

# 映像作品を利用した構成主義に基づく授業デザイン

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

保坂 敏子  
HOSAKA Toshiko  
日本大学総合科学研究所

要旨：言語教育において、映画、TV ドラマ、アニメといった映像作品は現在、様々に利用がされている。映像作品を使った授業全般のイメージ、また学習者と教師の持つイメージ、言い換えればそれぞれの教育観（学習観）というビリーフが、その活用の在り方に影響を及ぼしている。本稿は映像作品の教材としての価値を広く考え、さらに構成主義的な学習環境のデザインや授業デザインをもとに、映像作品を利用した授業を企画・実践していくことを提案する。この実践によって教師がデザイナーとなって学習者と協力し、教材と対話しながら授業を作り上げることの可能性を示唆する。

キーワード：映像作品、対話、構成主義、言語学習のリソース、自律学習

## 1. はじめに

映画、TV ドラマ、アニメといった映像作品は、言語学習のリソースとして一定の評価を得ている。近年、日本の映像作品は世界的に認められており、また日本語教育の様々な環境においても使われている。しかし教室内の学習素材としてはまだ十分に活用されていないのが現状である。筆者らはこれまでの自らの調査研究（注1）を通して、その活用を阻む原因が国内外の教育現場においても、また学習者、教師においても教材としてのとらえ方という点で共通していると考えられる。本稿はまずその原因（映像教材を使用できない環境以外の）を記述し、学習環境と授業をデザインするという観点、さらに構成主義的教育・学習観の視点から、原因となっている一つの学習観を考察する。この学習観をとらえなおすことによって新たに映像作品が日本語教育及び学習に活用される可能性を示唆したい。

まず映像教材を使った授業に関するイメージを記すことから始め、次に教材としての映像作品の特徴とそれを生かした授業デザインの手順を記述する。さらにこのような授業デザインに則り筆者が2009年から2012年に大学において実施した映像教材を使った日本語の授業とその評価を内省する。特に2011年後期と2012年後期を事例として取り上げ学習者の気づきを中心に考察する。またここでは日本語教育のために作られた映像教材もまた芸術娯楽作品として作られた映像作品（生教材すなわち authentic materials として）を学習に使用する場合にも敢えて「教材」と呼ぶことを断っておく。

## 2. 映像教材を使った授業のイメージ

### 2.1. 授業のイメージ

「映像教材を使う」という場合、我々は普通次のようなことを思い浮かべるのではないだろうか。

それは教室前方に映し出された一つの画面に学習者の視点が注がれ、教師がその映像を映し出したり止めたりする作業を行う。教室の中は映像の音声のみが聞こえている。そして学習者は映像を観ることによる刺激を受けているといった様子である。一方学習活動は多くの場合まずは映像の内容を理解することに焦点が当てられているだろう。そして教師は事前に映像の中の語彙を取り出した語彙集を作る、スクリプトを用意する、そして内容理解のための質問を準備することを行うであろう。そうして学習者には語彙を確認し覚える・スクリプトを読解する・準備された質問に答える（内容を理解したかの確認）という学習活動が予想される。また、視聴後の感想を互いに述べ合ったり、課題として感想文を書いたりということも最終的に行われるだろう。ここから、さらに、映像の全体あるいは部分を選んで、登場人物の役割を演じてみる（アフレコ）こと、話の続きを作って演じてみる（ドラマ）など声と身体を使った活動へと発展させることもできよう。

今この稿を読んでいる方々は、自身が日本語教師として行った活動として、あるいは他言語を学ぶ際の経験としてどれが当てはまるのだろうか。

### 2.2. 学習者と教師のイメージ

#### 2.2.1. 学習者のイメージ

筆者らが2011年に行った映像教材の使用調

査アンケート（注2）において、大学における筆者の一人三隅のクラス（交換留学生6名）では、授業で映像教材を使用する前の「教材としての映像作品のとらえ方」として、次の三つの観点が記された。自国で日本語を学んだ際の学習経験を振り返ってもらったものである。以下に挙げる。

- ① <自分独りで楽しむもの>（韓国2名）  
「友達と意見を交換することもある、気づくところが違ったり、わかったと思っていたことが実はわかっていなかったりした」
- ② <ストレス解消>（中国1名）  
「使い方によっては、聞き取りの訓練になり意味がある」
- ③ <ひまつぶし>（中国3名：同じ大学）  
「役に立つ」「意味がある」「テストのあとの学生へあるいは教師自身へのご褒美」

以上のように映像の娯楽性がほぼそのままの評価として考えられている。この調査後、実際に映像を使った授業を行ったところ、学習者らの映像教材に対する意識は変容した（注3）。

### 2.2.2. 教師のイメージ

これらの学習者に対して、教師側には次のようなイメージがあるのではないかと考える。

- 教師A：「教えることがないから時間つぶしに映像作品を使う」
- 教師B：「学期末でカリキュラムにしたがったシラバスも終えた。時間に余裕があるし、文化的な学習を目指しておもしろい映像を見せよう」
- 教師C：「ここまで学習が進んで、生教材がどのくらい理解ができるのか試しに見せよう」
- 教師D：「この文型（この表現）を理解するためには、映像が必要。教材として作られたものだが導入、展開に使えるから積極的に教室活動に取り入れて活用しよう」
- 教師E：「教える内容（異文化・人間関係・身体的表現）を吟味してそれに適した作品を選び、ドラマや映画の教材としての特徴を活かして教室活動を組み立てて見せたい」

以上は、筆者自身が周りの言語教師との話から想定したイメージを書いたものである。筆者はどれかの立場を批判したり、推進したりするものでもないことを断っておく。どれもそれぞ

れの教師の教育活動の中で意味づけられていて当然の態度と考える。言い換えれば映像作品はどのようにも使える教材であることも事実である。上述の教師A-Eのうちの一人が他の立場を非難するというだけでもなく、またAがEの使い方は、本来の「娯楽作品としてあるいは芸術作品（作者が作品に込めたねらいや思い）」を歪めていると批判するものでもない。映像は文学作品と同じく人の手に渡った時に理解に関しては、自由に扱うことができると考えるからである。

### 2.3. イメージからビリーフへ

以上、授業のイメージならびに学習者と教師のイメージを列挙したが、これらは言い換えれば教育活動に関わる当事者の教育観（学習観）すなわちビリーフを表したものと言えるだろう。このビリーフは、言語教育にとどまらず、個人がこれまで受けてきた様々な学習、教育の体験や入手した知識から作り上げられたものである。ある教育機関で実施されているコースやクラスでの学びがうまくいかない状況が起こったとき、その学習者のビリーフと教師あるいは教育機関のビリーフのズレが大きいことも影響している可能性がある。

たとえば、教師が映像作品を使った授業をいかに工夫し、また実践したとしても、映像作品は娯楽でしかなくそれは「ひまつぶし」にすぎないというビリーフを学習者が持っている場合は、両者の関係性の中で、教師がねらいとした学びは起こらない、あるいは起こりにくいだろう。またその逆に「ひまつぶし」というビリーフを持っているのは学習者だけでなく、教師にも見られる。たとえば教師が「時間つぶしに使う」場合には、映像作品が学習に効果的だと思ふ学習者との間に大きなズレが起きる。このような教師と学習者の双方のビリーフのズレから脱却するためには、映像作品の教材としての特徴を客観的にとらえること、また、その特徴を生かしてどのように授業デザインを進められるかを検討する必要がある。

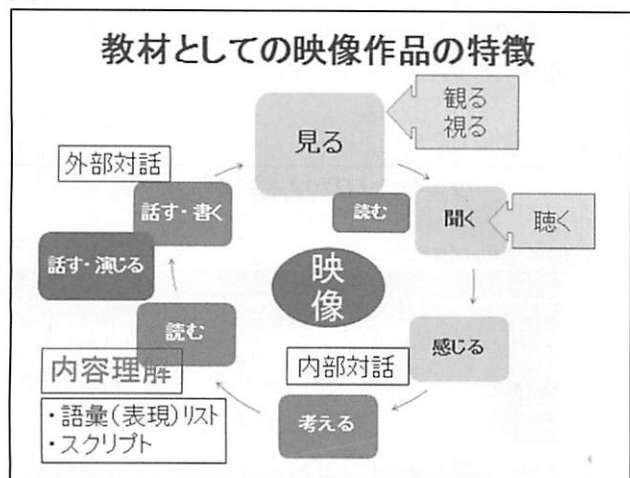
## 3. 教材としての映像作品

### 3.1. 教材としての映像作品の特徴

映像作品にはまず、映像＝見る、音声＝聞く、シナリオ（スクリプト化したもの）＝読む、の要素が含まれている。また「見る」にも観る（外観するあるいは観察する）と視る（じっくり見る）が、「聞く」には「聴く」が、「読む」には同時に字幕を読むと視聴後スクリプトを読むという活動が入っていて、使われる（必要とされる）技能が混在している。次にあるいは同

時に、「感じる」「考える」がさらにその内容に関して「話す」「書く」といった課題が加われば全技能が含まれていることになる。

図1



また視聴する段階では学習者という一人の個人と映像との内部対話が生み出されている。その後、感想を表出することにより他者との外部対話が生み出されている。すなわち二つの対話が生み出されていると考えられる。映像作品の教材としての特徴は、以上のような活動と対話を実現する可能性を持つという点である。教師は、授業のねらいや目的に照らし合わせて、これらの活動や対話の中から必要なものを授業に取り入れることができる。

### 3.2. 映像教材と授業デザイン

このような特徴を持つ映像作品を実際に授業に使う場合の、授業前-授業中-授業後の想定されるデザインを一例として提示する。決して安易に使用されているのではないことも明確になるだろう。もちろんこの流れは映像作品のみならずまた言語教育だけでなく広く教育におけるデザイナーとしての教師の一般的な活動と考えられる。

#### <授業前>

- 1) 教材の選択
  - ・授業のねらいと合致した作品
  - ・学習者の日本語力及びニーズとの照合
  - ・授業内で扱うのに適切な作品か否かの判断 (学習者・長さ・主題)
  - ・教師個人の好み: 教師が考える作者が作品に込めたメッセージの理解
  - ・学習者と一緒に考えたい内容の確認  
⇒授業内の相互交渉のポイント
- 2) 理解を助ける補助教材 (語彙表・スクリプト) の作成

- 3) より深い内容理解 (時代背景・心情理解) のための資料及び質問の作成

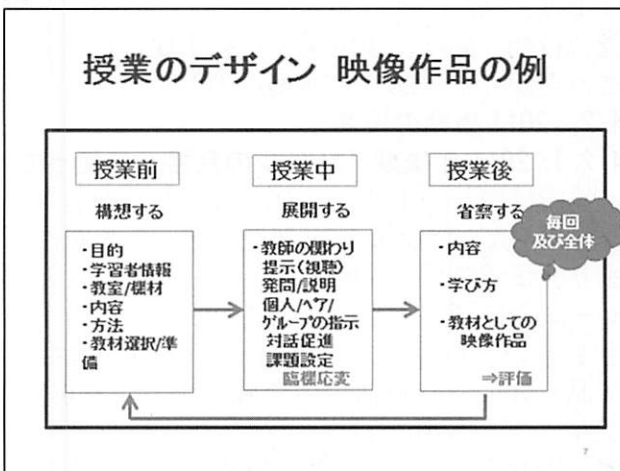
#### <授業中>

- 1) ドラマを使った「学び」に対する教師と学習者の相互交渉
- 2) 教室内でのドラマ視聴 (方法と時間)
  - ・ことばと非言語 (感情) の確認
  - ・アフレコ等のロールプレイによる再現
- 3) 視聴後の意見や感想の交換の場づくり
  - ・対話の場づくり
  - ・学習者による質問作成 (手書きによる記述・メールを利用したやりとり)
  - ・学習者のアウトプットの訂正を通した日本語学習
  - ・非言語による日本文化の学習、自文化との比較
- 4) 最終課題の作成へ (キャッチコピー・感想意見文・続きのドラマを作成する等)

#### <授業後>

- 1) 評価
  - ・機関の成績としての評価 (素点・単位)
  - ・教師による学習者、教材、実践の評価
  - ・学習者による教師、教材、取り組の評価
- 2) 「学び」の確認
  - ・学習リソースとしてのドラマ
  - ・自律学習及び継続学習へのきっかけ
- 3) 次の授業デザインへ向けて

図2



## 4. 実践例

### 4.1. 構成主義を考えた実践例

三隅は、2009年から4年にわたって徳島大学共通教育の日本語7・8 (N2以上の学部留学生及び交換留学生対象) で前節の手順でデザインし

たドラマを使った授業を行った。使用した教材と受講者の内訳は表1のとおりである。

教材として「パパとムスメの7日間」と「お金がない!」「ハケンの品格」(注4)の三作を受講者である学習者のレディネスを考え、また図2のデザインの流れに合わせて判断し、適宜使用した。

表1

実践例 徳島大学共通教育日本語7・8		
実施年度	作品	受講者
2009前期	パパとムスメの7日間	8名(韓国・マレーシア・中国)
2009後期	お金がない!	6名(韓国・中国)
2010前期	パパとムスメの7日間	8名(韓国・マレーシア・中国)
2010後期	ハケンの品格	10名(韓国・マレーシア・中国・ウガンダ)
2011前期	パパとムスメの7日間	8名(韓国・マレーシア・中国)
2011後期	ハケンの品格	6名(韓国・中国)
2012前期	パパとムスメの7日間	11名(韓国・中国・ベトナム・ペルー・ケート)
2012後期	ハケンの品格	10名(中国・コロンビア・スウェーデン・ケート)

たとえば2012年度の授業は、生教材を使うことによって、より現実に近い日本語を学ぶこと、特に本教材では、会社における様々な場面を通して、生きた日本語とコミュニケーションに必要な非言語の要素(表情・声・動作)にも注目し、ストーリーを理解するだけでなく細部の日本語及び日本社会を理解することを目的としている。各時間後にドラマについて話し合う「対話の場」を設け、また意見交換をする。最終課題としてドラマの中の一人の人物を取り上げ、物語の進行と共にその人物の変化(発言、行動、態度、価値観等)を注目し記述することを課した(2012年便覧より)。

#### 4.2. 2011後期の授業

##### 4.2.1. 2011年後期「ハケンの品格」を使って

授業は表2のような流れで行った。授業中の活動としては、語彙表とスクリプトの配布に始まり、まず教材を視聴して、分からない言葉やシーンを確認、そこから気になったところやおもしろいと思ったところをペアあるいは数人で話し合い、さらに全体で確認する。最後に、グループで取り上げたシーンで役割を決めて演じてみる。さらに演じた感想を述べあうことを行った。授業後には、ひとこと感想をメールで送ることを要求した。次の回はメールで寄せられた感想を全員で振り返ることから始めた。

ここで考えたいのは、12月に大学側が実施した受講者に対して行った授業評価の中間アン

ケート結果(表3)である。

良かった点(①)は、表にあるように興味がわく、楽しい、おもしろい、生の日本語が学べる、工夫がある、としている。一方改善点(②)は、もっとたくさんドラマが見たい、何を学習しているのかわからない、授業の目的は何かという問いかけの回答である。

表2 活動の流れ

ハケンの品格 実践例		
①<活動の流れ>		
月	活動	評価
10	W.U. 小説と短いドラマ・対話	前調査6名
11	ハケンの品格	↓
12	ハケンの品格	中間アンケート6名
1-2	ハケンの品格 改善 ←	最終アンケート8名 課題・評価

②活動: (振り返り)→視聴→話し合い(ペア・全体)  
→アロク(グループ・シーンの選定)→課題(メール)

③教材: ・DVD・スクリプト・語彙(表現)集

④最終課題・キャッチコピー作成  
→人物の変化(自分の感じ方)を記述する

教師側のねらいが伝わっていないことが確認できる。この受講生らには、授業前に映像作品を使うことに関しての考え(2.2.1に記述した6名)を調査していた。特に映像作品は「ひまつぶし」だと考えている学習者らが含まれていた。

表3

ハケンの品格 実践例 中間評価	
中間アンケート 大学側の実施したものに自由記述を課した	
①良かった点	②改善点
ドラマを使ってじゅぎょうするので、生々しい日本語を学べるのが楽しいです。	特になし
今はやっている物語は何かドラマを通じてわかりやすくなる。文化、習慣、言葉の違いもドラマで勉強できると思います。興味が出て来て、楽しめることが出来ました。	他のドラマも見たいです。違い点と共通点を比べようと思います。
授業までもおもしろくて、楽しかったと思います。	無し
創意工夫があります。先生はいつでも熱心に教えています。	ストレスはあまりないですが、毎回の授業、具体的に何を勉強しますか、ちょっと困っています。授業の内容はもっとゆっくりにしてほしいです。時々先生の話すことは聞き取れないですから。
	授業の目的がよく明確にできています。

##### 4.2.2. 中間評価からの改善

上述のアンケート以後、次の改善を試みた。まずは受講者のより能動的かつ積極的な参加を促すために、教師の教室内での説明を減らす努力とともに、①語彙表、スクリプトを視聴の前の週に配布して授業前に見ておく(予習の勧め)さらに、②理解したことを共有する「対話」



と、対話後みんなで声を出して身体も動かして演じてみる時間を確実にとり、役割を演じる際には録音をする、また、③毎回のタスクを単なる感想とせず、本教材の特徴でもある人物の変化（気になった人物の表現）に絞り込み、見る観点を指示する、④さらに理解できなかった点を次の学習者への見るポイントとして質問を作成するという課題を取り入れ、これらから最終課題（一人の人物の変化をとりあげる）への見通しを立てられるように配慮した。

このように、視聴を軸にその前後に能動的な活動を取り入れることを試みた。

#### 4.2.3. 最終課題とその評価

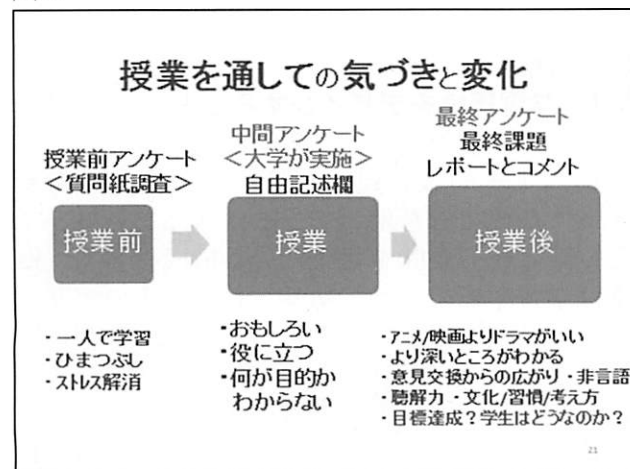
以下の二つを課した。課題①は「全体を通して一人の人物を選び、あなたから見たその人物の変化を記述してください」である。そのヒントとして次の四つを加えた。

- 1) いろいろなシーンを思い出すこと、
- 2) これまでのスクリプトを読むこと
- 3) 人物の発言や態度・表情そして行動で気になったことをもう一度振り返ること
- 4) 最初から時間軸で記述しても、ポイントを絞ってある人に対する気持ちが変化したことや、ある価値観が変化したこと等を書いてかまわないこと

課題①は「人とのかかわりの中で個人の価値観が変わっていくことをつかみとる」という教師のこの授業のねらいにほかならない。

そして課題②「ドラマを使った授業に関しての感想を自由に書いてください」は、教材としてのまた映像作品の使い方に関する授業のメタ的評価である。

図 3



#### 4.2.4. 2011 年後期：最終課題①

①の課題に関しては、6名中、取り上げた人

物が主人公3名、准主人公2名、他1名であり、全体を通して人物の価値観の変化が、学習者の視点を通して記述されていて、ドラマからそれぞれが教訓を学んだこと等も触れられていた。留学生、さらに20歳前後の学生としての視点からのレポートは日本人の教師にとって、そのような見方もあるのかといった視点や観点を与えてくれたものもあった。

#### 4.2.5. 2011 年後期：最終課題②

ドラマを使った授業に関しての記述を学習者A-Fとして以下に簡単にまとめる。また学習者は、交換留学生5名（協定大学の1年間在学）、教員研修生1名（英語教員）の20才代の韓国と中国の学生である。

- A：社会現象や生きている日本を習う。アニメよりもドラマの方が教材としてよい。
- B：英語の授業でも使いたい（英語教師）。
- C：教室ではテキストで学んできた、ドラマは自分一人で学んできた方法である。集中できたし結果もそうだった。実際の生活でも使える表現や社会的な側面を多く見ることができた。
- D：日本の文化、マナーや日本人の考え方、会話の仕方を学んだ。
- E：教科書にない言葉、ヒアリング（会話の際の表情や反応・社会現象や問題を知った）。
- F：目標の達成ができていますか。見せるだけでなく考えさせるのはいいと思いますが、学生達の反応や参加意欲はどうでしょう

（下線は肯定的以外と教師が判断した部分）

以上のように肯定的評価と疑問視する評価があった。

#### 4.3. 2012 年後期「ハケンの品格」を使って

2012 年後期も 2011 年後期と同じく表 2 の流れと、4.2.2 で述べた改善案に従って同じく「ハケンの品格」を使った授業を実施した。2012 年は 10 名の学習者（中国・スウェーデン・コロンビア、日本語レベルは N2 以上）が受講し、最終課題に関しても 2011 年度と同じものを課した。

##### 4.3.1. 2012 年後期：最終課題①

人物描写として選ばれた人物は主人公 3 名、準主人公 3 名、その他主人公を取り巻く人物 5 名を別々に選んでいた。主人公自身も周りの人とのかかわりの中で変わっていくのだが、敢えて主人公でない周りの人に興味を持ったというのが特に今回の学習者の特徴であったと言える。

また準主人公を気になる人物として選んで書かれたレポートが、登場人物全員のセリフ仕立てのドラマ形式で表現されていた。主人公、準主人公と取り巻く人物7名の男性女性年齢そして会社でのそれぞれの立場と、話し方や特徴をよくとらえていた。このような最終課題が提出されたことも教師にとっての驚きであった。

#### 4.3.2. 2012年後期：最終課題②

2012年度の学生らには、2011年のように事前に「映像作品に対する考え」の調査も、中間アンケートも実施はしていない。したがってこの最終課題が、授業方法や映像作品を教材とする際の評価である。受講者の評価を以下にまとめて記述する。一人一人が肯定的及び疑問視するまたは改善を求める評価を書いている。(下線は肯定的以外と教師が判断した部分である)

- G：どんな場面にどんな言葉づかいをすればよいのかがわかった。授業中だけでは学習の効果がでない、先生が貸してくれたDVDを何回も見ることによってセリフが聞き取れるようになった。
- H：面白い。日本の社会のルールについて知ることができた。授業の時間が足らなかった。感想文をメールで送るのは不便だった。
- I：私はドラマが大好きなのでこの授業は楽しい。日本語を文脈から学べた。私は会社で働いたことがないので様子が知れてうれしい。楽しくて有益なのに、何を学んだのかはつきり言えない。普通の授業でシラバスをもらって、今から何を勉強するのかを教えられるが、ドラマを使って学ぶのはそれは難しいでしょう。
- J：これまでもドラマで勉強したことがある。そのときはセリフを真似して練習するのが普通でした。話す能力の向上にはいいと思います。この授業ではドラマを使って、見た後の感想や予測を述べるということが中心だった。セリフに目を向けるほうがいいと思う。授業の時間が足りなく残念だった。
- K：面白かった。聞き取りの練習にもなる。ドラマから文化的、歴史的、社会的な背景知識もわかり、正しい価値観も学べる。しかしドラマには砕けた表現がたくさんある、実際に使えない場合が多い。
- L：ドラマを使った授業は好きです。いろんな人物がいます。人によって話す日本語が違う。生の日本人の日本語が学べる。
- M：聴解の練習になった。毎回の感想交換もよかった。新人として会社での働き方を教えてもらった。

N：授業は楽しかった。知らないうちに日本語を勉強しました。スクリプトの単語がたくさんわかりませんでしたから、授業の始めに教えてくれば理解しやすかったと思う。

O：ドラマを使って勉強したことは中国でもあります。とてもいいと思います。聴力と理解力が高まりました。

P：先生、みんなと一緒にドラマを見たり、見た感想を交換したり、役を演じたりしてすばらしかった。ドラマの中の人物の笑顔で笑って、涙で泣いて、自分もそのドラマに生きていると感じました。日本語も日本文化も日本社会もよくわかってきました。よくなかったのは、完全にドラマの筋に夢中になって日本語の勉強のことはあまり思っていないませんでした。あともっと先生が言葉を先生が授業の後で説明してくれればもっと良かったと思う。日本人の会話の習慣やルールがよくわかった、特に相槌の重要性もわかりました。

おおむね肯定的であったが、授業時間の短さ90分の授業中で視聴が40分になること、そのためいつもあわただしかったことがマイナスとして書かれていた。実は日本語力がN2に足りない学習者のために、授業の日の昼休みにドラマの視聴のみの時間を設けた。昼休みと授業で2回見る学生も毎回2-3名いた。また、ここで使われている言葉や砕けた表現が実際の自分に使えるかがわからないというものもあった。

学習者Iの、何を学んだかということに対する答えが出せないというもの、さらに学習者Pの授業が楽しすぎて日本語の勉強という位置づけを離れてドラマに没頭してしまったことを反省する内容もあった。

## 5. 考察

### 5.1. 学習環境をデザインすること

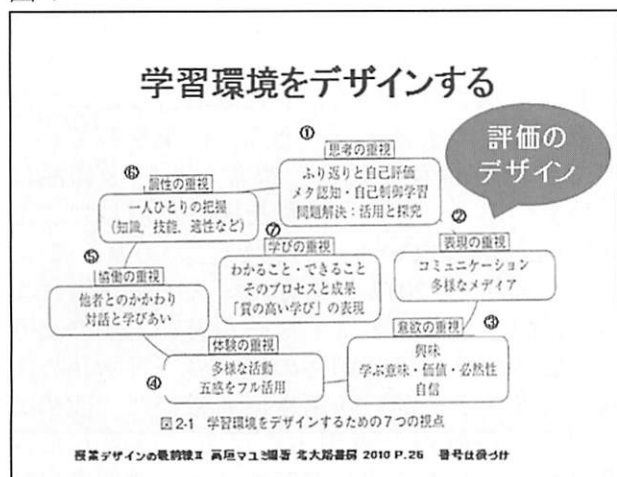
ここでは言語教育、日本語教育に限らず、広く構成主義的教育観における学習環境をデザインする枠組みを使って、映像作品を教材とする授業とその意味を考えたい。構成主義では授業は学習環境の一つであり、教師がそのデザイナーの役割を果たすと考える。鹿毛(注5)はデザインの要素として次の七つを図4のように配置している。①「思考」②「表現」③「意欲」④「体験」⑤「協調」⑥「個性」の六項目の真ん中に⑦「学びの重視」を位置づけている。映像作品利用した授業を、この七つの視点を取り入れて考察すると、映像教材から得られる知

識を教師が精査して学習者に与えるというだけでなく、教師と学習者の間に教材が存在するものでなことがわかる。

中央の⑦「学びの重視」は、何よりも映像教材を理解すること、使われた言葉や感情を含んだ表現がわかることがポイントになる。そして学んだことを自分の生活でコミュニケーションの際に使うのかどうかを判断するところも含んでいる。この「学び」の実現のために、①～⑦までの項目がバランスよく実施される必要がある。各項目に対するデザインのポイントは、映像作品を使う場合、次のようになるだろう。

- ① 「思考」：授業を通して各自が自分と映像教材の関わりを考えることを促しているか、教材をメタ的にとらえられるか。
- ② 「表現」：学習者からの主体的な表現をする場面や雰囲気を設定しているか。
- ③ 「意欲」：興味関心を引きこれを学ぶことの必要性が感じられるか。
- ④ 「体験」：五感をフルに活用するような活動を授業のプロセスに入れられるか。これは映像をただ「見る」だけで終わらせると実現しないだろう。
- ⑤ 「協調」：映像教材と一緒に見るだけでなく、様々な観点からの感想と意見が交換され、対話が行われる工夫がされているか。
- ⑥ 「個性」：日本人向けに作られた映像作品を理解する日本語力や知識といった能力差からはじまり最終課題を作成する際の個人の特性が活かされているか。

図 4



さらに、ほとんどの授業においては学習機関の成績としての評価が必要となるだろう。成績としての評価とこれらの七つの項目を結びつ

ける新たな評価のデザインもここでは大切なことを付け加えたい。たとえば学習環境のデザインの七つの項目それぞれに対して、どのくらい実現できているかの記述があることや、それぞれの項目を教師や機関のみならず、学習者も評価する側となるといった評価のデザインである。

## 5.2. 映像教材の授業が必要とするもの

3.2 で述べた授業デザインに前述の学習環境のデザインの視点を加えた場合、映像作品を教材とする際の授業デザインに大切な要素として次の三つが浮かび上がる。

- ① 「学び」のデザイン
- ② 「対話」のデザイン
- ③ 構成主義という学習観によるデザイン

渡部（注6）は、英語の learning では区別されないが、「学習：行動を要素的・量的・客観的に把握する目標があってそれを遂行するそして評価するもの」と「学び：望ましいことを身につけること、ふるまいのよさを全体的・質的・間主観的に価値判断すること」は区別できるとしている。すなわち①の「学び」は「状況の中で学ぶ」、「動きながら学ぶ」、「仲間の中で学ぶ」、「良いかげんな知を学ぶ」を「学び」ととらえる考え方である。映像作品を教材とする場合には、これまでに述べた特長からも「学習」「学び」のどちらにも適していると考えられる。

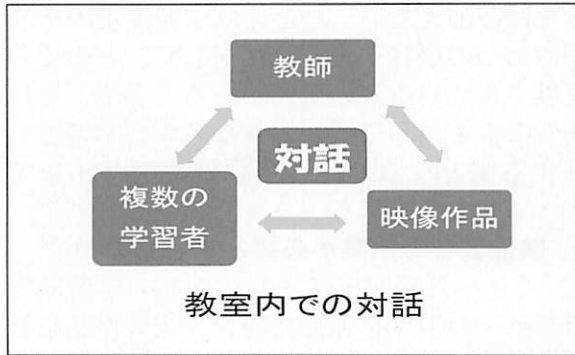
②に関しては、平田（注7）の「対話：お互いの価値観の違いをすり合わせていくようなコミュニケーション（共感を得たり違和感を覚えたりを繰り返しつつ続けていくもの）」と「会話：楽しいおしゃべり」を区別するものである。対話の場を確実に設定しているかがデザインの役割となる。

さらに①と②を支えるためには③の構成主義の考えが必要不可欠である。教師が持つ既存の知識を与えるという学習観ではなく、「学習者の周りの事象と学習者がすでに有している知識との間のインタラクションを通して、学習者の知識が再構成される」という基盤なしには、「教師と学習者の間に教材があって、教材の内容を教師が学習者に注入するのが学習である」という客観主義的な考えに留まってしまうのだろう。（注8）

## 5.3. 構成主義と「映像作品を教材とした」授業デザイン

5.2 の内容からさらに考察を進める。構成主義に基づく授業デザインは図1の流れの中で、関わる者の相互交渉「対話」を含んでいるのが特徴である。

図 5



まず、映像作品というリソースと人との、そして人と人（教師と学習者、学習者同士）、さらに自己との対話に向かうことまで想定している。授業という空間の中に様々な「対話」のしかけを組み込むことがこれからの「学び」に向かうと考える。すなわち教室での相互作用を通して学習者が学べるようなデザインをする必要がある。また映像作品に関しては娯楽作品として日常生活の中で接している点から容易に「学び」に近づけることも可能であろう。

日本語教育における初級の文法や語彙を積み重ねて覚えるといった学習方法と並行した映像教材の活用も期待できる。がしかし、構成主義による授業デザインは何よりも「映像作品」を教材としてその文法項目や語彙を教えるのではなく、「映像作品」を教材にすることから教師自身の「作品との対話」を通して文法項目や語彙の理解を越えた「何か」を獲得してほしいところから始まると考える。

#### 5.4. 授業を通しての考察

これまでの授業を通して、映像作品を教材とした教師自身の授業のねらいがより明確となった。次の三つである。

##### ① 授業の前と後で学習者の映像作品に対する見方が広がること

言い換えれば、授業前に学習者が持つ様々なイメージが授業後に変わる、あるいは様々な選択肢のある、広がりを持ったイメージに変わることを期待するというものである。さらに芸術的・娯楽的要素の高い生教材を、これからの自律学習のリソースとして選ぶようになることも含んでいる。

##### ② 教材から出発して作品として学習者がより深く味わえるようになること

教師からの提示によって教材として一つの映像作品と出会い、その教材に夢中になる体験から、作品としての魅力に気づくことである。教室ならではの教師や他の学習者からの理解

の助けが大いに得られることも大切な点であろう。

##### ③ 作品を見て感じたことや考えたことを他者と分かち合う意味を確認できること

これは、一人で味わうことから一緒に鑑賞するという過程と、さらに感想を他者と共有する楽しさを知ることである。

授業を通してこれらの三つを体験することこそ、日本語教育に映像教材を使うことの意義の一つと考える次第である。

#### 6. むすびにかえて

今回は映像教材の活用を阻む原因の一つとして学習者と教師のベリーフを取り上げた。実際の授業を通して、とらえ直しまではいかないが、柔軟な態度への変容があったことが伺えた。その変容は、授業のデザインが「学び」「対話」を重視したデザイン、すなわち、構成主義学習観に基づく授業デザインによってもたらされたものと思われる。映像作品を教材としてより有効に利用するためには、これまで述べてきたように、構成主義的な教育・学習観の基に使用される必要があるだろう。

今後の課題は、映像作品を教材として、

- ① 学習環境のデザイン及び授業デザインの開発、すなわち七つの視点に基づく様々な活動を考案し、それを共有化すること
- ② 意義と意味のさらなる拡大を図ること
- ③ 日本語教育における「学び」を追究すること

が挙げられる。いずれも日本語教育から広い意味での教育の中で考えていくつもりである。

多くの映像作品を使った授業を実施した経験から、今回教師のイメージを記述した。AからEを登場させているが、正直に言うといずれも筆者の中のイメージである。授業をしていく中で、目の前の複数の学習者から映像作品は「ひまつぶし」という意見を聞いた時には、これは何とかしないといけないという思いがあった。一方で、2012年後期に一人の受講者によって、同じシナリオライターが書いたかのように作成された最終課題①の完成度（日本語の間違ひは多かったが）の高さにも驚いた。改めて学習者の理解力と表現力の高さに感服した次第である。まさに図5で表された、学習者自身の作品との対話の結果を教師へと発信したものであった。このように映像作品は、学習者も教師も同じ立場で接することができる、そして教師も学習者と一緒に学ぶという点でのおも



- 注1. 2011年に実施した。詳細に関しては「映像教材を利用した日本語教育の可能性-教師の利用実態と認識の調査から-」2012年日本語教育国際研究大会での研究発表（『予稿集第二分冊』P.290）及び「映像作品を利用した日本語教育の体系化にむけて-海外における利用実態と教師の意識から-」（2012）徳島大学国際センター2012年度紀要 P.47-59 に記述している。
- 注2. 調査内容は注1の論考に詳述しているが、海外の教育現場で教師が映像作品を利用しているかを問うものであった。それは①どのような観点から使っているか②どのような点で有効性を感じているか③どのような問題を抱えているかの三点である。これを学習者用に、①自らが受けた日本語教育において教師がどのような観点から使っていたと思うか②受けた立場からの有効性は何か③また問題点は何かを調査したものである。
- 注3. 「映像作品を利用した日本語教育と授業デザイン-授業を通した気づき-」（発表者：Gehrtz 三隅友子、保坂敏子他 2012 ICJLE 日本語教育国際研究大会）
- 注4. 「ハケンの品格」は、フジテレビで2007年に放映された。企業における派遣社員を描き、日本の現在の企業形態と労働環境を背景としている。その中で、スーパー派遣（社員としての能力や資質が超絶である有期雇用）社員がある会社の部署に配属され、彼女を取り巻く人たちとの関係の変化を描いている。彼らは、正社員、定年退職後で嘱託となる社員、新入社員、他の派遣社員、派遣会社社員さらに男性女性・上司部下といった構造も明確にされている。テーマは仕事（労働）観・競争・資格・リストラ・社内恋愛がからまり、各回が主人公を取り巻く一人ずつの関係性を扱っている。
- 注5. 鹿毛雅治（2010）「学習環境と授業」『授業デザインの最前線』北大路書房 p.22-33
- 注6. 渡部信一（2010）『「学び」探求の俯瞰図』『「学び」の認知科学辞典』大修館書店 p.3-18
- 注7. 平田オリザ（2008）「ニッポンには対話がない-学びとコミュニケーションの再生-」三省堂
- 注8. 久保田賢一（2001）『構成主義パラダイ

## 参考文献

- Gehrtz 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-授業を通した気づき-」『日本語教育国際研究大会 2012 名古屋予稿集第2分冊』 p.293
- ケネス・J・ケーガン、東村知子訳（2010）『あなたへの社会構成主義』北大路書房
- R.A.リーサー・J.V.デンプシー編鈴木克明・合田美子監訳（2013）『インストラクショナルデザインとテクノロジー』北大路書房
- 保坂敏子（2010）「対話重視の映画・ドラマを使った日本語教育-多言語・多文化学習者は何を学ぶか-」『2010 世界日本語教育大会（2010ICJLE）論文集（CD）』 p.1279-0 ~1279-9
- 保坂敏子・Gehrtz 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春季大会 予稿集』 p.317-318

## 付記

本研究は、H23-25 科学研究費補助金基盤（C）一般、研究課題『映像作品を利用した日本語教育の体系化と授業デザインの研究』（課題番号：23520646 代表：保坂敏子）の成果の一部である。また、本論文は、2012年世界日本語教育大会での研究発表「映像作品を利用した日本語教育と授業デザイン-」及び上記研究の最終報告書「映像作品を利用した構成主義学習観に基づく授業利用・授業デザイン」三隅担当分を基に加筆再構成したものである。ドラマ「ハケンの品格」に関する情報、ドラマをもとにした教材、何よりも構成主義教育観に基づく授業を提唱し実施を促したのは保坂であり、実施及び評価に関しては情報を共有し今回のまとめにいたった。