

授業外の自律的な学習を取り入れた英語リスニング指導

大学教育機能開発総合研究センター
折田 充・菅岡 強司

1. はじめに

英語リーディングと同様に、リスニングの熟達度伸長のためには十分かつ良質なインプット(exposure)が鍵となることは言を俟たない。とりわけ、カリキュラム上限られた直接指導の機会と時間しか確保できない多くの大学の教養英語教育においては、授業時間外に学生自ら選ぶ題材の学習によりその不足を補う意義は大きい(折田, 2007)。それは、学習者の自律(learner autonomy: ラーナーオートノミー)を尊重し、学習者が自らの興味・関心に基づき継続的にリスニング学習に取り組む価値を重視することでもある。今日、真正(authenticity)度の高い英語を媒体とするウェブ上のニュースや様々なコンテンツの動画、さらには有料・無料で視聴あるいはダウンロード可能な映画や音楽(レンタルショップの利用を含む)など、学生が選択できるリスニング題材は実に豊富にある。このような背景を踏まえ、本稿では自律的な授業外学習を導入した英語リスニング指導について報告する。

2. 先行研究および研究課題

英語リスニング力の構成要素は多岐にわたる。具体的には、音の識別、語の認識、文法的まとまりの認識、談話的なまとまりである表現と発話の認識、言語要素とイントネーション・ストレス・ジェスチャーなどの関連付け、背景知識とコンテキストの使用、そして重要な語句や考えの想起が挙げられる(田辺, 2002)。日本人英語学習者にとって、母語である日本語と言語構造が大きく異なる英語のリスニングにおいては、これらのほとんどの要素が困難な点となり得る。樋口(2007)が指摘するように、リスニングの速度(rate of delivery)、未知の語句(unknown words & phrases)、不慣れなトピック(unfamiliar topic)、予測力(expectancy)といった側面への未習熟や経験不足もまたリスニングを困難にする要因として加わる。これらの英語リスニングの難しさは、多くの学習者にとってはリスニングにおける不安感(Yamaguchi, 2014)となり、英語授業におけるリスニング活動においてのみならず、授業を離れた実際のリスニングの場面においても絶えず影響すると言える。

“聞き取れるようになった”と学習者が実感し意欲的にリスニング学習を継続し熟達度を高めていくためには、授業内での学習を踏まえて学習者自らが実際のリスニングの場面で識別できる音や語を一つずつ増やし、語句や短文、またまとまりのある英文を聞き取れる体験を積み重ねていくことが重要となる。Orita(2000)は、英語音声変化の中でも特に同化(assimilation)に注目し、5種類の教室内活動を取り上げ、それらに対する学習者の評価を比較した。学習者は、教師主導の一斉に「聞いて繰り返す(Listen and Repeat)」よりも個々のペースで取り組む「書き取り(Dictation)」に有用感を抱いていた。また、LL(Language Laboratory)の個人用ブースを使ったシャドウイング(Shadowing: 聞こえてくる英語音声を影のようにすぐ後ろからつけて言うこと)(池田他(2014, p.12)に多くの学習者が高い有用感を抱いた。英語音声知覚力の向上のためのトレーニングには、学習者が個人で取り組める活動を保障することが不

可欠であると言える。これは、例えば、大木(2014)が指摘するシャドウイング指導時の「個々の学習者が能力に応じて教材を選定できるようにする」(p.50)という教育的配慮に通底する。リスニング力伸長のためには、自律的な学習の意義が少なくないことが確認できる。

多くの先行研究が指摘するように、ラーナーオートノミーを重視する学習者観では、学習者が自らの学習全般について自己管理できる能力を持つ、あるいはその能力を培っていけることが重要となる(Benson, 2001; Cotterall, 2006; Holec, 1981; Murray, 1999; Schwienhorst, 2008)。そこでは、教師は、その涵養・育成のための指導を通常の学習指導と併せて行なう必要がある。また、学習者の自律性を重視する学習指導においても、それを特に意識しない一般的な学習指導と同様に、時宜にかなった教師の適切な指導・助言は欠かせず、学習者が孤立するような学習環境は望ましくない(Benson, 1996; Lee, 1998; Little, 2000)。加えて、ラーナーオートノミーを重視する学習指導において、英語に対する学習者の志向や希望、英語習熟度、そして学習段階に配慮した自律性の涵養・育成のための指導の工夫は必須である。この点において、Amuzie and Winke(2009)は、学習者が抱くラーナーオートノミーや英語学習における教師の役割への思い、また自己有用感に関する思いは変容し得ると述べている。英語学習における学習者の心理は重層的であることが理解される。

自律性という学習者特性は単独の要素から成るのではない。廣森・田中(2006)は、英語学習への動機付けを高めるためには、自律性への欲求、有能性への欲求、関係性の欲求(まわりの人や社会と密接な関係を保持し、他者と友好的な連帯感を持ちたいという欲求)の3つの欲求を満たすことが肝要であると指摘する。林(2009)は、自律性の高い学習者ほど、重要性を見出す学習活動からのみならず「重要だが楽しくない」学習活動からも逃避する傾向が低いと報告している。自律性の高低が英語学習への取り組み方を左右する場合が少なくないと言える。そして、ラーナーオートノミーが英語学習において有効に機能するためには、学習者が抱く外国語学習における正の自己評価と動機付けが成功要因になること(Usuki, 2003)も忘れてはならないだろう。

ラーナーオートノミーに関係する要因は多岐にわたることから、厳密に変数を統制した実験計画のもとでのオートノミーと学習との関係の研究は容易ではない。その上で、普段行っている授業に取り入れた自律性の涵養・育成のための指導を通してラーナーオートノミーは変容するのか、さらには英語学習におけるどのような要因がリスニング力の伸長に関係が深いのかといった課題を明らかにする意義は大きい。学習指導の中に自律した学習者を育てるという側面を導入することで、学習者の自律度を高め英語力を伸ばすという考え方は、前述したように、直接指導の機会が限られている多くの大学英語教師にとって今日的なものであるからである。

村里他(2010)は、異なる年度に入学し異なる学期(前期あるいは後期)にCALL(Computer Assisted Language Learning)を通して英語を学習した、2群の大学1年生の持つ自律度に関する主要3因子を抽出している。そして、第I因子の「自律性」因子は前期学習者群および後期学習者群の両群ではほぼ同様のものが検出されたが、後期学習者群では第II因子(「依存性」と第III因子(「堅実性」)は解体され、「達成志向」因子と「指示志向」因子に再構成されたと報告している。学習への取り組みに関して自律度の求められる程度が一般の授業形態より高いCALLにおいて、「自律性」因子は学習者を特徴付ける安定した因子であると指摘できる。折田(2010)は、大学教養英語科目「リスニング(応用編)」で学ぶ大学2年生に関して、自律性の涵養・育成のための指導を通して「自律性」因子は「事前」と「事後」の間で安定した因子として被験者の中に存在するのみならず、自律性の涵養・育成のための指導を受けたことにより、さらに明確で堅固な因子となったと述べている。折田(2013)は、学習者の自律的な授業外学習に対する電子メールに

よる個別指導を組み入れたリスニングの授業(半期)から、学生の「自律度」は高まりリスニング力自己診断(自信度)は向上したと述べている。しかし、これらの変容が定期試験結果の向上にはつながることはあっても、リスニング力熟達度の向上に結び付くには十分とは言い難いとまとめている。

以上の先行研究の概観を踏まえて、本研究は、折田(2010, 2013)の継続研究として、ラーナーオートノミーの涵養・育成のための指導を取り入れた教養英語科目「リスニング」に関して、次の3つの研究課題に取り組む。

- (a) 英語学習における自律度は、「事前」と「事後」の間で変容が見られるか。
- (b) リスニング力自己診断(自信度)に、「事前」と「事後」の間で変容が見られるか。
- (c) リスニング力熟達度、リスニング力自己診断、自律的な取り組みへの自己評価などの間にはどのような特徴的な関係が見られるか。

3. 方法

3.1 被験者

本研究の被験者は、九州内の国立大学において半期(前期, 4月～7月)の教養英語科目「英語 A-1: 「聞くこと」を中心とした英語の基礎力を養成するための科目」(必修, 90分授業)を受講した1年生31名(理学部)であった。また被験者は、同じ学期の別の曜日に教養英語科目「英語 B-1: 「読むこと」を中心とした英語の基礎力を養成するための科目」(同じく必修, 90分授業)を受講した。

3.2 学習指導

「英語 A-1」(折田が担当)の主教材は、Lander, J. (2014). *Hollywood English: Movie Reviews from VOA* (Asahi Press)であった。被験者は予習において、当該ユニットのリーディング題材中の不明な単語を辞書で引き文構造などの不明点を明らかにし、授業で扱うユニットの音源(教科書会社のウェブサイトアップロード)を聞きながらテキスト中の設問に解答した。解答にあたっては、音源を自分なりに納得するまで聞き込むことを求めた。授業は、リーディング題材について疑問点や不明点の解消および概要把握を行った後に、リスニング題材について空所補充問題の解答確認、正誤問題および多肢選択問題の解答確認、そして語彙問題の解答確認を行なった。これらに続いて、被験者は当該ユニットのテーマに基づく、ワークシートを使ったスピーキング活動(ペアワーク)に取り組んだ。復習では、授業で扱った範囲の音源を正確に聞き取れるようになること、また新出単語を覚えることを求めた。

3.3 自律性の涵養・育成のための指導

初回授業において、「自分との学習契約 (learning commitment to myself) 書」を作成してもらった。学習契約作成に際し、まず、英語リスニング力を伸ばさせるためには自律した英語学習への取り組みが重要であることを強調した。そして、主教材とは別に、半期を通して自律的リスニング学習として何にどの位の時間を費やして取り組んでいくのか、自分との学習契約(約束)として考えさせた。そのために、学生に自分の英語力(得意な点、苦手な点、TOEIC-IP得点など)を整理させ、学習目標を簡条書きしてもらった。次に、授業時間外に利用できる VOA や National Geographic などを紹介し、それらを踏まえてリスニング力伸長のために実行していきたいことを3点以上考えてもらった。最後に、何にどの位の時間をかけて取り組むのか、また目標とする学期末までの自律的な英語学習時間の総計を学習契約書に記入

し、2回目の授業で提出することとした。この「自分との学習契約書」を念頭に、自分が取り組んだ自律的リスニング学習に関して、アクセスしたサイトとコンテンツ、また学習時間(週の合計)などを「英語リスニングレポート票」(APPENDIX A)に記入し、2回目の授業以降学期末までの14回、授業終了時に提出することを確認した。

「英語リスニングレポート票」に関連して、初回～3回目の授業では後半の40分を使い、インターネット接続環境にあるパソコン教室でガイダンスを行った。初回は、VOA YouTube のコンテンツ(News & Politics, United States, Science and Health, Art and Entertainment など)を紹介し、興味・関心がわき、継続して視聴していきたいと思うコンテンツの候補を探索させた。2回目は VOA YouTube を使いリピーティングとディクテーションのやり方を、3回目はシャドウイングのやり方を例示した後、いずれの回も学生自身が個々に選んだ題材を使ってそれぞれの活動を体験させた。そして、以降の授業外学習の取り組みでは、これらの活動を取り入れることを確認した。なお、VOA YouTube 以外のウェブ上のコンテンツ、レンタルした洋画や洋楽、またTOEIC-IPリスニング対策など、自分にとって興味・関心がわき継続して続けられるものであれば、個々に取り組んでいく授業外リスニング学習の題材は何であつてもよいと告げた。

3.4 収集したデータと解析

上述した3つの研究課題に取り組むために5種類のデータを収集した。まず、McGrath(2007)の自律度アンケートで用いられた24項目に独自の8項目を加えた32項目から成る「自律度アンケート(英語学習についてのアンケート)」(値1を「全く賛成できない」、値5を「大いに賛成できる」とする5件法尺度)を、第1回および15回目の授業で実施し、前者を「自律性の涵養・育成のための指導」事前アンケート、後者を同事後アンケートとした(APPENDIX B)。アンケート項目は、「私は自分なりの英語の勉強方法を知っている」など自律性に関するものが18個、「英語の先生から、どれくらい私の英語力がついているのか教えてもらうことは私には必要である」など依存性・授業重視に関するものが10個、そして「私は学んだ英語を使ってみるのが好きだ」など積極性に関するものが4個であった。収集したデータはほかに、上杉(2006)に基づき作成した10項目から成る「リスニング力自己診断アンケート」(同じく、初回および15回目の授業で実施)(APPENDIX C)、試験範囲から出題した期末テストリスニング問題(15回目の授業で実施)、初回の授業および期末テストで実施したリスニング応用問題(前者をリスニング事前テスト、後者を事後テストとする、同一の問題)、そして15回目の授業で実施した「自己評価や週平均自律的リスニング学習時間など(自主的な英語学習への取り組みについて)」(APPENDIX D)であった。

解析は次の手順で行った。(a)事前および事後アンケート、(b)事前および事後リスニング力自己診断アンケート、(c)リスニング事前テストおよび事後テストについては、 t 検定により有意差の有無を検定した。加えて、(d)リスニング事前テスト、(e)リスニング事後テスト、(f)学期末試験出題範囲より出題問題、(g)1週間あたりに授業外の自律的な英語リスニング学習に取り組んだ日数(自己申告)、(h)1週間あたりに授業外の自律的な英語リスニング学習に取り組んだ時間(分換算)(自己申告)、(i)学期全体の授業外の自律的な英語リスニング学習に取り組んだ時間(時間換算)(自己申告)、また(j)授業外の自律的な英語リスニング学習への自己評価については、基本統計量を計算し、特徴的な傾向を検討した。そして、(d)～(j)の7つについては、数値を順序統計量に変換したうえで、変数間の相関を計算した。なお、「英語リスニングレポート票」により、自律的なリスニング学習の内容と時間などを毎週報告してもらったが、欠席(未提出)の回の扱いが困難で解析の対象からは除外した。

4. 結果と考察

4.1 自律度の変容

研究課題 (a)「英語学習における自律度は、「事前」と「事後」の間で変容が見られるか」に関して、事前および事後自律度アンケートの各質問項目の平均、*SD*(標準偏差)、平均の差、*t* 値、有意確率、そして効果量を表1に示す。なお、*t* 値の効果量算出には、Glass's Δ (Kline, 2004) を採用した。

表1. 事前および事後間の自律度アンケート結果 ($n = 31$)

項目	事前 (4月)		事後 (7月)		差	<i>t</i> 値	有意確率 <i>p</i>	効果量 Δ
	平均	<i>SD</i>	平均	<i>SD</i>				
Q1	2.90	1.04	3.42	1.03	0.52	2.44*	0.02	0.50
Q2	3.71	0.94	4.03	0.98	0.32	1.67	0.11	0.34
Q3	2.39	0.92	2.77	0.92	0.39	1.75	0.09	0.42
Q4	4.19	0.91	4.16	0.82	0.03	0.16	0.88	0.04
Q5	3.65	0.95	3.77	0.76	0.13	0.85	0.40	0.14
Q6	3.29	1.01	3.48	0.77	0.19	0.95	0.35	0.19
Q7	2.32	0.98	2.55	0.89	0.23	1.02	0.32	0.23
Q8	2.94	0.89	3.19	1.05	0.26	1.22	0.23	0.28
Q9	3.39	0.95	3.32	1.05	0.06	0.33	0.74	0.07
Q10	2.84	0.78	3.03	0.75	0.19	1.24	0.23	0.25
Q11	2.48	1.21	3.42	1.34	0.94	3.52**	0.00	0.78
Q12	2.10	0.75	2.71	0.74	0.61	3.57**	0.00	0.82
Q13	2.90	0.94	3.23	0.84	0.32	1.83	0.08	0.34
Q14	3.81	0.91	3.81	0.98	0.00	0.00	1.00	0.00
Q15	3.29	0.90	3.26	1.00	0.03	0.18	0.86	0.04
Q16	3.03	0.95	2.94	0.93	0.10	0.44	0.66	0.10
Q17	3.26	0.86	3.61	0.76	0.35	1.78	0.09	0.42
Q18	3.61	0.84	3.61	0.92	0.00	0.00	1.00	0.00
Q19	3.03	0.91	2.81	0.91	0.23	0.96	0.34	0.25
Q20	3.81	1.19	3.65	1.02	0.16	0.82	0.42	0.14
Q21	2.45	0.89	2.61	0.95	0.16	0.82	0.42	0.18
Q22	2.90	0.83	3.16	0.90	0.26	1.61	0.12	0.31
Q23	2.84	0.82	3.06	0.81	0.23	1.19	0.24	0.28
Q24	2.32	0.75	2.90	0.87	0.58	3.50**	0.00	0.78
Q25	2.00	1.00	2.52	0.93	0.52	2.71*	0.01	0.52
Q26	2.23	0.72	2.68	0.75	0.45	2.53*	0.02	0.63
Q27	2.32	0.83	2.65	0.84	0.32	2.27*	0.03	0.39
Q28	2.29	0.82	2.97	0.84	0.68	3.16**	0.00	0.82

(次ページに続く)

Q29	3.65	0.84	3.87	0.76	0.23	1.75	0.09	0.27
Q30	3.10	1.01	3.45	1.12	0.35	1.94	0.06	0.35
Q31	2.13	0.72	2.84	0.97	0.71	3.49**	0.00	0.99
Q32	2.13	1.12	2.45	1.06	0.32	1.41	0.17	0.29

(注) 有意差の検定は両側検定。* $p < .05$. ** $p < .01$.

特徴的なことを3点指摘する。まず、事前アンケート項目の平均から、本研究の被験者は一連の自律性の涵養・育成のための指導を受ける前に、既に英語学習者としての学びの基礎となる諸側面において高い意識を持っていたと言える。このことは、事前において平均3.5を超えたQ2「私は、自分の英語について得意な面と苦手な面をわかっている」(自律性)、Q4「自分の英語力の伸び具合を知ることは、私には重要である」(積極性)、Q5「英語の先生から、どれくらい私の英語力がついているのか教えてもらうことは私には必要である」(依存性・授業重視)、Q14「私は、主に授業を通して英語の力をつけたいと思う」(依存性・授業重視)、Q18「私は、クラスメートも私の英語の学習の助けになると思う」(依存性・授業重視)、Q20「英語を書いているときに間違ったら、私は自分で直そうとする」(自律性)、Q29「私は、英語を読んだり聞いたりしてわからない単語や表現があったとき、辞書を適切に使ってそれを解決できる」(自律性)という7つのアンケート項目に表れた。注目したいのは、学びのレディネスを反映するこれらの項目が自律性(3項目)のみならず、依存性・授業重視(3項目)、また積極性(1項目)という3つの側面から構成されていることである。学習者の学びのレディネスは、自律性と依存性というように一見相反する、しかし関連し合う要素から成り立っていると推定される。

2点目に、事前と事後間で9項目の平均に有意な差異があり、うち自律性に関するものが8つ、積極性に関するものが1つであった(なお、依存性・授業重視に関する項目では有意な変容は見られなかった)。通常の授業の中に自律性の涵養・育成のための指導を組み入れた時、自律性のみならず積極性もまた変容することが判明した。1点目に関連して、依存性・授業重視に関しては、Q5「英語の先生から、どれくらい私の英語力がついているのか教えてもらうことは私には必要である」、Q14「私は、主に授業を通して英語の力をつけたいと思う」など、事前の時点で被験者が既に高いレベルで定着していたことが、この結果に関係していると考えられる。

3点目に、事前と事後の平均に有意差のあった具体的な項目を見てみると、「自律性」関係では、Q1「私は自分なりの英語の勉強方法を知っている」、Q12「これまでの学習を振り返ると、私は英語の学習を上手に行っている」、Q24「私は、授業よりも、授業以外の自分独自の勉強を通して多くのことを学ぶことができる」、Q25「私は、英語の学習を独力で進めていける自信がある」、Q26「私は、英語の学習について自分が学んだことを適切に評価できる」、Q27「私は、英語の学習について自分がどれくらい学んでいるのか適切にチェックできる」、Q28「私は、英語の学習について内容や進度を自分で決めることができる」の7つである。これらは、自律的なリスニング学習に取り組むための説明・ガイダンス、そしてその効果としての自律的な英語学習習慣の形成と被験者の授業外の自律的な取り組みに関係する項目である。一連の自律性の涵養・育成のための指導は、被験者の自律性の正の変容につながったと言える。Q11「英語を学ぶことは、他の科目を学ぶこととは明らかに異なる」(積極性)もまた有意に変容し、被験者は英語リスニングへの自律的な学習を通して他の科目とは異なる英語学習の独自性を認識し、積極的に学ぶ姿勢が培われたものと言える。

4.2 リスニング力自己診断(自信度)の変化

研究課題 (b)「リスニング力自己診断(自信度)に、「事前」と「事後」の間で変容が見られるか」について、リスニング力自己診断アンケートの各質問項目の平均、*SD*、平均の差、*t* 値、有意確率、そして効果量を表2に示す。

表2. 事前および事後間のリスニング力自己診断アンケート結果 ($n=31$)

項目	事前 (4月)		事後 (7月)		差	<i>t</i> 値	有意確率 <i>p</i>	効果量 Δ
	平均	<i>SD</i>	平均	<i>SD</i>				
Q1	2.97	0.84	2.94	0.85	0.03	0.21	0.84	0.04
Q2	2.23	0.88	2.23	0.76	0.00	0.00	1.00	0.00
Q3	2.58	0.72	2.81	0.87	0.23	1.19	0.24	0.31
Q4	2.35	0.80	2.81	0.91	0.45	2.19*	0.04	0.57
Q5	2.29	0.82	2.65	0.91	0.35	2.16*	0.04	0.43
Q6	2.29	0.94	2.61	1.09	0.32	1.98	0.06	0.34
Q7	2.45	0.93	2.39	1.09	0.06	0.37	0.71	0.07
Q8	2.90	0.91	2.74	1.00	0.16	0.96	0.34	0.18
Q9	2.55	0.81	2.84	0.93	0.29	1.39	0.17	0.36
Q10	2.06	0.96	2.65	1.05	0.58	2.38*	0.02	0.60

(注) 有意差の検定は両側検定。* $p < .05$.

表2から、10項目のうち3項目で有意な差(「事後」における有意な伸長)があったことが判明した。それらは、Q4「キーワードを押さえる聞き方をして話の要点を理解することができる」、Q5「わからない語彙や表現があっても、推測することで、話の概要を把握することができる」、Q10「自分なりのリスニング学習法を持っている」であった。これらは、キーワードから要点を推測する(Q4)、聞き取れた部分から概要を推測する(Q5)、そしてリスニングの学び方を持っている(Q10)というトップダウン型処理および学習方略に関する項目である。一方、Q1「英語の音声聞いて、知っている単語と結びつけることができる」、Q2「聞き取れない語句があっても、前後関係からある程度単語の意味を推測することができる」、Q3「意味のまとまりごとに、聞こえてきた順番に理解することができる」といった音の識別、語の認識に関わる側面、また Q6「次に何が話されるのか、展開を予測しながら聞くことができる」、Q7「英語リスニングにおいて、不安を軽減したり自分を励ますなどして、リラックスして前向きに取り組むことができる」、Q8「理解できないところがあっても、推測するなどして、あきらめずに聞き続けることができる」といったリスニングにおける不安感の減少や解消に関する側面では有意な変容は検出されなかった。英語リスニングにおける心理面のコントロールについては、少なくとも半期の学習期間を通しては変容が難しいことが明らかになった。

4.3 リスニング力熟達度、リスニング力自己診断、自律的なリスニング学習時間(自己申告)などの関係

研究課題(c)「リスニング力熟達度、リスニング力自己診断、自律的な取り組みへの自己評価などの間にはどのような特徴的な関係が見られるか」に関して、まず表3に、リスニング事前テストと同事後テスト(いずれも20点満点)、学期末試験出題範囲より出題(70点満点)、週平均の自律的リスニング学習取り

組み日数と分、また学期全体の取り組み総時間、そして取り組みへの自己評価をについて、記述統計量を示す。なお、リスニング事前テストと事後テストについては、*t* 検定結果を表4にまとめた。

表3. 事前テスト、事後テストなどの基本統計量 (*n* = 31)

	事前	事後	範囲	日数 (週)	分 (週)	総時間	自己評価
平均	9.23	10.65	57.84	3.74	112.90	27.70	3.03
中央値	9.00	10.00	58.00	3.00	90.00	20.00	3.00
最頻値	8.00	10.00	64.00	3.00	90.00	15.00	4.00
標準偏差	2.55	2.39	6.26	1.86	78.88	21.21	0.87
分散	6.51	5.70	39.21	3.46	6221.29	449.98	0.77
最小	4.00	6.00	45.00	1.00	20.00	7.50	1.00
最大	17.00	16.00	67.00	7.00	360.00	100.00	4.00

(注) 事前 = リスニング事前テスト(20点満点), 事後 = リスニング事後テスト(20点満点), 範囲 = 学期末試験出題範囲より出題(70点満点), 日数(週) = 1週間あたりに授業外の自律的な英語リスニング学習に取り組んだ日数(自己申告), 分(週) = 1週間あたりに授業外の自律的な英語リスニング学習に取り組んだ時間(分換算)(自己申告), 総時間 = 学期全体の授業外の自律的な英語リスニング学習に取り組んだ時間(時間換算)(自己申告), 自己評価 = 授業外の自律的な英語リスニング学習への自己評価(1 = とてもよかった, 2 = よかった, 3 = どちらとも言えない, 4 = あまりよくなかった, 5 = よくなかった)。

表4. 事前テストおよび事後テストの *t* 検定結果 (*n* = 31)

事前テスト		事後テスト		差	<i>t</i> 値	有意確率 <i>p</i>	効果量 Δ
平均	<i>SD</i>	平均	<i>SD</i>				
9.23	2.55	10.65	2.39	1.42	2.26	0.01*	0.56

(注) 有意差の検定は両側検定。***p* < .01.

表3から、リスニング事前テストと事後テストで平均が1.42点伸びていることがわかった。表4から、この結果は1%有意水準で有意であることが確認でき、半期の取り組みで被験者のリスニング熟達度は伸長したことが判明した。留意すべきことは、この結果は被験者が受講したリスニングの授業「英語A-1」、授業時間外の自律的な取り組み、そして被験者が同じ学期に受講したリーディング力伸長に主眼を置くもう一つの教養英語科目「英語B-1」におけるすべての学びが関係していることである。そのうえで、少なくとも授業時間外の自律的なリスニング学習を取り入れたリスニング指導には、正の効果を期待できることが示唆される。

学期末試験出題範囲より出題(70点満点)の平均は57.84点(100点満点では82.62点)であった。定期試験における指定された範囲からの出題問題に対する良好な結果であると言える。これは、「表1. 事前および事後間の自律度アンケート結果」で明らかとなった、本研究の被験者は一連の自律性の涵養・育成のための指導を受ける前に既に英語学習者としての学びの基礎が備わっていたことの証左であろう。

一方、被験者が自己申告した1週間あたりに授業外の自律的な英語リスニング学習に取り組んだ日数、1週間あたりに授業外の自律的な英語リスニング学習に取り組んだ時間(分換算)、また学期全体の授業外の自律的な英語リスニング学習に取り組んだ時間(時間換算)は、いずれも標準偏差の値が極めて大き

い。学習者の授業外の自律的なリスニング学習に対して電子メールによる個別指導を組み入れた折田(2013)と比較して、本実践では被験者自身で学習量も自由に決めていくことになり、自律的な取り組み時間が被験者間で大きく異なる結果となったと考える。

また、半期の授業外の自律的なリスニング学習への自己評価は平均3.03となり、これは“3 = どちらとも言えない”にほぼ等しい。授業時間外の自律的な取り組み時間に関しては、毎日取り組んだ被験者、さらには総学習時間が100時間に達した被験者もあり、全体的に自己評価は控え目であると言える。

表5は、表3にまとめたリスニング事前テストや同事後テストなど7つの変数(順序統計量に変換)間の相関マトリックスである。

表5. 事前テスト, 事後テストなど(7変数)間の相関マトリックス

	1	2	3	4	5	6	7
1. 事前	-	0.34	-0.05	0.19	0.37*	0.51*	-0.04
2. 事後		-	0.15	0.11	0.20	0.13	-0.18
3. 範囲			-	0.37*	-0.34	-0.16	-0.03
4. 日数				-	-0.18	0.32	-0.34
5. 分(週)					-	0.51*	0.05
6. 総時間						-	0.12
7. 自己評価							-

(注)事前 = リスニング事前テスト(20点満点), 事後 = リスニング事後テスト(20点満点), 範囲 = 学期末試験出題範囲より出題(70点満点), 日数(週) = 1週間あたりに授業外の自律的な英語リスニング学習に取り組んだ日数(自己申告), 分(週) = 1週間あたりに授業外の自律的な英語リスニング学習に取り組んだ時間(分換算)(自己申告), 総時間 = 学期全体の授業外の自律的な英語リスニング学習に取り組んだ時間(時間換算)(自己申告), 自己評価 = 授業外の自律的な英語リスニング学習への自己評価(1 = とてもよかった, 2 = よかった, 3 = どちらとも言えない, 4 = あまりよくなかった, 5 = よくなかった)。 * $p < .05$.

表5から、リスニング事前テストと1週間あたりに授業外の自律的な英語リスニング学習に取り組んだ時間(分換算)(自己申告)の間に有意な弱い相関が、またリスニング事前テストと学期全体の授業外の自律的な英語リスニング学習に取り組んだ時間(時間換算)(自己申告)の間に中程度の有意な相関があることがわかった。事前の時点のリスニング熟達度と学期を通してのリスニング学習時間の間には関連性がある可能性が高く、指導に入る前の熟達度が指導中の学習量を予測する可能性が高いと示唆される(ただし、1週間あたりに授業外の自律的な英語リスニング学習に取り組んだ日数(自己申告)との間には有意な相関はなかった)。さらに、学期末試験出題範囲より出題の得点と1週間あたりに授業外の自律的な英語リスニング学習に取り組んだ日数(自己申告)の間には有意な弱い相関が検出された。加えて、1週間あたりに授業外の自律的な英語リスニング学習に取り組んだ時間(分換算)(自己申告)と学期全体の授業外の自律的な英語リスニング学習に取り組んだ時間(時間換算)(自己申告)の間には、有意な中程度の相関が認められた。当然のことではあるが、日常的な自律学習量の多寡が学期全体の学習量のそれを予測すると言える。

一方、リスニング事前テストとリスニング事後テストの間には相関は認められず、両者は互いに説明力が低いことになる。事前の時点で熟達度が低くても事後で大きく伸びる、あるいは逆の場合もあり得

ることになる。また、授業外の自律的な英語リスニング学習への自己評価は、他のいずれの変数とも相関はなく、それらを予測する指標とはなり得ない可能性が高い。

5. おわりに

被験者が大学1年生であることを考慮すると、事前テストで明らかになった特徴は高校までに習得した英語の学習方略、習慣・態度である可能性が大きい。他方で、事後テストで伸長しなかったものは、本稿で報告した学習指導と学習期間では変容が困難なほど強固に形成されている方略や習慣・態度であると言えよう。本研究から、週1回半期15回のリスニングの授業に自律的リスニング学習涵養・育成のための指導を取り入れることにより、被験者の「自律性」のみならず「積極性」もまた変容することがわかった。しかし、「依存性・授業重視」に関する変容は見られなかった。これは、「依存性・授業重視」に関わる「英語の先生から、どれくらい私の英語力がついているのか教えてもらうことは私には必要である」「私は、主に授業を通して英語の力をつけたいと思う」「私は、クラスメートも私の英語の学習の助けになると思う」といった項目では、「事前」において既に平均3.5を超えていたことと関係が深い。本研究の被験者は、全体として学びのレディネスとしての「依存性・授業重視」が備わった学習者であり、このことが「自律性」や「積極性」の変容を可能にした重要な素地となったと考えられる。キーワードから要点を推測する、聞き取れた部分から概要を推測する、そのための学び方を持っている、といったトップダウン型処理や学習方略に関するリスニング力自己診断は「事後」で有意に伸長したが、音の識別、語の認識に関わる側面、またリスニングにおける不安感の軽減や解消については有意な変容は検出されなかった。半期という期間の授業内外のリスニング学習の限界とマイクロレベルのリスニング力構成要素への自信を高めることの難しさがうかがえる。一方、リスニング事前テストと事後テスト間で、1%有意水準で有意に平均が上がった。このことから、本研究で報告した自律的な授業外学習を取り入れたリスニング指導の意義はあると結論付けられる。ただし、得られたリスニング熟達度の伸長は、被験者が受講したリスニングの授業「英語A-1」、授業時間外の自律的な取り組み、そして被験者が同じ学期に受講したもう一つのリーディング力伸長に主眼を置く教養英語科目「英語B-1」という、すべての学びや指導が包括的に反映したものであることは銘記したい。授業時間外の自律的な学習を取り入れたリスニング指導がこの伸びに少なからずの貢献をしていると推定できるが、あくまでも教養英語教育における学習全体を通じて、学習者のリスニング力は伸びていくとまとめられる。また、リスニング事前テストと1週間あたりに授業外の自律的な英語リスニング学習に取り組んだ時間(分換算)(自己申告)の間に有意な弱い相関が、またリスニング事前テストと学期全体の授業外の自律的な英語リスニング学習に取り組んだ時間(時間換算)(自己申告)の間に中程度の有意な相関があった。事前の時点のリスニング熟達度と学期を通してのリスニング学習への自律的な取り組みの間の関係は深い。これを覆すには、自律的な学習に加えて、よりきめこまやかな教師による授業内指導が必要であることが示唆される。

謝辞

本研究で収集したデータの解析において、順序尺度と数量的なデータの相関の検定について、小林景先生(統計数理研究所)からご指導・ご助言を賜った。記して深謝申し上げたい。

参考文献

- 池田志郎・折田充・隈元貞広・松瀬憲司・山下徹(2014).『大学での英語の学び方—ノウハウとアドバイス』. 熊本大学大学教育機能開発総合研究センター.
- 上杉和弘(2006).「リスニングの効果的学習法の指導—リスニング力自己診断シートを活用して」.『神奈川県立総合教育センター長期研修員研究報告』第4号, 97-100.
- 大木俊英(2014).「3 シャドウイングによるリスニング指導」. 全国英語教育学会第40回研究大会特別誌編集委員会(編)『英語教育学の今—理論と実践の統合』(pp. 48-51). 全国英語教育学会.
- 折田充(2007).「ラーナーオートノミーの考え方と指導・サポート—英国レディング大学の「プレセッションル・コース」に学ぶ」. 折田充・高橋幸・松葉龍一(編)『文部科学省平成18年度大学改革推進等補助金(大学改革推進事業)によるプロジェクト大学教育の国際化推進プログラム(海外先進教育実践支援)「ラーナーオートノミーを育てる英語教育改革」』(pp. 129-146). 熊本大学.
- 折田充(2010).「英語学習における大学生の自律度の変容」.『九州英語教育学会紀要』第38号, 49-59.
- 折田充(2013).「英語リスニング学習における自律性育成のための指導の効果」. *LET Kyushu-Okinawa BULLETIN*, 13, 9-24.
- 田辺博史(2002).「第2節 リスニングの能力」. 武井昭江(編著)『英語リスニング論』(pp. 80-104). 河源社.
- 林日出男(2009).「英語学習の「楽しさ」「重要性」「実行」についての学習者間比較—動機づけの視点から」. *Language Education & Technology*, 46, 191-212.
- 樋口晶彦(2007).「第6章 聞くことの指導」. 樋口晶彦・島谷浩(編著)『21世紀の英語科教育』(pp. 90-103). 開隆堂.
- 廣森友人・田中博晃(2006).「英語学習における動機付けを高める授業実践：自己決定理論の視点から」. *Language Education & Technology*, 43, 111-126.
- 村里泰昭・井原健・齋藤靖・折田充(2010).「CALLにおけるオートノミー—習熟度, 語彙サイズおよび学習時間との関連度」.『大学教育年報』第13号, 9-23. 熊本大学大学教育機能開発総合研究センター.
- Amuzie, G. L., & Winke, P. (2009). Changes in language learning beliefs as a result of study abroad. *System*, 37, 366-379.
- Benson, P. (1996). Concepts of autonomy in language learning. In R. Pemberton, E. S. L. Li, W. W. F. Or, & H. D. Pierson (Eds.), *Taking control: Autonomy in language learning* (pp. 27-34). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.
- Cotterall, S. (2006). Learner autonomy is alive and well in Akita, Japan. *Learning Learning*, 13(1), 3-11.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Kline, R. B. (2004). *Beyond significance testing: Reforming data analysis methods in behavioural research*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Lander, J. (2014). *Hollywood English: Movie Reviews from VOA*. Tokyo: Asahi Press.
- Lee, I. (1998). Supporting greater autonomy in language learning. *ELT Journal*, 52(4), 282-289.
- Little, D. (2000). Learner autonomy and human interdependence: Some theoretical and practical consequences of a social-interactive view of cognition, learning and language. In B. Sinclair, I. McGrath, & T. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (pp. 15-23). Essex: Pearson.
- McGrath, I. (2007, January). Learner training for Hong Kong teachers in training. Paper presented at the

International Symposium on Globalization and English Education in the 21st Century: International Collaboration in English Education, Learner Autonomy, and the Development of ELT Professionals, Kumamoto University, Kumamoto.

Murray, G. L. (1999). Autonomy and language learning in a simulated environment. *System*, 27, 295-308.

Orita, M. (2000). Japanese novice EFL learners and features of the stream of speech: Replication activities. *The JACET Kyushu-Okinawa Chapter Annual Review of English Learning and Teaching*, 5, 1-16.

Schwienhorst, K. (2008). *Learner autonomy and CALL environments*. New York: Routledge.

Usuki, M. (2003). Learner beliefs about language learning and learner autonomy: A reconsideration. In A. Barfield, & M. Nix (Eds.), *Autonomy You Ask!* (pp. 11-26). The Learner Development Special Interest Group of the Japan Association for Language Teaching, Tokyo.

Yamaguchi, Y. (2014). Revised version of the foreign language listening anxiety scale: Precise description of subordinate concepts' influence on learners. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 25, 143-158.

APPENDIX A

英語リスニングレポート票

() 回目の提出：提出日 () 月 () 日

学生番号 () 氏名 ()

(記入方法) 「1. 分類」は、主な取り組みをマルで囲む(複数選択可)。「2. 内容」は、その1週間(連休などで休日が間に入ったときは、それを含む期間)にやったこと(VOAの番組名、映画名など)を記入する。

1. 分類：インターネット(VOAなど)・洋画・洋楽・TOEIC-IPリスニング対策・その他

2. 内容：()

3. 時間：()分⇒週(期間)の合計(分(ふん)に換算して記載する)

(提出) 授業終了、退出前に提出。

APPENDIX B

自律度アンケート(英語学習についてのアンケート)

次の1～32はあなたの今の英語の学習についてたずねたものです。1を「全く賛成できない」、5を「大いに賛成できる」として、自分の考えにもっとも近いものの番号を○で囲んでください。

1. 私は自分なりの英語の勉強方法を知っている。
2. 私は、自分の英語について得意な面と苦手な面をわかっている。
3. 英語力をつけるために役に立つ題材や情報などをどのようにして見つけるか、私は知っている。
4. 自分の英語力の伸び具合を知ることは、私には重要である。
5. 英語の先生から、どれくらい私の英語力がついていのか教えてもらうことは私には必要である。

6. 英語の学習において、英語の先生が定期的にテストをしてくれると助かる。
7. 私には、どれくらい英語力がついたのか自分をテストする、自分なりの方法がある。
8. 私は学んだ英語を使ってみるのが好きだ。
9. 私は自分が何のために英語を学ぶのか、はっきりした考えを持っている。
10. どれくらい自分の英語力がついていくかについて、英語の先生に話すことは役に立つ。
11. 英語を学ぶことは、他の科目を学ぶこととは明らかに異なる。
12. これまでの学習を振り返ると、私は英語の学習を上手に行っている。
13. 私は、英語の先生に私の問題点を指摘してもらうのが好きだ。
14. 私は、主に授業を通して英語の力をつけたいと思う。
15. 授業中に、取り組むことを先生に指示してもらうことが私は好きだ。
16. 授業中に、一つの学習活動にどれくらいの時間をかけたらよいか先生から指示してもらうのが好きだ。
17. 私は、英語の先生に自分の英語の間違いを訂正してもらうのが好きだ。
18. 私は、クラスメートも私の英語の学習の助けになると思う。
19. 英語の先生は授業中の活動の目的をいつも説明すべきである。
20. 英語を書いているときに間違ったら、私は自分で直そうとする。
21. 私は、クラスメートの英語について、間違いを直したり感想を言うのが好きだ。
22. 私は授業中の活動に積極的に参加するのが好きだ。
23. 英語を学ぶ上で困ったことについて、私は自分で解決策を見つけるのが好きだ。
24. 私は、授業よりも、授業以外の自分独自の勉強を通して多くのことを学ぶことができる。
25. 私は、英語の学習を独力で進めていける自信がある。
26. 私は、英語の学習について自分が学んだことを適切に評価できる。
27. 私は、英語の学習について自分がどれくらい学んでいるのか適切にチェックできる。
28. 私は、英語の学習について内容や進度を自分で決めることができる。
29. 私は、英語を読んだり聞いたりしてわからない単語や表現があったとき、辞書を適切に使ってそれを解決できる。
30. 私は、英文の仕組みがわからないとき、文法(の参考)書やインターネット上のサイトなどを利用して解決できる。
31. 私は、英語のリスニング力を向上させる自分なりの学習方法を持っている。
32. 私は、授業以外に自主的に英語の学習を行っている(英会話学校、資格試験の勉強、ラジオ英会話など)。

(注) 選択肢1～5は省略。

APPENDIX C

リスニング力自己診断アンケート

次の1～10はあなたの今の英語リスニング力についての自己診断についてたずねたものです。1を「全く賛成できない」、5を「大いに賛成できる」として、自分の考えにもっとも近いものの番号を○で囲んでく

ださい。

1. 英語の音声を聞いて、知っている単語と結びつけることができる。
2. 聞き取れない語句があっても、前後関係からある程度単語の意味を推測することができる。
3. 意味のまとまりごとに、聞こえてきた順番に理解することができる。
4. キーワードを押さえる聞き方をして話の要点を理解することができる。
5. わからない語彙や表現があっても、推測することで、話の概要を把握することができる。
6. 次に何が話されるのか、展開を予測しながら聞くことができる。
7. 英語リスニングにおいて、不安を軽減したり自分を励ますなどして、リラックスして前向きに取り組むことができる。
8. 理解できないところがあっても、推測するなどして、あきらめずに聞き続けることができる。
9. 弱点を発見し自分なりのリスニング学習法を考えることができる。
10. 自分なりのリスニング学習法を持っている。

(注)選択肢1～5は省略。

APPENDIX D

自己評価や週平均自律的リスニング学習時間など(自主的な英語学習への取り組みについて)

みなさんは、4月以来、この英語の授業(英語A-1)に関すること以外に、自分の興味・関心に応じて独自の英語リスニング学習に取り組んできました。自分の取り組みを振り返って回答してください。

(1) 主な取り組み(VOAのプログラム名などを箇条書きで3点以上)

(2) 上記(1)について、

- ① 1週間あたりに取り組んだ日数：週に約()日
- ② 1週間あたりに取り組んだ平均時間(分)：約()分
- ③ 主に何を使って取り組みましたか。(例)自宅のパソコン、スマホ：()
- ④ 今学期の総取り組み時間：約()時間

(3) 自分の取り組みを振り返って自己評価しなさい。自分にもっともよく当てはまるものの番号を○で囲みなさい。

1	2	3	4	5
とてもよかった	よかった	どちらとも言えない	あまりよくなかった	よくなかった

(4) リスニング力向上に役立つと思った取り組みなどについて、振り返ってください。

- ① (実行できた、出来なかった、は別にして)リスニング力向上に役立つだろうと思った取り組み(VOAのプログラム名など)を3点書いてください。
- ② 実際に、自分のリスニング力向上につながったと実感できた取り組み(リスニングの勉強方法)を3点書いてください。
- ③ 反省したいこと(「○○すればよかった」と思ったことなど)を3点書いてください。

(注)記述のためのスペースは省略。