

日本語初中級レベルから「映像読解」に取り組む意義 —集中日本語 B「映画紹介プロジェクト」の実践報告—

浅岡 信義

1. はじめに

日本語学習者にとって、映画や小説の要約は、難しいのだろうか。例えば、ACTFL-OPI の上級用ロールプレイに「映画で印象に残ったシーンの説明とその理由を話す」や「今まで見た映画のストーリーを説明する」等があり、映画、ドラマ、ニュース、小説等についての内容をわかりやすく説明したり感想や意見を述べたりするのは、上級レベルとされていることから言語的難易度の高さが窺える。

しかし、映画やドラマ等のように、映像を通して情報を得るものと小説等の全て文字化されたものから情報を得る二つの媒体には、大きな違いがある。「映像読解」(中河・深澤・濱田 2003) は、登場人物の一言一句が理解できずとも、背景やジェスチャー、表情等の非言語行動によって物語展開をある程度推測しやすいのに対し、「文章読解」は、それらが全て言語化されているために容易ではない。学習教材として扱われる場合、初中級レベルだと、映画やドラマ等の映像作品は、部分的に抜き出すことが多いのに対し、新聞記事や短編小説等は、対象学習者の既習語彙・文法に書き換えられるのが一般的である。

近年、様々な教育的効果が期待できるという理由で、視聴覚教材を教室活動に取り入れた実践報告が増えてきた。しかし、初級レベルとなると、シャドーイングや発音練習等のタスクを課すもの(村野 1984、佐藤 1987) や映画の中で使用される表現を確認したりするもの(早瀬 2010) に限られる。中級では、一斉授業で映像作品を一つ取り上げ、学習者全員で考えさせるものが多い。紹介する映画やドラマを数回に別け、視聴前に未習の語彙集やスクリプトを用意し、視聴後に物語の状況に合わせたロールプレイをさせたり感想文を書かせたりと様々な形で学習者の四技能を総合的に伸ばす目的のために、使われる(有賀 1990)。これらは、授業前に多くの下準備が必要な教師主導型と言えるだろう。

しかし、意図的に言語学習用に作成されていない映画やドラマ、アニメ等の映像素材、「視聴覚メディア」(谷口 2011) そのものを学習者が理解するには、上級レベルにならないと不可能なのだろうか。初中級レベルの学習者でも興味本位で話題の映画や気になるドラマを観てみようと思うこともあるだろうし、実際に、友達に誘われたりして観ているのではないだろうか。

本稿では、視聴覚メディアの特性に着目し、日本語初中級レベル学習者が学生主導型で視聴覚メディアに取り組む意義を探る。集中日本語 B(初級後半から中級前半レベル)で行った「映画紹介プロジェクト」の実践内容からどのような学習効果があったのかを考察し、学習者全員が一斉授業で一つの映画作品から学ぶのではなく、個人学習として映画に取り組む意義を検証する。

2. 先行研究

2-1 映像作品を用いた日本語教育

日本語教育では、映像教材・ドラマ・ドキュメンタリー番組等の映像作品が1980年代から少しずつ用いられ、これまで多くの実践報告もされてきた。2000年代に入ると、アニメや映画を使用した実践報告も増えている。また、教室での視聴覚メディア教材使用の意義や利点も多く論じられている（保坂・Gehertz 三隅 2010 他）。

対象学習者やレベルは、様々で、目的も多岐に渡る。初級レベルでは、前節で述べたように、映像作品を部分的に取り出し、狭義の言語能力向上を目指した活動が主となる。それに対して上級レベルでは、日本文化の理解促進やメディア・リテラシーの向上等、言語能力の枠を超えた目標が設けられ、ディスカッションやプレゼンテーション等視聴した映像作品を基に理解を深めるタスクが多彩に行われている。

視聴覚メディアを使った教材を使用することの効果や意義は、概ね肯定的に捉えられている。教育的効果や利点に関しては、様々だが、大別すると、「学習者の興味を喚起できる特性」、「伝達に関わる特性」、「授業運営に関わる特性」の3点に集約される（清水・岩下・篠崎・高橋・白井 2014）。これらは、学習者の興味を惹き、学習の動機づけとなる可能性、言語・非言語行動を意味ある文脈の中で提示でき、言語習得を促進させる可能性、一度に多数の学習者に見せることができ、同じ場面を何度も再現したり静止したり学習効果を高められる可能性と言い換えることができるだろう。このように、映像作品を教室に取り入れることは、教師と学習者、両方に利点が多いが、一方で、教科書と違って映像作品は、使い方の自由度が高く、教師の裁量に委ねられ、評価方法も様々なので、客観的な学習効果の可視化が非常に難しい。

2-2 視聴覚メディアの特性

視聴覚メディアの特性を理解するために、小説等を読む際に生じる「文章読解」と「映像読解」との比較をする。この二つの大きな違いは、情報量と情報媒体の種類である。映像作品が与える情報は、小説や新聞記事等の文章と比べると、登場人物の非言語行動だけでなく、背景等も含み、比較的速いスピードで流れ、圧倒的な量である。文章は、絵や統計データが挿入されることがあるが、情報媒体は、基本的に文字のみである。映像作品の場合、映像に会話や背景音楽等の音声が加わり、それ故に、映像読解には、集中力が問われ、認知負荷も高い。中河・深澤・濱田（2003）は、画面が与える多量の複雑な情報の中の何を重要情報として認識すべきかが、映像読解の基本になり得ると述べている。一方で、文章読解のように、自分のペースで気になる箇所立ち止まり、読み返すという作業が不可能な映像作品でも一人で鑑賞する際、機器を使用すれば、一時停止と再生及び上映速度の調整がいつでも可能である。

2-3 学習認知スタイル

その映像読解を支えるのが、認知スタイルだと考える。認知スタイルには、場独立型（Field Independence）と場依存型（Field Dependence）があり、言語学習と密接な関係があると言われている。分析力に優れ、全体から部分を認識する能力を持つ場独立型よ

り背景や周囲の状況に関連づけ、総合的に捉える能力を持つ場依存型の方が映像読解には向いていると言える。しかし、学習者は、「言語重視」、「ボトムアップ的理解重視」というビリーフを持つ傾向が強く（藤家 2002）、上級学習者でもない限り、映像の詳細に意識を向けすぎると、物語を追えなくなったり大事な点を見落とししたりする可能性も高くなる。

3. 研究目的と方法

3-1 目的

集中日本語 B で行った「映画紹介プロジェクト」参加者に学習過程でどのような効果があったかを考察する。その上で、日本語初中級レベル学習者が個人学習として映画に取り組む意義を検証する。

3-2 調査対象者

対象者は、集中日本語 B (初級後半及初中級) を 2017 年秋学期に受講した 10 名である。内訳は、学部 1 年生 2 名（韓国人男性、アメリカ人男性、各 1 名）と 1 年間の交換留学生 8 名（アメリカ人女性 3 名、イギリス人女性 2 名、イタリア人女性 2 名、スウェーデン人男性 1 名）である。

3-3 研究方法

調査対象者が初稿から最終稿まで計 4 回書いたプロジェクト原稿と学期末に実施したアンケートを通して言語面の上達とプロジェクトに対する認識をそれぞれ分析した。

4. 集中日本語 B コースと「映画紹介プロジェクト」概要

4-1 コース概要

10 単位の本コースは、1 コマ 70 分の授業が週に 15 コマ¹で 10 週間に渡って行われる。初級後半と中級前半の内容を学習し、修了時は、CEFR B1 レベルに到達することが目標とされている。第 7 週目のプロジェクト説明から第 10 週目の口頭発表までの 3 週間かけて行われる「映画紹介プロジェクト」は、「身近な話題についてある程度まとまりのある内容を表現したり理解できる」という目標に沿って組み込んである。コースの到達目標は、以下の通りである。

表 1：集中日本語 B の到達目標概要

CEFR レベル B1	全般		やりとり (統合版)	
	簡単な構文で構成が明解であれば、身近な話題について、ある程度まとまりのある内容を表現したり理解したりできる。情報を交換するだけでなく、気持ちや意図を伝えたり汲み取ったりすることができる。		身近な話題について個人的な意見を表明したり情報を交換したりできる。	
	受容 (聞く)	受容 (読む)	産出 (書く)	産出 (話す)
標準語で明瞭に話されていれば、身近な話題について、ある程度まとまりのある話の要点を理解できる。	標準語で明瞭に話されていれば、身近な話題について、ある程度まとまりのある文章が理解できる。	身近な話題について、ある程度まとまりのある簡単な文章を適切な表記で書くことができる。	身近な話題について、ある程度まとまりのある簡単な説明やスピーチ、発表ができる。	

4-2 「映画紹介プロジェクト」概要


本プロジェクトの目的は、学習者が自ら選んだ邦画をクラスメートが観たくなるように、紹介することである。コースの成績全体の 15% を占め、一連の流れは、以下の通りである。

表 2：「映画紹介プロジェクト」スケジュール

10月16日	映画紹介プロジェクト説明 原稿の書き方指導	10月30日	第2回原稿提出
10月17日	推薦映画を選択	11月3日	第3回原稿提出
10月24日	初稿と映画ビデオクリップ 提出	11月8日	映画紹介プロジェクト発表
10月27日	授業でピア・リーディング 「だ・である体」指導	11月9日	最終稿提出

最初に「映画紹介プロジェクト」の目的を学習者に説明し、序論（選択理由と映画情報）、本論（映画のあらすじ）、結論（勧める理由）の3段構成で原稿の書き方を教えた。また、以下のような映画のワンシーンを示し、学習者が母語で思い描くことは、言語レベルによって表現方法が違うことを説明した。ここでは、学習者が上位語に落としていけば、学習者の既習語彙・文法である程度映画の描写が可能であるということを伝えた。

表 3：「映画紹介プロジェクト」の説明

	<p>While his boss is watching, he is wiping her dead body with a towel, beautifying her face before going to the heaven.</p> <p>↓</p> <p>上司が見守る中、納棺士は天国に行く前に死人の身体を拭き上げ、顔に化粧を施した。</p> <p>↓</p> <p>彼の横で小林は死んだ人の体をタオルできれいにし、メイクアップをした。</p>
<p>* 2008 年「おくりびと」のワンシーン</p>	

レポートは、800 字以内で簡潔にまとめることとした。語彙の拡張をしつつ、運用面での表現力を身につけさせるために、単に「○○が好きだ」、「面白かった」で終わってしまわないよう、初級語彙を使わずに作品の魅力を伝えるように求めた。同時に、辞書で調べた難しい未習語彙・文法を使用する可能性が考えられたので、できる限り既習語彙・文法を使い、止むを得ず未習語彙・文法を使用する場合は、直後に日本語で説明を入れるかクラスメートが文脈で推測できる数語に留めるように課した。学習者がそれぞれ選んだ映画は、以下の通りである。同時に、YouTube にある約 2 分間の映画予告動画のリンクを提出させた。

表 4：学生がプロジェクトに選んだ映画

タイトル	ジャンル	公開年	タイトル	ジャンル	公開年
心中天網島	恋愛ドラマ	1969	火垂の墓	戦争ドラマ	1988
リング	ミステリ / スリラー	1998	千と千尋の神隠し	ファンタジー / ミステリ	2001
バトル・ロワイアル	SF/ スリラー	2000	コクリコ坂から	恋愛ドラマ	2011
そして父になる	ドラマ	2013	聲の形	恋愛ドラマ	2016
高台家の人々	ラブコメディ	2016	君の名は。	ファンタジー / ドラマ	2016

同じ映画でも学習者によって視点が異なり、映画の魅力やそこから得るものは、異なるが、学習者がより多くの邦画に触れるように、同じ作品を選んだ場合は、どちらかに他の映画を選んでもらうことにした。結果的には、全員が違う映画を選んだ。半数は、実写映画を選び、半数は、最近のポップカルチャー人気を反映してか、アニメ映画だった。前者は、自国の大学で受けた日本文学コースで触れ、興味があったという理由から近松門左衛門の人形浄瑠璃を映画化した白黒映画、是枝裕和監督の家族ドラマや人気漫画の映画化作品と幅広く、後者は、比較的近年の感動的なアニメ作品が多かった。1 名のみあらすじを描写するのが難しすぎると判断し、初稿作成時に変更した。

初稿提出後、発表会で聴衆となるクラスメートと教師からの指摘を参考に推敲を重ねた。授業中にピア・リーディングを行い、学習者同士で文法の間違い及びわかりにくい箇所を指摘し合った。学習者は、この作業を通して間違いの訂正だけでなく、辞書で安易に調べた未習語彙を既習語彙に置き換えたり全体的に理解しやすくしたりするために、何が必要か気づいた。相互の指摘で不十分だった部分を教師が個別指導で補った。

授業（10月27日）で「だ・である体」を勉強し、初稿の「です・ます体」から文末表現を書き換えた第2回原稿提出では、前回の指摘を反映しているかを確認し、各段落に十分な情報とまとまりを持たせるように指導した。

第3回原稿提出では、既に導入済みの接続詞を用いることによってあらすじの流れをわかりやすく説明できるように、可能であれば、それらを挿入するように指導した。

発表会当日は、3週間かけて学習者自身の言葉で練り上げた原稿をメモを見ずに5分から7分ぐらいで話し、2分の映画予告動画を見せ、5分程の質疑応答をし、発表終了後、観たい映画を1位から3位まで決める投票を行うという流れで実施した。当日は、学内の日本人学生10名程に来てもらったのだが、各発表で日本人学生とクラスメート数名から質問があった。質疑応答でのやりとりで必要性を感じた場合に手直しができるように、最終稿の締め切りは、発表会翌日とした。

5. 考察

5-1 プロジェクト原稿から

学習者の成果物から修正過程における言語面の変化を見ていく。初稿のピア・リーディングで主眼に置いたのは、聴衆（クラスメート）を意識した表現に変えるということである。映画を選んだ理由と制作年や監督等の映画情報の序論が以下のように書き換えられている。

私が一番好きな日本のディレクターは、是枝浩和です。

↓

私が一番好きな日本の映画かんとくは是枝浩和である。映画かんとくは、映画を作る人だ。

また、内容を大きく変えず、未知語を既習語に変え、単に「映画が面白い」からどう「面白い」のかと具体性を持つようになり、クラスメートがわかりやすい表現へと書き換えられている。

じつのむすこは、しゅっさんじに違う赤ちゃんときりかわりしました。

↓

実のむすこは、生まれた時に他の赤ちゃんととりかえられた。

この映画は、とても楽しかった。そのため、みなさんに「〇〇」をすすめたい。

↓

この映画を通して、家族の愛の重要性を学んだ。だから、みなさんに「〇〇」をすすめたい。

部分的な修正をすることによって全体の見直しを余儀なくされる場合が少なくない。各段落のまとまりに主眼を置いた次の書き直しでは、文法の間違いを直し、表現もより適切なものに置き換えつつ、まとまりのある段落になるように書き換えていった。

最初のシーンは、浅川さんについてではない。見ている人がビデオテープの危険が分かるように、他の若い人たちがこのテープについて話していた。話しが終わった後で若い人の一人は、何かに殺された。何に殺されたかが見えないので、不安が大きくなっている。



最初のシーンは、浅川についてではない。この映画を見ている人がビデオテープの危険が分かるように、他の若者たちがこのテープについて話していた。それから、話しが終わった後で若者の一人は、何かに急に殺された。何に殺されたかが見えないので、不安が大きくなってきた。

3 回目の書き直しでは、映画のあらすじ紹介に効果的な流れを作ることに意識を向け、可能であれば、適切な接続詞を挿入して結束性を高めた。

学長がサークルがたくさん集まっている建物をこわすつもりなのである。俊と海は、それを止めるあいだに、好きになってきた。



学長は、サークルが集まっている建物をこわすことにした。そこで、俊と海は、それを止めるあいだに、好きになってしまった。

プロジェクト発表後の最後の手直しを含めた計 4 回の原稿作成は、それぞれの目標に沿って段階的に書き直されていったが、比較的早く 2 回目か 3 回目で完成度が高い原稿もあり、その場合は、個別対応で適宜その時点で必要なことを指導した。

5-2 アンケート結果

学習者の「映画紹介プロジェクト」に対する認識を調べるために、学期末にアンケート調査を実施した。質問項目は、(1) 動機づけ、(2) 言語上達の認識、(3) 教師との書き直しの話し合いの有効性の 3 つである。「強くそう思う」から「全然そう思わない」の 4 段階選択肢による評価で、それぞれの選択理由を記述式とした。質問 2 に関しては、プロジェクトで一番難しかった点とその理由を書くのも加えてある。アンケート用紙の設問と選択肢は、全て英語で書かれ、記述式回答は、英語でも日本語でも答えられるようになっている。アンケート結果は、以下の通りである。

表5：アンケート結果

1. 映画紹介プロジェクト後、邦画をもっと観たくなったか。			
強くそう思う	そう思う	そう思わない	全然そう思わない
10	0	0	0
2. 映画紹介プロジェクトが日本語の上達に役に立ったと思うか。			
強くそう思う	そう思う	そう思わない	全然そう思わない
3	7	0	0
3. 教師との話し合いは満足いくものだったか。			
強くそう思う	そう思う	そう思わない	全然そう思わない
6	4	0	0

この結果を見る限り、概ね肯定的に「映画紹介プロジェクト」を捉えている。まず、プロジェクトを通して邦画に対する興味が強くなっていることを示している。その理由に多くが聴解力と話し言葉の上達や日本文化への造詣が深まる点を挙げている。1名、「映画鑑賞を通して自分の言語習得度が測れる」と述べ、学習リソースとして捉え、自律学習へと繋がる可能性を示唆している。また、邦画に興味を湧いたことに対して、「サブタイトルに頼る必要があるが」、「聴解力を上げなければいけないが」という条件付きも散見されるのは、映画学習が「教室内と教室外の連携」（トムソン木下 2009）になり、日本語学習への動機づけが高まる可能性もあると言えるだろう。

言語上達に関しては、3割が強く、残り7割がある程度日本語が上手になったと回答している。既習語彙と文法を幅広く使って映画の要約をしたり質疑応答で即答できたりしたことを理由として挙げているが、これは、学習者の言葉で何度も練り直した映画情報だからこそ、即答でき、自信に繋がったと考えられる。

プロジェクトで一番難しいと感じた点は、ほぼ全員が既習語彙・文法を使って要約することだったと答え、多くが限られた語彙で映画のシーンを描写するのにかなりの時間を費やし、悩んだと述べている。1名は、「3週間では短すぎた」と答えている。学習者が悪戦苦闘したのは、限られた期間の中で言語的難易度が高いタスクだったからだと推測する。藤家（2002）は、学習者の視聴覚教材に対するビリーフを尊重しつつ、学習者が使ったことがない素材や学習方法を取り入れて学習者の意識の広がりを試みる重要性を述べている。これは、二項対立ではない学習認知スタイルの幅が広がった可能性を示唆している。

教師との書き直しの話し合いに関しては、6割が強く、4割がある程度有効だったと答えている。その理由にわかりやすい説明があったというのが大半だったが、1名のみ「もっとフィードバックが欲しかった」と回答していた。

6. まとめと今後の課題

本稿では、クラスメートと教師との共同作業による原稿の書き直しを行いながらであるが、日本語初中級レベル学習者が、個別に「視聴覚メディア」に取り組むことが少な

くとも可能であることを示したのではないだろうか。専門用語が比較的多い法律ものや物語の筋が複雑なもの等ジャンルによっては、取り組むのがまだ困難な映画もある。また、鑑賞方法も学習者の母語字幕付きや吹き替え版を観るのを制限しなかった。映画をどの程度理解し、どの程度詳細に述べられるかは、学習者によって異なり、映画の要約は、限定的である。しかし、学習者の周りには、目に映るものも含め、様々な言語・非言語情報が溢れている。早い段階から得た情報を総合的に捉え、学習者の言語レベルで表現する能力を養うことは、意義があるように思われる。総合的に捉える能力を軸に言語習熟度が上がるにつれ、より詳細に説明したり感想を述べたりできるようになるだろう。日常生活で触れる機会が多い「視聴覚メディア」が、より効果的に使われると、自律学習にも繋がる。今後、「映像読解」力を養うために、どのような言語能力が必要で、どのように伸ばしていくか、精査したい。

注

1. 週に1コマは、個別指導に充てる場合もあった。

参考文献

- 有賀千佳子 (1990) 「中級における映像教材活用の可能性—ドラマ素材を用いた授業の一例—」『日本語教育』71, 210-224
- 佐藤勢紀子 (1987) 「ビデオ教材の効果的利用法—挨拶表現の指導をめぐる—」『東北大学日本語教育研究論集』2, 67-85
- 清水美帆・岩下智彦・篠崎佳恵・高橋敦・臼井直也 (2014) 「映画を用いた授業における協働的学び—学習者同士のインターアクションの分析から—」『言語教育研究』5, 25-39
- 谷口美穂 (2011) 「日本語学習者の視聴覚メディア使用—インタビューからみえた教室外における自律学習の実態—」『言語教育研究』2, 65-74
- トムソン木下千尋 (2009) 「教室内学習と教室外学習の連携、海外の日本語学習者の場合」『2009年度日本語教育学会春期大会予稿集』日本語教育学会 188-193
- 早瀬郁子 (2010) 「インターアクションを高めるためのマルチメディア教室の活用—初級聴解授業での試み—」『佐賀大学留学センター紀要』9, 15-31
- 藤家智子 (2002) 「映像素材を用いた聴解・会話の授業について」『日本語・日本語文化研究』9, 41-58
- 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—言語と文化の統合を目指して—」『2010年度日本語教育学会秋季大会予稿集』日本語教育学会 317-318
- 中河和子・深澤のぞみ・濱田美和 (2003) 「留学生の現代日本事情理解のツールとしての映像と「映像読解教育」の試み」『富山大学留学センター紀要』2, 33-44
- 村野良子 (1984) 「ドラマ方式を用いた日本語授業—日本語教育映画を使った場合—」『日本語教育』53, 83-92

参考資料

映画「おくりびと」のワンシーン：<http://tsutaya.tsite.jp/item/movie/PTA000080F2B>