



| | |
|--------------|---|
| Title | 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 |
| Author(s) | 平尾, 得子 |
| Citation | 日本語・日本文化. 1999, 25, p. 1-21 |
| Version Type | VoR |
| URL | https://doi.org/10.18910/11188 |
| rights | 本文データはCiNiiから複製したものである |
| Note | |

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

<研究論文>

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 —

平尾 得子

1. はじめに

大学において授業の多くは講義形態をとっている¹⁾。講義形態の授業は演習や講読など他形態の授業と比較すると、音声を用いて情報を与える講師側と情報を受け取りながら理解を進める学生側との役割が明確に分かれ、長時間にわたって一方的な情報の移動が行われることが多い。そして授業理解についての評価は聴解能力や講義理解そのものに対して行われるのではなく、多くの場合筆記試験の解答あるいは課題レポートなど別の対象に対して行われている²⁾。

このような形態の授業において求められる聴解能力は、会話を理解したり天気予報を聞き取ったりする時に求められる聴解能力とはおのずから異なると予想される。しかし、講義聴解がどのようなものであるかということについてこれまで十分に説明がなされてきたとは言いがたい。

本稿の目的は、大学の講義授業で求められる学習技能について考察を加え、日本語学習者の講義聴解能力について調査・分析し、大学教育あるいは大学予備教育における日本語（聴解）教育改善のための視点を提示することである。今回は高度な専門性が要求される大学院レベルの講義を考察の対象から外し、専門的背景知識が極度に必要とされない学部レベルの講義のみを対象とする。

2. 講義聴解の特徴

2. 1 講義聴解と会話聴解

講義聴解の問題を取り上げ、その特殊性を最初に指摘したのは Richards 1983 である。Richards 1983 は、講義聴解 (Academic Listening; Listening to Lectures) が会話聴解 (Conversational Listening) とは異なる聴解活動であることを指摘し、

講義聴解に必要な聴解技能を18項目に分類した³⁾。Richards 以後の研究成果も含め講義聴解の特徴をまとめると、次のようになる。

講義聴解は会話聴解と比較して、1) 話されている事柄を理解するために必要な背景知識の専門性が高い、2) 話されている事柄の中の情報の重要性や関連性を把握するために高い能力が必要とされる、3) 発話の順番を与えあうような会話の頻度が低い、4) 発語内効力 (illocutionary force) があまり重要とならない。技能の面では、1) 話し手と聞き手相互のやりとりなりに一定の長さの発話を集中して聞き理解する技能、2) 聞いた内容をノートにとる技能、3) 図表やハンドアウトの文字など他の媒体による情報と音声情報を組み合わせて理解する技能が求められる。(Flowerdew 1994: 11-12)

上記2)の情報の関連性の把握については、談話分析や認知科学的な観点からもその重要性が指摘され、講義聴解には講義の構造やスキーマを把握する技能や構造を示す表示形式 (discourse marker, metapragmatic signalling) を聞き取る技能が必要だとの分析がある (Chaudron and Richards 1986, Tauroza and Allison 1994 他)。

ノートテイキングの技能については、技能の特徴を細分化して示した研究 (富谷 1990)、ノートテイキングが講義理解を促進させる手段として有効であることを指摘した研究 (Chaudron, Loschky and Cook 1994) がある。

2. 2 制約をうけた生産的な聴解

これまでの研究は Flowerdew 1994 の指摘にもあるように、講義がいかに関き手に知覚され理解されるかという問題に焦点が当てられてきた。しかし大学で学生が実際の講義授業において求められている活動は受動的な理解だけに止まらない。しかも、先に述べたように講義の理解度そのものが評価対象となることもない。講義内容に関する記述形式の試験問題やレポートが課され、その内容によって評価を受けるのが一般的である。すなわち講義を聞く場合には後続するこうした生産活動を前提とした聞き方が求められるのであるが、従来の研究にはこのような観点が欠けていた。講義を理解するだけでは不十分であり、理解したことが

書けるように聞いておくことが必要なのである。

現在日本語教育で広く行われているコミュニケーション重視の聴解授業では、命題内容や発話意図の伝達という点に重きが置かれている。学習者が記憶し対応すべきは形式でなく意味であるとされ、形式は意味を伝達する手段としてコミュニケーション活動の終了と同時に消えてゆくものと考えられやすい。しかし、講義聴解においては形式の持つ重要性に違いを認めなければならない。すなわち、講義中に定義された用語は試験の解答やレポートにおいて講義で定義された通り、表記通りに繰り返されなければならない、講義中に与えられた新しい概念は講義中に与えられたキーワードを用いて講義内容にあった文脈で解説、考察、議論されなければならない。ノートテイキングにおいてはこうした用語や概念、キーワードは聞き手によって加工されることなく与えられた形式通り写し取られていなければならない。富谷 1990 では外国語で書き取ったノートやローマ字で作られたノートに対する評価・指導について有効な説明を与えることができなかったが、ノートには講義で与えられた用語や概念の枠組みを利用して自分の理解や意見を表現し議論するために書き止めなければならない情報がある。講義聴解は後続する生産活動を前提とした生産的な聴解として捉える必要があるのである。

与えられた情報においては、聞き手側の判断によって無断で情報を追加したり削ったりするような加工は許されない。過不足なく引用できるように聞くことが講義聴解の基本である。

Flowerdew 1994 がまとめた講義聴解の特徴からは講義聴解が持つこのような制約を持った生産的な聴解活動の側面が抜け落ちていた。講義の知覚や理解といった面に目が注がれ、実際に講義聴解がどう評価され、どう機能しているかということに対してあまり関心が向けられていなかったためである。本稿では評価対象となる答案あるいはレポートの作成までを講義聴解の一連の活動と見なし、答案が書けるように聞くとはどういうことか、このような生産的な聴解において学習者はどのような困難を抱えているのか、そしてその困難を解決する方法は何かということを考えてゆきたいと思う。レポート作成という活動には作文技能や文章構成などの大きな問題が含まれ議論が複雑になりすぎるため、本稿では答案作成を講義授業の評価対象とした場合のみに議論を限ることとする。

3. 講義聴解に関する調査とその結果

3. 1 予備調査

本調査の前に4度にわたって予備調査を行った。中・上級レベルの学習者に対して日本の教育に関する40分程度の講義を行った後、その内容について筆記試験を実施し、さらに聴解上の困難点について自由記述形式のアンケート調査を行った。調査の対象者は大阪外国語大学留学生日本語教育センター学部留学生予備教育コースで学ぶ留学生のべ214名である。

3. 2 本調査

予備調査の結果をもとにアンケート項目を設定し本調査を行った。調査の目的は、第一に講義聴解において中・上級レベルの日本語学習者が抱えている問題点を明らかにすること、第二に生産的な講義聴解の特徴を明らかにすることである。

3. 2. 1 調査方法

被調査者は、大阪外国語大学で大学予備教育を受けている学部留学生73名、日本語能力試験2級以上の日本語学習者である。文科系学生31名、理科系学生42名である。いずれのグループの被験者も講義聴解能力を高めるための授業を受講し、調査以前に模擬講義を1度受けている。対照グループとして、講義聴解授業を受けていない学部レベルの留学生5名(文科系)、予備教育を修了して大学で日頃講義授業を受けている学部留学生1名(理科系)、学部日本人学生5名(文科系)にも調査に参加してもらったが、条件等で被調査者との格差があまりに大きいため、得られたデータは参考資料程度の扱いとすることにした。

調査は次の三つの部分から構成される。1) 被調査者に対する講義実施と講義聴解に関するアンケート調査、2) 被調査者の答案に対する評価(他者評価と自己評価)、3) 被調査者に対する対面インタビュー調査。

1) 被調査者に対する講義実施と講義聴解に関するアンケート調査

手順は次の通りである。まず、被調査者は文科系・理科系グループに分かれ、それぞれノートテイキングを行いながら40分程度の講義授業を聞いた⁴⁾。対照

グループは両方の講義に参加した。いずれの講義においても図表資料のコピーが配布された。文科系講義については講義で用いる人名や専門用語の書かれた語彙リストが事前に配布された。講義後10分程度の質疑応答を行い、1時間の休憩をとった。その間に図書や事典などによって理解の不足を補うことができた。休憩後、ノートを利用しながら講義内容に関する筆記試験問題に解答し、最後に講義理解度について被調査者本人が5段階で自己評価し、その評価理由に関する選択回答形式のアンケートに回答した(アンケートおよび試験の詳細については末尾資料1および資料2参照)。

2) 被調査者の答案に対する評価(他者評価と自己評価)

答案の内容に対して試験問題作成者および被調査者本人が評価を行った。被調査者は自分の答案について5段階で自己評価し、その評価理由に関する選択回答形式のアンケートに回答した(アンケートの内容については末尾資料1参照)。試験問題作成者は100点満点で試験答案を評価した。採点終了後、評価基準と答案に対するコメントをノートに記録した。

3) 被調査者に対する対面インタビュー調査

被調査者の中から10名を任意に選び、講義ノート、試験答案、アンケートの回答について対面インタビュー調査を行った。

3. 2. 2 調査結果

講義理解度：理解度を測るスケールは、「よくわかった」2点、「わかった」1点、「わかる・わからないのいずれでもない」0点、「あまりわからなかった」-1点、「全然わからなかった」-2点の5段階とした。文科系グループ(以下、グループA)の平均値は0.6点であった。日本語能力別に見ると、日系人留学生などを含む日本語能力の非常に高いグループ⁵⁾(グループA1)の平均値は1.7点で、日本語能力の低いグループ⁶⁾(グループA2)の平均値0.2点を大きく上回る。文科系講義を受けた日本人学生グループ(以下グループJA)の平均値は2.0点であった。理科系グループ(グループB)の平均値は0.9点、日本人学生グループ

の理科系講義に対する理解度 (グループ JB の理解度) の平均値は 1.75 点であった。

答案に対する他者評価: 答案は 100 点満点で評価された。グループ A の平均値は 72.2 点、その内グループ A1 の平均値は 82.4 点で、グループ A2 の平均値 68 点を上回る。グループ B の平均値は 79 点である。日本人グループ JA の平均値 84.7 点およびグループ JB 平均値 92.2 点と比較して、いずれのグループにおいても日本語学習者の答案に対する評価は低く抑えられている。

答案に対する自己評価: 評価のスケールは「よくできた」2 点から、「全然できなかった」-2 点までの 5 段階とした。文科系・理科系いずれのグループにおいても、自分の答案に対してできたともできなかったとも言えない程度の評価に止まっている。以上の結果をまとめ、表 1 に掲げる。

表 1 日本語学習者の講義理解度と答案評価

| | Group A (A1/A2) | Group JA | Group B | Group JB | |
|---------|-----------------|----------|---------|----------|-----|
| 講義理解度 | 0.6(1.7/0.2) | 2.0 | 0.9 | 1.75 | |
| 答案評価 | 72.2(82.4/68) | 84.7 | 79 | 92.2 | |
| 答案の自己評価 | 0.1(0.25/0.075) | 1.5 | 0.2 | 1.0 | (点) |

高い講義理解度を示した者が実際に試験問題作成者からどのような答案評価を受けているのか、答案に対する高い自己評価を示した者の答案評価はどうなっているのか、これらを図に表すと次のようになる。講義理解度についての自己評価と答案評価の関係を示した分布図を図 1、答案に対する他者評価と自己評価の関係分布図を図 2 に示す。両者とも横軸に試験問題作成者による答案評価を 0 点から 100 点まで取り、縦軸に自己評価を取る。

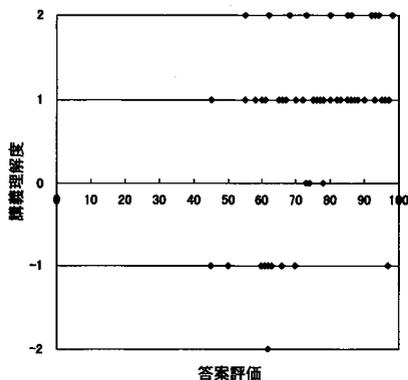


図1 答案評価と講義理解度

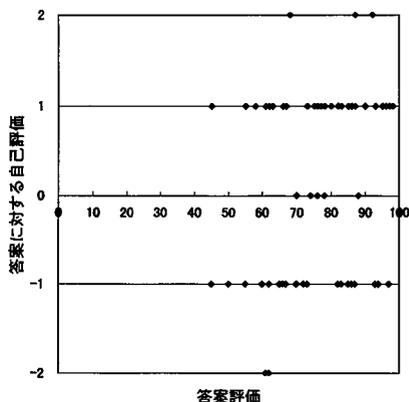


図2 答案に対する他者評価と自己評価

講義聴解に関わる要因：理解度のスケールにおいて講義を理解できたと答えた者（講義理解度のポイントが1点ないし2点の被調査者）が、講義をうまく聞いた理由として選択した項目を見てみると、図表や文字資料が利用できたこと（71.4%）、板書の文字情報があったこと（70.2%）、わからない言葉がほとんどなかったこと（28.6%）、講義内容についての背景知識があったこと（26.8%）などが挙げられた。逆に講義をうまく聞けなかった者（講義理解度のポイントが-1点ないし-2点の被調査者）がその原因として選択した項目は、未知の語や表現があったこと（63.6%）、講義内容についての背景知識がなかったこと（63.6%）であった。グループごとの結果は表2の通りである。

表2 日本語学習者の講義聴解に関わる要因

| | Group A (A1/A2) | Group JA | Group B | Group JB |
|----------|-----------------|----------|---------|----------|
| 図表の利用 | 68.4(75/63.6) | 100 | 73 | 100 |
| 板書の利用 | 板書なし | 板書なし | 70.2 | 0 |
| 理解可能語・表現 | 36.8(50/27.3) | 33.3 | 24.3 | 66.7 |
| 背景知識の利用 | 42.1(25/54.5) | 0 | 18.9 | 0 (%) |
| 未知の語・表現 | 50 (-/50) | - | 100 | - |
| 背景知識がない | 75 (-/75) | - | 33.3 | - (%) |

答案の自己評価に関わる要因：答案に対する自己評価において、答案がうまく書けたと答えた者（講義理解度のポイントが1点ないし2点の被調査者）がその理由として選択した項目は、ノートに必要な情報をメモしていたこと（76.9%）、講義をよく理解していたこと（74.4%）である。逆に答案がうまく書けなかった者（講義理解度のポイントが-1点ないし-2点の被調査者）がその原因として選択した項目は、ノートに必要な情報をメモしていなかったこと（65.4%）、試験問題に対する答え方がわからなかったこと（53.8%）、講義をよく理解していなかったこと（38.5%）、試験問題の文章が理解できなかったこと（26.9%）である。表3にグループごとに結果をまとめる。

表3 日本語学習者の答案の自己評価に関わる要因

| | Group A (A1/A2) | Group JA | Group B | Group JB |
|-----------|-----------------|----------|---------|----------|
| ノートの情報十分 | 73.3(80/70) | 100 | 79.2 | 100 |
| 講義の理解十分 | 86.7(100/80) | 0 | 66.7 | 33.3 (%) |
| ノートの情報不十分 | 75(66.7/77.8) | — | 57.1 | — |
| 答え方がわからない | 75(100/66.7) | — | 35.7 | — |
| 講義の理解不足 | 58.3(0/77.8) | — | 21.4 | — |
| 試験問題の理解不足 | 41.7(0/55.6) | — | 14.3 | — (%) |

答案の自己評価に関わる要因と答案評価：講義がうまく聞けなかった、あるいは答案がうまく書けなかったと自己評価する者が実際にどの程度の答案評価を受けているのかを表にまとめてみる。自己評価で問題なしと答えた者（講義理解度1点ないし2点の被調査者）の平均点を上段左に、問題ありと答えた者（講義理解度-1点ないし-2点の被調査者）の平均点を上段右に掲げる。さらに下段に答案作成に懸かる要因別に平均点をまとめると、表4のようになる。

表4 答案の自己評価に関わる要因と答案評価

| | 問題なし (うまくできた) | 問題あり (できなかった) |
|-----------|---------------|---------------|
| 講義理解度 | 79.5 | 61.9 |
| 答案の自己評価 | 79.6 | 71.8 (点) |
| ノートテイキング | 80.5 | 71 |
| 講義の理解 | 79.5 | 63.1 |
| 問題に対する答え方 | 回答者なし | 73.5 |
| 試験問題の理解 | 78.5 | 66.2 (点) |

最後にこれまでのデータをまとめておく。被調査者を答案評価の点数によって100点から90点、89点から80点、79点から70点、69点から60点、59点以下の5段階に分け、それぞれの人数、講義理解度および答案自己評価のポイントの平均値、講義聴解の困難に関わる要因を指摘した者の割合、答案作成の困難に関わる要因を指摘した者の割合を示す。表5からはどの程度の成績の学生がどの問題点に躓いているかが明らかになる。

表5 答案評価の点数ごとに見た講義聴解上の困難点

| | 100-90点 | 89-80点 | 79-70点 | 69-60点 | 59-0点 |
|----------|---------|--------|--------|--------|----------|
| 講義理解度 | 1.1 | 1.2 | 0.7 | 0.2 | 0.3 |
| 答案の自己評価 | 0.5 | 0.4 | 0.1 | -0.2 | -0.1 (点) |
| 図表の利用 | 15.4 | 0 | 7.7 | 12.5 | 0 |
| 板書の利用 | 7.7 | 4.3 | 15.4 | 0 | 28.6 |
| 未知の語・表現 | 15.4 | 17.4 | 30.8 | 25 | 28.6 |
| 背景知識がない | 23.1 | 13.0 | 15.4 | 31.3 | 28.6 (%) |
| ノートテイキング | 23.1 | 17.4 | 23.1 | 25 | 42.9 |
| 答え方 | 38.5 | 34.8 | 30.8 | 23.1 | 42.9 |
| 試験問題の理解 | 7.7 | 0 | 23.1 | 25 | 14.3 (%) |
| 人数 | 13 | 23 | 13 | 16 | 8 (人) |

3. 3 考察

以上の調査結果は次のように分析できる。

- 1) 講義聴解について：日本語学習者は図表や文字資料、板書などを利用して講義聴解を進めている。日本語既習者グループのデータから明らかなことは、日本語能力の向上によって語彙能力が高まり講義理解が一層促進されていることである。日本語能力の非常に高い学習者の講義聴解技能は、日本人の講義聴解技能に近づいていると言える。逆に、日本語能力の低い学習者の場合は、語彙不足が講義理解の進まない原因となる。日本人学生では背景知識を利用しなくても、講義の構造を示す表示形式をヒントに言葉を忠実にたどりながら講義を理解することが可能だが、日本語学習者の場合は背景知識の利

用が語彙能力不足を補う役割を果たしていると考えられる。日本語能力の高い学習者 (Group A1)、低い学習者 (Group A2)、日本人学生 (Group JA) の三者が、背景知識のないことに対して持つ問題意識の違いは、講義聴解において背景知識が果たす役割を示唆している⁷⁾ (表1・表2)。語彙能力を高めること、図表・板書・語彙リスト等を最大限に利用する技能と背景知識を持つこと、いずれかの方法をとることによって講義聴解力の向上が期待できると考えられる。

- 2) 試験問題の答案作成について：講義理解度と答案に対する自己評価の比較からわかることは、講義に対する理解度が高い場合でも答案作成に懸念の問題が存在する場合、学習者はうまく答案作成が進まないと感じていることである。まず、日本人・日本語学習者を問わず、ノートに必要な情報が書けていないことが答案作成上の大きな問題となる。第二の問題として、日本語学習者の場合、試験問題に対応する答え方がわからないことが指摘できる。「問題に対する答え方がわかっていたので答案作成には問題がない」と回答した者がいなかったこと、答案作成に対して高い自己評価を与えた学習者中28%が答え方に困難を覚えるとしたこと、問題に対する答え方がわからないと感じている学習者の答案評価の平均点が高いこと、つまり高得点をとっている学習者でもこの点について困難を感じているということなどから考えても、この問題の重大さが窺える。第三に、日本語能力の低い学習者の場合は試験問題そのものに対する理解不足から満足のゆく答案を作成できないことがある。問題に対する理解不足は成績に大きく影響を及ぼす深刻な問題である (表3・表4・表5)。答案作成に関わる問題を解決するには、試験問題および解答に用いられる文体を学習し、問題が解答者に要求しているものは何かという観点から試験問題をパターン化し、パターン練習によって答案作成技能を向上させる方法が有効だと考えられる。
- 3) 講義理解および答案に対する自己評価と他者評価について：学習者自身の評価と試験問題作成者による評価は必ずしも一致しない。(図1・図2)

ここで考えなければならないのは、なぜ学習者自身の評価と試験問題作成者に

よる評価が一致しないのかということである。留学生が成績表を受け取ったときに期待以上のよい成績あるいは悪い成績に当惑することがあるという話を耳にしたことがあるが⁸⁾、この話は留学生に限ったことではないだろう。そしてこの話が示唆する最も重要な点は、学習者側に認識されていない講義聴解上の問題が存在しているという点である。講義聴解を評価する側とされる側の間に、共有されていない認識があり、それが問題となって存在しているということである。

では、一体どのような問題が潜んでいるのか。この問いに対する答えは、一つは答案を評価した採点者が評価基準やコメントを記録したノートに、一つは講義スクリプト、学習者の講義ノート、学習者の答案の三者比較を通じた考察の中にある。紙幅の都合上、詳細は別稿に譲るが、問題の所在は2章で述べた形式や情報の扱いにあると考えられる。繰り返しになるが、講義中に定義された用語は試験の解答やレポートにおいて講義で定義された通り、表記通りに繰り返されなければならない。講義中に与えられた新しい概念は講義中に与えられたキーワードを用いて講義内容にあった文脈で解説、考察、議論されなければならない。ノートテイキングにおいてはこうした用語や概念、キーワードは聞き手によって加工されることなく与えられた形式通り写し取られていなければならない。また、与えられた情報の内容についても学習者側の判断で勝手に情報を追加したり削ったりするような加工は許されない。過不足なく引用できるように聞いた上で、自分の意見を加えることが重要なのである。講義聴解においてはこのような制約ある生産的な聴解が求められるわけだが、採点者のコメントによれば、この点が十分に認識されていない答案が多い。

用語やキーワードの問題と学習者の語彙能力の問題を並置してみることによって、さらに興味深いことが指摘できる。学習者がわからない語だと判断する語や表現の中には、その講義の中で提供された概念や知識を表す専門性の高い語(「専門用語」と呼んでおく)と、その分野の研究において中等教育レベルで紹介される概念や知識を表す「学問用語」⁹⁾と、一般的な概念や知識を表す未習の「(上級)一般用語」¹⁰⁾の三種が混淆している。講義聴解時、特に日本語能力の低い学習者にはこの三種の腑分けができず、全てが難解な語・表現として認識され、どれをノートに記録すべきかわからぬまま講義を聞き進めていることが多い。講

義を行う側としては、講義で定義された通り、表記通りに理解してもらいたい語・表現は、もちろん「(上級) 一般用語」ではなく「専門用語」である。キーワードとなる語もこの中に多く含まれる。一般用語は、文脈の中で意味を推測し、学習者自身が知っている語で記憶すればよいのである。

それぞれの語はその聞き方に違いがあるだけでなく、講義における扱われ方にも差がある。大学教育を受けるに当たって前提となる「学問用語」は、講義中に板書されることも少なく、特別な解説も与えられない。学習者が事前に身に付けておくべき語彙と考えられている。逆に「専門用語」については、語彙リスト、ハンドアウトあるいは板書の助けなどによって講義理解が進むことが予想され、講義によってはそのような配慮がなされている。講義を行う側のこうした認識や配慮に対する無理解ゆえに学習者の講義聴解が一層困難となっているという側面は看過できない問題である。

語彙の種分けといった語彙処理能力については、これまでの語彙教育では省みられることがなかったように思われる。語彙の問題が講義聴解に影響するという研究 (Kelly 1991, Rost 1994) においても、語彙の腑分けや扱い分けといった処理の問題は一切考えられていない。山本 1993、山本 1995 は上級聴解を支える知識は、音声、文法、和語、背景、漢語の順に階層構造化されているとするが、漢語や和語そのものに対する知識を身に付けることと語彙処理能力を高めることは全く別種のことだと思われる。金久保他 1992 が指摘する講義の日本語の特徴を把握する能力もここで述べる語彙処理能力とは異なる。語彙処理能力がどのようなもので、それがどのように言語理解と関わっているかということについては、稿を改めて詳しく考えてみたいと思う。

4. 学術日本語教育における講義聴解教育

4. 1 学部移行期カリキュラム

以上、講義聴解を対象として日本語学習者が大学における授業で求められている日本語能力や学習技能および学習上の困難点を明らかにしてきた。ここで明らかにされたことは、日本の大学で学ぶ日本語学習者にとって必要とされる日本語は、大学での勉学に必要な日本語 (以下、「学術日本語」と言う) であり、聴解

能力を例にとって言うならば、上級の会話聴解とは全く別種の能力・技能が求められる日本語であるということである。

講義聴解では講義理解の段階と答案作成の段階で求められる日本語能力や学習技能に違いがあり、特徴に合わせた指導法が必要である。講義理解力の養成においては、語彙能力を高めること、図表・板書・語彙リストと背景知識を利用しながら聞く技能を身に付けるための練習を行うことが求められる。この場合の語彙能力とは、音声的に強調されたキーワードや板書の文字から専門用語を拾って意味を理解する、難解な一般用語は文脈に合わせて既習の代替語を当てはめて処理する、学問用語を操りながら議論を行うなどができる能力のことである。答案作成の指導においては、ノートテイキング技能を高めること、試験問題および解答の文体を学ぶこと、試験問題の設問をパターン認識して対応する解答を書く技能を身に付けることを指導する必要がある。

大阪外国語大学留学生日本語教育センターでは、このような観点に立った予備教育プログラムが開発され、特に学部留学生の予備教育においては中級レベルの日本語教育終了後、学術日本語に焦点を当てたカリキュラム（以下、「学部移行期カリキュラム」と呼ぶ）が提供されている。カリキュラムの開発に当たっては、大学教育における読解・聴解・論文作成・口頭発表に求められる日本語能力および学習技能について検討が重ねられ、教材開発などが進められている。

4. 2 講義聴解教材の開発

講義聴解の授業においても、これまでに発表された講義聴解用教材や聴解授業を参考にしつつ¹¹⁾、本稿で述べてきたような聴解能力・技能を高める教材を開発した¹²⁾。現在もなお開発途中の段階にあるが、教材の中で練習問題を課して指導している技能は次の通りである。

講義聴解について：

- 1) 図表、板書、語彙リストを利用しながら講義を聞く。
- 2) 話されている情報の重要性や関連性を把握しながら聞く。

(情報のマッピング、話の展開の予想、聞き浅した情報の予測や修正)

- 3) 語彙処理・情報処理の方法を学ぶ。
- 4) 語彙の腑分けをしながら講義を聞く。
- 5) ノートに必要な情報を適当な形式で書きとめながら講義を聞く。

答案作成について：

- 1) 試験問題をパターン認識する。
- 2) 答案作成に必要な日本語の文体を用いる。
- 3) 試験問題の設問にあった解答方法を用いる。

4. 3 学習者による自己評価の意義

先述した通り多くの学習者は講義を行い評価する側の認識を共有できていない。講義聴解におけるルールを知らずしてゲームに挑んでいるような状態だと言えるわけであり、学術日本語の能力養成に際しては学習者側の意識の向上にも注意を向ける必要がある。

講義聴解授業においては、学習者に対して講義聴解あるいは答案作成について自己評価を求め、その原因を分析させるアンケートを行っている。結果は教師側にとって貴重なデータを提供するだけでなく、学習者側にとっても意味ある活動となった。対面インタビューによれば、自己評価を行うことによって学習者が講義聴解に必要な能力・技能についての意識を顕在化させ、自身の能力向上に対しても意識的に学習を進めることが可能になったことが指摘されている¹³⁾。日本語能力の向上が容易に自覚できる初級レベルの学習者と違い、中・上級レベルの日本語学習者にとって、自分の日本語能力を高めるには何が必要で、練習によって何ができるようになったかを意識しながら学習を進めることは難しい。そのような状況にある学習者が意欲的に取り組める授業は何かということに関しても、学部移行期カリキュラムの講義聴解授業の提案は有効であるように思われる。学習者による授業評価および対照グループとの比較による授業評価については別稿に譲る。

5. 結論

以上述べてきたことをまとめると次のようになる。大学における講義聴解は一般の会話聴解とは性質を異にし、講義内容について解説・考察・議論できるよう

な生産的な聞き方が求められる。具体的には、講義中に与えられた概念や知識を表すキーワードとなる専門用語は、聞き手の側で加工処理せずにノートに書きとめられなければならない。講義内容についても聞き手が無断で情報に加工を施すことは認められず、引用箇所とそれに対する自分の考察を別個に示す必要がある。

このような特徴を持った講義聴解に際して、図表や板書などの利用が理解の促進に有効である。逆に講義中に現れる未知の語・表現の処理方法を誤ると、講義理解が妨げられる。

答案作成に際しては、上記の講義理解や語彙・情報処理に成功している場合でも試験問題に対応した解答方法についての知識が不足していると問題が生じる。日本語能力の低い学習者の場合、設問読解の段階でも困難が認められる。講義中に現れる未知の語・表現の処理方法の誤りは、ノートテイキングに影響を及ぼし、ひいては答案作成上でも大きな問題となる。

以上の問題点を解決し、講義聴解能力・技能を高める授業として開発されたのが、学部移行期カリキュラムの講義聴解授業である。目的に合わせた教材が開発され、授業においては学習者が自身の講義聴解能力に関する自己評価を通して学習に対する意識を顕在化させながら学習を進める。このような教授方法によって中・上級レベルの学習者の意識的・意欲的な学習が可能になる。

6. おわりに

今回は人数等の条件の違いによって日本人学生の回答を意味有るものとして扱うことができなかった。「普段の授業と違って、先生がわかるように話してくれるのでよかった」という回答からは、日本人学部学生が持つ講義聴解能力についての調査の必要性、学術日本語の実態に関する調査の必要性が窺われる。本稿で日本語学習者を対象にした考察が、どの程度一般化でき、どの程度日本人学生と共有できるような問題たり得ているのか興味を持たれる。

本文中でも触れたことだが、講義聴解の問題は言語理解における語彙処理・情報処理の観点から分析を進めることが可能である。講義聴解は語彙教育を考える上での新たな視点となり得るといことのみを指摘して、考察については今後の課題としたい。

注

- 1) Richards 1983、Flowerdew 1994にも同様の指摘がある。
- 2) 東北大学工学部に在籍する大阪外国語大学留学生日本語教育センター修了生(学部1年生から3年生)にアンケート調査した結果、履修した全授業の内68.2%が講義形態の授業で、その全てが試験ないしレポートによって評価されていた。講義形態以外の授業は、外国語演習、スポーツ科学実習、情報処理実習、実験授業などであった。
- 3) ①講義の目的や範囲を把握する、②講義のテーマや展開を把握する、③講義中の話の諸要素の関係を把握する、④ディスコースマーカーの役割を把握する、⑤関係を推論する、⑥テーマに関係した重要語を理解する、⑦文脈から意味を推論する、⑧情報同士の関係を示すマーカーを把握する、⑨音声的特徴を把握する、⑩対象に対する講師の態度を見極める、⑪講義様式に対応する、⑫アクセントや速度の違いに対応する、⑬講義スタイルの違いに対応する、⑭文体の違いに対応する、⑮無関係な内容を聞き分ける、⑯強調のために行われる非言語行動を把握する、⑰質疑応答についての知識を持つ、⑱警告や推薦などの指示を聞き取ることが挙げられている。これはMunby 1978が指摘した言語技能を講義聴解においてより詳細に分類したものである。Munby 1978ではGroup 35-39の言語技能が講義聴解に関わるとされ、談話(講義)構造を知らせる指示表現を捉えること、重要箇所や必要情報を捉えること、講義の中で示される重要な概念を聞き分けることが技能の中に含まれている。
- 4) 文科系学生グループは「日本の藝術と日本人の世界観」について、理科系学生グループは「サルとヒトの歩行」についての講義を聞いた。
- 5) 日系人留学生と1年以上の日本留学経験者によって構成され、日本語能力試験1級聴解試験問題については問題なく解答できる能力を持つ。人文科学読解・古典文法・漢文読解などの授業を履修し、講義内容に関わる背景な知識も有する。
- 6) 調査10ヶ月前に日本語未習者として渡日し、東京外国語大学留学生日本語教育センター発行の「初級日本語」「中級日本語」を教科書として学習した日本語学習者によって構成される。
- 7) 本稿の考察対象からは大学院レベルの日本語学習者を外したが、背景知識の利用という点でこのような学習者との比較は示唆的である。背景知識を持たない日本人学部学生(日本語能力の高い日本語学習者も含まれる)が、講義の構造を示す表示形式をヒントに言葉を忠実にたどって講義理解を進めているのとは対照的に、専門知識を有する比較的日本語能力の低い日本語学習者は、講義で与えられる情報間の関連性や重要性を予め知識として持っていることによって講義の理解を可能にしていると予想される。森を歩く時に、枝葉の関係や地形の情報や日本語で書かれた表示

板といった情報を手掛かりに歩くことのできる日本人学部学生、森を俯瞰できる高い視点を持った地図を手掛かりに歩くことのできる大学院レベルの日本語学習者、手掛かりなく森に迷い込みがちな学部レベルの日本語学習者という構図が描けるように思われるが、論証には大学院レベルの日本語学習者との対照調査などが必要であろう。

- 8) 上記の東北大学工学部在籍学生対象のアンケートにも同じ指摘が見られた。
- 9) 国立国語研究所 1983『高校教科書の語彙調査』(秀英出版)が参考になる。
- 10) 国際交流基金・日本国際教育協会編著 1994『日本語能力試験 出題基準』(凡人社)が参考になる。
- 11) 参考にした教材・授業は、産能短期大学日本語教育研究室編 1990『大学生のための日本語』(産能大学出版部)、深尾百合子・水田澄子 1994『講義講演を聴く』(くろしお出版)、三門 1993である。
- 12) 平尾得子編、茂益代・河村光雅・久保るみ 1997『上級聴解練習問題 (試用版)』大阪外国語大学留学生日本語教育センター発行 (非公開)
- 13) 「自分の日本語が良くなったと感じながら勉強した」「自分の能力を自己評価できた」「重要部分を聞き分けるのが難しい」「もっと自分で勉強したい」などの回答があった。

附記

大阪外国語大学留学生日本語教育センターで講義聴解授業が開始されたのは1995年1月である。試行錯誤の中で教材開発を進めながら授業を行った5年の間に、授業担当の先生方をはじめ学生の多くからも貴重な意見をいただくことができた。授業からの声なしに本稿をまとめることはできなかった。この場をお借りして深く感謝の意を申し述べたい。

参考文献

- 金久保紀子・金仁和・本田明子・松崎寛 1992「講義の日本語における理科系・文科系の特徴」『日本語教育』80: 74-90.
- 富谷玲子 1990「大学準備教育でのノート・テイキング——専門教育への橋渡しとして——」『日本語と日本語教育』19: 65-80.
- 三門準 1993「テレビ番組『視点・論点』を利用した専門日本語教育の試み」『日本語教育』82: 158-170.
- 山本富美子 1993「上級聴解力を支える下位知識の分析——その階層化構造について——」『日本語教育』82: 34-46.

- 山本富美子 1995 「講義, 対話等の聴解メカニズム——テキスト分析を通して——」『日本語教育』86: 13-25.
- Chaudron, C. and Richards, J. C. 1986. The effect of discourse markers on the comprehension of lectures. *Applied Linguistics* 7 (2): 113-127.
- Chaudron, C. Loschky, L. and Cook, J. 1994. Second language listening comprehension and lecture note-taking. In *Academic Listening: Research perspectives*, Flowerdew, J (ed.): 75-92. Cambridge: Cambridge University Press.
- Field, J. 1998. Skills and strategies: towards a new methodology for listening. *ELT Journal* 52 (2): 110-118.
- Flowerdew, J. 1994. Research of relevance to L2 lecture comprehension. In *Academic Listening: Research perspectives*, Flowerdew, J (ed.): 7-29. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J., and Miller, L. 1992. Student perceptions, problems and strategies in L2 lectures. *RELC Journal* 23 (2): 60-80.
- Kelly, P. 1991. Lexical ignorance: the main obstacle to listening comprehension with advanced foreign language learners, *IRAL XXXIX* (2): 135-149.
- Munby, J. 1978. Language skills selection. Chapter 7 in *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. 1983. Listening comprehension: approach, design, procedure. *TESOL Quarterly* 17 (2): 219-239.
- Rost, M. 1994. On-line summaries as representations of lecture understanding. In *Academic Listening: Research perspectives*, Flowerdew, J (ed.): 93-127. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tauroza, S. and Allison, D. 1994. Expectation-driven understanding in information systems lecture comprehension. In *Academic Listening: Research perspectives*, Flowerdew, J (ed.): 35-54. Cambridge: Cambridge University Press.

<キーワード> 講義聴解, 学術日本語, 学習技能, 語彙教育, Academic Listening

参考資料1 講義理解度および答案に関するアンケート

「講義」について

クラス _____ 氏名 _____

1) 今日の講義はよく理解できましたか。□に印を入れてください。

□よくわかった □わかった □ □わからなかった □全然わからなかった

それはなぜか。□に印を入れてください。印はいくつ入れてもいいです。

□以外の理由があるときは、() に書いてください。

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> 音(声)が聞きやすかったから | <input type="checkbox"/> 音(声)がよく聞こえなかったから |
| <input type="checkbox"/> 図や資料があったから | <input type="checkbox"/> 図や資料がよく理解できなかったから |
| <input type="checkbox"/> わからない言葉がほとんどなかったから | <input type="checkbox"/> わからない言葉がたくさんあったから |
| <input type="checkbox"/> 内容についてよく知っていたから | <input type="checkbox"/> 内容についての知識がなかったから |
| <input type="checkbox"/> 黒板を使って説明したから | <input type="checkbox"/> 黒板の文字がよくわからなかったから |
| <input type="checkbox"/> その他 () | |

2) 試験はよくできましたか。自分の試験の答えを評価して、□に印を入れてください。

□よくできた □できた □ □あまりできなかった □全然できなかった

それはなぜか。□に印を入れてください。印はいくつ入れてもいいです。

□以外の理由があるときは、() に書いてください。

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 講義をよく理解していたから | <input type="checkbox"/> 講義がよくわからなかったから |
| <input type="checkbox"/> ノートに必要な情報をメモしていたから | <input type="checkbox"/> ノートがうまくとれなかったから |
| <input type="checkbox"/> 質問の文章の意味がよくわかったから | <input type="checkbox"/> 質問の文章が理解できなかったから |
| <input type="checkbox"/> 答えはわかったが日本語で表現できなかったから | <input type="checkbox"/> 答え方がよくわからなかったから |
| <input type="checkbox"/> 時間があまりなかったから | |
| <input type="checkbox"/> その他 () | |

参考資料2 講義試験問題

問題

次の質問に答えなさい。答えはすべて解答用紙に書くこと。

（ノート持込可・辞書使用不可）

講義「日本の藝術と日本人の世界観」について

- 1) 日本の絵画とヨーロッパの絵画における遠近法の描き方の違いについて説明せよ。
- 2) 講義の中で次のことばはどのように説明されていたか書け。
 - a. 日本の山の神の特徴
 - b. お盆
- 3) 日本の藝術の特徴は日本人のどのような世界観から来るか述べよ。
- 4) 講義の内容を踏まえて、自分の死生観について述べよ。

講義「サルの歩行とヒトの歩行」について

- 1) サルやチンパンジーが立ったときとヒトが立ったときの違いを説明せよ。
- 2) a. 倒立振り子モデルのような歩行では人間にどのような問題があるか。
b. その問題を解決するために人間の歩行はどのようにになっているか。
- 3) ヒトが直立二足歩行で得た利点と問題点を箇条書きで書け。
- 4) 将来ヒトの歩行はどのようにになると考えられるか。講義の内容を踏まえて、自分の意見を述べよ。

Skills and Problems in Academic Listening

Tokuko HIRAO

This article aims to explore the second language learners' skills and problems in academic listening. After a general introduction to the topic, the first main section of this paper considers the characteristics of listening to academic lectures. The main differences between the skills required in conversational listening and academic listening are attributed to their purposes; academic listening is normally followed by activities such as examinations, discussions and academic writing, and therefore is expected to be a good productive foundation of these academic activities.

The second main section of the paper investigates the problems in lecture listening. One of the problems encountered by L2 learners is ignorance of how they deal with unknown words and information. Questionnaires and interviews are administered to find out learners' listening problems and strategies.

The third and final main section of the paper discusses pedagogic application. A special preparatory program done for undergraduate students by the Center for Japanese Language at Osaka University of Foreign Studies is introduced in order to provide a perspective on the question of academic listening and academic Japanese teaching.