

運用 YouTube 影片進行日語聽解活動的實踐與成效

洪心怡

高雄科技大學應用日語系教授

摘要

本研究旨在構建並實踐運用 YouTube 影片的聽解活動，並檢驗其對學習者聽解能力提升的影響。研究對象為中級日語學習者，將其分為使用 YouTube 影片的實驗組與使用市售教材的對照組。在實驗開始前，對兩組學習者進行前測，經過四個月的學習後，再進行後測，分析兩組學習者的聽解能力變化。此外，透過問卷調查進一步分析學習者對聽解活動的評價。

前後測的結果顯示，使用 YouTube 影片的實驗組學習者，其聽解能力相較於對照組有顯著提升。本研究結果表明，所構建的聽解活動比傳統的聽解學習方法更具成效，並且突顯了在日語聽解教育中運用 YouTube 等數位內容的價值。此外，問卷調查的結果顯示，融入 YouTube 影片的聽解學習有助於維持學習動機，尤其是學習者能主動參與的活動，以及具適當認知負荷的任務，往往獲得較高評價。

關鍵詞：YouTube 影片、聽解、基模、學習策略、前測・後測

受理日期：2025 年 02 月 26 日

通過日期：2025 年 06 月 06 日

DOI：10.29758/TWRYJYSB.202506_(44).0004

Implementation and Effectiveness of Japanese Listening Activities Using YouTube Videos

Hung, Hsin-Yi

Professor, Department of Japanese, Kaohsiung University of Science and Technology

Abstract

This study aims to develop and implement listening comprehension activities utilizing YouTube videos and examine their impact on learners' listening skills. Intermediate Japanese learners were divided into an experimental group using YouTube videos and a control group using commercial textbooks. A pre-test was conducted before the experiment, followed by a four-month learning period, after which a post-test was administered to analyze changes in listening comprehension skills between the two groups. Additionally, a questionnaire survey was conducted to assess learners' evaluations of the listening activities.

The comparison of pre- and post-test results revealed that learners in the experimental group, who used YouTube videos, showed a significant improvement in listening comprehension compared to those in the control group. These findings suggest that the listening activities developed in this study are more effective than traditional learning methods and highlight the significance of utilizing digital content such as YouTube in Japanese listening education. Furthermore, the questionnaire results confirmed that incorporating YouTube videos into listening practice contributes to maintaining learners' motivation. In particular, activities that encourage active learner engagement and tasks with an appropriate cognitive load tended to receive higher evaluations.

Keywords: YouTube videos, listening comprehension, schema, learning strategy, pre-test and post-test.

YouTube 動画を用いた日本語聴解活動の実践とその効果

洪心怡

高雄科技大学応用日本語学科教授

要旨

本研究は、YouTube 動画を活用した聴解活動を構築・実践し、学習者の聴解能力向上への影響を検証することを目的とする。中級日本語学習者を、YouTube 動画を用いた実験群と市販教材を用いた対照群に分け、各群に対して実験開始前に事前テストを実施し、4 か月間の学習を経た後に事後テストを行い、両群の聴解能力の変化を分析した。また、アンケート調査を通じて学習者の聴解活動に対する評価についても分析する。

事前・事後テストの結果を比較したところ、YouTube 動画を活用した実験群の学習者は、対照群に比べて聴解能力が有意に向上していることが明らかとなった。この結果は、本研究で構築した聴解活動が従来の学習法よりも効果的であり、日本語聴解教育において YouTube をはじめとするデジタルコンテンツを活用する意義を示唆している。さらに、アンケート調査の結果から、YouTube 動画を取り入れた聴解学習は学習意欲の維持にも寄与することが確認された。特に、学習者が能動的に関与する活動や、適度な認知負荷を伴うタスクは高く評価される傾向が見られた。

キーワード：YouTube 動画、聴解、スキーマ、学習ストラテジー、事前・事後テスト

YouTube 動画を用いた日本語聴解活動の実践とその効果

洪心怡

高雄科技大學応用日本語学科教授

1. はじめに

近年、日本語教育において、「読む」「書く」「聞く」「話す」の四技能のバランスの取れた習得が求められている。その中で特に「聞く」技能の向上には多くの課題が残されている。従来の聴解教材¹では、学習者の興味を引きつける要素が十分でないこと、学習の継続が難しいこと、そして教師が学習者の理解度を即時に把握しにくいことが指摘されている（工藤 2008）。このため、より効果的な教材開発が求められている。

一方、デジタル技術の発展により、YouTube などの視聴覚メディアを活用した教材による学習が一般化してきた。これにより、学習者は自分の興味やニーズに応じたコンテンツを選び、自由に聴解学習を進めることが可能となった。しかし、現状では YouTube などの動画コンテンツを日本語教育で効果的に取り入れるための具体的な方法論が確立されておらず、従来の学習法との比較検証も十分に行われていない。

本研究は、YouTube 動画を活用した聴解活動を構築・実践し、学習者の聴解能力向上への影響を検証することを目的とする。具体的には、中級日本語学習者を対象に、YouTube 動画を用いた聴解活動を実施する実験群と、市販教材を用いた従来型の聴解指導を行う対照群を設けた。実験開始前に事前テストを実施し、4 か月間の学習を経た後に事後テストを行い、両群における学習効果を比較・分析する。また、学習者の学習満足度を測るためにアンケート調査を行い、聴解活動に対する評価についても検討する。本研究の成果は、今後

¹ 紙媒体の教材や雑誌、レコードや CD などのアナログコンテンツを指す。

の日本語聴解教育の発展に寄与し、より効果的な教材開発の一助となることが期待される。

2. 先行研究

2.1 聴解理論の発展と情報処理過程

聴解理論は、もともと読解理論を基盤として発展してきたものであり、その中でも特に「トップダウン処理」「ボトムアップ処理」「両方向の並行処理」の3つの情報処理過程、および「スキーマ理論」に焦点が当てられている。これらの情報処理過程は、学習者がどのように音声情報を理解し、解釈するのかを説明する上で重要な役割を果たしている。

Rubin (1994) は、聴解における情報処理はトップダウン処理とボトムアップ処理の両方を統合し、並行して行うことが効果的であると指摘している。ボトムアップ処理では、音声情報は音素→語彙→文句→意味理解という順序で、聞こえてきた音を一つ一つ分析しながら全体を理解する。一方、トップダウン処理では、学習者の持つ語彙、文型、語調などの言語知識や、既存の社会知識を活用して、内容の文脈から意味を予測し、推測を検証しながら理解を進める。このように、ボトムアップ処理が音声情報の細部を積み上げて理解を構築するのに対し、トップダウン処理は文脈や背景知識を活用し、情報を俯瞰的に捉えながら理解を深めるという違いがある。

さらに、O'Malley ら (1989) は、熟達した学習者は「両方向の並行処理」を活用し、トップダウン処理とボトムアップ処理を統合的に運用することで、音声情報を効果的に理解すると述べている。つまり、熟練した学習者ほど、音声情報を単にボトムから積み上げて処理するだけでなく、文脈を活用しながら予測や推測を行い、全体的な理解を補完しているのである。

このように、聴解においては単方向の処理だけでなく、トップダウン処理とボトムアップ処理を相互に補完しながら活用することが不可欠である。特に、聴解に不慣れな学習者はボトムアップ処理に

偏りがちで、音声の細部に注意を向けすぎるあまり、全体の意味を捉えるのが難しくなる傾向がある。そのため、効果的な聴解指導においては、学習者がトップダウン処理の活用方法を習得し、両方向の並行処理を適切に使いこなせるようにすることが重要である。

2.2 聴解におけるスキーマ理論 (schema)

聴解過程における情報理解を支える理論の一つとして、スキーマ理論が広く認識されている。スキーマ理論によれば、学習者は既有知識や経験を基に、新たに受け取った情報を理解するための枠組み（スキーマ）を形成し、それを活用して聴解を行う。スキーマは、個人が蓄積した知識が組織化されたもので、特定の概念が体系的に整理されることによって得られる広範な知識を指す（戸田他 1986、川崎 1985）。聴解活動においては、スキーマは学習者の情報処理に重要な役割を果たし、聴解能力の向上に寄与するとされている。

スキーマの主な機能として、まず、聴解における音声情報の理解を支援する基盤となることが挙げられる。聴取した音声情報は、そのままでは意味がつかみにくいため、学習者は過去の知識や経験に基づいて音声情報の意味を推測し、理解を深める。さらに、スキーマは聴解の焦点を絞り、学習者が重要な情報を特定し、それに注意を集中させる役割も担う。例えば、会話や講義において重要なキーワードを迅速に把握することで、全体の理解を円滑に進めることができる。

また、スキーマは内容の推測を促進する。学習者は聴取した情報が不完全であっても、既存の知識に基づいて不足した情報を補い、予測を立てながら理解を進めることができる。この過程で、スキーマは情報の整理を支援し、学習者が聴取した情報を効率的に記憶に定着させることを助ける。さらに、スキーマは聴解した内容の要点を把握しやすくし、学習者が情報の中で最も重要な部分を迅速に抽出する能力を高める。

スキーマはまた、聴解内容の内部化と表出を促進する。適切なスキーマを持つことで、学習者は聴解した内容を自身のものとして理

解し、他者に対しても容易に表現できるようになる。これにより、学習者は聴解内容を自分の言葉で再構成し、理解を深めることができる。

このように、スキーマは聴解過程において多面的な役割を果たし、学習者の聴解能力向上に不可欠な要素である。したがって、聴解学習においては、スキーマを効果的に活用できる指導方法の開発が重要であり、スキーマの形成と活性化を促進することが学習者の理解力を向上させるための鍵となる。

2.3 聴解の実証的研究

日本語の聴解教育において、聴解理論を授業に取り入れることに関する研究は多く、特に中込（1997）の研究は、聴解学習におけるトップダウン聴解ストラテジーとボトムアップ聴解ストラテジーの組み合わせが効果的であることを示している。中込（1997）は、聴解授業の具体的な手順として、まず聴解内容に入る前に、イメージや音声のヒントを用いてキーワードを提示し、学習者の興味を引き出すとともにスキーマを活性化させる方法を採用した。このアプローチにより、学習者は聴解内容に対する予備的な理解を深めることができ、次にトップダウン聴解ストラテジーを活用して、聴解の要点を把握させることが可能になる。その後、ボトムアップ聴解ストラテジーを使用して、語彙や文型を正確に理解させ、最終的に聴解内容の再確認を行うことで、学習者の理解をさらに強化した。この方法を通じて、中込（1997）は、両方の処理方法を組み合わせることが聴解テストの成績向上に寄与することを実証した。

岡崎（1993a）の研究では、初級の日本語学習者を対象に、放送ニュースを聴解教材として使用し、スキーマ活性化の指導効果を観察した。岡崎は、学習者にまずスキーマとして語彙を提供し、その後、ニュースの概要部分（リード部分）を聴取させるという方法を取った結果、学習者のニュースの聴解成績が向上したことを報告している。また、岡崎（1993b）は、ニュースパターンの提示と語彙説明を組み合わせた1年間にわたる授業を実施し、ニュース以外のジャン

ルでも成績が向上することを確認した。この結果から、スキーマの指導が聴解能力の向上に有効であることが示された。

池田（1994）の研究は、中級日本語学習者を対象に、背景知識を提示するグループ、語彙知識を提示するグループ、および提示を行わない実験対照グループに分け、スキーマが聴解能力をどのように向上させるかを調査した。実験結果は、背景知識提示グループが最も高い聴解成績を示し、語彙知識提示グループや実験対照グループを上回る結果となった。このことから、スキーマの活性化が聴解能力の向上に有効であることが確認された。

尹（2000、2002）は、中国語母語話者の日本語学習者 90 名を対象に、語彙提示グループ、画像提示グループ、および実験対照グループに分け、異なる形式のスキーマが聴解能力に与える影響を調査した。その結果、語彙提示グループが最も効果的であり、次に画像提示グループ、最後に提示なしのグループという順で効果が現れた。また、画像提示は聴解のポイントを把握する上で有効であることが示された。

さらに、近年では「過程」重視の聴解指導に関する実践的研究が注目されている。横山（2004）は、第 2 言語における聴解ストラテジー研究を概観し、学習者がメタ認知ストラテジーを用いることで効率的な聴解が可能になると述べている。特に、効果的な聴き手は「計画」「モニター」「評価」などの複数のストラテジーを組み合わせる傾向があると指摘している。また、横山（2005）は、どのように聴きとったかという聴解過程を指導することで聴解能力向上の効果を検証するため、4 ヶ月にわたる聴解指導を実施した。この指導では、学習者に理解できない聴解内容に対して適切なストラテジーを使用する練習を行わせ、聴解ストラテジーを教室活動に導入した。

一方、台湾人学習者を対象にした聴解ストラテジーに関する研究は、主に呉（2008、2011、2012、2015）によって行われている。呉（2008）は、中上級の台湾日本語学習者を対象に、聴解時に使用さ

れる学習ストラテジーを初歩的に調査した。その後、呉(2011、2012)は、聴解ストラテジーの導入が聴解能力の向上にどのように影響するかを検討し、視聴覚教材を使用してメタ認知ストラテジー訓練を実施した。その結果、ストラテジー訓練を受けた学習者は、学習ストラテジーの活用度と聴解能力の両方において向上が見られた。さらに、ストラテジー使用に関する調査結果から、指導法の影響により学習者のメタ認知ストラテジーも変化することが示された(呉2015)。つまり、学習者が聴解ストラテジーに関する知識を持ち、その適切な使用場面を理解することで、効率的に聴解能力を向上させることが可能となる。

これらの先行研究から、次の3点が明らかになった。(1)聴解学習において、トップダウン処理とボトムアップ処理の両方を聴解指導に取り入れることが効果的であること、(2)学習者に関連情報を提供し、スキーマを活性化させることによって、学習者は内容の展開を予測し、重要なポイントを事前に把握することができること、(3)学習者に適切な聴解ストラテジーを導く聴解活動を提供し、その使用を促すことが重要であること。これらの知見は、聴解指導における学習者の聴解能力向上を促進するための重要な指針となり、聴解指導におけるトップダウンとボトムアップのバランスの取れたアプローチや、スキーマ活性化のための効果的な指導法、さらには聴解ストラテジーを活用させるための聴解教材の開発の必要性を示唆している。

3. 研究目的

本研究の目的は、YouTube動画を活用した聴解活動の構築およびその学習効果を実証することである。近年、学習者はYouTubeを通じて自分の興味やニーズに合わせた動画や音声コンテンツを手軽に視聴できるようになった。しかし、従来の聴解学習法では、これらの動画を聴解能力向上に結びつける効果的かつ具体的方法論が確立されていないのが現状である。したがって、本研究では、先行研究

を踏まえ、聴解における情報処理過程理論とスキーマ理論を基盤とし、聴解ストラテジーの活用を促す聴解活動の構築・実践を通じて、学習者の聴解能力に与える影響を検証することを目的とする。

具体的には、台湾に在住する中級日本語学習者を対象に、YouTube動画を教材として活用した聴解活動を構築し、実践する。その効果は、事前テストおよび事後テストによる得点変化を比較することによって測定し、YouTube動画を用いた活動が学習者の聴解能力に与える影響を明らかにする。また、聴解活動に対する満足度や評価については、アンケート調査を通じて、学習者の視点からその効果を検討する。

4. 聴解活動の構築

本研究では、Gagné, R. (1985) が提示したインストラクショナルデザインの指導方略を基礎とし、聴解活動をプレリスニング、リスニング、ポストリスニングの三つの段階に分ける。各段階において適切なコンテンツを提示することで、学習者の能動的な聴解学習を促し、効果的かつ体系的なアプローチを構築することを目的とする。以下では、YouTube動画「おいしいコーヒーの淹れ方」²を例に、各段階における具体的な聴解活動について説明する。

(1)プレリスニング段階：

本段階の目的は、学習者がトップダウン処理とボトムアップ処理を統合的かつ並行して活用できるよう支援し、主体的な学習意欲を引き出すことである。これにより、以降の聴解活動への積極的な取り組みを促し、学習効果の向上を図る。特に、学習者のスキーマを活性化し、聴解内容への関心を高めることで、より効果的な理解を可能にすることを目指す。そこで、本研究では、プレリスニング段階を Step1「本日の任務」、Step2「考えてみる」、Step3「本日のキー

²「おいしいコーヒーの淹れ方」は、YouTubeにある以下の動画を聴解素材として使用した。YouTube. (2017). プロが教える！誰でも簡単にできる美味しいコーヒードリップの入れ方[Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=laP_Br0DEoE

ワード」の3つのステップで構成し、これらを組み合わせて体系的に構築した。

Step1「本日の任務」では、学習者に本日の聴解活動の目的や課題を提示し、学習の方向性を明確にする。例えば、スキーマを活性化させるために、「ドリップコーヒーの淹れ方を理解する」「淹れ方の順番」「おいしく淹れるコツ」など、動画の聴解内容に役立つ知識や話題の情報を提供する（図1）。

Step2「考えてみる」では、学習者が教材に関連するテーマについて事前に考え、自身の知識や経験と結びつけながら、予測的な思考を促す。指導方法としては、動画の理解を助ける身近な質問を活用し、学習者の興味を引き出す工夫がなされている。例えば、「コーヒーは好きですか。」「ドリップコーヒーとインスタントコーヒーの違いを知っていますか。」などの質問を投げかけることで、学習者の注意を引き、思考の結びつきを促すことを目的としている（図2）。

Step3「本日のキーワード」では、動画内で重要となる語彙や表現を事前に提示し、学習者が内容理解の手がかりを得られるよう支援する。具体的には、「ドリップコーヒー」「ケトル」「沸騰し立てのお湯」など、8語以内のキーワードを厳選し、文字の情報量を抑えつつも必要な情報を簡潔にまとめる（図3）。

(2)リスニングの段階：

効果的な聴解学習を促進するためには、自己モニタリングを行いながら聞くこと、聞き取りのポイントを意識すること、適切な支援を活用すること、目的を持って聴くこと、そして内容理解を確認することが重要である。そのため、本研究では、目的に応じた段階的な聴解トレーニングを設計し、学習者の聴解能力の向上を図る。

具体的には、Step4～Step8の5つのステップをリスニング段階に設定した。これらのステップは、主にボトムアップ的な聞き取りを支援することを目的として構築されている。質問文や選択肢、正解の提示方法などのコンテンツは、それぞれのステップの目的に応じて適切に編集され、オンライン教材としてプラットフォームにアッ

プロードされた。学習者は、Step4～Step8 を通じて、提示された音声素材の聴取、キーフレーズの確認、内容の要約やフィードバックに組み込まれた多様な聴解タスクを活用しながら段階的に学習を進めることで、効果的な聴解能力の向上を目指す。

Step4「事前自己モニター」では、自己モニタリングを通じて学習者が自身の聴解能力を把握し、予測的な理解を促すことを目的とする。指導方法として、学習者は動画を一通り視聴した後、「私は（ ）%の日本語を聞き取ることができた」「私は（ ）%の内容を理解することができた」「聞き取ったキーワードを5つ書き出してください」の三つの項目について自己評価を行うよう促される。このような自己モニタリングを行うことで、学習者は自らの聴解状況を客観的に確認し、次の聴解練習へとスムーズに進むことができる（図4）。

Step5「初歩的な聴解練習」では、学習者は聞き取りのポイントを意識しながら聴解を行う。本ステップでは、「正誤問題」を用いたタスクを通じて、学習者に重要なポイントを理解させることを目的としている。例えば、「ドリップコーヒーにはお湯の温度が大事です」といった質問を提示し、学習者に正誤を判断させることで、聴解の要点を明確にする。また、学習者の理解をより促進するため、質問は中国語で記載されており、聴解内容のポイントが分かりやすくなるよう工夫されている（図5）。

Step6「キーフレーズの確認」では、学習者が聞き取りを補助するツールを活用しながら、動画内の重要な語彙や表現を確認する。聴解タスクは、キーフレーズを選択する「マッチング問題」の形式で提示され、学習者が自己モニタリングを通じて聞き取れた語彙をチェックするよう設計されている。例えば、「最後まで注ぎ切らない」「隙間がない」といったキーフレーズが聞き取れた場合、学習者はチェックを入れることで、自身の理解度を確認できる。これにより、学習者は語彙や表現を整理しながら聴解を進めることが可能となる（図6）。

Step7「具体的な聴解練習」では、学習者が目的意識を持って情報

を探しながら聴解を行うことを目的とする。具体的には、穴埋め問題を活用し、学習者に適切なフィードバックを提供することで、聴解能力の向上を図る。例えば、「今日は（ ）杯のコーヒーを同時に抽出します。」といった文を提示し、学習者が動画を視聴しながら適切な数字やキーワードを即座に記入できるようにする。このような問題形式によって、学習者は内容の詳細に注意を払いながら聴解を行うことができる（図7）。

Step8「腕試し」では、学習者がこれまでの聴解練習を通じて、内容を正しく理解できたかを確認する。聴解タスクは、動画内容に基づいた四択一の問題で構成され、学習者の理解度を測定する役割を果たす。例えば、「お湯をケトルに移し替える時、なぜ右手のやかんを高く持って注ぎますか。」といった質問を提示し、四つの選択肢から正しい答えを一つ選ばせることで、聴解内容の理解を確認する。学習者はこのステップを通じて、実際の聴解能力を試しながら、学習の成果を実感することができる。

(3) ポストリスニングの段階：

効果的な聴解学習を実現するためには、学習内容の確実な定着を図るとともに、学習者自身が理解度を確認し、達成感を得ながら学習を終えることが重要である。このような要件に応えるため、本研究ではポストリスニングの段階において、学習者が不十分な理解のまま学習を終えることのないよう、Step9「事後自己モニター」を導入した。

Step9「事後自己モニター」の目的は、学習者が自らの学習成果を評価し、習得度を客観的に把握することである。これまでの聴解トレーニングを経て、本ステップでは学習者に動画内容の日本語スクリプトを提供し、内容を再確認しながら理解度を評価する。具体的には、「私は（ ）%の日本語を聞き取ることができた」「私は（ ）%の内容を理解することができた」といった自己評価を通じて、自身の聴解能力と理解度を再確認することが求められる。このプロセスを通じて、学習者は自らの学習状況を振り返り、理解の不十分な部

分や改善すべき点を明確に認識することができる。

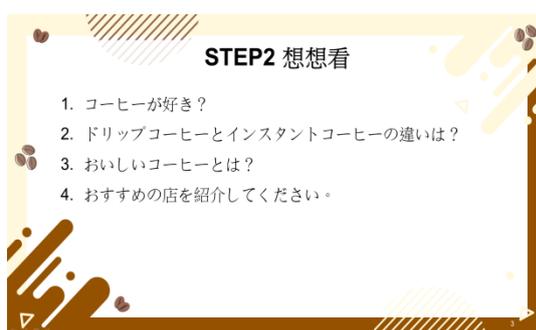
このように、プレリスニング、リスニング、ポストリスニングの3つの段階にわたる9つのステップを順に進めることで、学習者は聴解活動に必要な基礎的なスキルを固め、さらに高度な聴解能力を身につけることができるように設計されている。各ステップは、学習者が段階的に理解を深め、自身の聴解能力にチャレンジしながら向上するための道筋を提供するものである。プレリスニング段階では学習者の意欲を引き出し、リスニング段階では具体的な聴解スキルを育成し、ポストリスニング段階で学習成果を確認・振り返りながら次への学習へとつなげる。この一連の流れによって、学習者は効率的に聴解能力を向上させ、実際のコミュニケーションにおいても適切な聴解能力を発揮できるようになることが期待される。



STEP1 今天的任務

1. ドリップコーヒーの淹れ方を理解する
2. 淹れ方の順番
3. おいしく淹れるコツ

図 1 Step1 「本日の任務」



STEP2 想想看

1. コーヒーが好き？
2. ドリップコーヒーとインスタントコーヒーの違いは？
3. おいしいコーヒーとは？
4. おすすめの店を紹介してください。

図 2 Step2 「考えてみる」



STEP3 關鍵字

日文	中文
ドリップコーヒー	滴濾咖啡
淹れ方	沖泡方式
ケトル	長嘴水壺
ペーパーフィルター	咖啡濾紙
お湯をかける	倒熱水
ポイントを押さえる	掌握重點
沸騰し立てのお湯	剛燒開的熱水

図 3 Step3 「本日のキーワード」



配分：[0.00] 1. 我能聽懂 %的日文。

配分：[0.00] 2. 我能理解 %的內容。

配分：[0.00] 3. 請寫出5個聽到的日文關鍵字。

図 4 Step4 「事前自己モニター」

1.
泡滴濾咖啡的水温很重要。

a.

b.

2.
泡滴濾咖啡使用100°C的水最好。

a.

b.

図 5 Step5 「初歩的な聴解練習」

1.
請自我監測・是否有在內容中"聽到"以下日文。

a.	<input checked="" type="checkbox"/>	互い違い	
b.	<input checked="" type="checkbox"/>	ならず	
c.	<input checked="" type="checkbox"/>	行き渡る	
d.	<input checked="" type="checkbox"/>	取り除く	1. 是
e.	<input checked="" type="checkbox"/>	注ぎ切らない	2. 否
f.	<input checked="" type="checkbox"/>	目安	
g.	<input checked="" type="checkbox"/>	えぐみ	
h.	<input checked="" type="checkbox"/>	沸騰し立て	

図 6 Step6 「キーフレーズの確認」

1.
ドリップコーヒーを入れるときの大切なポイントのひとつ目に、淹れるお湯の

2.
沸騰し立てのお湯をケトルに移し替えるとき、温度が 度程度下がります。

3.
コーヒーを入れる適切な温度大体 度前後です。

4.
今日は 杯のコーヒーを同時に抽出します。

図 7 Step7 「具体的な聴解練習」

お湯をケトルに移し替える時、なぜ右手のやかんを高く持って注ぎますか。

a. お湯の温度をそのまま維持するためです

b. お湯の温度を下がらせるためです

c. やけどを防ぐためです

d. 腕がよさそうに見せるためです

2.
コーヒーを入れる適切な温度は何度ですか。

a. 70°C前後

b. 80°C前後

c. 90°C前後

d. 100°C前後

図 8 Step8 「腕試し」

うにしてください。で、こちらはよく言う表現なんですけれども、粉の上にな
とか。こう高くから崩れちゃうのでなるべく近くからお湯を注ぐようにしてく
ビーを抽出したとき、このドリッパーの中にまだお湯が残っていたとしても、
後まで注ぎきらない、まあ、アクと言われる、すこしコーヒーの出したくない
らには中には入れないという。まあ、大きく分けると、三つの
いコーヒーが入れられると思います。大変おいしいです。おいしいコーヒーを

2.
我能聽懂 %の日文。

3.
我能理解 %の内容。

図 9 Step 9 「事後自己モニター」

5. 聴解活動の実践

聴解活動は 2023 年 2 月から 6 月にかけて実施された。対象は台湾の中級日本語学習者 45 名で³、6～8 分程度の YouTube 動画を使用し、字幕なしの聴解活動を行った。2～3 週間ごとに 1 本の動画を用い、計 5 回の聴解活動を実施した⁴。活動はプレリスニング、リスニング、

³ 研究対象者は、高校で 3 年間日本語を学習した後、日本語専攻の大学 2 年生となった学生であり、多くの学生が日本語能力試験 N2 相当の語学力を有している。

⁴ 本研究で使用した動画は、「おいしいコーヒーの淹れ方」「幸せのパンケーキ」「スーパー洗剤革命」「今夜、ロマンス劇場で」「アユを豪快に食う」の 5 本である。いずれも日本語学習者の実生活に役立つ知識を提供できるとともに、日本文化の一端に触れることができる内容である。本論文では、その中から「おいしいコーヒーの淹れ方」を取り上げ、聴解活動の一例として具体的な実施内

ポストリスニングの3段階で構成され、Step1 から Step9 (以下、S1、S2、...S9) まで順を追って導入された。

プレリスニングの段階 (S1～S3) では、学習者のスキーマを活性化し、聴解への意欲を高めることを目的とした。教師はスライドを用いて、動画の内容理解に役立つ知識や関連する話題の情報を提供し、学習者が事前に必要な背景知識を得られるようにした。また、取り上げた話題について、学習者が自身の経験や意見を自由に述べる機会を設けることで、主体的な学習姿勢を促した。このプレリスニングの過程はおおよそ10分ほどであった。

リスニングの段階 (S4～S8) では、まず1回目の通し視聴を行った後、S4「事前自己モニター」として、学習者自身がどの程度聞き取れたかをパーセンテージで自己評価した。その後、S5～S8にかけてオンライン教材を活用した聴解練習を行った。2回目の通し視聴では、中国語で書かれた質問文に対し、○×で真偽を判断する形式を採用し、学習者が大意を把握できるようにした (S5)。続く S6 では、聞き取りにくいと予想されるフレーズや語句が聞こえた際にチェックを入れるよう指示し、細部の理解を促すためのサポートを行った。さらに、S7では3回目の通し視聴を行い、数字や短いキーワードの聞き取りを中心とした穴埋め問題に解答する形式で、より具体的な情報の聞き取りを強化した。最後に S8「腕試し」として、日本語で書かれた四択一の問題に解答し、学習者が聴解内容をどれだけ理解できているかを確認した。このリスニング活動全体 (動画の視聴3回と S4～S8 で提示したタスクへの解答) には、約30～40分を要した。

ポストリスニングの段階 (S9) では、学習者がスクリプトを参照しながら再度動画を視聴し、聴解内容を復習する機会を設けた。そして最後に、改めて自己評価を行い、どれだけ聞き取れるようになった。

容を詳述した。この動画を選定した理由は、現在も視聴可能なリンクが存在することに加え、聴解活動の構成やその学習内容を示す教材として特にわかりやすく、説明に適していると判断したためである。

ったかを確認する。この復習の過程はおおよそ 10 分ほどであった。

6. 聴解活動の結果と考察

6.1 聴解活動による学習効果

6.1.1 得点分布の分析

本研究では、聴解活動を通じて学習者の日本語聴解能力が向上するかを検証するため、聴解活動開始前に事前テスト（pre-test）、聴解活動終了後に事後テスト（post-test）を実施した。事前テストは、聴解活動開始前の聴解能力を基準にするため、学習者が活動前にどの程度の聴解能力を有しているかを測定する。一方、事後テストは、聴解活動終了後の学習成果を評価する役割を担い、聴解活動を通じて学習者がどの程度聴解能力を向上させたのかを検証する。両テストには、それぞれ異なる N2 レベルの聴解問題 20 問を使用し、学習者のレベルに適した課題を提示するよう設計した⁵。事前テストと事後テストの結果を比較することで、本研究で提案した聴解活動が学習者の聴解能力向上に与えた影響を評価し、その教育的効果を検証することを目的とする。各学習者の事前テスト・事後テストの得点推移は表 1 に示す。

表 1 事前・事後テストによるトレンドグラフ

学習者	ST1	ST2	ST3	ST4	ST5	ST6	ST7	ST8	ST9
トレンドグラフ									
学習者	ST10	ST11	ST12	ST13	ST14	ST15	ST16	ST17	ST18
トレンドグラフ									
学習者	ST19	ST20	ST21	ST22	ST23	ST24	ST25	ST26	ST27
トレンドグラフ									
学習者	ST28	ST29	ST30	ST31	ST32	ST33	ST34	ST35	ST36
トレンドグラフ									
学習者	ST37	ST38	ST39	ST40	ST41	ST42	ST43	ST44	ST45
トレンドグラフ									

⁵ 出題内容に関しては、「課題理解」「重点理解」「概要理解」など、異なる聴解スキルを測定できる問題形式を採用した。また、選択肢の提示方法には「画像」「文字」「音声」をバランスよく組み込むことで、多様な形式の情報処理能力を評価できるよう配慮した。

表 1 は、学習者 45 名における事前テストおよび事後テストの個別の得点推移を示したものである。グラフの傾向を見ると、多くの学習者においてトレンドグラフが左下から右上へと上昇するパターンが確認され、事後テストの得点が事前テストと比較して顕著に向上していることが明らかとなった。特に、45 名中 37 名の学習者が事後テストにおいて事前テストを上回る得点を示しており、本研究で実施した聴解活動が学習者の聴解能力向上に寄与した可能性を示唆する結果となった。

一方で、6 名の学習者 (ST22、ST23、ST24、ST37、ST42、ST43) については、事後テストの得点が事前テストよりも低下する傾向が見られた。また、2 名の学習者 (ST21、ST30) に関しては、事前テストと事後テストの得点にほとんど変化がなく、明確な学習効果が確認されなかった。

以上の結果から、本研究の聴解活動が多くの学習者にとって有効であったことが示されたものの、一部の学習者においては十分な学習効果が得られなかったことも明らかとなった。今後の課題として、学習者ごとの特性を考慮した指導法の最適化や、学習環境の整備・改善が求められる。また、学習効果が十分に得られなかった学習者の特徴をより詳細に分析し、個別に適した学習支援の方法を検討することが今後の研究課題となる。

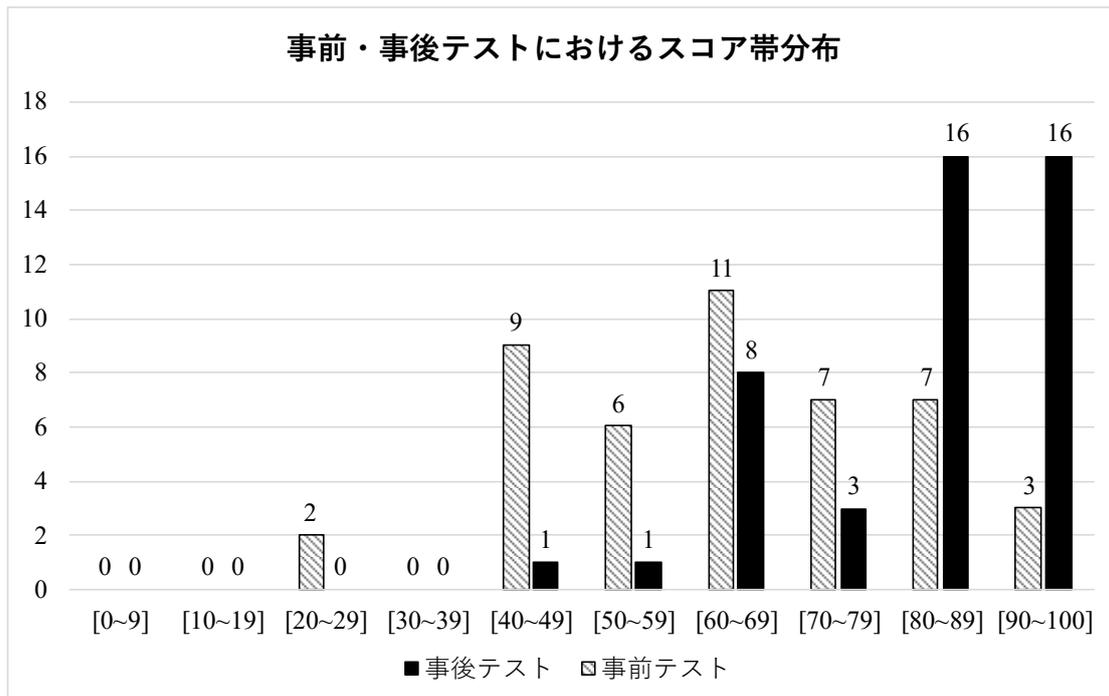


図 10 事前・事後テストにおけるスコア帯分布図

図 10 は、事前テストおよび事後テストにおけるスコア帯ごとの学習者人数の分布を示したものである。スコア帯ごとの人数の変化を分析することで、学習者の聴解能力における向上の傾向をより詳細に把握することが可能となる。以下、各スコア帯の変化について具体的に考察する。

(1)90～100 点：事前テストでは 3 名であったのに対し、事後テストでは 16 名に増加した。この結果から、聴解活動の実施後、多くの学習者が 90 点以上の高得点を獲得できるようになったことが分かる。特に、聴解能力の向上が顕著な学習者が一定数存在することが示唆される。

(2)80～89 点：事前テストでは 7 名であったのに対し、事後テストでは 16 名となり、学習者の人数が大幅に増加した。このスコア帯における人数の増加は、もともと 70 点台の得点であった学習者が 80 点以上へとスコアを伸ばした可能性を示しており、全体的な聴解能力の向上が考えられる。

(3)70～79点：事前テストでは7名であったが、事後テストでは3名に減少した。このスコア帯における学習者の減少は、70点台の得点であった学習者の多くがより高いスコア（80点以上）へと移行したことを示唆している。一方で、70点台に留まった学習者も一定数おり、個人差が見られることが分かる。

(4)70点未満のスコア帯：70点未満のスコア帯に属する学習者の人数は、事後テストにおいて全体的に減少している。特に、50点未満のスコアであった学習者は事後テストにおいて大幅に減少し、多くの学習者がより高いスコア帯へと移行したことが確認された。この結果は、聴解活動が特に低スコア帯の学習者に対して有効であったことを示唆するものである。

以上の結果から、聴解活動を通じて多くの学習者がスコアを向上させ、特に80点以上の得点を達成した学習者の割合が顕著に増加していることが分かる。事前テストおよび事後テストにおけるスコア分布の変化は、本聴解活動が学習者の聴解能力向上に寄与したことを示す実証的な証拠となる。一方で、一部の学習者においてはスコアの伸びが明確でないことから、今後は特定のスコア帯に留まった学習者の特徴や学習プロセスをより詳細に分析し、さらなる学習支援の方向性を明確にすることが求められる。

6.1.2 聴解活動の有効性

本研究では、日本語学習者の聴解能力の向上が、本研究で構築した聴解活動の学習効果によるものなのか、それとも市販教材および一般的な指導法を用いた従来の学習においても、一定の学習期間を経ることで自然に向上するのかを検証するため、日本語能力が同程度の学習者45名を対照群として設定し、約4か月間にわたる聴解指導を実施した⁶。対照群には、市販教材および一般的な指導法を用いた聴解学習を行わせた。主に使用した教材は『毎日聴力日本語 50

⁶ 対照群の実験は2024年2月から6月にかけて実施されており、実験群の実施期間（2023年2月～6月）とは異なるが、実験結果の有効性に影響を及ぼすことはない。

日課程 中級Ⅱ』（大新書局）であり、付属の音声 CD を活用して、ディクテーションや精聴・多聴といった従来の聴解練習を中心とした学習活動である。また、必要に応じて他の聴解補助教材も併用し、学習内容の補強を図った。これらの活動では、教材に沿って語彙や文型の確認、聴取内容の要約、設問への回答などを行うという一般的な教室内での聴解指導法により学習が行われた。一方、実験群には一般的な指導法に加え、2～3週間ごとに1本のYouTube動画を教材として導入し、聴解活動を行わせた。両群の日本語能力を統一基準で評価するため、事前テストには同一の試験問題を使用した。さらに、事後テストについても両群に対して同一の試験問題を用いたが、その内容は事前テストとは異なる。すなわち、本研究では事前テストと事後テストの問題を異なる内容とし、両群の事前テストの得点を分析した結果、有意差は認められなかった($t=-0.21$, $p>.05$)。これにより、実験開始時点において両群の日本語能力が同等であることが確認された。加えて、本研究で導入した聴解活動の効果を検証するにあたり、事前・事後テストの得点を比較・分析することが適切であると判断した。

本研究で構築した聴解活動が、従来の指導法と比較してどの程度の学習効果をもたらしたのかを検証するため、対応のある t 検定 (paired t-test) を用いて統計的分析を行った。その結果を表 2 および表 3 に示す。

表 2 事前・事後テストの得点による対照群の検定結果

関連のある2群の母平均の差の検定と推定

	データ数	平均値	不偏分散	標準偏差	標準誤差
事前テスト	45	70.33	289.09	17.00	2.53
事後テスト	45	80.89	83.28	9.13	1.36

対応のあるt検定

	平均値の差	自由度	t値	P値(下側確率)	t(0.05)
事前テスト,事後テスト	-10.56	44	-4.46	2.83869E-05	-1.68

表 3 事前・事後テストの得点による実験群の検定結果

関連のある2群の母平均の差の検定と推定

	データ数	平均値	不偏分散	標準偏差	標準誤差
事前テスト	45	69.56	308.89	17.58	2.62
事後テスト	45	87.78	167.68	12.95	1.93

対応のあるt検定

	平均値の差	自由度	t値	P値(下側確率)	t(0.05)
事前テスト,事後テスト	-18.22	44	-6.74	1.36006E-08	-1.68

表 2 の結果から明らかなように、対照群の事前テストの得点と事後テストの得点には有意な差が見られた ($t=-4.46$ 、 $p<.01$)。事後テストの平均点 (80.89) は、事前テストの平均点 (70.33) を有意に上回っており、これは、対照群が 4 か月間にわたり一般的な市販教材を用いて聴解学習を行ったにもかかわらず、相当の学習効果を得られたことを示している。つまり、市販教材の使用においても一定の効果があることが示唆される。

一方、表 3 の結果からは、実験群において事前テストと事後テストの得点にさらに顕著な差が認められた ($t=-6.74$ 、 $p<.01$)。実験群の事後テストの平均点 (87.78) は事前テストの平均点 (69.56) を大きく上回り、その平均差は 18.22 点に達している。この結果は、実験群が YouTube 動画を活用した聴解活動を実施した後に、学習効果が著しく向上したことを示している。さらに、両群の事後テストの得点を分析した結果、有意差は確認された ($t=2.92$ 、 $p<.01$)。これにより、YouTube 動画を教材として用いる聴解活動が、従来の学習法に比べて学習者の聴解能力向上においてより効果的であることが示唆される。YouTube 動画を用いた聴解学習が学習者の聴解能力を効率的に向上させ、短期間で顕著な学習効果を得られる可能性が高いことが確認された。

さらに、本研究では、実験群と対照群の聴解力の変化量 (得点差) および効果量 (Cohen's d) を比較することで、各教示方法の学習効果を検討した。その結果を表 4 に示す。

表 4 実験群・対照群の事前・事後テストの得点差および効果量

群	事前平均	事後平均	得点差 (Gain)	標準偏差	効果量 (d)
対照群	70.33	80.89	10.56	17.45	0.55
実験群	69.56	87.78	18.22	17.27	0.83

各群における学習効果の実質的な大きさを評価するため、効果量 (Cohen's d) を算出した。事前・事後テストにおける効果量は、実験群で 0.83、対照群で 0.55 であり、いずれも中程度から大きな効果が認められた。特に実験群の効果量が対照群を上回っており、YouTube 動画を活用した聴解活動は、従来の教材を用いた指導に比べて、より高い学習効果をもたらす可能性が示唆された。また、両群の事前・事後テストにおける得点差 (gain score) に対して独立サンプルの t 検定を実施した。その結果、実験群の平均得点差は 18.22 点 (SD=17.27)、対照群は 10.56 点 (SD=17.45) であり、両群間の得点差は統計的に有意な差が認められた ($t=2.39, p<.05$)。この結果は、単に事後テストの比較にとどまらず、学習開始時の水準を考慮した上でも、動画教材を用いた指導が従来の教材よりも高い学習効果を示すことを裏付けている。

YouTube 動画を用いた聴解学習が有効である理由として、いくつかの要素が考えられる。まず第一に、言語環境の自然さと多様性が挙げられる。従来の教材は、音声形式が整然としており、日常会話における言語の変化を反映することが少ないのに対し、YouTube 動画はリアルな会話を多様なトピックに基づいて提供し、学習者が実際の言語使用に直接触れることができる。さらに、YouTube 動画には多様な話者が登場し、さまざまなアクセントや発音を聴くことができるため、学習者は言語の変化に柔軟に適応する力を養うことができる。このような多様な言語環境への接触は実際の会話で使われるリズムやイントネーション、アクセントの違いを自然に理解するために非常に効果的であり、文脈に基づいて進行する会話を通じて、学習者は会話の流れやコンテキストを理解する力

も育むことができる。つまり、YouTube 動画を教材として使用することで、学習者は聴解能力を現実的かつ効果的に向上させることが期待できる。

しかし、YouTube 動画を使用するだけで、必ずしも聴解能力が向上するわけではない。聴解能力の向上には、聴解理論に基づいた体系的なアプローチが不可欠である。このアプローチには、スキーマの活性化や目的を持った聞き取りの実施が含まれ、学習者が聴解過程を深く理解できるような要素が組み込まれている。具体的には、学習者が意識的に聴解過程を分析し、段階的にスキルを向上させることで、YouTube 動画を活用した聴解学習はより効果的になり、聴解能力の向上に繋がると考えられる。従って、YouTube 動画と聴解理論に基づく体系的な学習活動を組み合わせることで、より実践的で効果的な聴解学習が可能となり、学習者の聴解能力を確実に向上させることができるといえよう。

6.2 聴解活動の構成に対する評価

聴解活動の構成に対する評価は、活動終了後に実施された。本研究では、学習者が各ステップの目的や学習効果をどの程度実感できたかを調査するため、聴解活動を 9 つのステップに分け、それぞれに関する質問項目を実験群の 45 名に提示し、評価してもらった。評価には、「とても当てはまる」「当てはまる」「どちらとも言えない」「当てはまらない」「まったく当てはまらない」の 5 段階リッカート尺度を用い、アンケート調査を行った⁷。その結果を表 5 に示す。

⁷ アンケート調査は中国語で作成された質問項目を用いて実施された。これは、回答者が母語でより正確に理解し、自身の学習経験や認識を的確に表現できるよう配慮したものである。なお、表 5 では、質問紙の各項目を日本語に翻訳したものを示している。

表 5 聴解活動の構成に対する評価

項目	(1)とても当てはまる	(2)当てはまる	(3)どちらとも言えない	(4)当てはまらない	(5)まったく当てはまらない	(1)+(2)肯定的なフィードバック	評価スコア
S1によって、今日の聴解の目的を理解することができる。	60.0%	28.9%	11.1%	0.0%	0.0%	88.9%	4.5
S1によって、今日の聴解の場面設定を理解することができる。	60.0%	31.1%	8.9%	0.0%	0.0%	91.1%	4.5
S1は、今日の聴解の内容と一致している。	66.7%	26.7%	6.7%	0.0%	0.0%	93.3%	4.6
S2で提示された問題は、聴解内容を理解するのに役立つ。	40.0%	42.2%	15.6%	2.2%	0.0%	82.2%	4.2
S2によって、聴く前に聴解内容を想像することができる。	48.9%	33.3%	13.3%	4.4%	0.0%	82.2%	4.3
S3に示されたキーワードは、聴解内容を理解するのに役立つ。	73.3%	20.0%	6.7%	0.0%	0.0%	93.3%	4.7
S3によって、聴く前に今日の聴解内容を想像することができる。	71.1%	17.8%	11.1%	0.0%	0.0%	88.9%	4.6
S4によって、最初の通し視聴の後、自分がどの程度聞き取れたかを確認できる。	42.2%	33.3%	22.2%	2.2%	0.0%	75.6%	4.2
S4では、キーワードを5つ書き出すよう求められる。この作業は内容の振り返りに役立つ。	48.9%	33.3%	17.8%	0.0%	0.0%	82.2%	4.3
S5の○×問題は、聴解のポイントを提示する役割を果たしている。	51.1%	31.1%	15.6%	2.2%	0.0%	82.2%	4.3
S5の○×問題によって、聴解内容を大まかに把握することができる。	55.6%	31.1%	11.1%	2.2%	0.0%	86.7%	4.4
S6のマッチング問題は、日本語の単語の発音を確認するのに役立つ。	51.1%	33.3%	11.1%	4.4%	0.0%	84.4%	4.3
S6のマッチング問題は、動画内で聞き取れなかった日本語の単語を理解するのに役立つ。	55.6%	31.1%	6.7%	6.7%	0.0%	86.7%	4.4
S7の穴埋め問題は、その空欄の内容に集中して聴解するのに役立つ。	60.0%	31.1%	6.7%	2.2%	0.0%	91.1%	4.5
S7の穴埋め問題は、聴解の目標を把握するのに役立つ。	60.0%	26.7%	13.3%	0.0%	0.0%	86.7%	4.5
S8の選択問題は全体の聴解内容をより確実に理解するのに役立つ。	55.6%	35.6%	6.7%	2.2%	0.0%	91.1%	4.4
S9によって、聴解活動を終えた後に、自分がどの程度聞き取れるようになったかを確認できる	60.0%	24.4%	15.6%	0.0%	0.0%	84.4%	4.4

表 5 の結果からわかるように、学習者は聴解活動の各ステップに対して肯定的なフィードバックを示しており、「当てはまらない」の回答は極めて少なく、「まったく当てはまらない」は 0%であった。学習者の多くは、「とても当てはまる」または「当てはまる」と回答し、活動の効果や目的の達成度を高く評価していることがうかがえる。次に、各ステップの特性に焦点を当て、学習者の評価をさらに詳細に分析する。

(1)導入段階（S1~S3）に対する評価

まず、スキーマの活性化を目的とした導入段階の満足度を分析すると、S1 は 88.9%~93.3%、S2 は 82.2%、S3 は 88.9%~93.3%という高い評価を得た。S2 の活動では、学習者がスライドに提示された質問に対し、日本語で回答することが求められる。S1 および S3 が新情報の一方的な提示であるのに対し、S2 では学習者自身が口頭で発話する必要があり、より能動的な関与が求められる。そのため、S2 は比較的負担が大きいと考えられるが、それでも導入段階の活動全体の平均満足度は 88.6%に達し、評価尺度のスコアも 4.5 以上であった。これらの結果は、導入段階の活動が学習者の「聴きたい」という意欲を喚起し、聴解内容の理解を促進するのに有効であることを示唆している。

(2)目標導入型活動（S5~S8）に対する評価

次に、目標を明確に設定した聴解活動（S5~S8）も高い評価を得

た。中級日本語学習者にとって、タスク形式で聴解を行うことは挑戦的な試みであると考えられるが、表5の結果を見ると、肯定的なフィードバックにおいてS5は82.2%および86.7%、S6は84.4%および86.7%、S7は91.1%および86.7%、S8は91.1%と、いずれも高水準であった。S5～S8の平均満足度は88.6%に達しており、学習者はこれらの活動が教材の主旨に沿ったものであり、聴解能力の向上に効果的であると認識していることが示された。

詳細な分析の結果、正誤問題（S5）やマッチング問題（S6）と比較して、穴埋め問題（S7）および選択問題（S8）の満足度が高いことが明らかとなった。実際には、S7に関する肯定的フィードバックの平均値は88.9%、S8の肯定的フィードバックは91.1%に達し、いずれも高評価を示している。このような結果は、各タスクが要求する認知スキルの違いに起因していると考えられる。

S5の正誤問題やS6のマッチング問題は、比較的単純な選択作業であるため、認知的には情報の検索や簡単な判断を伴うが、高度な認知能力を必要としない。そのため、学習者は問題に対して比較的低い認知的負荷で取り組むことができ、満足度が高くなりやすい可能性がある。また、二つの選択肢から正解を選ぶタスクは、学習者にとって比較的予測可能であり、反復的にこなせる作業であるため、満足度には限界があると考えられる。

これに対して、S7の穴埋め問題やS8の選択問題は、より高い認知負荷を伴う。S7では、学習者が動画内で提供された文脈や情報を正確に理解し、適切な単語やフレーズを記入する必要があるため、詳細な内容理解と高次の認知能力が求められる。この問題形式では、学習者が深く考え、精密に内容を捉える能力を養うことができるため、満足度が高くなる傾向が見られる。一方、S8の選択問題は、聴解内容を全体的に把握する能力を強化することを目的とし、質問文を理解し、複数の選択肢から適切な答えを選ぶ形式である。これには、情報の総合的な把握と比較的複雑な認知的処理が必要とされるが、学習者はその過程で達成感を得やすく、満足度が高くなると考えら

れる。このように、S5 や S6 が比較的低い認知的負荷を要求するのに対し、S7 や S8 はより高度な認知的処理を必要とし、学習者の認知的負荷や達成感の度合いが異なることが、満足度の違いに寄与していると考えられる。

(3)自己評価 (S4・S9) に対する評価

最後に、S4 および S9 の自己評価の結果を検討する。S4「事前自己モニター」では、「最初の通し視聴の後、自分がどの程度聞き取れたかを確認できる」という項目に対する肯定的フィードバックは75.6%であった。他の項目と比較すると、「とても当てはまる」と「当てはまる」を合わせた肯定的フィードバックの割合は比較的低く、「どちらとも言えない」と回答した割合が22.2%と、項目の中で最も高かった。また、「S4では、キーワードを5つ書き出すよう求められる。この作業は内容の振り返りに役立つ。」という項目の肯定的フィードバックは82.2%、「どちらとも言えない」と回答した割合は17.8%であり、これは全体の中で2番目に高い「どちらとも言えない」の割合となった。これらの結果から、S4に関するフィードバックは比較的低い評価を受けたことが分かる。

肯定的フィードバックが低いことは、学習者が自身の聴解練習の理解度を評価することに対して戸惑いを感じている、あるいは自信を持ってないことを示唆する。学習者は自己評価に関していくつかの問題を抱えている可能性があり、例えば、自分の理解度を正確に評価することが難しい、または自己モニタリングの目的や方法を十分に理解していないなどの要因が考えられる。

一方、同じく自己モニタリングを目的としたS9「事後自己モニター」に関して、「聴解活動を終えた後に、自分がどの程度聞き取れるようになったかを確認できる」という項目の肯定的フィードバックは84.4%であった。S9はS4よりもやや高い評価を得たものの、タスク型の聴解活動(S5～S8)に比べ依然として満足度は比較的低い水準にあった。今後は、より明確な自己モニタリングの指導を提供する必要があると考えられる。

7. おわりに

本研究では、YouTube 動画を活用した聴解活動が学習者の聴解能力向上に与える影響を検証した。約 4 か月間の学習を経て、事前・事後テストの結果を比較したところ、YouTube 動画を用いた実験群の学習者は、対照群に比べて聴解能力が有意に向上していることが明らかになった。この結果は、日本語聴解教育において YouTube などのデジタルコンテンツを効果的に活用することの重要性を改めて示唆するものである。従来の教材に依存するのではなく、学習者の自律的学習を促進する教材開発が求められる。特に、単に動画を視聴させるのではなく、聴解理論に基づいて開発したタスクを学習者に提供することで、より効果的な聴解指導が可能となるだろう。

また、アンケート調査の結果から、本研究で構築した聴解活動は高い評価を得ていることが分かった。YouTube 動画を取り入れた聴解学習は、従来の教材と比較して学習者の興味を引きやすく、学習意欲の維持にも効果的であることが示された。特に、能動的に関与する活動や認知負荷の高いタスクが高評価を得る傾向が見られた。一方で、自己評価活動の効果を高めるための工夫が今後の課題として挙げられる。

本研究の成果は、日本語教育における聴解指導の新たな可能性を示すものであり、今後の教育現場への応用が期待される。しかしながら、本研究は中級日本語学習者を対象としたものであり、異なるレベルの学習者においても同様の効果が得られるかについては、さらなる研究が必要である。今後は、より多様な学習者を対象とした実証研究を進めるとともに、デジタルコンテンツを活用した効果的な学習方法の開発を目指していきたい。

< 付記 >

本稿は、国家科学委員会専題研究計画 (MOST111-2410-H-992-025) の助成を受け、その研究の一環として実施、執筆されたものである。本研究の遂行に際し、聴解活動へ参加するという形で貴重なデータ

を提供して下さった日本語学習者の皆様に深く感謝申し上げます。
また、原稿に対して的確かつ建設的なご助言を賜った審査委員の皆様にも、心より御礼申し上げます。

参考文献

- 池田伸子 (1994)「日本語教育の講義聴解学習における語彙の提示と内容に関する背景的知識の提示についての実験的研究」国際基督教大学大学院教育学研究科未公刊修士論文
- 尹松 (2000)「聴解における先行オーガナイザーの効果について—日本語を主専攻とする中国の大学生の場合—」『人間文化論叢』2、pp.33-42.
- 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第5号特集号』日本言語文化学会、pp. 279-288.
- 岡崎志津子 (1993a)「初級段階でのニュース教材の導入」『日本語教育』79、pp.148-159.
- 岡崎志津子 (1993b)「ラジオニュースの型と日本語教育への応用」『世界の日本語教育』3、pp.1-16.
- 川崎恵理子 (1985)「記憶におけるスキーマ理論」『認知心理学講座2 記憶と知識』東京大学出版社
- 公藤節子 (2008)「日本語聴解自習教材の開発と課題」『日本教育工学会研究報告集』1、pp.45-49
- 吳如惠 (2008)「中上級日本語聴解学習材料及び学習ストラテジー調査」『台湾日本語文學報』23、pp.229-253.
- 吳如惠 (2010)「聴解に関する学習ストラテジー項目の作成—聴解能力の優れた学生を調査対象に—」『銘傳日本語教育』14、pp.181-205.
- 吳如惠 (2011)「聴解学習ストラテジーの使用状況と聴解能力との相関」『台湾日語教育学報』16、pp.69-97.

- 吳如惠 (2012) 「聴解授業における学習ストラテジー指導の試み」『台湾日語教育学報』 18、 pp.144-173.
- 吳如惠 (2015) 「引導 JFL 學習者改變聽力學習策略之重要性及教學實踐」『東吳外語学報』 41、 pp.61-84.
- 戸田正直・阿部純一・桃内佳雄・往住彰文 (1986) 『認知科学入門－「知」の構造へのアプローチ』サイエンス社
- 中込明子 (1997) 「トップダウン型とボトムアップ型の連携による独話聞き取りの教室活動について」『言語文化と日本語教育』 13、 pp. 78-90.
- 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」『第二言語習得・教育の研究最前線－2004 年版－』日本言語文化学会、 pp.184-201.
- 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』8、 pp. 44-63.
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. Rinehart & Winston.
- Hung, H. (2023). Implementing listening comprehension activities with YouTube videos for intermediate Japanese learners in Taiwan. In *The International Conference Oriental Studies Research and Training in the 21st Century: Transformation and Adaptation*, pp.186-193.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., & Küpper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10(4), pp.418-437.
- Rubin, J. (1994). A review of second language listening comprehension research. *The Modern Language Journal*, 78, pp.199-221.