

日本語教育実習生によるビデオ教材使用の有効性

The Effective Use of Video by Trainees in TJFL Teaching Practice

古別府 ひづる

Hizuru FURUBEPPU

0. はじめに

大学に日本語教員養成課程が設置され始めてから約15年が経過した。大学における日本語教員養成課程で教授すべき標準的内容は、1985年に文部省の日本語教育施策の推進に関する調査研究会で定められた「日本語教員養成のための標準的内容」として提示され、それに準拠する形での授業が、各養成機関で展開されてきた。その標準的内容に習得すべきものの一つとして日本語教育実習がある。この日本語教育実習は、当初、標準的内容に示されながらも、各養成機関で必ずしも実施しているとは限らず、実習に代えて、実習ビデオテープを見せたり、日本人学生を学習者に見立て、模擬授業を行うことで済ましている機関もあった。しかしながら、多様な国籍や背景を持つ学習者の躓きは、現場で教えて初めて認識できることが多く、その認識を通し、背景にある学問的理論との有機的つながりと学習者のニーズが体感できるということより、実習の必要性が叫ばれるようになり、国内外で実際に実習を行う機関も次第に増加してきた。その記録及び成果として、実習の内容紹介である報告書の類だけでなく、実習に関わるさまざまな側面を研究的視点で調査・分析する学会発表等も出始めた。さらに、2000年の文化庁日本語教員養成に関する調査研究協力者会議で新たに新基準として提示された「日本語教員養成において必要とされる教育内容」では、実習は、一層重要な項目として位置づけられ、実習教育とその研究は、今、本格的な段階を迎えたと見えよう。

丸山敬介(1990)は、実習授業におけるトラブルの分析を行い、段取り、語彙のコントロール、基本的知識、学習者への対応の点から問題点を

指摘し、古別府(1998)は、学習者の母語に習熟していない実習生の、直接法における授業の試みと限界を指摘するとともに、その解決策の一つとして、直接法中心ながらも、教師や他の実習生の協力を得た形態で、学習者の母語使用を認め、実習ならではの学習効果をもたらすものとして文化型モジュールの導入を提案し、実習教育のありかたを模索している。

筆者としても、山口県立大学で、5年間日本語教育実習を行って来て、実習生の問題点は数多く挙げられる。形の練習が中心すぎて、真の意味理解の定着に至っていない、インターアクションが少ない、誤用の訂正が不十分である、状況提示に必然性がない、使用する日本語が難しい、適切な例を提示できない、等、枚挙にいとまがない。しかし、その一方で、非常に感心するところもある。実習生は未熟であるという前提の中で、脱帽するほど、うまいなあと感じるものがある。それは、ビデオ教材の扱いである。ビデオ教材の効果的な使用法を習得しているとは言えないはずの実習生が、その経験と知識には未熟でも、その扱いに、学習者を非常に惹き付けるものがある。それは何か。それはなぜか。これまで、日本語教育に関するいろいろなビデオ教材が作成されてきたが、日本語教育実習ならではのビデオ教材使用のあり方があるとなれば、それは何か。もし、そこに何らかの得るべき示唆があれば、実習は、実体験を通し問題点を認識する場ということにとどまらない、それ以上の実習の重要性を主張することが可能になる。

よって、本研究は、古別府(1998)に続く日本語教育実習ならではの意義、効果を探る一連の研究として、実習生によるビデオ教材使用の

有効性について考察することを目的とする。

構成

1. ビデオ教材の役割
2. 日本語ビデオ教材の特徴
 - 2-1. 日本語ビデオ教材の分類
 - 2-2. 考察。
3. 実習生のビデオ使用調査について
 - 3-1. 実習環境
 - 3-2. 実習生のビデオ使用例
 - 3-3. 考察
4. 課題及び問題点

1. ビデオ教材の役割

言葉の指導における視聴覚教材の利用は、伝達表現能力の訓練や指導が不可欠な日本語教育では、早くから行われてきた。それは、視聴覚教材が言語教育を行う上で、有効と思われる特性を持っているからである。石田 (1988) は、視聴覚教材の特性として以下のことを挙げている。

- 1) 学習意欲を高め、動機付けを強化する。
- 2) 経験の限界を拡大する。
- 3) 現実を再構成する。
- 4) 繰り返し利用が可能。

また、その中で、ビデオ教材に関しては、その特性として、

- ①視覚と聴覚に訴える。
- ②画面に動きがある。
- ③適宜、機械を止めて使用することができる。
- ④取り扱いが簡単である。普通教室にも簡単に持ち込める。
- ⑤反復して何回も使用可能である。
- ⑥保管が容易である。
- ⑦テレビからの録画が簡単にでき、自作も可能である。
- ⑧複写が簡単に行える。
- ⑨音を消して画面だけでも使える。

を挙げている。

つまり、教室という非日常的な空間で、現実の言語場面を示すことには限界があり、教室外で行われているコミュニケーションの状況をそっくり、繰り返し、提示するに非常に有効なも

のとして活用されてきた。ビデオは映像教材のなかで、現在では、最も馴染みのある教材で、ビデオカメラが一般に普及してからは、撮影する個人の工夫一つで、使用範囲の可能性が無限大に広がり、また、DVDの登場で、見たい(見せたい)場面を効率よく再生することが可能になり、教室活動での有効な使い方が一層期待できるようになってきている。

2. 日本語ビデオ教材の特徴

2-1. 日本語ビデオ教材の分類

それでは、これまでの日本語教育用ビデオ教材はどのような目的で作成されてきたのであろうか。凡人社が毎年出している日本語教材リストの最新版(2000-2001)を基に、目的別に分類してみた結果が以下である。

①教授法及び教室活動に関するビデオ教材

- 例：「日本語授業の実際」(1992)日本語教育学会 プロコム・ジャパン
 「日本語教授法ワークショップ」(1996) 鎌田修, 川口義一, 鈴木睦 凡人社
 「教え方のコツ」日本語の教え方実践シリーズ (1997) 清ルミ アルク
 「教室活動1. 2. 3」日本語の教え方実践シリーズ(1997) 横溝紳一郎 アルク

②主教材または主教材準拠のビデオ教材

1) 主教材準拠のビデオ

- 例：「新日本語の基礎」(1991)海外技術者研修協会, スリーエーネットワーク
 “SITUATIONAL FUNCTIONAL JAPANESE” (1996)筑波ランゲージグループ インターコミュニケーション

2) 主教材ビデオ。

- 例：「ヤンさんと日本の人々」国際交流基金日本語国際センター ビデオ・ペディック
 「日本語教育映画基礎編」国立国語研究所 インターコミュニケーション
 「NHKスタンダード日本語講座」NHKエデュケーショナル
 リンガフォン ジャパン

③日本事情・日本文化紹介のためのビデオ教材

例：“JAPAN TODAY” (1983～1984)
インターボイス インターコミュニケーション

“日本語 JAPANESE—Language and People—” (1991) インターボイス インターコミュニケーション

「日本人のライフスタイル」(1994～1996) 国際交流基金 凡人社

「青春家族 1, 2」(1992) NHK
NHK ソフトウェア

「日常生活に見る日本の文化」(1988～1994) 氏家研一 東京書籍

“WELCOME TO JAPAN” (1990)

日鉄ヒューマンディヴェロップメント

④社会言語能力向上のためのビデオ教材

例：「こんなとき日本語で」(1988～1992)

日本語映像教材開発委員会

日本テレビ文化事業団

⑤目的別学習者向けビデオ教材

例：「海外子女のための日本語学習ビデオ教材」(1976～1981)

日本テレビ文化事業団

「留学生・技術研修生のための使える日本語」(1995) 福田一郎他企画
金沢工業大学

「大学生のための日本語」(1990) 産能
短期大学日本語教育研究室

産能大学出版部

⑥分野別講義としてのビデオ教材

例：「日本語の音声(はじめての日本語教育)」(1996) 高見澤孟 アスク

「言語学99」(1999) 大江孝男 放送大学教育振興会

「新方言の分布と変化」(1994) 井上史雄 放送大学教育振興会

「日本語教育概論」(1997) 水谷信子
放送大学教育振興会

2-2. 考察

2-1より、日本語教育用ビデオ教材は、大きく、日本語教師用あるいは日本語教師予備軍向けの教材と学習者向けの二つに分けられる。本論文の目的は、実習生の行う学習者向けビデオ教材に焦点を当てていることより、学習者向け教材が分析の対象となる。学習者向け教材には、②の主教材または主教材準拠のビデオ教材、③の日本事情・日本文化紹介のためのビデオ教材、④の社会言語能力の向上のためのビデオ教材、⑤目的別学習者向けのビデオ教材が挙げられる。

次にビデオ教材が、上述の②③④⑤用に作成された理由を考えていくと、②の主教材または主教材準拠のビデオ教材においては、主教材を基に一連の学習を進めていく中で、本稿の1. ビデオ教材の役割で示した石田(1988)の分類のうち、3) 現実を再構成する、4) 繰り返し利用が可能である、①視覚と聴覚に訴える、③適宜、機械を止めて使用することができる、⑤反復して何回も使用可能である、というビデオの特徴が自習学習を行う上で非常に有効であると考えられる。実習という観点からは、②のビデオ教材は、主教材の教授法が実習で用いる教授法と一致した場合、例えば、実習の教科書が「新日本語の基礎」である場合、実習生の工夫次第で有効活用することが可能である。次に③の日本事情・日本文化紹介のためのビデオ教材は、石田(1988)の分類のうち、1) 学習意欲を高め、動機付けを強化する、2) 経験の限界を拡大する、3) 現実を再構成する、①視覚と聴覚に訴えるというビデオの特徴が、日本文化、日本社会を知る上で、有効であると考えられる。これこそ、ビデオの長所が最大限に生かされる場であろう。実習でも、例えば、山口文化を伝えるうえで、工夫次第で、学習者を惹き付ける面白い試みが期待できる。④の社会言語能力の向上のためのビデオ教材に関しては、石田(1988)の分類のうち、2) 経験の限界を拡大する、3) 現実を再構成する、4) 繰り返し利用が可能である、①視覚と聴覚に訴える、②画面に動きがある、③反復して何回も使用可能であるというビデオの特徴が、特に、困ったとき

や、待遇面において、それらを克服し乗り切る上での、重要な場面・状況を提示する。実習においても学習者が遭遇するであろう状況を想定してビデオで示し練習するということが可能であろう。⑤の目的別学習者向けビデオ教材に関しては、石田(1988)の分類のうち、3)現実を再構成する、4)繰り返し利用が可能である、①視覚と聴覚に訴える、③適宜、機械を止めて使用することができる、⑤反復して何回も使用可能である、というビデオの特徴が挙げられる。日本語教育の特徴をなす「学習者の多様化」に向けて、学習者のニーズに応じて、必要なことをビデオで提示することは、例えば、客室乗務員向け日本語教育の場合、書記言語で書かれた教科書よりもビデオのほうが効果的であると考えられる。実習においては、学習者の目的が一致している場合、②主教材または主教材準拠のビデオ教材と同様、工夫次第で有効に活用できる。

以上より、既存の日本語教育用ビデオ教材は、それぞれの目的に応じて、ビデオの機能を有効活用しているのがわかる。しかし、これを実習生によるビデオ使用教材という視点で考えた場合、②の主教材または主教材準拠のビデオ教材と⑤の目的別学習者向けビデオ教材は、参考または、二次的使用の段階であり、実習生の独創性を発揮するものとは言い難い。やはり、③の日本事情・日本文化紹介のためのビデオ教材と④の社会言語能力の向上のためのビデオ教材が実習生のビデオ教材への対象分野として、可能性を広げてくれるものと思われる。特に④の日本語における社会言語能力の向上に関して述べるならば、異なる社会文化を背景としている学習者は、その対処交渉能力が要求される。身振り手振り・表情など非言語的なコミュニケーション手段とともに、依頼する、詫びる、断る、申し出る、苦情を言う、ほめる、など、多様な言語行動を行いながら、異文化社会で暮らしていかなければならない。コミュニケーションを続けることに困難が生じたときに、それを乗り越える方略、即ち、コミュニケーションストラテジーも必要になる。ビデオは、その状況を画面で提供し、それを意識的に分析する機会を与

えてくれる。ビデオの真骨頂が発揮されるのは、まさにこの点である。

3. 実習生のビデオ使用調査について

3-1. 実習環境

実習生のビデオ使用の調査を、1999年度及び2000年度の実習を対象にして行った。実習生がどのような環境の中で実習を行うかを示すことは、ビデオ使用の可能性と密接な関係がある。以下、実習環境について述べる。

学習者：中華人民共和国と韓国からの1ヶ月の短期留学生5名ずつ、計10名

レベル：初級後半から初級修了程度

使用教科書：新文化初級日本語II(文化外国語専門学校編,文化外国語専門学校発行)実習期間：2週間

時間割：一日3時間

1時限目：導入

2時限目：応用

3時限目：タスク

実習回数：一人3回から5回

実習生は、「新文化初級日本語II」に出ている文型を、文法構造シラバスに則りながらもコミュニケーションを行うことを目標とする。ただし、1時限目の導入は、オーディオリンガルメソッドのやり方で行うことが中心となり、2時限目の応用、3時限目のタスクに向かうにつれ、よりコミュニケーションを行うことが求められる。応用とタスクに明確な境界線があるわけではないが、タスクは教室を越えた言語場面の中で、課題を遂行することが求められる。実際に教室外でも行ってよいし、また、教室を工夫次第で、教室外の空間のように想定して行うことも可能である。

実習生は、実習前に「新文化初級日本語I」つまり、初級前半の文型の導入と応用の模擬授業を一人二回程度行っている。

3-2. 実習生のビデオ使用例

使用例1)

3限目 タスク

学習文型 ～てしまう ～あいだに

T→実習生 S→学習者

T：今から、ビデオを見ます。

彼を知っていますか。はい。『ミスター・ビーン』です。皆さん、知っていますか。韓国で、映画を見ましたか。中国で見ましたか。はい、皆さん、知っていますね。彼は、どんな人ですか。

S：おかしい人です。(笑い)

T：おかしい人です。彼は面白い人です。彼は面白い人です。いつもたくさん、失敗をしてしまいます。失敗をしてしまいます。とてもおもしろい人です。きょうも、今から彼は、今から失敗をしてしまいます。よく見てください。

今彼がいるのは、歯医者です。わかりますか。歯医者です。(板書)わかりますか。歯を治療するところです。彼は今歯医者にいます。よくみてください。

(ビデオを見せる)

彼は椅子を(「椅子」と「動かす」のフラッシュカードを見せながら)動かしてしまいました。先生がうしろを向いている間に椅子を動かしてしまいました。

S：(笑い)

……………(中略)

T：注射です。(板書)

S：(笑い)

T：かれは注射を持っています。(板書)

かれは注射を(「注射」のフラッシュカードを見せながら)先生にしてしまいました。注射をしてしまいました。

S：(笑い)

T：先生は(「倒れる」のフラッシュカードを見せる)

S：倒れてしまいました。

T：先生は倒れてしまいました。

S：(笑い)

T：Mr. ビーンは、自分で歯を(「治療する」のフラッシュカードを見せながら)

S：治療してしまいました。

T：自分で歯を治療してしまいました。

しかし、彼は、歯を(「間違える」のフラ

ッシュカードを見せながら)

S：間違えてしまいました。

T：しかし、彼は、歯を(「間違える」のフラッシュカードを見せながら)

間違えてしまいました。

S：(笑い)

T：彼は歯を全部自分で治療してしまいました。

S：(同時に)：全部自分で治療してしまいました。

……………(中略)

T：彼は、先生が倒れている間に自分で歯を治療してしまいました。

S：彼は、先生が倒れている間に自分で歯を治療してしまいました。

特徴：常識を裏切る行動をとる『ミスター・ビーン』という有名なコメディ作品のビデオ化したものを使っている。「～てしまう」という、結果的にやっではいけないことをしてしまうという意味機能の文型を、ミスター・ビーンの常識に反する連続した行動を通し、効果的且つ適切に示している。ただし、このような、文型の繰り返しの多い練習は、タスクの段階で用いるよりも、せめて応用の段階で行った方が適切と思われる。本稿の1. ビデオ教材の役割で挙げた、石田(1988)の分類のうち、1)の学習意欲を高め、動機付けを強化する、2)の経験の限界を拡大する。②画面に動きがある、③適宜、機械を止めて使用することができる、のビデオの機能を活用し、特に③の適宜機械を止めて使用することで、学習者に意味確認と練習をさせながら進めている。また、世界の人が見ているであろう話題のビデオを選択し、共通の笑いも生み出すという意味での認知効果があると思われる。

使用例2)

2 限目 応用

学習文型 自動詞・他動詞

T：ビデオを見てください(ビデオを見せる)。林さんのうちです。佐藤さんが来ました(「林さん」、「佐藤さん」は実習生だということが学習者にわかっている)。

(以下、林と佐藤の会話はビデオでのやりとりである。)

林 : いらっしゃい。
 佐藤 : こんばんわ。
 林 : どうぞ。…みどり (佐藤さんの下の名前), お茶飲む。
 佐藤 : 林さん, テレビつけてもいい。
 林 : うん, いいよ。
 …………… (中略)
 佐藤 : うわあ, 停電。
 林 : うそお, やだあ。あ, ついた。
 佐藤 : ああ。(コップを倒して飲み物が流れる) ごめん。
 (「2時間後」という音声が入る。)
 佐藤 : ねえ。そろそろ眠くない?
 林 : うーん。あつ, もうこんな時間。もう, 寝ようか。
 佐藤 : じゃ, そろそろ, 電気消すね。おやすみ。
 林 : うん。おやすみ。
 (目覚まし時計が7時を指している)(ベッドから落ちている佐藤さんがいる)
 (目覚まし時計が鳴る)
 林 : みどり, みどり, 朝だよ。
 佐藤 : おはよう。
 林 : おはよう。

T : もう一度。(ビデオテープを巻き戻し, 最初から見せる) (止める)
 今, 佐藤さんは何をしましたか。

S : ベルを鳴ら, 鳴らす。鳴らす。

T : そうです。
 佐藤さんはチャイムを鳴らしました。(板書) (「チャイムを鳴らす」のシートを貼る) 「鳴らす」は, 自動詞ですか。他動詞ですか。

S : 他動詞。

T : じゃ, 「鳴らす」の自動詞は?

S : 「鳴る」

T : (自動詞のほうに「チャイムが鳴る」のシートを貼る) : 「チャイムが鳴る」

S : 「チャイムが鳴る」

T : じゃ, 続きを見てください。林さんは何をしましたか。

S : ドアを開けました。

T : はい, ドアを開けました。(他動詞のほうに「ドアを開ける」のシートを貼る)そして, 林さんは佐藤さんを家に

S : はいりました。

T : (頭を振りながら) 家に,

S : 上がりました。

T : (手を上に上げながら) 上げ,

S : 上げました。

T : (他動詞のほうに「佐藤さんを家に上げる」のシートを貼る) 佐藤さんを家に上げました。

S : 佐藤さんを家に上げました。

T : 見てください。佐藤さんは何をしましたか。

S : テレビをつけました。

T : そうですね。

停電になりました。電気はどうなりましたか。

S : 消える。

T : はい, そうです。(自動詞のほうに「電気が消える」のシートを貼る)電気が消えました。

S : 電気が消えました。

T : テレビはどうなりましたか。

S : テレビが消える。

T : はい。テレビも消えました。

(ビデオを, もう一度, テレビが消えたところから見て, 「あ, ついた」のところで止める。)

T : 電気はどうなりましたか。

S : つく。

T : はい。(自動詞のほうに「電気がつく」のシートを貼る) 電気がつきました。

(略) ……

(その後, 前述の要領で「佐藤さん」がテレビを消す行為や, 目覚まし時計の音で「林さん」が「起き」, 目覚まし時計を止め, 「佐藤さん」を「起こす」までを, 自動詞か他動詞かを学習者に確認しながら

進めていく。)

特徴：自主制作ビデオの長所がうまく出ている。実習生がビデオ画面に登場しているので学習者は親近感を感じながら見ることができる。他動詞と自動詞の違いを状況の対比で示しているが、ストーリー性があるために、不自然さや無理を感じさせない、実習生ならではの作り方である。本稿の1. ビデオ教材の役割で挙げた、石田(1988)の分類のうち、1) 学習意欲を高め、動機付けを強化する、3) 現実を再構成する、4) 繰り返し利用が可能、②画面に動きがある、③適宜、機械を止めて使用することができる、⑦テレビからの録画が簡単にでき、自作も可能である、というビデオの機能を押さえている。

使用例3) 以下、紙面の関係で、やりとりを乗せることを割愛し、概要を述べる。

3 限目 タスク

学習文型 ～てしまう、～あいだに

テレフォンショッピング→実習生が、テレビでのテレフォンショッピングをビデオで見せる。「カーペットを汚してしまいました。」「ジュースをこぼしてしまいました。」という「てしまう」という、残念な結果を表す文型を使っている場面を示し、次に、新製品の画期的な商品を「見てください」と言って、登場させ、実際に効果を見せ、「あつというまに消えてしまいました」という完了の「てしまう」とそれに引き続く参加者の「安い」という驚嘆の声までを一つのユニットとして示す。そのあと、学習者に好きな小道具選ばせ、文型と段取りだけを同じにし、あとは自由に学習者に作らせ、前に出て発表させる。

特徴：テレフォンショッピングは、流れが単純で、見た目にもわかりやすく、出てくる文型や語彙も易しく、定型表現が多いという特徴がある。また、テレビと買い物と値段という生活に密着していること、さらに、最近の日本のテレビショッピング人気も踏まえており、日本事情の点からも、非常に時を得たビデオ教材であ

る。タスクの前のデモンストレーションとして、ビデオが有効に活用されている。本稿の1. ビデオ教材の役割で挙げた、石田(1988)の分類のうち、1)の3) 現実を再構成する、4) 繰り返し利用が可能、①視覚と聴覚に訴える、②画面に動きがある、③適宜、機械を止めて使用することができる、⑤反復して何回も使用可能である、⑧複写が簡単に行える、というビデオの機能を押さえている。

使用例4)

3 限目 タスク

学習文型 フォーマル・インフォーマル

1991年フジテレビで放映された『東京ラブストーリー』の最終回の名場面。

主人公「りか」と「かんち」の会話を見せる。音を消して再度見せる。何と言っているかわかせてみる。音を出す。確認。会話を書き起こしたもので文末が空白になっている部分を埋めさせる。再度見る。一緒に言ってみる(イントネーションにも気をつけさせる)男性役と女性役になってそれぞれ言ってみる。最後に、『東京ラブストーリー』の主題歌をみんなで歌う。

特徴：再生の特徴を生かしている。状況確認が何度もできる。音消しで学習者の自由な表現の試みを可能にする。友人同士の会話からインフォーマルの練習になる。文末にインフォーマルの特徴が出やすいので、それを認知させるために空白を設けるという工夫をしている。中国や韓国でも放映されており、名場面なので、感動を再び共有できる。本稿の1. ビデオ教材の役割で挙げた、石田(1988)の分類のうち、1)の1) 学習意欲を高め、動機付けを強化する、1)の2) 経験の限界を拡大する。1)の4) 繰り返し利用が可能、①視覚と聴覚に訴える、②画面に動きがある、⑤反復して何回も使用可能である、⑨音を消して画面だけでも使える、というビデオの機能を押さえている。

3-3. 考察

これらの使用例を見て、実習前に映像教材の特定の授業を特に行っているわけではないにもかかわらず、本稿の1で挙げたビデオの役割が

十分に果たされているのがわかる。また、今回『ミスター・ビーン』を使用した実習生は、「このビデオ教材を選ぶときに気をつけたことは、学習者を惹き付けるもの、学習者が知っているもの、状況が視覚的にわかりやすいものという点である。これらを全て満たすものが『ミスター・ビーン』だった。これは世界中でヒットした映画で彼のオーバーリアクションはわかりやすく、また、余計な音声が入っていないので教材として使いやすかった。」と述べている。実習生は、日常生活の中で、ビデオに慣れっこになっており、ビデオの役割を自然に認識しており、実習においてもビデオで教材として何ができるかを彼らなりに把握している。つまり、ビデオ時代に育った彼らは、我々以上にビデオに親しんでおり、また、DVDのような新たなビデオの機能の開発が急速に進んでいる現在、実習生にこれまでのビデオ教材の活用を越えるような課題を課すことを期待しても良い時代に来ていると考えられる。

実習生がどの段階でビデオを使っているかを見てみると、共通するのが、導入の段階ではなく応用またはタスクの段階でビデオを用いているということである。特に、今回の実習が文法構造シラバスの教科書に基づいているために、文型の作り方をまず、導入で行っている。次に導入で教えた文型を応用またはタスクの段階で、意味確認と状況を踏まえた使い方を示すためにビデオが活用されていると言える。つまり、教授法によって、提示する画面や、編集の仕方が異なることが予想され、実習を施行する際に、どんな教科書あるいはどんな教授法で行うかということが、ビデオ使用の段階と密接に関係があると考えられる。そして、それが、重要なビデオ教材作成の観点となりうる。例えば、認知を重要視した教授法の場合では、導入段階で最初にいきなり、ある言語場面をビデオで見せて、その後すぐに、学習者に再現させ、それをビデオでフィードバックするということが考えられる。

また、本稿の2-2の考察では、日本文化事情と社会言語学的観点をビデオ教材の役割として期待できると述べたが、使用例の1)から4)

を通して見ていくと、世界のポップカルチャー、そして、日本文化・日本事情的断片を、『ミスター・ビーン』やテレフォン・ショッピング、実習生の下宿生活を取りあげた中で、垣間見ることができる。特に学習者に日本文化・日本事情を意識化させる作業を実習生が行っていたわけではないが、副産物として、そういう要素まで入っていたと言える。しかし、そこがまた、映像教材の良さでもある。

次に、使用例4)では、フォーマル・インフォーマルを取りあげていたが、そこで、くだけとあらたまりの違いを示したとしても、もっと踏み込んで、言語行動の取り方を状況の適切性を踏まえて示しているわけではなかった。これは、先述したように文法構造シラバスに則って進めたということが大きな一因であるが、コミュニカティブに行うことも課題である以上、相手や状況を考え、良好な人間関係を保つための場を提示するために、もっとビデオが教材として使われて良いはずである。そういう意味での社会言語学的要素が望まれる。

以上、本調査の実習生による教材としてのビデオ使用の特徴として以下のことが挙げられる。

- ① 応用またはタスク段階における文型練習のためのビデオ使用
- ② 自主制作というオリジナリティ
- ③ 学習者との共感及び親近感を生み出す
- ④ 副産物としての世界のポップカルチャーや日本事情の提供

4. 課題及び問題

以上より、実習生によるビデオ教材の作成に関し、新たな課題としてどのようなことが考えられるであろうか。

まず、学習文型の定着のためにビデオを意味理解の手段として応用・タスクの段階に使用することに集中していた点、また、社会言語学的視点の不足を鑑み、ビデオを導入・応用・タスク、それぞれの段階で、どのような使い方が可能であるのか、また、則る教授法が異なる場合、使用のありかたに違いがあるのか、そのうえでどのようなことが可能なのか、等、段階別、教授法別で試行してみることが重要であろう。そ

うることによって、ビデオ教材の活用法を体系化することが可能になり、分類に基づきデータベースの蓄積もできる。実習教育としては、ビデオの機能を知るに留まっていた段階から、体系的且つ創造性のある試みへとという段階を踏むことができる。

次に、今回の実習では、自主制作ビデオの良さを認識した。自主制作ビデオでは、作成者側の意図を反映したオリジナルのものが作れる。そして、実習生が登場人物として参加することで、その親近感が学習者の動機付けにつながり、一方、担当の実習生だけでなく、制作に協力する他の実習生も実習参加の動機が強まる。つまり、自主制作ビデオは、実習生の本領が最も発揮される場となる。

学習者との共感という意味では、同世代であるということが大きい。同世代の実習生が懸命に授業をしているのが伝わってきて、授業が終われば、学習者から拍手が起こる。学習者は、実習生の懸命さに応えようとする。さらに、実習生と学習者は、同じ若者同士で共有できる最新の情報をキャッチしている。特に、漫画や映画、ポップス、いわゆるサブカルチャーに関して、世界の若者が見ているであろう話題のものを取りあげることが実にうまい。つまり、実習生は、今を発信する担い手として、学習者を大いに惹き付けられるのである。

ある実習生は、「学習者はビジュアル的なものに惹き付けられる」ということを、実習で実感したと語っていた。ビデオという機能が、教室の限界を超えさせ、さらに、DVDの登場で可能性を飛躍的に拡大する性質を持ち、それと、実習生というビデオを使い慣れ、同世代かつ最新のサブカルチャー情報を持つ現代の申し子達がドッキングしたときに、新たな学習の素材、リソースの提供が可能になるのである。

よって、ここに、一つの提案が可能となる。つまり、先述の段階別・教授法別ビデオ教材シラバスを作成し、それに日本に関連する文化語だけでなく、恐らくサブカルチャーが中心となる世界共通文化語を配置し、ビデオ教材作成を試みるという提案である。それを具体化していくことを今後の課題としたい。

最後に、本研究を通して痛感したことに、ビデオテープ使用による肖像権の問題がある。インターネットの普及に伴い、肖像権について特に厳しく言われるようになり、日本の基準だけでは通用しない、つまり、グローバルスタンダードで考えて行かなくてはならない。世界の変化が非常に激しくなっている分、基準の変化もめまぐるしい。その変化に敏感に対応していかなければならない。今回のビデオテープの扱いが、営利目的ではないということだけでなく、実名を代えたりして、個人の人権やプライバシーを侵さないように配慮したつもりであるが、それでも見落としがあるかもしれない。その場合には、甘んじて非難を受ける覚悟である。

引用参考文献

- 有賀千佳子(1997)『「意識化」の手段としての映像教材』日本語学 明治書院
- 石田敏子(1988)『改訂版日本語教授法』大修館書店
- 岡崎敏雄・岡崎暉(1997)『日本語教育の理論と実践』アルク
- 国立国語研究所(1995)『日本語教育指導参考書 21 視聴覚教育の基礎』大蔵省印刷局
- 土井真美(1997)「映像素材の教材としての利用の可能性—話しことば教育のための学習項目抽出—」『日本語学』8月号 明治書院
- 中道真木男(1997)「伝達行動の学習と自己の意識化」『日本語学』8月号 明治書院
- 古別府ひづる(1998)『実習における文化型モジュール導入の妥当性と文化語の選定』山口県立大学国際文化学部紀要 第4号
- 文野峯子(1997)「視覚情報の活用」『日本語学』8月号 明治書院
- 凡人社(2000)『日本語教材リスト30号』
- 丸山敬介(1990)『「経験の浅い日本語教師の問題点の研究」』創拓社

ビデオ教材

- ピーター・ベネット(1998)『ミスター・ベーン〜歯医者に行く』(株)ポリグラム
- フジテレビ(1991)『東京ラブストーリー』(株)ニーキャンオン