

中学校英語教育におけるリスニング指導の実践と課題

高橋 俊章

Practices and Challenges of Listening Instruction in Junior High School English Education

TAKAHASHI Toshiaki

(Received September 30, 2025)

キーワード：リスニング指導、聞くこと、中学校英語教育、コミュニケーション能力育成

はじめに

英語教育において、リスニングは円滑なコミュニケーションを成立させる上で不可欠な技能である。日常生活における言語活動は、自分が話す時間よりも聞く時間が圧倒的に多く、相手の発言を聞き取り理解できなければ、会話は成立しない。しかし、日本の学校教育現場では、リーディングや文法指導と比較して、リスニング指導の重要性が十分に認識されているとは言い難い現状がある。この問題は、英語教育に関する出版物が「リスニング指導」を主題とすることが極めて少ないことが指摘されている点からも明らかである(高橋, 2003, p. 104)。こうした状況は、高校入学生の43.9%がリスニングに対して苦手意識を抱いているという報告(井長, 2003, p. 52)や、ベネッセ教育総合研究所(2009, p. 9)の調査で「英語が苦手」と答えた生徒の7割以上が「聞き取るのが難しい」ことをその理由に挙げているという結果からも、リスニング指導の現状が学習者の課題意識と乖離していることを示唆している。

本稿は、リスニング指導の相対的軽視という現状を背景に、新学習指導要領(文部科学省, 2018a)が掲げるコミュニケーション能力育成の観点から、中学校英語における効果的なリスニング指導の在り方を考察するものである。特に、学習指導要領の目標が「必要な情報」「概要」「要点」の把握に置かれている点(ア～ウ)と、解説が「話されることの全てを聞き取ろうとするのではなく」(p. 18)、目的に応じた必要な情報を聞き取る力を明確に述べている点は(文部科学省, 2018b)、従来の「完璧な聞き取り」観を相対化するものである。これは、単なる音声知覚にとどまらず、文脈や背景知識を用いて情報を選別・整理する高次の認知プロセスを重視することを示唆する。本論文は、先行研究と実践例を検討し、理論に裏づけられた具体的指導法を提案することを目的とする。

本論文の構成は、まず第1節で現状の課題を分析し、続く第2節と第3節でリスニング能力を構成する「ボトムアップ処理」と「トップダウン処理」に焦点を当てた指導法の有効性について論じる。第4節では、これらの理論を統合した段階的指導モデルの実践例を検証する。最後に、第5節で本研究の知見を総括し、今後の研究課題と展望を提示する。

1. 中学校英語教育におけるリスニング指導の現状と課題

1-1 新学習指導要領における「聞くこと」のCan-do目標

新学習指導要領(文部科学省, 2018a)は、英語を聞いて情報や考えを理解し活用する能力を含め、学習者が「何が英語でできるか(Can-do)」を目標に据えることを求めている。吉田(2017, p. 9)も、この新方針を「従来の『何を教えるか』から『何ができるか』への成果志向へのシフト」と位置づけている。この方針は、「聞くこと」の目標にも明確に反映されており、中学校では次のように「聞くこと」の目標が段階的に設定されている(文部科学省, 2018a, p. 144)。

- ア はっきりと話されれば、日常的な話題について、必要な情報を聞き取ることができるようにする。
- イ はっきりと話されれば、日常的な話題について、話の概要を捉えることができるようにする。
- ウ はっきりと話されれば、社会的な話題について、短い説明の要点を捉えることができるようにする。

これは、小学校外国語科で前提とされていた「ゆっくりはっきりと話された」音声を中心に扱うこととは異なり、中学校では「音のつながりなどが聞き取れるようになるためにも、過度に遅くなく自然な速度に近い音声を聞き取ること」への対応が求められていることを示している(文部科学省, 2017; 文部科学省, 2018b, p. 18)。さらに、「話の概要を捉える」「要点を捉える」といった目標が設定されていることから、単語単位での聞き取りではなく、まとまりのある英文全体の理解が重視されていることが明確に示されている(文部科学省, 2018b)。加えて、中学校学習指導要領解説は、「話されることの全てを聞き取ろうとするのではなく、自分の置かれた状況などから判断して必要な情報を把握することが大切」と明記しており、「必要な情報・概要・要点」を適切に聞き取ることが求めている(文部科学省, 2018b, p. 18)。このことは、単に音声を知覚するだけでなく、文脈や背景知識を用いて情報を選別・整理するトップダウン処理の重要性を示唆している。

1-2 学習者のリスニングに対する苦手意識とその要因

前述の通り、多くの日本人英語学習者がリスニングに苦手意識を抱えている。この問題の背景には、複数の要因が複雑に絡み合っていることが指摘されている。

第一に、ボトムアップ処理の不足である。これは、個々の音や単語、文法構造といった言語の最小単位を正確に認識する能力を指す。リスニングが苦手な生徒は、単語や文法の知識不足、またはそれらの知識が自然な発話における音声変化(連結、脱落、弱形など)やプロソディー(リズム、強勢、イントネーション)と結びついていないという課題を抱えている(Brown & Hilferty, 2006; Field, 2008)。特に、「知っている単語が聞き取れない」という現象は、単語の綴りや意味は知っていても、その単語が実際の音声としてどのように発音されるかの「音声データ」が不足していることに起因している(Cutler, 2012)。このような音声知覚の処理速度が遅い状態では、流れる音声に追いつくことができず、結果として正確な聞き取りが妨げられる。

第二に、トップダウン処理の不足である。これは、文脈や背景知識を活用して話の内容を予測し、意味を構成する能力を指す。ボトムアップ処理が十分に機能しない場合、学習者は常に個々の単語を聞き取ろうとする処理に頼ることになり、結果として文脈から全体を予測するトップダウン処理を効果的に活用できない。このような状況では、たとえ部分的に聞き取れたとしても全体像を把握できず、コミュニケーションが阻害される可能性がある。実際にHamada (2017)は、日本人学習者のリスニング困難の一因として、ボトムアップとトップダウンの相互作用の不足を指摘している。

これらの要因は、リスニング指導の軽視という現状と学習者の意識のギャップによってさらに助長されている。ベネッセ教育総合研究所の調査(2014)によれば、中学校の授業は依然として文法・読解中心であることが報告されている(ベネッセ教育総合研究所, 2014)。このような指導環境では、学習者はリスニング活動の目的を「問題を解くこと」と捉えやすく、実際のコミュニケーションとの関連を理解することが難しい。その結果、リスニングへの動機づけが低下し、苦手意識が深まるという負の連鎖が生じている。実際、Field (2008)は、テスト型に偏った従来のリスニング指導が学習者に負担感を与え、動機づけを損なう可能性がある」と指摘している。

2. リスニングのボトムアップ処理に焦点を当てた指導法

2-1 リスニングの二元的処理モデル

リスニングは、単に音声を耳にする受動的な行為ではなく、音声情報を分析し、意味を構成する複合的な認知プロセスである。このプロセスは、主に「ボトムアップ処理」と「トップダウン処理」という二つの認知プロセスが相互に作用することで成立する(Field, 2008; Goh & Vandergrift, 2012)。ボトムアップ処理は、音声の最小単位、すなわち個々の音素や単語、文法構造といった言語的要素から情報を抽出し、意味を段階的に構築するプロセスであり、音声知覚の自動化が不可欠である。一方、トップダウン処理は、聞き

手がすでに持っている背景知識、文脈、文化的な知識、発話に対する期待といった高次の情報を活用し、発話の全体的な意味を予測・推測し、意味を構成するプロセスである。両者は対照的でありながら、協調的に機能することで理解を成立させている。

ボトムアップ処理が円滑に行われるためには、聞いた音声を素早く正確に認識し、語彙や文法の知識と結びつける能力、すなわち音声知覚の自動化が不可欠となる。一方、トップダウン処理は、音声情報が不完全であったり、聞き取れなかったりした場合でも、意味を推測し、全体的な理解を可能にするという重要な役割を果たす。

2-2 音声変化とプロソディーの明示的指導

自然な発話の聞き取り能力を向上させるためには、特に英語特有の音声変化に焦点を当てた指導が不可欠である。Henrichsen (1984) の研究は、音声変化（連結、同化、脱落、弱形など）の有無が第二言語学習者の聞き取り能力に与える影響を明らかにした。明瞭な音声に対しては、上級学習者は母語話者とほぼ同等の聞き取り能力を示す一方で、音声変化を含む自然な発話では両者の間に有意な差が生じることが報告されている。この結果は、自然なスピードの音声に対応するためには、音声変化に特化した指導が重要であることを示唆している。

こうした理論的背景を裏付ける実践例も報告されている。熊井 (2021) は、大学生を対象に、音声変化に焦点を当てた8ヶ月間の指導を行い、事前・事後テストの比較からリスニング能力の向上が見られたことを報告している。対象者数が少ない(N=12)ため統計的な検証は行われていないものの、アンケート結果からも学習者がリスニング力の改善や学習意欲の向上を感じていたことが示されている。また、聞き取りにおいて重要な役割を果たすのは、音声変化だけではない。リズム、強勢、イントネーションといったプロソディーも、意味理解に不可欠な要素である。鈴木 (2006) の研究は、個々の発音が正確であってもプロソディーが日本語的である音声より、発音に不正確さがあってもプロソディーが英語的である音声の方が、母語話者にとって理解しやすいことを示している。これは、英語の強弱リズムが文中の語や句のまとまり、すなわち意味の切れ目を明確にする「頂点表示機能」「境界表示機能」を担っているためである(三原・高見, 2013, p. 21)。例えば、「ハナは総長と丹後でタンゴを踊った」という日本語の文を平坦に発音すると語の区別がつきにくい、ストレスを置くことで語のまとまりが可視化される。この原理は英語にも同様に当てはまり、強弱のメリハリによって意味理解が促進されるのである(畠山, 2020, p. 113)。

これらの知見に基づき、リスニング指導においては、学習者が「音の形」を正しく認識し、語彙知識と音声データを結びつけるための戦略的アプローチが有効であると考えられる。例えば、内容語を相対的に強く、機能語を弱く発音させる活動は、英語の強弱リズムを体感させると同時に、日本人学習者が聞き取りを苦手とする機能語(弱形)の知覚上の課題に対応する方策として有効であることが示唆される(Enomoto, 2003; 磯田・大和, 2018)。また、連結・脱落・弱化などの「reduced forms」を対象とした明示的指導は、大学生レベルでも聴解の成績向上に資することが示されている(Underwood & Wallace, 2012)。さらに、内容語に主要強勢を置き機能語を弱くするという英語のリズム原則を授業で可視化することは、実際の聴解場面で弱形に対応する力を伸ばす基盤形成に有効である(磯田・大和, 2018)。

2-3 トップダウン処理の課題：文脈活用と情報整理

ボトムアップ処理の困難は、トップダウン処理の活用を妨げる。Hamada (2017) が指摘するように、個々の単語の知覚に過度に認知資源が割かれると、学習者は文脈や背景知識から全体を予測する能力を効果的に活用できなくなる。リスニングは、単に音を受動的に聞き取る活動ではなく、文脈や背景知識を活用して意味を構成する能動的プロセスである(Field, 2008; Goh & Vandergrift, 2012)。この能動的プロセスを強化するには、明示的なリスニング・ストラテジー指導が有効であることが理論的・実践的に示されている(Goh & Vandergrift, 2012)。例えば、事前に目的や予測を立てる計画ストラテジー(planning/prediction)、文脈から未知語を推測する類推ストラテジー(inferencing)、流れてくる情報を要点化・構造化するノートテイキング(note-taking)などである(Goh & Vandergrift, 2012; Field, 2008)。これらのストラテジーを指導することで、生徒はリスニングを「聞き取れるか否か」という二分法ではなく、「予測し、監視し、情報を整理して意味を構成する」複合的思考活動として捉えやすくなる(Goh & Vandergrift, 2012)

金丸 (2015) の実践は、この考え方を具体化したものである。リスニングの3段階プロセス(音声分析・

意味理解・情報整理)を意識した音読活動とメモ取り活動を組み合わせることで、生徒の要点把握および概要理解の向上が確認された(音読による音の変化・強勢への注意づけ→要点把握の向上、メモ取り→情報整理と概要理解の向上)。さらに、この実践は、リスニングを他の技能と関連づけて学習の目的を可視化するという技能統合の観点と一致しており、授業設計において4技能を相互に活用する意義を裏づけるものである(吉田, 2017)。

3. 理論に基づいた具体的指導法：実践的アプローチの再構築

3-1 ボトムアップ処理を強化する指導法：シャドーイングとディクテーション

ボトムアップ処理を強化する代表的な活動として、シャドーイングとディクテーションが挙げられる。シャドーイングは、聞いた音声の直後を追って発声する活動であり、音韻知覚を含む下位処理の強化に資することが報告されている(Hamada, 2017)。加えて、統合的レビューと実証研究は、低～中位の学習者で効果が相対的に大きいことを示している(Hamada, 2016; 玉井, 2005)。実践報告も、学校現場での具体的な活用法と聴解の改善を示している(鈴木, 2007)。さらに、シャドーイングは音とリズムへの集中を通じて「音一意味」の結びつきを促進し、反復訓練は学習者の集中や自己効力感の向上にも結びつくことが示唆されている(Hamada, 2012; Hamada, 2015)。

一方、ディクテーションは音声を書き取る活動であり、語・綴り・音声変化などの細部に注意を向けさせることで、語レベルの正確な知覚と聴解の改善に寄与することが報告されている(Cohen, 2015)。したがって、両活動は焦点が補完的であり、シャドーイングで全体的な音の流れとプロソディーを掴み、ディクテーションで聞き取った音の語彙化・精密化を図るという組み合わせが有効である(Hamada, 2012)。

3-2 明示的なリスニングストラテジー指導の有効性

リスニングは、単に音を聞き取る受動的活動ではなく、文脈や背景知識を活用して意味を構成する能動的プロセスである(Field, 2008; Goh & Vandergrift, 2012)。このトップダウン処理を強化するには、リスニング・ストラテジーの明示的指導が有効である。ここでいう明示的指導とは、単に活動を行わせるのではなく、その活動がリスニング能力のどの側面を強化するのか、また予測・推論・モニタリング・評価などどの思考プロセスを用いるべきかを学習者に意識化させることである(Goh & Vandergrift, 2012)。具体的には、以下のようなストラテジーが有効である。

- 計画ストラテジー(事前準備)：リスニング活動に入る前に、問題文を事前に読んで聞くべき情報を考えることは、漠然としたリスニングを目的を持ったリスニングへと変容させる。この事前準備により、学習者の聴解力は有意に高まることが示されている。
- 類推ストラテジー(推測)：文脈から未知語や未聴部分の内容を想像する能力を養うことは、生徒のリスニング意欲を高め、話の概要把握力を向上させる。
- ノートストラテジー(情報整理)：リスニング中にキーワードや概念をメモする活動は、流れてくる情報を整理し、短期記憶を助ける効果がある。

これらのストラテジーを指導することで、生徒はリスニングを「聞き取れるか、聞き取れないか」の二元論的な活動から、「予測し、情報を整理し、意味を構成する」という複合的な思考活動として捉えることができるようになる。

3-3 目的志向的なリスニング活動の設計

多くの学習者が、リスニング活動の目的を「問題を解くこと」に矮小化し、その活動が実際のコミュニケーションとどう関連するのかを十分に理解できないという課題を抱えている。Field(2008)は、理解問題への解答を中心とする従来の“テスト型”指導がリスニングを「できた/できない」の結果確認に偏らせ、意味構成のプロセスへの焦点化を妨げると批判している。したがって、リスニング活動を単発的に設けるのではなく、「何のために聞くのか」という目的を明確に設定することが重要である。この考え方は、吉田(2017)が指摘する「実際のコミュニケーション活動において、4技能がそれぞればらばらに独立して用いられるこ

とはない」(p. 11) という視点と一致している。

佐賀県の金丸大樹氏の実践研究は、この目的志向的な指導の優れた例である。氏は、リスニングの3段階プロセス（音声分析、意味理解、情報整理）を意識した音読活動とメモ取り活動を組み合わせた指導法を考案した。この指導法では、音読を通じて音声面の特徴を意識したボトムアップ処理を促し、メモ取り活動を通じて情報を整理し記憶するトップダウン処理を強化する。これにより、生徒は単語や文を正確に聞き取る力だけでなく、英文全体の概要や要点を理解する力を高めることができたと報告されている（金丸，2015）。この実践は、リスニングが他の技能（音読、メモ取り）と密接に連携し、目的を可視化することで学習効果が高まることを示している。

3-4 ボトムアップ処理とトップダウン処理を統合した段階的指導モデル

ボトムアップ処理とトップダウン処理の統合を意図した指導モデルとして、竹蓋・竹蓋（2001）の「三ラウンド・システム」（竹蓋，1997；竹蓋，2009；竹蓋，2022 参照）を挙げることができる。同システムは、同一の英文を三段階（第1：概略把握／第2：詳細理解／第3：意図・結論の把握）で再聴・再処理させ、理解を段階的に深める枠組みである。※各ラウンドに対応づけた主たる認知処理（第1＝トップダウン、第2＝ボトムアップ、第3＝統合）と推奨活動例は本稿による整理である。

表1 三ラウンド・システムに学習目標と活動（本稿による整理）

ラウンド	学習目標	主たる処理	推奨活動例
第1ラウンド	大まかな理解	主にトップダウン処理	イラストやタイトルから予測／聞こえたキーワードのメモ
第2ラウンド	正確、詳細な理解	主にボトムアップ処理	短い区切りのシャドーイング／チャンク単位のディクテーション／音声変化・プロソディー分析
第3ラウンド	話者の意図、結論などの理解	統合的処理（トップダウン＋ボトムアップ）	要点統合（Who/What/Why/How＋結論1文）／意図推測＋根拠引用（音声中の表現1か所）／30秒要約（要点→理由→結論）／評価1文（賛否＋理由）／感想共有（気づき1・疑問1）

このシステムは、ボトムアップ処理（第2ラウンド）とトップダウン処理（第1・第3ラウンド）を統合的に扱うことで、学習者が段階的に理解を深めることを可能にする。実践面でも、牛江・阿佐・与那覇・岡崎（2010）による中学3年生向け教材の開発や、岡崎（2013）による中学2年生向け ICT 教材の開発・試用において、聴解力の伸びが観察されたことが報告されている。さらに、東京都教職員研修センターの派遣研修報告書（2017）では、三ラウンド・システムを導入した結果、生徒の87%が「Step 1、2、3と進むにつれて聞けるようになった」、89%が「聞き取りの力がついたと思う」と回答し、達成感や学習意欲の向上に資する可能性が示されている。

三ラウンド・システム以外にも、段階的アプローチの有効性を示す実践は複数報告されている。横浜市立南高等学校附属中学校で開発された5ラウンドシステム（金谷，2017 参照）は、同一教科書を年間に切り口を変えて4～5回繰り返す、第1（概要）→第2（音と文字の一致／発音）→第3（発音）→第4（文構造）→第5（自己表現・リテリング）へと学習を段階化し、4技能の統合的な力の定着をねらうモデルである。ま

た、前述の金丸（2015）の実践も、音読とメモ取りを組み合わせた段階的指導により、概要・要点把握の向上を報告している。

表2 主要な段階的リスニング指導モデルの比較

モデル名	主要な提唱者	段階化の単位	主な目的	特徴
三ラウンド・システム	竹蓋幸生	単一の英文（教材）	段階的な理解の深化	同一英文を目的を変えて3回再聴・再処理させる。認知プロセスを意識的に統合させることに焦点を当てる。
5ラウンドシステム	金谷憲、横浜市立南高校附属中	年間カリキュラム（教科書）	4技能統合、表現力向上	同一教科書を年間で4-5回繰り返す。インプットからアウトプットへの段階的な学習サイクルを重視する。

これらの段階的指導が成功する背景には、達成感（「できた感」）が学習者の内発的動機づけを支えるという心理的効果がある。自己決定理論によれば、内発的動機づけは有能感・自律性・関係性の充足によって高まり、小刻みな目標設定による小さな達成（成功体験）の積み重ねが継続的学習を促進する（Ryan & Deci, 2000, 2017）。さらに、各段階で異なる聞き取りの目的や手掛かりを示し、「どこに注意して聞けばよいか」の見通しを与えることは、不安を和らげ自信を育てる足場かけにもなる（Wood, Bruner, & Ross, 1976）。したがって、リスニングを「一発勝負」の活動にせず、「概要を把握するために聞く」「詳細情報を確かめるために聞く」等の明確な目的を段階化することは、学習の意味づけと動機づけの両面で有効である。

4. 考察：実践研究の知見と学術的妥当性の確立

4-1 実践成果の理論的解釈と既存研究との対話

本稿で考察した実践研究の成果は、第二言語習得（SLA）研究におけるボトムアップ・トップダウン処理モデルと高い整合性を持つ。シャドーイングやディクテーションによる指導がリスニング能力の向上に寄与するという知見は、Henrichsen（1984）が示した、連結・弱化などの音声変化が知覚的顕著性を下げ、理解を阻害し得るという指摘や、Brown and Hilferty（1986）に端を発する弱形・縮約形の明示指導の効果に関する実証研究群と一致する。さらに、明示指導の有効性は近年の介入研究でも報告されている（例：Underwood & Wallace, 2012）。

「三ラウンド・システム」や金丸氏の実践研究は、段階化された再聴・再処理を通じて、学習者にリスニングを能動的プロセスとして再認識させ、概略→詳細→意図・結論という理解の深化を促す点で理論と整合的である。金丸（2015）は、音読（音の変化・強勢への注意づけ）とメモ取りを組み合わせることで、要点把握と概要理解に向上が見られたと報告している。

以上より、構造化された段階的アプローチは、単語認識やノート取りといったマイクロ技能を底上げし、その蓄積がマクロな意味理解の改善に波及することを、理論（知覚的顕著性・ボトムアップ／トップダウン処

理モデル) と実践 (介入・実践報告) の双方から支持していると言える。

4-2 段階的指導モデルがもたらす変容：技能向上を超えた効果

東京都教職員研修センターの実践報告が示すように、段階的指導は、単にリスニングの成績向上をねらうだけでなく、学習者の「聞けるようになった」という主観的実感や、学習そのものへのポジティブな態度の形成にも資する (東京都教職員研修センター, 2017)。この点は、客観的な評価と同様に教育的に重要である。こうした成功は、認知的側面に加え、学習者の動機づけや自己効力感を高め、心理的障壁を低減した結果と解釈できる。

段階的アプローチは、生徒の不安を和らげ自信を育む足場 (scaffolding) を提供する。これにより、失敗を恐れる「一発勝負」の活動が、管理可能で進歩的な学習経験へと変容する。この心理的変容は、本稿冒頭で指摘した「リスニング苦手意識」を克服するうえで不可欠であり、認知過程の訓練にとどまらず、学習者中心の包括的視点から英語教育を再設計する意義を示している。

5. 結論と今後の展望

本稿は、中学校英語教育におけるリスニング指導の現状と課題を整理し、ボトムアップ処理とトップダウン処理を統合する段階的アプローチの有効性を論じたものである。日本の学校現場に見られる「知っているはずの単語が聞き取れない」「文脈から内容を予測できない」といった問題は、音声知覚の自動化と文脈活用の双方が十分に鍛えられていないことに起因する側面が大きい。これに対し、以下の点が実践的示唆として重要である。

- ボトムアップ処理の強化：音声変化やプロソディーを明示的に扱いつつ、シャドーイングやディクテーションを計画的に導入することが、音声知覚の自動化と意味への写像を促進する (例：Hamada, 2017 ; Tamai, 2005 ; 理論枠組みとして Henrichsen, 1984 ; Field, 2008 を参照)。
- トップダウン処理の強化：予測・類推・要点抽出・メモ取りなどのリスニング・ストラテジーを明示的に教えることで、リスニングを「聞けた／聞けない」の二分法から、意味構成の能動的プロセスとして再定義できる (Goh & Vandergrift, 2012 ; Field, 2008)。
- 両処理の統合：竹蓋らの「三ラウンド・システム」に代表される段階的・目的志向型の再聴・再処理は、概略→詳細→意図・結論へと理解を深化させ、達成感の累積を通じて意欲面にも資する。中学校対象の ICT 教材開発・試用 (岡崎, 2013) および東京都教職員研修センターの派遣研修報告 (2017) でも、学習の主観的実感と成績面の向上が報告されている。

実装面では、一つのテキストを目的を変えて段階的に繰り返し聞く授業設計を基本とし、シャドーイング・音読・要点メモ取り等を組み合わせることで、能動的な処理と「何のために聞くか」の目的可視化を両立させるべきである。また、ICT/eラーニングの活用は、学習時間の確保と個別最適化に資する (岡崎, 2013)。

今後の課題として、多くの実践が短期介入の効果測定に留まる点が挙げられる。高等学校以降や実社会のコミュニケーションに対する長期的効果の追跡、ならびに学習者特性に応じた個別最適化の検証が求められる。加えて、非母語話者の英語 (ELF) への接触が態度や自信に及ぼす正の影響を示唆する知見 (Kawashima, 2013) も踏まえ、教材・タスクの多様化を図ることが望ましい。

引用文献

- ベネッセ教育総合研究所. (2009) : 『中学校英語に関する基本調査[生徒調査]』. ベネッセコーポレーション. [https://benesse.jp/berd/up_images/research/data_0_\(3\).pdf](https://benesse.jp/berd/up_images/research/data_0_(3).pdf) (2025年8月25日アクセス可能)
- ベネッセ教育総合研究所. (2014) : 『中高生の英語学習に関する実態調査 (速報版)』. https://benesse.jp/berd/up_images/research/Teenagers_English_learning_Survey-2014_ALL.pdf (2025年8月25日アクセス可能)
- 畠山雄二 (編). (2020) : 『英語上達 40 レッスン—言語学から見た 4 技能の伸ばし方—』. 朝倉書店.

- 井長洋. (2003): 「高校生のリスニングにおけるつまずきを意識した指導」. *STEP BULLETIN*, 15, 51-61. 日本英語検定協会.
- 磯田貴道・大和知史. (2018): 「英語プロソディ指導のミニマムエッセンシャルズ: 「3つの原則」の開発プロセスから」. 『神戸大学国際コミュニケーションセンター論集』, 15, 1-11.
<https://doi.org/10.24546/81010642> (2025年8月25日アクセス可能)
- 金丸大樹. (2015): 「リスニングにおける3段階のプロセスを意識した音読活動とメモをとる活動」. 『平成27年度 佐賀県教育センター 長期研修事業 研究報告書要約・テーマA【中学校 外国語(英語)】』(佐賀県教育センター), 91-100.
https://www.saga-ed.jp/chouken/choukikenshuu_jigyuu/chouken_report/h27/pdf/10kanamaru.pdf (2025年8月25日アクセス可能)
- 金谷憲. (2017): 『英語運用力が伸びる5ラウンドシステムの英語授業』. 大修館書店.
- 熊井信弘. (2021): 「英語のリスニング能力を高めるための授業実践—音声変化のアウトプットを中心に—」 『言語文化社会』, 19, 55-68. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1050006617990502784> (2025年8月25日アクセス可能)
- 三原健一・高見健一(編). (2013): 『日英対照 英語学の基礎』. くろしお出版.
- 文部科学省. (2017): 小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 外国語編・外国語活動編.
https://www.mext.go.jp/content/1413522_001.pdf (2025年8月25日アクセス可能)
- 文部科学省. (2018a): 『中学校学習指導要領(平成29年告示)[外国語]』.
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/05/07/1384661_5_4.pdf (2025年8月25日アクセス可能)
- 文部科学省. (2018b): 『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 外国語編』.
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_010.pdf (2025年8月25日アクセス可能)
- 鈴木博. (2006): 「コンピュータを使ったプロソディーの分析」. 日英言語文化研究会(編), 『日英語の比較: 発想・背景・文化』(pp. 249-256). 三修社.
- 鈴木久美. (2007): 「シャドーイングを用いた英語聴解力向上の指導についての検証」. *EIKEN BULLETIN*, 19, 112-124.
https://www.eiken.or.jp/center_for_research/pdf/bulletin/vol19/vol19_p112-p124.pdf (2025年8月25日アクセス可能)
- 高橋一幸. (2003): 『授業づくりと改善の視点』. 教育出版.
- 竹蓋幸生. (1997): 『英語教育の科学: コミュニケーション能力の養成を目指して』. アルク.
- 竹蓋順子. (2022): 『続・英語教育の科学 三ラウンド・システムの理論と中高大での教育実践』. 学術研究出版.
- 竹蓋順子(著)・竹蓋幸生(監修). (2009): 『これで分かる! 3ラウンド・システムで徹底ヒアリング』. アルク.
- 竹蓋幸生・竹蓋順子. (2001): 「新しい英語教育『三ラウンド・システム』」. 『文京女子大学外国語学部・文京女子短期大学紀要』, 1, 1-15.
https://www5e.biglobe.ne.jp/~takefuta/pdf/A_New_Method_of_Teaching_English.pdf (2025年8月25日アクセス可能)
- 玉井健. (2005): 『リスニング指導法としてのシャドーイングの効果に関する研究』. 風間書房.
- 東京都教職員研修センター. (2017): 「Development and effects of teaching materials used for improving listening proficiency through ICT for 7th graders」 『平成29年度 大学院派遣研修 報告書』(派遣者: 岡崎 伸一).
<https://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.lg.jp/09seika/reports/files/postgraduate/h29/28J03.pdf> (2025年8月25日アクセス可能)
- 牛江ゆき子・阿佐宏一郎・与那覇信恵・岡崎伸一. (2010): 「英語入門レベル聴解力養成 e-Learning 教材の開発(中間報告)」 『文京学院大学総合研究所紀要』, 11, 3-16.
- 岡崎伸一. (2013): 「ICTを活用した中学生のための聴解力養成教材の開発と試用結果」. *EIKEN BULLETIN*,

- 25, 144-152.
https://www.eiken.or.jp/center_for_research/pdf/bulletin/vol25/vol_25_p144-p152.pdf (2025年8月25日アクセス可能)
- 吉田研作. (2017): 「日本の学校教育における外国語教育の課題と展望」. 『複言語・多言語教育研究』, 5, 3-19. https://doi.org/10.34564/jactfl.5.0_3 (2025年8月25日アクセス可能)
- Brown, J.D., & Hilferty, A. (1986): Listening for reduced forms. *TESOL Quarterly*, 20(4), 759-763. <https://www.jstor.org/stable/3586525> (2025年8月25日アクセス可能)
- Brown, J. D., & Hilferty, A. (2006): The effectiveness of teaching reduced forms for listening comprehension. In J. D. Brown & K. Kondo-Brown (Eds.), *Perspectives on teaching connected speech to second language speakers* (pp. 51-58). University of Hawaii Press.
- Cohen, J. (2015): The effectiveness of using dictation to develop listening comprehension. 『近畿大学教養・外国語教育センター紀要』, 6(2), 43-56. <https://kindai.repo.nii.ac.jp/records/14254> (2025年8月25日アクセス可能)
- Cutler, A. (2012): *Native listening: Language experience and the recognition of spoken words*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9012.001.0001> (2025年8月25日アクセス可能)
- Enomoto, A. (2003): The effect of sound reduction and lexical familiarity on spoken word recognition by Japanese learners of English. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 14, 111-120. https://doi.org/10.20581/arele.14.0_111 (2025年8月25日アクセス可能)
- Field, J. (2008): *Listening in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Goh, C.C.M., & Vandergrift, L. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203843376> (2025年8月25日アクセス可能)
- Hamada, Y. (2012): An effective way to improve listening skills through shadowing. *The Language Teacher*, 36(1), 3-10.
<https://jalt-publications.org/sites/default/files/pdf-article/36.1-art1.pdf> (2025年8月25日アクセス可能)
- Hamada, Y. (2015): Uncovering shadowing as an EFL teaching technique for listening: Learners' perceptions, self-confidence, and motivation. 『秋田大学教養基礎教育研究年報』, 17, 9-22.
<https://hdl.handle.net/10295/2779> (2025年8月25日アクセス可能)
- Hamada, Y. (2016): Shadowing: Who benefits and how? Uncovering a booming EFL teaching technique for listening comprehension. *Language Teaching Research*, 20(1), 35-52.
<https://doi.org/10.1177/1362168815597504> (2025年8月25日アクセス可能)
- Hamada, Y. (2017): *Teaching EFL learners shadowing for listening: Developing learners' bottom-up skills*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315677118> (2025年8月25日アクセス可能)
- Henrichsen, L. E. (1984): Sandhi-variation: A filter of input for learners of ESL. *Language Learning*, 34(3), 103-123. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1984.tb00343.x> (2025年8月25日アクセス可能)
- Kawashima, T. (2013). *The effects of exposure to non-native English on self-confidence of Japanese high school students* (Doctoral dissertation). Macquarie University.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68> (2025年8月25日アクセス可能)
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017): *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Underwood, P., & Wallace, M. (2012): The effects of instruction in reduced forms on the performance of low-proficiency EFL university students. *Asian EFL Journal*, 14(4), 134-152.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976): The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x> (2025年8月25日アクセス可能)