

短期留学が日本人ドイツ語学習者の 聴解力に与える影響

嶋崎絢・永畑紗織・児玉麻美・青地伯水

昨今、多くの大学が学生を海外研修へと送り出している。一か月程度の短期のものから、一年近い長期のものまでその期間は様々である。英語圏はもとより、ドイツ語圏においても、レーゲンスブルク大学、ボーフム大学など、様々な大学がサマーコースを実施し、日本人学生も多数参加している。国公立・私立を問わず、日本のいくつかの大学では、学科のプログラムの一環として、ドイツでのドイツ語研修を実施している。しかし、ここで一つの問いが生じる。すなわち、それらの短期語学留学に参加することによって、学生の語学力は向上するのかという問いである。

日本において、短期留学の語学力への影響に関しては、主に日本人英語学習者を対象とした研究が盛んに行われてきた。一方、大学で初学者として学ぶ第二外国語での研究、特にドイツ語に関しての研究は、平高・藁谷(2001)などがあるが、管見の限り少ないと言えよう。しかし、多くの大学生が、中学・高校で約6年間にわたって英語を学習してきているのに対し、ドイツ語は、大学に入学してから学習を開始することがほとんどであり、日本人英語学習者と日本人ドイツ語学習者では、状況が大きく異なっている。したがって、第二外国語としてドイツ語を学んだ学生がドイツへ短期留学するという状況下においても、短期語学留学が効果的かどうか検証することは、今後のドイツ語圏での語学研修・留学のあり方を考える上で重要であろう。

今回の研究では、音声面、とりわけ聴解力の変化に注意を向けた。外国語を使ってコミュニケーションが取れるようになることは、多くの学習者が願うことである(ベネッセ, 2014, p. 14)。しかし、コミュニケーションをするためには、まず聴解力が必要であり(Taylor, 1981, p. 44)、聴解ができなければ、会話を成り立たせるのは困難であると考えられる。今回、聴解力に焦点を当てた根拠はここにある。

本論では、約一か月間、短期ドイツ留学に参加した日本人ドイツ語学習者の聴解力における変化の一端をリスニングテストと質問紙の結果分析から明らかにする。

1. 先行研究

本章では、まず言語への接触量とその質という観点から先行研究を概観し、次に、短期の海外留学・研修における学生の語学力の変化を分析した先行研究を紹介する。

1.1 接触量と質

言語への接触量の増加が、語学力の向上につながるというのは、頻繁に論じられる点である。言語習得に関連して、インプット仮説 (Krashen, 1985: Krashen, 1989)、アウトプット仮説 (Swain, 1985)、インタラクション仮説 (Long, 1983: Long, 1996) などが、これまで提唱されてきたが、どれも言語への接触量の増加と関連があるということは言うまでもない。塩澤, 吉川, 石川 (2010) も、なぜ海外留学で参加者の語学力が伸びるかという問いに関しては、「その圧倒的な言語への接触への機会、つまりインプットとアウトプットの量によるところが大きい (塩澤, 吉川, & 石川, 2010, p. 38) としている。海外留学に参加すれば、言語を聴く機会、話す機会、言語を用いて会話や交渉する機会が自然に増えるからであろう。

言語への接触量と発話力の向上に関しては、Mikami (2014) が、英語圏に留学する人々を対象にした研究において、留学中の授業外での言語接触が、留学参加者の発話能力向上に重要な役割を果たしている可能性を分析結果から示している (Mikami, 2014, p. 90, p. 92)。聴解に関して、Field (2008) が、すべての学習者においてそうなるという保証はなく、指導法の研究をすべきであると警告しつつも、リスニングの機会が増えるほど、よく聞き取れるようになる学習者も確かにいることを認めている (Field, 2008, p. 29)。もちろん、Field が警告している通り、ただ単に言語への接触量が増えたからといって、必ずしも聴解力が上がるわけではない。その点は多くの研究者が認めている (中森, 2010, p. 80: 塩澤他, 2010, pp. 38-39)。しかし、これらを総じて考えると、言語への接触量が多い方が、聴解力向上の可能性が高まるとは言えるのではないだろうか。とりわけ、本研究が焦点を当てている、日本人大学生の第二外国語としてのドイツ語といった状況では、日本にいるときのドイツ語への接触量は週2コマ程度の授業を除けば皆無に等しく、一方、ドイツでの研修における接触量は、日本にいるときと比較にならないほど大きいという点を考慮に入れると、聴解力が伸びる可能性は日本にいるよりはるかに大きいと考えられる。

次に質という点を考えてみたいと思う。塩澤他 (2010) では、言語への接触量と同程度に、その質が重要であると指摘している (塩澤他, 2010, p. 38)。なぜならば、「留学中に耳や目に入る英語はすべて、本人に何らかの形で大いに関係した内容を持つ」からである (p. 38)。すなわち、授業中や寮での会話から、駅や車内のアナウンスに至るまで、聞き流すのではなく、必死で理解しようとするので、言語学習の質が向上するということである。そのような言語への接触と言うのは、「有意味学習」を生み出し (p. 38)、さらに、コミュニケーションアプローチの考え方も一致するとされている (p. 38)。この点に関してはさらなる研究が求められるが、やはり、日本にいるときのドイツ語学習は、「日常生活を営むためにドイツ語が必要」というわけではなく、

留学時ほど密度が濃く、質の高い学習や言語への接触はできていないのかもしれない。

1.2 短期留学と語学力

では、実際に語学留学に参加した学生の語学力が向上するのか調査した先行研究を概観してみたいと思う。本研究は聴解に焦点を当てているが、聴解と密接に関わる発話能力の向上を分析した研究も掲載している。3か月～半年と言った中期留学に関しては、野中、田中、隅田（2001）や、野中、田中、隅田（2002）といった研究があり、聴解に効果が見られることが報告されているが、ここでは、本研究と同じ、日本人大学生における一か月程度の短期留学・語学研修を研究対象としたものを概観する。

(1) 発話能力の変化

前述の Mikami（2014）では、46人の日本人大学生を対象にした研究で、留学前後の TOEFL iBT[®] テストのスピーキング・セクションにおいて、点数が有意に上昇したと報告している。また、平高・藁谷（2001）では、ドイツの大学での研修に参加した3人の日本人大学生を対象に、研修前後で自由会話、ロールプレイ・映画のシーンの説明を行ってもらい、その発話を分析した結果、使用語彙の拡大、文法化、日本語や英語使用の減少などの、正確さに関連する部分、またポーズの減少や必要最小限の情報だけでなく、追加情報を述べるなど、流暢さに関連する部分でも向上が見られたことを示している。

しかし、田浦他（2009）では、ニュージーランド短期英語研修参加者16名のインタビューのポーズ分析を行った結果、文間ポーズの頻度が減り、長さも短くなった一方、文中のポーズは増えたと報告しており、流暢さに関しても単純に伸びるとは言い切れない複雑さを明らかにしている。このように先行研究からは、一か月程度の短期留学・語学研修でも発話の正確さや流暢さと言った分野で、向上が見られる可能性があると報告されているものも多いが、結果は一貫していない。

(2) 聴解能力の変化

木村（2006）と Kimura（2009）では、それぞれ三週間ニュージーランド語学研修に参加した19名の日本人大学生を対象に研究を行い、研修に参加した前後で有意に英検準2級レベルのリスニング試験の点数が上昇したこと、日本で同時期に同じ試験を受けた統制群に比べて、有意にリスニングの点数が上昇したことを報告している。また、木村（2011）では、14名の日本人大学生を対象に実験を行い、海外研修前後で、英検準2級レベルのリスニングとライティング試験で有意差が見られたと報告している。野中（2008）では、アメリカでホームステイをした29名の学生を対象に調査を行い、TOEIC[®] IP テストを使用して分析したところ、全体では、リスニング・パートで、事前・事後の結果間に有意差が見られ、リーディング・パートでは有意差が見られなかったこと、また下位群で、リスニング・パートに有意差が見られたことを報告している。さらに、田浦他（2009）では、ニュージーランド短期英語研修参加者16名を対象にした研究で、

研修参加者の TOEFL[®] テスト・リスニングにおける、研修前後の点数が有意に向上したと報告している。

このように聴解力が伸びたという報告が多い一方、野中（2005）では、アメリカに3週間留学した51名の学生を対象に調査を行い、Pre-TOEFLを使用したテストを実施したところ、全体では、リスニング、リーディング、総合得点で有意差はなく、文法問題は有意に下がり、下位群のみ、リーディングで有意差があったという報告もある。

以上のように、短期語学留学・研修では、聴解力や発話力で向上が見られる報告が多い一方、あまり変化が現れなかったという報告もあり、その結果は一貫していない。さらに、これらの研究の多くは、日本人英語学習者を対象としており、日本人ドイツ語学習者を対象とした研究は少ない。さらに、テストによって能力を測るだけでなく、彼らの使用する方略や、聴解に対する態度がどのように変化するのかといった質的な調査をする必要があるのではないだろうか。

2. 研究の目的

本研究では、約一か月間の短期ドイツ留学が、日本人ドイツ語学習者の聴解力に与える影響の一端を解明するため、具体的に以下の2つのリサーチ・クエスチョンを設けた。

- RQ1. 短期語学留学により、日本人ドイツ語学習者の、聴解における内容理解は向上し得るか？
- RQ2. 短期語学留学により、日本人ドイツ語学習者が聴解時に使用する方略や、聴解に対する態度は変化し得るか？

3. 研究方法

本章では、実験参加者、実験材料、手順とデータ分析方法を記述する。

3.1 実験参加者

本実験の協力者は、日本の関西圏の公立大学で企画された、ドイツ短期語学研修に参加した、大学で第二外国語としてドイツ語を学んでいる、10名の大学生（すべて2回生女性）である。参加者らは、学科のプログラムの一環として、レーゲンスブルク大学のサマーコースに参加した。参加者は、全員大学に入学してからドイツ語の学習を開始しており、週2コマのドイツ語の授業を一年半受講してきた。

参加者と引率教員は、2014年8月1日（金）の夜に、日本を出発し、8月2日（土）に、ドイツ・レーゲンスブルクに到着した。8月3日には、レーゲンスブルク大学主催の歓迎朝食会と旧

市街の観光が行われ、翌日のクラス分けテストの後、レーゲンスブルク大学でのドイツ語の授業が開始された。クラス分けテストの結果、参加者のうちの2人がA1.2¹クラス、8人がA2.1クラスに配属された。サマーコースには様々な国からの学生が参加していたが、A1.2クラスには、本実験参加者のほかに日本人が1名、A2.1には他に日本人が4名おり、A2.1クラスはどちらかと言うと日本人主体のクラスであった。

サマーコースの期間は2014年8月3日から8月27日までであった。(実質18日間、それ以外に多くの学生が参加した遠足が2回あり)。授業期間は月から金までの3週間(祝日が1日あり)と最終週は月～水で原則一日3コマ4.5時間であった。したがって、参加者が受講した授業の総計は42コマ63時間(ドイツ語:45時間、ランデスクンデ²:10.5時間、ワークショップ³:7.5時間)であった。これとは別に前述した90分のクラス分けテストと、サマーコース最終日に、修了テストが行われた。

クラスサイズは、ドイツ語及びランデスクンデで、1クラス10～15名規模、ワークショップはそれぞれ異なっていたが、おおよそ5人から20人程度の規模であった。どの授業も主にドイツ語で行われ、補足説明のために多少英語が用いられることもあった。

放課後や休日は、レーゲンスブルク大学主催の遠足や課外活動に参加したり、旧市街や近郊の町に出かけて観光を楽しんだりした。同じクラスの外国人学生と行動する学生もいたが、多くの学生は日本人学生と行動をとともにしていた。サマーコース期間中は、他の国からの学生たちとともに、寮に滞在した。

3.2 実験材料

(1) リスニングテスト

1つ目のリサーチ・クエスチョンである、短期留学参加者の、聴解における内容理解への変化を調査するため、2013年度に実施されたドイツ語技能検定試験(独検)4級と3級のリスニング問題を用いた(ドイツ語学文学振興会, 2014)。留学前の事前テストとして、2013年度春期ドイツ語技能検定試験の3級と4級の聞き取り試験問題を実施し、留学後の事後テストとして、2013年度秋期ドイツ語技能検定試験の3級と4級の聞き取り試験問題を実施した。

4級の問題は、3つのパートに分かれており、第1部では、4つの短い会話の中で、Aの発言に対し、Bが答えるという形式であり、最も会話の流れが自然なものを選ぶ問題であった。問題は5題あった。第二部は、放送された文章を聞き、その文章を基にした質問に答えるもので、単語や数字を解答欄に書き込む必要があった。文章は一つで、問題は三つあった。第三部は、短い文章を聞き、その内容を表す絵を4つの選択肢から選ぶ問題で、3題あった。したがって、合計問題数は11題であった。配点は第一部が3点×5題、第二部が4点×3題、第三部が3点×3題で、計36点満点であった。

3級の問題も三部構成であり、第一部では、短い会話文を聞いて4つの選択肢の中から最も会話の流れが自然なものを選ぶ問題で、5題あった。4級と異なり、A-B-Aという形式で、受験

者はBに入るのに最も適切な文を選ぶということになる。第二部ではAとBの会話を聞いた後に、その会話に基づいた質問がなされ、その答えを表す絵を3つの選択肢から選ぶという形式で、3題あった。第三部では、放送された会話を聞き、その会話に基づいた質問に答えるというもので、単語や数字を解答欄に書き込む必要があった。会話は一つで、問題は4題あった。したがって合計問題数は12で、配点は第一部が3点×5題、第二部が3点×3題、第三部が4点×4題で、計40点満点であった。

(2) 質問紙

2つ目のリサーチ・クエスチョンである、留学参加者の聴解時に使用する方略や、聴解に対する態度の変化を調査するため、Vandergriftらによって開発されたMALQ (*Metacognitive awareness of listening questionnaire*) という質問紙を使用した (Vandergrift & Goh, 2012)。MALQは21の質問項目で構成されており、それら21の項目は5つのカテゴリー、すなわち、(1) Problem-solving (問題解決)、(2) Planning/evaluation (計画/評価)、(3) Mental translation (母語を介した処理)、(4) Directed attention (注意力の管理)、(5) Person knowledge (個人の認識) に分けて分析できるよう設計されている (Vandergrift & Goh, 2012, p. 94)。この質問紙は、「話された文章を聴解しているときの外国語学習者における方略使用を顕在化させるため」 (Vandergrift and Goh, 2012, p. 94) に開発されたので、本研究に適切であると思われる。この質問紙では、6件法が用いられている。質問紙は元々、英語で書かれているが、参加者の利便性を考慮し、今回は筆者らが日本語に翻訳して使用した。また、原文で「英語」になっているところは、「ドイツ語」に置き換えた。(資料1参照)

3.3 手順

事前テストと事前質問紙調査は、ドイツ研修出発直前の2014年7月29日(水)に実施された。その後、前述した通り、実験参加者は、8月1日(金)の夜に日本を出発し、8月3日から8月27日までレーゲンスブルク大学で授業を受講した。事後テストと質問紙調査は、帰国から一か月近くたった10月1日(水)に実施した。帰国直後に実施しなかったのは、帰国後夏期休暇となり、参加者に集まってもらうのが困難だったことに加え、一か月後に実施することにより、聴解力が維持されているか確認したかったからである。

3.4 データ分析

(1) リスニングテスト

採点はドイツ語検定の配点にしたがった。スペルミスに関しては、音素が合っているもので、スペルミスの結果、他の単語になっていないもののみ正解とした (Cziko, 1982)。

次に、参加者のパート(第一部、第二部、第三部)ごとの平均点を計算し、パートごと、また級ごと(4級と3級)に、事前テストと事後テストの平均点をウィルコクソンの符号付順位和検

定を用いて分析した⁴。なお、実験参加者のうち1名が、事後テストに参加できなかったため、分析からは除外した。

(2) 質問紙

まず21個の質問項目を前述した5つのカテゴリーに分け、カテゴリーごとの平均点を算出した⁵。次に、事前質問紙と事後質問紙の各カテゴリーの平均点をウィルコクソンの符号付順位和検定を用いて分析した⁶。なお、Directed attentionのカテゴリーに含まれる質問項目16およびPerson knowledgeの項目に含まれる質問項目3、8は、質問に対して低いスコアをマークした方が好ましい状態を示している一方、他の質問項目は、スコアが高い方が好ましい状態を表しているため、反転させて分析した。(例：1→6、2→5など)ただし、Mental translation(4、11、18の項目)については、カテゴリー内の全ての項目において低いスコアの方が好ましい質問であるため、反転はせずに分析を行った。したがって、基本的にどのカテゴリーもスコアが高い方が好ましいが、Mental translationのカテゴリーに関しては、スコアが低い方が好ましい状態と解釈していただきたい。

3.5 実験結果

次にリスニングテスト、及び質問紙調査の分析結果を記述する。

(1) リスニングテスト

研修参加者の4級範囲の各パートおよび全体の得点は表1の通りである。

表1. 4級リスニングテストの得点

	事前	事後
第一部 (配点 15)	9 (9-12)	15 (12-15)
第二部 (配点 12)	8 (4-8)	8 (8-12)
第三部 (配点 9)	9 (6-9)	9 (9-9)
合計 (満点 36)	25 (23-26)	32 (26-36)

注) 中央値 (四分位範囲)

表1で示した4級リスニングテストの得点について、ウィルコクソンの符号付順位和検定を行った結果、第一部、第三部、そして4級範囲全体の得点について研修の前後で有意な向上が見られた(第一部： $Z = -1.980$, $p = .048$, $r = .47$ 、第三部： $Z = -2.000$, $p = .046$, $r = .47$ 、4級範囲合計： $Z = -2.490$, $p = .013$, $r = .59$)。

一方、第二部については、研修の前後で得点に有意な差は確認できなかった(第二部： $Z = -1.508$, $p = .132$, $r = .36$)。

次に、研修参加者の3級範囲の各パートおよび全体の得点は表2の通りである。

表 2. 3 級リスニングテストの得点

	事前	事後
第一部 (配点 15)	9 (6-12)	9 (6-12)
第二部 (配点 9)	9 (6-9)	9 (6-9)
第三部 (配点 16)	8 (8-8)	8 (4-8)
合計 (満点 40)	23 (23-29)	23 (18-26)

注) 中央値 (四分位範囲)

表2で示した3級リスニングテストの得点について、ウィルコクソンの符号付順位和検定を行った結果、どのパートにおいても研修前後で得点の有意な差は確認できなかった (第一部: $Z = -1.137$, $p = .891$, $r = .03$ 、第二部: $Z = -.272$, $p = .785$, $r = .07$ 、第三部: $Z = -.707$, $p = .480$, $r = .17$ 、3級範囲合計: $Z = -.851$, $p = .395$, $r = .20$)。

(2) 質問紙調査

研修参加者の事前・事後質問紙における、カテゴリーごとの結果は表3の通りであった。

表 3. 質問紙調査の結果

	事前	事後
Problem-solving	4.25 (3.88-4.46)	4.08 (3.83-4.46)
Planning/evaluation	3.30 (2.80-3.70)	3.20 (2.90-3.40)
Mental Translation	3.83 (2.17-4.33)	3.17 (2.25-3.83)
Directed Attention	4.33 (4.00-4.67)	4.33 (4.08-4.67)
Person Knowledge	2.67 (2.42-3.25)	3.17 (2.75-4.00)

注) 中央値 (四分位範囲)

ウィルコクソンの順位和検定の結果、Person knowledge のカテゴリーのみ、事前質問紙調査と事後質問紙調査の結果に有意差が見られた ($Z = -2.342$, $p = .019$, $r = .52$)。このカテゴリーで有意にスコアが上昇していることは、聴解に対する不安の減少と自信の増加を指し示している (Vandergrift & Goh, n.d., p. 1)。

一方、その他のカテゴリーでは有意差は見られなかった (Problem-solving : $Z = -.423$, $p = .672$, $r = .10$ 、Planning/evaluation : $Z = -1.246$, $p = .213$, $r = .10$ 、Mental Translation : $Z = -1.136$, $p = .256$, $r = .26$ 、Directed Attention : $Z = .000$, $p = 1.000$, $r = .00$)。

4. 考察

前章で概観した通り、ドイツ短期研修参加者のドイツ語内容理解問題における点数は、4級レベルにおいて有意に上昇していた。このことから、リサーチ・クエスションの1. 短期語学留学

により、日本人ドイツ語学習者の、聴解における内容理解は向上し得るか？という問いに対しては、初級レベルにおいては向上する可能性が高いと言えよう。さらに、MALQの結果では、Person knowledgeのカテゴリーで有意差が見受けられた。このことは、聴解に対する自信の増加と不安の減少を表しているため、リサーチ・クエスションの2. 短期語学留学により、日本人ドイツ語学習者が聴解時に使用する方略や、聴解に対する態度は変化し得るか？という問いに対しては、部分的に変化が見られる、特に、聴解に対する自信が付き、不安が減少する可能性が高いという答えが得られるのではないだろうか。

しかし、なぜ、聴解力が上昇したのかという点、また、4級レベルでは上昇し、3級レベルでは上昇しなかったのはなぜかという点を考える必要が残っている。

4.1 聴解力上昇の原因

聴解力の向上には、先に概観した先行研究でも言われている通り、接触量の増加が寄与したと言えるだろう。日本でドイツ語を学習している場合には、ほとんどの人が大学に入ってから、ドイツ語を学習し、授業も週2コマ程度である。街中でドイツ語を使う機会も英語に比べてはるかに少ないと言えるだろう。しかし、ドイツでは、授業は基本的に全てドイツ語で行われた。このような直説法的教授法は「誤解や理解不能のまま学習が継続される」(JACET, 2005, p. 35) 可能性といった問題もあるが、言語への接触量を増加させたことは言うまでもない。また、授業中に難しい単語や表現等が出てきたときは、別の単語で説明されたり、若干の英語を交えた説明を受けたりした。辞書も使用していた。このような足場掛けにより、全く理解できないまま授業が進むということはなく、理解可能なインプットを継続的に得られ、聴解力に良い影響をもたらしたと考えられる。さらに、授業中は発言を求められたり、発表を行うなど、聞くだけではなく、アウトプットの機会にも恵まれ、ペアワークなどを通して、ドイツ語を使って相互に交流する機会に恵まれたことも、聴解力向上に寄与したと考えられる。

さらに、研修参加者たちは、授業外においても豊富な言語接触量を保つことができたと考えられる。仮に日本で、ドイツ語のみの授業を集中的に受講したとしても、学校を一步出れば、接触する言語は日本語に戻ってしまう。一方、ドイツ研修では、放課後や土日でも、街中に出かけ、駅や電車・バスの車内アナウンス、店員とのやりとりなど、ドイツ語を聴く機会に恵まれた。また、寮生活を通して、寮の若者たちや管理人の方々とドイツ語で会話する機会もあったと思われる。

さらに質に関しても、授業についていくため、また研修最後の試験に備えるため、必死で聞き取ろうとしていたに違いない。また店で、レストランで、駅で、電車で、ドイツ語で話しかけたとき、あるいは話しかけられたときは、必死で聞く必要があった。まさに、「すべて自分が選択し、何らかの意図を持って聴き、発言するコミュニケーション手段としての」(塩澤他, 2010, p. 38) ドイツ語だったのである。この点については、さらなる研究が求められるが、このような集中度の違い、質の違いというのが聴解力向上に寄与しているのかもしれない。

4.2 レベルによる結果の差異

今回の実験参加者が、サマーコースにおいて A1 から A2 クラスに属していた点に注目できる。公益財団法人ドイツ語学文学振興会は、各級のレベルに関して、CEFR（ヨーロッパ言語共通参照枠）との比較はしておらず、想定される時間数のみで記載しているが（ドイツ語学文学振興会, n.d., p. 1）、山根（2010）によれば、必要とされる時間数等の比較から、4 級は、だいたい CEFR の A1、3 級はだいたい A2 に対応している可能性を示唆している（山根, 2010, pp. 108-109）。もちろん、4 級と 3 級の合格に必要な学習時間には、公式資料によると、4 級：60 時間に対して、3 級は 120 時間と、二倍近い違いがあるため（ドイツ語学文学振興会, n.d., p. 1）、CEFR との単純な比較は難しい。とはいえ、今回の実験参加者のクラス分けに際しては人数等の考慮もあったと仮定すると、今回の実験参加者が所属していた、A1.2 クラスと A2.1 クラスの間に大きな差はなく、結局のところレーゲンスブルク大学では、ドイツ語検定 4 級レベルの語彙や文法などを中心に学習していたことになり、3 級レベルで聴解力に向上が見られなかったという点は妥当と言えるかもしれない。

読解では、文章全体の 98% の単語を知らなければ、内容理解は困難であるとされている（Hu and Nation, 2000）。一方、聴解においては、イントネーションなどのプロソディー的要因や、声の変化などの要素が加わるため、成功裡に内容理解を行うために必要とされる語彙数は読解に比べて少ないと言われている。それでも聴解時には、文章中の 95% の単語が分からなければ内容理解は困難になると考えられている（Zeeland and Schmitt, 2013）。とりわけ、文脈から切り離され、試験問題用に作られた短い文章中では、2・3 単語分らないだけで、致命的な結果となりうる。3 級レベルでは、文章中に知らない単語や耳慣れない単語が多かった可能性が考えられる。実際問題中にも、Niemeyers「ニーマイヤーさん一家」（ドイツ語学文学振興会, 2014, p. 156）といった日本人大学生には耳慣れない固有名詞が使用されていたり、Papagei「オウム」（p. 156）や *Verkehrsnetz*「交通網」（p. 157）といった単語が含まれていた。こうした語彙に初級レベルの学習者が触れることは少なかったのではいかと推察される。

また見れば分かるが、聞いてもわからないという単語もあるだろう。もしかすると、3 級レベルの単語も書かれたものを見れば、意味が分かった可能性はある。しかし、音、つまり発音を知らない可能性がある。一方、4 級レベルの単語は現地の授業でもよく出てきたため、発音も記憶されていた可能性がある。発音が分からなければ、音として聞こえても解読（decoding）することは難しい。Field（2008）では、相互のプロセスであるとしつつも、単純化した図式の中で、音素レベル→文節レベル→単語レベルの順番に decoding（解読）が行われることを示している（Field, 2008, p.114）。したがって、解読（decoding）の最初の段階である、音を単語に結び付ける段階でつまずいてしまうと、そのあとの段階である意味構築（meaning building）は、解読結果に頼れないため、非常に困難となると考えられている（Field, 2008, p. 213）。特に context（背景情報）や co-text（直前まで話していた内容からの情報）といった情報に欠ける、今回のようなドイツ語検定のリスニング問題などでは、解読（decoding）段階でつまずいてしまうと、なお

さら意味構築 (meaning building) は困難になるだろう。

4.3 短期留学と聴解への不安の減少 / 自信の増加

MALQの結果からは、聴解に対する不安が減少したこと、聴解に対する自信が増加したことが示された。このことは、参加者の聴解における内容理解が上昇したという結果や、聴解の機会の増加という点を考慮に入れば、当然のことと言えるかもしれない。すなわち、聴解の機会が増加することによって徐々に聴解自体に対する不安や抵抗感が軽減され、また、実際に聴解力が上がったことによって、聴解に対する自信もついたのではないかと推察される。とはいえ、参加者の聴解に対する不安の減少や自信の増加を、「感覚」ではなく、質問紙の結果分析から示すことができた点は大きい。

5. 結論

本論では、約一か月間、短期ドイツ留学に参加した、日本人ドイツ語学習者の聴解力における変化の一端を解明することを試みた。その結果、短期語学留学により、聴解における内容理解は、初級レベルにおいては向上する可能性が示された。また、短期語学研修により、ドイツ語の聴解に対する自信が上昇し、不安が減少する可能性が示された。また、事後テストが留学の約一か月後に実施された点も注目値する。帰国して一か経ってもなお、聴解力を保持していた可能性がある。

本研究には限界もある。第一に、実験参加者の人数である。普遍的な結果を提示するには、より多くの実験参加者のデータ分析が必要である。第二に、統制群を置いていない点である。海外で語学留学した群と比較するには、同期間、日本でドイツ語の集中講座を受講した群が必要となるが、他の多くの先行研究と同じく、そのような群を設定するのは非常に困難である⁷。さらに、聴解力の推移を細かく分析していない点なども指摘される。とはいえ、本研究は、内容理解テスト及び質問紙の結果を分析することにより、短期ドイツ留学に参加した日本人ドイツ語学習者の聴解力における変化を大まかにとらえることができた。この点で、本研究は、これからのドイツ語圏留学に関する研究の第一段階となるに違いない。今後も継続的な研究を行い、サンプルを増大することにより、いっそう日本における第二外国語としてのドイツ語教育に寄与できると考えている。

さて、より有意義なドイツでの海外研修を学生が送るためには、何が必要なのだろうか。筆者らは、日本でドイツ語の語彙指導を行う際、受講生が単語のスペルと意味に終始しがちであることを感じている。もちろん、読解や作文能力は非常に重要である。しかし、ドイツ語の音声面にも今以上の焦点を当てた指導が必要ではないだろうか。語彙指導に関しては、単語のスペルを発音と一緒に覚えることを徹底すべきであるし、また聴解指導を重視する必要もあるであろう。こ

これは、文法指導や読解指導を軽視するという意味ではない。むしろ、文字面の指導と音声面の指導を、両輪としてとらえるということである。

聴解指導に関しては、大意をつかむといったトップダウン的指導法だけではなく、発音やイントネーション、音声変化などに注意を当てた、ボトムアップ的指導法も同じく重要であろう (Norris, 1995)。さらには、モチベーションを高める、学習者自身に、自分がどのようにリスニングを行っているのか分析できる力をつけさせる (Metacognitive awareness) など、聴解方略や聴解時の態度に焦点を当てた研究が、近年盛んに行われており (Hinkel, 2006, p. 119)、そのような指導法も今後重要となってくるだろう。いずれにせよ、日本人ドイツ語学習者に適した指導法の開発がこれからも求められていくと考えられる。日本におけるドイツ語指導を充実させることで、留学に参加する学生らは、よりドイツ語を聞き取れる状態で海外研修に参加することが可能になり、中級以上のコースに入って学習できる可能性が高まるのではないだろうか。

今後は、聴解以外の技能に注意を向けた研究や、さらには質的な観点からの研究など、様々な観点からの研究も必要であろう。さらなる研究が行われることにより、日本のドイツ語教育においても、効率的・効果的に学生の力を伸ばすことができればと願う。

Notes

¹ CEFR (ヨーロッパ言語共通参照枠) に準ずる。

² 「地域研究」の授業。

³ 「発音」、「ドイツの料理」、「ドイツとスポーツ」など、テーマごとに分かれた授業が行われた。

⁴ 分析対象となる人数が少ないため、ノンパラメトリック検定の一つであるウィルコクソンの符号付順位和検定を用いて分析した。

⁵ MALQ の分析に関しては、MALQ 開発者の一人で、オタワ大学 (the University of Ottawa) 名誉教授、Larry Vandergrift 博士より、直接送っていただいた、*Metacognitive awareness of listening questionnaire (MALQ) scoring guide* に従った。博士のご厚意に御礼申し上げます。

⁶ 質問項目 2 に関しては、事前質問紙調査実施後、誤訳であったと判明したため、分析からは除外した。したがって、2 の項目が含まれる Directed attention のカテゴリーの解釈に関しては注意を要する。資料 1 には、訂正した版を掲載している。

⁷ 本研究では、研修に参加しなかった学生 19 名にも参考として同条件の事前・事後テストを実施したが、4 級範囲では、事前 ($Mdn=20$) と事後 ($Mdn=16$) の間に有意差は見られず ($Z= -1.593, p= .111, r= .26$)、3 級範囲に至っては、夏休み中、ドイツ語に触れていなかった結果と思われるが、事前 ($Mdn=19$) と事後 ($Mdn=14$) 間で、点数が有意に下降した ($Z= -2.301, p= .021, r= .37$)。この点を考慮に入れると、ドイツ研修参加者の 3 級範囲合計における事前・事後の点数が変化しなかったこと自体も留学の効果なのかもしれない (表 2 参照)

参考文献

- ベネッセ教育総合研究所 (2014) . 『速報版中高生の英語学習に関する実態調査 2014』 Retrieved from:
http://berd.benesse.jp/up_images/research/Teenagers_English_learning_Survey-2014_ALL.pdf
- Cziko, G. A. (1982) . Improving the psychometric, criterion-referenced, and practical qualities of integrative language tests. *TESOL Quarterly*, 16 (3) , 367-379.
- Field, J. (2008) . *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge university press.
- Hinkel, E. (2006) . Current perspectives on teaching the four skills. *TESOL Quarterly*, 40 (1) , 109-131.
- 平高史也、藁谷郁美 (2001) . 「海外研修前後の発話分析に関する予備的考察—ドイツ語運用能力の変化はどこに現れるか—」 『ドイツ語教育』 6, 21-34.
- Hu, M., & Nation, P. (2000) . Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13 (1) , 403-430.
- JACET 教育問題研究会 (2005) . 『新英語科教育の基礎と実践—授業力のさらなる向上を目指して』 東京：三修社
- 木村啓子 (2006) . 「英語圏滞在が学生の英語力に及ぼす影響—短期語学研修により英語力は向上するか」 『尚美学園大学総合政策研究紀要』 12, 1-20.
- Kimura, K. (2009) . The influences of studying abroad on language proficiency and the use of language learning strategies: In the case of a three-week English program. *KATE Bulletin*, 23, 47-58.
- 木村啓子 (2011) . 「大学生の海外短期研修の効果への一考察—リスニングとライティングに焦点を当てて」 『尚美学園大学総合政策研究紀要』 21, 17-30.
- 公益財団法人ドイツ語学文学振興会編 (2014) . 『独検過去問題集 2014 年版 5 級・4 級・3 級』 東京：郁文堂
- 公益財団法人ドイツ語学文学振興会 (n.d.) . 『ドイツ語技能検定試験 (「独検」) 検定基準』 Retrieved from http://www.dokken.or.jp/outline/kijun_j.pdf
- Krashen, S. (1985) . *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Krashen, S. (1989) . We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal* 73 (4) , 440-464.
- Long, M. (1996) . The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie and T. Bhatia (eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp.413-468) . New York: Academic Press.
- Long, M., & Porter, P. (1985) . Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 19 (2) , 207-228.
- Mikami, H. (2014) . Readiness, language contact and L2 oral proficiency development during a one-semester study-abroad program. *JACET Journal*, 58, 79-98.
- 中森誉之 (2010) . 『学びのための英語指導理論—4 技能の指導方法とカリキュラム設計の提案』、東京：

ひつじ書房

- 野中辰也 (2005) . 「海外語学研修の効果測定」『新潟青陵大学短期大学部研究報告』 35, 7-12.
- 野中辰也 (2008) . 「海外語学研修の効果測定 (2)」『新潟青陵大学短期大学部研究報告』 38, 43-49.
- 野中辰也、田中ゆき子、隅田朗彦 (2001) . 「短期語学留学プログラムの効果測定 (1)」『新潟青陵女子短期大学研究報告』 31, 71-78.
- 野中辰也、田中ゆき子、隅田朗彦 (2002) . 「短期語学留学プログラムの効果測定 (2)」『新潟青陵女子短期大学研究報告』 32, 33-38.
- Norris, R. W. (1995) . Teaching reduced forms: Putting the horse before the cart. *English Teaching Forum*, 33, 47-50.
- 塩澤正、吉川寛、石川有香編、大学英語教育学会監修 (2010) . 『英語教育大系第3巻 英語教育と文化—異文化間コミュニケーション能力の養成』東京：大修館書店.
- Swain, M. (1985) . Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass and C. Madden (eds.), *Input in second language acquisition* (pp.235-253) . Rowley, MA: Newbury House.
- 田浦秀幸、堀井耕太郎、馬西卓徳、岡田宏子、清水大介、柏本恵末、戸成辰也 (2009) . 「ニュージーランド短期英語研修の効果に関する一考察」『言語文化学研究』 4, 1-22.
- Taylor, H. M. (1981) . Learning to listen to English. *TESOL Quarterly*, 15 (1) , 41-50.
- Vandergrift, L., & Goh, C. C. M. (2012) . *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. New York: Routledge.
- Vandergrift, L., & Goh, C. C. M. (n.d.). *Metacognitive awareness of listening questionnaire (MALQ) scoring guide*. Unpublished.
- Van Zeeland, H., & Schmitt, N. (2013) . Lexical coverage in L1 and L2 listening comprehension: The same or different from reading comprehension? *Applied Linguistics*, 34 (4) , 457-479.
- 山根宏 (2010) . 「独検のレベル改定とCEFR—本学におけるドイツ語教育の高度化」『立命館高等教育研究』 , 10, 97-112.

資料 1. MALQ (Metacognitive awareness of listening questionnaire) 日本語版

リスニング方略に関するアンケート

学生番号()

以下のアンケートは、あなたがどのようにリスニングをしているかを調査するものです。
 下記のそれぞれの記述について、以下の6段階からあなたに最もあてはまるもの一つを選んでください。
 質問には正解や不正解はありませんので、あまり考えすぎず率直に回答してください。

1.全くそう思わない 2.そう思わない 3.あまりそう思わない 4.少しそう思う 5.そう思う 6.とてもそう思う

1	リスニングをする前に、どのようにリスニングをするか頭の中に計画がある。	1	2	3	4	5	6
2	理解に困難を感じる時、より集中しようとする。	1	2	3	4	5	6
3	ドイツ語でのリスニングは、リーディング、スピーキング、ライティングより難しいと思う。	1	2	3	4	5	6
4	リスニングをしながら、頭の中で日本語に訳している。	1	2	3	4	5	6
5	知っている単語を使って、分からない単語の意味を推測している。	1	2	3	4	5	6
6	注意が散漫になっても、すぐに集中力を取り戻している。	1	2	3	4	5	6
7	リスニングをしながら、聞いて分かったことと、その話題について自分が知っていることを比較している。	1	2	3	4	5	6
8	ドイツ語のリスニングは自分にとって挑戦的なことだと感じる。	1	2	3	4	5	6
9	自分の経験と知識を理解の助けとして使っている。	1	2	3	4	5	6
10	リスニングをする前に、以前に聞いたかもしれない似たような文章のことを考えている。	1	2	3	4	5	6
11	リスニングをしながらキーワードを日本語に訳している。	1	2	3	4	5	6
12	集中力を失ったとき、もう一度集中しようと努力している。	1	2	3	4	5	6
13	リスニングをしながら、自分の解釈が正しくないと感じたとき、すぐに自分の解釈を調整している。	1	2	3	4	5	6
14	リスニングをした後、自分がどのようにリスニングをしたか、また次回どのようにリスニングをするつもりなのか思い返している。	1	2	3	4	5	6
15	ドイツ語のリスニングをする時、緊張を感じない。	1	2	3	4	5	6
16	聞いていることを理解するのが難しいとき、リスニングするのをあきらめ、やめてしまう。	1	2	3	4	5	6
17	わからない単語の意味を推測するのを助けるため、文章の全体的な考えを使う。	1	2	3	4	5	6
18	リスニングをしながら、一つ一つの単語を日本語に訳している。	1	2	3	4	5	6
19	単語の意味を推測するとき、聞いたこと全てを思い返し、自分の推測が意味を成すか確かめている。	1	2	3	4	5	6
20	リスニングをしながら、自分の理解の程度に満足しているかどうか定期的に自問している。	1	2	3	4	5	6
21	リスニングをする時、心の中で目標を持っている。	1	2	3	4	5	6

(Vandergrift, *et al.*, 2012)

(2015年9月30日受理)

(しまざき じゅん 京都大学総務部総務課統括掛員)

(ながはた さおり 立命館大学嘱託講師)

(こだま あさみ 愛媛大学法文学部人文学科講師)

(あおじ はくすい 京都府立大学文学部欧米言語文化学科教授)