

母語教育における「リスニング」指導の必要性 —非母語話者との比較から—

Education for ‘Listening Comprehension’ in Japanese (Kokugo): A Comparison of Native Speakers and Non-native Speakers

半田 淳子 HANDA, Atsuko

● 国際基督教大学
International Christian University



国語教育, 聴解能力, 日本語教育, 母語話者, 非母語話者

Japanese (Kokugo) as a native language, listening comprehension, Japanese as a foreign language, native speakers of Japanese, non-native speakers of Japanese

ABSTRACT

本稿は、日本語の母語話者と非母語話者の聴解能力を比較し、それぞれの特徴や課題を分析したものである。調査の結果、母語話者である中学生・高校生と非母語話者である大学生を比較した場合、聴解能力においては、必ずしも母語話者が優位であるとは限らないことが明らかになった。また、中学生の場合は、「状況判断能力」や「情報選択能力」の育成が依然として課題であることも確認できた。また、図形や空間の把握も課題であることが分かった。同様に、高校生の場合も、「状況判断能力」や「情報選択能力」が十分に身につけているとは認められなかった。留学生の正答率が中学生や高校生の正答率を下回った問題は、場所の名前を答えさせる問題であり、数字を答えさせる問題はほとんど差が見られなかった。何語であれ、メモをきちんと取り、活用することができれば、正答率は高くなることが確認できた。ただし、メモを取ることができる問題でも、言い間違いや訂正が多く含まれている場合は、留学生の正答率は低くなることも分かった。

This article compares native speakers of Japanese and non-native speakers of Japanese from the perspective of their listening comprehension. The results of data analysis indicate that listening comprehension among the Japanese native speakers is not always superior to that of non-native speakers of Japanese. In particular, middle school students need to improve their ‘situational judgement skills’ and

‘information selection skills’ in listening comprehension. The ability of pattern recognition is also low. Even high school students still display the same weaknesses as middle school students. In the case of non-native speakers, their score is lower than that of middle and high school students in questions relating to place-names, but not questions on numbers. The skill of adequate notetaking leads to the higher scores. On the other hand, questions including mistakes and corrections lead to lower scores.

1. 研究の背景

1.1 「リスニング」試験の実施

一般に、「リスニング」と聞くと、英語の試験を思い浮かべることが多い。しかしながら、近年、高校入試の国語の問題に「リスニング」を出題する学校が増えている。『朝日新聞』(2008)によると、2009年度は、青森、秋田、千葉、島根、岡山、山口、佐賀、鹿児島、沖縄の9県の自治体が、公立高校の入学試験で「リスニング」を実施している。なかでも、青森は導入が最も早く、1979年からの開始となっている。沖縄がこれに続き、1994年からである。なお、同記事によれば、実施は公立高校に留まらず、2007年の時点で、青森で9校、山口で3校、福島、東京、和歌山、岡山、佐賀、鹿児島各都県でそれぞれ1校の私立高校が、「リスニング」試験を導入している。このように、「国語リスニング試験の実施は、1990年代より徐々に増加傾向にある(磯田, 2010)」のである。

一方、寺井(2003b)は、国立大学付属高校において実施した国語の「リスニング」試験の結果と合否判定を比較し、「合格者と不合格者の間に明確な差が見て取れる」とし、そのため「聞き取り問題は入試という選抜においても十分使い得る」と述べている。「リスニング」試験の識別力や妥当性が高まれば、今後も入学試験に「リスニング」を出題する高校が増加するものと思われる。

1.2 新学習指導要領の実施

高校入試の国語に「リスニング」試験が導入された背景としては、何よりも、国語の学習指導要領が「話すこと・聞くこと」の指導を重視してい

ることが挙げられる。佐藤(2006)が指摘するように、1980年代以降、国語教育は大きく方向転換し、「文学教育」より「言語教育」を、「言語教育」の中でも「文字言語」よりも「音声言語」を重視するようになった。特に1989年告示の学習指導要領からは、その傾向が強い。その結果、多くの教科書が「スピーチ」「インタビュー」「ディベート」「パネル・ディスカッション」「プレゼンテーション」などの教室活動を取り入れることになった。また、現行の学習指導要領(1998年告示, 2002年施行)からは、国語科の目標に「伝え合う力を高める」が新たに加わっている。

一方、2012年度から中学校で全面的に実施されることになっている新学習指導要領(2008年告示)では、指導内容と言語活動がより詳細に、しかも学年ごとに記載されている。例えば、第1学年は「日常生活」の中から、第2学年と第3学年は「社会生活」の中から、それぞれ「話題」を決め、「話すこと・聞くこと」の能力を育成するための指導を行うことになっている。具体的な言語活動としては、第1学年では「日常生活の中の話題について報告や紹介をしたり、それらを聞いて質問や助言をしたりすること」「日常生活の中の話題について対話や討論などを行うこと」、第2学年では「調べてわかったことや考えたことなどに基づいて説明や発表をしたり、それらを聞いて意見を述べたりすること」「社会生活の中の話題について、司会や提案者などを立てて討論を行うこと」、第3学年では「時間や場の条件に合わせてスピーチをしたり、それを聞いて自分の表現の参考にしたりすること」「社会生活の中の話題について、相手を説得するために意見を述べ合うこと」となっている。

新学習指導要領では、音声の働きや仕組みに関

する事項が第2学年及び第3学年の事項から第1学年の事項に移動しており、文字言語にはない音声言語の特徴をしっかりと学ぶことが期待されている。更に、現行の学習指導要領が「話したり聞いたり」といった表現を好んで使用しているのに対して、新学習指導要領では一部「聞くこと」と「話すこと」を分けて「内容」が示されている。例えば、「聞くこと」に関連して、第1学年では「必要に応じて質問しながら聞き取り、自分の考えとの共通点や相違点を整理すること」、第2学年では「話の論理的な構成や展開などに注意して聞き、自分の考えと比較すること」、第3学年では「聞き取った内容や表現の仕方を評価して、自分のものの見方や考え方を深めたり、表現に活かしたりすること」と記されている。

2. 研究の目的

このように「音声言語」能力が重視される一方で、国語教育における「聞くこと」に関する指導方法や評価基準は確立されておらず、教材も十分ではないのが実情である。学習指導要領では、国語科の内容は「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の四技能、三領域で構成されている。つまり、「話すこと」と「聞くこと」は複合的な言語能力であり、個別には捉えられていない。そのため、教科書のほとんどが、「聞くこと」を独立させず、「話すこと」と「聞くこと」を関連づけて扱っている。しかも、「聞くこと」よりも「話すこと」が重視されているのである。

「話すこと」と「聞くこと」の指導を同時に行おうとすると、スピーチやパネル・ディスカッションなど「話すこと」に重点を置いた教室活動に偏りがちだが、「聞くこと」を単独で行う指導も大切である。それが十分に行われて来なかった背景には、日本語教育とは異なり、国語教育の対象が母語話者であり、母語による「リスニング」には問題がないといった誤解があったからである。しかしながら、母語話者であっても、「リスニング」には一定の訓練が必要である。なぜなら、「音声言語」には、「文字言語」とは異なる特

徴があるからである。例えば、「聞くこと」の難しさは、1度きりしか話されず、「読み」のように後戻りもできず、スピードの調節もできない。また、日本語の場合は、話し言葉の中に漢語や同音異義語が多く、音と表記を結び付けて内容を理解していかなければならない。更に、言い間違い、繰り返し、言いよどみ、言い直し、付け加えなども見られ、主語と述語の一貫しない「ねじれ文」が含まれることも珍しくない。その他にも、「えっと〜」などの間投詞、ら抜き言葉や「違って」などの文法の誤り、助詞の脱落、「〜ていうか」などのぼかし等、「音声言語」に特有の表現もある。

本研究は、昨年開発した中学生向け『母語話者のためのリスニング教材集』（2011）をもとに、母語話者と非母語話者の聴解の特徴と相違点を明らかにしようとするものである。後述するように、国語教育と日本語教育のそれぞれの立場から学習者の聴解能力を調査した論文はあるものの、両者を比較した研究はほとんどない。本研究では、中学生・高校生・上級日本語学習者とは、聴解能力にどの程度の差が生じるものなのか、聴解能力のなかでも特に必要な能力は何かについてデータを収集し、問題ごとに分析した。

3. 先行研究

3.1 中学生と「聞く力」

寺井（2003a）は、高校入試の「リスニング」問題を分析した結果、「中学卒業段階の生徒が十分な聞き取り能力を持っているとは言えない」として、次の四つの能力の育成が特に必要であると論じている。「様々な情報の中から重要度の高い情報を聞き分ける能力」「いくつかの情報を関連づけて一つのものの全体像を作り上げる能力」「先入観や自分の主観的な判断を入れず公平な耳で聞く能力」「一つ一つの情報が何の事柄に関連するものか整理して聞く能力」の四つである。一番目の「様々な情報の中から重要度の高い情報を聞き分ける能力」は、後述の中村（2007）や若木（2007）が課題であるとする「情報選択能力」と

ほぼ同じものである。

中村 (2007) は、中学生の「聞く力」を「①話された内容を正確に聞き取る能力」「②話された内容の中から必要な情報を選んで、的確に聞き取る能力」「③話された事柄の相互関係や妥当性を判断して、批判的に聞き取る能力」「④話された内容について質問したり反論したりして、新たな考えを得る能力」の四項目に分類し、①に関しては確実に身につけているが、残りの三項目が今後の指導の課題であるとしている。中村が課題としている能力を要約すれば、②は「情報選択能力」③は「状況判断能力」④は「知見獲得能力」ということになる。

若木 (2007) は、伝達文を用いて小中学生を対象に聞き取り能力の調査を行い、提示された情報と受信者の立場とを相互に関係づけられるかどうかを分析した。その結果、「情報の関係づけに対する指導が小学校、中学校ともに十分に行われていない」実態が明らかになった。特に、誤答者は「メモを見直して話を再構成するという段階、あるいはメモを心的作業の補助として用いる意識や習慣が欠落している」と指摘している。

以上、寺井 (2003a) 中村 (2007) 若木 (2007) の三者の見解は、中学生の場合、「情報選択能力」の獲得が特に課題であるという点で一致している。

3.2 聴解ストラテジー

現在、中学校の国語教科書を出版している会社は5社であるが、そのうち東京書籍の教科書『新編新しい国語』(2006)は、「聞き上手になろう」という単元の最後に、「聞くことの自己評価表」を付けている。「自己評価」とは、日本語教育で言うモニタリングのことである。「聞くことの自己評価表」の観点は、「聞く意識」「聞く知識」「聞く技能」に分かれている。「聞く意識」とは、聞く態度に関わる評価であり、「聞く知識」は先に触れた聴解ストラテジーに関わる評価である。「聞く技能」には、キーワードをつかむ、要約する、自分の考えと比較する等が含まれている。この中で、特に重要なのは、聴解ストラテジーに関

する項目である。「ストラテジー」は、Canale & Swain (1980) や Canale (1983) がコミュニケーション能力の要素として挙げた四つの項目 (Grammatical Competence, Discourse Competence, Sociolinguistic Competence, Strategy Competence) の一つである。国語教育では、母語であるがゆえに、これまでは聴解ストラテジーを意識せず、相手の話を聞き流してしまうことも多かったと言える。

川口ほか (2003) は、日本語教育の立場から、上級学習者に必要な聴解ストラテジーとして、以下の七種類のストラテジーを紹介している。

- a. 音声の特徴をつかむストラテジー
- b. 場面・状況をつかむストラテジー
- c. 必要な情報を聞き取るストラテジー
- d. 大意をつかむストラテジー
- e. イントネーションなどから発話意図をつかむストラテジー
- f. 話の展開を予測するストラテジー
- g. 図や絵を見ながら聴くストラテジー

これらは、対象が母語話者であっても必要なものばかりである。特に、「場面・状況をつかむストラテジー」や「必要な情報を聞き取るストラテジー」は、先に寺井 (2003a) 中村 (2007) 若木 (2007) が中学生に対して指導が必要であるとした能力と密接な関係にある。

そこで、本研究では、聴解ストラテジーを意識した問題を作成し、「リスニング」に特に必要と判断された「情報選択能力」や「状況判断能力」が中学生及び高校生の母語話者では十分に身につけているのか、上級日本語話者である留学生の場合と比較してどのような違いが認められるのかということについて調査を行なうことにした。

4. 調査の方法

4.1 「リスニング」問題の作成

ここでは、『母語話者のためのリスニング教材集』(2011) 作成までの過程を説明しておく。ま

ず、問題作成に先立って、過去の高校入試に出題された「リスニング」問題の検討を行なった。その結果、これまで出題された問題には、幾つかの共通点と改善点があることが明らかになった。共通点だが、聴き取りの場面は、学校（授業、委員会、職員室等）に限られ、内容は、行事に関する連絡、研究発表及び討議、職員室での教師との会話、スピーチ等である。トピックとしては、環境問題（例：ゴミ処理）や時事問題（例：携帯電話の所持の是非）が人気である。放送文の長さは、500字未満の短いものから1500字程度の長いものまでである。放送は1回のみで、放送中は、メモを取るよう指示がなされる。設問は、語句レベルの解答が中心である。放送時間は、平均5分程度であり、国語の試験問題全体に占める割合は平均で10%程度である。

一方、改善点は、設問の内容と解答方法についてである。例えば、「リスニング」の試験でありながら、口頭表現や会話ではなく、いわゆる長めの説明文を聞かせるという学校もある。また、出題形式が定まっておらず、問題文と設問の両方を読み上げるタイプのものや、設問のみが印刷されているタイプなどがある。設問も、具体的な情報を聴き取らせる簡単なものから、抽象度の高い情報を聞き取る難解な問題まで様々で、更には、体験談を交えて感想を作文させるものもある。評価基準も曖昧のままに明らかにされていない。

入試問題では、設問が部分あるいは全文が解答用紙に印刷されており、事前に確認できる形式が主流である。しかしながら、実際のコミュニケーションの場面では、事前に質問される内容が明らかになっているとは限らない。また、半田・松尾・水口（2010）でも述べたが、メモを取りながらの「リスニング」の機会も、現実には多くない。むしろ、たとえ中学生であっても、メモ無しで情報を聞き、適切に対処することを求められていることが多い。勿論、若木（2007）が指摘したように、メモを取り、メモの内容を必要に応じて再構成できる能力の育成も大切である。そこで、本研究では、「メモ無し」問題と「メモ有り」問題の2種類を作成することにした。

両者の違いは、「聞くこと」と「聴くこと」の違いでもある。文部科学省では、国語科の場合には、「リスニング」という用語を用いず、「聞くこと」で表記を統一している。新学習指導要領の記述も同様であるが、厳密に言えば、「きくこと」には「聞くこと」と「聴くこと」の区別があるはずである。大修館の『新漢和辞典』（1981）には、「聴がきく意志があつて注意してきく意であるのに対し、聞は自然にきこえてくる意」という説明がある。いわば、「聞くこと」は聞き手にとっては消極的な場面で、メモを取らずに音声情報を理解しようとすることであり、「聴くこと」では聞き手は自発的かつ積極的に場面に関わり、メモを取りながら何らかの目的を達成するために音声情報を傾聴することを意味している。

4.2 調査協力者

「日常生活編」と「社会（学校）生活編」の2種類の問題について、中学3年生、高校1年生、高校2年生に解答してもらい、データを収集、正答率を分析した。中学3年生（以下、M3）のサンプル数は36、高校1年生（以下、H1）は43、高校2年生（以下、H2）は10である。中学生は埼玉県公立中学校に通う生徒であり、一方、高校生は都内の共学の私立高校に通っている。

また、母語話者と非母語話者の聴解の特徴の違いを明らかにするために、都内の大学に在籍する上級日本語学習者に協力してもらい、データを収集した。大学1年生（以下、U1）はサンプル数が14で、大学2年生（以下、U2）は17である。いずれも日本語のレベルは上級である。なお、サンプル数は、最大値であり、データ収集時に欠席していた学生もあり、問題によっては、サンプル数を1～2名下回っている。U1の日本語学習年数は、平均2.4年で、日本語能力試験1級の合格者が8名、2級が2名、未受験が4名である。国籍は、中国・台湾が5名、韓国が9名である。U2は、同じ大学に在籍する2年生で、日本語学習歴は、平均2.3年である。日本語能力試験1級の合格者が11名、2級が2名、未受験が4名である。国籍は、中国が8名、韓国が7名、そのほか、インドネシアと

ミャンマーが1名ずつである。

4.3 調査の時期と方法

中学生と高校生は2010年8月から12月までの5ヶ月、留学生は2011年5月から7月までの3ヶ月の間に断続的に行なった。通常の国語（或いは、日本語）の授業の前後に10分程度の時間を取り、音声のみを教室のスピーカーから流し、指示や本文、設問なども全て音声で行ない、答えは解答用紙に記入させた。メモを取ることができるかどうかは、想定される場面によって異なり、解答方法は、母語話者の場合は記述式とし、無記名とした。2問を連続して解答してもらった。

4.4 場面について

場面は、新学習指導要領に即して、「日常生活編」と「社会生活編」の2種類とした。ただし、新学習指導要領では、「日常生活（英訳では、students' daily lives）」や「社会生活（the students' social lives）」が具体的に何を意味しているかは不明であるので、本研究では「日常生活」は学校

外、「社会生活」は「学校生活」と解釈し、具体的な聴解の場面を設定した（半田，2010）。その結果、「日常生活編／メモ無し」「日常生活編／メモ有り」「社会（学校）生活編／メモ無し」「社会（学校）生活編／メモ有り」の四つの領域の問題を作成することにした。

資料1は、今回使用した放送文の内容を示したものである。できるだけ現実の中学生の運用場面に近づけるように留意して作成した。なお、問題文は「盗み聞き」を避け、解答者を聞き手に想定したモノログである。解答に当たっては、問題文に先立って流れる「前置き」の部分に留意し、自分がどのような立場や状況に置かれているのかを十分に理解するように指示した。

4.5 問題文について

現実の生活場面において、中学生が聞かなければならない情報量は、予想より遥かに多い。3年間の中学生生活をイメージし、1年生から3年生までが直面するであろう「リスニング」の場面を用意した。その結果、資料2に示すように、所要時

資料1

問題	登場人物（性別）	場面
電車内のアナウンス	駅員（男）	電車内
母親の用事	母親	自宅
避難訓練	教員（男）	学校
体育のゲーム	中学生（女）	体育の授業中
修学旅行の連絡	中学生（男）	宿泊先の旅館
図書室の利用案内	司書教諭（男）	図書室

資料2

問題	文字数	所要時間
電車内のアナウンス	217	1：45
母親の用事	279	1：48
避難訓練	267	2：10
体育のゲーム	338	2：01
修学旅行の連絡	430	2：33
図書室の利用案内	730	3：20

*文字数は、問題文のみ。所要時間は、放送全体の長さ（分：秒）である。

間は1分を超え、700文字を超える問題文も含まれている。

また、森・豊田（2008）が、説明文教材を聞かせて答えさせる従来の形式では、当然、「そのような「聞く場面」が生活の中に存在するのか（authenticity = 真正性）ということが問題となる」と述べているように、書き言葉による放送文を聞き取るような出題では意味がない。そのため、日常会話を忠実に反映させた話し言葉で、省略や倒置、訂正や追加などが多数含まれている問題文を作成した。なお、参考までに、今回の調査で使用した問題文を本稿の最後に載せてある。

4.6 設問の特徴

国語教育は、多くの情報の中から、むしろ、最も重要な情報を優先的に聞き取る能力の育成を目標の一つにすべきである。日常生活においては、音声による情報が与えられた場合、すべての情報を入手し、理解することを求められてはいない。聞き手は、それぞれの立場に応じて、適切に情報の取捨選択を行っているのである。つまり、何を聞き、何を聞き流すかを判断することが重要なのである。

そのため、本研究では、場面ごとに、情報の重要度の高い順に設問を配列してある。そして、第1問目の配点は他の問題に比べて4倍高くなっている。第1問目は4点であるが、2問目から4問目は、それぞれ1点である。従って、第1問目が正解できなかった生徒は、残りの3問すべてが正解であっても、第1問目のみの正解者よりも点数が

低くなるわけである。ただし、本研究では正答率のみを検討し、個人の得点を合計し、評価することはしていない。

4.7 解答用紙の形式

解答用紙は、「記述式」と「選択肢式」の2種類を用意した。これは、同じ問題であっても、解答形式を選択することで問題の難易度を操作することができるからである。島田（2003）によると、日本語の聴解テストの場合、「文字提示形式の方が音声提示形式よりも正答率が高いこと」「受験者の母語と選択肢の長さには影響を受けないこと」が明らかになっている。ただし、島田（2006）によれば、問題項目の特徴により影響は異なり、文字で選択肢を提示する方が音声で提示するより平均値が高くなるのは、選択肢が語レベルの場合であって、「文による選択肢の項目は選択肢提示形式には影響されない」「全体を聞いて判断する項目は選択肢提示形式には影響されない」とのことである。

なお、本研究では、比較のため、母語話者は「記述式」を、非母語話者は大学1年生が「選択肢式」を、大学2年生は「記述式」解答用紙を使用した。

4.8 ストラテジーとの関連性

資料3は、それぞれの設問がどのような聴解ストラテジーと関連があるのかを示したものである。「リスニング」では、ストラテジーを意識することは大切なことである。本研究のストラテ

資料3

問題	場面・状況をつかむ	必要な情報を聞き取る	話の展開を予測する	図や絵を見ながら聴く
電車内のアナウンス	◎	○	○	○
母親の用事	○	◎		
避難訓練	◎	○	○	
体育のゲーム	○	○	○	◎
修学旅行の連絡		◎		
図書室の利用案内		◎		

ジーは、『上級の力をつける聴解ストラテジー上下』（川口・桐生・杉村・根本・原田，2003）を参考にした。ただし，正答に至るに必要なストラテジーは1種類とも限らず，幾つかストラテジーを複合した形式で出題されているものが大半である。表中の◎は特に必要とするストラテジー，○は付随するストラテジーである。

5. 結果と考察

本研究では、「日常生活編」と「社会（学校生活編）」の2種類の問題を作成し，日本語の母語話者である中学3年生（M3），高校1年生（H1），高校2年生（H2）と，日本に留学中の非母語話者である大学1年生（U1）と2年生（U2）の被験者

表1 日常生活編／メモ無し：「電車内のアナウンス」の正答率

	今後の行動	次の駅名	運転見合わせ区間	緊急停止の理由
M3	0.5	0.86	0.72	0.61
H1	0.77	0.84	0.63	0.88
H2	0.9	1	0.8	0.5
U1	0.92	1	0.53	0.92
U2	0.93	0.88	0.5	0.31

表2 学校生活編／メモ無し：「避難訓練」の正答率

	避難経路	火災の発生場所	集合場所	震度
M3	0.47	0.92	1	0.94
H1	0.21	0.86	0.93	0.95
H2	0.2	0.9	0.4	1
U1	0.53	0.69	0.46	0.92
U2	0.65	0.29	0.41	0.92

表3 学校生活編／メモ無し：「体育のゲーム」の正答率

	人の配置	練習の目的	練習時間	今後の展開
M3	0.23	0.53	0.65	0.49
U1	0.77	1	1	0.23
U2	0.47	0.41	0.82	0.29

表4 学校生活編／メモ有り：「修学旅行の連絡」の正答率

	朝食の時間	集合時間	目的地	消灯時間
M3	0.95	0.92	0.92	1
U1	0.92	1	0.92	1
U2	1	0.94	0.75	1

表5 日常生活編／メモ無し：「母親の用事」の正答率

	頼みごと①	頼みごと②	帰宅時間	家族の人数
H1	0.63	0.74	0.63	0.84
U1	0.62	0.62	0.85	0.92
U2	0.75	0.75	0.88	1

表6 学校生活編／メモ有り：「図書室の利用案内」の正答率

	必要なもの	冊数	期間	閉室時間
H1	0.93	0.84	0.79	0.35
U1	1	1	1	0.83
U2	0.94	0.94	0.94	0.31

に解答してもらい、データを収集し、正答率を分析した。表1から表6は、各設問の正答率をまとめたものである。解答者の全員が正解した場合は、正答率は「1」である。数値は、小数点第2位までとし、3位以下を四捨五入してある。

5.1 中学生と高校生の比較

まず、表1と表2の正答率から、中学生と高校生のリスニング能力の違いを検討した。その結果、高校生の方が中学生よりも必ずしも成績が良いわけではないこと、即ち、正答率は必ずしも学年に比例しないことが明らかになった。また、中学生の場合は、「状況判断能力」や「情報選択能力」の育成が依然として課題であることも明らかになった。

表1は「電車内のアナウンス」を聞いて、その後の行動を決定する問題で、「状況判断能力」に関連した設問であり、表2は「避難訓練」に関する問題で、主として「情報選択能力」を測る問題である。なお、「電車内のアナウンス」に限っては、トップダウンの知識の有無も正答率に関係があるため、放送文に登場する路線や駅名を中学生と高校生の実態に見合うように変更して出題した。

「電車内のアナウンス」問題は、中学生も高校生もともに正答率にバラつきが見られた。M3の場合は、予想通り、車内アナウンスから得られた情報をもとに、状況を判断し、「今後の行動」を決定する問題の正答率が最も低く、二人に一人は誤答であった。この問題に正答した生徒の他の問題での誤答を見てみると、18名中15名は全問に正解しているが、「緊急停止の理由」が誤答であった生徒が2名、「運転見合わせ区間」が誤答であった生徒が2名、両方が誤答であった生徒が1名いた。「今後の行動」が正答で「次の駅名」が誤答であった生徒は皆無であった。つまり、「次の駅名」が最も簡単な問題で、「緊急停止の理由」や「運転見合わせ区間」の難易度はほぼ同じであったということになる。ここから、中学生の場合、「状況判断能力」の育成が高校生よりも課題であることが確認された。

一方、高校生の場合は、中学生を被験者とする調査で得られた結果には合致せず、H1では「運転見合わせ区間」が、H2では「緊急停止の理由」の正答率が最も低かった。H1もH2も、「次の駅名」を聞き取る問題の正答率が高かった点はM3に同じであるが、「緊急停止の理由」ではH2が、「運転見合わせ区間」ではH1が、M3よりも正答率が低くなっているが、その理由は本研究では明らかにできなかった。逆に、中学生に比べて、「今後の行動」の正答率がH1からH2へと高くなっている理由としては、調査協力校の中学校は公立中学であり、地元の生徒が多かったのに対して、高校生の場合は電車通学の生徒が大半であり、電車の遅延や乗り換え情報に慣れてきた可能性が考えられる。

表2の「避難訓練」に関しては、「避難経路」を質問した問題の正答率が、どの学年も際立って低くなっているのが分かる。しかも、中学生より高校生の正答率の方が低くなっており、その原因としては、「避難訓練」の前置きに「あなたは中学三年生です」があり、M3は自分の問題として放送文を聞いて解答することができるが、H1やH2はそれができず、解答を誤ってしまった可能性が考えられる。やはり、「盗み聞き」ではなく、被験者が積極的に聞き取りに参加できる状況設定が重要であるということが指摘できる。とはいえ、中学生や高校生の正答率が、非母語話者であるU1やU2を大きく下回っている事実は見過ごせない。やはり、母語話者であっても、「リスニング」の指導は不可欠であるということである。

また、M3で、「避難経路」を正答した生徒は、34名中17名であり、そのうち16名が全問正解をしていることから、四つの質問の中で、「避難経路」が最も難易度の高い問題ということになる。更には、難易度だけでなく、実際の災害時の避難ということを想定した場合も、最も必要性の高い情報は「避難経路」であると言える。一方、「集合場所」を聞いた問題は、M3の場合、正答率が「1」であり、最も簡単な設問であったということになる。「震度」と「火災の発生場所」の正答率に大きな差はないが、「避難経路」が不正解

だったM3の正答率を個別に見てみると、「震度」が誤答であった者は1名で、「火災の発生場所」が誤答であった者は3名である。従って、「震度」の方が「火災の発生場所」よりやや難易度が高いということになる。

5.2 中学生と非母語話者の比較

本研究に使用した問題は母語話者向けの問題であったにも関わらず、表1から表6までを概観しても明らかなように、非母語話者である留学生の正答率は母語話者と同等、或いは、それ以上であると言っても過言でない。留学生の正答率が中学生のそれを下回った問題は、表1の「運転見合わせ区間」、表2の「火災の発生場所」と「集合場所」、表3の「練習の目的」と「今後の展開」、表4の「目的地」、表6の「閉室時間」で、多くの場合、場所の名前を答えさせる問題である。

まず、表1についてだが、留学生の場合、高校生と同じ路線や駅名が登場してくる問題を解答した。そのため、厳密には中学生との比較はできないが、3問目の「運転見合わせ区間」では、留学生の正答率は中学生を下回っている。この問題の正答は「中野駅から新宿駅まで」であるが、正答できたのはU2の場合が16名中8名で、誤答のうち2名が「東中野から新宿」、同じく2名が「東中野から大久保」と解答している。解答形式を選択肢式にしたU1でも正答率は余り変わらず、誤答は6名中5名が「東中野駅から大久保駅」を選んでいる。この問題の解答用紙にはJR東日本の「社内路線図」が資料として印刷されており、それを見ながら解答することになっているが、正答に至る上で大きな助けとはならなかったようである。4問目の「緊急停止の理由」は、島田（2003, 2006）が指摘したように、選択肢式のU1の方が記述式解答のU2よりも正答率が高く、選択肢式のU1の数値は中学生のそれを上回っている。正答は「信号機のトラブル」であるが、誤答はU1及びU2ともに「人身事故」が多く、路線がJR中央線ということもあり、日頃の経験がマイナスに作用したものと思われる。

次に、非母語話者の正答率が中学生を下回った

表2の「火災の発生場所」は、「理科室」が正解であるが、「火災の発生場所」ということで、料理を連想した学生が多かったようで、U1の誤答者は全員が「家庭科室」という選択肢を選んでいる。記述式的答案では「理科室」という正答が書けたU2は3名しかおらず、理科室のある「3階」と解答した学生が7名と誤答の中心で、「イカ（いか）室」と表記した学生も2名いた。同様に、避難後の「集合場所」を答えさせる問題も正答率が低く、正解は「校庭」であるが、U1で正答できたのは6名のみで、「校舎西側」を選択した学生が5名いた。記述式のU2では、空欄が5名と目立ち、放送文の「校庭の中央に集合してください」を聞き取り、「中央」とのみ解答した学生も5名いた。つまり、「理科室」「校庭」は上級日本語学習者とはいえ、既習の語彙ではなく、その結果、正答率が下がってしまったということである。

同様に、表4の「目的地」の正答率が、U2の場合、母語話者に比べて若干低い要因も、「牧場」という語彙に関係している。この問題は放送文を聞いている最中にメモを取っても良い問題であるが、解答用紙を見ると、メモを日本語で取ることのできる学生の方が「牧場」の正答率が高い。逆に、母語でメモを取っていた学生3名は、いずれも韓国出身の学生であり、「もく場（じょう）」と誤答している。また、何語であれ、メモがきちんと取れていない学生3名は、この問題に関しては空欄であった。国語教育であれ、日本語教育であれ、必要な情報に関してメモを取り、そのメモを活用できるかどうかが大変であることが確認できた。

留学生の場合、逆に、表2の「震度」、表3の「練習時間」、表4の「朝食の時間」「集合時間」「消灯時間」、表6の「冊数」「期間」など、単純に数字を聞き取る問題は正答率が高くなっており、中学生と比較すると、同等か、若干だが上回っているのが分かる。高校生と比較しても、遜色はない。留学生は、日本語の授業で、初級の段階から数値の聞き取りの練習をしており、その成果が十分に発揮されたものと思われる。また、このような問題の場合、島田（2003, 2006）の指摘

とは異なり、U1の選択肢式でもU2の記述式でも、正答率に大きな違いは認められなかった。

一方、「学校生活編」の問題を見てみると、表3と表4では、正答率に大きな違いが認められる。数字を聞き取る設問の多い「修学旅行の連絡」は、先に触れた「目的地」を除いては正答率に大きな開きはないが、ドッジボールの説明をした「体育のゲーム」は、留学生もさることながら、中学生も正答率が低い。特に、ゲームに参加する「人の配置」を答える問題は、解答用紙の図に配置を書き込む問題だが、中学生の正答率は4問中最も低く、図形や空間の把握が課題であると言えるかもしれない。この問題は、選択肢式のU1では正答率が上がっており、「ドッジボール」を知らない留学生でも、ヒントが与えられれば正答に至ることはできるということである。ただ、ゲームの「今後の展開」を答える問題になると、選択肢式でも正答率は低い。「体育のゲーム」は、文体も「避難訓練」とは異なり、より話し言葉に近いものであるため、それだけ留学生にとって難易度が高かったと言える。

5.3 高校生と非母語話者の比較

本研究で使用した問題は、日本語の母語話者である中学生向けのものであるため、当然のことながら、「日常生活編」と「学校生活編」を比較すると、留学生の場合、「日常生活編」の正答率の方が高い。ただし、「学校生活編」の問題であっても、「修学旅行の連絡」や「図書室の利用案内」のように、大学生にも該当しそうな場面であれば、母語話者と比較しても正答率に大きな差はないと言って良い。むしろ、問題によっては、非母語話者の方が正答率が高い。

表1, 表2, 表5, 表6のデータを参考に、高校生と非母語話者を比較してみると、幾つか興味深い点を指摘できる。まず、「電車内のアナウンス」に関する設問のうち、中学生が苦手とした「状況判断能力」を問う「今後の行動」についてだが、この問題はM3からU2へと順番に正答率が上がっており、「状況判断能力」は聴解能力だけの問題ではなく、年齢や発達にも関係のある能力である

ことを伺わせている。逆に、表2の「避難訓練」の「震度」の問題は、数字を答える問題であり、M3からU2までの正答率にほとんど差がない。恐らく、数字は、「リスニング」問題の中でも、最も難易度の低い問題であると言える。ただし、質問の仕方によっては、難易度を上げることができる。例えば、数字を答えさせる問題のうち、表5の「家族の人数」は、一種の論理的思考を問うもので、母親の会話から家族の人数を推測する問題であり、このような出題の場合、留学生の方が高校生よりも正答率が高い。同様に、母親の凡その「帰宅時間」を推測する問題も、正答率では留学生が高校生を上回っており、言語能力の差ではなく、与えられた情報から結論を導き出す能力の差であると言えるかもしれない。

逆に、表6の「閉室時間」は、記述式のH1とU2が、選択肢式のU1を大きく下回っている。「図書室の利用案内」は、どの設問も単語レベルの解答であり、正答率の差は、島田(2003, 2006)の先行研究を裏付けるものだが、なぜ「閉室時間」のみ、三者に大きな差が認められるのが考えてみる必要がある。U2のサンプル数は16で、「閉室時間」に正解できた学生は5名のみである。正答は「17時」であるが、「11時」と聞き間違えた者が4名、開室時間の「8時」と答えた者が4名、「17時」ではなく「10時」が2名、「7時」が1名いた。この問題は、メモを取っても良い問題であるが、正解できなかった学生は、やはりメモの時点で誤って聴き取っていることが分かった。選択肢式のU1は、サンプル数が12で、誤答が3名で、全員が「18時」の選択肢を選んでいいる。解答用紙のメモ欄を見ると、2名が「11時」とメモしており、選択肢に「11時」が無かったために、「18時」を選んだようである。平日の図書室の「閉室時間」を答える問題であるから、常識的に考えれば、「7時」「8時」「10時」「11時」は正答にはなり得ないはずであるが、そのような判断を瞬時に行うことは難しいのかもしれない。

この点は、H1も同じであり、サンプル数43のうち、誤答の「11時」が10名、「8時」が6名、「10時」が2名、「16時」が2名、「16時半」が2名、「午

後6時」が4名、白紙も2名いた。H1は、メモを取ることができない状況で解答したこともあり、U2に比べて同じ誤答でもバラつきが目立った。更に、この問題は、放送文の最後で、土曜日の「閉室時間」を言い直しており、しかも、設問は土曜日ではなく平日の「閉室時間」を尋ねているので、時間の問題ではあったが難易度が高かったものと思われる。

表5の「母親の用事」は、中学生や高校生、大学生が日常生活でしばしば直面する場面を問題として取り上げたものであるが、予想に反して、母語話者も非母語話者も正答率が伸び悩んだ。「頼みごと①」と「頼みごと②」に関しては、H1とU1は大きな差はなく、「帰宅時間」と「家族の人数」に関しては、H1はU1とU2の正答率を下回った。「母親の用事」には、頼みごとが複数あり、その頼みごとに優先順位をつける必要がある。いわば、「情報選択能力」が必要とされる問題である。「洗濯物を取り込む」が最も母親のやって欲しいことであり、次が「荷物を受け取る」であるが、最も多かった誤答は、両者を逆に解答したもので、U1で4名、U2で2名がそのように解答している。H1でも、6名が逆に解答している。また、白紙も2名おり、母親が最もやって欲しいことは「起きること」であると答えた生徒も1名いた。『朝日新聞』(2008)は、「人の話を注意して聞けない生徒が10年ほど前から目立ってきた」「数年前から宿題や持ち物などの大事な連絡を聞き漏らす生徒が目立ってきた」といった現場の教員の悩みを紹介しており、「聞けない」「聞き漏らす」といった生徒たちの実情は、授業外のあらゆる場面において認められる問題であることが確認できた。

6. 今後の課題

宮城(2005)は、「聴解の情報処理においては、音韻、プロソディー、語彙、漢字、文法、構文の知識といった小さな単位を処理してその積み上げによって意味を解釈していくボトムアップ処理(bottom-up processing)と、社会的・文化的背景

知識、テキストの内容や形式に関する知識(スキーマ・スクリプト)や視覚情報など聞き手が持っている知識を最大限に利用して、積極的に解釈しようとするトップダウン処理(top-down processing)の双方が補完的・協調的に働き、音声言語の理解を促進して」と述べている。「場所」を答える問題において、留學生の正答率が低かったのもトップダウンの知識が不足していると言っているように良い。

今回、本研究で得られたデータは、学校種別の「リスニング」教材や高校入試の問題を作成する上で、参考になるはずである。設問の内容や出題方法を変えることで難易度をつけることもできる。何よりも、聴解能力においては、母語話者の方が非母語話者に比べて優位であるという訳ではなく、むしろ、中学生や高校生の場合は、非母語話者と同等かそれ以下である事実を真摯に受け止め、国語教育において「聞くこと」の指導に力を注ぐべきである。特に、高校生の場合は、国語の授業において「リスニング」の指導を受ける機会が極めて少なく、音声言語教育のあり方を見直す必要があるように思われる。

2012年度からは新学習指導要領が中学校において全面実施されることを受け、教科書も一新されるため、今後どのように教育現場で「リスニング」指導が行われていくのか追跡調査を行う必要がある。新学習指導要領には、「聞くこと」の目標が1年生では「話し手の意図を考えながら聞く能力」、2年生では「考えを比べながら聞く能力」、3年生では「表現の工夫を評価して聞く能力」と記されている。これらの目標を達成するためには、まずは「リスニング」の機会を多く持ち、状況を的確に判断し、必要な情報を入手する練習をすることが必須である。しかしながら、現時点では、「意図を考える」(1年)「考えを比べる」(2年)「表現を評価する」(3年)といった目標の手前で、躓いてしまっている生徒も少なくないことが明らかになった。

英語のリスニングに慣れていても、母語の聞き取りに同じスキルが応用できるとは限らない。「リスニング」の指導は、コミュニケーション能

力がますます重視される時代において、必ずや国語教育で取り入れられるであろうし、母語話者向けの適切な「リスニング」教材が必要であり、評価基準も含め、明確な指導方法が早急に示されるべきである。

本研究では、個人情報保護の問題もあり、被験者を特定して、母語によるリスニング能力と第二言語によるリスニング能力の関係を調べることはできなかったが、二つの能力の間には相関関係が認められると推測できるので、今後、研究課題として取り組んでいきたいと考えている。また、今回は、問題の正答率のみの比較であったが、別な分析方法も試みてデータへの信頼度を上げていく必要がある。

参考文献

- 朝日新聞 (2008). 入試に国語リスニング 公立高 今春8県に拡大 1月27日朝刊
- 母語話者のためのリスニング教材集 (2011). 国際基督教大学国語教育ゼミ (編) ICU国語教育, 特集号
- Canale M. (1983). Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In Richards J. & Schmidt R (Eds.) *Language and Communication*, Longman
- Canale M & Swain M. (1980). Theoretical based of communicative approaches to Second Language and Testing. *Applied Linguistics*, i/1
- 半田淳子 (2010) 「聞くこと」の指導に関する今日的課題 国語科教育研究 第119回鳴門大会研究発表要旨集, 242-245.
- 半田淳子・松尾哲郎・水口恵子 (2010) 日本語母語話者のための「リスニング」問題の分析と課題—日本語教育と国語教育の連携の可能性— 2010世界日本語教育大会 論文集・予稿集, 1056 (0) -1056 (9).
- 磯田雄輝 (2010) 高校入試国語リスニング問題の検討 ICU国語教育, 2, 30-40.
- 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
- 宮城幸枝 (2005). 聞くことに焦点を当てた指導の理論と実践 東海大学留学生教育センター (編) 日本語教育法概論 東海大学出版 pp.175-199
- 森篤嗣・豊田誠 (2008) 日本語能力試験による中高生の聞き取り能力調査 全国大学国語教育学会発表要旨集, 114, 155-158
- 諸橋敏次・渡辺末吉・鎌田正・米山寅太郎 (1981). 新漢和辞典 大修館
- 中村敦雄 (2007). 聞く力の評価・指導に向けて 高橋俊三・声とことばの会 (編) 中学校国語科 聞く力の評価と指導 すぐに使える評価テスト 明治図書 p.10.
- 佐藤泉 (2006). 国語教科書の戦後史 勁草書房
- 島田めぐみ (2003). 日本語聴解テストにおける選択肢提示形式の影響 日本語教育, 119, 21-30.
- 島田めぐみ (2006). 日本語聴解テストにおいて難易度に影響を与える要因 日本語教育, 129, 1-10.
- 寺井一 (2003a). 高校入試 (国語) での日本語の聞き取り試験—音声言語教育との関わりと実施結果の分析— 日本語論究, 7, 535-546.
- 寺井一 (2003b). 国語の高校入試問題における聞き取り試験—実施結果の分析と課題— 全国大学国語教育学会発表要旨集, 104, 40-43.
- 若木常佳 (2007) 小・中学生における聞き取り能力の実際と課題 全国大学国語教育学会発表要旨集, 113, 177-180

放送文

「電車内のアナウンス」:

あなたは、大久保駅に向かうため、三鷹駅から電車に乗っています。放送を聴いて、それに続く質問に答えなさい。メモを取ってはいけません。

お待たせ致しました。まもなく中野、中野に到着します。地下鉄東西線を御利用のお客様は、お乗換え下さい。なお、本日午後一時頃、東中野駅付近で発生した信号機のトラブルにより、ただ今、中央線は中野から新宿までの間、上下線ともに運転を見合わせております。中野駅より先の東中野駅、大久保駅を御利用のお客様は、二番線に到着する総武線上り電車にお乗換え下さい。お急ぎのところ、お客様には大変ご迷惑をお掛けしております。まもなく中野、中野に到着します。

- 問一 大久保駅に向かうためには、これからどうしたらよいですか。
- 問二 あなたの乗っている電車が、まもなく到着する駅は何駅ですか。
- 問三 中央線が運転を見合わせているのは、何駅から何駅までの間ですか。
- 問四 中央線が運転を見合わせている理由は何ですか。

「避難訓練」:

これから避難訓練が始まります。あなたは、中学三年生です。中学三年生として放送を聴いて、それに続く質問に答えなさい。メモを取ってはいけません。

これから避難訓練を開始します。今していることを止めて放送を聞いて下さい。ただ今、震度六の地震が発生しました。皆さん、机の下に潜り体を守って下さい。……地震が収まりました。緊急連絡です。三階理科室で火災が発生した模様です。隣の家庭科室まで火が移っています。火災のため、理科室の向かいにある東側の階段は使えません。生徒の皆さんは、担任の先生の指示に従って校庭の中央に集合して下さい。一年生は一階の正面玄関から避難して下さい。二年生は中央の階段を、三年生は校舎西側の非常階段を使って避難して下さい。皆さん落ち着いて、慌てずに避難して下さい。

- 問一 あなたはどこの階段を使って避難しますか。
問二 火災はどこで発生しましたか。
問三 避難した後、どこに集合すればいいですか。
問四 地震は震度いくつですか。

「体育のゲーム」:

体育委員がスポーツ大会に向けてドッジボールの練習方法を説明しています。放送を聴いて、それに続く質問に答えなさい。メモを取ってはいけません。

みんな聞いて。体育委員で話し合ったんだけど、これからの練習は、今までみたいに試合ばっかやるんじゃなくて、前半だけグループ練習の時間にすることにしました。今日のグループ練習は、四人ずつでやります。まず、グループごとに枠を書いて下さい。枠の中に半分が入って、残りは外からそれを挟んで、ボールを投げ合います。内の人にはボールをよけるか取るかして、なるべく当てられないようにして下さい。うちのクラスは、内野がすぐ当てられちゃうのが弱点だから、それをどうにかしないと。二人ずつ組んで速い球を投げ合う練習をした方がいいってという意見もあったんだけど、今回はこっちにしました。五分やったら、外の人と内の人を交代して、もう一度やります。じゃあ、グループごとに集まって、練習を始めて下さい。

- 問一 下の図に、人が立つ位置を丸で書き入れなさい。
問二 グループ練習は、クラスのどんな弱点を克服するためですか。
問三 何分たったら、内の人と外の人が交代しますか。
問四 今日の練習の後半は、何をすると考えられますか。

「修学旅行の連絡」:

あなたは、修学旅行にきています。放送を聴いて、それに続く質問に答えなさい。メモを取っても構いません。

みなさん、修学旅行一日目お疲れ様でした。これから明日の連絡事項を言います。明日は七時から八

時半の間にグループごとに食堂で朝食を済ませて下さい。その後は、九時に玄関ホールにグループごとに整列して、バスで牧場へ移動します。牧場ではグループごとに、活動に参加してもらいます。活動は乗馬・ハイキング・牛の乳しぼりの三つです。各活動に参加した後、牧場内のレストランで昼食を取り、一時半にレストラン前にグループごとに整列して下さい。その後すぐに移動になるので、お土産を買う人は昼食の前後に済ませて下さい。これから注意事項を言います。まず、今日の消灯は十時です。明日のために、消灯後は部屋から出ないで静かにして下さい。次に、ホテル内の売店の利用は禁止です。お土産なども他のところで買うようにして下さい。ホテル内で何かあった場合には、まず各階にいる先生の部屋に電話をかけて下さい。各部屋の電話番号はしおりに書いてあるので、各自よく確認しておいて下さい。連絡は以上です。

- 問一 朝食は何時からですか。
問二 何時に玄関ホールに集まりますか。
問三 明日はどこへ行きますか。
問四 今日の消灯は、何時ですか。

「母親の用事」:

今日は土曜日です。あなたは母親から用事を頼まれました。放送を聴いて、それに続く質問に答えなさい。メモを取ってはいけません。

いい加減に起きなさい。もうすぐ、十二時よ。いつまで寝てるのかと思ったわよ。お母さんもう出掛けるからね。今日は、家にいるんでしょ？ 荷物が届くのよ。午前中の時間指定だから私が出掛けるまでには来るかなと思ったんだけど。受け取っというね。あと、お昼は冷蔵庫に入れといたから、温めて食べなさいよ。お父さんのと二人分あるからね。え、部活の午後練があるの？ そう、じゃあ荷物はできたらいいわ。それよりも、今日夕方あたりから雨降るみたいだから、洗濯物頼んだわよ。濡れる前にね、取り込んでよ。お願いよ。夕食前には帰るからね。ちゃんと聞いてるの？ じゃあ頼むわよ。行ってくるわね。

- 問一 お母さんが一番やってほしいことはなんですか。
問二 お母さんができればやってほしいことは何ですか。
問三 お母さんは、今日はいつごろ家に帰ってきますか。
問四 この家の家族は、何人家族だと考えられますか。

「図書室の利用案内」:

これから、図書室の利用についての説明が始まります。放送を聴いて、それに続く質問に答えなさい。メモを取っても構いません。

みなさん、ご入学、おめでとうございます。図書室の管理をしている佐藤です。今日は、図書室の使い方と、みなさんが図書室を快適に利用するための注意についてお話します。まず、利用方法についてお話します。図書室には、小説、雑誌、辞書、新聞、そして、調べ学習にぜひ使ってほしい図書など、たくさんの本があります。その中から、目当ての本を探すのは、とても大変です。ですから、カウンターの前に設置されたコンピュータの検索サービスをぜひ利用して下さい。本が置いてある場所と貸し出し状況が確認できます。本を借りるときには、借りたい本を持って、カウンターに来てください。図書委員の生徒が控えているので、図書カードを渡して下さい。それだけで借りられます。なお、ひとり五冊まで、二週間、借りることができます。ただし、二週間を過ぎても返却がされない場合、返却をするまで本を借りられなくなるので注意して下さい。最後に、快適に図書室を利用していただくために、みなさんに注意してほしいことが三つあります。第一に、次に借りる人のために、本は大切に取り扱い、返却期限を守ってください。第二に、館内での飲食は慎んで下さい。最近、本に食べ物や飲み物の汚れが付いていることが、多々あるのです。次に読む人にとって、それはあまり気持ちのよいことではありません。第三に、残念ながら、盗難事件がたびたび起こっているのです、貴重品はロッカーに預けてください。私からは以上です。みなさんの方から、何か質問がありますか。そうそう、図書室が使えるのは、月曜日から土曜日の八時から十七時までです。日曜日は開いていません。よろしくお願ひします。……あ、すいません、土曜日は、通常よりも三十分早く閉館します。何か質問はありますか。

- 問一 本を借りたい場合は、何が必要ですか。
問二 一人何冊まで本を借りられますか。
問三 どのくらいの期間、本を借りられますか。
問四 平日は、何時に図書室が閉まりますか。

*本研究の一部は、2010年博報児童教育振興会の「児童教育実践についての研究助成事業」より、助成金を受けて行なった。ここに記して、謝意を表したい。