

日本語・初級レベルにおける「聴解指導」の在り方について —「聴取」から「聴解」への過程を重視する教室活動—

森 康眞

1. はじめに—学習者・教師にとっての「聴解」

「聞く（聴く）」という指導に関しては、「聞（聴）き取り（以下、聞き取り）」「聞く力」「聞き方」「聴取」「聴解」「ヒアリング」「リスニング」等、様々な呼称がなされているが、所謂、「総合日本語」の中で、「聞く」「話す」「読む」「書く」という4技能の一つを占める重要な技能とされている。しかしながら、他の三つの技能と異なって、文字言語に依存しない音声情報を聞き手である学習者がコントロールすることの難しさも重なって、教える側も「聞く」という指導に対して、積極的に取り組み難いという認識に至りがちである。

事実、2006年度の日本語能力試験3級の平均点（日本国外）を得点率に換算して見渡しても、文字・語彙が70.0%、聴解が54.3%、読解・文法が65.6%で、聴解の平均得点率が低いことが窺える。聴解の平均点の低さは、2005年度でも同様な結果（それぞれ63.7%、49.8%、60.3%）となっている（http://www.jees.or.jp/jlpt/pdf/result_2006_7.pdf）。この聴解テストにおける得点の低さの背景には、日本国内の日本語環境と比して、日本国外においては日本語で直接に日本語・母語話者と対面的なやりとりをする機会や日本語を使用する場面の少なさが理由とされる一方で、学習者・教師がともに聴解の学習・指導に難しさを感じている一面の表れとも考えられる。学習者から見れば、語彙の不足、未定着、既習・既知の単語であっても音声で聞くと、別種の単語のように聞こえてしまうことや聞き取れないとその時点でつまずいてしまうことなどが挙げられる。他方、教師から見ると、テープやCDを聞かせつつ、学習者に数字や記号を記入させたり、絵や部分を選ばせたり、左右を結ばせたりする（組合せ式）等のタスクを与えながらも、聞いて解ったかどうかのみを確認するテスト的な指導になっていることが指摘される（杉山 2005, p. 183）。テスト的な指導とは、正答・不正答という観点から、どれだけ聞き取れたかやどれだけ理解したかのみを測定する結果論的アプローチに基づく、テスト的な聴解活動を意味する。

ところで、昨今、聴解に特化した教材がかなり出版されているようであるが、そもそも教える側が上述の現状を踏まえて、聴解指導の目的や聴解力の養成方法などを具体的な教室活動の中でもっと考える必要があるものと思われる。そうでなければ、依然として、テスト的な要素に拘泥する受動的な聴解指導を再生産するばかりとなろう。本稿では、初級レベルではあるが、教室活動という視点、即ち、学習者による学習と教師による指導という視点から、「聴解技能」の養成方法の在り方について筆者なりに検討したいと思う。検討に際しては、管見の限りではあるが、先行研究を踏襲しつつ、聴解活動を教室活動の中に積極的に位置付ける指導方法を考えたい。こう

した検討は、聞く技能の向上のみに止まらず、4 技能の統合化という立場からも他の言語運用力の向上に資するものと考えられる。

2. 聴解指導のポイント—先行研究を手懸りに

「聞いて理解する」ことについては冒頭で触れた如く、様々に呼ばれているが、筆者は「聞き取り（聴取）」と「聴く（聴解）」という二つの機能面から考えて、前者を「基礎的技能」とし、後者を「応用的技能」として捉えてみることから考察を進めたい。「聞き取り」に関する「基礎的技能（聴取）」の学習には「音声」に対する知識の習得と実践を意味し、「聴く」に関する「応用的技能（聴解）」の学習には「音声言語の内容的理解」に重点を置くものとする。

2.1 基礎的技能（聴取）—音声面（発音・音韻 旋律）

基礎的技能である聴取は、言語音として聞こえる、或いは、聞く音声を日本語として理解することから出発しなければならない。学習者に日本語の音声を聞かせるだけでは、練習としては一定の意味が認められるにせよ、その効果は期待する程には届かないものと思われる。教師・学習者が期待できる効果を生むための聴取練習には、音声に関する知識を練習の中で学習することが大切だと考える。練習の項目には、単語や文の書き取り、所謂、ディクテーションも重要になると思われるが、正確に聴き取るのに求められる知識とは何かをよく踏まえておく必要がある。この聴取の際に求められる知識とは、日本語についての音声的特徴の理解である。

通常、新出単語を提示する場合、単語の発音練習も同時に行なわれると思われるが、こうした小さな練習を利用して、清音、濁音（半濁音）、特殊拍と言われる促音・撥音・長音、短音、拍（モーラ）、音節等について、既出や今後提示する単語との比較を通して説明するのも一つの方法であろう。ミニマル・ペア（最小対立語）を使うことも有効であろう。また、拗音（ゃ、ゅ、ょ）に関しても直音との対立で見ると、「しんじゅく（新宿）」が「シンジク」と聞こえたり、「しゅじゅつ（手術）」が「シジュツ」や「シュジュツ」のように拗音の直音化が見られる場合もある。更に、音声変化の点で言えば、母音の無声化（母音は有声音で声帯の振動を伴うが、声帯の振動を伴わない無声音になる場合）も指摘されよう。無声化が生じるのは、主に狭母音（イ、ウ）と無声子音（カ、サ、タ、ハ、パ行の子音）との関係である。具体的な例を出せば、1) 無声子音に挟まれたイ・ウで、ツクエ（机）やチカイ（近い）など、2) 無声子音に続く語末・文末では、デスやマスなど、3) 語頭で無声子音に先行するもので、イキマス（行きます）やウツリマス（移ります）など、4) 有声音と無声子音との間で起きる例で、ムスメ（娘）など、5) 広母音のアと円唇母音のオでも、ココロ（心）のように無声化が起きるとされる。この他、中舌音化や鼻音化も挙げられる。特に、鼻音化は、母音・半母音の直前の「ン」が直後の母音・半母音の鼻音で発音されることである。

他方、拍と音節に対しても留意する必要がある。拍は長音、拗音、促音、撥音を1拍と数える

ものであるが、これにはモーラの音節と音素的音節の二つの立場がある。例えば、「サッカー」という単語で見ると、前者のモーラの音節では、4音節として数える一方で、後者の音素的音節では、2音節として数えられる。この音節は、普通に発音して切れ目がなく、不自然でない最小の発音の単位と定義されているが、これは、単語の意味を区別するのに有効な音的単位を考える音韻論の視点が含まれていることを意味する。

以上の発音面や音韻面に加えて、音声全体からは旋律面についても触れる必要がある。旋律については、アクセント（モーラ単位の高低）、イントネーション（文全体又は文末の抑揚）、プロソディー（音の長さ、強さ、高さ、速さ、ポーズ等の総称）、プロミネンス（文中の部分的強調）、ポーズ（呼吸のために息を吸う瞬間の休止）、リズム（音節における時間の長短）が挙げられる。

何れにせよ、学習者にこうした音声的知識を発音練習や読みの練習と併行して、聴取練習が行なわれれば、学習者には音声に対する理解が深まるとともに、音声をどのように聴いたらいいのかという方法を学習できることで、主体的に聞くという姿勢が整うものと考えたい。と同時に学習者自身によるモニター能力の向上を期待することも可能となろう。教師には、学習者が聴取練習を介して積み上げた知識と方法を、単語レベルから、語句レベル、文レベル、談話レベル、会話レベルへと至るように段階的に引き上げる工夫が求められる。

正確に聴取できるとともに、音声的知識に裏付けられた語彙力（語彙サイズ）を高める指導も重要となろう。こうした語彙力が、意味や文脈理解を助ける手段になるとともに、意味や文脈を考える際の音声による意味的理解力を向上させることにあるのは言うまでもない。

2.2 基礎的技能から応用的技能へーボトムアップとトップダウン

言語音の音声的理解や認識方法の学習は、聴取練習を手段とする基礎的技能の習得過程として捉えられる。しかしながら、基礎的技能によって聴取された音声（単語、語句、文、談話、会話）を意味的・文脈的理解へと至らせる過程の学習が重要なステップとなる。これは、換言すれば、音声的知識を活用した基礎的技能を使うことによって、学習者に意味や文脈の理解と把握を可能にさせる応用的練習と言えるが、基礎的技能を習得したからといって直ちに応用的技能が習得される訳ではない。そこで、基礎的技能から応用的技能へと橋渡しさせる中間的段階としての練習を考える必要があるように思われる。2.1 で言及した音韻の知識は、音の違いと意味の違いの関連性を説明するものであり、旋律の知識に関係するイントネーションも発話のニュアンスの角度から見れば、上昇が疑問や不確実を意味的に暗示する一方で、下降が確認や同意という意味合いを示すものと解される。また、プロミネンスも「田中さんは あした 来ません（他の誰かは来る）」と「田中さんは あした 来ません（他の日は来る）」のように、何かを対比するとき用いられている。ポーズに関しても、「雨が降る 天気じゃありません」とポーズを入れると、天気は雨と受け止められるが、「雨が降る天気 じゃありません」とポーズを入れれば、天気は晴れと受け止められる。こうした旋律に関わる知識は意味の把握や文脈の判断を助ける有力なものとな

ろう。

これと並行して、文法や文型の知識を利用した単語・語句の意味把握や談話・会話の大意把握を意図した練習も望まれる。意味・大意・文脈を捉えるには、スキーマ (schema) 背景知識 (既知知識) を活性化させる試みも大切となろう。スキーマ背景知識とは、学習者が記憶している既知知識の総称概念を意味する。この基礎的技能と応用的技能を連結させる練習方法として、聴解と同様の理解過程と見做される読解の分野で取り上げられているボトムアップ処理とトップダウン処理を、聴取と聴解を繋ぐ練習方法に転用することを考えたい。聴取に該当するボトムアップは部分から全体へ、聴解に該当するトップダウンは全体から部分へと捉えられる (東矢 2005, p. 496)。既知のものはボトムアップで対応できるが、未知のものは背景知識や心内辞書 (mental lexicon) を活用して、トップダウンで処理しなければならない。これに関連して、大意など、全体の内容を理解するスキミングと、必要な情報の聴き取りなど、どの箇所が重要な部分になるかを聞き分けるスキミングも応用的技能に含まれるものである。基礎的技能が音声面を中心とするのに対して、応用的技能は内容面に焦点を合わせているが、この二つの技能を連結させることで、音声言語の処理に係わる聴解力の段階的な養成が図られるものと考えられる。

2.3 応用的技能 (聴解) —聴解過程

4 技能の一つとされる聴解活動を積極的に進める段階で、応用的にして実践的な段階である。基礎的技能の上に習練された成果と聴解の方法論的知識を学習者が自ら活用しての応用的技能を習得する段階である。もちろん、教師の指導というコントロールを離れての聴解活動のため、個人差が生じる場合も出てこよう。しかしながら、原因がどこにあるのかを帰納的にアプローチすることによって、ある程度は改善できるものと思われる。語彙力に問題があるのか、音声を意味的に処理するプロセス能力が弱いのかなど、聴解過程で生じる様々な要因が重なっていると考えられる。聴解過程には、音声処理に関わる部分、語・句・節・文・段落という言語処理に関わる部分、意味や理解に関わる認知・概念化に関わる部分があり、これら三つの部分が互いに作用している過程として捉えられている。何れにせよ、聴いて解る部分と解りそうな部分の拡大を図ることを目的とした上で、学習者自身の心内辞書やスキーマ背景知識の一部分を占める言語知識の活性化を伴うことで、能動的に聴く力 (判断・想像・予測・推測等) を養成することができるように、聴解過程を重視する指導を進めることが大切である (横山 2005, p. 44)。言わば、基礎的技能が「耳で聞ける」状態で、応用的技能が「頭で聴ける」状態であると言えよう (土岐 1988, p. 31)。

3. 聴解指導の具体例—他の3技能との関連付け

筆者が勤める大学での日本語コースには技能別の科目がカリキュラムに設置されていないので、それぞれの科目の中で4技能を養成することがコース概要に記されている。従って、各回の授業で行なうか否かは別として、総合的技能の拡大を目指す「総合型日本語」の性格を帯びる教室活

動を取り入れる必要があるのは言うまでもない。一連の教室活動の脈絡化と相俟って、聴解指導を積極的に学習者の学習過程に関連付ける観点から、以下に筆者が試みている聴解指導例(素材)を紹介する(教室活動の詳細な形態については紙幅の関係上、割愛した)。素材は市販聴解教材から活用し、加工したものである。

3.1 文法的レベルと正確さ一言語形式からのアプローチ

日本語の学習には、日本語に関わる構造的な部分が多く含まれているので、これらの構造的な部分に焦点を当てた聴解活動を考えてみたい。構造的な部分は、所謂、語彙・文法・文型に置き換えられるが、学習された語彙・文法・文型が音声言語の中で学習者にどのように聞こえてくるかに重点を置く指導方法である。初級で学習される語彙・文法・文型のどの箇所に重点を置くかは、例えば、助詞、時を表す名詞(時制)、陳述の副詞、肯定・否定の区別、重文・複文の理解、普通体・丁寧体のスピーチレベル、文末などが挙げられよう。その一方で、学習者が音声言語の聞き取りの際に困難を感じる清・濁音の区別、長・短音の区別、促音・撥音・拗音の識別、無声母音などの音声的要素を取り混ぜる必要もある。

練習例1では、テープを聞いて、括弧に言葉を書き込みさせる聴解タスクである。書き込みさせる言葉は、既習の単語や動詞の活用に絞ってある。

練習例1) 男の人(以下、M)と女の人(以下、F)が話しています。2人は何時にどの乗り物で行きますか。

M: 今、何時?

F: ええと、今 2時10分で、(つぎの) 電車は……。あ、3時10分だ。

M: ええっ、あと1時間も(まつ)のか。

F: うーん、どう(しょう)か。バス(なら)2時間半だけど。バスはときどき、すごく(おくれる)ことがあるからね。今日は道が(こんでいる)し、……。

M: それじゃ、やっぱり(でんしゃ)かな。

F: あと(いちじかん)ね。仕方ないね。

(日本国際教育支援協会・国際交流基金編(2005)『平成16年度 日本語能力試験 試験問題と正解 3・4級』凡人社、107頁)

練習例2では、文末、縮約形、省略、アクセント、イントネーション等に着目を置いた聴解タスクである。文末の語調、即ち、肯定・否定、平叙・疑問(質問)文に対する音声的理解を深める聞き取り活動と言える。尚、括弧に書き入れる言葉が無い場合には、平叙文であれば、「×」を、疑問・質問文であれば、「?」をそれぞれ記入させるとする。

練習例2) 男の人と女の人が話しています。男の人はどの人について聞いていますか。

M: あれは この前のパーティーの写真(?)。

F: (そう)。きれいにとれた(でしょ)。

M: (うん)。あれ、あの人はだれ (?)。

F: えっ、どの人 (?)。

M: ほら、手をあげている人 (×)。

F: えっ、コップを持って (?)。

M: (ううん)、その人 (じゃなくて)。

F: ああ、山田さん (よ)。

(『平成 16 年度 日本語能力試験 試験問題と正解 3・4 級』、101 頁)

練習例 3 の聴解タスクは、スピーチレベル (普通体) に着眼点を置いたタスク活動であるが、更に丁寧体で会話を完成させることで、丁寧体中心の教科書との比較を視野に入れた指導も可能となろう。練習例 2 及び練習例 3 は主に文法に軸を置いた言語形式に着目するものの、教科書で扱われる初級文型が音声言語＝話し言葉の中でどのように応用化されているのかを学習する新たな機会にも至るのではないかと思われる。

練習例 3) お父さんと女の子が話しています。この女の子のテストはどれですか。

M: テスト (×) どう (だった?)。

F: 難しかった (×)。

M: じゃ、70 点ぐらい (?)。

F: 70 点は無理 (だ) よ。でも、前より良かった (×) よ。

M: 前は何点 (だったんだ?)。

F: 50 点 (×)。

M: ふーん。

(『平成 16 年度 日本語能力試験 試験問題と正解 3・4 級』、101-102 頁)

3.2 話し手・聞き手としての視点一言語内容からのアプローチ

談話や会話を素材とする聴解指導は、音声言語の聴取のみに終始しても不十分なのは明白である。3.1 では学習者の既習事項を言語形式中心に聞き取り教材を作成 (加工) したが、3.2 では談話や会話における話し手と聞き手との間のやりとりを視点 (浜田 1988, p. 78) に据え、「いつ」「どこ」「だれ」「なに」「どんな」「どのように」「どうやって」「どうして」「どうなった」等の契機語 (佐藤 1983, p. 43) を鍵として、語句や文の意味を掴みながら、内容理解を図る基本的聴解活動の段階と言える。聞き取らせる内容にどのような語句を必要とするのかを予め、推測させるとより話し手と聞き手のやりとりへの関心を生むものと考え (堀口 1988, p. 25)。練習例 4 では聞き手である女性 (F) の発話内容に、練習例 5 では話し手である女性の発話内容にそれぞれ留意した聴解タスクである。

練習例 4) 男の人と女の人が話しています。女の方はきのう何をしましたか。

M: 佐藤さん、きのうもテニスをしたんですか。

F：あ、きのうですか。したかったんですけど、（ しごとにはいかなければならなくて ）。

M：ああ、そうですか。日曜日でも休めないんですね。

F：ええ。本当はうちで（ そうじもせんたくもしなければならなかったのに ）。

M：大変ですね。

（『平成16年度 日本語能力試験 試験問題と正解 3・4級』、102頁）

練習例5) 女の人と男の人が話しています。男の人は何を飲みますか。

F：鈴木さん、何か飲みますか。

M：はい、ありがとうございます。

F：（ なにがいいですか ）。コーヒー？こうちゃ？

M：そうですね。あの一 お水をお願いします。

F：（ おみず ）。

M：熱いものはちょっと・・・。

F：それでは（ つめたいおちゃはどうですか ）。

M：あ、そうですね。お願いします。

（『平成16年度 日本語能力試験 試験問題と正解 3・4級』、117頁）

3.3 談話・会話構成の視点—コミュニケーションからのアプローチ

この段階では、コミュニケーション（意志伝達）行動の枠組みを基軸に話し手又は聞き手という役割を意識した上で、コミュニケーション内容を手懸りとする対面的聴解活動を行なう。この種の聴解活動練習の最終的目標は、やりとりの場面やパターンを経験的に学習しつつ、学習者に話し手又は聞き手の立場で談話や会話に参加させることで、コミュニケーション技術を習得する実践的な聴解練習を目指すものである。練習例6から練習例8に見られるように、聴解指導に当たっては話し手・聞き手の発話内容に止まらず、話し手・聞き手の発話の意図や期待に踏み込んだ（談話論的知識）理解を学習者に促すことが求められる。

練習例6) 男の人と女の人が話しています。あしたのパーティーは全部で何人来ますか。

F：あしたのパーティーは何人来ますか。

M：えーっと、男の人が5人、女の人が4人です。

F：（ もうひとりいいですか ）。私の友達なのですが。

M：ええ、いいですよ。どうぞ。

（คณะอาจารย์สถาบันสอนภาษาญี่ปุ่นเอบีเค (2006) 『4級 聴解 総仕上げ 日本語能力試験4級対応』 สำนักพิมพ์สมาคมส่งเสริมเทคโนโลยี (ไทย-ญี่ปุ่น)、91頁）

練習例7) 男の人と女の人が話しています。男の人はどうして休みますか。

M：すみません、来週の金曜日、休んでもいいでしょうか。

F：（ なにかあるの? ）。

M：ええ、ちょっと結婚式があつて。

F：あら、ご結婚？ おめでとうございます。

M：いえ、（ わたしじゃなくてあにが ）。

F：ああ、お兄さんですか。

（『4級 聴解 総仕上げ 日本語能力試験4級対応』、85頁）

練習例8) 男の人と女の人が話しています。女の人はどこが痛いですか。

F：あ～、痛い！

M：（ どうしたんですか ）。

F：この靴、小さいんです。

M：（ だいじょうぶですか ）。あー、赤くなっていますよ。

（『4級 聴解 総仕上げ 日本語能力試験4級対応』、78頁）

4. 「聞き取りレベル」から「聴いて解るレベル」へ—言語活動化

音声言語の内、言語形式を中心とする「聴取（聞き取り）活動」を出発点に、言語・発話内容に比重を置いた、そして、談話・会話の構成へと拡張する「聴解活動」は、言わば、聴解指導の目標が学習者の言語活動化を強化する方向に寄与することである。これによって、日本語によるコミュニケーション行動に対する理解と全体的な意志疎通力を得る契機になるものと考えられる。

市販聴解教材（音声テープやCD付）を素材に、話し手・聞き手の関係（性別・年齢・地位等）、場面、内容を考慮しての「教材の再教材化」は、現実的な聴解活動に即応する形で進める必要がある。また、基本的聴取練習（基礎技能）と応用的聴解練習（応用技能）の積み重ねが受動的な活動を意味するものではなく、会話上のコミュニケーション行動に主体的に参画する態度を育むということである。と同時に、聴解活動の練習の積み上げが他の3技能との有機的関連性を帯びる性質であればある程、また、初級クラスに見られがちである文法・文型練習に時間の多くを割かざるを得ない事情を踏まえれば、文法・文型の学習活動を複合化することで、均衡の取れた総合的日本語の学習が可能となろう。筆者は、4技能を積極的に統合化する役割に「聴解活動」を充当したいと考えている。これには「会話の練習（話す・読む）」と「会話の理解（聴く）」を有効的に連繋させる機能に「聴解学習」を取り入れることによって、言語運用力を高める狙いが込められているのである（鮎澤 1988, p. 1）。「聞く」「話す」「読む」「書く」という個別練習を総合化する教室活動のデザインとこれらの4つの言語技能を統合化するタスク活動のデザインは、コミュニケーション場面で言う「タスク重視型」の指導と合致するものである。現実のコミュニケーション場面が複数の技能が統合化したものであるという認識に拠れば、教室活動におけるタスク型の聴解活動が直接・間接にそれぞれの技能を統合・強化し、且つ、向上させる言語活動に至るものと考えたい。

5. 終わりに一上手な聴き方ができるようになる指導・学習方法を求めて

本稿では、初級レベルにおける「聴取」から「聴解」へと至る練習の方法や指導について、筆者なりの検討を試みたが、教室活動における実践結果の検証については今後の機会に譲るとしたい。筆者は市販の聴解教材を些かも否定するつもりなどないが、教室における聴解指導の過程で疑問に思ったことは、市販の聴解教材に依存した指導だけでは、学習者の聴解技能を養成・向上させるには十分でないということであった。もちろん、市販の聴解教材にも様々な活動を取り上げているのは事実である。1) 話の順序に絵を並べる、2) 図を描かせる、3) ディクテーション(全文・部分・穴埋め式)、4) 知りたい情報を聴き取る、5) 話の展開・予測をさせる、6) 要旨・要約をさせる、7) 扱われた出来事の背景を考えさせる、などの活動が列挙される(川口・横溝 2005, p. 145)。しかしながら、筆者は聴解活動の「プロセス」を一つのタスク練習という形を活用しつつ、これを指導・学習に組み入れることで、学習者に「上手な聴き方」を感得してもらう方法を構築することが大切なのではないかと考え始めた(小池 2004, p. 150)。この「プロセスと上手な聴き方」は、即ち、「聴解ストラテジー(方略)」の習得を意味するものと思われるが、「聴取」から「聴解」への練習活動の「積み上げ」が一つの「ストラテジー・トレーニング」の機能を持ち合わせている点に留意したいと思う(尹 2002, p. 283-284)。

最後に、聴解の指導・学習には「如何に聴くか(方法)」を練習する時間として捉え、学習者に聴解の過程を意識化させ、聴解上の問題点を自力で解決する、ストラテジー能力を向上させる教材やタスクの用意が不可欠となる。音声を媒介とする聴取活動及び聴解活動を通して、ストラテジーを活性化させ、音声情報を正確に理解し、他の言語行動へと至る契機を創出させることである(杉山 2005, p. 183)。そのための聴解タスクのデザイン(教材作成・加工)には、1) 音声面からのアプローチ、2) 指導方法・教材などの教授デザインからのアプローチ、3) 教材作成に生かす聴解プロセスからのアプローチ、4) 聴解ストラテジーからのアプローチ、5) 他の技能との統合化を意識した総合的な教室活動からのアプローチ等を考慮したい。本稿はその始発点を論じたものに過ぎないことを断りつつも、「聴く技能」の内、何が聴解能力(笠原他 1994, p. 45-46)として獲得されているのか(聴ける)、どこが弱点になっているのか(聴けない)の学習者へのフィード・バックとその弱点を解決する練習や活動を如何に与えられるかなど、筆者は学習者にとって有益にして有効な指導方法を求め続けることを誓って、結びに代えたい。

参考文献

- 鮎澤孝子(1988)『話しことば』の特徴—聴解指導のために—『日本語教育』64号、1-12
- 尹松(2002)「第二言語・外国語教育における聴解指導法研究の動向」『言語文化と日本語教育 2002年5月増刊特集号 第二言語習得・教育の研究最前線—あすの日本語教育への道しるべ—』日本言語文化学会、279-288

- 梅村修 (2003) 「日本語の聴解指導—聴き取りを容易にする“知識”とは何か—」『帝京大学文学部紀要』第 28 号、117-143
- 笠原ゆう子・木山登茂子・浜田麻里・古川嘉子・横山紀子 (1994) 「聴解テストの条件」『日本語国際センター紀要』第 4 号、国際交流基金日本語国際センター、35-60
- 川口義一・横溝紳一郎 (2005) 『LIVE! 成長する教師のための日本語教育ガイドブック 上』ひつじ書房、144-184
- 小池生夫編集主幹 (2004) 『第二言語習得研究の現在—これからの外国語教育への視点』大修館書店、143-160
- 佐々木瑞枝他 (2000) 『アカデミック・ジャパニーズ対応 日本語パワーアップ総合問題集 Level C』ジャパントイムズ、110-111
- 佐藤洋子 (1983) 「聴解指導の問題点」『講座 日本語教育』第 19 分冊、早稲田大学語学教育研究所、43-54
- 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』第 2 号、早稲田大学大学院日本語教育研究科、175-184
- 高見澤孟監修 (1997) 『はじめての日本語教育 [基本用語事典]』アスク講談社
- 土岐哲 (1987) 『NAFL Institute 日本語教師養成通信講座 5 聞き方の教育』アルク
- 土岐哲 (1988) 「聞き取り基本練習の範囲」『日本語教育』64 号、27-43
- 東矢光代 (2005) 「英文リスニングにおける日本人学習者の語句意識」『日本大学大学院総合社会情報研究科紀要 (電子紀要)』第 6 号、495-506
- 日本語教育学会編 (1995) 『タスク日本語教授法』凡人社、105-114
- 浜田盛男 (1988) 「聴解教材とその扱いを考える」『日本語教育』64 号、74-85
- 堀口純子 (1988) 「コミュニケーションにおける聞き手の言語行動」『日本語教育』64 号、13-26
- 山本富美子 (1995) 「講義、対談等の聴解のメカニズム—テキスト分析を通して—」『日本語教育』86 号、13-25
- 横山紀子 (2005) 「『過程』重視の聴解指導の効果—対面場面における聴解過程の分析から—」『第二言語としての日本語の習得研究』第 8 号、第二言語習得研究会、44-63
- ทองดีนอก สุภัญญา (2005) 「การศึกษารายวิชาญี่ปุ่นด้านการฟังขั้นพื้นฐานของผู้เรียนชาวไทย - สภาพการณ์และประเด็นที่ควรศึกษาต่อไป-」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』第 2 号、国際交流基金バンコク日本文化センター、159-163