

日本語教育における聴解教育の変遷と展望

金庭 久美子

【キーワード】 聴解教育、定着確認、スキル向上、言語知識の導入、インプット

1. はじめに

本稿では、戦後、日本国内の日本語教育において聴解がどのように行われてきたか、その変遷を辿る。従来の各教授法における聴解教育について、次の四つの点から検討する。まず「授業における聴解教育の位置づけ」である。聴解教育が授業の流れの中で、いつどのような目的で行われているかを見る。二つめは「学習内容」である。聞き取りのためにどのような内容（話題、場面等）が与えられているかを見る。三つめは、「聴解によるインプットの質と量」である。ここでいう「質」とは、聞かせる音声情報が短文か対話か、意味が理解できる状況において行われているか、一つの場面や話題に対し賛成・反対、スピーチスタイルの相違等のバリエーションがあるかどうか等である。「量」とは、一つの場面や話題に対し類似の音声情報を数多く与えているかどうかということである。四つめは「確認方法」である。聞かせたものについての理解をどのようにして確かめるかについて見る。これらの四つの点を検討し、その問題点を探り、今後の聴解教育の方法について考えていきたい。

2. 聴解教育の変遷

2-1 長沼メソッドと聴解教育

1960年代、日本国内では長沼直兄による長沼メソッドが中心に行われていた。長沼直兄は、パーマーの行った聴解優先の考え方から独自の方法を開発した。西口光一（1995）によれば、このメソッドでは「耳による音声を重視し、媒介語を使わない場面の中で言語事項を理解させ、同じく場面の中で言語事項を練習させる教授法」ということである。

1) 授業における聴解教育の位置づけ

当時の授業方法は、「聞く」活動から「話す」活動に移行する聴解先行型である。このメソッドは、構造シラバスで、媒介語を使用しない直接法で行うため、各文型を提示する際、教室内に場面を設定し、教師がそれについての説明文や指示文等を何度も聞かせて意味を理解させるところからスタートする。聴解は独立して行われず、会話教育と連動する統合型で、〈言語知識の導入〉のために行われる。

2) 学習内容

当時のテキスト『標準日本語読本巻一（再訂）』（長沼直兄 長風社 昭和25年）で学習内容を見ると、直接法で実施するため、教室内で設定可能な場面が求められ、教室内に持ち込み可能な実物、教室内の人物、教室内の行動等がとりあげられている。また、その場面に含まれる表現が文型・文法積み上げ方式によって与えられる。

3) 聴解によるインプットの質と量

教室内に設定された場面を利用して聞き取りが行われるので、意味が理解できる音声を学習者に与えることが可能だった。当時は、テープレコーダーが普及していない時代であり聞き取りのための音声は教師の肉声で行われていた。それで、教師が聞かせる内容をコントロールでき、スピードや回数が自由に変えられた。また、教師が十分な準備をしていれば同じ文型を何種類も聞かせることができた。一方、教師の単一の声なので対話を聞かせることが難しいこと、教師が聞かせる内容をコントロールするので日本人の一般的な自然な発話と異なること、教室内に設定された限られた話題・場面についてしか音声で示すことができないこと等の欠点もあった。

4) 確認方法

聞かせた内容に対する確認作業は「問答法」と呼ばれる独自の方法で段階的に確認していく。この方法は聴解の確認作業であると同時に発話練習も兼ねている。聞かせた内容に対し、1)「はい」で答えさせる質問、2)「いいえ」で答えさせる質問、3) 2つの例を示し選択させる質問、4) 疑問詞(いつ・どこ・だれ等)を使った質問の「四つのQ」を行う。1) から4) まで順番に行い、それぞれの段階の質問に答えられるまで上の段階には進まない。この方法は単純な質問で学習者の理解を確かめることができる。

2-2 オーディオ・リンガル・メソッドと聴解教育

1970年代に入って、日本国内でもオーディオ・リンガル・メソッド (Audio-lingual Method 以下ALM) による教育が行われるようになる。中森昌昭 (1998) は、この教授法の具体的な指導方法として三つの段階を示している。第1段階は対話文を使った練習、第2段階はドリル、第3段階は実践的会話練習である。ALMにおける聞き取りは、第1段階と第2段階で見られる。

1) 授業における聴解教育の位置づけ

第1段階では、対話文を3回聞かせ、内容について質問を行い、学習者の理解を確認した上で、対話文をリピートする作業に移る。レッスンのはじめに会話のサンプルを聞かせることは、学習者に何を学習するか伝えることであり、〈言語知識の導入〉が目的だったと言える。ALMも長沼メソッドのように「話す」活動より「聞く」活動を先行させるという点で共通しているが、ALMでは文ではなく、現実に近い会話が提示され、その内容について理解をはかる活動が行われている点で異なっている。また、長沼メソッドと同様、ALMでは聴解は独立して行われず、会話教育と連動する統合型である。

2) 学習内容

第1段階でどんな対話を聞かせたかについて、当時のテキストの“Beginning Japanese” (E. H. Jorden, Yale University, Press 1963) を見ると、構文シラバスであるが、現在使用されているテキストの場面や話題と大きな違いはなく、買い物、電話、訪問、ホテル、職業、会社等の当時の場面にそった自然な会話を取り上げられ、終助詞 (よ、ね、わ、の、等) やフィラー (ああ、ええと、あのう、等) なども含まれる。

3) 聴解によるインプットの質と量

ALMの第1段階で示された対話文は、教室外の会話と全く同じというわけにはいかず、サンプルとしては質的にも量的にも乏しいものだった。

ALMのもう一つの聞き取りの機会は、第2段階のドリル、つまりパターン・プラクティスであろう。この練習はテープレコーダーの登場によって聞き取りの場をさらに広げ自習を可能にした。パターン・プラクティスは一般的には口頭ドリルとして扱われているが、練習の際に繰り返し聞かせるモデル音は、学習者に同じ種類の系統立てた短文を大量に聞かせることになる。

意味を理解して聞くのであれば同じパターンでの大量インプットは習得を促進すると思われる。しかし、ALMの場合、コンテキスト（文脈）のない短文を聞くことであり、現実の会話からはほど遠いものであった。

4) 確認方法

第1段階の対話文を使った練習において、会話内容をどのように確認したかは教師に委ねられており、その方法は明らかではない。また第2段階のドリルでは、聞いた内容について確認はしないので、意味がわからないままになっていることがあったのではないかと思われる。

2-3 1980年代の聴解教育

1980年代前半は、特定の教授法にもとづく聴解教育の報告はないが、この時代は、特に「授業における聴解教育の位置づけ」において変化が見られた。これまでは聴解先行型であったのに対し、1980年代には、語・表現・文法を学習した後に聴解教育を行う聴解後行型へと移行したのである。その一つの例が“An Introduction to Modern Japanese (以下『IMJ』)”(水谷修・水谷信子 ジャパンタイムズ 1977)である。『IMJ』は、会話やドリルを行った後の各課の最後にAural Comprehensionが設けられている。『IMJ』のような手順で行うやり方は、その後の授業の主流となった。そして聴解の目的は、学習したことが使えるかどうか確かめるための〈定着確認〉、もしくはさらに聞き取りに慣れ、その力を伸ばすための〈スキル向上〉と捉えられるようになった。

この時代はビデオ機材の普及にともない、聴解授業にもさまざまな話題が持ち込まれ「学習内容」が豊富になった。1980年代のビデオ教材と言え、やはり『ヤンさんと日本の人々 (以下『ヤンさん』)』(国際交流基金 ビデオベック 1983)であろう。佐久間勝彦(1988)は、『ヤンさん』の基本方針として、楽しく、自然で、現代日本の社会・文化を映すスキットを目指したと述べているが、確かに映像を通した人物のやりとり、日本事情の紹介、ドラマの楽しみを教えた『ヤンさん』の果たした役割は大きいと思われる。

また、生のテレビ番組による聴解指導もこのころから盛んに行われるようになる。そして、聴解の「確認方法」についていろいろな報告がなされた。木村宗男(1982)はテレビ番組を利用する際に内容の要約作文で確認することを紹介している。また、當作靖彦(1988)は、ニュースを例にあげ、教師

の役割や学生の聴解ストラテジーの発動を促すテクニック等について述べている。遠藤裕子（1988）は、ニュース番組を利用した授業を行い、授業中に段階的にクイズを行い、学習者の理解を探りながら進める方法を報告している。

2-4 T P R / ナチュラル・アプローチと聴解教育

1980年代後半にはさまざまな外国語教授法が日本での日本語教育の中でも行われるようになった。その一つが全身反応教授法（以下T P R）やナチュラル・アプローチなどの聴解優先教授法である。T P Rでは教師の指示に対し、学習者がそれを聞いて、その指示通りに全身反応をすることが要求される。一方、ナチュラル・アプローチの提唱者であるKrashen & Terrell（1983）も、T P Rを奨励している。ナチュラル・アプローチでは、学習者に対し理解可能なインプットを与えることに重点をおき、学習者がわかるまで繰り返したり、ジェスチャーを加えたり、別の言葉で言い換えたりする。多くの日本語教師は、これらの考え方を全て取り込むことはせず、時と場合によってこれらの教授法を利用した。例えば、川口義一（1989）はT P R型指導を行う部分とA L M型の指導を行う部分にわけ、授業を行った結果について紹介している。

ここではナチュラル・アプローチについてみることにする。

1) 授業における聴解教育の位置づけ

ナチュラル・アプローチでは、初期段階においては、発話前の聴解力の養成が重視される。つまり聴解先行型である。Krashen & Terrellは、教師は学習者に、未習の語や形式や構造などを使うことをあらかじめ知らせておき、文脈や重要単語に集中させることによって、文の意味を正しく推量できるようになると述べている。ここでの聞き取りの目的は〈言語知識の導入〉であるが、学習者の自然な発話が見られるようになれば聴解・会話の統合型の指導を行う。

2) 学習内容

Krashen & Terrellによれば、「個人的コミュニケーションの基本技能の目標は、場面、機能、話題によって表される」とし、初級のテーマとして、以下のものを目標としている。

ナチュラル・アプローチの初級の場面・機能・話題

I 教室での学習者	II レクリエーションと余暇活動	III 家族、友人、及び日常活動	
IV 将来計画、義務、及び職業	V 住居	VI 過去の体験談	VII 健康、病気、急病
VIII 食べること	IX 旅行と交通機関	X 買い物	XI 大人になるまで
XII 方向指示、指図	XIII 価値	XIV 現代の出来事と諸問題	

従来は「場面」中心だったのが、「機能」や「話題」も考慮されるようになり、学習内容が豊富になってきたことが伺える。

3) 聴解によるインプットの質と量

学習者はあるコンテキスト（文脈）の中で指示を受ける。つまり意味がわかる状況で音声のインプットが与えられる。先に述べた長沼メソッドも同様のインプットがあるが、ナチュラル・アプローチでは指示の後で発話を強制する問答はない。特に、学習者が意味を理解しなければ同じ文を繰り返すだけでなく、別の表現に置き換えて、学習者のわかる表現で伝えてもよいという点で異なっていると言える。このようなことは理解できるまで何度も行われるので、量の面では多くの音声情報を与えることができる。

4) 確認方法

学習者に強制的な発話を要求しないので、初期の段階の聞き取りの確認作業は学習者のうなずきのみである。また、TPRの方法を利用すれば、指示通りに全身反応できるかどうかであり、「質問と答え」のスタイルではない。従来の聴解ではこのような反応だけで確認するものはなかった。

2-5 認知的アプローチと聴解教育

1970年代からは認知心理学の研究が進み、記憶のシステムが解明された。それによって、人間は何らかの意味づけをしたり、既有知識と関連づけたりしてスキーマを活性化させ、知識を取り込むことがわかった（竹内理2000）。ここではこの研究の成果を認知的アプローチと呼ぶことにする。スキーマには形式スキーマと内容スキーマの2種類があるが、日本語教育の聴解研究においても、そのスキーマの効果が検証されている。尹松（2002）は、形式スキーマについてラジオニュースのパターンを示した場合とそうでない場合を比べた結果、パターン学習の方が聞き取りがよかったという結果を得ている。

この認知的アプローチが実際の現場の聴解教育に利用されるようになったのは、1990年代である。そして、「授業における聴解教育の位置づけ」において新しい型が生まれた。

岡崎眸・岡崎敏雄（2001）では、聴解を行うにあたって、「先行タスク（pre-task）＋聴解そのもの＋フォローアップ（follow up）」という流れで授業を行うとよいとしている。特に先行タスクは、聞くための目的を明確にすることができ、新しいスキーマや既存スキーマの活性化が行われ、実際に聴解が行われる際に重要な役割を果たすと述べている。市川智子（1991）では、上級聴解クラスにおいて、報道番組を使用する場合、視聴前に背景説明を教師または学習者が行い、その後で視聴するという流れで授業を行うことを紹介している。金庭久美子（2004）は中上級クラスで、ニュースの聴解教育を前作業・本作業・後作業という流れで行った結果、効果があったことについて報告した。認知的アプローチに基づく授業方法は主に中級以上で行われていることが多いようである。

従来は、会話や聴解をセットで行う統合型だったのが、認知的アプローチのおかげで、聴解だけ独立させた授業を可能にしたのである。

この考え方によって聴解教材は様変わりした。従来の教材は、先行タスクのような前作業がなく、「聴解そのもの」だけで構成されていたが、例えば、『毎日の聞き取り50日上・下』（河原崎幹夫他 1991 凡人社）では、各課の最初に、聞き取りの前に行われるウォーミングアップの活動、「はじめに」が付加されたのである。また、この教材では、フォローアップのような後作業については特に示されていなかったが、後に出版された同書のシリーズ『毎日の聞き取りplus40 上・下』（宮城幸枝他2003）では、後作業の活動も用意されている。これらの教材の聴解教育の目的は〈定着確認〉または〈スキル向上〉であり、〈言語知識の導入〉のためではない。

「学習内容」の面では聴解を独立させた授業で行うことによって、さまざまな教材を使用することが可能になった。しかし、定まったシラバスはない。また、「聴解によるインプットの質と量」の面では場面や話題を系統立てて集めたわけではなく、十分とは言えない。「確認方法」については決まったものはない。

2-6 CLTと聴解教育

1980年代後半に日本国内の日本語教育に影響を与えたのはコミュニケーション中心の外国語教育（Communicative Language Teaching 以下CLT）であろう。高橋貞雄（1995）によれば、CLTは時にはNotional/Functional Approachと同義に解釈され、時にはロールプレイやペアワークなどの言語活動を取り入れた教授法のことだとされ、また生の教材を使用した授業や教師対学習者あるいは学習者対学習者の相互作用を重視した指導法であると解釈されるが、実際はこれらを包括したアプローチであると考えられていることが多いと述べている。日本語教育における聴解教育では、これらの特徴のうち、特に二つの影響を受けたと考えられる。一つは学習内容で概念・機能シラバスの考え方である。もう一つは、確認方法でタスクリスニングである。

1) 授業における聴解教育の位置づけ

CLTによる聴解教育に対し、定まった授業の流れは示されていないが、『Situational Functional Japanese 1.2.3（以下『SFJ』）』（筑波ランゲージグループ 1992-95 凡人社）では、会話の練習の後に聴解が置かれ〈定着確認〉を目的としているようである。CLTの中上級の聴解教育ではタスク中心の聴解の授業として独立させ、聞き取りの力を伸ばすための〈スキル向上〉を目的として行われることもある。

2) 学習内容

CLTのシラバスには、機能・概念シラバスの強いものや弱いもの等いくつかのタイプがあるが、聴解では次のような内容が扱われることが多い。以下、『SFJ』に取り上げられたものを引用する。しかしながらレベル別のシラバスはまだない。

『SFJ』における場面・話題・機能

L 1 紹介する	L 2 郵便局で	L 3 レストランで	L 4 場所を聞く
L 5 わからないことばを聞く	L 6 事務室で	L 7 電話をかける (1)：病院	
L 8 許可を求める	L 9 病院で	L 10 デパートで	L 11 本屋で
L 12 道を聞く			
L 13 喫茶店で	L 14 忘れ物の問い合わせ	L 15 本を借りる	
L 16 電話をかける (2)：タクシーを呼ぶ	L 17 友だちを誘う		
L 18 電話をかける (3)：指導教官の家	L 19 訪問	L 20 コピー機を使う	L 21 苦情
L 22 お見舞い	L 23 頼みと断わり	L 24 旅行の相談	

3) 聴解によるインプットの質と量

『S F J』のDrills編で示される聴解用の会話例は、学習者にさまざまなタイプの会話（formal とinformal、はい／いいえ等の応答）を聞かせている。量の面ではまだまだ少ないが、質の面では、同じ話題でもさまざまな言い方、応答があることを示すことが可能になり、従来に比べ系統立てた音声情報のインプットを与えることが可能になった。

4) 確認方法

従来の聴解の確認方法は、「質問と答え」であったが、タスクを与えることによって、聞き取りの目的が明確になった。また、形式の面でもいろいろな確認方法が示された。三牧陽子（1996）は、確認方法の例として、絵や文を選択肢から選ぶ、正誤を○×で答える、穴埋めによって文や表を完成する、質問による回答を記述する、絵や図を描くといった形式を示している。CLTのタスクリスニングの考えをとり入れた教材としては、『絵とタスクで学ぶにほんご』（村野良子他 1988 凡人社）、『にほんごきいてはなしてVol.1,2』（元橋富士子他 1989,90 ジャパンタイムズ）、『楽しく聞こうI & II』（文化外国語専門学校 1992 凡人社）等がある。これらは、目的をもって聞くことで聴解に集中できること、挿絵などによって状況が明らかなこと、設問が多様で飽きないこと、等の利点がある。

3. 従来の聴解教育の問題点と今後の展望

戦後の聴解教育は以上のように行われてきた。ここで従来の聴解教育の問題点について振り返り、今後どのような聴解教育を行えばよいか考えることにする。

1) 授業における聴解教育の位置づけ

授業スタイルの分類

〈言語知識の導入〉

聴解・会話統合型（聴解先行）：長沼メソッド、ALM、ナチュラル・アプローチ

聴解独立型：[] a

〈定着確認〉〈スキル向上〉

聴解・会話統合型（聴解後行）：『IMJ』等に見られる現行の方法、CLT

聴解独立型：認知的アプローチによる現行の方法（中級以上）、CLTの一部

従来の授業スタイルを分類すると前頁の枠内のようになる。

授業のスタイルは、〈言語知識の導入〉と〈定着確認〉〈スキル向上〉の2つに分けることができ、さらに、それぞれ「聴解・会話統合型」と「聴解独立型」の二つがある。

本来、聴解教育は語・表現・文法等の学習を行う前と学習した後の別々の時間に行うことが可能であり、事前・事後の両面から教育すべきである。しかしながら、現行の聴解教育では〈言語知識の導入〉を目的とした聴解独立型（aの部分）にあたる教育がない。

言語を全く知らない国でコミュニケーションを行うには、今どのような状況にあるかを考え、聞こえた音声情報について判断するしかない。同じような状況を教室内に設定し、音声に対する経験を積むことができるとよいのではないだろうか。

従来は〈言語知識の導入〉を会話教育や読解教育に頼っていたが、ここでは、聴解教育においても、〈言語知識の導入〉を行うことを提案する。認知的アプローチにもとづいた「先行タスク（pre-task）＋聴解そのもの＋フォローアップ（follow up）」の流れなら、どの学習レベルでも行えるのではないかとと思われる。

2) 学習内容

従来は構造シラバスで行われていたが、ナチュラル・アプローチやCLTの登場によって、新たな学習内容が示された。しかし、どのレベルの学習者にどんな内容の教材を与えたらよいかについては示しておらず、今後の大きな課題である。

その一つの解決策として、会話のOPIで知られる『ACTFL Proficiency Guidelines』（1986）は、各学習レベルにおける聴解能力の基準（表1「基準」）を示している。

このガイドラインでは、文型の配列ではなく、各学習レベルの場面や話題を示しており、何を聞かせればよいかを示唆している。この基準からどの学習者にどんな内容を与えたらよいか、具体例を考えてみた。表1「内容」に示すとおりである。各レベルにふさわしい話題や場面の内容の素材を示せば、〈言語知識の導入〉として、無理なく語・表現・文法を獲得させることが可能なのではないかと考えている。

表1 学習レベルと聞かせるべき内容

レベル	中級後半向け	中級前半向け	初級後半向け	初級前半向け
判定	上級	中級-中	中級-下	初級-中
基準	1.インタビュー 2.馴染みのある話題についての短い講演 3.主として事実情報を扱ったニュースや報道	1.基本的、個人的な情報と必要なことがら 2.社会的なしきたり 3.個人的関心事や活動 4.多種多様の指示や説明 5.よく使う電話の会話 6.テレビやラジオの簡単なニュースや報道	1.基本的なものでかつ個人的な背景や必要な状況 2.社会的なしきたりや日常的なタスク	1.基本的な個人についての話題 2.ごく身近な状況に関する話題 3.よく使われる指示文 4.挨拶などの決まり文句
内容	インタビュー ドラマのストーリー 自分の専門の講義 好きな俳優の動向 新商品の紹介 要人移動のニュース 景気の推移 スポーツ情報 世論調査の結果 選挙結果	趣味の編み物の説明 ドラマのあらすじ ペットの世話の仕方 忘れ物の描写 本棚の配列 引越の家具の配置 昔と今の風景の違い 道順 天気予報 事故のニュース	私の趣味 家族の紹介 飲食店での注文 デパートでの買い物 病院での指示 会議の日時場所 友達を誘う 誘いを断る 贈り物を受け取る 休暇の許可を得る	自己紹介 一日の生活 誕生日のプレゼント 旅行の感想 私の部屋 夏休みのこと 郵便局で切手を買う 天気について 教室内の指示 あいさつを含む会話

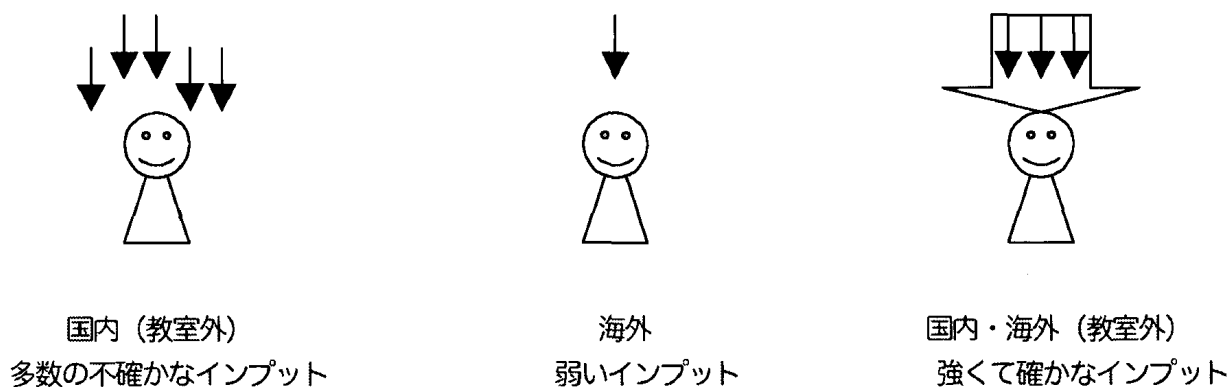
3) 聴解によるインプットの質と量

A L Mのドリルでは学習者に大量の音声のインプットを与えるという利点があったが、短文のみで意味も伴わず、効果的な聞き取りにはならなかった。また、このような大量インプットの方法は、その他の教授法で行われておらず、聴解教材は一回の授業につき数例しか与えることができない。その理由は、現行の授業では、聴解教育が〈言語知識の導入〉よりも既習事項の〈定着確認〉のために行われることが多いからであろう。この作業は短時間で行われるため、数を聞かせることは難しい。また、〈スキル向上〉を目的とする場合は、単に学習者の能力を測るテストのようなものであるため、同じ種類の内容のものより、違った内容のものを与える方が現実的だったからと思われる。

ここで学習環境について考えてみよう(図1)。日本国内では、教室外において、様々な場面に遭遇し、様々な音声情報を得ることができるが、多数の不確定なインプットを受けていると考えられ、せっかく音声情報を得ても、学習者の記憶に残るかどうかは不明である。一方、海外では、音声情報は、教師の声に頼るだけで、従来の聴解教材を使ったとしても、弱いインプット

しか得ることができない。そこで、国内においても海外においても、教室内では、強くて確かなインプットを与える必要がある。そのためには、同じ場面や同じ話題で系統立てた多くの会話を学習者に与えなければならない。

図1 学習者へのインプットの状況



〈言語知識の導入〉のためには、このように強くて確かなインプットを用意しておくといよい。例えば、「友人を誘う」という話題なら、承諾と断り、断りのさまざまな理由、formal・informal等のスピーチスタイルを変えた例などについて、二、三例ではなくもっと多くの例を与え、たくさんの聞き取りの経験から言語知識を獲得することが必要だと考えている。

4) 確認方法

従来の「質問と答え」のスタイルは、CLTのタスクリスニングのおかげで、さまざまな形式で確認することが可能になった。しかしながら、全ての聞き取りに対して、同じ方法で確認するのではなく、聴解教育の目的に応じて、内容確認のための質問を変えるべきである。〈定着確認〉や〈スキル向上〉は、既に獲得した知識を使って、意味を確認したり、聞くことに慣れたりする作業である。そのためには、いろいろな形式で確認することが必要であろう。一方、〈言語知識の導入〉の場合は、聞こえた情報がわかったかどうか判断できればよい。ここは原点にもどって、長沼メソッドやナチュラル・アプローチのように、学習者の理解がごく簡単に判断できる確認方法でよいのではないかと思う。具体的には「はい／いいえ」で答えられるもの、選択肢から選ぶもの等が考えられる。

4. おわりに

従来の聴解教育を検討した結果、これからの聴解教育に必要なことは、言語知識の獲得を目指した聴解教育であることがわかった。また、そのための学習内容やインプットの与え方、確認方法についても考察することができた。これらにもとづき、今後新しい聴解教材を開発したいと考えている。

参考文献

- 市川智子（1991）「上級聴解クラスにおけるテレビ報道番組ビデオの利用－米国国務省日本語研修所の場合」『日本語教育』73号 pp127-139 日本語教育学会
- 尹松（2002）「パターン学習は理解を促進させるか－ラジオニュースの聴解の場合－」『日本語教育』112号 pp35-44 日本語教育学会
- 遠藤裕子（1988）「大学生のための聴解－ニュース番組の特集を利用して－」『日本語教育』64号 pp109-121 日本語教育学会
- 岡崎眸・岡崎敏夫（2001）『日本語教育における学習の分析とデザイン－言語習得過程の視点から見た日本語教育』凡人社
- 金庭久美子（2004）「リソースの活用を目指した授業－ニュース教材を利用した聴解授業－」『日本語教育』121号 pp86-95 日本語教育学会
- 川口義一（1989）「現代の教授法理論 T P R の理論と応用」『講座日本語と日本語教育 日本語教育教授法 上』明治書院
- 木村宗男（1982）『日本語教授法－研究と実践－』凡人社
- 佐久間勝彦（1988）「音声＋映像教材の条件と可能性－ビデオスキット『ヤンさんと日本の人々』に関連して」『日本語教育』64号 pp44-48 日本語教育学会
- 全米外国語協会（1986）『ACTFL Proficiency Guidelines』アルク
- 高橋貞雄（1995）「Communicative Language Teaching」『現代英語教授法総覧』大修館書店
- 竹内理（2000）『認知的アプローチによる外国語教育』松柏社
- 當作靖彦（1988）「聴解能力開発の方法と教材－聴解のプロセスを考慮した練習－」『日本語教育』64号 pp59-73 日本語教育学会

-
- 中森昌昭 (1998) 「オーディオ・リングル・メソッド」『日本語教授法ワークショップ』 凡人社
- 西口光一 (1995) 『日本語教授法を理解する本 歴史と理論編』 バベル・プレス
- 三牧陽子 (1996) 『日本語教授法を理解する本 実践編』 バベル・プレス
- Krashen & Terrell (1983) “The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom” 『ナチュラル・アプローチのすすめ』 (1986) 藤森和子訳 大修館書店

参考教材

- 『標準日本語読本巻一 (再訂)』 (長沼直兄 長風社 昭和25年)
- “Beginning Japanese” (E. H. Jordan, Yale University Press, 1963)
- “An Introduction to Modern Japanese” (水谷修・水谷信子 ジャパンタイムズ 1977)
- 『ヤンさんと日本の人々』 (国際交流基金 ビデオペック 1983)
- 『毎日の聞き取り50日上・下』 (河原崎幹夫他 1991 凡人社)
- 『毎日の聞き取りplus40 上・下』 (宮城幸枝他2003)
- 『Situational Functional Japanese 1.2.3』 (筑波ランゲージグループ 1992-95 凡人社)
- 『絵とタスクで学ぶにほんご』 (村野良子他 1988 凡人社)
- 『にほんごきいてはなしてVol.1,2』 (元橋富士子他 1989,90 ジャパンタイムズ)
- 『楽しく聞こう I & II』 (文化外国語専門学校 1992 凡人社)