

外国映画のリスニングが中学生の学習意欲に及ぼす影響

菊 地 一 彦* 中 山 勘次郎**

中学生は、英語学習の中で特にリスニング活動に対して苦手意識を持つ傾向が強い。このため本研究では、“生きた”英語に接する機会を提供する外国映画(ここでは英語話者の俳優によって会話される映画をさす)を、教材として用いることが試みられた。外国映画は、リスニングする場面に魅力的な文脈を与え、また英語表現に対する様々な発見をもたらすことを通じて、英語リスニングへの内発的興味や挑戦意欲を喚起し、学習を促進すると予測された。実際の外国映画の一場面を視聴する条件の他、同一内容を静止画とALTによる吹き替えて提示する条件、日常場面での会話に置き換えてALTが演じる条件の3つの教材が比較された。その結果、外国映画群は教材への興味や有能感が最も高かっただけでなく、教材を用いた家庭学習にも自発的に取り組み、さらにリスニング得点も他の群より向上していた。これらの結果は、“生きた”英語に接する機会を提供し、内発的興味を喚起する諸要因をも備えた外国映画を、リスニング教材として用いることの有効性を支持するものであった。

キーワード：英語リスニング、外国映画、内発的動機づけ、文脈化、中学生

問題と目的

わが国の英語教育では、従来、文法と英文の読みとりが優先され、英語を聞いたり話したりする機会は、授業の最初と最後の挨拶など短い時間に限られていた。特にリスニング(listening)は、話すことの指導を行う過程で自然に身につく受動的技能として軽視される傾向にあった。しかし80年代以降、認知科学において言語理解の研究が進むにつれて、リスニングとは、あらゆる知的経験を駆使して、入力された音声情報を統合・分析し、相手の意向を理解するというきわめて積極的な言語行為であるとして、重要視する動きが盛んになってきた(O'Malley, Chamot, & Kupper, 1989)。コミュニケーション能力の育成を主目的に、ネイティブ・スピーカーが外国語指導助手(Assistant Language Teacher, 以下ALTと略す)として全国の中学・高校に配置されたのもこのころである。

しかし、現在中学校で一般的に行われているリスニング活動は、学習者に課題文を聞かせ、その内容について簡単な質問をするといった程度のものである。これは内容に対する学習者の記憶力のテストにすぎず、リスニング能力を高めるために必要な聞きとり方の指

導は、依然として軽視されたままである。

その結果、日本で英語教育を受けた学習者の特徴として、ある程度は読める、書ける、話せるが、聞くことの習得が遅れていると、上田(1993)は指摘する。実際、小泉・甲斐(1992)は、中学1～3年生において英語能力の自己評定を比較した。その結果、どの領域でも2, 3年生で能力評価が低下していたが、特に聞く・話す領域での低下が、書く・読む領域と比べて顕著だった。同時に視聴覚教材の利用も減少していることから、この領域の学習に力点が置かれていない現状を、彼らは示唆している。大学生を対象とした吉島(1987)も同様に、聞く・話す・読む・書くの4領域の中で、特に聞く領域に対する自信が低いことを報告している。英語に対する入学当初の高い学習意欲が、中学校3年間で大きく低下する現象は、様々な調査研究で指摘されているが(i.e., 小泉・甲斐, 1992; 山森, 2004)、上述の研究結果からは、英語学習の初学者である中学生が、「英語は読み書きはできるが、聞いてもわからない」とリスニングに対して苦手意識を形成し、そのことが英語学習意欲の低下傾向の一因となっている可能性が推測されよう。

ところで、日本における英語教育は、目標言語が日常生活の中で使用されていない環境で学習を行う“外国語”教育である。中学生の日常生活の中には、ネイティブ・スピーカーと接するなど、直接的にリスニング学習の有用性を実感したり、能力の向上を確認でき

* 二本松市立二本松第一中学校
kikuchi.kazuhiko@dt36.fks.ed.jp

** 上越教育大学学校教育学部
nakayama@juen.ac.jp

る機会が極端に不足している。言いかえれば、英語リスニングへの動機づけを外側から高める要因に乏しいという問題が指摘される。そうであるならば、授業の中で、あるいは教材そのものによって英語リスニングへの意欲を喚起していく必要があり、そのための工夫が求められる。

Porter & Roberts (1987) は、実際的な外国語使用能力を身につけるためには、教室の中で、まるで実験室のような状況で学習するのではなく、“authentic”な外国語を聞く機会が与えられなければならないと述べている。authentic な英語とは、英語圏における実際の場面で、英語を母語としている人が話す英語と定義される (高橋, 1995)。すなわち、学習者の理解レベルや学習すべき事項を意識して、作為的に設定された場面での英語ではなく、会話が生じる背景と必然的に結びついた自然な会話、あるいは現実感とある種の迫力を伴って、学習者に直接訴えかけてくるかのように感じられる会話の中で語られる、いわば“生きた”¹英語表現に接することが必要なのである。それによって学習者は、会話内容に積極的に関与し、真剣に聞きたろうと動機づけられると考えられる。

現在利用されている市販のリスニング教材は、初学者である中学生を意識して意図的にスピードを遅くしており、大げさな抑揚をつけてみせたり、逆に自然な会話にはあるはずの感情移入に欠けるなど、不自然な点が多い。また会話が行われる状況の設定自体が唐突であったり、わざとらしくたりすることも少なくない。“生きた”英語に接する機会を中学生に提供するという観点からは、単にネイティブ・スピーカーを授業に導入しただけで満足するのではなく、教材内容そのものを見直す必要があるといえるであろう。

本研究では、リスニング指導の教材として、英語話者の俳優によって会話が行われる外国映画 (以下、単に「外国映画」と略す) を用いることを試みる。わが国のように、英語が日常的に使用されていない社会環境の中で、“生きた”英語に直接触れることができ、しかも授業の中で日常的に使用できる教材として、外国映画は適していると思われるからである。

リスニング教材としての外国映画の有効性を、動機づけの側面から詳しく検討しよう。Lepper ら (e.g., Lepper & Chabay, 1985; Malone & Lepper, 1987) は、学習

課題に対する内発的興味を喚起する要因を探るため、CAI 教材を用いて一連の研究を行った。この中で Malone & Lepper (1987) は、内発的興味の源泉として、空想 (fantasy)、好奇心 (curiosity)、挑戦 (challenge)、統制 (control) の 4 つを挙げ、これらの要因に配慮して学習課題を工夫することで、学習に対する内発的動機づけを促進できるとしている。外国映画に関していえば、このうち特に、空想、好奇心、挑戦の 3 要因が大きく関わっていると考えられる。

空想の要因に関しては、Lepper らは抽象的な学習内容を小学生の好む空想物語 (宇宙探検や海賊の宝探し) の中に埋め込むことによって、学習を促進できることを明らかにした。さらに最近では、この要因を“文脈化 (contextualization)”の要因として一般化しており、学習者が興味を持ちやすい話題やテーマとともに、学習者が同一視できる登場人物等を含めた、全体的な文脈の中に学習課題を位置づけることの有効性を指摘している (Cordova & Lepper, 1996; Parker & Lepper, 1992)。映画もまた魅力的な俳優によって演じられる架空の物語世界であり、通常のリスニング教材に比べて、よりドラマティックで説得力のある状況設定が行われている。このように綿密に構築された文脈の中で交わされる会話だからこそ、映画における会話は“生きた”英語として学習者に受け入れられ、それゆえ彼らを課題に強く引きつけるであろう。

また、外国映画の会話を聞きとることは、一見きわめて困難な課題のように見えるが、外国映画の台詞には、中学生が学習した文法事項や慣用表現等が数多く用いられており、しかも比較的短い文で会話が構成されている場合が多い。実際に外国映画に接してみて、意外に簡単な単語や構文が出てくることを知ることは、外国映画のリスニングは難しいという先入観との間に適度な認知的葛藤をもたらす、リスニングに対する好奇心を喚起するであろう。またそれは同時に、難しそうに見える外国映画のリスニングに挑戦してみようという意欲をも促進するのではないだろうか。

逆に学習者がすでに知っている表現でも、映画の中では意外な使われ方がされていることもある。たとえば、“Hello”という表現を、多くの中学生は挨拶の「こんにちは」と理解しているが、“Hello”はその他に、電話での「もしもし」を表すことも、遭難者を探す時の「誰かいないか」を表すこともある。日本語のイメージとは異なった英語の意味の広がり気づくことも、既有知識とのズレによる好奇心を高めるであろう。

以上に述べたように、外国映画は、そのストーリー

¹ authentic は、教育評価の文脈では「真正の」とも訳されているが、研究意図が伝わりにくいため、ここでは、本文に述べたようなニュアンスを込めて、以下、“生きた”英語と意識して用いることとする。

性・魅力的な俳優の存在といった文脈化の要因や、使われている英語表現に関する様々な発見といった好奇心の要因を通じて、会話場面全体の魅力を高め、リスニングへの内発的興味や挑戦意欲を喚起するのではないかと予測される。またそれにより、苦手意識の強い中学生をリスニング学習に積極的に関与させ、さらには学習をも促進するであろう。

ところで、挑戦の要因については、先に述べた、映画には意外に簡単な英語が用いられているという事実にもかかわらず、会話スピードの速さや発音の不明瞭さなどから、中学生はやはり外国映画のリスニングは難しすぎるとの印象を抱くことが予測される。そこで本研究では、学習時の心理的負担を軽減するため、いくつかの工夫がなされた。

第1に、リスニングを新しい事項を学ぶためではなく、既習事項を確認する場として位置づけた。第2に、学習者の作業課題として、本研究では、音や語に集中して聞き、書きとるディクテーション (dictation) を取り入れるが、なかでも部分聞きとりの一手法であるスポット・ディクテーション (spot dictation) が採用された。会話文全体を聞きとることは、きわめて困難な課題である。たとえば高橋・椎名・竹蓋 (1988) は、5語文という比較的短い発話でさえ、大学生の65%程度しか聞きとれていないと報告している。そこでスポット・ディクテーションでは、リスニングすべき会話文が印刷資料としてあらかじめ学習者に提示される。ただし、一部の語句だけが空欄になっており、学習者は映画を視聴しながらその空欄に正しい語句を記入していく (TABLE 1 に例を挙げる)。すなわち、印刷された部分

をヒントにしながら、ターゲットとなる語句の聞きとりに集中できるため、会話文全体の聞きとりに比べて大きく負担が軽減されると考えられる。

これまで外国映画をリスニング教材として中学生に適用した実証的研究は少なく、特に内発的動機づけの側面にはほとんど関心が向けられてこなかった。そこで本研究では、“生きた”英語に接する機会を提供でき、しかも内発的動機づけを高める諸要因を含む外国映画を教材化し、スポット・ディクテーションの形式でリスニング活動を行う。これにより、外国映画のリスニングが、英語学習の初学者である中学生の内発的な学習意欲に、どのような影響を及ぼすのかを実証的に検討することを目的とする。

実験にあたっては、外国映画の一場面を用いたリスニング教材によって学習する群 (以下、外国映画群と呼ぶ) のほか、2つの対照群が設定された。1つは日常会話群であり、中学校で通常用いられるような日常場面での会話によるリスニング教材 (内容は外国映画群と同等) が用いられた。もう1つは外国映画静止画群である。この群では、映画の一場面の会話を用いるが、映像の代わりにその場面を表す静止画を提示し、台詞もALT (外国語指導助手) によって吹き替えられた教材が用いられた。この条件は、通常の授業において、会話の状況や背景をわかりやすくするために、絵カードを提示しながら会話を音声テープによって聞かせる、という方法も多く用いられていることから、それを参考にして設定されたものである。同じ外国映画を題材としているが、静止画と吹き替えによって、場面のリアルさは抑制されている。

なお本研究では、既習の文法事項や慣用表現が多く教材内容の多様性を確保するのが容易な点、および初期段階でリスニングへの苦手意識を持っている生徒が多いと予想される点から、中学3年生が対象とされた。

方 法

対象者

福島県内公立中学校の3年生6学級241名 (男子125名、女子116名)。以下に述べる3群に2学級ずつランダムに割り当てられた。

実験条件

外国映画群 外国映画の実際の場面を視聴しながら、映画の台詞のスポット・ディクテーションを行う。

外国映画静止画群 外国映画の場面を静止画で視聴しながら、ALTが発話する映画の台詞のスポット・ディクテーションを行う。

TABLE 1 各群のリスニング教材の例

外国映画群・外国映画静止画群	
“Titanic”から：ジャックが海中に沈む	
船員1	: Hello. (Can) anyone (hear) me ?
船員2	: There's nothing here, sir.
ROSE	: (Come) back. (Come) back. I'll never let go. I promise.
日常会話群	
ポーっとしていないで	
A	: Hi. Jane.
B	:
A	: Jane! (Can) you (hear) me ?
B	: Oh, I'm sorry.
A	: (Come) on. (Come) on. Let's go to the park to play tennis.

注) 括弧内はリスニングのターゲットとなる語句であり、リスニング用紙では空欄になっている。

日常会話群 聞きとる部分が、他の2群と同じ構文で構成された日常会話表現を視聴しながら、ALTの発話する会話表現のスポット・ディクテーションを行う。

材 料

外国映画群の教材 教材として用いる映画を選定するため、前年度2月に、英語の授業とは無関係に、対象者が気に入っている映画、見たい映画を自由記述により収集した。その結果、男女共通に挙げた映画の中から、対象者が前年度までに学習した内容が台詞に含まれ、比較的短いやりとりで状況が理解できる場面を選定し、最終的に“Titanic”, “Matrix”, “Star Wars”など8作品、14場面がリスニング材料として用いられた。なお、場面の選定は現職の英語科教員によって行われ、教材として不適切な俗語や省略形、文法の誤用等が含まれていないことを確認している。

聞きとる語句は、中学生にとっての難易度の適切性を考慮して、1語問題19問(全体の70.4%)、2語問題7問(25.9%)、3語問題1問(3.7%)の計27問とした。また、1場面の提示時間は長くても40秒以内になるようにし、1場面の中でディクテーションする語数は4語までとした。

材料の提示は、市販の映画ビデオテープにより行われ、それぞれ事前に場面の頭出しがなされていた。

外国映画静止画群の教材 使用した場面およびディクテーションの内容は、外国映画群とまったく同じであるが、映像が静止画である点、台詞がALTによる吹き替えである点が異なっている。

静止画は、外国映画の場面を一時停止させた状態でデッサンし、なるべく映画の映像に似せて画用紙に作成された。作成した静止画数は、1場面あたり1～3カットであった。映画のカット変化に合わせて、静止画を連続的にビデオカメラで録画し、紙芝居のように映像が変化する構成のビデオテープが自作された。

次に、複数のALTで台詞を分担し、録画した静止画映像に重ねながら、集音マイクを通して吹き替えが行われた。その際、発話のスピード、ポーズ、イントネーション等が、実際の映画と極力同じになるよう、事前に練習が行われた。各場面の提示時間は、外国映画群の教材にそろえた。

日常会話群の教材 他の2群と、聞きとる語句およびその構文は等しいが、話題を日常生活場面に置き換えた会話文が作成された(TABLE 1下段参照)。作成にあたっては、外国映画の台詞が日常会話表現として十分に成り立つ場合にはそのまま利用するなど、できるだ

け変更が少なくすむよう配慮された。

ビデオテープの映像は2人のALTが対話しているもので、教室内で録画され、音声は集音マイクを通して録音された。なお、ALT個人への親近性の影響を除くため、ここでは対象校以外の学校に勤務するALTに出演が依頼された。

3つの条件で提示される英語が、生き生きとしたリアルさにおいて異なっていることを確認するため、対象者とは異なる、対象校の2年生37名に1場面分3種類の教材ビデオテープを提示し、それぞれ「どれだけリアルに感じるか」の評定が求められた。提示順序は外国映画教材、外国映画静止画教材、日常会話教材の順であった。5件法による回答を分散分析した結果、条件間に有意差が認められた($F(2,72)=7.79, p<.05$)。LSD法による多重比較ではすべての比較が有意であり、外国映画教材が最もリアルさが高く、次いで日常会話教材、外国映画静止画教材の順にリアルさが低下することが確認された(いずれも $p<.05$)。

自主学习貸し出しビデオテープ リスニング指導後の内発的学習意欲を測定する指標の1つとして、対象者が家庭でもリスニング学習を行うかどうか自由に選択できる場面が設定された。その自主学习に利用できるように、貸し出し用のリスニングビデオテープが2種類作成された。1つはリスニング指導に用いたものと同一内容の4場面を集めたもので、復習に用いることを想定したビデオである。もう1つは、内容の異なる新しい場面4場면을扱ったもので、発展学習に用いることが想定されている。

手 続

実験では、計14回のリスニング指導の前後で、対象者のリスニングに対する内発的な学習意欲とその関連要因に関する諸指標を測定し、その変化が分析検討された。学習意欲に関する指標は、各群に用いられた教材に対する内発的興味と、その汎化結果としてのリスニング全般に対する学習意欲とを区別して測定された。以下、具体的に記述する。

事前テスト 事前テストでは、対象者のリスニング能力を測定するため、スポット・ディクテーションによるリスニングテストが行われた。同時に、リスニング全般に対する学習意欲(以下「リスニング意欲」と略す)と、リスニングに対する感情(不安および積極的感情)の評定が行われた。クラス単位の集団実施であり、授業時間内の20分間で実施された。使用した測度は以下の通りである。回答は、いずれも「とてもよくあてはまる」～「まったくあてはまらない」の5件法によって行

われ、高得点であるほどそれぞれの意欲や感情が高いことを表すよう、1～5点が与えられた。

①リスニング意欲 英語リスニングに対する全般的な学習意欲を測定するため、「授業中に先生や友だちの話す英語を聞くのは楽しい」「授業でリスニングの練習をするのはおもしろい」など5項目からなる尺度が作成された。

②リスニングに対する感情 「英語のリスニングの時緊張します」「英語のリスニングができるかどうか心配です」など、リスニングに対する不安に関する4項目、「英語のリスニングは楽しいです」「英語のリスニングは得意なほうです」など、積極的感情に関する6項目の計10項目からなる尺度が作成された。

③リスニングテスト 対象者が使用していない教科書の英語表現を参考にしながら、6場面計20単語からなるスポット・ディクテーション問題が作成された。発話はネイティブ・スピーカーが自然なスピードで録音したものである。音声の提示はテープレコーダーで1回だけ行い、場面間に12秒の間隔を空けた。

リスニング指導 リスニング指導は、同一実験者により学級単位で行われ、英語の授業時間内の最初の10分間に設定された。各群の手続は次の通りである。

①外国映画群・外国映画静止画群 まずディクテーション用紙を配布し、氏名を書かせた後「映画で使われている表現は、思ったより簡単な英語が使われています。今までみなさんが習った言葉が出てきますので、注意して聞いてください。聞きとれると思いますよ。」との教示が与えられた。次に、そのセッションで提示される場面を簡単に紹介した後、教室の前方に設置されたテレビを用いてビデオテープが再生された。場面の提示は3回連続して行われ、その中でスポッ

ト・ディクテーションが行われた。

3回の視聴が終了した後、使用した場面の親近性をチェックするため、提示した場面を過去に見たことがあるかどうか、見たことがある場合その場面が好きか嫌いか、およびその場面の日本語の台詞を覚えているかどうかを、それぞれ2件法で回答するよう求めた。回答が終了した時点でディクテーション用紙を回収し、それと交換に正解と日本語訳が配布された。正解について簡単に解説を加え、聞きとった語句が含まれている文の発音練習を数回行った。さらに、映画の登場人物になったつもりで、聞きとった語句が含まれている文を映像に合わせて発音させた。最後に、場面全体を確認する意味で再度場面を視聴させて1回のセッションを終了した。以上の手続により、1週間に3回のペースで計14セッションが行われた。

②日常会話群 外国映画群・外国映画静止画群とほぼ同一の手続によったが、教示における「外国映画」は「日常会話」に置き換えられている。また、過去の接触経験等の評定はこの群では行われていない。

教材への興味の測定 各群に対して用いられたリスニング教材に対する興味の高さ（以下、「教材への興味」と略す）は、その性質上、事前テスト段階では測定できないため、リスニング指導の初期段階で1回めの測定が行われた。すなわち、第3セッション終了後、同授業時間内で6項目からなる評定尺度（TABLE 2）が実施された。回答は「とてもよくあてはまる」～「まったくあてはまらない」の5件法とし、高得点であるほど教材への興味が高いことを表すよう、1～5点が与えられた。

事後テスト 第14セッション終了後、同授業時間内で、事前テストと同一の問題によりリスニングテストが行われた。テスト終了後、教材への興味、全般的な

TABLE 2 事後テストにおける教材への興味尺度の因子分析結果

項目内容	I	II	h^2
1. このような学習をまたやりたいと思う。	.955	.140	.933
2. 他の映画（英語表現）でもこのような学習をやりたいと思う。	.894	.140	.820
3. 外国映画（日常の英会話）のリスニングはおもしろいと思う。	.750	.174	.593
4. 外国映画の台詞（日常の英会話）は思ったより聞き取れると思う。	.095	.859	.747
5. 外国映画の台詞（日常の英会話）はぜんぜん聞き取れなかった。（R）	.152	.694	.505
6. 外国映画（日常の英会話）のリスニングはむずかしかった。（R）	.039	.549	.303
固有値	2.360	1.793	

Rのついた項目は逆転項目を表す。

リスニング意欲および感情の評定が行われた。

次に、2種類の自主学習用貸し出しビデオの存在を知らせ、家庭でリスニング練習をするかどうかは授業とは無関係であり、対象者の自由意志に任されることが説明された。続いて、貸し出しの順番を決定するためと称して、調査用紙に貸し出し希望の有無の記入が求められた。貸し出しを希望した対象者には、翌日からディクテーション用紙とともに貸し出しを行い、実際にリスニングを行ってきた対象者には、正解に○をつけて返却した。

なお本実験終了後の授業時間において、各群への指導内容を公平にするため、外国映画静止画群と日常会話群には外国映画教材を用いた指導が行われ、その間外国映画群には、日常会話教材を用いた指導が行われた。この手続は約10回にわたって実施され、実験で用いた14回分の教材すべてが提示された。

結 果

リスニング指導中一度でも欠席のあった者、回答に不備があった者、および学校外で英会話を習った経験のある者を除いた200名（男子101名、女子99名）が分析対象とされた。

尺度の分析

教材への興味 リスニング教材に対する興味尺度はリスニング指導初期と事後テストの2回実施された。この尺度は当初、単一因子尺度として設定されたが、2回の実施ごとに主成分分析を行ったところ、単因子性が確認されなかったため、さらに主因子法 Varimax 回転による因子分析を行った結果、いずれも同一の2因子構造が見いだされた。TABLE 2 に、事後テストにおける因子分析結果が示されている。第1因子は、「このような学習をまたやりたいと思う」に代表されるように、「教材への興味」を表す因子であり、第2因子は、「外国映画の台詞（日常の英会話）は思ったより聞きとれると思う」に代表されるように、教材のリスニングに対する「有能感」を示す因子と考えられる。2因子による累積寄与率は指導初期で55.7%、事後テストで59.3%であった。そこで以下の分析では、2つの因子を別個に扱うこととし、各因子に.50以上の負荷量を持つそれぞれ3項目への回答を合計して、教材への興味得点および有能感得点が算出された（得点範囲は3～15点）。教材への興味得点の α 係数は指導初期・事後テストの順に.86、.91であり、有能感得点は、それぞれ.75、.74であった。

リスニング意欲 事前・事後テストの各々について

行われた主成分分析によれば、第1主成分の説明率は事前テストで62.5%、事後テストで65.8%であったので、単一因子構造と判断し、5項目の合計得点を算出して「リスニング意欲」得点とした（得点範囲は5～25点）。 α 係数は、事前テスト・事後テストの順に.85、.87であった。

リスニングに対する感情 事前・事後テストそれぞれで、主因子法 Varimax 回転による因子分析を行ったところ、設定したとおり「積極的感情」因子、「不安」因子の2因子が抽出された。ただし、事前・事後テストのどちらにおいても負荷量が.50に満たない1項目が分析から除外された。2因子による累積寄与率は事前テストで47.4%、事後テストで49.9%であった。これにもとづき、積極的感情に関する6項目（6～30点）、および不安に関する3項目（3～15点）への回答を合計し、各尺度得点が算出された。 α 係数は、事前テスト・事後テストの順に、積極的感情得点.79、.79、不安得点.77、.82であった。

事前テストにおける各群の等質性の検討

事前テストにおけるリスニングテスト得点、およびリスニング意欲、積極的感情、不安の各得点に関して、3（群） $\times$ 2（性別）の分散分析が行われたが、いずれも群間に有意差は見られず、3群の等質性が確認された。一方、性差に関しては、リスニングテストにおいて女子の得点が男子よりも高い傾向が見られ（ $F(2,194)=3.33, p<.10$ ）、リスニング意欲と不安も、女子の方が有意に高かった（リスニング意欲： $F(2,194)=15.71, p<.01$ 、不安： $F(2,194)=20.68, p<.01$ ）。

事後テストに関する分析

教材への興味と有能感 リスニング指導初期と事後テストにおける、各群の教材への興味と有能感得点の平均値が、TABLE 3 に示されている。教材への興味得点に関して3（群） $\times$ 2（性別） $\times$ 2（テスト時期：指導初期・事後）の分散分析が行われた。その結果、群の主効果（ $F(2,194)=32.95, p<.01$ ）、性別の主効果（ $F(1,194)=4.27, p<.05$ ）、テスト時期の主効果（ $F(1,194)=7.50, p<.01$ ）がそれぞれ有意であり、群 $\times$ テスト時期の交互作用が見られた（ $F(1,194)=12.79, p<.01$ ）。単純主効果検定によれば、指導初期・事後テストとも群の単純主効果は有意であり（いずれも $p<.01$ ）、多重比較の結果、どの時点でも、外国映画教材に対する興味は、外国映画静止画教材・日常会話教材と比較して有意に高かった（ $p<.01$ ）。また、外国映画群では指導初期から事後にかけて興味が増加した（ $p<.05$ ）のに対して、他の2群では興味が低下した（ $p<.05$ ）。なお性差に関しては、女子の興

TABLE 3 指導初期と事後テストにおける各群の教材への興味

	外国映画群		外国映画静止画群		日常会話群	
	初期	事後	初期	事後	初期	事後
【興味得点】						
男子						
Mean	12.71	13.39	11.14	10.14	11.18	10.44
SD	2.74	1.81	2.24	3.01	1.71	1.82
女子						
Mean	13.52	13.90	11.44	10.38	11.82	11.41
SD	1.72	1.20	2.40	2.28	1.85	2.34
【有能感得点】						
男子						
Mean	8.53	8.97	7.52	8.45	7.74	8.74
SD	1.96	2.15	2.22	2.03	1.95	1.99
女子						
Mean	9.58	9.74	8.50	8.53	8.38	9.44
SD	1.83	1.78	2.13	1.88	2.01	1.83

味が男子よりも高かった。

同様に、有能感得点に関して分散分析を行った結果、群 ($F(2,194)=4.83, p<.01$)、性別 ($F(1,194)=7.64, p<.01$)、時期 ($F(1,194)=22.27, p<.01$) の主効果がそれぞれ有意であり、群×時期の交互作用にも有意傾向が見られた ($F(2,194)=2.91, p<.10$)。単純主効果検定および多重比較によれば、外国映画群は一貫して外国映画静止画群より高い有能感を示し ($p<.01$)、指導初期から事後にかけての変化も見られないが、他の2群はリスニング指導の進行とともに有能感が高まっており (日常会話群 $p<.01$; 外国映画静止画群 $p<.05$)、特に日常会話群の有能感は、指導初期には外国映画群より有意に低かったが ($p<.01$)、事後テストでは両群の間に有意差は見られなくなっている。性差に関しては、女子の有能感が男子よりも高かった。

自主学習行動 TABLE 4 は、復習用・発展学習用ビデオを借りて実際にリスニングを実行し、ディクテ-

TABLE 4 各群のリスニング自主学習実行者数

	外国映画群	外国映画静止画群	日常会話群
【復習】			
学習実行者	38 (55.1)	5 (7.9)	6 (8.8)
非実行者	31 (44.9)	58 (92.1)	62 (91.2)
計	69 (100.0)	63 (100.0)	68 (100.0)
【発展学習】			
学習実行者	45 (65.2)	20 (31.7)	21 (30.9)
非実行者	24 (34.8)	43 (68.3)	47 (69.1)
計	69 (100.0)	63 (100.0)	68 (100.0)

括弧内は%

ション用紙を提出した対象者の人数を集計したものである。復習用ビデオに関する χ^2 検定の結果、3群の実行者数は有意に異なっていた ($\chi^2(2)=53.24, p<.01$)。残差分析によれば、復習用ビデオで家庭学習を行った人数は外国映画群に有意に多く ($p<.01$)、他の2群では有意に少なかった ($p<.01$)。発展学習についても3群の間に同様な有意差が認められ ($\chi^2(2)=21.22, p<.01$)、ここでも、家庭学習を行った人数は外国映画群で有意に多く ($p<.01$)、他の2群で有意に少なかった ($p<.05$)。

リスニング意欲 事前テストの各指標において群間に有意差が見られなかったため、それぞれ事前テストから事後テストへの変化量が [事後テスト得点-事前テスト得点] の式により算出された。このうちリスニング意欲得点の変化量を示したのが TABLE 5 である。3 (群) × 2 (性別) の分散分析を行った結果、群 ($F(2,194)=8.75, p<.01$)、性別 ($F(1,194)=6.13, p<.05$) の主効果に有意差が見られ、交互作用にも有意傾向が見られた ($F(2,194)=2.58, p<.10$)。単純主効果検定によれば、男女とも群の単純主効果が有意であった ($p<.05$)。多重比較の結果、いずれも外国映画群のリスニング意欲が最も高く、男子では日常会話群と ($p<.01$)、女子では外国映画静止画群 ($p<.01$)、日常会話群 ($p<.05$) との間に、それぞれ有意差が認められた。

なお、事前テストから事後テストにかけての変化が実質的なものであるかどうかを確認するため、リスニング意欲得点の変化量について、群ごとに対応のある t 検定が行われた。それによれば、3群ともリスニング指導後に意欲が有意に上昇したことが確認された (外国映画群: $t(68)=8.74, p<.01$, 外国映画静止画群: $t(68)=2.88, p<.01$, 日常会話群: $t(67)=4.36, p<.01$)。

リスニングに対する感情 同様にリスニングに対する積極的感情と不安得点 (TABLE 6) に関しても、分散分析が行われた。積極的感情得点に関しては、群の主効果が有意であり ($F(1,194)=6.42, p<.01$)、多重比較の結果、外国映画群が外国映画静止画群・日常会話群と比べてより積極的になっていた (いずれも $p<.01$)。また変化量の有意性に関する t 検定では、どの群の変化量も有意であった (外国映画群: $t(68)=6.74, p<.01$, 外国映画静

TABLE 5 各群のリスニング意欲得点の変化量

	外国映画群		外国映画静止画群		日常会話群	
	男子	女子	男子	女子	男子	女子
Mean	3.16	2.71	2.41	0.21	1.24	1.00
SD	2.76	2.81	3.58	2.75	2.07	2.11

TABLE 6 各群のリスニングに対する感情得点の変化量

		外国映画群	外国映画 静止画群	日常会話群
【積極的感情】	Mean	3.16	1.22	1.26
	SD	3.82	3.76	3.03
【不安】	Mean	-1.16	-0.22	-1.01
	SD	2.86	2.43	2.34

注) 分散分析の結果、性別に関する有意差が得られていないため、男女をまとめた結果を示す。

止画群： $t(68)=2.58, p<.05$ 、日常会話群： $t(67)=3.45, p<.01$ 。

また、不安得点の変化量に関しては、群の主効果に有意傾向が見られ($F(2,194)=2.56, p<.10$)、多重比較の結果、外国映画静止画群での不安の減少が少なく、外国映画群とは有意差($p<.05$)、日常会話群との差も有意傾向($p<.10$)が認められた。また変化量の有意性に関する t 検定では、外国映画群($t(68)=3.28, p<.01$)と日常会話群($t(67)=3.58, p<.01$)において有意差が見られた。

リスニングテスト得点 事前テストにおいて各群のリスニング得点に差が見られなかったため、各群のリスニング得点の変化量が「事後テスト得点－事前テスト得点」の式によって算出された(TABLE 7)。3(群)×2(性別)の分散分析を行ったところ、群の主効果のみが有意であった($F(2,192)=5.97, p<.01$)。多重比較の結果、外国映画群の得点の上昇は他の2群より有意に大きく(いずれも $p<.05$)、外国映画静止画群と日常会話群との間には差が見られなかった。また各群の変化量の実質性に関する t 検定によれば、どの群でも事後テストにおいてリスニング得点有意に上昇していた(外国映画群： $t(68)=13.18, p<.01$ 、外国映画静止画群： $t(68)=12.46, p<.01$ 、日常会話群： $t(67)=11.96, p<.01$)。

なお、使用された映画場面への親近性が学習に影響している可能性を検討するため、リスニングに使用した場面の視聴経験等に関する質問への回答の分析が行われた。日本語台詞を覚えているとの回答がなかったため、使用した場面の視聴経験があり、その場面が好

きであると回答した場面数を対象者ごとに合計し、好きな場面の数とテスト得点の変化量との相関係数が求められた。その結果、外国映画群で $r=.02$ 、外国映画静止画群で $r=-.11$ と相関は低い値であり、場面への親近性による学習効果は認められなかった。

考 察

本研究では、“生きた”英語に接する機会として外国映画をリスニング指導に用いることによって、中学生のリスニングへの内発的学習意欲を喚起し、積極的な学習を促し、その結果高い学習効果をもたらすであろうと予測された。

各群の教材への興味に関しては、外国映画群では、リスニング指導をはじめてまもない段階で、すでに「このような学習をまたやりたい」、「外国映画のリスニングはおもしろい」といった興味が、他の2群より高まっていることが確認された。14回のリスニング指導終了後には、外国映画静止画群と日常会話群では、教材への興味が初期段階より低下し、動機づけ効果が短期的なものにとどまったのに対して、外国映画群では逆に初期段階よりも上昇しており、外国映画群と他の2群との興味の差は、さらに大きくなっていった。また、リスニング指導終了後の家庭での自主学習においても、外国映画群は、他の2群と比較して、授業と同一内容を復習するだけでなく、発展的に他の内容をも学習しようとして、自発的に家庭学習に取り組んでいた。これらの結果は、外国映画を教材として用いたリスニング指導に対して、学習者の内発的興味が確実に高められたことを示しているといえよう。

さらにそれは、外国映画という教材だけへの興味にとどまらず、リスニング全般に対する学習意欲へと汎化している可能性が見いだされた。すなわち、リスニング意欲の評定において、男女で多少の違いはあるが、外国映画群では、少なくとも日常会話群と比較して、顕著な学習意欲の向上が認められたのである。

次に、学習者の有能感は、指導初期の段階から外国映画群が高く、それは事後テストまで維持されていた。「リスニングが楽しい」「何が話されるか楽しみ」などリスニングに対する積極的感情に関しても、外国映画群が他の2群より増加していた。さらに、リスニング指導による学習効果においても、外国映画群は他の2群より大きくテスト得点を伸ばしていた。またリスニングに対する不安は、有意傾向ではあるが、外国映画群は日常会話群とともに低下していた。

外国映画の台詞は、中学生用に作られた教材に出て

TABLE 7 各群のリスニング得点の変化量

		外国映画群		外国映画静止画群		日常会話群	
		男子	女子	男子	女子	男子	女子
Mean		5.03	4.61	3.66	4.09	3.56	3.26
SD		3.00	3.06	2.87	2.02	1.77	2.78

くるような会話とは異なり、会話スピードが速く発音も不明瞭であるため、リスニングは、少なくとも表面的にはかなり困難な課題に見える。実際、本研究で作成された教材でのALTの発音と比較しても、外国映画での実際の発音は明らかに不明瞭なものであった。それにもかかわらず、外国映画群が最もリスニングへの有能感を高め、積極的な感情を表明していたことは、問題に述べたような外国映画の特性が学習者の内発的興味を喚起し、学習意欲を高めたためと推測される。そしてそれらは最終的に、リスニングテスト成績の向上にまで結びついており、外国映画を利用したリスニング指導は、興味・有能感・積極的感情などの情意的側面と、自発的学習行動やテスト成績などの認知的側面の双方に、一貫した効果を及ぼしていたといえよう。

以上のように、外国映画によって提供される“生きた”英語と、文脈化・好奇心・挑戦などの要因は、リスニングに対する学習者の内発的興味を高め、積極的な取り組みを促すことが確認された。実際の英語会話場面に接することは、初学者である中学生にとって困難が高すぎるという批判も少なくない中で、本研究の結果は、それが表面的な問題にすぎないことを示唆している。魅力的なストーリーと俳優という文脈の中で、中学校段階の既習事項が実際の会話に頻繁に使用されていることや、意外な使われ方があることを知ることは、学習者の挑戦意欲を高め、そしてそこで実際に「聞きとれた」という経験が、彼らの有能感を向上させ、リスニング学習を促進し得るのである。中学校入学後、比較的早い時期から起こる、英語学習への意欲低下という問題に対処するうえで、外国映画は有効な教材となり得るといえよう。

一方、日常会話群や外国映画静止画群でも、学習成果やリスニングへの意欲、積極的感情などにおいて向上が認められたことから、これらの教材もリスニング指導に対して一定の効果を持っていると考えられる。しかしその効果の大きさは、外国映画群には及ばなかった。特にこれらの群において、教材に対する興味が指導期間内に低下してしまったことは、これらを通常の授業の中に組み入れて長期的に指導しようとする際には、大きな問題となるであろう。

なかでも外国映画静止画群は、有能感が外国映画群と比べて一貫して低いことや、不安の減少が見られないことなど、3群中最も効果が低かった。また、教材作成段階で行った教材の“リアルさ”に関する評定で、外国映画静止画教材は、他の2つの教材に比べてリアルと感じないことが見いだされている。当初この条件

は、映画の場面を用いることによって、外国映画教材と日常会話教材との中間程度の効果を示すのではないかと予測されていた。実際の外国映画ビデオを授業で用いることは、準備にかかる労力・費用や著作権などの問題を考慮する必要があることから、より簡便な方法として代替的に用いることができないかと考え、通常の授業で用いられている絵カードにヒントを得て、作成したものである。しかし実際には、問題点が目立つ結果となった。

外国映画静止画教材の効果が低いものにとどまった原因としては、2つの問題が考えられる。第1は、動く映像の重要性である。外国映画教材と日常会話教材では、人が実際に発話している映像が音声とともに提示されるため、表情や身ぶりなど様々な情報が付加され、話者の存在感や場面の現実感を高めると同時に、発話内容の理解をも支援していると考えられる。ところが静止画教材では、これらの付加的情報の入力が大きく制限される。そのため、学習者は提示された場面をリアルなものとしてとらえ、話者に共感したり同一視することが困難になり、会話内容に積極的に関与できなくなるのではないだろうか。

また第2に、静止画教材でのALTが、あくまで代理的な存在であるという事実を挙げることができる。映画の場面を俳優が演じることも、日常会話をALTが演じることも、場面と話者との間には必然的な関連性が推定されるが、静止画教材の吹き替えという役割では、その必然性は希薄にならざるを得ない。このことが、登場人物への関与感を大きく低下させたとも考えられるかも知れない。いずれにせよ、外国映画を用いたからといって、安易に簡便化した方法では学習者の内発的興味は喚起されず、むしろ通常の授業で用いられている日常会話に改善を加えることで、“生きた”英語を提供できる可能性があることが示唆されよう。

ところで本研究では、外国映画に含まれる諸要因が、具体的にどのように機能して内発的興味を促進したのかといった細かい分析は行われておらず、考察は推測の域を出ていない。したがって、“生きた”英語に接する機会や文脈化、好奇心、挑戦といった要因が実際にどのように影響しているのか、あるいはここで想定されていない他の要因が関係しているのかといった、より詳細な分析が今後必要となるであろう。

また、本研究で確認された指導効果は、心理的負担を軽減するために導入されたスポット・ディクテーションという手法の中でのみ認められるものであり、外国映画全般の有効性を意味するものではない。ここ

で得られた内発的興味や学習効果が、一般的な、文章全体を聞きとったり、それに対して反応を返すようなリスニング場面に移行したときにも維持されるかどうか、また本研究では扱わなかった新出事項の学習時にも有効かどうか、といった問題に対しては、リスニングの場面や反応方法を拡大して、継続的に検討を加えていく必要がある。

さらに、今回は中学3年生を対象としたが、活用できる知識がごく基本的なものに限定される1年生にも、外国映画の視聴が有効に機能するかどうかは検討の余地がある。逆に、英語に関する知識が豊富で、映画もより身近なものとなると考えられる高校生では、さらに大きな効果が予想されるが、こうした対象者の英語学習経験との関連性についても、今後実証的データを蓄積していかなければならない。

これらの検討を進めることは、影響メカニズムの解明という研究的な要請ばかりでなく、有効な教材作成という実践的な意味においても、重要な情報を提供するものと考えられる。

引用文献

- Cordova, D. I., & Lepper, M. R. 1996 Intrinsic motivation and the process of learning : Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of Educational Psychology*, 88, 715-730.
- 小泉令三・甲斐照章 1992 中学3年間の英語学習における学習態度・動機および能力自己評価の変化 福岡教育大学紀要 (第4分冊), 41, 297-307. (Koizumi, R., & Kai, T. 1992 Changes in attitudes, motives, and perceived attainments in learning English : A cross-sectional study in seventh through ninth grade. *Bulletin of the Fukuoka University of Education, Part 4*, 41, 297-307.)
- Lepper, M. R., & Chabay, R. W. 1985 Intrinsic motivation and instruction : Conflicting views on the role of motivational processes in computer-based education. *Educational Psychologist*, 20, 217-230.
- Malone, J. W., & Lepper, M. R. 1987 Making learning fun : A taxonomy of intrinsic motivation for learning. In R. E. Snow & M. J. Farr (Eds.), *Aptitude, learning, and instruction. vol.3. Conative and effective process analyses*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum. Pp.223-253.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., & Kupper, L. 1989 Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10, 4, 418-437.
- Parker, L. E., & Lepper, M. R. 1992 The effects of fantasy contexts on children's learning and motivation : Making learning more fun. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 625-633.
- Porter, D., & Roberts, J. 1987 Authentic listening activities. In M. H. Long & J. C. Richards (Eds.), *Methodology in teaching TESOL : A book of reading*. New York : Newbury House. Pp.177-187.
- 高橋秀夫・椎名紀久子・竹蓋幸生 1988 ヒアリングの理論と指導に関する基礎的研究 *Language Laboratory* (語学ラボラトリー学会), 25, 3-13.
- 高橋 宏 1995 映画を使ったリスニング指導の実践 スクリーンプレイ編集部(編) 映画英語教育のすすめ スクリーンプレイ出版 p.61.
- 上田明子 1993 言語活動におけるヒアリングの役割 小池幸生(編) 英語のヒアリングとその指導 大修館書店 p.2
- 山森光陽 2004 中学校1年生の4月における英語学習に対する意欲はどこまで持続するのか 教育心理学研究, 52, 71-82. (Yamamori, K. 2004 Durability of the will to learn English : A one-year study of Japanese seventh graders. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 52, 71-82.)
- 吉島 茂 1987 第二次「外国語の学習に関するアンケート」の集計報告 東京大学教養学部附属言語文化センター紀要, 8, 93-141.

(2005.1.20 受稿, 10.3 受理)

Listening to English Movies : Effects on Junior High School Students' Intrinsic Interest in Learning English

KAZUHIKO KIKUCHI (NIHONMATSU FIRST JUNIOR HIGH SCHOOL) AND KANJIRO NAKAYAMA (JOETSU UNIVERSITY OF EDUCATION)
JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2006, 54, 254—264

Many junior high school students in Japan give a wide berth to learning English, most especially to listening activities. In the present study, foreign movies with lines spoken in English were used as course material, in order to expose students to authentic spoken English. It was expected that the English movies would stimulate students' intrinsic interest and motivate them to try to improve their listening comprehension, because English movies not only give an authentic and attractive context to the use of English, but also contain unique English expressions. Ninth graders ($N=200$) were assigned to 1 of 3 curricula: (1) dialogues from actual movie scenes, (2) the same dialogues replaced by frozen frames, with dubbing done by Assistant Language Teachers (ALT; native speakers of English working as part-time assistants in English classes), and (3) the same dialogues replaced by daily conversation by the Assistant Language Teachers. The results showed that listening to actual movies was the most effective of the 3 curricula for promoting students' intrinsic interest and voluntary engagement in further learning. That group also attained the highest scores on a listening comprehension test. These results support the effectiveness of using English movies to promote students' motivation for listening comprehension.

Key Words : listeners' comprehension of spoken English, foreign movies, intrinsic motivation, contextualization, middle-school students