

# 音変化の口頭発表練習が EFL学習者の聴解力に及ぼす影響

中 村 博 生

新潟県立看護短期大学

A Study on the Effect of Oral Practice of Sound Changes on EFL  
Students' Listening Abilities.

Hiroki NAKAMURA

Niigata College of Nursing

**Summary** The purpose of this study is to clarify the effect of oral practice of sound changes on Japanese EFL learners. The subjects were ninety - five freshmen students at a college in Niigata. Their first language is Japanese. They were given a series of aural-oral practices focusing on sound changes in “authentic” English during the first semester in 1996. They were divided into two groups. In the experimental group, learners studied how to listen to and speak expressions which contain sound changes in rapid colloquial style occurring in video segments, and role - played a few scenes as oral practice. The control group, on the other hand, studied only how to listen to the sound changes in the same video segments. The listening abilities of both groups were measured and analyzed by Analysis of Variance. The results of this study indicated that though the subjects in both groups improved significantly in understanding English sound changes from the pretest to the post-test, as far as the result of the post-test is concerned there was no significant difference in understanding English sound changes between the experimental group and the control group.

**要 約** 本研究の目的は、音変化を伴う発話の口頭発表練習を行うことが、日本人 EFL 学習者の聴解力向上に、有効であるかどうかを明らかにすることである。被験者は、新潟県内の短大の1年生96名で、中学校と高等学校で6年間英語を外国語として学習した経験がある。実験では、被験者を実験群と統制群の2つのグループに分け、1996年4月から7月の前期の授業で学習を実施した。実験前には、両群のリスニング能力に有意差は認められなかった。実験群では、学習者は、ビデオ教材の特定のシーンにある会話文の音変化の聞き取り方や発音の方法を学習し、その後役割練習を口頭発表練習として行った。統制群では、学習者は、実験群と同じシーンの音変化の聞き取り方のみを学習するにとどめた。学習後2つのグループに、リスニングの能力に差が見られるかどうかを測定するために、JACET Basic Listening Comprehension Testを用いた。テスト結果に対し、分散分析を行った結果、両群ともに、リスニングの力は向上したが、処遇とテストの交互作用は、有意ではなかった。

**Key words** 聞く力 (listening ability) 口頭発表練習 (oral practice)  
速い口語体 (rapid colloquial style)  
音変化 (sound changes) ビデオ教材 (video material)

## 1. 背景

### 1.1 日本人EFL学習者と音変化指導

Rost (1991:4) によれば、Listening ability は、perception skills、analysis skills、そして synthesis skillsの3つが統合したものである。日本人EFL (English as a foreign language) 学習者にとって、perception skills の discriminating sounds と recognising words は、話された英語の文を聞き取るために、最も基本的で重要な skills である。ところが、この基本的な音を聞き取る段階において、多くの日本人EFL学習者は困難を感じている。その原因の1つとして、母語話者の自然なスピードの口語体によくみられる音変化 (sound changes) に慣れていないことがあげられる。

母音や子音、句や単語は、母語話者によって発音される時、それらの置かれた位置によってさまざまな音変化を生じる。このことが、聞き取りを妨げる原因となるのである。しかし連続した発話に生じる音変化は、母語話者が英語を話すときの自然な現象である。速い口語体で単語、句、あるいは文の中で母音や子音が、変化するのは、例外的なことではなく日常よく起こることである。小野 (1996:2) は、

What do you think we should do this evening?

において、注意深い口語体では、[wɑt du ju θi ŋk wi (: ) ʃud du : ðis i :vniŋ?] と発音されるが、速い口語体では、[wadʒu θniŋk wi ʃəd du : ðəs i :vniŋ?] のように様々な「音変化」(sound change) が起こっており、このような「音変化」は、英語母語話者の英語を聞き取る時には重要であると指摘している。

しかしながら、一般的に、日本人EFL学習者が、このような文を学習する場合、注意深い口語体を聞き、そのとおりに反復練習をして身につけることが多い。したがって、聞き取る場合も、発音する場合も [wadʒu] ではなく [wɑt du ju] となる。また、should は [ʃəd] ではなく [ʃud]、this も [ðəs] でなく [ðis] として学習するのである。

このような学習に対してBrown (1990:2) は、教室で教師が用いる目標言語と、現実の世界において母語話者が話す言語とを比較して、次のように述べている。

Indeed many teachers of foreign languages develop particularly slow, clear styles of speech when speaking the foreign language to learners. In real life, however, ordinary speakers of the foreign language are simply using it to get on with living.

このように外国語教育において、多くの教師は、学習者に正確な目標言語を教えようとするあまり、ゆっくりとはっきりした口調で話す傾向にあると推察される。また、学習者に口頭で反復練習をさせるときも、ゆっくりとはっきりしたモデルを示して、発話させようとする (Brown 1990:3)。日本における EFL 学習の教室でも、同様の指導がなされ、応用の段階でさえ、ゆっくりとはっきりした formal な英語を聞いたり、話したりするような指導が多く行われている。

竹蓋 (1989:22-23) はヒアリングの指導において、自然な音声英語がいろいろな面から相当くずれたものであるということを正しく理解することは、ヒアリングの学習者、指導者にとっては前提知識として何よりも重要なことである、と述べている。さらに竹蓋 (1989:34) は、ヒアリング指導のための音声教材に触れ、いわゆるくずれた発話を、もしそれがネイティブスピーカーのものであれば、恐れずに使って、そのような発話から正しい発話が生産できる行動の学習に焦点をおいた学習をしてほしいと思う、と提案している。

このように、「速い口語体」、「a more normal, more rapid style of speech」、あるいは「くずれた発話」などの表現が示す母語話者の発話に現れている音変化 (sound change) は、自然な英語を聞いたり話したりするためには、欠かすことのできない現象であると考えられる。この音変化をとりあげ、日本人EFL学習者に分かりやすく分析して指導を行い、効果をあげた研究がいくつかある。坂本 (1992:175-180) は、不完全破裂 (implosion: asked)、鼻腔破裂 (nasal plosion: written)、有声化 (voicing: better)、連結 (linking: far away) を取り上げ、高校生を対象として、聞き取りの力を向上させるための指導に生かした。檜葉 (1992:181-186) は、中学生を対象として、弱化 (weakening: at her school)、脱落 (elision: moved to)、同化 (assimilation: want you)、連結などを「英語の音のルール」として規則付け、英文の聞き取りの指導に効果をあげた。また、福田 (1992:187-192) は、高校生が変化した発音に慣れることを目的として、リダクション (reduction: should have done [ʃudəvɔndʌn]) の指導を行った。広瀬 (1994:107-121) は、日本人中学生が聴解において困難を感じる要因の1つを弱形 (weak form) の音変化ととらえ、学習者をその要因に慣れさせて、リスニング指導の改善を図ることに成果をあげた。さらに、静 (1995:95-112) は、音変化の指導を、カタカナを用いて行うことにより、速い口語体を聞き取る力を向

上させることができたとし、また、中村 (1996 :33-37) は、学習者に英語特有の音声と音変化の両方を学習させることによって、リスニングとスピーキングの力を向上させることができることを実証した。これらの研究報告から、日本人EFL学習者に、音変化の学習を行わせることが、「速い口語体」を聞き取る力を身につけさせるうえで有効であると推測される。

## 1.2 音変化の口頭発表練習と聴解力向上

Ur (1984 :12) は、学習者が自分で音を正確に発音することを学べば、他の話者から発せられた音を聞き取ることはかなり容易になるだろうと指摘した。また、國吉 (1993 :314) は、ヒアリング指導においても口頭発表練習が大切であるということを次のように主張している。

ヒアリングの指導は音声英語をただ聞かせてばかりいけばよいというものでもない。当然のことではあるが、スピーキング、リーディング、ライティングの英語の他の技能の指導とも関係する。特にスピーキングの口頭練習とは密接な関係があると言わねばならない。……そして、正常に英語の学習が進んでいる場合には、自分の言うことのできる英語表現と同じ形の英語表現は聞いて理解できるはずである。挨拶表現などの決まり文句的英語表現などでも、自分が日常よく使っているような、慣れた表現だったら相当に崩れた形であっても何の苦もなく聞き取れるということがある。たしかに、スピーキングの訓練はヒアリングの力をつけることにつながるし、ヒアリングの訓練をすることはスピーキングの力をつけることにもつながるのだということが言えるのである。

島岡 (1996) は、

“Spring has come.” [sprɪŋ s`kʰɪ Am] を例としてあげ、この文に含まれる、h-drop, schwa-drop, devoicing, aspiration など現代英語に頻繁に起こる現象は音声表現の指導シラバスに当然取り上げることがらであるが、多くのEFL学習者は、例えば、has [hæz] のように発音していることが多い、と指摘している。さらに、「自分で発音している音声以外は聞き取りにくい」ということであろうと述べ、「聞き取り能力」をどうつけさせるかという課題について、耳と同時に目も口も活用し、綴り字と音声の隔たりをできるだけ少なくする努力があるのである、と主張している。

## 1.3 言語習得と口頭発表練習の導入時期

音声指導において、口頭発表練習を遅らせることが、言語習得の原理に沿っているという主張から、特に入門期には口頭発表練習を一切行わない方が良いという主張があり、その実験結果も報告されている。例えば、「オーラル・プラクティスを遅らせる」(Delayed Oral Practice-DOP) を提唱したポストフスキー (V. A. Postovsky) は、幼児の「理解力」(aural comprehension) がまず発達することに着目し、第二言語の指導でも聴解力の指導を優先させることを主張した。Defense Language Institute のロシア語の学生30人 (18~24歳) ずつの実験クラスを2つ用意し、1つのクラスは最初から口頭練習に徹し、もう1つのクラスは、最初の3日間だけは発音と文字の関係を教えるためにいくらかの発音練習は行ったが、4週間は全く「聞く」ことに専念させた。4技能とも後者のクラスの方が伸びがよく、「聴解力」(listening comprehension) において優れていた、という結果が報告されている (伊藤1994:17-19)。また、山田 (1988:14) は、Benson&Hjelt の「言語学習は、諸技能が統合された形であらわれる過程で、意味的・創造的記号化が起こる前に、まず新しい発話の意味が文脈にそって解読されなければならない」とする仮説を引用して、この考えは、リスニングをスピーキングに先立って訓練されるべき能力とみなして外国語学習の第一段階ではスピーキングの訓練を全く行わないという方法の理論的な支えとなっていると指摘している。さらに、その考え方には、口頭発表練習を強調するあまり受容技能を軽視したことや、外国語が話せるようになるためには話す訓練を中心に学習を進めれば良いという思い込みへの反省がこめられていると見ることができよう、と述べている。また、Krashen&Terrell (1980 :20) は、教室における言語習得の原則は、聞くことの学習が話すことよりも先であるとしている。そして、発話の行為は、段階を追って現れてくるので、学習者が話す準備ができないうちに、話すことを強要すべきではないと主張している。これらの主張があることから、音変化の学習においても、口頭発表練習の導入時期については、より効果的な学習を行うためにも検討することは意義のあることである。

## 2. 目的

本研究の目的は、音変化を伴う発話の口頭発表練習を行うことが、日本人EFL学習者の聴解力向上に、有効であるかどうかを明らかにすることである。

### 3. 実験

#### 3.1 被験者

被験者は、中学校、高校を通じて6年間英語を外国語として学習してきた、新潟県内の短期大学の1年生95名である。被験者は、実験群48人と統制群47人の2グループに分かれて処遇にあたる学習を行った。

#### 3.2 実験材料

処遇での視聴覚教材は、N.B.C. (National Broadcasting Co.) のTV番組2作 (Vortex: 1993) を使用した。被験者のリスニングの能力を測定するために、JACET Basic Listening Comprehension Test (梶木: 1989) を用いた。Form Aをプリテストに、Form Bをポストテストとしてそれぞれ使用した。実験に先立ち、実験群と統制群のリスニングの能力が等質であるかどうかを確認するために、英検2級のリスニングテストを行った。また、口頭発表練習が、被験者の聴解力向上に関する学習意欲に、どのような影響を及ぼしたかをみるため、アンケート調査を実施した。

#### 3.3 実験手順

実験期間は1996年度の前期で、プリテストは、4月下旬、ポストテストは、7月上旬の授業で行った。処遇にあたる学習は、5月から7月までの8回の授業で実施した。実験群は、処遇にあたる口頭発表練習を行ない、統制群は、口頭発表練習を行わなかった。英検2級のリスニングテストは、プリテストの前に行い、アンケート調査は、ポストテストの後で実施した。テストと学習は、LL教室で行った。

#### 3.4 指導の内容と方法

10分程度の segment を、日本語と英語のスク립トを併用して視聴し、あらすじをつかませた。その segment の中にある1分程度のシーンを取り出し、音変化の現れている部分を解説した。その際、実験群は、登場人物の発話に近づくように、反復練習をした。その後、音変化の発話を聞き取ることができるようになるように、後述する方法で音変化について説明し、そのシーンを5回繰り返し視聴させた。さらに、実験群は、ペアで登場人物の役割を分担し、反復練習を行った。その後再びそのシーンを視聴しながら、ロールプレイを2回行わせた。そして、最後に全員がペアで、そのシーンを反復して演じた。統制群は、解説の後7回視聴し、聞き取ることだけに集中し、反復練習は一切行わな

った。

音変化の指導は、次のように行った。まず、各シーンで出現した音変化を含む表現について、意味や聞こえ方、音が変わる理由や変化の仕方などを簡単に説明した。この音変化の指導は、実験群、統制群の両方に行い知識の差が生じないようにした。実験群には、発音のし方を説明した後、発音できるように反復練習をさせた。音変化の指導項目は、次のようなものであった。下線の音変化の部分を含む例文は、教材に出てきたものである。

・脱落 (elision)

I'm surprised you went out looking for me.

・弱形 (weak form)

I need them more than you do.

・同化 (assimilation)

Is that your grandfather?

・リダクション (reduction)

I should've asked if you had plans.

・連結 (linking)

I'm on a diet.

・有声化 (voicing)

We spread out a little blanket.

・不完全破裂 (incomplete plosive)

It was raining outside.

・鼻腔破裂 (nasal plosion)

...there's a moldy, half-eaten pizza under the couch.

#### 3.5 採点方法

プリテストとポストテストの結果は、JACET Basic Listening Comprehension Test の採点結果の素点 (40点満点) を使用した。

## 4. 結果

#### 4.1 リスニングテスト

実験に先立ち、2つのクラスのリスニングの能力を、英検2級のリスニングテストを使って調べ、その得点を基に分散分析を行った結果、有意差はなく ( $F(1,93) = 0.94$ )、2クラスは等質であることを確認した。

JACET Basic Listening Comprehension Test の Form AとForm Bの素点の平均値と標準偏差は表1のとおりであった。

表1 クラス別、テスト別の被験数、平均値、標準偏差

クラス	テスト	平均値	標準偏差
実験群	プリテスト	19.38	5.35
	ポストテスト	21.52	4.58
統制群	プリテスト	18.85	4.63
	ポストテスト	20.45	4.04

また、分散分析の結果、1%レベルでポストテストの得点がプリテストの得点よりも有意に高かった ( $F(1,93) = 18.46$ )。しかし、処遇とテストの交互作用には有意差は見られなかった ( $F(1,93) = 0.40$ ) (表2)。

表2 分散分析表

要因	SS	df	MS	F
処遇 (A)	30.32	1	30.32	0.85
個人差 (S)	3317.15	93	35.67	
テスト (B)	166.22	1	166.22	18.46**
A × B	3.59	1	3.59	0.40
S × B	837.65	93	9.01	
全体	4354.94	189		**p < .01

## 4.2 アンケート調査

口頭発表練習が、学習者の聴解力向上に関する意欲にどのように影響したかについて、アンケート調査の回答を基に、 $\chi^2$ 検定を行った。「速い英語の聞きかたを学習したのでだんだん理解できるようになった」との質問項目に対して、実験群、統制群の観測度数は表3のとおりであった (( ) 内の数字は期待度数)。表3は、実験群と統制群の回答を3つの尺度にわけた人数を集計したものである。

表3 理解できるようになったかどうかの人数

尺度	その通りでない	普通	その通り	計
実験群	2.0 (23.7)	1.2 (13.1)	1.6 (11.1)	4.8
統制群	2.7 (23.3)	1.4 (12.9)	6 (10.9)	4.7
計	4.7	2.6	2.2	9.5

$\chi^2$ 検定の結果は有意であった ( $\chi^2(2) = 5.73, .05 < p < .10$ )。そこで、残差分析を行った結果、表4にみられるように、実験群では、「だんだん理解できるようになった」の質問にその通りとする学習者の人数が有意に多く、統制群では、有意に少なかった。

表4 表3の調整された残差

	その通りでない	普通	その通り
実験群	-1.54	-0.52	2.38*
統制群	1.54	0.52	-2.38*

\* p < .05

次に、「最初リスニングテストよりも後のリスニングテストの方が簡単だった」という質問項目について、実験群、統制群の観測度数は、表5のとおりであった (( ) 内の数字は期待度数)。

表5 簡単だったとした実験群と統制群の人数

尺度	その通りでない	普通	その通り	計
実験群	1.0 (17.2)	2.9 (24.8)	9 (6.1)	4.8
統制群	2.4 (16.8)	2.0 (24.2)	3 (5.9)	4.7
計	3.4	4.9	1.2	9.5

表5は、実験群と統制群の回答を3つの尺度にわけた人数を集計したものである。 $\chi^2$ 検定の結果、人数の偏りは有意であった ( $\chi^2(2) = 10.41, p < .01$ )。そ

こで、残差分析を行った結果、表6にみられるように、「最初リスニングテストよりも後のリスニングテストのほうが簡単だった」の質問に「その通りではない」とする学習者の人数は、統制群では1%レベルで有意に多く、実験群では有意に少なかった。また、「その通り」「普通」とする学習者の人数は10%レベルで実験群に多くみられた。

表6 表5の調整された残差

尺度	その通りでない	普通	その通り
実験群	-3.07**	1.74+	1.81+
統制群	3.07**	-1.74+	-1.81+

+ < .10      \*\* p < .01

また、実験群において「役割分担して演じたのが楽しかった」の質問項目に対して、観測度数は表7のようであった。

表7 実験群における役割練習の反応

その通りでない	普通	その通り
2	2.3	2.3

表7は、実験群における役割練習についての反応を人数で示したものである。 $\chi^2$ 検定の結果は有意であった ( $\chi^2(2) = 18.38, p < .01$ )。

ところが、統制群においては、「会話のシーンを役割分担して演じてみたかった」という質問項目に対して、表8で示すような結果が得られた。

表8 統制群における役割練習の反応

その通りでない	普通	その通り
3.5	9	3

$\chi^2$ 検定の結果は「その通りでない」とする人数が有意に多かった ( $\chi^2(2) = 36.94, p < .01$ )。

## 5. 考察

### 5.1 口頭発表練習とテスト結果

プリテストとポストテストの結果に基づく分散分析の結果から、テストの主効果に有意差が認められたものの、処遇とテストの交互作用は有意ではなかった。つまり、本研究の目的である、音変化を伴う発話の口頭発表練習を行うことは、日本人EFL学習者の聴解力向上に、影響を及ぼさないという結果であった。すなわち、この実験では、音変化の学習では、口頭発表練習の結果、自然な英語の音変化をまねて発音できるように練習しても、聴解力へのプラスの影響は無かったということである。小野 (1986: 15) は、発音と聞き取りについて次のように指摘している。

発音に関しては、最初のうちは音素論的に1つのp音で間に合わせてもいいが、聞き取りでは、

[p<sup>h</sup>]、[p]、[p̄] の区別が最初から出来るようになっていなければならない。なぜなら、pin, spin, top の p 音を、すべて [p] と発音しても、何とか相手に通じるであろうが、native speaker はこれらの p 音を使い分けて発音するので、その区別を知らなければ、聞き取りの障害になるからである。

このことが、音変化の学習についても当てはまると考える。つまり、日本人EFL学習者が、“far away”を“far away”と連結して発音できてもできなくとも、native speaker が“far away”と連結が生じるように話すとき、この音変化の知識があれば、聞き取りは可能であると推察される。したがって学習者が、“far away”を [f : r ə wei] と連結させて発音することができてもできなくとも、聞き取るときは、この連結という音変化を知識として理解していさえすれば、聞き取る力に差は生じないと推察される。そうだとすれば、音変化が現れる「速い口語体」を聞き取る力を身につけさせるためには、音変化を口頭でスムーズに発音できるようになるという練習よりも、音変化の音声学的知識を得させると同時に、意味を把握させながら多くの音変化を聞かせる練習させるほうがより効果的であるといえる。

## 5.2 口頭発表練習と聴解力向上の意欲

アンケート調査の結果を、 $\chi^2$ 検定で分析した結果、口頭発表練習を行った実験群に、自己評価で聴解力が向上したと認識している学習者が多かった。また、口頭発表練習を行わなかった統制群に、ポストテストの方が比較的難しかったと認識している学習者が、期待値よりも多かった。さらに、実験群では、「役割分担して演じたことが楽しかった」については、「その通りでない」とする学習者が少なく、「普通」、「その通り」とする学習者が約半数ずつを占めていた。つまり、ほとんどの学習者が役割分担をしてロールプレイを行うことが、学習活動としては好ましいと感じていたと推測される。ところが、統制群では、「会話のシーンを役割分担して演じてみたかった」について、「その通りでない」とする学習者が多く、「普通」、「その通り」とする学習者が少なかった。役割分担をしてロールプレイを行う活動は、統制群において行わなかったのであるが、それを行った実験群と比較すると、好ましいと感じている学習者が少なく、反対の結果が現れた。つまり、口頭発表練習を行わなければ、この活動自体を有意義と感じることができないと推察される。

実験結果からも、口頭発表練習を行ったグループと行わないグループでは、リスニングの能力に関して、その伸びには差が無かった。したがって、中級程度の日本人EFL学習者にとって、音変化を学習する際には、口頭発表練習は学習活動としては適してはいるが、聞き取りの力を向上させるためには、必ずしも必要な学習活動であるとはいえないのかもしれない。しかし、英語学習の入門期では、口頭発表を一切行わない方がよいとする考え方があるように、音変化の学習の場合も同様に、学習の段階を考えたときに、口頭発表練習をいつ、どのようなねらいで、実施すべきかを検討する必要があると考えられる。

## 6. 今後の課題

音変化の口頭発表練習は、聴解力を向上させるために、短大生レベルでは必ずしも必要ではないということが本実験より示唆された。

今後の課題は、日本人EFL学習者の英語の学習段階に応じて、音変化の知識の習得と口頭発表練習を行わせ、最も効果のあがる指導方法を探ることである。その結果、効果のあがる適切な指導方法や実施段階が明らかになれば、「速い口語体」を聞き取ることが可能になるための学習活動として、この音変化の知識の習得と口頭発表練習を、効果的に導入できると考える。

## 参考文献

- 1) Brown, G. : Listening to Spoken English. Longman, 1990.
- 2) 福田 仁 : 英語科におけるLL利用のリダクションの指導, ECOLA英語科教育実践講座1 聞くことの指導 第6章 音の識別, 監修 和田稔他, 187-192, 1992.
- 3) 広瀬浩二 : 弱形が日本人EFL中学生の聴解に及ぼす影響について, 上越教育大学大学院学校教育研究科言語系コース (英語) 研究論集107-121, 1994.
- 4) 伊藤克敏 : 入門期における音声重視, 英語教育, 42 (13) ,17-19, 大修館, 1994.
- 5) 櫻葉みつ子 : 自然な口調の英語を聞き取るために, ECOLA英語科教育実践講座1 聞くことの指導第6章 音の識別, 監修 和田 稔他, 181-186, 1992.
- 6) Krashen, S. D., Terrell, T. D. : The Natural Approach, Prentice Hall, 1988.
- 7) 國吉丈夫 : ヒアリング指導における教育機器の活用, 英語のヒアリングとその指導 第9章, 小池生夫編, 大修館, 287-340, 1993.
- 8) N. B. C. : Punky Brewster, California Dreams, Vortex, 1993.
- 9) 中村博生 : 英語特有の音声と音声変化の指導とその効果, 新潟県立看護短期大学紀要, 2, 33-37, 1996.
- 10) 小野昭一 : 英語音声学概論, リーベル出版, 1986.

- 11) 小野昭一：英語音声の基礎，リーベル出版，1996.
- 12) Rost, M. : Listening in Action, Prentice Hall, 1991.
- 13) 坂本純一：不完全破裂・有声化・連結作用を聞き取る，  
ECOLA英語科教育実践講座1 聞くことの指導 第6章  
音の識別，監修和田稔他，175-180，1992.
- 14) 島岡 丘：聞き取り能力をどうつけさせるか，英語教育，  
45 (4)，8-10，大修館，1996.
- 15) 静哲人：An Experimental Study on Utilizing Katakana  
Transcription for Developing Learner Ability to Decode  
Rapid Casual Speech，大学英語教育学会紀要，大学英  
語教育学会，26，95-112，1995.
- 16) 竹蓋幸生：ヒアリングの指導システム，研究社，1989.
- 17) 梶木隆一：JACET Basic Listening Comprehension Test，  
開拓社，1989.
- 18) Ur,Penny：Teaching Listening Comprehension, Cambridge  
University Press, 121, 1984.
- 19) 山田雄一郎：リスニングと言語観，英語教育モノグラ  
フ・シリーズ 英語のリスニング 第1章Ⅱ，垣田直巳  
監修，吉田一衛編集，大修館，11-19，1988.