

## 英語リスニング能力向上を目的とした指導のあり方

西原真弓

平成18年度に大学入試センター試験にリスニングテストが導入されてから6年が経過した。リスニングテスト導入に伴い、高校での英語の授業の中にもリスニング活動を組み込まねばならないという意識の変化が生じたと思われる。しかしながら、実施から6年たった今でも、まだ、効果的なリスニングの指導方法がわからないと悩んでいる英語教師が多くいる。筆者がこれまで行ってきた英語教員を対象とした研修等でもそのような悩みをよく耳にしている。また、大学でも英語教育の目的をコミュニケーション能力育成としている場合、TOEIC等のような試験をその能力の判断基準に利用することが多くなってきており、学生のリスニングの点数の伸び悩みに直面し、より効果的な指導法開拓の必要性を感じている指導者も多いようである。

この論考の目的は、英語コミュニケーションに欠かせない能力であるにもかかわらず、苦手意識を抱く学習者が多いリスニング能力を向上させるための効果的な指導法を探ることにある。英語のリスニングは、様々な要因を含む複雑な、且つ、能動的で高度な技術である(竹蓋 1989; Ikemura 2001; 西蔭 2002; 藤田 2004; 箱崎 2006; 門田 2007; 河野 他 2007)。そのため、明確な目的意識を持たず、授業内でただ単にCD等の音声を流し、単語の括弧埋めをさせたり、問題を解かせ答え合わせをするだけでは、リスニング力を向上させることは難しい。学習者のリスニング力を向上させるためには、リスニングのプロセスを理解した上で、学習者の抱えている問題を理解し、それに応じた明確な目的を持った指導が必要であることを示す。

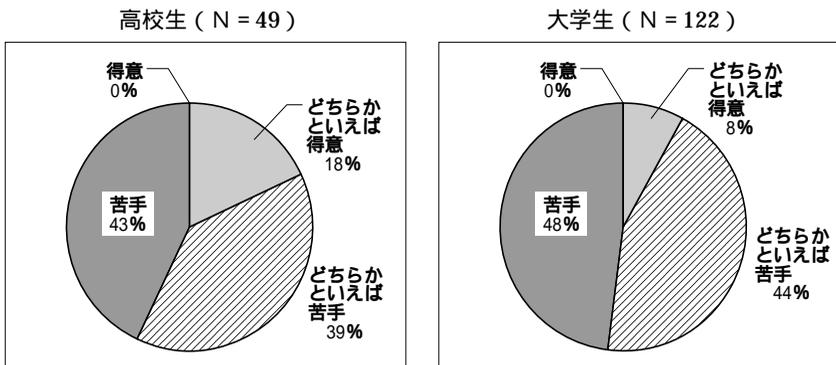
この調査では、まず、学習者がリスニングのどの部分に課題を感じているのかを調べ、それらがリスニングのプロセスのどの段階で起きている問題なのかを明らかにする。問題の所在を明らかにした上で、それらの問題が起きている原因を考察し、その問題を解決するために教室内で行える指導を提案したい。この提案により、リスニングの指導は、音声を聞かせるだけではなく、リーディング、ライティング、スピーキングなどの他技能を使った活動を組み

込んだ指導がリスニング能力向上に有効、尚且つ、実用的であることを示す。

## 1. リスニングに対する意識調査

日本の英語教育において英語コミュニケーション能力の育成が重視されるようになったことや、大学入試センター試験へのリスニングテストの導入などの影響で、最近では、中学校や高校の英語の授業にリスニング活動が組み込まれることが多くなった。授業でのリスニング指導の割合の増加に伴って、リスニングに苦手意識を持つ生徒・学生が減少しているかどうかを確認する目的で、リスニングに対する意識調査を行った。長崎市内の県立高校生49名（高校1、2年生）と長崎市内の大学新入生（文学部、薬学部、工学部）122名を対象に、リスニングに関するアンケートを行った。まず、リスニングは得意か、苦手かを4段階で示してもらい、さらに、苦手と答えた生徒・学生には、リスニングのどのようなところが難しいと感じるのかを自由記述で回答させた。

調査の結果、「得意」と答えたのは0名であり、「どちらかといえば得意」と答えたのは、高校生49名中9名、大学生122名中10名であった。「どちらかといえば苦手」と答えた高校生は19名、「苦手」と答えた高校生が21名であり、高校生で苦手意識を持っているのは、全体の82%であった。大学生は、「どちらかといえば苦手」と答えたのが54名、「苦手」と答えたのが58名で、苦手意識を持っている大学生の合計は、全体の91.8%である。この結果から、苦手意識を持つ学習者はいまだにかなり多いということがわかる。



## 2. リスニングの問題の所在

リスニングのどのようなところが苦手だと感じているのか、問題の所在を明らかにするために、アンケートの自由記述に記載された内容を見ていく。一人が複数文記述しているため、全部で297文の記述があった。これらを内容が類似しているものに分類していくと、おおまかに分けて次のような6つのグループに分けることができるようである。学生の回答を以下に挙げる。

### 1 .音声分析の困難さ

- ・何と言っているか聞き取れない。
- ・音がつながっている部分を聞き取れない。
- ・強調されていないものが聞き取れない場合が多い。
- ・自分では音を繋げて発音することができるけど、耳に入ってくる音でつながりがわからない。
- ・音は聞こえるけれど、どんな単語を言っているのかがわからない。

### 2 スピードの速さ

- ・速すぎて何を言っているのかわからない。
- ・速く読まれると、単語のつながりで何を言っているの聞き取れない。
- ・速さについていけない。
- ・速さに追いつけず、前の文のことを考えていると聞き逃してしまう。
- ・速すぎて、意味がわからない。
- ・日本人や少し遅いものだと聞き取れるが、ネイティブになると聞きとれなくなる。

### 3 意味理解

- ・単語は聞き取れても、その意味を思い出すのに時間がかかる。
- ・大体単語は聞き取れるけど、意味がわからない。
- ・聞き取れた英語を素早く頭の中で理解することができない。
- ・瞬時に日本語として頭に入っていない。
- ・わからない単語があるとそこでつまり後が全部わからなくなる。

#### 4 .長文・集中力の問題

- ・少し長い文だったら、どこがポイントかわからなくて、途中で集中力が切れてしまう。
- ・答えをわかるために、どこを聞きとればよいかわからない。
- ・長いリスニングになると、どうしても理解することができなくなる。
- ・長い間聞いていると集中力がなくなる。
- ・長いものを聞いていると、途中から、前に聞いた内容を忘れていく。
- ・途中からぼーっとなり、最後までいくと、結局何の話だったか全くわからない。
- ・メモを取ろうとするとついていけない。
- ・一度しか放送されなかったら、英文と問題の両方をすべて聞き取れない。

#### 5 .テスト

- ・テストや英検のリスニングが聞き取れない。
- ・リスニングのテストの時、1つ1つの問題を考えすぎて、次の問題に間に合わない時がある。
- ・リスニングを聞きながら、問題や選択肢を読んでいると、どちらも頭に入ってきて来ない。
- ・本文で聞き取った単語が問題の選択肢に入っていると、それを選んでしまっ間違ってしまうことが多い。

#### 6 .その他

- ・リスニングの練習（勉強）の仕方がわからない。
- ・リスニングでいつも点数を落とすから得意になりたい。
- ・英語は好きなのに、リスニングが苦手。
- ・家で教科書のCDを聞こうとするが、途中から別のことを考えたりして全然頭に入ってこない。
- ・リスニングと言われただけで、力が入り、あがってしまっ全然聞き取れない。
- ・問題を先に読むようになって、少し点数があがってきたが、まだ低い。

ここでは、学習者たちがリスニングに対して持っている苦手意識のもとになっている具体的内容をリストアップし、内容ごとにまとめてみた。次に、これらのリスニングの難点が、リスニングのプロセスにおいてどの段階で起こるものなのかを見極める必要がある。それにより、学習者が躓いている原因を明らかにできると思われる。3節で、リスニングプロセスを整理する。

### 3. リスニング（聴解）のプロセス

リスニングのプロセスには複数の処理プロセスが関与し、非常に複雑であることは確かである。聴覚刺激を受けて入力されてきた音声情報がどのようにして脳内で処理、認識、理解されているのかを解明しようとする研究は数多く行われている。Stevens and Halle (1967) は、耳から入力された音声情報はその音響特性のパターンが信号化され、それが脳内に蓄えられている心的辞書内の音素と照合 (matching) されて認識されるという「合成による分析」 (analysis-by-synthesis) を提唱している。また、Baddeley (1986) は、ワーキングメモリの仕組みを解明するにあたり、音韻の情報を保持する機能をもつ音韻ループ (phonological loop) が脳内に存在し、聴覚情報、視覚情報が脳内で処理される際に重要な役割を果たしていることを提唱し、その後の研究でも、音韻ループは長期記憶と深く関わりがあることが指摘されている (Baddeley et al, 1998)。現在では、PET (陽電子放射断層撮影法) や fMRI (機能的磁気共鳴画像) などのような特殊な神経機能画像法を用いた脳内研究が可能になり (河野他 2007) これまで提唱されてきたリスニングや記憶のメカニズムを科学的に証明しようとする研究もなされている (Paulesu et al 1993)。また、リスニングの音声知覚処理に関して、河野 (2001) は、330msec. 以内の速いテンポで入ってくる音声を全体として一気に知覚する「全体的音声処理機構 (holistic sound-processing system)」と、420msec. 以上の遅いテンポのリズムを処理する際に使う、個々の音声刺激を1つ1つ分析しながら知覚する「分析的音声処理機構 (analytic sound-processing system)」の二種類の時間制御機構を提唱し、それぞれが音声言語認識に相互的に深く関わっていることを明らかにした。さらに、音声は音声情報のみにより認識されない場合は、文脈からの情報をヒントに音声を補完する「音素修復効果 (phoneme restoration effect)」 (Scovel 1998) があることや、雑音が混ざった音声を聞く場合、雑音のせいで聞き取れなかった部分を、聞き手は聞き取れた部分から補完する (柏野 2002) ことなどがそれぞれ実験により証明されている。このように、リス

ニングにおける音声知覚と意味理解に関しては、多くの研究者が、ボトムアップ処理とトップダウン処理の両方の情報処理過程が関わっていることを認識している。

これらのような学説を見る限りでも、リスニングのプロセスを考える際に、耳から入力された音声情報を音素や単語として認識する「音声知覚段階」と、認識した情報の意味の把握を行う「意味理解段階」の間に明確な線引きができるのかどうかは難しい問題であることがわかる。このことに関し、門田(2007)は、我々の心の中の文処理システムを、「手続き的設計 (procedure-based architecture)」と「制約にもとづく設計 (constraint-based architecture)」の二つの考え方を使って説明している。手続き的設計では、入力された音声は、音韻分析、語彙分析、統語分析、等という具合に1つ1つの処理(モジュール (module))を通して理解されていくと考える。つまり、それぞれのモジュールは独立したものとして扱われ、それぞれが段階的に文を処理していくと考える。一方、制約にもとづく設計とは、各段階に順序性はなく、ほぼ同時進行的に、相互に作用しながら文処理を行うという考え方である。この二つの考え方を踏まえた上で、門田(2007)は、リスニングでは知覚過程が先行し、その後理解過程が作動するという時間的な順序は確実に存在することを強調している。つまり、音声知覚なしに、語彙処理もスキーマ処理も始まらないということは事実である。その大まかな順序性は認めながら、門田は、さらに、理解過程は必ずしも音声知覚が成功していなくても機能することができ、音声知覚の不完全さを補うことができる仕組みを説明している。

以上見てきたように、リスニングのプロセスは、その姿を単純に、且つ、正確に捉えることは非常に難しいことがわかる。この論考は、学習者が持つ苦手意識がリスニングのプロセス上どの段階で起きているのかを明らかにするのが目的である。そのため、門田の考え方をうけ、リスニングのプロセスをあえて時系列に捉え、大きく、音声知覚段階と意味理解段階に分ける。さらに、意味理解の段階の後に、長文聴解になった場合には記憶に残すための情報整理の段階があることを付け加えておきたい。

ここで考えるリスニングのプロセスは、聴覚刺激を受け、継続的に繋がって入力される音声情報から、有意味な最小単位である単語を認知するための音声分析をすることから始まる。ある程度音声認識ができたなら、その情報に対して、語彙処理、統語処理、意味処理、文脈処理、スキーマ処理などを行いながら、単語や文の意味を理解する作業をする。長文になると、複数の文の意味を取りながら、それらの情報を記憶に残しやすいように自分の中で整理し直し、最終

的に必要な情報を記憶すると考える。これを図式化すると次のようなイメージになる。

図1 .リスニングのプロセス



#### 4. リスニングプロセス別に分類したリスニングの困難点

3節で示したリスニングのプロセスと、2節でまとめた学習者が感じるリスニングの難点とを合わせてみよう。この作業をすることにより、学習者がリスニングプロセスのどの段階で壁にぶつかっているのかがわかる。リスニングの難点内の記述は、見やすくするために、筆者が同じ内容だと思われるものを大まかにまとめ項目数を減らしたものを載せている。また、リスニングのプロセスと照らし合わせて問題点を考察していくのが目的であるため、テスト攻略に関する問題やその他の問題に関しては、ここでは扱わないことにする。

表1 .リスニングプロセスごとにみるリスニングの難点

リスニングのプロセス	リスニングの難点
聴覚刺激	
音声分析	①何と言っているのか聞き取れない。 ②音が繋がっているので単語が認識できない。 ③スピードが速すぎて聞き取れない。
意味理解	④単語の意味がわからない。 ⑤瞬時に文の意味を理解できない。 ⑥わからない単語でつまずくと、後が真っ白になる。 ⑦瞬時に日本語として頭に入ってこない。
情報整理	⑧長文だと何が大切な情報なのかよくわからない。 ⑨長文だと前に聞いた部分を忘れていく。
短期記憶	⑩途中で集中力が切れ、結局何の話だったか全くわからなくなる。

表1のように問題を整理することで、問題の所在がより明確に見えてくる。ここで気を付けないといけないことがある。学習者がリスニングに関してコメントする時によく使う表現に「何と言っているのか全くわからない」というのがある。これは、今回の自由記述の中でも特に多い回答であった。ところが、「何と言っているのか全くわからない」という場合、実は、さらに細かく問題

を突き詰める必要がある。「何と言っているのか全くわからない」という表現の中には、少なくとも次のような問題が隠れていることが考えられる。

- (1) 耳から入ってくる連続した英語音の区切りがわからず単語が識別できない
- (2) 音声分析はできるが、単語や文の意味がわからず理解ができない
- (3) 1文1文は何となくわかるのだが、長くなって情報整理ができず、一体何の話だったのか全体の内容把握に困難を感じている

(1)の場合であれば、音声分析の段階での問題、(2)の場合は、意味理解の問題、(3)の場合は情報整理の仕方に問題を抱えていることになり、それぞれの問題への対処方法は全く違ったものになるべきである。

学習者が抱えている問題の段階に応じて、ステップごとに強化しなければならない指導内容を考えなければならない。次節では、それぞれの課題と原因、その対処方法について考察していく。音声処理や意味理解を促進する指導法に関しては、これまで多くの研究がなされているので、それらの研究結果にも触れながらまとめていく。また、リスニングで文の意味理解ができて、長文になった場合に集中力が切れてしまい何と言っているのかついていけなくなるという問題を持つ学習者への指導法にも触れたい。

## 5. それぞれの課題の原因と対処方法

### 5.1. 音声分析の段階で問題を抱えている学習者の課題

音声分析（音声知覚）ができなければ、意味理解の段階に進むことができない（門田 2007）ことは確かである。リスニングプロセスにおいて大変重要な役割を果たす音声知覚はどのようになされるのかここでもう少し詳しく確認しておこう。Baddeley（1986）により提唱された多層コンポーネントモデル（2002）と呼ばれるワーキングメモリ・システムの中で、聴覚情報がいかに記憶に残るのかという仕組みが説明されている。それによると、リスニングにおいて、耳から入る音声は、直接、脳内の音韻性短期ストア（音韻貯蔵：phonological short-term store）に入る。我々はこの時、無意識のうちに、心の中で瞬時に反復しており、それを内語反復（subvocal rehearsal）と言う。音韻性短期ストアに入った聴覚情報は、内語反復を行わなければ約2秒で消失される。自分が音声化できる文であれば、耳から入った音は、内語反復されて初めて記憶として保持される期間が延長される。そして、内語反復されるため

には、入力される切れ目のない連続した音の塊を、瞬時に分析できることが必須となる。別の言い方をすれば、音声分析をする際、自分の脳の中にある心的辞書の中にある語の音と照合され（武井 2002）、最もよく適合した語として認識される。つまり、耳から入る音と、心的辞書内の単語や表現の音とが一致しなければ、照合ができないうし、ましてや、心の中で反復することもできない。照合もできず、反復もできなければ、知っている単語や表現として認識することができないため、意味理解の段階に入ることも困難になる。

このことから、2つの要素が問題になってくることがわかる。1つは、耳から入って来る連続音を音声分析できる能力が必要である。もう1つは、心的辞書内に保管されている英単語や表現の音声情報がより自然なものに近いことが重要である。

日本人学習者が英語の連続音を音声分析できないことに関しては、すでに多くの研究者や教育者が注目しており、その原因を追及する研究は多くなされている。例えば、音素の識別の困難さ（竹蓋 1981; Lively *et al.* 1994）、語のストレス（Vanderplank 1988）、英語特有のリズム（Vanderplank 1993）、音変化（山内 2005; 小林 2008; 西原 2009）などが、上手く処理できない要因として挙げられている。つまり、自然な英語の音というのは、日本語とは違う英語特有のリズムを持ち、音の連結、脱落や同化、弱化などの音変化を伴って発せられる。それにもかかわらず、日頃から自然な英語音に慣れていないために、耳から入る音声情報の音声分析が瞬時のうちに無意識にできないわけである（西原 2009）。言い替えると、内語反復するための音声分析の自動化ができていない（門田 2007）ことになる。特に、西原（2009）で示したように、音変化が複合的にかかり、単語の復元が難しいものに関しては、よほど自然な英語音に慣れていなければ処理ができず、意味理解に進むための脳内テキストを瞬時に作成することは難しい。

以上のようなことを総合的に考えていくと、音声分析の段階で問題を抱える学習者たちの問題として、英語学習初期段階から英語を読む時に、英語のリズムのもと音変化がついた自然な英語の発音で音読をしてこなかったことが考えられる。英語を英語音で読む癖をつけていなければ、聞いた音を照合するための心的辞書の中に正しい英語音を伴った単語や表現が蓄えられていないことになる。そうなれば、聞こえてくる音と同じ音をもつ単語を見つけるのは、当然、至難の業ということになる。

このような問題を抱えている学習者に対して効果的だと考えられる指導は、音変化の起こり方がある程度理解させた上で、英語音に慣らすということであ

る。ただし、耳からだけの入力では十分でなく、内語反復できるように、自分の口でその音を発することが必要となってくることは明らかである。その目的で、教室で使える指導は以下のようなものが考えられる。

### 5.1.1 ディクテーション

括弧埋めのディクテーションやまとまった語句を抜いたディクテーションは、単語を認識することを目的としているため、音変化に意識を向け音声分析の力を鍛えるのに役立つ。Suenobu *et al.* (1982) は、ディクテーション指導を続けることで、機能語の聞き取りの正解率が上がったことと、特にその傾向が下位グループに見られたことを報告している。この目的でディクテーションをさせる場合に重要な点は、括弧で抜く単語の選択である。音変化が原因で聞き取りにくいと予想される場所を事前に教師が見極め、その部分を括弧でぬくのが効果的である(西原 2009)。また、さらに大切なことは、ディクテーション活動において、答え合わせをした後に、聞き取れなかった部分の音変化の状況を簡単に説明し、何度もその箇所を音読させることである。自分が声に出してその連続音を発する練習をしていなければ、心的辞書内に照合できるだけの正確な音声情報を蓄積できないことになる。それができなければ、音声を聞いた際、一旦音韻性短期ストアに入った情報は内語反復できないことになり、脳内に留まることなく消えていくことになる。ディクテーション活動をさせた後、答え合わせだけをして終わる教員がいるが、それでは音声分析能力の向上には効果が薄いことを認識しておくべきである。

他方、ディクテーションは音声分析の段階の練習なので、その後の段階に問題のある学習者にディクテーションばかりさせても総合的なリスニング力は伸びないことも理解しておかなければならない。

### 5.1.2 音読

リスニング能力向上に音読が貢献することは既に様々なところで言われている(門田 2007)。西原(2009)は、リスニングの音声分析の自動化を促すのに音読がどのように有効なのかを検証した。上位グループと下位グループに分けた被験者に音読練習をさせた結果、特に、下位グループのリスニングの点数に伸びが顕著であった。この結果は、特に音声分析の段階で困難を感じていた下位グループの学生の音声分析の自動化に音読が有効に働き、リスニングの能力を向上させたと考えられる。

リスニングにおける音声分析能力向上を目的とした音読の場合は、何よりも

まず、発音に意識を向けることが不可欠である。学習者達に自然な連続音で音読をする習慣をつけさせることが教員の役割であると考えられる。

### 5.1.3 単語や表現は声に出して覚える

聞いた情報を理解するためには、知っている単語や表現が多いに越したことはない。しかしながら、単語や表現を覚える際、発音をおろそかにする学習者がいる。これは、リスニングを苦手に行っている大きな要因であることを教師は気付かせてやらねばならない。リスニングの際に重要な役割を果たす心的辞書内の蓄積情報は、正しい音声を伴って蓄積させていないと、耳から入って来る音声情報と照合できない。特に、第二言語の場合、活用する心的辞書は第一言語の場合に比べ複雑になる (Cook 1991)。そのため、聞いた音を瞬時に照合し、単語や表現の内語反復ができるように、心的辞書に英語の音のパターンを作るための基本的な学習が必要である (河野他 2007)。その基本的な学習のひとつが、単語や英語のフレーズを覚える時に、必ず正しい発音と共に声に出して行うことである。

西原 (2009) は、リスニング実験で、音変化が複数重なっていて、復元が難しいと思われる文でも、それが日頃からよく耳にするフレーズであれば、聞き取りが比較的正確にできることを明らかにしている。声に出して、英語表現を言う練習をしておくことが、リスニングに繋がることを教師がしっかり理解する必要がある。

### 5.1.4 シャドーイング

シャドーイングの練習がリスニング力の向上につながることは、色々なところで言われている (玉井 1997, 2005; 門田 2007)。ただし、シャドーイングの何がリスニング向上に効果があるのかを考えずに、授業でシャドーイングをさせている場合がある。シャドーイングは、リスニングの中でも特に音声分析段階の指導に適している。門田 (2007) は「シャドーイングの作業は、実は意味を理解する段階にできるだけ注意を向けることなく、ひたすらワーキングメモリ内の音韻ループに取り込んだ英語音声のリハーサル (= 音声知覚段階) に終始させる働きをもつ」と述べている。シャドーイングには、prosody shadowing と content shadowing があるが、リスニングの音声分析能力を高める目的でシャドーイングをさせる場合は、prosody shadowing をさせるべきであることがわかる。つまり、シャドーイングをする目的は、自然な速さで話される英語音があるがままに真似し、その音声を視覚的に見える英語の文字と

共に脳内に入れていくことである。

ここで気を付けないといけないことは、授業でシャドーイングを学習者にさせる場合、1度か2度、CDの後につけさせてシャドーイングをさせ、それで終わりにしてしまう教師がいることである。シャドーイングの目的は、音声知覚ができるようにすることであるため、シャドーイングを何度かさせ、CDについて読めない部分を見つけさせることが大切である。国井、橋本(2001)は、シャドーイング練習をする場合、100%の正確さを目指したシャドーイングをすることにより、英語の正しい音とリズムの受け皿を作ることができ、さらに英語の「かたまり」の感覚の強化ができると主張している。

さらに、シャドーイングを授業で行う場合、学習者が全くついてこれず、練習にならない場合がある。その際は、諦めさせるのではなく、スピードを遅くした教材を使用したり、シャドーイングをする箇所を絞り込むなどして、徐々にレベルを上げていく必要がある。ここでのシャドーイングの目的は、音声分析の自動化である(門田 2007)。耳から入ってくる音を何も考えずにそのまま再生することが大切である。最初は言えなくても何度も練習を重ねていくうちに、完璧に言えるようになる。シャドーイング練習をリスニング力向上に結び付けるには、そこまで徹底的に行うことが重要である。

#### 5.1.5 速さに対応するための指導

リスニングプロセスの中の音声分析段階において最後の問題はスピードである。リスニング中、速すぎて聞き取れないと感じている学習者は、自分がそのスピードで音読できないことが多い。耳から入る情報を内語反復しなければ音韻短期ストアに情報を残せないわけであるから、自分がその速さで心の中で反復できる能力が求められる。

そこで、速さに問題を抱えている学生への対処方法のひとつは、シャドーイングを100%正確にできるようになるまで徹底的に練習することで、耳に入ってくる音声情報を同じ速さで反復できるように訓練する方法である。また、速さを克服するためのもうひとつの方法は、CDの音声より早く音読をさせることである。その時の留意点も発音をおざなりにしないことである。最初は、ゆっくりCDの通りに発音を真似させ、段々速く読ませることである。自分の口で発することで、その連続音が有意義な単語のかたまりとして脳内に残るため、発音が意識されない速音読であれば十分な効果が期待できないことになる。

## 5.2. 意味理解の段階で問題を抱えている学習者の課題

学習者がリスニングをする場合、すべての単語を聞き取れないことはよくある。その場合でも、ある程度の単語が認識できれば、意味理解の段階に入ることができる。竹内（2003）は、外国語学習において成功をおさめた人達のリスニングの学習方略を調査し、初期から中期にかけては、細部にいたるまで「深く」「細かく」聞くこと、そして、中期以降になれば、意味内容・情報に着目して「広く」聞くことがその特徴であることを報告している。このことから、音声分析はある程度できるが、意味理解ができないと感じている学習者に対し、例えばディクテーション練習だけを続けて行っても、総合的なリスニング力は向上しないことが予想される。

単語は何となく聞き取れるが、意味を理解する余裕がないと感じている学習者は、耳から入力される音声情報を継時的に処理する能力「継時処理スキル」（小山 2009, 2010）に問題があると考えられる。音声情報であるため、後戻りして意味を取ることができないリスニングでは、知らない単語があっても立ち止まることなく、聞き取れた単語から、背景知識を利用して推測しながら内容を理解していく能力が必要となってくる。つまり、内容を把握するには、ボトムアップ処理だけでなく、文脈処理やスキーマ処理を含むトップダウン処理ができるように指導をしていく必要がある。トップダウン処理を刺激する練習は、リーディング指導で行える。この段階では、リーディング能力を向上させる指導を行いながら、それがリスニング能力向上にも役に立つことを確認していきたい。では、リスニングの意味理解の段階で問題を抱えている学習者には、教室内で、リーディング指導を使ったどのような指導が効果的であるのか次節で考察することにする。

### 5.2.1 速読の練習

小山（2010）は、速読訓練を受けた学習者の停留点、読み戻りが減少する（Calef, Piper, and Coffey 1999）ことに目を付け、速読訓練が、聞き戻りができないリスニングの訓練にも応用できることを主張している。小山はその研究の中で、高校生を被験者にして、ディクテーション練習をさせた統制群と、速読練習をさせた実験群のリスニング力の変化を比較した。その結果、ディクテーション練習をさせた統制群のリスニング力には優位差がでなかったが、英文速読をさせた実験群は、英文を読む速さが速くなるだけでなく、副次的に英語のリスニング力が向上したという研究結果を報告している。さらに、速読練習がリスニング力向上に効果を発揮するのは、特に、指導前のディクテーショ

ン能力の高い生徒達であったことが報告されている。この研究からも、音声分析の段階でつまづいている学習者に、次の段階である意味理解を向上させるための指導（この場合は速読）をしても効果が出にくいことが確認できる。

戻り読みをさせないためには、情報が一定の時間で次から次に消えて行くような e-learning 教材を使った速読練習をさせると効果的である。このような教材が手元にない場合は、意味のまとまりで内容を理解していくスラッシュリーディングの練習など、速読をするための技術を教える必要がある。速読練習という名のもとに、ただ単に、教師が時間を測り読ませるだけでは、なかなか効果はあがらない。意味をまとまりで捉えさせ、先に先に意味を取って行く練習が必要になる。また、同時に、推測力を鍛える練習を行うことが大切である。

### 5.2.2 推測力をつけるための練習

リスニングの場合、聞き取れない単語があると、そこで躓いてしまい、後が全く聞けないという問題を抱えている学習が多い。このような学習者には、未知なる単語や聞き取れない単語があってもそこで立ち止まらないようにする練習が必要である。さらに言うと、聞き取れない単語があっても焦らないようにする習慣をつけることである。それには、日頃から、わかる単語をつなぎ合わせて、背景知識と照らし合わせながら内容を推測して読む訓練が効果を発揮する。そこで、トップダウン処理を使う練習をさせることで、聞き取れない部分があっても、それを補うことができることを、リーディングの練習の中で経験させておく。この目的でリーディングを行う場合、テキストの中に知らない単語があっても、辞書を引かせないで、文法的な特徴や周りの文脈などからその単語の意味を推測させることが必要である。つまり、推測力を鍛えるための活動をするためには、学習者に予習をさせたテキストを使うのは不適切であることがわかる。毎回の授業で、例えば最初の10分間を使って、いきなり短い記事や読み物を渡し、辞書を使わないで読む活動を組み込むなどの工夫ができる。またこの目的で、テキストの中の単語や情報を虫食い状態に抜いた教材を用意し、抜けている部分を前後の文脈から補いながら読み進めていく練習なども効果を発揮する。この時に、あまり理解に影響を与えない throwaway vocabulary (Nuttall 2005) を中心に抜くのがよいと考えられる。さらに、Nuttall は、学習者にテキスト内にある未知語が全体的な意味理解に関わるかどうかを判断させる力をつける練習の仕方も具体的に提案している。括弧で抜かれた単語を推測するのが難しい学習者に対しては、空欄内に入る語を選択肢として示し、

前後の文脈から推測し選ばせるという練習も効果があることが、遠藤(2000)によって提案されている。

未知の単語や表現の推測の他に推測力をつける指導として、もう1つ行っておきたいことがある。速読においてもリスニングにおいても、先を想像しながら読む、また、聞くことができるようになることが重要となる。能動的に情報を読みとりにいく姿勢や聞き取りにいく姿勢を育てる必要がある。具体的な指導法としては、テキストがダイアログの場合は、必ず、最後のセリフの続きのセリフを考えさせる習慣をつける。テキストがストーリー仕立てのものであれば、続きのストーリーを考えさせるなど、絶えず、先を予想していく習慣をつけてやるのが、リスニングの意味理解の段階の助けとなることを忘れてはならない。

このように、英語学習者がリスニングをする場合、すべての単語を聞き取ることはほぼ不可能であることが多いため、聞き取れない単語があることを前提に、推測力をつける練習や、推測する姿勢を身につけさせるための練習をさせることが必要なのである。

ただし、あくまでも推測しながら読む練習は、知らない単語があったとしても、そこで諦めないという姿勢を育てるためであることを認識しておかなければならない。推測は間違っで行われることも多い。そのため、未知なる単語や聞き取れない単語を少しでも少なくする努力は、同時に続けさせなければならない。

### 5.2.3 直読直解の練習

今回のアンケート調査で、「聞いたものが日本語で入って来ない」や「聞いたものを日本語に訳しているとその後が全然聞き取れない」などという記述が複数あった。これは、日頃の英語の授業で、和訳ばかりさせられてきた学習者なのではないだろうか。和訳をすることは、内容理解を確認するために有効である。しかし、日本人にとって一般的な読解法である訳読では、英語の語順通りに読めなくなるという問題が生じてしまう(河野他 2007)。卯城(2009)は、和訳でできることは、「たとえば、文中で現れている特定の語句がどのような意味を表しているのかについて、単語・熟語を知っているかどうか、文脈に合わせて単語を適切に解釈できるか、読み手の背景知識や前後の文脈と結びつけてある語句がどのような意味だと解釈されるのか(p.102)」等のような、文もしくは文より小さい単位の理解を問うことであり、文章構造の理解や主題の理解を問うことや、文章全体の大まかな意味を理解できているのかどうかを問

うことは必ずしもできないと指摘している。このように和訳の役割を明確に理解することは、指導法を考える上で非常に有意義である。リスニング能力育成を目的とした指導においては、すべてを和訳する練習より、直読直解の練習をさせる方が、時間の制約がかかった状態の中での意味理解力向上に効果があると考えられる。

英語の授業の中で和訳のみが課せられている学習者は、直読直解と言われてもピンとこないことが多い。英語を理解するためには、日本語に訳す以外方法はないと思い込んでいることがある。直読直解をさせるには、学習初期の段階から、単語や表現を聞いたままイメージでとらえさせる指導を取り入れることが有効である(西原・西原 2007, 2010)。例えば、climb, skyrocket, soar, rise はすべて「上がる」という意味であるが、その上がり方にそれぞれ特徴がある。このことを、例えばそれぞれの上昇の仕方を折れ線グラフの数値が上がっていくイラスト等で示すことができる。これにより、学習者は、たとえそれぞれの単語を的確な日本語に置き換えることはできなくても、各単語の中核の意味のイメージを的確に捉えることができる。また、文や文章を短時間で読ませ、その文や文章からどのようなイメージを作り上げたかを問うために選択肢をイラストや写真、映像などで準備し、選ばせる活動などが効果的である。読み取る英語表現と意味をイメージで直接結びつけていく指導を授業の中に組み込むことで、学習者が読んだものや聞いたものを日本語に訳さなくても内容を把握する方法が存在するを経験することができる。このようにリーディングの指導を通して意味を捉えていく練習をすることで、リスニングの意味理解の力をつけていくことができる。

### 5.3. 情報整理をして記憶に留める段階で問題を抱えている学習者

リスニング指導において、一番盲点となっているのが、長文の聴解能力をどのように育てていくかという点であると思われる。再度、ここで、長文のリスニングであるが故の学習者たちの悩み(問題)を確認しておこう。

- ①少し長い文だったら、どこがポイントかわからなくて、途中で集中力が切れてしまう。
- ②答えをわかるために、どこを聞きとればよいかわからない。
- ③長いリスニングになると、どうしても理解することができなくなる。
- ④長い間聞いていると集中力がなくなる。
- ⑤長いものを聞いていると、途中から、前に聞いた内容を忘れていく。

- ⑥途中からぼーっとなり、最後までいくと、結局何の話だったか全くわからない。
- ⑦メモを取ろうとするとついていけなくなる。
- ⑧一度しか放送されなかったら、英文と問題の両方をすべて聞き取れない。

これらをもう少し整理してみると、①②は、聞き取りのポイントが押さえられないため、理解ができなくなっている。③④⑤⑥は、集中力が途中で切れてしまい、前にせっかく理解したことがあってもそれまで忘れてしまうと言う問題である。⑦は、メモの取り方の問題である。⑧は一度で聞き取れないということで①～⑥が解決できれば、一度で聞き取れるようになる可能性は高い。このことから考えると、問題は3つに絞られるようである。

1. 聞く内容が多い場合、集中力がきれてしまい、意味がとれない。
2. 聞く内容が多い場合、何を聞き取っていいかポイントがわからないため、意味がとれない。
3. メモをとりながら聞くことができない。

長文聴解の場合、集中力が切れてしまうということはよくあることである。一体、なぜこのようなことが起こるのであろうか。これは、英語学習者が、最初の音からすべてを聞き取ろうと構えていることに起因すると考えられる。教師がリスニング練習をすると宣言しCD プレーヤーに手をかけると、学習者たちは、CD から流れてくる最初の1単語からすべてを聞き取ろうと身構えていることが多いのではないだろうか。つまり、彼らは、ボトムアップの聞き方をしようと構えてしまうのである。最初から単語を一語一句逃さず聞かなければならないという強迫観念にかられ、一生懸命集中力を高め、全神経を注ぐ。ところが、1つ、2つと聞き取れない単語が出てくるとその集中力は切れてしまい、後は、音に集中できなくなり諦める。もしくは、最初から意味を理解しながら、それを全部覚えておこうとするため、短期記憶の容量が一杯になり、それ以上意味理解処理をしようとすると、前にあったものを忘れてしまう。このようなことを繰り返して自信を失っているのではないだろうか。自分たちが陥っているこの現象を学習者たちに理解させるために、次のような活動を行うことができる。日本語で、教師がある程度長い文章を読んで聞かせる。その際、「皆さんこれから私が読む内容を一字一句違わず再生してもらいますので、しっかり集中して聞いてください。」との指示を行う。この活動を行うと、学

習者は4、5文目までいったところで「あ！だめだ」と声を出すことが多い。つまり、我々は日本語で情報を聞きとる場合でさえ、一字一句に神経を集中して聞きとることはしていないということである。この活動をやらせた後、「では、今度は、私が読む内容の概要を教えてください。」という指示を出し、同じくらいの分量のものを読む。今度は、すべての人が、話の内容の概要を大体言うことができる。我々の日本語での情報処理の仕方を経験させると、英語の聞き取りをする時に、どのような姿勢で聞いていけばよいのか体感できることになる。

我々は、聞いた情報を記憶に留めておく際にどのような処理をしているのだろうか。必要な情報を自分で言い換えながら簡単に覚えていく。つまり、情報整理をしながら必要な情報だけを脳内に残していくわけである。では、聞きとるポイントがわからない学習者や、長いものを聞いた時に集中力が欠けてしまう学習者に、情報整理能力を付けるために必要な練習とはどのようなものがあるであろうか。この目的のためには、以下に示す4つの訓練が有効である。

### 5.3.1 何を聞きとればよいのかポイントを絞って聞く、読む練習

漠然と長文を聞くのは確かに難しい。そこで、聞きとるポイントを絞ったりスニングやリーディングをさせることが必要である。いわゆるスキミングのように、読む前、聞く前に何を読みとればよいのか、また、聞きとればよいのか、問題を示しておく。その情報を求めて読んだり聞いたりすることで、一語一句すべて聞こうとする姿勢が崩れる。必要な情報を求めて、能動的に、積極的に情報を取りにいく聞き方、読み方ができる。つまり、アクティブリスニングの姿勢が養われる。

### 5.3.2 大意をとること（要約）を目的にした速読

読解力を向上させるためには、テキスト構造を理解させることが効果的である（卯城 2009）。それには、学習者が読んでいるテキストがどのような構造になっているか自ら気付く力を養うことが大切になってくる。テキストマーカー（シグナル）と呼ばれるテキスト構造のヒントとなる情報を意識して、話の流れがどのように繋がっているのかを理解させていく読み方を指導することが効果的である。また、パラグラフごとに大意を掴ませ、それぞれのパラグラフがどのように関係付けられているかを理解させるために、アウトラインを作らせる練習も有効である。読んだものからアウトラインを作る練習をさせることで、それぞれのパラグラフが何について述べられたものであるかを把握する

訓練になる。

文章理解には、情報の「処理」と「保持」の2つのプロセスを並行して行うことが必要である（卯城 2009）。処理済みの既読情報を保持しつつ、新しい情報を処理するという並行処理を可能にするためには、全体の流れを把握するのに必要だと思われる情報を大まかにまとめ直すことが必要になる。アウトラインを作る作業は、何について述べられているのかを簡単にまとめ直す情報処理の練習になると思われる。このように情報を整理しながら読む速読訓練により、まとまった量の情報をうまく処理し保持することに慣れるようになる。この能力と習慣が、リスニングで入力されるまとまった量の情報を整理しながら理解する能力を向上させるのに助けになると考える。

### 5.3.3 大意を取り、隣の人に伝えるスピーキング活動

授業内で要約をさせる練習をしている教師は多いように思う。しかし、その活動の目的を「大意をとること」にしてしまうと、難しいと感じてしまう学習者がでてくる。そこで、筆者が高校・大学・教員研修などで実際に使い、その効果を実感している活動を提案したい。この活動の目的を「大意をとること」ではなく、「読みとった内容を隣の人に分かりやすく伝えること」という位置づけにかえる。そうすることで、大意をとることが目的ではなく、手段になる。目的は「相手にわかりやすく伝えること」という意識が働くだけで、大意をまとめるという作業が、目的を達成するための準備となり、学習者の苦手意識が薄れることを実感している。やり方としては、1パラグラフのものから始め、時間を測ってそれを読ませる。読みとった内容を隣の人に英語で伝える練習をさせる。その際、情報は、わかりやすく組み立て直して伝えてよいことを指示する。

これで要約する練習はできる。しかしながら、この練習では、要約を伝えている本人は一生懸命でも、聞き手がいい加減に聞くことがある。そこで、聞き手も一生懸命聞かねばならない状況を作るとさらに効果が上がる。要約された内容を聞き終わったら、聞き手が正しく情報を聞き取ったか確認するために、聞いた内容を英語で伝え返すという作業を課すのである。この作業を付け加えることで、伝えた側は、自分が伝えたことが明確に相手に伝わったかどうか確認できる。また、聞き手側も、もう一度自分が言い直さねばならないため一生懸命聞く。この相乗効果により、この活動を続けることで学習者は、わかりやすく情報をまとめるのが上手くなる。このように情報整理のために要約活動をさせる場合もひと工夫することで、活動の効果があがる。

### 5.3.4 表現の幅を広げる

聞いた内容や読んだ内容の情報を整理しコンパクトにまとめ直すためには、表現の幅が広いことが求められる。学習者は、聞き取った英文をそのままそっくり記憶しようとして失敗してしまうため、自分が記憶しやすい表現に瞬時に変える練習が必要になってくる。この練習は、単語から始められる。ある単語を当てさせるために、それを別の表現を使って表現する練習であれば、各授業のウォーミングアップ活動としても簡単に組み込める。また、文レベルでもできる。一文を教師が言い、それを違う表現で表現する。パラグラフレベルであれば、パラフレーズしたものを各自発表させ、前の人と同じ表現は出来るだけ使わずに言い換えをさせ、複数の言い方が可能であることを実感させる。

このように表現力の幅をつけておくことは、テストの長文聴解問題の解法としても役に立つ。学習者は、長文聴解問題で、質問に対する選択肢の中から、同じ単語が出てくるものを選択する傾向がある。難しいテストになると、正解の選択肢は本文内の表現とは別の表現で言い換えられていることが多く、日頃から単語や文章等を別の表現で言い換える練習をしていれば、難なく正解できるわけである。

## 6. まとめ

この論考では、高校生と大学生を対象としたリスニングに対する意識調査の結果をもとに、リスニングが苦手であると感じる理由を、リスニングプロセスの段階別に分類し考察した。リスニングのプロセスを音声分析段階、意味理解段階、情報整理段階に分け、それぞれの段階で、学習者が抱える問題を解決する練習方法を先行研究からまとめた。授業内でのリスニング指導には、CDなどの音声教材を聞かせるリスニング活動だけではなく、リーディングやスピーキングなどの活動を取り入れることが効果的であることを示した。これらの活動がどのようにリスニング能力向上に繋がるのかを理解することにより、多くの教師が普段の授業で行っている活動をリスニング指導にうまく活用することができることを示唆した。この論考で提案を行った情報処理段階の活動に関しては、リスニング力向上にどの程度有効であるのか統計的に検証を今後行う予定である。

## 参 考 文 献

- 卯城 祐司(編)(2009)『英語リーディングの科学』東京: 研究社
- 遠藤 憲晃(2000)リーディングにおける語彙指導 高梨庸雄・卯城祐司(編)『英語リーディング事典』267-277. 東京: 研究社
- 小山 善徳(2009)英文速読指導が日本人大学の英語リスニング能力の伸長に与える影響の検討 - ディクテーション訓練との比較 - 『日本教育工学会論文誌』32(4): 351-358
- 小山 善徳(2010)英文速読訓練が英語リスニングスコアに与える影響と学習者のディクテーション能力の関係 『日本教育工学会論文誌』34(2): 87-94
- 柏野 牧夫(2002)錯覚が効果的な音声認知を可能にする 『言語』(10月号)3: 22-29. 東京: 大修館
- 門田 修平(2007)『シャドーイングと音読の科学』東京: コスモピア
- 国井 信一、橋本敬子(2001)『究極の英語学習法 入門編』東京: アルク
- 河野 守夫(2001)『音声言語の認識と生成のメカニズム: ことばの時間制御機構とその役割』東京: 金星堂
- 河野 守夫、井狩 幸男、石川 圭一、門田 修平、山根 繁(編)(2007)『ことばと認知のしくみ』東京: 三省堂
- 小林 敏彦(2008)英語リスニングにおける学習者が留意すべき音変化と「類義語」の克服に向けた指導 『Language Studies: 言語センター広報』16: 3-34, 小樽商科大学言語センター
- 武井 昭江(編)(2002)『英語リスニング論』東京: 研究社
- 竹蓋 幸生(1981)日本人大学生の米語音聴取にみる 'Acquired Similarity' と 'Acquired Distinctiveness' 子音間距離知覚実験による観察 『Language Laboratory』18: 11-28.
- 竹蓋 幸生(1989)『ヒアリングの指導システム』東京: 研究社
- 玉井 健(1997)『シャドーイングの効果と聴解プロセスにおける位置づけ』時事英語研究, 36: 105-116
- 玉井 健(2005)『リスニング指導法としてのシャドーイングの効果に関する研究』東京: 風間書房
- 西蔭 浩子(2002)『英語リスニングのお医者さん』ジャパントイムズ
- 西原 俊明・西原 真弓(2007)英語表現能力の向上を目指した語彙指導について 『活水女子大学活水論文集 健康生活学部編』50: 103-114
- 西原 俊明・西原 真弓(2010)認知意味論から見た学習英文法と語彙指導の在り方 『長崎大学 大学教育機能開発センター紀要』2: 1-8
- 西原 真弓(2009)音読がリスニングの認知プロセスに及ぼす効果 『学術論文集 英語音声学』13: 311-325. 日本英語音声学会
- 箱崎 雄子(2006)英語リスニングにおける内容理解の阻害要因 『追手門学院大学文学部紀要』42, 139-144, 追手門学院大学文学部
- 藤田 英時(2004)『知っているのになぜ聞き取れない』東京: ナツメ社
- 山内 豊(2005)日本人英語学習者にとつての音変化の難易度に関する実証的考察 『東京国際大学論叢 商学部編』71: 85-95

- Baddeley, A. (1986) *Working memory*. New York: Oxford University Press.
- Baddeley, A., C. Papagno and G. Vallar. (1998) When long-term learning depends on short-term storage. *Journal of Memory and Language* 27: 586-595
- Baddeley, A. (2002) Is Working memory still Working? *European Psychologist* 7: 85-97
- Calef, T., Piper, M. and Coffey, B. (1999) Comparison of eye movements before and after a speed-reading course. *Clinical Science*, 70: 171-181
- Cook V.J. (1991) The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. *Second Language Research*, 7: 103-117
- Ikemura, D. (2001) “How Japanese learners recognize the English words they hear.” 横川博一（編）『現代英語教育学の言語文化学的諸相：斉藤榮二教授退官記念論文集（pp.262-280）』東京：三省堂
- Lively, S.E., Pisoni, D.B., Yamada R.A. and Tohkura, Y. (1994) Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/: III. Long-term retention of new phonetic categories. *Journal of Acoustic Society of America*, 96(4): 2076-2087
- Nuttall (2005). *Teaching reading skills in a foreign language* (2<sup>nd</sup> ed.). Oxford, U.K.: Macmillan Education
- Paulesu, E., C.C. Frith and R.S. Frackowiak. (1993) The neural correlates of the verbal component of working memory. *Nature* 362: 342-345
- Stevens, K.N. and M. Halle. (1967) Remarks on analysis by synthesis and distinctive features. In W. Wathen-Dum (ed.) *Models for the Perception of Speech and Visual Form*, pp.88-102. Cambridge, MA: MIT Press
- Suenobu, M., R. Young, K. Kanzaki and S. Yamane. (1982) An analysis of perceptual error: Effect of learning and mechanism of hearing. *JACET Bulletin*, 13: 83-97
- Vanderplank, R. (1988) Implication of differences in native and nonnative speaker approaches to listening. *British Journal of Language Teaching*, 26: 32-41
- Vanderplank, R. (1993) Pacing and spacing as predictors of difficulty in speaking and understanding English. *ELT Journal*, 47: 117-125

2012年1月31日受理

**Abstract**

## Understanding Listening Comprehension Process and Improving Japanese Learners' Listening Ability

---

MAYUMI NISHIHARA

---

This paper discusses listening comprehension processes involved in learning English as a foreign language, based on a questionnaire study conducted at four-year universities and a senior high school. This paper aims to clarify the factors influencing English listening comprehension, and the related strategies and practice to be taken that may improve students' listening comprehension. Through discussion, it will be shown that language teachers have to grasp the factors in each successive stage of listening comprehension, and design classroom activities and practice.