

小学校における英語学習経験の有無と情意面が 中学校3年生の聴解力に及ぼす影響

石 濱 博 之*・染 谷 藤 重**

(平成25年9月30日受付；平成25年11月5日受理)

要 旨

本稿は、中学校3年生における、中学校入学以前に英語学習の経験のある生徒とそうでない生徒の聴解力と情意面の関連性を明らかにするものである。特に、「興味」「好感」及び「理解」と英語学習経験の有無による生徒の聴解力の程度を検証する。

2008年11月に中学校3年生172名に聴解力テスト及び情意面に関するアンケートを実施した。「英語学習経験の有無」と「情意面」に対して二元配置分散分析で処理をした。分析の結果、中学校以前の英語学習経験の有無に関わらず、「興味」、「好感」、及び「理解」という情意面が聴解力と有意に関係していることが明らかとなった。

中学校1年生から生徒は教科として英語を本格的に学習しているために、中学校入学以前の英語学習経験の有無よりもむしろ、その時点の「興味」、「好感」、及び「理解」の程度が聴解力の変容に影響を与えていると考えられるであろう。小学校での外国語活動（英語活動）を踏まえて、中学校での英語指導を考えていく必要があるであろう。中学校3年生の情意面を踏まえた授業を展開していく必要がある。

KEY WORDS

English Activities

英語活動

English Education

英語教育

Listening Comprehension Ability

聴解力

Emotional Aspects

情意面

1 はじめに

平成23年度（2011年度）から、小学校外国語活動が必修化された。外国語活動の必修化後、5学年及び6学年において年間35時間の外国語活動が行われている。外国語活動における目標は、「外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う。」とされている（文部科学省，2008a）。そして、小学校外国語活動において培われた「コミュニケーション能力の素地」を基に、中学校外国語においてコミュニケーション能力の基礎を養っていくことを目標としている（文部科学省，2008b）。

しかし、必修化されたことにより、中学校との連携をどのように行っていくかという問題が生じている。小学校における英語教育は、必修化以前、「総合的な学習の時間」に「英語活動」として行われてきた。「英語活動」を受けた児童が中学校の英語能力に与える影響を調べた研究も存在する（樋口，1997；白畑，2001；高田，2003；石濱，2008；石濱，2010）。よって、小中連携を意識する上で小学校での英語学習の有無が中学生の英語能力に与える影響を調査及び検証することは有意義であると考えられる。

本稿では、35時間の「英語活動」を受けた生徒の聴解力と情意面の関連性を明らかにすることを目的としている。特に、「興味」、「好感」、及び「理解」と中学校以前の英語学習経験の有無による生徒の聴解力の程度を検証する。

2 先行研究

2.1 リスニング

ここでは、リスニング、聴解、及び聴解力についての先行研究を基に概観する。

2.1.1 リスニング

Rost（2001）によれば、「リスニングという用語は、私たちに口語言語を理解させる複雑な過程を説明するために

言語教授において用いられる。言語スキルで最も広く使われるリスニングは、しばしばスピーキングやリーディング、ライティングと関連して用いられる。」としている。また、リスニングは重要なスキルであり、言語学習者に言語インプットを受け取ることや触れ合うことを可能にする。そして、他の言語スキルの出現を促進するとされている (Vandergrift & Goh, 2012)。

2.1.2 聴解

O'Malley, Chamot, and Kuper (1989) は、聴解を、「聴解は、理論上は個人が口頭のインプットの選択的な側面に焦点を当てた活発なプロセスであり、パッセージから意味を構築し、既存の知識を聞くことと関連している」と定義している。Anderson (2009) は、聴解のプロセスは、1) 「知覚処理 (perceptual processing)」、2) 「構文解析 (parsing)」、3) 「利用 (utilization)」の3つの段階が存在するとした。「知覚処理」とは、話されたメッセージをコード化する段階である。「構文解析」は、メッセージの中にある言葉が言葉の意味と結びついた心的表象に変換されるプロセスである。そして、「利用」は、理解する人がその文の意味の心的表象を使用する段階である。しかし、長期記憶に多くの情報やスキーマがない子どもにとっては、このプロセスをたどることが難しいとされている (Shin & Crandall, 2013)。

2.1.3 聴解力 (リスニング能力)

高梨 (1982) は、リスニング能力を、1)理解力 (語彙、文法)、2)識別能力 (音素、語、弱形、文、強勢、連接)、3)思考能力 (内容理解のための重要語抽出; メモ、構成、記憶)、4)予測推理能力と想定し、それぞれの能力を図るためのテストとリスニングテストとの相関を分析した。その結果を基に、1)弱形などについての識別能力、2)メモを取る能力、3)メモを参考にして内容を整理する能力、4)記憶力、5)予測・推理力、などがリスニング力の構成要素であるとした。また、田辺 (2002) は、Rost (1994: 3-4) を引用し、リスニング力を、1)音の識別、2)語の認識、3)文法的まとまりの認識、4)談話的なまとまりである表現と発話の認識、5)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、6)背景知識とコンテキストの使用、7)重要な単語の考えの想起という7つの構成要素に分類している。そして、1)、2)を知覚スキル、3)、4)を分析スキル、5)、6)、7)を統合スキルと名付け、これらの総体がリスニング力であると定義した。

2.2 リスニングの認知プロセス

L2におけるリスニングの認知プロセスには、1) トップダウン処理、ボトムアップ処理、及び相互処理、2) 制限処理 (controlled processing) 及び自動処理 (automatic processing)、3) 知覚処理 (perceptual processing)、構文解析 (parsing)、及び利用 (utilization)、4) メタ認知 (metacognition) が関わっている。上記の4点を基に、聴解の認知プロセスに関する先行研究を概観する。

2.2.1 ボトムアップ処理、トップダウン処理、及び相互処理

リスニングにおけるボトムアップ処理は、音から語、文法の関係性から語彙の意味などへ、そして最終的な「メッセージ」へと進む処理のことである。そして、ボトムアップ処理は、音、語、イントネーション、文法構造、そして、話された言葉の他の構成要素に焦点を当てている (Brown, 2007)。また、トップダウン処理とは、先行知識 (一般的な知識や経験知識)、実用的知識、目標言語に関する文化知識、談話的知識などの聞き手の長期記憶にスキーマという形で蓄えられた知識を活用して理解を行う処理のことである (Vandergrift & Goh, 2012)。聞いた内容が聞き手にとって馴染みのある内容であれば、背景知識を利用し次に話される内容を予測する。逆に、聞き手にとって馴染みのない内容で、かつ言語能力が不足していれば、言語知識、特に、語彙知識や統語知識を情報の意味を取るために利用する。このように、ボトムアップ処理とトップダウン処理が結びつくことで言語理解が促進される。この処理を、相互処理と呼ぶ (Fang, 2008)。

2.2.2 制限処理 (controlled processing)、及び自動処理 (automatic processing)

Vandergrift & Goh (2012) は制限処理、及び自動処理について以下のように述べている。L2の聞き手は、常に言語知識が制限されている。したがって、聞いたことすべてを自動的に処理することができない。このような処理を制限処理という。また、L1の聞き手は、ほとんど意識することなしに言語処理を行える。このような処理を自動処理という。そして、制限処理は、リスニングのような認知スキルでは、訓練次第で自動処理になる。

2.2.3 知覚処理 (perceptual processing)、構文解析 (parsing)、及び利用 (utilization)

知覚処理 (perceptual processing) は、話されたメッセージや書かれたメッセージをコード化する段階である (Anderson, 2009)。この段階では、聞き手は言語の音素やポーズ、音の強勢を識別するためにボトムアップ処理を用い、記憶にそれらを保持している (Vandergrift & Goh, 2012)。構文解析 (parsing) は、記憶の中に保持された音韻表象を解析し、候補となる単語を活性化する段階である (Vandergrift & Goh, 2012)。聞き手は、音声から単語を

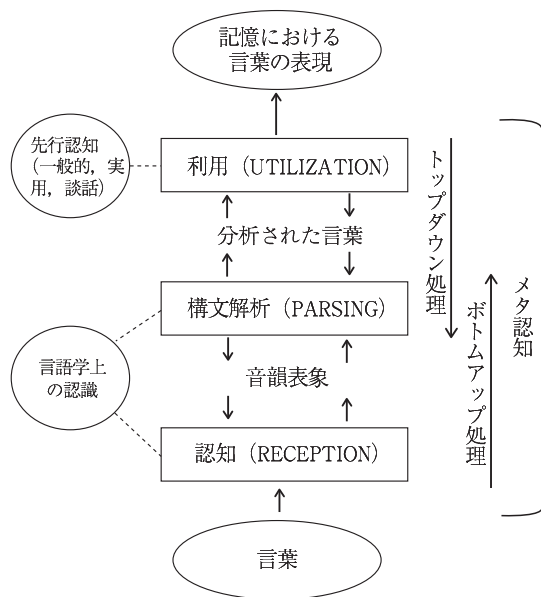


図1 Vandergrift & Goh (2012)の聴解における認知プロセスと言語ソース(一部改訂)

同定し、単語と単語の関係（単語の文法的な役割）を推定する（箱田他，2010）。知覚処理及び構文解析の段階においては、音声学上の知識や目標言語の統語知識を含む言語学上の知識が用いられる。そして、利用（utilization）の段階は、分析された言葉のトップダウン処理と関連している。この段階での重要な特徴は、聞き手が、何を得たのか（分析された言葉）を解釈するために先行知識、一般的知識、実用的知識、及び談話的知識を含む外部からの言語インプット情報を用いるということである（Vandergrift & Goh, 2012）。

2.2.4 メタ認知 (metacognition)

メタ認知とは、市川（1995；109）によれば、「認知過程に対する認知」のことであり、具体的には、「自己の認知についての知識をもつこと」、「自分の認知過程の状態を把握すること」、及び「自分の認知行動を制御すること」とされている。そして、熟達した聞き手は、このメタ認知を用いて、異なるレベルでの処理を制御、または、調節することができる（Vandergrift & Goh, 2012）。したがって、このメタ認知を適切に用いることによって、聴解が促進されると考えられる。

聞き手が、多くの言語経験を得て、言語能力を発展させるにつれて、より効果的に情報を処理できるようになり、それぞれの知識（先行知識、一般的な知識、実用知識、談話知識、言語

学上の知識）に素早くアクセスできるようになる。図1は、先行研究を踏まえた上での、聴解における認知プロセス、及び言語ソースを示したものである。

2.3 聴解力に関する研究

2.3.1 早期英語学習経験の有無と聴解力等の関連性

樋口他（1997）によれば、「早期英語学習経験者の追跡調査」では、小学校での英語学習はこれまで日本人が不得意としてきた発音や四技能の運用能力を高める上で非常に有効であるとしている。Ex（英語学習経験者）は長期的に見れば、より高い熟達度に到達することが容易に予想できると結論づけている。しかしながら、統計的にExとNon-Ex（英語学習未経験者）の間には有意差は確認されていない。

2.3.2 聴解力と情意面の関連性

Sakuma（2009）は、小学校外国語活動におけるリスニング能力と情意面の変化について調査及び検証を行った。リスニングテストには児童英検（ブロンズ）を用い、情意面の調査にはアンケート用紙を用いた。その結果、各学年におけるリスニング能力の伸長、自己評価と記憶する方法の気づきの重要性、より学年が上がるにつれての楽しい英語から学習面への意識変化、英語活動の時間が長いことがリスニング能力に影響を与えるという、リスニング能力と情意面の関連性を明らかにした。そして、植松・佐藤・伊藤（2013）は、小学校英語活動経験がある6年生に対して、英語習熟度テストと情意アンケートを実施し調査及び検討を行った。その結果、英語学習開始学年の違いで見ると開始学年が早い方が、僅かであるが高い正答率を示した。しかし、この結果を統計処理すると有意差はなかった。更に、情意面では、全体的に履修時間数が多くなると肯定的な回答が多くなっていったということを示した。更に、長谷川（2013）は、小学校英語の開始学年と指導形態の及ぼす効果について調査及び検証を行った。技能面を測定するために、児童英検（ブロンズ）を簡易版にしたリスニングテストと意識調査を行った。その結果として、1)リスニング能力の育成には、「総授業時間」あるいは「英語接触量」を増やす必要があること、2)リスニングテストで最も成績が良かった小学校において、英語の時間・活動を「嫌い」「楽しくない」とする割合が、統計的に高い、3)技能面の不足は英語嫌いを生む原因になる、ということを示唆している。

2.3.3 公立小学校で実施された英語活動の効果

白畑（2001）は、中学校1年生の英語能力（の一部）を測定した。その中学1年生の中で、A小学校で3年間英語の授業を受けた「生徒（Ex）」とそうでない「生徒（Non-Ex）」の音素識別能力、英語発音能力、英語発話語数を比較検討した。この3つの実験から、1. ExとNon-Exで音素弁別能力には差がなかった、2. A小学校で受けた英語授業は、「生徒の発音能力を伸張する」には効果がなかった、3. A小学校で受けた英語授業は、「制限時間内で英語

をたくさん話す能力」の育成には効果がなかった、と結論づけた。更に、3つの実験に関する共通の結果から、Exの英語運用能力とNon-Exの英語運用能力とは全く変わらないものであるとしている。また、白畑（2007）は、「小学校3年生から英語教育を受けた高校生と、受けてない高校生の①文法判断能力、②発音能力、③語彙力などの分野を選び、英語能力に差があるかどうか検討した。両者には、英語能力の差はない」と結論づけた。さらに、高田（2003）は、小学校で3年間学んだ中学校1年生をAグループと英語を学ばなかった中学校1年生をBグループとして、①音読、②語彙、③文法の点から比較調査を実施した。その結果、中学校1年生の1学期は、音読のみ小学校英語経験者が勝っていたが、3学期ではなくなっていた、と結論づけた。また、石濱（1999）は、公立小学校の英語クラブに参加した児童17名を参加者として、聴解力のPretestとPosttestにおける得点の変化と指導した言語材料との観点から検討した。その結果から、英語クラブの活動をとおして英語学習に効果があることが判明した。事前で得点の低い児童が、事後で得点の変化が大きく、たとえ学習経験がなくても効果があることを示す事例であるとした。そして、英語・英会話クラブの活動に参加した子どもとそうでない子どもの聴解力を比較検討した（石濱，2002）。週1回の英語クラブ活動であったとしても、少人数による繰り返し練習を多く取り入れた英語指導を指向して英語に接する時間を多くすれば聴解力は伸張する可能性があるとした。また、秋田市立T小学校5年生（卒業時6年生）の児童が英語活動を体験した後に、その「聴解力」がどのように変容したかに関する縦断的事例研究では、言語項目の定着を図る英語指導を指向すれば時間の経過と共に子どもの聴解力は伸張する可能性があるだろうとし、授業で取り上げた話題に関連する言語項目はできるようになったと結論づけた（石濱，2004）。更に、本稿で取り上げる参加者を対象として、英語活動の事前・事後でどのように聴解力が向上するかについての調査を実施した。その結果は、積み上げてカリキュラムを編成し、そのカリキュラムに基づいて英語活動の授業を年間35時間ぐらい実施すれば、児童の聴解力の向上が期待できるであろうとし、授業で取り上げた言語項目はできるようになった。そして、過去の調査結果と同様の結果が得られたとした（石濱・西田，2006）。更に、本稿の調査と同じ参加者の中学校1年次の「聴解力」に関する調査結果では、中学入門期において「35時間の英語活動を体験した生徒」、及び「その他の英語学習経験をした生徒」は、「英語学習経験のない生徒」と比べて聴解力が高かった。英語活動で英語に触れたり、あるいは学んだりすれば中学校入門期において聴解力がすぐれていた。積み上げたカリキュラムに基づいて年間35時間ぐらいの英語活動を体験したり、小学校段階で英語学習を経験したりすれば聴解力に効果があるであろう、と結論づけた（石濱，2008）。そして、石濱（2008）と同様に、石濱（2010）は、中学校2年次の「聴解力」に関する調査結果では、「35時間の英語活動を体験した生徒」、及び「その他の英語学習経験をした生徒」は、「英語学習経験のない生徒」と比べて聴解力が高かったということを示した。

3 調査の内容

3.1 調査の目的

中学入学以前に学習経験のある生徒、及び英語学習経験のない生徒の聴解力と情意面の関連性を明らかにする。特に、「興味」「好感」及び「理解」と英語学習経験の有無による生徒の聴解力の程度を検証する。

3.2 参加者

糸魚川市内公立中学校3年生172名である。中学入学以前に英語学習経験のある生徒を「グループ1」、及び英語学習経験のない生徒を「グループ2」とした。表1は、グループの構成と各グループの人数を示している。

表1 グループの構成

グループ1	中学校以前の英語学習経験がある生徒	107名
グループ2	英語学習経験のない生徒	65名

3.3 実施日と調査時間

平成20年11月下旬に実施し、調査時間は約20分である。

3.4 調査内容

3.4.1 調査テスト

『児童英検1・2級スーパードリル』（松崎，1997）の1級の問題を使用して、聴解力テストを作成した。その問

題の内容は、6つのタイプで構成されている(表2)。「英語のことばに合う絵を選ぶ問題」から「絵についての質問の答えを選ぶ問題」のように、易しい問題から難しい問題になるように構成されている。図2は、問27の例とスクリプトである。問題は、1問1点として合計52点となる。

表2 問題のタイプ

- ① 英語のことばに合う絵を選ぶ問題 (12問)
- ② 英語のお話の内容に合う絵を選ぶ問題 (4問)
- ③ 英語の説明に合う絵を選ぶ問題 (16問)
- ④ 会話の内容に合う絵を選ぶ問題 (4問)
- ⑤ 絵についての質問の答えを選ぶ問題 (6問)
- ⑥ 絵についての質問の答えを選ぶ問題 (10問)



図2 問題の例(問27)及びスクリプト(問27)

3.4.2 回答の留意点

CDを使って各問題を2回流した。参加者(生徒)が「当てずっぽう」に回答することを避けるために、「わからない」という項目を設けた(図2)。注意事項として、「君たちが英語をどのくらい知っているかを調べるものであり、テストではありませんから正直にわからなければ、『わからない』に○をつけてください」と、中学校担当教諭が事前に説明した。

3.5 分析の方法

聴解力テストの信頼性を検証するために、クロンバックα係数を算出する。次に、中学校以前の英語学習経験の有無と情意面(興味・好感・理解)との関連性を検証するために二元配置(対応のない因子×対応のない因子)分散分析を行う。

3.6 結果と考察

3.6.1 聴解力テストの信頼性係数、及びヒストグラム

聴解力テストの信頼性を検証するために、クロンバックα係数を算出した。その結果、 $\alpha = .828$ と十分な値が得られた。また、聴解力テストの得点が正規分布しているかを調べるために、記述統計量を算出した。表3に記述統計量、図3にヒストグラムを示す。

表3 聴解力テストの記述統計量

N	M	S.D.	Max.	Min.
172	37.64	6.504	49	4

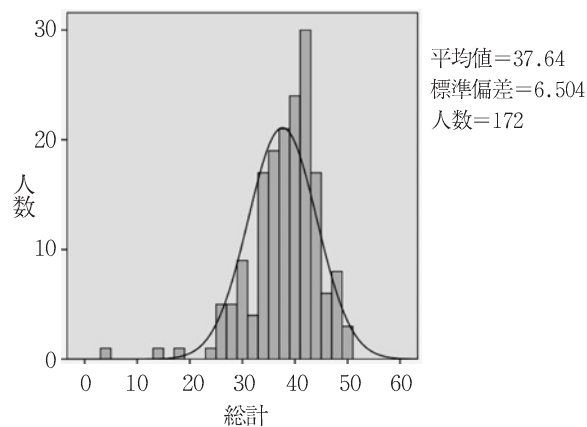


図3 聴解力テストの得点のヒストグラム

次に、中学校以前の英語学習経験の有無と情意面との関連性を検証するために、二元配置(対応のない因子×対応のない因子)分散分析を行った。

3.6.2 英語学習経験の有無と興味との関連性

中学校以前の英語学習経験の有無と興味の関連性を検証するために、二元配置分散分析を行った。その結果を図4、表4、及び表5に示す。

表4 英語学習経験の有無と興味の記述統計量

経験の有無	興味	M	S.D.	N
グループ1	あり	40.41	6.477	68
	どちらでもない	36.12	5.982	26
	なし	34.92	6.116	13
	総計	38.70	6.668	107
グループ2	あり	37.70	5.832	30
	どちらでもない	35.36	5.965	22
	なし	32.62	4.331	13
総和	あり	39.58	6.381	98
	どちらでもない	35.77	5.922	48
	なし	33.77	5.324	26
	総計	37.64	6.504	172

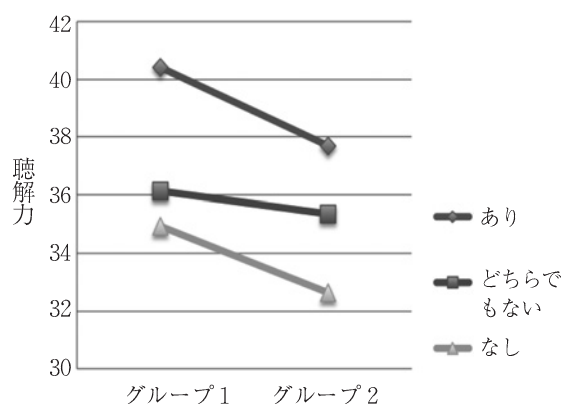


図4 英語学習経験の有無と興味の二元配置分散分析の結果

表5 英語学習経験の有無と興味の二元配置分散分析結果

S.V.	タイプⅢSS	df	MS	F	Sig.
有無	116.538	1	116.538	3.165	.077
興味	694.373	2	347.186	9.429	.000
有無×興味	29.633	2	14.816	.402	.669
誤差	6112.515	166	36.822		

分析の結果、中学校入学以前の英語学習経験の有無は聴解力に影響を与えなかった ($F(1, 166) = 3.165, ns$)。英語に興味がある生徒とそうでない生徒の間で聴解力テストの結果に有意差があった ($F(2, 166) = 9.429, p < .01$)。英語に興味がある生徒はそうでない生徒よりも、聴解力テストの結果がよいといえる。しかしながら、英語学習経験の有無と興味には交互作用はない ($F(2, 166) = .402, ns$)。

3.6.3 英語学習経験の有無と好感の関連性

中学校以前の英語学習経験の有無と好感の関連性を検証するために、二元配置分散分析を行った。その結果を図5、表6、及び表7に示す。

表6 英語学習経験の有無と好感の記述統計量

経験の有無	好き	M	S.D.	N
グループ1	好き	40.85	6.620	55
	どちらでもない	37.26	5.077	34
	嫌い	34.83	7.278	18
	総計	38.70	6.668	107
グループ2	好き	37.09	5.983	22
	どちらでもない	35.96	6.715	24
	嫌い	34.42	4.350	19
総和	好き	39.78	6.631	77
	どちらでもない	36.72	5.791	58
	嫌い	34.62	5.875	37
	総計	37.64	6.504	172

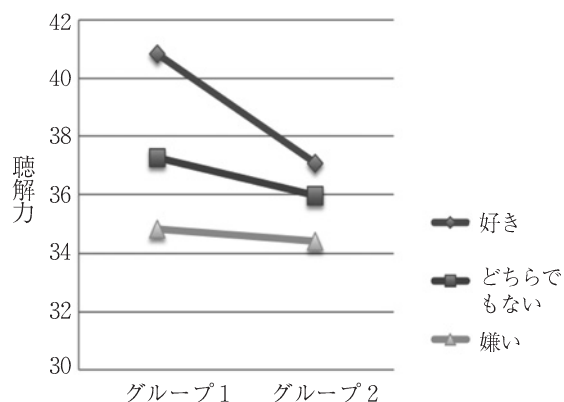


図5 英語学習経験の有無と好感の二元配置分散分析の結果

表7 英語学習経験の有無と好感の二元配置分散分析結果

S.V.	タイプⅢSS	df	MS	F	Sig.
有無	123.735	1	123.735	3.288	.072
好感	459.947	2	229.974	6.111	.003
有無×好感	78.672	2	39.336	1.045	.354
誤差	6247.362	166	37.635		

分析の結果、中学校入学以前の英語学習経験の有無に関係することなく、英語が好きでなく、英語が好きな生徒とそうでない生徒の間で聴解力テストの結果に有意差があった ($F(2, 166) = 6.111, p < .01$)。英語が好きな生徒はそうでない生徒よりも、聴解力テストの結果がよいといえる。しかしながら、英語学習経験の有無と好感には交互作用はない ($F(2, 166) = 1.045, ns$)。

3.6.4 英語学習経験の有無と理解の関連性

中学校以前の英語学習経験の有無と理解の関連性を検証するために、二元配置分散分析を行った。その結果を図6、表8、及び表9に示す。

表8 英語学習経験の有無と理解の記述統計量

経験の有無	理解	M	S.D.	N
グループ1	できる	40.57	6.397	67
	どちらでもない	37.58	4.788	19
	できない	33.76	6.441	21
	総計	38.70	6.668	107
グループ2	できる	38.23	5.783	31
	どちらでもない	35.00	4.583	13
	できない	33.00	5.441	21
	総計	35.89	5.866	65
総和	できる	39.83	6.276	98
	どちらでもない	36.53	4.806	32
	できない	33.38	5.901	42
	総計	37.64	6.504	172

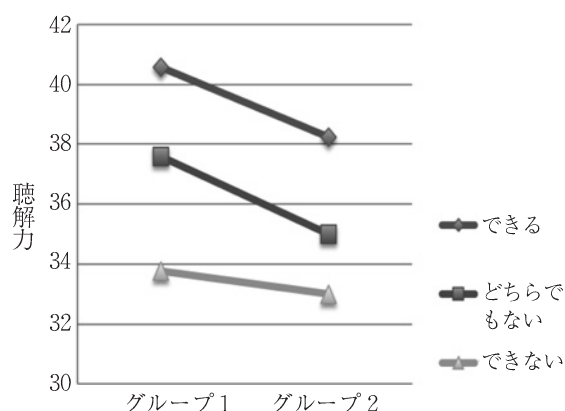


図6 英語学習経験の有無と理解の二元配置分散分析の結果

表9 英語学習経験の有無と理解の二元配置分散分析結果

S.V.	タイプⅢSS	df	MS	F	Sig.
有無	118.714	1	118.714	3.403	.067
理解	1047.142	2	523.571	15.010	.000
有無×理解	21.109	2	10.555	.303	.739
誤差	5790.308	166	34.881		

分析の結果、中学校入学以前の英語学習経験の有無に関係することなく、英語を理解している生徒とそうでない生徒の間で聴解力テストの結果に有意差があった ($F(2, 166) = 15.010, p < .01$)。英語がわかる生徒はそうでない生徒よりも、聴解力テストの結果がよいといえる。しかしながら、英語学習経験の有無と理解には交互作用はない ($F(2, 166) = .303, ns$)。

3.6.5 考察

中学校入学以前の英語学習経験の有無と情意面との関連性を検証するために、二元配置分散分析を行った。その結果、中学校入学以前の英語学習経験の有無に関わらず、情意（興味、好感、及び理解）が肯定的である生徒は、聴解力テストの得点が高いということが示された。この結果は、中学校入学以前の英語学習経験の有無よりもむしろ、その時点の「興味」、「好感」、及び「理解」の程度が聴解力の変容に影響を与えていると考えられるであろう。今回の調査結果から、小学校での外国語活動（英語活動）を踏まえて、中学校での英語指導を考えながら、中学校3年生の情意面を踏まえた授業を展開していく必要がある。

4 結論

中学入学以前に英語学習経験のある生徒、及び英語学習経験のない生徒の聴解力と情意面の関連性の検証を実施した。分析の結果から、中学校以前の英語学習経験の有無に関わらず、情意（興味、好感、及び理解）が肯定的である生徒は、聴解力テストの得点が高いということが示された。この結果は、中学校入学以前の英語学習経験の有無よりもむしろ、その時点の「興味」、「好感」、及び「理解」の程度が聴解力の変容に影響を与えていると考えられる。

5 教育的示唆と今後の課題

5.1 教育的示唆

石濱（2008, 2010）の調査結果によれば、中学校1年次、及び2年次には「聴解力」に関して「35時間の英語活動を経験した生徒」、及び「その他の英語学習経験をした生徒」は、「英語学習経験のない生徒」と比べて聴解力が高かったとしている。しかしながら、1年次、2年次と同じ3年次の参加者の聴解力について、生徒の情意面と聴解力

との関係で比較検証した場合、必ずしも中学校就学以前の英語学習が聴解力に影響を与えてはいない。中学校3年次になれば、中学校就学以前の英語学習経験の有無よりもむしろ、生徒の情意面が聴解力に影響を与えているかもしれない。中学校では、生徒が英語を好きになって、英語に興味を持ち、英語をわかることが必要である。「英語を好きにさせ、興味を持たせ、わかること」を前提として中学校における英語の授業での指導方法を再構築する必要があるであろう。

5.2 今後の課題

本稿の調査に参加した生徒は、平成20年度（2008年度）に中学校3年生であった生徒である。平成23年度（2011年度）から、必修化された外国語活動を体験した生徒ではない。したがって、必ずしも現在の状況とは違っている生徒の聴解力と情意面の検証である。実際に外国語活動を体験した生徒を参加者として、外国語活動が中学校の英語教育にどのように影響、あるいは効果を与えているのかについて再調査をして検証しなければならないであろう。そうすれば、外国語活動と中学校の英語教育が一体化して、小学校高学年の外国語活動と中学校の英語教育の連携が可能になるであろう。

参考文献

- Anderson, J. R. (2009). *Cognitive psychology and its imprecations seventh edition*. New York: Worth Publishers.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy, Third edition*. New York: Pearson Education.
- Fang, X. (2008). Listening comprehension in EFL teaching. *China Foreign Language*, 6(1), 21-29.
- O'Malley, M., Chamot, A. U., & Kupper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10, 18-43.
- Rost, M. (2001). Listening. In Carter, R., and Nunan, D (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. (pp.7-13). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sakuma, Y. (2009). Changes in listening ability and psychological factors influenced by elementary school English activities. *ARELE*, 20, 221-230.
- Shin, J. K., and Crandall, J. J. (2013). *Teaching young learners English: From theory to practice*. Boston: HEINLE CENGAGE Learning.
- Vandergrift, L., and Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. New York: Routledge.
- 箱田裕司・都築誉史・川畑秀明・萩原滋 (2010). 『認知心理学』東京：有斐閣。
- 長谷川修治 (2013). 「小学校英語の開始学年と指導形態の及ぼす効果－習熟度テストと意識調査による比較検討－」 *JES Journal*, 13, 163-178.
- 樋口忠彦 (1997). 『小学校からの外国語教育』東京：研究社出版。
- 石濱博之 (1999). 「公立小学校における英語指導システムの構築－MARIEETT方略を使った英語クラブ指導の実践報告－」 『中部地区英語教育学会紀要』第28号 171-178.
- 石濱博之 (2002). 「英語・英会話クラブの活動が学習者の『聴解力』に及ぼす影響」 『小学校英語教育学会紀要』第2号 23-26.
- 石濱博之 (2004). 「『英語活動』を体験した児童の『聴解力』の伸びに関する事例研究」 『小学校学校英語教育学会紀要』第4号 9-15.
- 石濱博之・西田克裕 (2006). 「『英語活動』の効果－児童の『聴解力』の向上に関する事例研究」 第6回小学校英語教育学会栃木大会口頭発表要綱 平成18年7月30日.
- 石濱博之 (2008). 「小学校における35時間の『英語活動』が中学校1年生の聴解力に及ぼす効果」 『中部地区英語教育学会紀要』第37号 55-62.
- 石濱博之・藤田英志 (2008). 「『だれでもできる』『役立つ』『楽しい』英語活動－学級担任主体の英語活動の取り組み－」 上越教育大学・糸魚川市立西海小学校報告書.
- 石濱博之 (2010). 「小学校における35時間の『英語活動』が中学校2年生の聴解力に及ぼす効果」 『中部地区英語教育学会紀要』第39号, 119-125.
- 市川伸一 (1995). 『現代心理学入門3 学習と教育の心理学』東京：岩波書店.
- 松崎博 (1997). 『児童英検1・2級スーパードリル』東京：アルク.
- 文部科学省 (2008a). 『小学校学習指導要領』東京：東京書籍.

- 文部科学省 (2008b). 『中学校学習指導要領』東京：東山書房.
- 白畑知彦 (2001). 「追跡：研究開発学校で英語に接した児童のその後の英語能力」英語教育第50巻第8号 59-63, 東京：大修館書店.
- 白畑知彦 (2007). 「第3章第1節 言語習得から見た小中連携」松川禮子, 大下邦幸 (編著) 『小学校英語と中学校英語を結ぶ』64-76, 東京：高陵社書店.
- 高田智子 (2003). 「早期英語教育経験者と未経験者の中間言語の分析—中学入門期のつまずきの原因を比較する—」 *Step Bulletin*, 15 159-170.
- 高梨芳郎 (1982). 「聴解力の諸側面」 *Language Laboratory*, 29, 133-145.
- 田辺博史 (2002). 「第4章第2節リスニングの能力」武井昭江 (編) 『英語研究リサーチ・デザイン・シリーズ⑤ 英語リスニング論 聞く力と指導を科学する』東京：河源社.
- 植松茂男・佐藤玲子・伊藤摂子 (2013). 「英語活動の効果について—習熟度テストとアンケートを利用した予備的調査分析—」 *JES Journal*, 13, 52-67.

The Influence of English Learning Experience and Emotional Aspects on the Listening Comprehension Ability of Third-Year Junior High School Students

Hiroyuki ISHIHAMA* • Fujishige SOMEYA**

ABSTRACT

The purpose of this paper is to clarify the relationship between the listening comprehension ability of students who had had experience of learning English prior to entering junior high school with those who had not, as well as the emotional aspects in third-year junior high school students. In particular, it attempts to verify the degree of students' listening ability by the relationship between their feelings of interests, likes and dislikes, and understanding with their experience of learning English.

Our research was carried out in November 2008 and 172 third-year junior high school students participated. Its content was based on a listening comprehension ability test and a questionnaire on the students' feelings, using a two-factor ANOVA analysis. From an analysis of the data, we verified a significant relationship between students' listening comprehension ability and their feelings, regardless of their English learning experience before entering junior high school.

As students begin to study English formally in their first year at junior high school, it seems likely that their interests, likes and dislikes at that stage will have a greater influence on their listening comprehension ability than their previous experience of learning English. We need to teach English based on the Foreign Language Activities as taught at the primary school level. Indeed, we need to develop our English classes taking into consideration the feelings of the students.

* Humanities and Social Studies Education

** Joetsu University of Education (Master's Program)