

# 英語の Listening Comprehension

吉 田 一 衛

(1995年5月10日受理)

## 1. はじめに

外国語としての英語教育において、コミュニケーション能力の養成が重視されるようになってきた。この能力は、4技能についていわれるものであるが、音声言語としての英語に限ると、聞く・話すのコミュニケーション能力をいかに伸ばすかが、教授・学習の焦点となってくる。この場合のコミュニケーションは、聞き手と話し手の相互作用によるが、聞き手が話し手の話す内容を理解しなければ、コミュニケーションは成立しない。したがって、聞くがあって話すが出来立つ。これは、コミュニケーションにおける聞くの位置づけを示すものである。ただし、独白等はこの範疇には入れない。

聞く作業である listening comprehension (LC) の研究は、他の3技能に比べ理論と実証の面で遅れをとっている。LCの実証的研究に入る前に、LCとは何かを明らかにしておく必要がある。したがって、本論文では、次の観点からLCの特性を明らかにすることにした。

- (1) 伝統的な LC の考え方
- (2) LC の定義
- (3) LC の構成と到達目標
- (4) participatory と nonparticipatory listening comprehension
- (5) discourse と paragraph の LC
- (6) LC における input 理論
- (7) LC における視聴覚の学習効果
- (8) LC における kinesic behaviour
- (9) LC と記憶
- (10) LC における予測と推理
- (11) LC における speech act
- (12) LC とテスト形式および練習形態

## 2. 伝統的な Listening Comprehension の考え方

1940年代以降、構造言語学が英語教育に強い影響を与えてきた。その英語教授理論は、繰り返すと強化による習慣形成を基本にしていた。音声言語にとって第一義的で、正しい反応の強化により言語は習得されると考えた。この教授理論によれば、input 全体を output に変えるよりも、input から選んだ情報をもとに、連続的な項目を挿入する master sentence を output と考えた。句型練習に、この典型的な例がみられる。英語の形式を重視

するこの教授法は、1960年代に隆盛を極めたが、1970年代前半になると、このような操作的な練習よりもコミュニケーションを重視する教授法が導入されるようになってきた (Paulston 1971 : 200)。

構造言語学にもとづく文型練習では、文の型を習得することが主なねらいであるから、特定の文型の一部を入れ換えることにより文型を習得する。その際の質問に対する応答は1つで、すでに決まっていて、それ以外の応答は出てこない。いわば、mechanical な練習である。これに対して、meaningful な練習では、応答は2つ以上出てくるがコントロールされたものである。しかし、この応答は mechanical な練習と同様に、教師と学習者はどのような応答がくるかをすでに知っている。これに対して、communicative な練習では、教師と学習者には応答がわかっていない。たとえば、“Do you have a date for Saturday night?” と問われると、学生は前以ってもっていない情報を求められることになるので、communicative な練習ということになる。したがって、コミュニケーションの練習の目標は、学習した英語のパターンを必要場面に応じて自由に使うことである。

構造言語学にもとづく audio-lingual method では、音声が第一義的に重要としたことから、スピーキングを重視した。Fries (1945 : 8) は、リーディングやライティングを最終習得目標にする場合でも、音声言語の指導からはじめることを提案している。この場合の音声言語の指導は production としてのスピーキングを重視したものである。しかも、リスニングはスピーキングを学習すれば、自然に習得されると考えられていた。このことは、Fries が音声言語の教授法を解くとき、production and recognition という句を使用した場合の production を recognition の前に置くという語順にもかいま見られることである。

ところが、1965年すでに、Simon Belasco はリスニングが外国語教育の中で、正しく評価されていないことを見抜いていた (Postovsky 1974 : 230)。Asher (1969) と Postovsky (1974) は学習開始期に、口頭練習とリスニングをそれぞれ中心にした学習の比較実験から、後者のリスニングを中心にした学習が、4技能でよりよい学習効果を修めることを明らかにした。Postovsky はロシア語の学習で、口頭練習を延ばしリスニングの学習を先にすることで、他技能も伸ばすことができた。この結果から、第1に、はじめから口頭練習をすると、ロシア語のモデルを不完全にしか模倣できない。第2に、口頭練習を先に延ばし、LCからはじめると、正確なリスニングのデータを記憶に蓄積できることが明らかになった。このように、comprehension に焦点を合わせた教授法は、1960年から1970年代に広まったものである。学習の初期の段階で、production の作業を延ばすことは、話しことばを、まず理解させることになる。まず、認知知識 (recognition knowledge) を定着させ、その後で、回復知識 (retrieval knowledge) を発展させるのである。前者は decoding の能力で、後者は encoding の能力であり、学習心理にかなっている。この点からこの教授法は認知科学から生まれたといえる (Morley 1991 : 84)。リスニングがスピーキングに付随した技能でなく、他の3技能から独立した技能として学習すべきことを示している。

リスニングが recognition の活動で、スピーキングが production の活動とする見方から、リスニングは受け身的活動とみなされてきた。このことから、学習者が音声を聞いて受け身的に処理するものと考えられていた。しかし、Lieberman や Stevens の研究から、「聞き手が話し手と共に発話に参加する能動的な過程」と考えられるようになった (宮原 1978 : 67)。また、河野 (1976 : 126) は、「発話とパラレルな文を聞き手の側で生成し、そ

れを話し手の入力に重ね合わせて、照合しながら意味を理解していく作業」ととらえている。すなわち、「総合による分析」(analysis by synthesis)の作業である。このような考えが出てくるまで、LCは本格的に研究されてはいなかった。Nagle and Sanders (1988: 20)によると、LCはglobal skillとみなされたが、本格的に考えられてなく、LCが組織的に研究されるようになったのは、1970年代になってからである。

「総合による分析」という視点から、Oller (1971, 1979)はディクテーションとLCに共通要素を見いだしている。すなわち、ディクテーションが言語の総合能力に共通する要素をもっていることから、LCと強い関係があることを明らかにした。LCが「総合による分析」の機能を持ち、ディクテーションと高い相関が認められることから、両技能は共通する要素をもっていることになる。したがって、LCを受け身的技能としてみるのではなく、能動的な技能としてみる理由がここにある。このことが、LCを他の技能と独立して研究する必要性を生じさせたのである。

### 3. Listening Comprehension の定義

英語を聞いているとき、聞き手はメッセージを構成する作業をしている。しかし、ながく話される英語を聞いているとき、学習者が内容を理解しようとはしないで、ただ聞いているだけという現象が、往々にしてみられる。Valette (1967: 47-48)は、前者をlistening comprehensionとし、後者のhearingと区別している。hearingは言語音を知覚的にとらえるのに対して、LCは言語音に意味を与える作業である。ここでのcomprehensionはunderstandingの限定された概念として使われている(Rost 1993: 132)。したがって、LCは、聞き手が話された英語に注意をし、聞いたことを処理し、評価することである。LCは骨の折れる作業と考えられるようになり(Morley 1991: 85)、「総合による分析」作用がはたらく技能である。LCは与えられた情報を受け身的に捉えるというのではなく、伝達される情報に積極的に参加する能動的な機能をもっている。

LCは、文字どおりに「聞いてつかみとる」という解釈からも、リスニングの能動的な側面が強調されている。日本語の用語では、音声言語を知覚し音声の識別をするのに聴覚力をあて、意味理解をするのに聴解力を当てる。前者がhearingで、後者がlistening comprehensionである(吉田 1984: 11)。以下この意味でlistening comprehension (LC)を使うことにする。

### 4. Listening Comprehension の構成と到達目標

LCを伸ばすためには、その構成を考える必要がある。Porter and Robert (1991: 42)によれば、理解(comprehension)の研究は、言語的key、場面と語用論的情報を用い、異なるレベルの英語の理解を明らかにすることである。LCはLinguistics, Psycholinguistics, Sociolinguistics, Pragmatics, Discourse Analysis, Cognitive Scienceと関係してくる。また、LCの構成要素には次のものが考えられる。

- (1) 音声の識別
- (2) 語の確認

- (3) 語からなる文法構造の識別
- (4) 文法単位の識別—意味を創造する全体的単位として機能する発話の表現と一連の発話
- (5) 意味を構成するために、言語的 key をパラ言語的 Key (イントネーションとストレス) を非言語的 key (ジェスチャー等) に関連づける。
- (6) 意味を予測し、確認するために、背景知識と内容 (すでにいわれていること) を使う。
- (7) 重要な語と観念を思い出す

これらは個別にではなく、統合された形で現れる。したがって、LC はこれら構成技能の共同作業であるから、個々独立してはたらくものではない。これら知覚技能、分析技能、統合技能の総合が listening comprehension ability ということになる。ここでの知覚技能は、音声の識別と語の確認で、分析技能は文法単位の識別と pragmatic unit の識別で、統合的技能は言語の key と他の key を関連づけることと、背景知識を使うことである。

次に、LC の構成要素をもとに、その到達目標を明確にしておくことは、教授・学習を効果あるものとするために必要である。LC の目的は、Underwood (1993: 4) によると、(1) 社会的な儀式への従事、(2) 情報の交換、(3) 統制、(4) 感情の分かちあい、(5) 自分自身の楽しみがあり、そのいずれかに従事していることになる。このような目的のもと、LC は話しことばを話し手が特定の場面で、特定の 방법으로、英語を使うときに、話し手が意味することを理解することである。Chastain (1971: 164) は、LC の到達目標を「自然な場面で、通常な速さで話される英語の発話が理解できること」に置いている。この到達目標は、会話の LC のような社会的相互作用によるものと、情報を得るためのものに分かれる。後者には学校での講義、映画、テレビ等の娯楽のための LC が含まれる。

LC の到達目標に達するためには、学習の段階が考えられるが、Underwood (1991: 3) は 3 つの段階を示している。第 1 段階は、英語を聞いて内容を反射的に記憶する (echoic memory)。ここでは音声を知覚的に貯える。しかし、音声を聞いて短い時間 (1~2 秒) で反射的に記憶することから、聞いたことをうまく把握できない。第 2 段階は、聞いた情報を短期記憶し処理する。すでに長期記憶として所持している情報と単語や語群をチェックして比較する。単語や語群の意味が把握されると、それらは忘れ去られる。第 3 段階は、発話から意味を把握すると、その情報を長期記憶へと変える。この過程では、縮小した形で長期記憶に情報を貯えることになる。この際、聞き手は、聞いたことを文脈の中に位置づけて理解する必要がある。さらに、聞いた内容を、次に聞く内容と関係づける (co-text) ことが求められる。

## 5. Participatory と Nonparticipatory Listening Comprehension

Dunkel (1991: 43) は、教室でテープやテレビを用いた LC を nonparticipatory listening, 聞き手が話し手の discourse を明確にしたり、修正したりするのを participatory listening とよんでいる。これを機能面からみると、前者は transactional function で、後者は interactional function ということになる。transactional function では、メッセージを中心にし内容に焦点をあてる。教授では、指示、説明、記述、質問、要請、関係づけをしたりする。これに対して、interactional function では、メッセージを中心にするのではなく、聞き手に注意し、情報より人に焦点をあて、話し手と聞き手の社会的関係を促進する。し

たがって、Rivers (1986: 6) がいうように、協力的な言語活動で、話し手と聞き手と話の場面が関係してくる。comprehension と production がコミュニケーションの活動で相互的關係をもつことになる。

LC の習得については、nonparticipatory だけでなく、participatory についての必要性が認められている (Brown 1978: 277, Morley 1991: 105)。すなわち、認知的内容のものを聞くだけでなく、相互作用の構造を習得することが必要である。たとえば、spontaneous speech は話し手と聞き手の相互作用の場面で産出されるからである。LC の指導でも、one-way で反応する listen-and-do 活動と、two-way での interactive listening and task の両方を含む必要がある。nonparticipatory LC で、ラジオを聞き、映画、劇を見たり、講演を聞くのは one-way コミュニケーションである。これに対して、話し手と聞き手の相互作用による LC は two-way コミュニケーションであり、participatory LC である。Morley (1991: 85) は、これらとは異なる self-dialog-communication をあげている。これは自分自身の思考過程における話し手としての内的役割 (internal role) である。英語を自分の内面で再現したり再度聞いたりする場合である。ときには、自分自身の内的言語に注意し、これを自分自身に語りかけ、聞くことにより、その言語を通して考え、方略をたて、決定をくだす。この場合の LC は自分自身の内面でなされる。

LC の nonparticipatory の学習で、Bialystok (1978: 76) は練習を formal practice と functional practice に分けている。formal practice は英語の法則に焦点をあてて学習する。これに対して、functional practice はコミュニケーション場面での英語使用に焦点をあてる。この場合、メッセージの意味が重要になる。たとえば、映画をみたり、native speaker と話をしたり、本を読んだりする。したがって、functional practice は formal practice よりもコミュニケーションに多く触れることから、英語そのものを内在化することができる。functional practice は推理力をはたらかせるのに役立つ、formal practice はモニタリング (monitoring) に役立つ。

推理することは comprehension の方略で、モニタリングは production の方略である。これら 2 つの方略は相補的ある。英語のコミュニケーション教材に学習者をさらすことは、定着をねらった英語の形式と意味に対する学習者の経験を増すことになる。これは LC の学力を伸ばす上での必須条件である。英語にさらすことにより、英語の新しい形式や意味を、ことさら強調しなくても習得されることになる。nonparticipatory と participatory の LC では、種々の教授、言語活動、教材についての研究がなされなければならない。LC を中心にして、ディクテーション、クローズテスト、コンソリレーションとの相互関係、LC における聴覚と視聴覚による学習効果、LC とその特徴がよく似ている速読との関係、LC の学習における大意把握の研究は nonparticipatory の LC に関するものである。これに対して、native と nonnative speaker による相互作用の分析は、participatory に関する研究といえる。

## 6. Discourse と Paragraph の Listening Comprehension

LC の学習は、音声の識別にはじまり、語、句、文と進んで行くと考えられている。従来の言語学者の焦点は文に置かれていた。しかし、最近では、text を形成する文の結合の方

法が研究されるようになってきた (Maley 1990 : 124)。したがって、言語の形式よりも、文脈の中で言語を教える use の方へ視点が向けられるようになった。従来の英語教授では、文を中心にした指導であった。しかし、これでは一定量の英語を聞いて理解することにはむいていない。Larsen-Freeman (1992 : 71) もいうように、会話や独白も含め文を越える内容の LC の特徴について分析することが必要である。

従来の教授では、文を中心にしていたので、英語の形式に焦点をあて、英語の文法的正確さに注意が向けられてきた。そのため、関心は形式を正しく用いることに向けられ、accuracy が重視された。しかし、文を越えた内容に視点が置かれると、fluency が重視されるようになってきた。LC の内容としては、会話や対話を中心にした turn-taking による discourse と、説明文や情報を盛り込んだ paragraph の理解が求められるようになった。そのため、LC の内容を聞いて、その要点や大意を把握する仕組みを分析する必要がでてきた。

LC の学習では、英語の音声を間違っただけで聞いたり、省略形にぶつかるとまったく聞き取れなかったりする。ストレスとイントネーションについても、話し手の主情報にストレスがあること等を、学習者は知らなければならない。また、重要な箇所は繰り返す傾向にあることを理解する必要がある。英語の LC に慣れていない学習者は、知らない単語に出会うと、その単語の意味を考えるのに時間をとり、次の発話を聞き逃すことになる。一方、LC に熟達している学習者は、たとえ単語がわからなくても、話し手の話についていく技能を身につけている。しかも、話される内容のすべてを完全に理解するのではない。Brown (1978 : 280) は聞く内容が多くなるにつれ、聞いた内容の正確な「正しい説明」(correct interpretation) よりも「道理にかなった説明」(reasonable interpretation) が必要になると述べている。

文を越えた内容の discourse と paragraph を聞いて理解する場合、話の流れに沿って内容を把握することが重要になってくる。Nagle and Sanders (1988 : 21) は、LC の学習で中断が起こる次の 3 つの原因をあげている。

- (1) 内容のこまかい点に注意を払いすぎる。
- (2) LC のシステムが学習者にとって過重になる。
- (3) 聞いて理解することへの失敗に対する不安がある。

英語の形式に注意を向けすぎると LC の能力はつかなくなる。効果的に聞き取るには、より大きな chunk を聞くようにし、聞くことが途切れたときだけ、個々の単語に注意を向ける。ところが、聞くことに熟達していない学習者は、語対語で理解しようとする。このことから、効果的に聞くことができる学習者は、一般に top-down の処理方法を取り、必要なときには bottom-up の処理方法をとる。しかし、LC の未熟な学習者は、首尾一貫して bottom-up の処理方法しかとれない (O'malley, Chamo and Kupper 1989 : 429, Dunkel 1991 : 448)。bottom-up は聞いた言語の理解を、音声から語、句、文、パラグラフへと進んでいく場合である。top-down は、事実、命題、余剰をもとに予測する。したがって、bottom-up の逆の処理過程である。

Richards (1983 : 224) は書きことばの組織の単位は文であるが、話しことばでは、一般に一度に 1 つの clause が発せられる。会話における談話の単位は完全文ではなく clause である。ただし、複雑な clause が現れることは少ない。Willis (1983 : 48) によると、LC

のレベルが上がるにしたがい教師による統制が減少する。それとともに英語についての予測が難しくなる。学習の視点も、単語、文構造、談話の構造から、英語により伝えられるメッセージへと移っていく。特定の英語項目の形式よりメッセージの理解へと注意が向くようになる。

文を越えた spoken discourse で、LC の内容が量的に多くなったとき、その内容の要点や大意をとらえるのに、メモをとる方法 (notetaking) が有効である。したがって、適切なメモの取り方を構成するものが何かを明らかにする必要がある。Dunkel (1988: 270) は、上手な note taker が多くの spoken discourse を「命題タイプの情報単位」(propositional-type information unit) にうまくつめこむと述べている。その際、省略や記号を使ってメモすると同時に、日付や名前のような内容語を使う。これに対して、下手な note taker は多くの構造語をつかってメモするため少しい情報しか得られないことになる。したがって、上手にメモするには、情報を運ぶ語をできるだけ推理して記録し、情報負荷の低い機能語は捨てる技能を習得する必要がある。

LC の学習でディクテーションがよく用いられるが、この段階でのディクテーションは有効な学習方法とはいえない。初期の段階では、LC の学力を伸ばすのにディクテーションは役立つが、聞く内容を逐語的に書き取ることは、上級レベルでは適当ではない。ディクテーションは談話の構造語を書き取ることから、量的に多い内容を聞いて、できるだけ多くの語を書きとめようとする。メモの場合、メモした語の量は LC の学力とは必ずしも一致しない。聞いた談話で、主要な cue となる句や文に統合する能力が求められるからである。

## 7. Listening Comprehension における Input 理論

LC の学習は、英語の音声を聞いて内容を理解することからはじまる。その際、理解可能な input (comprehensible input) を受けとることで英語の LC を習得する。学習者の能力より少し高い能力を Krashen (1985: 2) は  $i+1$  で表し、このレベルの理解力がついてはじめて言語能力が伸びるとしている。すなわち、学習者の英語を理解できる能力  $i$  から、次に少し高いレベルの  $i+1$  に進むにつれて英語の理解力が伸びることになる。LC の能力をつけるには英語の input に十分さらすことが必要である。このとき、理解可能な input であることが前提条件になる。もし理解可能な input でなければ、いくら多くの英語を聞いたとしても、LC の能力はつかないだろう。なお、input の「理解可能性」(comprehensibility) は、コミュニケーションの複雑さ、談話の型、教材の難易度等により左右される。

英語の発表を後に延ばし、LC を先に学習することは、英語の学力を伸ばすのに効果的である。英語の理解面を強調する教授法と、発表の代わりに LC をはじめに学習する教授法が結合するとき、効果的な英語習得と保持がなされ、積極的な学習態度が生まれる。これを具現化したのが、Asher の Total Physical Response, Terrell の Natural Approach, Lozanov の Suggestopedia である。学習者に多くの英語と不安感を除く学習環境を与えることが、学習者の情緒フィルター (affective filter) を低くし英語学習を効果的にする。

Krashen (1985: 2) は Input Hypothesis による推論で、「スピーキングは習得の結果であり、その原因ではない。スピーチは直接教えられることはできなく、理解可能な input

を通して創り出される行為 (performance) の結果として、自然に現れる」と考えている。いわゆる、理解可能な input の学習をすれば、スピーキングの能力は自然につくということである。このような考えに対して、Swain (1985: 252) は immersion の学習から、たとえ聞いたことをすべて理解できたとしても、話すことが必ずしもできないことを明らかにした。これは理解可能な input と output が独立して存在することを示すものである。これは、学習者の理解能力が限られているからではなく、理解可能な output が限られているからである。理解可能な output は、理解可能な input とは独立した言語習得の仕組みである。理解可能な output の役割は、文脈化された有意味な使用のための機会を言語に与えることである。また、目標言語についての仮説をテストし、言語の意味的分析から統語的分析に向かわせることである。LC ができるからといって、スピーキングができるとは限らないことを示している。

LC の学習で、学習者の耳に入ってくる英語音を input とよんでいるが、情報として入ってくる英語音を intake とよび input と区別する場合がある。たとえば、教室での教授と学習で、教師の提供する英語は学習者に理解されるものとされないものを含んでいる。これが input で、学習者に理解されるものが intake である (Allright 1990: 134, Oka 1991: 12)。理解可能な input でも、たとえば、突然、外国人に話しかけられた場合、聞き取れないことがある。これは聞き手の心理的理解の過程が閉ざされたからである。騒音の中で、特定のメッセージを選択して聞き取る cocktail party の現象は intake の例といえる。これらは、聞き手の心理的フィルターが、メッセージの物理的側面よりも理解する上で重要であることを示している。したがって、心理的受容性が input を intake に変えたのである。このように、intake を input と区別しているが、本論文では両者の意味を含めた従来の input を使うことにした。

## 8. Listening Comprehension における視聴覚の学習効果

英語の LC 学習で、聴覚だけよりも視聴覚を使うほうが効果があると、一般的に考えられている (Kellerman 1992: 250, Macknight 1983: 8)。しかし、MacWilliam (1986: 131) が、教室でビデオを使う学習では、一般的な観察や経験の域を出ていないと述べているのが現状である。すなわち、視聴覚を媒介とした学習が効果的であるという実証的研究がなされていないことである。このような状況のもと、現在までの視聴覚による英語教育について考察を加えることにする。

吉田 (1989: 87) は、映画のよさが教材の面白さや、話されることばがナチュラルであることをあげている。Macknight (1983: 2) は、視聴覚による教材提示が、全体的な言語文脈の中で、生きた言語の chunk を提示できることに触れている。広範な言語的と疑似言語的スキルの学習にも役立つことに触れている。すなわち、言語機能に視点を置いて、非言語的信号を正確に指摘することで、言語とパラ言語的特徴の関係を示すことができる。Willis (1983: 30) は、このことを知覚要素が言語理解のための、言語と非言語要素間の相互作用のネットワークになると述べている。しかし、視覚を使うことで、言語要素を冗長的に変えて提示できるが、学習者が視覚的提示に頼り過ぎると学習効果が上がらないことを指摘している。要するに、ビデオ使用の目的は、学習者がビデオを見て推理をはたらか



す文脈提示をするとにある。さらには、推理を助けることで、ビデオで例示した事項を実践することも考えられる。すなわち、学習者の推理と言語習得を助けるため新しい言語項目を文脈化することである。

LCにおける視聴覚の学習を発展させるために、視聴覚の利用状況について調べる必要がある。Macknight (1983: 5-8) の調査によると、上級レベルの学習でビデオがもっとも多かつかわれ (91%)、中級レベルでもかなり使われている (70%)。しかし、初級レベルでは少ない (36%)。これはイギリスでの調査であるから、日本には必ずしもあてはまらないだろうが、1つの目安にはなる。ビデオの提示時間の長短は、学習者の疲労度、学力レベルと関係するものと思われるが、上・中級では20~40分、初級では10~20分となっている。しかし、MacWilliam (1986: 133) は、20分以下の初級者むけビデオが見あたらないことを指摘し、外国語教育用のビデオとしては、もっと時間の短いものが適当としている。実験から、30分のビデオ放送では、情報の保持が低下し、自国語視聴者でも6~7分が最適であることを明らかにしている。この結果から、外国語学習者の場合、これより長い時間であると学習効果が期待できないことになる。ただ、この結果はビデオの種類、難易度等との関係から、さらに分析する必要がある。

学習過程のどこで使用するかについて、Macknight によれば、半数程度の教師が言語の復習と導入で使うと有効であると考えている。また、ビデオが文化的背景の情報を提供してくれるので、学習者のトピックに対する興味を引き起こし、LCの技能を延ばすのに役立っていると思われる。ただ、現状では、ビデオはあるが、その効果的利用法について十分に研究されていないのが実情である。

視聴覚を使えば学習効果が上がると考えられているが、条件いかんでは必ずしも上がらない。したがって、視聴覚を利用する学習効果の限界について明らかにしておく必要がある。Willis (1983: 29) によると、LCの学習で nonnative speaker は native speaker よりも視覚の cue に頼りがちだが、視覚的要素の説明をする以上に踏み込んだ教材がまだないと述べている。たとえば、非言語コミュニケーションとその場面との関連について適切に説明されたものはまだない。また、ときとして視覚的要素が、学習者の注意を言語からそらすことを指摘している。たとえば、視覚的要素が過剰な支えとなり、視覚的メッセージに反応し、話されることばを無視してしまうことがある。また、視聴覚教材の難易度も関係し、難しい教材であると視覚と聴覚を使うことができないことになる。MacWilliam (1986: 132-133) は、Gunter のテレビニュースを使った実験を紹介している。ニュースを (1)アナウンサーだけ、(2)絵をときどき使う、(3)ビデオによる導入、の3つの条件により視聴させた結果、アナウンサーだけよりも映像を使用したほうが情報の損失が大きかった。このことは、映像が常に学習効果を上げるとは限らないことを示している。

映像教材の種類の観点からみる場合、言語的内容よりも情報的内容のものは、上級の学習者以外では、多く見ても内容の理解が少ししかできないことになる。ビデオによる言語的と視覚的様式で提示される情報間には、両様式が学習効果を上げる場合とそうでない場合がある。MacWilliam は前者を「相補的」(complement)、後者を「対立」(conflict) とよんでいる。幼児のビデオ学習では、この「対立」が現れる。この場合、言語様式のほうが無視されるからである。このことは中・高・大学生にも起こり得ることが予想される。

## 9. Listening Comprehension における Kinesic Behaviour の機能

言語のコミュニケーションで、話し手は同じ語を選んだとしても、顔の表情や手と体を使うことで、書きことばによる判断よりも多くのことを聞き手に知らせることができる (Brown 1978 : 272)。教室における LC の学習活動で、教師は導入的英語の後で、*Now* ということばで話題へと移って行き、人差し指を立てる。また、ある発話の後で、*Ok? Right?* のような確認のことばを発し、頭と眉を少し上にあげる。英語の会話での turn-taking では、目の視線と姿勢に助けられ、話し手と聞き手は、うなずき、ほほ笑み、眉をひそめたりすることによりモニターする (Willis 1983 : 21)。また、話し手が情報提供者となり会話を統制する。その際、聞き手は *Mmhm* 等の声の応答と kinesic behaviour で会話に貢献する。これがフィードバックとなり、話し手の適切性を決める。このように、言語と共起する kinesic behaviour は nonverbal behaviour である。kinesic behaviour は LC の学力を伸ばす上で欠くことのできない要素といえる。

Kellerman (1992 : 242) は、言語における kinesic behaviour の特性を次の 4 つに分けている。

- (1) 言語メッセージの音声と関係
- (2) 言語メッセージの意味レベルに関係
- (3) 談話の特徴を合図
- (4) 相互作用での調整または統制

さらに、音声言語を再生する条件として、次の 4 つを考えている。

- (1) 音声だけ
- (2) 音声+映像
- (3) 音声+映像+漠然としたジェスチャー
- (4) 音声+映像+絵と kinesic gesture

この中で再生が最もよいのは第 4 の条件である。その理由は、ジェスチャーが input する際に記憶に蓄えられている心理的イメージをうまく呼び起こすからである。騒音が上の 4 条件に加えられるとき、はじめの 3 つの条件では、言語行為の下降がみられたが、第 4 の条件ではみられなかった。したがって、このようなジェスチャーの使用は LC の情報の損失を補う働きをしていることがわかる。これらのことから、kinesics は顔を向き合わず談話において、本質的で不可欠であり、文法、語彙、イントネーションと同じく、談話機能の形式的レベルと考えるのが妥当である。Kellerman (1992 : 244) によれば、discourse-functional kinesic model を言語学の主要構成要素の 1 つに組み込むことが提案されている。

コミュニケーションにおける kinesic behaviour が、学習者のよく慣れている規準からそれることがある。そうすると、kinesic behaviour の違いがコミュニケーションを妨げることになる。Kellerman (1992 : 247) は、英語を学習するフランスの学生が、英語の非言語的スキルをうまく習得しなかった例をあげている。これら学生の英語教授で、言語的スキルが強調されるあまり非言語的スキルが習得されなかったのである。その結果、英語が言語チャネルだけに頼り、kinesic behaviour とともに学習されなかったことで、十分なコミュニケーションができないことになった。kinesic behaviour は、余剰性を増すことでコミュニケー

ションを滑らかにするはたらきがある。また、kinesic behaviour は、prosodic と paralinguistic な特徴とともに、話しことばの曖昧さを軽減するはたらきもする。

最後に言語的要素と非言語的要素の区別をしておく必要がある。Morley (1991 : 89-90) は、相互作用によるコミュニケーションが 3 つの方法で伝えられるとしている。それらは、1 つの言語的メッセージと 2 つの非言語的メッセージである。第 1 は言語的メッセージである。感情的解釈が LC 活動の一部となり、教授の際には場面、感情等を反映する。第 2 はパラ言語的メッセージ (paralinguistic message) である。話しことばでは、語、文、一群の文が音声的にプログラム化され、それら音声の特徴が話す人の態度により聞く人に伝えられる。第 3 は外言語的メッセージ (extralinguistic message) である。これは body language で伝えられる意味であり、ジェスチャー、顔の表情等が伝達手段となる。

## 10. Listening Comprehension と記憶

LC の学習を考えると、記憶 (memory) が LC の学力を左右するものと思われる。記憶がはたらかないと LC の内容を把握し保持することができないからである。Call (1985 : 766-777) は、LC の input における短期記憶が LC の重要な要素であるとしている。さらに、言語音声は聞き手の体系に影響を与えることから、「反響記憶」(echoic memory) という sensory store に短期間 (約 1 秒) 保持される。短期記憶の数が  $7 \pm 2$  に限定されることはよく知られているが、これは input の型や聞き手の学習前の経験によって変化する。Call の実験から、単語と数の記憶は LC を構成する変数の一部しか説明できないが、syntax の記憶は、LC の有力な予測要因になることを明らかにしている。また、Michigan Test of Aural Comprehension による独立文の記憶が、LC の成功を予測できる要因になることを証明している。

syntax の記憶が LC と関係していることから、syntax は input の理解に重要な役割を果たしているといえる。馴染みの薄い syntax の構造は、内容語を任意に配列して再生することに似ている。これは、文中の語よりも任意に配列した語は再生が難しいからである。ただ、短期記憶の要素は、LC の学力に付随的にしか貢献しない (Call 1985 : 777)。syntax の記憶が LC と関係していることから、英語の syntax の構造を形式的に導入することにより LC の理解が容易になると思われる。

学習者が語彙と syntax に慣れてくると、LC の全体的意味の  $i+1$  レベルの input を習得する準備ができたことになる。理解可能な input を  $i+1$  だとすると、学習者に親しい教材  $i$  と、文脈から意味が理解される馴染みのない教材 1 ということになる。学習者が  $i+1$  レベルの input を提示されると、input の全体的意味を理解するため、馴染みのある key となる語彙項目を利用する。言語的と非言語的文脈が、馴染みのない語の意味理解を助けることになる。こうしてこれらの語は馴染みのある語となる。英語の学力レベルから、上級レベルの学習者は、native speaker と同じように文よりも節を含む文をうまく再生する。これに対して、低いレベルの学習者は、文をよりよく再生する。これは上級の学習者が、input される言語データをうまくグループ化するため、より複雑な syntax パターンを利用するからである。

記憶を LC の習得過程からみて、Richards (1983 : 221) は、短期記憶から長期記憶に移

る過程を次の4つに分けている。

- (1) 聞き手がスピーチを聞き短期記憶にそのイメージを保持する。
- (2) 聞いたものを構成要素に組織化し、それら構成要素の内容と機能を確認する。
- (3) 構成要素が確認されると、それらが命題を構成するために使われ、統一のあるメッセージをつくるため命題をグループ化する。
- (4) 聞き手が命題的意味を確認し、再構成するとすぐ、それらの意味は長期記憶に保持される。そうすると、メッセージが受け入れられたもとの形式は消える。

このようなプロセスで、長期記憶は言語形式とは機能しなく、意味と機能するようになる。その際、話し手と聞き手の抽象化により、文の意味構造は特定言語における意味を特定化する。一方、語用論が特定の場面で相互的に解釈される意味を処理する。

## 11. Listening Comprehension における予測

Rost (1993: 33) は、LC を、音声と意味を直接一致させるよりも、key となるものの知覚を通して推理する過程 (inferential process) と定義している。話し手がスピーチの信号を発すると、聞き手はその信号を分析する。ところが、聞き手はその信号をリアルタイムで知覚するわけではない。このような知覚の限界を補足するため、他の言語的、外言語的、パラ言語的情報が key となるものを予測するために使われる。なお、LC では推理をはたらかせるが、能動的に聞くことにより意味が創出される。その際、言語形式が情報を伝えるというよりも、聞き手の背景内と、目的との関係で解釈する。背景は言語的と語用論的知識だけでなく、談話の内容に対する基本的方向づけでもある。したがって、聞き手の背景が理解されることの大きさを概観することになる。

聞き手の重要な作業は、話し手が話すことを予測する (predict) ことと Brown (1978: 278) は述べている。たとえば、母国語の場合、聞き手は話し手のいうことをすべて聞いているわけではなく、入ってくる発話の見本が予測とうまく一致するかどうかを試みる。これが外国語においても習得して欲しい LC の能力である。ところが、外国語学習者の場合、正しさを求めるあまり、一部理解できないことにぶつかるとパニック状態になる。また、すべてを聞こうとするため聞くことを止めたりする。このため予測と標本抽出 (predicting and sampling) の機能に支障をきたすことになる。英語を聞くと、聞き手は情報を、その底にある結合の仕方により、推理して理解しようとする。さらに、聞き手は話し手の貢献を解釈し、潜在的な命題を見分ける。この作業は言語の形式のレベルだけでなく、談話のレベルと方略のレベルによっても行われる。

Brown and Yule (1989: 59) は、聞き取りについて次の2つの原理を示している。

- (1) 推理の原理：事象が以前あったものと同じであろうと期待する。たとえば、ドアが開くだろうとか、車が発車するだろうと思うこと等である。毎日の行動の多くが、自分たちの習慣的動き、行動、言語により展開していきだろうと期待し予測するのである。
- (2) 最少変化の原理：物事が以前どのようであったかということだけでなく、できるだけ似ていることを確信する。たとえば、バッテリーが上がったので車は動かないと思うこと等である。

これらの原理は、英語を聞く際、予測と最少の変化による内容の理解を示したものである。

しかし、コミュニケーションには、Xiaoju (1990 : 61) のいうように、自由と非予測性がある。これは相互作用的なコミュニケーションだけでなく、リーディングと LC にもみられる。聞き手や読み手は、自分で自由に意味と交渉し解釈する。その際、読んだり聞いたりすることを前もって予測することはできない。したがって、この自由を操作し、この非予測性に向き合うことが学習で求められる。ところが、伝統的な教師は、学習者が自分で答えを見つけようとする前に、正答を与えてしまう。したがって、そこには自由がない。学習者が英語学習で自由と非予測性を操作する機会を奪われると、後に自然に近い非予測的なコミュニケーション場面に遭遇するようなとき、うまく対処することができないであろう。ここでの非予測性は、先述の予測を必要とする LC の場面をいうのであって、教師がいつも問いに対して決まった答えを学習者に与える問題点を指摘したものである。

LC の学習で、聞いた内容を理解するための手段として script または schema をあげなければならない。Richards (1983 : 223) は、知識の多くが script のまわりに組織化されると考えている。これは特定の場面で現れるエピソードに対する記憶としている。たとえば、歯医者、映画、図書館等の script の知識が、日常生活での言語を説明できる。そのため、聞き手は発話の中に明示されなくても script の範囲内で内容を理解することができる。これは、事象間の関連の多くが、話の際に特定しなくても理解され推理可能だからである。script は schema と同意に用いられるが、英語の構造的制限と同じように、LC の内容に制限を加えるはたらきをする。その際、聞き手は、その制限が聞いたことと次に聞くことについて効果的な判断をさせることになる。したがって、script は不完全な情報からの推理を可能にする。これは、多くの経験から機能的に導入され、特異性と代表性により階層的に概念を整理する。いわゆる、概念の抽象化がはたらくのである。

## 12. Listening Comprehension における Speech Act

社会的相互作用における発話の形式と機能に関係しているのが speech act である。これは発話の命題的意味と発語内力 (illocutionary force) の区別に依存している。コミュニケーションのために言語を使うとき、伝達される意味は、特定の目標を達成するために、特定の状況で出会う話し手と聞き手の相互作用の機能である。発話の発語内力の解釈に到達すると、聞き手は場面、会話の相手、目的、権利と義務の知識を要求する。speech act は、話し手が認知レベルで、聞き手に影響を与えるものである。その際、聞き手に明示的または暗示的命題を認めさせる。このような作用では、聞き手は、話し手が必ずしもすべて明示的に示さない発話から、意味を予測することになる。

speech act の発語内力として関連理論 (relevance theory) が関係してくる (Rost 1993 : 3-4)。この理論は、話し手による信号の産出である ostension (直示) と聞き手による信号を文脈化する inference (推理) の協同過程からなっている。ostension は 2 つの層の情報をもっている。(1)指摘された情報と、(2)情報の第 1 層が指摘される情報である。たとえば、私とあなたが部屋に座っている。私はあなたが雪が好きということを知っている。戸外で雪が降りはじめたことを知っている。あなたは雪が降っているのを見ることができるようカーテンを開ける。カーテンを開けることで、コミュニケーションにおける ostensive act をとったのである。関連理論にしたがうと、この ostension 行動を理解するために、情

報の第1層(雪が今降っている)を理解するだけでなく、第2層の情報(君に今雪をみてもらいたいということ)を理解しなければならない。この場合、第1層は locution で、第2層は illocution とよばれる。

### 13. Listening Comprehension とテスト形式および練習形態の関係

LCの学習で、そのテスト形式がLCの習得に関係してくる。すなわち、テストの種類がどのようなLCを伸ばすかに影響を与えるからである。Porter and Roberts (1991: 42)は、LCでよく使われている多肢選択テストは、「すべてがわからないと、何もわからない」という考えに立ち、LC内容のすべての理解を前提にしている。このテストは closed test で、聞いた内容の要約をするものではない。多肢選択の個々の項目は、聞き手による全体的な内容の理解よりも、選択された事項について調べる。Brown and Yule (1989: 58-59)も、多肢選択テストの特徴は、聞き手が聞いた text を繰り返すことであり、それができたとき text を理解したことにあるとしている。すなわち、学習した text の chunk と一部を含んでいるか、問いに対して答えるために、text の前か後に付け加えるか、問いに一致させることによりLCの内容を理解したことにする。ところが、LCは言語メッセージを理解するだけでなく、それが現れる文脈の中で理解する能力でもある。すなわち、話し手の伝えようとすることを部分的に理解する partial comprehension と、相互の理解で許容できる理解をしようとする tolerable comprehension からできている。ただし、後者は100%の理解を要求するものではない。また、単語の穴埋めテストは、LCの作業での accuracy を訓練するものである。しかし、埋めるものが、単語、文、セリフへと単位が大きくなっても、accuracy の訓練にはかわりないが、それでも穴埋めの言語材料が大きくなるにつれ、accuracy は fluency に近づいていくことになる(吉田 1989: 90)。

ところで、Morley (1991: 91-92)は、LCの練習を効果的にする次の3原理を示している。

- (1) 適切性 (relevance) : LCの内容と結果が、学習者の生活にできるだけ適切であること。これは学習のモチベーションを与えるためにも必要である。
- (2) 移動性/応用性 (transferability/applicability) : LCの授業が他のクラスにも応用できる内的応用と同時に、教室外の場面にも応用できる外的応用のできることが必要である。
- (3) 作業適応性 (task-orientation) : 言語を媒介とする作業に焦点を当てることにより、現実的な意味を与えようとする。その際の成功と失敗は、作業がなされるかどうかで判断をする。

一般に多く用いられている question-oriented とは異なり、task-oriented による教授では、教師の問いに答えることで理解するのではなく、LCの情報を使って作業をする。作業は、学習者がもっている知識と新しい知識間の問題解決交渉 (problem-solving negotiation) である。

LCの作業 (task) としては、電話をかけたり、ゲームをしたり、英語を聞いて絵や地図を描いたりする。これらの作業は、次の2つの機能をもっている。

- (1) 予測力を伸ばすのを助け、英語の背景知識の top-down の網を広げる内容経験 (con-

tent experience) の基礎を作る。

- (2) 英語での既知情報操作の展開範囲を作る助けとなる結果経験 (outcome experience) をする。

tape の英語を聞いて true/false を問う練習は、教材をどれだけ覚えているかを表すもので、main idea や妥当な内容を引き出す能力を伸ばすものではない。Richards (1983 : 235) は、LC における作業 (task) を mechanical, meaningful, communicative response に分けている。mechanical response を求める活動は、2 語や音声の識別をするもので、内容の理解は必要ない。meaningful response では、input の理解が必要であるが、創造的能力は求められない。たとえば、2 文中の 1 つを聞いたものと一致させるような練習である。communicative response は、理解したことをもとにして、適切な応答を創り出すことになる。この場合、説明、適合、新情報の付加が求められる。たとえば、ある問題についての討論を聞いて、解決法を示唆したりする。作業は、学習者が聞いて全体的意味を求める global listening と、特定事項の理解を求める partial listening に分かれる。global listening の練習形態としては、要約をすることも有効である。聞いたことを notetaking することにより main idea をとらえ、内容の概略を把握すること等がある。

LC の能力を伸ばすためには authentic language に触れることが必要である。Porter and Roberts (1991 : 37) によれば、authentic とは、教授ということが前提とならない話しことばのことで、nonnative speaker のために作られていない言語ということになる。authentic language の特徴は globalness である (Xiaoju 1990 : 63)。これは全体的で多面的な言語を表す。したがって、言語を段階づけの枠にはめて学習することは、コミュニケーションの能力を伸ばすことにならない。authentic language を聞いて理解する能力を習得するために作業 (task) を用いる。LC の教授の目的は、包括的で焦点を置いた input を与え、特定の LC の能力 (competence) を伸ばすために LC の作業を与えることにある (Richards 1983 : 233)。作業の効用について、Morley (1991 : 92) は 2 つあげている。1 つは、聞く内容について期待を発展させる基礎をつくり、外国語の背景をもとに top-down のネットワークを広げるための経験をする。2 つは、外国語における情報-操作の展開をするのに役立つ基礎を経験することである。

作業を中心とした教授法では、言語を媒介とした作業により「実際の意味」を理解することに焦点を置いている。これに対し、問われたことの繰り返しを中心にした LC は、模倣したり、記憶したりする練習である。理解するための LC の練習は、コミュニケーション的機能として、言語の意味を理解する。いわば、外国語の理解に第 1 の視点を置いた LC である (Morley 1991 : 83)。繰り返すために聞く (listening to repeat) 練習は、audiolingual と situational method が用いたものである。主として、発音指導、語、句、文のモデルを聞くためと再生に使われた。これは「聞いてパターンと一致させる」(hear-and-pattern matching) 練習であるが、「理解しながら聞く」(listening-with-understanding) がいろんな場面で話しことばの意味をはやく、しかも正確に理解しようとするのとは異なる。

最後は、「聞いて活動する」(listening-and-do) 練習形態である。これは情報をあつめることと情報使用による LC の学習である。これには次の 6 つのカテゴリーが考えられる。

- (1) 聞いて行動し展開する。
- (2) 聞いて情報を転化する。

- (3) 聞いて問題解決をする。
- (4) 聞いて評価し情報を操作する。
- (5) 質問と応答により相互作用の LC と交渉する。
- (6) 楽しみ、喜びながら社会性習得の LC をする。

話し手のいうことが聞き手に理解されなければ、コミュニケーションは成立しない。話しことばの理解を教授することは、コミュニケーションの目的達成のための前提として必要な能力である。しかし、聞いて内容を理解する練習はテストに焦点が合わされ、情報の記憶を必要とする。したがって、実際は記憶のテストとなり、コミュニケーションの能力を必ずしも伸ばさないことになる。このように、言語の練習形態の特徴と限界を認識することで、英語のコミュニケーションとしての LC の能力を伸ばすことが可能になる。

### References

- Allwright, R. L., "What Do We Want Teaching Materials for?" Rossner, Richards and Rod Bolitho (eds.) (1990: pp. 131-147), 1990.
- Asher, J. J., "The Physical Response Approach to Second Language Learning," *MLJ*, Vol. 53, No. 1, January, pp. 3-17, 1969.
- Bialystok, Ellen, "A Theoretical Model of Second Language Learning," *LL*, Vol. 28, No. 1, June, pp. 69-83, 1978.
- Brown, Gillian, "Understanding Spoken Language," *TESOL Quarterly*, Vol. 12, No. 3, September, pp. 271-283, 1978.
- Brown, Gillian and George Yule, *Teaching the Spoken Language*, Cambridge University Press, 1989.
- Call, Marry Emily, "Auditory Short-Term Memory, Listening Comprehension, and the Input Hypothesis," *TESOL Quarterly*, Vol. 19, No. 4, December, pp. 765-781, 1985.
- Celce-Murcia, Marianne (ed.), "Teaching English as a Second or Foreign Language," Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1991.
- Dunkel, Patricia, "The Content of L 1 and L 2 Students' Lecture Notes and Its Relation to Test Performance," *TESOL Quarterly*, Vol. 22, No. 2, June, pp. 259-281, 1988.
- Dunkel, Patricia, "Listening in the Native and Second/Foreign Language: Toward an International of Research and Practice," *TESOL Quarterly*, Vol. 25, No. 3, Autumn, pp. 431-455, 1991.
- Fries, C. C., *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.
- Gass, Susan M. and Carolyn G. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Massachusetts: Newbury House, 1985.
- Kellerman, Susan, "'I See What You Mean': The Role of Kinesic Behaviour in Listening and Implications for Foreign and Second Language Learning," *AL*, Vol. 13, No. 3, pp. 239-258, 1992.
- Krashen, Stephen D., *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London: Longman, 1985.
- Larsen-Freeman, Diane, *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London: Longman, 1992.



- Macknight, Frances, "Video and English Language Teaching," McGovern, John (ed.) (1983: pp. 1-15), 1983.
- MacWilliam, Iain, "Video and Language Comprehension," *ELT Journal*, Vol. 40, No. 2, April, pp. 131-135, 1986.
- Maley, Alen, "New Lamps for Old: Realism and Surrealism in Foreign Language Teaching," Rossner and Bolitho (eds.) (1990: pp. 120-130), 1990.
- McGovern, John (ed.), *Video Applications in English Language Teaching*, Oxford: Pergamon, 1983.
- Morley, Joan, "Listening Comprehension in Second/Foreign Language Instruction," Celce-Murcia, Marianne (ed.) (1991: pp. 81-106), 1991.
- Nagle, Stephen J. and Sara L. Sanders, "Comprehension Theory and Second Language Pedagogy," *TESOL Quarterly*, Vol. 24, No. 1, March, pp. 9-26, 1988.
- O'malley, J. Micael, Anna Uhl Chamot and Lisa Kupper, "Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition," *AL*, Vol. 10, No. 4, December, pp. 418-437, 1989.
- Oller, John W. Jr., "Dictation as a Device for Testing Foreign Language Proficiency," *ELT Journal*, Vol. 25, No. 3, June, pp. 254-259, 1971.
- Oller, John W. Jr., *Language Test at School*, London: Longman, 1979.
- Paulston, Christiana Bratt, "The Sequencing of Structural Pattern Drills," *TESOL Quarterly*, Vol. 5, No. 3, September, pp. 197-208, 1971.
- Porter, Don and Jon Roberts, "Authentic Listening Activities," *ELT Journal*, Vol. 36, No. 1, October, pp. 37-47, 1991.
- Postovsky, Valerian A., "Effects of Delay in Oral Practice at the Beginning of Second Language Learning," *MLJ*, Vol. 58, No. 5-6, September-October, pp. 229-239, 1974.
- Rivers, Wilga M., "Comprehension and Production in Interactive Language Teaching," *MLJ*, Vol. 70, No. 1, Spring, pp. 1-7, 1986.
- Rossner, Richards and Rod Bolitho, *Currents of Change in English Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press, 1990.
- Rost, Michael, *Listening in Language Learning*, New York: Longman, 1993.
- Swain, Merrill, "Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development," Gass, Susan M. and Carolyn G. Madden (eds.) (1985: pp. 235-253), 1985.
- Underwood, Mary, *Teaching Listening*, London: Longman, 1993.
- Valette, Rebecca, *Modern Language Testing*, New York: Harcourt, Brace & World, Inc., 1967.
- Willis, Dave, "The Potential and Limitations of Video," McGovern, John (ed.) (1983: pp. 17-27), 1983.
- Willis, Jane, "The Role of the Visual Element in Spoken Discourse: Implications for the Exploitation of Video in the EFL Classroom," McGovern, John (ed.) (1983: pp. 29-42), 1983.
- Willes, Jane, "101 Ways to Use Video," McGovern, John (ed.) (1983: pp. 43-55), 1983.
- 河野守夫, 「『Listening の過程』概観—外国語教育の科学的研究のために」『外国語研究 IV, 言語問題と環境』, 神戸市外国語大学, pp. 117-148, 1976.
- 宮原文夫, 「聞き取りにおける予測の機構—音声知覚の「合成による分析」理論とその意味するもの—」, *Language Laboratory*, No. 15, pp. 60-68, 1978.
- Oka, Hideo, "Variability in English Tests and Proficiency," 『言語文化センター紀要』(東京大学教養

- 学部附属言語文化センター), 第11号, pp. 33-46, 1990.
- Oka, Hideo, "The Role of Input in Formal Instruction," 『言語文化センター紀要』(東京大学教養学部附属言語文化センター), 第12号, pp. 1-15, 1991.
- 吉田一衛編, 『英語のリスニング』, 大修館書店, 1984.
- 吉田信夫, 「Accuracy と Fluency の視点から見た大学における英語の授業について—LL の場合を中心に—」 『言語文化センター紀要』(東京大学教養学部附属言語文化センター) 第10号, pp. 83-98, 1989.