



Title	講義聴解へつなげる独話の聴解授業
Author(s)	新, 聖子
Citation	大阪大学日本語日本文化教育センター授業研究. 2024, 22, p. 81-96
Version Type	VoR
URL	<a href="https://doi.org/10.18910/95204">https://doi.org/10.18910/95204</a>
rights	
Note	

*The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA*

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

The University of Osaka

# 講義聴解へつなげる独話の聴解授業

## The First Step in Listening to Lectures:

### From Textbooks to Live Materials

新 聖子

#### 【要旨】

本稿は、大阪大学日本語日本文化教育センター（CJLC）の中上級レベルの留学生を対象に、まとまった分量の独話聴解に慣れることを目標とした授業実践の報告である。独話の聴解練習は初級教材には多くなく、他技能と比較して聴解自体を中心とした授業を受けてこなかった学生が多いことから、本科目では短い音源を用いた言語表現の聞き取り練習から始め、全体理解、そして10分程度の教材を聞く総合練習へと授業を展開した。使用教材も教科書教材から生教材へ徐々に移行し、聞き取った情報をメモし、簡単なノートが作成できるようにした。

学生のメモやノートからは、音声や文法表現が聞き取れず大意把握ができなかったこと、また談話中の重要箇所の把握やノートの書き方が不十分であることが分かった。上級レベルにつなげるため、中上級レベルでは聴解の基本項目の定着、談話構成の把握、内容理解とノート方法を共有する時間を設けることが必要だと考えた。

#### 1. はじめに

CJLCの日本語・日本文化研修留学生プログラム（Jプログラム）とメイプル・プログラム（Mプログラム）の学生を対象にした選択日本語実習科目には「聴解」が設置されている。聴解活動といえば、筆者の知る中では総合日本語教科書で学んだ文法項目の確認、また会話活動で部分的に取り入れるるといった形式で行われることが多い。他技能と比較し「補助的に」扱われがちな聴解活動の中で、筆者が担当する中上級聴解科目では、講義聴解へつなげる独話の聴解力を身につけることが求められている。これまでに聴解授業の履修経験のない学生もいることから、本科目では、教科書教材のよい点を取り入れつつ徐々に生教材で長さのある独話の聴解に慣れさせ、実際の講義形式に近づけた聴解練習を行った。特に生教材の授業への取り入れ方、また聴解内容の効果的なノート方法について検討した。本稿ではその授業実践の試みと、学生のノートに見られる傾向をまとめ、今後の授業の在り方について考察する。

#### 2. 科目概要と開講当初の学生の聴解力

##### 2.1 科目概要

本科目「日本語中上級聴解」の授業目標は、大学の講義が聞けるようになるための「まとまった長さのある独話を聞くことに慣れること」である。したがって音声素材はすべて独話形式で、長さは3分（教科書教材）から15分（生教材）のものを扱った。テーマの専門性はそれほど高くなく、音声素材のみを聴取するものやスライドを使用したプレゼンテーション動画を視聴するものもある。履修学生は学期により違いがあるが4から13名で、出身地域は東アジア地域の割合が高く、欧米など多岐にわたっている。

## 2.2 開講当初の学生の聴解と筆記力

コース開講時に教科書教材から3分程度の独話を聞き、内容把握できるよう自由にノートさせたところ、聴解に慣れていない学生には以下のような傾向が見られた。

### ①聞き取り（内容把握）の傾向

- 疑問詞疑問文の答えや、答えが明示的に話されている語句など、談話の一部を切り取って答えることができる
- 語彙より数字の聞き取りに意識が集中している
- 聞くことに集中するため、大意を再生させると短文であったり、部分的な内容になったりする
- 談話内容が前後していたり、断片的な語句をつなぎ合わせたりした内容で理解している

### ②ノートの傾向

- 大事なことを書くより聞き取れた語をたくさん書く
- 文で書く
- 聞き取れた表現を複数行にわたって羅列し、項目分けしていない
- 使用言語は母語、英語、日本語であり、日本語の表記では漢字かな交じり・ローマ字が混在している
- ノートしない

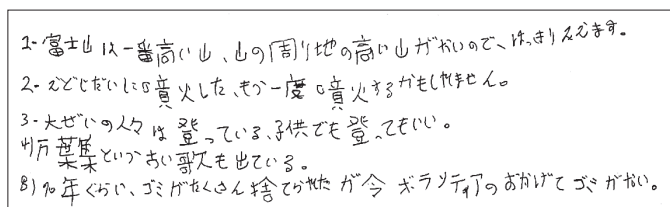


図1 文で書いたノート

コース開講当初から箇条書きでノートできる学生もいる一方で、短い談話の内容把握や重要箇所を切り取った聞き方はできても、ノートを書くことに慣れていない学生がいることがわかる。構成や語彙表現が編集された教科書の素材でもこのような傾向があるなら、より長い生教材の談話の聴解は学習者の負担が増すことが想像できる。ディクテーションなのか、自分の言葉で書くのかわからないという学習者からのコメントもあったことから、聞き方と同時にノートの書き方を指導する必要性があると考えた。

講義聴解活動は、平尾（1999）で述べているように、連続した音声情報を意味で区切ること、主要な情報を書き留めておくこと、あとでノートを見直し再生できることが求められる。したがって、学生にこれらの活動を意識させ、負担なく聞き続けられるような聴解方法を提示することが授業で求められる。これらのことから、講義聴解への取り掛かりとなる本科目では、談話を聞きながらメモを取り内容を理解すること、ノートすべき項目を把握すること、ノートを作成することを軸に授業を進めた。

### 3. 授業概要

#### 3.1 授業内容

本稿は筆者がこれまで本科目を担当してきた期間のうち、2019年度秋～冬学期から2023年度春～夏学期に実践した授業内容をまとめたもので、この期間に3回以上扱った音声教材について述べる。

授業内容は半期15回のうち、第1回から4回では言語表現の聞き取りを目標として、談話によくみられる項目、すなわち①分類・対比、②疑問提示、③定義・言い換え、④時間の流れを示す表現の聞き取りを行った。スキニング形式の聞き取り練習で、音声教材はどれも3分以下と短く、すべて教科書教材を使用した。第5回以降は回ごとに一つの音声教材を扱い、全体理解のための聞き取りを行った。第5回から10回では特に⑤推測、⑥主張、⑦大意把握の聞き取りができることを目的として教科書教材と生教材を使用し、第11回から15回は総合練習として生教材のみ扱った。

上記①から⑦の練習は川口ほか(2003)や深尾・水田(1994)でも取り上げられているが、本科目では⑥主張、⑦大意把握の理解に着目している。これらは分類や定義の聞き取りと異なり、それまでの話の内容が理解できていないと話者の意図をつかむ際に思考力も必要であるため、学生に負担の大きいタスクである。教科書教材では主張の聞き取り練習はあっても話される時間が短い、1文のみで主張を述べる、といったものであったため、本科目では複数の文で主張を述べている教材を扱った。

第5回以降の授業はおおよそ以下のように展開した。

まず、予習済みの語彙の確認、テーマについての背景知識を活性化させ聞き取りの動機づけを行う。次にハンドアウト中の文字情報の読み込みを行った。大学の講義科目では教員がスライドや配布資料を提示することが多く、『アカデミック・ジャパニーズ』シリーズでも設問だけでなく、課によってはスライドを見ながら聞くよう構成されている。しかし、本科目のハンドアウトは重要箇所が聞き取れ、内容に関する設問に答えられたらよいということに終始しないよう作成した。聴解問題によく見られる、重要箇所の部分聞き取りを多用すると、まとまった長さの聞き取りに求められる「自分で内容の重要性を判断し、必要なことだけをノートする」練習にならないと考えたためである。かといって最初から自由記述させると、学生は音声が続いている間じゅう緊張して聞かなければならない。これらを改善するため「レジュメ」という、談話中のセクションタイトルのような、大まかな流れのみ記載したものをハンドアウトに載せ、これを読み込ませることにした。これにより学生は談話を聞く前に展開が確認でき、連続した音声を聞きながら今どの箇所について話しているのか把握することができる。また、聞き取りの難易度が高いと思われる箇所にはキーワードを記載しておき、その意味役割を考えながら聴取できるよう配慮した。

文字情報を確認後、談話の聴取・メモへと進める。聴取は2回行い学習者の理解度に応じて一時停止し、自由にメモを取らせた。レジュメを見ればおおよその展開が把握できるので、全て自力で談話の展開を追う負担を軽減させた。その後、ペア相談タイムとして聞き取れたことを話し合う。語彙レベルでのメモであれば、文レベルで口頭産出することで文法の正確さの確認にもなり、他者のメモ内容と比較し、自分のメモ量や理解度にも気づかせることが可能である。

ペア相談後にはメモ内容を発言させ、教員が板書した。この段階では内容の正誤に関係なく

発言通りに板書しておき、内容に不安がある場合は部分聴取した。さらに内容正誤問題を解説し、談話の大意を確認した。

授業の最終段階として、ノートすべきかどうかという情報取捨の活動を行った。これは談話内容を網羅的にメモしていた場合、授業目的と関係ない情報はどれかということクラスで考える時間である。板書された談話内容をクラスで共有できるため、メモ時に重要度が判断できなかった学習者にも気づきを与えられる。逆に情報が不足している場合は教員が解説しメモを追加させた。

聴解活動の仕上げとしてのノート作成は、メモ内容を整理し後日内容が再生できる書き方を意識させた。そのため、聴取前に確認したレジュメ項目をノート欄にも記載しておき、空欄に記入させるようにした。記入の仕方は授業の目的によって異なるが、箇条書きにさせる、項目をまとめる抽象的な上位概念の語彙を使う、部分的に要約させるなどのバリエーションを持たせた。ノートはほぼ毎回提出させ、返却時にノート例を配付し書き方のポイントを解説した。

### 3.2 全体理解の聞き取りのために使用した音声教材

3.1で述べた、第5回授業以降に行った全体聞き取りのために使用した音声教材とその特徴を以下に示す。表中①②は音声のみの教科書教材、その他はテレビ番組の録画とウェブ公開の動画である。

表1 全体聞き取りのために使用した音声教材

タイトル	時間	音源元
①女性専用車両	3分	『留学生のためのアカデミック・ジャパニーズ聴解 中上級』
②人はなぜ化粧をするのか	6分30秒	『留学生のためのアカデミック・ジャパニーズ聴解 上級』
③犯罪を防ぐまちづくり	10分	NHK番組『視点・論点』
④書く力を育むには	10分	NHK番組『視点・論点』
⑤モノを手放して見つけたもの	10分	NHK番組『視点・論点』
⑥ねりまこども食堂	15分31秒	TEDxTalks
⑦Believing Motivates You	10分46秒	TEDxYouth
⑧Meet a 12 year-old patent holder	7分56秒	TEDxTalks

#### ①女性専用車両

特徴：女性専用車両の定義、導入の目的や人々の反応を解説している。後半は女性専用車両の歴史が年代とともに解説され、海外の状況を簡単に紹介して締めくくっている。教科書教材であるので話す速度や発音は明瞭で、フィラーも含まれている。

使用資料：なし

#### ②人はなぜ化粧をするのか

特徴：話者の考える化粧の定義に始まり、化粧の起源を項目別に具体例を入れつつ解説してい

る。後半では、現代の化粧の目的を抽象的な概念の語彙を用いて説明している。話し方は①同様、明瞭である。

使用資料：なし

### ③犯罪を防ぐまちづくり

特徴：犯罪機会論という専門用語の定義を述べ、防犯への取り組み方について日本と海外を対比しながら解説している。後半では海外の取り組み事例を写真を提示して解説している。ポーズ、抑揚や身振りを交えた話し方である。

使用資料：専門用語のテロップ、写真

### ④書く力を育むには

特徴：作家である話者が現代の子どもの作文力の実態と背景について解説し、作文力を付ける方法を述べている。事例を挙げつつ説明している箇所もあるが、後半では抽象概念を含んだ表現で話者の主張を述べている。話し方は時折言いよどみがある。

使用資料：なし

### ⑤モノを手放して見つけたもの

特徴：話者がミニマリストになった経緯と、そこから考えたことを自分の体験や他者の生き方、現代社会の傾向と照らし合わせながら述べている。聞き手への問いかけ表現が多い。話し方は文末の母音が無声化し文末部分の音量も小さくなる。また録音状態が悪く音声途切れている箇所がある。

使用資料：キーワードのテロップ、写真

### ⑥ねりまこども食堂

特徴：プレゼンテーション形式で話している。日本における子どもの貧困について概説し、子ども食堂を開設した経緯と活動内容を具体的に紹介している。子ども食堂の利用者の様子から感じたことや今後の在り方についても述べている。話し方は非常に明瞭であり、前半には聴者への問いかけもある。

使用資料：文字、図表と写真を含んだスライド

### ⑦Believing Motivates You

特徴：プレゼンテーション形式で話している。学生時代、ホームレス問題に出会ったいきさを述べ、後半には話者が立ち上げたホームレス支援事業について画像とキーワードを投影して紹介している。他の教材に比べやや早口でくだけた口語体で話されるときがあり、時折余談も含まれる。

使用資料：文字・写真を含んだスライド

### ⑧Meet a 12 year-old patent holder

特徴：子どものプレゼンテーションである。話者が小学生の時に制作した作品について、制作

経緯と仕組みを実演とスライドを用いて解説しており、視覚情報からほぼ内容が理解できる。話し方はプレゼンテーション向けに練習された平易で明瞭な語調である。

使用資料：発明品のレアリア、写真・動画を含んだスライド

生教材の選択時に配慮したのは次の4点である。まず学生にとって未知のテーマであっても日常生活から概念が想像しやすいものであること。これは、語彙や背景知識の理解に時間を割きすぎてしまうことを避けるためである。次にジャンルが偏っていないこと。さらに話の構成が比較的整っていることである。これは、レジュメに項目を記載しやすく、特に主張やまとめの箇所に意識を向けやすくするためである。最後に、話し方にバリエーションがあり、雑音が入っているなど聞き取りにくい音声箇所が含まれていること。これはより実際の講義場面に近い状況を作り出すためである。

### 3.3 授業実践と結果

3.2に挙げた教材を使用した授業実践の内容とその結果を以下に示す。

#### ①女性専用車両

女性専用車両の定義と歴史を時間軸に沿って理解し、ノートすることを目的とした。学生はテーマについて知識もあり、定義表現「女性専用車両というのは・・・車両のことで、」の聞き取りに問題はなかった。これに対し、歴史を理解する箇所の聞き取りとノートの仕方には個人差が見られた。開講時の傾向に見られたように、学生は数字を聞き取ろうという意識が高く、また数字は文字より早く筆記できるため、内容の重要度に関係なくメモすることが多い。しかし今回はメモ後その数字が表す内容をまとめなければならず、その内容が把握できているかどうかでノートの書き方に違いが出た。

(スクリプト)

女性専用車両の歴史は、実は明治45年、つまり1912年に始まります。これは当時電車通学をしていた女子学生を悪い男子学生から守るために導入されたものですが、短期間で廃止されました。そして、次は第二次世界大戦後の(えー)1947年に、激しい混雑から女性たちを守るためという目的で、東京の中央線に導入されました。しかし、1973年にシルバーシートが導入された時に、これも廃止されてしまいました。今回が3回目の導入ということになります。

女性専用車両が3回導入された経緯をノートするタスクなのだが、時系列に沿って話されていないため、学生は導入時期を整理しながら聞かなければならない。つまり、上記スクリプトの箇所では導入3回目の時期が述べられておらず、教材の冒頭で話される「2001年に東京のある鉄道会社は、女性専用車両というものを導入しました。」が該当するという事に気付かなければならないのである。また、導入年と廃止年が対になって説明されていない点も注意が必要である。結果として、数字の聞き取りが苦手な者に限らず機械的に数字を聞き取っていただけの学生には、数字が示す内容を理解する重要性に気付くタスクとなったようである。

## ②人はなぜ化粧をするのか

教科書では自己隠蔽、自己解放という抽象的な概念を表す語彙を書き取って内容を説明させる設問があり、本科目でもこれらの語彙の意味を把握させることを目的とした。しかし、学生のレベルでは、未知語彙は内容理解に重要な意味を持つものであっても聞き流してしまう傾向があったため、これらの語彙をあらかじめひらがなでハンドアウトに記載しておき、それぞれの語にふさわしい説明を選択肢から選ばせるタスクに変更した。また、内容理解度を確認するため、これらの語の示す具体例を教員が作成し選択肢から選ばせた。抽象的な話題の場合、その概念を日本語で産出するには語彙や文法力も求められるため、学習者の負担が大きくなるような設問を作成した。

(スクリプト)

このように化粧には「自己隠蔽」、つまり自分を否定し、欠点を取り去って自分を隠すという面があります。一方、化粧によって得た新たな外見が自信につながり、自分に素直に生きられるようになれば、それは「自己解放」ということになります。化粧には、この2つの側面があることを覚えておいてほしいと思います。

「自己隠蔽」「自己解放」を言い換えた箇所の聞き取りは難しくなかったようだが、具体的な事例まで考えるととなると、聴解能力の低い学生はペアで相談、板書して情報共有という段階を経ても選択肢を選ぶのに時間を要した。

## ③犯罪を防ぐまちづくり

談話前半では「犯罪機会論」の定義と、国内と海外における防犯意識を対比している箇所の聞き取りに重点を置いた。対比は「海外では」「日本では」「しかし」といった表現を意識させてメモを取らせた。重要箇所を強調した語調、理解可能な日本語での説明が内容把握に効果的だった。

後半では海外での防犯の取り組み事例を分類しまとめるタスクを行った。犯罪を防ぐために、どんな場所(例：公園)で、どんな対策が施されているのか(例：ゾーニングをする)、そしてその効果・目的(例：子どもをだまして連れ出しにくくする)を記号や番号、表を使い箇条書きすることを目標にした。

図2のように、イギリスの事例では比較的に見やすくノートできていた。初めて学生に板書させた授業回であったので、ノートの書き方を共有することは学生間で刺激があったようである。

一方、図3に見るシンガポールの事例では、ほぼ話者の発話のままノートしている。学生からは「内容は難しくないがノートが取りにくかった」「キーワードを探すのがちょっと大変だった」というコメントがあった。各国の防犯事例は写真とともに解説され表現・内容共に難度は高くないのだが、シンガポールの箇所だけはどうまとめて書くかが分からなかったということである。聴解と筆記を即時に行う難しさが表れるタスクであった。

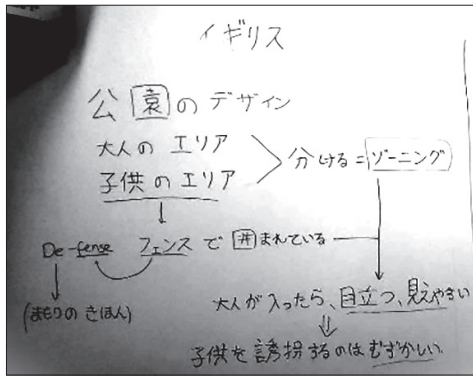


図2 イギリスの事例

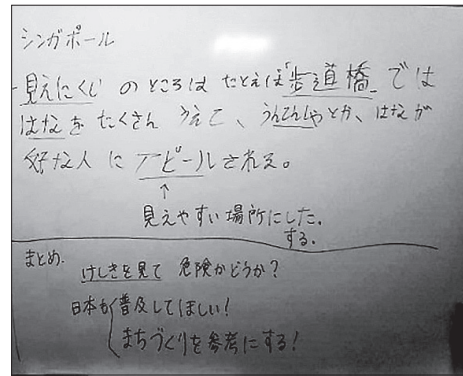


図3 シンガポールの事例 (下半分は教員が加筆)

④書く力を育むには

この教材を使った活動目的は2点あり、その1点目として例えを用いた話者の主張を聞き取り、自分が理解できる形式でノートさせた。具体事例が話される箇所は箇条書きすればよいのだが、例えをどのように記すのかは学生によって異なる。

(スクリプト1)

私は書く力というのは読む力であると考えています。というのも、例えば一行を書くときに、まず頭の中で書き出す言葉を読みます。先読みするわけです。その後で書き始める。これがほぼ同時に起こるので、ただ人は書いてると思いがちですが、やはり先読み、読む、という行為がまず頭の中にあるんですね。そして、書かれた言葉は書きっぱなしではなくて、それが正しいか、うまく書けているか、ほぼ同時に後読みされるんです。つまり書くということは先読み、後読みという、読むことのサンドイッチになってるわけです。

話者は書くという行為をサンドイッチに例えて説明しているため、レジュメにも「読むことのサンドイッチ」と記載しておいた。聴取後確認すると、ある学生は図4のようにメモ段階では発話を断片的に書き留めていたが、図5のノートではサンドイッチをイラスト化し、話者の主張を視覚的に書き表していた。

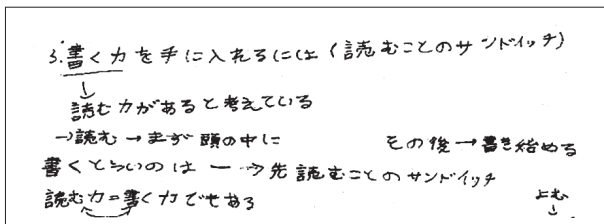


図4 メモ

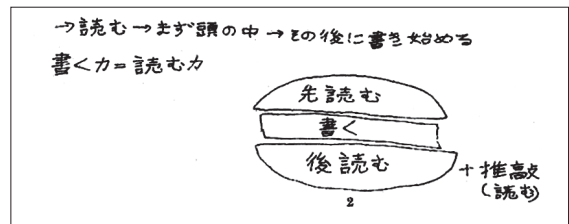


図5 ノート

さらに、2点目の活動目的として、談話の最後に話される「井戸を掘る」「思考の水源」という表現が意図する内容を文脈から推測させた。内容理解に欠かせない情報が談話の最後に話され、それを聞き取らなければならないというのは、集中力が低下する段階の学生には負担が大きい。そこで教員が多肢選択問題を作成しておき、それに回答させることで主張の理解につなげることにした。

(スクリプト2)

私はこう考えています。書くということは、内省的で個人的な思考の営みだと思っています。だからこそ、文章は他者の内面の奥深くに働きかけることができる、そう考えているんですね。紙の上に言葉を記して、それを読むということは思考の水源となる。井戸を掘ることだと思います。

この箇所の聞き取りは難しく、メモもじゅうぶんに取れていなかった。大意把握のための内容正誤問題を作成し、本論の展開をレジュメに記載しておくなどハンドアウトにも工夫したが、学生が自力で理解するには難度が高かったようである。生教材を扱う際、語彙表現の難易度だけでなく談話内容全体の抽象度の程度にも配慮する重要性を感じた。

#### ⑤モノを手放して見つけたもの

この教材では、疑問提示箇所を聞き取ること、話者の主張を理解することを目的に授業を展開した。話者から聴者への問いかけと、また話者の自分自身への問いかけを理解させる活動である。導入部分に現れる問題提起文を聞き取ったうえで話のテーマを把握すること、また、その後話が展開する際にも問いかけ文が現れるという点にも意識を向けさせた。

(スクリプト1)

物の少ないミニマリストというライフスタイルを選択している人が世界中で増えています。今日は僕自身がこのライフスタイルをなぜ選んだのか、そしてその生活をとおして考えたことをお伝えしたいと思います。

(スクリプト2)

経済的に豊かになり、いろいろなものが便利になったけれども、それで幸せに感じている人が多くなったわけではない、ということです。どうしてこんなことが起こるのでしょうか？ 例えばこんなことが言えるのではないかと思います。

上記のように、この教材は話者の考えや体験例をとおして伝えたいことが談話中に何度も疑問文で現れる。談話中、疑問文が現れたところで映像を一時停止し、また、指示語句「こんなこと」の示す具体的内容も書かせ、談話展開に意識を向けさせた。

聞き取りの傾向として、聴解力の高い学生は疑問文や具体事例までメモできたため、内容理解にそれほど難しさを感じていなかったようである。これに対し、疑問文を聞き洩らし具体事例のみを書き留めた学生は談話の流れがつかめず、結果として全体理解も困難であったようである。

次に話者の主張の聞き取りタスクについて述べる。

(スクリプト3)

モノや食べ物を生産するためにはモノがたくさん必要です。モノが人を結びつけてくることもあります。お金だって必要です。全員がミニマリストになる必要はありません。しかし、もしモノのためにエネルギーや時間を使い過ぎたり、一番大事な感情が損なわれているなら、少し減らしてみるっていうのは一度試してみる価値があると思います。

この話者は、話す際文末の音声弱化する傾向があるため「～ます／ません」が聞き取りにくい。また、主張箇所でも明確に「モノを減らしましょう」と言っているわけではないので、学生は文脈から話者の主張を推測する必要がある。

聴取後、ノートや学生のコメントを見ると、音声不明瞭な箇所でもメモ量が少ないわけではなかった。ペア相談や板書による理解補助もあるだろうが、文脈から推測して理解しようとしていたと考えられる。

#### ⑥ねりまこども食堂

この教材では、用語の定義と情報取捨の活動を行った。話者は子ども食堂の活動事例を写真付きのスライドで紹介している。談話では食堂に来る子供のことや親子の関係、保護者からのメッセージが何例も挙げられる部分がある。授業ではその事例を逐一書かせず、事例を通して話者が伝えたいこと、つまりお客様にとって子ども食堂がどんな存在であるのか理解しまとめ、ノートさせるタスクを与えた。

(スクリプト)

では、最後にこども食堂に来ている子どもたちのことをお話しします。大半がひとり親家庭の子です。シングルマザーのお母さんが子どもと一緒に来ます。「もうねー、一日働いて本当にくたびれて家に帰ったときにはもうご飯を作る気力がないの。昨日はカップ麺でした。」なんていう声を聞きます。(中略) 嬉しい話たくさんあります。例えば「家じゃあ全然ニンジン食べないのに、ここに来るとニンジン食べるんですよ」とか、「あなたトマト好きだったの？ 知らなかったわ」なんてお母さんもいます。

メモに書いた個別事例はノート段階で学生自身の言葉で要約しなければならず、この箇所は時間を要するタスクであった。クラス相談時には、各事例からお客様の心情はどうか、変化が見られたかななどを話し合い、事例をまとめる適切な表現を考えさせたうえでノートに記入させた。提出後のノートでは以下のように個人差が見られた。

ある学生は、メモ量は多かったが内容が整理できず、聞き取れた断片的な表現をそのままノートしていた。個別事例（ニンジンが食べれるようになった、トマト好きだったの？）もそのままノートしており、上位概念の表現に置き換えられていなかった。これに対し図6、図7の学生は、メモ段階では個別事例や母語での表記が見られたが、ノートでは例を少し含め、まとめることができた。

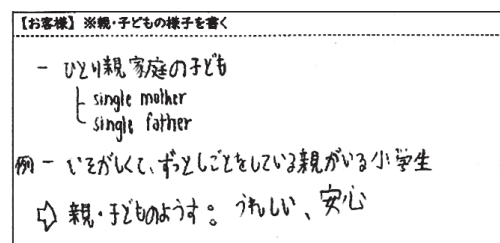


図6 内容が整理されたノート(1)

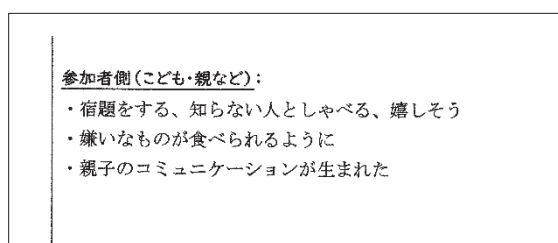


図7 内容が整理されたノート(2)

⑦Believing Motivates You

この教材の聴解目的は主張を把握し、メモ項目の中から情報を取捨してノートすることである。これまでも情報取捨のタスクを行ってきたが、この教材は時折本筋から外れる発話が含まれるため、その箇所が余談で書き留める必要がないことに気付かせるために扱った。談話構成がゆるやかで、構成に関する言語表現もない。そのため、レジュメにキーワードを記載しておき、また、聴取後に内容正誤問題を解くことで主張理解の補助とした。

(スクリプト1)

しかし親や友達からは「危ないからホームレスに近づいちゃいけないよ」そんなふう言ってきます。でも14歳、反抗期、近づくなと言われるとどんどん近づいてみたくなってきて、もしかしたらホームレスの人は何か国家機密を持ってる、レジスタンスなんかじゃないだろうか、何か秘密を握ってるんじゃないか、そんなふう考えて、インターネットで調べて。ホームレスの人には、炊き出しに行けば会えるんじゃないか、そんな情報をもとに炊き出しに行きました。

これは話者がホームレス活動に興味を持つきっかけが話される箇所である。映像では発表者も聴衆も笑っている様子が映し出されるため、日本語母語話者であれば下線部の箇所は重要情報ではないと判断できるだろう。しかし、図8の学生Aはそれに気づかずメモを取っており、クラス相談時になってはじめて、ノートする情報ではないことに気付いたと言っていた。同様に図10の学生Bも、「ホームレス問題に出会ったのは神様のお導きかもしれない」という余談を含んだ箇所をメモしていたが、ノートの段階では不要情報を削除し図11のようにまとめることができた。この2名は比較的聴解力のある学生だが、それでも映像を見ながら談話を聞き、内容の重要度を即時に判断するには時間を要することが明らかになった。

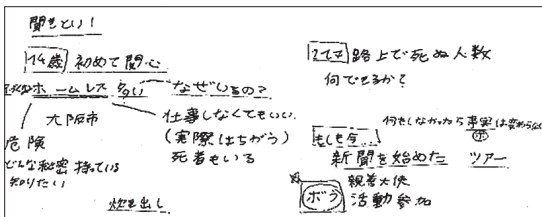


図8 余談箇所が含まれるメモ (学生A)

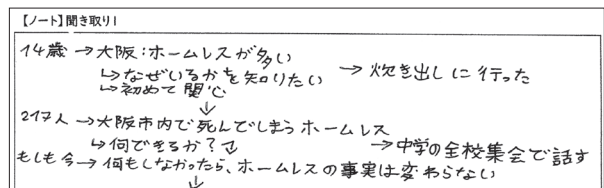


図9 余談箇所が削除されたノート (学生A)

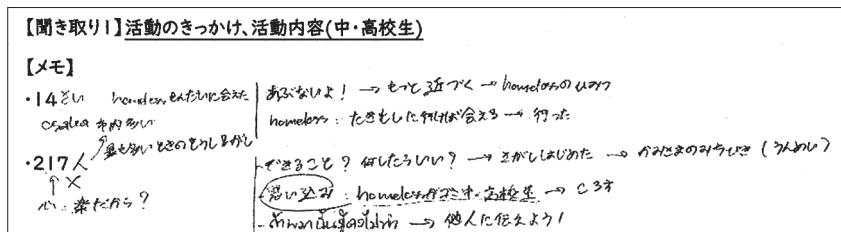


図10 余談箇所が含まれるメモ (学生B)

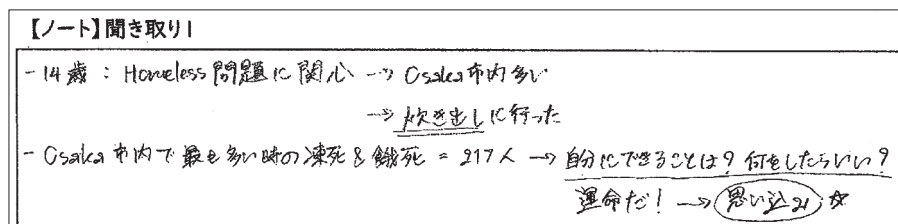


図11 余談箇所が削除されたノート（学生B）

#### ⑧Meet a 12 year-old patent holder

この教材は、映像中の図や実演の様子を視聴し内容を把握するという目的で扱った。話者が発明した装置の説明は映像から理解できるため、メモ量も多くなかった。しかし、最後に話される話者の主張は口頭のみで伝えられるため、学生はここで音声を聞くことに意識が向かず、主張を聞き洩らしていた。話者は「まとめ」に入ったことを一步前に出るという態度で示したのだが、学習者にはその意図がつかめなかったと思われる。「最後は重要じゃないと思っていたのでメモしませんでした」という学生コメントもあったことから、談話の最後に重要情報が話される形式が多いことを繰り返し意識させる必要がある。

#### 4. 考察

コース開講時と終了時の学生の変化について見ると、単語レベルで断片的に表記していた学生のうち、意味のまとまりごとにノートできるようになった学生もいた。同様に、横書きで羅列していたメモをレジュメ形式のように項目に分け視覚的に見やすくノートするようになった学生もいた。一方で、文章で記述する傾向が改善されなかったノート、また、内容が整理されず発話内容が前後したノートも依然として見られた。ノート量とその記述内容にも個人差は大きい。これらの結果を踏まえ、今後の授業展開について以下に考察する。

まず、聴解活動の基本として、音声の正しい聞き取りができなければならない。これはタイ人学生が「じ／ち」の聞き分けができなかったため「ネット上」が「ネット調」、「文章は上達しないまま」が「ちょうたつしない」のように表記したことで内容理解にも影響が表れたことによる。また「状況下において最善を尽くす」という箇所を「じょうきょうのにおい はんたん」というメモもあったことから、連続した音声を意味の単位で区切る聞き取り練習も必要である。このメモを書いた学生は「自分の書いたメモを見ても内容が分かりません」と言っていたのだが、その時適切な練習を提示できなかったため、音声聞き取り問題、ディクテーションした文字表記の正しさ、そして文脈での整合性に意識が向けられるようなタスクを工夫したい。

次に必要だと思われる能力は文法表現の正確な聴解力である。「書く力を育むには」の主張箇所は、前述したとおり、抽象表現で話されるため意味をくみ取ることが困難なタスクであった。その大きな原因は、話者の発話どおり書き留めたもののその談話の意図が解釈できなかったためだと思われるが、このケースとは別に、ある学生は談話内容を自己解釈しノートしていた。この学生は他でも同様の傾向が見られたため文法表現を意識させていたのだが、内容理解過程において文法の正確さより推測力のほうが優位に働いたのだろう。確かに、未知情報を既習知識から推測して理解しようとする能力は重要である。しかし、実際の講義において自己解釈した聞き方・ノートは、平尾（1999）でも指摘している通り、その後の試験やレポート作成の評

価に大きく影響する。話者の意図を正しく理解することは、話者と意味確認のやりとりができない独話聴解に不可欠な能力であることから、学生には自己解釈による理解のずれを十分認識させなければならない。では今後どのような指導が有効だろうか。聴解教科書の多くには内容正誤問題が取り入れられ、筆者もその形式に類似した設問を作成してきた。しかしそれだけではなく、穴埋め完成文のような、重要語句や聞き間違いの恐れのある箇所を書かせるようにすると、そこに意識が向けられ、将来的に自力で講義ノートを作成する際の練習になるのではないだろうか。設問に頼らず積極的に理解していく姿勢を持たせられるような授業展開を検討したい。

音声・文法理解の基本練習ができたうえで、長さのある独話に慣れるには談話構成と展開の形式をしっかり把握させることが必要であろう。ノートを分析していると、ノート量の多い学生は、集中力が持続し談話内容のほとんどを正確に再生（表記）できるタイプと、理解できないまま聞き取れた表現を断片的にたくさん書くタイプに分けられた。どちらのタイプであっても、本科目で扱った教材が15分足らずだったためメモできたのだろうが、終始ノートに向かい手を動かし続けることは、学生にとって緊張感が高すぎる作業であり、長い講義に適した聞き方とは言えない。逆に、メモが少ない学生の中には、聴解力が低いタイプと、聞き取りに集中し要点は捉えているが、メモ量が少なすぎたために内容を十分に再生できないタイプがいた。これらの傾向を踏まえ、独話における一般的な談話構成の把握、そして談話展開に関わる表現の聞き取りの強化が必要になると考える。コース前半に行った言語表現聞き取りの技能を後半の聴解活動に結びつけ、聞き取るべき箇所、つまりメモする箇所を再認識させることが必要となる。また、多くの学生に見られる導入部分のメモが多い点を指摘し、談話後半のまとめや主張箇所に意識を向けるよう繰り返し指導していかなければならない。その練習の一案として、本稿の聴解練習で重視した「主張の聞き取り」のための音声素材を充実させることを挙げる。前述したように『留学生のためのアカデミック・ジャパニーズ』シリーズ（東京外国語大学留学生日本語教育センター編著）は解説文が多く主張理解の練習が十分に行えないため、今後も適切な生教材を用いて授業を展開していきたい。

ノートの仕方と量については、今後検討していかなければならない。本科目ではノートの際、記号やイラストを使用したり図式化してまとめたりするよう促したが、書き方は各自に任せてきた。学生によっては自分で書き方のルールを作り、略語やイラストを書くなどしていた。板書し他者と比較することでノートの仕方にヒントを得、見やすさを工夫した学生もいたが、そうでない学生もいる。それらの学生は、談話内容が理解できても日本語での筆記が苦手なためメモがおろそかになっている可能性も考えられることから、今後は速記のように早く簡単に書けるテクニックの指導を取り入れたい。書き方を身につけることでノート量が多い学生も効率よく内容を書き留めることができ、長い講義向きの聞き方が可能になると考える。また、ノート作成の際の補助として、項目をまとめた上位概念「目的」「結果」といった、談話で話されない用語を教師が提示することも中上級レベルの学生には必要になるだろう。

前節でも述べたが、全体聞き取りの活動を行った授業では、「内容はわかるが書き方が分からない」「短く書こうと思ったけれど書く時間がないので全部書きました」「情報が多いので何を書いたらいいかわからない」というコメントが挙げられた。比較的聴解力の高い学生でもこのように感じており、抽象的な主張箇所だけでなく、具体的で平易な文で話されている箇所でも

書き方が難しかったようである。それらは分類の「まず、次に」や定義「とは」のような談話の構成表現や言い換えがなされない解説箇所や、トピックの説明や解説が長く話される箇所である。こういった談話が続くとその内容が途切れるまで聞くことに集中するため、音声の聴取やメモの作業が終わった後、聴解力のある学生にも、内容を見直す時間を設けることが必要であろう。そうすることで談話全体を見渡し重要語を抽出することができ、上述のように上位概念にまとめる時間とすることもできる。特に、理解や産出に時間を要する学生にとって板書や話し合いの時間を持つことは有効であると考えられる。彼らは他者からの指摘を受けてはじめて、ノートする項目の必要度を客観的に捉えなおすことができ、聴解の仕方に気付くことができる。この過程を繰り返し、情報取捨の方法を身につけ、談話を聞きながら重要項目がメモできるよう道筋をつけたい。しかし、長さのある音声素材を最低2回聞き、話し合いにも時間を割くことは90分授業で容易なことではない。今後は、扱う教材のタイプや活動目的によって授業展開にバリエーションを持たせることも検討したい。

## 5. まとめ

本科目では、講義聴解に必要な項目の聞き取り練習から始め、簡単なノートが書けるようになることを目標に掲げ、徐々に実際の講義に近づけた授業を試みた。中上級という幅広い日本語レベルの学生が履修する授業では、聴解の基本項目の定着を図ることが優先されるだろう。学生は聴解の土台を固め、そこから講義聴解を意識した活動に取り組んでいく。本稿で得られた学生の聴解の仕方とノートの傾向について今後さらに分析を深め、上級へつなげる授業方法を探っていきたい。

## 注

本稿で用いた図は学生が記入したハンドアウトの一部分をコピー、または板書を撮影したものであり、該当学生の許可のもとに掲載しています。

## 資料1 内容理解のための問題「人はなぜ化粧をするのか」

### 【考えよう】

1. 「じこいんぺい」の説明としてふさわしいものはどれですか。  
A：自分で努力すること    B：自分をかくすこと    C：自分は他の人と違うと思うこと
2. 「じこかいほう」の説明としてふさわしいものはどれですか。  
A：自分に自信を持つこと    B：自分に厳しく生きること    C：自分に多様性があること
3. 次の例はA（じこいんぺい）、B（じこかいほう）、C（どちらでもない）のどれに当てはまりますか。
  - (1) ダイエットをしてやせたらうれしくなり、性格も明るくなった。
  - (2) 休みの日は好きなアニメキャラクターの服を着て出かけている。
  - (3) 私は目が小さいところが気に入らないので、大きく見せるアイメイクをしている。
  - (4) 髪を染めたら友達にほめられた。それ以来、積極的に友達と付き合えるようになった。

## 資料2 主張理解のための問題「書く力を育むには」

【主張の理解】「思考の水源になる」「井戸を掘ること」とはどういう意味ですか。正しいものを2つ選びなさい。

- (1) 水源はすぐに見つけられないので、自分の思考を信じて井戸を掘るといい。
- (2) 書けば書くほど自分の思考が深くなり、水源のようにアイデアがたくさん出てくるようになる。
- (3) 地面を掘って水源を見つけるように、私たちが文を書き続け、深く考えていけば、書く力を付けることができる。
- (4) 井戸を掘るにはたくさんのアイデアが必要なので、掘る前に深く考えていくといい。

### 授業で使用了音声素材

#### (教科書教材)

川口さち子・桐生新子・杉村和枝・根本牧・原田明子(2003)『上級の力をつける聴解ストラテジー 下巻』凡人社

国際交流基金関西国際センター編(2004)『初級からの日本語スピーチ』凡人社

産能短期大学日本語教育研究室編(1988)『講義を聞く技術』産能大学出版部

東京外国語大学留学生日本語教育センター編著(2014)『留学生のためのアカデミック・ジャパニーズ 聴解 [中上級]』スリーエーネットワーク

東京外国語大学留学生日本語教育センター編著(2015)『留学生のためのアカデミック・ジャパニーズ 聴解 [上級]』スリーエーネットワーク

#### (テレビ番組およびウェブ上の動画)

「犯罪を防ぐまちづくり」小宮信夫 NHK番組『視点・論点』2017年7月20日

「書く力を育むには」藤原智美 NHK番組『視点・論点』2018年1月23日

「モノを手放して見つけたもの」佐々木典士 NHK番組『視点・論点』2018年11月28日

「ねりまこども食堂」Yoshie Kaneko TEDxICU

<https://www.youtube.com/watch?v=-NQBT3bmgNM&t=641s> (最終閲覧日: 2023年10月28日)

「Believing Motivates You」Kana Kawaguchi TEDxYouth@Kyoto

<https://www.youtube.com/watch?v=L9UrBH5pfTY&t=124s> (最終閲覧日: 2023年10月28日)

「Meet a 12 year-old patent holder」Asuka Kamiya TEDxKyoto

[https://www.youtube.com/watch?v=0nNCXFT\\_Ots](https://www.youtube.com/watch?v=0nNCXFT_Ots) (最終閲覧日: 2023年10月28日)

### 参考文献

東京外国語大学留学生日本語教育センター編著(2019)『留学生のためのアカデミック・ジャパニーズ 動画で学ぶ大学の講義』スリーエーネットワーク

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. 慶應義塾大学日本語・日本文化教育センター

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』25: 1-21. 大阪外国語大学留学生日本語教育センター

深尾百合子・水田澄子（1994）『講義聴解を聴く 一朝永振一郎物理よもやま話より』（本冊）』くろしお出版  
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への試み」『日本語教育』82：34-46. 日  
本語教育学会  
宮城幸枝（2014）『日本語教育叢書「つくる」聴解教材を作る』スリーエーネットワーク

（あたらし せいこ 本センター非常勤講師）