

英語の聴解に及ぼすスピード、ポーズ挿入 および個人差要因の影響

中 村 飛 鳥

Effects of Slowing Down the Speed, Putting Pauses and Individual Difference Factors
on Listening Comprehension of ESL Learners.

NAKAMURA Asuka

問 題

近年、第二公用語論の観点から英語が注目されている（「21世紀日本の構想」懇談会，2000）。急速に拡大する国際化、情報化の中で、英語は一外国語の枠を超え、世界共通の言語として、その重要性が飛躍的に増している。情報を自在に入手し、理解し、意思を明確に表明できる「世界へアクセスする能力」「世界と対話できる能力」が求められ、グローバル・リテラシー（国際対話能力）の確立が、日本の大きな課題となってきた。

このような流れの中で、新しい学習指導要領では、英語教育について、基礎的・実践的コミュニケーション能力の育成を重視する動きが見られる。1989年3月改訂の高等学校学習指導要領から新科目として「オーラル・コミュニケーションⅠ」が制定され、2003年より実施される予定である。指導内容においては、コミュニケーション能力の育成のため、言語の実際の使用場面に配慮した指導の充実を図り、実際に聞いたり話したりするなどのコミュニケーション活動を多く取り入れることを目的としている。2002年4月から実施された小学校学習指導要領では、第3学年から「総合学習の時間」において、外国語に触れ親しむことや、積極的にコミュニケーションを図ろうとする意欲・態度の育成などをねらいとした「国際理解に関する学習」の一環として、会話やゲーム、歌などを通して、英語が一部の小学校で導入されることとなった。このようにわが国の外国語教育において、文法学習や文章読解を中心としたものから、実際に聞いたり、話したりするといった、コミュニケーション活動を重視する方向への対応が問題となり、この変化に的確かつ敏速に対応する教育の必要性が高まっているといえるだろう。

より自然な音声で言語を聴覚的に学習することが重要だと考えられたことにより、外国語指導助手（ALT；Assistant language teachers）も各校に導入され、平成13年度の時点で5,583名にもものぼる（文部科学省，2001）。

しかし、新授業の導入・制定やALT数の増加にもかかわらず、依然として日本人学習者には「読めるが聞き取れない」というアンバランスな問題があるといえるだろう。これは、もちろん

学習者側の能力、学習方法の問題もあるが、指導者側が学習者の「聞き取れない」原因を理解し、そのための指導法の改善や工夫を十分行っていないからではないか、と筆者は考える。

例えば、ALTは日本人学習者が「どんな点を困難と感じているか」、「どのような時に聞き取ることができたと感じるか」などを知り、授業案を組み立てていく必要があると思われる。また、学習者側も自分の情報処理の特性を知り、より自分に合った学習法を積極的に選択していく、要求していくことが必要なのではないだろうか。

このように、今回の報告ではコミュニケーション能力重視への対応として、学習者側の「聞き取れない」原因はどこにあるのかという点に焦点をあて、スピードを遅くしたり、ポーズを置いたりなどの援助手段の効果を検討することによって、より効果的で積極的なリスニング学習への示唆を行うことを目的とした。

聞き取れない原因

音声言語の聞き取れないレベルとしては、まず大きく次の2つに分類できる。ひとつはまったく未知の言語を聞いた時のような「文字を見ても意味の理解できない」レベルであり、もうひとつはある程度既知の言語における「文字を見れば理解できるが、音声になると聞き取れない」レベルである。

さらに後者のひとつは、「音変化に対応できない」レベルで、耳に入ってきた「音の固まり」としての音声を、意味のある音にデコードする能力が必要とされるものである。これは単語を聞き取り認識する能力を高めたり (Okabayashi, 1991; Tan, et al., 1994)、聞き取れなかった音を再構築するために、書き取り (ディクテーション) の訓練を行うことによって改善することができるとされる (久保野, 1998)。

もうひとつは「速度に対応できない」レベルで、意味を理解する前に、次々と新しい音の固まりが入ってくるために、意味の処理スピードが追いつかず、結果として文意が理解できないものである。これには、まず音声情報の提示スピードを下げるのが有効 (内田・菊池・中畝・前川・石塚, 2002) であるとされている。内田ら (2002) は、音声情報の提示スピードを操作した (オリジナルのスピードを100%として、80%から140%へ変化させた)。提示スピードがゆっくりになるにつれて、選択肢問題の正答率が上昇し、また課題の困難度が低下したと報告している。

また、聴解能力の高い学習者は、音声情報の抑揚やポーズを手がかりにして、より大きなチャンクごとに聞いており、わからない単語に遭遇した時のみ単語に注意を向け、推測して理解しようとするといったトップ・ダウン式の方略を用いるが、一方で聴解能力の低い学習者は、単語ごとに理解しようとする傾向 (ボトム・アップ式方略) が見られるという。特に、挿入句などにより構文が複雑になった場合は、文を意味のある文節や、より大きなチャンクごとに分割し、処理していくことがうまく行えないとされた (O'Malley, Chamot, & Kupper, 1989)。

このようにリスニングがうまく行えない学習者は、チャンキング (意味のある大きさで情報をまとめ、処理する) 能力の不足であると考えられる (O'Malley et al., 1989; Richards, 1983)。よって、意味の区切れごとに、短い間のポーズを入れながら聞くことにより、聞き取れた「単語の連続」を意味化する時間を確保することができる (久保野, 1998) ため、文を、意味のあるより小さな単位に区切って聞くことは有効 (Okabayashi, 1991) な援助手段であると考えられる。

しかし、一方で、文の区切りにポーズを挿入しても目立った効果は見られなかった（内田ら、2002）との報告もある。

以上から、ポーズを挿入し、意味の区切れ（センス・グループ¹⁾）を意識させるリスニングによって、うまくチャンキングの行えない学習者の非効率的なリスニング方略を改善できるかどうかを検討する必要があると考えられる。

情報処理の個人差（認知スタイル）と聴解との関係

情報処理の個人差の指標として、認知スタイル（cognitive style）を取り上げ、個人差に対応した学習法、教授法への手がかりを見出すことを目的とした。

認知スタイルとは、人が環境を概念的に体制化する時に用いる特色のある方法で、人が刺激を取り入れたり、刺激を処理する際の方法に関連するものである（Goldstein, & Blackman, 1978）。

その中で今回取り上げたのは、場依存性—場独立性（field-dependent / field-independent）の認知スタイルである。この認知スタイルは、主に複雑な図形の中から単純な幾何学図形を探し出す「埋没図形テスト」（EFT; Embedded Figures Test）で測定される。正答数が相対的に多いと場独立性傾向、少ないと場依存性傾向にあるとされ、第二言語習得の研究と深く関係があるといわれている（Witkin, Moor, Goodenough, & Cox, 1977）。

このテストにおいては、隠された図形をうまく発見するためには、埋め込み図形を見て、ある部分を全体から浮かび上がらせる必要があり、背景となるべき部分を「地」に、浮かび上がらせる部分を「図」として、全体の図形を再構成化する能力が問われている（坂野, 1995）。

つまり、自分が理解するためには「何が必要か」を認識し、提示された複雑な文脈（状況）の中から、必要な情報を識別、抽出し、既存の知識と結びつけ体制化する（再構成化）能力を必要とするという点において、EFTの課題は言語学習状況と類似していると考えられているのである。

これまでの場依存性—場独立性の認知スタイルと第二言語学習との関連性を調査した先行研究の多くにおいては、情報を効率的に分割・統合し、その再構成化に優れているとされる場独立性の学習者が、第二言語の一般的な教室学習での課題（例えば文法、読解、空欄補充課題など）において、場依存性学習者より成績が良いとされてきた（Abraham, 1983; Alptekin & Atakan, 1990; Carter, 1988; Hansen & Stansfield, 1981; Hansen, 1984; Hansen-Strain, 1987; Stansfield & Hansen, 1983）。

また、一方で、社会的意識が高く、情報をひとつの統合体として捉える傾向が強いが、同時にある個々の情報に注意をとりられると、その情報に固執する傾向も持ち合わせるとされる場依存性の学習者は、第二言語学習場面の中でも特に、コミュニケーション（対人場面におけるインタビュー等の課題）に長けているとされている（Chapelle & Roberts, 1986; Hansen & Stansfield, 1981）。

今回のようなリスニング課題は、一般にはコミュニケーション課題の一部として考えられているが、対人場面における状況以外の要素（顔や口が見えない、質問ができない、ノンバーバルな情報が得にくいなど）も含んでおり、場独立性、場依存性学習者がそれぞれどのような反応をするのか、先行研究と比較検討してみる必要があるだろう。

今回の研究では、個人差の要因として、場依存性—場独立性の認知スタイルに加え、調査校で採用されているクラス分けの結果（1～4組²⁾）を利用し、成績のクラスを要因のひとつとする

ことにした。これは、「音変化に対応できないレベル」に関して、被験者に対して単語、または文章の書き取り（ディクテーション）テストを実施できなかったため、その能力を反映する指標であると考えた。

このように、リスニング課題の提示に関して、スピードを変化させたり、ポーズを置いたりすることが学習者のリスニングにどのような影響を与えるのかを、個人の情報処理方略を反映していると考えられる「認知スタイル」と、デコーディングのレベルを反映していると考えられる「成績のクラス」を、学習者側の個人差の要因として、検討することを本研究の目的とした。

仮 説

1. 第二言語学習についての先行研究の多くにあるように、場独立性の学習者の方が、場依存性の学習者よりも成績が高くなるだろう。つまり、情報の構成要素を意識化したり、その再構成化に優れた場独立性の学習者は、情報の受け取り方が独立的であるため、ポーズのあり、なしにはあまり影響を受けることなく、場依存性学習者と比較して成績が高いと予想される。
2. 場依存性の学習者は、ポーズの入ったスニングによって、成績が向上するだろう。つまり、場依存性の学習者は、入力されてくる情報を効率的にチャンキングできなかつたり、重要な情報を抽出することが不得手な特性から、センス・グループを意図的に意識化させることが、有効な援助となり得ると予測される。
3. 音声の提示スピードに関しては、スロー条件での成績が良くなるだろう。情報が入力されるスピードがゆっくりである方が、情報を保持し、デコードできる時間が長いと考えられる。
4. 英語のクラス分け（1～4組）の効果が現れるだろう。デコーディングのレベルの高い学習者（高いクラスの学習者）の方が成績が良くなると思われる。
5. より低いクラスの学習者に、スピード（スロー）、およびポーズ（あり）が有効だと予測される。これは、低いクラスの学習者はボトム・アップ式のリスニング方略に陥ってしまう（O'Malley et al., 1989）ため、情報入力スピードを落として意味化する時間を確保したり、チャンキング能力の不足を補うためにポーズを挿入したりすることによって、効率的なリスニングが可能になると考えられるからである。

方 法

被 験 者

京都府下のN高校2年生女子生徒32名であった。実施時期は1999年12月中旬で、N高校の許可を得て30人程度を収容できる教室を一室使用して行った。

材 料

1. 問題文

英検準2級の過去問題集（1996年度版）より、2次面接試験用長文問題を4題選択（それぞれ

112, 113, 120, 110語)した。各題ごとに内容に関する質問を5問行った。解答は4択式としたが、過去問題の解答形式は選択式ではなかったため、選択肢は実験者が作成した。問題冊子は5枚からなり、1枚目は英語の成績のクラス、名前を記入させるもので、2枚目以降に各長文の問題文に対する選択肢のみを提示した。1枚に5問分の選択肢を印刷し、同様の形式で4枚作成した。

2. 聴覚刺激

聴覚提示刺激に使用した問題文は、英語のネイティブスピーカー（カナダ人男性、30歳代）に、スピードを変えて朗読してもらい、それをMDに録音したものをパソコン上で操作して作成した。録音時、ナチュラルスピードでは「自然な速さで読むように」、またスロースピードでは「ゆっくりと読んで聞かせるように」という教示を与えた。その結果、ナチュラルスピードでは平均136.5wpm(word/minute)、スロースピードでは平均104.2wpmとなった。

ポーズの挿入箇所は、「英語教授法辞典」(小川, 1982)の“Breath Group”の項目を参考に、評定者4名の意見が一致した箇所を採択した。ナチュラルスピードとスロースピードのそれぞれのオリジナル朗読に対し、文中には1500ms、文末には2000msの無音ポーズを挿入し、ナチュラル・ポーズあり条件、スロー・ポーズあり条件の刺激とした。

問題文4題の提示順序、ポーズ(あり/なし)、スピード(ナチュラル/スロー)は、すべてカウンターバランスされ提示された。

3. 埋没図形テスト (Embedded Figures Test)

提示された図形の中に、5つの基本図形のうちどれか1つが隠されており、それを制限時間10分間の間にできるだけたくさん見つけ出すという課題(30問)で、坂野(1995)の作成した原版をもとにA4の冊子を作成した。表紙には氏名、クラスなどを記入させる欄を設け、テストのやり方に関する簡単な教示を記載した。問題は2枚にわたり、1枚につき15問ずつとした。採点は○×式で、30点満点である。

手 続 き

リスニングテストは被験者ペースで、埋没図形テストは数名ずつの小集団で一斉に実施された。被験者はヘッドフォンをかぶり、MDによって提示される教示に従った。まず問題冊子の表紙に必要事項を記入し、頁をめくらずに、最初の問題文を2回繰り返して聴覚提示された。続いて頁をめくり、内容に関する質問の選択肢が書かれた頁に移った。最初の質問を2度聴覚提示された後、15秒間で選択肢の中から解答を選んで記入するように求められた。ついで、2番目の質問が2度繰り返され、15秒間で解答するよう求められた。同様の手順で5問行なった。質問が5問すべて終わると、「頁はめくらずに、次の問題文を聞くように」という教示がMDから与えられた。以下、同様の手続きによって4題すべての問題文がMDから提示され、各5問ずつの内容理解質問を行なった。

結 果

EFTの結果より、その分布を勘案し、EFT得点13点以下をEFT低群（場依存性学習者；13名）、17点以上をEFT高群（場独立性学習者；14名）とした。EFT得点が14点から16点だった5名はEFTに関する分析においては除外した。

また、英語の成績によるクラス分けは、成績の高い順に1組（7名）、2組（11名）、3組（10名）、4組（4名）であった。

リスニングテストの成績を用いて、これら2つの個人差の要因に関して、それぞれスピード、ポーズの効果について分析を行った。

1. EFTを主体とした分析

EFT（高／低）×スピード（ナチュラル／スロー）×ポーズ（あり／なし）の3要因分散分析を行ったところ（N=27, Table 1）、EFTの主効果に有意傾向（ $F(1,25)=3.126, p<.10$ ）が見られ、EFT高群の方が成績が良いことがわかった。仮説1が支持され、場独立性の学習者の方が場依存性の学習者よりも、スピード、ポーズの要因に作用されず成績が高いことが明らかになった。

この結果は同様に次のこともあらわしている。今回のリスニング課題は、先行研究で場依存性の優位性が示唆されていた対人コミュニケーション課題とは異なる要素が多く、場依存性の学習者が手がかりとする情報が少なかったと考えられるため、教室場面学習の状況により近い課題だったのではないかと考えられる。よって、今回の課題では場依存性の学習者の成績に特筆するような上昇が見られない結果となったといえる。

提示スピードの条件において、スロースピードの効果が検出されなかったため、仮説3は支持されなかった。また場依存性学習者にポーズありの効果が期待されたが（仮説2）、これも支持されなかった。

2. 英語のクラスを主体とした分析

英語の成績のクラス（1, 2, 3, 4組）×スピード（ナチュラル／スロー）×ポーズ（あり／なし）の3要因分散分析を行ったところ（N=32, Table 2）、まず、クラスの主効果が有意（ $F(3,28)=7.922, p<.01$ ）で、1, 2, 3組が4組の生徒より有意に成績が高いことがわかった。

Table 1 EFT高群とEFT低群の正答数の平均値（SD）

	提示スピード条件			
	ナチュラル		スロー	
	ポーズなし	ポーズあり	ポーズなし	ポーズあり
EFT高群(n=14)	3.40 (0.98)	3.60 (1.49)	3.70 (0.88)	3.80 (1.06)
EFT低群(n=13)	3.00 (1.41)	2.90 (1.14)	3.00 (1.24)	3.40 (0.92)

【註】5点満点。

Table 2 英語クラス別の正答数の平均値 (SD)

	提示スピード条件			
	ナチュラル		スロー	
	ポーズなし	ポーズあり	ポーズなし	ポーズあり
1組(n=7)	3.60 (0.90)	3.90 (1.36)	3.90 (0.64)	3.70 (1.03)
2組(n=11)	3.50 (1.08)	3.60 (1.07)	3.50 (0.99)	3.60 (1.37)
3組(n=10)	3.10 (1.38)	3.10 (1.04)	3.50 (0.67)	3.40 (0.92)
4組(n=4)	1.80 (1.30)	1.00 (0.71)	2.30 (1.79)	3.30 (0.83)

【註】5点満点。

また、スピードの効果も有意で ($F(1,28)=5.351, p<.05$)、ナチュラルスピードよりもスロースピードでの聴解の方が成績が高いことが明らかになった。

さらに成績のクラスとスピードの間に交互作用が有意傾向 ($F(1,28)=2.678, p<.10$) にあり、下位検定の結果、4組の生徒のナチュラルスピードにおける成績が特に低いことがわかった。このことから、仮説5はスピードに関して支持される結果となった。

考 察

本研究は、英語のリスニングにおいて、学習者の「聞き取れない」原因はどのようなところにあるのかについて、リスニング課題の提示スピードを操作したり、また意味の区切れ（センス・グループ）を意識化させるような試みとして、ポーズを挿入したりすることが理解促進の援助手段となるのか検討を行った。学習者側の個人差の要因として、情報処理を反映した「認知スタイル」と、デコーディングのレベルを反映しているとした「成績のクラス」の2つの要因の観点から、スピード、ポーズの効果について考察を行うことにする。

認知スタイル（場依存性—場独立性）の観点から

今回の実験結果は、従来の研究でいわれていた、「教室学習場面における場独立性の優位」を支持するものとなった。EFTを主体とした分析 (Table 1) では、スピード、ポーズの要因にかかわらず、場独立性学習者の成績が場依存性の学習者に比べ、有意に高かった (10%水準)。

また、今回の実験における英語のリスニング課題（問題文は聴覚提示だが、内容理解の解答形式は視覚提示）では、先行研究で対象となった「対人コミュニケーション能力」を測る課題とは異なるものであるといえる。EFT低群、つまり場依存性の学習者は、情報処理において場独立性の学習者とは手がかりとするものが異なっていると筆者は考える。従来の研究でいわれていたように、場依存性学習者がコミュニケーション場面において優位であるという点は、場依存性学習者にとってより手がかりとなるものの多い、対人インタビュー場面における評価である。そのため、今回の音声提示のみの方角のリスニング課題では、ノンバーバル情報を手がかりにしたりなどして、自分の理解を補うための方略などをとることができなかったのだと考える。よ

って、対人場面と非対人場面のリスニングは、今後厳密には分けられ、検討されるべきであろう。

だが「部分と全体の区別が難しく、うまくチャンキングできないために文意を理解できない学習者にとって、ポーズの挿入によって低いチャンキング能力が補われ、理解促進の援助となるのではないか」と予測された場依存性の学習者に、スピード、ポーズの両効果が見られなかったこと (Table 1) は、仮説に反する。しかしこの結果から、場依存性の学習者にスピードやポーズの効果がない、と即断することはできないだろう。問題点として後述するが、スピードやポーズの設定に検討を加え、さらに調査する必要があると考えられる。

またスロースピードでのリスニングの方が、情報を入力する際にかかる時間をある程度確保でき、効果的であると仮定されたが (仮説3)、認知スタイル主体の分析結果からはそのような効果を見出すことはできなかった。EFT主体の分析においては、EFTの中間得点群を除いて分析を行っているためであるとも考えられる。よってEFTのような個人の情報処理を反映すると考えられている認知スタイルと、今回のスピードの遅延操作のような援助手段に関係があるかどうかは、今回の実験結果からは断言することはできないだろう。

成績のクラスの観点から

成績のクラスを主体とした分析 (Table 2) からは、成績のクラスの主効果 ($p < .01$)、スピードの主効果 ($p < .05$)、クラスとスピードの交互作用の傾向差 ($p < .10$) が見られた。つまり、4組の学習者が、最も成績が低く、ナチュラルスピードでの成績が特に低かったことが分かった。学習者全体としてはスロースピードでのリスニングの方が成績が良かったことは、仮説、内田ら (2002) と一致した。

このように、やはり成績のクラスの低い学習者 (4組) は、デコーディング能力が低く、ナチュラルスピードによるリスニングは過負荷であり、情報を処理しきれない「スピードに対応できないレベル」であるといえることができるだろう。

しかし、この状況に対し、ポーズの挿入によってセンス・グループを意識化させることで、効率的なチャンキングを行うことができるため、有効な援助手段となり得ると考えられたのだが、今回の実験からはポーズの効果は検出することができなかった。これには以下のような問題点が原因として考えられる。

本研究の問題点と今後の課題

まず、学習者がポーズを入れた文章に今まで接したことがなく、練習をしたこともないため、不自然さを感じ、有効な援助とならなかったと思われる。

また、挿入したポーズの長さを調節する必要があると考えられる。今回はポーズの長さを文中では1500ms、文末には2000msとしたが、学習者がセンス・グループを認識し、理解を促進するような効果的な長さのポーズはどのくらいかを改めて調査し、新たに設定し直す必要があるだろう。

ポーズの長さの問題に関連して、ポーズの挿入によって、リスニングを行う文章全体の長さが長くなり、意味理解のための情報を保持することが困難になった可能性が考えられる。これも、今回の実験でポーズが有効な援助手段となり得なかったひとつの要因であるかもしれない。

今回採択したセンス・グループは、オリジナル朗読の抑揚や、英語教授法辞典の“Breath Group”の項を参考にして、評定者4名の意見が一致した箇所を採択したが、より理解を促進するような適切な大きさのチャンクとなるように再検討する余地のある点であろう。

今回実験者側で作成した問題文に対する選択肢が、ポーズの挿入によって促進された理解を測るようなものだったのかどうか、同じく検討されるべき問題点である。

以上から、今回の実験からいえることは、英語の聴解に主として影響を及ぼすのは、スピードであり、特にクラスの低い学習者にはスロースピードでのリスニングの方が効果的であるということである。先の問題点でも挙げたように、問題文の内容レベルにおいて、「逐語理解レベル」から「文脈理解レベル」にわたる細分化した問題を作成した上で、ポーズやスピードの要因が、どのレベルの理解を促進することができるのかを見ていく必要があるといえる。

また、今回「英語の成績のクラス」の基準をもとにして学習者を分類したが、厳密に「デコーディングのレベル」において学習者を分類することが必要であると思われる。このため、デコーディングのレベルを中心に測定するために、単語、または文章の書き取り（ディクテーション）課題を設けることによって、学習者が音の変化に対応できていないのか、またはスピードに対応できていないのかを明らかにすることができるだろう。その分類の上で、どのような情報入力により効果的かどうかを検討することが、今後課題となると思われる。

註

- 1) センス・グループとは、句や節、または息継ぎ (breath) によって区切られる1語以上からなる意味単位とする。本研究では、意味単位 (センス・グループ) が息継ぎによって区切られる単位 (Breath Group) と一致していることが多いという理由から、「英語教授法辞典」(1982) の“Breath Group”の項目を参考にして決定した。
- 2) このクラス分けには、①学期ごとのテストの評価 (80%)、②単語テストなどの小テスト (10%)、③LL授業におけるALT教師の評価 (10%) などが含まれ、学期ごとにクラスの入れ替えが行われている。単語のディクテーションテストを頻繁に行っていることから、ディクテーションの能力を反映するものとして、個人差の要因の1つとして設定した。
- 3) 予備実験として、同N高校3年生35人にプリント形式にて解答してもらった (問題提示、解答形式共に視覚提示)。その結果、4題の正答率が91~98%だったので、文字を見れば内容を理解できる材料であると判断し、これらの問題を採択した。

謝 辞

本論文を執筆するにあたり、ご指導いただきました京都大学大学院教育学研究科教授 子安増生先生に深く感謝いたします。また本研究の材料作成、調査実施および分析等において、京都大学大学院教育学研究科の宮原道子さんに多大なご協力をいただきました。

本研究の調査実施にあたって、こころよく調査の場を提供していただき、ご協力くださいました先生方ならびに生徒の皆さんに厚く御礼申し上げます。

文 献

- Abraham, R. 1983 Relationships between use of the strategy of monitoring and the cognitive style. *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 17-32.
- Alptekin, C. & Atakan, S. 1990 Field dependence-independence and hemisphericity as variables in L2

- achievement. *Second Language Research*, **6**, 135-149.
- Carter, E. F. 1988 The relationship Dependent/Independent cognitive style to Spanish language achievement and proficiency: A preliminary report. *The Modern Language Journal*, **72**, 21-30.
- Chapelle, C., & Roberts, C. 1986 Ambiguity tolerance and field independence as predictors of proficiency in English as a second language. *Language Learning*, **36**, 27-45.
- Goldstein, K. M., & Blackman, S. 1978 「認知スタイル」 島津一夫・水口禮治 訳 誠信書房
- Hansen, J., & Stansfield, C. 1981 The relationship of field dependent-independent cognitive styles to foreign language achievement. *Language Learning*, **31**, 349-367.
- Hansen, L. 1984 Field dependence-independence and language testing: Evidence from six Pacific island cultures. *TESOL Quarterly*, **18**, 311-324.
- Hansen-Strain, L. 1987 Cognitive style and first language background on second language test performance. *TESOL Quarterly*, **21**, 565-569.
- 久保野雅史 1998 ディクテーションの利用 —リスニング指導再検討— STEP'98 英語情報 April, 31-33.
- 文部科学省（報道発表） 2001 平成13年度「語学指導等を行う外国青年招致事業」（JETプログラム）新規招致者の決定について（平成13年7月6日）
- 「21世紀日本の構想」懇談会 2000 日本のフロンティアは日本の中にある —自立と協治で築く新世紀— 河合隼雄監修 講談社
- 小川芳男（編） 1982 英語教授法辞典（新版）三省堂 pp.66-67.
- Okabayashi, H. 1991 Teaching English as a second language —listening and pause—. *Psychologia*, **34**, 227-231.
- 大磯巖（編（株）オービーエスエディタ）1996 '96年度版 英検準2級全問題集 旺文社 pp.38, 39, 105, 107.
- O'Malley, M. L., Chamot, A. U., & Kupper, L. 1989 Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, **10**, 418-437.
- Richards, J. C. 1983 Listening comprehension: Approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, **17**, 219-239.
- 坂野登 1995 ヒトはなぜ指をくむのか 青木書店
- Stansfield, C., & Hansen, J. 1983 Field dependence-independence as a variable in second language cloze performance. *TESOL Quarterly*, **17**, 29-38.
- Tan, A., Moore, D. W., Dixon, R. S., & Nicholson, T. 1994 Effects of training rapid decoding on reading comprehension of adult ESL learners. *Journal of Behavioral Education*, **4**, 177-189.
- 内田照久・菊池賢一・中畝菜穂子・前川眞一・石塚智一 2002 英語リスニング・テストにおける音声の時間構造と提示情報の様式が項目特性に与える影響 教育心理学研究, **50**, 1-11.
- Witkin, H. A., Moor, C. A., Goodenough, D. R., & Cox, P. W. 1977 Field-dependent and Field-independent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research*, **47**, 1-64.

（博士後期課程3回生，教育心理学講座）