

# 映像作品を用いた日本語教育

## —教師へのインタビューから見えた授業の実態と課題—

谷口 美穂

### 要 旨

映画、ドラマ、アニメなどの映像作品を日本語教育に効果的に取り入れるために、現場の教師がこれらを学習リソースとしてどのように捉えているのかを明らかにすることを目的としてインタビュー調査を行った。調査対象は東京都内の日本語学校において映像作品の使用経験がある教師6名である。分析の結果、次の3点が明らかになった。①映像作品を用いた授業では一貫した授業形態がなく教師によって授業の目的も内容も多様である。②調査対象となった教師の多くは、確固たる方法やビリーフを持っておらず映像作品の使用に迷いや混乱があり、③映像作品の「効果」に期待はしているが、実感できておらず、映像作品を用いた授業の学習効果に対して懐疑的である。

さらに、映像作品の教室内での使用におけるさまざまな問題点が指摘されたが、これらの多くは教師のビリーフに強く影響されていることが示唆された。

【キーワード】 映像、ドラマ、教師ビリーフ、学習リソース、質的データ分析

### 1. 研究の背景と目的

近年、日本の映画、ドラマ、アニメなどをはじめとするコンテンツ（以下映像作品）がマスメディアやインターネットを通じて世界中に配信され、これらが日本語学習者の学習の動機につながっているというケースも少なくない。同時に、これらの映像作品は文化や言語の真正性の高い学習リソースとして国内外の教育現場での活用が期待されている（保坂・Gehrtz 三隅 2010）。谷口（2012）では、日本語学習者が教室外で映画やドラマ、アニメなどを自律的に利用して日本語学習に積極的に役立っている実態がインタビュー調査から明らかにされている。このような日本の映像作品を教室内でも効果的に用いることができれば、「教室内と教室外学習の連携」（トムソン木下 2009: 193）につながり学習効率の向上も期待できるのではないかと考えた。

筆者が勤務していたA日本語学校では、「メディアクラス」と呼ばれる、ドラマや映画、アニメなどの映像作品を用いた授業<sup>1)</sup>が「選択クラス」として設けられている。このクラスは学習者には人気の高いクラスであるが、教師にとっては難しい授業の一つであり、教師は効果的な教授法が見いだせず、模索を続けているという現状がある。筆者の経験から、日本語教育の現場において、映像作品を教室内で用いることに対しての教師の捉え方

<sup>1)</sup> 映像作品は著作権の許す範囲内で教育目的のために授業においてのみ使用している。

は多様で、学習リソースとしての価値を疑問視する声も聞かれる。

谷口(2012)では学習者が映像作品<sup>2)</sup>を学習リソースとして肯定的に捉え、活用していると報告されているが、そのことを教師がどのように捉えているか、教師側の視点は明らかにされていない。そこで、映像作品をより効果的に授業に活用するためには、現場の教師の生の声を取り上げ、授業の実態を明らかにする必要があると考えた。

本研究の目的は、東京都内のA日本語学校における教師を対象とした調査により、調査対象となった教師が映像作品を日本語教育の学習リソースとして授業の中でどのように扱っているのか、その実態を明らかにするとともに、映像作品を用いることを教師はどのように捉えているのか、教師の認識や教師のビリーフを明らかにすることである。

ここで、本研究で扱う「映像作品」を定義する。A日本語学校における「メディアクラス」では、主に映画、ドラマ、アニメなどストーリー性のある作品を用い、媒体は市販されているDVD及びテレビの録画などであった。そこで本研究では、媒体の種類を問わず、実際に調査対象者が授業で取り扱っている、「意図的に教室用や言語学習用に作成されたものではない」(藤家2002: 49)映画、ドラマ、アニメなどストーリー性のあるものを「映像作品」とし、調査の対象とする。

## 2. 先行研究

### 2.1 映像作品を利用した日本語教育の実践報告

熊野・廣利(2008)は日本の「アニメ・マンガ」が広く海外に普及し、日本語学習に対する動機づけに関わっていると述べている。日本語教育の現場では、保坂他(2004)が海外の教師と学習者に対して映像作品に対するニーズ調査を行っている。この調査では、教師が今後最も強く希望する映像教材の1位にドラマ、2位にアニメが挙げられ、学習者もアニメやドラマを強く望んでいるという結果が報告されている。また、近年、映像作品を授業の中に取り入れた実践も多く行われており、概観したところ、映像作品を通じて日本語の表現や日本文化などを学び運用につなげるというような使用法が多く、その効果や意義を肯定的にとらえているものが多い(柴田2008、小原2008、高橋2006など)。

しかし、研究者の視点からの研究や分析は比較的広く行われてきているが、現場で実践を行っている教師たちの実際の声はほとんど報告されていない。

### 2.2 学習者と教師のビリーフ

言語学習についてのビリーフとは、学習の方法・効果などについて人々が自覚的あるいは無自覚的に持っている信念や確信をさす(岡崎1999)。学習者が言語学習についてどのようなビリーフを持っているか、そのビリーフが言語学習を進める上でいかに重要な意味を持っているかに関して、これまでHorwitz(1987)やWenden(1987)などが調査報告や

---

<sup>2)</sup> 谷口(2012)では、「視聴覚メディア」と呼んでいる。

考察を行っている。ビリーフは学習者の学習ストラテジーの選択、学習態度などに強く影響を与えており、学習者のビリーフを教師が的確に把握することは言語教育において重要である (Horwitz 1987、Wenden 1987)。

一方、教師の抱くビリーフについては、教室活動を考える際の根底にあるのがビリーフや思考プロセスであり、それを明らかにすることによって、その教師が言語教育における多様な要素をどのように扱うかという点を解明することができると指摘されている (Richards & Lockhart 1994)。つまり、教師の授業中の発言、行動、学習項目や課題の提示方法などは教師に内在するビリーフに大きく起因しているということである。また、Horwitz (1985) は教師の態度は学習者の到達度へ大きな影響を与え、教師が自らの態度や動機を批判的に見ることによって、学習における問題点や障害に気づき、授業を改善するため方策が見出せる可能性を示唆している。したがって、学習者ビリーフとともに教師のビリーフを明らかにすることは、より良い言語学習環境を作る上で重要なことであると考えられる。

また嶽肩他 (2009) では、教師が教室内で無意識的・即興的に行っている判断を支えているものは目標に沿った授業内容のイメージや、教師の言動のイメージ、また経験や知識として得た対処方法であり、それらを包括するものが「ビリーフ」であるとされている。その上で、嶽肩他 (前掲) は実際の教室活動では、イメージ通りにいかなかったり、対処方法の目論みが外れたりすることもあり、教師自身の中でビリーフと行動とのずれや矛盾が生じることがあると述べている。

教師のビリーフと学習者のビリーフとの比較について、岡崎 (1999) は「言語運用中心・学習者中心」の授業を効果的と考える教師のビリーフと、「知識中心・教師主導型」の授業を効果的と考える学習者のビリーフとの間に対立が生じるとまとめている。また岡崎 (前掲) は学習者のビリーフを変容させることが可能であるとも述べ、それを促すためには教師の働きかけが重要となるが、場合によっては教師自身のビリーフの変容も必要となると指摘している。

映像作品を用いた学習活動に関するビリーフについて、学習者は「言語重視」「ボトムアップ的理解重視」の傾向にあることを報告している (保坂・土井 2001、藤家 2002)。このような学習者に対して、教師が「意味内容重視」「トップダウン的理解重視」の学習活動を進めていこうとすると、ビリーフの違いから問題が生じることが予想される (保坂・土井 前掲)。しかし、学習者のビリーフに従うことだけが好ましい学習効果をもたらすとは必ずしもいえないとし、教師が学習者のビリーフを尊重しつつ、学習者が使ったことのない映像作品や、学習方法を取り入れて学習者の意識の広がりを試みることが重要であると指摘されている (藤家 前掲)。

### 3. 調査対象と調査方法

調査対象者は、東京都にある日本語教育機関 (A 日本語学校) において、「メディアクラス」

での教授経験がある教師6名(T1~T2)である。本調査に先立って、A日本語学校に在籍する常勤講師、非常勤講師計33名に映像作品を用いた授業経験の有無を問う質問紙調査を行った。その協力者の中から、過去1年以内にA日本語学校において映像作品を用いた授業の経験がある教師を選び、その中でも日本語教師歴が異なる6名(3ヶ月~20年)に調査協力を依頼した。なお、調査対象者のプライバシー保護のため、個人が特定されないことがないように、年齢や性別はここでは表記しない。調査は2010年4月~6月に行った。調査方法は対面式による半構造化インタビューである。

質問項目は、映像作品の使用方法や授業の内容を問うもの、映像作品使用の効果について問うもの、教師の授業に対するモチベーションを問うもの、映像作品に対する意識やビリーフを問うものを含む全24項目を設定した<sup>3)</sup>。

録音したインタビューデータは文字化し、質的データ分析法(佐藤2008)を基に分析した。質的データ分析法では、「定性的コード」を文字テキストに小見出しのような形で割り当てていく作業により、文字テキストデータをより圧縮した形式で処理できるようにする。この作業を経て、社会生活の現場で使われている言葉を、少しずつ「学問の言葉」ないし「理論の言葉」としての概念カテゴリーに置き換えていき、さらに基本的なテーマを浮き彫りにしていくことができるとしている。

#### 4. 日本語ゲームの開発の背景と経緯

ここでは、授業の実態、映像作品の使用に対する教師のビリーフ、映像作品の問題点の3点について調査対象者から得られたデータの分析結果を示す。

##### 4.1 授業の実態

###### 1) 授業の目的と達成目標

はじめに、映像作品を使用して、教師は何を教えようとしているのか、学習者がどのようなことができるようになればいいと考えているのか、という授業の目的や達成目標について分析する。表1は調査対象者それぞれが「メディアクラス」で授業を行う際の目的、目標をまとめたものである。インタビュー結果から、教師は複数の授業目的や達成目標を設定して授業を行っていることがわかったが、挙げられたものは大きく4つに分けられる。まず、文法や語彙など言語知識の向上、作品の内容理解、口語表現の理解や習得、そして話し合いや発表など話す能力の向上を目指すというものである。

表1から、それぞれの教師ごとに、目的、目標としていることが大きく異なっていることが分かる。A日本語学校の「メディアクラス」において教務側から提示される授業の目的および目標は「映画やドラマ、アニメを通じて日本語の表現を学び、聴解能力を向上させること」であり、教師もそれを意識して目標を設定していると考えられるが、実際にど

<sup>3)</sup> 質問項目の詳細については資料1を参照のこと。

の項目に重点を置くかは教師によって差がある。対象とするクラスのレベルにもよるが、T2は上級クラスでは「内容を理解して楽しむこと」を目的とし、中級クラスでは「語彙、表現の理解」を目的にしていると述べた。また、T6は主に内容理解や社会背景の理解に重点を置き、「人間関係やあらすじを理解することを主な目的にしている」と述べている。

表1 「メディアクラス」の目的・目標

	T1	T2	T3	T4	T5	T6
授業の目的・目標	自分の意見を言う	内容理解	語彙、表現の理解	若者の口語表現を学ぶ	内容理解	人間関係理解
	語彙、文法学習	聴解能力	社会背景、生活を学ぶ	語彙の理解	語彙の理解	感情理解
	言葉の使用場面を学ぶ	表現練習	会話的表現を学ぶ	習慣の理解	人間関係の理解	文化的背景や方言を学ぶ
		語彙、表現の理解	総合的に言語に触れる	敬語の使用場面の理解	感情移入	作品を楽しむ
				内容理解、スキミング	情景や状況を描写する	あらすじ理解
				内容について話し合う	会話の種類、文末表現を学ぶ	

T3、T4、T5は、複数の目標を組み合わせて授業を行っていたが、その中でも、「理解」という言葉が目立った。彼らはその言葉の中に、さまざまな要素を包括していると考えられる。インタビューでは「内容理解」「あらすじ理解」「人間関係理解」「聴解能力」等の表現が表れたが、「見て、聞いて、わかる」という映像作品の特徴である複合的なインプットを受けて「わかる」ということ、「視聴解能力<sup>4)</sup>」の向上を目指しているといえる。

一方、T1は具体的に「学習者が映画を見てははっきりと自分の意見を言うこと」を最も重要な目標として設定しており、他の事例とは大きく異なる答えであった。

## 2) 授業内容

教師は先述のような目的・目標を掲げたうえで、実際にはどのような授業を行っているのか<sup>5)</sup>。表2は授業で行った活動を授業の流れに沿ってまとめたものである。

なお、授業は週1回90分(45分×2コマ)である。

<sup>4)</sup> これは筆者自作の用語で、「聴いてわかること」を聴解能力であるとする、「見て、聞いて、わかる」ということは「視聴解能力」であるとする。

<sup>5)</sup> 授業の内容については、レベルや作品によって扱い方が変わるものであるが、インタビューでは調査対象者が最も調査時に近い時期に担当したクラスの内容について語ってもらった。



表3 生素材「ドラマ」「アニメ」目標別学習活動の分類(長谷川他2007)

内容理解能力の養成	大意把握練習	登場人物を理解する練習 話の流れを理解する練習 話の続きを予測する練習 話の流れを推測する練習
	細部理解練習	細部を理解する練習 細かい言葉を聞き取る練習 発話の意図を推測する練習 語彙・表現の意味を推測する練習 言葉の使い方を理解する練習 次の発話を予測する練習 聞き取れなかった発話を推測する練習
異文化理解能力の養成	異文化理解練習	討論・プロジェクト調査
	異文化交流練習	ビジターセッション、訪問、学校交流
コミュニケーション能力の養成	音声の練習	発音・イントネーション練習
	言葉の形の練習	文型・文法練習、語彙練習
	伝達の仕方の練習	ジェスチャー練習 機能練習 談話練習
	伝達の練習	インフォメーションギャップを利用した練習 ロールプレイ ストーリーテリング シナリオ作成 ストーリーや映像を利用したディスカッション プロジェクト調査と報告
ビデオを楽しむため	動機付け	母語の字幕ビデオを見てみんなで感想を言う アフレコ練習 シナリオロールプレイ
	日本社会・文化に親しませる	シナリオ作成 プレイ練習 ビデオ制作 ビデオを見て登場人物の絵を描く ビデオを見て元になった本を読む

次に、活動内容を分析するため、長谷川他(2007)の分類に基づいて表2に網掛けをし、表4を作成した。





や作品選択に関するピリーフ、映像作品の学習者への効果に関するピリーフについて記す。

### 1) 映像作品の使用方法や作品選択に関するピリーフ

A日本語学校では、選択授業の内容がそれぞれ「アニメ・映画」や「ドラマ」などと決められているため、ジャンルは事前に限定されていることが多いが、具体的にどの作品を使用するかについては担当教師に委ねられていた。

作品選択の際に考慮し、避けるものとして「差別用語」、「外国人や外国人訛りを非難するもの」、「過激すぎるもの」、「性的な描写」、「恋愛に偏ったもの」、「方言が強いもの」、「暗すぎるもの」などが挙げられた。「方言」に関しては、調査対象者間で見解が異なり、「上級になれば少しはあってもいい」という意見や「全編方言のものでなければいい」という意見がある一方で、「学習者は方言には興味を示さなかった」という経験から否定的なピリーフを持つ調査対象者もいた。その他には、「作品の話題性」、「学習者が興味のあるもの」、「感情に訴えるもの」という作品としての評価に関するものと、「どんな活動ができるか」、「セリフが多いもの」、「日本語として良質なもの」、「授業時間がコマギレになるので3つぐらいのまとまりに分かれていると扱いやすい」などという学習リソースとしての質に関するものが挙げられた。また調査対象者の中には、「まず作品としての面白さがあって、それをどう授業で使えるかを考える」と、作品の内容を重視した選択をしている教師もいた。

作品選択の際に学習者の意見を取り入れるかどうかについては、6名中5名が、「学習者に意見を聞くことは聞くが、必ずしも取り入れる必要はない」と答えた。全員の意見が一致すればいいが、そうでない場合が多いクラス授業では、学習者の意見の多様性に対応しきれないので仕方がないという意見が多かった。その一方で、「学習者の好きなものは聞かなくてもわかるがそれをやっても意味がない」という考えを持ち、学習者に意見を聞くことに否定的なピリーフを持っている教師もいた。

また、使用する作品は、学習者が視聴したことのない作品のほうが望ましいというピリーフを持っている調査対象者が多かった。その理由としては、学習者が内容を知らないほうが、ストーリー性で学習者の興味を引きつけることができるという意見があげられた。その中で唯一、T6は学習者から「見たことがあるものの方がいい」と言われて新しい気づきがあったと述べている。T6はこれまで新しい作品を探すことに苦勞していたが、必ずしもそれが期待されているとは限らないことを知り、今後は「もっと学習者の意見も取り入れたい」と述べ、作品選択に関するピリーフが変容したことを明かした。

### 2) 映像作品の学習者への効果に関するピリーフ(期待と実際)

映像作品を用いた授業において、学習者に期待される効果については、「聴解能力の向上」、「語彙や表現の使用場面の理解」、「映像・音声の補助による深い理解」、「社会文化の理解」、「会話の非言語行動/談話行動の理解」などが挙げられた(表5)。

表5 映像作品を用いた授業で期待される効果

T1	討論する能力の向上	映像・音声の補助による深い理解	聴解能力向上	
T2	自然な会話の聴解能力向上	会話の非言語行動/談話行動の理解	語彙や表現の使用場面の理解	
T3	聴解能力向上	産出能力向上	社会文化の理解	
T4	映像から刺激を受けそれに反応する能力の向上			
T5	聴解能力向上	豊富な感情表現の産出	表現を使用場面とともに理解	異文化理解
T6	聴解能力向上	会話力の向上	「リアルな日本語」に慣れる	

4技能の向上については、「聞く」が主で、それを通じて「話す」力の向上を期待しているという回答が多かった。それに加えて、登場人物の談話行動などを理解することにより社会文化の理解を期待している調査対象者も多かった。

一方で、「実際にどのような効果があったか」という点については、調査対象者6名中5名が映像作品を用いた授業の効果について懐疑的、または否定的な捉え方を示した(表6の網掛部分)。

表6 映像作品を用いた授業で得られた効果

T1	実際に効果があったとは言えない	学習者によって差がある	
T2	効果の有無は不明	継続的ではないので何がどのくらい伸びたかは言えない	インパクトはあったと思うし考えるきっかけを与えることができた
T3	効果があったかどうかはわからない		
T4	モチベーションを上げることができた	実際に見聞きして得た刺激が記憶に残る	日本語の刺激に反応する能力が身につく
T5	日本語能力への効果については不明	教科書では出てこない感情表現に触れることができた	言葉の意味がわからなくても感じる事ができた
T6	日本語能力に関しては明確に効果はなかった	学習者の興味の広がりがあった	

T2は、「自然な会話の聴解能力の向上」、「会話の非言語行動/談話行動の理解」、また「実際使用場面とともに語彙や表現を学べること」を期待される効果として挙げているが、実際の効果については、「効果の有無は不明」と回答している。映像を利用することで視覚的、聴覚的に知識を得、より深い理解につながったことは認識しているものの、継続的ではないので何がどのくらい伸びたかは言えないと述べている。T3は、聴解力、豊富な感情表現の産出、作品によっては社会文化を学ぶことを期待して授業を行ってきたが、実際は「楽しんでいときに（映像を）止めないでほしいというのが伝わってきた」と述べ、学習者にとってはアニメや映画は娯楽にすぎず、特に効果は得られなかったと述べた。T5は映像作品を使用することで「教科書では出てこない感情表現に触れることができた」、T6は映画を通じて「学習者の興味の広がりや、日本語の表現の多様性に触れることができた」と述べており映像作品の使用に関して肯定的な姿勢を表している。しかし、日本語能力については明確な「効果」が得られなかったと回答している。

T1は、授業の目的、期待される効果ともに「討論する能力の向上」とし、産出能力の向上に重点を置いていたが、期待通りの結果が得られなかったため、「効果」についても否定的な意見を述べている。T1はその原因として「予想に反して学習者の能力が低かった」こと、「学習者のモチベーションが低かった」ことを挙げ、「効果」は学習者によって左右されるというビリーフを持っていると考えられる。

また、6名の中で唯一、「効果」に対して肯定的な意見であったT4は、期待される効果として「映像から刺激を受けそれに反応する能力の向上」を挙げている。T4は教科書を使用した授業の中では、学習者が、「生きて動いているものや流れに瞬時に反応して理解したり、答えたりすることが少ない」ことを指摘し、映像作品教材を使用することで、その練習を行うことができ、一定の学習効果が得られていると述べている。

#### 4.3 映像作品の問題点

4.2の2) から、教師は映像作品を必ずしも「効果的なりソース」として認識してはいないことが明らかになった。その問題点として以下の5つの要因が挙げられた。

##### ①学習者の要因

「メディアクラス」の問題点としては、受講している学習者のモチベーションの低さや主体性の低さが挙げられた。学習者の欠席が多かったり、出席しても積極的に授業に参加しない学習者が居たりすると感じているようだ。また、「映画を見ることだけにとどまって、学習につながらない学習者が多い」という意見も挙げられた。

##### ②学習環境の要因

教室のサイズやレイアウト、学習者の人数、レベル差、授業時間など、物理的な問題点も挙げられた。例えば、A日本語学校の「メディアクラス」は週1回2時間(45分×2コマ)であるため、「120分の映画の場合、映画を細切れで見なければならぬ」という点や、学習者の数が20名を超える大人数になると全員の発言を促すことや、クラスコントロールが困難になる点などである。

### ③映像作品の性質の要因

映像作品による授業は、教科書を使用するような一般的な授業とは異なり、「教育目的」で製作されたものではないものを学習リソースとして使用するため、次のような問題点も指摘されている。たとえば、「楽しいということは重要だと思うが、日本語の向上との関係性は不明」、「確実に日本語の能力が上がるという効果がわからない」、「映像作品では学習できることが少ない」という点である。また、「コントロールされていないものであるため、学習者の受け止め方が多様で、まったく期待しない受け止め方を学習者がするという可能性もある」という指摘もあった。さらに、世の中にあふれている膨大な数の作品の中から教材を選択しなければならず、「教材選びが難しい」という問題点や、「著作権の問題」への不安なども挙げられた。

### ④学習者の個性の要因

学習者の好みや嗜好は千差万別であり、すべての学習者のニーズに合った授業を行うことはそもそも不可能に近いことではあるが、もともと好みの分かれる映像作品の場合は、「興味に合った学生にはいい教材になるが、合わなかった場合にも授業としては過ぎて行ってしまうし、好き嫌いがあった場合、全員を巻き込んで授業をすることが難しい」という指摘もあった。

### ⑤教師の要因

教師が抱えている問題として「準備に時間と労力がかかる」という点が複数の調査対象者から挙げられた。それに加えて、教師自身が作品選択をしなければならない場合、授業自体が教師のソフト選択能力の有無に左右されてしまう可能性があるという点も指摘された。また、自由度が高い授業だけに、「教師の裁量によっては時間つぶしになってしまう危険性が高い」という懸念も挙げられた。「教科書の授業に比べて、自分にかかる責任が大きい」、「教材選びのノウハウがない」と教師への負担が大きくなると感じている調査対象者が多かった。

## 5. 考察

一般的に、市販の教科書などを用いた授業においては、その使用方法、教授法はある程度決まっており、それほど自由度は高くない。従って、極端に言えば、どの教師が担当しても、多少の差はあれ、ある程度均質的な授業が行われると言える。しかし、「意図的に教室用や言語学習用に作成されたものではない」（藤家2002: 49）映像作品には「指導マニュアル」のようなものは存在せず、それをどう使うかは教師の裁量に大きく委ねられる。今回の調査対象者が行った授業においても、教師によって授業の目的も、内容もさまざまであった。このような自由度の高い学習リソースに関して、積極的な態度で試行錯誤を繰り返している教師もいたが、教師への負担が大きいため否定的な態度、消極的な姿勢を示す教師が多かった。そして確固たる成功体験やビリーフを持たないまま授業に臨む教師自身にも、迷いや混乱があるという実態も明らかになった。

先行研究では、映像作品の利用は学習者のニーズも高く、効果や意義は肯定的にとらえ

られていた。しかし、今回の調査では、現場で授業に携わっている教師の、学習効果に対する懐疑的な態度や使用に関する問題点が浮き彫りにされたと言える。多くの調査対象者が、映像作品の「学習効果」に期待はしているが、実感できていないことがインタビューから明らかになった。

本研究の調査対象となった教師のインタビューを個別に見ると、積極的に「意味内容重視・トップダウン的理解重視」(保坂・土井2001)のアプローチを取り入れている教師もいれば、「言語重視・ボトムアップ的理解重視」(保坂・土井 前掲)の教師も見られた。また学習者のレベルに合わせて目的を考慮して、さまざまなアプローチから映像作品の活用を考えている教師もいれば、このような概念を意識せずに授業を行っている教師もいるようである。さらに、「トップダウン的理解重視」を目標に授業に臨みつつも、実際には「言語重視・ボトムアップ的理解重視」の活動に終始し、授業の活動目標通りに行えていない教師がいることも明らかになった。

また、「言語運用中心・学習者中心の授業」(岡崎1999)を目指しつつも、実際は「知識中心・教師主導型」の授業になっているという教師もいた。このような、「目標」と実際の授業内容との違いは、嶽肩他(2009)が指摘する教師のビリーフと行動との「ずれや矛盾」である。そして、この教師自身の中での「ずれや矛盾」が、映像作品を用いた授業に対する認識に影響を与えていると考えられる。調査対象となった教師の多くが、映像作品を用いた授業の効果に対して否定的、あるいは懐疑的であったが、その要因の一つとして、教師のビリーフと現実とのずれが挙げられるのではないだろうか。

教師が「学習効果がない」と考えるもう一つの要因として、効果を評価すること自体していないということが考えられる。例えば、文法知識の向上を目的とした授業の場合、何を学んだのかということも明確にやすく、その授業の効果の評価方法の研究もこれまで行われてきている。しかし、自由度が高く、複数の要素を包含し、多様な使用目的が考え得る映像作品の効果の評価することは容易ではない。映像作品は目的、目標別に多種多様な活動が可能であり、調査対象者も一回の授業で複数の活動を行っていた。そのような多くの要素の中から教師が目的を絞って、その目的にのみ焦点を当てて評価するということはあまり現実的ではないであろう。一方で、すべての要素に渡って総合的に能力が向上したかどうかを評価することもまた、一朝一夕にできることではない。さらに、映像作品は、見ている学習者それぞれによって感じ方も違えば、受け取り方も違い、個々の学習者にどのような効果をもたらしているかを測ることは非常に困難である。しかし、何らかの方法で、映像作品を用いた授業の効果の評価しない限り、効果があることも、そして逆に効果がないとしてもそのことを明らかにすることができず、授業を行う必然性すら失われてしまう。したがって、適切な評価を行うためにはまず明確な目的あるいは目標を設定することが不可欠であり、その方法に関しては、今後更なる研究が急がれる。

## 6. まとめと今後の課題

本研究では、映像作品を使用した授業の経験がある教師が、学習リソースとしての映像

作品をどのように捉え、どのように使用しているかという点について、質的調査を行った。その結果、以下のことが明らかになった。

- ①映像作品を用いた授業では教師によって授業の目的も、内容も多様である。
- ②授業を行っている教師自身にも、確固たる成功体験やビリーフがあるわけではなく、映像作品の使用に対して迷いや混乱がある。
- ③調査対象となった教師の多くが、映像作品の学習効果に期待はしているものの、実感できておらず、映像作品を用いた授業は学習効果があまりないというビリーフを持っている。

また、映像作品の教室内での使用におけるさまざまな問題点が指摘されたがこれらの多くは教師のビリーフに強く影響されていることが示唆された。

本研究では、教師6名にインタビュー調査を行ったが、これはあくまで、特定の学校の調査対象者個人の傾向が明らかになったにすぎない。また本研究では経験年数の異なる教師6名を調査対象としたが、ビリーフの違いには教師経験年数だけでなく、社会経験や年齢も影響している可能性があるが、今回は調査対象が限られていたため、それを明らかにすることができなかった。しかし、これまであまり触れられることがなかった現場の教師の率直な意見やビリーフをデータとして収集できたことは、映像作品を今後より効果的に授業の中に取り入れていくための手掛かりの一つになったと考える。さらに、教師が自らの態度や動機を批判的に見ることによって、授業を改善するための方策が見出せる可能性があると考えられている(Horwitz 1985)。今回の調査から得られた多くの気づきや授業の実態を、再度教育現場に投げかけ、客観的に受け止めてもらうことによって、今後の授業の改善に反映していく必要がある。

また、映像作品を用いた授業に対する学習者側の捉え方を探り、学習者のニーズを明らかにする必要がある。その上で、適切で明確な学習目標を設定し、それに適した評価法を確立することで、映像作品を用いた授業の「効果」の有無を明らかにしていきたい。そのためには、ある程度長期的な実践研究や実証研究が必要であるが、これらは今後の課題としたい。

## 参考文献

- 小原律子(2008)「日本語教育における学習素材としての映像メディア—映画・テレビ番組の教材化」『倉敷芸術科学大学紀要』(13), 205-214.
- 岡崎眸(1999)「学習者と教師の持つ言語学習についての確信」宮崎里司・ネウストブニー, J. V.共編『日本語教育と日本語学習』くろしお出版, 147-158.
- 熊野七絵・廣利正代(2008)「『アニメ・マンガ』調査研究—地域事情と日本語教材—」『国際交流基金日本語教育紀要』4 国際交流基金, 55-69.
- 佐藤郁哉(2008)『質的データ分析法:原理・方法・実践』新曜社
- 柴田智子(2008)「アニメを利用した日本語教育—学生の評価とOral Summaryの分析を中心として—」畑佐由紀子編『外国語としての日本語教育—多角的視野に基づく試み』

- くろしお出版, 83-101.
- 高橋純子 (2006) 「<報告>テレビドラマ聴解の授業報告」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』(21), 77-96.
- 嶽肩志江・坪根由香里・小澤 伊久美 (2009) 「教師の実践的思考を探る上でのピリーフ質問紙調査の可能性と課題—日本語教育における教師の実践的思考に関する研究 (3)」『横浜国立大学留学生センター教育研究論集』(16), 37-56.
- 谷口美穂 (2012) 「日本語学習者の視聴覚メディア使用 —インタビューからみえた教室外における自律学習の実態—」『言語教育研究』2号 (印刷中)
- トムソン木下千尋 (2009) 「教室内学習と教室外学習の連携, 海外の日本語学習者の場合」『2009年度日本語教育学会春季大会予稿集』, 188-193.
- 長谷川恒雄・土井真美・保坂敏子 (2007) 「授業における映像メディア (ドラマ・アニメ等) の活用」『2007年度日本語教育学会春季大会予稿集』, 293-304.
- 藤家智子 (2002) 「映像素材を用いた聴解・会話の授業について」『日本語・日本文化研究』(9), 41-58.
- 保坂敏子・土井真美 (2001) 「映像素材を使用した学習活動に対する学習者から見たピリーフ—教室場面の学習活動の場合—」『小出記念日本語教育研究会論文集』(9), 25-39.
- 保坂敏子・土井真美・長谷川恒雄 (2004) 「海外における映像教材に対するニーズの共通性と相違性 —『日本語教育用NHKテレビ番組集』制作のためのニーズ調査から—」『2004年度日本語教育国際研究大会予稿集1』日本語教育学会, 125-130.
- 保坂敏子・Gehetz 三隅友子 (2010) 「ドラマを利用した日本語・日本文化教育のための教材と授業デザイン —言語と文化の統合を目指して—」『2010年度日本語教育学会秋季大会予稿集』日本語教育学会, 317-318.
- Horwitz, E. K. (1985) Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, 18 (4), 333-340.
- Horwitz, E. K. (1987) Surveying student beliefs about language learning. In Wenden, A. and Rubin, J. (Eds.), *Learner strategies in language learning*. Cambridge: Prentice-Hall International (UK), 119-129.
- Richards, J.C. and Lockhart, C. (1994) *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenden, A. (1987) How to be a Successful Language Learner: Insights and Perceptions from L2 Learner. In Wenden, A. and Rubin, J. (Eds.), *Learner strategies in language learning*. Cambridge: Prentice-Hall International (UK), 103-116.

## 【資料1】 インタビュー質問項目

質問項目	
Q 1	これまでに、日本語学校でドラマ、アニメ、映画などの映像作品を使って授業を行ったことがありますか。
Q 2	具体的にどんな作品を使いましたか。
Q 3	授業で使用した作品は誰が選択しましたか。
Q 4	その際、どんな目的、目標を設定しましたか。
Q 5	それらの作品を使ってどんな授業をしましたか。
Q 6	授業ためにどのような事前準備をしましたか。どのくらい時間がかかりましたか。
Q 7	授業の進め方に関してどんなことで迷ったり悩んだりしましたか。
Q 8	活動中に何か問題は起こりましたか。それはどんなことですか。
Q 9	授業中、または授業後に学習者にどのような効果があったと思いますか？
Q10	映像作品を使った授業で行った活動で特にうまくいったものを教えてください。
Q11	うまくいった理由は何だと思いますか。
Q12	映像作品を使った授業の中でうまくいかなかった活動はありますか。それはどんなことですか。
Q13	それはどうしてだと思いますか。
Q14	また機会があれば映像作品を使った授業をしたいと思いますか。それはどうしてですか。
Q15	映像作品を使ってどんな活動をしてみたいですか？ それはどうしてですか？
Q16	授業で使う映像作品を選ぶとき、どんなことに気をつけますか。
Q17	その際、学習者の意見や希望をどのくらい取り入れるべきだと思いますか。
Q18	教室内で映像作品を使用することでどんな能力が向上すると思いますか。
Q19	映像作品を活用することでコミュニケーション能力が向上すると思いますか。
Q20	教室内で映像作品を使用することにどんな問題点があると思いますか。
Q21	教室内で映像作品を用いる際、教師の役割は何だと思いますか。
Q22	映像作品を使った授業について、あなたの率直な意見を聞かせてください。映像作品はどんな点で有効だと思いますか。
Q23	それはどうしてですか。
Q24	今後、授業の中に映像作品をどのくらい取り入れていくべきだと思いますか。