

アニメを学習素材とした口頭表現能力向上を目指した授業実践 とその成果に関する研究報告

Survey and Practical Report on improving the skills of an oral
presentation using Anime as learning materials

田島 一整

Kazuyoshi, Tajima

パンヤーピワット経営大学 教養学部

Faculty of Liberal Arts, Panyapiwat Institute of Management

Corresponding Author:

Kazuyoshi, Tajima

Faculty of Liberal Arts, Panyapiwat Institute of Management

85/1 Moo2 Chaengwattana Rd, Bang Talad, Pakkred, Nonthaburi 11120, Thailand

E-mail: kazuyoshitaj@pim.ac.th

Received: March 5, 2025

Revised: August 22, 2025

Accepted: September 10, 2025

アニメを学習素材とした口頭表現能力向上を目指した授業実践とその成果に関する研究報告

要旨

本稿では、学習者の学習意欲を喚起するためにアニメを学習素材とし、学習者が好きなアニメ、お勧めしたいアニメをプレゼンテーション形式で発表するという、学習者の口頭表現能力の向上を目指した、アウトプット中心の授業を実践した。授業実践後、ARCSモデルに基づく学習動機づけに関するアンケート調査を実施した。本調査からは口頭表現能力向上の程度を明確に可視化することはできなかったが、本実践が学習者の口頭表現能力の向上に有用であることを示唆する結果は認められた。その成果の最たる要因は、学習者にとって親しみがあり、興味の対象でもあるアニメを学習素材としたことが、彼らの発話意欲を駆り立てる動機になったためであると推測される。本実践に対する学習者の評価はおおむね良好であったが、本調査からは本実践に対する負の要因が明らかにならなかったことが今後の課題としてあげられる。

キーワード： アニメ、ARCS モデル、授業実践、プレゼンテーション

Survey and Practical Report on improving the skills of an oral presentation using Anime as learning materials

Abstract

This research investigates the efficacy of using anime as educational content to enhance second language oral presentation skills. Students were tasked with delivering presentations on their favorite anime, or anime they would recommend to their classmates. Following classroom practice, a survey was conducted using the ARCS model of motivation. While the survey did not explicitly measure the improvement in oral presentation skills, it indicated the effectiveness of this approach. Key findings suggest that leveraging anime, a subject of interest and familiarity to students, as learning material, had a significant impact on student motivation to engage in oral communication. Overall, the study yielded positive results, highlighting the potential of anime-based instruction in enhancing presentation skills. However, it also underscores the need to address any shortcomings or negative aspects in future iterations of the classroom practice.

Keywords: anime, ARCS Model, classroom practice, presentation

1. はじめに

国際交流基金実施の 2021 年度日本語教育機関調査（国際交流基金、2023）によると、世界の日本語教育機関に在籍する学習者が、学習目的・理由として挙げた項目のうち最も回答が多かったのは「日本語そのものへの興味（60.1%）」であったが、僅差で「マンガ・アニメ・J-POP・ファッション等への興味（59.9%）」が 2 番手につけている（図 1 参照）。

2000 年代に日本語教育においてアニメ・マンガをはじめとするポップカルチャーの影響が顕著になるとともに、アニメ・マンガに関係する研究や、アニメ・マンガを学習素材とした実践も散見されるようになった。そして 2010 年代に入るとその影響力はさらに拡大し、今や日本語教育界において「アニメ・マンガ」は、日本語教育のあらたな扉を開く大きなトレンドになっているといえる。

Tajima（2018）では、タイ国内の私立大学にてビジネス日本語学科に在籍する 1 年次（total number=44）、2 年次（total number=43）、3 年次（total number=17）、計 104 名の学生を対象に、アニメ・マンガへの興味・関心を測定するアンケート調査を実施し、クラスター分析の結果、71.2%の学生がアニメ・マンガへの興味・関心を示した。鈴木（2011）では、71%の調査対象者（total number=155）がアニメ・マンガへの興味・関心を示し、熊野（2010）は、萩野（2007）などの先行研究を考察し、海外のさまざまな地域において、日本語学習を始めるきっかけの 7 割から 8 割がアニメ・マンガであるという傾向が見られるとともに、日本語学習への肯定感や学習継続率の高さなど、アニメ・マンガの動機づけとしての役割も確認されていると報告している。前掲からも、日本語学習者のアニメ・マンガへの興味・関心の高さがうかがえる。

そこで本稿では、学習者の発話意欲を駆り立てる動機として、彼らにとって身近でもあり、興味の対象でもあるアニメを学習素材とし、学習者の口頭表現能力の向上を目指した。「聞き手がぜひそのアニメを視聴してみたいと思えるようなプレゼンテーション」を目標とし、好きなアニメ、お薦めしたいアニメをプレゼンテーション形式で発表するという授業を実践し、授業実践後、ARCS モデルに基づく学習動機づけに関するアンケート調査を実施し、実践の成果と課題を明らかにした。

2. 研究の目的

本稿では、アニメを学習素材としたアウトプット中心の授業を実践し、学習者の口頭表現能力の向上を目指すことを研究の目的とする。

3. 先行研究

3.1 アニメ・マンガを活用した日本語教育

第 1 章でも言及したが、世界の日本語教育機関に在籍する学習者の日本語学習の目的・理由として、就職、進学、文化など多様な項目がある中で、日本のポップカルチャーが上位に挙げられており、同項目は 2015 年度、2018 年度調査では最も回答が多かった項目である（図 1 参照）。そこで本章では日本のポップカルチャーの中でも子どもから大人まで世界的に認知度の高いアニメ・マンガに焦点を当て、日本語教育とアニメ・マンガに関係するこれまでの研究・実践について概観、考察したい。

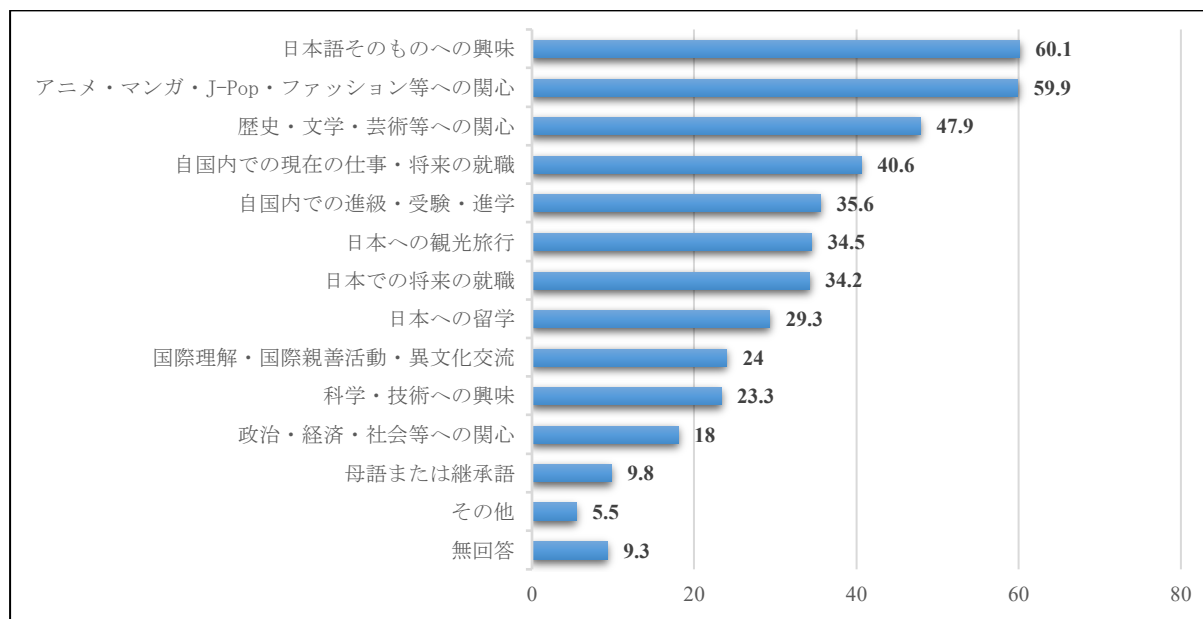


図1 2021年度日本語学習の目的・理由（『海外の日本語教育の現状 2021年度海外日本語教育機関調査より <https://www.jpff.go.jp/jproject/japanese/survey/result/dl/survey2021/all.pdf>』を参考に作成）

臼井（2017）によると、日本語教育でアニメーションに注目が集まり、関係する研究・実践が増えたのは、2006年の日本語教育学会で「映画・アニメ・マンガー日本語教育の映像素材」というテーマのもとシンポジウムが行われてからとしている。さらに臼井は日本語教育とアニメーションに関連した先行研究を整理し、先行研究における問題点、現在の日本語教育とアニメーション研究が抱える問題点を明らかにし、これらの問題点を解決するために取り組むべき課題を示した。日本語教育におけるアニメーション研究の問題点として、「作品分析」の分野についてはその作品数の少なさを挙げ、「教材開発」については作品を教材化する際の権利の問題に言及し、「実践報告」については実践の情報が十分に共有されていないことを問題とし、「学習者研究」においては量的調査では教材化を前提とした表面的な研究が多いこと、質的研究では横断的研究が中心であり、アニメーションの関わりを時間的経過の中で捉えるような縦断的研究がないことを挙げている。そしてこれらの問題点を踏まえアニメーション研究全体の課題として、「アニメーションの活用意義」を見出すこととし、アニメーションの活用意義については多方面から研究されるべきであると論じている。

次節では、長期に渡りアニメを素材とした研究・実践に取り組んでいる矢崎の近年の活動を紹介し、さらに、本稿の目的でもある、学習者の口頭能力の向上に主眼を置いた「アニメ・マンガを題材とした実践報告」の先行研究について、深く掘り下げたい。

3.2 アニメーションを用いた実践報告

矢崎（2009）は他者とのコミュニケーションを重視した教授法『アニメで日本語』を提案し、その『アニメで日本語』を用いた長期的な研究を行っており、これまでにアニメを素材とした数多くの日本語学習活動の研究・実践を発表している。当該活動は、アニメの視聴による仲間同士の共通体験をもとに、日本語のコミュニケーション活動を展開するというものである。13のティーチング・ストラテジー（①「この人の名前は？」②「これはどの人？」③「これ、だれのもの？」④「これ、だれのことば？」⑤「だれが、なにを？」⑥「そのカード、だれのこと？」⑦「まちがいは、どこ？」⑧「迷子文」⑨「どんな、じゅんぱん？」⑩「クイズ大作戦」⑪「タイトルNo.1」⑫「登場人物にインタビュー！」⑬「このあと、どうなった？」）を活用し、海外の初等・中等教育段階の日本語学習者を対象とし、楽しいゲーム活動をする中で必要な日本語技能を使うことになり、それが自ずと日本語の学習へと結びついていくと講じている（矢崎、2009）。近年では、アニメを学習素材としたこれまでの実践報告の中からいくつかを選び、それぞれについてより詳細な考察を行い、当該の『アニメで日本語』についても、アニメを学習素材としたこれまでの実践報告の中で、どのような位置づけであ

るかを示している（矢崎、2019）。また、矢崎（2020）では、これまでの『アニメで日本語』の授業実践を事例に、活動デザインの実践について考察を行っている。その中で、海外現地担当教員が行う普通の知識伝達型授業（習得メタファー）とは大きく異なり、「日本人が行う特別な参加型アニメ授業」（参加メタファー）という、『アニメで日本語』の活動自体が持つ「新奇性」に着目し、活動デザインのあらたな方向性を示している。

また、日本語教育とアニメ・マンガの分野において、矢崎同様熊野も多くの論稿を発表している。熊野・川嶋（2011）では、海外の現状や学習者のニーズ調査に基づき「(1)アニメ・マンガと日本語学習をつなぐ」「(2)学習者の好きなアニメ・マンガの世界観を生かす」「(3)楽しく学べ、自律学習につながる」をサイト開発の基本方針とし、Eラーニングサイト『アニメ・マンガの日本語』を開発している。その『アニメ・マンガの日本語』の活用事例として、熊野（2012）はマドリッド日本文化センターにおいて実施した、1) ポップカルチャーイベントにおける活用、2) アニメ・マンガの日本語授業、3) アニメ・マンガ活用のための教師向け研修会の事例を報告している。

以下に本稿の目的でもある「アニメを学習素材とした口頭表現能力の向上」を目指した授業実践に関する先行研究2編を紹介したい。

杉山・田中（2008）はアニメ・マンガを学習素材とし、日本の大学の夏期日本語講座を受講した多国籍学習者8名を対象とし、口頭表現能力の向上を目指した、アウトプットに重点をおいた授業を実践した。授業活動の内容は、好きなアニメ・マンガのキャラクター、内容、好きな理由など、学習者が日本人とアニメ・マンガについての関わりを語り、最後に学習者が好きな題材の一つを選び、プレゼンテーションを行うという流れになっている。学習者からの授業へのフィードバックは全体的に肯定的な評価となっており、興味のあるものを題材としたことが、学習者の学習意欲を喚起したのではないかと推測している。

また、清水（2013）もアニメ・マンガを学習素材とし、口頭表現能力の向上を目指した授業を実践している。東京都内の日本語学校に在籍する日本語中級後半、上級レベルの学習者30名（中国25名、香港1名、韓国2名、台湾2名）を対象に、ピア・ラーニングの視点からグループ活動およびコース運営に対する学習者の意識と評価について検証している。実践の内容は、好きな作品が共通している学習者同士でグループを作り、作品概要、ストーリー、登場人物について説明し、作品の魅力や特徴、登場人物たちの言葉遣い、セリフからわかるキャラクター分析などについて発表している。コース終了時のアンケート調査の結果、グループ活動や学習者主体の活動に高い評価を得ている。

杉山・田中（2008）、清水（2013）の実践報告はともに、本稿の目的でもある「アニメを題材とした口頭表現能力の向上」と合致しており、本稿の方向性を指南している。ただし上記2編は実践の内容・方法・手順の詳細がなく、調査票およびインタビューの項目も明記されていないため、実践および調査の情報を十分に共有できないという問題を抱えている。

3.3 プレゼンテーション形式の授業実践

本節では、プレゼンテーション形式の授業を展開する上で、学習者がより効果的で印象的な発表を披露できるよう、彼らに指導するために必要な要素を捉えた論稿をいくつか紹介する。

山田（2012a）は大学の日本語プログラムで、自らが担当する「日本語プレゼンテーション」授業の意義や役割について検討し、実践例を資料として提示した。その中で山田は、プレゼンテーションの良し悪しを決定するのは「聞き手」とあり、絶えず聞き手を意識して、聞き手に理解してもらい、自分の話の糸が明確に伝わるようにしなくてはならないと述べている。そしてそのためには、教師は話し方や説明の仕方、内容構成、発表原稿作成、スライド作成などのプレゼンテーションスキルをより丁寧に学習者に指導する必要があると指摘している（山田、2012a, p. 171）。

また、稲葉（2011）も大学の日本語科目受講生と日本語補講受講生を対象に、アウトプット重視のプレゼンテーション形式の授業を実践しており、「プレゼンテーションで大切なのは、（中略）聞き手とコミュニケーションをとろうとする姿勢である」と述べるとともに、『聞き手の態度』も発表にとって重要であることを指摘している。

高屋敷（2014）は日本語学習者自らの経験に基づいた「自国と日本の比較」を題材とし、クラスメートを開き手としたプレゼンテーション形式の授業実践を報告している。発表後には「自分が本当に

話したい話題であれば、学生は自発的に学習活動を起こし懸命に伝えるための努力を惜しまない」との見解を示し、プレゼンテーション形式の授業における「話題の重要性」を示唆している。

3.4 ARCS動機づけモデル

本稿では、実践の成果と課題を明らかにするため、実践終了後のアンケート調査に ARCS 動機づけモデルを採用した。J. M. Keller が提唱する ARCS モデル (Keller, 1979) は、教育活動の魅力を高めるインストラクショナルデザインの手法であると同時に動機づけモデルでもあり、学習者の学習意欲を「注意 (Attention) : 面白そうだな」「関連性 (Relevance) : やりがいがありそうだな」「自信 (Confidence) : やればできそうだな」「満足感 (Satisfaction) : やってよかったな」の 4 側面と、それぞれ 3 つの下位の側面から捉えられている (鈴木 2010, p. 47)。

表 1 ARCS 動機づけモデルの要因下位分類 (鈴木 1995, p. 54 を参考に作成)

注意 (Attention)	A-1: 知覚的喚起 (Perceptual Arousal)	生徒の注意を引きそれを持続するために、新奇な、驚きのある、調和しない、または不確かな事象を授業に用いる。
	A-2: 探求心の喚起 (Inquiry Arousal)	情報を求める行動を刺激するため、質問をしたり、問題を学習者につくらせたりする。
	A-3: 変化性 (Variability)	授業の要素を変化させることで、生徒の興味を維持する。
関連性 (Relevance)	R-1: 親しみやすさ (Familiarity)	具体的な用語や、学習者の経験や価値観に関連している例や概念を用いる。
	R-2: 目的指向性 (Goal Orientation)	授業の目標や有効性を示す文章や例を用意し、達成目的を提示するか学習者に目的を決めさせる。
	R-3: 動機との一致 (Motive Matching)	生徒の動因プロフィールに合った教授方略を用いる。
自信 (Confidence)	C-1: 学習要求 (Learning Requirement)	生徒が成功の確率を予測できるように、目指すことは何かを示し、評価の基準を提示する。
	C-2: 成功の機会 (Success Opportunities)	学習中と学習後の条件において、意味のある成功の体験ができるような挑戦レベルを提供する。
	C-3: コントロールの個人化 (Personal Control)	学習を制御する機会とフィードバックを与えて、成功の原因を自分自身に帰することを援助する。
満足感 (Satisfaction)	S-1: 自然な結果 (Natural Consequences)	現実の、あるいは現実には似た状況で、新しく習得した知識・技能を使う機会を与える。
	S-2: 肯定的な結果 (Positive Consequences)	望まれる状況を維持するように、情意的フィードバックや強化を与える。
	S-3: 公平さ (Equity)	課題達成の結果や評価基準を一定に保つ。

そしてこの ARCS モデルに基づいて、教授者主導の授業やセミナーに対して学習者の反応を分析する CIS (Course Interest Survey) という測定ツールが開発されている (Keller, 2009)。CIS の目的は、学習者が特定の科目に関してどのように動機づけられたのかを測定することであり、ARCS モデルを構成する動機づけの概念や理論によって示される理論的根拠と対応するように設計されている (Keller, 2009)。

3.5 ARCS 動機づけモデルを活用した先行研究

前節にて紹介した ARCS 動機づけモデルを活用し、学習者の学習意欲の向上、学力保証に向けた授業づくり、支援方略の策定を目指した実践研究は管見の限り多くみられる。

久保田 (2010) は ARCS 動機づけモデルについて、モデルが想定する学習意欲に関わる注意・関連性・自信・満足感の 4 要因の妥当性を検討するとともに、横断的考察から 4 要因と指導方略としての下位分類の関係、さらには 4 要因と学習成果の関連性について考察した。北部九州の S 女子短期大学、4 年制の K 大学、中国地方の H 高等専門学校専攻科の学生を対象に、経営系の講義の最終回に ARCS 評価シートにより評価を求めた。因子分析の結果、おおむね ARCS モデルが想定する次元に分離され、モデルの妥当性が示唆された。また、段階的回帰分析の結果、4 要因と指導方略としての下位

分類の関係については全般的に高い説明率が示されたが、4 要因と学習成果の関連性については全般的に高い説明率が得られなかったとしている。

山崎ほか（2022）は A 大学看護学科 2 学年 24 名を対象に、シュミレーション演習終了後に学習意欲を測定するための興味度調査（CIS）を実施した。調査の結果、「注意」の側面では、興味を持ち高い集中力で臨み、学生が熱心に取り組んでいたことから演習への意欲につながる注意喚起ができたとし、「関連性」の側面では技術の習得だけでなく、自らの弱点や課題を明確に出来たことは今後の実習での行動に関連していくとし、「自信」の側面では、他側面と比較し平均得点が低く、ミニ講義や技術練習を繰り返し行う必要性を論じ、「満足」の側面では、臨床現場に類似した環境を設定したことで、高い満足度をえられたと推察している。

中井・中井（2022）は「支援方略」と「教材」の二つの視点から工夫した実践を行い、その授業成果を単元テスト、観点別評価、児童による ARCS モデルに関するアンケートの三つから検討することで実践の成果と課題を明らかにした。小学校 4 年生理科 2 実践と算数 1 実践の計 3 実践において、理科の 2 実践は単元テスト、観点別評価の結果から授業成果を保証できた実践であったが、算数の実践は単元テスト、観点別評価で課題を残す実践であったと評している。しかし、児童による ARCS モデルに関するアンケートでは 3 実践すべてにおいて肯定的な評価を得たことから、授業づくりで工夫した支援方略と教材づくりは児童に肯定的に受け止められたとしている。

4. 実践概要

本実践は、2023 年度学期後期に、著者が勤務する大学において、著者が担当する科目のうちの 3 コマ（1 コマ 3 時間、週 1 回、計 9 時間）を特別コースとして利用する形で行われた。1 週目に下記項目の「1）教師によるデモンストレーション」を実施し、「2）発表原稿、視覚資料の作成」の指示を与え、作成は課題とし提出期限を設けた。そして 2 週目は「3）発表原稿、視覚資料の誤りの指摘・修正」を指示し、3 週目に「4）発表」を実施した。

「聞き手がぜひそのアニメを視聴してみたいと思えるようにすること」を目標とし、学習者は、当授業のクラスメートを聞き手とし、プレゼンテーション形式で自分の好きなアニメ、お薦めしたいアニメを紹介した。以下に当授業の流れを記す。

1) 教師によるデモンストレーション

まずは教師（著者）が、日本のみでなく世界中でカルト的な人気を誇る「ジョジョの奇妙な冒険（©荒木飛呂彦&LUCKY LAND COMMUNICATIONS/集英社）」を題材としデモンストレーションを行い、プレゼンテーションの全体像を学習者に例示した。発表後は、当プレゼンテーションの手順、方法、内容構成、主な発表項目を学習者に示した。

以下に当プレゼンテーションの手順と発表項目を記す。

- 〈1〉 発表時に用いる未習の語彙・表現の導入
- ↓
- 〈2〉 アニメ作品のタイトルの提示
- ↓
- 〈3〉 この作品を選んだ理由
- ↓
- 〈4〉 作品の内容、あらすじ、登場人物の紹介
- ↓
- 〈5〉 好きな登場人物、お気に入りシーン、印象的なセリフ、オープニング・エンディング曲などの紹介
- ↓
- 〈6〉 作品の感想

学習者には上記の手順と発表項目を参考として、発表原稿と視覚資料（パワーポイント）を作成するよう指示した。発表時間は 6 分から 8 分までと定めた。

また、自分の紹介する作品がどれほど素晴らしく面白いものであるのかをクラスメートに訴え、彼らがその作品を視聴したいと思えるようにするために、非言語行動も含めた発表時のパフォーマンスの重要性についても学習者に教示した。

2) 発表原稿、視覚資料の作成

学習者には2名1組でペアを組んでもらい、お互いの嗜好を尊重した上で、紹介するアニメ作品を選定してもらった。なお、本研究の調査対象者は奇数であったため、各々ペアを組んでもらうまえに、1人での発表を望む学生を1人選んだ。

発表原稿と視覚資料の作成においては、ウィキペディアなどのインターネット上の文面のコピーアンドペーストは禁止とした。発表者と聞き手の双方が日本語学習者であることから、同じ日本語学習者でもある聞き手の存在を意識し、自身の言葉で好きなアニメ作品を紹介することが重要であることを学習者には伝えた。また、2名1組による発表の割合は、お互いの発話時間になるべく均等になるよう指示した。

3) 発表原稿、視覚資料の誤りの指摘・修正

学習者には期日を定めて発表原稿、視覚資料を教師（著者）に提出するよう指示した。教師（著者）は後日の授業にて、発表原稿と視覚資料の誤字・脱字、表記上の誤り、表現上の問題点を学習者に指摘し、修正を指示した。原稿を見ながらの発表は許可したが、原稿を読むばかりで、聞き手への意識が欠けることへの注意を促した。発表終了後、教師（著者）は学習者に誤読と、発話の技術的な要点（声の大きさ、アクセント、イントネーション、ポーズ、スピードなど）と、非言語行動も含めた発表時のパフォーマンスに関するフィードバックを与えた。また、発表内容についてのコメントも与え、学習者には発表後の感想を簡単に述べてもらった。

上述の流れで授業を進行し、全学習者の発表終了後、彼らを対象にアンケート調査を実施した。

5. 調査概要

5.1 研究デザイン

本稿では、集団としての特性を明らかにするための量的調査を採用し、データの収集と分析を行い、結果を統合し推論を導く方法とした。タイ国内の私立大学にてビジネス日本語を専攻する初・中級レベルの3年次のタイ人学生35名を対象とし、調査票による調査を実施した。

5.2 調査票作成

本稿では川上・向後（2012）によって作成された、34の質問項目からなるCIS日本語版を参照に調査票を作成した。その際、項目分析により不適切項目とされた2項目を除外した。また、当アンケート調査は実践終了直後に実施されたため、コース終了後の評価・成績に関する3つの質問項目を除外し、さらに本調査の目的達成に沿わない質問項目3つを除外し、最終的に26項目からなる調査票を作成した。また、調査対象者がタイ人大学生であることや、本実践の形態を考慮して、本質を変えぬよう質問項目の記述表現に修正を施した。

本調査はプレゼンテーション形式の授業終了直後に、35名の発表者を対象に実施された。回答依頼時に、文書と口頭で調査目的と内容を説明し、同意が得られた35名全員の回答を回収した。回答はいずれも無記名とし、協力が得られない場合であっても、なんら不利益を被ることはなく、データは統計的に処理されることを明示した。全26項目からなる質問に関して、「まったくそう思わない」を1点、「そう思わない」を2点、「どちらともいえない」を3点、「そう思う」を4点、「まったくそう思う」を5点とし、5段階で評定を求め得点化した。タイ語版の作成にあたっては、バックトランスレーションを行い翻訳の適格性を確かめた。

6. 結果と考察

6.1 因子分析

因子分析のまえに、全対象者のデータを基に項目分析を行い、各質問項目の天井効果と床効果を調べた。その結果、天井効果が大きい項目「4. 私はこのアニメの授業にとっても満足している（5.30）」

と床効果が大きい項目「14. このアニメの授業にはかなりがっかりしている（逆転項目）（0.54）」を除外し、ARCS モデルに基づく学習動機づけに関する 24 項目の回答値について因子分析を行うこととした。

はじめに、最小の固有値は 1 として、主因子法による分析を行った。その結果、固有値の解釈上、3 因子構造が妥当であると考えられた。そこで、3 因子構造と仮定し、再度主因子法・プロマックス回転による分析を行った。2 度の分析の結果、共通性が 0.14 以下と著しく低く、尚且つ因子負荷量がいずれの因子においても 0.35 以下だった 2 つの項目「8. このアニメの授業で私がしなければならなかった課題の量は適切であった」、「18. このアニメの授業でよい成績がとれるかどうかは私自身にかかっている」と、因子負荷量がいずれの因子においても 0.35 以下だった項目「3. この授業の難易度はやさしすぎも難しすぎもせず適切であった」、さらに複数の因子に負荷がかかった項目「17. このアニメの授業で私は高い基準を立てて、それを達成しようとしていた」の 4 項目を削除し、天井効果と床効果が大きい 2 つの項目と合わせて計 6 項目を削除した。

最終的に抽出された因子とその質問項目、因子負荷量、及び因子間相関を表 2 に示す。

表 2 因子分析結果

質問項目	因子		
	I	II	III
第 1 因子：授業の内容と方向性（$\alpha=.857$）			
11. 一生懸命やればよい成績がとれると信じていた	.828	-.035	-.007
6. この授業で学習した内容は、私にとって役に立つものであった	.752	.148	.190
26. この授業の内容は、私の期待や目的に沿っていた	.687	.186	-.005
22. この授業で色々なことを学べたことに満足している	.675	-.146	-.311
25. この授業をうまくやる自信があった	.653	-.139	.060
2. 先生はこの授業の内容が重要だと感じさせていた	.639	.045	-.051
第 2 因子：授業への関心と新奇性（$\alpha=.826$）			
9. 先生は私たちを熱中させるような方法を知っていた	-.067	.770	-.097
16. この授業を楽しんだ	-.059	.748	-.163
7. 先生からたくさん助言をもらえたので、今どれくらいわかっているのか確認できた	-.101	.717	.105
10. 先生はいろいろなおもしろい教え方を使っていた	.167	.622	.118
19. 先生は普段と違うことや驚くようなことをして授業をおもしろくした	.185	.597	.121
1. 学生たちは授業の内容に興味を持っているようだった	-.056	.576	-.282
13. 学生たちはこの授業に積極的に参加していた	-.015	.450	.123
第 3 因子：授業への否定的・消極的姿勢（$\alpha=.779$）			
12. すでに知っていることと、この授業の内容がどのような関係があるのかわからなかった	.123	-.010	.771
5. この授業の間、ぼーっとすることが多かった	.103	-.025	.684
23. この授業には、注意をひきつけられることはほとんどなかった	-.223	.031	.655
21. この授業から何か得るものがあるとは思わなかった	.037	.056	.578
20. この授業の内容は私にとってあまりにも難しかった	-.136	.013	.540
因子間相関	I	II	III
I	-		
II	.531	-	
III	-.200	-.196	-

6.2 分析結果

因子分析の結果、3 因子が抽出された。分析まえは、ARCS モデルの 4 因子構成（「注意（Attention）」「関連性（Relevance）」「自信（Confidence）」「満足感（Satisfaction）」）となることを想定していたが、本アンケート調査は実践終了直後に実施されたため、コース終了後の評価、成績に関する質問項目を削除したことで、「満足感（Satisfaction）」の測定が不能であると判断され除外されたと考えられる。また、第 3 因子に逆転項目が集中した要因としては、サンプルサイズが小さく（total number=35）、推定の精度に問題が生じたためではないかと推察できる。

川上・向後（2012）は 34 項目からなる CIS の日本語版を作成し、大学生を対象としたアンケート調査を実施した（total number=185）。探索的因子分析の結果 4 因子 25 項目尺度が抽出されたが、ARCS モデルの動機づけ理論を反映する 4 要素には分類されなかった。さらに川上・向後（2012）の分析結果からは、本調査と同様に授業への否定的要因を示す「否定的」因子が抽出されたことから、本調査の分析結果は許容できる範囲に収まっているといえる。

それぞれの因子間相関は、第 1 因子と第 2 因子の間では正の相関がみられたが、第 3 因子は第 1 因子と第 2 因子との間に負の相関が確認された。

第 1 因子は 6 項目からなる。「6. 役立つものであった」「26. 期待や目的に沿っていた」「2. 重要だと感じさせていた」など、授業の内容に関する項目と、「11. 一生懸命やればよい成績がとれる」「25. うまくやる自信があった」など、学習者に成功の期待感をもたらすための、授業の方向性を明示できたことを示唆する項目から構成されていることで、「授業の内容と方向性」と命名した。

第 2 因子は 7 項目からなる。「16. 授業を楽しんだ」「1. 興味を持っている」「13. 積極的に参加していた」などの表現からは授業への関心がうかがえ、「9. 熱中させるような方法」「10. おもしろい教え方」「19. 普段と違うことや驚くようなこと」などの新奇性をあらわす項目が並んだことから、「授業への関心と新奇性」と命名した。

第 3 因子の 5 項目はいずれも逆転項目により形成されており、関連性の否定、学習意欲の欠如、難度の高さへの不満など、授業に対しての負の要因が並んだことから「授業への否定的・消極的姿勢」と名づけた。

各因子の寄与率は第 1 因子が 28.32%、第 2 因子が 12.16%、第 3 因子が 7.99% で、3 つの因子の累積寄与率は 48.47% であった。因子分析後、尺度の信頼性を検討するため各因子の α 係数を算出した結果、下位尺度の信頼性係数は、すべての値が 0.70 以上であり、尺度の内的整合性は高いと判断できた。

さらに学習動機づけに関する 3 つの下位尺度に相当する項目の平均値を算出し、「授業の内容と方向性」下位尺度得点（ $M = 4.30$, $SD = 0.58$ ）、「授業への関心と新奇性」下位尺度得点（ $M = 4.62$, $SD = 0.41$ ）、「授業への否定的・消極的姿勢」下位尺度得点（ $M = 4.06$, $SD = 0.77$ ）とした。

6.3 考察

分析の結果、第 1 因子、第 2 因子、第 3 因子といずれにおいても高い得点が確認された。

まずは第 1 因子の「授業の内容と方向性」だが、ARCS モデルを構成する 4 要素のうち、おもに「関連性（R）」と「自信（C）」の下位尺度となる質問項目により構成されている。

「6. 役立つものであった（ $M = 4.17$, $SD = 0.822$ ）」「26. 期待や目的に沿っていた（ $M = 4.23$, $SD = 0.770$ ）」「2. 重要だと感じさせていた（ $M = 4.43$, $SD = 0.655$ ）」など、肯定的な回答が並んだことから、授業の内容に関しては学習者のニーズを満たすことができたと推察される。このことは、ARCS モデルの「関連性（R）」の下位分類でもある「目的指向性（Goal Orientation）」が有効に作用したと考えられ、本実践の目標でもある「聞き手がぜひそのアニメを視聴してみたいと思えるようにすること」が、「口頭表現能力の向上」という本稿の目的を達成するための指標になり得たことを示唆している。

そして、「11. 一生懸命やればよい成績がとれる（ $M = 4.17$, $SD = 0.985$ ）」「25. うまくやる自信があった（ $M = 4.31$, $SD = 0.758$ ）」は、学習者に適度な挑戦レベルを提供できたことを示唆している。これは、「自信（C）」の下位分類でもある「成功の機会（Success Opportunities）」を学習者に与えることができたと考えられ、学習者への見本として当実践のはじめに行った教師（著者）によ

る例示発表が、学習者の日本語学習レベルに相応しく、学習者に「やればできそうだな」という自信をもたらしたためであると推察される。

第2因子の「授業への関心と新奇性」は、ARCSモデルの、おもに「注意 (A)」と「関連性 (R)」の下位尺度となる質問項目により構成されている。

「16. 授業を楽しんだ ($M = 4.77$, $SD = 0.490$)」「13. 積極的に参加していた ($M = 4.80$, $SD = 0.406$)」が高い得点を示しているが、学習者にとって身近でもあり、興味の対象となる学習素材を提供できたためであると考えられる。これは、「関連性 (R)」の下位分類でもある「親しみやすさ (Familiarity)」と「動機との一致 (Motive Matching)」が授業に有効に作用したと考えられ、発話意欲を駆り立てる動機としての学習素材の重要性を示唆している。

さらに、「9. 熱中させるような方法 ($M = 4.63$, $SD = 0.598$)」「10. おもしろい教え方 ($M = 4.51$, $SD = 0.658$)」「19. 普段と違うことや驚くようなこと ($M = 4.43$, $SD = 0.655$)」「1. 授業の内容に興味を持っている ($M = 4.77$, $SD = 0.426$)」など、「注意 (A)」の下位尺度となる質問項目が並んだ。このことは、「注意 (A)」の下位分類でもある「探求心の喚起 (Inquiry Arousal)」「知覚的喚起 (Perceptual Arousal)」「変化性 (Variability)」が授業に有効に作用したことを示唆しており、新奇性のある教授が学習者の知的好奇心を喚起し、授業に興味をもたせ、学習者の注意を維持することができたと考えられる。

最後に、第3因子の「授業への否定的・消極的姿勢」は、下位尺度となる質問項目がすべて逆転項目となったが、結果からは本実践に対するネガティブな要因などは認めたくないという学習者の強い姿勢がうかがえた。本調査からは本実践に対する負の要因がみられなかったことから、本実践に対する学習者の評価はおおむね良好であったといえる。

7. おわりに

7.1 結論

本稿では、アニメを学習素材とし、学習者の口頭表現能力の向上を目指した授業を実践した。本調査からはその成果の程度を明確に可視化することはできなかったが、本実践が学習者の口頭表現能力の向上に有効であることを示唆する結果は認められた。その成果の最たる要因として、学習者にとって身近でもあり、興味の対象でもあるアニメを学習素材としたことがあげられる。「聞き手がぜひそのアニメを視聴してみたいと思えるようなプレゼンテーション」を目標に掲げ、「自分の好きな作品をだれかに知ってもらいたい、だれかと共有したい」との彼らの思いが、彼らの発話意欲を駆り立てる動機になったと考えられる。上述の推察は、高屋敷 (2014) が示唆した「プレゼンテーション形式の授業における話題の重要性」と、杉山・田中 (2008) の「興味のあるものを題材としたことが、学習者の学習意欲を喚起したのではないか」との推測を十分に反映しているといえる。

その他の本実践の成果として、下記の4点があげられる。

- ・授業の内容に関して学習者のニーズを満たすことができた
- ・学習者に成功の期待感をもたらすための授業の方向性を明示できた
- ・学習者の知的好奇心を喚起し、授業に興味をもたせ、学習者の注意を維持することができた
- ・学習者に適度な挑戦レベルを提供できたことで、彼らに成功の機会を与えることができた

本実践の成果を ARCS モデルの観点からみると、特に第2因子である「授業への関心と新奇性」が高い得点であったことから、学習者の学習意欲を高める要素として、面白そうだなという「注意 (A)」の側面と、やりがいがありそうだなという「関連性 (Relevance)」の側面の2つが本実践に大きく作用していることが確認できた。本実践における課題としては、「自信 (C)」の側面をもう少し高めることと、「満足度 (S)」の測定を可能とすることの2つがあげられる。

7.2 今後の課題

本稿では目的の一つとして「学習者の口頭表現能力の向上を目指す」を掲げたが、実践終了後の調査結果からはその成果の程度を十分に可視化することができなかった。また、本調査では ARCS 動機

づけモデルの4要因のうちの一つである「満足感 (Satisfaction)」の測定が不能であったため、本実践の成果と課題をより明確にすることができなかった。さらには、本調査からは本実践に対する負の要因を明らかにすることができなかったため、課題を浮き彫りにすることができなかった。よって今後は、本稿では明らかにすることができなかった成果と課題について、アニメ・マンガに興味のある学生と興味のない学生を数名選別し、個別対面式による半構造化インタビューを実施するなど、量的・質的の折衷法を用いることによって、様々な側面を見いだせるのではないかと考える。また、事前テスト (pre-test)、事後テスト (post-test)、長期にわたる半構造化インタビューの実施など、縦断的研究を行うことによって、本稿では明らかにすることができなかった成果と課題を明示することができるのではないかと考える。

本実践では授業時間の都合上、発表後の聞き手 (クラスメート) との質疑応答の時間を設けることができなかった。今後は質疑応答の時間を設け、学習者間のさらなるインタラクションの活性化を図りたい。

また、本実践では発表者でもある学習者への評価については具体的に体系化されていなかった。よって今後は、適切な評価項目を設定し採点法を定め評価の基準を設けることで、学習者を妥当に評価し、彼らに「振り返り」の機会を与えることを課題としたい。

7.3 著作権法第35条

本稿は既存のアニメを素材とした授業の実践となっているが、そこには著作権が存在し、法に抵触する恐れもある。しかし、2018年改正、2020年4月28日施行の「改正著作権法第35条」の条文には、

学校その他の教育機関において教育を担当する者及び授業を受ける者は、その授業の過程における利用に供することを目的とする場合には、その必要と認められる限度において、公表された著作物を複製し、若しくは公衆送信を行い、又は公表された著作物であつて公衆送信されるものを受信装置を用いて公に伝達することができる。(中略)

と明記されている。よって本稿でのアニメの使用が著作権侵害に該当することはないといえる。

References

- Keller, J. M. (1979). Motivation and instructional design: A theoretical perspective. *Journal of Instructional Development*, 2(4), 26–34.
- Keller, J. M. (2009). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach* (1st ed.). Springer.
- Tajima, K. (2018). Motivational factors of manga and anime for Thai learners of Japanese in Thailand. *Veridian E-Journal (Humanities, Social Sciences and Arts)*, 11(5), 231-247.
- 稲葉みどり. (2011). 「アウトプット重視の日本語授業の構想創り ―自己紹介のプレゼンテーション作成と発表―」. 『愛知教育大学 教養と教育』 11, 1-8.
- 臼井直也. (2017). 「日本語教育におけるアニメーション研究のこれまでとこれから」. 『東京外国語大学 日本研究教育年報』 21, 103-117.
- 川上祐子・向後千春. (2012). 「ARCS 動機づけモデルに基づく Course Interest Survey 日本語版尺度の検討」. 『日本教育工学会研究報告集』 12(4), 103-110.
- 川上祐子・向後千春. (2013). 「ARCS 動機づけモデルに基づく Course Interest Survey 日本語版尺度の検討」. 『日本教育工学会研究報告集』 13(1), 289-294.
- 久保田勝広. (2010). 「ARCS モデルによる動機づけ要因と学習成果の関連性の検討 ―高等教育機関における横断的考察―」. 『日本生産管理学会論文誌』 17(1), 119-124.
- 熊野七絵. (2010). 「日本語学習者とアニメ・マンガ：聞き取り調査結果から見える現状とニーズ」. 『広島大学留学生センター紀要』 20, 89-103.
- 熊野七絵. (2012). 「日本語教育におけるアニメ・マンガの活用のために ―マドリッド日本文化センター事例報告―」. 『独立行政法人国際交流基金 国際交流基金日本語教育紀要』 8, 185-191.
- 熊野七絵・川嶋恵子. (2011). 「『アニメ・マンガの日本語』 Web サイト開発 ―趣味から日本語学習へ―」. 『独立行政法人国際交流基金 国際交流基金日本語教育紀要』 7, 103-117.
- 国際交流基金. (2023). 『2023 年度海外日本語教育機関調査結果』 国際交流基金.
- 清水慶子. (2013). 「『アニメ・マンガ研究クラス』におけるグループ活動から見たもの ―ピア・ラーニングの視点から―」. 『日本語教育方法研究会誌』 20(1), 68-69.
- 杉山ますよ・田中敦子. (2008). 「アニメ・マンガを用いた多様な授業の試み」. 『日本語教育方法研究会誌』 15(1), 30-31.
- 鈴木克明. (1995). 「『魅力ある教材』設計・開発の枠組みについて：ARCS 動機づけモデルを中心に」. 『教育メディア研究』 1(1), 50-61.
- 鈴木克明. (2010). 『学習意欲をデザインする』 北大路書房.
- 鈴木洋子. (2011). 「ポップカルチャーから日本語学習へ」. 『武蔵野大学 日本語日本文学紀要』 12, 60-69.
- 高屋敷真人. (2014). 「初中級日本語会話クラスにおけるミニスピーチ：プレゼンテーション・プロジェクトの実践について」. 『関西外国語大学留学生別科 日本語教育論集』 11(5), 231-247.
- 中井博基・中井隆司. (2022). 「小学校中学年における ARCS モデルを活用した授業づくりとその成果に関する実践研究」. 『奈良教育大学教職大学院研究紀要 学校教育実践研究』 14, 21-30.

- 萩野実美. (2007). 「日本のまんがとアニメ ―日本語教材としての可能性―」. 『拓殖大学日本語紀要』 17 (3), 123-130.
- 矢崎満夫. (2009). 「アニメを素材とした日本語学習活動 『アニメで日本語』 の開発 ―「アニメーション」のティーチング・ストラテジーに着目して―」. 『静岡大学 国際交流センター紀要』 3, 27-42.
- 矢崎満夫. (2019). 「日本のアニメーション作品を用いた日本語教育実践の検討」. 『日本大学大学院総合社会情報研究科紀要』 20, 169-180.
- 矢崎満夫. (2020). 「アニメを用いた日本語授業における活動デザインの実際」. 『日本大学大学院総合社会情報研究科紀要』 21, 073-084.
- 山崎千鶴・三浦美環・平川美和子. (2022). 「COVID-19 の影響で臨地実習未体験の看護大学生に対するシミュレーション演習の効果」. 『*Journal of Inclusive Education*』 11, 43-55.
- 山田陽子. (2012a). 「スライド作成と口頭表現技術を学ぶ日本語教育えたもの ―留学生の『日本語プレゼンテーション授業』 から―」. 『名古屋市立大学大学院人間文化研究科 人間文化研究』 17, 169-180.