

## 明示的なリスニングストラテジー指導とその効果(注1, 2) Explicit instructions of listening strategies and its result

鈴木久実

東京都立桐ヶ丘高等学校

### Abstract

This research aims at addressing the question as to whether teaching some specific strategies to Japanese high school EFL students is effective for improving their listening comprehension. In addition, by making students reflect their listening performance, whether they found other ways of listening for themselves were investigated. Research questions were (1) Does effectiveness of strategy instructions vary, depending on the listening abilities of Japanese EFL learners in high school?; (2) Will other ways of listening be triggered by explicit strategy instructions?; (3) Are those who found other ways of listening through this training better listeners than those who cannot. From this research, I can conclude that (1) explicit strategy instructions are not always effective for high school students in Japan; (2) effectiveness of strategy instructions varies depending on the listening abilities of the students; (3) the findings under (1) and (2) can be explained by ways in which selective attention helps lower-level students' comprehension but hinders higher-level students' automatic processing of what they hear; (4) from comments students wrote, among metacognitive strategies, especially planning might be crucial for successful listeners.

キーワード： リスニング, ストラテジー, 選択的注意, 自動化

### 1. はじめに

多くの研究者から指摘されているように、教室でのリスニング指導というのは、指導でなくテストで終わっていることが少なくない(Lynch & Mendelsohn, 2002; Sheerin, 1987;

Underwood, 1989)。特に日本の高等学校でのリスニング指導というと、受験問題の形式をもとに、音声を聞いて内容に合う選択肢を選ぶ問題や聞こえた英語の穴埋めなどを、音声CDを聞きながら解答し、答え合わせをするというリスニング指導がよく見られる。

この論文では、こうした現状を踏まえ、日本の高等学校の教室で、リスニングテストにとどまらず、リスニング指導を行うためにストラテジー指導を取り上げ、生徒のリスニング力の推移を見ると同時に、リスニング指導のために教師はどのようなことをすればいいのか考えていく。

以上の点を踏まえ、今回の研究のリサーチクエスチョンは次の3点とした。(1)明示的にストラテジー指導を行った場合、学習者の習熟度によってどのようにリスニングテストの成績が変化するか。(2)明示的にストラテジー指導をおこなうことで、学習者は自分にあったストラテジーを新たに見つけることができるか。(3)新たにストラテジーを発見できる学習者の成績は、そうでない生徒に比べ成績がよい傾向にあるか。

## 2. 先行研究

### 2.1 明示的なストラテジー指導の有効性について

リスニング指導の一つとして考えられるのが、ストラテジー指導である。学習ストラテジーを指導することが学習者に有効であることは、これまでも言われていることであるが、O'Malley and Chamot (1990)では学習ストラテジーを必要とする”not successful learners”が、新しいストラテジーを使おうとする動機づけが最も低く、それは学習に成功する自信がないからだと言われている。

Chamot and Küpper (1989)では、こうしたストラテジー指導により「どのように聞くか」ということを、集中して指導するより、普段の授業の中で長い時間をかけて行う必要があるということが、多くの研究結果からも示唆されているとしている。普段の授業の中で、どのように聞くといいのかというストラテジー指導を明示的に行い、その中で学習者に成功体験を持たせることができれば、学習者は、自分たちにあったストラテジーを探し、学習の自律が促されるのではないだろうか。

### 2.2 Effective listeners と ineffective listeners

Effective listeners と ineffective listeners については、様々な研究がされている。例えば、O'Malley and Chamot (1990)では、effective listeners は ineffective listeners に比べて大きなチャンクでリスニングをし、effective listeners の方が ineffective listeners より知らない語の意味を文脈から推測したと言われている。また、O'Malley et al. (1989)では、

effective listenersはトップダウン処理とボトムアップ処理のストラテジーの両方を使用するのに対し、ineffective listenersは個々の単語の意味の特定に気を取られがちであると報告している。

ストラテジーの中でも、メタ認知ストラテジーはeffective listenersが使用する特徴的なストラテジーとして指摘されている。Goh(1998)は、higher ability listenersは非常に多くのストラテジーを使用しているが、その中でも特にメタ認知ストラテジーを多く使用していることを示唆している。Vandergrift(1997)は、メタ認知ストラテジーは、successful listenersが音声処理のために選ぶ手段の中で大切な役割をしており、メタ認知ストラテジーを習得し、言語学習に成功するには、学習を始めて最初の2年間で極めて重要であるとしている。また、初学者は翻訳、レペティションといった認知ストラテジーを多く使用しているが、中級者になると、選択的注意や、自分のリスニングの問題点の指摘などといったメタ認知ストラテジーを使用しており、こうした処理過程への移行、すなわちストラテジー使用の変化が初学者と中級者を分ける大切な部分になると指摘している。

### 2.3 メタ認知ストラテジー

前章でも述べた通り、メタ認知ストラテジーを使用しているか否かで、学習者がある程度効果的なリスニングができるかどうかはわかるといえるだろう。メタ認知ストラテジーについて、Wenden (1999)は次のように定義している。

“metacognitive strategies, i.e. planning, monitoring and evaluating, are general skill through which learners manage, direct regulate, and guide their learning.” (pp. 436)

ただ聞くという行為だけでなく、自分がどのようにリスニングするかを計画し、自分のリスニングを振り返り、それを評価することができる力が大切だということであろう。

Chamot(1995)では、メタ認知ストラテジーは言語学習だけでなく、すべてのタイプの学習に非常に重要であるとしている。メタ認知ストラテジーは学習者が自分自身の学習を統制し、動機づけにと結びついて学習者に自信を持たせるからである。

## 3. 実験方法

### 3.1 被験者

実験に参加した被験者は、ほぼ全員が大学への進学を希望している進学校と位置づけら

れている公立の高等学校（以下 A 高校）の生徒、2 年生 114 名と、多くの生徒は大学進学を希望しているが、専門学校や就職をする生徒もいる中堅校と位置づけられている公立の高等学校（以下 B 高校）の生徒、1 年生 227 名である。

### 3.2 手続き

各学校の対象となる生徒を 3 グループに分け、各グループに対し表 1 のような指示をして、授業の最初の 10 分間を使い約 1 ヶ月半 6 回にわたりリスニング指導をおこなった。教材として A 高校では実用英語検定 2 級、B 高校では実用英語検定 3 級のリスニングセクションを使用した。

表 1 指示文

#### (実験群 1)

聞こえてきたすべての音を頭の中で繰り返し、意味を考えながら聞き取り、答えを選びましょう。頭の中でシャドーイングやリピートするのがよいかもしれません。

#### (実験群 2)

聞こえてきた音で強く読まれている部分を中心に意味を考えながら聞き取り、答えを選びましょう。

#### (統制群)

聞こえてきた音声の意味をよく考えながら聞き取り、答えを選びましょう。

リスニング指導の際には付録 1 の様なワークシートを毎回配布した。毎回の指導手順は以下の通りである。

1. ワークシート配布後、前回の指導と自分のリスニングの結果を思い出すため、ワークシートの 1. 「前回、どのように英語を聞くよう先生から指示されましたか。書いてみましょう。」という指示にしたがって記入する。
2. 英検のリスニングテスト 5 問を、それぞれのグループへのストラテジー指示の後行い、自己採点する。
3. 教師の指導通りリスニングができたか 5 段階で自己評価を行う。
4. その回のリスニングテストで不正解だったものについて、なぜ正しい答えを選べなかったのか、自分で分析し記入する。

### 3.3 分析

処置の直前と直後に事前テストと事後テストを行った。テストは英語能力判定テスト（日

## 明示的なリスニングストラテジー指導とその効果

本英語検定協会) のリスニングセクションを使用した。A 高校には実用英語技能検定 (以下「英検」とする) 2 級から 3 級レベルの「テスト B」、B 高校には英検準 2 級から 4 級レベルの「テスト C」を使用した。事前テストと事後テストの問題は異なるものだが、この英語能力判定テストはプレイスメントテストとして使用するものであり、同じ力を測るものと考え採用した。事前テストと事後テストのリスニングセクションを二元配置分散分析によりグループ間、グループ内の差、およびテストとグループとの交互作用を調べた。この調査の前に、事前テストのリスニングの得点を一元配置分散分析により分析し、両学校の各グループは等質であることを確認した (付録 2)。

調査は、各処置のグループ内を成績上位者、中位者、下位者に分け、成績別に分析をした。成績上位者、中位者、下位者の分け方については、各校表 2 の通りである。

表 2 成績上位者、中位者、下位者の基準

	A 高校	B 高校
成績上位者	76.7 ポイント以上	66.7 ポイント以上
成績中位者	60.0～73.3 ポイント	50.0 ポイント～63.3
成績下位者	56.7 ポイント以下	46.7 ポイント以下

また、処置ごとに回収したワークシート (付録 1) の 4 番「今日できなかった問題は、なぜできなかったと思いますか。自己分析しましょう。」に書かれたもの分析した。その中から、(1)教師から指示された以外のストラテジーの発見と見られる記述、(2)できなかった理由のみにとどまり、だからどのようにしたらいいかについての記述がないもの、とに分け、(2)については、そのような記述が 3 回以上書かれているものを取り出し、(1)、(2)に該当する生徒の事前テスト、事後テストのリスニングの得点を比較し、どのような生徒が新たにストラテジーを発見する傾向にあるか調べた。ただし、ワークシートの分析については、調査途中であり、ここでは A 高校の分析のみにとどめる。

## 4. 結果

### 4.1 習熟度別による処置の結果

表 3 にある通り、A 高校と B 高校では、各グループとテストとの間に交互作用は見られなかった。しかしながら、グループ内での習熟度と事前テスト、事後テストとの間にある一定の効果が見られた。

表3のデータや付録3のグラフからわかるように、A高校では成績上位者の間で負の効果が見られた。テストの平均点が有意に下がった。成績中位者では、有意な結果はでなかった。その一方で、成績下位者のテストの平均点は有意に上昇している。B高校では、成績上位者と中位者でテストの平均点が有意に下がっているが、成績下位者の平均点は有意に上昇している。

表3 学校別成績別分散分析表

## 分散分析表(二元配置: 対応なし・対応あり)・A高校、成績上位者

変動因	平方和	自由度	平均平方	F	
被験者間					
グループ	159.411	2	79.705	0.846	n.s.
誤差	3297.455	35	94.213		
被験者内					
試験	724.85	1	724.8	16.651	p < 0.05
試験×グループ	145.265	2	72.633	1.668	n.s.
誤差	1523.622	35	43.532		
全体	5850.603	75			

## 分散分析表(二元配置: 対応なし・対応あり)・A高校、成績中位者

変動因	平方和	自由度	平均平方	F	
被験者間					
グループ	15.456	2	7.728	0.089	n.s.
誤差	3403.785	39	87.277		
被験者内					
試験	2.825	1	2.825	0.069	n.s.
試験×グループ	7.091	2	3.546	0.087	n.s.
誤差	1587.963	39	40.717		
全体	5017.12	83			

分散分析表(二元配置: 対応なし・対応あり)・A高校、成績下位者

変動因	平方和	自由度	平均平方	F	
被験者間					
グループ	234.402	2	117.201	0.933	n.s.
誤差	3893.748	31	125.605		
被験者内					
試験	741.784	1	741.784	11.796	p < 0.05
試験×グループ	144.936	2	72.468	1.152	
誤差	1949.466	31	62.886		
全体	6964.336	67			

分散分析表(二元配置: 対応なし・対応あり)・B高校、成績上位者

変動因	平方和	自由度	平均平方	F	
被験者間					
グループ	20.316	2	10.158	0.083	n.s.
誤差	6370.545	52	122.51		
被験者内					
試験	1161.062	1	1161.062	17.266	p < 0.05
試験×グループ	56.732	2	28.366	0.422	n.s.
誤差	3496.678	52	67.244		
全体	11105.33	109			

分散分析表(二元配置: 対応なし・対応あり)・B高校、成績中位者

変動因	平方和	自由度	平均平方	F	
被験者間					
グループ	257.273	2	128.636	1.396	n.s.
誤差	9678.457	105	92.176		
被験者内					
試験	352.21	1	325.21	4.882	p < 0.05
試験×グループ	104.9	2	52.45	0.787	n.s.
誤差	6994.612	105	66.615		
全体	17387.45	215			

分散分析表(二元配置: 対応なし・対応あり)・B高校、成績下位者

変動因	平方和	自由度	平均平方	F	
被験者間					
グループ	182.767	2	91.384	0.95	n.s.
誤差	5869.108	61	96.215		
被験者内					
試験	2992.455	1	2992.445	50.244	p < 0.05
試験×グループ	245.317	2	122.659	2.059	n.s.
誤差	3633.083	61	59.559		
全体	12922.73	127			

#### 4.2 自己分析によるストラテジーの発見

この分析は、今回はA高校のみ行った。表4にその内訳がある。調査に参加したA高校の生徒114人中、全6回の提出されたワークシートの4にある「今日できなかった問題は、なぜできなかったと思いますか。自己分析しましょう。」という部分に書かれたコメントの中で、指示されたストラテジー以外に今回のリスニングのためのストラテジーを発見したと思われるコメントを記入した生徒(以下discoveryグループ)は27人いた。これは、全体に対して23.7%という割合で、決して高い数字とは言えず、明示的にストラテジー指導をした結果、新たに自分にあったストラテジーを発見するとは言えないだろう。Discoveryグループの生徒の内訳は、成績上位者が17名、成績中位者、下位者を合わせ



ると10名であった。

また、聴き取れなかった理由のみにとどまった生徒（以下analysisグループ）でコメントを3つ以上書いている者を抽出したところ、114名中54名の生徒が該当し、全体の47.4%、約2人に1人の割合となった。その内訳は、成績上位者が10名、成績中位者、下位者を合わせると44名であった。

Discoveryグループとanalysisグループの事前テスト、事後テストの結果を繰り返しのt検定により分析したところ、それぞれ有意確率が $p>0.05$ であり、有意な差は見られなかった(Discoveryグループ( $p=0.614$ ), Analysisグループ( $p=0.396$ ))。また、discoveryグループとanalysisグループの平均点の差を比べると、表5にある通り、discoveryグループはanalysisグループより事前テスト、事後テストと平均点が10点以上高い集団となっている。

表4 コメント別生徒人数内訳

### ストラテジーの発見

	成績別 人数		処置別 人数	
成績上位者	17	人	繰り返す	10 人
成績中位者	4	人	強形に注意	10 人
成績下位者	6	人	統制群	7 人
合計	27	人	合計	27 人
全体に対する割合	23.7	%		

### 聞こえない理由にとどまったもの

	成績別 人数		処置別 人数	
成績上位者	10	人	繰り返す	21 人
成績中位者	22	人	強形に注意	17 人
成績下位者	22	人	統制群	16 人
合計	54	人	TOTAL	54 人
全体に対する割合	47.4	%		

表5 Discoveryグループ、Analysisグループの事前テスト、事後テストにおける記述統計

	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
Discovery pre-test	27	43.3	96.7	74.07	15.89
Discovery post-test	27	46.7	93.3	75.30	13.21
Analysis pre-test	54	36.7	96.7	62.96	14.07
Analysis post-test	54	36.7	93.3	64.20	13.58

## 5. 考察

### 5.1 明示的なストラテジー指導による、リスニングテストの成績の変化

この結果より、リサーチクエスションの(1)である、「明示的にストラテジー指導を行った場合、学習者の習熟度によってどのようにリスニングテストの成績が変化するか」については、成績上位者は成績が下がり、成績下位者は成績が上昇すると言えよう。習熟度レベルの異なる A 高校、B 高校ともに、同じような結果になっていることも、この結論を支持していると言えよう。

指示したストラテジーによる差が出なかったということから、それぞれの処置に共通する要素が何かあると考えられる。統制群を含め、英語を聞く前に明示的に教師が指示を出していることから、この3グループに共通する要素は選択的注意である可能性がある。

成績下位者の成績上昇については、この選択的注意で説明ができる。聞く前に、明示的な指示があることで、音声に選択的注意が向いたということである。Rost (2002, p. 16)は“the limitations of attention and short-term memory necessitate the use of selective attention in order to listen to speech.”と述べている。注意力と短期記憶の限界は、選択的注意によりある程度克服できるのであろう。普段、成績下位者が聞き逃してしまうような英文も、統制群を含め、明示的な指示により選択的注意が働き、持っている力をいつもより発揮できるようになったと考えることができるだろう。

成績上位者の成績下降についても、この選択的注意で説明ができる。成績上位者は、ここで扱った英語のレベルに対して、聞こえる音声を意味理解につなげる処理が自動化されていて、無意識に理解できる部分が多いのではないだろうか。よって、教師の明示的な指示により選択的注意を向けることを強いられると、無意識に聞いていた部分について負荷が増大し、自動的処理がある程度妨げられる可能性がある。その結果、事後テストの成績が下がったのではないだろうか。

## 5.2 生徒の自己分析から

リサーチクエスションの(2)「明示的にストラテジー指導をおこなうことで、学習者は自分にあったストラテジーを新たに見つけることができるか」については、その結果から、すべての学習者に当てはまるものではないと言えるだろう。(3)の「新たにストラテジーを発見できる学習者の成績は、そうでない生徒に比べ成績がよい傾向にあるか。」については、結果にある通り、そうであると言えるだろう。ただし、リスニングタスクのあとに、今回行ったように、なぜ自分が聞き取ることができなかったのかを自己分析することによって、Vandergrift (1997; 2004), Chamot et al. (1999)などで指摘されているsuccessful listenersの特徴と言われている、metacognitive strategiesを引き出すことができるかもしれない。

今回、新たにストラテジーを発見した生徒のコメントの多くは、metacognitive strategiesの特徴と言われている、“planning”, “monitoring”, “evaluating” (Wenden, 1999)が含まれている。表6、7の生徒のコメントを見てほしい。

表6 ストラテジーを発見した生徒のコメント例

### 実験群1 (pre-test 80.0, post-test 66.7)

「英文を音読してみて、文章をCDが読むスピードに口がついていけなかった。それを練習してみようと思う。」

### 実験群1 (pre-test 56.7, post-test 86.7)

「はじめのほうは集中して聴けていたし、問題を先に読めたからどんな内容なのか予想してからきけてわかりやすかった。スピードが速くて繰り返すのがおいついていない。問題を先に確認しておくことをすれば良くなると思う。」

### 実験群2 (pre-test 60, post-test 70)

「選択文を選んでる間に、次の問題が始まってしまっていたから、次からはすぐに答えるか、切り替えて次の問題に取りかかるようにしたい。だが、今回はいつもより聞き取ることができ、話の内容が理解できた。」

### 実験群2 (pre-test 93.3, post-test 80.0)

「全体的に集中力に欠いていて、必要ない単語しか入って来なかった。今度からはメモをとって聞いてみようと思う。」

統制群 (pre-test 76.7, post-test 90.0)

「最後まで集中力が続かない。あと4つの質問を先に読んでいた問題はしっかり解けている。だから先に質問の答えを読む習慣をつけた。」

統制群 (pre-test 46.7, post-test 50.0)

「速くて聴き取れなかったのと、誰が何を言っているのか曖昧であったので、次はそこら辺を注意して聞きたいと思う。」

表7 聴き取れなかった理由のみにとどまった生徒の例

- ・ 「普通に聴き取れなかった。集中してなかった。」「頭がぼーっとして集中できなかった。」「実力不足。集中力がない。」(実験群1 pre-test 73.3, post-test 53.3)
- ・ 「頭がぼーっとして会話についていけなかった。」「リスニングがあまり得意でない。質問の意味を理解してなかった。」「リスニング無理です。」(実験群1 pre-test 73.3, post-test 90)
- ・ 「単純になんといっているか聞き取れない。」「速くて聞き取れない。」「聴き取れない。速い。」(実験群2 pre-test 63.3, post-test 46.7)
- ・ 「単語の聞き違い、集中できなかった。」「集中できなかった。単語の意味がわからなかった。」「単語の聞き間違い。」(実験群2 pre-test 60.0, post-test 56.7)
- ・ 「聞こえなかった。趣旨がわからなかった。」「何を聞いているのかがわからなかった。」「会話が早くてついていけなかった。」(統制群 pre-test 43.3, post-test 36.7)
- ・ 「早すぎてききとれなかった。」「早すぎて聞こえないからできない。」「前回と同じだから。」(統制群 pre-test 46.7, post-test 43.3)

表6では、コメントの多くに自分の聞き取りの **monitoring** と **evaluating**、そして次回はこうして聞こうという、**planning** が確認される。その一方で、表7では、自己分析も、聴き取れないのを外的な要因とするにとどまり、自分が聴き取れなかったのはなぜなのか、そして次回はどのように聞いてみるのか、といった記述がほとんど見られない。

こうしてみると、自分のリスニングを振り返って **monitoring**, **evaluating** までではできても、聞き方の **planning** ができるということが、**metacognitive strategies** の中でも、**successful listeners** と **unsuccessful listeners** を分ける基準になるのではないだろうか。

## 6. 結論

今回のリサーチから、明示的にストラテジー指導を行った場合、その教材に対して学習者が意識を向けなくても聴き取れる場合、すなわち与えられた教材の英語が生徒の中で自動化されている部分が多い場合には、明示的な指導が理解を妨げる場合がある一方で、その教材が意識を向けて聞かないと理解が難しい生徒の場合には、明示的なストラテジー指導、あるいは指示により、選択的注意を持って英語を聞く可能性が高まり、そのため英語の意味理解ができる部分が多くなる可能性があるということがわかった。また明示的にストラテジー指導をおこなうことで、学習者は自分にあったストラテジーを新たに見つけることができるか、という問いについては、必ずしもそうとは言えないという結果になった。新たにストラテジーを発見できる学習者の成績は、そうでない生徒に比べ成績がよい傾向にあるか、という問いに対しては、ストラテジーを発見できる生徒の平均点が明らかにそうでない生徒の平均点を上回っていることから、新たにストラテジーを見つける、すなわち、**planning** ができる生徒がよい成績を取り、今後伸びていく可能性があると言えるだろう。

今回のリサーチから教育的示唆として、考えられることは2点ある。1つは、与えるタスクの難易度を見極めることである。易しすぎるタスクであると、無意識に聞いてしまい、あらたな聞き方の **planning** をする機会が少なくなる。また、難しすぎると、いくら選択的注意を向けても、ストラテジーを使っても、実力が届かず聞き取りには至らない。生徒に、うまく聴き取れないときは、自分に合ったストラテジーを見つけ、次回の聞き方のプランニングを促すような難易度の教材を授業で使うことで、リスニングの授業を意義ある時間になるだろう。

2つめは、**metacognitive strategies** を促すような教材の工夫である。今回のリサーチで使用したワークシートのように、自分が聴き取れなかった部分を振り返る工夫をすることが大切である。そして、**monitoring, evaluating** までは、比較的生徒は自分でできるが、次回聴き取るための **planning** ができるよう、「次に聞くときはどのように聞くか」という問いを追加すると、リスニング力の向上に寄与する可能性があるだろう。

今回のリサーチの限界として、指示をしたストラテジーが少ないため、他のストラテジーを指示したら別の結果が出る可能性は否定できないことと、成績下位者に関してテスト形式の練習効果が、その成績向上に反映されている可能性を否定できないことである。また、ワークシートに書かれたことは、生徒が考えていることのすべてではないため、生徒のコメントだけでは、結論がでないことも限界の1つである。これらを改善し、B 高校のワークシートの分析を行った上で、更なるリサーチをデザインしたい。

**注**

1. この論文は、2010年12月4日に行われた、早稲田大学英語英文学会での発表に加筆、修正を加えたものである。
2. 本研究は、平成21年度科学研究費補助金（奨励研究）（課題番号：21903004）の援助を受けて行われた。

**参考文献**

- Chamot, A. U., & Küpper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22(1), 13-24.
- Chamot, A. U. (1995). Learning strategies and listening comprehension. In D. J. Mendelsohn & J. Rubin (Eds.), *A guide for the teaching of second language listening* (pp. 13-30). San Diego, CA Dominie Press.
- Goh, C. C. M. (1998). How ESL learners with different listening abilities use comprehension strategies and tactics. *Language Teaching Research*, 2(2), 124-147.
- Lynch, T., & Mendelsohn, D. (2002). Listening. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics*. London: Arnold.
- 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.
- Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. Essex: Pearson Education Limited.
- Sheerin, S. (1987). Listening comprehension: teaching or testing? *ELT Journal*, 41(2), 126-131.
- 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), 387-409.
- Wenden, A. L. (1999). An introduction to Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning: beyond the basics. *System*, 27(4), 435-441.

付録1 毎回の処置に使用したワークシート

Listening Strategies (2)

Class: \_\_\_\_\_ No. \_\_\_\_\_ NAME: \_\_\_\_\_

1. 前回、どのように英語を聞くよう先生から指示されましたか。書いてみましょう。

.....  
.....  
.....

2. 英語を聞いて、正しい答えを1, 2, 3, 4の中から一つ選び○を下さい。

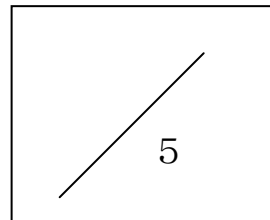
No. 6 1, 2, 3, 4

No. 7 1, 2, 3, 4

No. 8 1, 2, 3, 4

No. 9 1, 2, 3, 4

No.10 1, 2, 3, 4



3. 今日どのくらい先生の指示通りリスニングができましたか。あてはまるものに○をしましょう。

⑤ よくできた ④ まあまあできた ③ ふつう ② あまりできない ① できない

4. 今日できなかった問題は、なぜできなかったと思いますか。自己分析しましょう。

.....  
.....  
.....

## 付録2 両高校の各グループの等質分析

分散分析表(一元配置:対応なし)A高校

変動因	平方和	自由度	平均平方	F	
グループ	42.06046	2	21.03023	0.099338	n.s.
誤差	23499.01	111	211.7028		
全体	23541.07	113			

分散分析表(一元配置:対応なし)A高校、成績上位者

変動因	平方和	自由度	平均平方	F	
グループ	16.72439	2	8.362195	0.219322	n.s.
誤差	1334.461	35	38.12746		
全体	1351.186	37			

分散分析表(一元配置:対応なし)A高校、成績中位者

変動因	平方和	自由度	平均平方	F	
グループ	15.63315	2	7.816573	0.274545	n.s.
誤差	1110.368	39	28.47098		
全体	1126.001	41			

分散分析表(一元配置:対応なし)A高校、成績下位者

変動因	平方和	自由度	平均平方	F	
グループ	7.780581	2	3.89029	0.129009	n.s.
誤差	934.8091	31	30.15513		
全体	942.5897	33			



分散分析表(一元配置:対応なし)B高校

変動因	平方和	自由度	平均平方	F	
Groups	769.455	2	384.728	2.246	n.s.
Error	38364.29	224	171.274		
Total	39134.75	226			

分散分析表(一元配置:対応なし)B高校、成績上位者

変動因	平方和	自由度	平均平方	F	
グループ	4.607176	2	2.303588	0.071769	n.s.
誤差	1669.049	52	32.0971		
全体	1673.656	54			

分散分析表(一元配置:対応なし)B高校、成績中位者

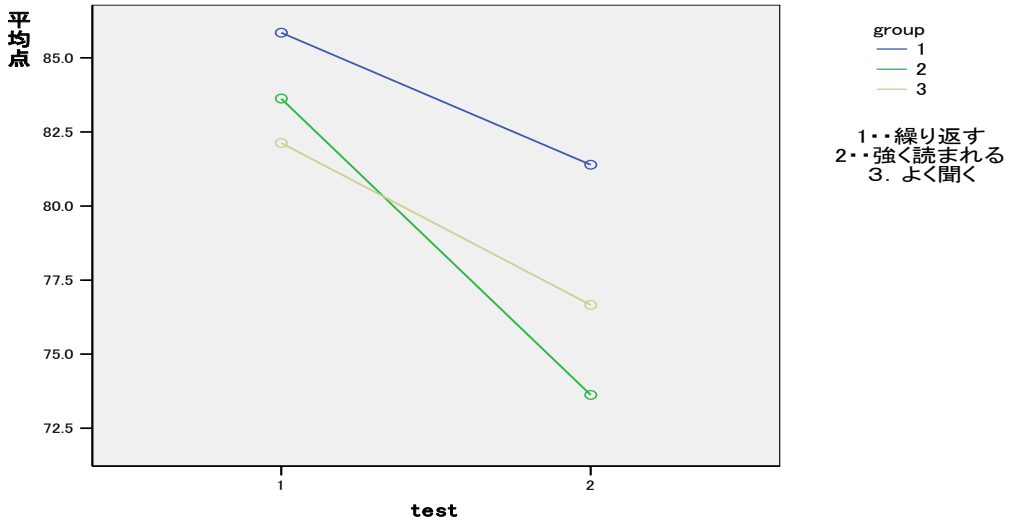
変動因	平方和	自由度	平均平方	F	
グループ	87.59925	2	43.79962	2.215131	n.s.
誤差	2076.157	105	19.77293		
全体	2163.757	107			

分散分析表(一元配置:対応なし)B高校、成績下位者

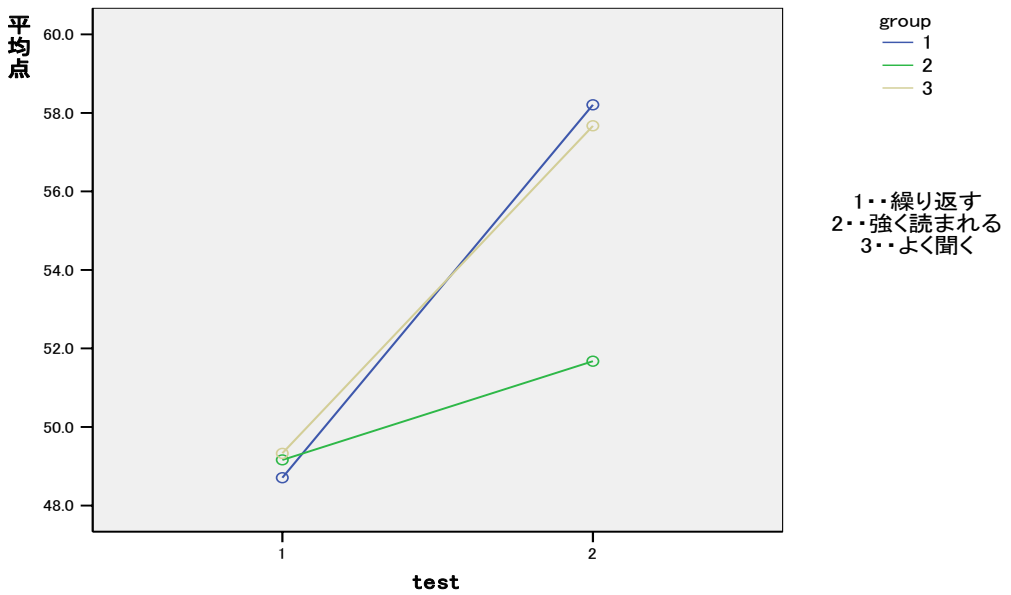
変動因	平方和	自由度	平均平方	F	
グループ	24.12358	2	12.06179	0.246256	0.782496
誤差	2987.828	61	48.98078		
全体	3011.951	63			

付録3 習熟度別平均点推移

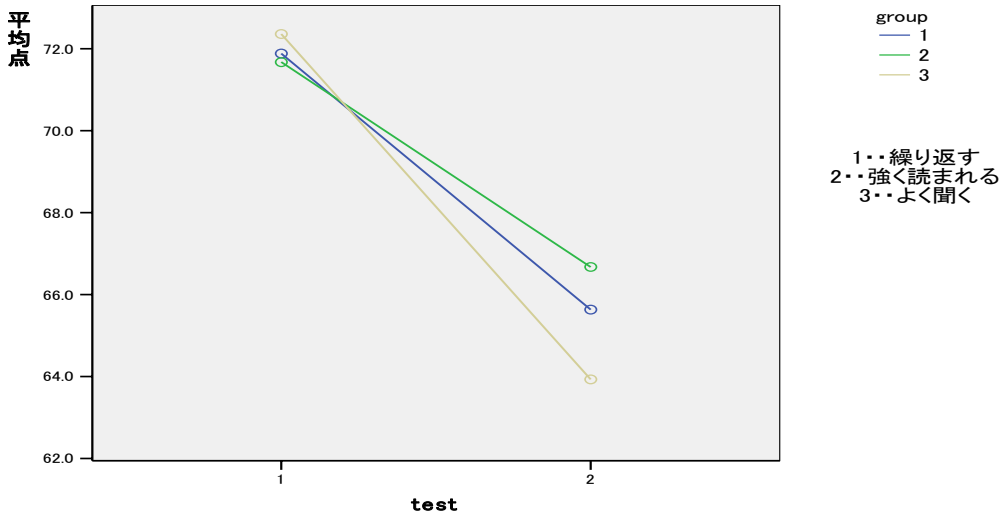
上位校成績上位者



上位校成績下位者



中堅校成績上位者



中堅校成績下位者

