

認知的視点からみた低学力学習者のリスニングの特徴

吉 田 一 衛

低学力学習者のリスニングが1回、2回、3回と回数を重ねるにつれ学習効果が上がった。そのうち1回から2回のリスニングの学習効果が高かった。リスニング、ディクテーション、ディクテーションと訳の間に相関があったが、リスニングとリーディングには逆相関があった。低学力者のディクテーションの能力は平均的学力者の1/3であった。ディクテーションでは内容語の方が機能語より学習効果がみられた。

[キーワード：リスニングの回数と学習効果、リスニングとリーディングの関係、ディクテーションの内容語と機能語]

I はじめに

6年間の低学力学習者（低学力者）におけるリーディングの認知的研究から、低学力者のリスニングの研究へ移ることにした。リーディングの研究結果から、リスニングでは単語、句、短文の理解は比較的易しいが、文が長くなったり、少し複雑になると理解が困難になることが想定される。また、リスニングの問題で、特定の部分の問いであると、文全体の意味が理解できなくても回答可能なものがある。こうした問題を含め、リスニングの理解に段階があるとすると、それを明らかにしリーディング能力との接点を見出すことにより、両者の関係を明らかにすることで、両技能の効果的転移を考察する。さらに、英語学力が非常に低い学生には、これまでの低学力者に対するリーディングの研究結果から、リーディングよりもリスニングの学習からはじめたほうが効果的と考えた。

II 実験方法

1 使用テキスト

実験にあたっては次のテキストを使用した。

Herman Bartelen and Sean Ready (2001), *Listening Power 1*, Macmillan Languagehouse

2 被験者

本学Fクラスの学生46名。被験者は46名であるが、実験のためのテストを実施する際に、課外活動等で全員が揃うことは困難であった。したがって、それぞれのテストに

参加する学生数は異なるものとならざるをえなかった。このような実験手続きについての限界があったが、それぞれの特徴を示すことはできたと思われる。

III 結果

低学力者のリスニング能力について、次の4つの視点から分析した。

- (1) リスニングの回数と学習効果
- (2) リスニング、ディクテーション、訳の関係
- (3) リスニングとリーディングの関係
- (4) ディクテーションの学習効果

1 リスニングの回数と学習効果

低学力者に対するリスニングの学習効果を明らかにするに際して、リスニングの回数と学習効果の関係をj知ることjは重要である。その理由は、聴く回数をやたらに多くしても、必ずしも学習効果が上がるとは限らないからである。

テストではテキストの未習の問題を使用した。表1の下に示したテスト問題(1)が使用されたもので、次に示したのがその選択肢である。5問で1文1点の配点になっていて、問題はテープに吹き込まれている。

リスニングの回数と学習効果を示したのが表1である。この場合、Fクラスの学生30名であるが、Tクラスの学生13名を平均的学習者とした。Fクラスの第1回のリスニングの平均は2.85、第2回は3.80、第3回は4.43である。この結果から、低学力者の学力に適したリスニング教材であれば、回数を重ねることで平均的学力者の学力に接近する可能性があると言える。平均的学力者の平均は4.45である。

表1 リスニングの回数と学習効果 平均的学力者 欧米文化コース2年生

回数	低 学 力 者 (N=30)			平 均 的 学 力 者 (N=13)
	1	2	3	
M	2.85	3.80	4.43	4.45
SD	1.840	1.297	1.040	0.660
%	57.00	76.00	89.00	91.00

配点 5点

テスト問題(1)

Listen to the questions and choose the correct responses

認知的視点からみた低学力学習者のリスニングの特徴

- 1 When is Keiko's birthday? 2 When is the *Obon* holiday in Japan?
 3 What time does the concert begin? 4 What day is Mother's Day this year?
 5 Hey Jim, is your birthday on the 12th?

選択肢

- 1 a On March 1. b Yes. She is so happy
 2 a It's at 6:30. b It's in August.
 3 a Yes, it does. b It starts at 8:00 p.m.
 4 a On May 14, I think. b It was on the 14th I think.
 5 a Thanks, Happy birthday to you, too. b No. It's on the 20th.

表2から、リスニングの回数と平均差についてみると、第1回と第2回のリスニングの平均差は0.967、第2回と第3回の平均差は0.633、第1回と第3回の平均差は1.600であった。いずれも有意差があることから、1回、2回、3回とリスニングの回数を重ねることで学習効果が上がっている。ことに、第1回と第3回の間でもっとも高い学習効果がみられた。

表2 リスニング回数の平均差

回の差	平均の差	t 値	p
2回-1回	0.967	3.652	<.001
3回-2回	0.633	3.357	<.020
3回-1回	1.600	5.174	<.000

低学力者の第1~3回のリスニングにおける回数間の相関を示したのが表3である。第1回と第2回の相関が.621、第1回と第3回が.417、第2回と第3回が.629であった。この結果から、リスニングの回数相互に関係があることが明らかになった。しかも、第1回と第2回、第2回と第3回の相関が、第1回と第3回の相関より高かった。このことは、第1回から第2回、第2回から第3回の繰り返しが重要であることを物語っている。

吉田(石田 他1979)の研究では、英語の文型を高校生と大学生を被験者として、提示回数と学習効果について明らかにした。その結果、低学力者は第2回と第3回の文型提示で、高学力者よりも2倍の労力を必要とすることがわかった。本研究でもそのことを証明することになった。すなわち、表1から平均的学力者は1回のリスニングで、聴いてほとんど内容を理解できるが(91%)、低学力者の場合、約半分しか理解できない(57%)。第2回で76%、

表3 リスニングの回数と相関

回数	2	3
1	.621*	.417*
2		.629*

* p < .01

第3回で89%で約9割の理解力を示している。このことは、低学力者のリスニングにおいては、平均的学力者の約2倍の労力を必要とすることを示唆している。

ただ、こうした現象は本研究で使用した上に示したテスト問題について言えることで、他のテスト形式で同じような結果が出るとは限らないであろう。ことに、低学力者の能力に合ったテスト問題でないと、回数と学習効果の間に関係が見出せない可能性がある。

2 リスニング、ディクテーション、訳の関係

リスニング、ディクテーション、日本語訳の関係をみることにした。これら3技能の相関を示したのが表4である。

表4 リスニング、ディクテーション、訳の相関

	ディクテーション	訳
リスニング	.555*	.295
ディクテーション		.760**

* p < .001 ** p < .000 リスニングと訳 p > .05 で ns

3技能についてのテスト問題が、下に示したもので、問題1, 2, 3の次に提示したのが問題と関係した絵である。それぞれ絵の横にリスニングの解答を書くようになっている。

テスト問題

Listen to the movie and concert announcements. Fill in the missing information.

1

Next month, in March, the Odeon Cinema will present *Eight*. More frightening than *Seven*. More blood. More suspense. Playing in March at the Odeon Cinema. *Eight*. Starring Brad Pitt and Mortimer Freeman. Showing every day at 12:00 and 8:00 p.m. Don't miss it.

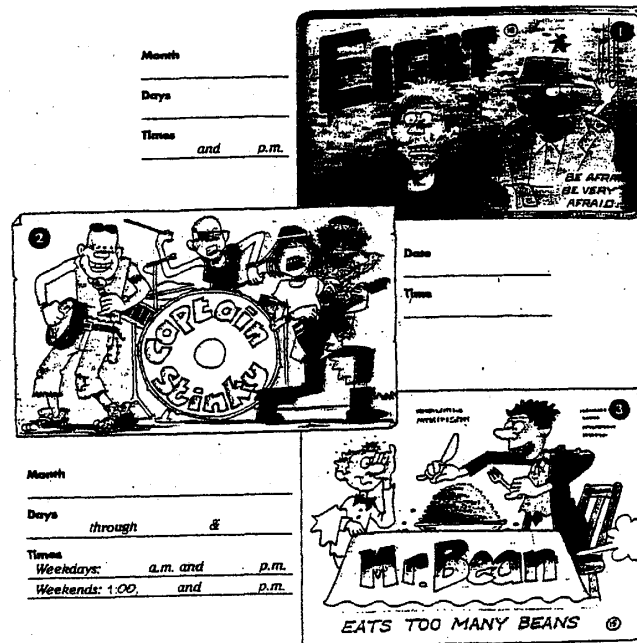
認知的視点からみた低学力学習者のリスニングの特徴

2

The British Club presents a series of exciting rock concerts for the month of August. From August 1 through the 10, the Scottish rock group, Captain Stinky, will be rocking the night away. Concert begin at 6:00 p.m. Call for reservation.

3

In luly, the Fox Theater will show the new comedy, *Mr. Bean Eats Too Many Beans*, starring Mr. Bean. The movie will be shown on weekdays, Monday through Thursday, at 10:00 a.m. and 6:00 p.m. On weekends, movie times are 1:00, 4:00 and 7:00 p.m.



たとえば、問題 1 の絵には Month, Days, Times の項目がある。したがって、テストの内容を聴いて、これら 3 項目について解答するようになっている。実験では、まずリスニングにおいて問題を聴いた後で解答をする。次に、テスト問題 1, 2, 3 を聴いて書き取る。最後に、テスト問題を OHP で提示し、その内容を日本語に訳す。リスニング、ディクテーション、訳の順序に解答するのだが低学力者にとって、問題がかなり難しい内容であるから、先行のテストが後行のテストの解答に影響を与えるとは思われない。まず、表 4 から、リスニング、ディクテーション、訳の関係をみていくことにする。なお、ディクテーションでは 1 回目では英文全体を聴き、2 回目では英文ごとにポーズを置いて書き取り、3 回目では英文全体を聴いて修正をさせた。

(1) リスニングとディクテーションの関係

リスニングとディクテーションに .555 の有意な相関があった。このことは、英文を聴く

リスニングと英文を聴いて書き取るディクテーションにおいて、音声を共通要素として両技能が関係していることを示している。

(2) ディクテーションと訳の関係

問題1, 2, 3のディクテーションと訳の関係をみると .760 の高い相関があった。したがって、英文を聴いて書き取るディクテーションと英文を見て訳す作業の間に、文字を通して英文の意味を理解するという共通要素が存在しているものと思われる。そのため両技能が関係していると言えよう。

(3) リスニングと訳の関係

リスニングと訳には相関がなかった。したがって、リスニングと訳の間には関係がないと言える。その原因を考えてみると、リスニングでは英文を聴いて、Month, Days, Times といった、その内容の部分的項目について解答を求めるようになっている。これに対して、訳では、英文全体を日本語に直す。このため、これら二つの技能は異なる作業になっている。すなわち、ある量の英文を聴きその特定部分を問うリスニングと、英文全体を理解する訳とは質的に異なる作業と言えそうである。

3 リスニングとリーディングの関係

リスニングとリーディングの関係をみることにした。テスト問題で示しているように(1)リスニングがリーディングの問題であり、その下にその正解を掲げている。この問題は話の順序性を問うものである。(2)リスニングは1~6の問題があり、それぞれの問題と一致する絵が問題の下に示してある。

これら2つの技能について、(1)リスニングとリーディングの関係、(2)リーディングにおける順序性の把握、(3)絵によるリスニングについて、それらの特徴を考察する。

表5 リスニングとリーディングの相関

	リーディング
リスニング	-.356*

* p < .028

テスト問題

(1) リーディング

Put the following conversation in the correct order. The first one has been done for you.

() Well, I have one sister and two brothers.

認知的視点からみた低学力学習者のリスニングの特徴

- () My sister does but my brothers live in Texas.
- () They both work for the same oil company.
- (1) So, how many brothers and sisters do you have, Tom?
- () Really? What do your brothers do in Texas?
- () Do they live in LA, too?
- () That's interesting. How about your sister?

解答

- (1) So, how many brothers and sisters do you have, Tom?
- (2) Well, I have one sister and two brothers.
- (3) Do they live in LA, too?
- (4) My sister does but my brothers live in Texas.
- (5) Really? What do your brothers do in Texas?
- (6) They both work for the same oil company.
- (7) That's interesting. How about your sister?

(2) リスニング

Listen to people talking about their families and friends. Write the number of the conversation below the correct picture.

1

A: Who are these people?

B: These are two of my classmates and my two Spanish teachers from university.

A: But who's that girl that you're holding hands with?

B: My girlfriend.

A: You never told me about her.

2

A: You have a big family.

B: I know. There are seven of us, including my parents.

3

A: Ian, do you and your twin brother look alike?

B: Yes. Very much.

A: I'd like to meet him someday. Do you have any other brothers or sisters?

B: No. Here's a picture of our family.

A: Wow! He looks just like you!

4

A: Let's see, there are your parents, you, your sister and your brother. Your family is the same as mine. Are your brother and sister older or younger than you?

B: Older. Both of them.

A: That means that you're the baby.

B: Uh-huh. Waaah!

5

A: Do you have a big family?

B: Yup! Two brothers and two sisters. There are seven of us, including my parents.

A: Do they live at home?

B: Everyone, except my older brother. He is married now and has one boy.

A: Congratulations. That makes you an uncle. Uncle Fred.

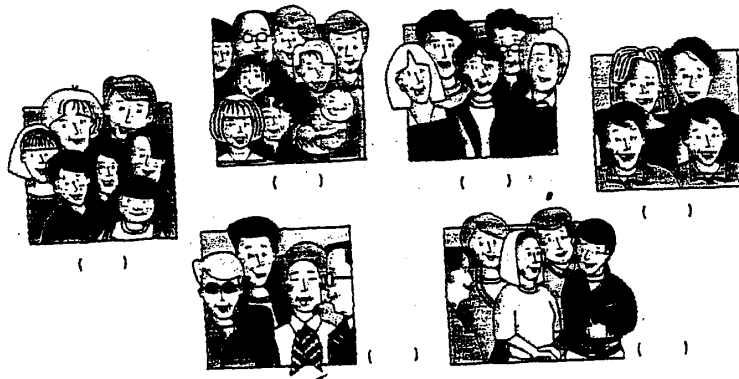
B: Here's a picture of all of us, including my nephew. He's so cute.

6

A: This is me and my friend Pete.

B: Wow. He's really tall. Who's the older women and man?

A: They were our guides for our trip.



(1) リスニングとリーディングの関係

表5からリスニングとリーディングには -0.356 の逆相関があった。絵についての英文を聴いて解答する問題と、話の流れに沿ってその順序性を問うリーディングの問題の間には逆の相関がみられた。すなわち、一方の技能を伸ばしても、他方の技能が伸びない関係にある。リスニングの内容理解と話の順序性を要求するリーディングの技

認知的視点からみた低学力学習者のリスニングの特徴

能とは質的に異なることを示している。

吉田(1999)はリスニングとリーディングの関係を明らかにしている。それによるとリスニングと速読に相関がみられたが、日本語に訳すリーディングとリスニングの間には相関はなかった。この結果と本研究の結果は同じ現象を示すことになった。

(2) リーディングにおける順序性の把握

リーディングにおいて、話の流れを追う順序性把握の問題については、低学力者の読解の仕方的一端がみられる。上に示した正解では、はじめにくる文は1として提示している。それに続く2番目の文の正解は比較的よかった。これは1番目の文が兄弟と姉妹の数を問う問題で、2番目の文がそれに対する答えになっている。ところが、3番目のDo they live LA, too?を5番目のReally? What do your brothers do in Texas?を3番目とした学生が多かった。こうした誤りの原因は、2番目の文中のtwo brothersに注意が向き、5番目の文中のyour brothersを関係づけようとしたことにあると思われる。

3番目の文Do they live in LA, too?を5番目としたのは、4番目の文My sister does but my brothers live in Texas.の中のmy sisterとmy brothersをtheyが指していると考えたものと思われる。全体的にみた場合、問題文は単文であるため、低学力者にとって、そうした単文間のつながりを関係付けるのは、正答率からみてそれほど難しいものではなかったように思われる(M=3.55 6点満点 59%の正答率)。

(3) 絵によるリスニング

絵を使ったリスニングの内容理解は解答率が低かった(M=1.71 6点満点 29%の正答率)。上に示した絵を使ったが、比較的多くの文から成っているため(ただし2の問題は除く)理解を困難にしたものと思われる。ただし、1. 2. 3の問題は解答率が幾分よかった。これは絵に示された人物の数が少なかったためであろう。

たとえば、問題1の会話の中で

A: But who's that girl that *you're holding hands with*?

B: My girl friend.

と言っているが、会話の中の*you're holding hands with*が絵に描かれているため、握手を示す動作が重要なヒントとなって理解し易くしている。また、問題2の会話は短く、文中のThere are *seven of us*, including my parents. の斜体字の*seven*という数字が聴き取れば正解し易いように思われる。このようなことから、使用した絵の仕組みが解答の難易を左右していることを表している。

4 ディクテーションの学習効果

ディクテーションの学習効果について、ディクテーションの学習効果、ディクテーション

における内容語と機能語、機能語の理解力の3つの視点から分析し考察する。

(1) ディクテーションの学習効果

リスニングの問題は、「2リスニング、ディクテーション、訳の関係」で示した1～3の問題である。ディクテーションの結果を示したのが表6である。

表6 ディクテーションの学習効果

	低学力学習者 (N=34)	平均的学力者 (N=12)
M	20.82	59.83
SD	11.601	15.718
%	16.00	46.00

配点 130点 1=43点 2=41点 3=46点

被験者は低学力者が34名、平均的学力者は12名である。低学力者の平均は20.82(16%)で、平均的学力者は59.83(46%)であった。配点は1の問題が43点、2の問題が41点、3の問題が46点で合計130点である。単語1つを1点とした。低学力者の平均は平均的学力者の平均の約1/3であった。このことから、語彙が一定量(この場合1つの問題で43語程度)のリスニングが低学力者にとって如何に苦手であるかがわかる。リスニングの問題では、修飾構造のある複文ではなく、会話特有の単文が用いられているのだが、そうした文が多くなると理解が困難となっている。また、英語の音声をともなう表現では、音声特徴そのものに慣れていないことが、理解を困難にしているものと思われる。したがって、単文が複数になった場合の音の弱化、リエゾン、省略、強弱化等に慣れるための訓練が必要となろう。

(2) ディクテーションの内容語と機能語

ディクテーションにおける内容語と機能語の理解度を示したのが表7である。低学力者の内容語の平均は15.59(19%)、機能語が5.18(11%)である。これに対して、平均的学力者の内容語の平均は43.67(52%)、機能語の平均が16.67(36%)である。これらの結果から、低学力者の平均は平均的学力者の平均の約1/3であった。いずれの学習者にとっても機能語が内容語の理解に比べて低かった。なお、ディクテーションにおける内容語と機能語の平均が低かったので、この結果を一般化するには限界があるが、一つの特徴を示していると言えよう。

認知的視点からみた低学力学習者のリスニングの特徴

表7 内容語と機能語の理解度

	低学力者 (N=34)		平均的学力者 (N=12)	
	内容語	機能語	内容語	機能語
M	15.59	5.18	43.67	16.67
SD	8.113	3.935	8.846	6.378
%	19.00	11.00	52.00	36.00

配点 内容語 84点 機能語 46点

表8から、低学力者と平均的学力者の内容語と機能語の平均差をみると、10.41、

表8 内容語と機能語の平均差

	低学力者 (N=34)	平均的学力者 (N=12)
	内容語－機能語	内容語－機能語
平均の差	10.41	27.00
t 値	11.135	6.395
p	<.0000	<.0000

27.00 であった。いずれも内容語と機能語の平均差は有意であった。したがって、内容語が機能語よりもよく理解できることがわかった。この原因としては、機能語が内容語よりも弱く発音されること、機能語はその前後の語の意味を理解する必要があることなどが考えられる。したがって、こうしたことに焦点を合わせた指導が求められる。

なお、内容語と機能語の相関は、低学力者 $r = .821$ 平均的学力者 $r = .826$ であり、いずれも非常に強い関係にあることがわかった。要するに、内容語を聴いて書き取る能力と機能語のそれとが強く関係していると言えよう。

(3) 機能語の理解力

低学力者の機能語の理解度を示したのが表9である。この表から、もっともよく聴き書き取れたのは 'in' (49%)である。2番目に聴いて書き取れたのは 'don't' (47%)、3番目が 'it' (38%)、4番目が 'more' (15%)、5番目が 'and' (13%)、6番目が 'from' (12%)と 'than' (12%)の順になっている。'at' (9%)と 'on' (9%)以下は 'too' (6%)、'will' (1%)で、いずれも理解度が非常に低い。また、'for'、'of'、'a'、'be'の4語はまったく書き取れていない。

表 9 低学力者の機能語の理解度

機能語	in	at	from	on	for	of	through	and
頻度	3	5	2	2	3	3	3	30
正答数	50	6	4	3	0	0	6	13
正答率*	16.67	1.50	4.00	3.00	0	0	3.00	4.33
%	49.00	9.00	12.00	9.00	0	0	9.00	13.00

機能語	more	than	the	a	will	don't	be	too	it
頻度	3	1	9	1	4	1	2	1	1
正答数	15	4	30	0	1	16	0	2	13
正答率	5.00	4.00	3.33	0	0.25	16.00	0	2.00	13.00
%	15.00	12.00	10.00	0	1.00	47.00	0	6.00	38.00

*頻度1の正答率

機能語で比較的聴いて書き取り易かった理由を考えると、もっともよく書き取れた 'in' は、'In July, ~' のように文頭にきているため聴き取り易かったことが考えられる。正答50のうち24が文頭にきている 'in' であった。このことは 'From August 1 ~' のように文頭にきている 'from' についても言えることである。

単文で比較的短い命令文は聴いて書き取り易かった。たとえば、1の問題中の 'Don't miss it.' のような文で、'Don't' が文頭にあることが聴き取り易くし、しかも文尾の 'it' の音声があまり弱くないため書き取り易くしている。同じ1の問題文の中の 'More frightening than Seven' のように 'More' も文頭にあるため書き取り易くなっている。'than' も比較的よく書き取れていたが、これは 'more ~ than' の比較級構文として理解していることが理解し易くしたものと思われる。

'and' (13%)は少しばかりよく書き取れていたが、これは 'at 12:00 and 8:00 p. m.' のように2つの時刻を対比していることが理解を助けたようである。定冠詞 'the' (10%)はもっとも多く使用されていて、低学力者にも馴染みの深い語であるため、比較的理解し易かったものと考えられる。

'at', 'on', 'through', 'will', 'too' については理解困難であった。なお、'for', 'of', 'a', 'be' については全く書き取れなかった。このうち不定冠詞 'a' は定冠詞 'the' に比べて、音声が弱く、このことが書き取りを難しくしたものと思われる。'be' についても同じようなことが言えよう。このようなことから、リスニングの学習では、単文中の機能語を繰り返し聴かせ、その後で長い分や、多くの文中での機能語を理解できるように指導する必要がある。いわば、

認知的視点からみた低学力学習者のリスニングの特徴

bottom-up 方式による学習が必要になる。

なお、表9については、各機能語の正答率をテストの文に現れた頻度の多少にかかわらず、頻度1の正答率をもとに理解度を比較したものである。しかし、頻度数の多い機能語は多く聴かせることになったので、英文を聴き取り易くした可能性がある。たとえば、'the'の頻度は9であるが、他の機能語の頻度数は低い。したがって、他の機能語については、頻度数が理解度に影響をあたえたとは思われない。

IV まとめ

低学力者のリスニングの理解力を中心に、(1)リスニングの回数と学習効果、(2)リスニング、ディクテーション、訳の関係、(3)リスニングとリーディングの関係、(4)ディクテーションの学習効果について分析した。その結果については次のようにまとめることができる。

1 リスニングの回数と学習効果

- (1) 第1回から第3回と回を重ねることで、リスニングの学習効果があった。
- (2) リスニングの教材が適切なものであれば、平均的学力者の学力に接近する。
- (3) リスニングの回数相互には相関がある。

2 リスニング、ディクテーション、訳の関係

- (1) リスニングとディクテーションには相関がある。
- (2) ディクテーションと訳に高い相関がある。
- (3) リスニングと訳には相関がない。

3 リスニングとリーディングの関係

- (1) リスニングとリーディングには逆相関がある。
- (2) リーディングにおいてストーリーの順序性を把握する問題では、低学力者の理解の特徴が明らかになった。
- (4) 絵によるリスニングの問題では、聴く内容が比較的多くの文から成っているため理解が難しい。

4 ディクテーションの学習効果

- (1) ディクテーションでは、低学力者の平均は平均的学力者の約1/3である。低学力者にとって、一定量の英語のリスニングは苦手である。
- (2) 内容語が機能語よりも聴き取り易い。
- (3) ディクテーションにおける内容語と機能語には高い相関がある。
- (4) 機能語の種類によって聴き取りの効果が異なる。文の始めと終わりの機能語が聴き取り易い。

V 考察と今後の課題

低学力者のリスニングを中心に4つの視点から分析し、その結果をまとめたが、それをもとに考察を加え今後の課題について述べていくことにする。こうした4つの視点からの分析目的は、低学力者のリスニングを構成している要因と能力、リスニングのテスト問題の特性を明らかにすることにある。

低学力者に対する教材については、英語の量が多いものは不適である。Wenden and Rubin (1987: 94-98)は、低学力者が *metalanguage* を好まず具体例を示すことを好むと言っている。このため演繹的方法は苦手であるが、高学力者の場合であれば、英語の機能と形式に注意を払うことが可能と考えられている。しかし、大学生ともなれば、たとえ低学力者であっても認知的能力があるので、教材量を少なくし能力にあった教材であれば、ある程度 *metalanguage* を利用することで良い学習効果を生むことが可能であろう。このことは文が短いものであれば、文法的説明はしなくてもリスニングの回数を重ねることで学習効果が上がったが、聴く文の数が増えると文法的説明は最小限必要になる。したがって、*metalanguage* の必要性があることを示している。

成人の場合、少しの理屈は言うほうが英文の内容理解を助けることになるが、低学力者には帰納的方法が効果的のように思われる。しかし、Mohamed (2004)は能力差により、帰納的方法による文の構造の学習が、演繹的方法による学習との間に学習効果の差が認められなかったことを報告している。こうしたことから、低学力者の場合も両方法を適度に使用することが望まれる。今後いずれの方法が適切かは実験により明らかにする必要がある。その際、短い文から複雑な文といった英文の量と理解の関係について、演繹的と帰納的方法の適切性について分析する必要がある。

リスニングにおいて、短文の問いかけに対して答えを選択する問題で、1,2,3回と回をかさねて聴かせることで学習効果が上がった。ことに3回目の聴き取りの学習効果が高かった。このことは、1回から2回の繰り返しの際に、教師の説明を含む適切な指導が望まれる。Chaudron (1977: 44)は *emphasis* を伴う繰り返しが、そうでない場合より学習効果の上がることを示している。したがって、低学力者の場合でも、リスニングでは問いの文で何が重要であるかに学生の注意を向けながら繰り返すことが求められる。さらに、リスニングで、1回と2回で .621、2回と3回で .629 の相関が見られた。このことから、繰り返しの際に、適切な説明を加えた指導が重要であることを示唆している。

リスニングとディクテーションに相関があった ($r = .555$)。このことは聴き取りとディクテーションの作業に共通性があることを物語っている。Johnson (1992: 233)によれば、成人にとっては、聴くテストが書かれたものによるテストより2.5倍の誤りが多かったと言っている。したがって、学生の場合書かれた教材を用いると学習効果が期待される。ディクテーションも聴くことと書くことが含まれているので、リスニングの理解困難点を指摘すること

認知的視点からみた低学力学習者のリスニングの特徴

で、その学習効果を上げる一つの方法になると思われる。

ディクテーションにおける内容語と機能語については、内容語が機能語よりも学習効果が高かった。たとえば、理解できない機能語を誤って書いたりする場合、学生の誤った発話を教師が正して、正しい語句を示して言う recast が有用なはたらきをするであろう。Nicholas, Lightbown and Spada (2001: 736-7)は recast が発音と言語の feedback として有効であるとしている。また、教師のもっとも多く使う feedback は clarification, request, repetition, recast で、この中でも recast が全体の 60%を占めているとのことである。このことから、ディクテーションで聴き取りにくい機能語について、正しく聴き取れるように音声の特徴と語の正しい用例を提示しながら学習させることが有効と思われる。

リスニングとリーディングの関係では、逆相関がみられた($r = -.356$)。このことはリスニングを学習するとリーディングの学習を阻害する可能性を示している。この場合、リーディングは話の流れに沿って順序性を問う問題であった。リスニングのほうは絵について、その内容を聴いて解答する問題であり、リスニングで述べた内容の部分的特徴についての問いである。したがって、リーディングの全体的内容を問うものとは質的にかなり異なるものと思われる。このことは、問題そのものの性質がそれぞれ異なると、リスニングとリーディングの間に関係を見出しにくくなることを本研究結果が示すことになった。

なお、本研究は被験者の数が少なく、それぞれの実験をするごとに、被験者の数が変わるという課外活動の多い学生の特徴を示している。したがって、何度か実験を繰り返すことにより低学力者のリスニング能力の特徴を分析する必要がある。

最後に、今後の課題についての要点を以下に示すことにする。

- (1) 低学力者のリスニングの理解力をさらに分析する必要がある。
- (2) 低学力者には帰納的方法がよいとしているが、metalanguage も含め成人である学生には演繹的方法も効果があるのではないか。
- (3) 回数を重ねることで学習効果があったが、繰り返しと emphasis の関係を明らかにする必要がある。
- (4) 成人では文字を読むテストより聴くテストの方が誤りが多いとされているが、ディクテーションによりリスニングの理解困難点を明らかにする必要がある。
- (5) リスニングと recast の関係を明らかにする必要がある。
- (6) リスニングとリーディングに逆相関がみられたが、リーディングの問題の種類との関係を明らかにする必要がある。

References

- Chaudron, Craig (1977), "A Descriptive Model of Discourse in the Corrective Treatment of Learners' Errors," *LL*, Vol. 27, No. 1, 29-46.
- Johnson, Jacqueline S. (1992), "Critical Period Effects in Second Language Acquisition: The Effect of Written versus Auditory Materials on the Assessment of Grammatical Competence," *LL*, Vol. 42, No. 2, 217-248.
- Mohamed, Naoshia (2004), "Conscious-Raising Tasks: A Learner Perspective," *ELT Journal*, Vol. 58, No. 3, 228-237.
- Nicholas, Howard, Patsy Lightbown and Nida Spada (2001), "Recast as Feedback to Language Learners," *LL*, 51, No. 4, 719-758.
- Swaffar, Janet (1997), "A Sequential Model for Video Viewing in the Foreign Language Curriculum," *ML*, Vol. 81, No. 2, 175-188.
- Wenden, Anita and Joan Rubin (1987), *Learner Strategies in Language Learning*, London: Prentice-Hall International Ltd.
- 石田正司、田中正道、松畑熙一、吉田一衛 (1979) 「音声提示における Repetition の効果とその要因分析」『英語教育展望』No .5, 26, 35-43.
- 犬塚博彦 (2005) 「英語音声のリスニングと文理解」『第 31 回全国英語教育学会札幌研究大会予稿集』60-63.
- 吉田一衛 (1999) 『英語リスニングの実験的研究』東京書籍

Unsuccessful Language Learners' Cognitive Features
in Listening Comprehension

Kazue YOSHIDA

Unsuccessful language learners' listening comprehension improved by increasing the frequency of listening tests. Especially the learning effect became most highest from one to two times. Correlation was found between listening comprehension and dictation, and between dictation and translation, but was not found between listening comprehension and translation. A minus correlation was found between listening comprehension and reading. Unsuccessful language learners' proficiency of dictation was about 1/3 of average language learners.. Content words showed better results than function words in dictation.

[Key word: frequency of listening comprehension, relation between listening comprehension and reading, content word and function word]