

大学英語授業での多聴の試験的導入に関する実践報告

齋藤 雪絵

A practical report on a trial implementation of extensive listening in university English courses

SAITO Yukie

Summary

This article reports a trial implementation of extensive listening (EL) in university English courses in Japan. It begins by reexamining the benefits of EL addressed in the literature and introducing various EL materials including freely available web sources. The paper then illustrates the results of the small-scale implementation, focusing on the amount of aural input that students received, the EL materials they used, and their perceptions about the activity. Finally, implications for future implementation of the EL program will be also discussed.

1. はじめに

言語習得における多量のインプットの必要性がKrashen (1985)をはじめ、多くの研究者によって唱えられているが、語彙の意味を丹念に調べ、文構造を徹底的に分析しながら文章の理解を進める精読や細部まで聴き取り理解することを目的とした精聴を重視した日本の英語教育において、インプットの不足は顕著であり (Haginoya, 2013)、日本人学習者のコミュニケーション能力の育成を阻む一因とも指摘されている (吉井, 2017)。インプットにはリーディングとリスニングがあるが、授業内外で積極的に取り入れられ、その効果が広く検証されている多読に比べ、多聴が研究者や教育者の間で脚光を浴び始めたのは2000年代以降と遅く、報告された研究も多読に比べて少ない (Povey, 2016)。本稿では、筆者が獨協大学国際教養学部の英語授業の一環として試験的に実施した多聴の取り組みを報告し、今後多聴を導入する際の課題や留意点について論ずる。

2. 多聴とは

多聴とは、ある一定期間にわたり、理解可能なテキストを楽しみながら多量に聴くことで、リスニングにおける流暢性、リスニング速度の向上を目指す学習方法である (Ivone & Renandya, 2019; Waring, 2008)。比較的短いテキストを材料として、その細部まで聴き取ることを目的とした精聴とは異なり、多聴では細部にこだわらず音声情報の大意を理解することが主眼となる。

多読と多聴はKrashen (1985) のインプット仮説を理論的根拠とし、「理解可能なインプットを多量に行う」という共通点があるが、両者のインプット媒体は異なる。リーディングと比べ、リスニングに対する苦手意識を抱く学習者は多いが、その理由の多くは、音声言語の特徴に起因すると考えられる。まず、リーディングはオフライン活動、すなわち、学習者は自分のペースで読み進めることができるのに対し、リスニングはリアルタイム活動であり、学習者が話し手の速度をコントロールすることが難しい (Renandya & Farrell, 2010; Waring, 2008)。双方向のコミュニケーションでは、繰り返しや明確化の要求といったコミュニケーション戦略を使用することもできるが、その使用は限定的である。即時に流れるニュースやアナウンスなど一方向の音声メッセージに関しては、聞き手が速度を調整することはできない。一般的に、学習者に適した発話速度は1分間に120語と言われているのに対し、英語母語話者の速度は150語以上、ニュースでは180から200語の速度であることを鑑みると、学習者が英語母語話者のスピーチをいかに速いと感じているかが分かる (岡, 2020)。加えて、音声言語は、不完全な文章、自己修正、口語的表現を多く含み、さらにプロソディや音声変化 (音の脱落、短縮、連結、同化) によっても影響を受けるため、学習者は既習の語彙や表現を認識することができないという問題もある (Chang, 2012 as cited in Ivone & Renandya, 2019)。個々の音素や語彙を聴き取ることができても、実際に聴こえてくる音声の中では、それらを認識することができないというのは多くの学習者が抱える課題である (Renandya & Farrell, 2010)。さらに、語彙の綴りや表現形式は文字言語において一定であるのに対し、音声言語では変動的であり、発話者のアクセントなどの個人的要因にも左右されることが挙げられる。このような音声言語の特徴が、学習者のリスニングに対する苦手意識や困難につながっており (Renandya & Farrell, 2010)、それらを軽減するために注目を浴びているのが多聴活動である。

3. 多聴の教育的効果

多聴を導入する利点は数多く挙げられるが、重要な効果の一つは、リスニング処理能力の効率化によるリスニング力の向上である (Brown, 2007; Waring, 2008)。JACET SLA 研究会 (2013, p.212) が提唱する第二言語 (L2) リスニング処理モデルによると、その処理過程は低次と高次レベルの二つに分類される。インプットされた音声情報は、注意を向けることではじめて受信される。低次の処理段階では、聞き手は音韻、音素、語彙、統語に関する知識を活用して語彙認識、統語分解、概念的な意味の構築を行う。高次の処理段階では、一般常識や分野的知識、さらに談話構造の知識を基に、意味内容を推測し、心的表象を構築しながら談話モデルや状況モデルに照らし合わせて、音声メッセージが解釈される。音声情報を正しく理解するためには、低次、高次での処理が同時に、統合的に行われる必要がある。

限られた短期記憶の中で迅速な情報処理が求められる L2 リスニングにおいて、低次レベルでの情報処理能力を高め、最終的には自動化することが不可欠だと多くの研究者が指摘している (e.g., Goh, 2000)。その理由は、低次の処理を自動化することで、限られた処理能力を意味構築に必要な高次の処理に効率よく回すことができるからである (JACET SLA 研究会, 2013)。単語を瞬時に認識できる母語話者に比べて、L2 学習者は語彙認識により多くの時間を要し (Enomoto, 2007)、ある語彙の意味を思い出そうとしている間に次の部分を聴き損なってしまうとの報告があることから (Goh, 2000)、低次処理の自動化がリスニング力向上の鍵と言える。学習者はこの処理速度を上げることで、リスニングにおける流暢性を高めることができる。このような認知的観点から、音声と文字の結びつきを強化するために、理解可能なインプットを多量にかつ繰り返して聴く多聴は効果的だと言える (Waring, 2008)。

多聴の効果はリスニング処理速度の向上にとどまらない。多量のリスニングを行うことで、学習者はストレスやイントネーションといった音声言語の特徴に着目することができる。また、多聴は、偶発的語彙学習につながるという指摘もある。Brown, Waring, & Donkaewbua (2008) は、リーディングのみ、リーディング+リスニング、リスニングのみのインプットが語彙習得に与える影響について調べた。その結果、インプットは新出単語の意味習得にほとんどつながらなかったが、音声と文字を組み合わせた情報を得ることで、語彙の形や文脈での使用に関する知識の向上には役立つことが示唆された。また、語彙が習得されるか否かは、テキスト内での使用頻度に関連していることも明らか

になった。この点から、同トピックや同作者の作品を意図的に選び、繰り返し聴く活動である narrow listening を推奨する研究者もいる (Chang, 2017)。

さらに多聴は、学習者のモチベーションや自律性を高める効果があると言われている (Ivone & Renandya, 2019)。多読同様、多聴では学習者は自分の習熟度レベルと興味に沿って教材を選ぶことが奨励されているため、語学学習に対するモチベーションの向上が見込まれる。加えて、学習者には教材だけでなく、実践方法 (いつ、どのくらい、どのように聴くのか) に関しても決定権が与えられるため、自らの学習を振り返り管理する力が身につく、自律性を高めることにつながると考えられている。リスニングジャーナルやリスニングレポートを積極的に活用し、学習内容や省察を記録させることで学習者の自律性を促す試みも報告されている (Kobayashi, 2020; Schmidt, 2016)。

4. 多聴に適した教材とは

最近の多聴への注目の高まりは、テクノロジーの進歩やインターネット環境の発展と密接な関係があると言われる (Haginoya, 2013; Ivone & Renandya, 2019)。従来の多聴指導は、多読用教材に付随する音声教材を使用したものがほとんどであったが、現在ではさまざまな音声や動画がウェブ上で入手可能であることから多聴の教材も多様化してきた。ここでは、多聴における「理解可能なテキスト」とは何を指すのか、多聴に適した教材とは何かについて、先行研究に言及しながら整理してみたい。

日本における多聴の先駆者の存在である Waring (2008) は、リスニング教材を選ぶ上での基準を (1) テキストの内容の90%が理解できること、(2) 使用されている語彙や文法の95-98%以上が理解できること、(3) 音声を止めずに理解できること、(4) テキストの内容を楽しむことができることと定めている。1、2点目は多読の教材選択に用いられる一般的基準と共通であるが、同じ教材を理解するにあたり、リスニングの方がリーディングよりも難易度が高い点に留意すべきである (Brown, 2007; Haginoya, 2013)。

4.1. 多読用教材付随のCDあるいは音声ファイル

初級や中級レベルの学生を対象によく用いられるのが多読用教材の音声版である。Oxford Bookworms や Penguin Readers といった英語学習者用に開発された多読用教材の多くが、付属のCDやCD-ROMと共に出版されている (詳しいリストはHaginoya, 2013を参照)。教材は細かくレベル分けされており、学

習者は習熟度に合わせて教材を選択することができる。また、リスニング総量が多読本の総語数で表示されるため、学習者のインプット量を数値化して管理できること（吉井, 2017）、学習者の内容理解を把握するチェック体制を比較的整えやすいこと（三原・山田, 2018）も利点として挙げられる。一方、その大きな欠点は真正性の欠如である。一般的に、このタイプの音声ファイルには、1名の話者が多読本に書かれたテキストを完璧に朗読したものが収録されており、自然な話し言葉に見られる言い間違いや自己訂正などの特徴は含まれていない（Ivone & Renandya, 2019）。また、これらの音声ファイルは著作権のため複製できず、その使用は限定的との報告もある（Ivone & Renandya, 2019）。図書館のネットワークなどを通して音声ファイルにアクセスする体制を整えた場合、複数の学習者による同時アクセスを可能にするには、同ファイルを複数購入する必要がある初期費用がかさむことも懸念される（三原・山田, 2018）。

多読用教材を使用したHaginoya（2013）は、43名の日本人大学生を対象に、授業外で1年間行った多聴の効果を検証した。30%の学生が総語数1万語に満たずして多聴を止めてしまったことから、彼らのモチベーションを維持する重要性が浮き彫りになった。残りの70%の学生に関しては、その総語数は2万語前後から8万語強と個人差が見られ、総語数と多聴導入前と後に実施した30問の短いリスニングテストの伸び率との間に相関が見られた。Chang & Millett（2014）も多読用教材を用い、英語初級レベルの台湾人学生113名を対象に、3種類のインプット（リーディングのみ、リスニング+リーディング、リスニングのみ）がリスニング力に与える影響について調査した。参加学生は13週間、週1回のリーディング授業、リスニング授業内（各100分）でOxford Bookwormsの10冊の本を学習した。10冊の総語数は5万6000語、音声教材の長さは約10時間であった。その結果、リスニングとリーディングを組み合わせた学習方法が、リスニング力向上に最も効果があることが判明した。音声を聴きながら教材に目を通すことで、文字と音声の結びつきが強化され、低次の情報処理能力スピードが向上したためだと考えられる。Chang & Millettは、多聴を効果的に行う上での注意点として、ある定められた時間に決められた量（1週間に1冊程度）の音声インプットを行うべきだとしている。

4.2. 無料のウェブサイト

昨今では、YouTubeや教育目的で幅広く利用されているTED Talksをはじめ、さまざまな音声や動画に自由にアクセスできる無料のサイトが無数存在す

る。その内容は、ニュース、映画、ドラマ、広告、ドキュメンタリーなど多岐に及ぶ。コンテンツの中には、英語母語話者向けに作成されたものと、英語学習者向けに作られたものが混在している。前者を利用する主な利点として、繰り返しや言い直しなどを含むより自然な音声に触れながら、目標言語だけでなく背景にある文化についても学ぶことができる (Ivone & Renandya, 2019) 点が挙げられるが、多読用教材のようにレベル分けされていないため、選ぶ際には配慮が必要である。字幕やスクリプトがあり、学習者がリスニングを行いながら文字テキストを確認できるものが望ましい。ただし、多聴の効果を実感するためには、テキストの9割以上を理解している必要があるため、高い語彙力と文法力を備える超上級者のみにその使用は限定されるべきだと Waring (2008) は述べている。また、教員が学習者の進捗状況を一括管理する機能がついていないウェブサイトが多いため、学習者各自に学習内容、時間を記録させるなどの工夫が必要である。

大学の授業の一環としてTED Talksを多聴に用い、その効果を調査した研究にTakaesu (2017) がある。まず参加学生は、一般的なスピーチの流れ、頻出表現、ノートテイキングの方法、スピーチを選ぶ基準について学んだ後、各自スピーチを視聴し、内容の要約とコメントを記録紙に記入した。授業では、その記録紙をグループで共有する活動が行われた。質問紙調査の結果、回答者303名(中級上、中級レベル)の8割近くがTED Talksはリスニング力、モチベーションの向上に役立つと好意的な反応を示していたことがわかった。Takaesuは、習熟度の低い学生には、単に「聴く」という作業を課すのではなく、教員によるscaffoldingが重要だと述べている。具体的には、聞き取りが困難な弱音に焦点を当ててディクテーションを行う、プレ・リスニング活動のやり方を指導する、ポスト・リスニング活動の内容を要約ではなく、聞き取れた点の列挙にする、などの指導や調整が必要だという。字幕やスクリプトの利用に関しては、学習者が文字情報に依存するのを防ぐため、段階的リスニング、すなわち、字幕やスクリプトを見ずに音声や動画を視聴し大意を把握するよう努め、最終的に音声情報を文字情報と照らし合わせて理解を高めることが有効だとしている。この研究は、多聴を効果的に授業に取り組むための具体的方法が示されており参考になるが、参加者が行った総リスニング時間、量についての記述はなかった。

4.3. ポッドキャスト

ポッドキャストを利用した多聴も、研究者や教育者の間で注目を集めている。ポッドキャストイングとは「インターネットを經由して、パソコンや、iPodなどのデジタルオーディオプレーヤ（DAP）に音声や動画を配信する技術」を指し（榎田, 2010, p.65）、この情報配信技術は、教育に限らずさまざまな分野で浸透しつつある。現在、多様なトピックを扱うポッドキャスト番組が無料で提供されており、利用者は、英語母語話者向けのもの、英語学習目的に作成されたものから自由に選択し情報配信サービスを楽しむことができる。ポッドキャストイングでは、新規更新されたコンテンツのみをダウンロードすることで効率的に学習を進めることができ、またダウンロードした番組をWindowsパソコン付随のWindows Media Playerなどで再生することで、速度を調整しながら利用できる点も英語学習において有益だとされている（榎田, 2010）。また、スマートフォンなどの持ち運び可能なデバイスにあらかじめ番組をダウンロードしておけば、どの場所でも利用することができ、隙間時間を利用した学習に適しているとの指摘もある（Yeh, 2017）。

広島大学外国語教育センターでは、2008年度に広島大学の学生や一般利用者向けのポッドキャスト番組Hiroshima University's English Podcastの提供を開始するなど、英語学習におけるポッドキャストの役割に着目し、実践報告や効果について複数の論文にまとめている。Lauer & Enokida (2010) は、9名の日本人大学生を対象に5か月間に及ぶポッドキャストを利用した学習の効果を検証した。実験前と後に実施したリスニングテストの伸びには個人差が見られ、中にはスコアを大きく伸ばしたものもいたが、グループ全体では統計的有意差は見られなかった。その一因として、学生たちがポッドキャストを聴いた週平均時間は1-3時間程度と少なかった点が指摘されている。英語ポッドキャストの利用状況について質問紙を用いて調査したLauer (2013) は、英語学習のためにポッドキャストを利用したことがあると回答した学生は参加者224名の21%の48名、彼らの週平均利用時間は30分程度にとどまっていたと報告している。Lauerは、より多くの学習者がポッドキャストを利用した英語学習の有効性について認識すべきだと論じている。

ポッドキャストを利用した多聴については国外でも報告されており、台湾の大学生23名を対象に行われたYeh (2017) の研究もその一つである。ポッドキャストによる学習が成功した理由について研究者は三つの要因を挙げているが、特に着目すべきは、課題の一環として授業内に効果的に組み込まれていた点で

ある。ポッドキャストを多聴活動に利用するにあたり、オリエンテーションでポッドキャストの利点について説明し、教員が選んだポッドキャストを学習した後、学習者それぞれが選んだ番組を学習していた。さらに学期末には、ポッドキャストがいかに自らの英語学習に役立ったかを振り返り発表する機会も設けられるなど、参考になる活動例が紹介されている。

5. 授業実践

前述の多聴の効果を踏まえ、獨協大学国際教養学部で2022年春学期に担当したクラスで多聴を試験的に導入した。その理由は、(1) 同学部の英語カリキュラムでは、スピーキングやライティングのスキル別授業に加え、多読を取り入れた統合的英語クラスやリサーチペーパーの執筆・口頭発表を主な目的とした上級英語クラスが必修科目として提供されているが、リスニングに特化した科目がなく、(2) 学生は1年次から英語オンリーの環境で授業を受講しているが、中にはリスニングに対して不安感や苦手意識を抱くものも見受けられ、(3) 授業の課題にとどまらず、自分のペースで自主的に英語学習を進める習慣を身に付けさせたいと考えていたためである。

5.1. 実践対象者

実践対象は、筆者が2022年春学期に担当した選択英語科目の2クラスであった。1つは教職履修者向けの英語力向上を狙いとし、もう1つはアカデミックリスニングの向上を目指すものであった。各クラスの履修者は1名、6名で、前者の授業では、即席スピーチや口頭発表の他、模擬授業の実践を行った。後者では、オックスフォード出版社のLecture Ready 3を使用し、ノートテイキングや大意と詳細の聴き分けなど、さまざまなリスニング戦略を学びながら、専門的な内容の講義を聴き、その内容についてディスカッションを行った。2クラスの受講者7名(2年生2名、3年生1名、4年生4名)の英語力は、中級から上級上(TOEIC 660-990)と大きな差があった(表1を参照)。本稿で報告するのは、最終授業を欠席した2年生1名を除く6名の取り組みである。いずれの学生も授業の一環として多聴を行ったのは初めてであったが、うち2名の英語上級者は日頃から英語でドラマ、映画、YouTubeを見る習慣があった。

表 1 参加学生の英語力

	学年	英語レベル	TOEICスコア	多聴経験
学生 1	2	中 級	720	なし
学生 2	3	中 級	660	なし
学生 3	4	中級上	760	なし
学生 4	4	中級上	780	なし
学生 5	4	上 級	890	あり
学生 6	4	上級上	990	あり

5.2. 多聴の目標と教材

多聴目標にリスニングの総時間数を設定することも考えたが、ある一定の長さのビデオないし音声を一定期間、頻繁に聴かせるために、総時間数ではなく、回数（エントリー）での設定とした。1日1回、4月から7月までの3か月間、毎日実施することを前提に100エントリーを目標とし、目標達成度を最終成績の一部として組み込むこととした。1エントリーの長さを10分とすると、1週間につき70分、1学期の総リスニング時間は16.5時間強の換算となる。

なお、学習者の自律性を高めるため、教材の選択においては原則「自分の英語レベルに合った教材から興味があるものを自由に選んでよい」とした。1週目の授業で多聴の意義、目的、進め方について英語で説明した後、以下6つの、英語学習者向けのウェブサイトを紹介し、その特徴について簡単に触れた。これらはすべてウェブ上で無料公開されており、先行研究（Haginoya, 2013; Ivone & Renandya, 2019）で列挙された中から、筆者が実際に使用し、使いやすさと学習コンテンツの充実度の観点から学生に推奨したいと考えたものである。

1. BBC Learning English (<https://www.bbc.co.uk/learningenglish/>)

イギリスの公共放送局BBCが運営するサイトで、英語学習者向けのコンテンツが充実している。6-minute Englishでは、身近なトピックについての対話が聴け、内容に関するクイズ、キーワード、スクリプトも利用できる。English through dramasでは、クリスマス・キャロルやフランケンシュタインといった

古典作品の朗読を楽しむことができる。

2. Breaking News English (<https://breakingnewsenglish.com/>)

身近な出来事から社会問題にわたり広範囲のニュース情報を扱っている。学習者は、自分の興味・レベルに合ったニュースを、スピードを調節しながら聴くことができる。ニュースによっては、話者の発音（アメリカ英語／イギリス英語）が可能である。

3. Randall's ESL Cyber Listening Lab (<https://www.esl-lab.com/>)

英語学習者のリスニング力向上を狙った教材が非常に充実している。教材は、初級、中級、上級の3レベルで、学習者はプレ・リスニング活動、リスニング、ポスト・リスニング活動（内容理解、語彙確認など）の3段階で学習を進めることができる。単に「聴く」だけではなく、一連のリスニング活動を行うことで、より高い学習効果が望める。

4. RealEnglish.Club (<https://www.realenglish.club/>)

タイトルが示すように、このサイトでは身近なトピックに関する興味深いビデオを視聴することで、実生活に基づいた英語を学ぶことができる。「世界に誇るべき日本の美点について」など、日本に滞在する外国人が投稿したビデオも多く、英語に対して苦手意識を持つ学習者も楽しみながら英語に触れることができる。

5. VOA Learning English (<https://learningenglish.voanews.com/>)

アメリカ国営のラジオ局 Voice of America (VOA) が運営する、英語学習者向けのサイトで、その内容はVOAで扱われているニュースや情報が基となっている。教材は、初級、中級、上級の3レベルあり、初中級者には Let's learn EnglishやEveryday Grammarなど英語学習に関する動画が、上級者には、アメリカの歴史について学ぶUS History、各分野で活躍する著名人のインタビュー What It Takesなどの教材も提供されている。

6. Extensive Reading Central (www.ER-Central.com)

日本の英語教育において多読多聴の普及に貢献してきたRob Waring氏とCharles Brown氏を中心に開発されたサイトで、多読用教材と共に、さまざまなトピックに関するテキストの音声が入力とともに用意されている。学習者は、診断テストで聴解力を確かめ、全20レベルから自分に適した教材を選ぶことができる。教材のほとんどは1分から2分と短く、気軽に学習できる。今回は使用しなかったが、教師アカウントを作成し学習者の進捗状況を把握することも可能である（クラス管理機能）。

5.3. 実践方法

本研究での多聴は、基本的に授業外活動として行われた。ただし、学生が多聴教材の選択基準を十分理解し、自分の難易度に適した教材を使用しているかを確かめるため、学期始めの2週間は授業内で約20分間の活動時間を設けた。まず10分間、各自選択した音声や動画をスマートフォンで視聴し、その後、要約や内容に関するコメントをペアで共有させた。

また、1週目の授業で学生に記録紙「リスニングログ」を電子ファイルで配布し、多聴実践後に、日付、教材名、タイトル、レベル、コンテンツの長さ、評価、簡単なコメントを記入するよう指示し、最終日の14週目に回収した。また、学期末の授業で多聴アンケートを実施し、回答記入後に簡単なディスカッションの時間を設けた。アンケート、ディスカッション共に日本語で行われ、時間は計20分程度であった。

6. 結果と考察

多聴を記録したリスニングログ、質問紙への学生の回答、ディスカッションでの参加者の発言を基に、多聴目標の達成度、学生が利用したコンテンツについて述べる。

6.1. 多聴目標の達成度

本研究では、総語数や総時間ではなく1日1回100エントリーを目標に掲げたが、到達可能な目標であったのだろうか。表2は参加学生の総リスニング量を示している。目標を達成した学生はおらず、最高は71エントリー、最低は12エントリーであった。なお、学生が使用した音源の長さにはばらつきがあるため、エントリー数と音声を聴いていた総時間数は必ずしも比例していない。例えば、学生1と学生5は共に40強のエントリー数だが、学生1が短めの音声を収録したExtensive Reading Centralを利用していたのに対し、学生5はYouTubeやTED Talksで長めの動画を視聴したため、総時間数に顕著な差が表れている。総時間数に着目すると、2時間未満の学生3名と6時間以上の学生3名に二極化されていることが分かる。英語上級者の学生5と6は本授業で多聴を導入する以前より定期的に英語音声に触れており、多聴習慣がすでに形成されていたものと考えられる。

表2 各学生のリスニング量

	エントリー	総時間数	1エントリーの 平均	主な利用サイト
学生1	43	1時間38分	約2分	Extensive Reading Central
学生2	60	18時間52分	約19分	Podcast YouTube
学生3	12	1時間40分	約8分	RealEnglish. Club YouTube
学生4	39	1時間30分	約2分	NHK WORLD-JAPAN Breaking News English
学生5	46	6時間7分	約8分	YouTube TED Talks
学生6	71	15時間55分	約13分	RealEnglish. Club YouTube

6名の参加者の中で、積極的に多聴に取り組み、その効果を最も強く感じていたのは学生2であった。この学生は、英語リスニングに対して苦手意識を持っていたが、英語学習者向けの興味深いポッドキャストを見つけ、朝食中、通学中、就寝前など決まった時間に多聴習慣を取り入れたことで、モチベーションを維持しながら学習を継続することができたとのことだった。彼のアンケート回答に以下の記述がある。

とりあえず英語を流すくらい感覚で始めて、だんだんしっかり聴くという意識にしていくことで、[多聴学習に対する]ハードルが下がると思います。

この記述は、ポッドキャストの教育的効果を検証した榎田(2010, p.75)が指摘する「学習という意識を持たずに気軽に利用できる」点と合致する。さらに、ポッドキャストでダウンロードしたコンテンツは、インターネット接続がなくとも自由に利用できるため、ネット環境に左右されず利用できる点も魅力的だったと学生2はコメントしている。

その一方で、リスニング時間数が2時間に満たなかった3名には、多聴学習時間がゼロの月も見られ、定期的に学習を続けることの難しさが浮き彫りにな

った。学生4は「一日に〇回やる、と具体的目標を設定したものの、他の授業や授業外活動を優先したため、多聴学習が後回しになってしまった」とアンケートで振り返っている。この学生は主にNHK WORLD-JAPANを利用していたが、このサイトのニュースは1-2分程度の短いものだったため、総時間数が1時間半となっている。同学生は、内容を理解できなかったニュースは、字幕無、字幕有、字幕無と何度も聴いていたとのことだったが、反復時間は記録には含まれていなかったため、実際には報告以上の量を聴いていたと思われる。今後は、より正確な多聴学習量を把握するために、コンテンツの長さに加えて聴いた回数を併記させるべきである。

また100エントリーを達成できなかった一因として、3名の学生がリスニングログへの記録における不便性を挙げていた。多聴は隙間時間にスマートフォンを利用して手軽に行える一方、学習記録をワードファイルに記入しなければならず、記録作業が面倒だったとの意見もあった。ワードファイルを印刷し、手書きで記入することも可としたが、実践した学生はいなかった。学習状況を正確に管理でき、かつ記述の際の負担が少ない方法を今後検討する必要がある。

三原・山田(2018)が指摘しているように、多聴目標としてどの程度の時間・量を設定すべきかを示す具体的な数値はまだ明確にされていない。今回設けた100エントリーの目標に関して「多すぎる」と感じた学生が4名、「ちょうどよい」と答えた学生が2名であった。一日一度は英語音声に触れることが望ましいという狙いから設定した目標であったが、多聴未経験者には特にハードルが高かったかもしれない。「学期末には、エントリー数をかせぐために、多聴が学習ではなく作業になってしまった」との声もあったように、高すぎる目標設定は多聴の効果を半減させ、またモチベーションを低下させる虞もある。エントリー数は50から100と幅を持たせ、音源の長さを考慮して総多聴時間数(15時間程度)と合わせて目標とするのが適切かもしれない。さらに、同コンテンツを繰り返して聴いた場合は、コンテンツ自体の長さではなくリスニングを行った合計時間を記録することで「聴きっぱなし」を防ぎ、文字テキストを確認しながらリスニングする、一度では理解できなかった箇所を繰り返し聴く、シャドーイングを行うなどアクティブ・リスニング(Ivone & Renandya, 2019; Lauer & Enokida, 2010)を促進できるであろう。今後の課題として、学習者のモチベーションを維持しつつ、達成可能な多聴目標を別途検証していきたい。

6.2. 多聴に使用されたコンテンツ

本研究の参加者が多聴に使用したコンテンツは表3に整理されている。彼らは授業内で紹介された6つのサイトの他、TED Talks、YouTube、ポッドキャストを利用していた。利用状況を詳しく見ると、学生6以外の5名は特定のサイトを頻繁に使用しており、コンテンツに偏りがあることがわかる。なお、参加者6名が利用したコンテンツの5段階評価（5＝とても興味深い）の平均は4.24（3.93-4.52）で、2以下の否定的な評価がついたものが一つもなかったことから、全体的傾向として学生たちは「楽しみながら」学習に取り組んでいたことが分かる。さまざまなジャンルの音声に親しむという観点からは、異なる複数のサイトをバランスよく利用した方が望ましいが、多聴未経験者は自分のレベルや興味に合ったものを継続的に使用することで、まずは多聴に慣れることが肝心だと考えられる。この点に関連して、同テーマ、同作者による作品、あるいは同ジャンルのテキストを繰り返し聴く narrow listening は、英語経験の少ない学習者に特に効果的だと言われている（Chang, 2017）。

表3 学生別の使用教材

	学生 1	学生 2	学生 3	学生 4	学生 5	学生 6	計
1. BBC	2	0	1	0	4	7	14
2. News	0	0	0	8	3	12	23
3. ESL-Lab	0	6	0	0	0	8	14
4. RealE	0	0	4	0	0	14	18
5. VOA	0	0	0	0	0	7	7
6. ER	41	0	0	0	1	0	42
7. TED	0	0	1	0	4	2	7
8. YouTube	0	10	6	0	10	21	47
9. Podcast	0	44	0	0	24	0	68
Others	0	0	0	31	0	0	31
計	43	60	12	39	46	71	271

教材1から6は前述のBBC Learning English, Breaking News English, Randall's ESL Cyber Listening Lab, RealEnglish. Club, VOA Learning English, Extensive Reading Centralを指す。

コンテンツの選択においては、内容だけでなく（学生3、4）、長さ（学生1、6）、話者の発音（学生2、5）、サイトの使いやすさ（学生6）も考慮されていた。多聴の主な目的は「目標言語の音声インプットを多量に受容することで音声言語に慣れる」ことだが、学生3と4は「情報収集」を兼ねて多聴を実践していた。学生3はYouTubeでSteve Jobsなど著名人のスピーチが視聴できるEnglish Speechesや各分野の専門家が一般人の素朴な疑問に答えるWiredといったチャンネルを利用し、英語学習にとどまらず、新しい知見を得ることも多聴活動の意義を見出していたようである。同様に、時事問題に高い関心を寄せる学生4は、Breaking News Englishの他、NHK WORLD-JAPANやNBC Newsを積極的に利用していた。話者の発音に関して、学生2はポッドキャストでさまざまな地域出身の英語話者の番組を聴くことで、多様な英語の発音に触れることができたと述べている。学生5は、イギリス留学への準備としてイギリス英語に親しむべくBBC Learning Englishを利用していた。このように、学生たちは、各サイトの特徴を理解した上で、リスニング力や興味に合ったコンテンツを選んでおり、その決定には個人差が大きく反映されていることが判明した。

7. 今後の導入に向けての課題

質問紙では、6名の学生全員が今回の多聴の取り組みについて「とても役に立った」または「役に立った」と回答していたことから、今回の試験的取り組みはある程度評価できる。その一方、今後多聴を導入する際に考慮すべき点も明らかになった。

まず一点目として、多聴における学習者の自律性を尊重しつつ、必要な手助けを行うことが重要である。本研究の参加学生は、中級以上の英語力と英語経験があったため、多聴の基本原則と実践方法を説明した後は、彼らの自律性を尊重し「授業外活動」として多読を実践した。Takaesu (2017) が提案するようなブレ・リスニングの方法や、字幕やスクリプトが付随した音声や動画の扱いについても特別な指導を行わなかったが、教員の支援や働きかけを増やすことで、より高い効果が臨めたかもしれない。実際、学生3は質問紙で「スクリプトがついた動画を視聴した際には、(音声を)聴くより(字幕を)読んでしまい、多聴のやり方をもう少し聞いておけばよかった」と述べている。

多聴において、音声や動画に付随した字幕やスクリプトなどの文字情報はどのように活用するかは重要な論点の一つである。多聴とは、その名が示す

ように「聴く」ことに焦点を当てた活動であるが、文字テキストを見ずに聴く Listening Only だけでなく、聴きながら文字テキストに目を通す Reading while Listening も実践方法として紹介されている (Ivone & Renandya, 2019)。音声聴きながら文字情報を見ることで、音声インプットの理解が深まり、発音やプロソディへ意識を向けることができ、さらには音と文字の結びつきの強化にもつながると言われている (Ivone & Renandya, 2019)。実際、3種類のインプット方法を比較した Chang & Millet (2014) の研究でも、リスニングとリーディングを組み合わせた学習は、リスニングのみの学習よりも効果的だったことが判明した。その一方、文字情報に頼りすぎると多聴の効果が薄れてしまう、文字情報のない実生活のリスニングには対応できない、などの懸念もある (Ivone & Renandya, 2019) ため、Listening Only と Reading while Listening を段階的に組み合わせた学習方法が望ましいと思われる (Brown, 2007)。

二点目として、多聴学習へのモチベーションを高め、学習効果を最大限に引き出すためには、授業内でより積極的に多聴活動を取り入れるべきである。今回の試みでは、学期始めの2、3週は授業内でリスニング内容の要約や感想をペアまたはグループで話し合う時間を設けたが、それ以降は時間的制約もあり実施できなかった。参加者の中には、「学習したコンテンツについてもっとクラスメートと共有したかった」という声もあったことから、やはりコースの一環として、より統合的に多聴活動を組み込む必要があると実感した。

三点目は、学習者の多聴学習を記録したリスニングログについてである。「多聴後にリスニングログを記入するのが手間であった」、「コンテンツへのコメント欄に何を書くべきか分かりづらかった」という指摘もあったことから、この点は改善が必要である。今回の試験的導入では、記録目的でリスニングログの提出を求めたが、今後においては、その役割を明確化し、ログ自体をより効果的なものに改良することが必要である。参考までに、リスニングログ (あるいはリスニングレポート) が、記録用紙にとどまらず、学習者の自律性を高める手段として、またリスニング力を高める手段として活用されている例について確認してみたい。

Kobayashi (2020) は、多聴活動を通して、学習者のメタ認知 (例: 自分のスキルや学習者としての能力を客観的に判断する力) に働きかけることで、彼らの自律性を高めることが可能だと主張している。彼女の研究で使用されたリスニングレポートには、多聴教材の要約、教材について興味深かった点に加えて、学習に取り組んでいた際に感じたこと・考えたこと (=多聴学習について

の振り返り)の記入欄が設けられている。メタ認知活動を行った経験の少ない学習者にとっては、自分自身の学習を客観的に振り返ることは難しかったようだが、一連の活動を継続することで、自律性の向上が期待できるとされている。

もう一つは、多聴と精聴を組み合わせたリスニング活動を実施し、学習者のリスニング力を高めるというものである。Schmidt (2016) は、リスニングジャーナルを用いて、テキストの大意を把握したのち(多聴)、細部の聴き取り(精聴)を意識した課題に取り組むことで、高次レベルから低次レベルへと進むトップダウン処理と、低次レベルから高次レベルへのボトムアップ処理の両方を鍛えることができると述べている。同様に、Hoa (2020) は、日本人英語学習者のリスニングにおける弱点は音声情報を認識し解読する能力の欠如にあると指摘し、多聴と精聴活動を組み合わせたリスニングポートフォリオを授業外課題として取り入れることを提案している。

多聴本来の目的は学習者に多量の音声インプットを聴く機会を提供することだが、前述のように、多聴はさまざまな形で実施が可能である。多聴だけに焦点を当てるのか、多聴と精聴を組み合わせることでリスニング量だけでなく質をも高めることを目的とするのか、さらには、自分の学習をモニタリングし管理する力を身に付けさせたいのか、学習者のニーズやコース内容に合わせて多聴導入の目的を明確化し、その目的に沿ったポスト活動を考え、リスニング記録用紙を準備することが必要である。

最後に、さまざまな課題が浮き彫りになった今回の試験的導入ではあったが、多聴の教育的効果を改めて実感することができた。今後に向けて、今回の反省点を見直し、より効果的な多聴プログラムについての検討を続けていきたい。

参考文献

- Brown, R. (2007). Extensive listening in English as a foreign language. *The Language Teacher*, 31(2), 15-19.
- Brown, R., Waring, R., & Donkaewbua, S. (2008). Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening, and listening to stories. *Reading in a Foreign Language*, 20(2), 136-63.
- Chang, A. C. (2017). Narrow listening: A subset of extensive listening. *Journal of Teaching & Learning English in Multicultural Contexts*, 1(1), 1-9.
- Chang, A. C., & Millett, S. (2014). The effect of extensive listening on developing L2 listening fluency: Some hard evidence. *ELT journal*, 68(1), 31-40.
- 榎田一路 (2010). 「オリジナル英語学習用ポッドキャストの授業での活用」『広島外国語教育

研究』第13号, 65-73.

- Enomoto, A. (2007). Perception of short English sentences by Japanese learners of English: A gating study. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 11 (2), 151-167.
- Goh, C. C. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28 (1), 55-75.
- Haginoya, E. (2013). Extensive listening and its benefits on EFL students. 尚美学園大学総合政策論集, 16, 11-20.
- Hoa, L. B. (2020). Listening portfolio: A combination of extensive and intensive listening. *The Center for ELF Journal*, 6, 95-106.
- Ivone, F. M., & Renandya, W. A. (2019). Extensive listening and viewing in ELT. *Teflin Journal*, 30 (2), 237-256.
- JACET SLA 研究会 (2013). 『第二言語習得と英語科教育法』 開拓社
- Kobayashi, A. (2020). Tips for adapting extensive listening report activities for promoting learner autonomy. 平安女学院大学研究年報, 21 (1), 40-44.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and applications*. London: Longman.
- Lauer, J. (2013). The English podcast habits of students. *Hiroshima Studies in Language and Language Education*, 16, 31-38.
- Lauer, J., & Enokida, K. (2010). A longitudinal study: The effectiveness of podcasts for learning English. *Hiroshima Studies in Language and Language Education*, 13, 75-91.
- 三原智子, 山田敏幸 (2018). 「大学教養英語での多聴について: 授業外学習のためのツール」『群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編』第67巻, 115-128.
- 岡秀夫 (2020). 『新学習指導要領に対応した英語科教育法: 新・グローバル時代の英語教育』成美堂
- Povey, E. (2016). Extensive listening: Pedagogy, resources, and tools. *International Journal of Educational Investigations*, 3 (7), 35-49.
- Renandya, W. A., & Farrell, T. S. (2010). 'Teacher, the tape is too fast!' Extensive listening in ELT. *ELT journal*, 65 (1), 52-59.
- Schmidt, A. (2016). Listening journals for extensive and intensive listening practice. *English Teaching Forum*, 54, 2-11.
- Takaesu, A. (2017). TED Talks as an extensive listening resource for EAP students. In E. Kimura & J. Middlecamp (Eds.), *Asian-focused ELT research and practice: Voices from the far edge*, 108-124.
- Waring, R. (2008). Starting extensive listening. *Extensive Reading in Japan*, 1 (1), 7-9.
- 吉井誠 (2017). 「多量のインプットが英語学習にもたらす効果: 多読多聴クラスにおける学習者の変化について」『熊本県立大学文学部紀要』第23巻, 59-71.
- Yeh, C. (2017). An investigation of a podcast learning project for extensive listening. In E. Kimura & J. Middlecamp (Eds.), *Asian-focused ELT research and practice: Voices from the far edge*, 87-103.