

映像作品を利用した日本語教育の体系化に向けて

—海外における利用実態と教師の意識から—

保坂 敏子
HOSAKA Toshiko
日本大学総合科学研究所

Gehrtz 三隅 友子
GEHRTZ-MISUMI Tomoko
徳島大学国際センター

門脇 薫
KADOWAKI Kaoru
摂南大学外国語学部

要旨：本稿は、映画、TVドラマ、アニメといった映像作品を日本語教育に有効利用できることを目標に、これまでの先行研究で明らかになった使用上の問題点などを整理した上で、ベトナム・香港・ヨーロッパで実施した調査を客観主義と構成主義の観点から分析して、示唆を得るものである。分析の結果、映像作品の授業利用は客観主義的アプローチのものが大半で、教師は映像作品が学習の動機づけとしてだけでなく、言語形式や文化を学習するリソースとしての有効性を認識しながら利用していることが分かった。また、特に香港では、構成主義的アプローチに基づく実践も芽生えており、実践数は限られているものの、対話を促す学習リソースとして有効利用できる可能性がうかがえた。使用上の問題点としては、特に、映像利用を行う際の授業目標が明確ではないという問題が浮かび上がった。この結果から、映像作品を利用した授業目標の体系化と具体的な授業デザインを提案する必要性が示唆された。この結果を基に、今後は、ヨーロッパ共通言語参照枠 (CEFR) のような、映像作品の有効利用のための参照枠組みの構築を目指したい。

キーワード：映像作品、授業目標の体系化、客観主義、構成主義、共通参照枠

1. 研究の背景と目的

映画、TVドラマ、アニメといった映像作品は、国内外の教育現場で教材として利用することが教師と学習者の双方から期待されている。特に、日本語と接触する機会が限られる海外では、日本語の使用場面や日本文化を学ぶことができる有効な学習リソースとしてニーズが高い。しかし、教室内ではまだ十分に活用されていないのが現状である。筆者らは、この点を共通の問題意識として、授業における映像作品の効果的な活用について共同研究を行っている。

筆者らの基本的な立場は、映像作品の授業利用における問題点を踏まえた上で、様々な角度から学習リソースとしての可能性を検討し、多様な有効利用を具体的な形で提示していくというものである。近年、社会構造の変化により、教育分野でも客観主義的教育・学習観から構成主義的教育・学習観へとパラダイムシフトが起きた (久保田 2001)。客観主義的教育観では、教えられる客観的な知識というものが外界に存在し、教師はその知識を細分化し、わかりやすい順番にして学習者に伝達できると考える。映像作品の利用においては、作品の中に含まれる言語的・文化的な情報を学習項目として個別に採り上げ、効率的にそれを学ぶことが授業の目的となる。これに対して、構成主義的学習観とは、以下の3点を前提にした学習観である

(久保田 2003)。

- ① 学習とは、学習者自身が知識を構成していく過程である。
- ② 知識は状況に依存しており、知識はその知識を使う状況の中で学ばれてこそ初めて意味を持つ。
- ③ 学習は共同体の中での相互作用を通じて行われる。

ここでは、知識は学習者自身が人や道具などの外界との相互作用を通して構成されると考えられ、対話と学習者の主体性が重視される。構成主義的観点から映像作品を授業で利用した場合、言語と文化を融合した学びが実現できると考えられる。

筆者らは、共同研究を進めていく過程で、客観主義アプローチと構成主義アプローチを大枠に、授業利用の理論的・実践的体系化を多角的に示すことが有益ではないかと考えるようになった。そこで、この枠組みから利用の現状を把握するために、映像作品利用に関わる理論や実践の文献調査、教師への質問紙調査や聞き取り調査、さらに、現地での観察調査などを行った。本稿では、まず、映像作品の授業利用をめぐる問題について先行研究を基に明らかにする。その上で、これまで実施した調査の中からヨーロッパ、ベトナム、香港で行った質問紙

調査を採り上げ、海外における映像作品の利用実態と現地教師の意識を明らかにし、映像作品利用の問題点と可能性について考察して、さらに体系化への示唆を探る。

2. 映像作品の利用上の問題

2.1. 映像作品の意義

近年、日本のポップカルチャーの人気を背景に、映像作品が日本語学習のきっかけや動機づけになっている。映像作品は、芸術作品・娯楽作品として見る者の心を惹きつける大きな魅力を持っているからであろう。しかし、言語教育における映像作品の役割は、面白さや美しさによって学習意欲を高めるといった情意的なものにとどまらない。映像作品は、言語、音声、映像、文字など様々なモードの情報で構成されているが、それらの情報は、言語的意味、視覚的意味、聴覚的意味、身体的意味、空間的意味、そして各要素が絡み合った複合様相的意味を伝える。また、作品には背景となる社会情勢や文化、価値観やイデオロギー、さらに、作者のメッセージなどが埋め込まれている。映像作品はこのような多層的な意味を伝える表現体なのである。この特性から、映像作品は言語教育において真正性の高い学習リソースだと言えることができる。真正性の高さが、教室に本物の言語や文化の情報をもたらす。またそれが、教師や学習者にとっては、作られた教科書や教材にはない「生きた」学習リソースという魅力を付与し、言語学習のさらなる動機づけとなる。このように、映像作品は言語学習において真正性の高い情報を伝えるという参照機能と、芸術・娯楽作品や「生」であることの魅力を持つという情意機能を兼ね備えた学習リソースだと位置づけられる。

2.2. 授業利用における問題

しかし、映像作品はその学習リソースとしての機能が活かされておらず、授業での活用が不十分であることがしばしば指摘されている(保坂・長谷川他 2004、金田他 2006、築島 2006、門脇 2006)。授業での映像作品利用を考える際に起きる問題を、これまでに筆者らが海外の日本語教育を対象に行った調査や他の先行研究を基にまとめると、教材選択に関する問題、活用法に関する問題、教師や学習者の認識の問題、著作権の問題、の4つに分けられる。

2.2.1. 教材選択に関する問題

これまで実施した複数の海外調査を通して最も多かったのは次のような意見である。

- ① 映像作品を利用したい教材がない。(保

坂・土井・長谷川 2004、門脇 2006、保坂・奥原・草野 2008)

- ② 教材として使える適切な映像作品がない、あるいは、その存在が分からない。(保坂編 2008)
- ③ 教材として何が使えるかの情報が不足している。(保坂編 2008)
- ④ 海外では映画や映画の情報が入手しにくく、教材作成が難しい。(門脇 2006)

これらは授業デザインの過程で教材として映像作品を選択する際に生じる問題である。①の「教材」というのは、単語リストやワークシート等がセットになった授業ですぐに使える教材のことを指すが、著作権の問題もあり、そのような教材はわずかしかない。しかし、「生」の映像教材を使用する場合は、授業の目的や学習者に照らし合わせて、教師が適切な映像作品を選択し、必要なプリントなどの教材を作成するのが一般的で、既成の教材がないことが問題なのではない。むしろ教師が自分の授業の目的に合った適切なものを見出して、それを教材化することができないという点に問題があると言える。②についても、授業に使える「適当な映像作品がない」わけではなく、豊富な映像作品の中から適切なものを選択することができないことに問題があり、それゆえに、③の教材としての情報が必要だということになるのであろう。④の「入手しやすさ」については、近年の ICT (Information and Communication Technology) の進展に伴い、現在では状況が変化しているものと思われる。しかし、インターネット上の映像の利用については、不法なダウンロードは行わないなど著作権に留意する必要があり、新たな問題が発生している。

2.2.2. 活用法に関する問題

次に問題として多く見られたのは、映像作品の授業での使い方の問題で、

- ① 映像作品を利用したいが、使い方が分からない。(門脇 2006、保坂・奥原・草野 2008)
- ② 映像作品の活用方法に関する情報が不足している。(保坂編 2008)

という意見である。映像作品の使い方には、一定の決まった方法があるわけではなく、既存の教科書のような教師用のマニュアルもない。授業においては、ストーリーのあらすじを理解させたいのか、言葉のやり取りから発話の意図を推測させたいのか、必要な情報だけを聞き取らせたいのか、あるいは、日本的な文化を読み取

って自分の文化と比較させたいのか等の利用目的によって活動の方法は異なる。また、全部見せるのか、一部だけ見せるのか、字幕を表示するのか、しないのか、さらに、音声聞かせるのか、消音で視覚情報のみにするのかといった提示の方法も違ってくるはずである。しかし、このような活用方法に関する情報はあまりなく、ゆえに、使いたいと思っけていても使い方が分からないという状況になっているのであろう。保坂・土井・長谷川（2004）の調査でも、映像作品を使う目的は「内容を楽しむため」「学習後、学習項目が使用されている場面を見せて確認」「日本文化の紹介と理解のため」「学習項目の導入のため」「ロールプレイのための状況設定」「聴解力の向上・確認のため」など多岐にわたっていたものの、使い方は「映像視聴後、Q&A やディスカッションする」に偏っているという問題が明らかになった。目的に応じた多様な使い方に関する情報があれば、授業活用の参考になるかもしれない。

2.2.3. 教師や学習者の認識の問題

授業では、教材の使い方だけでなく、教師と学習者の教材に対する認識やビリーフのズレが問題になる。たとえば、学習者は映像作品に出てくる細部の言葉や内容を全部聞き取って理解するボトムアップの方略を重視する傾向がある（保坂・土井 2001、谷口 2012）（注 1）。しかし、細部の言葉を全部聞き取っても、主要な意味や大意の理解できていないような場合、教師は聞き飛ばしたり、分からないことを推測したりするトップダウンの理解が重要だと考える（保坂・土井 2001）。このような場合に、教師が授業目標を明確に示さずにトップダウン理解重視の授業を展開すると、学習者との間にくいちがいが起きる。教材に対する認識も学習者と教師では異なる場合がある（保坂・奥原 2009）。教師の中には映像作品を言語使用のモデルとして考える人が多く、古いものや方言が多いものは教材として適切ではないと考えることが多い。これに対して、学習者は古いものについて「その時代がよく分かる」と考えたり、方言を理解して、時には使えるようになりたいと思う者もいたりして、認識にズレが見られる。この他にも、教室外で自律的に映像作品を利用している学習者は、映像作品に一定の効果があることを認め、教室で使う学習リソースとして肯定的に捉えているのに対し、授業で使う教師の方はその価値を疑問視するというズレがあることも指摘されている（谷口 2012）。教師と学習者の認識のズレが、映像作品を利用する際の隘路となり、有効利用を阻むことがあると考

えられる。

2.2.4. 著作権の問題

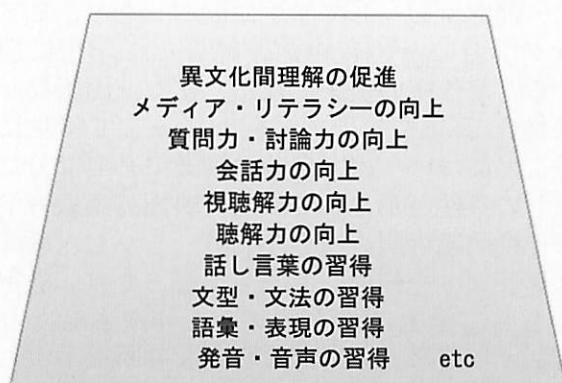
映像作品を使った教材開発や教材作成は、著作権の制約のために難しい（門脇 2012）というのが現状である。著作権は、著作物や実演、レコードなどを創作した著作者やこれに隣接する権利を必要に応じて保護するための法律で、それにより文化を発展させることを最終目的としている。著作者の財産的な利益を保護するために、著作権者の許諾なしに著作物を勝手にコピーしたり、上映したり、頒布したりすることができないようになっている。しかし、著作権者以外は誰も使えないというのでは、文化の発展を妨げてしまう恐れがある。そこで、著作物の公正な利用が認められている。たとえば、映像作品で教材を開発しようとする場合、著作権者に許諾を取り、場合によっては著作権料を支払えば、正式な教材化が可能ということである。しかし、映画のような創作物においては、映画製作者や監督、脚本家等、多様な人が関わり、また、出演した俳優の肖像権も絡んでいる。同時にたくさんの権利が発生しているので、それを全て処理するのは簡単な作業ではない（日本語教育学会マルチメディア教材研究委員会編 1998）。このためか、映像作品を使った教材は数が少ない。

一方、授業で映像作品を利用する場合も著作権の制約は受けるが、学校における教育活動では例外的措置の適用を受けることが多い。たとえば、市販のビデオを購入して授業で見せたり、それをダビングして見せたり、テレビ番組を自分で録画して見せることは「非営利・無料」という条件の下で認められている。しかし、授業で使った映像作品を学生に貸したり、宿題のために一部をコピーして学生に配布したり、ヒアリング学習のため音声だけ録音して学生に配布すると著作権の侵害になる。また、出版物から映像作品のスク립トをコピーして学生に配ることについては、自分の授業に必要な分だけなどの条件が示されている（映画英語教育学会著作権問題専門委員会 2000）。しかし、教師がスク립トを作成して学生に配ったり、教室活動として学生にスク립トを作成させたりすることなどについては、明確な判断を示すものが今のところ見当たらない。自ら行っている行為が著作権の侵害であるかどうか曖昧な状態で、知らず知らずのうちに法律に違反している可能性がある。教育機関での例外的措置はあるものの、どこまで許容されているのか不明瞭なことが、授業における映像作品の活用における障害となっている。

2.3. これまでの取り組みと課題

以上のような問題を解決し、映像作品を学習リソースとして有効に利用することを目指し、これまで筆者らは各々の立場で様々な取り組みを継続的に行ってきた。たとえば、海外の日本語の教育や学習を支援するための国際交流基金のプロジェクトでTVドラマやアニメの活用方法を授業案と一緒に提示した教師向けの参考書を開発し（長谷川・土井・保坂 2002 a、2002b）、海外の拠点機関に頒布した。これを用いて、南米の日系人教師を対象にした日本語教育研修で授業設計の演習も行った。また、映画でどのような文化的側面が学べるかの解説をまとめたものの刊行にも携わった（窪田・門脇他 2007）。さらに、映像作品を使った授業の設計を支援する枠組みとして、ブルームのタキノミー（注 2）を参考に授業目標と学習活動を分類してマトリックスにしたものを提案した（保坂・土井・長谷川 2007）。この他にも、日本語教育や学習にどのような作品が役に立つかという映像作品の教材としての情報を共有するために、実際に利用した教師や学習者の生の声を集めた『おすすめの映像作品サイト J-cinema guide: <http://www.jp-hiroba.com/video>』（保坂・塩崎他 2008）を構築し、継続的にデータの蓄積と運用を続けてきた。最近では、映像作品の活用において、客観主義的アプローチのみならず構成主義的アプローチも有効であるという考えから、構成主義的学習観に基づく対話重視の授業デザインの提案を行っている（保坂 2010、保坂・Gehertz 三隅 2010、Gehertz 三隅・門脇・保坂 2012）。

図 1 客観主義に基づく映像作品利用授業の目標

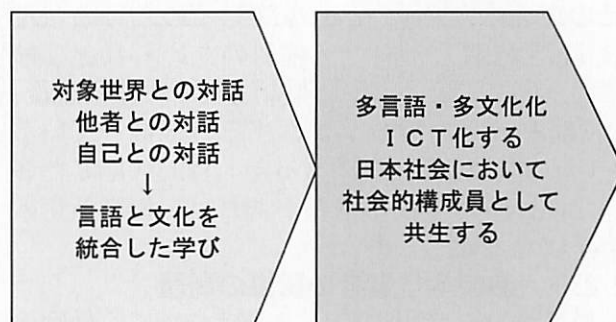


映像作品を使った客観主義に基づく授業では図 1 のような、発音や音声、語彙、文法などの言語的知識や聴解力や会話力などの言語技能、メディアの伝えるメッセージを批判的に読み解くメディアリテラシー、そして、メディア

が伝える文化を理解し、自分の文化と比較して認識を深める異文化間理解能力の習得が目標となる。

これに対して、構成主義的アプローチによる映像作品を使った授業は図 2 のように言語と文化の統合的な学びを目指す 3 種類の対話が目標となる。この目標を達成することにより、ひいては多言語・多文化化、さらに ICT 化が進む日本社会において、社会的構成員としてお互いに共生できるようになることを目指すものである。

図 2 構成主義に基づく映像作品利用授業の目標



筆者らは、それぞれが実践する構成主義による授業デザインを報告したが、発表後の質疑応答を通して、発音や語彙などの知識や聴解力などのスキルの習得が目標となる客観主義の授業利用についても、未だ体系的な整理がなされておらず、双方のアプローチから体系化を検討が必要なことに思い当たった。そこで、構成主義と客観主義の両面から映像作品の授業利用について体系化を図ることを目指して、理論的・実践的データを多角的に収集することとした。

3. 調査の概要

3.1. 調査の目的

本稿で取り上げるのは、ベトナム、香港、ヨーロッパで実施した質問紙調査である。調査の目的は、授業における映像作品の有効活用を検討するために、海外の教育現場における映像作品の利用に関して次の 3 点を明らかにすることである。

- ① 教師はどのような観点から映像作品を使っているか（客観主義か、構成主義か）。
- ② 教師はどのような点で映像活用の有効を感じているのか。
- ③ 教師は現在どのような点に問題を抱えているのか。

さらに、それを基に体系化に求められる要件を検討することを目指す。

3.2. 調査の方法

3.2.1. 対象者

調査の対象者は、ベトナム、香港、ヨーロッパの3地域で日本語教育に従事する教師で、合計30名から有効回答を得た。回答者の地域と人数の内訳は以下のとおりである。

表1 回答者の内訳

| 地域 | 人数 |
|-------|---------|
| ベトナム | 8名(3名) |
| 香港 | 12名(1名) |
| ヨーロッパ | 10名(1名) |

() は非日本語母語話者教師(NNT)の数

3.2.2. 調査の手順

調査期間は2011年8月から2012年3月の間で、ベトナムでは教育機関訪問の際、香港では教師研修において、ヨーロッパでは日本語教育関連学会において、質問紙を配布し、当日または後日回収した。質問紙を配布したのは、ベトナムは2011年10月30日、香港は2012年3月9日～10日、ヨーロッパは2011年8月27日である。

3.2.3. 分析の方法

調査票の質問項目は全部で7問であり、利用の経験を聞く2肢選択の項目が1問、利用経験者の利用実態を問う自由記述が2問、利用未経験者の認識を問う自由記述項目が2問、学習者の認識を問う項目が1問、NNTの学習者としての認識を問う項目が1問であった(資料1を参照)。ここでは、教師の利用実態と認識を扱った5つの質問項目を分析の対象とした。

今回の調査の回答者は30名と多いとは言えないが、少ない回答の中から有益な情報を引き出すために、質的分析を行った。具体的には、自由記述の回答について、グラウンデッド・セオリーを参考に、内容を示すキーワードでコーディングを行って分類し、カテゴリー化を図った。さらに、大まかな傾向を把握するために、カテゴリー化したものを集計した。

4. 調査結果の分析

4.1. 利用実態について

4.1.1. 授業利用の経験

回答者の30名中、授業で映像作品を利用した経験のある人は23名であった。地域別の内

訳は表2の通りである。香港、ヨーロッパでは映像作品がよく利用されているようだが、ベトナムでは利用しない教師の方が多かった。

表2 利用経験者の内訳

| 地域 | はい | いいえ | 合計 |
|-------|-------|------|-------|
| ベトナム | 3(2) | 5(1) | 8(3) |
| 香港 | 12(1) | 0 | 12(1) |
| ヨーロッパ | 8 | 2(1) | 10(1) |

() はNNTの数

ベトナムで利用されない理由について、その理由を尋ねる質問項目への回答を見たところ、「語彙が独自で使いにくい」「探したり準備したりする時間がない」という教師個人に関する理由とともに、「設備が整っていないため、使いにくい」「新任教師は設備が使えない」が挙げられていた。ベトナムでは使用環境が整わず授業利用できない現状があること、それだけでなく、職場のルールという教師個人では解決できないことも使用を難しくする要因であることが分かる。

4.1.2. 授業実践のねらい

利用経験者に対して、自分が行った代表的な授業実践の対象、人数、授業のねらい、使用作品について尋ねた。この質問に対しては56例の授業実践例に関する回答が得られた。授業の対象は初級から上級までの日本語の授業と日本事情ゼミが挙げられており、クラスサイズは5名～35名までで、少人数から大規模クラスまで広く利用されていた。

56例の授業実践例について、「社会・文化の理解」を目指すものは「社会・文化」、「語彙を増やす」ことを目標とする場合は「言語形式」のように、授業のねらいでコーディング化して分類した。1つ実践例に複数の授業のねらいがある場合もあり、抽出した授業のねらいは74件になった。これを更に、知識や技能を身につけようとする客観主義的アプローチと、環境との対話的実践を目指す構成主義的アプローチに分類した結果が、表3である。

74件の授業のねらいのうち64件が客観主義に基づくもの、10件が構成主義に基づくものに分類された。圧倒的に客観主義的なねらいが多いが、提唱されて間もない構成主義の数も予想より多い結果であった。特筆すべきは、構成主義による実践の10件のうち9件が香港からの回答だったことである。香港では新しく出てき

た学習観が広がりつつあることがうかがえる。

表3 記述された授業のねらいの分類 (件数)

| 客観主義 | | 構成主義 | |
|--------|----|-------|---|
| 社会・文化 | 23 | 対話 | 4 |
| 言語形式 | 18 | 比較 | 3 |
| 口頭表現技能 | 12 | 創造的思考 | 1 |
| 聴解技能 | 10 | 批判的思考 | 1 |
| 非言語 | 1 | 体験 | 1 |
| 64 | | 10 | |
| 合計 74 | | | |

記述の内容を具体的に見ていくと、客観主義で最も多かったのは、映像作品を使って「日本の家」や「伝統的な日本家屋での生活」「ビジネス習慣」など日本の社会・文化的な側面を理解させるために利用したというものであった。「百聞は一見に如かず」で、直接体験できないような内容について授業で理解を促進するために視覚情報を利用したものと思われる。次に多かったのが「言語形式」で、「イントネーション、発音の練習」や「文型や語彙の導入」のために利用する実践である。さらに、「討論の仕方を習得する」などの「口頭表現技能」の学習、そして「口語の聴解」などの「聴解技能」の学習のために使われており、少数ではあるが「非言語行動（お辞儀など）」の学習を目的にしたものも見られた。構成主義に分類されたのは、教室での対話を目的に授業展開する実践である。「日本の社会問題について考え、議論する」という教室での対話そのものを目的とした実践の他に、対話を通して「現在のビジネス習慣、文化、考え方を、自国と比較」したり、「創造的思考」や「批判的思考」を育成しようとする実践、さらに、演技を基に「イントネーションと感情、生活と言語について考える（対話する）」実践が見られた。

4.1.3. 使用された映像作品

授業実践で実際に教材として使用された映像作品や日本語教育用映像教材などの映像資料をレベル毎に分けて国別にまとめると、表4、5、6になる。使用教材の上の欄は実写の映像作品で、下の欄はアニメの作品である。

表4 初級で使用された映像作品

| | |
|-------|---|
| ベトナム | プロジェクタ (原文のまま) |
| 香港 | NHKピタゴラスイッチ, みんなの日本語会話ビデオ, 1リットルの涙, 電車男, ウォーターボーイズ, ドコモやトヨタのCM, エリンが挑戦, Shall we dance, 日本・その姿と心, ドラゴン桜 となりのトトロ, ドラエもん |
| ヨーロッパ | みんなの日本語会話ビデオ, 日本語であそぼ, 三谷幸喜の映画, CM, 3丁目の夕日 となりのトトロ, 宮崎アニメ, まんが日本昔話, 文福茶がま, 平成たぬき合戦ポンポコ |

表5 中級で使用された映像作品

| | |
|-------|--|
| ベトナム | 魔女の宅急便, 千と千尋の神隠し, 風の谷のナウシカ |
| 香港 | 冠婚葬祭部長, 明日があるさ, ハケン品格, 日本人の知らない日本語, 情報番組, 世にも奇妙な物語, たけしの日本の味方, ホテル, さくら ケロロ, 名探偵コナン, |
| ヨーロッパ | スターウォーズ, おくりびと, 3丁目の夕日, Always, Shall we dance? 宮崎アニメ, クレヨンしんちゃん, 機関車トーマス, まんが日本昔話, 文福茶釜, 平成たぬき合戦ポンポコ |

教材として使用された映像資料は、映画やTVドラマ、アニメなどの映像作品だけでなく、TVの情報番組やバラエティ番組、教育テレビの番組、CM、YouTubeの動画と多岐に亘っており、海外の教育現場でも映像資料が入手しやすくなり、多様な資料が教材として利用されていることがうかがえる。レベル別にみると、初級では、教育用の映像教材やCMなど短い映像資料が使われているが、中級と上級になると、

生の映像作品が中心となる。地域別にみると、香港では、多様な種類の生の映像資料が使用されているが、アニメはあまり使用されない傾向にあることが見て取れる。これに対し、ヨーロッパはアニメと映画、ベトナムではアニメを使用する傾向があるようである。香港は他の2地域に比べ、映像活用が進んでおり、学習の動機づけとして学習者に人気の高いアニメを使うということだけではなく、教育・学習目的の文脈で幅広く埋め込まれて利用されているものと思われる。

表6 上級で使用された映像作品

| | |
|-------|---|
| ベトナム | 世紀末の詩 |
| | 魔法の宅急便, 千と千尋の神隠し |
| 香港 | 冠婚葬祭部長, 明日があるさ, 世にも奇妙な物語, 美のつぼ, cool Japan, Japanology, たけしの日本の味方, グッドジョブ, 大人受験, サラリーマンネオ, 祝女, ビジネスマナー (YouTube), 踊る大捜査線, ロス・タイム・ライン, 受験の神様, 救命病棟, ハケンの品格, アットホーム・ダディ, ハンサム・スーツ |
| ヨーロッパ | おくりびと |
| | 宮崎アニメ |

4.2. 教師の認識について

4.2.1. 映像作品利用の良かった点

映像作品を利用して良かった点について、利用経験者23名のうち22名から回答が得られた。コメントを概念化して分類し、カテゴリー化したところ、表7のとおり大きく情意的側面、認知的側面、構成主義的側面に分けられた。

最も多かったのは、情意的側面に関する利点についての指摘であった。具体的には、「学生が興味を持ってくれる」「興味があるものだと積極的に理解しようと頑張る」「学生の満足感を高められる」といったものである。教師は授業利用を通じて、学習者の動機づけや学習意欲の向上における映像作品の役割を十分認識していることが分かる。認知的側面では、「映像があるので、言葉だけでは難しいところもわか

った」「実際に近いのでわかりやすい」「生きた日本語・文化が手に取るようにわかる」との感想をもらった」など、日本社会や文化、言葉の使い分け、言葉の使用場面など学習者に伝えたい知識の理解を映像が促進したことを良かった点として挙げたコメントが多かった。教師は客観主義的な学習面での映像利用の有効性を認識しているということであろう。一方、議論を活性化し、対話を促進するという構成主義的アプローチにおける利点も挙げられていた。具体的なコメントは、「多様な解釈ができる作品の場合、クラスでの議論が盛り上がる」「話題が広がり、興味に沿った有意義な話し合いができる」といったもので、このほか「学習者同士が協力して学び合うことができた」と協働学習での利点を指摘するものもあった。

表7 映像作品利用の良かった点

| 情意的側面 | | 認知的側面 | | 構成主義的側面 | |
|------------|---|--------------|---|----------|---|
| 学習動機 | 9 | 映像が理解を促進する | 5 | 対話・議論を促進 | 2 |
| 学習意欲 | 4 | 日本社会・文化理解を促進 | 2 | 協働学習 | 1 |
| 授業の活性化 | 2 | 情報の真正性が高い | 2 | | |
| リラックス | 1 | 理解の深化を促進する | 1 | | |
| 感情に訴える | 1 | 言葉と文化の学習 | 1 | | |
| 情意フィルターの低減 | 1 | 言葉の使い分けの理解 | 1 | | |
| 満足感 | 1 | 自国語との比較 | 1 | | |
| | | 使用場面の提示 | 1 | | |
| | | 媒介語が有効 | 1 | | |
| | | 練習の機会 | 1 | | |
| | | 多様な言語 | 1 | | |
| 19 | | 17 | | 3 | |

実際に授業で利用している教師は、映像作品が協働学習の媒介になること、対話を促進することなど、構成主義的アプローチにおいての有効性を実感していると言える。

4.2.2. 映像作品利用における問題点

授業で映像作品を利用したときの問題点に関する回答は、23名の利用経験者のうち22名がコメントを記述していた。コメントを分析した結果を表8に示す。また、映像作品を利用したことのない利用未経験者7名に対し、利用しない理由を聞いた質問の回答をまとめたものが表9で、表8と合わせて検討する。

表8 映像作品利用の問題点

| | | | |
|------|--------------|----|----|
| 教師 | 教材の使い方 | 11 | 17 |
| | 教師の負担（準備の時間） | 5 | |
| | 教師の経験不足 | 1 | |
| 教材 | 教材内容 | 9 | 10 |
| | 適切な教材の情報不足 | 1 | |
| 学習者 | 学習者の情意 | 5 | 5 |
| 利用環境 | カリキュラムの制約 | 2 | 3 |
| | 機材の問題 | 1 | |
| | | | 35 |

表9 映像作品を利用しない理由

| | | | |
|------|-----------|---|----|
| 教師 | 時間の負担 | 3 | 3 |
| 教材 | 言語の適切性 | 1 | 2 |
| | 適切な教材不足 | 1 | |
| 利用環境 | 使用環境（機材） | 2 | 6 |
| | 雇用環境 | 2 | |
| | カリキュラムの制約 | 1 | |
| | 必要度の低さ | 1 | |
| | | | 11 |

映像作品を実際に利用して感じた問題点を分類すると、教師自身に関するもの、教材そのものに関するもの、学習者に関するもの、使用環境に関するものの大きく4つに分けられた。最もコメントの多かったのは教師自身に関わる問題点で、これはさらに教材の使い方、教師の負担、経験不足に分けられた。この中で最もコメントが多かったのは「教材の使い方」である。たとえば、「全体を見せられなかった」「全部を見せたので、学習ではなく鑑賞会になった」「ドラマなど一部だけ見せるので、背景やストーリーが捉えにくい」といったものであった。

ここでは、映像作品を全部見せても見せなくても問題が発生すること、そして、全部見せない場合にはどのような問題が起きるかが見て取れる。ここで疑問に感じるのは、これらの授業の目標はどのようなものだったのか、それに応じた使い方をしていたのかということである。教材の提示の方法は、授業の目標との兼ね合いで検討すべき事項である。授業目標によっては、全部見せる必要がある場合もあるが、一部を切り取って見せたいところだけ見せる方がいい場合もある。また、一部を見せる場合に、ストーリーの流れや背景を学習者が把握しておく必要があるかどうか、授業目標による。教師は、まず授業目標を明確にし、その上で、目標と照らし合わせて効果的な使い方を検討することが重要である。そうすれば、別のコメントにあるような「目的をはっきりしないと、指導内容がぶれる」という問題も解消されるだろう。教材の使い方に対するコメントには、上述のように基本的な使い方に関する教師の認識不足を感じる。教師は、まずは、授業デザインにおける目標設定の重要性を認識する必要があるだろう。一方で、「誇張した表現や場면을批判的に捉える指導が必要」という、メディアリテラシーの育成に関わるより高度な使い方に関する問題点の指摘も見られた。

教師のカテゴリーの問題で次に多かったのは、教師の負担が大きいという点で、「適切な作品を探したり、準備したりする時間がない」「準備が大変である」「教材作成に時間がかかる」「余裕がない」というものであった。表9からもわかるとおり、この教師の負担の問題は、映像作品の利用未経験者の利用しない理由の中でも共通して出てくる。教師の認識の中ではこれが利用における大きな問題点となっていることが分かる。この問題は、授業目的にあった教材の情報や具体的な授業デザインがあれば解決できるかもしれない。

教材に関する問題点としては、「やや内容が古い」「CMの日本語は速すぎる」「ストーリーがやや単調だった」という教材の内容そのものに関するコメントが主で、また適切な教材の情報がなく「役割語が含まれる映像作品を探すのが難しい」というものも見られた。しかし、これらは、教材そのものが問題だったというわけではないものと思われる。問題は、選択した映像作品が教材として当該授業の目標に適していたかどうかであり、むしろ、教材選択をする教師の方に問題があると言える。「学習者が飽きてしまう」「当たり前になってしまう」などの学習者の情意として分類した問題点も、教師

が教材を適切に利用できていないこと、つまり、教師の力量の問題が核心にあるのではなかと考えられる。

それに対して、「PCのトラブルで授業が中断してしまう」という機材の問題や、「授業のコマ、時間の制約がある」というカリキュラムの問題は映像作品利用の前提となる使用環境の問題である。これは、表9のとおり、映像作品を利用しない理由にも挙げられているものであるが、教師一人で解決できるような問題ではない。

5. 考察

以上、授業における映像作品の有効活用を目指して、ベトナム、香港、ヨーロッパで実施した調査を主に客観主義と構成主義という2つの学習観から分析した。今回の調査は人数も各地域10人前後と少なく、小規模なものではあったが、分析の結果、利用の実態とそれに対する教師の認識が浮かび上がってきた。ここでは、調査の目的として掲げた3点について明らかになったことを整理しながら、授業における映像作品利用の体系化に向けての示唆を探る。

まず、1点目の「①教師はどのような観点から映像使っているか」について、今回の調査では、多くの場合、日本の社会・文化の理解、言語形式の知識の学習、口頭表現と聴解の技能の学習のために利用していること、つまり、客観主義の観点からの利用していることが分かった。これは、海外ではしばしば動機づけのためにただ見せるだけというのが多かった時期から比べると、教育としての文脈での利用が進んでいるということができるだろう。しかし、使い方の中心は、日本文化や言語の知識の習得のための学習となっており、それらの知識を応用して分析したり、自己表現したりする知的技能の学習はまだ十分とは言えず、また、それらの知識を効果的に使ったり、映像作品を使って学習者が自律的に学習したりする場合に必要な認知方略を扱う実践はほとんど見当たらない。客観主義的アプローチの中でも利用方法が偏っているという状況だと言える。

一方、今回の調査結果の成果と言えるのが、構成主義的な利用方法の芽生えが、特に香港で見られたことである。これは、実践した授業のねらいの分析からだけでなく、本稿の2点目の目的「②教師はどのような点で映像活用の有効性を感じているか」の分析からもうかがえた。映像作品利用の良かった点として、情意面と認知面の有効性が多く挙げられていたが、今回、それだけでなく、構成主義的な面での有効性に

関する指摘があった。これは、構成主義的アプローチで映像作品を利用している教師が、その有効性を感じているということを示すものであり、映像作品は対話重視の授業の中に位置づけることによって、教材としての意義を発揮できることを示唆していると言える。

香港で構成主義アプローチの萌芽がみられたのは、香港では映像作品を学習リソースにインターネット上で学習者と日本語母語話者間の対話を進める「ヴァーチャル映画討論会」(宮副2010)などの構成主義的アプローチの実践的研究が進められてきたことが素地にあるからだと考えられる。ただ、調査データを詳しく見ると、この傾向は香港でも先進的な取り組みを行っている一部の教師に留まっているようで、全体的な傾向とまでは至っていない。香港に限らず、構成主義的アプローチでの利用方法が全般的に普及するためには、先行の実践例を紹介して、教師が実際に体験してみたり、教師同士が協働してこのアプローチの授業をデザインしてみたりするような教師研修が必要なのではないかと考える。

調査目的の3点目は、「③教師は現在どのような点に問題を抱えているのか」を明らかにすることであった。これは、利用経験者が利用してみて感じた問題点と、利用未経験者の使わない理由への回答から問題点を探った。その結果、教師は映像作品がうまく使えなかったと認識することが多く、また、教材の内容が適切ではないと感じていることが分かった。うまく使えなかった要因や教材の内容の問題を回答から検討したところ、いずれも、教師が利用にあたって授業目標を明確に設定していないことに原因があるものと考えられた。授業目標を明確にしていなかったため、目標に合った使い方ができず、また、目標にあった教材選択ができないものと思われる。授業を計画し、教材を選んで、授業を実施し、改善を行うという一連のプロセスを繰り返す授業デザインにおいては、何のために、どんな学習者のために、どんな映像作品を使えばいいかを意識化することが重要である。この調査からは、その認識が不足しているため、効果的な授業利用ができていない状況にあるのではないかと思われた。この問題を解決するためには、まずは、映像作品を使ってどんな授業目標が設定できるかを、客観主義と構成主義の両面から分類し、体系化して、鳥瞰できるようにすることが有効ではないかと考えられる。そうすれば、授業を計画する際、授業目標に合った映像作品が選択できるようになるだろうし、また、授業目標によっては、映像作

品を教材として使用しない選択もありうるだろう。教師がまず何のための授業かを意識的に考えられるようになるためには、映像作品を利用する場合の授業目標にどんなものがあるかについて体系化を図って、授業デザインの枠組みを示すことが最も重要だと考える。ただ、授業目標だけでは、実際の使い方が想定できない場合もあるので、それぞれの授業目標に実現可能な具体的な授業デザインや教材とともに提示して教師が参照できるようにすること、そして、教員同士がその情報が共有できるようにすることが望まれるだろう。それが実現できれば、利用の問題点や使用しない理由に挙げられていた「準備の時間がかかる」や「準備が大変」などといった「教師の負担」や「時間の負担」が少しは軽減できるのではないと考える。

6. 今後の課題

調査結果が示唆した方向は、映像作品を利用する授業の目標を体系化すること、そして、それぞれの目標に具体的な授業デザインを例示することである。これは、事前に筆者らが必要性を感じていたことであり、本調査はそれを裏付ける結果となった。映像作品の利用を授業の目標別に体系化することにより、どのような授業目標で映像作品が利用できるかが可視化される。これを参照することにより、教師は、どのような目標のために映像作品を利用するかを意識化することができ、どのような活動を展開し、それをどう評価するかを決定する授業デザインが可能となるだろう。外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠 (CEFR; Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment) のように、教師が授業を計画するときに参照することができる、一貫性と透明性のある、映像作品を使った授業デザインの共通参照枠を構築することが、今後の課題と言える。

授業目標の分類については、まずは、知識から知的技能まで段階的に授業の目標を示すブルームのタキソノミーを参考にしたいと考えている。タキソノミーについては、既に保坂・土井・長谷川 (2007) において参考とし、映像利用の授業目標を大きく「内容理解」「異文化理解」「コミュニケーション」「学習の動機づけ」さらに「メディアリテラシー」の5つに分類した。しかし、ブルームの枠組みの中の「認知的領域」「情意的領域」のみを検討しただけで、非言語行動と関わる「精神運動的領域」については、検討していない。また、ブルームの授業目標分類は、客観主義的アプローチの目標を整

理したものであって、構成主義的アプローチの側面は検討していない。今後は、パフォーマンス評価を基盤とする CEFR を参照して、構成主義的なアプローチの目標についても分類を検討する必要がある。

また、授業目標を分類して体系化する理論的基盤としては、ブルームのタキソノミーに加えて、ガニエの学習成果の5分類(ガニエ他 2007)も参考にしたい。ブルームのタキソノミーにおいては、学習課題の難易度によって目標を分類しており、教育目標がより高いレベルまで設定できるようになっている。たとえば、認知領域では、教育の目標は「知識」から「理解」「応用」「分析」「統合」「評価」へと難しくなる。それに対して、ガニエは、学習成果を得るための学習の条件に着目し、その質的な差異によって「言語情報」「知的技能」「認知的方略」「態度」「運動能力」の5つに学習成果を分類している。そして、それぞれの学習成果を得るために有効な授業方法を提示している。授業においては、特定の学習成果を得るということ自体が授業の目標となる。ガニエは、学習成果を5つに分類することにより、達成すべき目標の分類とその目標への道筋を示したと言える。今後は、ブルームとガニエ、CEFR を参考に、まず授業目標の体系化を図らうと考えている。それを基に、各授業目標に達する道筋を具体的な授業デザインで提示できるような枠組みを検討していきたい。日本の映像作品に関する授業利用について、理論的基盤を背景にした実践的な参照枠を構築することにより、学習者のニーズにあった魅力的な日本語教育の実現に寄与するとともに、世界の各地で孤軍奮闘している日本語教師の支援ができればと願っている。

注1. 学習者のボトムアップ理解重視の傾向は、保坂・土井 (2001) と谷口 (2012) では様相が異なる。前者においては、学習者は教室の外で映像作品に触れる機会が少なく、また、トップダウン理解の経験やトップダウン理解のストラテジーを学んだ経験もないために、ボトムアップ理解を重視する傾向が強かった。この場合、教室では学習者に不足しているトップダウン理解の学習活動が必要となる。それに対して、教室外でのメディア接触が多くなった後者では、学習者は既にトップダウン理解ができるために、ボトムアップ重視の傾向にあると言える。この場合、教室では学習者が一人ではできないボト

ムアップ理解重視の学習活動を展開する必要があるものと思われる。

注2. 1956年にブルーム(B. S. Bloom)らが開発した「教育目標の分類学(taxonomy of educational objectives)」のこと。授業と評価の指針となるように教育目標(educational objectives)」を分類し明確に記述した枠組みである。教育の目標は大きく認知・情意・精神運動領域の3領域に分けられている(梶田1992)。

参考文献

映画英語教育学会著作権問題専門委員会編(2000)『映画ビデオ等を教育に使用するときの著作権ハンドブック(改訂版)』

梶田叡一(1992)『教育評価 第2版』有斐閣双書

ガニエ・ウェイジャー・ゴラス・ケラー著、鈴木克明、岩崎信監訳(2007)『インストラクショナルデザインの原理』北大路書房

金田智子・小河原義朗・笠井淳子(2006)「日本語教育の学習環境と学習手段意関する調査研究:教師を中心に」日本語国際研究大会 ICJLE2006 発表資料

門脇薫(2006)「海外における日本映画の利用についてー韓国の日本語教育を中心にー」『日本語教育学会春季大会予稿集』p.25-29

門脇薫(2012)「映像作品を利用した異文化理解のための日本語教育ー異文化理解のためのリソースと授業デザイン」香港日本語教育セミナーレジュメ

<http://www.japanese-edu.org.hk/activities/12/120310-kadowaki.pdf>

久保田賢一(2001)『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版部

久保田賢一(2003)「構成主義が投げかける新しい教育」『コンピュータ&エデュケーション』15、コンピュータ利用教育学会、p.12-18.

窪田守弘・西隈俊哉・Justin Charlebois・塚本鋭司・龍神邦男・門脇薫・大森周太郎(2007)『映画で日本文化を学ぶ人のために』世界思想社

Gehertz 三隅友子・門脇薫・保坂敏子(2012)「映像作品を利用した日本語教育と授業デザインー授業を通じた気づきー」『日本語教育国際研究大会 2012 名古屋予稿集第2分冊』p.293

(独)国立国語研究所(2006)『日本語教育の学習環境と学習手段に関する調査研究 海外調査報告書』

鄭仁星・久保田賢一・鈴木克明編著(2008)『最適モデルによるインストラクショナルデザインーブレンド型eラーニングの効果的な手法』東京電機大学出版局

谷口美穂(2012)「学習リソースとしての映像作品に対する学習者と教師の視点のずれ」『2012年度日本語教育学会春季大会予稿集』p.157-162

日本語教育学会マルチメディア教材研究委員会編(1998)『平成9年度文化庁日本語教育研究委嘱 マルチメディア日本語教材に関する調査研究ー報告書ー』

長谷川恒雄・土井眞美・保坂敏子(2002a)『日本語教育用NHKテレビ番組集1 ドラマ「六番目の小夜子」教師用解説書 Teacher's Manual』国際交流基金日本語国際センター

長谷川恒雄・土井眞美・保坂敏子(2002b)『日本語教育用NHKテレビ番組集2,3 アニメーション「あずきちゃん」「みんなの歌」教師用解説書 Teacher's Manual』国際交流基金日本語国際センター

保坂敏子編(2008)『海外の非母語話者日本語教師に特化した教育支援環境の調査と研究』WIT出版

保坂敏子(2010)「対話重視の映画・ドラマを使った日本語教育ー多言語・多文化学習者は何を学ぶかー」『2010世界日本語教育大会(2010 ICJLE) 論文集(CD)』p.1279-0~1279-9

保坂敏子・奥原淳子・草野宗子(2008)「海外の非母語話者日本語教師の教材使用状況に関する調査ー非母語話者教師が求めるものー」『小出記念日本語教育研究会論集』16、p.24-40

保坂敏子・奥原淳子(2009)「日本語学習における映像作品の有用性ー学習者の視点の分析ー」『ヨーロッパ教師会第14回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム 報告・発表論文集』p.279

保坂敏子・Gehertz 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ー言語と文化の統合を目指してー」『2010年度日本語教育学会春季大会 予稿集』p.317-318

保坂敏子・塩崎紀子・藤田真一(2008)「『おすすめ映像サイト』の構築ー映像作品を活用した授業設計の支援のためにー」『日本語教育学世界大会2008 予稿集3』p.345-348

保坂敏子・土井眞美(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ビ
リーフー教室場面の学習活動の場合ー」
『小出記念日本語研究会論集』9、p.25-39
保坂敏子・土井眞美・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
通性と相違性ー『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ー」
『2004 年日本語教育国際研究大会 予稿
集 発表1』p.125-130
宮副ウオン裕子（2010）「ヴァーチャル映画討
論会の言語の社会化ー2003 年～2009 年
の実践の振り返りと理論的枠組みの検証
ー」パネル発表『2010 年度日本語教育学
会春季大会 予稿集』p.56-69.
梁島史恵（2006）「海外の現場が望む映像教材
ー高校生の事例を中心にー」『2006 年度日
本語教育学会春季大会予稿集』p.35-39

付記：

本研究は、H23-25 科学研究費補助金基盤(C)一
般（課題番号：23520646 代表：保坂敏子）
の成果の一部である。本研究にご協力いただ
いた皆様に心より感謝したい。

また、本論文は、2012 年度日本語教育国際研
究大会 (ICJLE 2012 名古屋) での研究発表「映
像教育を利用した日本語教育の可能性ー教師
の利用実態と認識の調査からー」『予稿集第 2
分冊』p.290 の内容について、発表後の質疑応
答等で得られた示唆に基づき、さらに検討を加
えたものである。論文の執筆は保坂が、ベトナム
とヨーロッパの調査は三隅が、香港の調査は
門脇が担当した。

<資料1：調査票 質問項目>

1. 以下の質問に答えてください。

質問1 これまでの日本語の授業で映像作品を使われたことがありますか。

はい 質問2へ

いいえ 質問4へ

★質問1「はい」の方★

質問2 代表的なものをお教えてください

| 対象 | クラス人数 | ねらい | 作品名等 |
|--------|-------|---------|-----------|
| (例) 初級 | 20人 | 若者言葉を習得 | ウォーターボーイズ |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

質問3 その際の良かった点と問題点をお教えてください。

(学習者の興味・評価の仕方・補助教材の作り方等 なんでもかまいません)

・良かった点：

・問題点：

★質問1「いいえ」の方★

質問4 お使いにならない理由があればぜひ教えてください。

質問5 今後映像作品を授業で使いたいという希望がありますか。

はい いいえ

理由

★全員の方★

質問6 先生方のまわりの学習者が映像作品をどのようにとらえているかを教えていただけますか。

★非母語話者教師の方★

質問7 映像作品を通して、日本語を学んだということはありませんか。

はい いいえ

日本語学習に役に立ったという作品があれば、ぜひ教えてください。