

## タブレットを活用した英語長文聴解の実施に関する一検討

坪田 康<sup>†</sup> 壇辻 正剛<sup>‡</sup>

<sup>†</sup> 京都大学学術情報メディアセンター 〒606-8501 京都市左京区吉田二本松町

<sup>‡</sup> 京都大学学術情報メディアセンター/人間・環境学研究科 〒606-8501 京都市左京区吉田二本松町

E-mail: <sup>†</sup> <sup>‡</sup> {tsubota, www-call}@media.kyoto-u.ac.jp

あらまし 学校教育でのリスニング活動やスピーキング活動を実施する場合、時間的な制約から、利用素材は比較的短いものを選ばざるを得ない。一方で、講演や対談などは20-30分程度以上のものが多く、現実的には長文聴解が必須となる。本稿では日本人学習者が躓きやすい音声項目について検討し、その対応策として、シャドーイング、リピーティング、一単語単位提示による速読、スラッシュ・リスニングを組み合わせたものを提案した。被験者4名に対して、iPadのアプリを用いて、実際にリスニング学習を実施した。被験者へのインタビュー結果及びシャドーイング、リピーティング時に録音した音声からリスニング学習の効果についても検討した。

キーワード 英語リスニング、タブレット、シャドーイング、リピーティング、スラッシュリスニング、ラピッドリーディング

## Tablet-based English Listening practice with longer listening materials

Yasushi TSUBOTA<sup>†</sup> Masatake DANTSUJI<sup>‡</sup>

<sup>†</sup> ACCMS, Kyoto University Nihonmatsucho, Sakyo-ku, Kyoto, 606-8501 Japan

<sup>‡</sup> ACCMS/Graduate School of human and environmental studies, Kyoto University, Sakyo-ku, Kyoto, 606-8501 Japan

E-mail: <sup>†</sup> <sup>‡</sup> {tsubota, www-call}@media.kyoto-u.ac.jp

**Abstract** When teachers introduce listening and speaking activities in school education, they are no choice but use relatively short materials due to short class-time length. But the ordinary length of lectures or talk shows is more than 20 to 30 minutes. It implies that in real world, people are required to have the ability to listen to longer English materials. In this paper, we examine the speech items which Japanese students are hard to acquire, and countermeasures such as shadowing, repeating, rapid reading where the text of contents are shown word by word, slash-listening. We have conducted an experiment that four subjects did a suggested listening activity. We have confirmed the effect of this activity with the interview and the recording of the subjects.

**Keyword** English listening, Tablet, shadowing, repeating, slash listening, rapid reading

### 1. はじめに

国境を超えて活躍できるグローバル人材の育成が言われて久しい。日本人は英語そのものが苦手という訳ではなく、文法能力はあり、短い文章を解析的に読むことには慣れていて、情報を読み取るような読解は得意である。一方で、実際に誰かとコミュニケーションをしたり、何かを説明したりするのは得意でなく、英語スピーキング能力が低いと言われて久しい (Georgiou, 2009)。政府は英語学習者の「コミュニケーション能力」の開発に力を入れ様々な施策を実施してきたが、目に見える成果はあまり多くは見られない。

筆者らは英語スピーキング能力を伸ばすような授業について様々に検討し、授業実践を行っており (坪田他 2011, 坪田他 2012)、スピーキング試験での点数

向上も確認している。コミュニケーションというのは双方向のものであり、スピーキング能力が必要なのは言うまでもないが、相手の言うことを聞き取るリスニング能力も重要である。本稿では特にリスニングについて検討する。リスニングと一口に言っても、店や友人との会話や、講義で録音音声を聴いたり、日本人教師の英語を聴いたり、ペアワークでクラスメートの英語を聴いたりするのすべてリスニングである。ここでは、音声を一方的に教室で聴く、'transactional discourse' (Rost, 1990)を対象とする。

リスニングはリーディングと異なり、話し言葉を扱うため、幾つの特徴がある。Osada (2014)では、主な音声言語の特徴を、(a)音声形式であること、(b)時系列順に実時間で起こり、振り返る機会がない、(c)書き

言葉)とは言語学的に異なる,として3つ挙げている。(a)は,音声形式であるため,前後の音の影響を受け,弱化や同化などが起こる,(b)は,実時間処理となるため,英語の語順で理解しないと追いつかない,(c)は,音声言語特有の表現があったり,言いよどみ等があったりするので,その特有の形式に慣れなければならない,ということになる。本来であれば,このような特徴に応じたリスニング指導が行われるべきであるが,近年に至るまで,受身的な技能であるとされ,理論面でも実践面でもあまり注目されておらず,他の技能に比べ研究がされてこなかった。

指導法についてもあまり顧みられていない状況である。鈴木(2009)は, Lynch & Mendelsohn(2002)や Underwood(1989)を挙げ,「教室で多く行われているリスニング指導は,リスニングのテストをしているだけで,それは指導ではない」と言及している。実際,教室でリスニング指導をする際には,物理的,時間的制約が存在し,効果的な指導が行いづらい側面がある。効果的な指導のためには,学生が興味を持つものを何度も繰り返し聞かせることが必要となるが,時間的な制約から,授業では短めのコンテンツを使わざるを得ない。多数の学生を相手にする場合,学生全体として満足度を優先せざるを得ず,個々の学生にとって楽しいものを提供するの難しい。学生が聞けていない原因をフィードバックしたくても,個々人の学生に必要なフィードバックはそれぞれ別であり,一般的な傾向を提示するにとどめざるを得ない。さらに,適切なフィードバックには個別の診断が必要で,1対1の場合でも困難であることが多い。

一方,近年のICTの発展は目覚ましく,英語リスニングに利用可能な数多くの高性能な機器が安価で手に入るようになってきている。かなり多くの学生が日常的に携帯電話やスマートフォンを使っており,いつでもどこでも音声を再生できる環境にある。最近では,クラスの学生が全員スマートフォンを持っているということも少なくないようである。また,教育的で,かつ内容が面白いコンテンツも無料・有料のものを含め多数利用可能な状況となっている。例えば, Podcast, Youtube, Audible, 本に付属の読み上げ音声入りのCD, インターネットラジオなど,自分の好きなジャンルでレベルのあったコンテンツが簡単に入手でき,いつでもどこでも聴くことができるという夢の様な環境が現実のものとなっている。一方で,そのようなコンテンツには日本語字幕はおろか英語字幕もついていないことがある。最近よく耳にする TED<sup>1</sup>や MOOC<sup>2</sup>のコンテンツでも同様である。英語を聞いてそのまま理解するこ

とができれば,このICT環境をさらに活かすことができ,学びの道はさらに開かれるといえるだろう。

## 2. リスニング指導

### 2.1. リスニング指導で対応すべきもの

三浦ら(2006)は,リスニング能力の構成要素としてどのような下位能力が考えられるか,学習者がリスニングのどこで躓いているかについて検討しており, Rost(2004)が挙げた,21の項目を参照しながら,篠田他(2000)によるリスニングにおける躓きとその克服に向けた訓練法について紹介している。表1に篠田他の表を引用する。

表1 リスニングにおける躓きとその克服に向けた訓練法(篠田他 2000)より

躓き	原因	訓練法
音を単語として認識できない	単語を知らない	地道な努力(単語)
	単語を知っているが,音と結びつかない	テキストのある音声教材を使っての訓練(音の法則の勉強)
	いくつかの単語がかたまって知らない音に聞こえる	ナチュラル・スピードの音声教材を使う
単語はわかるのに文全体の情報が把握できない	文法など,構文がわからない	地道な努力(文法)リーディング
	文頭からの順送り理解ができない	スラッシュ・リーディング スラッシュ・リスニング
	背景知識が欠如している	新聞や教養誌を読む
ゆっくりだと理解できるが,早口になるとついていけない	反応が遅い	速読 スラッシュ・リーディング スラッシュ・リスニング
	いくつかの単語がひとつのかたまりに聞こえる	ナチュラル・スピード以上の音声教材を使う
繰り返されると理解できるが一回では無理	集中力が欠如している	スラッシュ・リーディング スラッシュ・リスニング 音読即訳
	反応が遅い	速読 スラッシュ・リーディング スラッシュ・リスニング 音声をたくさん聞く
	文頭からの順送り理解できていない	スラッシュ・リーディング スラッシュ・リスニング

以下では,躓きの要素についてひとつひとつ確認していく。なお,音声に直接関わらない単語,文法項目,

<sup>1</sup> <http://www.ted.com>

<sup>2</sup> 大規模オープンオンライン講座(Massive Open Online course)

構文、背景知識については、リスニング学習で対応するよりも、リーディング等で対応する方が学習者にとって負荷が低いと考えられるため、ここでは特に取り上げない。リスニング学習時には、スクリプトを確認する際に分からないものを確認しつつ対応する。下記では、それ以外の項目について検討する。

**躓き 1:** 音を単語として認識できない

**原因 1:** 単語を知っているが、音と結びつかない

**原因 2:** いくつかの単語がかたまって知らない音に聞こえる

単独ではっきりと話された音声しか聞いていない学習者には、連結された音声や連続音声中の怠け音は聞き取りづらく、習得が難しい項目の1つである。日本人にとって聞き取りが困難な項目を事前にまとめて説明し、躓く度にその都度説明するのが有効であろう掛谷（2004）は、日本人学習者にとって、聞き取りが困難な英語の音声変化を表2のように分類している。

表2 日本人にとって聞き取りが困難な音声変化

音の変化	
同化	隣接音の影響で、音そのものの性格が変わること
連結	単語の終わりの子音と次の語の初めの母音とが連結されて発音されること
音収縮：弱化、脱落	弱化：強勢のない母音があいまいな母音あるいは弱い音に変化すること
縮約	よく組み合わせられる単語の一部が脱落し、他の語と結合して短くなること
文における強勢と弱勢	英語のリズムは stress-timed rhythm で、文の中で強く発音される部分と弱く発音される部分が交互に現れる。弱勢の部分は、はっきりと発音されないため、聞き取りが困難になる。
イントネーション	ピッチが、文やそれ以上に長い範囲にわたって上下に変動する現象。

**躓き 2:** 単語はわかるのに文全体の情報が把握できない

**原因 1:** 文頭からの順送り理解ができない

文頭からの順送り理解ができないというのは、戻り読み、読み返し等と呼ばれる現象と関係している。日本の英語教育では、リーディングの際、日本語に訳して理解させようとするため、学習者は英語を聞いても日本語の語順に直して理解しようとする。音声は聞くと同時に消えていってしまうため、出てくる順に理解するのが望ましいが、時々前に戻って理解する方式に慣れてしまっているため処理が間に合わなくなり、少

し複雑な文章になるとすぐに理解できなくなってしまう。

このような現象に対応するため、通訳教育の現場では、スラッシュ・リーディングやスラッシュ・リスニングがよく用いられている。これは意味の固まり毎にリーディングならスラッシュ、リスニングならポーズを入れて、聞いた順に意味の塊毎に理解する訓練である。スラッシュ・リーディングやスラッシュ・リスニングの研究はそれほど多くなされているとは言えないが、実証的な研究もなされ始めている。例えば、名和其他（2003）では、Kohno（1981）、Suzuki（1991）、河野（2000）などを挙げ、セリフグループごとにポーズを入れた教材を聞かせるポーズ入りリスニングが、聴解力養成に有効であるとしている。この方法は、ポーズの挿入が、フレーズの区切りを提示するだけでなく、適切な処理時間を与えることによりフレーズ単位の理解とフレーズ間の文法・意味関係の分析を促すことになっている。

**躓き 3:** ゆっくりだと理解できるが、早口になるとついていけない

**原因 1:** 反応が遅い

ここでは反応が遅いとだけ書かれているが、時間がかかっている原因は様々に考えられる。単語を知らない、途中でうまく聴きとれない部分があつて時間がとられている、日本語に訳している、構文が分からないなどである。音声に直接関係する対応として、速読、シャドーイング、リピーティング、スラッシュ・リスニングが有効であろう。

速読に関しては、後述する実験では、一単語ずつ一定の速度で表示される速読訓練を採用する。リスニングの際はリアルタイムで音が流れては消えていくため、戻り読みできないリスニングの形式により近く、学習効率がよいのではと考えている。

音声に対する反応速度が遅いということに関しては、音声を聞いてすぐに同じように発音するシャドーイングが有効であろう。ただし、シャドーイングの場合、音声理解にまで至らないという指摘もあるため、一文や節等が話された後に再生するタスクであるリピーティングも採用することで、英語を聞いて理解して保持するというプロセスの強化が期待できる。シャドーイングやリピーティングの効果についても、徐々に研究が進んできており、望月（2006）は、シャドーイングのリスニングに対する効果として、目標言語の速度についていけるように改善されるとしている。下記に原理の説明部分を引用する。

聞こえてくる速い音声を内語で繰り返すことがで

きるということは、聞き取りができるということである。聞こえてくる音声を早口で心の中で反復することで情報消失が避けられるため、中枢装置の音声ループに意味理解に使える情報量が貯えられて、それだけ意味理解が助長されると考えられている。それと同じように、シャドーイング技法も内語発声を意識的に口頭音声化して行うため、情報を消失しないで意味理解の処理に回して利用できるようにするのに役立っていると考えられる。

**原因 2:**いくつかの単語がひとつのかたまりに聞こえる  
躓き 1 原因 2 と同様なので省略する。

**躓き 3:**繰り返されると理解できるが一回では無理

**原因 1:**集中力が欠如している

**原因 2:**反応が遅い

**原因 3:**文頭からの順送りが理解できていない

原因 1 の集中力が低いというのは、ただ聴くよりも重めの認知負荷を与えたり、アウトプット活動をしたりするのが効果的であろう。認知負荷が高過ぎても集中力を保てない学習者がいると考えられるが、その場合は反応が遅くなると考えられるのでここでは省略する。

原因 2 の反応が遅いに関しては、躓き 2 原因 1 への対応でも述べた通りで、シャドーイング、リピーティング、速読で対応する。

原因 3 については躓き 1 のところで述べた通りスラッシュ・リスニングで対応する。

特に躓き 3 の繰り返し回数についてはいろいろな研究報告がなされている。達川 (2011) は、英語の聞き取り回数と理解度の関係に焦点をあてた大学生を対象とした実験で、下記のように報告している。

・すべての英語力レベルで、聞く回数が増えるにつれ、真偽テストの正解数が増えた。

・英語教材用に作られたテキストを使った場合、High グループでは 3 回目、Mid グループでは 2 回目で有意に伸びたが、Low グループは 3 回聞いても自力で有意に理解度を上げることができなかった。

・実際のニュースを使った場合、理解度曲線は 1 回目から 2 回目より 2 回目から 3 回目のほうがなだらかになっており、徐々に繰り返し聞く効果が下がったといえる。

小田 (1993) では、同じく大学生を対象とした実験結果から、テストにおいて聞く回数は「3 回行くと十分である。2 回でもかなりの効果がある。ただ、学生の出来の悪い時 (60% 以下) の場合は、回数を重ねるほど良くなる」とまとめている。さらに、Sherman (1997) の例を引用し、繰り返し (2 回) 聞く方法に関して、4 種類の異なる方法で聴解テストを行った結

果、「1 度聞いてから問題を読む時間を与え 2 度目 (聞いた時) に問題を答えさせる sandwich 型」が最も理解を助けたとしている。被験者は前もって問題を見ておきたいという心理的な面は持っているものの、聞きながら問題を読むのではなく、「聞く→問い」を「読む→聞く→問いに答える」という具合に、聴取者が注意を集中させることができる過程を経た方が良いと述べている。

ここまで、繰り返しの最適回数について見てきたが、学習者のレベルや理解度によって、最適な繰り返し回数が異なってくると考えられる。また、今回想定しているリスニング学習は、単に繰り返し聴くものではないため、設計には注意が必要であろう。

以上、躓きと原因について見てきた。基本方針は下記の通りである。(1) 学習者が習得していない語、文法項目、構文、背景知識については、その都度説明し、それ以上は取り上げない、(2) 直読直解を促進するため、スラッシュ・リスニングを利用する、(3) 実際のリスニングスピードに対応させるためシャドーイングを利用する、(4) 構文処理、意味処理等のスピードや対応可能な量を向上させるため、リピーティングや一単語ずつ提示する速読練習を行う。

### 3. 学習設計

長文聴解ということで、300 語以上の文章で、やや難し目、スクリプトも音声も利用可能なものとして、VOANEWS の “Can You Erase Information on the Internet?” 3 を利用した。471 語で 3 分 15 秒程の音声で、Word per Minutes (以下 WPM) は約 145 である。

学習手順を表 3 に、被験者情報を表 4 に示す。被験者は、この課題が実施できる程度の英語力を持つものを対象とした。リピーティング、シャドーイングについては、フレーズ、センテンス単位で音声を提示し、録音も実施した。プレテスト、ポストテストのシャドーイング、リピーティング中の音声各 10 文で合計 40 文を評価対象とした。なお、リスニング課題を、プレテストの最初と、ポストテストの最後としたのは、初めて聞く状態でのリスニングの理解程度とすべての課題が終了した時点でのリスニング理解程度を比べられるようにテストの実施順序を決めたためである。また、それぞれの項目で学習者の内的状況を確認するため、項目が終了する度に内省してもらい、インタビュー形式で状況確認も実施した。

なお、リスニングの録音及び再生に使う機材としては iPad と PC を利用する。

表 3 学習手順

3<http://learningenglish.voanews.com/content/can-you-erase-information-on-the-internet-google-privacy/1918384.html>

プレテスト	1. リスニング 2. シャドーイング 3. リピーティング
学習	1. スクリプトを提示 2. 速読 x 3回 3. スラッシュ・リスニング
ポストテスト	1. シャドーイング 2. リピーティング 3. リスニング

速読用のアプリは、textio<sup>4</sup>を利用した。文章を入力すると一単語ずつ、指定された WPM の速度で提示することができる。なお最低速度が 200WPM で最高速度が 800WPM である。

音声再生用のアプリは Speater<sup>5</sup>を利用した。リスニング素材を与えると、無音区間を自動で検出して、自動でフレーズや節、文単位でグループ化し、グループ単位で繰り返し再生及びポーズ挿入ができる。繰り返し回数やポーズの長さ等を設定する画面及びスクリーンショットを図 1 に示す。今回は、フレーズや文の単位で 2 回ずつ繰り返し、1 秒のポーズを挿入した。

表 4 被験者情報、速読速度

	被験者 A	被験者 B	被験者 C	被験者 D
国籍	日本	日本 (帰国子女)	日本	中国
性別	男性	女性	女性	女性
英語資格	TOEICIP 650	TOEIC 915	TOEIC 670	TOEIC 855
速読速度 2 回目*	300	440	350	385
速読速度 3 回目*	251	445	320	401

\*速読速度 1 回目は 200 で固定、単位は全て wpm

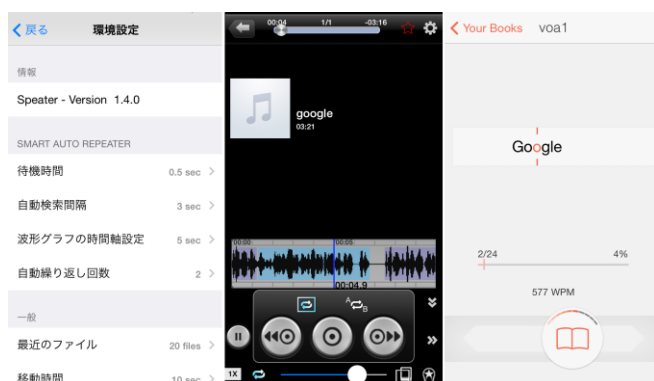


図 1 左 Speater 設定画面

中 Speater 利用画面 右 Textio 利用画面

以下に、学習手順の狙いを示す。最初にスクリプトを提示して、内容を理解した後で、速読アプリで戻り読

みしない即読即解の訓練を意図している。その後、各自のレベルに応じた即読即解、文法処理、構文処理のトレーニングをしてもらうため、被験者にとって快適な速度で練習させた。速読により、即読即解に少し慣れた後に、スラッシュ・リスニングで音声を使って前から理解することに慣れてもらう。各フレーズや文の間にポーズがあるので、意味処理の時間が確保できる。また、同じ音声の塊がポーズ後にもう一度再生されるため、1 回目で聞けていなかったものも、2 回目は予測したり、分からなかった部分に集中して聴いたりすることができると思われる。

#### 4. 結果と考察

プレテスト・ポストテストのシャドーイング、リピーティングの録音を確認したところ、再現率や英語らしさが一様に向上していた。今後、再現単語数や、文法誤り等、本格的に分析していきたい。また、個々の学習ステップ毎にインタビューした結果から、学習前と比べ、細かい部分の聞き取りができていたことに驚いていた。帰国子女の学生（被験者 B）は最初から再現率が高かったが、最初はできていなかった過去形や 3 単元などに最後には注意を払うことができるようになり、明確に聞こえるようになったと答えていた。このリスニング素材は、はっきりと話すナレータの音声と早口で聞き取りづらいインタビューの相手の音声で構成されており、どの被験者も最初はインタビューの相手の音声がかかっていたのが、最後にはそれも聞き取れるようになったと話していた。中国人の被験者（被験者 D）は最後には固有名詞以外の 98% が聞き取れたと報告があった。

音声を意味の塊単位で聞くスラッシュ・リスニングも好評であった。2 名の学習者（被験者 A、被験者 C）から、2 度目は、言う内容が予測できるし、1 度聴いて聴けなかったところに集中して聴けるからいいという指摘があった。学習前に狙いを説明した訳ではなかったが、自ら体感したようである。最初には注意を払えなかった部分に注意を払うことができたことで、初めて聴く音声に対しての訓練にもなっているのではないかと考えられる。先に挙げた鈴木 (2009) では、Underwood (1989) を引用し、リスニングは pre-listening, while-listening, post-listening の段階があると述べ、pre-listening では、マクロレベルの予測であるとする、while-listening ではミクロレベルの予測であり、自分の予測と実際に言われていることを合致させ、同時に解釈も行うものとし、post-listening では、問題に答えるだけでなく、なぜ間違えたのか、なぜ聞き取れなかったのかを確認することが大切であると述べている。学習者の実感とこの理論を照らし合わせると、この学習方法では、学習者

<sup>4</sup><https://itunes.apple.com/jp/app/textio-speed-reading/id853758660?mt=8>

<sup>5</sup><https://itunes.apple.com/jp/app/speater-qu-dong-hua-abripito/id549627415?mt=8>

のレベルに合わせて、マクロ、ミクロレベルの予測と実際のすり合わせ、なぜ理解できなかったかの振り返りを行えているのが伺える。

この練習は学習者が理解可能なレベルで練習を行えるので、リスニングに対する自信にもつながっていくのではないかと考えている。外国語のリスニングにおいても、恐れがパフォーマンスを低下させるということがしばしば指摘されるが、その低減にもつながると期待できる。

被験者 A からは、確認時間をもう少しとりたいので、繰り返し間の秒数を少しあげて欲しいという要望や、2 回目に確認したことを再度確認したいので、2 回繰り返しではなく、3 回繰り返しにしてほしいとの要望も出ていた。学習者の認知的傾向やレベルによって、最適な秒数や繰り返し回数は異なると考えられるため、授業等で実施する際には、自分で設定できるようにしておくのがよいのではと考えている。

被験者 A は理科系の学生で内容についての前提知識が豊富であり、シャドーイング、リピーティングの精度は必ずしも高くないものの、最初の時点でかなりの理解をしていたことがインタビューにより分かった。実際、音声を聴いてみると、一部の重要な単語が復唱できていなかったり、前置詞がなかったりしていた。また、リピーティングの際には、訳して覚えてから、産出しているようで、違う単語になっていることもあった。学習後のリピーティングでは、別のパラグラフの内容が出てしまうこともあり、即読即解や音声の訓練という意味では意図通りの訓練となっていない可能性がある。更なる検討が必要な箇所である。

被験者 A, D から速読訓練は一点を凝視するためかなり疲れるという指摘があった。さらに中国人留学生へのインタビュー中に、速読訓練をするよりももっとリスニング訓練に時間を割きたいという要望があった。これはもともと返り読みをしていないためではないかと考えられる。

また、被験者 A からスクリプトを利用した内容理解に関して、紙よりも iPad の速読アプリ上で全体を表示可能なので、それを用いた方が効率的ではという意見もあった。授業等での利用の場合は、デジタル・デバイスよりも紙の方を好む学習者も一定数いると想定されるため、紙とデジタル・デバイスの利用を学習者が選択できるようにするのがよいであろう。

## 5. 今後の課題

今回の実験では、リスニング練習の前後の学習者による主観的な評価及び録音音声による評価のみ行った。学習者からはより詳細に聴けるようになったとのコメントがなされてはいるが、詳細の調査はできていない。主観的な評価ばかりで、客観的な評価ができていない。

また、同じ音声素材を用いており、スクリプトを見て何度も聞いているという意味では、理解力が上がって当然であり、経時的なリスニングプラクティスによるリスニング能力の向上の有無の検討も必要であろう。

また、授業での利用を想定しているもので、iPad だけで全てを完結したかったが、録音等の関係で、今回は PC を併用せざるを得なかった。利用機材については、今後の改善の課題としたい。機材を含め、実施方法等について更に検討を重ね、学生が一人一台 iPad を所有している筆頭著者の授業で実践をする予定である。

この研究成果の一部は科研費基盤研究 (B) 23320113 の助成によるものである。”

## 文 献

- [1] Georgios Georgiou, Yasushi Tsubota, Naoshi Hiraoka and Masatake Dantsuji, “Teaching English as a Foreign Language (TEFL) in Japan: A contrastive study between Greece and Japan,” *Proceedings of ACE2009*, 2009.
- [2] 坪田康, 金子恵美子, 難波彩子, 前坊香菜子, 原田康也, 壇辻正剛, “多読本を利用した英語レポート活動の実践について,” (言語と学習, 場の共創), 電子情報通信学会技術研究報告.TL, 思考と言語 一般社団法人電子情報通信学会, Vol.111(320), pp. 31-36, 2011.
- [3] 坪田康, 壇辻正剛, “ICT 機器を活用した英語スピーキング活動の紹介: 国際学会でのプレゼンテーションを目指して,” 公開研究会『理工系英語教育を考える』論文集, pp.47-55, 日本英語教育学会編集委員会編集, 早稲田大学情報教育情報教育研究所発行, 2012.
- [4] Rost, M., *Listening in language Learning*, New York: Longman Group UK Limited., 1990.
- [5] Nobuko Osada, “Listening Comprehension Research: A Brief Review of the Past Thirty Years,” *Dialogue* (3), pp. 53-66, 2004.
- [6] 鈴木久実, “リスニングストラテジー指導による EFL 学習者への効果,” *Dialogue*(8), pp. 20-37, 2009
- [7] Lynch, T., & Mendelsohn, D., *Listening*. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics*, London: Arnold., 2002.
- [8] Underwood, M., *Teaching listening.*, London: Longman., 1989.
- [9] 三浦省吾, 赤松猛, 伊賀泰恵, 石原義文, 井長洋, 五井千穂, 壇泉, 笹原豊造, 原田良三, 久山慎也, “リスニングの系統的指導: 中高 6 年間を見通して,” 学部・附属学校共同研究紀要, Vol.34 pp. 183-187, 2005.
- [10] Rost, M., *Teaching and Researching Listening*, Longman, 2004.
- [11] 篠田顕子, 石黒弓美子, 水野的, 新崎隆子, “英語リスニング・クリニック,” 研究社出版, 2000.
- [12] 掛谷舞, “リスニング能力を高める音声指導の試み: 大学 1 年生を対象として,” 近畿大学語学教育部紀要 3(2), pp. 23-36, 近畿大学語学教育部, 2004.
- [13] 名和正博, 池村大一郎, “ポーズ入りリスニングを併用したフレーズ・リーディング: 直読直解と速読の力をつけるための授業実践”, (共同) 関西英語教育学会第 7 回研究大会 於 神戸大学, 2003 年.

- [14] Kohno, M. , “The effects of pausing on Listening Comprehension.” In T. Konishi (Ed.), *Studies in Grammar and Language*., Kenkyusha, 1981.
- [15] Suzuki, J., “An experimental study on a remedial approach to the development of listening fluency: the effectiveness of pausing on students listening comprehension ability,” *Language Laboratory*, 28, pp. 31-46, 1991.
- [16] 河野守男, “音声言語の認識と生成のメカニズム : ことばの時間制御機構とその役割,” 金星堂, 2000.
- [17] 望月通子, “シャドーイング法の日本語教育への応用を探る: 学習者の日本語能力とシャドーイングの効果に対する学習者評価との関連性を中心に,” 関西大学視聴覚教育, vol.29, pp. 37-53, 2006.
- [18] 達川奎三, “リスニングにおける視聴回数と聴解度の関係 : DVD による話者映像提示と学習者の受け止め,” 広島外国語教育研究 no.14, pp. 1-16, 2011.
- [19] 小田幸信, “日本人大学生の英語のヒアリングとリーディングに相関があるか,” 小池生夫(編)「英語のヒアリングとその指導」大修館, pp. 68-72, 1993.
- [20] Sherman, J., “The Effects of Question Preview in Listening Comprehension Tests,” *Language Testing*, 14, pp. 185-213, 1997.