

学位論文要旨

中国人上級日本語学習者の講義聴解に及ぼす 聴解前教示の効果

—説明予期・説明産出教示を操作した実験的検討—

広島大学大学院教育学研究科
教育学習科学専攻 日本語教育学分野

D190239 伊藤 賀与子

I 論文題目

中国人上級日本語学習者の講義聴解に及ぼす

聴解前教示の効果

—説明予期・説明産出教示を操作した実験的検討—

II 論文構成（目次）

第1章 問題と目的

第1節 はじめに

第2節 第二言語の聴解

1. 聴解過程
2. 第二言語聴解時の情報処理
3. 第二言語の講義聴解

第3節 文章の理解について

1. 文章理解理論
2. 文章聴解における表象形成

第4節 文章理解に関する説明予期・説明産出

1. 説明予期に関する先行研究
2. 説明産出に関する先行研究
3. 説明予期と説明産出の認知過程モデル

第5節 問題の所在および本研究の研究課題

1. 先行研究のまとめと問題の所在
2. 本研究の目的と課題設定

第2章 実験的検討

第1節 第二言語による説明予期・説明産出の効果の検討

1. 内容理解条件と第二言語による説明予期条件の比較（実験1）
2. 内容理解条件と第二言語による説明産出条件の比較（実験2）
3. 実験1と実験2のまとめ

第2節 母語による説明予期・説明産出の効果の検討

1. 内容理解条件と母語による説明予期条件の比較（実験3）
2. 内容理解条件と母語による説明産出条件の比較（実験4）
3. 実験3と実験4のまとめ

第3章 総合考察

第1節 結果のまとめ

1. 内容理解条件におけるテスト聴解力の高低による差異
2. 第二言語による説明予期・説明産出が講義聴解に与える影響
3. 母語による説明予期・説明産出が講義聴解に与える影響
4. 第二言語の講義聴解における説明予期・説明産出の認知過程について

第2節 本研究の意義

第3節 日本語教育への示唆

第4節 今後の課題

引用文献

資 料

謝 辞

Ⅲ 論文要旨

第 1 章 問題と目的

第 1 節 はじめに

第二言語 (second language : 以下, L2) として日本語を学ぶ学習者が, 講義の聴解に問題を抱えているという声が多く聞かれる。特に, 中国語を母語 (native language : first language とほぼ同義とし, 以下, L1) とする日本学習者 (以下, 中国人学習者) においては, 固有の問題として, 上級学習者でも文字からの情報を利用できる読解に比べ, 聴解が苦手な学習者が多いことが報告されている。しかしながら, 日本語予備教育の聴解指導では, 上級であつても聴解力に差があることが考慮されておらず, 支援が必要な場合がある。

近年, L1 話者における文章理解研究では, 講義聴解の方法を考える上で, 読解前に与えられる説明予期・説明産出教示が学習者の文章の理解・記憶を促進する効果が実証されている。説明を予期すると, 文章内容の精緻化・構造化といった深い処理が積極的になされ, 文章理解が促進されると考えられている (深谷, 2014)。L2 の聴解研究においても, 説明予期・説明産出の効果はみられるのであろうか。本研究では, L2 として日本語を学ぶ日本語能力試験 1 級 (以下, N1) 取得者である上級の中国人学習者 (以下, 中国人上級学習者) が講義を聴く際に, 説明予期・説明産出が内容理解にどのような影響を及ぼすのかを, 一般的なテストで測られる聴解力 (以下, テスト聴解力) の高低を設定して検討する。

第 2 節 第二言語の聴解

熟達した聴き手は必要に応じて 2 つの情報処理を使いわけると, 熟達していない聴き手はボトムアップ処理のみを用いる (e.g., O'Malley et al., 1989)。また, O'Malley et al. (1989) は, L2 聴解において, 熟達した聴き手は自己モニター, 精緻化, 推論というストラテジーを使うのに対して, 熟達していない聴き手は個々の単語の意味にとらわれることを示した。さらに松見・徐・徐・柳本 (2017) は, 聴解時に注意を配分すべき言語情報が, 学習者の意識によってある程度操作できることを実証した。これらの聴解研究から, 熟達していない聴き手は細部情報に多くの注意を配分するが, 教示により心的構えが変わることが推測される。

Anderson (1985) は, 言語の理解過程について, 知覚 (perception), 解析 (parsing), 利用 (utilization) という 3 つの段階からなるモデル (以下, 言語処理 3 段階モデル) を提唱している。徐 (2020) は, Anderson (1985) の言語処理 3 段階モデルに沿って日本語の文章聴解における学習者の心的過程を作動記憶 (working memory : 以下, WM) の機能の観点から検討し, 聴解の 3 段階における処理資源の配分について, 上級学習者でも言語処理の自動性は L1 話者ほどに高くないため, 知覚段階及び解析段階に適切な処理資源の配分を

必要とすること、また聴解の3段階における注意の向け方について、WM容量が小さい学習者は音韻情報の保持に注意を向けて聴くのに対し、WM容量の大きい学習者は文の意味処理に注意を向けて聴く傾向があること、さらにL2聴解においても、文脈が与えられると、解析段階及び利用段階における文章聴解の処理が促進されること、を指摘している。

第3節 文章の理解について

文章の理解とは、文章中に述べられているさまざまなことがらを推論によって関係づけ、それらを既有知識に統合し、一貫性のある心的表象を形成することである(中條, 2006)。文章理解については、多くの研究で van Dijk & Kintsch (1983) が提唱した文章理解モデルが採用されている。このモデルでは、文章理解に3つの異なるレベルの心的表象が想定されている。深谷(1996)によると、第1の表象は表層的表象(逐語的表象)であり、第2の表象は命題的テキストベースの表象である。第3の表象は状況モデルの表象である。

第4節 文章理解に関する説明予期・説明産出

深谷(2011)の説明予期と説明産出の認知過程モデルでは、文や文章の骨組みなどに関する情報の符号化によって記憶表象(命題的テキストベース)が作られ、既有知識を活用した推論や正当化、統合によって理解表象(状況モデル)が形成される。それらの処理に合わせ、自身の理解状態についてモニターが実行される。理解が不十分だとされれば、再び符号化や精緻化がなされるとされている。なお、これらの過程ではWM容量が認知的遂行の制約となるため、精緻化やモニタリングが十分になされない場合もある(深谷, 2011)。一方、出力段階にあたる説明産出では、まず学習により形成された表象をもとに、説明に必要な情報が検索され、文表現へと変換される。ここで利用された表象は、構築的説明がなされれば再構成されるとともに、表象強度が大きくなる。また、それに伴い、自身の理解状態が評価されるが、説明産出と評価は、学習時と同様に、WM容量による制約を受ける。そのため、認知資源が足りなければ、それらの活動が円滑に遂行されない(深谷, 2011)。

第5節 問題の所在および本研究の研究課題

以上の先行研究から、入力段階での理解の評価の基準は聴解目的によって変化し、説明産出を予期することによって、メタ認知的な働きが促進され、主要情報や構造の理解・記憶により多くの注意が配分され、その結果、表象形成が促進されると考えられる。

しかし、中国人学習者の場合、言語知識や読解にかかわる能力が高くても、L2である日本語聴解の場面では、聴解を苦手とする学習者が多いことも報告されており、説明を目的とする聴解過程であっても、L2聴解の熟達度によって聴解の程度が異なる可能性がある。これらのことを踏まえ、本研究では、以下の3つの研究課題を設定する。

<研究課題 1> L2 による説明予期・説明産出は、テスト聴解力とのかかわりにおいて、表象形成と自己理解評定にどのような影響を与えるかを明らかにする。

<研究課題 2> L1 による説明予期・説明産出は、テスト聴解力とのかかわりにおいて、表象形成と自己理解評定にどのような影響を与えるかを明らかにする。

<研究課題 3> 上級日本語学習者の講義聴解における説明予期・説明産出による処理過程モデルを提案する。

第 2 章 実験的検討

第 1 節 第二言語による説明予期・説明産出の効果の検討

1. 内容理解条件と第二言語による説明予期条件の比較（実験 1）

実験 1 では、日本の大学で学ぶ中国人上級学習者が、L2 である日本語による説明を予期した上で講義を聴いた場合、(1)理解表象形成にどのような影響を与えるのか、(2)その影響はテスト聴解力の高低によって異なるのか、(3)聴解目的によって理解の評価の基準は変化するか、の 3 点について、統制条件、すなわち通常の聴き方である内容理解条件と比較し、検討した。その結果、命題的テキストベースレベルでは、テスト聴解力高群は聴解目的の影響はみられなかったのに対し、テスト聴解力低群は L2 で説明を予期した場合、説明予期の効果がみられた。テスト聴解力低群は L2 による説明を予期することにより、意味処理が促進されることが示唆された。他方、状況モデルレベルでは、テスト聴解力高群の方が低群よりも成績が高かったものの、内容理解条件よりも L2 の説明予期条件の方が聴解力にかかわらず表象形成を促進したことが示唆された。

2. 内容理解条件と第二言語による説明産出条件の比較（実験 2）

実験 2 では、日本の大学で学ぶ中国人上級日本語学習者が、L2 による講義聴解において、(1) L2 である日本語による説明を予期した上で講義を聴き、L2 である日本語で他者へ説明産出をした場合、学習者の理解表象形成にどのような影響を与えるのか、(2)その影響はテスト聴解力の高低によって異なるのか、(3)聴解目的によって理解の評価の基準が変化するのか、の 3 点について、内容理解条件と比較し、検討した。その結果、L2 で説明を産出することが逐語的表象形成に影響しないこと、命題的テキストベースの形成には、説明産出が有効であることがわかった。状況モデルレベルの理解表象形成には、内容理解条件よりも L2 説明産出条件の方が表象形成を促進したことが示された。ただし、テスト聴解力低群の再生内容を質的に見た場合、再生時に文間のつながりを表す指示詞や接続詞の使用頻度がテスト聴解力高群よりも低く、文間や段落間の関係が示されていないこと、また、講義前半と最後は具体例も含めて詳しく再生しているが講義中盤の内容は省略が多いこと、も明らかになった。

3. 実験 1 と実験 2 のまとめ

実験 1, 2 の結果から、聴く目的の種類と聴き手が持つテスト聴解力の高低によって、理解表象の形成と自己理解の評定が異なることが見出された。中国人上級学習者の場合、N1 取得者であっても、聴解力には差があり、同じ聴く目的が教示されても、理解表象形成の構築において学習者のテスト聴解力の高低によって聴解過程の各段階における理解表象形成度が異なることが示された。テスト聴解力低群は L2 による説明を予期することにより、意味処理が促進されることが示唆された。他方、状況モデルレベルでは、テスト聴解力高群の方が低群よりも成績が高かったものの、内容理解条件よりも L2 の説明産出条件の方が表象形成を促進したことが示唆された。説明予期・説明産出によって自己評定が厳しくなることもわかった。

第 2 節 母語による説明予期・説明産出の効果の検討

1. 内容理解条件と母語による説明予期条件の比較（実験 3）

実験 3 では、日本の大学で学ぶ中国人上級学習者が、L2 による講義聴解において、L1 である中国語による説明を予期した上で講義を聴いた場合、(1)理解表象形成にどのような影響を与えるのか、(2)その影響はテスト聴解力の高低によって異なるのか、(3)聴解目的によって理解の評価の基準が変化するか、の 3 点について、内容理解条件と比較し、検討した。その結果、命題テキストベースにおいては、L1 による説明予期の効果がなくなった。状況モデルにおいては、テスト聴解力低群は、内容理解をするだけの方が L1 による説明を予期するよりも理解表象形成を促進することが示唆された。また、テスト聴解力低群においては L1 による説明を予期することによって、厳しい基準で自身の理解を問い直す評価機能がより強く働く効果がみられた。

2. 内容理解条件と母語による説明産出条件の比較（実験 4）

実験 4 では、日本の大学で学ぶ中国人上級学習者が、L2 による講義聴解において、(1) L1 である中国語による説明を予期した上で講義を聴き、実際に L1 である中国語で説明産出をした場合、学習者の理解表象形成を促進するの否か、(2)その影響はテスト聴解力の高低によって異なるのか、(3)聴解目的によって理解の評価の基準が変化するか、の 3 点について、内容理解条件と比較し、検討した。その結果、L1 で説明産出した場合、命題テキストベースレベルでは、説明目的による有意な成績差はみられなかった。状況モデルレベルにおいて、テスト聴解力低群は L1 での説明を予期するだけでは、状況モデル形成への効果は低く、実際に L1 で説明産出することにより、テスト聴解力高群と同様の説明効果が得られることが示

唆された。また、テスト聴解力低群では、説明産出によって厳しい基準で自身の理解を問い直す評価機能が強く働くことが示唆された。

3. 実験 3 と実験 4 のまとめ

実験 3, 4 の結果から、産出言語が L1 の場合も、L2 の講義聴解において、説明予期・説明産出のいずれの条件においても、事柄の中の情報の重要性や関連性の把握、情報の取捨選択、要点の構造化を能動的に行う促進効果が生じることが明らかになった。ただし、L1 で説明予期・説明産出をする場合、命題テキストベースレベルでは、説明予期・説明産出のいずれの条件においても、説明目的による有意な成績差はみられなかった。また、説明産出言語が L1 か L2 かにかかわらず、テスト聴解力低群においては説明予期によって厳しい基準で自身の理解を問い直す評価機能がより強く働くことが示唆された。

第 3 章 総合考察

第 1 節 結果のまとめ

1. 内容理解条件におけるテスト聴解力の高低による差異

逐語的表象においては、テスト聴解力の高低による有意な差はなかったが、命題テキストベース、状況モデルレベルにおいては、テスト聴解力の高い学習者がテスト聴解力の低い学習者よりも有意に成績が高く、テスト聴解力の高低によって命題テキストベースレベルと状況モデルレベルの表象形成度に差が生じることがわかった。重要なアイデアユニットの再生において、テスト聴解力の低い学習者はテスト聴解力の高い学習者よりも有意に成績が低く、意味解析においてテスト聴解力の要因が影響していることが推測された。また、即時処理が求められる L2 の講義聴解において、テスト聴解力が低い学習者は、わからない語彙の特定を先送りできないのに対し、テスト聴解力の高い学習者は、わからない語彙を無理に既知の語彙に変換することなく、語彙の特定を先送りし、全体から理解を深め、状況モデルレベルまで表象形成する過程が推察された。

2. 第二言語による説明予期・説明産出が講義聴解に与える影響

実験 1 と実験 2 の結果、N1 取得者である上級学習者であっても、聴く目的の種類と聴き手が持つテスト聴解力の高低によって、理解表象の形成と自己理解の評定が異なることが見出された。命題テキストベースレベルでは、テスト聴解力が低い学習者は L2 による説明を予期することにより、意味処理が促進されることが示唆された。他方、状況モデルレベルでは、テスト聴解力が高い学習者の方が低い学習者よりも成績が高かったものの、内容理解条

件よりも L2 の説明予期条件, L2 の説明産出条件の方が, テスト聴解力にかかわらず表象形成が促進されたことが示唆された。また, 説明予期によって, テスト聴解力が低い学習者であっても, 説明観に基づいて設定された目標に沿って, 学習中に理解表象の形成を志向した処理が多くなされるとともに, 自身の理解状態も積極的に評価される (深谷, 2011) ことが示唆された。

3. 母語による説明予期・説明産出が講義聴解に与える影響

実験 3, 実験 4 の結果, 日本語による説明予期・説明産出が教示された実験 1, 実験 2 と異なり, L1 による説明予期・説明産出をした場合, 学習者は, 意識的に注意配分しなくても, 命題テキストベースレベルまでは通常の内容理解の聴き方に近づくことが示された。ただし, L1 で説明産出した場合は, 各単語を翻訳することによって, 命題テキストベースの形成が促進されなかった可能性もある。L2 による講義を L1 で説明する場合は, テスト聴解力にかかわらず, いずれの条件においても, 通常の内容理解条件と命題テキストベース形成度には違いがないことが示唆された。一方, 状況モデルレベルにおいては, テスト聴解力が低い学習者にとっては L1 での説明を予期するだけでは, 状況モデル形成への効果が低く, 実際に L1 で説明産出することにより, テスト聴解力が高い学習者と同様の説明効果が得られることが示唆された。また, 自己理解評定の結果より, テスト聴解力が低い学習者においては, 説明産出言語が L1 か L2 かにかかわらず, 説明予期によって厳しい基準で自身の理解を問い直す評価機能が強く働くことが示唆された。

4. 第二言語の講義聴解における説明予期・説明産出の認知過程について

テスト聴解力が高い学習者の説明産出を目的とする L2 聴解過程では, 聴解中において, 音声言語の逐語的処理と一時的保持によって逐語的表象が作られ, 入力された音声情報の符号化によりテキストベースが作られる。命題的テキストベースの形成に続いて, 既有知識を活用した推論や正当化, 統合によって状況モデルが形成される。それらの処理に合わせ, 自身の理解状態についてモニターが実行される。理解が不十分だとされれば, 再び符号化や精緻化がなされる。これに対し, テスト聴解力が低い学習者は, 入力された情報の符号化に重点的に処理資源を配分する方略をとるため, 聴解中はテキストベースでは意味を理解しているが, 状況モデル形成が十分に促進されず, 命題的テキストベースレベルの形成にとどまる。

次に, 出力段階である説明産出では, 形成された表象をもとに, 説明に必要なかつ重要な情報が検索され, 文表現へと変換される (明確化, 客体化)。ここで利用された表象は, 構築的説明がなされれば再構成され, 表象強度が大きくなる。また, それに伴い, 自身の理解状態が評価される。説明産出によって外部表象を形成し, 外部表象を利用しながら自己内対話を行うことで, 自身の理解状態が吟味される (外部記憶, 自己内対話促進)。これに対し, テス

ト聴解力が低い学習者の説明産出を目的とする聴解過程では、聴解中において、既有知識を用いた推論や正当化、統合が行われぬか、十分に行われぬため、状況モデルは形成されにくい。テスト聴解力が低い学習者においても、説明予期によって、注意の向け方が変わり、自身の理解状態についての自己モニターが実行される。しかし、聴解中は、テスト聴解力が高い学習者のようには十分な再符号化や精緻化はなされない。

第2節 本研究の意義

本研究の意義について、以下の6点が挙げられる。1点目は、中国人上級学習者がL2である日本語の講義を聴く際に、説明予期と説明産出が講義理解に及ぼす影響を検討したことである。2点目は、学習者のテスト聴解力の高低における具体的な相違を明らかにしたことである。3点目は、他者に説明しようとする意識を持たせる説明予期と、説明しよう意識した上で実際に説明産出をさせる説明産出の効果をテスト聴解力が低い学習者とテスト聴解力が高い学習者において検討したことである。4点目は、説明産出言語がL1かL2かによって説明予期・説明産出の効果が異なるか否かを検討した点である。5点目は、中国人上級日本語学習者の聴解中のモニターや注意の向け方に着目し、聴解における自己モニターの視点を導入したことである。6点目は、中国人上級日本語学習者の講義聴解における説明予期と説明産出による認知過程モデルを提案したことである。本研究で得られた知見は、L2の聴解研究に対して、新たな視点を与えることができる。

第3節 日本語教育への示唆

教育的示唆として、次のことが挙げられる。日本語予備教育の聴解指導において、テスト聴解力の高低による差異を配慮することである。特に、テスト聴解力が低い学習者に対しては、局所的なディクテーションではなく、話されているトピックが何のために必要なかを理解させ、各話段の内容を関連付けて聴く練習として、聴解の後に説明を求める練習や活動を導入することを推奨する。

また、聴解中において、テスト聴解力が低い学習者には、時間的制約がある中で、即時的に処理できない情報の維持、再符号化、精緻化ではなく、説明するために必要な主要情報、談話構造、全体の理解に処理をまわすような活動を通して、意味表象の形成を促進させる練習を導入する必要があるだろう。テスト聴解力が低い学習者に対し、予備教育の聴解授業での練習において、基礎的な言語処理を十分に行った上で説明予期を導入する方が、説明予期の効果が促進されるであろう。また、テスト聴解力にかかわらず、L2で聴いたことをL1に翻訳して理解産出するのではなく、L2である日本語で説明する練習を導入することも重要である。

第4節 今後の課題

本研究の発展課題は、以下の3点である。1点目は、非漢字圏の学習者でも日本語の講義聴解において同様の認知過程を辿るのか実験的に検討することである。2点目は、オンライン法で聴解中のメモと講義理解との関係、聴解の過程を検討することである。3点目は、テスト聴解力が低い学習者に対して聴解材料の語彙情報や内容に関する視覚情報を事前に与えることでテスト聴解力が高い学習者と同程度に説明予期・説明産出の効果が生じるのかどうかを検討することである。

引用文献

- Anderson, J. R. (1985). *Cognitive psychology and its implications, 2nd ed.* New York: Freeman and Co.
- 中條和光 (2006). 「文章の理解」 縫部義憲 (監修)・迫田久美子 (編著) 『講座・日本語教育学 第3巻 言語学習の心理』 第3章第3節 (pp. 184-209), スリーエーネットワーク
- 深谷達史 (2010). 「説明の産出による理解状態明確化の効果—メタ理解の正確さを指標として—」 『日本認知科学会第27回大会発表論文集』, 172-174.
- 深谷達史 (2011). 「学習内容の説明が文章表象とモニタリングに及ぼす影響」 『心理学評論』 54, 179-196.
- 深谷達史 (2014). 「説明予期が文章理解に及ぼす影響—実験とメタ分析による検討—」 『心理学研究』 83(3), 266-275.
- 深谷優子 (1996). 「テキスト学習研究」 『東京大学大学院教育学研究科紀要』 36, 291-299.
- Glenberg, A. M., Meyer, M., & Lindem, K. (1987). Mental models contribute to foregrounding during text comprehension. *Journal of Memory and Language*, 26(1), 69-83.
- Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory, and learning. *American Psychologist*, 49(4), 294-303.
- 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 第二部 (文化教育開発関連領域)』 66, 111-118.
- 中山誠一 (2012). 「状況モデルと聴解指導法」 『国際文化研究所紀要』 17, 36-52.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., & Küpper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10(4), 418-437.
- 徐 暢 (2020). 「中国語を母語とする上級日本語学習者の聴解メカニズム—作動記憶の機能の観点から—」 『2019年度広島大学大学院教育学研究科博士論文』 (未公刊)
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension.* New York: Academic Press.