「活動的教育モデル」を用いた聴解授業の実践と効果に関する考察
―中国における日本語教育の現場から―[1]

馮　　元

【要　旨】

多くの言語学習者にとって、聴解は一貫して第二言語習得の重大な障害となっている。聴解は入力型の技能として、言語習得において非常に重要な位置を占めているため、各学年に主要科目として開設されている。筆者は日本語の聴解授業において「学生中心主義」理念に基づき、「活動的教育モデル」を用いた教育実践の展開を試みた。具体的には、コンピューター設備と事前の予習を前提として、授業で聴解の手法に関する指導を増やし、聴解能力に影響を与える要素を勘案しながら、学生の実践的言語習得を重視する指導を展開した。また、実証的な研究手法により、この教育モデルが学生の聴解能力に与える影響を検証した。本稿の研究成果を聴解教育改革の指針の一つとして提供したい。

【キーワード】 学生中心・活動的教育モデル・聴解授業・実践と検証

1　はじめに

通常、人は覚醒している時、70％の時間が各種形式の言語活動によるコミュニケーションのために費やされており、その内訳は、書くことに９％、読むことに16％、話すことに30％、そして、聞くことには45％もの能力が割かれているという報告がある（Adler, R., 2001）[2]。日常生活において、聞き手が話し手の内容を理解できなければ、コミュニケーションが成立し得ないことは、容易に想像できる。

中国の日本語教育の現場では、ほとんどの場合、「聞く・話す・読む・書く・訳す」という順番での言語能力育成が行われてきた。中国においては、外国語習得能力を育成するほぼすべての場面で、「聞く」練習が最初に行われている。日本でも読む、聞く、話す等の技能のうち、習得プロセスとして、「聞く」が最初に置かれることが多い。

本研究は実際の教育現場で、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・実践を通して、学生の聴解能力の向上を目指す。実践によって有効性を検証することで、聴解教育の質を向上させるための提案を行うものとする。

2　研究の背景

「学生中心主義教育（student-centered learning）」はCarl Rogersが1952年に初めて提唱した教育理念である[3]。その後、半世紀の間、教育は誰を中心とすべきかという論争

は一向に収束を見なかった。1998年に開かれた「世界高等教育大会」では、「国および教育機関の意思決定者は、学生および彼らのニーズをその関心の中心に置き、（中略）教育法やカリキュラムの評価、改革、そして教育制度の施行、方針の作成と運営における学生の関与を含まなければならない」と謳われた[4]。現在では、「学生中心主義」という言葉は、権威的な用語となるとともに、教育者の共通認識となりつつある。

「学生中心主義」に関する研究は、二つの段階に分けられる。一つは、早期のこの教育理念自身に対する検討であり、この理念の構成要素や伝統的な理念との違い、それによって生み出される利害などがある。早くはEffie D.Best（1971）に遡り、「学生中心主義」理念の具体的な構成要素とその関係、そしてそれを生物学教育に応用した学生の受容性が検討されている。中国の研究では、洪丕熙（1984）、宋希斌（1984）などに遡るが、これらの論文のほとんどは考察部分がきわめて短く、この教育理念に対する著者の理解や社会的影響、自身の立場の表明などに留まっている。

「学生中心主義」に関する研究の第二段階は、この理念に基づく教育モデル、教育効果の応用検討である。現在では、研究の焦点はこの理念を指針として、ある特定の専門または具体的な課程の教育改革、教育実践の探求などに当てられている。しかし割合から見ると、化学、医学などの実験的な専門課程に集中している。言語教育における応用価値も普遍的に認められてはいるが、多くは英語学習、特に会話の授業に対する探求である。日本語教育を考察対象とした研究は、ごく僅かしかない。日本語教育に対するこれらの研究は、研究対象の多くが会話に授業に集中し、聴解課程の教育モデルについては十分な考察が行われていない。授業効果という観点から活動的教育モデルに対して考察することには大きな意義があるといえる。

中国の外国語教育では、教師が依然として教育の中心となっており、学生は聞き手、記録者という受動的な地位にとどまっている（普书贞2009）。教師が詰め込み教育モデルを実践し、学生が丸暗記するという状況が一般的である。このような教育モデルは言語の実際的な運用と相外れている。教えることと学ぶことは、知識の「詰め込み」に頼るのではなく、教師と学生の対話を通した相互コミュニケーションに基づくべきであろう。言語教育は、発音練習や会話練習、書き取り練習などをおこなう実践的な教育であり、言語を運用する技術を身に着ける実技的な教育であるとも言える。学生が実際に行う反復練習があってこそ、基本的な言語技能が習得されるのであり、学生の積極的参加なくして、言語技能の効果的な育成・向上は望めない。しかし、残念なことに、この理念に基づいた教育実践は、外国語の聴解能力教育まで普及していないため、本稿が検討する意義がある。「学生中心主義」の教育理念を取り込めば、学生の積極性、革新性、主観能動性を引き出すことができ、より良い教育効果が得られるだろう。

3　先行研究と本論文の位置づけ

Swain M（1993）は、「言語出力は、学習者の語義を基礎とした認知処理から構文ベースの認知処理に転じさせることができ、言語の正確な表現及び最終的な習得において非

常に重要である」と指摘している。そのため、聴解課程の教育モデルの設計において、教師は言語出力に関するタスクを設計し、聴解内容を学習者に理解させた上で、新しい内容の出力を達成できるよう指導する必要がある。これにより、伝統的な聴解授業における「聞く」行為への偏重を解消し、言語出力の過程で言語の全面的な習得を促していくことができる。

王守元（2003）は聴解の性質、過程と影響要因を分析した上で、聴解能力の教育方法について検討し、電子教育設備及び学習条件を十分に利用し、聴解能力教育の段階性を重視することなどを提案した。刘龙根など（2008）は、知識背景、記憶力、注意力、感情といった聞き手に関する要素と音韻特徴、言語速度、語彙、文型などのテキストに関する要素が、聴解能力に影響を与えていると指摘している。程京艳（2009）は、ここ数年来の国内外の聴解能力教育の状況を総括している。聴解能力教育、コンピューターの補助によるマルチメディア教育などの方法が、学生の聴解能力の向上に有効であることを指摘する一方で、学生の聴解手法の育成と「コンピューター補助聴解教育」の導入には難点もあると指摘している。これらの学生を中心とした教育モデル群は、中国では一般に「多模態教育モデル」と呼ばれている（「多模態」はmulti-modalの訳語であり、視覚・聴覚など多くの感覚器官を総合的に活用することを意味する）。

これまでの研究成果から、聴解授業では、聴解に影響を与える要因をめぐって的確な訓練を展開するとともに、聴解手法指導訓練やコンピューターによる補助手段を導入することで、外国語学習者の聴解能力を向上させようとしていることがわかる。しかし、聴解手法の指導訓練には時間がかかり、教師は限られた授業時間内に教育実務と手法訓練指導を両立させることが難しい。また、教師はマルチメディア教育を採用し、学生の聴解学習における積極性を引き出そうとしているが、教育モデルは一つしかないため、学生・機械間、学生・教師間の双方向交流を実現させるのも難しい（蔡忠良2018）。さらに、授業外での聴解学習の監督指導も不足しがちである。本稿の実験により、これらの問題を解決するための新しい方針を示したい。

先行研究からは様々な示唆が得られたが、目下のところ中国においては、聴解授業における実践運用事例に対する研究が十分ではないことも明らかになった。こうした事実を踏まえ、筆者は大学における日本語の聴解授業で、多模態教育モデルを参考にした新しい教育モデルを構築し、教育実践を試みた。学生の予習を前提とし、授業では従来とは異なった聴解手法に対するウエイトを増やし、学生の言語実践に最適と考えられる指導方法を模索した。実験終了後には、成績分析による実証的な研究手法により、新しい教育モデルが学生の聴解能力に与える影響を検証した。本稿は、関連する研究成果の充実と、大学における日本語聴解教育の改革に際して、指針を打ち出すことを目指す。

4　実験の手法と実験後の分析

語学学習において重要なのは、学生の自主性と積極性であるが、学生間の学習パフォーマンスの差異が授業の進行に負の影響を与えることがある。本研究では、これら

の問題に対して、学生中心主義の考え方に基づいた「反転授業」(flipped classroom)や「アクティブラーニング」などの聴解手法を取り入れ、学生の聴解能力の向上の促進を試み、その効果を検証した。

まず反転授業のモデルに基づき、学生に教材の予習を済ませておくよう指示する。反転授業はアクティブラーニングの一つの手段であり、これまでも様々な方法で実践・試行・研究が進められてきた。アクティブラーニング理論は、1960年代から70年代のアメリカにおける大学の大衆化を受け、1980年代に提唱され[5]、多くの研究者たちの手によって発展してきた理論である。日本においても90年代後半以降、溝上慎一らによって、高等教育改革の革新的理論として、その理論・手法・効果などが研究されている。反転授業モデルを導入し、学生に予習を行わせることで、教師は余裕をもって、授業を行うことができる。

4．1　柔軟で多様な教育手段

今回の実験に用いた教育モデルでは、学生の積極性と学生中心主義という２つの原則を堅持し、多様な教育手段による実践的活動を重視した。すなわち、学生により多くの言語実践の機会を提供することにより、学生の創造力と想像力を最大限に発揮させ、言語の総合的な運用能力と教育の質の向上を目指した。本稿では、この教育モデルを仮に「活動的教育モデル」と名づける。

活動的教育モデルでは、マルチメディアネットワーク環境下で、教室内と教室外の聴解能力教育を結合させることを目指した。さらに学生の積極性を引き出すため、教師がきめ細かな指導をおこなうとともに、学生に多量の実践練習を課す。それにより、対話式の教育を構築し、授業に最大限に取り入れて実践している。また授業内での討論、ロールプレイ、ドラマなどの登場人物の音声の模倣、輪読、歌の練習などを学習に積極的に取り入れる。

以下では、活動的教育モデルの具体的な実践手順を示す。まず、授業前に教材集の内容を学習させることにより、聴解能力に影響を与える聞き手側の様々な要素を、あらかじめ緩和させておくようにする。これは、学生に対する指導を容易にし、聴解内容に集中させるために行うものである。教材集の内容は多種多様であり、たとえば、社会、文化、経済、娯楽などに関するものがある。また形式についても、選択、穴埋め、概括的推理、聴訳など、様々である。これらは学生の背景知識の拡充に役立てられる。事前学習を通して、日本語の音韻的特徴を熟知させるとともに、言語速度への適応も容易にし、頻出語彙文型に対する熟知度を高め、インプットされる内容に対するとまどいを解消するよう心掛けた。

授業内における活動では、伝統的な聴解能力教育モデルである「教師が録音を流し、学生が練習する」というテスト型の教育方法の見直しを試みた。聴解手法の導入や練習のほか、聴解教材における話題を題材とした発表、グループディスカッションなど、言語出力の実践も増やした。これらの実践は、多くの学生が聞いてわかった上で行うアウ

トプットトレーニングであり、言語の表現形式と論理表現を重視することにより、発話や筆記などの言語技能の全面的な習得を目指して行うものである。

また、この教育モデルでは、学習における学生の主体的地位を際立たせるとともに学習意欲を高め、自主性を引き出す効果も期待される。予習段階で教材内容を把握することは、学生の積極的かつ自主的な活動を促す。学生は、自身の学習レベルと課外時間の多寡に合わせて、自らの学習計画を立てることができる。このような知識の内化過程により、伝統的教授方式における教育進度の不統一を克服できると考えた。

このように、新しい教育モデルの設計は、学生の言語学習と実践に対する様々な要求を満たし、学習への自信を高め、興味を喚起させる効果を狙ったものである。

４．２　教育内容の実践応用化

「活動的教育モデル」の内容は、教育手法の改善と見直しを目指し、教育内容の先進性を維持しつつ実用性を持たせ、聞き分けや物的認識能力を重点的に育成することに主眼を置いた。

初級段階は日常生活の場面を主とする教材を選び、聞いた後に返答する能力を伸ばすことに重点を置いて練習させる。授業内ではマルチメディアを積極的に使用し、授業外ではオンラインの教材を活用して、学生が日本文化に触れる機会を持たせる。これは、学生の日本語学習に対する興味と自主性を養うことを狙ったものである。

授業では、抽象概念を羅列するのではなく、知識の応用と学生の実践能力、創造的精神の育成を重視して、知識を活用した課題解決技能を養うことを目指した。実践性、時代性を強調し、現実の社会背景を反映させ、生活に密着した日本に関する最新の視聴内容を精選した。さらに、授業内で、「推測」「予測」「自分の必要な情報の選択」「観察」などの聴解手法を基に練習させ、学生に「どう聞くか」を教授した。

マルチメディア教材は、学生の聞き取りや聞き分け、迅速に情報を捉える能力などを高めることと知識の拡充を目指し、学生がハイパーテキストリンクをクリックして他の関連学習情報を閲覧できるようになっている。これによって、学生が将来、職業上接する言語状況に対応できるよう、実用性を持たせた。

４．３　「活動的教育モデル」の実施

今回の聴解授業は、江西財経大学日本語学科二年生の２クラスの学生を対象に実施したものである。学生は２年生後期の学習段階にあり、既に一定の日本語運用能力を身に着けている。宿題を自らやり遂げることができ、授業内におけるタスクとネットワーク教育プラットフォームにおける交流に積極的に参加することができる。

教科書は『新经典日本语听力教程（第四冊）』[6]を使用した。まず、反転授業の要領で、教科書にある内容や練習問題を宿題として、学生に授業の前に完成させておくようにした。具体的には、練習問題を解き、本文の内容を聞いて大まかに理解しておく。また、十分に聞き取れなかった問題をメモさせておく。これは、憶測や偶然により正解した問

題について、解説を見なくなるのを防ぐためである。

授業では、主に学生の復唱、発表、会話などの言語実践を中心に、練習を行わせた。以下に、具体的な手順を示す。

（1）導入

まず、教科書の「聞く前に」という導入部を用いて、対話形式で学生とテーマについて会話し、背景知識の理解を深め、授業の雰囲気を盛り上げる。次に、「聞く前に」の内容を3回に分けて聞かせる。1回目は、学生に教科書を見ながら録音についてシャドーイングをさせ、聴解学習をするうえで感じるストレスを緩和させる。ここでは「見る」・「聞く」・「話す」行為を同時に行わせる。2回目は、教科書を見ずにシャドーイングさせる。1回目の練習との違いを自己点検させ、視覚から得られる情報を遮断し、「聞いて話す」練習をさせる。3回目は、録音を聞いてから（メモを取ってもよい）、要約させ、二次転化と知識消化の訓練を行うことで、知識を固める。

（2）交流式指導

様々な授業内討論とコミュニケーションを通して、受動的な聴解授業を主体的な学習へと転換させる。具体的な実施方法は以下のように分けられる。

A．グループ討論：ある話題について学生にグループ討論をさせ、学生の学習意欲を高める。

B．代表発表：規定時間内で討論を終えた後、代表を選出し、教壇に立ってそのグループの成果を発表させる。他のグループの学生は、このスピーチを聞き取る練習をし、自己点検や相互学習などを行い、学習効率を高める機会とする。

C．ロールプレイ：会話文は、一人の学生に長々と読ませず、原文の登場人物と同数の学生を選び、ロールプレイによって会話本文を復唱させる。

D．母国語翻訳：授業を全て日本語で行った場合、学生に脳疲労が生じてしまう可能性がある。そのため授業中、特に後半に入るときや、複雑な内容を復唱させる際には、学生に日本語を聞かせ、それを中国語に翻訳させる練習を行うようにした。日本語で発話する難易度を下げることで、脳の疲労を緩和せることを目的としたものであるが、日本語の意味がわからないまま復唱してはいないかを点検することも可能になる。

E．グループ学習：教科書の内容以外に、学生の水準に合った教科書以外の音声付きの文章を定期的に選び、学生を指名して、4人一組で発展練習を行わせた。まず、各グループのコンピューターの画面に音声の原文を表示させ、オーディオを再生できるようにする。次に、学生Aにはテキストの朗読、学生Bにはシャドーイング、学生Cには輪読を担当させ、最後に学生Dには母国語への翻訳を担当させる。この方法は学生の学習意欲と主体性の向上に大きな効果を発揮した。学生全員が積極的に課題を遂行し、練習が終わった後に、グループのメンバーは先を争って教壇に立って発表し、確かな教育効果を実感した。

（3）オンライン学習

本校のインターネット教育支援プラットフォームを利用して、オンライン学習を行う。

A．ネットワーク教育プラットフォーム：授業の補充教材として、教科書の録音、授業計画、授業内容、授業の補助教材などを学生に開放し、学生が授業の知識を定着させられるようにする。また、このプラットフォームで、毎回、録音のヒアリングテキストをアップロードし、学生が復習に役立てられるようにする。

B．作業とテストエリア：学生が次週の授業前に宿題を提出しやすいよう、宿題を随時送付できる機能を備えている。テストエリアは、教師が小テストを配布でき、学生は提出後、点数や正解、誤答分析等を確認できる。これによって、学生は自らの学習成果を検証できる。

C．質疑フォーラム：教師と学生の交流のためのプラットフォームを提供できる。ネットワーク教育プラットフォームのフィードバックフォームを利用し、学生が難しいと感じた点を確認することで、学生の学習状況をすぐに把握でき、学生との意思疎通を強化できる。

活動的教育モデルは積極性原則と学生中心原則に基づいている。伝統的教育モデルでは、授業は単調かつ無味乾燥であり、教師の役割も大きくなかった。それに対して、活動的教育モデルでは、学生は積極的かつ自主的に授業に参加しており、聴解授業への興味を十分に引き出したと言える。これは、授業中に多種多様な練習方法をとったためである。授業前後における教師の役割は伝統的教育モデルとは大きく異なる。活動的教育モデルと伝統的教育モデルにおける教師の役割の違いを以下の表にまとめた。

表1　伝統的教育モデルと活動的教育モデルにおける教師の役割

段　階	伝統的教育モデル	活動的教育モデル
授業前	教材の準備や授業計画の作成などの作業	教材・授業の準備、授業計画を立てるほか、学生の自主的聴解練習の点検、質問への回答、疑問点や難点のチェックを行う。
授業中	教師が学生に録音を聞かせ、学生が質問に答える＋解答についての解説	教科書の難点と、学生が間違えた点について説明し、復唱、ロールプレイ対話、口頭翻訳、解説などの方法で、学生に言語実践をさせる。教材の内容を発展させるために、グループディスカッション、代表発表、シャドーイング、グループ学習などでインプットとアウトプットを結合させ、総合的な練習をさせる。
授業後	無し	プラットフォームを通じて、ヒアリングテキストを配布し、知識定着を目的とした復習、オンラインでの質疑応答指導を行う。

４．４　データ収集と分析

実験では、２クラスのうち、第１組（18人）を実験グループとして、活動的教育モデルに基づく授業を行う。第２組（17人）をコントロールグループとして、伝統的な教育モデルに基づく授業を行う。実験開始時点において、学生は全員が３学期分の日本語学習を終了しており、授業における実践に参加できる能力を備えている。必要なハードウエア設備に障害は存在しない。

今回の実験は、日本語専攻の大学二年生後期の「日本語聴解」コースで行った。授業は毎週４コマを16週にわたっておこなった。無関係変数の干渉を制御するために、両グループは教師、教材、授業時間などが同一になるようにした。実験前に実施した事前テストにより、両グループの学生の聴解能力を調査し、実験直後に実施したテストにより、両グループの学生の聴解能力の変化を調べた。

まず両グループの素点を分散検定（Ｆ検定）及びWelch法を用いたｔ検定で比較した結果、両グループのデータに有意差は認められなかった（ｔ値0.11＞0.05）。事前テスト終了時点において、成績に大きな差はないと言える。

次に、コントロールグループの事前テストの結果と事後テストの結果に有意差が認められるかという点について分析した。結果は表２の通りである。

表２　コントロールグループの事前テストと事後テストの比較

	事前テスト	事後テスト
平均	70.35294	74.02941
分散	50.86765	108.3585
観測数	17	17
ピアソン相関	0.612288	
仮説平均との差異	0	
自由度	16	
t	-1.83405	
P(T<=t) 片側	0.042657	
t境界値 片側	1.745884	
P(T<=t) 両側	0.085313	
t境界値 両側	2.119905	

表２において、ｔ値は境界値よりも小さくなっていることがわかる。またP(T<=t)両側も0.08…と0.05以上となっていることから、帰無仮説は棄却されず、２つのテスト結果のデータに有意差は認められない。即ち、コントロールグループの成績には変化がなかったと言える。

続いて、実験グループの事前テストの結果と直後テストの結果から、有意差が認められるかという点について分析した。結果は表３の通りである。

表３　実験グループの事前テストと事後テストの比較

	事前テスト	事後テスト
平均	65.27778	74.41667
分散	119.3889	274.7132
観測数	18	18
ピアソン相関	0.8081	
仮説平均との差異	0	
自由度	17	
t	-3.85033	
P（T<=t）片側	0.000641	
t境界値 片側	1.739607	
P（T<=t）両側	0.001283	
t境界値 両側	2.109816	

表３において、ｔ値は境界値よりも大きくなっている。またP（T<=t）両側も0.001…と0.05未満となっていることから、帰無仮説は棄却され、２つのテスト結果のデータに有意差が認められた。即ち、統計結果から、実験グループにおいて、活動的教育モデルを用いた結果、成績に顕著な変化が見られたと言ってよい。

また、SPSS19.0を用いて両グループの成績の度数分布を作成し、ヒストグラム化して比較した（※横軸は得点、縦軸は人数）。

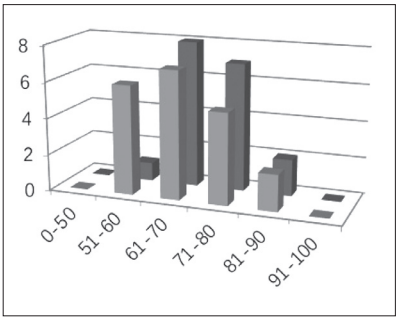

図１　事前テストの成績比較

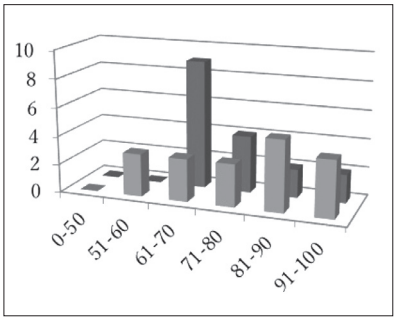

図２　事後テストの成績比較

※■実験グループ　　■コントロールグループ

図１と図２の比較から分かるように、両グループの平均値と中央値は、さほど変化の見られなかった事前テストと比較して、事後テストにおいて、その値に顕著な違いが見られる。実験後、両グループの最頻値に顕著な違いがあることが、図２からわかる。コントロールグループが65点であったのに対し、実験グループは85点と大きな開きがあ

る。統計上示すことが難しいが、クラス全体の主体性や積極性、活動性などを形成する、そのクラスの「主力」がどこに位置するのかを見極めることは、クラス運営上、非常に重要である。

また、実験前の段階では、実験グループの平均値はコントロールグループより低かったが（65.0＜70.0）、実験後は逆転していることが分かる（75.1>74.0）。以上で見たように、試験結果の成績を統計的に分析しただけでも、実験グループの聴解能力の向上は明らかであり、活動的教育モデルの優位性が明確に示されたと考える。

5　おわりに

5．1　まとめ

本稿は「学生中心主義」教育理念に基づき、江西財経大学日本語学科の学生を対象に、日本語聴解授業において活動的教育モデルを設計し、実践を行った。本モデルは、従来の画一的な授業とは異なり、授業の前後の学習時間を利用することで、聞き流しと傾聴の両立、さらに聞くことと話すことの両立を図った。これにより、日本語聴解授業の円滑化及び豊富化の効果を持たせることを可能にした。また、学生間の相互協力、ディスカッション、自主学習などを通じて、学生の積極性、主体性、創造性を十分に発揮させることができた。最終的に、学習の主導権を学生に移行し、日本語を「聴く」、「話す」、「読む」、「書く」、「翻訳する」能力を高めさせることができた。

今回の実験データは、テストの成績を基本とした。実験開始前と終了後、また、実験グループとコントロールグループのテストの成績を比較することで、本教育モデルの有効性を客観的に示すことができた。「学生中心主義」教育理念のもと、日本語聴解教育の改革を検討し、その教育効果を実証した本稿が、日本語教育における問題を解決する手がかりとなるならば幸いである。

5．2　今後の課題

評価においては、学習者の全ての学習過程を総合的に評価し、且つ評価主体と評価形式の多元化を教育評価の過程に浸透させるべきである。その評価には、教師と学習仲間、学習者本人を主体として、教師の学生に対する評価、学生同士の評価、学生の自己評価という３つの要素が含まれるべきである。学習プラットフォームを利用することで、学生は教材の補足情報の閲覧や、討論内容の確認ができ、また教師は「アンケート」ツールでフィードバックを得ることもできる。これらの評価方法の精査やアンケート調査の実施およびその結果にたいする検討などは今後の課題とする。

また、本教育モデルを採用したことにより学生の成績が向上したことは分かったが、本教育モデルが学生の意識や学習意欲とどうかかわるのかという点についても、今後の追跡調査で明らかにしたいところである。さらに、実験グループとコントロールグループの事後テストの成績の比較を行ったところ、両グループに有意差は認められなかった。これは本教育モデルが、学生全体に効果があったわけではないことを示している。アン

ケート調査を通して、実験グループの学生の活動的教育モデルに対する受容度と聴解学習における自主性や学習意欲の変化を調べたい。

付記

本稿は、外交部中日韓合作研究中心（江西師範大学）による助成を受けている。特記して感謝の意を申し上げる。

【参考文献】

土佐幸子（2014）『反転授業の長所と短所を探る－「反転」ではなく「事前」授業を－』大学の物理教育, 20（2）, pp.61-65.
溝上慎一（編）（2017）『改訂版 高等学校におけるアクティブラーニング [理論編]（アクティブラーニング・シリーズ第４巻）』東信堂
森朋子・溝上慎一（編）（2017）『アクティブラーニング型授業としての反転授業 [理論編]』ナカニシヤ出版
森朋子・溝上慎一（編）（2017）『アクティブラーニング型授業としての反転授業 [実践編]』ナカニシヤ出版
蔡忠良（2018）, 多模态教学在高校日语听力教学中的应用, 文教资料（12）, pp.239-240.
程京艳（2009）, 英语听力教学的现状及发展趋势, 外语界, pp.51-56.
顾曰国（2007）, 多媒体、多模态学习剖析, 外语电化教学, pp.3-12.
洪丕熙（1984）, “以学生为中心”—罗杰斯的教学原则和它的影响, 外国教育资料, pp.23-24.
胡永近, 张德禄（2013）, 英语专业听力教学中多模态功能的实验研究, 外语界, pp.20-25.
李欣, 李玫瑛, 王佳子（2012）, 多模态自主听力教学模式有效性的实证研究, 解放军外国语学院学报，pp.59-64.
刘龙根, 胡开宝（2008）, 影响外语听力理解的若干因素再探, 外语与外语教学, pp.27-31.
龙宇飞（2009）, 大学英语听力教学中元认知策略与多模态交互研究, 外语电化教学, pp.58-62.
彭新勇（2014）, 日语口译教学中的多模态运用, 日语学习与研究, pp.56-62.
普书贞（2009）, “以学生为中心”的教育理念在日语教学中的应用, 兰州大学学报（社会科学版）, pp.192-194.
宋希斌（1984）, 课堂教学要贯彻以学生为中心的原则, 山东外语教学, pp.69-70.
王守元, 苗兴伟（2003）, 英语听力教学的理论与方法, 外语电化教学, pp.1-5.
曾庆敏（2011）, 多模态视听说教学模式对听说能力发展的有效性研究, 解放军外国语学院学报, pp.72-76.
Effie D.Best.（1971）, The relationships among some components of student-centred inquiry methods and students' perceptions of the outcomes of biology teaching. Research,（1）, pp.47-57.
O’Malley, J. M., Chamot, A.U.（1990）, Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge : Cambridge University Press, pp.114-151.
Rivers,W.M.（1966）, Listening Comprehension. Modern Language Journal（50）, pp.196-204.
Stein, P.（2000）, Rethinking resources: Multimodal pedagogies in the ESL classroom. TESOL Quarterly（34）, pp.333-336.
Swain, M.（1993）, The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren’t Enough. The Canadian Modern Language Review（50）, pp.158-164.

注

[1] 本論文は江西財経大学教育教学改革研究項目《基于“以学生为中心”的听力课程多模态教学模式研究》（項目号：JG2019041）の研究成果である。
[2] Adler, R., Rosenfeld, L. and Proctor, R.（2001）“the process of interpersonal communicating”（8th edn）, Fort Worth.
[3] Rogers, Carl R.（1952）“Client-Centered Psychotherapy.” Scientific American.
[4] ユネスコ高等教育世界宣言「21世紀の高等教育 展望と行動」（「教育学術新聞」'98年11月11日号）
[5] Study Group on the Conditions of Excellence in American Higher Education（1984）.
[6] 刘利国, 宫伟, 王昱 等（2015）, 新经典日本语听力教程（第四册）, 外语教学与研究出版社。

（ひょう　げん　江西財経大学　外国語学院）