

リスニング活動におけるインストラクションについての一考察

新谷 あゆり

要 旨

教室の中でのリスニング活動を教室の外でおきている現実のリスニング活動に近づけるためには、どうしたらいいのだろうか。教室の中でリスニング活動を行う際に、どのような条件がそろうと、学習者のリスニングの理解が促進されるのだろうか。本稿ではリスニングを行う前に、学習者にリスニングの目的、状況的・視覚的手がかりなどのインストラクションを提示することによって、リスニングの理解度にどのような変化がみられるか、ということについて調べてみた。

〔キーワード〕 リスニング インストラクション 理解

1. はじめに

ある日本語教育機関の日本語の授業を見学した時のことだった。その授業では、「ヤンさんと日本の人々」というビデオを見ることになっていた。教室には10人ほどの学習者がテレビに向かってすわっていた。教師が「まず一回見て下さい。」といった。学習者はいわれた通りにビデオを見始めた。しかし、自分たちがなんのために、なぜこのビデオをいま、ここで見なければいけないのか、これから何が起きようとしているのかがまったくわからず、とまどっているようすだった。教師が「見なさい。」といったので漠然と見ているのだ。一回見終わったところで、教師がビデオの内容についていくつか質問した。「ヤンさんは旅行に行っておみやげを買ってきましたね。ヤンさんはどこに行ってきましたか。」学習者は黙っている。私にもききとれない、あまり有名ではない地名だった。当然、学習者は答えられるはずがない。私は、その地名を答えさせることにどれほどの意味があるのだろうかと思しながら、学習者のようすを見ていた。教師は他にもビデオの内容についていくつか質問をしたが、学習者は偶然に記憶しているものについては答えられるが、それ以外のことのついては答えられない。教師は、「もう一度見てみましょう。」とあって、また同じビデオを見せようとした。しかし、ビデオの操作がうまくいかず、教室活動はストップした。学習者はすでに一回見ているので、一回目よりも興味が薄れている。さらに、ビデオの画面がしばらく出てこないで、しらけた雰囲気になってしまった。やっと巻戻すことができた教師は2回目のビデオを見せ始めた。そして、「これは、風鈴です。」「これは、ざぶとんです。」と教えている。学習者は、教師がなぜその単語を自分たちに教えるのかわからない。自分たちにとって興味のもてる必要のないかぎり、覚えようとしていないようだ。2回目を見終わった時、教師が少し前にビデオを見

オを見ながら教えた風鈴、ざぶとんなどの単語を学習者にいわせようとした。しかし、教師にとって残念なことに、学習者は何も覚えていなかった。その単語を教えてもらったことすら忘れていたようだった。さらに教師は、1回目の時と同じ内容の質問をするのだが、学習者はわかるものに関してだけ答え、他のことに関しては黙っているか、教師の質問とは関係のないことを話しはじめてしまっている。教師は再び、「じゃあ、最後にもう1度見てみましょう。」といい、ビデオを巻戻した。学習者は、なぜ同じビデオを3回も見なければならぬのかわからない。その上、完全にあきってしまった。ある者は机の上ののびており、ある者は窓の外をみている。こうして1時間の授業は終わった。

このけだるさはなんなのだろう。教室の外の世界では、同じ場面が3回繰り返されることはないはずだ。しかし、教室の中ではそれが日常的に当然のこととして行われている。

教室の外の世界では、学習者はそこで起こっていることに興味をもち、一生懸命その話されている内容を見聞きしようとする。そして、自分に必要なことについて理解したいと思い、実際、ことば以外の何らかの助けによって、1度しか話されないことをある程度理解できてしまうことが頻繁に起こっているはずだ。しかし、教室の中でのビデオやテープを使ったリスニング活動では、教師によって突然ある会話だけ切り取って持ってこられ、学習者は聞く動機や目的なしに、状況が理解できないまま、聞かされることになる。当然、あまり興味ももてず、自分にとっては関係ないことだとして、リスニングを放棄してしまうこともあるだろう。あるいは、内容が理解できずに「わかりません。」というか、黙ってしまうことになるだろう。教師がテープ1本持ってきて「はい。テープを聞いて下さい。はい。全部わかりましたか。」といっても、学習者は何がどう全部わかるのか当惑してしまうだろう。現実の世界ではあるであろう、何のために何を聞くかという目的や視覚的・状況的な手がかりがなにも与えられずに、どうして「理解する」ということができるのだろうか。

このように考えていくと次のような疑問がうまれてくる。どのようにしたら学習者を当惑させず、スムーズにリスニング活動を行うことができるのだろうか。どのようにしたら教室でのリスニング活動が、より現実的なものになるのだろうか。そしてどのような条件がそらえば学習者のリスニングの理解度が高まるのだろうか。

これらのことを考えるには、教室の外の世界では、どのようなリスニング活動が行われているのかをしてみる必要があるだろう。

2. 教室の外の世界におけるリスニング

一口にリスニングといっても、私たちは実生活の中で、さまざまなタイプのリスニングを行っている。なぜなら、何を聞くかによって、理解すべきことが違うからである。聞く対象となっているものを考えると、ラジオ・テレビ・映画・演劇・歌・講義・電話・会話など多種多様である。テレビだけを考えてみても、ドラマ・ニュース・天気予報・歌番組・バラエティー番組・トーク番組など、それぞれの対象によって違った聞き方をしている。そして、同じ天気予報であっても、翌日筑

波山にハイキングに行くのであれば、明日の茨城県の天気だけに注意を払って聞くだろうし、一週間長期旅行で北海道に行く時には、茨城県の天気など聞きとばして、北海道の一週間の天気及び気温だけを聞き取ろうとするだろう。つまり、リスニングをする時には、それぞれの理由・目的があって聞くのであって、ポイントさえつかめれば、一字一句記憶しているわけでもないし、またその必要もないのである。

Pugh (1978) は、リーディングのパターンとして次の5つをあげている。¹⁾

- ① スキャニング (scanning- 既知項目の所在を確認すること)
- ② サーチ・リーディング (search reading- 情報を得るために読むこと)
- ③ スキミング (skimming- 文章全体に概要をとらえること)
- ④ リセプティブ・リーディング (receptive reading- 著者が伝達したいことを正確にとらえて読むこと)
- ⑤ レスポンス・リーディング (responsive reading- 書かれてある内容について熟考して読むこと)

これらのリーディングのパターンが、そのままリスニングのパターンにあてはまるように思われる。全体の中から重要な部分を選び出すサーチ・リスニングや全体のおおまかな内容をとらえるスキミングなどは、日常的に最も頻繁に行われているリスニング活動だといえるだろう。そしてこれらの技術は、学習者の効率的なリスニング能力を伸ばすためには必要な技術であるともいえるだろう。こうした技術は、教室の中においてリスニング活動を行う際に、毎回、明確な目的が提示されてこそ次第に身についていくものであり、ただ漠然と無目的にテープを聞かせて一つ一つの細かい内容を質問するような指導の仕方では身につけていけないのではないかと思われる。

このように、リスニングを行なう時には目的がある、ということが教室の外におけるリスニング活動の特徴の一つとしてあげられるが、それ以外に特徴をあげるとすればどのようなことがあるだろうか。

Penny (1984) は、*Teaching Listening Comprehension* の中で、現実のリスニングの特徴として次の6つをあげている。²⁾

- ① 目的をもってリスニングを行っており、そのことによって聞く内容の予想をたてている。
- ② 聞いたことにはすぐに反応している。
- ③ 話し手を見ながら聞いている。
- ④ 聞きとった内容に、他の視覚的あるいは状況的な手がかり (顔の表情・態度・視線・ゼスチャー・声のトーンなど) がプラスされて理解している。
- ⑤ ディスコースは短いかたまりとして聞きとっている。
- ⑥ 多くの会話は、前もって用意されたものではなく、即興的である。

これらのことから、普通私たちがリスニングを行っている場合には、聞く内容そのもの以外に理解の手がかりとなる状況・情報が周囲にたくさんあるということがわかるだろう。例えば、視覚的な手がかりを考えてみると、まず自分の目の前に相手がいるということ、そして相手の表情・態度・

ゼスチャーの変化がわかるということ、場面があるということ、それ以外にも看板や地図あるいはスライド・表・レジュメなどが助けになるかもしれない。また、状況的な手がかりを考えてみると、自分と相手の立場がはっきりしているということ、どのような場面なのか、それまでの会話の流れはどのようになっていて、この先どのように展開してゆくのか、何を情報として聞き取るべきなのか、ということが前もって予想されていること、共通の知識があるということなどがあげられるだろう。

それでは、教室内のリスニング活動をこのような教室の外の現実におけるリスニング活動により近づけるためにはどうしたらいいのだろうか。それには2つのことが考えられると思う。1つは、教室内においてリスニング活動を行なう前に、何のために何を聞くのかという、明確な目的を提示するということ。もう1つは、リスニングテープ以外に理解の手がかりになる視覚的・状況的な情報を前もって提示するということである。このように、リスニング活動を行なう前にリスニングの目的や理解の手がかりになる情報を提示することをここでは、リスニング活動におけるインストラクションと呼ぶことにする。

3. リスニング活動におけるインストラクション

それでは、実際にどのようなインストラクションが必要なのかについて考えてみよう。M. ゲデスが「聞くことの指導」で「我々はその教材の持つ伝達意義に関連した目的を明らかにする、あるいは明らかにするのを助けることをせずに学習者に聞くように指示してはならない。」³⁾ といっているように、インストラクションとして最も大切なのは、やはりリスニングの目的を明確にすることであろう。そして、その目的に応じて聞き取るべき内容を前もって提示しておくことであろう。そのことによって学習者は、聞くことに動機を持ち、注意散漫にならず、集中してリスニング活動に取り組むことができるだろう。また、必要な情報とそうでない情報を自然と区別するようになるだろう。さらに、これから何が起り、自分たちは何をどうすればいいのかを知っておくことは、成人として日常的に当然の行為であることを考えると、学習者から余計な不安や迷いを取り除いてくれるかもしれない。

その他に必要なインストラクションとして考えられるのは、どのような文脈の中で、そのリスニングが必要になるのかということをはっきりと提示するということであろう。例えば、登場人物は誰か、学習者の立場は相手か本人か第三者か、職業などの社会的背景はどうなっているのか、場面はどこか、いつか、何について話しているのか、前後の会話の流れはどうなっているのかということなどを簡単に説明する必要があるだろう。また、ビデオ・写真・イラスト・表・図などを使って、視覚的な手がかりを与える方法もあるだろう。これらのことによって、多少なりとも教室内のリスニング活動を現実のリスニング活動に近いものにしていくことができるかもしれないし、学習者の理解力を高めることにつなげていくことができるのではないかと思われる。

また、その他のインストラクションとしては、学習者が何にどのように反応したらいいのかとい

う明確な説明を行なうべきである、ということがいえるだろう。たとえば、どのようなクラス形態で（一人ずつか、ペアワークか、グループワークか、ホールワークか）、何を（1種類のリスニングテープを聞くのか、異なるリスニングテープをグループで別々に聞くのかなど）、何回聞くのか（1回、2回、何回でも）。ノーマルスピードか、ゆっくり聞くのか、途中でテープを切ったりするのか。そして、聞き取った内容をどうするのか。ライティングで反応するのか。たとえば、メモをとるのか、文型にあてはめて文を作るのか、項目をチェックするのか、単語や記号を表や図や絵の中に書き込ませるのか、日本語で書くのか、母語でもいいのか。スピーキングで反応する場合には、たとえば、聞き取った内容を教師に発表するのか、グループやペアで学習者同志で発表・確認しあうのか、聞き取った内容に反対・賛成意見を述べるのかなど、様々な反応の仕方がある。それゆえに教師は、その中のどの方法をとるのかをあらかじめ明示しなければならないだろう。

4. 仮説

教室内のリスニング活動を教室外の現実でのリスニング活動に近づけるためには、リスニングの目的を明確化し、視覚的・状況的な手がかりを与え、反応の仕方を前もって説明するインストラクションが必要であることを述べてきたが、実際このようなインストラクションを提示することによって、学習者の理解は促進されるのだろうか。また学習者はリスニングを行なう際にどのようなタイプのインストラクションを必要とするのだろうか。こうした観点から、下記のような仮説を設定してみた。

- (1) 学習者のリスニングの理解度は、インストラクションを与えた場合の方がインストラクションを与えなかった場合より高い。
- (2) 学習者は、リスニングを行なう前に、リスニングの目的、内容理解の手がかりとなる視覚的・状況的情報、反応の仕方などの多くのインストラクションを必要としている。

5. 実験

(1) 被験者

第1群は、筑波大学の留学生教育センターのAコース（関東甲信越地区の国立大学に配置される文部省研究留学生を対象とする6ヵ月の日本語教育コース）の学生17名。ほとんどが非漢字圏からの学生で、コース開始時において日本語が全くゼロかそれに近い状態であったが、実験実施時（1990年9月13日）には、学習開始から5ヵ月が経過しており、総学習時間数の600時間をほぼ終えようとしていた。年齢は、22歳から35歳で平均29歳であり、国籍はインドネシア5名、マレーシア1名、タイ2名、ブラジル2名、アルゼンチン1名、メキシコ1名、イスラエル1名、イラン1名、ナイジェリア1名、スウェーデン1名、ルーマニア1名であった。これらの学生をそれまでの5ヵ月間のクイズ・テストのリスニングのスコアによって2つのグループに平均化して分けた。そのことによって、2つのグループ（1Aグループ—8名、1Bグループ—9名）のリスニングの理解度が

ほぼ等しくなるようにした。

第2群は、初級1のクラス（教員研修留学生6名、研究生5名）の学生11名である。これらの学生もコース開始時には、日本語がほぼゼロの状態であったが、実験実施時（1990年10月13日）には、教員研修留学生は1年、研究生は6ヵ月が経過しており、総日本語学習時間数がそれぞれ260時間、130時間であった。年齢は28歳から34歳で平均32歳、国籍は中国4名、フィリピン2名、インドネシア1名、タイ1名、メキシコ1名、ブラジル1名、アルゼンチン1名であった。これらの学生をそれまでのクイズ・テストのスコアによって、2つのグループに平均化して分けた。（しかし当日欠席者が多く、人数的にかたより、成績的に平均化しなかった。各グループが〔2 Aグループ—7名、2 Bグループ—4名〕になってしまった。）

（2）実験方法

各グループに2つのリスニングタスク（タスク1、タスク2）を行なってもらった。第1群の1 Aグループと第2群の2 Aグループにはタスク1をインストラクションを与えて、タスク2をインストラクションを与えずに行なってもらった。その逆に、第1群の1 Bグループと第2群の2 Bグループには、タスク1をインストラクションを与えずに、タスク2をインストラクションを与えてに行なってもらった。そして、インストラクションを与えた場合と与えなかった場合のリスニングタスクの正解率を比較してみた。さらに、学生がどのようなインストラクションを必要と感じるかを調べるために、リスニングタスクを行なっている間、学生から出されるタスクに関する質問をすべて録音した。また、タスク終了後にインストラクションに関するアンケート調査を行なった。

実験の際に行なったタスク及びインストラクションは次のようなものである。

[第1群の1 Aグループ及び第2群の2 Aグループに対して]

〈タスク1〉 タスク1のタスクシート（p. 85参照）を配り、タスクシートに書かれているインストラクション（タスクの目的と状況説明）を学生の1人に読んでもらった。そして、教師（筆者）が口頭で再度、タスクシート上の絵などを視覚的手がかりとして与えながら、タスクの目的、状況説明などのインストラクションを行なった。さらに、聞き取るべき内容とリスニングの回数（1回）、解答の仕方を説明した。（解答はシートの___の上に単語を書き入れること。ライティングが目的ではなくリスニングの内容理解が目的なので、日本語でも英語でもいいこと。）そして最後にタスクのやり方について質問を受けた。その後、リスニングに入った。（pp. 93～94参照）

〈タスク2〉 タスク2のタスクシートを配布し、語彙の定着とタスクへの動機を高めるために、タスクで取り扱っているテーマに関しての知識を共有した。その後、タスクの目的や視覚的・状況的な手がかり、タスクのやり方、反応の仕方などのインストラクションを全く与えずに、リスニングに入った。

<タスク1>

<タスク2>

Tasks & Activities

1 桜井先生が来月結婚することになりました。クラスみんなで桜井先生に何かプレゼントすることにしました。そこで桜井先生に電話をして何かほしいか きました。テーマをきいて、何かほしいか メモして下さい。

アラオさん

桜井先生

桜井先生は _____、
 _____、
 _____ がほしいそうです。

2. 下の表は ^{みんない}恋愛結婚と ^{おま}見合い結婚の割合を表しています。

年	恋愛結婚 (%)	見合い結婚 (%)
1974年	22	78
1979年	28	72
1984年	35	65
1989年	45	55
1994年	55	45
1999年	67	28

テーマをきいて 正しい答えを選びなさい。なぜ理由を書きなさい。

・女の人は 見合い結婚に (a ^{いい}賛成 b ^{いい}どちらでもない c ^{いい}反対) の理由 (reason) _____

[第1群の1Bグループ及び第2群の2Bグループに対して]

<タスク1> タスク1のタスクシート (p. 86参照) を配布し、インストラクションを全く与えずにリスニングに入った。

<タスク2> 1A・2Aグループと同様に、テーマへの知識の共有を通して、語彙の定着をはかり、動機を与えた上で、タスクシートに書かれているインストラクションを学生の1人に読んでもらい、教師が再度、視覚的な手がかりなどを提示しながら、口頭でタスクの目的、状況説明などのインストラクションを行なった。そして、聞き取るべき内容、リスニングの回数、解答の仕方を指示し質問を受けた。その後、リスニングに入った。

タスクの時間は、インストラクションの時間を含めてそれぞれ5分から15分くらいであった。タスク終了後に、今回の実験の目的を説明し、インストラクションに関するアンケートを行なってもらった。そして、2、3日後に実験の結果を学生に公表した。

<タスク1>

B

Tasks & Activities

1. テーマをきいて、_____に書きなさい。

桜井先生は、_____

_____かほしいそうです。

<タスク2>

B

2. 下の表は ^{あそび}恋愛結婚と ^{あま}見合い結婚の割合を表しています。

年	恋愛結婚 (%)	見合い結婚 (%)
1950	22	68
1955	28	62
1960	32	58
1965	38	52
1970	42	48
1975	48	42
1980	52	38
1985	58	32
1990	62	28
1995	67	23

アニーさんは ^{アメリカ}日本人の未婚の女性の人に ^{見合い結婚}見合い結婚についてインタビューしてみました。インタビューのテーマをきいて、その女性が見合い結婚に賛成か反対か、理由は何か、について、Tに書いて下さい。

アニーさん: 見合い結婚についてどう思っていますか?

日本人: どうぞ。

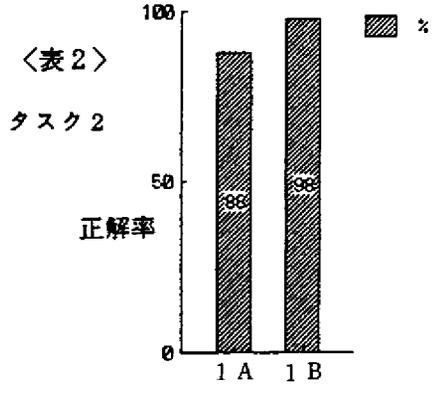
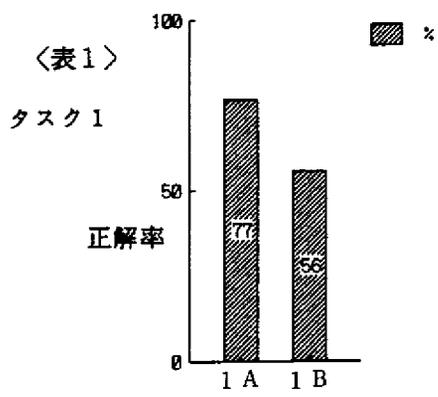
○ 女性は見合い結婚に (a 賛成 b どちらでもない c 反対)

○ 理由 (reason) _____

6. 結果と考察

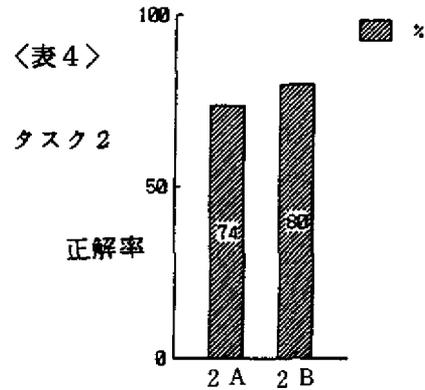
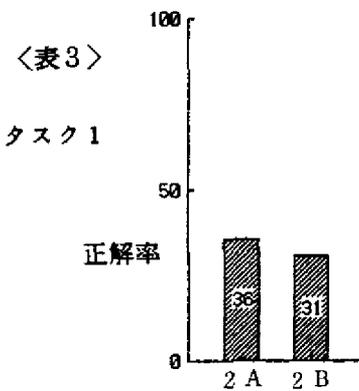
(1) リスニングタスクの正解率

第1群の1Aグループ、1Bグループそれぞれのリスニングタスクの正解率は以下のとおりである。



タスク 1 については、インストラクションがあった 1 A グループは、77% の正解率。インストラクションがなかった 1 B グループは、56% の正解率であった。タスク 2 については、インストラクションがなかった 1 A グループは 88% の正解率。インストラクションがあった 1 B グループは、98% の正解率であった。このことから第 1 群においては、程度の差はあるとはいえ、タスク 1、2 ともインストラクションがあったグループの方がなかったグループよりもリスニングタスクの正解率が高かったといえる。

第 2 群の 2 A グループ、2 B グループそれぞれの正解率は以下のとおりである。



タスク 1 については、インストラクションがあった 2 A グループは 36%、インストラクションがなかった 2 B グループは、31% の正解率だった。タスク 2 は、インストラクションがなかった 2 A グループは 74%、インストラクションがあった 2 B グループは 80% の正解率だった。このことから、第 2 群においてもインストラクションがあったグループの方が、なかったグループより若干ではあるが正解率が高かったといえる。

第 1 群と第 2 群の結果を合わせて考えると、インストラクションは学習者のリスニングの理解を助ける傾向があるということがいえるだろう。しかし、第 1 群と比べると、第 2 群は正解率の差が非常に小さいものであった。それは何故なのだろうか。

第 2 群のタスク 1 の正解率が 2 A、2 B グループとも共に低く、その差がほとんどなかったのは、学習者の学習レベルとリスニングタスクのレベルがあっておらず、学習者にとってタスクが難しすぎたからであったと思われる。(表 3) このような場合には、インストラクションを与えても与えなくても、学習者のリスニングの理解度はあまり変わらないといえるのかもしれない。また、第 1 群、第 2 群ともタスク 2 に関しては、共に正解率が高く、インストラクションを与えた場合と与えなかった場合の差が大きくなかったのは、タスク 2 が学習者にとってやさしすぎたからであったと思われる。(表 2・表 4) このような場合も、インストラクションを与えても与えなくても学習者の理解度はあまり変わらないのだろう。

これらのことから、学習者の学習レベルとリスニングタスクのレベルがかけ離れている場合には、インストラクションは学習者のリスニングの理解を助ける上で、それほど大きな効果は発揮しないといえるだろう。

それでは、どのような時にインストラクションが学習者の理解を助ける役割を果たすのだろうか。最も正解率の差が大きかった第1群におけるタスク1の結果を見てみよう。(表1)第1群にとって、タスク1は、やさしすぎず難しすぎず、リスニングの内容以外に、目的や視覚的・状況的説明、解答の仕方などのインストラクションを加えてちょうど理解できるようなものであったといえる。このように「 $i+1$ 」、つまり、自分の現在の学習レベルに他の何らかの手がかり(インストラクション)が加えられることで次のステップへと踏みだせるような、そのような学習者の学習レベルとリスニングタスクとインストラクションの関係が整った時、インストラクションは適切なインプットとしての役割を果たし、その効果を最大限に発揮するのではないだろうか。

(2) 学習者の反応

リスニングを行なう前と後に、学習者はいったい何に当惑し、何をはっきりとさせたいと思い、どのような情報を得ようとするのだろうか。それらのことを調べるために、リスニングタスク前後の学習者の発話(質問)をすべて録音した。

インストラクションがないにもかかわらず、学習者がタスクに関して当惑し、はっきりとさせたいがったのは、以下のことであった。

- ・解答の方法について(6名が質問)
- ・タスクシートに書かれたことば(特に漢字)の読み方と意味について(5名)
- ・聞き取るべき内容についての確認(1名)

一方、インストラクションが全くない場合にのみ学習者が知りたがったことは、

- ・これから何をどうするのかについて(2名)
- ・何語で解答するのかについて(2名)
- ・何回聞くのかについて(1名)

ということであった。

このことから、学習者はタスクを行なう前にタスクの目的、解答の仕方、リスニングの回数などのインストラクションを望んでいることがわかる。さらに、そのようなインストラクションを与える上で重要なのは、インストラクションを文字化する場合には学習者になるべくわかりやすい表現にするべきである、ということである。特に漢字については学習者が読めるようにする必要があるし、場合によっては学習者の母語で与えた方が学習者を余計な不安や混乱におとしいれず、リスニングに集中させることができるのではないかと思われる。学習者の多くが当惑しはっきりさせたいがる解答の仕方に関しては、さまざまな方法(項目を選ぶ、単語・数字・記号を書き込む、文章にして書き込む、口頭で答えるなど)があるので、タスクを行なうたびに異なる解答方法を要求することは、学習者に大きな負担を与えることになるだろう。解答の仕方は、簡潔に、統一的なものにす

べきであろうし、そのようにできない場合には解答の仕方に関する十分な説明が必要であろう。

(3) アンケートの結果

タスク終了後に行なったアンケートの結果は、以下のとおりである。

2つのタスクのうち1つは、タスクをする前にインストラクション（タスクの説明）がありませんでした。その時あなたはどう思いましたか。下の答えに○をつけてください。いくつでもいいです。

- | | |
|---|-----------|
| a これから何をするのか（タスクの目的）を知りたかった。 | 18名（28名中） |
| b ききとるべき内容は何なのか知りたかった。 | 19名（以下同） |
| c テープのだいたいの内容を知りたかった。 | 9名 |
| d どこで、いつ、誰が話しているのか知りたかった。 | 8名 |
| e 解答の仕方（テープをきいてから何をどうしたらいいか）を知りたかった。 | 17名 |
| f テープを何回きくのか知りたかった。 | 9名 |
| g インストラクション（タスクの説明）は、文字で書いてあった方がいいと思った。 | 19名 |
| h 絵があった方が状況がよくわかると思った。 | 9名 |

これらのことからわかるように、学習者はインストラクションとして、特に a タスクの目的・ b ききとるべき内容・ e 解答の仕方、を必要としており、それらが文字で書かれていることを望んでいるといえるだろう。

タスクをする前のインストラクションについて、意見があれば書いて下さい

- ・インストラクションをゆっくりと、はっきりと提示してほしい。 3名
- ・インストラクションが文字で書かれている場合、簡単な漢字を使うか、ふりがなをふってほしい。英語でも書いてほしい。 3名
- ・タスク2に関しては、インストラクションが多すぎた。 1名（1Bグループ）

このことから、インストラクションを提示する場合には、学習者に理解できるように、簡単にわかりやすく与えるべきであることがわかる。そして特に文字化する場合には、学習者がタスクを放棄しないように、簡単な漢字を使うか、読み方をつけるか、あるいは母語を併記するのがいいだろう。

(4) まとめ

以上のことをまとめると次のようになるだろう。

- ・リスニングタスクにおけるインストラクションは、学習者のリスニングの理解を助ける傾向がある。
- ・インストラクションがその効果をどれだけ発揮するかしないかは、学習者の学習レベルとタスクのレベルとの関係に深く関連しているようである。
- ・学習者がインストラクションとして特に必要とするものは、タスクの目的、聞き取るべき内容、解答の仕方であり、それらがわかりやすく文字化されていることを望んでいる。

7. おわりに

実験のデータが少なすぎたこと、第2群におけるグルーピングが平均化できなかったこと、タスク2においてタスクの性質上、動機・共通の知識などのインストラクションを各グループに与えてしまったこと、リスニングタスクの正解のスコアの基準があいまいであったこと、テスト直後に実験を行なったため学習者に負担をかけたことなど反省点は多い。今後はそれらの点をふまえた上で、さまざまなインストラクションがある中で特にどのようなタイプのインストラクションが実際に学習者の理解を促進させるのか、ということについて調べてみたい。また、学習者が必要と感じるインストラクションと実際に理解を促進させるインストラクションが一致するものなのかどうか、ということについても調べてみたいと思っている。そして、さまざまなタスクのタイプとインストラクションとの関係についても考えてみたいと思っている。

注

- 1) R. V. ホワイト「読むことの指導 (Reading)」『コミュニカティブ・アプローチと英語教育』桐原書店、1984年、p. 99より再引用。
- 2) U. R. Penny *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge University Press. 1984. pp. 2-10
- 3) M. ガデス「聞くことの指導 (Listening)」『コミュニカティブ・アプローチと英語教育』桐原書店、1984年、p. 90。

参考文献

1. 小笠原八重訳 (1984) 『コミュニカティブ・アプローチと英語教育』桐原書店
2. U. R. Penny (1984) *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge University Press.
3. 藤森和子訳 (1986) 『ナチュラル・アプローチのすすめ』大修館書店

資料1

アナキ

2つのタスクのうち1つは、タスクをやる前に インストラクション(タスクの説明)がありませんでした。その時あなたはどう思いましたか。下の答えに○をつけて下さい。いくつでも いいです。

- a これから 何をやるのか(タスクの目的)を知りたかった。
- b ききとるべき内容は何かを知りたかった
- c テーマの だいたいの内容を 知りたかった
- d どこで、いつ、誰が話しているのか 知りたかった
- e 解答の仕方(テーマをきいてから、何をどうしたらいいか)を知りたかった。
- f テーマを何回きくのか 知りたかった
- g インストラクション(タスク説明)は、文字で書いてあった方が いいと思った
- h 絵があった方が、状況がよくわかると思った
- i その他 ()

○ タスクをやる前の インストラクションについて、意見があれば書いて下さい。

()

○ リスニングタスク全体について 意見があれば 書いて下さい。

()

ご協力ありがとうございます。

資料 2

ア:ト十

One of the two tasks does not have instructions before listening to the tape. How did you feel about it? Circle as many of the following responses as you wish.

- a Before listening to the tape, I wanted to know what I should do.
- b Before listening to the tape, I wanted to know which information I should carefully listen to.
- c Before listening to the tape, I wanted to know the brief content of the tape.
- d Before listening to the tape, I wanted to know where, when and who is speaking.
- e Before listening to the tape, I wanted to know what I should do after listening to the tape.
(how to answer)
- f Before listening to the tape, I wanted to know how many times I can listen to the tape.
- g It would be better if the instructions would have been written.
- h I think pictures may help me understand the situation better.

Comment, if any, on instructions of tasks.

()

Comment, if any, on listening tasks.

()

Thank you very much for your cooperation.

資料3

タスク1 (スクリプト)

A：桜井先生の母 B：ブラニー C：桜井先生

A：はい。桜井です。

B：もしもし？

A：はい。

B：あの、私、筑波大学のブラニーと申しますが。

A：はい。

B：桜井先生いらっしゃいますか。

A：はい。少々お待ちください。

(ポーズ)

C：もしもし？お待たせしました。

B：もしもし？私ブラニーですが。

C：ああ、ブラニーさん。こんばんは。

B：こんばんは。あの、来月ご結婚なさるそうで、おめでとうございます。

C：ああ・ふふ・どうもありがとう。

B：あの、それでクラスのみんなで先生に何かプレゼントをしたいんですけども。

C：あら、いいわよ。そんなことしなくても。

B：いえ、でも、私たちの気持ちですから。

C：ええ？そう？

B：ええ。それで先生。何がいいでしょうか。

C：ええ？何でもいいわよ。

B：でも、何か必要なものがあったら、おっしゃってください。

C：必要なもの……。うーん。そうねえ……。

B：ええ。

C：そうねえ。うん。たとえば、食器類とか。

B：あの、食器類って何ですか。

C：食器類っていうのは、あの・お皿とか、ちゃわんとか、コップとか……

B：ああ、ちゃわんとか、コップとかですか。(メモする音)

C：ええ、そうねえ。それから、スプーン、ナイフ、フォークとか……

B：ああ、(メモする音) スプーン、ナイフ、フォークですね。

C：あとは、時計とか……。洗濯機は高いし……。

B：え？洗濯機ですか？

C：え？ううん。冗談、冗談。

B：ああ。

C：うーん。特にないわねえ。

B：ああ、そうですか。わかりました。じゃあ、みんなと相談してみます。

C：悪いわねえ。

B：いいえ。

C：じゃあ。

B：はい。どうもすみませんでした。失礼します。

タスク 2

A：ブラニーさん B：日本人

A：すいません。

B：はい？

A：あの、お見合い結婚についてちょっとインタビューしたいんですけども。

B：は？

A：あの、見合い結婚について、ちょっとお聞きしたいんですけども。

B：お見合い結婚ですか？

A：はい。あの、見合い結婚についてどう思われますか。

B：お見合い結婚ねえ。そうねえ。結婚ねえ。やっぱり恋愛がいいわねえ。

A：どうして恋愛がいいんですか。

B：どうしてって、自分が好きな人と結婚したいからよ。

A：はあ、自分が好きな人と結婚したい・・・

B：そうよ。見合い結婚なんておもしろくないし、ロマンスがないじゃない？

A：ロマンスって、英語の Romance ですか？

B：そうよ。二人でロマンチックにデートしたり、旅行したりして・・・それから結婚したいのよ。

A：ああ、結婚する前に、恋人とデートをしたり、旅行したりしたいんですね。

B：そうよ。

A：じゃあ、恋愛結婚はロマンチックだけど、見合い結婚はロマンチックじゃないということですね。

B：そう思うけど。見合い結婚は全然ロマンチックじゃないでしょう？

A：ええ。・・・そうですか。わかりました。どうもありがとうございました。