

担当：C.O.

①Noro, T. (2006). Developing a construct model of “listening stress”: A qualitative study of the affective domain of the listening process. *ARELE*, 17, 61-70.

『リスニング・ストレス』の構成概念モデルの構築 -リスニングプロセスの情意領域に関する質的研究-

②Noro, T. (2010). Debilitating effects of “listening stress”: Focusing on the use of coping strategies. *ARELE*, 21, 201-210.

『リスニング・ストレス』の理解阻害効果 -対処方略への影響の観点から-

①

概要

日本人大学生にアンケートとオーラルインタビューを行うことで、リスニングプロセスにおける「リスニング・ストレス」を質的に分析した。

Research Questions

- 1) 「リスニング・ストレス」の構成要素は何か
- 2) 「リスニング・ストレス」を構成モデルでどう表すか。

実験方法

-Survey 1-

日本人大学生 22 人（1～3 年生）に、3 週間の語学研修プログラムに参加してもらい、その際、語学研修プログラムの最終日にアンケートを行い、彼らが体験したリスニングの難しさや研修の中で用いた対処方法について自由に記述してもらい。

-Survey 2-

Survey 1 の 22 人から 5 人をランダムで選出。TOEFL スコアは 400～483 である。協力者は研修プログラムの 3 ヶ月後にアメリカに戻り、FLCAS（外国語教室不安尺度）を基に「曖昧さへの耐性」と「外国語教室に対する不安」に関するアンケートを受け、*the Scale of Ambiguity Tolerance Related to mental Health* に回答する。また、「10 分間の英語ニュースを聞き、その内容に関して日本語で質問を受ける」というタスクを行う。その後オーラルインタビューを受けるが、その際にどのようなリスニングプロセスを踏んだかを思い出してもらい、またネガティブな情意的反応について出来るだけ詳しく答えてもらう。

結果

-Survey 1-

・リスニングの難しさにおいて、単語レベルでは「量が多すぎて理解できず、特に感情を表す動詞を理解することができない」という結果が出た。また、「ネイティブの発音が自分の知っている発音と異なる」や「理解できるほどはっ

きりと発音してくれない」などがあった。

⇒ リスニングの難しさは、協力者の精神的に快適な状態に対する「ストレス要因」として捉えられる。

・対処方法に関しては、協力者は推測や主要なポイントを把握したり、情意的な対処法としては思考法を変えたりなど、取り組み方（態度）を変えたりすることが挙げられた。

・リスニングの難しさを経験したり、対処法が失敗したときに「リスニング・ストレス」は漸次的に増える。

ex) いらだち、集中力の欠如、あきらめ、逃避、自信の喪失

-Survey 2-

・ TOEFL のスコアが低くても、「曖昧さへの耐性」が高い協力者はリラックスした状態でタスクに取り組むことができ、ニュースの内容もよく理解していた。しかし、TOEFL のスコアが高くても「曖昧さへの耐性」が低い協力者は、タスクを行う中で「リスニング・ストレス」を増加させ、理解への努力や聞く意欲の減退が見られた。

・リスニングを 1) リスニング前の段階、2) 最初の 5 分間、3) 最後の 5 分間の 3 つの段階に分けて情意的反応を見ると、5 人の協力者で異なる結果が得られた。中でも、最も TOEFL スコアの高い協力者は、「曖昧さへの耐性」が低く、(1) の段階で緊張状態にあった。すると (2)、(3) の段階へ行くごとに困惑や集中力の欠如、自信の喪失などが見られた。しかし、TOEFL のスコアは最も低いが、「曖昧さへの耐性」が高い協力者は、(1) ~ (3) の段階を通して「リスニングの難しさ」に対して推測や精神的な態度の変化が見られた。(オーラルインタビューから)

まとめ

・「リスニングの難しさ」に直面した際、「苛立ち・困惑・集中力の欠如・逃避・あきらめ・自信の喪失」などのネガティブな反応が見られ、これらが「リスニング・ストレス」を増大させ、理解を妨げる。また、リスニングに対する対処法が成功しなかったときにも「リスニング・ストレス」の増加が見られる。

・これらの結果から、「リスニング・ストレス」の構成モデルを下記のように表した。

「リスニング・ストレス」構成モデル

〈学習者の多様性〉 完璧主義・あいまいさへの耐性・動機づけ・リスニングの重要性への認識

〈リスニング環境〉 リスニングの場面設定や文脈・対談者との関係



〈リスニングの難しさ〉 スピード・単語・発音

〈対処法〉 助けを求める・集中・思考法や取り組み方(態度)の変化・推測・背景知識の活用



〈情意的反応〉 緊張・いらだち・困惑・集中力の欠如・自信の喪失・逃避

〈リスニングにおける欠如〉 理解の低下・あきらめ

②

概要

「リスニング・ストレス」が与える理解を低下させる影響を、対処法の使用に焦点を当てて調査する。そして「A small-scale stress-inducing experiment」を9人の日本人英語学習者に行った結果、増加する「リスニング・ストレス」は、特に推論や一般化・応用などの高度な認知プロセスにおいて理解を妨げることが分かった。

Research Questions

- 1) 増加する「リスニング・ストレス」が、L2/FLリスニング理解にどのような影響を与えるか
- 2) 増加する「リスニング・ストレス」が、L2/FLリスニングの対処法にどのような影響を与えるか。

実験方法

• *Listening passages*

4つのパッセージ。Passage1 (60 words read in 25 sec.) は初級レベル (統制) で、Passage 2 と 4 (165 words read in 60 sec. each) は中級レベル、Passage 3 (425 words read in 180 sec.) は上級レベルである。それぞれのパッセージの結果を Listening1~4 とする。

• *Comprehension questions*

それぞれのパッセージに関する質問に日本語で答える。回答は質に応じて 0 (no answer) から 5 (excellent) に分けられ、Passage2 と 4 では、1) fact-listening、2) inferencing、3) generalization/application の3つの異なる認知プロセスを必要とする質問がなされる。これらの3つのタスクは、認知プロセスのタイプは「リスニング・ストレス」に最も深刻なダメージを与えることを確認するためのものである。

• *Self-rating of coping strategy use*

それぞれ6つの Problem-focused strategies と Emotion-focused strategies (計12個) があり、協力者はそれぞれのパッセージを聞き質問に答えた後、自身の対処法の使用に関して、1 (no use) から 5 (very effective use) のリッカート尺度に基づき回答する。

• *Measurement of listening stress*

「リスニング・ストレス」の度合いに関して、1 (almost no stress) から 5 (very severe stress) のリッカート尺度に基づき回答する。

• *Directions*

1) 「リスニング・ストレス」を誘発するために、「聞いた内容について口頭で報告してもらおうので、注意深く聞いて下さい。」、2) 「ベストを尽くして下さい。」、3) 「リスニング能力を評価するための活動であることを忘れないで下さい。」などの指示を行う。(これらの指示が「リスニング・ストレス」を強める効果があると証明されている。)

結果

• High-Stressed Group は、Listening 3 で強いストレスを感じており、Listening 4 で理解が悪化した。一方で、

Low-Stressed Group は Listening 3 において理解度は低いものの、ほとんどストレスを感じておらず、Listening 4 において Listening 2 よりも理解が深まった。

⇒ High-Stressed Group はそれほどストレスを感じていなかった Listening 2 に比べて、強いストレスを感じていた Listening 4 において、problem-focused strategies の使用を有効でないと判断したため、認知プロセスにおいて対処法の使用が減り、理解が低下した。

・ High-Stressed Group において、Listening 2 と 4 を比較すると、inference や generalization/application などの Problem-focused strategies の使用が減少しており、特に“Using background knowledge”の使用が減少しているが、Low-Stressed Group はどの対処法の使用も増加している。

⇒ 強い「リスニング・ストレス」は、高度な認知プロセスを低下させる傾向がある。このことは、「リスニング・ストレス」が増加することで対処法のプロセスにおいて使用が減少し、それに伴ってリスニング理解も低下する、という「リスニング理解の低下」のメカニズムを証明した。

☆考察

私自身、リスニングに対しては消極的な態度を持っていることから、本研究を通して学習者がリスニングに対してどのような苦手意識を持ち、また認知プロセスの中でどのような変化があるのかを提示した本研究はとても興味深いものであった。①において、学習者がリスニングにおいて難しさを感じるのは、やはり単語量の問題や特定の語句（感情を表す動詞など）を聞き取れないときだという結果が出ており、この結果に関しては納得できる。しかし注目すべきは、「ネイティブスピーカーの発音が、自分の知っているものと異なるから聞き取れない」という結果である。ネイティブスピーカーの発音には、語尾の子音と次の語頭の母音とが結合し、一つの音節のようにつながって発音される、フランス語に見られるリエゾンのような特徴がある。これは、日本人英語学習者が聞き取りに苦戦する大きな要因となっている。おそらくこの要因もあって、学習者には自分の知っている単語の発音とは異なった発音に聞こえてしまうのだろう。しかし、センター試験や TOEIC、TOEFL などのリスニング問題において、ネイティブスピーカーの発音の仕方を理解していなければ、正しく聞き取ることはできない。日本の英語教育において、それぞれの単語の発音記号を用いて、発音の仕方を指導する場面は多々見られると思うが、リエゾンなどの仕組みに関する指導や実際の聞き取り練習などはあまり行われていないように思われる。正確なリスニング能力を養うためには、具体的にどのような場合にリエゾンが起り、リエゾンが起るとどのように発音されるのかを、具体例を示して指導していく必要があるのではないだろうか。

②の論文を読み、タスクに対して強い「リスニング・ストレス」を感じている協力者は、認知プロセスにおいて Problem-focused strategies の使用が減少するという傾向があったが、Emotion-focused strategies の使用は、若干ではあるが増加していた。このことから、強い「リスニング・ストレス」を感じることによってリスニング理解や、質問の内容に取り組む上での様々なストラテジーの使用が妨げられることが分かったが、逆に強い「リスニング・ストレス」を感じるによって、学習者自身も無意識的にその状態から脱却するため、「聞き取れていないのは自分だけではない」と思うようにしたり、「聞き取ることができたら喜んだり」といった、自らを落ち着かせようとする Emotion-focused strategies を使用したと考えられる。しかしリスニング理解において、Problem-focused strategies を用いるような高度な認知プロセスは、必要不可欠なものであると考えられる。リーディングにおいて、inference（推論）は文章の内容理解を促進するという結果があるように、リスニング理解のプロセスにも、inference などのストラテジーは有効であると考えられるからだ。よって、学習者のリスニング理解を促進させるためには、Problem-focused strategies の使用を促すことが必要であり、それに伴い「リスニング・ストレス」を減少させる必要がある。①の論

文から、学習者はリスニングの難しさに直面したときや、対処法（ストラテジー）の使用に失敗したときに、「リスニング・ストレス」を増加させることが分かっている。では、どうすれば「リスニング・ストレス」を減少させることができるのか。一つの方法として、各学習者のレベルに合ったタスクを用意することで、なるべく学習者が「難しい」と感じることをないように配慮することである。これを授業のリスニングタスクにおいて用いる場合、教師の授業準備への負担の増加が危惧されるが、上記で述べたような英語のネイティブ発音におけるリエゾンの指導と共に、学習者のレベル別タスクを用意することで、学習者にとっては有効的なリスニング活動の促進に繋がるであろう。また、強い「リスニング・ストレス」を感じている学習者の、リスニング理解における背景知識の使用が、特に減少している傾向があると述べられていたが、背景知識はリーディングにおける inference を行う上でもとても重要な要素であり、リスニングにおいても是非理解の促進に活用したい要素である。難しさや分からないことに直面したときにこそ、背景知識の使用を促すために、上記のような方法を用いて「リスニング・ストレス」の減少を試みると共に、教師から学習者に対して、分からないものに出会ったときの具体的な対処法（Problem-focused strategies）を積極的に示していきたいものである。

【英語科教育学Ⅷ 期末レポート②（教科書まとめ） 2014/07/29(火)】

担当：C.O.

The Art of Teaching Speaking Chapter.1 Factor 4-5 (p.22-26)

Factor 4

☆歴史的には、言語学習とは、文法、語彙、発音方法、綴りなどのその言語の一部を学ぶことを意味しており、「教養のある」人々がラテン語を学び、文法翻訳技法を使用した。

But 今日、読み書きや文法だけでなく、コミュニケーションのための発話能力の習得に重点を置く。

〈会話能力の向上に必要な3つのポイント〉

- ① 重要な言語要素に関連づけた授業構成
- ② 対話の中で重要な言語要素を示す
- ③ ①,②の両者を取り入れる。

〈発話課題における2つの言語〉

- ・タスクの中で実際に用いられている言語
- ・生徒がタスクを達成するために必要な言語

〈Speaking Activity〉

- Test You Geography about South America -

求められること

- ① リスト上の各国の人口を、少ないと思う順に 1～6 まで順位付けする
- ② それぞれパートナー同士で回答を見せ合い、共通の回答を作成するために話し合う

タスクの導入

「このプリントをやりなさい。」などの指示をするのではなく、「南アメリカの国を 10 個言えますか？」などの簡単な質問を与えるなど、タスクに取り組む前の導入を行ってから取り組ませる。

〈タスクに取り組む上で重要なポイント〉

- ・多くの教師が geography, rank, population や the smallest, the biggestなどを重要語句として教えている。

→ タスクに取り組む上で必要な言語の半分にしか満たない

→ “I think that ~ .”や “Are you sure that ~ .”などの実際に会話を行うための表現も必要。

〈教室におけるスピーキング活動が上手くいかないのは？〉

- ・外国人の教師が日本の生徒の口数の少なさを理解していない
- ・日本の学校の教室における教師の重要性を理解していない
- ・生徒の興味を持てる分野を理解していない
- ・生徒が活動に取り組む上で何を話せばいいのか分からない状態に陥っていることを理解しながら、教師側のフォローがない。→ 生徒が活動に取り組めなくて当たり前。

⇒ 教師側が、生徒の英語の語彙や文法知識の熟達度を把握しておくことが必要。

Factor 5

☆明確な目的のあるタスクの方が、生徒はより良い成果を出す。

〈教師の実情〉

教室内のディスカッションにおいて、教師が一人で話し続けており、授業時間の 80%近くを消費してしまう。or 会話活動やディスカッションを上手く運営できない。

⇒ 特定の話題に絞り、その話題に適したタスクを用意することで、良質な活動に成りうる。

〈タスクを成功させるための 3 つのポイント〉

- ① 情報交換を必要するようなタスクにする
- ② 学習者自身に、タスクを行う上で必要な言語を考えさせる時間を与える
- ③ タスクの答えの数は限定する

Chapter 1 まとめ

タスクを成功させるためには様々な要素が必要であり、このチャプターを通して5つの要素を紹介してきたが、これらを用いればタスクや活動が成功するというわけではない。しかし、会話の授業が生徒の声で溢れていたとしても、たとえ静まり返ってしまっているとしても、これらの5つの要素は必須の要素となるであろう。

〈考察〉

このチャプターを通して、本章で述べられている日本の英語教育におけるタスクやスピーキング活動が、私が中学校から高校にかけて出会ってきた授業にとってもよく当てはまるということを痛感した。小学校では、まだ文法や語彙といったことにはあまり重点を置いておらず、少しでも生徒に英語への親しみを持たせることに重点を置いているため、日本人教師やALTが様々なデモンストレーションを示し、それを生徒たちが素直に真似て会話活動を行う、といったスタイルが主流だったように思われる。しかし中学、高校となると、小学校のような「英語への親しみ」に重点を置くような授業スタイルを取る余裕はないということが実情であり、どうしても文法や語彙中心の授業になってしまい、それ故にスピーキング活動を取り入れるにしても、文法や語彙に重点を置いた活動やタスクになりがちなのだろう。そうは言っても、中学から高校にかけての英語教育において、文法や語彙の指導はもちろん重要である。しかしこの章で問題視されているように、説明や内容が難しいために、その補足のために教師一人がずっと喋り続けているというような授業風景は、言うまでもないが好ましくないことである。

英語の授業においては、その日ごとの授業において、その日に達成すべき目標があり、習得したい語彙や文法がある。その中で、ただ英単語を日本語の単語に置き換えたり、英語の表現を日本語で説明しているような授業では、生徒は「形式的」にしか理解することはできない。英語を学ぶ最も重要な意義は、「コミュニケーション能力を養うこと」であり、つまり会話の中で実際に使うことができなければ、今日の生徒たちが学んでいる英語教育は、本来の意義から遠ざかってしまう。そこで、実際に会話に生かせるような指導と、スピーキング活動を行うために重要な要素が本章で述べられていたが、その中でスピーキング活動が円滑に運営できない理由として、「外国人の教師が日本人の生徒の口数の少なさを理解していない」というものがあった。今日の英語教育においてALTに期待される成果は大きいですが、そのALTが日本人の生徒の特性を理解していないことは問題視すべきである。日本人の生徒には、自分の使う表現に自信が持てないと発話することが困難であったり、一度間違えてしまうことで発話に対して臆病になったりする「情意フィルター」が見られる。ALTのような、英語を母語とする外国人に対して英語を発話するような場面では、よりそれが顕著に表れてしまうだろう。したがって、ALTやもちろん日本人の英語教師も、生徒のそのような特性を理解し、生徒が積極的な会話活動を行えるような環境を整えなければならない。そのためには、まず序盤から生徒の関心を削ぐようなテーマを用意してしまっただけでは意味がない。生徒が積極的に興味を持ってくれるような分野には、例えば人気の人物や話題、時にはアニメのキャラクターなどを用いてもいいだろう。そして、生徒が円滑なスピーキング活動を行うために、教師の正しいデモンストレーションを示したいところだが、ここでも教師が一方向的に話しているようなものでは、ただ時間を消費してしまっただけである。そこで、例えば教師が生徒を一人指名するかボランティアで協力してもらい、生徒と共に見本を示す。こうすることで、生徒も教師（又はALT）だけがデモンストレーションを示しているよりは、実際に自分たちが活動を行う上でのイメージを持ちやすく、関心を持つことができるだろう。そして実際にスピーキング活動を行っている際には、教師は机間巡視を行い、生徒がどう話しているか戸惑っていたら適宜指導を行うことが大切である。安易に表現を教えることが必ずしもいいとは限らないが、何を話しているか分からずに生徒が日本語で話し始めてしまうよりは、よほど円滑で有意義なスピーキング活動に繋がるであろう。