

リスニングストラテジー指導による EFL 学習者への効果 (注 1)

Will listening strategy teaching help EFL learners?

鈴木 久実

(東京都立桐ヶ丘高等学校)

Abstract

This study investigates (1) whether explicit listening strategy teaching to unsuccessful EFL students improves their scores in listening tests; and (2) how the students analyze the use of strategies in each strategy lesson. The participants of this study were EFL high school students whose proficiency levels in the target language did not reach that of the average 3rd year junior high school student in Japan. Twenty minutes' listening strategy instruction was conducted at six meetings of their English class. The listening strategies adopted in the lessons were as follows: (1) activating the context, (2) paying selective attention, (3) inferencing, (4) retention, (5) paying attention to weak forms, and (6) note taking. Before and after the six-session listening strategy instruction, a pre test and a post test were carried out: the students took tests in the listening section of the Grade 3 STEP test. After the strategy instruction, the average scores in the post test significantly improved compared with those in the pre test. After the treatment, the students evaluated how they had used the listening strategies they had learned. Most of the students gave positive comments on exploiting the strategies, and said the whole process helped them to reflect on their listening comprehension.

キーワード: リスニング指導, 学習ストラテジー, 自己評価

1. はじめに

この研究は、EFL 環境において平均的生徒の習熟度に見合う英語力がついていない高校生を対象に、明示的にリスニングストラテジー指導を行うことで、リスニング力が向上するかどうかを検証したものである。教育現場では英語を聞いてその内容を問い、答えがあ

っているか間違っているかを確認することや、教科書付属の音声教材を目的なく聞かせていることを、リスニング指導としていることが少なくない。これまでのリスニング指導のあり方について考え、目的を持ったリスニング指導を授業の中に位置づけ、総合的な英語力伸長に寄与するため、この研究をおこなった。教室で教卓から流れてくる音声を聞くのも、日本人の教師の英語を聞くのも、ペアワークでクラスメートの英語を聞くのもすべてリスニングであるが、この論文ではリスニングの種類を限定し、音声を一方的に教室で聞く、‘transactional discourse’ (Rost, 1990) におけるリスニングについて考えていく。

2. 先行研究

2.1 教室でのリスニング指導

Lynch & Mendelsohn (2002) や Underwood (1989) では、これまで教室におけるリスニング指導の問題点を指摘している。教室で多く行われているリスニング指導は、リスニングのテストをしているだけで、それは指導ではないという点である。たとえば、大学入試センター試験のリスニング対策問題集を用いて音声を聞かせ、その解答があっているか否かを確認して終わる、あるいは教科書準拠の CD を聞かせ穴埋め問題を解かせて答え合わせをして終わる、などはリスニングの指導ではなく、テストである。Lynch & Mendelsohn (2002) は、このような指導では、生徒は聞こえてくる音声にどのように取り組んだらよいのかを教わったことにならないとしているが、実際には多くの教室でリスニング指導として、リスニングテストが行われているだろう。先行研究を見ると、リスニングに関して、テストではない本来の指導の方法として、さまざまな提言が行われている。

リスニング指導の方法として、Buck (1995) や Underwood (1989) は、pre-listening, while-listening, post-listening を意識して行くと、無理のないリスニング活動が行えると提案している。Underwood (1989) は、pre-listening の役割として、“So, before listening, students should be ‘tuned in’ so that they know what to expect, both in general and for particular tasks.” と述べている。つまり、聞く内容にチャンネルを合わせるのである。While-listening というのは、文字通り音声を聞いている最中であり、while-listening activities は、リスニング中にどうすべきか指示される内容のことである。While-listening activities の目的は学習者が話し言葉からメッセージを引き出す技術を向上させることである。Underwood (1989) は、授業で行うリスニング活動が意味理解のためのリスニング技術向上が目的であるなら、活動内容は注意深く選ばなければならない、リスニングテストのような、正しいか間違いかだけを問うような問題演習は、よほど熱心な学習者以外は皆やる気を失ってしまうだろうとしている。Post-listening では、聞いた内容が正しいか

誤りであるか確認するとともに、なぜ理解できなかったのか、なぜメッセージのある部分を聞き逃したかを考える。

Underwood (1989) は、pre-listening が ‘macro’ レベルの予測であるとする、while-listening では ‘micro’ レベルの予測、例えば次にどのような語や考えが来るかを決めていくものだとしている。自分の予測と実際に言われていることを合致させ、同時に、解釈も行う。その解釈がまた次の予測に影響する。よい while-listening の活動というのは、学習者がリスニングテキストを通して自分なりのリスニングの方法を見つけ、pre-listening の活動での予測の上に積み重ねることができるものである。よって扱う教材は、教室のほとんどの生徒が投げ出さずに取り組めるものでなければならない。最後の post-listening では、true or false question の答え合わせをすることで内容を確認することも大切だが、それだけで終わらせるのではなく、なぜ間違えたのか、なぜある部分が聞き取れなかったのかを確認することが大切である。しかし、“tolerate vagueness” (Underwood, 1989, p.75) というのも、リスニングのスキルの一つであり、ここで一語一句聞き直すのではなく、焦点を絞って聞き直すことが大切であるとされている。

リスニングの指導上もう一つ大切なことは、生徒がどのように聞こえてきた情報を処理しているか考えるということである。よい聞き手が top-down 処理と bottom-up 処理の両方をうまく利用しているのに対し、初学者は bottom-up 処理に頼りがちであると一般的にいわれている (O'Malley, Chamot, & Küpper, 1989; Oxford, 1990)。これは、初学者、あるいは、実力以上の英語を聞いた学習者の場合、語彙や文法力が不足しているために耳に残る英語が少ない上に、全体の意味を構築できないのに対し、中級者以上、あるいは実力よりも易しい英語を聞いた学習者の場合、聞こえた英語を用いて意味理解が可能になるからであろう。Wilson (2003) は、よりよい bottom-up 処理はよりよい top-down 処理につながるはずで、リスニング指導もこれを反映すべきであると述べている。学習者のレベルにあった教材を選ぶことや、聞き取るのに必要な語彙指導、文法指導が、リスニング指導にも必要であると考えられる。

2.2 学習ストラテジー

言語学習における学習ストラテジーとは、言語習得を容易にするために、入力された言語情報を記銘、解釈、保持、想起する過程で、学習者が認知能力を活用して行う思考過程や行為の事である (O'Malley & Chamot, 1990; 大和, 他, 2005)。スキルというのは、我々ができることで、我々の能力によって限定されるものであるが、ストラテジーによりスキルを使用することを意識的に決定することができる (Dörnyei & Skehan, 2003)。言い換えれば、ストラテジーにより、自分の能力に見合ったスキルをより効率的に使用できるよう

になるのである。

ストラテジー指導の最終目標について、Chamot et al. (1999) では、ストラテジー指導の最終目標は学習者にメタ認知能力への気づきを起こさせ、自分の学習をコントロールできるように支援することであると述べられている。メタ認知能力とは自分の学習を振り返ることで、成功する学習者の特徴である。自分の学習過程、ストラテジー、嗜好などを客観的に見ることができる学習者は、自分の目標を達成するための努力が自分でできるということである。そして学習者は徐々に自律した学習者となる。

Oxford (1990) は、学習者の学習スタイルや学習歴を変えるのは難しいが、それに比べて学習ストラテジーは教えやすいし修正もしやすいと述べている。また、Chamot & Küpper (1989) は、ストラテジー指導は、集中講義等で指導を行うより、普段の授業の中で訓練するのがよいとしている。Mendelsohn (1995, pp.141-146) は、指導できるリスニングストラテジーとして具体的に下記のようなものを挙げている。

- (1) Strategies to determine setting, interpersonal relations, mood, and topic
- (2) Strategies for forming hypotheses, predicting, and inferencing
- (3) Strategies to determine the essence of the meaning of an utterance

(1)のストラテジーにより、ノイズや声の調子、使われている単語から、どのような場面や環境であるか、人間関係は親子か恋人同士か、トピックは何を扱っているのかなどを考えることができる。Pre-listening および while-listening で使用されるストラテジーであろう。(2)は、あらかじめ挿絵や選択肢からどのような話しであるか仮説を立てて聞くストラテジーで、主に pre-listening で利用されるだろう。(3)は発話の意味の大切な部分を特定するためのストラテジーである。例えばキーワードが何であるか特定する手がかりとして、強形で発音される内容語に注目し、全体の内容を考えていくということも含まれる。

Vandergrift (1997) は、think-aloud protocol により、初学者と中級者のストラテジー使用の違いについて研究した。その結果から、初学者は翻訳 (translation)、母語の転移 (transfer)、繰り返し言う (repetition) などの認知ストラテジーを多く使うのに対し、中級者は自分の理解のモニタリングや選択的注意、問題点の確認といったメタ認知ストラテジーを多く使用していることがわかった。後者のような深い処理への移行が初学者と中級者の大切な違いであるとしている。

初学者と中級者の違いについては Chamot (1987) でも言及されている。Chamot によると、両者は使用するストラテジーに多少の違いはあるが、両グループが好んで使用したストラテジーは、レペティション (repetition) であった。このストラテジーは意味理解に

注意を向けなくてもできるため、認知的に深い処理を必要としない。一方、新しい情報を今まで頭に残してあった情報と結びつけて意味を考える精緻化 (elaboration) や、語句や長いまとまりを音声で保持するオーディトリープリゼンテーション (auditory representation) などのような、意味処理が必要で、認知的に深い処理を必要とされるストラテジーは、初学者、中級者のグループにはあまり好まれなかった。Chamot は、学習者が今まで使おうと思わなかったストラテジーを訓練することは本人にとってプラスになり、学習をより効果的に行えるようになるだろうと述べている。

また、音声や情報を頭にとどめるという点についても、前述の Vandergrift (1997) および Chamot (1987) の両研究で指摘されている。情報を頭に残すのが大切であることは、リスニングをしていれば経験的に知ることであるが、指導として明示的に行われることは、あまりないことを考えると、音声や情報を頭にとどめるためのストラテジーも、リスニング指導上有効かもしれない。

以上の先行研究から、学習ストラテジーにより、英語の学習が促進される可能性があることと、学習者のレベルにより使われるストラテジーの種類に違いが認められることがわかった。これらの先行研究をもとに、EFL 環境の教室でどのように効率よくリスニング指導ができるかを考えるため、実際に教室で明示的にリスニングに関するストラテジー指導を行い、生徒の変化を見ていくことにする。

3. 研究方法

3.1 リサーチクエスト

授業の中で、教師からこうすれば聞き取れるようになる、というアドバイスはあっても、なぜ聞き取れないのか、あるいは、頭の中で第 2 言語がどのように処理されているのかまで言及されることはあまりない。このようなことを授業の中で明示的に指摘することで、学習者は自分のリスニングを客観的に考えることができるだろう。また、頭の中で音を処理するには、ただ英語を聞いていけば慣れていくのでなく、音声を頭にとどめるために、語彙を増やしたり、文法を学んだり、英語の音声に親しんだりすることが大切であることを知るであろう。前章の先行研究を参考に、次のようなリサーチクエストを立てた。

「EFL 環境において、同年代の平均的な習熟度に達していない高校生が、明示的なリスニングに関するストラテジー指導を受けた場合、学習者はストラテジー使用についてどのような自己分析をするか。」

3.2 手順および分析方法

本研究のために使ったデータは、別途鈴木（2009）において報告した実験からのものである。鈴木（2009）も、リスニングストラテジー指導に関するものであったが、その焦点は、ストラテジー指導の結果学習者がどのようにモニタリングを行うか、という問題に関する調査であった。これに対し、今回は、ストラテジーそのものに焦点を当て、学習者が自分自身のストラテジー使用をどのように見ているかを調べた。

データは、6 回のストラテジー指導の授業からのものである。ストラテジー指導のための教材は、英検 3 級の 2006 年度第 2 回、第 3 回のリスニングテストを使用した（注 2）。実証授業参加者と分析方法の概略は次の通りである（詳細は鈴木（2009）参照）。

参加者：

年齢： 15-19 歳

学年： 定時制課程 1 年次から 4 年次（単位制のため）

英語力の概要： 英検 4 級レベル。ただし、指導過程の途中で 3 級合格者も出た。

手順：

授業時間： 45 分×2 コマの授業のセットを 6 回、うちストラテジー指導は各回 20 分程度

指導方法： Pre-listening, while-listening, post-listening の流れで行われるようにした。Pre-listening と while-listening ではリスニングストラテジーを、post-listening では学習ストラテジーを使用し自分の活動を評価させた。表 1 に、pre-listening, post-listening, while-listening とストラテジー指導との関係を示した。

ワークシート： 付録 1（注 3）に提示したようなワークシートを使用した。すべての指導の終了時に、学習したストラテジーを挙げさせた。このデータは、事後テスト終了後、ストラテジーの復習として行ったワークシートから得た。

指導したストラテジー：

- (1) ①聞く前に仮説を立てよう。
- (2) ②キーワードから話の内容を特定しよう。
- (3) ③解答の選択肢から自分が注意して聞く語、内容を決めて聞き取ろう。
- (4) ④雰囲気（怒っている、悲しい、嬉しい）を感じ取ろう。
- ⑤聞いた英語を頭に残そう。頭の中に英語を響かせよう！

- (5) ⑥強く発音される語に注意しよう：ストレスのある語は「内容語」
- (6) ⑦キーワードをメモ
- ⑧頭に英語を残す—声を出さずにシャドーイング

量的分析： 事前、事後テストとも、2006 年度英検 3 級第 1 回のリスニングテストの 30 題を使い、1 問 1 点で採点して 30 点満点の点数を得た。

質的分析： ワークシートの記載内容を分析した。

表 1 指導のタイミングとストラテジーの関係

	Top-down 処理	Bottom-up 処理
Pre-listening	<ul style="list-style-type: none"> ・聞く前に仮説をたてる ・選択肢を見て内容を想像する 	<ul style="list-style-type: none"> ・選択肢の語句から聞き取る内容を計画する
While-listening	<ul style="list-style-type: none"> ・雰囲気・人間関係を感じ取る ・予想した内容に沿って聞く 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分で決めた語句、内容を聞き取る ・強く発音される語から内容を考える ・聞いた英語をシャドーイング、レペティションにより頭に残す ・理解に必要な語をメモする
Post-listening	<ul style="list-style-type: none"> ・仮説は正しかったか？ ・雰囲気、人間関係はあっていたか？ ・追いかけたキーワードは内容把握に役に立ったか？ ・英語を頭に残せたか？ ・ストレスのある語から内容が拾えたか？ 	

4. 結果と考察

4.1 リスニングテストの結果

リスニングテストの結果は次のとおりであった（鈴木，2009）。表 2 および図 1 により示す。

リスニングストラテジー指導による EFL 学習者への効果

表 2 事前テスト・事後テストの記述統計および繰り返しの t 検定の結果

記述統計量							
	度数	最小値	最大値	合計	平均値	標準偏差	分散
事前テスト	12	14	24	226	18.83	3.486	12.152
事後テスト	12	15	27	263	21.92	3.825	14.629

対応サンプルの検定					
平均値	標準偏差	平均値の誤差	t値	自由度	有意確率 (両側)
-3.083	1.564	0.452	-6.828	11	0.000

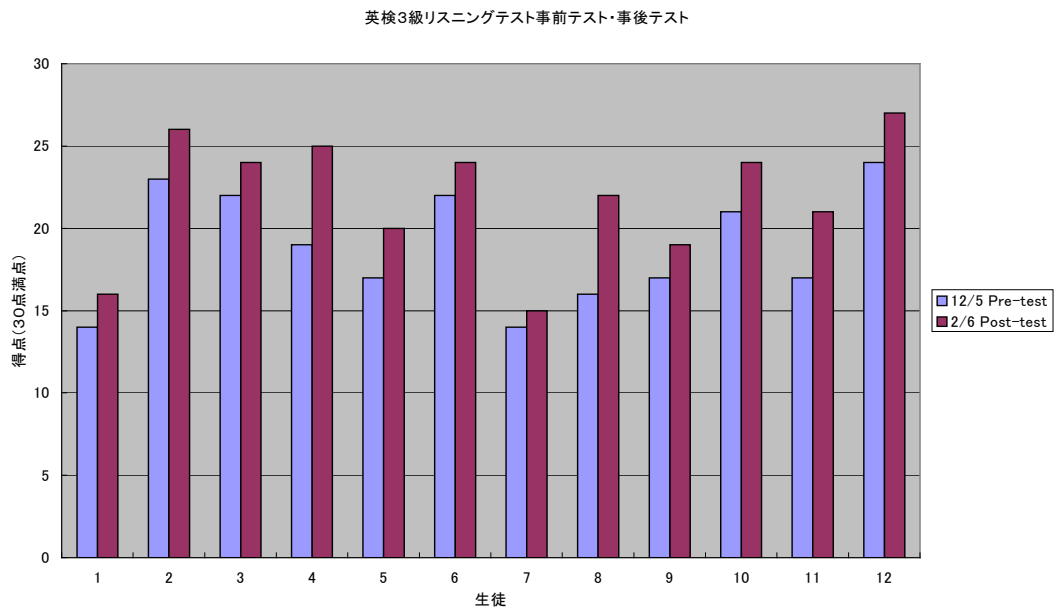


図 1 各生徒の事前テスト・事後テストの成績 (各 30 点満点)

今回の指導の成果があったことは、英検のリスニングテストの結果からもわかる。英検 3 級の合格基準は 6 割以上である。リスニングテストを 30 点満点と考えてリスニングテスト

の結果を図1で見ると、事前テストでは12名中6名(1, 5, 7, 8, 9, 11番の生徒)が合格基準に届かないが、事後テストで合格基準に届かなかった生徒は2名(1, 7番の生徒)となっている。合格基準まであと一歩だった生徒は、今回のストラテジー指導後に合格基準に達していると考えられる。これは、第2章で述べた通り、ストラテジーが持っている力を引き出す効果があるという点と一致している。ストラテジーは万能薬ではないが、ストラテジーを知ることによって、自分の力を効率よく引き出すことができたと言えるだろう。

4.2 事後アンケートおよびワークシートの自己評価欄から

表3はストラテジー指導後の、生徒のストラテジーに対する評価である。習熟度やテストの伸びによる使用ストラテジーの違いなどは、今回の検証授業の中では見られなかった。

4.2.1 「これはいいと思ったストラテジー」より

処置後に生徒が「これはいいと思ったストラテジー」としてあげたものを中心にここでは考察していく。1番目としてこの中で目を引くのは、「英語を頭に残す」と「強く発音された語(の意味)に気をつける」であった。「頭に残す」は7名、「強く発音された語に気をつける」が4名であった(重複)。英語を頭に残すということは、第2言語として英語を学習するものなら誰でも無意識に行っていることであるが、あえて頭で英語がどのように処理されているかに焦点を当てることで、聞く姿勢が変わっていくことを予感させる生徒のコメントが見られた。また、英語の強弱に焦点を当て、強形で発音されることが多い内容語と弱形で発音されることが多い機能語についての言及も、有効なストラテジー指導である可能性が高いことを、生徒達のコメントが示唆している。英語の強形、弱形に注目することは、日本語と英語のプロソディの違いにも目が向き、音声に対する感受性も上がるかもしれない。以下、この二つのストラテジーについて、生徒の自己評価の中で、ストラテジー指導により生徒の中に「気づき」が起きて、今後のリスニング力の改善につながるのではないかと考えられる自己評価のコメントを紹介する。

「頭に英語を響かせよう」というストラテジー指導のあとの自己評価のコメント

- ・ 「いままでより頭の中に聞いた英文が残せるようになりました。」
- ・ 「頭に英語を残すということは本当に大事だなと思いました。そこを注意するかしないかでぜんぜん違います。」
- ・ 「だいたい英語の文が頭に残って考えられた。」
- ・ 「意味が分かる単語は頭に残ってたけど、分からない単語は残らなかった。分からない単語があるとあせってしまった。」

「強く発音される語に要注意」というストラテジー指導のあとの自己評価のコメント

- ・ 「強く言っている言葉は大事な言葉だと分かった。」
- ・ 「発音の強い部分を集中してきたら聞きやすかった。発音の強い部分だけでも話の内容がわかった。」
- ・ 「注意して聞いていると本当に強調されている語があるのが分かった。疑問詞とかが特に強調されている気がした。全部聞こえなくても、大切な部分だけが分かれば解答につながっていくのだと思った。」
- ・ 「聞こえてもすぐに意味につなげられないので、前回の頭に残すことを意識したいです。」
- ・ 「英語を頭に響かせるようにできた。重要な単語を聞き取れたと思う。」
- ・ 「強く発音するところを注意して聞いたら、会話のリズムがいつもよりつかめて聞き取りやすかった気がします。」

例えば、「そこを注意するかしないかでぜんぜん違います」というコメントは、自分でその成果を実感しなければ出てこないだろう。「発音の強い部分を集中してきたら聞きやすかった」というのも、聞き方に関する気づきであろう。「注意して聞いていると本当に強調されている語があるのが分かった」というのは、生徒にとって新たな発見であろう。ストラテジー指導により、生徒の中でこうした「気づき」が起き、それがリスニング力向上につながる可能性があるのではないだろうか。また、こうした気づきを顕在化させるために、post-listening における自己評価は欠かせないであろう。

この二つのストラテジーに対して、「強く発音される語に要注意」というストラテジー指導については、否定的なものは見られなかった。「頭に英語を響かせよう」というストラテジー指導については、2人が次のようにコメントしている。

- ・ 「頭の中にあまり響きませんでした。前回のストラテジー（注意して聞く）が必要かなと思いました。」（カッコ内、筆者加筆、以下同様）
- ・ 「できなかったです。聞いたらすぐに忘れてしまいました。」

これは、生徒の習熟度と聞いた英語の難易度に大きなギャップがあった可能性がある。この二人の生徒にとっては、聞こえてくる英語が難しすぎたのかもしれない。しかし、最初のコメントで「前回のストラテジーが必要かなと思いました」というのは、やはり、post-listening における自己評価のなかで起きた気づきであり、この生徒にとって、今後

のリスニングに有効な自己評価ではないだろうか。

2 番目として、選択肢や絵から内容を想像するというストラテジーを見ていく。このストラテジーは、勉強し慣れている学習者や受験勉強をしている生徒には当たり前のことのように思われるが、中学での学習を十分に身につけないまま高校に入学してきた生徒や、勉強をあまりしてこなかった生徒にとっては、いままであまり経験のない、利用できるストラテジーであったようだ。習熟度の低い生徒や、リスニングになると緊張してなかなかできないという生徒には、授業中のリスニング指導では、事前に問題文に目を通す機会をあえて与えるとよいかもしれない。以下、生徒のコメントである。

- ・ 「最初にキーワード（ワークシートに）を書いたので、リスニングが聞き取りやすかった。」
- ・ 「内容を考えてからリスニングできた。」
- ・ 「今日のストラテジーは少し役に立った。単語を聞き取ってほしいわかった。」

音声を聞く前に、問題を読ませることで、落ち着いてリスニングの課題に取り組めた様子が見えかける。

3 番目に、「雰囲気を感じ取る」というストラテジーを見ていく。ここでは2名の生徒が、このストラテジーはよいと思ったと答えている。このストラテジーは、絵を見て対話を聞き、その最後の文に対する応答として最も適当なものを選ぶ問題で練習した。この問題の英文は1回しか流れない。以下、生徒のコメントである。

- ・ 「英語が1回しか流れなかったのが、最初の選択肢が聞き取れなかったりした。雰囲気で予想できたからよかった。」
- ・ 「絵があるといろいろ予測しやすいけど、1回しか（英語が）流れないのは結構づらい。会話の場面を思い浮かべながら聞きました。」

英語の習熟度が高い生徒や、学習意欲の高い生徒は、自分で工夫ができるので、このようなストラテジーをわざわざ教える必要があるのかと考える教師もいるだろう。しかし、英語の習熟度が低い生徒にとっては、絵や声の調子から雰囲気を感じ取るということを明示的にアドバイスするだけで、英語を聞き取る際の不安も少なくなり、安心してタスクに取り組めるのではないだろうか。

4.2.2 「おすすめのストラテジー」「事後テストで使ったストラテジー」「自己評価」より

自分が学んだストラテジー以外でこんなのも良いのではないかというお勧めのストラテジーは未記入が多かったが、生徒 8 の「質問の主語と、何をきかかれているのかを頭に残して文を聞く」という回答には、高校生としての平均的な習熟度に達していない生徒達であることを考えると、高度なストラテジーではないだろうか。

事後テストで使ったストラテジーからは、今まで学習してきたストラテジーを組み合わせ使用している様子が見える。例えば、生徒 1 は「絵と会話文を見て、できるだけ頭に残す」と書いている。「あらかじめ問題文を見る」というストラテジーと「頭に残す」というストラテジーを組み合わせている。「強く発音されている語に気をつける」というストラテジーと「英語を頭に残す」というストラテジーは別々に指導したが、4 名が両方のストラテジーを結びつけて使用しているのがわかる。Macaro (2006) では、個々のストラテジーを線状に使うより、組み合わせで (orchestrated) 使う方が効果的であるとしている。指導前に各生徒が使っていたストラテジーを見ると、1 種類のストラテジーを単独で使っているが、指導後のアンケートでこのように学んだストラテジーを組み合わせ使用している。短い期間であってもストラテジー指導によって自分の力を効率的に出せるようなストラテジー使用が見られるのがわかる。

事後テストではほとんどの生徒が、以前に自分が使っていたストラテジー以外のものを使用しているのが、この回答からわかる。生徒 6 の「発音の強い語だけを聞き取ろうとしました」や生徒 8 の「なるべくストレスのある語に注意して、頭に残すようにした」など、意識的に習ったストラテジーを使おうとしているのがわかる。

最後の自己評価では 12 人中 3 名の生徒が否定的な回答をしている。否定的な回答をしている生徒のうち 6 番と 11 番の生徒は、授業中まじめによく勉強している生徒だが、リスニング活動になると、音声についていくことができず、しばしば低い得点を取ってしまった。リスニングに自信がないのかもしれない。更なる指導が必要であろう。しかし、今回参加した半分以上の生徒からは、肯定的な回答が出ている。「うまく (ストラテジーを) 使えなかった」という回答も含め、このようにこれまでの活動を振り返って考えることは、メタ認知能力を引き出すことにもつながり、指導が終わったらおしまいでなく、その後の学習に活かされる可能性があるだろう。「普段からシャドーイングする癖をつけようと思った」、「『英語を頭に残す』ということのをこれからも意識して取り組んでいきたいとおもいます」などの回答は、非常に前向きで、今回のストラテジー指導が今後の学習に役立つことを予感させる。

表 3 事後アンケートより

生徒	自分が指導以前に使ってたストラテジー	指導の中でこれはいと思ったストラテジー	授業で扱った以外のおすすめのストラテジー	事後テストで使ったストラテジー	ストラテジーについての自己評価	事前テスト得点(30点満点)	事後テスト得点(30点満点)	得点の伸び	英検
1	大事な単語を追いかけて、頭に英語を残すのを使っていた。	キーワードを頭に残すのもいいかもしれないと思います。	つながっている単語を覚える。	絵と会話文を見て、できるだけ頭に残す。	1回目はわかんなくても、2回目は分かるようになりました。	14	16	2	
2	問題の最初の単語をよく聞く。	強く発音された言葉をよく聞いて考える。		選択肢を見て状況を考えた。	聞いた英語を頭に残せたり、キーワードを考えてから英語を聞くことができたと思う。	23	26	3	3級合格
3	ちっちゃい人が頭の中に出てくる(注4)。シャドーイング。雰囲気。			頭の中でちっちゃい人が喋るのと、シャドーイング。雰囲気。	使おうと思ってやるもんじゃ無い。	22	24	2	3級合格
4	聞いた単語を頭に残す。	解答を読んで内容を予測するやつ。	2回流れるやつは、1回目聞き流して質問を集中して聞いて、2回目にその答えを探す。		シャドーイングは、内容が頭に入っていない。	19	25	6	
5	選択肢のストラテジーかなと思います。	注意して聞くストラテジー、雰囲気・英語を頭に響かせるストラテジー、絵を見て考えるストラテジー。	質問をよく聞いて考えるストラテジーもよいのではと思います。	選択肢のストラテジー、絵を使ったストラテジー、注意して聞くストラテジー、雰囲気&英語を響かせるストラテジー。	選択肢はうまく使えた。	17	20	3	
6	ありません。	頭に残すことはできるようにになりたいです。	ありません。	発音の強い語だけを聞き取ろうとしました。	うまく使えませんでした。	22	24	2	
7	キーワードをメモ、雰囲気。	頭の中に英語を響かせる。	どんな状況か頭の中で想像してみる。	強く発音される語を注意して聞きました。	うまく使えました。	14	15	1	
8	絵を見て予測する。	ストレスのある語、聞いた単語を頭に残す。	質問の主語と、何をきかれているのかを頭に残して文を聞く。	なるべくストレスのある語に注意して、頭に残すようにした。	シャドーイングは何回も発音しないとスピードについていけない。普段からシャドーイングする癖をつけようと思った。	16	22	6	
9	メモをする。	雰囲気を予想する。		メモする。英語を響かせる。	大切なことをメモできるようになった。英語を響かせることができた。	17	19	2	
10	とにかく単語を頭に残す。	頭に英語を残す+英語の強弱。	特に思い浮かばない。	頭に英語を残す。英語の強弱。雰囲気から予測。人間関係に注目。	解答を読んで予測するのは難しかった。でも、他のストラテジーは結構うまく使えました。	21	24	3	3級合格
11		雰囲気を考える。		強く発音される単語に注意。	あまりうまく使えなかった。	17	21	4	
12	会話、選択肢から雰囲気を感知取る。	強く発している語を頭に残す。	第1部、第2部で1回目の会話で選択肢から2つ、3つぐらいの答えに絞っておく。	絵を見て語を予想。選択肢から何が聞かれるかを予想。雰囲気を感知する。	メモを取ったら楽だなと思います。まだ難しいです。「英語を頭に残す」ということをこれからも意識して取り組んでいきたいです。	24	27	3	3級合格

5. まとめと教育的示唆

今回の短期間の明示的なストラテジー指導により、リスニングが効果的に出来るようになるという認識を生徒たちが持つに至ったことが分かり、かつ、ストラテジー使用が現実には生徒たちのリスニングの具体的な助けとなった可能性も示唆された。しかし、今回指導したストラテジーが生徒にとって適切であったかどうかは、対象人数が少ないことや、その効果が持続するのかどうかを測る事後テストが行われていないことから、結論を出すのはまだ早いであろう。また、統制群がないため、テストの得点が上がったのがストラテジー指導のためなのか、あるいはテスト形式に慣れたためなのかは、この時点でははっきりしない。更なる調査が必要であり、どのようなストラテジーを EFL 環境の日本の教室で教えていくかは、更に検討していく必要があるだろう。

教育的示唆としては、post-listening でストラテジーの自己評価をすることにより、生徒の中で、メタ認知ストラテジーのモニタリング (Chamot et al., 1999; Dörnyei, 2005; Vandergrift, 1997, 1998) が起きている事がわかった (鈴木, 2009)。自己をモニターするというストラテジーは、習熟度の高い学習者に見られるといわれているが、明示的なストラテジー指導により、決して習熟度が高いと言えない生徒達の中でモニタリングが起きていることは、生徒達が今後自ら学習を行い授業に参加する可能性を示唆しており、学習にまずいて平均に届かない学習者を指導する教師にとって、授業を組み立てる上でのヒントとなるだろう。明示的なストラテジー指導により、教室でのリスニング指導が、ついでに音声をかきせるのではなく、きちんとした指導の一環となることを望む。

注

1. 本稿で言及した実験は、別途鈴木 (2009) において報告したものである。具体的な参照箇所については文中において注記する。
2. 英検 3 級のリスニングテストは 3 部にわかれている。第 1 部は絵を見て対話と応答を聞き、適切な応答を 3 つの選択肢から 1 つ選ぶ問題で、問題文は 1 度だけ放送される。第 2 部はダイアログで、その対話と質問を聞き、その答えとしてもっとも適当なものを 4 つの選択肢から 1 つ選ぶ問題で、問題文は 2 回放送される。第 3 部はモノログで、その英文と質問を聞き、その答えとして最も適当なものを 4 つの選択肢の中から 1 つ選ぶ問題で、問題文は 2 回放送される。
3. (1)を行うことにより、当該のストラテジーが今回のリスニング指導で聞く教材にも必要であれば、それを使うきっかけを与えることができ、複数のストラテジー使用を促すことになる。(2)の解答欄は、

解答欄の横に、毎回ストラテジーに合わせて必要なことをメモさせた。例えば、選択肢からあらかじめターゲットとする語句を選んで聞く場合には、その語句をメモさせたりした。こうすると、テスト後の答え合わせによる今回のリスニングの評価はもちろんのこと、なぜ正解できたか、なぜ間違えたかを記録することで、自分のリスニングを振り返ることができる。リスニング活動をテストで終わらせるのではなく、指導することができる。(3)では、その日に習ったストラテジーがうまく使えたか、今後使えそうなストラテジーかを評価し、記入させた。やりっ放しでなく、次のストラテジー指導につなげ、今後のリスニング活動に役立てることができる。このワークシートは生徒に全てファイルさせ、定期考査前に見直してから定期考査のリスニングテストを受験させ、その後ファイルを教師に提出させた。自分が学習してきたことを振り返るポートフォリオ (Ikeda & Takeuchi, 2006) の役割も担っている。このようにワークシートを用いて自分の学習を振り返ることで、メタ認知能力への気づきを起こさせ、自分の学習をコントロールし自律した学習者を育てることを目指した。

4. 生徒3の「ちっちゃい人が頭の中に出てくる」というのは、当該生徒に尋ねたところ、音声を聞いていると、頭に映像が出てくるということだった。彼女は小学生時代に英会話を習いに行った経験がある。Top-down 処理にすぐれており、例えば授業中、教科書の内容を初めて音声教材で聞いて、「どんな話し？」と尋ねると、おおまかな内容を説明することができる生徒である。しかし、中学校時代は2,3年生の時登校しておらず、基本的な英語の文法事項については、あまりわかっていない。英検3級に年度末に合格しているものの、一般動詞の疑問文、否定文にしなさいという単純な文法問題も、本人は自信を持って解答することができない。

参考文献

- Buck, G. (1995). How to become a good listening teacher. In D. Mendelsohn & J. Rubin (Eds.), *A guide for the teaching of second language listening* (pp. 113-131). San Diego: Dominie Press, Inc.
- Chamot, A. U. (1987). The learning strategies of ESL students. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning*. New York: Prentice Hall.
- Chamot, A. U., Barnhardt, S., El-Dinary, P. B., & Robbins, J. (1999). *The learning strategies handbook*. White Plains, NY: Longman.
- Chamot, A. U., & Küpper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22(1), 13-24.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In

- C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 589-630). Malden, MA Blackwell Pub.
- Ikeda, M., & Takeuchi, O. (2006). Clarifying the differences in learning EFL reading strategies: An analysis of portfolios. *System*, 34, 384-398.
- Lynch, T., & Mendelsohn, D. (2002). Listening. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics*. London: Arnold.
- Mendelsohn, D. (1995). Applying learning strategies in the second/foreign language listening comprehension lesson. In D. J. Mendelsohn & J. Rubin (Eds.), *A guide for the teaching of second language listening* (pp. 132-150). San Diego, CA: Dominic Press.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., & Küpper, L. (1989). Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 10(4), 418-437.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle & Heinle Publishers.
- Rost, M. (1990). *Listening in language Learning*. New York: Longman Group UK Limited.
- Underwood, M. (1989). *Teaching listening*. London: Longman.
- Vandergrift, L. (1997). The comprehension strategies of second language (French) listeners: A descriptive study. *Foreign Language Annals*, 30(3), 387-408.
- Vandergrift, L. (1998). Successful and less successful listeners in French: What are the strategy difference? *The French review*, 71(3), 370-395.
- Wilson, M. (2003). Discovery listening: improving perceptual processing. *ELT Journal*, 57(4), 335-343.
- 鈴木久実 (2009) 「リスニングストラテジーの明示的指導とメタ認知」 関東甲信越英語教育学会第 33 回埼玉研究大会口頭発表.
- 大和隆介・真野千佳子・山本厚子・中島優子 (2005) 「学習ストラテジーとは何か」 学習ストラテジー研究会 (編) 『言語学習と学習ストラテジー』 11-30. リーベル出版.

付録1 ストラテジー指導ワークシート例

Listening Strategies (2)

あなたはどんなストラテジーを使って英語を聞いていますか？（会話文）

Class: _____ No. _____ NAME: _____

Date: _____

☆ 前回のストラテジーは何でしたか？ _____

1. 今日のストラテジー：

The essence of the meaning: キーワードから話の内容を特定し、情報を集めて推測が間違っていたら修正しましょう。

2. 正しい答えを1, 2, 3, 4の中から一つ選び○をし、解答の決め手となったキーワードを書いてみましょう。キーワードは複数書いてもかまいません。

- No. 11 1, 2, 3, 4 _____
- No. 12 1, 2, 3, 4 _____
- No. 13 1, 2, 3, 4 _____
- No. 14 1, 2, 3, 4 _____
- No. 15 1, 2, 3, 4 _____

3. 2回目に聞いて、1回目ではわからなかったキーワードがあったら書きましょう。

- No. 11 _____
- No. 12 _____
- No. 13 _____
- No. 14 _____
- No. 15 _____

4. 今日のストラテジーを使えましたか？前回のストラテジーも使いましたか？自分のストラテジー使用について評価しましょう。

付録 2 ストラテジー指導終了後アンケート

〈リスニングストラテジー 復習〉

Class: No. NAME:

Date:

☆ どんなストラテジーがいままで出てきたでしょう

-
-
-
-
-
-
-
-

☆ ストラテジーの勉強をする前に、自分で使っていたと思うストラテジーがあったら書いてみましょう。

☆ ストラテジーを勉強して、新たにこれはいいと思うストラテジーがあったら書いてみましょう。

☆ 授業で勉強した以外で、こんなストラテジーもよいのでは、というのがあれば書いてください。

☆ 英検のリスニングテスト(2006 年度第 1 回)で使ったストラテジーがあれば書いてみましょう。

☆ ストラテジーについて、うまく使えた、使えなかった、必要ないなど、自分なりにコメントを書いてください。