

映画視聴後の2つの話し合い活動における協働的学び

—中国における「視聴説」授業の実践から—

清水美帆

〔キーワード〕 映像作品、話し合い、協働、中国、「視聴説」

〔要 旨〕

本稿では、映画視聴後に行った2つの話し合い活動について、学習者間の話し合いの分析から特徴と学びを明らかにすることを試みた。中国の大学日本語専攻課程で実施されている、「視聴説」と呼ばれる映像メディアを用いた日本語授業の一環として、映画『時をかける少女』（2010実写版）を用い、視聴後に「内容理解タスク」と「感想の話し合い」の2つの異なる話し合い活動を実施し、分析を行った。その結果、「内容理解タスク」は、映画のあらすじを理解するという目標に向かうやり取りがされ、同時に言語学習の場としても機能していることが示された。「感想の話し合い」では、各グループで様々な話題と話の流れが見られ、創造的な学びを起こすためには、テーマの具体化と、学習者に本来備わる多様性が生かされる工夫が必要であることが示唆された。

1. 背景と目的

映画、ドラマ、アニメ等の日本の映像作品は、いまや日本語学習動機⁽¹⁾の代表として定着しつつある。中国においても、ネットを通じてこれらにアクセスしやすくなっていることが、学習者の大幅な増加の一因となっている（国際交流基金2013）。さらに映像作品は授業での活用も教師・学習者の双方から期待され、中国においては教育部⁽¹⁾も推奨してきた。「21世紀に向かう外国語専攻本科教育改革に関する若干の意見」⁽²⁾（以下、「通達1998」）では、高等教育機関における外国語専攻教育の目的として「複合型外国語人材」⁽³⁾育成への転換を提唱し、それに対応する教育方法の一つとしてマルチメディアの利用を推奨している。この方針に基づき発表された日本語教育のガイドライン『高等院校日語專業基礎階段教学大綱』（2001）にも「授業で映像、テレビ、映画、マルチメディア等を十分に利用するように」と記述があり、英語教育のガイドライン『高等学校英語專業英語教学大綱』（2000）では、具体的に「視聴説」という授業名を挙げて勧めている。「視聴説」とは、中国語の「視（見る）」「聴（聞く）」「説（話す）」から成り、映像の視聴後に何らかの話す活動を行う授業を指している。現在中国の多くの教育機関で、主に中級以上の学習者を対象に「視聴説」授業が行われている。

このように映像作品は利用が期待される一方で、授業での活用が不十分であることもしばし

ば指摘されている。保坂ほか (2004) はその問題点を、教材選択、活用法、教師や学習者の認識、著作権の4点に整理している。特に活用法に関する問題は、映像作品を使いたいが使いがわからない (門脇2006、谷口2012)、活用方法に関する情報の不足 (保坂ほか2008) といった問題が散見され、中国においても担当教師の悩みとなっている。

現在、中国の学習者の多くが個人で日常的に日本の映像作品を視聴し (三國ほか2011)、さらに学習リソースとして様々な目的に応じて使っていることが報告されている (朴ほか2009、岩下ほか2012)。学習者はスマートフォンをはじめとする様々な端末を使い、個人で大量に日本の映像作品を視聴するようになった。「通達1998」当時とは状況が大きく変化したいま、改めて問われるのは、クラス授業として映像作品を視聴する意義と活用方法である。その一つとして、クラスメイトの存在を生かすこと、すなわち仲間との相互作用を通じて学ばれる授業活動を模索する必要があると考える。

保坂ほか (2004) は映像を用いて実際にどのような授業が行われているか調査したところ、授業の目的は多岐に亘るが、方法は視聴後にQ&Aやディスカッションをする方法に偏っていることを報告している。多くの教師が目標設定とそれに結び付く活動を十分にわからないまま授業を行っている現状がうかがえる。また同時に言えるのは、これら2つの教室活動は教育現場で馴染みがあり、実践しやすい方法だということである。しかし、活動の目的や方法によって話し合いの過程や学びは異なるはずであり、逆に言えば、これらの馴染みのある方法を用いて異なるタイプの活動を同時に実践し、報告することで、一つの映像作品から様々な学びが得られる可能性を示し、多くのヒントをもたらすことができるであろう。

そこで本報告では、授業で映像作品を視聴後に、学習者が相互的に学べるように設計した話し合いを含む2つの活動を実践することにした。本報告の目的は、①2つの活動それぞれにおける学習者の話し合いの特徴を挙げ、②結果としてどのような学びを経験しているか、以上2点を明らかにし、「視聴説」授業改善へのヒントを得ることである。なお、本報告では「学び」を構成主義の学習観に立ち、他者との相互作用によって構成されていくものと捉える。

2. 先行研究

映画等を視聴後に学習者同士で話し合う活動を行っている授業実践では、メディア・リテラシーの向上を目的とするもの (石塚ほか2008等)、動機付けとコミュニケーション能力の向上を目的とするもの (矢崎2011)、対話を通して多様な学びを目指すもの (門脇2011、Gehrtz 三隅2011、保坂2011) 等がある。話し合いが気づきを促し考察を深めたことや、興味の拡大といった自己の変化等、様々な学びがあったことを報告し、またこれらの学びが教室外での自律学習に繋がること等を示唆している。ただし、上記の報告の多くはJSL環境で国籍や文化背景の異なる多様な学習者が対話に参加しており、中国の「視聴説」の実施環境とは異なっている。

中国の大学にて実践したものでは、メディア・リテラシーの向上を目指すもの（宮崎・李 2013）、異文化理解能力養成を目的とするもの（張2008）、日本や日本文化に対する理解と映画に込められたメッセージの読み取りを目的とするもの（尹2008）等が挙げられる。ただし、実践後のアンケートや筆記テスト、教師自身の振り返りを中心に分析しており、学習者の話し合いの過程を分析しているものではない。

上記のように、映像作品と相互作用をもたらす話し合い活動を組み合わせた実践報告はあるものの、社会経験や文化的背景等が近い学習者が参加する「視聴説」の学習環境下で、話し合いの過程そのものを分析したものは見当たらない。それを実践し報告することが本報告の意義と考える。

3. 実践概要

3.1 授業の概要

授業実践は中国にあるA大学日本語科にて実施した。学習者は日本語専攻者3年生28名である。学習者のレベルについて、JF日本語教育スタンダードに基づいて説明する。受容は「ラブロマンスなどの映画を見て、話の筋を追い、登場人物がどのように葛藤や障壁を乗り越えたかなどを理解することができる」（B2）を目標とするレベルにあり、字幕を頼りに達成できる程度であった。やりとりは、「映画の内容について、友人と簡単なコメントや意見を交換することができる」（B1）を達成できる程度で、「根拠を示しながら」「相手の意見に反論したりしながら」等の要素も加えたB2に到達することを目標としていた。

授業は1回90分である。2つの日本映画を用い、それらにつき同様の手順で3回ずつ、計6回の授業を行った。本報告では、活動に慣れてきた学習者の自然なやり取りを観察するため、後半3回の2本目の映画を用いた授業について報告する。

使用した映画は、『時をかける少女』⁽⁴⁾（2010年実写版、監督：谷口正晃）で、1967年に発表された小説を原作とする。映画の選択理由であるが、これまでに何度も映画やアニメ等の派生作品が制作され、中国の視聴者からも好評であったことから、鑑賞価値が高く、視聴後に話し合いやすいと判断した。また1回の授業時間で視聴可能な長さであり、性的描写や暴力シーンがないことなどが理由である。映画は教室前方のスクリーンに映し、理解の助けになるように日本語字幕付きで視聴した。活動は4人のグループで原則日本語で行い、録音・文字化した。

3.2 目標と流れ

(1) 目標

3回(1作品)の授業における目標は下記の2点である。事前に学習者に「視聴説」授業への期待をたずねたアンケート調査結果をもとに設定し、学習者からも同意を得た。

- ①映画を視聴し、登場人物と人間関係を把握し、大体のあらすじを理解する。
 ②映画に対する自分の感想や考えについて、日本語を使って自分の言葉で表現し、仲間と共有し合う。

本実践の最終的な目標は②である。教室を一つの社会として捉え、仲間との感想共有により映画を味わい、さらなる学びにつなげようと考えた。②の達成のためにはあらすじを十分に理解する必要があるため、①を設定した。

(2) 流れ

表1の通り実施した。1回目の授業で映画の冒頭部分を10分程度視聴した後、一つ目の活動として、映画の内容理解を問うQ&Aを使った「内容理解タスク」を実施した。これを次の10分でも繰り返した。2回目の授業で映画を最後まで視聴し、3回目の授業で「感想の話し合い」を行い、最後に振り返りシートを使って学びを内省した。

表1 授業の流れ

回	活動(時間)	教師(実践者)が意識したこと
1回目	内容理解タスク(45分×2回) 1) 映画の冒頭を10分程度視聴する。 2) 内容理解を問う正誤問題シート(10問)を配布し、個人で○か×、わからない場合は「?」を記入する。 ※質問例「和子は大学で薬の研究をしている」 3) 4人のグループで解答とその根拠を話し合う。 4) 個人で解答を確定し「あなたの答え②」に記入。 5) 同じ部分をもう一度視聴する。 6) クラス全体で解答を確認する。 以上の活動を次の10分でも行い、計2回実施した。	<目標①達成へのステップ> 映画の冒頭部分には、登場人物の背景や人物同士の関係、過去にタイムリープするまでのいきさつ等、後のあらすじ理解に必要な情報が込められていた。これらについて問う正誤問題を使い、解答の根拠を仲間と話し合うことで、映画の大体の内容を理解することを目指した。<正しい理解>
2回目	映画を最後まで視聴(100分) 教室前方のスクリーンに映し、一時停止や途中解説を行わずに、最後まで視聴した。	日常に近い状態で、一視聴者として映画を鑑賞できるようにした。
3回目	確認(5分) 教師より質問しながら映画の内容を思い出させた。	学習者の映画に対する内容理解度を確認するようにした。
	感想の話し合い(25分) 映画に対する感想、考え、疑問に思ったこと等について、グループで話し合う。話し合いが続かない場合はスクリーンに表示した「話し合いのヒント」を参考にするように学習者に指示した。	<目標②の達成> 映画に対する自分の感想や考えを日本語で自分の言葉を使って表現することを目指した。仲間との共有により多様な視点に気づき自己の考えの再構築が行われ映画をさらに深く味わうことを狙った。 <創造的な学び>
	振り返り(15分) 3回の授業を通して学んだこと等をシートに母語で記入し振り返った。	
	語彙・表現の補足練習(30分)、次回授業の準備(15分)	

一連の活動を日本語で行ったのは、普段日本人と直接接触する機会のない学習者らに、日本語を用いて新しい視点の獲得、考えの変化など、様々な学びを経験してもらうためである。これは学習者主体、異文化コミュニケーション能力といった「通達1998」で提唱されている「複合型外国語人材」の育成とも合致する。

仲間との協働学習を行う際、実践者のねらいには「正しい理解」と「創造的な学び」があるとされる（中山2013）。本実践では、「内容理解タスク」は映画の内容についての「正しい理解」を目指した活動であり、「感想の話し合い」は、仲間との対話を通じて、個々人が様々な経験する「創造的な学び」を目指した。以下に、2つのタスクについて分析・考察を記述する。

4. 「内容理解タスク」の分析

4.1 解答の根拠を話し合う際の学習者同士のインターアクションの特徴

本報告に先立ち別の映像作品を用いて同タスクを実践した清水ほか（2015）では、内容理解タスクで解答の根拠を話し合う際の学習者同士のインターアクション（以下、IA）を分析し、その特徴と学びを述べている。1 発話ごとに「発話カテゴリー」（表2）に基づきコード付けした結果、「情報の共有→情報の合成・加工→進行調整」というプロセスを持つ特徴が明らかになった。下位カテゴリーで説明すると、まず初めにそれぞれの解答を確認し合い（情報要求・情報提供）、解答の根拠を質問し（精緻化要求）、根拠を述べ（精緻化）、必要に応じて最後にグループとしての意見をまとめ（同意・承認）、進行を促す（進行調整）というプロセスである。今回も同様の方法にて分析した結果、このプロセスが見られるIAが複数確認された。

時をかける少女 活動② グループ _____ 名前 _____

正しいものに○、違っているものに×、わからないものに？を付けてください。

		あなたの答え①	あなたの答え②
1	和子は交通事故で病院に運ばれた。 <small>和子は交通事故で病院に運ばれた。</small>	○	
2	和子はすぐに意識を取り戻した。	×	
3	吾郎は病院に来て、あかりを慰めた。	○	
4	吾郎は38年前にバスに乗って、事故に遭ったことがある。 <small>バスの事故で死んだ。</small>	×	
5	そのバスに乗っていた乗客は、全員助かった。 <small>38年前、バスに乗って、事故に遭ったことがある。バスの事故で死んだ。</small>	×	
6	あかりは、和子が事故に遭ったことを父に知らせた。	?	○
7	あかりは和子の代わりに、吾郎一家に会うことを約束した。 <small>あかりは、和子の代わりに、吾郎一家に会うことを約束した。</small>	○	
8	吾郎一家という人は、あかりの父親だ。 <small>吾郎一家という人は、あかりの父親だ。</small>	○	×
9	吾郎一家に会うためには、1972年4月に行かなければならない。 <small>あかりは1972年4月、1972年4月に行かなければならない。</small>	○	
10	あかりは研究室で薬を飲んで、1972年の2月に行くように思えた。	○	×

図1 内容理解タスクシート

表2 発話カテゴリー⁽⁵⁾

上位カテゴリー	下位カテゴリー	定義
情報の共有	情報要求	情報を共有するために、他者から情報を引き出そうとする発話
	情報提供	自己の持つ情報を他者と共有するための発話
情報の合成・加工	精緻化要求	共有された情報について、さらに詳細な情報を付け加えさせようとして、質問等をする発話
	精緻化	共有された情報について、さらに詳細な情報を付け加える発話
	同意・承認	他者の意見に賛意を表明したり、肯定的に反応をする発話
意味交渉	意味交渉	言語の意味に関してやり取りする発話
進行調整	進行調整	タスク進行のためにグループ内での意思を整理・調整するための発話

ここでは例として第5、6問についてのやりとりを挙げる。第5問の質問は「あかり（主人公）は、父が今どこで何をしているか知らない」で正解はマル、第6問は「和子（母）も、あかりの父が今どこで何をしているか知らない」でバツであった。あかりは父・長谷川に会ったこともないが、母は普段メールで連絡を取っていることをセリフの中でほのめかしている。母の入院をきっかけにあかりは父にメールを送ろうとするが、父とは別の男性の写真が映るシーンがあり、学習者には写真の男性が父親であると誤解されやすかった。この男性は後にあかりがタイムリープする理由と繋がるのだが、あらすじを理解するにはこれらの複雑な人物関係を様々な描写から読み取らねばならなかった。タスクの個人解答時の正答率は平均90.7%である中で、父親に関して尋ねた問いはいずれも75.0%と下回り、グループ内での解答の不一致が目立った。そのため問いの内容から発展し「あかりの父は誰か」、「父にメールを送ったか」という背景情報について更なるIAが行われている。

表3 会話例 (D グループ64-88)

行	発話者	発話内容	発話カテゴリー	
64	D 1	そう。はい。続いて、6。	情報要求	情報の共有
65	D 1	マル。	情報提供	
66	D 2	マル？。	情報要求	
67	D 3	バツと書いた？。	情報要求	
68	D 2	バツでしょう。	情報提供	
69	D 2	あの人は和子の父親が知らない。	精緻化	情報の合成・加工
70	D 4	取消了。有没有发出去吗?发出去了?发了邮件?有没有发出去?。[取り消した。送信しなかったでしょう?送信した?メール送った?送ったか送らなかったか?。]	精緻化要求	
71	D 2	えー。	同意・承認	
72	D 1	えっと、D 2さんの意見は、あの人は…。	精緻化要求	
73	D 4	好像发出去了, 不知道有没有发出去。[送信したようだったけど、送ったかどうか分からない。]	精緻化	
74	D 1	本当の父はどうかわかりません。	精緻化	
75	D 3	あの、あかりはアイバムを開く時に、「長谷川あかり」とかきました、でしょう？。	精緻化要求	
76	D 1	そうですね。	同意・承認	
77	D 3	で、その名字は、長谷川。で、そのヒントにして、長谷川なにに、名前を忘れた。その人が父親だと思う。	精緻化	
78	D 3	その後のメールの内容も確認できる。なんか、撮影にどこどこに行く。撮影のためにどこどこに行く。	精緻化	
79	D 4	有没有听到她把什么给删掉了?。[「もし」を削除したところを聞かなかった?。]	精緻化要求	
80	D 3	もし、その言いたいことはたぶん、で、もし時間が取れたら病院に見舞いに来てくださいという内容を消して、クリックして受信したと思う。	精緻化	
81	D 1	はい。	同意・承認	(名前の読み方の確認)
82	D 4	那个长谷川是?。[あの長谷川というのは?。]		
		(中略)		
88	D 1	じゃ、次。	進行調整	

以上の例のように情報共有において解答を確認した後、解答の不一致が起きたことで、自分の理解が正しいかどうかを確かめようとするために繰り返し精緻化要求・精緻化を行い、必要に応じて自分の理解を修正し、あらすじの理解を進めていった様子が観察できる。

清水ほか（2015）ではグループ内で解答が不一致であったものを中心に IA を質的に記述・分析している。しかし、解答が一致していても話し合いがされており、学習者があらすじを理解していった過程を知るためには1回10問のタスクを全体的に見る必要があった。そこで本報告では分析対象を増やし、解答が一致していたものも含めて、1回目の内容理解タスク全10問を対象に全体的に分析した。録音が不鮮明であった A、G グループと、B グループの一部を除き、5 グループ、各10問分の IA を調べた結果が表4である。

表4 グループごとの解答一致・不一致と IA の特徴

	グループ				
	B	C	D	E	F
問1	※録音不鮮明	不一致		不一致	
問2	※録音不鮮明	不一致	不一致		
問3	※録音不鮮明				
問4				不一致	
問5		不一致	不一致	不一致	
問6	不一致	不一致（※②）	不一致	不一致（※①）	
問7				不一致（※①）	
問8		不一致		不一致	不一致
問9		不一致	不一致		※時間切れ
問10		※時間切れ		不一致	※時間切れ

不一致	・・・グループ内で解答が一致しなかった問い
	・・・精緻化要求・精緻化が繰り返し見られたもの
	・・・精緻化が1回のみ見られたもの
	・・・情報共有のみで終わり、精緻化要求や精緻化がなかったもの

4.1.1 グループ内で解答が不一致であった場合の IA の特徴

グループ内で解答が一致しなかった19件の IA のうち、16件において精緻化要求・精緻化の反復や、精緻化の繰り返しが見られた。映画が異なっても清水ほか（2015）と同様のプロセスが複数観察されたことは、本タスクにおける典型的な IA のパターンとすることができる。

残り3件では解答が不一致であるにもかかわらず、このパターンが見られなかった。詳細に見たところ、2件（※①）は仲間と異なる解答を書いていた学習者がそれを表明しなかったものであった。不一致が周知されず、根拠の確認が行われなかったのである。もう1件（※②）は、解答もその根拠も全く理解できなかった学習者が発言できなかったケースであった。この2つのケースから、理解が不十分であるために話し合いに十全に参加できない学習者に対し、

タスクの中に何らかの工夫が必要であったことがわかる。

以上の2つのケースを除けば、解答の不一致が周知された問いでは、全てにおいて精緻化要求・精緻化が確認された。Baker (2004) は効果的な学習を目的とした議論において得られる学びのメカニズムとして、1) 知識の明確化、2) 新しい知識の協働的な精緻化、3) 概念の変化、4) 明確な発言の増加、の4点を挙げており、本実践のIAでもそれらが観察された。タスクが学習者間の理解のギャップを可視化させ、「解答とその根拠を確認し合う」という与えられた目標以上の機能を果たし、学習に効果的な議論を起こしていたと言える。

4.1.2 グループ内で解答が一致していた場合のIAの特徴

一方、解答が一致していたにも関わらず、25件のうち13件でも同様に精緻化要求・精緻化を辿るプロセスが見られた。「根拠を確認し合う」というタスクの設定自体も理由と考えられるが、多くは学習者が根拠の理解が不十分であったことによる。解答の正誤は判断できたものの、根拠をアウトプットする時点で理解が不十分であることに気づかせ、仲間から再びインプットを得るために精緻化要求が行われていた。

また残りのうち11件では一度のみ精緻化が見られた。これは、一人が根拠を簡単に説明して全員が同意し、それ以上の議論が必要なくなったため、簡単なやり取りで済んだことによる。同様の理由から、一人の学習者が「見ればわかります」と根拠を確認し合う必要がない旨の発言をし、一度も精緻化が行われなかったIAも1件見られた。

このように全員が正解で一致し根拠も明らかである場合、つまり内容を正しく読み取っているならば、あえて精緻化要求・精緻化を繰り返す必要がない。反対に一致しない問いはストーリーを誤解しやすい部分であり、本タスクがそのどちらかを分別する機能も果たしていたと言える。

4.1.3 映像作品を使用したことによるIAの特徴

次に、本タスクと映像作品を組み合わせたことによるIAの特徴を分析する。学習者は根拠を説明する際、演者の表情・態度・行動等の映像情報、セリフ等の音声情報、劇中に出てくる文字やテロップ等の文字情報といった複数のソースを用いて述べていた。これは読解等では起こらない、映画を使った活動ならではのIAである。次に例を挙げる。

表5 根拠に用いたソース

発話者	発話内容	根拠に用いたソース
C 2	あのお母さんが和子はあかりにお父さんが今何をしているあかりに話しましたから、だから和子は、お母さんはどこ、何をしているのか知っているはずだと思います。	音声情報
D 2	わかる。でもはつきり言い出さない。	映像情報
D 3	あの、あかりはアイバムを開く時に、「長谷川あかり」とかきました、でしょう?。	文字情報

4.2 「内容理解タスク」における学習者の学び

(1) 目標①は達成されたか

「内容理解タスク」の個人解答時点での正答率は90.7%であったが、仲間とやり取りした後には98.8%に上昇した。また、学習者間のやりとりの特徴からも、目標①達成に向けた議論が行われていたことは明らかである。

(2) 言語知識に関する学び

根拠を説明する過程では、内容理解という本来の目的を果たすのみならず、言語知識に関する学びも起きていた。読解の場合と異なり、映像情報をもとに根拠を説明するためには一から自分のことばで言語化しなければならない。その際、一人でうまく言えないものは意味交渉を行い、仲間からの援助を受けながら述べていた。

Donato (1994) は、フランス語の授業でグループタスクを遂行する3人の学習者のIAを、ある問題の発生から解決までの過程に着目して分析した結果、学習者同士のIAにおいても相互に援助が行われ (collective scaffolding)、L1における親と子、L2における教師と学習者のIAと同様に、言語発達に効果を持つことを明らかにしている。映像作品を用いた本実践においても、学習者同士のIAを促すタスクを取り入れたことで相互に援助が行われ、言語形式にも効果的な学びが起きたと考えられる。なお、授業後に収集したアンケートでは、活動が言語学習に有効だったかという質問に対し、「内容理解タスク」が85.2%、「感想の話し合い」が44.4%と、「内容理解タスク」の方が有効だったと回答する学習者が圧倒的に多かった。学習者自身が有効だったと感じた理由の一端は、上述の特徴に示されていると考える。

5. 「感想の話し合い」の分析

5.1 話題と進行

次に、映画を全て視聴後に各グループで自由に行った「感想の話し合い」について見ていく。各グループがどのような話題を取り上げ話しているか見るため、話題の進行を図式化した。その結果、大別して2つのパターンが見られた。まず、Cグループ(図2)のようにメンバーが一人ずつ順に感想を話していく「個人焦点型」の感想共有、も

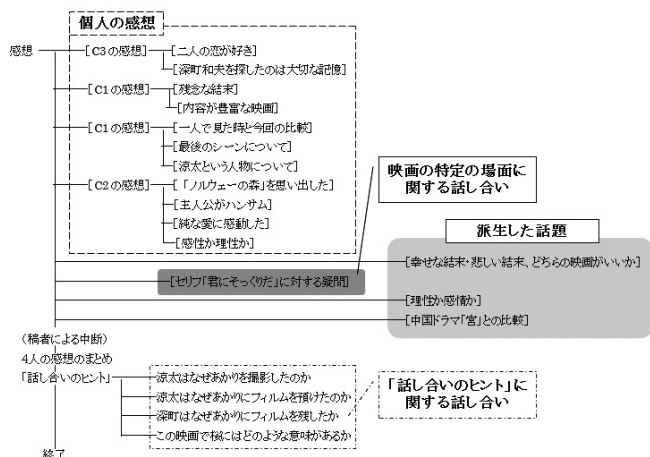


図2 Cグループ「個人焦点型」の感想共有

う一つはDグループ（図3）のように特定の話者を決めず、映画の特定の場面を中心に話す「場面焦点型」の感想共有である。

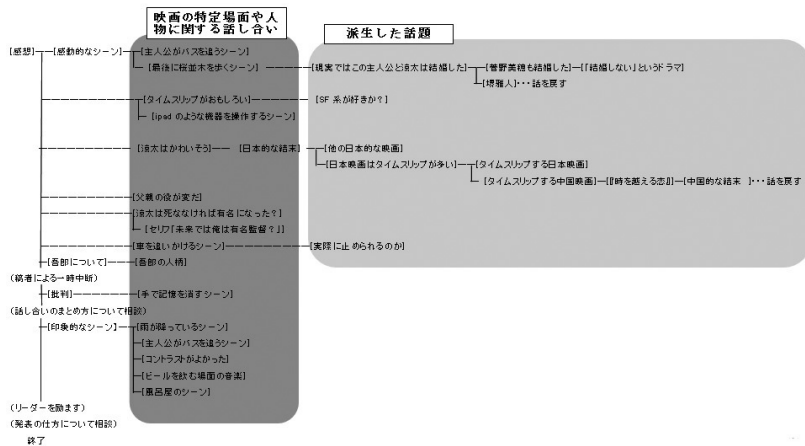


図3 Dグループ「場面焦点型」の感想共有

5.1.1 「個人焦点型」の感想共有の特徴

一人ずつ感想を話していく本パターンでは、話者となった人が「感動しました」のような大まかな感想を言って始まり、その後、具体的な場面やセリフを挙げて話していた。他のメンバーはあいづちや質問を挟むこともあるが、基本的には話し手一人が話し続け、最後に「以上です」と言って次の話者に交代している。

表6 Cグループ「個人焦点型」の感想共有

行	発話者	発話内容	
3	C 2	まずは感想、どうぞ。	C 4 の感想
4	C 4	ははは。面白くて、感動しました。	
5	C 2	はい、以上?。	
6	全員	ははは<笑い>。	
7	C 2	もっと詳しくは?。	
8	C 4	率直な感想ですか?。	
9	C 2	もっと詳しく話してみてください。	
10	C 4	主人公たち、主人公の男女が、二人の間の恋が好きだと思います。そして、二人一緒に、一緒に、 <i>找誰?</i> [誰を探して?] 深町一夫君を探していた過程が、本人にとってはとても大切な記憶だと思います。もし私だったら、涼太の相手がいたらよかったなあと思っています。いい相手です。	
11	C 2	ははは<笑い>。	
12	C 4	以上です。	
13	C 1	おもしろなかったと思います。	C 1 の感想
14	C 2	面白くないの?。	

5.1.2 「場面焦点型」の感想共有の特徴

一方、特定の場面を中心に話すパターンでは、一人が話し始めると、共感した他のメンバーが次々と発言に加わった。例としてDグループの会話を取り上げる(表7)。クライマックスシーンについて話しているが、他のグループでも頻繁に取り上げられた場面であった。

表7 Dグループ「場面焦点型」の感想共有

行	発話者	発話内容	分類
106	D 1	そして私は涼太君がとてもとてもやさしい、そしてかわいそうと思います。	感想
107	D 3	かわいそう、そうだね、映画の最後は。	感想
108	D 1	はい(そう)、何も知らない。	描写 (映像情報)
109	D 2	死んだ。	描写 (音声情報)
110	D 1	はい…。	
111	D 3	悲しい。	感想
112	D 1	最後の時は自分の気持ちにあかりにちゃんと打ち明けられない。	描写 (映像情報)
113	D 3	んーしょうがないねー。	感想
114	D 2	その結局は、日本式な結局ですね。	分析
115	D F	そうですね。	
116	D 3	あ、はい、中国と違う。	分析
117	D 3	中国は一般的に、みんな…。	分析
118	D 1	でも、でも最後の時主人公は笑って、んー…。	描写 (映像情報)
119	D 3	あー最後？。	
120	D 1	あの一あかりが…(あー)。	
121	D 2	あかりが泣きながら。	描写 (映像情報)
122	D 3	あー、やっぱり悲しい、切ない。	感想
123	D 3	でもその時のあかりは(うん)、涼太君のこともあんまり覚えていないと思うから(うん)、そんな笑顔が出てくる。	描写 (映像情報)
124	D 3	本当素敵な恋だね<笑い>。	感想
125	D 2	もし中国の映画だったら、最後あかりと涼太と一緒に(<笑い>)結婚して。	分析
		(中略)	
131	D 1	有那种…忧伤感。[何というか…もの悲しい感じ。]<笑い>。	感想
		(中略)	
134	D 3	日本の、あの一日本の特別な美意識かな。	分析
135	D 1	はい、そうですね。	
136	D 3	かなし、あ、あー、桜みたい(うんうん)、一瞬咲いて…。	感想

D1が涼太について「かわいそう」(106 D1)と発言したのをきっかけに、共感した他のメンバーとともに、ここでも様々なソースからシーンを言語化している。そして「最後の時は自分の気持ちにあかりにちゃんと打ち明けられない」(112 D1)、「でも最後の時主人公は笑っ

て」(118 D1)等とメンバーが入れ替わり場면을協働的に再話しながら、時折「悲しい、切ない」(122 D3)のように感想を述べ、後半では「日本の特別な美意識かな」(134 D3)等と分析を加えている。

上記のような内容を描写する中で自己の感情や分析を発話していく対話は、「内容理解タスク」や一人が話し手となっていた「個人焦点型」の感想共有ではほとんど見られない、本パターンにおける特徴的なやりとりであった。且つ、ここでは共感したメンバーにより、自然発生的に対話プロセスが作られている。仲間と共感しながら場面描写していく過程が、感情や思考への刺激となり、こうした発話をさらに促していると考えられる。

5.1.3 映画の内容から派生した対話

上述の2つのパターンの他、映画の内容から派生した話題があった。映画とはほとんど関係のないものもあったが、中には深い対話が行われたものもあり、一概に雑談とは言えない。例としてCグループの例を挙げる。主人公が感情を優先して行動した様子から「大事なものは理性か感情」という話題になった。唯一の男性で冷静な性格のC1は「もちろん理性」とし、反対意見のC2から繰り返し意見を尋ねられ活発なやり取りが起きた。授業後の振り返りシートに基づくインタビューでは二人ともこの対話が特に印象に残ったとして次のように話している。

C1	クラスメイトの考えが聞きした時自分のもともとの考えが変わります。(中略) <u>んー理性と感情がなぶん半分です。</u> (中略) 言いたいことは、えっと、クラスメイトと一緒に映画を見た時、 <u>自分の考えと他の人の考えが比較している。もし自分の考えが違います。他の人の考えが聞きましたから、自分の考えが変わります。</u>
C2	いかに、どのようにこの2つの中で、バランスできるようにしているか (中略) <u>でも女の子として、愛情の世界で、感情が一番です。</u>

C1は対話中に自分と仲間の考えを比較しながら、「どちらも半分ずつ大事だ」と考えを変容させたことを語った。C2は「感情が一番」と本来の考えを再構築するに至っている。池田・舘岡(2007)は協働学習における学びの成果とされる「創造」について、新しい視点や理解の創出等、協働する以前には持ちえなかった新たな成果が生まれることとしている。考えに変化のあったC1も、変わらなかったC2も、この対話によって他者の考えの容認、自己の考えの再構築という、それぞれに創造的な学びを経験したと言えよう。

話題に困った時のために掲示しておいた「話し合いのヒント」にも、映画のテーマに関わる質問を用意していた。一例を挙げると、歴史を変えてしまう恐れがあるにも関わらず「なぜ深町一夫はあかりのポケットに映画のフィルムを残したのか」という質問を掲示していた。しかし、誰かが「正しい読み取り」を言うと、それ以上の話し合いは起こらなかった。この問いは映画の読み取りを促すものではあったが、それに対して「自分はどう思うか」と学習者自身に引き付けて考えさせる問いではなかったと言える。そのためC1とC2が行ったような個性を

生かした対話には至らなかった。話し合いのテーマを考える際、「映画をどのように読み取るか」と、「自分はどうか」は明確に分けなければならない。そして、自己を内省する深い対話を行うためには、「自分はどうか」のテーマ設定に学習者自身が関わり、本当に話し合いたいテーマを設定できる工夫が必要だと考えられる。

5.2 「感想の話し合い」における学習者の学び

池田・舘岡(2007)は、協働学習では学び手を中心に、学びの対象、他者、自己の3つを結んだ中でそれぞれに行き来しながら学びが起こるとしている。他者との対話により、学ぶ対象(本実践においては映画)への理解の深まり・広がり促進し、そして内省を深めて自己を探求していく。しかし本活動での「個人焦点型」の感想共有では、単に一人が一方向的に話すにとどまり、他者とのやりとりはほとんど起こらなかった。「場面焦点型」では仲間との協働的な場面描写が対話を促進したが、自己の深い内省には至っていない。これらは日本語を使う機会にはなったであろうが、多様性への気づき、映画を味わうといった本活動のねらいの実現や、「複合型外国語人材」を養成するに十分な活動とは言えない。

一方、Cグループの対話は上記と異なり、映画から発展したテーマ「理性か感情か」へと学びの対象を具体化し、他者とのやり取りによって「自分はどうか」と引き付けて考えさせられる問いであったからこそ、創造的な学びが起きている。映画という真正性の高いリソースと、このようなテーマが組み合わさったことで、学習者に本来備わる性格の異なりや、感情や思考の多様性を生かした対話の実現し、それが自己の探求へと繋がっていったと言える。

Cグループでは学習者自身がテーマを見つけられたが、どのグループでも毎回こうした対話が行われたわけではない。自由な話し合いは、学びの少ないものになる恐れも十分にあり、反対に映画の中から話し合うべきテーマが見出されれば、多様で創造的な学びを引き起こす可能性を示している。学習者が日本の映像メディアに自由にアクセスできるようになった現在、仲間とのこのような対話の実現こそ、クラス授業で映像作品を活用する意義があると考えられる。

6. まとめ

本報告では、授業で映画の視聴後に「内容理解タスク」と「感想の話し合い」の2つの異なる話し合い活動を実施し、学習者間の話し合いの過程から特徴と学びを分析してきた。

「内容理解タスク」はあらずじに対する「正しい理解」を目的とする活動であり、精緻化要求・精緻化の反復により、その達成に向かう話し合いが行われていたことが確認できた。同時に、解答の根拠を話し合うというタスクの性質が、様々なソースを用いて強制的に説明させる状況を作り、その結果タスクの目的以上に言語学習の場としても機能していたことが示された。

「感想の話し合い」は、「創造的な学び」を目的とする活動であった。各グループで取り上

げられた話題とその進行は様々であった。自由に話し合うだけでなく、映画の内容からさらに学びの対象を具体化させることで、より深い対話が行われる可能性が示唆された。また、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。

本実践から、一つの映画をとっても、活動設計により話し合いの過程やその結果学ばれるものは多種多様にあることが明らかになった。同時に、そこで見られた話し合いを分析することで、映像作品を用いた授業における学びの様相を明らかにすることの可能性を示した。今後も映像作品を用いて様々な工夫を凝らした活動の実践報告がされるであろうが、本実践がその一つとして「視聴説」の実践現場における参考になれば幸いである。

最後に本実践の限界と今後の課題を述べる。今回は学習者同士の発話に現れたものから学びの一端を述べたに過ぎず、これは本実践の限界と言える。本来であれば学習者自身が何を学んだと認識しているか、振り返りの記述やフォローアップインタビューの内容も含めて、より多層的に見ていく必要がある。今後、それらについても分析を進め、学習者がそれぞれにどのような学びを経験したかより詳細に明らかにしていきたい。

〔注〕

^① 教育部は日本の文部科学省にあたる。

^② 中国語：「关于外语专业面向 21 世纪本科教育改革的若干意见」。教育部が全国の外国語専攻を持つ高等学校に対し通達したもの。外国語教育全体の人材育成目標について述べられている。

^③ 国際社会の発展と社会の需要に応える新たな外国語人材として、言語を技能として習得するに留まらず、21世紀に生きるために必要な思考力、異文化理解能力、主体性、創造性等を兼ね備えた外国語人材を指す。

^④ DVD『時をかける少女』2010年実写版（販売元：アニプレックス、監督：谷口正晃、主演：仲里依紗）

^⑤ 一二三（2002）の「発話カテゴリー」を参考に設定した。

〔参考文献〕

- 池田玲子・館岡洋子（2007）『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
- 石塚美枝・守谷智美・宮副ウォン裕子（2008）「メディア・リテラシーを育てる『現代大衆文化』：参加者の多様性・多文化理解を促す日本語授業実践」『桜美林言語教育論叢』4、15-24、桜美林大学
- 岩下智彦・岩本尚希・三國喜保子・谷口美穂（2012）「マルチメディア日本語コンテンツ使用時における学習ストラテジーの特徴」『桜美林言語教育論叢』8、125-141、桜美林大学
- 門脇薫（2006）「海外における日本映画の利用について－韓国の日本語教育を中心に－」『日本語教育学会春季大会予稿集』、25-29、日本語教育学会
- 門脇薫（2011）「映画・ドラマを通じた「学び」の可能性②－日本事情の授業デザイナー」『異文化コミュニケーションのための日本語教育』、346-347、高等教育出版
- Gehrtz 三隅友子（2011）「映画・ドラマを通じた「学び」の可能性③－対話を中心とした授業デザイナー」『異文化コミュニケーションのための日本語教育』、348-349、高等教育出版

- 国際交流基金 (2013)『海外の日本語教育の現状－2012年度日本語教育機関調査より』、くろしお出版
- 清水美帆・岩下智彦・篠崎佳恵・高橋敦・臼井直也 (2015)「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、桜美林大学
- 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た授業の実態と課題」『桜美林言語教育論叢』8、143-158、桜美林大学
- 張春梅 (2008)「中国人日本語学習者に異文化間コミュニケーション能力養成のための日本語 DVD 映画利用の有効性に関する基礎的研究－中国の大学における日本語専攻の授業改善－」『教育学研究年報』27、157、東京学芸大学
- 中山亜紀子 (2013)「話し合い活動の「成功」の裏にあるもの－実践者の振り返りと学部留学生たちの言葉から」『言語教育実践イマココ現場の実践を記す・実践を伝える・実践から学ぶ』、96-109、ココ出版
- 朴延子・田中佳子・梅田恭子・野崎浩成・江島徹郎 (2009)「メディア接触と日本語の学習ストラテジーに関する調査－中国語および韓国語の母語話者を対象に－」『教育メディア研究』第16号、No. 1、65-75、日本教育メディア学会
- 一二三朋子 (2002)『接触場面における共生的学習の可能性』風間書店
- 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－非母語話者教師が求めるもの」『小出記念日本語教育研究会論文集』16、25-40、小出記念日本語教育研究会
- 保坂敏子 (2011)「映画・ドラマを通じた『学び』の可能性①－対話中心の聴解授業とメディアリテラシー－」『異文化コミュニケーションのための日本語教育』、344-345、高等教育出版
- 保坂敏子・土井真美・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－『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－」『2004年日本語教育国際研究大会予稿集1』、125-130、日本語教育学会
- 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、147-162、桜美林大学
- 宮崎恒平・李建華 (2013)「視聴覚授業の新たな形態の模索：日中のテレビ番組を用いたメディア・リテラシー向上の試み」『福井工業大学研究紀要』501-508、福井工業大学
- 矢崎満夫 (2011)「アニメを素材とした日本語学習活動『アニメで日本語』の展開－年少学習者に対する授業実践から－」『静岡大学国際交流センター紀要』5、57-73、静岡大学
- 尹福姫 (2008)「映画を利用した日本語教育」『大学院教育改革支援プログラム「日本文化研究の国際的情報伝達スキルの育成」活動報告書 平成19年度 シンポジウム編』、22-26、お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科
- Baker, M. J. (2004) 'Recherches sur l'élaboration de connaissances dans le dialogue [research on knowledge elaboration in dialogue].', *Synthese pour l'habilitation à diriger les recherches*. Université Nancy 2.
- Donato, R. (1994) 'Collective Scaffolding in Second Language Learning.' In Lantolf, J., & G. Appel, G. (Eds.) *Vygotskian Approaches to Second Language Research* (pp.33-56). Norwood.
- 教育部高等学校外语专业教学指导委员会 (1998)「关于外语专业面向 21 世纪本科教育改革的若干意见」『外語界』第 4 期、上海外国语大学
- 教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组 (2001)『高等院校日语专业基础阶段教学大纲』、大连理工大学出版社
- 教育部高等学校外语专业教学指导委员会英语组 (2000)『高等学校英语专业英语教学大纲』、外语教学与研究出版社

