

教師が推測する高校生のリスニング中の意識・方略使用と実態との比較

大分県立安心院高等学校 教諭 渡辺 真一

概要

本研究の目的は、(1)日本の高校生の英語リスニング中の意識及び方略使用を把握するためのリスニング専用の質問紙を作成する、(2)高校生、日本人英語教師双方に同じ質問紙調査を実施し、各グループの特色と相違とを明らかにし、効率的なリスニング指導に役立つ示唆を得ることである。質問紙調査は113名の進学希望の生徒、23名の進学高の教師に対して行われ、生徒はリスニングテストを受けた後、自らの意識・方略を質問紙に回答し、教師は自分が担当する生徒がどのようにリスニングを行っているかを推測して回答した。結果として、(1)教師が生徒のリスニング時の行動を低めに評価する傾向、(2)「計画/評価」を指導することの重要性、(3)「問題解決」とリスニング成績との相関、(4)生徒の「集中」重視、「計画/評価」軽視の傾向、などが解明された。また、教師が推測する生徒の意識と実態との間にはかなりの相違があり、質問紙調査などを利用して実態を把握し、現状に即した指導を行うことの重要性が明らかになった。

1 はじめに

近年、高校英語教育におけるリスニングの重要度はかつてないほど高まってきている。確かに1994年にオーラルコミュニケーションが科目として導入されて以来、聞き話す英語に対する関心は高まってきてはいたが、なんといっても注目を浴びるきっかけとなったのは2006年のセンター試験へのリスニングテストの導入である。毎年50万人以上の高校生が受験する大学入学試験にリスニングが課されるように

なった結果、リスニング指導が授業時間に占める割合は飛躍的に増加した。

しかし、これまでリスニングは必ずしも重視されてきたわけではない。例えば、リスニングの国際的研究者団体 (the International Listening Association, 1979年設立) がリーディングのそれ (the International Reading Association, 1956年設立) より23年遅れて結成されていることから、研究においてもリスニングが比較的軽視されてきた分野であることがわかる。同時に、依然としてこの分野の研究の不足を指摘する声は多い (Richards, 1985; Goh, 1997; Brown, 1990; Rivers, 1981; Miller, 2000)。当然日本人学習者に対する研究も十分とは言えず、研究による知見が不足する中、リスニング教授の経験が少ない教師たちが懸命に指導に当たっているのが現状であると言えるのではないだろうか。

2 背景と目的

質問紙を用いたリスニング研究としては Vogely (1995), Flowerdew & Miller (1996), Goh (2000), Hasan (2000)などを挙げるができるが、いずれも使用された質問紙が厳正な作製の手順に従ってリスニング専用に関連されたものであるとは言えない。例えば Vogely (1995) が用いた質問紙はもとも Carrell (1989) によってリーディング用に作られたもので、本質的にリスニング用であるとは言えなかった。Watanabe (2007) は Vogely の質問紙をもとに日本人学習者に対して調査を行ったが、元来はリスニング用の質問紙ではなかったという点は

研究の短所として指摘されるべきである。

以上の背景を踏まえ、本研究では、

- (1) Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (Vandergrift, Goh, Mareschal, & Tafaghodtari, 2006) (以下MALQ) を妥当性維持に配慮しながら翻訳し、日本の高校生の英語リスニング中の意識及び方略使用を把握するためのリスニング専用の質問紙を作成する。
- (2) MALQ を高校生、英語教師の両者を実施し、各グループの特色と相違とを明らかにし、効率的なリスニング指導に役立つ示唆を得る。なお、高校生は自らのリスニング中の意識を記入し、英語教師は高校生がどのような意識を持っているかを推測して回答するものとする。

3 調査

3.1 質問紙

MALQ はこれまでのリスニング研究における質問紙の不備を踏まえ、Brown (2001), Dörnyei (2003), Gillham (2000) らの唱える質問紙開発手法に従って作成され、試行の後の統計的検証を経て完成したリスニング専用の質問紙である。本研究実施に当たっては、翻訳時の妥当性の低下を防ぐため、MALQ を研究者自身が翻訳したものをプロの翻訳家のもとに送り、対案を提示してもらった上で協議を行い、英語版との整合性を確認するという手順を踏んだ。この質問紙には5つのカテゴリー「計画/評価」、「自己認識」、「集中」、「翻訳」、「問題解決」に関する21の項目があり、回答方式は「全く当てはまらない」、「当てはまらない」、「あまり当てはまらない」、「少し当てはまる」、「当てはまる」、「とても当てはまる」の6段階法である(資料参照)。

3.2 調査参加者

今回の調査に参加したのは大分県立安心院高校一般コースに在籍する2, 3年生と一般コース選択予定クラスに在籍する1年生の合計113名である。ほぼ全員が進学を志しており、例年約半数が国公立大学へと進学していく。安心院高校は大分県北部にある普通科3クラスの連携型中高一貫校で、地元の中学から簡便な入試を利用して入学する生徒が90%以上を占める。2年次より一般・食文化・情報・園芸

マネジメントの4コースに分かれ、進路希望に応じたカリキュラムを選択できるシステムになっている。また調査に参加した教師は大分県内の普通科進学高に所属する23名の英語教師である。

3.3 調査手順

調査は2007年11月から12月にかけて授業時間、放課後の時間を利用して行われた。まずリスニングに対する意識を活性化するためリスニング能力の測定のために英検3級・準2級の第2部各10問を行った。その後、秘匿性が保証されることを十分説明した上で日本語版MALQを実施した。項目に関して質問がある場合は受け付け、最後の生徒が記述を終えるのを確認してから調査を終了した。教師に対する調査ではリスニングテストは行わず、自分が受け持っている高校生たちがどのようにリスニングを行っているかを推測して回答することを依頼した。

3.4 集計方法

質問紙データは1点「全く当てはまらない」から6点「とても当てはまる」で得点化された。なお、「3 英語リスニングは、英語で『読む』『書く』『話す』ことよりも難しい」、「8 英語リスニングは自分には難しい」、「16 内容が理解できないときは、あきらめて聞くのをやめてしまう」は逆転項目であると判断し、得点を逆転させた。その後、生徒の回答と教師の回答との t 検定、生徒の回答とリスニング成績との相関分析を行った。

4 結果と考察

4.1 生徒の回答と教師の回答との比較

生徒の回答と教師の回答との間で項目ごとに t 検定を行ったところ、以下の4カテゴリー7項目で5パーセント水準での有意差が見られた(表1参照。質問5, 7, 9, 14, 20については等分散性のためのLeveneの検定結果が有意だったので等分散性を仮定しない結果を参照した)。

相違1 集中

生徒は教師の推測以上に「6 ぼんやりしてしまったら、すぐに集中しなおす」、「12 集中が途切れたら、再度、集中しなおそうとする」。また「16

■ 表 1：生徒の回答と教師の回答との t 検定

Group Statistics

		生徒 教師	N	Mean	Std. Deviation	t	Sig. (2-tailed)
集 中	質問 2	生徒	113	4.20	1.453	1.578	0.117
		教師	23	3.70	1.146		
	質問 6	生徒	112	4.28	1.357	2.424	0.017 (*)
		教師	23	3.52	1.377		
	質問 12	生徒	113	4.32	1.351	2.491	0.014 (*)
		教師	23	3.57	1.161		
	質問 16	生徒	113	3.92	1.495	3.128	0.002 (**)
		教師	23	2.87	1.325		
問題解決	質問 5	生徒	113	3.40	1.590	0.174	0.863
		教師	23	3.35	1.191		
	質問 7	生徒	113	3.45	1.529	-1.203	0.236
		教師	23	3.78	1.126		
	質問 9	生徒	113	3.41	1.462	-0.115	0.909
		教師	23	3.43	0.945		
	質問 13	生徒	113	3.94	1.365	3.307	0.001 (**)
		教師	23	2.96	0.878		
	質問 17	生徒	112	3.37	1.433	-0.353	0.724
		教師	23	3.48	1.123		
	質問 19	生徒	113	2.93	1.294	-0.865	0.388
		教師	23	3.17	0.887		
翻 訳	質問 4	生徒	113	4.05	1.438	-0.647	0.519
		教師	23	4.26	1.214		
	質問 11	生徒	113	3.97	1.436	1.676	0.096
		教師	23	3.43	1.237		
	質問 18	生徒	113	2.42	1.193	-3.33	0.001 (**)
		教師	23	3.30	1.020		
計画 / 評価	質問 1	生徒	113	3.44	1.575	0.347	0.729
		教師	22	3.32	1.323		
	質問 10	生徒	113	1.91	1.065	-2.769	0.006 (**)
		教師	23	2.57	0.843		
	質問 14	生徒	112	2.71	1.425	-2.131	0.038 (*)
		教師	23	3.17	0.834		
	質問 20	生徒	113	2.89	1.410	-0.84	0.405
		教師	23	3.09	0.900		
	質問 21	生徒	113	2.64	1.446	-1.673	0.097
		教師	23	3.17	1.154		
自己認識	質問 3	生徒	112	3.64	1.439	0.648	0.518
		教師	23	3.43	1.199		
	質問 8	生徒	113	4.65	1.280	1.494	0.137
		教師	23	4.22	1.278		
	質問 15	生徒	113	3.30	1.487	-0.144	0.886
		教師	23	3.35	1.071		

** $p < .01$; * $p < .05$

内容が理解できないときは、あきらめて聞くのをやめてしまう」ことはない。

教師が推測するよりも生徒は集中することの重要性を強く認識しており、わからなくても聴き続けようとする態度を持っている。生徒たちは集中することの必要性を失敗経験から十分に学んでいることが考えられる。通常自らの操作で聴きなおすことができないリスニングテストでは、テスト時間に集中を維持することは極めて重要である。しかしながら20～30分にわたって集中を持続することは決して簡単なことではない。また生徒たちが受験する模擬試験は1日ばかり数時間にわたって行われるので、テストの時間割によってはリスニングテスト時にはかなり疲労しており、集中することが困難になっていることも考えられる。このような状況で集中を乱して要点を聞き逃し、失敗したという経験を多くの生徒が持っており、集中することの重要性を強く認識しているものと思われる。教師はその点を評価し、努力の継続を促すべきであろう。

相違2 問題解決

生徒は教師の推測以上に「13 聞いているとき、自分の解釈が合っていないとわかれば、すぐに修正する」を行っている。

教師の推測以上に生徒は自らの解釈を修正しながらリスニングを行っている。生徒たちは聞き進める中でそれまでの理解が間違っていたことに気付けば、柔軟に修正しようとしているということである。自分の解釈が間違っていることにリスニングの途中で気が付くのはよくあることであるが、時間制限のあるリスニングテスト中に的確な修正を行うことは決して簡単なことではない。しかしながら、生徒たちはこの方略の必要性を十分認識しているということである。

相違3 翻訳

生徒は教師が推測するほど「18 聞きながら一語一語を訳す」ことは行っていない。

生徒はリスニング中に逐語訳することが非効率的であることを理解している。リスニングテスト中にすべての語を日本語化しては音声テキストの速さに対応できないことを経験から学んでいるということであろう。これを評価しさらに徹底を図るべきである。

相違4 計画 / 評価

生徒は教師が推測するほど「10 聞く前に、それまでに聞いたことがあるよく似た音声テキストを思い浮かべる」、「14 聞き終わってから、自分がどんなふうに聞いたかを振り返り、次にやろうと思う聞き方を考える」ことは行っていない。

通常、リスニングテストの前には問題に目を通す多少の時間があるが、その際、後に流れる音声テキストが、例えば道案内なのか、レストランでの注文なのかを問題から推測し、以前耳にした同様の音声テキストを思い出し、話の展開を予想しておくことは効果的なリスニングを行う上で役立つものである。また、リスニング後反省点を明らかにし、次回に生かすことも上達の大きな助けになる。教師はその有効性を十分に伝え、実行することを推奨すべきである。

4.2 リスニングテスト成績と質問紙回答との相関

生徒による回答の各項目とリスニング成績との相関分析を行った。ここでのリスニング成績とは進研模試2回のリスニングセクションの偏差値と、質問紙調査時に行った英検3級・準2級第2部各10問の偏差値である。

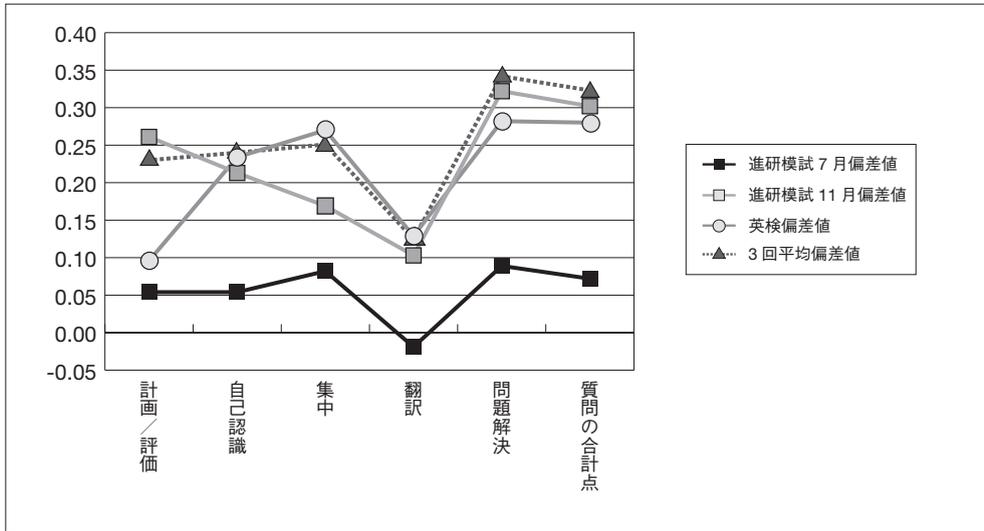
その結果、全テストの平均と1%水準での相関が見られたものは6項目(5, 8, 12, 13, 16, 19)あり、そのうち3項目(5, 13, 19)を「問題解決」が占めている(表2参照)。図1で明らかのように、カテゴリーとしても「問題解決」がリスニング成績と最も高い相関を示した。3項目のうちの2項目(5, 19)は、聞き取ったテキストの中にわからない単語があったときの方略についてである。聞き取ることはできたが意味がわからないことは大変歯がゆいものであるが、そんなときに「5 わかった単語」を利用して推測し、さらに自分の解釈で合っているかを確かめるために「19 それまでに聞いたこと」を振り返るといものである。これらは語彙不足を補う上で大変有効な方略であることは明らかである。もう1つの項目は「13 自分の解釈が(間違っていて)合っていないとわかれば、すぐに修正する」である。これも前述のように有効なリスニングのためには必要不可欠な方略である。以上のような行為には成績との関連がある。リスニング中の文脈利用や柔軟な修正にはかなりの能力が要求されると思われるが、

■ 表2：リスニングテスト成績と質問紙回答との相関

		進研模試7月偏差値	進研模試11月偏差値	英検偏差値	3回平均
質問1	Pearson Correlation	0.044	.251 (**)	.188 (*)	.240 (*)
	Sig. (2-tailed)	0.650	0.009	0.046	0.011
質問2	Pearson Correlation	0.066	0.092	0.151	0.147
	Sig. (2-tailed)	0.491	0.344	0.109	0.121
質問3	Pearson Correlation	-0.012	0.180	0.084	0.118
	Sig. (2-tailed)	0.903	0.065	0.379	0.214
質問4	Pearson Correlation	0.061	0.077	.204 (*)	0.163
	Sig. (2-tailed)	0.522	0.432	0.030	0.085
質問5	Pearson Correlation	0.134	.280 (**)	.230 (*)	.318 (**)
	Sig. (2-tailed)	0.161	0.004	0.014	0.001
質問6	Pearson Correlation	0.057	0.109	.283 (**)	.196 (*)
	Sig. (2-tailed)	0.552	0.267	0.003	0.038
質問7	Pearson Correlation	0.056	0.144	.186 (*)	0.180
	Sig. (2-tailed)	0.559	0.140	0.049	0.056
質問8	Pearson Correlation	0.092	0.184	.352 (**)	.246 (**)
	Sig. (2-tailed)	0.334	0.058	0	0.008
質問9	Pearson Correlation	0.089	0.166	0.095	0.170
	Sig. (2-tailed)	0.355	0.088	0.317	0.072
質問10	Pearson Correlation	0.150	0.143	0.140	0.176
	Sig. (2-tailed)	0.116	0.143	0.139	0.063
質問11	Pearson Correlation	0.004	0.135	0.153	0.147
	Sig. (2-tailed)	0.963	0.165	0.105	0.120
質問12	Pearson Correlation	0.054	.208 (*)	.300 (**)	.252 (**)
	Sig. (2-tailed)	0.573	0.031	0.001	0.007
質問13	Pearson Correlation	0.071	.274 (**)	.423 (**)	.338 (**)
	Sig. (2-tailed)	0.457	0.004	0	0
質問14	Pearson Correlation	-0.150	0.166	0.117	0.098
	Sig. (2-tailed)	0.118	0.089	0.217	0.302
質問15	Pearson Correlation	0.087	0.140	.205 (*)	.188 (*)
	Sig. (2-tailed)	0.361	0.151	0.029	0.046
質問16	Pearson Correlation	0.050	.215 (*)	.364 (**)	.285 (**)
	Sig. (2-tailed)	0.603	0.026	0	0.002
質問17	Pearson Correlation	-0.031	.247 (*)	.291 (**)	.238 (*)
	Sig. (2-tailed)	0.749	0.011	0.002	0.011
質問18	Pearson Correlation	-0.126	-0.007	-0.068	-0.062
	Sig. (2-tailed)	0.189	0.943	0.477	0.516
質問19	Pearson Correlation	0.093	.287 (**)	0.169	.264 (**)
	Sig. (2-tailed)	0.332	0.003	0.074	0.005
質問20	Pearson Correlation	0.156	.204 (*)	0.125	.229 (*)
	Sig. (2-tailed)	0.103	0.035	0.186	0.015
質問21	Pearson Correlation	0.067	0.183	0.037	0.153
	Sig. (2-tailed)	0.483	0.060	0.700	0.105

** $p < .01$; * $p < .05$

▶ 図1：リスニング認知度と英語テストとの相関関係



これらが成績と結び付いていることを意識付け、リスニング時に実用を心がけることを促すのは有益であろう。

また、「集中」の2項目(12, 16)にも1%水準での相関が見られた。「12 途切れた集中をすぐに回復すること」、「16 わからなくてもあきらめずに聞くこと」は成績との関連があった。前述したように生徒たちは「集中」の大切さをよく理解しているが、これが成績と結び付いていることをしっかりと知らしめたい。

5%水準での相関が見られた5項目(1, 6, 15, 17, 20)の中で特に注目には値するのは「計画/評価」の2項目(1, 20)であろう。「計画/評価」は生徒による回答での下位6つのうち4つを占めカテゴリーとしては最低得点であっただけに(表3参照)、成績との関連があったことは興味深い。「1 リスニング前にどのように聞くかの計画を立てる」、「20 聞きながら自分の理解度を確認する」などの行為に対する生徒の意識は必ずしも高くはないが、目を向けさせる価値は十分にあるということである。

4.3 生徒の回答に見られる特徴

生徒による回答で特に得点が高かった項目、逆に低かった項目を考察することで生徒たちのリスニング時の行動の特徴を明らかにすることができる。

高得点項目

1 集中することを重視している

「12 集中が途切れたら、再度、集中しなおそうとする」、「6 ぼんやりしてしまったら、すぐに集中しなおす」、「2 わからないときは、よりいっそう音声テキストに集中する」が1, 2, 3位を占

■ 表3：生徒回答平均得点順

順位	質問番号	カテゴリー	平均
1	質問12	集中	4.32
2	質問6	集中	4.28
3	質問2	集中	4.20
4	質問4	翻訳	4.05
5	質問11	翻訳	3.97
6	質問13	問題解決	3.94
7	質問16	集中	3.92
8	質問15	自己認識	3.70
9	質問7	問題解決	3.45
10	質問1	計画/評価	3.44
11	質問9	問題解決	3.41
12	質問5	問題解決	3.40
13	質問17	問題解決	3.37
14	質問3	自己認識	3.36
15	質問19	問題解決	2.93
16	質問20	計画/評価	2.89
17	質問14	計画/評価	2.71
18	質問21	計画/評価	2.64
19	質問18	翻訳	2.42
20	質問8	自己認識	2.35
21	質問10	計画/評価	1.91

めた。生徒はリスニング中の集中の重要性を強く認識していることがよくわかる。前述のように、生徒たちは一瞬の集中の乱れからリスニングテキスト全体が不明になってしまったという経験をしているのである。

- 2 「4 聞きながら頭の中で訳して」いる (4位) が、「11 キーワードを訳す」傾向 (5位) はあっても、「18 一語一語を訳す」ことはない (19位) 「翻訳」に関しては興味深い結果が得られた。生徒は音声テキストに合わせて大意とキーワードだけは日本語に変換しているが、一語一語を訳してはいないというものである。本調査に参加した高校生にとって聞き取った英語をそのまま認識することはまだ難しく、いったん日本語化することで正確に理解しようとしていると思われる。このレベルの学習者にとっては日本語の介在はある程度必要なのかもしれない。しかしながら、内容理解のために一定レベルの翻訳行動が求められる反面、リスニング中に逐語訳をしている音声テキストに追いついていけないことを理解しているのである。

低得点項目

低得点となった項目が1つのカテゴリー「計画/評価」に集中していることは興味深い。下位6項目のうち4項目を占める結果となった(16, 17, 18, 21位)。生徒には「計画/評価」を軽視する傾向があると言える。この項目については教師による回答にも同様の傾向が見られた(15, 17, 18, 21位)。このことから、生徒の「計画/評価」の欠如を教師も認識しているが、その効果を重視していない、または効果を認めながらも有効な指導が行われていないことが推測される。しかしながら、リスニング時における「計画/評価」は決して軽視されるべきものではない。これから聴く内容を予測して準備をし、聞き終わった後は自らのリスニングを反省改善していくことの必要性を強調し習慣付けさせておくことは、効率的なリスニング習得を促進する上で重要であると考えられる。この点が軽視されていることを認識した上で、日常のリスニング練習を通して生徒たちに意識付けしておく必要があるのではないか。

5 結論と今後の課題

生徒の回答と教師の回答との比較に関しては、教師が全体的に生徒のリスニング時の行動を低めに評価する傾向があった。教師は目の前にいる発達途上の生徒たちを意識的、無意識的に低めに評価することで一層の指導の徹底を図っているのかもしれない。しかし、実際には教師の予想以上に生徒たちは「集中」、「問題解決」を意識していたし、「一語一語訳す」ことは避けていた。これら生徒たちの長所を認めた上で奨励し、継続を促すことも重要な指導であると考えられる。逆に「10 聞く前に、それまでに聞いたことがあるよく似た音声テキストを思い浮かべる」を生徒たちが行っているものだという思い込みがあった。ここに教師にはつかみきれていない指導の余地があったということである。

教師の生徒に対する評価が低いことに関しては、教師の回答こそが生徒の実態を表すものであり、生徒の回答は生徒自身が抱く期待像を表しているという解釈も可能である。特に「6 ぼんやりしてしまったら、すぐに集中しなおす」、「12 集中が途切れたら、再度、集中しなおそうとする」、「16 内容が理解できないときは、あきらめて聞くのをやめてしまう」に対する回答には生徒が心に抱く自分のあるべき姿が反映されやすいと思われる。その一方で教師はリスニング中の生徒の様子を観察し、実態に即した回答を行っているのかもしれない。

生徒と教師の回答比較でさらに明らかになったことは、「計画/評価」を指導することの重要性である。生徒は十分に「計画/評価」を行っておらず、同時に教師もそれをある程度推測していた。しかしながら「1 聞く前に、どんなふうにか聞きかかると考える」、「20 聞きながら、何度か自分の理解度を確認する」にはリスニング成績との相関があり、リスニング力の向上に効果が十分期待できる方略である。リスニング前後の簡単な指示によって意識付けすることができるので、ぜひとも使用を促していきたい。

また、成績との相関が高かったのは「問題解決」であった。リスニング成績の良い生徒は「問題解決」を行っている、または「問題解決」を行うことがリスニング好成績に結び付くということである。この点を生徒に伝え、リスニング時に「問題解決」を意識させることは効果的であろう。

そして、生徒の回答から明らかになったのは「集中」を重視し、逆に「計画/評価」を軽視する傾向である。一方的に流されるリスニングテキストを理解するためには集中を維持することが必要不可欠なので、さらに重要性を伝え継続を促すべきである。また、意識が希薄である「計画/評価」に関する指導によって、生徒たちのさらなるリスニング力向上が期待できるだろう。

本研究で質問紙調査を実施してみて、生徒の意識を把握しておくことが効率的な教育を行う上で大変重要であるとあらためて実感した。生徒と教師の回答を比較することで明らかになったように、教師が推測する生徒の意識と実態との間には相当な開きがあった。我々教師が教室で抱く生徒の印象と、実際の生徒の意識との間にはかなりの違いがあることを肝に銘じておくべきである。実態を把握しないままに教授を行っても決して効率は上がらない。質問紙などを用いて生徒の意識を探り出し、得られたデータをもとに伸ばすべきは褒め、改めるべきは指摘して改善を促すことで、より効果的な授業を行うこと

ができるのである。

なお、分析を進める中で質問紙の不便さが明らかになった。質問紙の各カテゴリーの項目数がそろっていないためにカテゴリー別の相関分析を行うことが困難になっているのである。質問紙の改訂を行い、各カテゴリーの項目数をそろえることでさらに使いやすい質問紙になると感じた。

謝 辞

このような素晴らしい研究の機会を与えていただいた(財)日本英語検定協会ならびに選考委員の先生方、特に貴重なご助言と温かいご指導をいただいた池田央先生に厚く御礼申し上げます。また、兵庫教育大学の山岡俊比古先生には、ご多忙にもかかわらず数多くの価値あるご指摘を賜りました。ここに心より感謝の意を表します。そして、質問紙の翻訳に関して専門家ならではのご示唆をいただいた円城由美子先生に深謝いたします。最後に、質問紙調査に協力してくれた高校生の皆さん、教職員の皆さん、ほんとうにありがとうございました。

参考文献 (*は引用文献)

- * Brown, G. (1990). *Listening to Spoken English* (2nd ed.). London: Longman.
- * Brown, J.D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- * Carrell, P.L. (1989). Metacognitive awareness and second language reading. *Modern Language Journal*, 73, 121-134.
- * Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. Mahwah: Erlbaum.
- * Flowerdew, J., & Miller, L. (1996). Student perceptions, problems and strategies in second language lecture comprehension. *RELC Journal*, 23, 60-80.
- * Gillham, B. (2000). *Developing a questionnaire*. London: Continuum.
- * Goh, C.C.M. (1997). Metacognitive awareness and second language listeners. *ELT Journal*, 51, 361-369.
- * Goh, C.C.M. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28, 55-75.
- * Hasan, A.S. (2000). Learners' perceptions of listening comprehension problems. *Language, Culture and Curriculum*, 13, 137-153.
- * Miller, L. (2000). Developing Listening Skills with Authentic Materials. *ESL magazine*, Retrieved from <http://www.eslmag.com/modules.php?name=News&file=article&sid=20>
- * Richards, J.C. (1985). *The context of language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- * Rivers, W.M. (1981). *Teaching foreign-language skills* (2nd ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- * Vandergrift, L., Goh, C.C.M., Mareschal, C.J., & Tafaghodtari, M.H. (2006). The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire: Development and Validation. *Language Learning*, 56 (3), 431-462.
- * Vogely, A. (1995). Perceived strategy use during performance on three authentic listening comprehension tasks. *Modern Language Journal*, 79, 41-56.
- * Watanabe, S. (2007). Problems and Strategies in Listening Comprehension of English by Japanese High School Students. A thesis presented to the faculty of the graduate course at Hyogo University of Teacher Education.

資料：自己のリスニング認知度についての調査・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・

以下のそれぞれの記述について、自分の英語リスニングに最も当てはまる番号（1 全く当てはまらない，2 当てはまらない，3 あまり当てはまらない，4 少し当てはまる，5 当てはまる，6 とても当てはまる）に○をつけてください。

- | | |
|------------|--|
| 1 計画 / 評価 | 聞く前に、どんなふうに関こうかと考える。 |
| 2 集中 | わからないときには、よりいっそう音声テキストに集中する。 |
| 3 自己認識 | 英語リスニングは、英語で「読む」「書く」「話す」ことよりも難しい。 |
| 4 翻訳 | 聞きながら頭の中で訳していく。 |
| 5 問題解決 | わかった単語から、わからない単語を推測する。 |
| 6 集中 | ぼんやりしてしまったら、すぐに集中しなおす。 |
| 7 問題解決 | 聞いていてわかったことを、すでに自分が知っていることとを照らし合わせてみる。 |
| 8 自己認識 | 英語リスニングは自分には難しい。 |
| 9 問題解決 | 自分の経験や知識を理解に役立てる。 |
| 10 計画 / 評価 | 聞く前に、それまでに聞いたことがあるよく似た音声テキストを思い浮かべる。 |
| 11 翻訳 | 聞きながらキーワードを訳す。 |
| 12 集中 | 集中が途切れたら、再度、集中しなおそうとする。 |
| 13 問題解決 | 聞いているとき、自分の解釈が合っていないとわかれば、すぐに修正する。 |
| 14 計画 / 評価 | 聞き終わってから、自分がどんなふうに関いたかを振り返り、次にやろうと思う聞き方を考える。 |
| 15 自己認識 | 英語を聞いていても緊張はしない。 |
| 16 集中 | 内容が理解できないときは、あきらめて聞くのをやめてしまう。 |
| 17 問題解決 | わからない単語の意味を推測するために、音声テキストの概要（あらすじ）を利用する。 |
| 18 翻訳 | 聞きながら一語一語を訳す。 |
| 19 問題解決 | 単語の意味を推測するとき、自分の推測で合っているかどうかを確かめるために、それまで聞いたことを振り返る。 |
| 20 計画 / 評価 | 聞きながら、何度か自分の理解度を確認する。 |
| 21 計画 / 評価 | 聞いているとき、心の中に何らかの目標を持っている。 |

※実際の質問紙にカテゴリーは載せていない。

※教師用の質問紙には「以下のそれぞれの記述について、あなたが担当している高校生が英語リスニングについて感じていることを推測して、もっとも当てはまる番号（1 全く当てはまらない，2 当てはまらない，3 あまり当てはまらない，4 少し当てはまる，5 当てはまる，6 とても当てはまる）に○をつけてください」と記した。