

学位論文要旨

英語授業によるリスニング不安の変容  
—自己評価活動を取り入れた授業を対象に—

広島大学大学院 教育学研究科

文化教育開発専攻

山 内 優 佳

## 論文目次

### 第1章 序論

第1節 研究の目的および背景

第2節 用語の定義

第3節 本論文の構成

### 第2章 先行研究の概観

第1節 外国語リスニングの下位能力および指導法

第1項 リスニング材料の特徴

第2項 リスニング能力を構成する下位能力

第3項 リスニング指導法の変遷

第2節 外国語リスニング不安の要因および不安低減法

第1項 外国語不安の仕組み

第2項 外国語リスニング不安の要因

第3項 不安低減を目的とした指導

第3節 先行研究のまとめおよび研究課題の設定

第1項 先行研究から得られた成果

第2項 先行研究の限界点

第3項 研究課題の設定

### 第3章 リスニング不安とリスニング力の 構成概念に関する理論研究

第1節 外国語リスニング不安尺度の検討（調査1）

第1項 調査内容

第2項 結果

第3項 考察

第2節 外国語リスニング不安とリスニングの下位能力の関係（調査2）

第1項 調査内容

第2項 結果

第3項 考察

第3節 第3章まとめと考察

### 第4章 リスニング不安低減のための実証研究

第1節 ディクテーション活動を導入した英語授業による不安の変容（調査3）

第1項 調査内容

第2項 結果

第3項 考察

- 第 2 節 自己評価活動を導入した授業によるリスニング不安の変容（調査 4）
  - 第 1 項 調査内容
  - 第 2 項 結果 I—全体的傾向およびクラスタ分析—
  - 第 3 項 結果 II—クラスタごとの自由記述欄への回答結果とリスニング不安の変容—
  - 第 4 項 考察
- 第 3 節 第 4 章まとめ
- 第 5 章 結論と論考
  - 第 1 節 本論文の要約
  - 第 2 節 本論文から得られた教育的示唆
  - 第 3 節 本論文の課題
- 引用文献
- 付録

## 論文要旨

### 第1章 序論

第1章の序論のうち、第1節では、本論文の目的および背景を述べた。本論文は大きく以下の3点を目的としている。1点目は、学習者が外国語を聞く際に生じる外国語リスニング不安の要因を整理し尺度の作成を行うことである。2点目は、リスニング不安とリスニング力の関係性を詳細に明らかにすることである。3点目は、リスニング指導が学習者の外国語リスニング不安へ及ぼす効果を検証することである。研究の背景としては、リスニングという技能の認知的および情意的負荷について触れた。特に情意面については、外国語不安ないし外国語リスニング不安が学習の阻害要因となりうる点を指摘した。また、不安は低減されるべきであると捉えられながらも、授業実践が学習者の不安に及ぼす影響を明らかにした研究は少ないことから、本研究の意義を述べた。

第2節では、本論文における重要な用語（「不安」とその分類、「リスニング」、「外国語不安」「外国語リスニング不安」など）を定義した。第3節では本論文の構成を説明した。

### 第2章 先行研究の概観

第2章では、外国語リスニングおよび外国語リスニング不安に関する先行研究を概観した。第1節では、外国語リスニングについて、特に、第1項においてはリスニングの対象となる音声材料の特徴について説明した。言語的な特徴や内容に影響を及ぼす要因として、発話の目的や場面設定がある。また、音声材料の難易度を決定づける要因には、言語的な特徴、明示性、構成、内容、コンテキストがある（Buck, 2001）ことを述べた。第2項においては、音声言語の認知処理に注目し、リスニングの下位能力を特定した。具体的には、外国語リスニングは(a)単語認識能力、(b)音変化の認識能力、(c)推測の能力、(d)ワーキングメモリで構成されることを説明した。第3項においては、外国語リスニングの指導法について説明した。具体的には、古くから重要視されている復号化など低次の処理段階を重視した下位能力の育成と、近年注目されているメタ認知的活動（Vandergrift & Tafaghodtari, 2010）や自律的な学習者の育成について触れた。また自律的な学習者育成の手段のひとつとして、学習者自身に成果や課題の確認を促すことが可能な自己評価が挙げられた（Rivers, 2001）。

第2節では、外国語リスニング不安の要因および不安の軽減法について先行研究を概観した。特に第1項では、外国語学習全体を対象とする外国語不安と

習熟度の関連を概観した。第2項では、外国語リスニング不安の要因を(a)インプットの性質、(b)処理に関連した側面、(c)指導に関する要因、(d)人的要因の4分類にまとめた(Vogely, 1998)。第3項では、不安の低減法について説明した。不安低減法には、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アプローチと、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アプローチがあるが(Folkman, 1984)、外国語教育場面においては情意面に働きかけるアプローチが主流であることを説明した(e.g., Alrabai, 2014; Arnold, 2000; Atasheneh & Izadi, 2011; Campbell & Ortiz, 1991)。また、問題解決的なアプローチとして、リスニング能力の基盤となる下位能力の育成および学習者に問題発見を促す自己評価の導入に、不安低減の可能性が見出された。

第3節では、前節までに述べられた先行研究の成果をまとめ、その限界点を指摘し、本論文の研究課題を設定した。先行研究の限界点として、(a)外国語リスニング不安が多面的な概念であるにも拘らず、全体的なリスニング不安の高さを測定するにとどまっている、(b)不安と習熟度について、それらの構成要素や下位能力の観点から、詳細な関係が明らかになっていない、(c)外国語教育において、不安軽減を目的とした指導では情意面への働きかけによるアプローチに焦点が当てられており、不安が生じる技能上の原因に対する問題解決的な働きかけによるアプローチからの、不安の変容は明らかとなっていないという3点が指摘された。それらを受け、本論文では以下3つの研究課題を設定した。

- (1) 学習者が外国語リスニング時に抱く不安はどのような要因で構成されるか。
- (2) リスニング不安とリスニング力の間にはどのような関係があるのか。
- (3) 英語リスニング指導によって、リスニング不安はどのように変容するのか。

### 第3章 リスニング不安とリスニング力の構成概念に関する理論研究

第3章では、研究課題の1つ目と2つ目に答える調査を実施した。第1節では、1つ目の研究課題に答えるべく、既存の外国語リスニング不安尺度(Kim, 2000, 2005)を修正し、学習者の不安の要因を特定するための改訂版尺度を作成した。

調査対象者は、国立大学で英語を専攻しない1年生1,365名であった。調査

材料の質問項目には、基盤とする Kim (2000, 2005) の 33 項目に対し大きく 3 種類 (削除, 追加, 修正) の調整を行い, 最終的に 35 項目を採用した。35 項目は, 設定された 3 つの要因 (A. リスニング材料以外の要因, B. リスニング材料自体の要因, C. 聞き手の認知処理に関する要因) それぞれに 12, 13, 10 項目ずつ分類された。全ての項目は 5 件法で回答を求める形式であった。

分析として, 探索的因子分析と検証的因子分析を実施した。回転の不安定性やデータの誤差によって理論上異なる項目が同じ要因に分類されることを防ぐ目的で, 3 要因それぞれについて分析が行われた。その結果, 当初設定された 3 要因それぞれが 2 因子で構成される, 全 6 因子のモデル (各 3 項目, 全 18 項目) が抽出された。内容面を考慮し, 因子 A1 を「実生活におけるリスニング」, 因子 A2 を「学習場面におけるリスニング」, 因子 B1 を「学習者の不十分な知識」, 因子 B2 を「テキストの難易度」, 因子 C1 を「ボトムアップ処理」, 因子 C2 を「メタ認知的活動」と命名した。

モデルのデータに対する適合度は, GFI が .99~1.00, CFI が .97~.99, RMSEA が .04~.07 で, 概ね許容される水準であった。因子ごとの信頼性係数はクロンバック  $\alpha$  係数が .62~.74 でやや低い数値であったが, これは項目数の少なさと, 意味内容が酷似した複数項目を削減したことに起因すると考えられる。項目数の少なさは指摘されるが, 本調査で作成している尺度が後の授業実践中に使用されることを鑑み, 実施可能性の面を考慮したうえで抽出した 6 因子 18 項目をそのまま採用するものとした。また, 本調査で得られた結果の基準関連妥当性を検討するにあたり, リスニング力との関連を相関係数から検証した。その結果, TOEIC (IP) リスニングセクションの得点との相関が  $r = -.05 \sim -.32$ , 7 件法による自己評価との相関が  $r = -.26 \sim -.53$  で, 特に因子 A2 と C1 について, 先行研究 (e.g., Kılıç & Uçkun, 2013; Kim, 2000; Wang, 2010) で示された相関係数と近い結果が得られた。

第 2 節では, 2 つ目の研究課題に答えるべく, 各不安因子とリスニング能力を構成する下位能力との関連を調査した。調査対象者は, 国立大学の様々な学部 に所属する 1~4 年生 48 名であった。調査材料として, 不安を測定するためには調査 1 で作成された尺度を使用し, リスニング能力を測定するためには複数形式 (総合的なリスニング力, 音声による単語認識, 音変化の認識, 推測, ワーキングメモリ) の問題を使用した。

本調査の結果で中程度以上の相関が確認された不安因子と下位能力の関係を簡略図で示した (図 1)。この結果から, 因子 A2 と C1 はリスニング能力を構成する多様な下位能力と関連があり, これまで先行研究で示されてきた, 習熟度との負の相関関係 (e.g., Elkhafai, 2005; Kim, 2000) を担う因子であると

ということが明らかになった。因子 C2 は音変化の認識との関連が強かった。これは、学習者が音声によるボトムアップ的な聞き取りに曖昧さがある場合に内容に即して類似した音の語に変換して認識する (Field, 2004) という処理過程で、モニタリングの機能が伴うことに起因していると考えられた。因子 B1 と推測の能力には正の相関がみられた。これは、自身の不十分な言語知識源に不安を感じている学習者がトップダウン的なリスニング方略を取りうるためであると考察された。因子 A1 と因子 B2 は、下位能力との相関がみられなかった。この理由としては、因子 A1 が実生活におけるリスニング場面を想定した項目であり、録音教材を用いるリスニングとは性質が異なる概念であることが挙げられた。また因子 B2 については、習熟度が高まるほど、調査対象者が想起する「難易度が高いテキスト」のレベルも高まることによるものであると推察された。

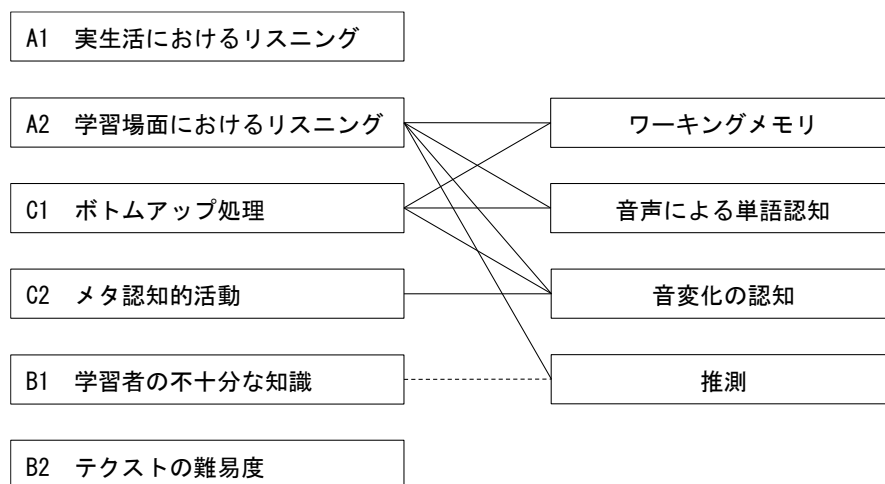


図 1 中程度の相関が観測された項目

注 実線は負の相関，破線は正の相関を表す

第 3 節では、本章のまとめとして 2 つの調査結果を概観し、考察を加えた。調査 1 では既存の尺度 (Kim, 2000, 2005) を再検討し、6 因子 18 項目から成る改訂版外国語リスニング不安尺度を作成した。これにより、外国語リスニング不安の構成要素が明らかになり、さらには学習者のリスニング不安の実態を明らかにすることが可能になった。調査 2 では、6 つの不安因子と 4 つのリスニング下位能力の関係を明らかにした。これら複数の構成要素同士は明確な 1 対 1 の関係とはならないが、それぞれの因子が想定している「不安の原因となりうる下位能力」との関連を見出した。

## 第4章 リスニング不安低減のための実証研究

第4章では、研究課題の3つ目に答える調査を実施した。第1節では、前節で不安との関連が指摘された音声による単語認識能力と音変化の認識能力に注目し、英語授業におけるディクテーション活動導入によるリスニング不安の変容を調査した。調査対象者は、国立大学の必修の英語授業を受講した大学生22名(2年生2名, 3年生10名, 4年生10名)であった。調査材料には、リスニング不安の測定として調査1で作成した改訂版尺度を使用した。リスニング活動においては、音変化(連結, 脱落, 同化, 弱形, 短縮, 弾音化)を伴う文や、日本人学習者が聞き取りにくいと予想される語(数字, カタカナと発音が異なる語)に焦点を当て、ディクテーション活動が行われた。質問紙調査はディクテーション活動導入直前である授業第2週と授業が終了する第15週に実施された。

全体的傾向として、各因子における平均値からは大きな変動が確認されなかった。一方で、個々の調査協力者の結果には、因子ごとに異なる傾向が見られた。具体的には、特に因子A2, C1, C2(学習場面におけるリスニング, ボトムアップ処理, メタ認知的活動)においては、不安が増した者と低減した者が存在した。すなわち、指導されたリスニング下位能力と関連が強い不安因子に変化が生じやすいことから、調査2の結果の妥当性を支持するものであり、また、不安低減を目指した実践では適正処遇相互作用が生じるという Tobias (1979) の説を支持するものであると考察した。

考察として本調査の課題を4点指摘した。まず調査対象者が少ない点、次に統制群が設定されていない点、3つ目に不安が強い因子B2に低減がみられない点、そして変化に個人差を生じさせた要因が考慮されていない点である。以上を考慮して、次の調査においては、(a)複数クラスを対象とする、(b)統制の期間(ベースライン期)を設ける、(c)難易度が高い教材を導入する、(d)対象者の授業への反応について、自己評価を取り入れて調査を行うとした。

第2節では、授業で自己評価活動を導入し、指導前後における不安の変容を調査した。調査対象者は、国立大学の必修の英語授業を受講した90名(1年生, 3クラス)を分析の対象とした。授業および調査に使用した材料と使用の手順は以下の通りであった。

### (1) 改訂版外国語リスニング不安尺度

調査1で改訂した尺度のうち、因子A2, B2, C1(学習場面におけるリスニング, テクストの難易度, ボトムアップ処理)に関する計9項目を使用した。不安因子の選定理由は、これまでの調査で習熟度との関連が強い因子である点



および不安の度合いが高い点にある。調査は授業第 1 週に Pre 1, 第 5~6 週に Pre 2, 第 10 週に Post を実施した。Pre 1 と Pre 2 間をベースライン期, Pre 2 と Post 間を介入期とした。

(2) 自己評価

Can-do 形式の 5 項目に対してそれぞれ 7 件法による回答を求めた。最後に、「今週できたこと・できるようになったこと」「来週までに復習が必要なこと」という 2 つの質問に対して自由記述式の回答を求めた。調査は毎週の授業の終盤約 5 分を用いて実施された。

(3) TOEIC (IP) テストにおけるリスニングセクションの得点

授業第 5~6 週に第 1 回目が, 第 14~15 週に第 2 回目が実施された。

(4) 教科書『Power-Up Practice for the TOEIC Test』

TOEIC 形式の問題で構成された教材で, 毎週約 50 分を用いて使用された。

(5) リスニング教材『CNN English Express』

音変化の聞き取りを要する点, 学習者にとってやや難易度が高いと想定される点を考慮し, 教材を選定した。授業第 6・7 週の音声は教材用に収録されており, 発音や区切りが明確である。第 8・9 週の音声は自然な発話で, 音変化や言い淀みが含まれる。第 6・8 週には易しい内容を, 第 7・9 週には難しい内容を取り入れた。教材は介入期である授業第 6~9 週に, 毎週約 25 分を用いて使用された。

全体的な傾向としては, ベースライン期よりも介入期において, 平均値の変動が大きく, 不安の低減が生じた対象者数が多いという結果になった。続いて個人差について検討するために, TOEIC におけるリスニングの得点と, 自己評価の値を従属変数としてクラスタ分析を行い, 対象者を 6 つのクラスタに分類した。また, クラスタごとに自由記述と不安の変容を分析した。

クラスタごとの結果を概観し, 各不安因子には以下の傾向が確認された。因子 A2 (学習場面におけるリスニング) に対しては, 授業内の活動について自己評価が高く, また, 自由記述に教員の助言が反映されているクラスタで低減がみられた。自己評価の高さについては, 能力の向上を実感することで不安が低減するという仮説 (Bailey, 1983; 元田, 2005) を支持するものである。因子 B2 (テキストの難易度) に対しては, 習熟度が高いクラスタにおいては変化がなか

ったことから、これらの対象者にとってはリスニング教材の難易度がそれ程高いものではなく、変化を与えうる要因とならなかったと考えられる。一方でその他のクラスタでは低減がみられることから、難易度が高い教材を用いることによる難易度の高さへの不安の低減、すなわち、不安低減を目的とした問題解決的アプローチの効果を示す結果であると考察された。因子 C1 (ボトムアップ処理) に対しては、自己評価がやや低い 1 つのクラスタにのみ低減がみられた。これは何がリスニングを困難にしているのかが明確化されたこと、そして実質的なリスニング能力の上昇によって、音声の処理にあたる因子 C1 と関連した不安が低減したと考察された。

第 3 節では、本章のまとめとして、2 つの調査結果を概観し、考察を加えた。調査 3 ではディクテーション活動を導入するも、全体として顕著な変化がみられなかったため、課題点を修正し、調査 4 を実施した。調査 4 では個人の特徴から調査対象者を分類し、不安低減の背景には、自己評価の高さ、振り返りの自由記述と教授内容との関連性、教材の難易度、そして技能面における困難点の明確化があることが確認された。

## 第 5 章 結論と論考

第 5 章では、まず第 1 節として本論文全体を要約した。本論文の第 2 章で設定された研究課題への解答は以下にまとめられる。

- (1) 学習者が外国語リスニング時に抱く不安はどのような要因で構成されるか。

外国語リスニング不安は、実生活におけるリスニング (A1)、学習場面におけるリスニング (A2)、学習者の不十分な知識 (B1)、テキストの難易度 (B2)、ボトムアップ処理 (C1)、メタ認知的活動 (C2) という 6 因子で構成されることが明らかになった。

- (2) リスニング不安とリスニング力の間にはどのような関係があるのか。

リスニング不安の因子 A2 と C1 と関連した不安は幅広い下位能力との関連があった。また、音声による単語認識能力は上述の 2 因子、音変化の認識能力は上記 2 因子に加え C2 との関連が強かった。因子 B1 では推測の力との正の相関が確認された。

- (3) 英語リスニング指導によって、リスニング不安はどのように変化するのか。ディクテーション活動を導入した調査 3 では、不安を表す尺度値の平均に大

きな変化が見られなかったものの、個人差に注目する必要性が指摘された。調査 3 の課題を踏まえ実施された調査 4 では、授業内における活動に基づいた自己評価の高さ、振り返りの自由記述と教授内容との関連性、そして技能面における困難点の明確化が、不安の軽減に繋がることが明らかになった。また、難易度が高い教材を用いたうえで一定の効果が得られたことから、問題解決的なアプローチによる不安の低減に効果が得られることが明らかになった。

第 2 節では、本論文から得られた教育的示唆を提示した。

#### (1) 改訂版外国語リスニング尺度の診断的活用

調査 1 で作成された尺度を活用することで、授業開始前等に学習者が抱く外国語リスニング不安の要因、ひいては学習者が外国語リスニングにおいて苦手とする下位能力を診断的に評価することができる。

#### (2) 問題解決的アプローチによる不安低減

診断された不安の要因とされる下位能力や材料の特性を避けるのではなく、授業に組み込むという問題解決に焦点を当てたアプローチにより、外国語リスニング不安低減を測ることができる。また、より明確に困難点を言語化するために、音声や言語に関するメタ言語を導入することの効果が期待できる。

第 3 節では、特に指導実践研究において生じた課題として、調査期間の短さ、個への対応を重視することによりクラス全体の学習目標がやや不明瞭になった可能性、不安が上昇した一部学習者に対する個別対応の必要性の 3 点が挙げられた。

### 引用文献

- Arabai, F. (2014). The influence of teachers' anxiety-reducing strategies on learners' foreign language anxiety. *Innovation in Language Learning and Teaching*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/17501229.2014.890203>
- Arnold, J. (2000). Seeing through listening comprehension exam anxiety. *TESOL Quarterly*, 34, 777–786. doi:10.2307/3587791
- Atasheneh, N., & Izadi, A. (2012). The role of teachers in reducing/increasing listening comprehension. *English Language Teaching*, 5, 178–187. doi:10.5539/elt.v5n3p178

- Bailey, K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning. In H. Seliger & M. H. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 67–103). Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge University Press.
- 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.
- Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal*, *89*, 206–220. doi:10.1111/j.1540-4781.2005.00275.x.
- Field, J. (2004). An insight into listeners' problems: Too much bottom-up or too much top-down? *System*, *32*, 363–377. doi:10.1016/j.system.2004.05.002
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *46*, 839–852.
- Kim, J. (2000). *Foreign language listening anxiety: A study of Korean students learning English* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (ProQuest No. 251738386)
- Kim, J. (2005). The reliability and validity of a foreign language listening anxiety scale. *Korean Journal of English Language and Linguistics*, *5*, 213–235.
- Kılıç, M., & Uçkun, B. (2013). Listening text type as a variable affecting listening comprehension anxiety. *English Language Teaching*, *6*, 55–62. doi:10.5539/elt.v6n2p55
- Rivers, W. P. (2001). Autonomy at all costs: An ethnography of metacognitive self-assessment and self-management among experienced language learners. *The Modern Language Journal*, *85*, 279–290.
- Tobias, S. (1979). Anxiety research in educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, *71*, 573–582.

- Vandergrift, L., & Tafaghodtari, M. H. (2010). Teaching L2 learners how to listen does make a difference: An empirical study. *Language Learning*, 60, 470–497. doi:10.1111/j.1467-9922.2009.00559.x
- 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. doi:10.4304/jltr.1.5.562-568
- 元田静 (2005) 『第二言語不安の理論と実体』 溪水社