

外国語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 —

達川 奎三

広島大学外国語教育研究センター

はじめに

日本の学校における英語教室の授業時間は、中学校・高等学校では50分、大学では90分が一般的である。限られた時間の中で、どのように学習者の英語力を伸長させるかを、教師は日々試行錯誤しながら教壇に立っている。英語を外国語として学ぶ場合と母語として身に付ける場合とでは、習得が始まる時期や英語に触れる絶対量（時間）に大きな違いがある。この点について田地域（1999：137-138）は、「ネイティブの場合、文法をほぼ完全に習得するのが5歳頃だとすると、それまでに1万5000時間から2万時間も英語に触れる。これに対して、日本の学校での英語の学習時間は、中学と高校を合わせても、実質1000時間程度にしかない」と述べている。このような状況の中で、どのように効率的に指導し、期待する教育効果をあげるかは日本の英語教師にとって最大の課題の一つであると言える。例えば、リスニングの指導や評価のためのタスク設計をする際には、「どのような素材を、どのような方法で、どの程度、学習者に提示するか」を考える。IT技術の進歩と教育現場への普及により、さまざまなリスニング素材の視聴や提示が今日では可能になった。リスニング指導に際しては「学習者を暗黒の世界に押し込むな（Do not put your students into the world of darkness when teaching listening.）」とよく言われる。私たちの日常生活での聞く活動を振り返って見ると、ラジオ・アナウンス・電話での聞き取りを除けば、たいていの場合は視覚情報とともに聴解をしている。そこで本研究では、外国語リスニングにおける話者映像提示の聴解促進効果を、提示回数との関わりにおいて考えてみる。また、英語リスニングの際の話者映像提示について、学習者がどのように捉えているかを合わせて報告する。

1. 外国語リスニング指導・評価における基本的留意点

Rost (1994：142) は第二言語リスニング指導では、学習者が子どもであれ成人であれ、以下のような能力を身につける必要があるとしている。

- discriminating between sounds
- recognizing words
- identifying stressed words and groupings of words
- identifying functions (such as apologizing) in a conversation
- connecting linguistic cues to paralinguistic cues (intonation and stress) and to non-linguistic cues (gestures and relevant objects in the situation) in order to construct meaning
- using background knowledge (what we already know about the content and the form) and context (what has already been said) to predict and then to confirm meaning
- recalling important words, topics and ideas

- giving appropriate feedback to the speaker
- reformulating what the speaker has said

また、平井（2007）は大学生の学習者が英語をうまく聞き取れない原因として、(1) 語彙・熟語・文法などの知識不足 (2) 聴解能力と読解能力の接点となっている音素と書記素の対応規則 (phoneme-grapheme correspondence rule) の知識不足 (3) フレーズレベルで理解していくためのプロソディ (prosody) の知識不足 (4) 学習者の単語認知 (word recognition) 速度 (5) 作動記憶 (working memory) の容量、の5点を指摘している。さらに、とりわけ (2) (3) については、聞いても意味が分からないがスペルを見ると分かるという場合の原因と考えられると述べている。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は、

- ・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回目で、Midグループは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言える。

と報告している。他方、小田（1993）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）は、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回目（聞いた時）に問題に答えさせる 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考えている。

教師が指導案をデザインする時、学習者にとって「取り組む意欲をかきたて (challenging) 達成可能な (achievable) なタスク」を準備することを考える。その際には、適切に難易度の調整 (段階付け) をすることが求められる。そして、それが授業において期待通り機能すれば、指導効果の確保はもとより、学習者への更なる動機付けに繋がることは言うまでもない。このような難易度調整の重要性については多くの研究者 (Ur 1984; Anderson & Lynch 1988; Rost 2002) が指摘し、タスクは成功を志向した (success-oriented) ものであるべきだとしている。

2. 外国語リスニングと視覚情報の提示

コミュニケーションの手段として言語が重要な役割を果たしていることは誰もが認めるところである。しかし、我々の社会生活の中で言語以外の要因も情報のやりとりにおいては大きな役割を果たしているのも事実である。例えば、Mehrabian（1971）はコミュニケーションの93%は非言語的 (nonverbal) なものであるとし、ロボ他（1984：42-43）は言語による (verbal な) も

のが30～35%であり、非言語的なものが65～70%であるとしている。さらに加藤(1989:5)は『視覚障害者とスポーツ』の中で「視覚はすべての情報量の8割」という数字を示している。研究者によって非言語なものによる相互作用の総量割合の数字は異なるが、いずれも我々が言語以外の情報にも多大に依存しながら社会生活を送っていることを認めている。それ故、このような社会生活の実態をしっかりと踏まえながら、外国語教育の教材開発や指導をすることは大変重要であると多くの研究者や教師が主張している(Bransford & Johnson 1972; Omaggio 1979; Mueller 1980; 宇佐美 1987; Wright 1989; Rost 1991)。

また、the McGurk effect (または the MacDonald-McGurk effect) で知られる McGurk & MacDonald (1976) は、言語認知における音声と映像(視覚情報)の相互関係を明らかにし、我々の言語認知は複数のモードを使って行われていることを確認した。その後、この研究はビデオカメラの使用法や読唇用ソフトウェアの開発にも活かされた。また、一貫性のない映像提示は発話認知に影響を与える(Wright & Wareham 2005)との研究報告もある。人の発話を聞き取る際に、映像提示の有無によってどのような安心感(不安)や集中力の変化があったかを探る上で有益な研究であると考えられる。それ故、英語リスニングの指導においても、我々は普通「視覚を通して入ってくる情報と音声言語による情報とを総合的に関連づけながら理解する」という事実を踏まえるべきである(池浦 1996)。

3. 実験

3.1. 研究目的

外国語リスニングの際に、話者映像の提示がどの程度聴解を促進するかについて、提示回数の違いとの関わりにおいて明らかにする。また、学習者が外国語リスニング時の話者映像の有無をどのように捉えているのかの一端を探る。具体的には以下の3点について議論をする。

研究課題 (Research Questions)

- (1) 話者映像のある音声教材は、音声のみの教材と比べてどの程度聴解を促進するか。
(「DVDによる映像+音声提示2回」は、「CDによる音声のみの提示3回」と比べて、聴解度に差が出てくるか?)
- (2) 話者映像のある音声教材提示は、どのような英語リスニング力の学習集団に、どのような方法で提示するのが効果的か。
- (3) 外国語リスニング時の話者映像提示の有無に対して、どのように学習者が受け止めているかを知るために、アンケート調査を行い、より良い指導のための示唆を得る。

3.2. 実験参加者

筆者の勤務大学での教養教育英語授業科目(英語「リスニング」力の伸長を目指した授業)の受講者である以下の学生が実験に参加した。

- | | |
|------------------------------|-----|
| (1) 2009年度薬学部, 医学部保健学科所属 2年生 | 43名 |
| (2) 2009年度理学部, 生物生産学部所属 1年生 | 43名 |
| (3) 2010年度薬学部, 医学部保健学科所属 2年生 | 38名 |

実際の受講者数はそれぞれ40～50名ずつであったが、欠損データのある学生(合計13名)や大学

院生（1名）は調査対象者からは除いた。

3.3. 実験参加者の英語リスニング力

筆者の勤務校では TOEIC® を全学実施しており、各グループのリスニング・スコアは以下の通りである。

表 1：実験参加者の英語リスニング力（TOEIC スコア）

	人数	平均点	標準偏差
(1) 2009年薬・保	43	246.5	44.0
(2) 2009年理・生	43	251.3	37.0
(3) 2010年薬・保	38	253.2	57.3

TOEIC リスニング・スコアの平均点はいずれも250前後となっている。3グループ間の英語リスニング力の等質性を確認するために、1要因の分散分析を行った。その結果、グループの主効果は見られなかった。従って3グループの英語リスニング力には有意な差がないことが確認された [$F(2, 121) = 0.22, n.s.$]。

3.4. 実験方法

3.4.1. 実験手法

話者映像のある3分程度の英語での講義（ミニレクチャー）を収録したDVD教材を視聴し、その内容に関する5つの質問（日本語）に日本語で答えさせる。1つ目のグループには話者映像とともにDVDの話者映像を3回提示し、2つ目のグループは同じDVD教材を音声のみ（=CD）で提示し、3つ目のグループには話者映像とともにDVDの話者映像を2回提示した。

表 2：実験計画

提示方法	教材 1（象教材）： Asian and African Elephants	教材 2：（大統領教材）： Lincoln and Kennedy
Audio-visual 3回視聴	2009年薬・保 2009.5.15. 実施	2009年理・生 2009.11.25. 実施
Audio-only 3回聴取	2009年理・生 2009.11.11. 実施	2009年薬・保 2009.5.22. 実施
Audio-visual 2回視聴	2010年薬・保 2010.5.21. 実施	2010年薬・保 2010.7.9. 実施

(Audio-visual は「映像 + 音声」、Audio-only は「音声のみ」の教材提示を表す。)

3.4.2. 実験で用いた教材（[Appendix A, B] 参照）

実験で用いた教材の情報は以下の通りである。

Dynamic Listening Comprehension (by Patricia A. Dunkel and Phyllis L. Lim. 2006. Thomson Heinle)

Unit 4: Comparison/Contrast

Chapter 7: Asian and African Elephants: Similarities and Differences (以下、「象」と略す場合もある)

Chapter 8: Lincoln and Kennedy: Similar Destinies (以下、「大統領」と略す場合もある)

表3：視聴する教材について

	総単語数	発話時間	Flesh Reading Ease	Flesh Grade Level
Asian and African Elephants	409	3分	49.7	9.3
Lincoln and Kennedy	403	3分	36.8	11.5

講義（談話）の総単語数や発話時間はほぼ同じであるが、Flesh Reading Ease や Flesh Grade Level の数字から見ると「大統領教材」の方が「象教材」よりも文章がやや難しいと言える。

4. 実験の結果、及び考察

4.1. 研究課題（1）について

まず、話者映像がある音声教材は、音声のみの教材と比べてどの程度聴解を促進するか。（「DVD による映像+音声提示2回」は、「CDによる音声のみの提示3回」と比べて、聴解度に差が出てくるか？）について記述する。なお、以下の結果の検定にあたって、2要因の分散分析をせず、それぞれの教材について1要因の分散分析をしたのは、表2に示したように（1）（2）グループの学生が教材によって異なる視聴条件下で実験参加したためである。

4.1.1. 教材1（「象に関する講義」について）

「象に関する講義」についての聴解テストの得点は以下（表4）のようになった。

表4：象素材における提示方法の違いによる聴解テストの平均点と標準偏差

	人数	平均点	標準偏差
Audio-visual 3回視聴	43	7.90	1.82
Audio-only 3回聴取	43	7.41	2.04
Audio-visual 2回視聴	38	7.21	1.77

なお、1要因の分散分析の結果、教材の提示方法と回数の違いによる有意な差はなかった [$F(2, 121) = 1.45, n.s.$]。

4.1.2. 教材2（「大統領に関する講義」について）

「大統領に関する講義」についての聴解テストの得点は以下（表5）のようになった。

表5：大統領素材における提示方法の違いによる聴解テストの平均点と標準偏差

	人数	平均点	標準偏差
Audio-visual 3回視聴	43	6.95	1.45
Audio-only 3回聴取	43	5.65	1.85
Audio-visual 2回視聴	38	5.82	1.55

1要因の分散分析の結果、教材の提示方法の主効果が見られた [$F(2, 121) = 7.84, p < .05$]。そこで、多重比較の検定を行った結果、「Audio-visual 3回視聴」グループと「Audio-only 3回聴取」グルー

ブ、そして「Audio-visual 3回視聴」グループと「Audio-visual 2回視聴」グループの間に5%水準で有意な差が見られ、「Audio-only 3回聴取」グループと「Audio-visual 2回視聴」グループの間には有意な差はなかった。

4.1.3. 研究課題 (1) についての考察

2つの教材について、3つの条件下での平均点を視覚化してみると、図1のようになる。先述の分散分析の結果から、「象教材」に関しては、提示方法の違いによる差はなく、英語リスニング力の高い学生が低い学生より高得点をあげたことが示唆された。ただし、「象教材」が（「大統領教材」よりも）比較的易しい教材であったため、平均点が高得点であり、若干の天上効果があった可能性も考えられる。JACET8000による語彙リストで確認してみると3000語レベルまでの語彙が象教材は97.6%、大統領教材では82.9%であった。一方、「大統領教材」の場合には、提示方法の違いによる差が出ている。具体的には、Audio-visual 3回が他の2条件に比べて高得点であったが、Audio-only 3回とAudio-visual 2回の間には有意な得点差はなかった。これらの結果から、比較的易しい教材（Flesh Reading Ease: 49.7 / Flesh Grade Level: 9.3程度）を視聴する場合は、「映像+音声」提示が2回でも3回でも、また「音声のみ」3回の提示でも、聴解度に与える影響はほぼ同じであると言える。また、教材の難易度が増す（Flesh Reading Ease: 36.8 / Flesh Grade Level: 11.5程度）と、「映像+音声」提示3回がより好ましいこと、さらに「映像+音声」提示が2回でも「音声のみ」3回提示の聴解度が期待できることが示唆された。

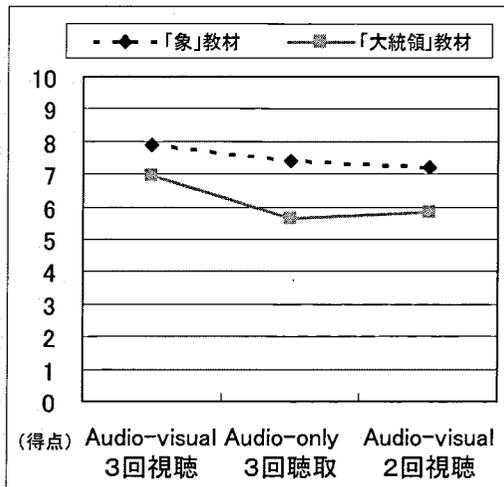


図1：3つの異なる提示条件下における平均点の比較

4.2. 研究課題 (2) について

続いて、「話者映像のある音声教材提示は、どのような英語リスニング力の学習者集団に、どのような方法で提示するのが効果的か」という研究課題について記述する。

まず、各グループをTOEICリスニング・スコアに基づいて、3グループの平均点とほぼ一致する250点を基準として、それ以上を「上位群 (250点以上)」, それ以下を「下位群 (250点未満～170点以上)」の2つに分けた。なお、グループ (3) のスコアの著しく低い学生2名については、

グループの等質性を確保するために分析から除外した。3グループの上位群・下位群のリスニング・スコアは表6に示す通りである。

表6：上位群・下位群の英語リスニング力（TOEICスコア）

	上位群			下位群		
	人数	平均点	標準偏差	人数	平均点	標準偏差
(1) 2009年薬・保	19	287.5	25.6	24	214.0	23.9
(2) 2009年理・生	21	281.9	27.3	22	222.0	14.7
(3) 2010年薬・保	21	294.8	27.8	15	213.7	24.7

次に、それぞれの群の3グループ間の英語リスニング力の等質性を確認するために、1要因の分散分析を行った。その結果、グループの主効果は見られなかった。従って上位群、下位群の両方に関して3グループの英語リスニング力には有意な差がないことが確認された [$F(2, 58) = 1.14, n.s.$] [$F(2, 58) = 0.98, n.s.$]

4.2.1. 教材1（「象に関する講義」について）

「象に関する講義」について、上位群・下位群の提示方法の違いによる聴解テストの得点は以下の表7のようになった。

表7：象教材における提示方法の違いによる上位群と下位群の比較

	上位群			下位群		
	人数	平均点	標準偏差	人数	平均点	標準偏差
Audio-visual 3回視聴	19	8.63	1.53	24	7.33	1.82
Audio-only 3回聴取	21	7.76	2.18	22	7.09	1.83
Audio-visual 2回視聴	21	7.48	1.37	15	6.80	2.04

2要因の分散分析を行った結果、英語リスニング力の主効果のみが見られた [$F(1, 116) = 6.74, p < .05$]。なお、提示方法の主効果及び交互作用は見られなかった [$F(2, 116) = 2.13, n.s.$] [$F(2, 116) = 0.38, n.s.$]。

4.2.2. 教材2（「大統領に関する講義」について）

「大統領に関する講義」について、上位群・下位群の提示方法の違いによる聴解テストの得点は以下の表8のようになった。

表8：象教材における提示方法の違いによる上位群と下位群の比較

	上位群			下位群		
	人数	平均点	標準偏差	人数	平均点	標準偏差
Audio-visual 3回視聴	21	7.19	1.37	22	6.73	1.48
Audio-only 3回聴取	19	6.32	2.00	24	5.13	1.54
Audio-visual 2回視聴	21	6.24	1.47	15	5.00	1.21

2要因の分散分析を行った結果、英語リスニング力と提示方法の違いに主効果が見られた [$F(1, 116) = 11.16, p < .05$] [$F(2, 116) = 8.91, p < .05$]。なお、交互作用は見られなかった。また、多重比較の検定の結果、「Audio-visual 3回視聴」グループと「Audio-only 3回聴取」グループ、そして「Audio-visual 3回」グループと「Audio-visual 2回視聴」グループの間に5%水準で有意な差が見られ、「Audio-only 3回聴取」グループと「Audio-visual 2回視聴」グループの間には有意な差はなかった。

4.2.3. 研究課題 (2) についての考察

2つの教材について、3つの条件下での平均点を視覚化してみると、図2のようになる。「象教材」に関しては提示方法の違いによる差はなかった。英語リスニング力の高い学生が低い学生より高得点をあげた。一方、「大統領教材」の場合には、英語リスニング力の違いに関わらず、提示方法の違いによる差が出ている。具体的には、Audio-visual 3回が他の2条件に比べて高得点であったが、Audio-only 3回と Audio-visual 2回 の間に得点差はなかった。これらの結果から、比較的易しい教材 (Flesh Reading Ease: 49.7 / Flesh Grade Level: 9.3程度) を視聴する場合は、「映像+音声」提示が2回でも3回でも、また「音声のみ」3回の提示でも、英語リスニング力に関わらず、聴解度に与える影響はほぼ同じである。また、教材の難易度が増す (Flesh Reading Ease: 36.8 / Flesh Grade Level: 11.5程度) と、英語リスニング力に関わらず、「映像+音声」提示3回がより好ましいこと、さらに「映像+音声」提示が2回でも「音声のみ」3回提示と同程度の聴解度が期待できることが再度確認された。これらのことは、「音声のみ」を繰り返し聞かせた先行研究の小田 (1993) 平井 (2007) などからの知見と矛盾するものではなく、「映像+音声」の提示ができる条件下における教育効果促進の可能性を示唆する結果であると言える。

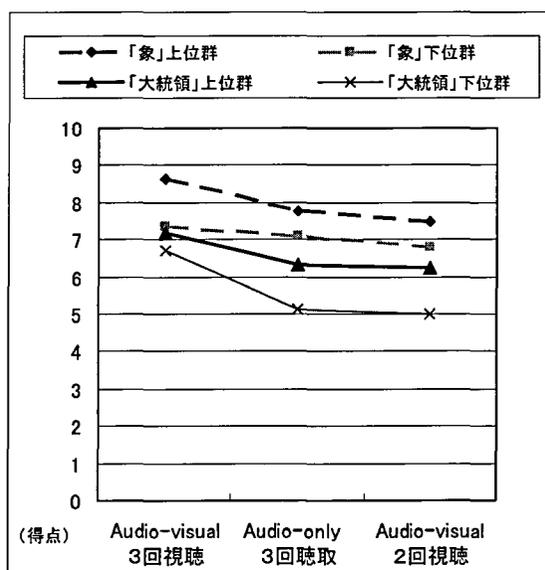


図2：3つの異なる提示条件下における上位群・下位群の平均点の比較

5. 話者映像提示の有無に対する学習者の受け止め（アンケート調査の報告）：

研究課題（3）に関わって、外国語リスニング時の話者映像提示の有無に対して、どのように学習者が受け止めているかを知るために、アンケート調査を行った。調査の概要は以下の通りである。

対象者：大学生38名（薬学部・医学部保健学科の2年生＝本実験に参加した（3）グループ）

実施時期：2010年7月23日（授業の最終回）

授業科目：選択必修科目の英語「リスニング」力の伸長を目指した授業（科目名：「メディア・リスニング」）

質問項目：多肢選択形式によるもの4問、自由記述による回答のもの1問、合計5問

その他：15回の授業では、指定した教科書教材以外に、DVD・ビデオを含むできるだけ多くのリスニング素材に取り組みさせた。

（なお、（3）グループの学生だけにアンケート調査を行い、（1）（2）グループの学生に行っていないのは、（1）（2）グループの実験実施時点に、「話者映像提示の有無に対して、どのように学習者（自身）が受け止めているか」について探ることが、本研究の質を高めることに繋がることの十分な問題意識が筆者になかったことが理由である。）

5.1. 多肢選択形式の質問項目についての結果・考察

アンケート回答者は、以下の4項目の問いに対してそれぞれ5つのスケールで回答した。

（問い）

- (1) 英語での講義を聞く時に、話者（話し手）の画像があると不安感が少なくなると思いますか？
- (2) 英語での講義を聞く時に、話者（話し手）の画像を見ることは内容理解を促進すると思いますか？
- (3) 英語での講義を聞く時に、1回だけ視聴する時と比べて、2回視聴すると内容理解が促進されると思いますか？
- (4) 英語での講義を聞く時に、2回視聴する時と比べて、3回視聴すると内容理解が促進されると思いますか？

（選択肢）

- (1) 全くそうは思わない
- (2) どちらかと言えばそう思わない
- (3) どちらとも言えない
- (4) どちらかと言えばそう思う
- (5) 強くそう思う

回答結果は表9、図3に示す通りである。

表9：「話者映像提示の有無」と「視聴回数」に対する学習者の受け止め（単位：人）

	問(1)不安感の減少	問(2)理解の促進	問(3)1回よりも2回が理解促進	問(4)2回よりも3回が理解促進
(1)	0	0	0	0
(2)	1	3	0	0
(3)	4	5	0	3
(4)	26	25	4	13
(5)	7	5	34	22
計	38	38	38	38

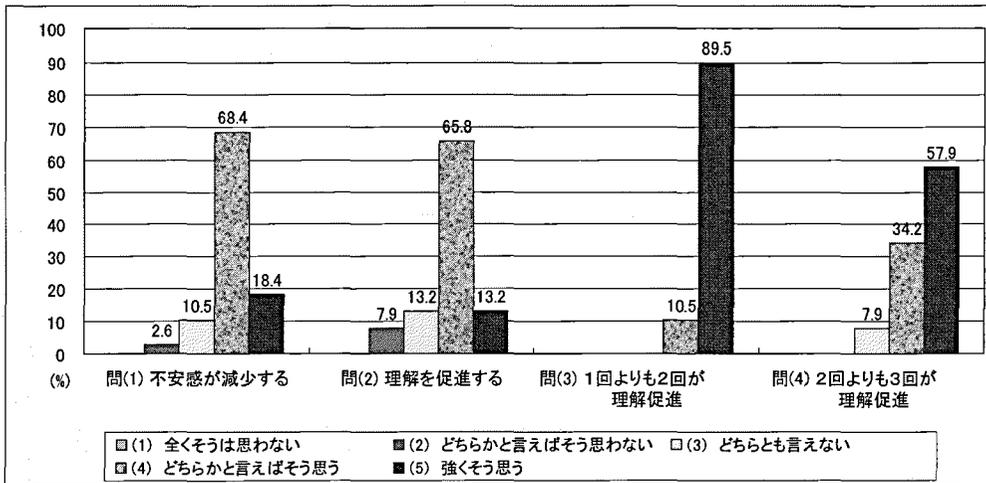


図3：「話者映像提示の有無」と「視聴回数」に対する学習者の受け止め（単位：％）

（考察）

問い(1)：話者（話し手）の画像があると不安感が少なくなると思いますか？

外国語リスニング時に話者の映像があると「不安感が少なくなる」と感じている学生は86.8%（68.4%+18.4%）であった。それ故、話者映像提示は学習者の不安感を和らげるのに有効であると考えられる。一方、「どちらかと言えばそう思わない」と否定的に捉えているのはわずか1名であった。この学生の TOEIC スコア（リスニング+リーディング）は320点（クラス全体の平均点は466.3点）であり、英語学習全般にコンプレックスや不安感があるのかも知れない。

問い(2)：話者（話し手）の画像を見ることは内容理解を促進すると思いますか？

話者の画像を見ることは（実際に）内容理解を促進すると思うかについては、78.9%（65.8%+13.2%）の学生が肯定的に捉えている。否定的回答をした3人の学生の英語力は TOEIC スコアで320, 490, 590とばらつきがあるが、実験での得点の総計はいずれもグループの平均以下となっている。この学生たちにとっては、聴解テストの得点が芳しくなく、話者映像を見ながらの聴解が成功体験になり得ていないのかも知れない。これらの学生はもとより、すべての学習者に対して、英語リスニング時に話者映像のどの部分により注目すれば聴解促進に役立つかを指導する必要がある。

問い(3)：1回だけ視聴する時と比べて、2回視聴すると内容理解が促進されると思いますか？

この点については、全員が肯定的な回答をしている。とりわけ、89.5%が「強くそう思う」と答えていることは注目に値する。母語の聴解に関しては、肯定的な回答をしたとしても、「どちらかと言えばそう思う」が「強くそう思う」よりも多いと予想されるが、外国語リスニングに関しては、本実験の「話者映像がある」という条件下においても、これまでの「音声のみ」の聴解を扱った先行研究の知見があてはまる。

問い(4)：2回視聴する時と比べて、3回視聴すると内容理解が促進されると思いますか？

問い(4)については、問い(3)と同様に否定的な回答をした者はいなかったが、「強くそう思う」と答えた比率は、問い(3)の89.5%と比べてみると、57.9%と31.6ポイント減少している。学習者は2回よりも3回の方が理解が促進されると感じているものの、平井(2007)が「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回目の方が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言える」と報告しているように、話者映像のある英語講義を視聴する際の聴解度にも同様のことがあてはまるのではないかと推察される。

5.2. 自由記述の回答について

上記多肢選択形式の質問項目(2)に関連して、学習者の受け止めを自由に記述してもらった。(問い)

英語での講義を聞く時に、話者(話し手)の画像を見ることが内容理解を促進するとすれば、どのような理由があると思いますか。自由に記述してください。

回答記述内容を分類してみると以下のようになった。(複数の内容を記述している回答者もあり、総計は38とはならない。)

口の動きや表情が理解を促進する	14	(36.8%)
表情などで話の雰囲気や単語の持つイメージが分かる	11	(28.9%)
情報の区切れ、強調ポイントが分かる	6	(15.8%)
映像があると集中しやすくなる	5	(13.2%)
安心感が増す	2	(5.3%)
理解は促進しない	2	(5.3%)
無回答	2	(5.3%)

(考察)

「口の動きや表情が理解を促進する」と36.8%の学生が記述している。聴覚障害者(とりわけ難聴の症状を持つ人)は、対面でコミュニケーションする場合、相手の口や唇の動きを読みとり(読唇し)、意味を理解すると言われる。日本の大学生の多くは、英語「調音(音声学)」に関する理解は十分ではないと思われるので、どのような英語音をどの程度「読唇」しているかは議論の余地があるが、口の動きや表情などの視覚情報があると、それが無い場合よりも、理解が促進されると考える学生が3人に1人はいることになる。また、28.9%が「表情などで話の雰囲気や単語の持つイメージが分かる」と回答している。談話を理解する際に、話者の表情は話の雰囲気を掴み、単語の持つイメージを想起するのに役立つようだ。そして、15.8%は「情報の区切れ、強調ポイントが分かる」を記述した。話者映像があると、発話の開始・終結などが顔の表情や口の動きに表れて、情報のかたまり(chunk)を捉えるのに有益であると考えられる。さらに「映像があると集中しやすくなる」(13.2%)「安心感が増す」(5.3%)との指摘は、外国語リスニング時における学習者心理の一端が表出されたものであり、教育実践にぜひ生かしたい情報である。

6. まとめ (教育的示唆)

私たちの社会生活の実態を振り返ってみると、何らかの視覚情報とともに聴解を行っている。外国語教授においてビジュアルの効用は認知されているが、談話の内容とは直接的な関係はなくても話者映像の提示が有効であることが、達川 (2010) に続き本研究でも示唆された。とりわけ、英語習熟度の低い学習者に対しては、教材の難易度が高いほど話者映像の提示はより有効であり、2回の話者映像を伴う視聴が音声のみによる3回の聴取とほぼ同レベルの理解度を学習者に期待できる可能性があることは、大変有益な教育的示唆が得られたと考える。ビデオ・DVD教材などの提示に際しては、話者の姿 (とりわけ顔面や頭部) を注視することによって聴解を促進することを、教師は学習者に奨励したい。さらに、話者映像のどのような点が聴解促進に役立てることができるかをより具体的に指導したい。ただし、この点については実証的な研究を積み重ねるなどして、指導すべき点を整理する必要がある、今後の研究課題と言える。最後に、単なる話者映像であっても視覚情報のある (CDではなく) DVD教材を増やすことを教材開発関係者に切に望みたい。本研究が外国語学習者のリスニング能力向上のための指導法や教材開発の改善・充実に資することができれば幸せである。

参考文献

- Anderson, A., and Lynch, T. (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Bransford, J. D. and Johnson, M. K. (1972). "Contextual Prerequisites for Understanding: Some Investigations of Comprehension and Recall." *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 717-726.
- Brown, G. (1990). *Listening to Spoken Language* (Second Edition). New York: Longman.
- Capper, S. (2000). "Nonverbal Communication and the Second Language Learner: Some Pedagogical Considerations." *The language Teacher*, 24(5), 19-23.
- Field, J. (1998). "Skills and Strategies: Towards a new Methodology for Listening." *ELT Journal*, 52(2), 110-118.
- Harris, T. (2003). "Listening With Your Eyes: The Importance of Speech-Related Gestures in the Language Classroom." *Foreign Language Annals*, 36(2), 180-187.
- Lund, R. J. (1990). "A Taxonomy for Teaching Second Language Listening." *Foreign Language Annals*, 23(2), 105-115.
- Mehrabian, A. (1971). *Silent Messages*. Belmont, CA: Wadsworth.
- McDonough, J., and Shaw, C. (2003). *Materials and Methods in ELT* (Second Edition). Oxford: Blackwell.
- Morley, J. (1991). "Listening Comprehension in Second/Foreign Instruction." In Celce-Murcia, M. (ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle.
- Mueller, G. A. (1980). "Visual Contextual Cues and Listening Comprehension: An Experiment." *The Modern Language Journal*, 3, 335-340.
- Omaggio, A. C. (1979). "Pictures and Second Language Comprehension: Do They Help?" *Foreign Language Annals*, 12, 107-116.
- _____. (1986). *Teaching English in Context*. Boston: Heinle & Heinle.
- McGurk, H., and MacDonald, J. (1976) "Hearing Lips and Seeing Voices." *Nature*, 264(5588),

746-748.

- Richards, J. C. (1983). "Listening Comprehension: Approach, Design, Procedure." *TESOL Quarterly*, 17(2), 219-240.
- Rixon, S. (1986). *Developing Listening Skills*. London: Macmillan.
- Rost, M. (1994). *Introducing Listening*. London: Penguin.
- _____. (2002). *Teaching and Researching Listening*. Harlow, : Pearson Education
- Sherman, J. (1997) "The Effects of Question Preview in Listening Comprehension Tests." *Language Testing*, 14, 185-213.
- Underwood, M. (1989). *Teaching Listening*. London: Longman.
- Ur, P. (1984). *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weir, C. J. (1993). *Understanding & Developing Language Tests*. New York: Prentice Hall.
- Wright, A. (1984). *1000 Pictures for Teachers to Copy*. London: Nelson.
- _____. (1989). *Pictures for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wright, A., and Haleem, S. (1991). *Visuals for the Language Classroom*. London: Longman.
- Wright, D., and Wareham, G. (2005) "Mixing Sound and Vision: The Interaction of Auditory and Visual Information for Earwitnesses of a Crime Scene." *Legal and Criminological Psychology* 10(1), 103-108.
- 池浦貞彦 (1996) 「リスニングでは何を、どう評価するか」『英語教育』7月号 17-19.
- 宇佐美昇三 (1987) 「リスニング・テストの結果に及ぼす視覚的資料の影響について」『上越教育大学研究紀要』No.6(2), 85-95.
- 小田幸信(1993)「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) (1993)『英語のヒアリングとその指導』大修館 68-72.
- 加藤博志 (1989)『視覚障害者とスポーツ』(改訂版) 福祉図書出版.
- 北弘志 (1992)「教育機器活用への教員研修」『コミュニケーション能力の育成と教育機器』(英語科教育実践講座9) ニチブン.
- 木地泰治 (1992)「視覚教材を用いた音声聞き取り学習が記憶保持に与える影響」『梅花女子大学文学部紀要』(英語・英米文学篇) 221-236.
- 河野守男 (1993)「人は音の流れをどのようにして理解するのか」小池生夫(編) (1993)『英語のヒアリングとその指導』大修館 19-55.
- 竹蓋幸生 (1989)『ヒアリングの指導システム—効果的な指導と評価の方法』研究社.
- 田地野彰 (1999)『「創る英語」を楽しむ—「暗記英語」からの発送転換』丸善.
- 達川奎三 (1995)「リスニングタスクの設計」『中国地区英語教育学会紀要』No.25, 197-210.
- _____. (2010)「外国語リスニングにおける話者映像提示の聴解促進効果」『広島外国語教育研究』No.13, 15-31.
- 田中正道 (1991)『コミュニケーション志向の英語教材開発マニュアル』開隆堂
- 平井明代 (2007)「リスニング指導—繰り返し聞くことから」望月昭彦 他(編)『新しい英語教育のために—理論と実践の接点を求めて—』成美堂 104-152.
- 吉田一衛(編) (1984)『英語のリスニング』大修館.
- ロボF, 津田葵, 楠瀬淳三 (1984)『英語コミュニケーション論』スタンダード英語講座 [6] 大修館.

【Appendix A】

教材1 (Asian and African Elephants: Similarities and Differences) のスクリプト

The African and the Asian elephants are the largest land animals in the world. They are really enormous animals. The African and the Asian elephants are alike, or similar, in many ways, but there are differences between the two types of elephants, too.

What are some of the similarities between the African and the Asian elephant? Well, for one thing, both animals have long noses, called trunks. An elephant sometimes uses its trunk like a third hand. Both kinds of elephants use their trunks to pick up very small objects and very large, heavy objects. They can even pick up trees with their trunks. For another thing both the African and the Asian elephants have very large ears, although the African elephant's ears are considerably larger.

In addition, both animals are intelligent. They can be trained to do heavy work. They can also be trained to do tricks to entertain people. In other words, they both work for people, and they entertain people also.

As I said before, the African and the Asian elephants are alike in many ways, but they are also quite different, too. Let me explain what I mean. The African elephant is larger and heavier than the Asian elephant. The African male elephant weighs between 12,000 and 14,000 pounds. In contrast, the average Asian male elephant weighs between 7,000 and 12,000 pounds.

Another major difference between the two kinds of elephants is the size of the ears. Asian elephants have smaller ears than the African elephants do. The teeth are different, too.

The African elephant has two very large teeth. These teeth are called tusks. The Asian elephant sometimes does not have any tusks at all. The elephants differ in color, too. The African elephant is dark gray in color while the Asian elephant is light gray. Occasionally an Asian elephant is even white in color! The last big difference between the two elephants is their temperament. The Asian elephant is tamer than the African elephant. In other words, the African elephant is much wilder than the Asian elephant. As a result, it is more difficult to train the African elephant to perform tricks to entertain people. That's why the elephants you see in the circus are probably Asian elephants . . . not African elephants.

Yes, there certainly are differences between the African and the Asian elephants, but there is one big similarity between the two animals: they are both fascinating and enormous animals.

(409 words)

(テストの指示文と質問)

これから3分間程度の英文を聞きます。その内容に関する質問になるべく詳しく日本語で答えなさい。
(1問2点×5=10点)

- (1) この英文は全体としてどのようなことを話題にしていますか？
- (2) trunk(s) とは、何で、またどのような機能を持っていると言っていますか？
- (3) 知能という観点からはどのような特徴が見られますか？
- (4) 二者の最大の違いは何ですか？
- (5) 気性という観点からはどのような特徴が見られますか？

[Appendix B]

教材 2 (Lincoln & Kennedy) のスクリプト

John F. Kennedy and Abraham Lincoln lived in different times and had very, different family and educational backgrounds. Kennedy lived in the 20th century; Lincoln lived in the 19th century. Kennedy was born in 1917, whereas Lincoln was born more than a hundred years earlier, in 1809. As for their family backgrounds, Kennedy came from a rich family, but Lincoln's family was not wealthy. Because Kennedy came from a wealthy family, he was able to attend expensive private schools. He graduated from Harvard University. Lincoln, on the other hand, had only one year of formal schooling. In spite of his lack of formal schooling, he became a well-known lawyer. He taught himself law by reading law books. Lincoln was, in other words, a self-educated man.

In spite of these differences in Kennedy and Lincoln's backgrounds, some interesting similarities between the two men are evident. In fact, books have been written about the strange coincidences in the lives of these two men. For example, take their political careers. Lincoln began his political career as a congressman. Similarly, Kennedy also began his political career as a congressman. Lincoln was elected to the U.S. House of Representatives in 1847, and Kennedy was elected to the House in 1947. They went to Congress just 100 years apart. Another interesting coincidence is that each man was elected president of the United States in a year ending with the number 60. Lincoln was elected president in 1860, and Kennedy was elected in 1960; furthermore, both men were president during years of civil unrest in the country. Lincoln was president during the American Civil War. During Kennedy's term of office, civil unrest took the form of civil rights demonstrations.

Another striking similarity between the two men was that, as you probably know, neither president lived to complete his term in office. Lincoln and Kennedy were both assassinated while in office. Kennedy was assassinated in Dallas, Texas, after only 1,000 days in office. Lincoln was assassinated in 1865 a few days after the end of the American Civil War. It is rather curious to note that both presidents were shot while they were sitting next to their wives. These are only a few examples of the uncanny, or unusual similarities in the destinies of these two Americans — men who had a tremendous impact on the social and political life in the United States and the imagination of the American people. (403 words)

(テストの指示文と質問)

これから Lincoln と Kennedy についての英文を聞きます。その内容に関する質問になるべく詳しく日本語で答えなさい。 (1問2点×5=10点)

- (1) John F. Kennedy はいつ生まれましたか？
- (2) Lincoln はどのようにして法律 (学) を勉強しましたか？
- (3) Kennedy と Lincoln が国会議員・大統領になるにあたって偶然がありましたか？
- (4) Kennedy が大統領として執務したのはどれくらいの期間ですか？
- (5) Lincoln と Kennedy の死に際してどのような偶然の一致がありましたか？

ABSTRACT

How Watching a Speaker Helps L2 Listening Comprehension: Its Effectiveness and Learners' Feedback

Keiso TATSUKAWA

Institute for Foreign Language Research and Education
Hiroshima University

The purpose of this study is to investigate the extent to which watching a speaker on a monitor screen improves listening comprehension in a second/foreign language. One hundred and twenty-four Japanese university students participated in the study and listened to three-minute lectures under three different conditions: (1) listening to the talk while watching the speaker three times ("audio-visual 3" condition), (2) listening to the talk without watching a speaker three times ("audio-only 3" condition), and (3) listening to the talk while watching the speaker two times ("audio-visual 2" condition). Under the "audio-visual 3" condition, the students obtained better scores in listening comprehension tests than the students under the other two conditions. The data were then analyzed by dividing the participating students in each condition into two groups based on their English listening proficiency. Watching a speaker promoted understanding regardless of the students' English proficiency, and the students under the "audio-visual 2" condition got similar scores to those under the "audio-only 3" condition when comprehending the short lectures; no significant difference was found between the "audio-only 3" and the "audio-visual 2" conditions. A questionnaire was also passed to the students to find out how they feel and what they think about watching a speaker when listening in their L2. The results show a positive desire for having more audio-visual listening materials in L2 classrooms in addition to audio-only ones. The findings in this study suggest that providing visual information by allowing the students to watch a speaker improves L2 listening comprehension, even if there are no visual clues to the content of the talk, and that teachers can reduce the amount of time that students work on some listening materials in class.