

リスニングの系統的指導

—中高6年間を見通して—

三浦 省五 赤松 猛 伊賀 泰恵 石原 義文
井長 洋 五井 千穂 壇 泉 笹原 豊造
原田 良三 久山 慎也

1. はじめに

1.1. リスニング指導を取り巻く環境

中学校段階での音声によるコミュニケーション能力の育成や、高校における科目「オーラルコミュニケーションⅠ・Ⅱ」の設置など、これまでもリスニング指導の重要性は指導要領において謳われてきているが、これに加えて、2006年度大学入試センター試験においてリスニングテスト(試験時間30分, 50点満点)が導入された。これにより、いかにしてリスニング能力をつけるか/つけさせるか」という問題は、現在多くの教師や生徒の関心の的となってきている。センター試験におけるリスニングテストの導入は、2003年に文部科学省が発表した「英語が使える日本人育成のための行動計画」に基づく国家的戦略の一環として行われたものであり、今後もこの流れは継続していくものと考えられる。それに伴い、今後リスニング指導に関する議論はますます盛んになるであろう。

1.2. 本研究の目的

本研究は、リスニングの領域における中高6年間を見通したシラバスの作成に向け、①先行研究をもとにリスニング能力の構成要素としてどのような下位能力が考えられるかを検討し、②学習者がリスニングのどこで躓いているかを考察し、③本校高等学校1年生を対象とした調査を行うことでその実態を把握し、④そうした躓きの克服のためにはどのような指導が効果的であるかを検討することをその目的とする。

2. リスニング能力に関する先行研究

2.1. リスニング能力の構成要素

これまでのリスニング研究において、様々な研究者がその下位能力について記述してきている(例えば会話場面における33の下位能力と、講義を聴く場面にお

ける18の下位能力を挙げた Richards 1983など)が、近年書かれたもので包括的なものとしては Rost (2004) が挙げた21の項目がある。(表1参照)

表1 リスニングの下位能力の分類表(Rost 2004: 119)

A Taxonomy of General Listening Skills
•Hearing prominent words
•Hearing pause unit boundaries
•Hearing assimilations, elisions and reductions
•Hearing differences in intonation patterns
•Guessing the meaning of 'weakened words' in an utterance
•Guessing the meaning of unknown words
•Discriminating between similar words
•Parsing an utterance into relationships (agent, object, location, etc.)
•Deciding the meaning of an ambiguous utterance
•Finding correct references for ellipted forms and pro-forms
•Understanding the function of an utterance when the speaker is indirect
•Using gestures to guide our understanding
•Activating images or memories when we listen to a story or description
•Making predictions as we listen
•Filling in missing information (or information that was not heard clearly)
•Using reasoning as we listen
•Understanding the speaker's intended function for an utterance
•Understanding differences in conversational styles and discourse patterns
•Understanding organizational patterns of the speaker
•Holding information in short-term memory, building up long-term memory of relevant information
•Responding to what the speaker says

こうした分類表は、よい聞き手(good listener)がリ

Shogo Miura, Takeshi Akamatsu, Yasue Iga, Yoshifumi Ishihara, Hiroshi Ichio, Chiho Goi, Izumi Dan, Toyozo Sasahara, Ryoza Harada, Shinya Hisayama: A Study on Listening Instruction in Japanese High Schools: With Special Reference to Vocabulary Competence

スニングの過程においてどのような行動をとるかを観察し、また、聞き手から内観的データを集めることにより作成されてきているが、リスニングが苦手な学習者が具体的にどのような点で躓いているかを特定する際の手がかりとして有用である。

日本人英語学習者のリスニング過程における躓きについては、篠田他(2000)が以下の4点を、その原因並びにその克服に向けた訓練法とともに指摘している。

表2 リスニングにおける躓きとその克服に向けた訓練法 (篠田 他2000)

躓き	原因	訓練法
音を単語として認識できない	単語を知らない	地道な努力(単語)
い	単語は知っているが、音と結びつかない	テキストのある音声教材を使っての訓練(音の法則の勉強)
	いくつかの単語がかたまって知らない音に聞こえる	ナチュラル・スピードの音声教材を使う
単語はわかるのに文全体の情報把握できない	文法など、構文がわからない	地道な努力(文法)リーディング
ゆっくりだと理解できるが、早口になるとついていけない	文頭からの順送り理解ができていない	スラッシュ・リーディング スラッシュ・リスニング
	背景知識が欠如している	新聞や教養誌を読む
繰り返されることと理解できるが、一回では無理	反応が遅い	速読 スラッシュ・リーディング スラッシュ・リスニング
	いくつかの単語がひとつのかたまりに聞こえる	ナチュラル・スピード以上の音声教材を使う
繰り返されることと理解できるが、一回では無理	集中力が欠如している	スラッシュ・リーディング スラッシュ・リスニング 音読即訳
	反応が遅い	速読 スラッシュ・リーディング スラッシュ・リスニング 音声をたくさん聞く
	文頭からの順送り理解ができていない	スラッシュ・リーディング スラッシュ・リスニング

篠田他(2000)は、社会人が独学でリスニングの訓練を行う際に、同時通訳の訓練法が有効であるとの視点から書かれたものであり、教室での授業を前提とはしていないが、躓きの原因とその克服のための訓練法については具体的な示唆を与えてくれている。

2.2. リスニング能力と語彙力

本研究では上記で指摘された4つの躓きの内、「音を単語として認識できない」という点について生徒の実態を把握することとする。論点を語彙面に絞る根拠としては、Nishino(1992)の研究があげられる。Nishinoはリスニング能力に関して1) speech perception, 2) recognition vocabulary, 3) grammatical knowledge, 4) background knowledge, 5) short-term memory, 6) logical inferenceのうち、どの下位要素が最も影響力を持つかについて大学生を対象に調査を行った。その調査結果は以下のグラフのようになったが、この結果からは、日本人大学生の英語リスニング能力において語彙力が大きな要因となることが明らかとなった。無論、ここにあげた6つのみが下位要素の全てとはかぎらず、他の要素がある可能性は西野自身も指摘しているが、大学生よりも英語力の低い中・高校生にとって語彙力の与える影響力は更に大きくなることが予想される。

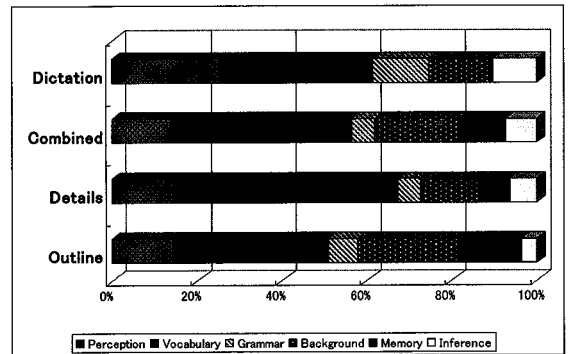


図1 リスニング能力の下位要素 (Nishino 1992: 47)

語彙力のとらえ方には様々な考え方があがあるが、Levelt(1989)においては、心内辞書(mental lexicon)に登録されている語(lexical entry)は、意味情報・統語情報・書記情報・音韻情報の4領域を持つとされている。リスニング過程の初期の段階、つまり聞こえてきた音を語として認知する段階では、このうちの音韻情報に関する知識が重要であると考えられるが、学習者の心内辞書においてどの程度の音韻情報が蓄えられているかについては明らかにされていない点も多い。

本研究では、以上の観点から生徒の心内辞書には音韻情報がどの程度蓄えられているかを、書記情報との比較によって調査する。

3. 調査

3.1. 調査課題

単語を文字で提示された場合と、音声で提示された場合とでは生徒の語認知に差が見られるか。

3.2. 調査対象者

本校高等学校1年生2クラス(男子44名 女子32名 計76名)

3.3. 調査手順

- 1クラスを実験群(39名)とし、1クラスを統制群(37名)とする。本校定期考査における2クラス間の得点差は5点以内である。
- 実験群には以下にあげる30の単語を音声にて15秒間隔で提示した。統制群には実験群と同様の単語を文字にて提示し1問につき約15秒で回答を求めた。(実際の調査用紙は資料1を参照。)

【調査で使った語彙】

curl/ flesh/ police/ ton/ bounce/ tourist/
bean/ oven/ mist/ emergency/ approval/
democracy/
explanation/ psychology/ dine/ fell/ decay/
revise/ vessel/ ceremony/ invest/ urge/
aware/

upright/ annual/ identical/ mechanical/
potential/ actually/ anyhow

これらの語の選定にあたっては望月(1998)によって開発された日本人学習者のための語彙サイズテスト(3000語レベル)を参考とした。

- 分析にあたっては、まずクラス毎に総正解語数を回答者数で割って1人あたりの平均正解語数を計算し、2クラス間で比較した。次に正答率を各単語毎に算出し2クラス間で比較している。(表3参照)

表3 各単語毎の正答率

語	回答	統制群 (文字)				実験群 (音声)			
		1	2	正	誤	1	2	正	誤
1	curl	41.0	20.5	25.6	12.8	8.1	21.6	0.0	70.3
2	flesh	2.6	0.0	0.0	97.4	27.0	18.9	0.0	54.1
3	police	0.0	2.6	92.3	5.1	5.4	0.0	94.6	0.0
4	ton	53.8	15.4	15.4	15.4	27.0	8.1	2.7	62.2
5	bounce	76.9	15.4	0.0	7.7	43.2	27.0	0.0	29.7
6	tourist	12.8	5.1	82.1	0.0	8.1	24.3	59.5	8.1
7	bean	7.7	17.9	71.8	2.6	48.6	27.0	5.4	18.9
8	oven	28.2	23.1	46.2	2.6	56.8	18.9	8.1	16.2
9	mist	15.4	28.2	53.8	2.6	21.6	32.4	29.7	16.2
10	emergency	41.0	30.8	20.5	7.7	45.9	37.8	5.4	10.8
11	approval	74.4	23.1	2.6	0.0	73.0	24.3	2.7	0.0
12	democracy	0.0	12.8	82.1	5.1	2.7	10.8	78.4	8.1
13	explanation	5.1	33.3	59.0	2.6	18.9	29.7	35.1	16.2
14	psychology	20.5	30.8	33.3	15.4	21.6	43.2	18.9	16.2
15	dine	28.2	30.8	23.1	17.9	16.2	27.0	18.9	37.8
16	fell	15.4	28.2	20.5	35.9	35.1	37.8	0.0	27.0
17	decay	84.6	10.3	2.6	2.6	45.9	45.9	0.0	8.1
18	revise	48.7	48.7	2.6	0.0	32.4	64.9	0.0	2.7
19	vessel	76.9	17.9	0.0	5.1	75.7	13.5	0.0	10.8
20	ceremony	7.7	5.1	87.2	0.0	24.3	10.8	56.8	8.1
21	invest	64.1	30.8	2.6	2.6	62.2	27.0	0.0	10.8
22	urge	56.4	35.9	2.6	5.1	13.5	29.7	0.0	56.8
23	aware	23.1	53.8	17.9	5.1	18.9	59.5	13.5	8.1
24	upright	66.7	28.2	0.0	5.1	70.3	24.3	0.0	5.4
25	annual	84.6	12.8	2.6	0.0	75.7	10.8	2.7	10.8
26	identical	51.3	33.3	7.7	7.7	43.2	37.8	2.7	16.2
27	mechanical	12.8	10.3	74.4	2.6	18.9	18.9	59.5	2.7
28	potential	15.4	25.6	48.7	10.3	24.3	45.9	24.3	5.4
29	actually	12.8	38.5	30.8	17.9	59.5	13.5	8.1	18.9
30	anyhow	53.8	25.6	15.4	5.1	75.7	21.6	2.7	0.0

単位 %

※統制群、実験群共に「回答」項の「1」、「2」は調査用紙(資料1)においてそれぞれ1, 2を選択した生徒、「正」、「誤」は調査用紙において3を選択した者で、それぞれ正しい答えを回答した者と、誤った答えを回答した者を指す。

4. 結果と考察

まず、実験群と統制群の平均正解語数の差であるが、実験群の方が統制群よりも0.1%水準で有意に低かった。正答率の各単語間の比較においても、ほとんどの語において実験群の方が統制群よりも正答率が低く、実験群が統制群を上回ったのはわずか1語(police)のみであった。このことから、生徒の持つ語について

の音韻情報は文字情報よりも少ないと結論づけられる。

次に正答率並びに誤答率で特徴の見られたものをいくつかまとめておく。

①正答率が両群とも20%以下であった語

flesh/ ton/ bounce/ approval/ decay/ revise/ vessel/
invest/ urge/ upright/ annual

語彙テストの難易度が高かったことが影響していると考えられる。

②実験群と統制群で差が30ポイント以上開いた語

bean/ oven/ ceremony

外来語の影響が推察できるものもある。

③誤答率が2群間で極端に開いた語

curl(実験群 70%: 統制群 13%), ton(実験群 70%:
統制群 13%), urge(実験群 70%: 統制群 13%)

他の語と聞き間違えた例が多々見られた。音声しか手がかりがない場合、別の単語にアクセスしてしまう危険性が高くなると考えられる。

5. 指導方法の検討

リスニング能力の中で重要な要素であると考えられる語彙力であるが、調査の結果、生徒の音韻情報は書記情報に比べ少ないことが明らかとなり、また音韻情報のみしか手がかりがない場合には生徒が間違った語にアクセスしてしまう例が観察された。このような躓きの克服のためには、生徒が単語に関する音韻情報を正しくもてるように指導を考えていかなければならない。篠田他(2000)が示す「躓きの原因」ごとにその具体的指導法を考えてみたい。

5.1 単語を知らない

この問題に関しては、篠田他(2000)も指摘するように「地道な努力(単語)」を通して、語彙力を身につけるしか他にないと考えられる。

5.2 単語は知っているが、音と結びつかない

単語と音の結びつきを強化するには、以下のような指導法が考えられる。

- ・ 音声刺激による単語の提示
- ・ ディクテーション
- ・ アイ・シャドウイング

5.3 いくつかの単語がかたまっても知らない音に聞こえる

この点については本研究では取り扱っていないが、この原因で躓く生徒は、音変化に対応できていない。個々の音変化を一つひとつ取り上げて指導することは現実的ではないが、ある程度のパターンを示して指導

することが重要であると考えられる。

以上のような点を考慮して、指導のカリキュラムを作成していくことが重要であろう。

6. まとめと課題

本研究は、最初に述べた4つ(①先行研究をもとにリスニング能力の構成要素としてどのような下位能力が考えられるかを検討する、②学習者がリスニングのどこで躓いているかを考察する、③本校高等学校1年生を対象とした調査を行うことでその実態を把握する、④そうした躓きの克服のためにはどのような指導が効果的であるかを検討する)を目的として行った。その目的ごとに本研究をまとめてみたい。①に関してはRost(2004)が挙げた21の項目に着目し、リスニングの苦手な学習者の躓きを特定する手がかりとした。②に関しては篠田他(2000)が指摘する4つの躓きに着目し、その中でもリスニングにおいて最も影響力を持つのは「語彙力」であると結論付けた。そして③においてはその「語彙力」に関して本校高等学校1年生を対象に調査を行って現状把握をおこなうことにより、今後の指導の方向性を見出すための資料を提供した。そして④においては先行研究を元にリスニングにおける語彙力に関する躓きについて、その克服をめざした指導法を検討し、提案した。

以上に述べたように、最初に挙げた4つの目的は概ね達成したと言える。今後の課題としては、以下のような点が挙げられる。

- ・ 目的③の調査においては単語のみの提示となったため、生徒は語認知を行う際に文脈情報が利用できなかった。単語レベルを超えたリスニングにおける実態把握の必要があること。
- ・ 目的④で提案した指導法の実践、検証を行い、その指導法の妥当性、有効性について研究する必要があること。

以上の課題を今後研究し、リスニングの領域における中高6年間を見通したシラバスの作成に活かしていきたい。

【主要参考文献】

- Levelt, W. J. M. 1989. *Speaking: From Intention to Articulation*. MIT Press.
- Nishino, T. 1992. "What influences success in listening comprehension?" *Language Laboratory*, 29, pp. 37-52.
- Richards, J. C. 1983. "Listening comprehension: Approach, design, procedure." *TESOL Quarterly*, 17, 2, pp. 219-240.

Rost, M. 2004. *Teaching and Researching Listening*. Longman.

望月正道. 1998. 「日本人英語学習者のための語彙サイズテスト」 『財団法人語学教育研究所紀要』 第12号, pp. 27-53.

篠田顕子・水野的・石黒弓子・新崎隆. 2000. 『英語リスニング・クリニック』 研究社.

武井昭江(編). 2002. 『英語リスニング論—聞く能力と指導を科学する』 研究社.

資料1 調査用紙

語彙力調査のためのアンケート

1年 組 番 名前

【はじめに】

これから行う調査は皆さん語彙力を測定するためのアンケートです。学校の成績とは一切関係ありませんが、研究のためのデータとなりますので真面目に回答してください。

【手順】

- ① これから皆さんに30個の単語を提示します。
- ② 提示された単語について、その下にある
 1. 私はこの単語を見た/聞いたことがない。
 2. 私はこの単語を見た/聞いたことはあるが意味はわからない。
 3. 私はこの単語を知っている。意味は () だ。

の選択肢の中から該当する回答を選び番号に○印を付けて

ください。なお、3を選んだ場合には()内に意味も書き込んでください。

③ 回答時間は9分です。

それでは、まず初めに練習を行います。

練習1 : breakfast

1. 私はこの単語を見た/聞いたことがない。
2. 私はこの単語を見た/聞いたことはあるが意味はわからない。
3. 私はこの単語を知っている。意味は () だ。

練習2 : environment

1. 私はこの単語を見た/聞いたことがない。
2. 私はこの単語を見た/聞いたことはあるが意味はわからない。
3. 私はこの単語を知っている。意味は () だ。

練習3 : denunciation

1. 私はこの単語を見た/聞いたことがない。
2. 私はこの単語を見た/聞いたことはあるが意味はわからない。
3. 私はこの単語を知っている。意味は () だ。

先生の合図とともにページをめくりアンケートに取りかかってください。