

映画と日本語教育

—学習パラダイムとマルチメディア環境から 捉え直す実践の可能性—

工藤理恵

1. なぜ、いま映画を用いた日本語教育に注目するか

言わずもがな映画には、映画そのものにみる者を惹きつける魅力がある。映画は芸術であり、娯楽であり、またメディアでもある。そして、映像、音声、言語、文字、文化など多くの情報が集約されている。視聴者は、個人の中でそれらを統合させながら、各々理解を進める。映画を見るだけで学びがあると言う人もいれば、娯楽として純粋に楽しむ人もいる。映画を学習に用いるなんて野暮だと言う人もいれば、映画で学習できるなんて嬉しいと言う人もいる。それだけ、映画は個人によって多様に捉えられているということだろう。

近年、スマートフォンの普及やマルチメディアの発展により、学習者は映画を含め多くの映像、音声に接触でき、また自由にアクセスできる状況にある。アニメや音楽などをきっかけに日本語に関心を持ち、学習をはじめた学習者も少なくない。さらには、これらコンテンツに関する見識が深さや情報収集にかけて、教師が学習者に及ばないことは決して珍しくない。このような状況において、今日では例え日本から遠いある海外の教室でさえも、かつてのようにそれら映像や音声を「生教材¹」として取り上げ利用する価値は低く、例えば実

1 生教材とは、またの名をレアリアといい、言葉の教育の補助教材として用いられる「本物の物」（教育のためにわざわざ作られたものではないもの）を指す。例えば、実際に発行されている新聞を「レアリア」、その新聞に書かれている文面などの情報を「生教材」と区別して呼ぶこともある。生教材を利用することで、それらに含まれている文化やその国の事情などをあわせて学習することができるなど、その国の文化・人・物・ことばへの興味をより一層引き出すことができ、学習の動機付けにつながると言われている。https://www.jpff.go.jp/j/urawa/j_rsrsrcs/o_book01.html 国際交流基金日本語国際センター（2018年12月23日アクセス）

践において「映画を見るだけ」に価値をおくことは難しい状況であるのは明らかである。このように、マルチメディアの発展やコンテンツ産業の隆盛に伴い、教育における映像作品を取り巻く環境は大きく変容してきたと言える。

大きな発展を遂げたのはマルチメディア環境だけではない。教育分野でも客観（実証）主義から構成（構築・社会構成）主義へとパラダイムシフトされ、久しい（久保田2000他）。パラダイムとは、学問領域における基本的であり、暗黙である信念と定義される（Guba1990）。パラダイムシフト、すなわちこの暗黙の信念の上で成立する時代区分の捉え方はそれぞれが置かれる立場や分析の観点により異なるが、重なるのは教育のフレームワークが変革されたという認識である。この教育のフレームワークが客観主義から「構成主義」へと変容する中で、教育観・学習観にも強い影響が認められる。教育のあり方だけでなく、学習のあり方から授業実践に至るまで、大きな変化・変革が見られるのである。このようなパラダイムの転換を迎えたのは、日本語教育分野も同様である（細川2002他）。学習者を取り巻くマルチメディア環境、学習環境だけでなく、教育そのもののフレームワークも大きく変容を遂げ、今日に至るのである。

本稿は、これら学習パラダイムの転換とマルチメディア環境の隆盛について概観することで日本語教育実践の背景を示し、それら背景から映画を用いた日本語教育実践を捉え直すことを試みるものである。映画を用いた日本語教育実践の捉え直しは、それら背景を念頭に筆者が行った実践研究の記録に基づいて行い、最後に今後の実践の可能性について言及することを目指す。

2. 英語教育における取り組み

英語教育分野は日本国内における最大の語学教育の分野であり、既に「映画英語教育」が存在する唯一の分野である。日本語教育分野について議論を進める前に、まずは英語教育分野における取り組みを取り上げ、近接の語学教育分野において映画がどのように扱われてきたのかを概観したい。

戦後早い時期から、映画は一般英語学習者により英語学習の教材として注目されていたが、英語教育の場では映画が活用されていた記録はない（角山2004）。映画英語教育の実践、またはその模索が始まったことが確認されたの

は1980年代前半である（角山2005）。それ以来、日本国内の英語教育において、映画は積極的に学習リソースとして取り上げられてきた。80年代後半になると、映画は映像付きの「生の」²英語教材として認識され、聴解教材として活用されることが増えるなど、教材としての映画の活用が活発になる。さらに、映画を視聴することにより学習への英語学習そのものへの動機付けに効果が認められるとされ、映画を英語教育の場で利用する土壌が整えられていく。それ以外にも、CCすなわちClosed Captionと言われる音声字幕を利用した実践報告も増え、映画をどのように利用できるかという問いに次々に答える実践報告がなされた（塚越1995、堀部1995他）。このように、90年代前半までは「映画が英語の授業に使えるのではないか」と試行錯誤された時代であったと言える。

映画生誕100周年の年である1995年には、映画英語教育学会（ATEM：現在の映像メディア英語教育学会）が設立され、映画を利用する語学教育実践が英語教育の分野で広く認知されるようになった（角山2006）。次の表1で示される同ATEM全国大会のその年ごとテーマを見ると、90年代後半からの英語教育がいかに映画を扱おうとしたのか、その道筋を見ることができる。

表1から分かるのは、1995年と1996年に映画英語教育が紹介されてから、2001年、2010年、2019年と定期的に原点回帰とも言える「英語教育において映

(表1) ATEM全国大会における大会テーマ一覧

1995-96年	映画英語教育のすすめ	2008年	「映画英語」の諸相を探る
1997年	映画英語教育とコミュニカティブ・イングリッシュ	2009年	映画が提供する「気付き」
1998年	映画英語教育とマルチメディア	2010年	映画英語で学習動機を高める
1999年	映画英語教育とグローバル・コミュニケーション	2011年	映画英語教育の基本と多角的用法の再考
2000年	映画英語教育と最新メディア機器	2012年	映画で異文化理解を深める
2001年	映画英語教育；なぜ、何を、どう使うか	2013年	映画英語が創る新しい授業展開
2002年	映画でコミュニケーション；望ましい印刷教材を求めて	2014年	映画で異文化を旅する
2003年	Back to the Basic；英語授業に適した映画とその活用法	2015年	映画で英語学習を観なおす
2004年	映画で学ぶ英語と文化	2016年	映画で日本人の英語と心を磨く
2005年	異文化・語学指導教材としての映画	2017年	映画で学ぶ社会と言語
2006年	映画で発信する英語	2018年4月	「映画英語教育学会」から「映像メディア英語教育学会」へ改名
2007年	映画を使って文化の壁を破る	2019年	「映像メディア英語教育」の可能性を探る

2 英語教育の文脈では「authentic な」とされるが、本稿では、日本語教育で用いられる「生教材」同様の「生の」を本稿では優先させた。

画で何をするのか」を問うテーマが扱われているということである。これらの年を一つの区切りとすると、学会の設立から今日までを大きく3つのタームに分けることができる。1ターム目は1997年から2000年である。「映画と〇〇」という形で英語教育における映画の位置づけや映画を扱う環境について問うている。2001年を経て2ターム目は2002年から2010年である。「映画で〇〇」という形で英語学習の方法の一つとしていかに映画を取り上げるかというテーマが散見される。3ターム目は2012年から2018年である。この頃になると映画英語教育の目的を問うテーマが見られるようになる。つまり、1タームで「何を」、2タームで「どのように」、3タームで「何のために」と徐々に問いを変容させながらたびたび「映画で何をするか」と原点回帰しているのである。

ALEMは2000年以降、北海道・東日本・中部・西日本・九州の全5支部を作り、今日ではそれぞれの支部を拠点に活動を進めている。また、2018年4月に「映画英語教育学会」から「映像メディア英語教育学会」に改名し、映画やドラマに限らず、テレビのコマーシャル、ニュース番組、パブリックスピーチ、音楽、動画共有サービスのコンテンツ、オンラインの広告等も映像として守備範囲に含めたことも特筆すべきである。

80年代前半から実践の場の存在が認められる英語教育では、80年代後半には、映画によって「生の」英語やその背景文化に触れられるという価値づけと、英語学習の動機付けという面で映画の利用が活発になり、90年代前半までは音声字幕を使う実践などをはじめとした映画を教材として利用する試みが多くなされた。95年には映画を用いた英語教育に関する学会であるATEMが設立され、その後、映画を用いて「何を」実践するのか→「どのように」実践するのか→「何のために」実践するのかと、映画英語教育に関する問いの形を緩やかに変容させながら今日に至ることが明らかになった。

3. 映画と日本語教育を巡る背景

3-1. 日本語教育のパラダイムシフト

日本語教育分野の書籍や論文を概観すると、21世紀初頭から「パラダイムシフト」という言葉が散見される。日本語教育のパラダイムシフトにおいて大き

く一致する共通認識としては、コミュニケーション中心の日本語教育であるコミュニケーション・アプローチが時代を大きく変化させたことである（寅丸2015）。本稿では、細川（2002）、館岡（2007a）、佐々木（2006）を中心に、日本語教育におけるパラダイムシフトとして認識される共通領域を捉え提示し、現在私たちが属する教育のフレームワークがどのような潮流にあるのかについて述べたい。

はじめに、細川（2002）のパラダイムシフトについて述べる。細川（2002）は1960～70年代は構造主義言語学的なオーディオリンガルの時代（キーワードとして、語彙・文型リスト、言語の構造・形式に関する知識、教師主導が挙げられる）、1970～80年代は応用言語学的なコミュニケーション・アプローチの時代（キーワードとして、言語の機能と場面の関係、コミュニケーションなタスク、コミュニケーション能力育成、学習者中心が挙げられる）、1990年代後半以降は、社会構成主義のポスト・コミュニケーションの時代（キーワードとして、自己・他者・社会、活動型教育、学習者主体が挙げられる）とパラダイムシフトを説明する。

次に、館岡（2007a）である。館岡（2007a：43）もパラダイムシフトを3区分し、日本語教育現場は「言語構造を中心とした知識を伝達する」→「実際にコミュニケーションができるようにする」→コミュニケーションができることに加え「自らを発見するために日本語を使い、また日本語を自律的に学ぶことができるように支援する」のように展開したと捉えている。また、教師の関心もそれに伴い「言語のしくみ」→「教え方（教授法）」→「学習者の学びとその支援」へと変容したと述べている。

最後に、佐々木（2006）は次の通りである。佐々木（2006）も2度のパラダイムシフトが起こる中で、国内の日本語教育の役割が「教育する」→「支援する」→「共生する」という方向に変容したことを述べ、今後の日本語教育については構成主義的教育観に立つことを主張している。佐々木（2006）によれば、第一のパラダイムシフトは、教師主導型・機械的練習・文型練習がキーワードとして挙げられるオーディオリンガル法からの、1980年代半ばのコミュニケーション・アプローチへの転換である。そして第二のパラダイムシフトは1990年代半ば以降の客観主義的パラダイムから、自律・協働で特徴づけられる構成主

義的パラダイムへの転換であったとしている。

パラダイムは寅丸（2015）で示される通り、往々にしてそれぞれの立場により捉え方が異なるものである。しかし、大きな視点で捉えると、日本語教育分野におけるパラダイムシフトは大きく3回転換したことが共通の認識であると言える。文法中心・知識伝達中心の第一区分から、コミュニケーション中心の第二区分を経て、今日は第三区分である社会構成主義のパラダイムに当たる。つまり今日は、「構成主義」的教育観、学習観に基づく実践が日本語教育実践において主流となり10年以上が経過した地点とすることができるのである。

3-2. 教育のパラダイムシフト

日本語教育分野にコミュニカティブ・アプローチが根付く1980年代後半を迎えた頃、世界では人間活動を社会・文化・歴史的な視点から捉えようという動きが活発になってくる。その動きは、心理学や社会学、科学史研究など人文科学、社会科学のさまざまな分野において始まり、教育分野にまでひろがってきた。（Gergen 2004a）論理実証主義や客観主義という近代を支えたパラダイムの問題を乗り越えようとしてきたのが、「構成主義（constructivism）」である。久保田（2002：14）は「構成主義は一つのまとまった理論というよりも、違う時代と違う場所、互いに関連の見えないところで独自に発展した理論モデルを、現代の研究者が「構成主義」というカテゴリーでくくったものであるとし、それぞれの独自の理論モデルには異なりも多い³ことは認める一方、「厳密な用語の定義にこだわるよりも『パラダイムとしての構成主義』を浮き彫りにしていき、理解を深めていきたい（久保田2000：50）」と自身の立場を表明している。本稿も久保田論考と同様の立場をとり、客観主義パラダイムから「構成主義」パラダイムの転換を学習という視点から論じていきたい。

まず取り上げるのは、客観主義パラダイムの学習である。客観主義において、学習者は教師から効率的に知識を注ぎ込まれる対象として描かれ、教師は効率

3 構成主義（constructionism）、ラディカル構成主義、心理学的構成主義、社会構成主義などそれぞれの特徴を強調し、相互に相容れないところもあると説明している（久保田 2012:14-15）。上野（2001）、K.J. Gergen(2004a)、三代（2009）をはじめ、これらを大きく「構成主義」とすることは立場の異なる主張も多い。

的に知識を伝達する役割を担う。学校のような半強制化された学習状況で、教師は生徒に細分化した知識を効率よく伝達するのである。パウロ・フレイレ（2011）の「銀行型教育」はその代表的なものである。「銀行型教育」では、知識を持っているものから持っていないものへ与えられ、運ばれ、伝えられる。知識を持つ教師が、「容れ物」である学習者に知識を預金していくのである。学習者という通帳に、教師が知識を投入することで貯金していくイメージである。預金されていく知識は、「人の存在と関係なく外界に存在するもの（久保田2012）」として見なされる。映画を用いた実践においては、例えば、80年代後半の英語教育で実践されていたような、ある作品の一部を聴解教材として用い、ある正解に向けて聞き取りを行う実践形態や、ある文化的側面を表象した事例を切り取って学び、それを固定的な学習項目とする実践などのように、ある知識を教師から学習者に与えることを目的化させたものや知識として得るべき何らかの正解を持って学習を進めるものは、客観主義的学習観に基づいた実践であると言えよう。

これに対して、「構成主義」パラダイムにおいて学習はどのように捉えられるだろうか。客観主義では「容れ物」であり受け身な存在として描かれた学習者は、「構成主義」では、主体的・積極的な存在として描かれる。学習者は主体的に世界と関わり、知識を構成していくのである。また、知識の捉え方も客観主義の立場とは大きく異なる。客観主義では外界に存在しているとされた知識であるが、構成主義では、人と独立して存在することはなく、周りの人やものとの相互作用の中で間主観的に構成されていくものとして捉えられる。このとき教師は、知識を与える存在ではなく、学習者が問題を見つけ、それを解決するために周りの人やものを学習リソースとしてアクセスできるように学習を設計する存在となる。学習リソースを配置すること、学習コミュニティを組み立てる支援をすることが教師の役割となるのである。（久保田2012）

この、「構成主義」に基づいた学習理論の代表的なものが、レイブ&ウェンガーの「正統的周辺参加（Legitimate Peripheral Participation）」や、ヴィゴツキーの「発達の最近接領域（Zone of Proximal Development）」である。これらを踏まえ、久保田（2003）は、学習の前提を次のように示している。

- 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いる。そして、置かれている状況の中で知識を活用することに意味がある。
- ③学習は共同体の中での相互作用を通じて行われる。

一方、「構成主義」パラダイムの教育的展開に関する議論も興味深い。Kenneth J.ergen(2004b) は、教育的展開を次の3点に注目する。

- ①学習者がじっくり考え、反省的になれる環境の中で、創造的なやりとりを行う。
- ②コミュニティの中で合意形成をとるなど、共同的に実践を進める。
(Bruffe1992)
- ③学習者が複数の声を手にし、多様な表現やものごとの捉え方ができるようになるために多声性を重要視する。

客観主義的教育においては、「いかに効率的に学習者に知識を伝達するか」が重要視されていたが、構成主義的教育観においては、創造性・コミュニティ・多声性という固定し得ない事象に主眼が置かれているのである。

久保田(2003)はこのようなパラダイムシフトを次のように分析する。

21世紀の教育は、教室という閉鎖的な空間の中での活動から、社会に開かれた環境での活動に変容してきている。そこでは教師のコントロールよりも生徒自身の主体的な活動が求められる。そして教育もその他の社会現象と同様に、複雑性、不確実性、不安定さ、独自性、価値葛藤といった要素を抱えるようになってきたといえる。

つまり、「構成主義」パラダイムは今日の社会に応答する形ではじまった、複雑性、不確実性、不安定さ、独自性、価値葛藤など多くの不確定要素を含むフレームワークであり、それを体現する実践はある種のブラックボックスであるということである。

日々の実践の現場で私たちが経験している通り、パラダイムシフト自体ははっきりと認識できるものではない。大雑把な言い方をすれば、個人の認識や基本的な教育の枠組みを、今日明日でくると変容させることは不可能だからである。しかしながら、パラダイム転換により教育実践の形態は徐々に変容する。パラダイムの転換は私たちの実践の指針となり得るものとして存在しているのである。他方、近代の学校システムは、元々、客観主義を前提として成立してきたものである。その既存の枠組みの中で、「構成主義」的学習観をあてはめると、齟齬が生じることもままあると言える。簡単な例を挙げると、大学の教室で教卓に向かって固定された机と椅子という環境は、学習を進めるのに不向きであろう。客観主義と「構成主義」、このふたつのパラダイムは互いに相容れない前提を持つため、折衷するにも新たな問題をうみだすのである(福島2010)。

3-3. マルチメディアの発展

近年のマルチメディアの発展には目を見張るものがある。80年代後半に、家庭でビデオデッキが普及し、レンタルビデオ店が一般的になった。90年代中盤にはポケットベルが隆盛期を迎えた時代がある。そして、90年代後半になると、インターネットなどのメディアの発達により個人が映像へのアクセスが容易になった(加藤2003)。日本のインターネット元年1995年から20年強、IT、メディア媒体は目覚ましい進化を遂げ、私たちの生活環境に大きな影響を与えている。現代は、私たち一人ひとりがスマートフォンやパソコンを所有し、インターネットにアクセス可能な状況にある。インターネットを利用すれば、情報検索だけでなく、情報発信、他者とのコミュニケーションまで可能になり、今日、コンテンツ産業は目覚ましいスピードで発展し続けている。学習者は、自らが望めば必要な知識をインターネットから得たり、またインターネット上のある学習プログラムに参加したり、また興味のあるコミュニティに所属して目標言語でコミュニケーションをとる環境を整えたりすることも容易な時代になり久しいのである。

日本語学習者のインターネット使用の割合はどの地域においても高く、学習者は汎用性に優れたインターネットというメディアを活用して日本語に接触し

ていること、日本語話者との接触が少ない地域では特にインターネットをはじめとするメディアがその補完的な役割を担っていることが示されている（三國他2011）。更に、インターネット上での学習者の行動調査からは、一定の傾向を確認することができる。まず共通しているのは、動画視聴の割合が多いことである（梁2009、三國他2011、伊藤他2016）。一方、双方向的な使用については、ある変化が見られる。梁（2009：149）では「利用は主に『情報収集』『情報受信』であり、『コミュニケーション』や『情報発信』は少ない」、三國他（2011：158）では「全体的には、受容的な形態の使用法が圧倒的に多く、『テキストチャット』、『音声チャット』などの双方向的な使用法はそれほど見られない」ということであったが、伊藤他（2016：102）では、「SNSやSkypeのようなビデオチャットという回答が多くみられた」という。それぞれ調査の背景は異なるので一括りにはできないが、調査が最近のものになると、双方向的な使用が増えることができる。

国内の教育環境⁴としてはどうだろうか。90年代に入ると、マルチメディアという言葉が一般的になり、教育機器としてビデオ、レーザーディスクが普及した。それに伴い、聴覚教材だけでなく、教育ビデオなど視聴覚教材が多く利用されるようになった。この頃になると映画が物理的に利用可能な環境にあったということが分かる。また、文部科学省は2001年までにすべての学校をインターネットで接続することを目指し、結果、今日の教室の無線LAN整備率は、国立大学では100%、公立・私立大学でも80%を超えている（総務省の2014年度調べ⁵より）。このように現代の教育インフラは概ね整えられた状況であると言える。更に、文化庁⁶は、衛星通信やインターネット等を通じての日本語教育関係者の連携、マルチメディア教材の共同開発、共同利用などの問題を指摘

4 望月他（2004）には、イリノイ大学におけるコンピュータ支援による外国語教育を第一世代である1960年代からの大型コンピュータ時代、第二世代である80年代からのパソコン時代、第三世代である1990年代からのネットワーク時代についての記述があるが、日本国内の教育環境もこれを追う同様の形で整えられてきたことが分かる。

5 <http://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/h27/html/nc121310.html>（2018年11月6日アクセス）

6 http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_suishin/nihongokyoiku_tenkai/hokokusho/2_8/（2018年11月6日アクセス）

し、日本語教育における新しい情報メディアの活用に関する調査研究、その教育プログラム及び教材の開発、更には教員に対するメディア対応の研修事業を進めている。

マルチメディアの発展により、私たちを取り巻く環境は大きく変革した。学習者にとっては様々な情報にアクセス可能な環境が整えられ、動画視聴の多さがその傾向として見られる一方、情報収集・情報受信だけではなく情報発信・コミュニケーションなど双方向的な利用が徐々に増えていることが確認できた。外国語教育の文脈においては、教育インフラも十分に整い、使用機器が揃うだけでなく、インターネット、無線LANも整備され、インターネットを通じた教師の連携やメディアを活用した教育プログラムの開発や研究も進められている。このようなマルチメディアの発展により、学習者が個人で必要な知識を収集し、希望する教育プログラムや学習コミュニティに参加することも容易な時代になったのである。

4. 日本語教育における取り組み

映画を用いた日本語教育分野での取り組みについて、本節ではまず映像作品という大きな括りを用いる。それは、映画単体での映画を用いた日本語教育を単体で扱うよりも、その全体像をより明確に示すことが可能になるためである。

4-1. 映像作品を利用すること

先行研究によると、映像作品は学習者にハードルの低い学習リソースとして認識されている。梁（2009）、三國他（2011）、伊藤他（2016）では一様に、学習者行動の特徴の一つとして、映像作品の視聴の割合が高いことを挙げている。これは学習を目的とした視聴が多いというよりは、学習としてだけでなく、娯楽としても視聴されているからであると考えられる。三國他（2011）は、日本国内と国外5カ国の学習者を対象に調査を行い、日本語学習年数によって映像作品を用いた学習行動が変わることを示した。例えば、学習歴が1年未満の学習者が、映像作品を日本語音声で見る割合は1割強であるが、学習歴1年以上の学習者になると3割強と大幅に増加する。また、映像作品を日本語字幕で見

る割合は、学習歴1年未満の学習者は4割強、それに対して1年以上の学習者は5割強とやや増加傾向にあると言う。学習歴が一年未満か、または一年以上かでの調査結果のみではその全体像が明らかであるとは言えないが、ここで示されたのは、映像作品からアクセス可能な環境にあれば先ず、「視聴する／しない」を選択するところから、「日本語音声で見る／他国語音声で見る」を選択する、「日本語字幕を利用する／しない」を選択するという、学習者の自由意志による選択ができるという利点があるということである。要するに、学習者自身が映像作品を視聴する際、自らの学習行動を調整しているということである。

また、保坂他（2012：48）は映像作品について次のように述べ、映像作品を実践に利用する意義を高く評価している。

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うことができる。

映像作品を真正性の高い学習リソースと位置付けるのは、清水（2017）も同様である。また吉村（2004）は、留学生の留学生生活を俯瞰した立場から、「留学生は授業・アルバイトなどで多忙な日々を送り、ともすればすぐに役立つ知識を求める傾向がある。しかし、このような学生だからこそ、情操や人間性を豊かにする全人教育を受ける意義が大きいのではないか。」と、教養としての一面に注目している。

一方で、その利用の仕方については未だ議論が尽くされていないというのも事実である。実践で映画を用いる際、映画そのものの長さや含まれる内容の量、また使用される方言、言語スピードなど言語の多様さなどから敬遠されることが多く、その利用について否定的な報告もあることを記しておく必要がある。門脇（2013）は、韓国の中高等教育の韓国教師45名を対象にアンケート調査を

行い、①日本語のスピードが速すぎる、②授業の準備が大変、③映画を利用して作成されたい教材がない、という3点を、映画を利用した授業の困難点として挙げている。また、教師のビリーフという観点で質的研究を行った谷口（2012）は、「現場で授業に携わっている教師の、学習効果に対する懐疑的な態度や使用に関する問題点が浮き彫りにされたと言える。（略）映像作品の『学習効果』に期待はしているが、実際にできていないことがインタビューから明らかになった。」と報告し、映像作品を用いる実践は教師の裁量大きく委ねられることが多く、教師への負担が大きいため否定的・消極的な姿勢を示す教師が多いと分析している。このように、実践を行う教師の立場からは、映画は何となくいいリソースであると認識される一方、そのリソースを十分にいかしきれていないという実情が明らかになったと言える。国立国語研究所（1995）は、映画には言語、画像、音声など色々な情報が含まれているゆえに、学習者は特に学習のために何に注目していいかわからないとう混乱をきたす可能性がある指摘し、実践者である教師が映画を利用する意味を明確に学習者に伝えることを求めているが、先行研究からはその意味自体を教師が模索している状態であることが示されている。

さらに、映画を教室で上映したりその他不随する活動をしたりする中で頭を悩ませるのが著作権の問題である。映画英語教育学会（ATEM：現在の映像メディア英語教育学会）は、1998年に『映画ビデオ等を教育に使用する時の著作権ハンドブック』を、2000年には『同ハンドブック改訂版』を発行し、教育現場における映画使用の指針を示した。これにより、安心して授業実践において映画を利用することができたケースが多くあったと言える。保坂（2014）は、「芸術作品、娯楽作品という著作物を生教材（authentic material）として授業で利用する場合、学校教育法第1条に掲げられている小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、大学、高等専門学校、盲学校、聾学校、養護学校及び幼稚園などいわゆる『1条校』においては、著作権法第35条『学校その他の教育機関における著作権の複製等』にある程度の例外措置が認められている」と報告している。これにより、教師が授業で使う目的であれば著作権所有者の許諾を得ずとも、必要な限度内でダビングすることが認められ、非営利・無料という条件で学生に見せることもできるということが分かる。しかし、「著作権法にはこ

れら個別の事例については明記されておらず、具体的な利用に関する記述は法律の解釈によるもの（保坂2014）」であるというのが実情である。映像作品を授業で用いる際は、その個々のケースにおいて、著作権を侵害していないのか注意を払いながら実践を進める必要があると言える。

4-2. 映像作品を用いた実践

日本語教育における映像作品を用いた実践は、映像教材によって口火が切られる。映像教材とは、教育に特化して制作された映像作品である。映像教材の開発は1970年代中盤にはじまり、90年代に盛んに取り組まれた。代表的なのは、国立国語研究所及び国際交流基金の作成した『日本語教育映画 基礎編』、『日本語教育映像教材 中級編』（国立国語研究所日本語教育センター1974～1990）である。これらは、教師用マニュアル、れんしゅうちょう、シナリオ集、文型表から成り、文型や表現に伴う非言語行動や文化を提示する手段として映画を利用している。また、1980年代後半から1990年代半ばにかけて「テレビ日本語講座（A Television Course “Let’s Learn Japanese）」として、アメリカ、カナダ、オーストラリアでは英語版で、そのほかスリランカ、中国、ブラジル、香港、タイでは各国語版で放映するために開発された『ヤンさんと日本の人々』（国際交流基金1983）、『続・ヤンさんと日本の人々』（国際交流基金1996）では自然なスピード、表現で日本語を学習できる教材として世界各地の日本語教育機関で活用されてきた⁷。東京外国語大学では、日本事情の教材として、日本の地理『食卓から日本が見える』（1993）、留学生のための現代社会『憲法と日本の生活』（1991）が制作されている（藤森他2001）。佐久間・海野（1995）は、これら映像教材の有効性を主張し、視覚的情報によって、豊かな文脈と共に、現実に近いコミュニケーション活動や社会文化的な情報を提示できること、学習動機が高められることを挙げている。このように、90年代は映像教材の開発・作成とその有効性についての議論が盛んに行われていた。

映像教材とは異なる、一般に公開された映像作品に関しては、英語分野同様、

7 国際交流基金日本語国際センター 日本語教材・教授法等の開発 https://www.jpff.go.jp/j/urawa/j_rsrcs/o_book01.html (2018年12月25日アクセス)

様々に試行錯誤されていることが先行研究において確認できる。マルチメディアの発展に伴い、学習環境の変容と同時に多くの映像が学習者にとって身近な存在となり、映像教材に関する研究・実践報告は徐々に収束した。そして、映像教材に代わる存在として映像作品に注目が集まる中、増加したのは、映像作品が教育資源として成立するかを検証する論考である。例えば、大川（2006：115）は「この映画は初・中級で習う学習項目をほとんど含んでいるので、初・中級が終了したばかりの学習者にとっても学習した項目の確認と復習になる」と、既存の初級・中級の枠を使い、そのレベルに相応しい映画の選定を行った。また田中他（2009）では、アニメーション映画『耳をすませば』を取り上げ、文法項目・語彙などのカバー率を分析している。これらは映像作品利用の念頭に映像教材があり、映像作品が言語サンプルに成り得るか、その立証を目指していると言える。

検証論考と同時期に確認できるのが、映像作品を教材として活用する実践報告・実践研究である。これら論調として主要なのは、その数の少なさ⁸で、「映像作品を利用した教育実践について活発に議論はなされてはならず、この分野の研究が進んでいない（門脇2013：8）」という指摘である。そのため、実践の子細な体系化は行うには未だ難しいというのが現状ではあるが、これからの実践の可能性を考えることを目的として、先述のパラダイムを念頭に大まかな分類をすることを試みた。それぞれの実践報告が、どのパラダイムの学習観を前提に成立しているのかで分類した結果、実践の種類が大きく2つのカテゴリーに分けられた。1つ目のカテゴリーは、客観主義パラダイムの学習観を前提にしているカテゴリーである。2つ目のカテゴリーは「構成主義」パラダイムの学習観を前提にしたカテゴリーである。この2つのカテゴリーを、実践の内容から捉え直し、その実践の枠組みに関する分析を進めたい。

客観主義パラダイムに依拠するカテゴリー1は、映画の中に教師が準備した答えを見出す実践を主とする。実践においては、映像作品の視聴を通じてある固定的な学習項目の獲得を目指すことが多く、映像教材を用いた実践の多くが

8 例えば保坂他（2012）では、実践を体系立てられるほどの記録がないことが実情であると報告されている。

このカテゴリーに属すると言える。本カテゴリーに属する実践には例えば、映像作品の中に見られる文化を取り出し、それを学習項目とする実践がある。大川（2006）では、映画「Shall we dance?」を用い、サービス、職業、人生、女性、考え方・価値観、習慣・社会・制度、社交ダンスのステレオタイプを文化要素として紹介する試みが報告されている。桑本他（2006：183）も同様に、「映画鑑賞を通して日本文化を教授する試みの実践」を行っている。桑本他（2006）では、恋愛と日常、仕事と日常、青春時代の純愛、社会問題との関連の4項目から心理的文化項目について述べている。これら文化を取り出しそれを映像教材として利用するものの多くは日本事情の文脈に見られることが多い。また小林（2016：72）は、言語のバリエーションの様相の理解を促す実践研究を行い、例えば上司と話すときは実は敬語よりも丁寧体が多い、「わ」「のよ」「かしら」などの女性文末形式が若い女性には殆ど見られないなど、取り上げた映像作品における言語使用を分析し、実践により確認できる効果として「より深い日本語への認識や運用力」を挙げている。このように、映画で使われる言語を聞き取り映画の中でそれを確認できるもの、映画の中のある文化要素を学習の対象として解答とするもの等、映画の中に固定的な答えを見出せる実践、教師があらかじめ答えを準備できる実践がこのカテゴリーに属する。

「構成主義」パラダイムに依拠するカテゴリー2は、映画を話題提供として用い、学習者のやりとりを重視する実践である。実際のところ、学習プロセスの記述が十分でないため実践の内容に関する判断の難しい論考が多いと言わざるを得ないが、教師や映画の中に答えが準備されない問いかけがされ、それに対する学習者のやりとりが行われることで実践が成立することが確認できるものが本カテゴリーに分類される。清水（2017）は協働学習の文脈で映画を用いた実践を行い、一部のグループで効果的な学びとして自己への探求のための対話が確認できたことを報告している。そのグループでは、映画を話題提供として、映画から発展したテーマへと学びの対象を具体化し、他者とのやりとりによって「自分はどう考えるか」についての議論が進み、創造的なやりとりが起きたという。さらに、「社会経験や文化的背景の近い学習者同士であっても、映画に対する視点の異なりや、学習者本来に備わった多様性を生かすことで、創造的な学びに結び付く対話が実現されることが示唆された（p.52）」と分析して

いる。また、門倉（2013：13）は、異文化理解の文脈において「構成主義の教育観に基づき」「一方的に教師が日本の文化について説明するという形式だけではなく、『学習者による観察や対話を通して考察し、授業の参加者がお互いに学び合う』ことを重視した」実践を行ったと報告している。そこで紹介された実践は、①「日本事情」クラスにおける実践で映画の視聴後に内容の確認を行った後、テーマについてディスカッションを行い、課題としてレポートを提出するというもの、②「日本語を客観的に見る」ゼミでの教室活動、③スマホを利用した文化紹介映像作成プロジェクトの3の実践が紹介されているが、学習のプロセスが示されておらず不明瞭な点が多い。「共同体の相互作用（久保田2003）」を通じての学習が要となる本カテゴリーの実践報告においては、カテゴリー1の実践における報告とは異なり、学習プロセスの丁寧な記述なくしては、実践の全体像を示すことは難しいと言える。

本節では、まず映像作品そのものがどのように捉えられているのかを考えた。その結果、映像作品・映画の価値は広く認められ、それを用いた実践に期待は高いと言われているものの、どのように活用すべきかについては議論が尽くされておらず、実践を消極的に捉えられることもあることが明らかになった。次に、日本語教育分野における映像を用いた実践について概観した。そのはじめは映像教材と呼ばれる、教育用に制作された映像作品である。そして映像教材の代用として一般に公開された映像作品を用いられるようになったことが示された。当時は映像作品が映像教材として機能し得るかを検証する論考が多くみられ、また数は限られているものの実践報告・研究の論考も見られた。これら実践報告・研究の論考を前述のパラダイムから捉え直すと、主に客観主義パラダイムに前提をおく論考と、「構成主義」パラダイムに前提をおく論考が存在していることが明らかになった。それぞれの論考を実践内容から分析した結果、前者は映画そのものの中に教師が準備した直接的な答えを見出す実践、後者は映画を話題提供として使い、学習者のやりとりを重視する実践であることが明らかになった。

5. 日本語教育と映画の今後とその可能性

教育分野・日本語教育分野双方で主流である「構成主義」パラダイムにおける映画を用いた日本語教育実践を、4節では「映画を話題提供として用い、学習者のやりとりを重視する実践」であると位置づけられた。一方で、その実践の中身や学習プロセスについては報告の仕方など統一されたものがなく、それらが十分に示されていないことが指摘された。本節では、「構成主義」を前提とした実践の一例を筆者の実践報告より示しながら、映画を用いた日本語教育実践における今後とその可能性について考えたい。

5-1. 実践の枠組み

2018年度秋学期に、筆者は首都圏のある私立大学において、外国人留学生及び日本人学生16名を対象の「日本事情」クラスで、映画を用いた日本語活動実践「映画から考える日本と私」を行った。到達目標として、シラバスに次の2つを提示している。

- (1) 映画を鑑賞し、各自捉えたテーマを多角的・批判的に考えた上で、自分の意見を論理的に他者に伝えられるようになる。
- (2) クラスメートとの議論の中で、考えを深めそれを説明できるようになる。

実践では1つの映画を扱う期間を1セッションとし、1セッション4-5コマ（1コマ90分）で、1学期間に3セッション行う。学生は、セッション毎に3-4人の無作為に作られたグループで活動を行った。映画は到達目標を達成するための活動に耐えうるものという視点で、①映画の内容から、大学生にとって身近な複数のテーマの抽出が可能なもの、②ある一つの主張を導かず、多角的に捉えられるもの、③日本語で理解できるもの、という3点を基準に教師が選定⁹した。鑑賞前にクラスで希望をとった結果、日本語字幕付での鑑賞を希望する学生が

9 既に指定の映画を見たことのある学生がクラスにいる場合もあったが、活動の性格上、特に問題にはならなかった。

多かったため、日本語字幕を用いた。実践の形式は、映画鑑賞後に活動を行うというもので、活動はどのセッションもグループ内での話し合いを軸とし、今学期はピア・レスポンスとポスター・セッションを採用した。映画の内容に関する確認なども適宜、活動と同時並行で行い、必要な場合はクラス全体で行うこともあった。学生の進捗を確認するため、授業後にコメントを書くコミュニケーションカード¹⁰とエッセイなどの成果物を提出するWebメールの2つのツールを用いて、学生は教師と個別にやりとりを常に行う状態を保ち、学習過程を把握した。

5-2. 分析方法

分析の対象は、コミュニケーションカード、Webメールのやりとり、教師の授業記録・フィールドノーツと、学生の成果物3点（①セッション1のピア・レスポンスで提出されたエッセイ初稿・最終稿、②セッション2のポスター発表の際に用いられたポスター、③セッション2のポスター発表後に提出されたコメントシート）である。分析の手順は次の通りである。

- (1) 分析の対象を全て時間軸に沿って並べる。
- (2) グループでの相互の話し合い・やりとりのプロセスによって、何らかの変化が成果物に見られるものに印をつけ、小さい見出しを付ける。
- (3) (2)の小見出しと話し合いの内容を行き来して、似ているものを集め、緩やかなカテゴリーを生成する。
- (4) カテゴリーから、実践の枠組みを検討する。

この手順から産出された実践の枠組みは、「『見て、わかる』ということ」（5-3）、「テーマ・論点を見出すということ」（5-4）の2つであった。それぞれ、小見出しと話し合いの内容を示しながら最もその特徴が分かり易い事例を挙げながら、実践の可能性について言及する。

10 コミュニケーションカードは、学習者と教員がお互いにコメントを記入しやりとりを行う形式のカード。

5-3. 映画を「見て、わかる」ということ

映画を「見て、わかる」とはどういうことだろうか。映画のあらすじを理解する、登場人物の心情を理解する、映画により訴えられた主張を理解することだろうか。映画を見て理解したことを他者と共有するのは、実は骨の折れる作業である。客観主義パラダイムにおける学習では、例えばストーリーの起承転結の確認を、教師の作成したタスクシートを埋めることで行い、客観的な事実としてそのストーリー展開を理解することがあるだろう。それに対して、「構成主義」パラダイムの学習では、「学習者自身が、他者との相互やりとりの中で知識を構成する（久保田2003）」、すなわち、学習者同士の相互作用の中で、ストーリーを間主観的に再構成するのである。本実践では、学習者同士が映画のストーリー展開や登場人物の心情、性格を確認する際にこのやりとりが見られることがあった。次に挙げるのは、学習者ABCDの4名からなるグループが、山田洋次監督「東京家族」を鑑賞した後に、映画の登場人物たちの人間関係図を書きながら、登場人物Xの1人に関して合意形成をとる際のやりとりである。

学習者A	あの人、本当いやな人。私は本当……きらい。
学習者B	病院で泣いたところも（間）なんか変。急に泣いて。
学習者A	そそそ、あれは多分、泣かない。
学習者B	…うそじゃないかって。多分、涙は出なかった。
学習者?	うそ
	笑（一同）
学習者A	田舎でも何かが欲しいと言ってあのとき弟は怒った。（そう！）心が、きらい。本当。
学習者D	でも毎日は大変。毎日オーナーで忙しくて、ちょっとかわいそう。
学習者A	かわいそうより、きたないでしょう。
学習者D	医者（映画内の登場人物）だったら、あんなに忙しくないから。
学習者A	医者と結婚して、変わりますか？

学習者ABCは当初登場人物Xを「嫌な人」「心が汚い人」「冷たい人」という意見で概ね一致していたが、学習者DはXの置かれている状況を踏まえ「かわいそうな人」だと言い、この後も学習者Dは状況がXを冷たい人にしただけだという主張をした。最終的には、あまり発言のなかった学習者Cが「本当にいやな人か、疲れていやな人になったかは分からないけど、『不幸な人』」と言い、グループ全員で登場人物Xは不幸な人だと納得するというやりとりがあった。

このように、同じ映画を見ても、個人の視点によりその捉え方は異なる。館

岡（2006b）は、プロセス・リーディングの文脈で、テキストを読む際に同一のテキストであっても個人により読みや読みの過程が異なることを主張し、それら読みの異なりは個人の価値観や経験によるものだと示している。映画を館岡（2006b）の文脈で考えれば、映画を見る際に同一の映像であっても個人により見えるものや見る過程が異なり、その異なりは個人の価値観や経験によるものだということになる。本稿の事例では、学習者Dのみが登場人物Xに同情の気持ちを持っており、それは学習者Dの個人の経験などにより培われた考えだと言うことができる。今回の事例ではみられなかったが、学習者Dはその経験をグループ内で説明すれば、より深く他のメンバーの理解を得られた可能性もある。お互いが主張を理解し合うには、学習者同士が多くのやりとりをし、互いの考えを説明し合うことが必然となる。それは、映画について話しているようで、それぞれ背景の違う自分自身の話をしているからである。このように、やりとりなくしては何をどう見て、分かったのかを他者と理解し合うことは不可能なのである。

テキストを読むことと映画を視聴することの最も大きな違いは、テキストは文字としてその場に留まり何度も読み返しが可能であるが、映画はその場に留まるものがなく個人に記憶されたものの中で再現されるということである。無論、再度再生することにより何度もある場面を確認することは可能であるが、多くの情報が含まれる映像を自分の言葉で説明するのは容易なことではない。一方で、このある場面を再度説明、再現するという試みは、日常生活において多く行われている。自分の経験を語る際や、他者から得た情報と伝える際もそれにあたる。実践において、全員でみた映画のある場面を再現するときは、その場面に関する共有された情報があるという点で異なり、共有情報を再構成する際にやりとりをする必要があるだろう。このように、映画を視聴してそれを再現する過程では、視聴したものがテキストのようにその場に留まらないことで、個人が見たものが何であったのかを他の学習者とすりあわせながら、共通理解・合意形成を創造していくという学習過程をうみだすことになる。このように、同じ映像を見た複数の個人が「みて、わかる」ことを他者と共有する上で、共通理解・合意形成を創造するやりとりの必然性が生まれ、それは実践の枠組みの一つを体現しているのである。

5-4. 映画のテーマ・論点を見出す

誤解を恐れず言えば、「テーマ」のない映画はないと言える。映画製作に携わる側が視聴者に表現したいなんらかの「テーマ」である。「映画のテーマ・論点を見出す」本節のテーマ・論点は、この「テーマ」とは異なる。本節のテーマ・論点とは、映画の視聴者個人が各々自由に見出すものである。ここでは、2つの事例を紹介する。

事例1では、細田守監督のアニメーション映画『おおかみこどもの雨と雪』を視聴した。そして、登場人物の少年と少女それぞれの生き方について議論した後、ピア・レスポンス¹¹を行ったものである。グループ活動では、映画の内容確認を行いながら、少年少女それぞれがどんな生き方をしたのかについて、「本能に従って生きた少年と理性に従って生きた少女である」、「結果としては異なる生き方を選んだが、双方偶然訪れたきっかけに正直に生きた」などグループごとに異なる結論を見出していた。グループ活動後に、ディスカッションのテーマを踏まえたエッセイを自宅課題として課したところ、「どのように自分は進路を選択してきたのか」「好きなものに夢中になるまでのプロセス」などディスカッション内容をより抽象化し、学習者自身に引き付けたテーマ・論点を見出していることが分かった。

事例2は、山田洋次監督の『東京家族』視聴後に、グループ活動を行い、クラス活動としてポスター発表を行ったものである。ポスター発表で用いるポスターは、グループでの話し合いの後、グループ毎に作成した。ポスターにはグループ活動の内容を分かり易く載せることと、ポスター発表で議論したいテーマ・論点を1つ挙げることを求めた。ポスター発表は1人1回必ず行うものとし、各自1回はディスカッションリーダーとして自分のグループのポスターの前に立ち、ポスターの周りに集まる他グループのメンバーにポスターの内容(グループ活動の内容)を説明した後、テーマ・論点について自分の意見を提示し、議論した。ポスター発表終了後に、その議論の内容と自分の考えについて記したコメントシートを提出することを求めた。全4グループで活動し、挙げられた

11 ピア・レスポンスとは、「学習者が自分たちの作文をより良いものにしていくために仲間同士 (peer) で読み合い、意見交換や情報提供 (response) を行いながら作文を完成させていく活動方法 (池田 2004 : 37-38)」である。

のは「ステレオタイプThe日本」「家族観」「人生と家族」「田舎か都会か」の4つのテーマであった。ポスター発表のやりとりと、コメントシートからこれらのテーマを巡るやりとりで大きく3種類のやりとりがあることが確認できた。1つ目は、共通理解・合意形成を作るやりとりである。例えば、「家族にとって大切なのは何か」「どうすれば家族と言えるのか」というやりとりにおいて、それぞれ異なる意見が出る中で、共通のものを見つけようとするものである。2つ目は、固定観念やステレオタイプを打破しようとするやりとりである。例えば、「田舎か都会か」「日本」の特徴を挙げステレオタイプ化していくと次第に「そうじゃない場合もある」「そうとは言えない」という意見が出、既存の枠組みを問い直すことが多くあった。3つ目は考えを更新するやりとりである。例えば、家族には見えない血のつながりが最も重要だという意見を持っていたある学習者が、養子縁組の場合はどうか、結婚した新しい家族はどうかなど様々な問いかけを受け、家族になるには愛と責任感が大事だと思うようになったと自分の考えを更新している。

このように、映画のテーマ・論点を見出すために議論する過程において、視聴したもの・議論したものをより抽象化し、自分に引きつけたテーマ・論点を見出す過程と、それぞれのテーマ・論点を用いて他者と①共通理解・合意形成を作るやりとり②固定観念・ステレオタイプを打破しようとするやりとり、③自分の考えを更新するやりとりの大きく3つのやりとりが確認できた。要するに、映画のテーマ・論点を見出すことにより、それに対する自分の意見を持つこと、そして他者とのやりとりを通じて自分の意見を鍛えるという機会を持つことが可能になると明らかになった。

6. 所感：映画と日本語教育のこれから

本稿では、映画を用いた日本語教育実践について、学習パラダイムとマルチメディア環境から学習環境を捉え直し、英語教育分野を参考にしつつ、日本語教育分野におけるこれまでの実践と教育現場で映画を利用することの難しさとその意義について示し、日本語教育と映画を取り巻く状況を概観した。そして、筆者自身の実践報告を用いながら今後の実践の可能性について、「構成主義」

の学習観に基づき、「みて、わかる」ということ、テーマ・論点を見出すことという2つの活動の実践の枠組みについて、言及・提案することができた。

率直に書けば、本稿の実践報告を通じて私は、本実践に参加した学習者の学びに、希望と落胆の両方を味わったように感じている。まず、実践記録や成果物の見直しにより、実践の場では気付かなかったが学生たちの創造的なやりとりやその学びの姿を実感できたことは、私にとって最も喜ばしいことだった。例えば、ある学生は、「教員になりたくなること」というエッセイを執筆し、幼い頃から友人のように大きな夢のないコンプレックスと友人から勧められたというきっかけと教師になりたいという現在の夢を書き提出した。それを読んだグループメンバーから様々な問いかけを受け、翌週には、自分の強みや家庭教師の経験、教師になってしてみたいことを加筆し、最終的には「理想の仕事」というタイトルでエッセイを提出している。別の学生は、「留学と私」というタイトルで留学を決めた経緯についてエッセイを書いたが、グループメンバーからそのエッセイの内容について「なぜ」を問われると同時に留学後についても問いかけられ、やりとりするうちに「留学生活を選んだのは、石橋を叩いて渡るような慎重な性格でコンフォートゾーンに生きていた私が生まれ変わったということである」と留学を位置づけている。そして最終的には、「順調に生きることより人生のストーリーを自分で作っていくことを選びたい」とエッセイを締めくくり、「人生の進み方」というタイトルを付け、最終エッセイを提出している。映画をきっかけとしたやりとりを進めながら、共同体の中で自分自身を創造する—そこで創られた自分は、複数の他者から成る共同体からの問いかけがあり、やりとりを経て形作られた自分であり、共同体のやりとりなくしては創造されなかった自分であると言える。また、帰国直前のある学習者がグループ活動のセッション最終日に「この映画を見たら絶対、私はこのグループのこと思い出すよ！」と言っていたことも強く印象に残っている。この発言は、それだけグループでのやりとりがその学習者にとって意味あるものであり、グループがメンバーそれぞれにとっての共同体として機能し得ていたからこそ生まれたものではないかと強く感じた。このように、本実践に対して、実践者として何となく“いい感触”を得ることができたのは、映画を用いた実践を行う上での希望であり、喜びであったように思う。しかし、無論、本実践のすべ

てに同様の感触を得ているわけではない。例えば、一般論を紹介し合うにとどまり、また、ただ同調し合い表面的なやりとりに終始しまったことを、実践終了後に記録の中で知ることも少なくなかった。「学習者がじっくり考え、反省的になれる環境の中で、創造的なやりとりを行う (Gergen2004b)」ために実践者としての私が何をすべきだったかに関しては、今後もさらに試行錯誤を続ける必要があると感じている。実践者として、この“いい感触”の偶発性を可能性とするのではなく、“いい感触”を得るための実践の設計についてこれからも考えていきたいと思う。

映画や映像作品を用いた日本語教育実践は、今日までの実践報告の少なさと、これまでの知見が十分に議論されなかったことで未だその立ち位置が明確に示されているとは言えない。だからこそ、これからのチャレンジは今後の糧となるような実践報告を積み重ねることにあると言える。現在、私たちは「構成主義」の学習観を前提とした「複雑性、不確実性、不安定さ、独自性、価値葛藤など多くの不確定要素 (久保田2003)」を体現する教育実践報告を積み重ねるときに身を置いている。語学教育史において、映画や映像作品を用いた語学教育は伝統的な聴解・読解・会話などに比べるとこれからの議論に期待がされる分野ではあるが、本稿でも示された通り、今日は既にマルチメディア環境、学習環境共に同実践を行うに十分な環境が整った状態にあると言える。今後、実践者一人ひとりの“いい感触”を持ちより、実践研究の知見を積み重ねることでそれらが体系化され、議論の俎上を整えられることに期待したい。

参考文献

- 池田玲子 (2004) 「日本語学習における学習者同士の相互助言 (ピア・レスポンス)」『日本語学』 23、pp. 36-50.
- 伊藤秀明・石井容子・武田素子・山下悠貴乃 (2016) 「日本語学習者のネット利用状況と学習サイトへの期待—海外11拠点の調査結果から」『国際交流基金日本語教育紀要』 12
- 上野千鶴子 (2001) 「構築主義とは何か—あとがきに代えて」『構築主義とは何か』 勁草書房、pp. 275-305.
- 大川英明 (2006) 「映画における文化要素と日本語教育」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』 16、pp. 111-127.
- 加藤清方 (2003) 「教育資源としてのテレビ・アニメーション番組と日本語教育」『日本語学』 11号、pp. 55-69.

- 角山照彦 (2004) 「日本における映画英語教育の流れ①—1980年代以前の流れ」『映画英語教育』9巻、pp. 17-32.
- 角山照彦 (2005) 「日本における映画英語教育の流れ②—1980年代の流れ」『映画英語教育』10巻、pp. 3-16.
- 角山照彦 (2006) 「日本における映画英語教育の流れ—1990年代前半の流れ」『映画英語教育』11巻、pp. 3-14.
- 門脇薫 (2013) 「映像作品を利用した異文化理解のための日本語教育 Japanese Language Education for cross-cultural understandings through Films and TV Dramas」『日本学刊』16
- 久保田賢一 (2000) 『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、pp. 12-18.
- 久保田賢一 (2012) 「構成主義の学習理論」久保田賢一・岸磨貴子編『大学教育をデザインする—構成主義に基づいた教育実践』晃洋書房、pp. 14-31.
- 桑本裕二・宮本律子 (2006) 「日本映画から考察する日本文化—秋田大学における「日本事情」の実践から」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』28、pp. 177-184.
- 小林美恵子 (2016) 「映画を楽しみながら、日本語について考える」『早稲田日本語教育実践研究』4、pp. 71-72.
- 清水美帆 (2017) 「映画視聴後の2つの話し合い活動における協働の学び—中国における「視聴説」授業の実践から」『国際交流基金日本語教育紀要』13
- 館岡洋子 (2007a) 「ピア・ラーニングとは」池田玲子・館岡洋子『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房、pp. 35-69.
- 館岡洋子 (2007b) 「ピア・リーディング」池田玲子・館岡洋子『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房、pp. 111-145.
- 田中里実・本間淳子 (2009) 「初級語彙・文型による「耳をすませば」スクリプトの分析：日本語学習資源としてのアニメーション映画の可能性」『北海道大学留学生センター紀要』13、pp. 98-117.
- 谷口美穂 (2012) 「映像作品を用いた日本語教育—教師へのインタビューから見えた授業実態と課題」『桜美林言語教育論叢』8、pp. 143-158.
- 寅丸真澄 (2015) 「日本語教育実践における教室観の歴史的変遷と課題—実践の学び・相互行為・教師の役割に着目して」『早稲田日本語教育学』17-18、pp. 41-63.
- パウロ・フレイレ著、三砂ちづる訳 (2011) 『新訳 被抑圧者の教育学』亜紀書房、pp. 78-115.
- 細川英雄 (2002) 『日本語教育は何をめざすか—言語文化教育の思想と実践』ココ出版
- 佐々木倫子 (2006) 「パラダイムシフト再考」独立行政法人国立国語研究所編『日本語教育の新たな文脈—学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性』アルク、pp. 259-282.
- 福島直人 (2010) 『学習の生態学—リスク・実験・高信頼性』東京大学出版会
- 藤森弘子・中村彰 (2002) 「ビデオを使った聴解授業における現代日本文化事情紹介」『総合的日本語教育を求めて』国書刊行会
- 保坂敏子・Gehrtz三隅友子・門脇薫 (2012) 「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」『徳島大学国際センター紀要・年報2012』pp. 47-59.

- 保坂敏子 (2014) 「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」 科学研究費助成事業研究成果報告書
- 三國喜保子・谷口美穂・岩下智彦・川崎タルつぶら・張世襲・岩本尚希 (2011) 「日本語学習者の教室外におけるメディア使用の実態—6カ国におけるアンケート調査から」 『桜美林言語教育論叢』 7, pp. 147-162.
- 三代純平 (2009) 「留学生生活を支えるための日本語教育とその研究の課題—社会構成主義からの示唆」 『言語文化教育研究』 7&8, pp. 65-99.
- 望月通子・宇佐美太市・河合忠仁・北村裕・冬木正彦・山本栄一・ロバートハート (2004) 「マルチメディアを利用した外国語教育と情報ネットワークの展開 Multimedia-Based Foreign Language Education and the Development of Computer Networks」 『外国語教育研究』 7
- 梁燕碧 (2009) 「日本語学習におけるインターネット利用の現状調査—広州の日本語専攻大学生を対象として」 萬美保・村上史展編 『グローバル化社会の日本語教育と日本文化—日本語教育スタンダードと多文化共生リテラシー』 ひつじ書房, pp. 137-152.
- Bruffe, K. (1992) Collaborative Learning. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Guba, E. (1990) The paradigm dialog. Newbury Park: Sage Publications.
- Kenneth J. Gergen. (2004a) 『社会構成主義の理論と実践—関係性が現実を作る』 ナカニシヤ出版、
- Kenneth J. Gergen. (2004b) 『あなたへの社会構成主義』 pp. 265-285、ナカニシヤ出版