

LL考察:聴解力の重要性と映像の意義

河野 護

I LL考察

1. LLと人間関係

約10年にわたるLL教育を回顧して藤掛(1975)は次のように語っている。

私が、教授者の立場で、LLをあてがわれ、いじくり始めて10年くらいになるが、だんだんとこれは英語を教えるには、何ともならぬ代物だと考え始めるようになった。経験的にだけでなく、理論的にもダメだという結論を得た。(中間略)さらに、本特集「教育機器と私の実践」との関連で述べれば、教育機器、特にLLのようなシステムの実践において、そういうものをあてがわれて、それに従ってある教育行為を実践するというのは、本来自立的であるべき教授行為を機器に従属させる行為であり、それこそまさに機器に使われている状態である。その実践とは、私はこのように機器に使われましたというに過ぎない。真に価値ある教育機器についての実践とは、ある教授行為をしたい時、なま身の自分の機能だけでは不十分な場合に、マクルーハンのいうところの人間の機能の延長として各種機器メディア、必要に応じてそれをシステム化したものを駆使して教授行為を行なう場合の、その使い方、そのシステムの実践のことでなければならない。

彼はこのように述べ、長く使用して来たLLと訣別してより自由に授業

ができる Language Arts Center なるものを提唱している。

LLは性能が高度化すればするほど教師と学生の間は離れていき、システム化された授業の中で学生は孤立して機械と対面して独学に近い形態になっていく。学生はコンソールから流れてくる指示や解説を聞き与えられる各種の練習をする。そこにはもはや教育においてもっとも大切な教師と学生の、また学生同志の人間関係はなく、学生はシステムの流れに沿って作業（練習）を強いられていく。丁度工場の流れ作業の如く。

システム化された、さらには、シミュレーション化されたプログラムは個人学習にとっては必要なものであり、今後更に開発して学生の利用に供すべきものであるが、教師が学生とともに居合わせていながらシステム化された授業を実施していくのは、教授行為の柔軟性、学生の反応に応じた教師の自由な授業の展開の放棄であり、機械に使われている態度である。教師が学生と対面しているときは授業は本来自由であるべきだ。

では、LLは不要か。結論は本稿を読み終った後にご考察いただきたい。筆者のLLの使用法は授業として使用する場合は、藤掛の言う「なま身の自分の機能だけでは不十分な場合」に使っている。LLたりとも、他の教育機器と同様、筆者の能力では不十分または不能のときに使用する。必要に応じて利用するだけで、可能な限り教室の前面にあって、学生と直接接して授業を行なう。LLに隸属しない。LL授業にあっても心の通じ合う人間関係を確立しなければ、学生の積極的参加を期待することは難しい。よほど意欲のある学生でない限り、機械との付き合いでは早晚熱意を失い、ただ単位を取るため仕方なく出席している状態になりやすい。

このような研究論文集である紀要に学生の感想文など載せるのは不適切であるが、LL授業であればこそ必要な心の触れ合い、人間的接触を重視し、直接的な自分の自分をぶつけてLL授業を実施した結果に対する学生の反応の一例として引用することを許していただく。これは某国立大学の理科系の1年男子学生の感想である。

今年の授業で一番強制的にやらされたのがこのLL。先生には悪いが、よく最悪河野などと悪口を言ったものだった。ところが一年たってみて、一番内容があり、実力が付く授業であったのは誰もが感じているのでは？ 最悪、最悪といいながら、月曜が休みになるとなんとなくさみしく、一週間遊んでしまう。そんな一週間のポイントになった授業であった。最悪といいながら、自分のためになっているのがわかっていて、なんとなく楽しんでいた。先生のこと陰けん、陰けんといいながら、先生の熱心さに引き込まれていく、だんだん愛着をもっていく、英語が面白くなっていく授業であった。たいへん意義あるもので、先生も生徒にきらわれると知りつつ生徒のことを考えるがゆえに、びしびしやってくれた授業で、もうこのようなタイプの先生には会えないような気がしてさみしい。(以下省略)

恥を忍んで引用したが、昨年より従来のような機械に隷属しないで、機械を使って自由かつ達な授業を展開した結果である。ヘッドフォンを通した説明やモニタリングによる指導ではこのような人間関係は決して生まれて来なかったのではないかと回想する。

2. LLの利用形態と筆者の体験

泉ら(1973)によると、LLはおよそ3つの立場に立って語学教育の中の位置づけが考えられるという。

第1の立場は普通教室で行なわれる学習とLLで行なわれる学習を統合し、授業全体を強化する立場で、総合的ラボラトリーといわれる。この立場ではLLは授業計画の中に厳密に位置づけられ、LLではLLでなければできない部分を分担する。Pre-lab, lab, post-labのサイクルで行なわれる授業過程はこの第1の利用形態といえよう。LLで練習する前に教師による事前指導が行なわれ、その後LLにて強化練習し、最後にまた教師と共に発展的に応用練習する。

第2の立場は、LLを教室学習に対する補充ないし教室学習の強化とみなす立場で、この考えに立てばLL学習は必ずしも普通教室での授業と密着しなくてもよい。

第3の立場は、LLを語学学習のための独立施設とみた考え方である。LLを完全に機械化されプログラム化された teaching machine として考え、外国語の学習はLLだけで完全に充足させようとする立場である。

筆者は助手時代より現在まで3つの大学でLL授業を担当してきた。そこで体験した授業を上記3つの利用形態の分類にあてはめると、最初に経験したA、B2大学では第1の立場に立っていたといえる。LLは他の教室での指導と密接に位置づけられていた。LLはその果すべき役割を明確に持っていた。しかし、A、B両大学における語学教育（サイクルに含まれる全体の授業）の効果には相当差があったといわざるをえない。A大学においてはLLは筆者のような助手に担当させ、学生は助手に指導されるというよりは、殆んど個人学習をするのであって、筆者らはただ学生の練習を援助し管理するだけであった。B大学ではLLも教師が担当した。教師は説明し、モニタリングによる個人指導を相当行なった。にも拘らず、A大学の方が効果をあげていたと判断される理由は、使用された教材と教室における授業の内容や活動の差にあったと筆者は考える。A大学における教材は教室における授業を主体にし多量の教材の中よりLLにて強化練習すべき表現を抽出してLLの練習に適するように自作した教材であった。それに対し、B大学においては、外国人教師もA大学同様日本人教師とチームを組んで実施していたが、使用された教材はLLでの練習に適するような教材で、少量の dialog とその中に出てくる表現の文型練習や問答で構成されていた。従って、教材の観点からいって、B大学ではLLが主体であった感がある。A大学では多量の文字教材を読ませ、その中に出てくる少量の口語表現をLLで練習し、教室では内容の検討、質疑応答、ディスカッションまで行なう。片や、少量の dialog と文型練習及び多少の応用練習だけでは、両者に差が出てくるのは当然ではあるまいか。

筆者はその後C大学に移った。ここにあるLLはもっとも精巧な設備で、テレビ、テロップ、VTR、アナライザー及びその記録装置等を備えた恵まれたLLであった。ここで行なわれていたLL授業は、3つの形態のいずれかに入れるとしたら、第3の立場に属するといった方がよいようだ。外国人教師も講読担当の教師もいるが彼らの授業はLL授業と全く関係がなく、LLは独立して実施されていた。この点において、C大学におけるLLの利用形態は第2の立場に入るともいえるが、LL授業の内容及び過程を考えると第3の立場に立っているといった方がより妥当なようである。授業の流れは殆んど自動化できるほど機械化されていて、テープには教材とともに信号音も学生に聞えないように入っていて、テープもテレビ画面も自動的に止ったり動いたりする。それ故、教師は面倒な機械操作にあまり惑わされずに済み、モニタリングによる個人指導や直接学生に近づいて行って指導する余裕ができる。しかし、そこには第1の立場にあるような応用の場がない。LL授業だけで終わってしまう。秀れた教師が居ながら学生は教師の肉声は殆んど聞くことなく機械と対面しているだけで終わってしまう。効果の程は別問題としても、生きた教師が受け持つ授業として果してこれで良いものであるのか疑問を持った。

以上が筆者が約10年にわたって経験したLL授業であった。この過程において藤掛のような心境は後になるほど強くなった。これからどのようなLL授業をしていけばよいのであろうか。尚、ここで述べたLL授業の実践は筆者が歩んで来た時点においてそこで行なわれていた授業であって、今でも同様な授業が行なわれているということではないので、誤解されないようお願いしておく。

3. 本学における筆者のLL授業

A language laboratory is only as good as the material used in it.
[Hill (1968)]

The main value of the language laboratory lies not so much in the

kind of equipment you have, but in the way you make use of what you have. [Croft (1965)]

重要なのは教材であり、LLの使い方である。更にもっと大事なのは、教師と学生との間の信頼関係にもとづく、教師の真剣な授業と、学生の積極的参加である。幸い、成城のLLは多少の改善の要望はあるものの、設備としては申し分ない。問題は教材と利用法である。

教材論に入る前に、筆者のLL授業は先の3つの利用形態の分類ではどこに入るのか、LL授業のあり方、LL授業の目標とも関連させながら、LLについて考察してみたい。

語学の力をつけることのみ考えれば、講読は読解力をつけ、作文は作文できる力をつけることが目標となろう。会話は口語英語をコミュニケーションの手段として運用できる力、聞いたり話したりできる力をつけること、会話ができるようにすることが目標であろう。では、LLは何か。LLの力をつけるといったら何のことであるかわからない。即ち、講読、作文、会話などの言語使用の技能の習得を目標にした講義題目と並列にLLを置くこと自体疑問で、これは矛盾であり、次元の異なるものなのである。LL特講とか、LL選択とは何か。LLで授業を行なうからこのような名称がつくのであろうが、では特別な部屋で授業をすると、例えば、理科室でやれば理科室特講とかいうのか。テープレコーダーを使えばテープレコーダー選択とかいうのか。そこまでめくじら立てるつもりはないが、LLもここまで定着してきたら名称変更した方がよい時機ではないだろうか。この名称の矛盾は、丁度、国語教育、数学教育、英語教育と並列に視聴覚教育を考えるのと同じである。(いや、これよりひどい。LLは単に機械が入った部屋の意味しかないのであるから。) 前者が教育の内容であり目標であるのに対し、後者は方法論であり技法である。LLも技法にしかすぎない。従って、そこで何を教えるかが問題であって、そこでいろいろな授業が行なわれて何の不思議もない。Shakespeareの授業において、当時の時代背景をVTRで見せ、一流の劇団による作品を見せながらテープに録

音させ、鑑賞させる、とともに英語に慣れさせる。いかに使用してもよいのである。今までLLが担ってきた使命をもって、それがその果すべき役割であると拘束されることはない。

多少脱線し過ぎたようであるが、では、LLは今までの路線に沿って考える場合、これからどのような方向に進んでいったらよいのか。いや、このような一般論で述べられるほど筆者には資格がない。筆者自身が行なっているLL授業について、その目標、教材、方法について述べていくことにする。

結論から先に述べれば、筆者はLL授業を講読と同様に考えている。講読が文字言語を読解できるようにするのに対し、LLでは音声言語により表現された内容を理解できるようにすることである。両者とも skill を伸ばすことを主眼としつつ、何を読ませ（見せ聞かせ）、理解できるようにするか、内容の方も無視できない要素である。

最近の映像文化の発達は何を見張るものがある。磁気テープによる映像記録が可能になったのは1956年米国の Ampex 社が、それに続いて我国では1958年ソニーがVTRを完成させた後である。1950年に磁気録音が可能になってまもなく映像も記録可能になった。技術的に可能になったのはつい最近であるが、それ以前の映画の歴史のお陰で映像文化とその遺産は急速にふえている。外国語教育用の映像教材も最近特に多くなってきた。しかも、昨年多重放送が開始されたために、筆者のような一市民にも簡単に英語による映像記録も可能になった。今後外国語教育に利用できる映像はどんどんふえていくであろう。

このような時代になったお陰で、LLが果せる役割は以前の音声のみによる授業から、より具体的、現実的音声言語体験を学生に与えることができるようになったのである。筆者はこの可能性に今までのLL授業の低迷から脱皮する突破口を見出したような気になり、昨年より試験的にその方向に歩み出した。

筆者は先にLL講読論を提唱した。これは読者に少なからぬ誤解を与え

るのではないかと危惧する。LL授業の方法を説明しながら、その誤解を避けるよう述べていくことにする。筆者のLL授業は単に受け身的に映像を見たり聞いたりしているだけでは決してない。学生に多種多量の音声・文字教材を課す。聞かせもし、読ませもする。但し、文語でなく全て口語である点は講読とは異なる。そして、話す練習や音素や抑揚などの発音指導もする。要するに、現実の外国の社会において外国を背景にしゃべられている場面を映像という現時点において最も具体的現実的手段によってその言語現象をより直接的な形で学生に提供し、そこで話されている英語を理解できるようにし、その中の有用な表現は言えるようにし、かつ、外国文化を理解させたいと考えている。非常に欲ばった考えであるが、一外国人教師や講読や作文などでは到底できないことを目指している。

そんな理想を追って果して学生に natural speed で話す英語がわかるのかと質問されるであろう。それは承知で述べている。筆者は音声言語を教えるのにも文字言語の使用を全く拒否しない。理解できないようであればタイプして渡す。テキストも使用する。但し、テキストもタイプも映像の中で語られるすべてを文字で与えることはせず、必ず学生が音声に挑戦する余地だけは残しておく。この割合は音声言語の難易によって増減する。このようにして、なんとか理解させた上で、次にいろいろな活動に移っていくのである。

最後に、泉らのいう3つのタイプのどれに入るのかと問われたら、第2の立場に入ると答える。唯し、教室学習に対する補充とか強化などという消極的態度ではない。読講や作文、会話などと同等、いや、それらにおいて不可能なことをやっているのだから、優るとも劣らぬ気持ちで授業を行なっている。テープに録音するので学生は音声による予習、復習ができる。筆者のLL授業はこのテープによる予習、復習にもとづいて授業が行なわれ、授業の成否もそれにかかっている。LLの1時間だけで英語がわかるようになり、話せるようになるなど虫のよすぎる話である。

II 聴解力の重要性

Listening competence is a prerequisite to communication. このことは常識的判断からも支持されるであろう。最近、口頭練習に先立って、聞き取りできる力をつける練習を徹底的に行なうべきだという主張と実験報告が多く出て来た。聞き取りできる前に口頭練習を最初から行なっていくと聞き取り能力の発達が遅れるという実験報告がいくつもある。外国語教育理論が audio-lingual habit theory から cognitive-code learning theory になって、認識の重要性が見直された。まず、話される言語をよく聞いて、分析や総合という認知の働きを総動員して、言語の法則性を自分で発見させ、理解できるようにした後に話す練習に入れというのである。

河野 (1979) によれば、1978年の TESOL の大会ではこのような聴解優先の教授法は一括して Comprehension Approach と呼ばれていたそうである。

Asher (1969) の提唱する The Total Physical Response Approach では、生徒は全く発音せず、外国語の意味内容を全身で表現させながら聞き取りの訓練をする。始めは “Stand.” とか “Jump.” というような1語の簡単な命令から、 “Run to the table, put down the paper, and sit on the chair!” というようなより複雑な命令へと発展していく。このように聴解訓練をしていくと理解力と記憶力が著しく伸びるという。そして、Asher は、When students were required to do both listening *and* speaking, their comprehension of the target language was decreased. ということを実証した。

その後 Asher (1974) は大学生を使ってスペイン語を同様に教えた。前述のような動作から始まって、role playing や劇化へと進ませていった。45時間の授業が終わったところで、約 200 時間の授業を受けた高校生や、1学期間スペイン語のコースをとった2つの大学生のクラスに同一の試験をしたところ、実験群は他のどの統制群よりも統計的有意に平均得点が高か

った。また、90時間が過ぎたところで、150時間の intensive audio-lingual trainingを終了した人々のために作られた、Pimsleur Spanish Proficiency Tests, Form C を実施したところ、実験群は殆んどの skills において50%タイル以上の得点を示した。

Postovsky(1974) は聞くことの重要性を次のように考えている。In acquiring the ability to decode, the language learner must develop recognition knowledge, while to encode he must develop retrieval knowledge. と考え、The production of speech is an end result of complex and mostly covert processes which constitute linguistic competence. であるから、Time is better spent, in the initial phases of a language program, on developing the student's capacity to decode. と言っている。彼はこの仮説をもって、audio-lingual method の仮説である、Intensive oral practice in the target language at the beginning stages of instruction will start in faster acquisition of the language. という仮説に挑戦した。

彼は California の Monterey にある Russian Language Department of the Defense Language Institute において、上記両仮説のどちらが正しいかを検証するため、次のような実験を行なった。61人の被験者を使い、12週間ロシア語を教えた。実験群においては、初めの4週間口頭練習をさせなかった。最初の3日間で Cyrillic alphabet を教え、多少の発音練習をして、耳から与えられる教材に対する彼らの反応を書くことができるようにした。統制群の方は intensive oral practice を強調した普通のロシア語の授業を実施した。そして、3日後に Cyrillic alphabet を教え始めた。両群とも同じ教材を使い、同じ授業時間数であったことはいうまでもない。このような統制群法による実験はある教授法の効果を測定しようとする場合の常套手段であるが、この実験では単にその方法を使うばかりでなく、おもしろいのは最初の4週間が過ぎた後に、両群を普通の授業に合併したこと、及び、試験は6週間後と12週間後の2度実施し、しかも、

listening, reading, writing, speaking の4分野全てにわたってテストしていることである。

結果は、6週目も12週目も、また、4技能のどの分野においても、実験群の方が平均点において多少得点が高かった。最も興味あることはspeakingにおいても実験群の方が良かったことである、口頭練習は、最初の4週間全くしなかったにも拘らず。この原因を追求するため、彼は speaking scores のどの部分に差が見られるのかを下位テストごとに分けて検討したところ、total speaking scores にもっとも影響を及ぼしている下位テスト得点は Control of Grammar と Reading Aloud における得点であった。

Postovsky 自身、自分の研究を前記両仮説の優劣を決定する、language acquisition のある特定の理論を支持する conclusive evidence として受け取ってもらっては困ると認めてはいるが、この結果は何を意味するものであろうか。少なくとも外国語学習における仮説、Language learning is an integrative process initially requiring contextual decoding of the meanings of new utterances before meaningful and creative encoding can take place. [Benson ら (1978)] を支持するものである。The Total Physical Response Approach や The Silent Way が効果をあげられる理由は生徒が教師の発話を聞いたり動作を見ているときに全神経を集中して聞いたり観察していて、長い音声の流れを分析し総合して言語の法則性を発見し理解し記憶しようとする知的作業が大きく働くからであろう。この段階で、よく意味もわからず法則性も自分で獲得するのではなく教師より教えられるのでは、口頭練習をしてもそれはかえって異質の作業が入ってしまうことになり、認知による知的作業を妨害してしまうのかも知れない。

Benson らは多数の listening に関する仮説や実験報告を検討した後に、次のような2つの重要な知見を見い出している。その1つは、When listening precedes oral skills, the development of an appropriate expectancy grammar is enhanced. ということ。そして、Deliberately bypassing

listening, or failing to give adequate practice in listening may be an inefficient and potentially frustrating way to teach a language. であると注意している。

第2の重要な知見は listening comprehension は an integrative or global skill であることを再確認していることである。非常に重要な listening comprehension の見解であるので、原文のまま引用する。

The second important finding is the reassertion of listening comprehension as an integrative or global skill which, as its name implies, entails comprehension or conceptualization and organization of new language data. Only when this "comprehending" process is functional can the learner begin to manipulate his new language in meaningful and creative ways. The same process expands the expectancy grammar in the new language and thus affects development in all areas of language learning.

以上の研究は主として外国語学習の初期の段階に関する研究であった。では、果して我々の関心事である、日本の大学における英語教育に戻って考える場合、どの程度までこれらの研究から学んだらよいのであろうか。特に LL や会話を担当している者はこれらの研究から重要な示唆を受けるであろう。口語英語に関する限り大学生といえども初歩的英語も聞いて理解できず話せない学生は少くない。初歩の段階ばかりでなく、listening comprehension の能力を高めることは語学の全能力の基礎であるから、発達のどの段階においてもその能力を高めるよう考慮し実践していく必要があるのではないだろうか。

講読において速読や精読の指導があって学生の読解力の向上に努力しているように、LL 担当者が中心になって listening comprehension の指導にもっと注目し努力すべきであろう。いや、listening comprehension が

an integrative or global skill であり、それが affects development in all areas of language learning ならば、英語教育担当者全員が一度真剣に聴解力をつける方法を考えてみる必要がある。一体どうしたら学生は聞いて理解できるようになるのであろうか。どうして日本の学生はこんなに理解できないのであろうか。なんとかやっている内に、To simply assume that comprehension will follow. と考えていると、Often it doesn't. である。いや、日本の現状においては、It almost never doesn't. である。聞き方の指導にもっと注意を払う必要がある。

LLは絶対に不要ではない。その果すべき使命は重大である。従来のような口頭練習優先ではなく、もっと知的活動を重要視し、内容のあるものを聞かせ理解させ、その中より有用な表現は言えるように練習することが大切である。

筆者はLL講読論で再出発した。その理由は今まで述べてきた経験と反省にもとづいている。関係諸兄弟のご批判をいただければ幸である。

III 映像の意義

1. 映像の問題点

坂本(1976)によると、視聴覚教育研究における画像の教育的処置については2つの大きな見方があるという。1つはHobanの具体・抽象論から現在の視聴覚教育の中軸Daleの所論に至る、写実性を重視した伝統的視聴覚教材論における画像の扱い方と、もう1つは、感覚・知覚の領域における最近の心理学的実験の成果にもとづく、学習心理学の立場から説かれる画像の見方である。

伝統的視聴覚教材論の中心はDale(1969)である。彼は画像を、概念化を導き出すための半抽象、半具体的な体験を与えるものとしてとらえ、その写実性を重視し、経験的見地から次のように述べている。

Pictures are iconic, semi-symbolic signs; that is, they resemble

in many particulars the object they represent. We must not assume, however, that just because they are so "real" they can be easily understood by everyone without effort and critical observation. Research on both still and motion pictures has shown, in fact, that pictures contain "cues" which must be interpreted by the viewer.

画像は iconic (類似的) な半抽象記号であって、画像中に含まれている cues によって学習者に理解されるのである。画像をただ見ているだけではこの cues を理解できるとは限らない。Effort と critical observation がなければならない。画像を理解する力が必要とされる由縁である。

教育の場において視聴覚教材を有効に使用すると、次のような意義があると、Dale (1954) は言う。これらは研究により実証されていることであり、Hoban も James D. Finn も支持している結論である。

Audio-visual materials, when properly used in the teaching situation, can accomplish the following:

1. They supply a concrete basis for conceptual thinking and hence reduce meaningless word responses of students.
2. They have a high degree of interest for students.
3. They make learning more permanent.
4. They offer a reality of experience which stimulates self-activity on the part of pupils.
5. They develop a continuity of thought; this is especially true of motion pictures.
6. They contribute to growth of meaning and hence to vocabulary development.
7. They provide experiences not easily obtained through other materials and contribute to the efficiency, depth, and variety of

learning.

筆者の映像による英語教育はこの7項目のいずれにも該当すると考えている。

一方、第2の学習心理学における画像の研究からいわれていることは、伝統的視聴覚教材論のように楽観的ではない。(ここで筆者は画像と映像という語を混用しているが、前者には線画のような簡単な図も含まれる。) Miller(1957)は、現実の事態は学習の対象としてきわめて多くの relevant cues や irrelevant cues を備えており、画像はこれらの何らかの原理によって整理し再配列するものであるとする。従って、この画像を通した整理・再配列の過程において感覚様相の同じかもしくは異なる cue の同時的提示は互いに反応を促進しあうか干渉しあって反応を禁止する面も生じてくる。Millerはこの点について cue の加算が直接的に学習の増大につながるといふ従来の仮説を否定し、付加的 cue もしくは過度に写実的な cue は学習者の気を紛らわすように働くか、望ましい学習とは反対の競合的な反応をひき起こす可能性をもつかもしいないかといって、relevant cues の強調と irrelevant cues の低減の兼ね合いを問題にしている。画像を与えることがその cue の機能によってはマイナスに働らくこともありうるのである。

以上2つの画像に対する見方を念頭に置きつつ、英語教育における映像の役割を考えてみたい。筆者は外国語教育における映像の役割を考える場合、2つの領域に分けて考えている。1つは外国や外国語について教える場合で、この場合は視聴覚教育理論から学ぶべきところが多い。前述の2つの見方の両方を映像を使う場合検討してみなければならない。例えば、米国の立法組織など教えるとき、現実の Capitol を映したり議会内での審議風景を見せても理解できない。1片の図で説明した方がずっと全体がつかめる。また、英文の構造を理解させるのに、英語が使われている場面を見せるよりは図式的に charts や rods で見せる方がよく理解できるであ

ろう。文字を書いたフラッシュ・カードでもよい。この領域においては Miller の指摘するような画像に表現される情報量とか具象性のレベルは理解に相当影響を与えるので十分注意する必要がある。

もう1つの領域は、初期の段階にても必要なことであるが、主として語彙や文法をある程度習得した後に、映像によって多量の言語現象を見せるために映像を使う領域である。実際に英語が使われている環境にできるだけ多く接してそこで使われている表現法を理解し必要なものは自分でも言えるようにするために多量の言語現象を映像によって見せてあげることである。日本における英語教育に欠けている点はこの点である。実際に英語が使用されていないので生の英語に接する機会が殆んどない。従って、彼らが理解できないのも無理はない。映像はこのような欠陥を補なうのに大変適している。本来ならば英語が話されている社会で体験を積むのが最も有効であるが、教室という条件ではそれは不可能であるため、外国の映像を教室に持ち込んで直接(?)英語に接する機会をその言語の背景とともに与えてあげるのである。この領域においては、第1の領域と異なり、映像によってある概念を教えるというのではなく、言語が話されている場を提示、提供するのである。Millerがいうような現実そのものを与えることによってマイナスに働く要素はあまり心配する必要はない。それよりは先に引用した7項目の視聴覚教材の効用を考慮して積極的に使った方がよいと考える。

さて、今筆者は直接という語に?をつけておいたが、果してこの第2の領域における映像の使い方は直接であろうか。視聴覚教育理論においては映像は間接的経験であり代理経験である。しかし、映像の中で話されている言語を学ぶ目的で映像が使われている場合、それは必ずしも代理とか間接と考えることはない。現実の言葉を聞くという直接体験であると考えてよい。映像を現在のようにLLにて自由に駆使できなかった時代、波多野(1962)は、「語学の場合、視聴覚による間接指示は、コトバ自体の直接指示なのである。コトバがテープからながれ出るということは、内容に

としては間接だが、コトバ学習の点からいえば、教材自体の体験なのである。」といている。テープによる音声だけでなく、ことばが話される場が映像によって視覚的に与えられるのであれば、それは一層直接体験に近づく。ことばだけでなく外国文化にも間接ながら接することができよう。

イギリスもアメリカもオーストラリアも、どこの国で話される英語も簡単に教室に持ち込むことができる。学生はこのようにして多種多量の英語に接し、かつ、録音することによって、いつでも、無限に、聞くことができ、必要な表現は暗記し、話す練習をすればよい。

2. 映像の効果に関する簡単な実験

Miller がいうごとく、現実事態、または、現実に近い視聴覚提示方法(映像など)は、その中にきわめて多くの relevant cues や irrelevant cues が含まれており、それらが同時に提示されると互いに干渉し合って反応を禁止する面も生じてくるかも知れない。また、付加的 cue もしくは過度に写実的な cue は、学習者の気を紛らわすように働くか、望ましい学習とは反対の競合的反応をひき起こす可能性をもつかも知れない。

英語教育においてVTRで映像を見せる場合、いかに外国文化を含んだ、ことばに関しては直接体験であるといっても、英語を十分に理解できるレベルに達していない学生にとっては、映像の中に含まれていることばと無関係な cue や、映画などの場合絶えず動いていることが、英語を理解するのにマイナスの力となって働くことも考えられる。目を閉じて話し手の言っていることばをじっと聞いている方がよく理解できることもあるのである。

筆者はそこで自分が行なっている映像による授業について、2つの簡単な実験を行なってみた。〔この実験は文部省の科学研究費の援助を受けて実施したものである。(文部省科学研究費補助金 特定研究「言語」 課題番号211413)〕

(1) 静画(絵本)が理解に及ぼす影響

聞き取りテストの結果によりクラスを等質な2つのグループに分け、それぞれ別々のLLに同時に入れて、一方は絵本をVTRで見せながら物語を聞き、他方は物語の音声のみを聞かせた。

設問は20問、3つの下位テストより成り、Part 1は映像の中に画かれている事項で、かつ、話し手がことばで説明していることについての質問。Part 2は映像の中には画かれておらず、ことばでのみ話されている事項についての質問。及び、Part 3は話された英語を憶えているかどうかを調べる質問、の3つの部分に分けて問題を作った。結果は表1の如し。

表1 静画による実験結果

	第1回 視/聴				第2回 視/聴			
	Part 1 映像 10点	Part 2 英語理 解8点	Part 3 英語記 憶4点	合 計 22 点	Part 1 映像	Part 2 英語理 解	Part 3 英語記 憶	合 計
TVグループ(18人)	6.17**	4.06	0.28	10.51*	7.39*	5.39	3.11*	15.89**
Tapeグループ(20人)	4.00	4.30	0.45	8.75	6.30	4.95	2.15	13.40

* 5% **1%で上下の得点間に有意差あり

この結果より次のようなことがいえる。

第1回視聴結果より

1. 物語の主要な流れ(内容)は絵本に画かれているため、映像を見ているグループは見えていないグループよりもよく理解できる(6.17 vs. 4.00, 1%で有意)。ただし、この結果よりTVグループの方が英語をよく理解したとはいえない。映像が理解を助けるという面とともに、映像だけでも理解できる要素もあるからである。しかし、また、これこそが映像の役割であるともいえる。
2. 映像に表現されていない部分についての問題である、「英語理解」「英語記憶」においては、音声のみを聞いているグループの方が得点が多少高いが有意ではなかった。従って、両グループに差があるとはいえない。絵に関係ない部分は両グループとも聞いて理解する以外なく同様な結果になった。

第2回視聴結果より

3. 同じ実験を繰返し2度行なうと2回目は事前に問題を相当憶えているためもあって、2回視聴すると第1回目の結果より高い得点を示す。ただし、Tapeグループは「英語理解」の部分における変化は有意ではなかった(4.30 vs. 4.95)。物語の主要部分(映像に画かれているが見ることはできない)の理解はTapeグループも大きく伸びた(4.00 vs. 6.30)。
4. TVグループは映像によって示されている部分及び「英語記憶」の問題で、Tapeグループよりも有意に得点が高かった。後者においても質問箇所気づくの絵が手がかりになって助けているとも考えられる。
5. しかし、絵に関係ない「英語理解」の問題においては2回目も両グループには有意な差はなかった。TVグループの方が得点が高いが差があるとはいえない。ただし、TVグループが示した進歩(4.06 vs. 5.39)は有意である。映像の助けによる有利な条件によって全体的に理解しやすくなるという間接的影響がありそうである。
6. TapeグループもPart 1, Part 2で相当伸びた。これは2回聞くことの効果と質問をある程度知って聞いたことの効果の合計といえよう。いずれも有意であった。
7. 全体として、TVグループは有利で1回目の差は2回目に更に大きくなっている。絵を見ながら聞いた方が、音声だけを聞いているより有利であったと結論できる。

(2) 動画(映画)が理解に及ぼす影響

普通の映画の場合には、映画とそこから録音したテープとを比較しても意味はない。ここで用いたフィルムは語学学習用にBBCが製作したPeople You Meet というシリーズのThe Party というタイトルのフィルムである。とり出した録音だけを聞いても、不要な時間的空白はなく、聞いてい

るだけで story を十分楽しむことができる。

被験者は静画の実験で使用した学生を再び使用した。今回は前回TVグループであった者は Tape グループとして音声のみを聞かせ、前回 Tape グループであった者はTVグループとしてVTRにより上記フィルムを見せた。テスト問題も多少変更した。前回「英語記憶」は2問しかなかったが、4問にしたこと。また、「映像」の問題を少なくし、「英語理解」の問題を多くしたことである。映像の影響を更に確認するために、3回目には Tape グループにもVTRを見せることにした。結果は表2の如し。

表2 動画による実験結果

	Part 1 映像(6点)			Part 2 英語理解(10点)			Part 3 英語記憶(4点)		
	1回 視	2回 聴視	3回 聴視	1回 聴視	2回 聴視	3回 聴視	1回 聴視	2回 聴視	3回 聴視
TVグループ (15人)	4.80**	4.87**	5.40	4.60*	6.27	7.07	0.33	2.00	2.47
Tapeグループ (13人)	2.08	3.00	5.23	3.00	4.85	6.62	0.31	1.77	1.85

* 5% ** 1%で上下の得点間に有意差あり

合 計(20点)		
1回 視	2回 聴視	3回 聴視
9.87**	13.13*	14.93
5.38	9.62	13.69

この結果より次のようなことがいえる。

1. 「映像」に表現されている部分について

映像を見ない Tape グループは2回聞いても、TVグループの1回目にも及ばない。映像を見る方が有利である。しかし、Tape グループも3回目に映像を見ることを許されると得点は急に上がり、両グループはほとんど同じになった。このことも映像が理解の助になっていることを示す。念のため繰返すが、この部分の問題は映像を見なければ答えられない問題ではなく、見ても英語が理解できなければ正

答するのは難しい。一方、見なくても英語が十分理解できれば正答できる問題で構成されている。

2. 「英語理解」の部分について

両グループに差が出ないか、または、Tape グループが有利かと予想したが、結果は1, 2回目ともにTVグループが高い得点を示した。しかも、1回目の差は有意であった。前回の実験の結果とは異なる。英語が話されるスピードが速くなり、量も多くなったために、音声だけでは聞き取る力の弱い者には story を想像しながら追っていくことが無理であったからであろう。TVグループであるとよく理解できなくとも映像を見て楽しむことができる。

2回聞くと Tape グループもTVグループの1回目よりは上回った。しかも、TVグループとは有意な差ではなくなった。そして、3回目に映像を見せられると、両グループは殆んど同じ得点を示した。ここでもやはり、映像に示されていないことについての質問でも、story 全体を理解するのに映像は助けとなっているようだ。

3. 「英語記憶」の部分について

予想通り第1回においてはすべての英語を憶えていることは難しいので、両グループとも得点は低い。2回目問題がわかった後に視聴すると急によくなる。しかし、両グループの間には有意差はなかった。

4. 合計得点について

3つの部分を合計すると、統計的に有意で1回目も2回目も、映像を見ている方が有利であることが証明された。そして、後で、Tape グループが映像を見ることを許されると、その差が一挙になくなることは映像が story の内容を理解するのに重要な役割を果していることを如実に証明するものといえよう。

以上、2つの簡単な実験結果から知る限り、静画であれ、動画であれ、英語を理解するために映像はプラスにはなっているものの、危惧していた

ようなマイナスの作用は殆んどしていないように思われる。筆者の考える、映像利用の第2の領域、即ち、ことばが話されている現実の場面を映像で与える分野においては、Miller のいうような、学習者の気を紛らわすことや、望ましい学習とは反対の競合的な反応をひき起こすことはないように思われる。映像全体がことばが話される場を示しているので、たとえ、irrelevant cues があつたとしても、それは背景の一部となっているだけである。そこで話されることばを学習しようとしている場合、映像からある概念を理解しようとするわけではないので、マイナスには働いていないようである。

最 後 に

LL考察、聴解力の重要性、及び、映像の意義の3つの部分に分けて述べてきたが、後の2つはあくまでも、筆者のLL授業の理論的背景となるものである。本学におけるLL授業はこの方向で実施していく方針である。関係諸兄姉のご批判を重ねてお願いして、本稿を終えることにする。

References

1. Asher, J. J. 1969. The total physical response approach to second language learning. *The Modern Language Journal*, 53, 3-17.
2. Asher, J. J. et al. 1974. Learning a second language through commands: The second field test. *The Modern Language Journal*, 58, 24-32.
3. Benson, P. C. & C. Hjelt. 1978. Listening competence: A prerequisite to communication. *The Modern Language Journal*, 62, 85-89.
4. Croft, K. 1965. The language laboratory: Uses and misuses. *TESOL Quarterly*, March, 153.
5. Dale, E. 1954. *Audio-Visual Methods in Teaching* (2nd ed.). New York. Dryden House, 65.
6. Dale, E. 1969. *Audio-Visual Methods in Teaching* (3rd ed.). New York. Dryden House, 430-436.
7. 藤掛庄市. 1975. 「Farewell to LL; Welcome to LAC」『現代英語教育』

- 11月号, pp. 21-23.
8. 波多野完治. 1962. 「語学的実践と視聴覚的方法」『英語教育』10月号, pp. 6-9.
 9. Hill, L. A. 1968. The language laboratory. *ELT*, 22, 140.
 10. 河野守夫, 1979. 「聞きとり能力をめぐる理論と実際」『英語教育』2月号, pp. 9-11.
 11. Miller, N. E., *et al.* 1957. Graphic communication and the crisis in education. *AV Communication Review*, 5, 3.
 12. Postovsky, V. A. Effects of delay in oral practice at the beginning of second language learning. *The Modern Language Journal*, 58, 229-239.
 13. 坂本久男, 1976. 「視覚教材の相対的効果についての実験的研究」『視聴覚教育研究』7号, pp. 21-39.

