

# 難易度の高い教材を使用した授業による 英語リスニング不安の変容

山内 優佳  
(2014年10月2日受理)

Changes in Learners' English Listening Anxiety with Use of Difficult Materials

Yuka Yamauchi

**Abstract:** The purpose of this study was to investigate changes in Japanese learners' English anxiety after taking 15-week class in which difficult materials were used. Previous studies have revealed the sources of foreign listening anxiety (e.g., Kim, 2000; Vogely, 1998); however, only few experimental studies have been made in particular from problem-focused (Lazarus & Folkman, 1984) approach. The participants of this study were 25 university students, who were weak in English. A pre/post-design questionnaire survey was conducted, using the revised version of foreign language listening anxiety scale (Yamauchi, 2014). The result showed that the anxiety caused by difficulties of the materials and listeners' bottom-up processing was significantly lowered, and gave further discussion for approach to lower other types of anxiety. The overall results suggested that teaching materials, which learners had taken as a source of anxiety, also could be a tool to moderate anxiety.

Key words: English, listening, anxiety, material  
キーワード：英語、リスニング、不安、教材

## 1. 本研究の目的と背景

本研究は、難易度が高い教材を活用したリスニング指導により学習者の不安がどのように変容するのかを明らかにすることを目的としている。「不安」の大分類には、個人の性格としてある程度恒常的な「特性不安」、瞬間的な「状態不安」、そして両者の間に位置し、ある状況において生じる「状況特定不安」がある。1980年代後半、状況特定不安のひとつとして外国語学習場面における不安が注目されるようになった。つまり、外国語不安は、他教科の学習時に生じる不安とは異なる概念として区別されるという外国語不安は、「言語学習過程の独自性から生じる、教室での言語学習に関係した自己認識、信念、感情、行動の複合体」(Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986, p. 128)で、具体的には「話す、聞く、そして学習すること

を含む第二言語学習に特に関係した緊張や心配する感情」(MacIntyre & Gardner, 1994, p. 284)と定義される。不安には、学習やパフォーマンスを妨害する作用 (MacIntyre & Gardner, 1989, 1991; Steinberg & Horwitz, 1986) があり、軽減されるべきであるという考え方が一般的である。

外国語学習場面においても特に、教室内でのスピーキング活動は教師や級友から評価を受ける場面となりうるため、不安を誘発する大きな要因である (Aida, 1994; Horwitz et al., 1986; Young, 1991)。しかし1990年代後半からは、スピーキング以外にもリスニング不安 (Kim, 2000)、リーディング不安 (Saito, Garza, & Horwitz, 1999)、ライティング不安 (Cheng, Horwitz, & Schallert, 1999) と、各技能にも焦点が当てられた研究がなされている。4技能の中で、リスニング不安が最も外国語学習全般に対する不安の高さを予測する

精度が高い (Pae, 2013) というリスニング不安の位置づけを鑑み、本研究はリスニング不安に焦点を当て、調査を行う。

## 2. 先行研究

### 2.1 外国語リスニング不安

外国語リスニング不安は、前節で定義した外国語不安のなかでも、不安が生じる場面を特にリスニング場面に特定したものである。外国語リスニング不安の要因として、Vogely (1998) は大きく以下の4つの分類を示している。

- (1) インプットの性質  
音声の速さ、発音、アクセント、語彙や統語の難しさ
- (2) 処理に関連した側面  
学習者の方略使用、聞いた音声処理する時間の長さ
- (3) 指導に関する要因  
授業での取り扱いの少なさ、テスト
- (4) 人的要因  
教師と学習者の性格、信念

この4分類に含まれる要因は、第一言語や習熟度が異なる学習者を対象とした他の研究 (e.g., Bekleyen, 2009; Kim, 2000) においても言及されており、上述の要因は幅広い層の学習者に共通する不安の要因になりうる項目であると言える。従来、リスニング不安の高さを測定する尺度として、外国語リスニング尺度 (Kim, 2000) が用いられてきたが、何を要因とした不安が高いのか、といった視点が欠けていたことから、不安の要因を特定する尺度として Yamauchi (2014) は従来の尺度、不安の要因に関する研究 (Bekleyen, 2009; Kim, 2000; Vogely, 1998)、リスニングを困難にする要因に関する研究 (Buck, 2001) を基に、改訂版の外国語不安尺度を開発した。

学習者は初めて外国語を学習する際においては多様な状態不安を経験している (e.g., 新しいものに対する不安、外国語の知識が乏しいことに対する不安)。その後、外国語学習経験を重ねるなかで、外国語学習に対する感情や態度を決定していく (MacIntyre & Gardner, 1989)。そのため外国語学習経験の長い学習者においては、経験の蓄積から成る状況特定不安を変化させることは困難であるといえる。しかしその一方で、具体的な不安軽減法の提案や、リスニング指導を行うことによる不安の変化について検証はほとんど行われてこなかった。リスニング不安はリスニング力と負の相関関係にあり (e.g., Bekleyen, 2009; Elkhafafi,

2005; Wang, 2010)、外国語不安と同様に軽減されるべきであると捉えられている。そこで次節では、リスニング不安に限定せず、心理学や外国語教育分野における不安軽減法に関する先行研究を概観する。

### 2.2 不安軽減法

外国語不安を軽減するために教師ができることには、学習環境をストレスの少ないものにする、あるいは学習者に不安を克服する力をつける、という2通りの考え方がある (Horwitz et al., 1986)。これは心理学の分野で不安軽減法として挙げられる、不安を感じる状況を肯定的に評価しなおす情意面への働きかけによる対処 (emotion-focused coping) と、不安が生じる直接的な原因に対する問題解決的な働きかけによる対処 (problem-focused coping) (Lazarus & Folkman, 1984) のに分類に一致している。それでは、これらの2通りの観点で捉えて、これまでの外国語教育における実践例を簡単に概観する。外国語学習場面における不安研究の初期に行われてきた友人との議論を交えながら不安の原因について内省する指導 (Campbell & Ortiz, 1991; Foss & Reitzel, 1991) や、リラクゼーション法の指導 (Arnold, 2000) といった手法は前者の情意面への働きかけである。一方、英語スピーチの指導による不安の軽減 (Pribyl, Keaten, & Sakamoto, 2001) や、授業内のグループ活動におけるコミュニケーション不安の軽減 (Koga, 2010) を明らかにした実践は、後者の問題解決的な働きかけである。

上述の実践研究は、スピーチやコミュニケーション時の不安という、話すことを対象とした調査である。外国語リスニング時の不安軽減について、これまで、Arnold (2000) が情意的な手法を用いて調査した例があるが、問題解決的手法による調査・研究はほとんど見られない。不安の原因として授業でのリスニングの取り扱いが少ないこと (Bekleyen, 2009; Vogely, 1998) が挙げられるのであれば、リスニング活動を授業なりに積極的に取り入れることにより、不安を解消することができると考えられる。また、インプットの性質の観点も、取り組むべき不安の要因である。音声の速さや、語彙、統語の難しさは、様々な研究において不安の原因として挙げられている (Bekleyen, 2009; Kim, 2000; Vogely, 1998)。そこで本研究は以下の研究課題を設け、調査を行う。

#### 研究課題

難易度の高い教材を使用した英語授業により、学習者のリスニング不安はどのように変化するのか。

### 3. 調査

#### 3.1 調査対象者

本研究の調査対象者は、対象となる授業を受講した大学1年生44名のうち、データ欠損のない25名である。対象者の専攻は、心理系・人文系・メディア系で、英語やその他の外国語を専攻する者は含まれていない。クラスは習熟度で決定されており、英語に対して苦手意識をもつ者が多く、2013年4月上旬に7段階で回答が求められたリスニング力の自己評価は表1の通りであった。

表1 2013年4月のリスニング力に対する自己評価

評価	1	2	3	4	5	6	7	計
人数	9	7	6	3	0	0	0	25

注 1 = 全然できない, 7 = 母語話者並みにできる

#### 3.2 調査材料と手順

調査に用いられた質問紙は、Yamauchi (2014) による改訂版外国語リスニング尺度である（各項目の内容は結果の表3で提示）。この尺度はリスニング不安の要因を特定する6因子（実生活におけるリスニング・学習場面におけるリスニング・学習者の不十分な知識・テキストの難易度・ボトムアップ処理・メタ認知的活動）全18項目で構成されている。

質問紙調査は2013年7月下旬と2014年1月下旬に実施された。実施時には、この質問紙への回答が成績評価に一切関係しないことが伝えられた。

#### 3.3 授業内容

授業は必修の英語授業で、2013年9月下旬から2014年1月下旬にかけて15週間行われた。授業は大きく、語彙学習、リスニングを中心とした内容、聞いた英語に含まれる文法事項の学習、で構成された。以下がその詳細である。

##### (1) 語彙学習

語彙学習時間にはペアで単語を発音しながら学習する活動を取り入れた。対象の語彙は、リスニング教材に含まれる語彙をリストにしたもので、教員により作成された。1枚の語彙リストには50語が含まれ、図1で示される通り3週間継続して用いられた。また、学習した語彙を対象とした単語テストを毎週実施し、その中には英語を聞いて答える問題を設けた。

##### (2) リスニングを中心とした内容

リスニングに使用した教材は、2種類のスピーチと、

CNNのインタビュー動画、JAPAN TIMESによる週刊STで公開されているニュースの大きく4種類であった。

使用した2つのスピーチはそれぞれ15分程度のものであった。対象としている学習者が英語を苦手としている学習者であることを考慮し、全体の内容をおおまかに把握した上で、内容理解に重要な箇所を30~60秒程度に区切り、更に細部のディクテーションでは5~10秒程度に区切り、繰り返し放送することで聞き取り練習を行った。内容理解問題では、全体の意味理解に重要な箇所について問い、ディクテーション問題では、先述の語彙リストに含まれる内容語を中心に空欄を作成した。教材の提示順序は、学習者にとって身近な題材であると考えられるものを先に提示した。具体的には、スピーチにおいては(1)やる気、(2)教育や紛争を題材に、ニュースにおいては(1)芸能人へのインタビュー、(2)出来事の報道、という順序であった。

それぞれの教材のうち、聞き取りのために取り上げた箇所の発話速度は、図1内に示す words per minute (wpm) の通りである。Tauroza and Allison (1990) によると、「普通」と捉えられる発話速度はラジオで毎分160語、インタビューで190語、会話で210語である。そのため、今回用いられた教材は、母語話者にとって「普通」と感じる速度に近いことから、英語を苦手とする学習者にとっては聞き取りが困難な要因となりうる速度であると考えられる。

##### (3) 聞いた英語に含まれる文法事項の学習

授業の終盤においては、その日に聞いた英語の中から、繰り返し使われていた表現に焦点を当て文法と日

週	語彙学習	リスニング	質問紙
1			事前調査
2	シート1	スピーチ (TED) wpm = 170-200	
3			
4	シート2	スピーチ (マララさん) wpm = 100-110	
5			
6	シート3	ニュース (インタビュー) wpm = 120-140	
7			
8			
9	シート4	ニュース (週刊ST) wpm = 130 前後	
10			
11		中間試験 (面接形式)	
12			
13			
14			
15		復習	

図1 15週間の授業内容

注 wpm = words per minute (1分間あたりの語数)

本語訳の解説を行い、学習した文法事項を異なる文で使用する練習問題を設定した。本調査は problem-focus の立場を取る。そのため、情意面にアプローチした不安軽減法とはならないよう、授業内で「リスニング不安」については言及しなかった。一方で、受講者が英語音声に意識を向けるよう、成績評価に含まれる毎時間の単語テストと学期末試験において、英語を聞いて解答する形式が課されることが事前に伝えられた。

## 4. 結果

### 4.1 全体的傾向

事前調査・事後調査時における全体の不安の平均値は表2に示す通りである。事前段階において特に不安が高かったのは「A1 実生活におけるリスニング」や「B2 テキストの難易度」、続いて、「C1 ボトムアップ処理」を要因とした不安であった。事後段階において高かったのは事前と同様に A1 と B2 であったが、3番目に高い不安が「C2 メタ認知的活動」に関する不安であった。項目ごとに見ると、A1 と B2 は事前段階において質問項目すべてで平均値が4.00前後を示していた(表2)。項目別に見ても、A1に含まれる「インタビュー(面接)テストがあると、面接官の話す英語が理解できるか不安になる。」と B2に含まれる「あまりに早く英語で話されると、理解できないのではないかと不安になる。」の項目は、事前段階において最も強い不安の要因であった(表3)。事後段階においてもこれらは全項目中2番目、3番目に高い項目であり依然として平均値は高いものの、やや軽減された傾向が見られる(表3)。

表2 事前・事後における不安の高さと t 検定の結果

要因	事前調査		事後調査		t	p	△
	M	SD	M	SD			
A1 実生活	4.16	0.70	3.81	0.77	1.88	.07	.50
A2 学習場面	3.63	0.68	3.37	0.71	1.56	.13	.38
B1 知識	3.65	0.95	3.57	0.66	0.40	.69	.09
B2 難易度	4.09	0.79	3.75	0.56	2.59	.02	.44
C1 ボトムアップ	3.83	0.79	3.49	0.76	2.38	.03	.43
C2 メタ認知	3.77	0.74	3.63	0.71	1.05	.31	.20

全体的な変化を統計的に分析した結果、「B2 テキストの難易度」、「C1 ボトムアップ処理」を要因とした不安については、効果量小(それぞれ  $\Delta = .44, .43$ )で t 検定の結果にも統計的に有意な差が見られる。「A1 実生活におけるリスニング」の結果は  $t(24) = 1.88, p = .07$  であるが、効果量中 ( $\Delta = .50$ ) であることから事前・事後の差には有意傾向があるといえる。

事前段階と事後段階における度数分布(図2)を見ると、事前段階において「A1 実生活におけるリスニング」、「B2 テキストの難易度」、「C1 ボトムアップ処理」に対して高い不安を感じていた人数が減少しているのが分かる。特に、「B2 テキストの難易度」に対する回答が平均で4.50を超えるような、非常に高い不安を抱く対象者の数が13名から5名に減少した。一方で、図2の通り、両時点の結果には重なる部分も多く、次節においてはこの点も踏まえて結果の考察を行う。

### 4.2 個別的傾向

特に「B2 テキストの難易度」の不安が高い学習者において不安の低減が見られたことから、個別の回答を精査すべきであるといえる。この傾向を視覚的に確

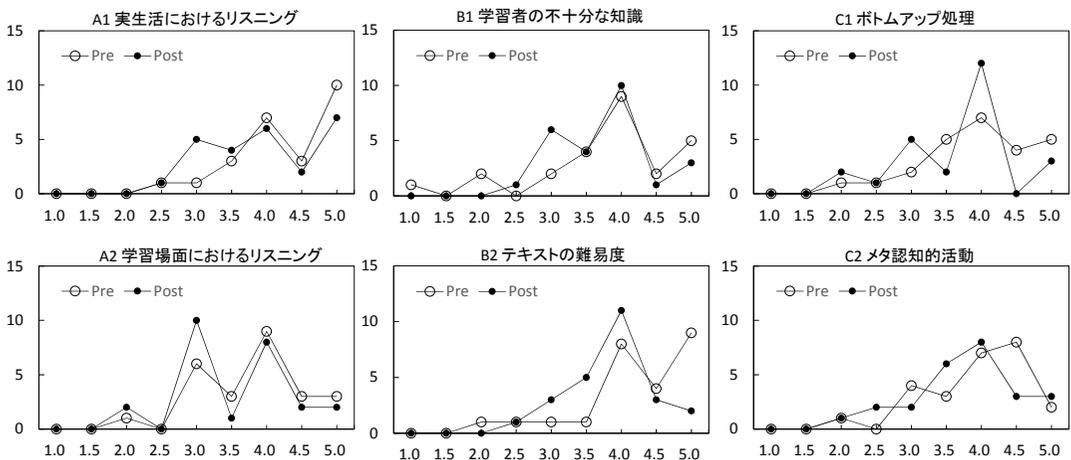


図2 事前と事後における不安の高さの度数比較

表3 項目ごとの事前・事後段階における5件法による回答の平均値と標準偏差 (N = 25)

質問項目	事前		事後	
	M	SD	M	SD
A1 小さな声で英語を話されると、理解できないのではないかと心配になる。	4.04	0.87	3.68	1.05
電話などで相手を見ず声だけで英語を聞くときは緊張する。	4.08	0.89	3.84	0.97
インタビュー（面接）テストがあると、面接官の話す英語が理解できるか不安になる。	4.36	0.84	3.92	0.93
A2 英語の授業で先生が英語で説明するのを聞くと混乱する。	3.60	0.94	3.64	0.84
スクリプトなしで英語を聞くのは落ち着かない。	3.80	0.94	3.36	0.89
英語のテストにリスニングがあると不安になる。	3.48	1.06	3.52	0.85
B1 リスニングで内容理解に必要なキーワードが聞き取れないと心配になる。	4.04	1.04	3.96	0.87
よく知らないトピックについて英語で聞くのは、落ち着かない。	3.76	1.18	3.64	1.02
英語を聞いていて、理解できない単語に出会うといらいらする。	3.16	1.16	3.12	0.91
B2 リスニング中の登場人物が多いと混乱する。	3.92	1.06	3.84	0.97
あまりに早く英語で話されると、理解できないのではないかと不安になる。	4.44	0.75	3.96	0.82
抽象的な内容を話されると不安になる。	3.92	1.06	3.44	0.64
C1 英語のリスニングで、単語は理解できても話し手の言いたいことは理解できない。	3.64	1.05	3.24	0.95
英語を聞いているとき、どこが重要なポイントなのか分からなくて混乱する。	4.16	0.83	3.60	0.94
英語の聞き取りでは、1つ1つの単語を区別するのが難しい。	3.68	1.09	3.64	1.02
C2 英語で聞いた内容に関してあまり考える時間がないと心配になる。	4.00	1.06	3.52	0.85
自分が英語を正確に理解したかどうか分からないとき、焦ってしまう。	3.80	1.13	3.88	0.86
聞いた英語をすべて理解できないと心配になる。	3.52	0.98	3.48	0.98

認するために個別のデータを図3の散布図に示す。

まず事前と事後の間に統計的に有意な差があった「B2 テキストの難易度」と「C1 ボトムアップ処理」を要因とした不安に注目する。B2の散布図を見ると、事前段階での尺度値が4.00以上の対象者においてプロットが下降する傾向にあり、不安の軽減が見られる。しかし、C1の散布図では、事前段階での不安の高さに関わらず、幅広い層で不安の軽減が見られる。有意傾向のあった「A1 実生活におけるリスニング」においては、事前段階で特に高い不安を抱いていた学習者（図3におけるA1のグラフで縦線より右側にプロットされた、概ね平均値4.06を超える学習者）の間で、事後段階の結果にばらつきがあることが分かる。

ここまでの結果では不安が軽減した対象者焦点を当てていたが、反対に、不安が上昇した対象者も存在する。前節で示した通り、全体の平均で各要因の変化を見ると不安は軽減か停滞の傾向があったが、平均値で停滞傾向のあった要因において、個人では上昇傾向を示した学習者が少なからず存在した。「A2 学習場面におけるリスニング」を要因とした不安では、事前段階の不安の高さを問わずに、上昇・軽減両方の傾向が見られた。「B1 学習者の不十分な知識」では、事前段階において不安が低かった対象者が、事後で高い不安を示すようになった。「C2 メタ認知的活動」では、A2ほどではないが、事前段階の不安の高さに関わら

ず、上昇・軽減両方の傾向があった。

## 5. 考察

本調査の結果として、まず、全体的な傾向を分析した結果、「B2 テキストの難易度」、「C1 ボトムアップ処理」を要因とした不安で統計的に有意な不安の軽減が、「A1 実生活におけるリスニング」で有意傾向が見られたが、一方で、結果でも述べたように、度数分布には重なる部分は大きい。そこで、統計的に有意な差であっても、実質的に差があるのか、という観点から考察を加えるべきであろう。A1, B2, C1の事前・事後の平均値の差は、それぞれ、0.35, 0.35, 0.33であり、5件法の質問紙に回答する場合において、その差が「非常に大きい」ものであるとは断言しがたい。そのため、この点に関する考察は慎重に行われるべきである。本調査の調査対象者が限られた学習者集団であることから、この結果は一般化されるものではなく、不安が軽減される可能性を示唆するに留めるものとする。

全体的な傾向として、事前・事後の間にB2・C1において統計的に有意な差が、またA1において有意傾向があった背景には、以下の2点、数値の側面と教材の側面から考えることができる。1点目は、これら3つの要因の平均値が6要因の中でも事前段階において特に高かった点である。元々不安の高い対象者が多かつ

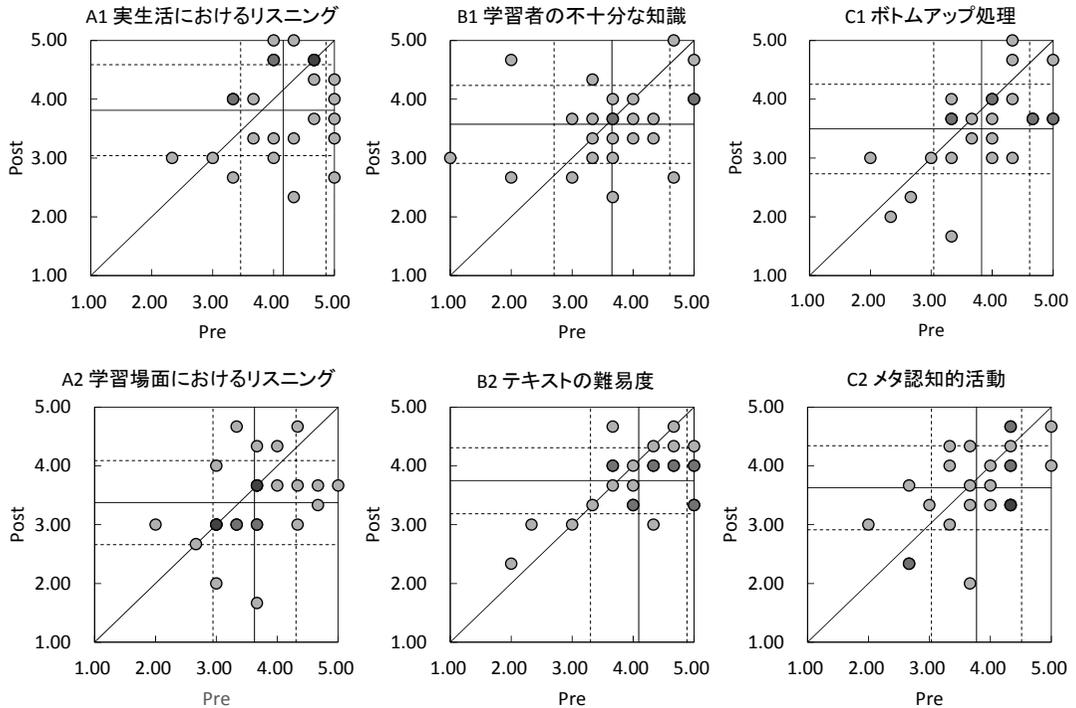


図3 事前・事後段階におけるリスニング不安尺度への回答結果

注1 複数人が同値でデータに重なりがある場合はプロットの色が濃く示されている。

注2 縦線は事前段階（実線は平均値，破線は $\pm 1SD$ ），横線は事後段階（実線は平均値，破線は $\pm 1SD$ ）を示す。

たため、それ以上に上がることはなく、下降傾向を示したものであると考えられる。

2点目は、難易度が高い教材を用いたことにより、それに対応した項目を含む要因に関する不安が下がったという点である。調査で用いた材料の説明で述べたように、用いられた教材のほとんどは母語話者が聞くことを想定して話されており（最後に用いた週刊STの音声を除く）、その発話速度は受講生にとって速いものである。今回の調査の結果でB2に含まれる項目である「あまりに早く英語で話されると、理解できないのではないかと不安になる。」が事前段階において最も高い平均値を示したことから、話される英語の速さは、今回の調査対象者にとって最も脅威となる不安要因であったといえよう。不安の要因を避けるのではなく、あえて積極的に取り入れることにより、慣れや自信をつけることで不安の解消に繋がるといえそうである。また、同様に事前段階で高い値を示していたC1の「どこが重要なポイントなのか分からなくて混乱する。」についても、内容理解に重要なポイントのみを取り上げて、繰り返し（多いときには、キーワードを含む5~10秒程度の部分を10回以上放送し）聞かせたことにより、教材に慣れた可能性がある。

Vogely (1998) や Bekleyen (2009) では、リスニングが授業内で取り扱われることが少ないことが不安の原因として挙げられていたが、これまでに経験していない難易度の教材に取り組むことによって、不安の要因を解消する、問題解決的なアプローチの可能性が見いだされた。

続いて、個別的な傾向について、要因ごとに考察を行う。「A1 実生活におけるリスニング」を表す項目は、CDなどを用いた一方的なリスニングではなく、話し相手がいるような場面が想定されている。この要因に関する不安については、事前段階で不安が高かった対象者で、事後段階において不安の高さにばらつきが見られるという結果であった。その理由としては、対面という場面設定が、パーソナリティとしての状態不安からおおいに影響を受けている可能性が考えられる。教育現場における不安への対症療法は適正処遇相互作用の観点が当てはまる可能性がある (Tobias, 1979) が、特に対面を想定した場面に関しては、Tobias (1979) の論で説明できる。

「A2 学習場面におけるリスニング」は、幅広い層で不安上昇・軽減、両方の傾向があった。項目ごとで見ると「テストにリスニングがあると不安になる。」

の平均値に若干の上昇傾向が見られた。調査対象者には、英語の入試を課されない制度で入学した学習者も存在した。そのため、英語テストそのものに対して経験が乏しい。外国語学習においてテストに関する不安について Young (1991) は、授業内容とテスト形式との乖離が原因であるとしている。今後、テストの形式を授業中やテスト前にこまめに説明するなど、この点に関して不安を感じる学習者に対応することが可能であろう。

「B1 学習者の不十分な知識」においては、特に不安の低い層からの上昇傾向があった。授業内で内容理解に必要な語彙等の指導をしていたが、トピックに馴染みがないと、語彙や全体的な流れについていけず、不安が増す対象者も存在したと考えられる。しかし、この調査対象者に限ったことではなく、どれほど経験を積んでも馴染みのないトピックについて聞く機会は存在し、知識が「十分」になりうることは極めて困難である。そのため、この点においては語彙指導やトピックへの理解に関する教授と並行し、「完全はありえない」という助言を与えるような情意面への働きかけを行うことが必要かもしれない。

「B2 テキストの難易度」については、これまでも述べたように、ここには教材の速さに関する項目があり、授業での取り扱いを通して英語の速さに慣れ、不安が軽減した学習者が多かったと考えられる。元々この要因に対する不安が高い学習者は多かったこともその背景のひとつとして挙げられるが、個別の回答においても (図3)、元々低かった不安が極端に上昇する様子は見られない。学習者がリスニングで難しい、あるいは不安であると感じている要因を積極的に授業に取り入れることにより、特に不安が高い学習者にとってプラスに働くことが示唆された。

「C1 ボトムアップ処理」については、授業内でキーワードやポイントとなる箇所を繰り返して聞くなどの効果であると考えられる。さらに、B2と異なり、不安の高い対象者のみならず、中程度の不安を抱く対象者にとっても効果があった。これらの点から、この要因は幅広い層にとって、授業で指導を受けることにより不安が軽減しやすい項目である可能性がある。

「C2 メタ認知的活動」では A2同様に上昇・軽減両方の「聞いた内容に関してあまり考える時間がないと心配になる。」の項目で、平均値に若干の上昇傾向が見られた。授業内では解答・解説時間にも気を配ってはいたが、十分ではなかった、あるいは時間があってもどのように対処すれば良いのか分からなかった、という課題があったのかもしれない。この点については近年注目されているメタ認知的サイクルを用いた指

導法 (Vandergrift & Goh, 2012) を取り入れるなど、聞いた内容のモニタリング等の指導を行うことにより、新たな知見が得られるであろう。

本稿が1つの大学において概ね習熟度別でクラス分けされたうちの1つのクラスを対象としていることから、学習者の層があまり幅広いものではないといえる。そのため、どのような学習者の不安は軽減されやすく、どのような学習者の不安は上昇しやすいのか、という結論を示すことはできない。しかし、上記のように限られた習熟度の学習者群が1つの授業を受講した際に異なる反応を示すということは、少なくとも、変化のパターンを予測する要因として習熟度以外のものが想定されるということは断言できそうである。

## 6. 結論

本研究では、英語授業において難易度の高い教材を用いて、学習者のリスニング不安がどのように変化するかを調査した。結論として、「A1 実生活におけるリスニング」、「B2 テキストの難易度」、「C1 ボトムアップ処理」を要因とした不安については、その差が顕著であると言うには慎重にならざるを得ないが、全体として軽減される傾向にあるといえる。ただし、「A1 実生活におけるリスニング」場面においては、個人のパーソナリティにより変化の有無が生じる可能性があり、この点についてはさらに調査が行われるべきである。「B2 テキストの難易度」を要因とした不安については、事前段階において不安が高い学習者において軽減の傾向が見られ、「C1 ボトムアップ処理」を要因とした不安では事前段階での不安の高さに関わらず事後段階では不安が軽減される傾向にあった。

本研究の課題として、1点目に、統制群がないことが挙げられる。難易度が低い教材を使用しているクラスに協力をあおぐことによりこの点を改善すべきである。2点目の課題としては、人数の少なさが挙げられる。分析対象となった学習者が、受講生の半分程度であることから、本調査の結果がクラス全体、またそれ以上の幅広い習熟度や学習背景を持つ学習者にも当てはまるとは言い難い。授業を通した英語リスニング不安の研究は数が少ないため、今後、データ欠損を減らすために提出前の注意喚起を行うなどの配慮を踏まえたうえで、調査対象を広げ一般化につながる研究が行われることが期待される。

## 【引用文献】

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78, 155-168.
- Arnold, J. (2000). Seeing through listening comprehension exam anxiety. *TESOL Quarterly*, 34, 777-786.
- Bekleyen, N. (2009). Helping teachers become better English students: Causes, effects, and coping strategies for foreign language listening anxiety. *System*, 37, 664-675.
- Campbell, C. M., & Ortiz, J. A. (1991). Helping students overcome foreign language anxiety: A foreign language anxiety workshop. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Foreign language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 153-168). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Elkhafaihi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal*, 89, 206-220.
- Foss, K. A., & Reitzel, A. C. (1991). A relational model for managing second language anxiety. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety from theory and research to classroom implications* (pp. 129-150). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20, 559-562.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 124-132.
- Kim, J.-H. (2000). *Foreign language listening anxiety: A study of Korean students learning English* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Texas, Austin.
- Koga, T. (2010). Dynamicity of motivation, anxiety and cooperativeness in a semester course. *System*, 38, 172-184.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251-275.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and processing in native and second languages. *Language Learning*, 41, 513-534.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283-305.
- Steinberg, F. S., & Horwitz, E. K. (1986). The effect of induced anxiety on the denotative and interpretive content of second language speech. *TESOL Quarterly*, 20, 131-136.
- Tauroza, S., & Allison, D. (1990). Speech rates in British English. *Applied Linguistics*, 11, 90-105.
- Tobias, S. (1979). Anxiety research in educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 71, 573-582.
- Vandergrift, L., & Goh, C. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. New York, NY: Routledge.
- Vogely, A. J. (1998). Listening comprehension anxiety: Students' reported sources and solutions. *Foreign Language Annals*, 31, 67-80.
- Wang, S. (2010). An experimental study of Chinese English major students' listening anxiety of classroom learning activity at the university level. *Journal of Language Teaching and Research*, 1, 562-568.
- Yamauchi, Y. (2014). Revised version of foreign language listening anxiety scale: Precise description of subordinate concepts' influence on learners. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 25, 143-158.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75, 427-439.

(主任指導教員 深澤清治)