

[総説：査読付]

## 日本語教育における聴解指導に関する一考察

沈 若冰\*

### An Examination of Listening Comprehension Instruction in Japanese Language Education

Ruobing SHEN

#### Abstract

With the increase in Japanese language learners and resident foreigners, the training of Japanese language instructors has become a pressing issue. Additionally, the development of listening comprehension skills in Japanese language learners is highly emphasized. However, the challenges in teaching listening comprehension resulting from a scarcity of research in this area have been a source of concern for many educators in the field. This paper focuses on Japanese listening comprehension instruction and compiles the accumulated findings from recent research.

**KEY WORDS :** Japanese language education, listening comprehension instruction, listening comprehension strategies, overview

---

\*九州女子大学非常勤講師

\*Kyushu Women's University, Part-time Lecturer

## 1 はじめに

日本語学習者の聴解における困難は語彙面、音声面、文法的な面、文化的背景知識の欠如にある（桑原2009）。しかし、「聴解は、単なる音素から語彙・文・段落からの一連の受動的な作業を行うのではなく、背景知識・言語能力の不十分な箇所を補うために用いるストラテジー・ボトムアップ・トップダウン・スキーマ等の能動的な作業を用い、受動的・能動的な作業を交錯しながら、理解を構築していく過程である」（王2020：1）。つまり、背景知識、語彙、文法等の言語能力が不足し、音声内に理解できない部分があった時、聞き手が様々なストラテジーを用いて能動的に解決を図ることになる。第二言語学習者は常にこれらストラテジーを本能的になんらかの形で問題解決に利用していると思われるが、教育によって認知してさらに効果的、効果的に使えることが多くの研究によって明らかになっている。

本稿は、日本語教育現場の教師が授業ですぐ使えるような聴解力育成のノウハウを提示することを目的とし、日本語の聴解ストラテジー指導に焦点を当て、これまでの研究で蓄積された成果を収集して特定の聴解ストラテジーをどう教えるかを考察する。

そのため、本稿はまず、日本語教師育成の緊迫性、日本語学習における「聴くこと」の重要性、聴解指導の難しさの順で聴解ストラテジーの指導方法に注目する理由を述べる。次に、聴解ストラテジーの指導に関連する研究成果を纏め、聴解ストラテジー指導の有効性を明らかにする。さらに、本稿で扱う聴解ストラテジーの定義と分類を説明し、先行研究をレビューして特定の聴解ストラテジーの指導方法を確認してから纏める。

## 2 聴解ストラテジーの指導方法に注目する理由

### 2-1 日本語教師育成の緊迫性

日本語学習者数が増え続けている。日本語学習者数を示す客観的なデータである日本語能力試験の応募者数は長期的に増加傾向にあり、第1回目の試験であった1984年の15か国・地域8千人弱から、令和元（2019）年には87か国・地域136万人強となった。コロナ禍の影響で受験者数が一時減少したものの、その後は順調に回復しつつある。

日本語学習者数の増加に象徴されている日本への関心は、日本に在留する外国人数にも表れている。第

117回日本語教育小委員会（2023）によると、近年、日本に在留する外国人数は急激に増加し、令和4年6月末で約296万人になった。これに伴い日本国内の日本語学習者及び日本語教育機関も増加し続けた。また、留学生の増加とともに、在留資格の整備や技能実習制度の創設等による外国人労働者やビジネス関係の外国人等の増加に伴い、日本語学習者の増加のみならず、日本語教育へのニーズの多様化が進んでいる。

日本語教育の需要が増えていく中、それを担う日本語教師が不足している。第117回日本語教育小委員会（2023）が指摘したように、日本語学習者数と日本語教育実施機関数の増加に対して、日本語教師数の増加は緩やかであり、留学生を受入れる大学等教育機関、企業・事業者、地方公共団体等は専門性を有する日本語教師の確保に苦慮している。

この状況の中、文化庁は質の高い日本語教育の提供が喫緊の課題となっているとし、「日本語教育の推進に関する法律」（令和元年法律第48号）に基づき、専門性を有する日本語教師を質的・量的に確保するため、日本語教師の資格化に急ピッチで取り組んでいる。

専門性を有する日本語教師による質の高い教育を実現するためには、上述のような法制度等による強力な支援がむろん必須であるが、日本語教育の現場に適用できる「教えるノウハウ」の向上を図る技術的な支援も必要であることは言うまでもない。その中でも特に力を注ぎたいのは、聴解教育に関わるものだと考える。その理由として以下に2点を述べる。

### 2-2 「聴くこと」の重要性

国際交流基金(2008)は、言語学習の「読む」「書く」「話す」「聴く」の四技能のうち、日常生活では「聴くこと」に使う時間が全体の50%以上を占めるとし、聴解学習は「メッセージの理解」だけではなく、「言語習得のためのインプットを得る」という大事な目的があり、学習者は聴くことを通して言語を学んでいると指摘する。また、「聴き取るという受信がうまく行かないと、発信も困難となり、コミュニケーションは成立しないとされている」（河内山1999：26）。つまり、「聞くこと」はコミュニケーション活動、言語学習の中心ともいえる。

2010年、日本語能力試験は課題遂行のための言語コミュニケーション能力を測定するよう改定された。旧試験では語彙数や学習時間数を基準として各レベルを測定していたが、新試験では【読む】【聞く】分野の理解度を基準とした。また、聴解科目が占める評価

点数と試験時間の比率も増加し、旧試験のそれぞれの1/4から新試験の1/3と1/3強となった。これらは、日本語教育における言語能力の中で聴解能力がいかに重要なのが認められた象徴的な出来事でもあった。

### 2-3 聴解と聴解指導の難しさ

コミュニケーション活動及び言語学習における「聴くこと」の意義は極めて大きい。日本語学習者は聴解活動に苦手意識を持つことが少なくない。

音だけで一定の長さのある発話の大意を掴むことは、日本語学習者にとって難しいことである。日本語聴解の授業でも、「どこが要点か判断できない」「未知語や聞き漏らしに拘って、後続内容を聞き損なってしまった」という声が、多くの学習者からあがるのが教育者たちに報告されている(杜2009; 夏, 他2019)。特に海外で日本語を外国語として習得する学習者と日本国内で第二言語として習得する学習者を比べると、前者の方が後者より聴解力が相対的に劣ることが指摘されている(梁2013)。

一方、言語学習の四技能の中で「聴くこと」に関する指導法の研究および開発が最も遅れていることも多くの研究者より指摘されている(沈倍宇2021; 藤田2019)。横山(2004)は第二言語の聴解ストラテジーが第一言語理解で理論化された3段階に対応して観察できることを実証してから、1990年代以降に聴解ストラテジーに関する研究が広がってきたと述べたが、「聴解は目に見えぬプロセスであること、音韻、韻律、語彙、構文、意味論、語用論など多面の知識の処理がリアルタイムで行われる複雑なプロセスであることから、十分な解明にはまだ遠い距離があり、研究方法論の上でも開発途上である」(横山2004: 186)ことも指摘した。

「聴解研究の困難は、聴解指導の困難も通じている」(沈倍宇2021: 16)。研究成果が十分ではないため、聴解授業での指導方策が不足している結果、聴解授業は学習者が聴き取れたかという聴解結果のみに焦点を当て、学習者が理解できなかった部分について意味の説明や文法の復習を重ねるだけで、『どのように聴けばいいのか』『聞き取れなかった場合どうすればいいのか』などについての指導は行われてこなかった(梁2013: 36)。授業は「言語知識の確認・強化が授業の中心となり、学習者の理解は単語または文レベルの局所的なものに留まっていた」(杜2009: 168)との教育者の自省も多く見られる。

この聴解教育現場の苦境から脱出するためには、今

まで行ってきた聴解ストラテジーの指導方法に関する成果を考察し、指導現場の教師が授業ですぐ使えるような聴解力育成のノウハウを提示する必要がある。

次章ではまず聴解ストラテジーの指導は聴解力の向上に有効であることを明らかにする。

## 3 聴解ストラテジー指導の有効性に関する研究成果

この章では、聴解ストラテジーは教授によって習得できるか、教授されない場合は自然に習得できるか、聴解力の有無は聴解ストラテジーの使用と関係あるかについて、最も多くの先行研究を取りまとめ概観した最近の研究結果を紹介する。

### 3-1 聴解ストラテジーは指導により習得できる

沈倍宇(2023a)は明示的な聴解ストラテジー指導がある場合の聴解過程の発達に関する先行研究を8件概観した結果、「いずれの研究でも明示的な聴解ストラテジー指導が学習者の聴解力の発達及び効果的な聴解と関連するストラテジーの使用に一定の効果があることを示しており、聴解ストラテジー指導の重要性を示唆していると言ってよい」(p29)と結論づけた。

### 3-2 聴解ストラテジーは指導無しに自然に習得することは難しい

沈倍宇(2023a)はまた、明示的な聴解ストラテジー指導がない場合の聴解過程の発達に関する先行研究2件をレビューし、その研究結果は明示的な聴解ストラテジー指導がない場合、学習者の聴解ストラテジー使用は時間経過により容易には変わらないことが示唆されたと紹介した上、先行研究の調査期間が6カ月と比較的短いことから、調査時間をより長く設定して確認する必要があると指摘した。

そこで、沈倍宇(2023a)は①被験者を40名(先行研究は15名)、②比較するために観察する音声テキストをスクリプト無とスクリプト有の両方にした上、調査期間を1年間に設定して、明示的な聴解ストラテジー指導を行わない場合における聴解過程の変化を回想インタビューによって調査した。データ分析の結果、スクリプトの有無に関わらず、1年の経過とともに、学習者の習熟度が向上し、単語の識別数が多くなった可能性が高いが、1年の学習期間を経ても、明示的な聴解ストラテジー指導がない中での聴解過程は容易に変わらないことが示唆されたと結論づけた。これは6

ヶ月間の聴解ストラテジーの使用変化を調査した先行研究の結果を補強することになった。

### 3-3 聴解力は使用する聴解ストラテジーと関連する

王（2020）は、先行研究を概観し、聴解ストラテジーの使用状況について熟達した聴き手と未熟な聴き手との相違点を次に整理した。

表 1：熟達した聴き手と未熟な聴き手の相違点（王 2020：65）

	熟達した聴き手	未熟な聴き手
メタ認知 ストラテジー	① 確認モニターの使用が多い ② 理解モニターを多用している ③ 広範囲をモニターする	
認知 ストラテジー	① 推測・予測力が高い ② 精緻化を多用している ③ 心的翻訳は最小限にする ④ 未知語にこだわらず、意味の理解に注意を払う ⑤ 情報選択能力が高い ⑥ ストラテジーの組み合わせを巧みに使用	① 未知語にこだわる ② 逐語的に音を拾い、内容理解に到達しない
情報処理方式	ボトムアップ処理とトップダウン処理を状況に応じ使い分ける	ボトムアップ処理に依拠している

横山（2004）は、個々の研究の「聴解力」の定義及び測定方法が異なるため、結果を概括することは難しいとしながらも、聴解力の高いよい聴き手が使う聴解ストラテジーとそうではない聴き手が使うそれとは、量・質ともに異なることに言及し、「これは聴き取りの成功にストラテジーの使用がなんらかの貢献をしていることの証左」（p196）とした。

以上の考察で聴解における明示的な聴解ストラテジー指導の重要性を明らかにした。これからは2章に分けてまず本稿で扱う聴解ストラテジーの定義と分類を紹介したうえで、先行研究をレビューして個々の聴解ストラテジーの有効な指導方法を考察する。

## 4 聴解ストラテジーの定義と分類

聴解ストラテジーの定義は研究者によって異なる。本稿では、先行研究の概観により、より包括的、分かりやすい内容になった王（2020：174）の定義に従い、聴解ストラテジーとは「聴解活動において言語情報を理解したり、不完全なインプットによって生じた問題箇所を修復したり、言語情報の意味を構築したり、感情の制御をしたりするために意識的に用いる方策」と定義する。

問題になるのは聴解ストラテジーの分類（個々の分類の定義を含む）である。聴解ストラテジーの分類も

王（2020）は相違点の研究対象をすべて「熟達した聴き手と未熟な聴き手」と分類したが、ほぼ同じ研究者の研究をレビューした横山（2004）は「効果的な聴き手とそうでない聴き手」、「聴解が得意な者と不得意な者」などに訳した上、最終的に「聴解力の高い学習者と低い学習者」に分類した。ここでは横山（2004）の分類を使う。

研究者によって様々である。よく使われているVandergrift（1997）による分類のほか、オックスフォード（1994）の言語学習ストラテジーの分類をそのまま聴解ストラテジーの分類として使ったり（尹 2001）、前述の分類をアレンジして独自の分類をしたり（王2020）する研究がある。また、分類そのものが研究内容との関連性が薄い場合は、分類の出所などを明記しないまま聴解ストラテジーを考察していく研究（梁2013）も多くある。「研究者はどの聴解ストラテジーを研究対象にしているか」という視点で先行研究の内容を確認したところ、その分類があいまいな部分も多く、一律規定のルールで帰納することが難しい。そのため、本稿では可能な限り研究者が使った名称でストラテジーを表記することにする。

## 5 聴解ストラテジーをどのように指導するか

この章では、日本語教育現場の教師が授業ですぐ使えるような聴解力育成のノウハウを提示するため、聴解ストラテジーの育成を目的とする日本語聴解の実践授業を行い、かつ指導効果が実証された先行研究をレビューし、どんな手法（教室活動）を利用し、どのストラテジーが育成され、どんな効果が実証されたかについて考察したい。

上述の目的から、本稿の考察対象を①実践的な日本語聴解授業で、②聴解ストラテジー指導の結果、③明



示的な効果が確認されたものに絞った結果、6件の研究を抽出した。これら研究の内容を発表時期の順に紹介する。

河内山（1999）は初級と中級のアメリカ人日本語学習者32名を被験者とし、英語学習分野で検証されたストラテジーの意識的な使用は日本語の聴解においても成立するかについて検証した。

【対象ストラテジー】<sup>1</sup>計画、要約、推測、精緻化、モニター、不安の緩和

【指導方法】まず次の項目からなる聴解ストラテジーリストが準備された：①聴いた文章を理解し、その内容の要点を記憶していく、②一部聞きのがしても、すぐにその次から理解するよう試み最後まで聴き続ける、③知らない言葉があっても前後関係から推測して意味をとる、④自分の推測が当たっているのかどうかを注意して判断しながら聴く、⑤理解のために言語知識を活用する、⑥理解のために常識や一般知識を活用する、⑦語の字義通りの意味に捉われず、作者の意図を大胆に推測する、⑧テキスト構造に関する知識を使う、接続詞にも注意する、⑨次にどのような内容が来るかを予測しながら聴く、⑩聴く目的を明確に認識して聴く、⑪音声的特徴に注意して聴く、⑫心を落ち着けて集中して聴く。被験者をこれを提示するグループ（実験群）と提示しないグループ（統制群）に分け、聴解テストを10回行った。実験群には、5分間の聴解テストの直前の3分間、毎回聴解ストラテジーリストを見せ、ストラテジーを意識的に使用するように促し、統制群にはその間短い読み物を与えた。

【効果検証】1回目のプレテストと10回目のポストテストでは20問の聴解テストを行い、得点の変化を比較した結果、実験群が統制群より点数の上昇が多かったことなどから、聴解ストラテジーを意識的に使いながら聞くほうが、そうでない場合より高い聴解効果が上がり、学力の高い学習者ほどその傾向は強かったと結論付けた。

王（2008）は初級レベルの中国人日本語学習者60名を被験者に、テキストの未知語に拘らず内容全体の意味を把握することを目的とする「モニター」ストラテジーの指導を試みた。具体的には、「質問」の活動を通した指導を行った。

【対象ストラテジー】広範囲モニター

【指導方法】実験授業は6回実施し、未知語を含むテキストを使用して、①ウォーミングアップ（聞く前の準備をする段階）、②聞きましょう（聞かせて意味を構築する段階）、③話しましょう（聞いたあとに感想を表現する段階）で構成した。聞く前にテキストの内容に関連がある話題を取り上げる、テキスト全体の意味の把握を確認するタスクを提示するなどの活動を取り入れた。学習者には、知りたいことを質問の形で質問シートに書かせた。1回目と6回目の授業では各学習者に個別に質問を書かせ、2回目から5回目の授業では学習者同士による話し合いの活動を導入し、話し合いの中で出た質問を授業中に発表させた。

【効果検証】学習者が記入した質問シートおよびピアによる話し合いをデータに分析した結果、指導を通して、単語の意味を問う質問が減少し、局所的モニターに基づいた質問から広範囲モニターに基づいた質問に変化したことがわかった。

杜（2009）は、中国の大学で日本語を専攻する2年生29名（日本語学習時間数は600時間程度）を被験者に、音声を消したクローズの部分推測する「声のクローズ」活動を通して推測ストラテジーを指導し、広範囲モニターによる推測力養成の可能性を探った。

【対象ストラテジー】推測

【指導方法】次の手順で構成する実験授業を4週間で7回行った。授業は聴く前、聴く時、聴いた後の3部分から構成する。聴く前にテキストのイラストについてクラス全体で内容を予測し、自らの情報や経験を話し合う；聴く時はまず①クローズのあるテキストを聴く、②同じテキストを聴き、クローズ文ごとに録音を止めて推測シートに推測した内容と理由を記入する、③同じテキストを聴くという個人活動をしてから、次の⑦グループに分かれ、グループ内での個人推測を発表し、お互いの推測と推測の手がかりについて話し合う、④同じテキストを聴く、⑤グループ内で話し合い、自らの考えが変わった場合、赤字で推測シートを加筆・修正する、⑥指名された1グループが推測を発表し、教師が発表した内容を板書し、他グループがコメントしたり教師がフィードバックしたりするというグループ活動をする。最後にまた①クローズのない完全なテキストを聴く、②クローズのあるスクリプトの空白を埋める、③完全なテキストを聴き、埋めた内容を確認するという個人活動で締めくくる；聴いた後はクラス全体でテキストの感想を話し合うことにする。ただし、第1回と第7回は個人活動のみで、聴く前のウォーミングアップも行わなかった。

<sup>1</sup> 研究者が準備したストラテジーリストは厳密に言えばストラテジーの分類ではなく、個々の解釈であるため、ここはそのまま使わず本稿著者の判断で分類した。

【効果検証】指導前後の第1回と第7回で学習者が母国語で記述した推測シートと、第2～6回のグループ活動による話し合いの音声データを分析して、学習者の推測の実態や過程の変化を考察した。その結果、①指導後推測の正答率が大幅に上昇し、効果的な推測ができるようになった、②指導後、正答に用いるテキスト内の手がかり(文脈情報)とテキスト外の手がかり(背景知識)の量が増えるとともに、モニター範囲が広がった、③グループの話し合いによって、相互の推測を共有し、欠落した理解を補いながら、推測の検証や精緻化を行ったことが明らかになった。それらの結果から、「声のクローズ」の活動は学習者の推測力の養成に有効であると結論付けている。

梁(2013)は、聴解ストラテジーを用いた教授法の可能性と問題点を明らかにするために、中級後半～上級レベルの中国人社会人日本語学習者11人を被験者に、「自己モニター」、「推測」、「精緻化」の聴解ストラテジーに主眼を置き、聴解ストラテジーの使用の強化、および学習者の注意を促す聴解授業を行った。

【指導ストラテジー】自己モニター、推測、精緻化

【指導方法】約1カ月で毎回1時間の4回授業を行った。授業は次の内容で実施した。①聴く前に教師による説明や、学習者グループでの事前のブレインストーミングを行う、②聞き取りの途中や最後に、グループディスカッションで聞き取った内容を話し合い、各自が聞き取った内容を修正、精緻化し、次の予測と聞き取り方針を考える。タスクシートの記入を課し、学習者が脳内で行った精緻化の過程を文字化する、③授業の最後に、内省質問を設け、学習者がスクリプトを読みながら自分の聞き取り過程を振り返る。なお、教室活動は主に学習者の推測活動、グループディスカッション活動に集中し、教師は事前の説明や推測の誘導など、サポート的な役割を担った。また、授業中、ある程度の理解度が確認できると、クラス全体による話の再生を行った。

【効果検証】最終回の授業後、グループインタビューを通して学習者が実践授業に参加した理由や受講後の感想などを聴解指導の試みをどう思うかを確認した結果、指導後、学習者が聴解ストラテジーの使用についてある程度理解し、今後も継続的に練習を試みたいという意見が多いと報告された。聴解力の変化を示す客観的なデータがないのは懸念するところだが、短い体験回数で学習者に受け入れられたことは聴解ストラテジーの指導は学習者にプラス的な何かをもたらしたと言える。

夏、他(2019)は、日本語学習者が音だけで一定の長さのある発話の大意を掴むことは困難であることから、中国の大学で日本語を専攻する4年生37人を被験者とし、N1聴解部分の「概要理解」問題を中心に短文大意の把握方法を、「文章構造と主題文を把握」、「予測」、「推測」の三つのストラテジーから論じた。ただし、研究では「予測」、「推測」については指導方法の構想を示しただけで検証していないため、ここでは取り扱わない。

【対象ストラテジー】文章構造と主題文を把握する

【指導方法】2010年7月から2016年7月までの合計13回のN1聴解の「概要理解」<sup>2</sup>問題から64の「独話」式聴解を抽出して分析し、「概要理解」問題における主題文<sup>3</sup>の位置及び言語的な特徴を明らかにパターン化して被験者に説明した。

【効果検証】N1概要理解問題をランダムに2回分を抽出し、上述した主題文のパターン(夏2019は「文章構造と主題文を把握するストラテジー」と称した)の説明前と説明後に各1回解答させ、それぞれの誤答率を分析した結果、2回目の誤答率は1回目より平均9.65%下がったことから、パターン把握(夏2019は「文章構造と主題文を把握すること」と称した)の重要性を確認したと報告した。

藤田(2019)は再話の再生率や聴解学習に対する学習者の反応を分析し、今後の聴解授業や研究への示唆を得るため、中級レベルの中国人学習者8人を被験者とし、再話を取り入れた教室活動を実施した。

【対象ストラテジー】情報を選別、予測、推測、モニター、質問、反応

【指導方法】週1回90分×15回の授業を実施し、第2回から指導対象の聴解ストラテジーを毎回一つ導入し、第3回からペアで再話の録音を行った。加えて、授業外でも聴解学習を行ってポートフォリオを作成すること、授業内外での聴解学習について聴解ダイアリーに記入することを課し、毎週提出を求めた。

【効果検証】①学期開始時と終了時に指導対象の6つのストラテジーの使用状況と、聴解学習に対する態度(聴解に自信がある、聴解学習を積極的にしている、

<sup>2</sup> N1聴解試験の「概要理解」問題では、質問や選択肢などの視覚的情報がまったくない状況で、日常生活、学校生活、職場などの幅広い分野について、長さ1分程度(200-300字)の発話内容を6題、1分間約250字のスピードで1回聞くだけで、主旨が掴めるかどうか問われる。

<sup>3</sup> 段落をまとめる文を「中心文」と言い、「中心文の最も強い統括力を持つ文で文章全体の統一性と完結性を表現する文」を「主題文」である。

聴解学習が好きだ)に関する質問表調査, ②学期終了時に記入した授業についての感想, ③全員参加した3回分の再話データ, ④聴解ダイアリーの記述内容を分析した結果, ⑦すべてのストラテジーの使用が増加した, ①テキストの難易度が上がったのに再生率が上昇した, ⑤聴解ダイアリーの記述内容には肯定的記述が増え, 学習者も能力の向上を感じたことを推察できるとした. 再話は聴解ストラテジーを育成し, 聴解力を高めることに有効であることなどを結論付けた.

先行研究の内容を整理し, 次の表3に纏めた.

表3: 聴解ストラテジーの指導効果が実証された実践研究

対象ストラテジー	河内山	王	杜	梁	夏、他	藤田
計画	○					
モニター	○	○		○		○
文章構造と主題文を把握する					○	
評価						
推測	○		○	○		○
予測						○
精緻化	○			○		
要約	○					
情報を選別						○
不安の緩和	○					○
反応						○

らに把握した主題文をもとに「推測」して概要理解の短文の全体的な理解を図るというストラテジーの連鎖があった. 聴解課題の解決には, 「推測」のストラテジーがいつも付随しており, 推測ストラテジーの教授はとても重要であるため, 研究者たちが注目している研究対象となった.

もう一つ分かったことは聴解ストラテジーの指導効果が実証された実践研究が非常に少ないことである. 日本語の聴解ストラテジーの指導方法に関する研究はそう多くないが, 一定の数が蓄積されている. しかし, 「こう指導すればこうなるのでは?」と理論的な推測で終わっているものや, 実践授業で指導を試みたが, 効果の実証はできていないものが多く, 実証された指導方法は非常に少ない. 有効な聴解教授法を確立するためには, 今後も多くの日本語聴解教育の新たな試みを盛り込んだモデルの試行・実践研究の実施が求められている.

## 6 まとめ

本稿は, 日本語教育現場の教師が授業ですぐ使える

先行研究の考察を通してまず分かったのは, 聴解ストラテジー指導の研究は「推測」と「モニター」を中心に行った. とりわけ推測のストラテジーについて, 表3のなか, 研究者自身が「推測」を研究対象, つまり教授の対象としていない2件の研究(王2008; 夏, 他2019)でも, 探ってみれば教室活動を通じて推測ストラテジーが鍛えられているはずである. 例えば夏, 他2019は「文章構造と主題文を把握する」を指導対象としたが, その裏には, パターン化された知識(主題文の位置と言語的な特徴)をもとに「推測」して初めて「文章構造と主題文を把握する」ことができ, さ

ような聴解力育成のノウハウを提示することを目的とし, 日本語の聴解ストラテジー指導に焦点を当て, 実践的な聴解指導を行って明示的な効果が確認された先行研究に注目し, 特定の聴解ストラテジーをどう指導すれば効果的であるかについて考察した. 本稿で纏めた先行研究の知見が, 指導現場で活躍する先生方の参考となることを期待したい.

一方, 考察を通じて, 聴解ストラテジーの育成方法を研究対象とし, かつその指導効果が検証された実践研究は非常に少ないことも分かった. 教育現場における有効な教授法を開発するため, 今後も一層実践的な研究を重ねる必要がある.

## 参考文献

- 1) レベッカL.オックスフォード著, 矢戸通庸・伴紀子訳(1994)『言語学習ストラテジー: 外国語教師が知っておかなければならないこと』凡人社.
- 2) 河内山晶子(1999): 聴解ストラテジーの意識的使用による効果—学力差要因と, L1-L2転移要因を中心に—.『横浜国立大学留学生センター紀要』6, 26-37.



- 3) 尹松 (2001): 聴解ストラテジー使用と聴解力との関係について: 日本語を主専攻とする中国人大学生の意識調査の結果から. お茶の水女子大学日本語文化学会言語文化と日本語教育, 21, 58-70.
- 4) 横山紀子 (2004): 第2言語における聴解ストラテジー研究—概観と今後の展望—. 言語文化と日本語教育, 2004年11月増刊特集号, 184-201.
- 5) 杉山充 (2005): 聴解授業のあり方について—聴解ストラテジートレーニングの観点から—. 『早稲田大学日本語教育実践研究』 (2), 175-184.
- 6) 国際交流基金 (2008): 『聞くことを教える (国際交流基金日本語教授法シリーズ 5)』 ひつじ書房.
- 7) 王璐 (2008): 「モニター」 ストラテジー指導を初級聴解授業に取り入れる試み—「質問」の活動を通して—. 『日本言語文化研究会論集』, 4, 89-115.
- 8) 桑原直子 (2010): 日本語教育における聴解教育. 倉敷芸術科学大学紀要, 15, 217-223.
- 9) 杜艶 (2009): 聴解授業における推測ストラテジー指導の試み—「声のクローズ」の活動を通して—. 『日本言語文化研究会論集』, 5, 167-194.
- 10) 梁凱傑 (2013): 聴解ストラテジーを用いた教授法の可能性と問題点—学習者のインタビュー分析から—. 日本学刊, 16, 23-41.
- 11) 藤田裕子 (2019): 聴解ストラテジーの育成を意図した授業の効果—再話と聴解ダイアリーの分析結果から—. 日本語教育方法研究会誌, 2019 年 25 巻 2 号, 132-133.
- 12) 夏俊, 松田高史, 沙秀程 (2019): 日本語聴解における短文の大意理解—N1聴解の「概要理解」問題を中心に—. 九州共立大学紀要2019年第2号, 21-29.
- 13) 王睿琪 (2020): 非対面聴解における問題処理のストラテジー. 東京外国語大学 (博士学位論文).
- 14) 沈倍宇 (2021): 思考表出法を用いた第2言語聴解過程に関する研究概観. 昭和女子大学大学院言語教育・コミュニケーション研究, 15, 16-32.
- 15) 沈倍宇 (2023a): スクリプト無の自然な音声テキストの聴解に関する実証的研究—スクリプト有の音声テキストとの比較を通して—. 昭和女子大学 (博士論文).
- 16) 沈倍宇 (2023b): スクリプト無の自然な音声テキストを用いた聴解パフォーマンスの変化—聴解過程及び教室外の聴解行動から—. 昭和女子大学大学院 言語教育・コミュニケーション研究, 17, 1-14.
- 17) 第117回日本語教育小委員会 (2023) 『日本語教

育の質の維持向上の仕組みについて (報告) 資料5』 (R5.2.10).

Received date 2023年11月6日

Accepted date 2024年1月17日