

第1章 序論

1. 1. 研究動機と背景

筆者はテレビが好きで、日本に来てからもテレビをみることは毎日欠かせなかった。ジャンルは問わなかったが、特にストーリー性のあるドラマものが好きだった。最初は意味が分からなくても登場人物の表情や仕草などや知っているわずかな語彙で内容を当てながらみることができた。バイト先や電車でドラマと同じ言葉を聴くことができるととても嬉しく、すぐ覚えてしまうのであった。テレビからの情報はいきているもので、日本語の勉強になったことは言うまでもなくとても多かった。今思い返せば、特に初級の段階で日本語という言語への語感の形成と日本語という言語への聴覚の適応に非常に役に立ったと思う。しかし、学校での聴解の授業ではカセットテープの繰り返しで、実際の生活では聞いたことのないような聴解問題ばかりであった。聴覚の訓練というより、既知語の確認作業といったほうが正確かと思う。そこで、筆者はテレビ番組を用いた聴解授業はできないものかと考えた。現在一般的に行われている中級・上級日本語学習者を対象としたものではなく、初級日本語学習者を対象としたテレビ番組を用いた映像教材の可能性について興味を持ったのである。

日本語の聴解授業の教材としてテレビ番組のビデオを用いることは、さまざまな利点がある。番組ジャンルや内容、視聴時の集中度や理解度は一様ではないにしても、学習者は日常的にテレビをみている。教室活動をできるだけ現実のコミュニケーションに近づけるという意味で、現実生活でよくみられる「テレビ」の番組を使う意義は大きいと思う。つまり、テレビ番組のビデオをテキストとして利用することで、授業が現実の聴解活動に近いものになると考えられるのである。

映像教材の持つインパクトは、学習者の興味を喚起し、学習意欲を高めるという利点もある。またテープ教材のような音声だけの情報では理解が十分できない学習者でも、映像、音楽などの助けで理解に達する場合がある。

日々、多種多様な内容が流されているテレビ番組を効果に利用すれば、さまざまな情報を得られるだけでなく、これまで学習したことや今後学習することが実際に使用されている場面をみることができ、さらなる学習への意欲もわくのではないだろうか。

近年のVTR機器の質的な向上とその普及ぶりには、めざましいものがある。日本語教育の分野でも、視聴覚教材の一つとしてビデオが使われていることも珍しくない。しかしながら、現在のところ、その教材としての特長を生かしきるだけのビデオ利用法の方法論が十分に提出されているとは言いがたい状況である。とりわけ入門期ないし初期の学習には、ビデオの使用が極めて有効であると考えられるにもかかわらず、何を目的として、どんな教材を使って、どんな指導をしたか或いはどう指導すべきかを、当該機関の教育過程全体と関係づけつつ論じた初級クラスの現場からの報告は、ほとんど例をみない。

人間が母語を聞いて、内容を理解する際には、推測・類推能力を使うことによって、重要な部分のみを注意して聞き、残りは聞き流しているのが普通である。外国語で聴解を行う場合、推測を行うのは、さまざまな理由から決して容易ではなく、一音一音、一語一語を聞き取ろうとする傾向がある。しかし、このような聞き方をしていては、その外国語を現実の場面では駆使することはできないのである。幼児が第一言語を習得することと同様外国語学習でも、最初から生の、活きた言葉に接することが大事だと思う。

語学教育において、映像教材が有用であることは多くの人が認めていることである。学生の興味を引きつけて集中力を持続させ、発話を促す効果に加えて、教室で教師一人が与えるより、はるかに多くの情報を一度に与えることができるメリットがある。すなわち、映像に現れる個々の場面や時間の流れに沿った文脈、複数の発話によるさまざまな日本語仕様など、視覚・聴覚双方からの情報、つまり理解すべき内容が文字材料よりはるかにおおいのである。また、視覚情報や文脈が、ある語なり表現なりの使用場面の理解を容易にすることも、利点の一つと考えられる。多くの情報を認識したうえで必要な情報だけを抽出しなければならないという状況は、より現実のコミュニケーション場面に近いことはいうまでもない。

そこで、筆者は本研究において外国語としての日本語の初級学習者の聴解授業に映像教材を導入することの実現可能性を探ることにした。

1. 2 本論文の構成

本論文の第2章では、理論と実践の両方から先行研究について述べる。第3章では、研究の研究課題と研究方法について述べる。第4章では、本研究結果と考察について述べる。第5章では、本研究のまとめと今後の課題について述べることにする。

第2章 先行研究

2. 1 理論研究

聴解は言語活動の中心をなし、インプット仮説が主張するように、言語習得の基盤となる技能であるにもかかわらず、読む、聴く、話す、書く、の4技能の中で指導法の開発がもっとも遅れている。現在、初級日本語学習者に対する日本語聴解指導においては、教師がテープなどを用いて音声言語を学習者に聞かせ、理解を確認しているのが主流である。

近年、第二言語の学習における聴解の重要性が認識されるようになった。竹蓋（1997）は「最短時間で4技能の養成を望むには、(中略)『転移』の効果が期待できる技能の指導からスタートすることが望まれる」と述べ、その技能が聴解であるとしている。

従来、L2としての日本語の聴解については、学習者がどのような項目を間違えやすいかを分析した誤聴分析や優れた言語学習者がどのように方法を使って学習したかを探る学習ストラテジー研究、そして、これらの研究成果をふまえた指導法の研究などが行われている。福田（2004）は聴解は、4技能の中でも学習者が速度をコントロールすることが難しく、即時処理の効率のよさが重要となる技能である。つまり、認知的な負荷に対する配慮がもっとも必要とされる技能であると思われる。

Call（1985）は、L2学習者の聴解に関して、「学習者は発話を聞いたときに各語を認識できるにもかかわらず、それらを解釈するには十分な時間、発話を覚えておくことができない」と述べている。これは、L2学習者の場合、単語認知ができ、文法的知識があったとしても、理解に至らないうちに短期記憶にあった、理解すべき内容の記憶痕跡が減衰してしまうことを示唆している。しかし、これについての実証は行われていない。また、Call（1985）が指摘した短期記憶は、言語情報の一時的で受動的な保持のみに焦点をあてた概念と考えられる。しかし、言語の理解は、推論や数の計算と同じように高次の認知活動であり、そこでは、情報の保持とともに処理という認知過程が並行している。それゆえ、聴解に関わる記憶メカニズムは短期記憶の概念だけでは説明できない。

聴解研究は、同じ理解過程である読解において進められた研究を応用して発展してきた。たとえば、ボトムアップ、トップダウン、相互交流の3つの言語処理過程モデルやスキーマ理論など、読解において進められた研究が聴解にも適用されたが、こうした理論の導入を受け、聴解が単に意味を受け取る過程ではなく、聞き手の既有知識を援用しながら積極的に意味を構築する過程であると理解が広まった。以下で聴解研究におけるボトムアップ処理とトップダウン処理について簡単に紹介することにする。

ボトムアップ処理とトップダウン処理

情報処理過程において人は二つの方法を用いているということが、多くの研究において指摘されている。倉八（1996）は、情報処理の方法という視点からトップダウン処理とボトムアップ処理をとりあげ、ドラマや情報番組など聴解教材の内容、性質によってどちらの処理がより有効であるかが異なることを検証している。藤家（2002）は、聴解能力の向上には、「一語一語を聴解して意味を積み上げていくボトムアップ処理」と「さまざまな既存知識を利用して意味内容を類推するトップダウン処理」という二つの情報処理能力を身に付けていくことが必要であると述べている。

土岐（1988）も「こまか聞き取り」と「おおまか聞き取り」の両者は、互いに車の両輪のようなもので、どちらか一方に偏っても妥当性を欠くと述べている。このように、先行研究では、情報処理方法は、ボトムアップ、トップダウンどちらか一方に偏ることは望ましくなく、学習者がその両方を身に付けていけるようにすることが聴解能力の向上に重要であるという指摘がなされてきた。

しかし、土岐（1988）は従来の初級レベルにおける聴解練習ではミニマルペアを聞き取り練習など、学習者が一字一句正確に聞き取り、それを再生しなければならないという練習がほとんどであったと指摘、タスクリスニング紹介以降おおまか聞き取り能力のための練習も開発されたが、ボトムアップ処理を利用した聴解授業が多いことを指摘している。また、留学生を対象とした聴解授業の実践報告（藤家2002）では、学習者がビデオ学習に対して「言語重視」「ボトムアップ的理解重視」というビリーフをもつ傾向があったとの報告がなされている。

ボトムアップ処理とトップダウン処理は元来読解研究理論であるが、読解と聴解は同じ理解の過程であると考えられるため、聴解研究にも応用されるようになった。読解におけるボトムアップ処理とは、書かれた文字を一つ一つ追いながら、文字から単語、単語から句、句から文、文から段落へと読解を進め、最終的に書き手が言おうとした意味を理解することをさす。同じく聴解においても、聞こえた文字を識別し、語句の意味を認識し、文法知識を使って文構造を解明し、文全体を理解する処理を行う場合をボトムアップ処理という。トップダウン処理とは、言語知識を用いて一文ずつ読解するのではなく、テキストに関する背景知識や読み手の経験などにもとづいて予測を立て、内容を推測し、テキスト全体を理解していく過程をさす。聴解においても同じ過程をたどることをトップダウン処理というのである。

木村（1982）は日本語学習者が言葉を聞いて理解する「聴解」には、複数の人間が交互に話している「対話」と、話し手が聞き手に一方的に話す「独話」という二つの場面があると述べている。また「独話」には、聞き手が不特定多数の場合と、特定少数の場合があり、ラジオやテレビで放送される場合は多くが前者で、テーブル・スピーチや座談会

は後者であると述べている。そして、「独話」の聴解について、「対話」を理解するための能力以上の能力が必要であると述べ、独話理解に必要な4つの能力を挙げている。

- ①話を聞きながら、文脈を急速に把握する能力
- ②話の中の未知の語句の意味を補って理解する能力
- ③話の段落ごとに要旨をまとめる能力
- ④話を聞きながら、必要な事項を記憶したりメモしたりする能力

ここで挙げられた能力とは、前述した情報処理能力でいうトップダウン処理能力にあたるものと考えられる。初級からの聴解練習の影響がボトムアップ処理になれば一語一句がわからないと不安になる学生にとって、トップダウンでの理解の方法を学習することが聴解能力の向上を促すと考えられる。

スキーマ理論

過去の経験によって形成された概念構造をスキーマと呼ぶ。人はこのスキーマを活性化し、新しい事実を把握したり、知識として取り込むと考えるのがスキーマ理論である。第二言語での聴くという行為についてスキーマ理論に基づいて説明すると次のようになる。聴くという行為は、単に単語や文法の知識にのみ頼って行われるものではない。聞き手の言語的知識・非言語的知識の両方を使って行われる包括的認知過程である。聞き手が持っている既存知識の概念構造スキーマである。スキーマ理論では、聞き手には二つのスキーマがあると想定されている。コンテンツスキーマ（概念構造）とフォーマルスキーマ（形式構造）である。コンテンツスキーマは、内容に関する知識の枠組みであり、聞き手の経験や背景知識によって構成され、長期記憶に蓄えられている。聴解に過程で、トピックや単語によってこれが活性化されると、これに基づき予測や推測が聞き手によって行われ話全体の理解が可能になる。一方、フォーマルスキーマは話構造に関する知識の枠組みである。これに基づいて聞き手は話中での主題の展開を予測しながら聴解を行う。優れた聞き手は、この両方のスキーマを持ち、有効に活用できる。

トップダウン処理は、聞き手がさまざまな知識を持っているから可能である。既有知識の役割は、「スキーマ理論」によって説明される。スキーマは、構造化・組織化された知識の単位であって、特定の概念を表すための構造化された知識の集合と考えられている。Long（1989）では、スキーマの役割について次のようにまとめている。スキーマは、①情報を理解するための足場となる。②注意をどこに向けるべきかの配分を容易にする。③推敲による情報の精緻化を可能にする。④記憶を順にたどることを可能にする。⑤情報の編集、要約を容易にする。⑥推論による情報の再構築を促進する。

二重符号化理論

学習理論において、画像や映像などによる視覚情報提示は理解と記憶を促進するものとしている。ペイビオ (Paivio) は「二重符号化理論」を主張し、言語とイメージ (画像・絵) は、それぞれ独立した機能を持ちそれぞれ別々の記憶システムによって二重に符号化されるとしている。そして、それらの情報が二重に符号化されると、理解や記憶が高まるとしている。われわれの日常生活では、視覚情報と音声情報が常に同時に入ってくる。音声言語は視覚情報で意味化され二重に符号化される。音声情報に視覚情報が加わって相乗的に記憶されるというものである。こうして言語はイメージとともに記憶されることになる。

ペイビオ (Paivio) は

- ・絵、写真、動画のような「絵画的な刺激」は、心象的にも言語的にも符号化される (二重に符号化される) から記憶に残りやすい。

と考え、提唱している。

写真や絵、動画などの絵画的刺激では、「あ、今、家の絵みたな」というようなイメージが心の中に浮かぶ。また、同時に、言語的にも「赤い屋根だったな、白い壁だったな」というようなことを表現できる。心の中で「イメージ」としても「言語」としても残っている—二重に符号化されて残っている—ので、記憶に残りやすく、記憶貯蔵庫からの呼び起こしも容易である。

これに対し、抽象的な刺激というのは符号化しにくい。たとえば、「愛」と聞いても、心の中に具体的なイメージは浮かばない。したがって、「愛とは何々である」というふうに、言葉で説明しなければならない。この場合は、心象的ではなくて言語的な符号化のみであり、それゆえ、抽象的な言葉というのは覚えにくい。

ここから言えることは、「絵画的な刺激を使う、つまり目からの情報を入れればよい」ということである。耳から聴くだけではなくて、目から絵画的な刺激を同時に与えれば、それは記憶に鮮明に残る。

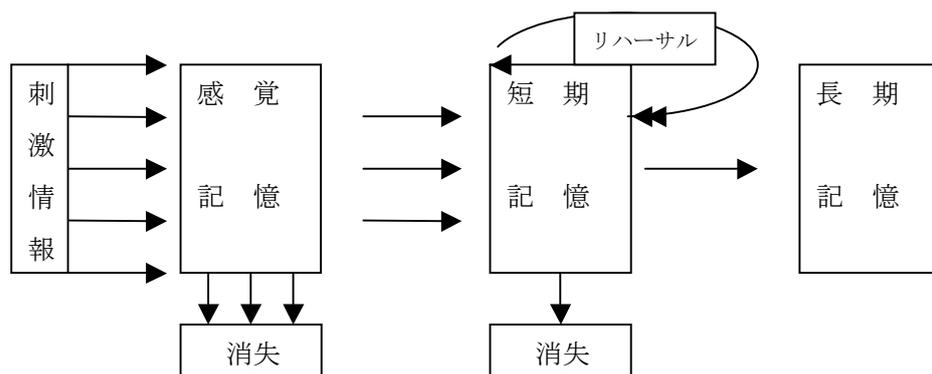
ワーキング・メモリ (作業記憶) の理論

記憶が言語学習において重要な役割をしていると研究分野で注目されている。記憶という言葉は「以前の経験を覚えていて後でそれを思い出す過程」を表すが、その過程には、記銘 (なんらかの経験を覚え込む)・保持 (経験を維持する)・想起 (後になって記銘した

ことを思い出す)の3つの段階が考えられている。経験した事柄を後の時点で思い出せないということは、この3つの段階のいずれかが誤動作した結果である。

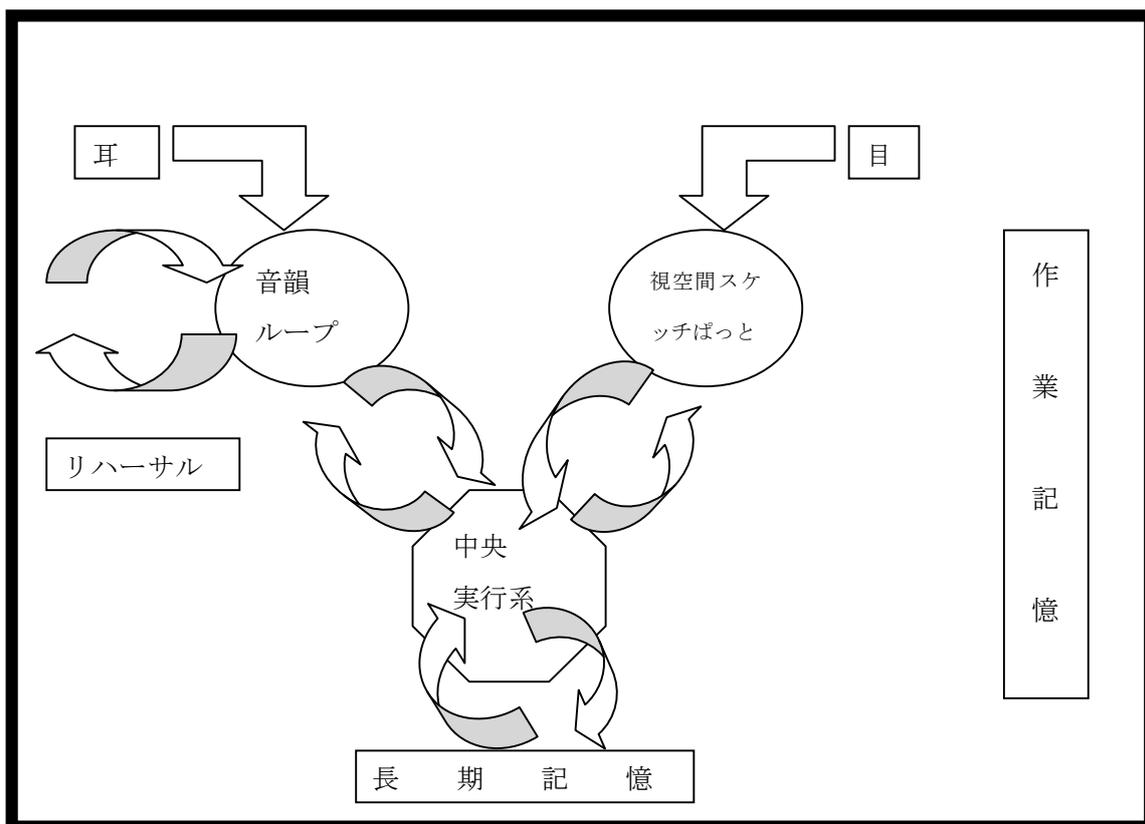
記憶には比較的短い時間内に消失するものと、かなり長期にわたって残存するものがあり、前者を長期記憶、後者を短期記憶と呼ぶ。こうした記憶の区分は、かなり古くから認められていたものである。しかし、今日では短期記憶よりさらに短時間で消失する感覚記憶と呼ばれるものを分離してとられることもある。感覚記憶とは1秒未満しか残存しない記憶である。テレビで人物の動きをごく自然なものとしてみているが、実際には少しずつ変化のある静止画像が1/30秒ずつ呈示されているに過ぎない。連続する画像の差分が運動として認知されるわけである。このことはわれわれが1/30の画像をみて、前の状態と比較ができる程度の時間は情報が残存していることを意味する。このような感覚記憶の容量は無制限といわれているほど大きい、保持時間が極めて短いため情報のほとんどは意識されないまま消失している。短期記憶とは、たとえば「電話帳をみてからダイヤルを回し終えるまでしか覚えていない」ような、せいぜい数分間しか残らない記憶である。短期記憶では膨大な量の感覚記憶から少量の情報を取り入れ、体制化・言語化により情報の加工を行う。近年の短期記憶のとらえ方は単なる貯蔵庫としての機能だけではなく、思考や行動のための作業領域として機能を果たすとみなされている。このように重要な機能を果たすものの、感覚記憶や長期記憶と比べて容量が極めて小さい。長期記憶とは、数時間、数日間、或いは一生持続するような記憶で、その容量は無限ともいえる。短期記憶の情報のうち、リハーサルされたもののみが長期記憶に保存される。言語学習において学習

した言語を長期記憶にすることが目標でもある。



バドレーが提唱した「ワーキング・メモリ」という記憶の理論がある。この理論では、人間は目から入った情報であれ、耳から入った情報であれ、「中央処理系」という一つの場所で情報を処理する、と考え方である。要するに、目から入った情報は「視空間スケッチパッド」というところを経由して「中央実行系」で処理される。耳から入った情報も「音韻ループ」というところを経由して中央実行系で処理される。これらの情報処理をするた

めの作業場、それが「ワーキング・メモリ」である。



作業場に処理しようとするものをバラバラに置いておくと、絶対作業ができない。机の上が乱雑だと勉強できないことと同じで、いろいろなものがおいてあると処理が進まないわけである。しかし、今からこれを勉強しようというように、注意を一つのことに向ければ、人間はその情報を処理できるようになる。いろいろな情報を並べておいても情報処理は進まないが、どこかに注意の焦点をあててやると情報処理が進む。ワーキング・メモリに入った情報のうち、あるものだけにのみ注意の焦点をあてる、そうすれば情報処理が一気に進むというわけである。

しかし、「注意」というものは特殊な性格を持っているのである。それは、人間が使える注意量は一定であるということである。要するに、一つのことを考えたら別のことが考えられない—たとえば、講演の最中に「お昼は何を食べようかな」とか考えていると、講演の話は頭に入ってこない—ということである。このことを「注意資源の量は一定である」といい、次のような式で表す。

$$\text{注意資源の総量} = (\text{刺激 A の処理に費やした注意資源の量}) + (\text{刺激 B の処理に費やした注意資源の量})$$

人間の情報処理には、このような「あちらをたてれば、こちらがたたず」という側面がある。これを「トレード・オフ」という。このトレード・オフの原則をマルチメディアにあてはめると複雑になることは容易に予想できる。

マルチメディアでは、耳からも目からも情報が入ってくる。しかも、外国語の場合、処理が自動化されていない。耳と目の両方から情報が入ってきたら、当然情報がぶつかりあったり、オーバーフローを起こしたりして処理できなくなる。耳に神経を集中すれば目の方がおろそかになり、目に神経を集中すれば耳の方がおろそかになるというように、どちらかがおろそかになるのである。

それならば、注意を半々に向ければよいではないか、と思われるかもしれないが、意識的にそうはうまくできない。先ほどの「二重符号化理論」では「メディアを多重化すれば、記憶が促進される」ということになるわけであるが、多重化しすぎると今度は「あちらをたてれば、こちらがたたず」という状態になって、情報がうまく処理されない危険性があるわけである。

本節では聴解研究における理論研究を概観してきた。ボトムアップ処理とトップダウン処理では聴解における二つの処理方法をまとめた。一語一語ずつ聞き取るボトムアップ処理は初級学習者によくみられる言語処理方法であり、トップダウン処理方法は上級学習者によく見られるのである。しかし、筆者は初級学習者にとってトップダウン処理能力を身につけさせることが大事だと考える。スキーマ理論で言及した初級学習者の既有知識を十分に活性化して話の全体を把握する能力を養うことは初級学習者こそ有用であると考えられる。聞いた内容は、二重符号化理論で述べたように、耳からの情報のみではなく、目から入ってきた情報で同時に刺激することで、記憶に鮮明に残るのである。これは、ワーキング・メモリ理論でも述べた長期記憶にもつながるのである。

これらすべての理論は聴解授業において映像教材を用いることが理解や学習に有益であることを予測している。従来の考え方では、聴解は受動的なまのだと分類されてきたが、現在では能動的なプロセスと考えられている。聴解は、聴き手が持っているすべての知識（言語知識、専門知識、実際の世界に関する知識など）を総動員して内容を予測しながら聴き、意味を構築していくことから、非常に能動的な活動である。

Anderson(1985)では、ある情報が時間の流れの中でどのように処理されていくかという観点から、第一言語における聴解の過程について（1）近く処理の過程（perceptual processing）、（2）分析の過程（parsing）、（3）活用の過程（utilization）、という3段階モデルを提示している。第一段階は、インプットに焦点があり、エコイック・メモリ（視覚からの感覚記憶）の形でインプット情報の要素を保持する過程である。第二段階は、統

語的な分析をして、意味のある表象を生成する過程である。第三段階は、この表象を既存の知識に関連づけ、解釈する過程である。Anderson の三段階モデルは、第二言語における聴解の研究にも大きな影響を及ぼしている。

Brown (1995) も、Anderson の三段階モデルに焦点を当て、聴き手が能動的に聴く活動に参加することを強調し、ISFU モデルを提示している。ISFU とは以下の頭文字をとっている。

Identify : テキストからの情報を特定する。

Search : すでに持っている情報と新しい情報を結びつけるために、記憶の中のファイルを探す。

File : 既存の適切なファイルと関連づけたり、新しい情報のために新しくファイルを作ったりして、情報を保持する。

Use : 新しい情報を使う。

このモデルは、実験室で行った実験の結果と異なり、聴き手がなんらかの目的の下で聴くという実生活における聴く活動の特徴を重視するものであるため、聴解の過程を理解する上で非常に役に立つとされる。

2. 2 実践研究

本節では聴解授業にビデオ教材を用いた授業報告をいくつか概観していくことにする。

1960年代から教育に視聴覚機器が導入された。この時代は、工業が中心の時代であり、家電製品が家庭の中に入ってきた。人々は、電気洗濯機や掃除機などの家電製品の便利さによって、確実に生活が豊になっていくと実感した。教育にもその便利さを反映した機器が導入されてきた。OHP やビデオなどの視聴覚機器が入ってきた。そして、これまでの文字情報だけの学習に加えて音声や映像を見ながらの学習は、確かに効果があった。視聴覚機器とは、文字どおり見ること聴くことなどの目や耳などの延長としての道具であった。電気掃除機や洗濯機がごみを取り衣服を洗うという手の延長として、自動車がより遠くに出かけるという足の延長として、電話がより遠くの人と会話をするという口の延長として、人々の生活に浸透していった。同様に、OHP は文字をより大きく写し、テープレコーダは音声を再現し、ビデオは映像を再現して、いつでも視聴できる道具として、教室の中に入ってきた。そこでのキーワードは、効率化である。いかに遠くに、いかに見やすく、いかに手軽にという考えで、工業製品が開発された。ものを作り出し、そのものが、教育を含めて、生活の中に入ってきた。現在でもこのモノを活用するという考え方は生き続けている。日本語教育においても、テープレコーダやビデオは、よく活用されているからである。特にビデオはその映像の力が認められて日本語教室において多用されている。

映像の情報力は強力であるということを主張した心理学の分野で「マガーク効果」と呼ばれる現象がある。マガークという心理学者が発見したもので、マガークは次のような実験を行った。

- 1) まず、/ga/という音を聞かせる。
- 2) 次に、/ba/と発音している口の映像だけを見せる。
- 3) 最後に、/ga/という音を聞かせると同時に、/ba/と発音している口の映像を見せる。

この3)の場合、耳からは/ga/という情報が、目からは/ba/という情報が同時に入ってくるわけであるが、そのとき、被験者の耳にはどんな音が聞こえるのでしょうか。結果は、両唇破裂音/ba/と軟口蓋破裂音/ga/の中間の調音点の音、すなわち歯茎破裂音/da/が聞こえるというのである。同じように、耳から/ka/という音を聞かせ、同時に目から/pa/と発音している映像を見せれば、/ta/という音が聞こえることになる。

文レベルでも同じことが起きるのである。たとえば、

My gag koke me koo grive.

という文を見せると同時に、耳から

My bab pope me poo brive.

という発音を聞かせると、被験者の耳には、

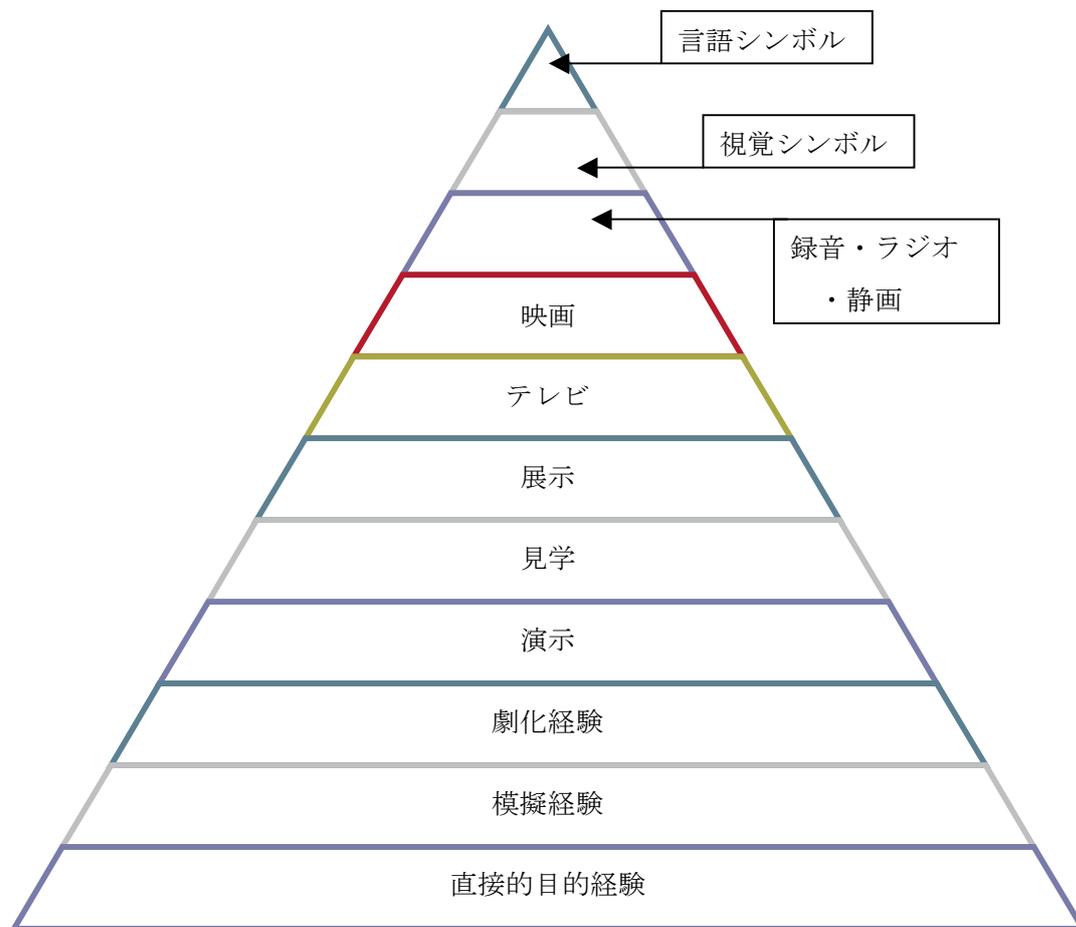
My dad taught me to drive.

と聞こえてくるのである。

われわれは、音声というのは集中して聞けばちゃんと聞こえるものであると思い込んでいるのである。しかし、実際は、耳から入った情報というのは、映像の情報が加わっただけで変化してしまうものなのである。人間は耳から入った情報を映像で補正している、それもかなりの程度、映像に引きずられているのである。

初級日本語学習者こそ、この映像の力を借りて言語を理解することが必要としているのである。耳からの情報だけでは、とても不十分なのである。

デールという学者の「経験」のレベルで視聴覚教材を分類した「経験の円錐」がある。デールは、教育の目的である概念形成のためにはその基礎そして豊かな「経験」を与える必要があるとして、具体的「経験」から抽象的概念へいたる段階を次の図式に、教材と活動を統一して示した。この図の円錐の底辺から「展示」までが「立体的映像」であり、「テレビ」から「視覚的シンボル」までが「平面的映像」といえる。両者の接点に「映画・テレビ」が位置づけられていて、「映画・テレビ」が教材に占める位置の重要性を教えてくれた。



「経験の円錐」

佐藤（1986）では、初級段階における日本語学習者へのビデオ使用の可能性についての模索が報告されている。この研究コースでは、1）発話のためのビデオ教材の作成、2）聴解力・表現力を養うための教材の充実、3）専門分野での研究に資する教材の開発を目標としている。

ビデオ教材として採用したものは、国立国語研究所「日本語教育映画基礎編」、国際交流基金「ヤンさんと日本の人々」等既成の映画教材である。既成の映画教材以外のほかに、わずかながら、テレビ放送を録画したものも用いた。天気予報、ニュース、お知らせなどである。

この実践報告ではビデオ教材の特性を以下のように述べている。事物や場面を、視覚と聴覚を通じて、具体的・総合的・連続的——現実世界の事象にきわめて近い様態において——呈示しえる。こうした特性から導かれる利用効果を次のように挙げている。

- 1) 言語生活の基盤をなしている諸般の事柄に関する知識を提供する。
- 2) 時間的概念の絡む学習をはじめ、種々の文法学習において理解を助ける。
- 3) 現実に即した場面設定によって、日常会話における発話の能力を高める。
- 4) 雑多な言語情報の中から、視覚の助けを借りて必要な情報を聞き取る力を養う。
- 5) 学習者に共通の体験を与え、自由会話や作文などの素材を提供する。

この実践報告でのコースには以下の特徴がある。第一は、このコースは初級者対象の比較的短期（5ヶ月）の集中コースであることである。したがって、最終的にもとめられる一般的な言語能力は、日常会話に大きな困難を感じないで済む程度のものである。第二は、研修生は全員が研究者もしくはこれを目指すもので、コース終了後は近在の大学に所属して各専門分野（ほぼ理系）の研究に携わる予定であり、よって、一般的な言語能力のほか、ある程度の専門的な言語能力を獲得する必要に迫られていることである。第三は、如上の言語能力は、コース期間中発揮される必要があることである。特に、入門期の研修生にとっては、ごく初歩的な日常会話の習得が急務である。

しかし、このビデオ使用の授業については、担当教師と学生双方から否定的な評価が多く目立った。教師側にとっての最大の問題点は、教材の適否であった。特に、国立研究所の映画については、全篇ではないが、状況や発話の不自然さ、内容の希薄さや魅力の乏しさに対する不満が寄せられた。学生側からは、教材の使用順序が不適當、単語が覚えきれないなどの声が聞かれた。その改善点としては、以下のように述べられた。

まず、教材の件であるが、一つに、このコースの目的に沿う独自のビデオ教材を早急に作成する必要があるとのことである。次に、既成の教材については、その特性を見極めた上で、それぞれにもっともふさわしい利用法を案出する必要があるとのことである。

次に、教材の使用順序に関しては、比較的高度な聴解力を要する『ヤンさんと日本の人々』を何故早い段階で扱ったかが最大の論点となったが、ビデオ教材使用の先後は、聴解の難易度のみによって決まるものではなく、各教材にはそれぞれ特性に応じた扱い方があるのである。

最後に、単語が覚えきれないとの声に関しては、単語の習得が単なる義務の域を脱するような魅力ある素材の提供を図るとともに、新出語の中からキーワードを選定・提示し、その定着に努めることを今後の課題とした。

この実践報告は二十年二年も前のものであり、先行研究としてあげるのは躊躇もあったが、筆者が探した範囲内の唯一の初級日本語学習者を対象とした研究であるため、ここで述べることにした。確実な成果というものはないものの、初級日本語学習者にとって視聴覚教材が必要であることと、初級日本語学習者向けの視聴覚教材作成の一つの方向と可能性を示すことができたのである。

高橋（2006）では、テレビドラマ聴解実践が報告された。中級レベルの日本語学習者を対象としたこの実践は、テレビドラマを楽しむことと視聴したドラマについて描写したり、意見、感想を述べることができることを狙いとした。

「ドラマを楽しむ」ためにはまず理解できることが大きい鍵になると述べている。ドラマに関して学習者が理解するのを手助けし、さらに学習者が個人でドラマを見たときにそこで学んだことが応用でき、ドラマを楽しめるというのを理想とした。

もう一つの狙いは、学習者が視聴したドラマについて「話す」ことができるように指導することであった。ある場面や人物描写、心情描写のための語彙、表現なども学んでもらうのである。まずは学習者の既習知識から必要な語彙、表現を引き出すように仕向け、足りなければ、教師が付け加えるのである。

また、学習すべき項目として以下の10項目を挙げている。

- (1) ドラマで使われている語彙、表現、文型を学ぶ
- (2) 話し言葉の発音の崩れ、音の変化の規則を学び、聞き取れるようになる
- (3) 人間関係の展開を把握する
- (4) 登場人物の心情を、言葉、仕草、態度、映像から読み取れるようになる
- (5) 年代によって異なる日本語表現、発音の仕方、話し方の差に注意を向ける
- (6) 日本人同士のコミュニケーションの取り方（勧誘、断り、依頼、謝罪の仕方など）に注意を向ける
- (7) 文化的歴史的社会的背景知識を補って視聴する
- (8) 出演している俳優についての知識を得る
- (9) 脚本家およびその作品について知る
- (10) そのドラマが起こした社会的影響などについて知る

この実践報告で使われたテレビドラマはそれぞれ特徴のあるものであった。

- 1) 「川、そして海へ 第4話」(NHK)

このドラマでは、会社での上下関係を見せた。

- 2) 「サトラレ 第1話」(テレビ朝日)

この作品の場合は、漫画の原作から入った。

- 3) 「ごくせん1 第1話」(日本テレビ)

この教材で特徴的なのは、話し言葉の音に変化を積極的に取り上げられる点であった。特に、漫画の台詞が音を忠実に再現して書かれているので漫画とドラマを併用することができた。たとえば、「うっせーんだよっ、てめえーはっ、だまってろっ！」や「あんの、沢田のやるおおおっ、何のつもりだっっ」という表記があり、ドラマの音声からだけではなく、漫画の絵とともに音の変化が目からも確認できたのである。

4) 「タイガー&ドラゴン」(日本テレビ)

このドラマでは、今風のヤクザの雰囲気伝える目的で使用された。話し言葉の音の変化の紹介や話し言葉特有の表現の紹介に適していたのである。

5) 「御宿かわせみ 第1話」(NHK)

時代劇であるため、映像すべてが江戸時代の文化を伝えることになる。この作品では、ドラマで使われる語彙、表現の説明とともに文化的歴史的背景説明が必要になっている。

6) 「ウォーターボーイズ」映画

素直でくせのない若者ドラマといえる作品である。

この実践報告はテレビドラマから学習すべき10項目を設定するなど、共感できる場所が多かったが、学習者の反応と調査結果の報告がまだなされていない。また、中級レベルの日本語学習者を調査対象としていたが、「学習すべき10項目」に関しては初級レベルの日本語学習者にもすべて当てはまると考えられることから、初級レベルの日本語学習者を対象とする追試が考えられる

田中(2006)では、**上級クラスでテレビ番組のビデオを用いた聴解の授業が報告さ**

れている。学習者13名に関しては、メインテキストである『日本語Ⅱ』(大阪日本語教育センター)が修了していることで、クラスレベルとしては上級となっている。この13名の学習者の特徴としては、日本語力のみならず、興味、関心のありか、持っている情報量、知的欲求の程度、すべてにおいて多様なクラスであることである。

使用したテレビ番組については次の表のとおりである。

回	日付	時間	ジャンル	番組名	内容
1	12・13	30分	ニュース	週刊こどもニュース	各地で起きている談合事件について
2	12・30	45分	歴史物	ひらがな革命(その時歴史が動いた)	菅原道真と藤原時平の対立とひらがなの誕生
3	1・17	25分	対話中心のドキュメンタリー	男の見た目の話@東京、ギャル男ライフ(一期一会)	中国人留学生が東京の人気モデルと出会う
4	1・24	40分	ドラマ	ディロン~クリスマス約束(1回目)	セラピー犬、ディロンが出会った、孤独な青年の話

5	1・31	35分	ドラマ	同上（2回目）	同上
6	2・7	30分 10分	インタビュー 解説	いじめなくしたい（中学生日記） いじめについて（視点論点）	中学生が自分のいじめ体験を語る いじめに対する対策など
7	2・14	40分	ドキュメンタリー	居場所はどこに（日本の現場）	居場所を求める若者達の現実
8	2・21	40分	アニメーション	おでんくん	おでん村に住むおでん達の話
9	2・28	40分	ドラマ	風が来た道	自らの将来の夢と母の願いとの間で悩む女子高校生の話
10	3・7	50分	クイズ	ボロボドゥール（世界ふしぎ発見）	ボロボドゥールと日本の遺跡と共通点を探る

授業の手順については、第3回目と第4回目のみ紹介されているが、簡単にまとめると①視聴前はビデオの内容を大筋話す、②視聴中はタスクシートを埋める、③視聴後はビデオの内容について話し合うというものである。

今後の日本語聴解の可能性としてこの報告では以下のものがあげられている。

- 1) 素材の内容と分量の適切なものを選び、学習項目を明確にして、学習活動を組み立てることが必要である。活動としては、タスクシートを埋めていくだけでなく、ペアワークやグループワークによって助け合いながら理解に近づいていくという方法も考えられる。
- 2) 聴解以外の授業とリンクさせることにも意味がある。読解の授業とリンクさせることで理解がスムーズになると考えられる。また、作文の授業とつなげることも可能である。

この報告で紹介されたテレビ番組をみればわかるように、テレビでは優れた番組がたくさん放送されているのである。こうしたテレビ番組を日本語の学習の授業に使わないことはとても勿体無いことである。有効に利用することで、活性化した授業を行い、学習者の日本語力が高められることが期待される。

上級聴解クラスにおけるテレビ番組ビデオの利用は市川（1990）でも報告されている

。この報告での学習者は、米国国防省の日本語研究所で学習しており、アメリカの外交官、連邦政府職員、およびカナダ、オーストラリア、ニュージーランドの外交官であり、

研修終了時にはそれぞれの国の大使館、領事館等の政府機関で各自の専門的任務を遂行するに足る日本語能力、および日本事情についての知識を身につけることが求められている。

また、所属によって多少差はあるが、日本人との交渉やコンタクト、社交的な会話をこなさなければならず、マスコミから情報を得る能力も期待されているため、高度な発話、聴解能力が必要とされる。特に、わからない語彙や表現、雑音等の障害があってもコミュニケーションを持続できるだけの推測能力をもつことは重要であると述べている。

この報告に使われたテレビ番組のビデオ教材は以下のものである。

- 1) ニュース 21 (NHK 総合 月～金 夜9～10)
- 2) 筑紫哲也ニュース 23 (TBS 月～金 夜11～0:30)
- 3) ニュース・ステーション (テレビ朝日 月～金 夜10～11:20)
- 4) ワールド・ビジネス・サテライト (テレビ東京 月～金 夜11～11:50)
- 5) 関口宏サンデー・モーニング (TBS 日 朝10～11:30)

また、クラス内の活動の流れは次のようである。授業は LL クラスで行われた。

第一時間

背景説明 ---タスク--- VTR ---タスク--- 音声テープ ---タスク---→ 学習者個人の聴解

第二時間

ディスカッション

この LL クラスでは、前半 (15～20分) を教師主導の下に、後半 (30～35分) を各学習者が自分の学習をコントロールする形でクラスが進められた。この方法の導入は推測能力を育成するためであり、LL 担当教師は音よりも語、語よりもディスコース全体の意味を捉えるように指導した。

このクラスでのテレビ報道番組を聴解教材として認められた効果を次の5つにまとめることができる。

- ①推測能力の向上
- ②さまざまなスピーチ・レベルや話し方のスタイルに慣れる
- ③日本的なコミュニケーション・ストラテジーに慣れる
- ④日本事情の知識獲得
- ⑤学習者の聴解クラスに対するモチベーションの向上

このような効果は、上級レベルの日本語学習者でみられたが、初級レベルの学習者から身につけることが必要であることは言うまでもない。語彙や文法などいろいろな面で習得が不十分な初級レベルの学習者こそ推測能力に加えてさまざまなスピーチ・レベルや話し方のスタイル、日本的なコミュニケーション・ストラテジーに慣れることが大事である。日本事情の知識の獲得や苦手な聴解クラスに対するモチベーションの向上は初級レベルの学習者にとっても大事なものである。

現在、テレビではバラエティーに富んだ報道番組が放送されており、言語的、社会的・文化的、専門的知識を総合的に伸ばし、聴解能力を向上させるための教材として、優れた教材があふれている。そして、こうした番組を教材として採用することは、また、学習者の知的好奇心を刺激し、学習意欲を促進し、学習効果を高めることにもつながる。

小林（1990）では、**初級後期、中級、上級日本語レベル別に行ったテレビドラマによる聴解授業の実践が報告**されている。この研究では、同じテレビドラマを初級後期、中級、上級のクラスで使用した場合、授業の様子がどのように違ったか、学生の吸収するものがどのように違ったかを報告したものである。

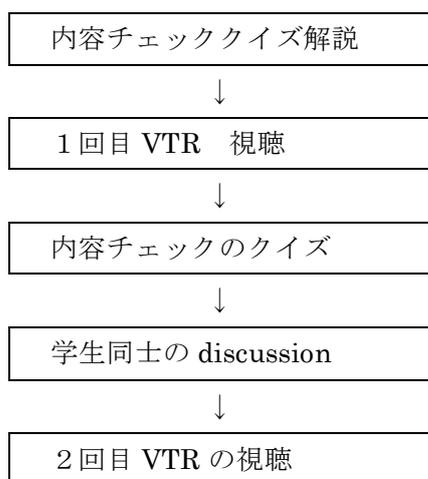
指導した学生は初級後期は、筑波大学留学生センターのAコース（予備教育対象6カ月集中コース）で、約400時間終了した時点の学生、中級は同センターのCコース（補習コース）の研究生、大学院生、上級は筑波大学の学部1年生である。

この授業のテレビドラマ教材はTBSに日曜劇場「指輪」（1987）である。以下はこのテレビドラマを選択した理由である。

- ・さまざまな人間関係（年齢差、親疎の程度差）によって異なる会話が観察できる。また、怒った場合や酔っ払っている場合などの会話もあり、フォーマルで上品な話し方から、崩れた汚い乱暴な話し方も聴くことができる。
- ・教室にふさわしくないもの、いわゆるエログロがない。
- ・方言や時代劇にでてくるような特殊な話し方がない。標準語である。
- ・外国人留学生の感情を傷つけるような民族的、宗教的問題はない。
- ・ドラマの主人公は学生と年齢が近い。
- ・ストーリーは単純で分かりやすい。
- ・日本人の標準的な生活様式が見られる。

この授業ではテレビドラマ教材 50 分の内容を 8 回分けて視聴した。視聴する前に学生は音声テープ、単語リストなどを利用して予習することができた。授業中は主に視聴した

テレビドラマの内容チェックを行った。授業の流れは以下のとおりである。



上級レベルの学生でも、1回目の授業でおこなった内容チェッククイズの結果は悪く、いかにドラマの出だしが分かるにくいのか、反対に、ドラマが進行するにしたがって、いかに分かりやすくなるか、文脈に支えられて聴解がなされていることを実感させられた。ドラマの「あらすじに乗る」までに苦勞することがわかる。

中級レベルでも基本的には上級と同じ方法、同じ流れで進めたが、分かり方の度合はかなり下がることになる。＜内容チェッククイズ＞については学生に音読させ、訪問を確認する必要がある。＜1回目視聴＞では学生は2度聞かないと回答が苦しいという。＜学生同士の discussion＞では、ときに教師の誘導を必要とする。しかし、授業回数を重ねると、クラスの学生同士の信頼関係も生まれるためか、発言が多くなる。誤答をしている学生も多いが、その根拠も発言させると、他の学生の関心を誘い、貴重なものとなった。＜2回目の視聴＞の時の反応は上級コースと同じく積極的なものである。このコースでは回を追う毎に、よく聞き取れるように変化していくのがわかった。

初級レベルの学生に対しては自然な会話の諸相を観察させること、教師の助けを借りながらも、日本語がけで、ドラマを楽しめたという達成感が得られ、その中で、縮約形を聞き取る練習ができればという狙いがあった。授業のあとの学生の意見にも、「本当の日本語を習いました。」とか、「自然な日本語を聞きました。この方がいいです。」というのがあった。いかに教室の日本語が本物の会話とかけ離れていたのかが分かる。

日本語レベルが上がれば上がるほど、生の教材は分かりやすいものとなる。だからといって、初級レベルでは生の教材が必要でないこととはならない。この実践報告で分かるように、初級レベルでは、もちろん語彙や文法の問題もあるが、学生が教室内の日本語と違う生の日本語への驚きのほうが大きかった。言語の学習は、初めが肝心である。最初に覚えた日本語が不自然な日本語であれば、上達しても最初に覚えた不自然な日本語はいつまでも引きずるものである。

本節では聴解研究において、テレビ番組ビデオを用いた実践報告をいくつかみてきた。初級日本語学習者を対象にした佐藤（1986）では、初級段階におけるビデオ使用の有用性を十分に認識しながらも、実践ではうまくいかず授業報告で終わっている。その後も初級段階の学習者を対象とした研究は見られなかった。前述でみてきた中級日本語学習者と上級日本語学習者を対象にした実践報告は、どれも、初級学習者においても応用可能なものとする。むしろ、初級日本語学習者のほうがもっと必要としている聴解授業の形式かもしれない。

理論研究でも触れたように、聴解において不明な部分があっても、全体の流れや背景知識、常識から補足、類推することにより理解する能力を高めることができるのである。われわれは母語で何かを聞き取るとき、一つ一つの音や語彙をすべて聴き取っているわけではなく、イントネーションやポーズ、話の流れ全体等さまざまな要素から重要と思われる部分だけを聞いて、語彙や文、その命題内容、話しての意図等を予測したり、あとから推測したり、そのほかの部分は聞き流しているのが普通である。少なくとも高度に専門的であり、内容的に理解が難しいことが予想される話を聴かねばならないような場合を除けば、聞き手はリラックスした状態で望んで、無意識のうちに推測能力を使うのである。しかし、外国語の聴解の場合、学習者は多かれ少なかれ緊張して望んでおり、一音一音、一語一語を聞き取ろうとする。特に初級レベルの学習者は、語彙力が低く、語彙力が低いゆえに緊張し、緊張すればするほど一生懸命になって一音一音聞き取ろうとする。このような循環では、聴解はとても難しいものと化してしまい、情報全体の把握はできなくなる。また、現実の場面では、話し言葉においては文法的不備や省略も多く、雑音等によって聞き取りが妨げられることもある。どのような状況にも柔軟に対処し、コミュニケーション、ひいては日本語能力を身につけるためには、集中的聴解だけではなく、拡張的聴解で推測を働かせる訓練が必要である。

本研究を推測を働かせる訓練の前段階として位置づけすることができる。

第3章 研究課題と研究方法

3. 1 研究目的

日本語教育では、映像教材の有効性を認めながらも実際の授業にはあまり使われていないのが現状である。前章で見てきたように、映像教材は中級・上級日本語学習者向けというのが常識であり、学習の教材というよりは確認の道具として用いている使い方が多いのである。それに比べて初級日本語学習者には、聴解授業でもっぱら音声テープのみで使われてきた。近年、初級日本語学習者の聴解授業にも映像教材が使用されるようになったが、それは少数であり、その映像教材は生のものは見られず、ほとんどが既成の文法使用法の確認の役割をするものである。

本研究では、実際の場面において中級・上級日本語学習者より多くの手がかりを必要としている初級日本語学習者の聴解授業での映像教材活用の可能性を探ることを目的とする。

3. 2 研究課題

本研究では以下二つの研究課題を設定した。

RQ1. 初級日本語学習者を対象とする聴解活動において、映像教材群と音声教材群では内容理解面で違いは見られるか。

RQ2. 映像教材群と音声教材群では、活動中の聴き方及び事後の定着にどのような違いがみられるか。

3. 3 研究方法

3. 3. 1 調査対象

本研究で調査対象としたのは、東京都内の某日本語学校に在籍している23名の初級日本語学習者である。そのうち、映像+音声教材の調査に協力してくれた学生が12名で、音声のみ教材の調査に協力してくれた学生が11名である。国籍は中国、韓国の二カ国である。国籍別の調査は行われていないため、学生の国籍確認はしていない。

3. 3. 2 調査時期

本研究の協力者は筆者が勤めているアルバイト先の学校の生徒である。筆者が授業を教えているクラスではないため、学校と教師と学生の許可の下で調査を行われた。

本研究は2007年8月中旬から9月の中旬にかけて日本語学校にて調査した。本調査は日本語学校の授業中に行われたものではなく、放課後の時間を利用して行われた。調査自体は30分弱でできたものだが、調査協力者である生徒たちの都合により何回か分けて調査を行ったため、一ヶ月という時間がかかってしまった。調査に協力してくれた生徒たちは午後のクラスだったため、授業が終わるとすぐにアルバイトなどに行かなければいけない生徒さんがかなりいたためである。

3. 3. 3 調査手順

本研究はA、B二つのグループに分けて調査を行った。Aグループは映像+音声のビデオを流し、Bグループには音声のみを流した。内容はまったく同じである。

(1) テープで聴解問題 10 問 (注1)

まず、調査対象者の均質性をはかるため、従来の音声テープのみによる聴解テストを行った。聴解テストの内容は事前に担任の教師に使用していないことを確認した。聴解テストは日本語能力試験3級聴解問題から5問と4級聴解問題から5問出題した。

本研究の調査対象者Aグループ12名とBグループ11名対し、その均質性を測るため行った実力テストの成績をt検定にかけた結果、両グループ間に有意差が見られなかったため、均質と認めることができた。

(2) 聴いた内容を自由に再生して記述してもらうために用紙(以下再生用紙と呼ぶ)を配布した。→登場人物の名前を一度読み上げた。

補助資料として参考のためのものである。登場人物が複数で、日本の名前にもなじみがない学生たちがいることを考え、名前を印象づけるため、登場人物の名前を一度だけ読み上げた。Aグループ、Bグループ両群とも読み上げることで、本調査の結果には影響がないと判断した。

(3) ビデオ・テープを流した。

使用した映像教材は、①学生が見てないこと、②内容が簡潔なことの二つを中心に選ん

だ。アニメも考えていたが、学生がみている可能性を考慮しあきらめた。そこで、考えついていたのがNHKの朝のドラマであった。毎日朝の8時15分から8時30分までの間放送していて、日本にきて間もない学習者にとってはなじみのないドラマものである。筆者が日本語学校を通っていたときも、筆者以外はクラスメートでみている人がいなかった。まず、1週間分を録画し、そこから上記の2項目に当てはまるものを選んだ。最終的に選んだものは、5分弱のもので、その内容は「謝りの場面」であった。登場人物は多いが、内容はきわめて簡単といえる。謝っている人物がいて、その人物を許した人と許していない人がいるという粗筋のものである。

ドラマで登場する人物の名前を読み上げてすぐ、本調査であるドラマ（注2）の内容を流した。Aグループには音声つきビデオを、Bグループには映像なしの音声テープのみを流した。

（4）再生用紙に内容を書いてもらった。（5分程度）

ドラマを見終えて（聞き終えて）から、5分程度の時間で両グループそれぞれわかった内容を再生用紙に書いてもらった。その内容は、日本語力を測るためのものではなく、筆者が参考のためのものであるため、学生の完全の母語記述でも、日本語交じりの母語記述でもかまわないと説明した。実際にも、母語で書いてくれた学生がほとんどであった。

（5）正誤判断用紙を配布し、書いてもらった。

再生用紙を回収してからすぐ正誤判断用紙を配布し、書いてもらった。正誤判断問題は筆者がドラマの内容から作成したものである。正誤判断問題は全部で10問であり、レベル別に3レベルに分けられている。単純語彙レベル、文レベルとディスコースレベルの3レベルである。単純語彙というのは、単語を聴くだけで意味が分かるような語彙をさす。単純語彙レベルでは、語彙だけでヒントをもらい正解につなげるレベルである。文レベルというのは、語彙より長い文から正解が得られるレベルである。ディスコースレベルというのは、語彙と文だけではなく学生が聴解教材の流れと既有知識などを活用して全体の内容が推測できるレベルをさしている。本研究では、この正誤判断の資料と内容再生用紙を基にまとめたものである。

本研究の分析の資料となる正誤判断問題10問は以下のようなものである。

- | |
|--|
| <p>(1) なつみがあやかに^{あやま}謝っています。</p> <p>(2) みんなはなつみに^{おこ}怒っています。</p> |
|--|

- (3) お金かねがなくなりましたが、犯人はんにんはまだわかりません。
- (4) みんなはなつみなつみに自分が犯人じぶんにされていると思おもっています。
- (5) かなはなつみなつみを助たすけてあげました。
- (6) こうじはなつみなつみをなんとも思おもっていません。
- (7) こうじはなつみなつみを許ゆるすようにみんなに言いいました。
- (8) かなはなつみなつみと仲なかが良よくありませんでした。
- (9) なつみなつみが一生懸命いっしょうけんめい謝あやまりましたが、あやかあやかは許ゆるしてくれませんでした。
- (10) おやじさんとぼんとうさんはなつみなつみを許ゆるしてくれました。

語彙レベルの問題—— 問題（1）から問題（4）まで

文レベル問題——問題（5）から問題（7）まで

ディスコースレベル問題 —— 問題（9）と問題（10）

第4章 研究結果と考察

本章では、研究課題1と2を分けて研究結果と考察について述べていく。

4.1 RQ1の結果と考察

RQ1. 初級日本語学習者を対象とする聴解活動において、映像教材群と音声教材群では内容理解面で違いは見られるか。

グループAとグループBそれぞれの正誤判断問題の得点は表1のとおりである。正誤判断問題10問に対し1問1点という得点方式をとって10点を満点とした。

グループA (映像教材使用)	グループA得点 (単位：点)	グループB (音声教材使用)	グループB得点 (単位：点)
A1	7	B1	6
A2	7	B2	5
A3	5	B3	7
A4	5	B4	6
A5	5	B5	6
A6	6	B6	5
A7	2	B7	2
A8	5	B8	6
A9	7	B9	4
A10	3	B10	6
A11	5	B11	7
A12	9		

表1、正誤判断問題 全体の得点

両グループの得点をt検定を行った結果、有意差は見られなかった($t=0.065$ 、 $df=21$ 、 $p=n.s.$ 両側)。しかし、今回の調査はRQ1で述べたように内容理解面で違いがあるかどうかを課題にしているため、正誤判断問題の3段階別の結果もみた。

語彙レベルでの両グループの成績は表2のとおりである。語彙レベルは4問あるので、

4点を満点とした。

グループA (映像教材使用)	グループA得点 (単位：点)	グループB (音声教材使用)	グループB得点 (単位：点)
A1	3	B1	3
A2	3	B2	4
A3	2	B3	4
A4	1	B4	3
A5	3	B5	3
A6	3	B6	1
A7	1	B7	2
A8	1	B8	2
A9	4	B9	1
A10	2	B10	3
A11	2	B11	4
A12	4		

表2、正誤判断問題 語彙レベルの得点

語彙レベル正誤判断問題の両グループ得点を t 検定を行った結果、有意差は見られなかった ($t = -0.681$ 、 $df = 21$ 、 $p = n. s.$ 両側)。語彙レベル問題に関しては有意差が見られなかったことは予想内のことであった。初級レベルでは、簡単な語彙が最低限の手がかりとなるのである。

次に正誤判断問題の文レベルの4問に t 検定を行った。文レベルでの両グループの得点は表3のとおりである。

グループA (映像教材使用)	グループA得点 (単位：点)	グループB (音声教材使用)	グループB得点 (単位：点)
A1	3	B1	3
A2	3	B2	1
A3	2	B3	3
A4	3	B4	3
A5	2	B5	3
A6	2	B6	4
A7	1	B7	0

A8	3	B8	4
A9	2	B9	3
A10	1	B10	3
A11	3	B11	3
A12	4		

表3、正誤判断問題 文レベルの得点

文レベル正誤判断問題の両グループの得点に t 検定を行ったが、有意差は見られなかった ($t = -0.709$ 、 $df = 21$ 、 $p = n. s.$ 両側)。

最後に正誤判断問題のディスコースレベルの2問に t 検定を行った。ディスコースレベルの2問に関しては得点を見るだけでも結果は明らかであった。表4がディスコースレベル問題の得点である。

グループA	グループA得点 (単位：点)	グループB	グループB得点 (単位：点)
A1	1	B1	0
A2	1	B2	0
A3	1	B3	0
A4	1	B4	0
A5	0	B5	0
A6	1	B6	0
A7	0	B7	0
A8	1	B8	0
A9	1	B9	0
A10	0	B10	0
A11	0	B11	0
A12	1		

表4、正誤判断問題 ディスコースレベルの得点

表4の得点からもわかるように、両グループのディスコースレベルでの有意差は見られた ($t = 4.690$ 、 $df = 11$ 、 $p < 0.05$ 両側)。

以上の結果からRQ Iの答えは次のとおりである。

初級日本語学習者における映像教材と音声教材では内容理解面で違いがみられた。

A、B両グループの正誤判断問題得点の全体からは違いが見られなかったものの、レベル別の得点の結果からは違いがみられた。語彙レベルと文レベルでは違いが見られなかったが、ディスコースレベルでは明らかにその違いがみられた。

次の節ではこの結果について分析を行う。

語彙レベル

語彙レベルの4問の両グループ比較からは有意差が見られなかったことは前節ですでに述べた。本節では詳しく両グループ間の正答数も比較してみることにする。

- (1) なつみがあやかに^{あやま}謝っています。
(2) みんなはなつみに^{おこ}怒っています。
(3) お金がなくなりましたが、犯人は^{はんにん}まだわかりません。
(4) みんなはなつみに^{じぶん}自分が犯人に^{おも}されていると思っています。

語彙レベル問題のA、B両グループの正答人数をグラフで表示すると図1になる。Aグループが映像教材グループで、Bグループが音声教材グループである。

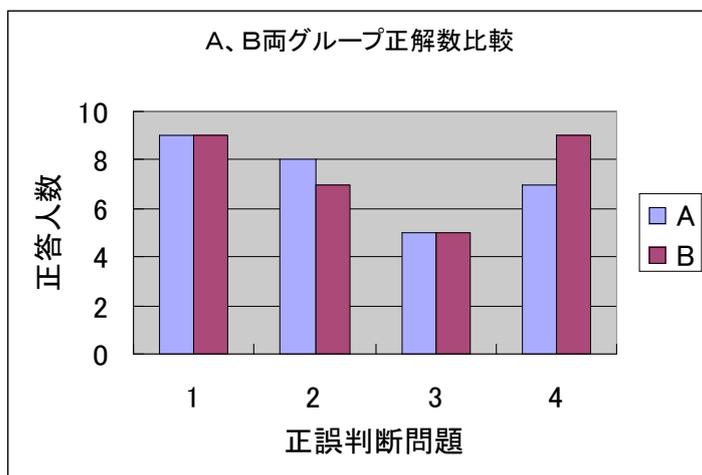


図1、語彙レベルでの比較

問題(1)ではA、B両グループが同じ9名が正解し、問題(2)ではAグループが8名正解し、Bグループが7名正解している。一名の違いとはいえ、Aグループの正答数が多いのである。問題(3)では、同じ5という正答数ではあるが、両グループとも半数以

上の人が間違っているのである。問題（4）では、Aグループが7名正解し、Bグループが9名正解しているのである。

語彙レベルではA、B両グループで有意差がみられなかったことは、予想していた結果である。語彙レベルでは、映像があるなしに関係なく、語彙さえキャッチできれば答えは出せるものである。

問題（1）では「謝る」、

問題（2）では「怒る」、

問題（3）では「お金」、「犯人」、

問題（4）では「みんな」、「自分」、「犯人」、「思う」

などの語彙をわかっていたら、判断ができる問題である。問題(1)と問題(2)は映像のあるほうが雰囲気からすぐ一人の人が謝っていて、取り囲んでいる多くの人が怒っているのがわかるので、わずかながらもグループAが正答した人数が多かった。問題（3）は、複文になっているので、正答数が落ちてしまったのである。問題（4）に関しては、語彙は簡単なものであるが、内容を理解しないとできない問題であったため、単純聴解という意味のテープのみのグループBの正答数が多かったのである。

A、B両グループとも正誤判断用紙の前に配った内容再生用紙には多くの内容が書かれていないが、書かれた内容の量からしては圧倒的にAグループが多かった。つまり、映像を見せたグループからのフィードバックが多かったのである。

次の文は学生が実際に再生用紙にかいた内容である。謝っていることについてはAグループの学生からは次のように書いてくれたのである。

A4 : 她做□事, □求原□, 最后得到原□。

(彼女が間違いを犯し、**許しを請い**でいる、最後は許してもらった。)

A5 : なつみ做□事, □求原□, 之后大家都原□她了。

(なつみが間違いを犯し、**許しを請い**でいる、後でみんなは彼女を許した。)

A6 : 有人吵架, 但所有人都是最后原□她, 但有一些人不□。

(人が喧嘩している、しかし、みんなは最後に彼女を**許した**。しかし一部分の人は不満に思っている。)

A9 : なつみさん : □□□ □□ □□ □□□ □□□ □□□ □□□みたいな人は、ほかのきれいな女の人も□□ □□□ □□□。

(なつみさん : 何かのことについて**許しを請い**でいるが、料理人みたいな人は、ほかのきれいな女の人も一緒に許しを請いでいる。)

A12 : □□□□ □□□□□□。

(なつみが**許しを請い**でいる。)

—— () 内は筆者訳

A グループの記述に対して B グループからは次の書きこみしかなかった。

B3 : □□□ □□ □□□ □□.□□□ □□ □□.

(犯人をさがしているようだ。許しを請いでいる。)

B6 : Excuse me. Sorry. Really sorry……Please ~~~

(すみません。ごめんなさい。本当にごめんなさい。…お願いします…)

B9 : なつみ: 真的□不起。我从此会小心的, 求下你呀。

おやじさん:

大家: 求一下你□呀。

(なつみ: 本当にすみません。これから気をつけます、お願いします。)

おやじさん:

大家: お願いします。)

—— () 内は筆者訳

正誤判断問題語彙レベルでは A グループと B グループでは有意差が見られなかったが、再生用紙への書き込みは映像教材を用いたグループが多かったことがわかる。両グループは語彙レベルでは同じレベルではあるが、映像をみた A グループは聞いた語彙に映像を加えたことで理解した内容へに自信がついたと考えられる。市川 (1990) のテレビ番組を用いた聴解授業で認められた効果の一つに学生の聴解クラスへのモチベーションの向上がある。モチベーションの向上は自信につながるのである。自信を持てたことで、内容再生用紙への書き込みもためらいがなかったと考えられる。一方、音声のみの B グループは聞き取った語彙を頼りに謝っていることだとは思っていても、聞いたことだけへの不安から内容再生用紙への書き込みはしていないと考えられる。B グループの書き込みの中に「범인」、つまり「犯人」という言葉が出ていることから、A グループとは同じ語彙レベルにあるにもかかわらず、内容再生用紙への書き込みが少なかったことは、学生の自信の問題だと考えられる。問題 (4) に対しての答えからも、B グループが A グループより 2 名も正答した人が多かったことから、両グループでは語彙レベルでの差がないことがわかる。

文レベル

次に文レベル 4 問からの結果をみってみる。文レベルでも A, B 両グループでは有意差は見られなかった。

(5) かなはなつみを^{たす}助けてあげました。

(6) こうじはなつみをなんとも思っていない。

(7) こうじはなつみを許すようにみんなに言いました。

(8) かなはなつみと仲が良くありませんでした。

文レベル問題のA、B両グループの正答人数をグラフで表示すると図2になる。

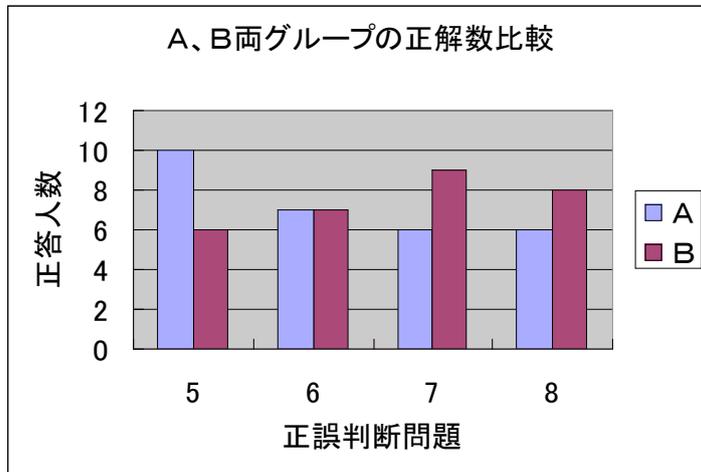


図2、文レベルでの比較

問題(5)では、Aグループが10名正解し、Bグループが6名正解している。この問題はAグループがBグループよりよい成績をとったといえる。問題(6)では両グループとも7名正解している。問題(7)ではAグループが6名正解し、Bグループが9名正解している。問題(8)でも、Aグループが6名正解し、Bグループが8名正解というBグループの正答が多い結果になっている。

文レベルでも映像+音声のAグループと音声のみのBグループでは有意差が見られなかった。文レベルでは語彙レベルとは違って語彙だけではなく語彙と語彙のつながっている文の理解が必要である。

問題(5)では、「助けてあげる」、

問題(6)では、「思っていない」、

問題(7)では、「許すように」、

問題(8)では、「仲が良くない」

などの文レベルのつながりわかる必要があるのである。簡単な文ではあるが、やはり初級レベルの学習者にとってはそれほど容易な文ではないと思う。内容再生用紙に、語彙と語彙のつながっている日本語の文が現れていないことを見ればすぐわかるように、初級レベルの学習者にとって理解をしている内容でもまだ産出することは難しいのである。内容再生用紙にはわかった内容を母語もしくは日本語に書くように指示したため、また、内容を重視したため、問題(5)から問題(8)でヒントとする文の産出は見えなかった。

図2をみる限りでは、問題(5)だけAグループの正答数が多く、問題(6)では同じ

正答数で、問題（7）と問題（8）ではむしろBグループの正答数が多い。しかし、文レベルでもA、B両グループでは有意差がみられなかった。

文レベルの正誤判断問題は、テキストのあらすじではなくどっちかという少し細かな内容に関する問題であった。あらすじに対しても内容に関する細かな問題に対しても同じ初級レベルでは映像+音声のグループも音声のみのグループもそれほど差異がないことが今回の調査でわかったのである。

ディスコースレベル

最後にディスコースレベルであるが、グラフで示すまでもなく、明らかにAグループの正答数がBグループより多い。Bグループではディスコースレベルの2問に正解者がいなかったのである。

(9) なつみ^{いっしょうけんめいあやま}が一生懸命謝りましたが、あやか^{ゆる}は許してくれませんでした。
(10) おやじさんとばんとうさんはなつみ^{ゆる}を許してくれました。

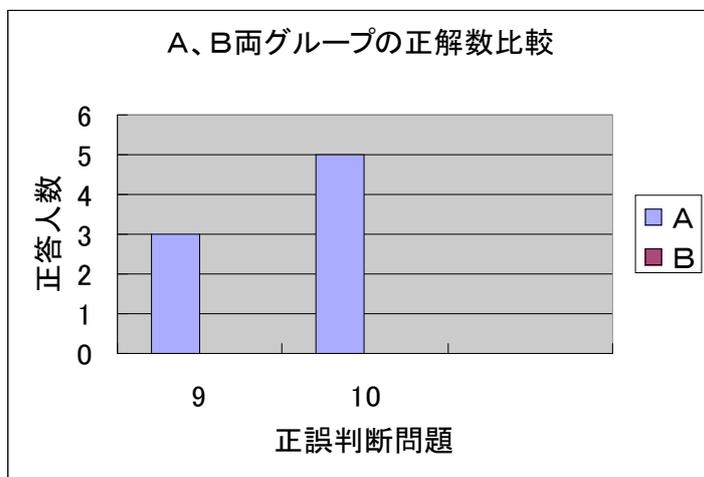


図3、文レベルでの比較

ディスコースレベル問題の問題（9）と問題（10）では、Aグループがそれぞれ3名と5名の正解者がいたが、Bグループでは正解者がいなかった。

実際のテキストでは「あやか」と「おやじさん」、「ばんとうさん」が「なつみ」を「許す」などはっきりと言葉で示した表現がなかったのである。学生がそれぞれ、流れで推測し判断しなければならないのが、この最後の問題（9）と問題（10）の2問である。

映像+音声の A グループではわずかながら、正解者がいることに対し、音声のみの B グループでは一人の正解者もいなかった。映像教材を用いた A グループの学生は、映像を通じてこれからのテキストに登場する人々の表情や仕草、雰囲気などをみて、「あやか」と「おやじさん」、「ばんとうさん」の考えを推測することができたのである。しかし、音声のみの B グループの学生は、聴くこと意外には何の手がかりもなかったため、「あやか」と「おやじさん」、「ばんとうさん」さんの考えが推測できなかったのである。

本節では、研究結果 I に対して考察を行った。映像を用いた A グループと音声のみを用いた B グループでは語彙レベルと文レベルとディスコースレベルの 3 段階別の考察を行った。語彙レベルで、正誤判断問題に関しては A、B 両グループ有意差がなかった。語彙がわかれば正解につながる問題であったため、事前テストでも示したように両グループは同レベルであることがわかる。しかし、内容再生用紙の書き込みは A グループが多かったことから、映像を用いた A グループの学生は自分が理解した内容に関して音声のみを用いた B グループの学生より自信があることがわかった。語彙レベルより内容的には少し細かい文レベルでの結果も語彙レベルでの結果と同じ有意差がみられなかったことから、文レベルでも映像+音声テキストと音声のみのテキストでは初級学習者においては違いがないことがわかった。しかし、ディスコースレベルでは、映像教材を用いた A グループは映像を見ることができたことから、人物の表情と仕草、雰囲気がわかり一部テキストの内容が推測できた。

従った、初級レベルの日本語学習者は聴解授業において聴くだけでなく、映像+音声テキストの内容理解の一環である内容の推測を助けることがわかった。

4. 2 RQ2 の結果と考察

RQ2. 映像教材群と音声教材群では、活動中の聴き方及び事後の定着にどのような違いがみられるか。

映像教材を用いた A グループの 2 名と音声教材を用いた B グループの 1 名に対して、事後インタビューを行った。事後インタビューは正誤判断問題テストを実施してから 1 ヶ月がたった後に行った。インタビューのやりとりは学生の母語で行われた。翻訳はすべて筆者がしたものである。インタビューするときは、正誤判断問題を見せながら行った。正誤判断問題の得点が高い順に A グループの 2 名と B グループから 1 名を選んだ。

次の内容がそのインタビュー内容を簡単にまとめたものである。まずは、映像教材グループ A1 さんとのインタビューである。「インタビュー 1」とする。

H1 1 : この正誤判断問題、時間順になっていることは知っていましたか？

A1 1 : いいえ。そのときは知らないものがたくさんある時期だったので。意味がちゃんと伝わらなかったです。まだよくわからない時期だったので。今は、もう日本にきて 8 ヶ月になったし、テレビを見ながら、日本の人と話しながら、いろいろ勉強もしましたので。

H1 2 : 問題 (1) はどのように答えましたか？

A1 2 : 映像を見ながら、照らし合わせながら答えました。意味はよくわからなかったけど。

H1 3 : それでは、「謝る」という言葉は知っていましたか。

A1 3 : 覚えてたけど、忘れました。今はよくわかりません。

H1 4 : 問題 (2) はどう思いました？

A1 4 : みんながなつみに怒っているという意味ですね。

H1 5 : これは前回の時からわかりましたか。

A1 5 : はい。雰囲気を見た瞬間それはわかりました。

H1 6 : 問題 (3) はどう思いました？

A1 6 : 今はわかるけど、前回の時は「犯人」がわからなかったです。今はニュースとかよくみているので、わかります。

H1 7 : 問題 (4) はどう思いました？

A1 7 : みんながなつみを犯人だと思っているということですか。なつみからはみんなが私のことを犯人だと思っていると思っています。

H1 8 : 問題 (5) はどう思いました？

A1 8 : ドラマを忘れましたので、わかりません。

H1 9 : 問題 (6) はどう思いました？

A1 9 : 前回答えるとき大体意味は分かりました。

H1 10 : 問題 (7) はどう思いました？ (意味はわかっている)

A1 10 : 正直、まだわからない単語もいっぱいあるけど、感覚でいくつかを当てて、大体雰囲気からこうではないかと思うとそうだったりして。みんな許してあげてるんだとか。あ、ちょっと笑顔に変わったらそんな感じねとか。雰囲気から、その人は許してあげなかったねとか。

H1 11 : 問題 (8) はどう思いました？ (意味が理解できていない)

A1 11 : かな、男が、(筆者の訂正があつて)、あ、女の子ね。「仲良く」がわからない。

H1 12 : 問題 (9) はどう思いました？

A1 12 : …… (忘れてる様子)

H1 13 : 問題 (10) はどう思いました？

A 1 1 3 : 忘れてしまいました。

H 1 1 4 : 今は自分でどのように勉強していますか？

A 1 1 4 : 毎日 3 時間はテレビをみています。知らない単語は書きとめて意味を調べて覚えるようにしています。ニュース、天気予報などもみえています。

次に、映像教材グループの A 2 さんとのインタビューである。「インタビュー 2」とする。

H 2 1 : あの時みた映像の内容について覚えてますか？

A 2 1 : 覚えています。ずっと謝ってたよね。

H 2 2 : この正誤判断問題、時間順になってることは知っていましたか？

A 2 2 : 知らなかったです。当時は知らなかったけど、今思い出せばそうだったような気がします。

H 2 3 : 問題 (2) はどう思いました？

A 2 3 : みんな彼女に対して怒っていた。その場面、覚えているよ。

H 2 4 : 今見るのと前回見たときと何が違うのかみてみてください。

A 2 4 : 時間がいっぱいたっているの。今はわかったことがたくさんあります。

H 2 5 : 問題 (3) はどう思いました？

A 2 5 : みんなが彼女をせめていたよね。彼女がお金をとったとか。正解は今もわからないけど。

H 2 6 : 問題 (4) はどう思いました？

A 2 6 : 「されている」は何？ (説明したらこれも正しいと言った。)

H 2 7 : 問題 (5) はどう思いました？

A 2 7 : これは違うよ、多分。たくさんの人が出てきてる。男の人が助けてあげたことは覚えている。そうでしょう？この男の人はよく覚えている。

H 2 8 : 問題 (6) はどう思いました？

A 2 8 : これは意味がよくわからなかった。説明してくれる？

H 2 9 : 問題 (7) はどう思いました？

A 2 9 : これは○だね。

H 2 1 0 : 問題 (8) はどう思いました？

A 2 1 0 : これは×。二人は仲がいいと思う。あることで喧嘩しただけだと思う。何故知ってるかわかりますか。なぜなら昔から今までこんなことはずっと起きてるからよ。あることで友達の間で喧嘩して、またあることで仲良くなったりするからよ。別れたり一緒になったりよくあることよ。

H 2 1 1 : 問題 (9) はどう思いました？

A 2 1 1 : なつみは誰？あのおばさん？

H 2 1 2 : あやかは彼女を許してあげましたか？

A 2 1 2 : いいえ。

H213：問題（10）は？最後に二人のおじさんがいたことは覚えていますか？
 A213：覚えているよ。
 H214：この二人は許してあげましたか？
 A214：はい。
 H215：二人ともですか？
 A215：はい。後半になってみんな○でしょう。間違っているのあるの？
 H216：「謝る」という言葉は知っていましたか？
 A216：知らなかった。でも、その方向で考えた。
 H217：「すみません」という言葉はどう思いますか？
 A217：日本の人はなんでもすみません使っているから。バイト先とか。
 H218：「申し訳ありません」はどんな意味か知っていますか？
 A218：そのときは知らなかったけど、今は知っています。同じ謝っている言葉よね。
 これは勉強した、最近勉強した。最近みたドラマでも聞いたことがある。
 実は、日本の言葉は中国語と同じ発音しているのもあるよね。「犯人」とか。
 H219：「助ける」という言葉は知っていましたか？
 A219：「誰か助けて」とかよく言ってるよ。
 H220：間違った問題についてどう思います？
 A220：前回間違ったのは、聞いてよくわからなかったからだけど、今回間違っただけは印象にしか頼ってないからだよ。動作を思い出したり、スクリーンの内容を思い出したり、またあなたの説明もあったし。

最後に、音声教材グループのインタビューである。「インタビュー3」とする。

H31：どんな内容だったか覚えていますか？
 B11：いいえ。今思えば、正確な表現、語彙の意味など、内容全体を理解することができていなかったと思います。ただ感覚（感じ）、聞こえる言葉自体の感じがあるでしょう。その感覚を頼りに、そのときは、まだ単語をたくさん知らないから。感覚で答えてました。
 H32：感覚で問題に答えたのですか？
 B12：正確な表現がわからないから。
 内容はわかったけど、紛らわしかった。登場人物が多かったから。AがBになったり、BがAになったりする気分でした。馴染みのない声だったから、区別がつかなかったです。簡単な文章だったらわかるけど。あとになると、みんながぐちゃぐちゃになって。
 H33：この問題をもう一回みて答えて見ますか？
 B13：正解がわからないから、問題をもう一回みても答えをかけません。もしこれが正解だという確信があれば書けるけど。

日本語には言葉と言葉と間がないから、難しいです。

電話と面を向かって話すのとだいぶ違います。面を向かって話すことがとても助かります。電話では怒っていてもわからないです。区別ができないです。アクセントの違いというか。

H34：自分でどんな聴解練習をしていますか？

B14：聴解の練習としてテレビをみています。

今回事後インタビューを行う対象として、A、B 両グループで成績の一番よい学生と一番悪い学生を予定していたが、両グループとも成績が一番悪い学生は短期在籍の学生だったので、インタビューを予定している時期にはすでに帰国している状態であった。やむを得ず、A グループから成績上位二人と B グループから成績上位二人に変更したが、B グループの成績上位から 2 番目の学生にインタビューすることはできなかった。

インタビューは正誤判断問題を中心に行われたが、A グループと B グループでは明らかに A グループの学生が内容についてよく覚えていた。

ペイビオ (Paivio) の二重符号化理論でも言及したように耳から聴くだけではなく、目から絵画的な刺激を同時に与えれば、それは記憶に鮮明に残ることを本研究でもそれが証明されたといえる。

映像教材を用いたグループのインタビューである「インタビュー 1」と「インタビュー 2」では次のような発言があった。「インタビュー 1」からは、

A12：映像を見ながら、照らし合わせながら答えました。意味はよくわからなかったけど。

A15：はい。雰囲気を見た瞬間それはわかりました。

A110：正直、まだわからない単語もいっぱいあるけど、感覚でいくつかを当てて、大体雰囲気からこうではないかと思うとそうだったりして。みんな許してあげてるんだとか。あ、ちょっと笑顔に変わったらそんな感じねとか。雰囲気から、その人は許してあげなかったねとか。

「インタビュー 2」からは、

日本語には言葉と言葉と間がないから、難しいです。

A21：覚えています。ずっと謝ってたよね。

A23：みんな彼女に対して怒っていた。その場面、覚えているよ。

A25：みんなが彼女をせめていたよね。彼女がお金をとったとか。

A27：これは違うよ、多分。たくさんの人が出てきてる。男の人が助けてあげたことは覚えている。そうでしょう？この男の人はよく覚えている。

のように、「映像を見ながら」、「雰囲気を見た瞬間」、「覚えている」など映像を思い出しながら、筆者の質問に答えている様子が見られた。

映像教材を用いたグループの学生に対し、音声教材を用いたグループの学生からは内容に関する具体的な発言は見られなかった。

B11：・・・ただ感覚（感じ）、聞こえる言葉自体の感じがあるでしょう。その感覚を頼りに、・・・

「B11」の発言からも音声教材を聞いた学生は、そのとき聞いた教材の内容に対する記憶がまったくないに等しいことがよくわかる。「ただ感覚」、「その感覚を頼りに」など、正確な表現ではなく感覚にしか頼れなかったと正誤判断問題に答えたときのことを述べた。

また、映像教材を用いたグループのインタビューからは既有知識を活用した発言も見られた。今回使用した映像教材は、日常でよく見られる「謝りの場面」を設定しているため学習者にとっては自分の背景知識を活用することが自然にできたのである。

A210：これは×。二人は仲がいいと思う。あることで喧嘩しただけだと思う。何故知ってるかわかりますか。なぜなら昔から今までこんなことはずっと起きているからよ。あることで友達の間で喧嘩して、またあることで仲良くなったりするからよ。別れたり一緒になったりよくあることよ。

音声教材のみを用いたグループのインタビューでは、自分の答えに対する不安を表す発言が見られた。

B13：正解がわからないから、問題をもう一回みても答えをかけません。もしこれが正解だという確信があれば書けるけど。

B13 でみられた自分が出した答えに対して自信がないため、振り替えても何も思い浮かばないのである。正誤判断問題を書くときも、そのときの感覚で書いたもので、正解しているかどうかについてはまったく自信がなかったのである。これに対して、映像グループでは、もちろんわからない言葉や文法もたくさんあったが、自分が出した答えに対してはある程度映像から自信を得ているといえる。

植松（1979）のはじめのところに、外国語を学習している学習者の不安について述べている。新しく外国語を習おうとする者が感じる不安な感情、つまり、それは「現実生活では

実体があり、自分との関係があつて」ことばが使用されていたのに、「実体は無」の外国語の世界へと学習者はおずおずと踏み込んでいかなければならないからである。学習者は、「実体」とも「生活」とも「自分との関係」とも切り離された「ことば」に辛抱強くつきあつていかなければならないのである。

「現実生活」すなわち、母語が使用されている世界では、ことばは実体があり生活があり自分との関係があつたにもかかわらず、外国語の学習では、そうした立脚点をすべて失つて「ことば」が優先する「無」の世界に立たされるのである。したがって、外国語を学習するということは、ことばの背後にある実体、生活、自分との関係を学ぶことを意味する。このように、未知の世界に踏み込もうとしているものの不安を少しでも和らげるために、してあげられることは、「無」を「有」にすることである。

つまり、何も知らない外国語の「ことば」だけではなく、実体、生活、自分との関係を早く築けるための手がかりを与えることである。本研究でいう映像教材がその役割をしているのである。

A1とB1に対して聴解の練習をどのように自分でしているかという質問に対して二人ともテレビをみているという答えがあつた。A2もテレビをよくみていることが分かる。

<p>A1 1 4 : 毎日 3 時間は<u>テレビをみています</u>。知らない単語は書きとめて意味を調べて覚えるようにしています。ニュース、天気予報などもみえています。</p> <p>A2 1 8 : そのときは知らなかったけど、今は知っています。同じ謝っている言葉よね。これは勉強した、最近勉強した。<u>最近みたドラマ</u>でも聞いたことがある。</p> <p>B1 4 : 聴解の練習として<u>テレビをみえています</u>。</p>

佐久間 (1988) では、「ヤンさんと日本の人々」という国際交流基金が企画・作成したビデオテープ教材の評価の中で学習者の反応が次のようであると記した。「面白い・楽しい」「会話や場面が自然だ」「現代の日本が分かる」といった意見が目立つ。学習者の多くが、初級の段階においても、外国語教材としてのビデオスキットはつまらなくても仕方がない、不自然でも仕方がない、スキットの登場人物が人間として生きていなくても仕方がないなどとは考えていないことである。初級段階においても、ビデオスキットにとっても興味を持って肯定できであることがわかる。

外国語教材としてのビデオスキットではない生のテレビ番組はもっと面白く楽しく、会話や場面が自然で、現代の日本がわかるものである。

テレビはもう日本語を勉強している学習者にとっては欠かせない学習道具になっているのである。

映像教材を用いたグループと音声教材を用いたグループでは事後1ヶ月後のインタビューでは以下のことがわかった。

- 1) 映像教材を用いたグループの学生は教材の内容について記憶が鮮明に残っているが、音声教材を用いたグループの学生は教材の内容に対して記憶がほとんど残ってなく、実験調査を行っていた当時はわかっていたが今はそのときの「感覚」しか覚えていない。
- 2) 映像教材を用いたグループの学生は自分の正誤判断問題の答えに対して肯定的であることに對し、音声教材を用いたグループの学生は否定的である。答えに自信がないことがうかがえた。
- 3) テレビ番組は日本語のレベルと関係なく日本語学習者にとってすでに欠かせない学習道具となっていることがわかった。

第5章 結論

5. 1 まとめ

聴解はくずれた発音やアクセントの乱れがある場合や、雑音等の妨げがあってもよく聞き取れなくても、できるだけ聞き返しをせずにコミュニケーションをしなければならない場合、省略文に対処する場合、婉曲表現、論理の飛躍や日本的論理等がある場合等、推測が必要になるが、どの場合でも、最終的目標は個々の語彙や文の理解ではなく、ディスコース全体の意味の正しい、もしくは妥当な理解である。

すでに述べたように、このような作業は母語でコミュニケーションをする際には自然に行っていることであるが、この能力を外国語でも身につけさせることは、容易ではない。そして、この能力をつけるためには、雑音のない状況での、標準的な発音をする話者の予め用意された発話の聴解訓練だけでは不十分なのである。多種多様な人の、多種多様な発

話に慣れさせることが必要である。テレビ番組の出演者には、もちろん音声教育を受けたキャスターもいるが、そのほかにもバラエティーに富んだ人が登場するし、まとめ方やインタビュー形式、ディスカッション等いろいろな形態がある。また、聴解の適度な妨げになる効果音やバック・グラウンド・ミュージックも入っている。

本稿は、初級日本語学習者における映像教材の活用をめざすことを目的とし、上述のテレビ番組の利点を利用した映像教材を用いて実験調査を行った。初級日本語学習者を対象に映像教材と音声教材の比較を行った。その結果を以下に述べる。

- 1) 内容理解を、語彙レベル、文レベル、ディスコースレベルに分けて調査した結果、語彙レベルと文レベルでは映像教材と音声教材とでは違いがみられなかったが、ディスコースレベルでは映像教材群が音声教材群よりよく聴き取れていることがわかった。
- 2) 時間が経っても、映像教材群では聞いた内容を鮮明に覚えているのに対し、音声教材群では、時間が経つと、内容をほとんど覚えていないことがわかった。また、映像教材は学生の既有知識を引き出し、自信を持たせていることが窺われた。

現在、一部の日本語学校では初級日本語学習者の聴解授業においても積極的に映像教材を取り入れているが、その目的を文法用法の学習とするところが多い。先行研究の理論研究でも述べたように、聴解過程はボトムアップ処理とトップダウン処理の両方が互いにサポートし合いながら行われるものである。しかし、現在の初級日本語学習者における聴解授業はボトムアップ重視の傾向がある。実際はトップダウン処理の習得こそが初級日本語学習者にとってもっと必要ではないか。言語知識の面で足りない部分を既有知識のフル活用で補うことが、言語知識の足りない初級日本語学習者であるからこそ必要だと考えられるからである。本研究の調査結果からも、初級日本語学習者が映像のある聴解において、知っている単語、文法以外に、映像による既有知識が喚起されていたことがわかる。言い換えれば、音声情報だけでなく視覚情報をも活用して内容理解を想像する能力の養成が目指されていることが分かる。これからの初級日本語学習者における聴解授業への示唆を与えることができれば幸いである。

5. 2 今後の課題

本研究では、初級日本語学習者を対象として、映像入りの聴解教材と映像なしの聴解教材との内容理解面においての違いを明らかにした。しかし、本実験調査においては次のような問題点がある。

1) 調査対象者

本調査対象者については質的には同質性を認めることができたが、量的に十分なサンプルがとれているとはいえない。研究方法でも述べたように、本研究は授業中ではなく課外に学生にお願いしていたため、学生のアルバイトなどの都合でデータを取れ

なった学生も十数名いる。今後は、質的だけではなく、量的にも納得のいく調査対象者をそろえて研究を進めなければならないと考えられる。

2) 調査時期

本実験調査は一回のみの横断的調査であったが、今後は長期にわたる縦断的な結果も見る必要があると考えられる。

3) 教材の選択

本研究の聴解教材は、筆者の独断の判断で選択したが、今後は学生の意見や学習の進捗状況を見ながら教材を選択しなければならないと考えられる。

4) 内容確認問題

本研究では、正誤判断問題をメインにしているが、今後は穴埋めや質問などでも内容確認をする必要があると考えられる。

また、本研究は映像刺激の初級日本語学習者の内容理解面に及ぼす影響を音声刺激との比較において調査したものである。今後は今回の問題点の解決も含め、初級日本語学習者の聴解における映像教材の活用、特にテレビ番組の活用が学生の学習全般にもたらす効果について研究を進めたいと考える。また、これからの日本語教育は、初級日本語学習者が聴解授業で学習したことを教室外でも応用できることをめざしてほしいと思う。

注

(1) 『新装版 合格できる 日本語能力試験 3 級・4 級』松本隆等 2006 年アルクから 3 級 5 問、4 級 5 問した。

(2) NHK 朝ドラマ『どんど晴れ』から抜粋。

参考文献

【和文】

鮎沢孝子 (1988) 「話し言葉」の特徴—聴解指導のために— 『日本語教育』 64 号
日本語教育学会 pp. 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』 5 月特集号

植松清 (1979) 「映像—ことばの海への地図」 『日本語教育』 38 号

- 荳阪満里子 (2002) 『脳のメモ帳 ワーキングメモリ』 新曜社
- 石田敏子 (1955) 『日本語教授法』 大修館書店
- 市川智子 (1990) 「上級聴解クラスにおけるテレビ報道番組ビデオの利用—米国国務省日本語研究所の場合—」 『日本語教育』73号 日本語教育学会 pp. 127-139
- 遠藤裕子 (1987) 「大学生のための聴解—ニュース番組の特集を使用して—」 『日本語教育』64号 日本語教育学会 pp. 109-121
- 岡 秀夫 (1996) 「ヒアリングの難しさ」 『言語』2月号 大修館書店 pp. 36-43
- 岡崎志津子 (1992) 「初級段階でのニュース教材の導入」 『日本語教育』79号
日本語教育学会 pp. 148-159
- 岡崎 眸 (1988) 「第二言語習得の促進を目指す聴解指導—Comprehensible input の場合—」 『日本語教育』64号 日本語教育学会 pp. 86-98
- 岡崎眸・岡崎敏雄 (2005) 『日本語教育における学習の分析とデザイン—言語習得過程の視点からみた日本語教育—』 凡人社
- 岡崎正道 (1993) 「ドラマ・漫画による日本語教育」 『アルテス リベラレス 岩手大学人文社会科学部紀要』53 岩手大学人文社会学部 pp. 39-53
- 奥村訓代 (1989) 「日本語教育における T・V プログラムの利用」 『日本語教育』68号 日本語教育学会 pp. 228-233
- 川口義一 (1984) 「発音と聴解の指導—上級レベルの問題点—」 『講座日本語教育』20分冊 早稲田大学語学研究所 pp. 37-47
- 菊地俊一 (1999) 「聴解補助のためのキーワード提示に関する基礎研究」 『沼津工業高等専門学校研究報告』33号 pp. 135-146
- 木村宗男 (1987) 『日本語教授法—研究と実践』 凡人社
- 木村宗男・坂田雪子・窪田富男・川本 喬 (1989) 『日本語教授法』 おうふう
- 倉八順子 (1996) 「音声言語理解能力の指導法についての考察」 『日本語教育学会春季大会予稿集』 pp. 103-108
- 才田いずみ (1987) 「聞き取り教材の形をめぐって—報告と展望—」 『東北大学日本語教育研論集』2号 東北大学教養部 pp. 52-66
- (1988) 「聞き取りの授業形態とタスクの形—クラスワークの場合—」 『東北大学日本語教育研論集』3号 東北大学教養部 pp. 23-32
- 佐久間勝彦 (1988) 「音声+映像教材の条件と可能性」 『日本語教育』64号 日本語教育学会 pp. 44-58
- 佐藤洋子 (1983) 「聴解指導の問題点」 『講座日本語教育』19分冊 早稲田大学語学研究所 pp. 43-49
- 高橋純子 (2006) 「テレビドラマ聴解の授業報告」 『筑波大学留学センター日本語教育

- 田中恵子 (2006) 「テレビ番組のビデオを用いた聴解授業」
- 竹蓋幸生 (1988) 『ヒアリングの行動科学』 研究社出版
- (1997) 『英語教育の科学ーコミュニケーション能力の養成を目指して』
アルク
- 陳 淑娟 (1994) 「視聴覚機械によるヒアリング習得についての考察」 『平成6年
度日本語教育学会春季大会予稿集』 日本語教育学会 pp. 67-72
- 當作靖彦 (1988) 「聴解能力開発の方法と教材ー聴覚解のプロセスを考慮した練習ー」
『日本語教育』64号 日本語教育学会 pp. 59-73
- 土岐 哲 (1988) 「聞き取り基本練習の範囲」 『日本語教育』64号 日本語教育学
会 pp. 27-43
- 中道真木男 (1991) 「日本語教育と映像教材」 『日本語学』9号 明治書院 pp. 67-79
- (1996) 「日本語学習のひろがりと学習メディア」 『日本語学』16号
明治書院 pp. 80-86
- 新屋映子 (1993) 「日本語中上級学習者の聴解能力について」 『日本語教育』73号
日本語教育学会 pp. 126-136
- 任都栗 新 (1996) 「マルチメディア教材の開発と連携」 『日本語学』16号
明治書院 pp. 87-93
- 日本語教育学会編 (1994) 『日本語教育ハンドブック』 大修館書店
- 1995 『日本語教育事典』 大修館書店
- 浜田盛男 (1987) 「聴解教材とその扱いを考える」 『日本語教育』64号 日本語教育
学会 pp. 74-85
- 福田倫子 (2004) 「第二言語としての日本語の聴解とワーキングメモリ容量ー中国語
母語話者を対照とした習熟度別の検討ー」 『広島大学大学院教育学研究科紀
要』第二部53号 pp. 299-304
- 藤家智子 (2002) 「映像素材を用いた聴解・会話について」 『日本語・日本文化研究』
9号 京都外国語大学留学生別科 pp. 41-58
- 堀口純子 (1987) 「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 日本語教育学会 pp. 13-25
- 水田澄子・岡田安代 (1989) 「日本語教育の聴解指導」 『日本語学』8号 明治書院
pp. 47-55
- 三門 準・松下英世 (1988) 「聴解テストのあり方ー聴解練習との関係からー」
『日本語教育』64号 日本語教育学会 pp. 122-143
- 山内徳子 (1989) 「聞き取り」 『東北大学日本語教育研論集』4号 東北大学教養部

- 山田みな子 (1989)「ハイテク TV 番組を使ってー中国技術研修生のためのビデオ聴解指導ー」 『日本語教育』70号 日本語教育学会 pp.124-132
- 山本富美子 (1995)「講義・対談等の聴解のメカニズムーテキスト分析を通してー」 『日本語教育』86号 日本語教育学会 pp.13-25
- 吉岡英幸 (1992)「専門教育への橋渡しのためのビデオ教材の可能性」 『講座日本語教育』20分冊 早稲田大学語学研究所 pp.18-30
- (1993)「聞き取り能力:留学生と日本人の調査分析」 『講座日本語教育』28分冊 早稲田大学語学研究所 pp.47-59
- 李賢珠 (2006)「日本語会話教育における映像教材活用の可能性ーテレビドラマに現れる話し手の視線処理を中心にー」『第4回日本語教育学講座定例研究会』1-4

【英文】

- Anderson,J.R.(1985)*Cognitive psychology and its implications*,NY:W.H.Freeman
- A.Tuba Tuncer & Banu Altunay(2006)*The Effect of a Summarization-Based Cumulative Retelling Strategy on Listening Comprehension of College Students with Visual Impairments*,*Journal of Visual Impairment & Blindness*,353-365
- Brown.G(1995)*Dimensions of difficulty in listening comprehension*,In D.Mendelson & J.Rubin(Eds.)*A guide for the teaching of second language listening*,San Diego:Domini Press,59-73
- Call,M.E.(1985)*Auditory short-term memory listening comprehension and the input hypothesis*,*TESOL Quarterly*,19,765-781
- C White,P Easton & C Anderson(2000)*Students' Perceived Value of Video in a Multimedia Language Course*,*Education Media International*,37-3, 167-175
- James Trier(2006)*Teaching with media and popular culture*,*INTERNATIONAL READING ASSOCIATION*,434-438
- Janica M.Keenan &Rebecca S.Betjemann,Sally J.Wadsworth,John C.DeFries & Richard K.Olson(2006)*Genetic and environmental influences on reading and listening comprehension*,*Journal of Research in Reading*,Vol.29-1,75-91
- John J.Mcdonald and Lawrence M.Ward(2000)*INVOLUNTARY LISTENING AIDS SEEING:Evidence From Human Electrophysiology*,*PSYCHOLOGICAL SCIENCE*,Vol 11-2,167-171
- Long,D.R.(1989)*What you don't know can't help you:An exploratory study of background knowledge and second language listening comprehension*,*Studies in Second language Acquisition*,12,65-80

- Min Liu(2003)Enhancing Learners' Cognitive Skills Through Multimedia Design,Interactive Learning Environments,Vol.11-1,23-39
- Richard E.Mayer,(1997)Multimedia Learning:Are We Asking the Right Questions?, EDUCATION PSYCHOLOGIST,University of California,Santa Barbara,32(1),1-19
- Richard E.Mayer & Roxana Moreno(2003)Nine Ways to Reduce Cognitive Load in Multimedia Learning,EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST,38-1,43-52
- Roland Brunken,Jan L,Plass,Detlev Leutner.(2003)Direct Measurement of Cognitive Load in Multimedia Learning,EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST,38(1),53-61
- Roxana Moreno & Alfred Valdez(2005)Cognitive Load and Learning Effects of Having Students Organize Pictures and Words in Multimedia Environments: The Role of Student Interactivity and Feedback,ETR&D,Vol 53-3,35-45
- Yola Center,Louella Freeman,Gregory Robertson and Lynne Outhred(1999)The effect of visual imagery training on the reading and listening comprehension of low listening comprehenders in Year 2,Journal of Research in Reading,Vol.22-3 241-256