

日本のアニメーション作品を用いた日本語教育実践の検討

矢崎 満夫
愛知教育大学

Examination of the Japanese educational practices using Japanese Animations

YAZAKI Mitsuo
Aichi University of Education

I examined Japanese language educational practices using Japanese animations. Focusing on learners, animation works, class objectives / education contents, and activity contents / methods, the position of “*Anime de Nihon-Go!*” was clarified through comparison with other practices.

1. はじめに

筆者は2009年に拙論「アニメを素材とした日本語学習活動『アニメで日本語』の開発ー「アニメーション」のティーチング・ストラテジーに着目してー」（矢崎 2009）を発表した。これは、筆者が2002年から2004年にかけて、豪州のニュー・サウス・ウェールズ州教育省において日本語教育専門家として活動していた際の実践がもととなっている。2003年に現地日本語教員に対するニーズ調査を行ったところ、「アニメを利用した日本語授業のアイデアがほしい」旨の要望があがったことから、アニメを用いた活動のアイデア集『アニメで日本語』⁽¹⁾を開発し、2004年に現地教員の研修会の場で紹介した（『アニメで日本語』の詳細については後述）。

豪州は当時、初等中等教育段階の年少学習者、つまり、小中高校生が豪州全体の日本語学習者の97%を占めていた。中でも中等教育段階の学習者（以下、中等教育学習者）の割合が高く、当該学習者に対する指導上の大きな問題点として、学習意欲の低さが現地教員から挙げられていた。そのため、現地の中学高校の日本語教員は、生徒たちが興味を持つ学習素材として「アニメ」に着目し、それを使った日本語活動を紹介してほしいという先の声につながったのである。

実はこうした中等教育学習者における「学習意欲

の低さ」の問題は、当時の豪州だけの課題ではなく、世界的な傾向として長年にわたり言及されてきた。国際交流基金による「海外日本語教育機関調査」のデータを見ると、1998年、2003年、2006年、2009年、2012年のどの調査段階においても、中等教育学習者の日本語教育上の問題点として「学習者不熱心」が指摘されていた。2015年の調査結果報告では「問題点」の記述はなくなっているものの、公表されたデータを詳細に分析してみると、「積極的に授業に取り組む学習者は50%以下」と回答した中等教育機関が全体の52.6%を占めていたことがわかっており⁽²⁾、当該学習者の「不熱心」の課題は依然として改善されていないことがうかがえる。

このような特に中等教育学習者に、いかに日本語学習に興味を持って取り組んでもらうかは、将来的な日本語教育振興の観点からも決して看過できない重要な課題である。2015年の基金調査で、海外の日本語学習者の数が1979年以来、はじめて減少に転じたが、その主な要因は、韓国、インドネシアの中等教育学習者の数が大幅に減じたためだとされる（国際交流基金2017）。海外の日本語学習者全体の47.3%を占める中等教育学習者（ibid.）が、日本語学習自体に楽しさを感じ、より意欲を持って学ぶことができれば、将来的な日本語学習者数の維持・発展等に結びつく可能性も高まっていくと考える。

以上のような中等教育学習者の課題に対する打開策の1つとして、筆者はこれまで日本のアニメを日本語教育に活用することを考えてきた。しかしながら、アニメに興味を持っているのは何も当該学習者だけではない。大学生や社会人などの「大人」の中にも、日本語学習者か否かに関わらず、アニメが好きな人間が世界中に数多存在することが、櫻井(2009)、津堅(2014)らによって報告されている。アニメが世界中の多くの青少年層から高い支持を受けていることは、紛れもない事実として認識されているといえる。

また、熊野・廣利(2008)らが「日本語学習の動機づけとして日本のアニメやマンガが果たす役割は大きい」と指摘しているとおおり、基金の2015年調査結果では、「日本語を学習する目的・理由」として「アニメ・マンガ・J-pop・ファッション等の日本の文化に興味があるから」を選択した教育機関が全体の63.6%で、はじめて1位となったことがわかった(国際交流基金2017)。これは、「日本語という言語に興味があるから」(51.8%)や「歴史・文学・芸術等の日本の文化に興味があるから」(46.5%)を抑えての結果であり、今や伝統文化ではない、日本のいわゆるポップカルチャーの人気の、日本語学習の一番の動機づけとなっていることが明らかになった。中でもアニメは、「個性的なキャラクターが数多く登場することに加え、映像資源としての動きや音声があることから、活用の仕方次第では動機づけにとどまらない魅力的な日本語学習用素材になり得る」(矢崎2009:p.27)ものであり、アニメの日本語教育への活用は今後さらに探究されていくべきであると考えられる。

それでは、アニメを用いた日本語教育には、これまでどのようなものがあるのだろうか。また、その中で、筆者が提唱した『アニメで日本語』はどのように特徴づけることができるのであろうか。以上を踏まえ、本研究では、これまで報告されてきたアニメを用いた日本語教育実践を検討し、『アニメで日本語』の位置づけを明確にするとともに、当該実践研究の今後の方向性を探ることを目的とする。なお、本稿で使用する「アニメ」という用語は、テレビアニメや劇場公開作品等の日本の一般的な商業用アニメーション作品群のことを指し、単に動きを表現す

る媒体としてのアニメーションや、海外のアニメーション作品等は原則として含まないものとする。

2. アニメを用いた日本語教育実践に関するレビュー論文

本章では、アニメを用いた日本語教育実践(以下、アニメ実践)に関するレビュー論文を概観する。主なものとして、臼井(2017)と田島(2017)の2つが挙げられる。

2.1 臼井(2017)

臼井(2017)では、以下の3点を目的として設定し、「アニメーションと日本語教育」に関する先行研究を幅広くまとめている。

- ①日本語教育とアニメーションに関連した先行研究を整理する。
- ②先行研究における問題点、現在の日本語教育とアニメーション研究が抱える問題点を明らかにする。
- ③そして、これらの問題点を解決するために取り組むべき課題を示す。

臼井は「これまでの研究成果」において、日本語教育とアニメーションに関する先行研究を①アニメーション作品の教材的分析、②アニメーションを用いた教材開発、③アニメーションを用いた実践研究、④アニメーションと日本語学習者、の4点に分けて論じている。

その中で、アニメ実践に関連するのは、②のアニメーションを用いた教材開発と③アニメーションを用いた実践研究である。紹介された先行研究を見ると、②には長谷川他(2002)、矢崎(2009)、矢崎・塩田(2014)があり、③には矢崎(2011・2012・2013)、矢崎・赤桐(2015)、柴田(2007)、張・李(2011)、臼井(2011)、杉山・田中(2008)、小松(2011・2014)、村松(2013)、清水(2013)、熊野(2012)があった。③については、矢崎の一連のアニメ実践は中等教育学習者やその教育に携わる教員を対象としたものであるが、その他の実践は「海外高等教育機関」での実践(柴田2007、張・李2011、臼井2011)、「国内高等教育機関」での実践(杉山・田中2008、小松2011・2014)、「国内日本語学校」での実践(村松2013、

清水 2013)、「海外の一般学習者」に対する実践(熊野 2012)という分類でまとめられているように、すべて大学生・留学生・一般学習者といった「大人」の学習者を主対象としたものであった。

以上の先行研究を概観したうえで臼井は、『なぜアニメを使うのか意義がわからない』、『授業設計が見えてこない』という以前から指摘されているアニメ実践の課題は依然として残されたままである。広範囲にわたる日本のアニメーションの作品群を考えると、授業にあわせて多様な作品が用いられるべきだが現状はそうになっておらず、実践は行われるものの体系化がなされていないため、アニメはただ新しい教材として消費されているだけ」という厳しい指摘を行っている(pp.111-112)。そして最後に、「日本語教育とアニメーションの抱える最大の課題は、アニメーションの活用意義を見出すこと」で、「日本語教育になぜアニメーションを使うのか」という答えが見いだせない限り、アニメーション活用に独自性が見いだされることはない」(p.114)と結んでいる。

2.2 田島 (2017)

田島 (2017) は、「アニメを活用した日本語教育にかかわる研究や実践を調査分析することによって、近年におけるアニメを活用した日本語教育の進展及び今後の課題と可能性について考察する」(p.357)ことを目的に、1990年代、2000年代、2010年代に分けて、アニメを活用した日本語教育に関する進展をまとめている。その中からアニメ実践に関するものを挙げてみると、矢崎の一連の研究の他、柴田 (2007)、杉山・田中 (2008)、臼井 (2011)、呉 (2011)、清水 (2013)があった。

田島はこれらの実践の分析を行う際に、「客観主義」と「構成主義」という2つの教育・学習観から分類することを試みた。保坂他 (2012)によれば、「客観主義的教育観」では「教えられる客観的な知識というものが外界に存在し、教師はその知識を細分化し、わかりやすい順番にして学習者に伝達できる」と考え、映像作品の利用も、「作品の中に含まれる言語的・文化的な情報を学習項目として個別に採り上げ、効率的にそれを学ぶことが授業の目的となる」とする (p.47)。それに対し、「構成主義的教育

観」では、「知識は学習者自身が人や道具などの外界との相互作用を通して構成されると考えられ、対話と学習者の主体性が重視される」とし、「映像作品を利用した場合、言語と文化を融合した学びが実現できる」と述べている (ibid.)。田島は、「客観主義的アプローチ」に基づく実践として呉 (2011)を、また、「客観主義的アプローチが主であるが一部構成主義的アプローチも含まれる実践」として柴田 (2007)、杉山・田中 (2008)を、そして「客観主義的アプローチと構成主義的アプローチの両方の要素を含む実践」として臼井 (2011)、清水 (2013)を挙げている。一方、矢崎の一連の実践研究(矢崎 2011・2012・2013、矢崎・赤桐 2015)については、「構成主義的アプローチに基づく実践」と明確に位置づけている。

論考の最後で田島は、「急速にグローバル化が進み多言語・多文化化した現代においては、これまで主に日本語教育が行ってきた『客観主義的アプローチ』だけでは十分でなく、多文化共生を目指した日本語教育においては『構成主義的アプローチ』が望ましい」(p.365)とし、『構成主義的アプローチ』も取り入れることによって、日本語教育は世界中のアニメ好きの日本語学習者とともに成長し発展していく可能性がある」と述べている (p.357)。

3. アニメを用いた日本語教育実践の検討

前章で取り上げた臼井、田島のどちらの論考も、アニメを用いた日本語教育全般を概観したものであり、特にアニメ実践に焦点化した考察ではなかった。そこで本章では、アニメ実践を検討する際の分析の観点を示したうえで、これまでのアニメ実践の報告の中からいくつかを選び、それぞれについてより詳細な検討を行うこととする。

映像作品を利用した日本語教育実践の中でも、特に「アニメ」を用いた実践となるとそれほど数が多いとはいえない。しかしながら、たとえば臼井 (2017)、田島 (2017)で報告されたすべてのアニメ実践を本稿で扱うことも、紙幅の制限上困難である。ここでは、実践報告としての一定の長さや形式でまとめられている論考の中から、牧野 (2008)、柴田 (2008)、張・李 (2011)、臼井 (2011)、小松 (2014)を選択し、3.1で示す4つの観点をを用いて考察を進めていく。

3.1 教育実践分析の観点

アニメ実践分析の観点として、以下の a.~d.を設定した。

- a. 学習者：どのような学習者を対象とした教育実践か。
- b. アニメ作品（学習素材）：なぜアニメを用いたのか。また、どのようにその作品を選択したか。
- c. 授業実践のねらい・教育内容：授業実践のねらいはどこにあるか。また、それに合わせてどのような教育内容が扱われているか。
- d. 活動内容・方法：どのような活動を、どのように行っているか。

本稿における「教育実践」とは、つまり授業実践のことであり、当然のことながらそこには授業を受ける者、つまり学習者が存在する。従って、教育実践を検討するにあたっては、まず a. の「どのような学習者に対する授業実践か」を確認する必要がある。

次の b. は、各実践で用いられている「学習素材としてのアニメ」についてである。そもそもなぜ実践者は日本語授業に「アニメ」を用いることにしたのか、そしてそのアニメ作品はどのように選ばれたのかを見ていく。

c. 「教育内容」は、b. 「アニメ作品（学習素材）」と結び付くことによって「教材」となり、それを介して a. 「学習者」に届けられる。教師が意図する授業実践のねらいは何か、そしてそれに伴う教育内容はどのようなものかについて検討する。

d. の「活動内容・方法」とは、授業実践の具体についてである。a. の「学習者」に対し、b. の「学習素材」（アニメ）を用いて、c. の「教育内容」を提供するために、具体的にどのような「活動」を用意し、実践したかについて検討する。

3.2 アニメを用いた日本語教育実践

1) 牧野（2008）

a. 学習者：

アメリカのプリンストン大学3年生に対する授業実践である。人数や日本語レベル等についての記述はないが、後述する授業内容から見て、中級レベル以上の学生であると推測される。

b. アニメ作品（学習素材）：

使われているアニメは、宮崎駿監督による『千と千尋の神隠し』（2001）（以下、『千と千尋』）である。なぜアニメを用いるのかについては、以下の8つの理由を挙げている（pp.63-66）。

- ①アニメは70年代からアジア諸国の若者の心をとらえたポップカルチャーの1つであり、グローバルライゼーションの一環として越境をし続けている日本の文化であること。
- ②アニメはマンガと同じく、言語が文化に密着していること。
- ③『千と千尋』の絵本もアニメの映像も、教科書と違って本物であり、言語の脈絡化が作りやすいこと。
- ④裏付けのある意見を言うタスク能力をつけるために、アニメのようなファンタジーの世界は非常に役立つこと。
- ⑤宮崎アニメには日本の文化や人間の文化と、その比喩が隠されていること。
- ⑥（『千と千尋』には、牧野が長い間考えてきた）アニミズムの問題が含まれていること。
- ⑦（『千と千尋』には）ウチとソトという社会空間の問題が、人間の空間とカミと妖怪の異空間の問題として横たわっていること。
- ⑧（『千と千尋』には）オノマトペや複合動詞などの日本語の複雑さと面白さを脈絡の中で教えるのに適した箇所が多いこと。

上記8つの理由のうち、「アニメを用いた理由」に該当するのは①～④であり、その他はどちらかと言うと『千と千尋』（もしくは宮崎アニメ）を利用することにした理由である。本報告からは、学習者の嗜好に合わせてアニメ作品を選択したというよりも、授業者のアニメ作品に対する強い思いによって『千と千尋』が選ばれていることが読み取れる。

c. 授業実践のねらい・教育内容：

当該牧野実践は、『千と千尋』を用いて日本文化を教えることを目的としたものである。扱った教育内容は、「アニミズム」、「ウチとソトの社会空間」、「両義的曖昧性」、「視点」、「借用の形態」、「お風呂・温泉」、「神隠し」、「不思議と思議」、「未練の思想」の9つの文化事項が示されている（pp.66-70）。

d. 活動内容・方法：

教え方については、「日本文化の部分は想像的思考を学生にさせる、の一言に尽きる。そのために、講義調で話したり、学生におもしろい質問を作らせたり、研究テーマを選ばせて発表させたり、宿題で考えてきたことを学生同士で討論させたりする」(p.70)としている。

2) 柴田 (2008)

a. 学習者：

1) の牧野 (2008) と同じプリンストン大学3年生を対象とした授業実践である。受講生は計19名、基本文型を2年間学習し終わった中級レベルの学生が対象である。週3回、1回80分の授業で、12週設定したとされる (p.85)。

b. アニメ作品 (学習素材)：

牧野 (2008) と同じく、『千と千尋』が用いられている。アニメを日本語授業に利用することにした理由としては、「初級を終えた学生たちが上級コースまで履修し続けるためには中級コースが大切であることから、特に内容に焦点を当てた授業を目指す中で、アニメが、その人気の高さ、内容の面白さなどの理由で適当な教材であると考えた」とする。また、「アニメの効用」として、「内容が豊かなメディアであるアニメを利用して言語教育を行えば、学習者が内容に興味を持ちやすく、内容について深く話し合うことができる」とも述べている (p.84)。しかしながら、柴田の実践においても牧野同様、『千と千尋』のアニメを選択したのは学習者の意向に沿ったわけではなく、教師側の「それを使って授業を行いたい」とする強い思いがあったからであることが読み取れる。

c. 授業実践のねらい・教育内容：

一連の授業のコース目標は、①『千と千尋』の内容を楽しみながら、日本の文化、宗教、人々の考え方、作者の意図などを理解する、②アニメなどのポップカルチャーが日本や世界の文化にどう影響しているか考える、③このような話題について、日本語で話し合えるようになる、の3点が設定されている (pp.85-86)。一方、教育内容は『千と千尋』の絵本を当該コースの「教科書」として採用しており、その中に出てくる文法・語彙、内容把握、文化的情報、

漢字などが主に扱われている。

d. 活動内容・方法：

授業は『千と千尋』の絵本の内容を11週で終わるように分け、1日の授業を「1コマ目：文法・語彙の紹介、内容の把握、文化的情報の提供」、「2コマ目：漢字単語テスト、文法・語彙練習、内容についての話し合い」、「3コマ目：漢字・単語テスト、要約練習、アニメ関連の読み物」という構成で進めている。一方、アニメ映像は、「内容の話し合いや文法・語彙練習の際に活用した」という (p.86)。また、宿題も毎週課しており、本実践はかなりの部分において、教師主導で授業が進められていることがうかがえる。

3) 張・李 (2011)

a. 学習者：

中国・大連大学の学生に対する実践であるが、特徴的なのは、当該実践が「日本語を第二外国語として履修している、初級レベルの学生」という点である。張・李によれば、「中国では日本語を第一外国語とする学生以外に、第二外国語として履修する学生の増加が目立つが、彼らが『勉強不熱心』との声が上がっている」(p.621)という。そして「第二外国語として日本語を履修する理由は多様化しているが、現行の授業はそれらに対応できていない。授業内容がつまらないと感じたら、勉強しなくなるケースはよく見られる。いかに彼らの勉強意欲を引き出すかは大きな課題」(pp.622-623)と述べている。以上のような実態の大学1年生15名に対し、張・李は計30回(週2回、毎回120分間)の授業実践を行っている。

b. アニメ作品 (学習素材)：

授業にアニメを用いたのは、「学生の興味を喚起できること」、「映像は動きや感情といった言葉では表しにくい内容をすぐ示せ、見ているものがイメージを膨らませることができる」という利点があるからだとする (p.626)。一方、授業に用いたアニメ作品は他実践と比べると多様で、『千と千尋の神隠し』、『ハチミツとクローバー』、『名探偵コナン』、『聖闘士星矢』、『ヒカルの碁』、『のだめカンタービレ』であった。これらは、「事前アンケートで大部分の学生が興味を持っている、あるいはすでにその内容を知

っているアニメを枠として、その中から語学学習にふさわしいものを視聴材料に選んだ」(p.627)としている。

c. 授業実践のねらい・教育内容：

授業のねらいは、アニメを利用することによって日本語学習に対する興味を喚起しながら、「アニメ視聴、復唱、書き取り、シャドーイングという一連の作業を通じて聴解力を図る」点にあったことが読み取れた (p.631)。また、授業者が想定した教育内容は、後述する「活動内容・方法」からすると、アニメ作品の中に存在する言語事項が中心であったと考えられる。

d. 活動内容・方法：

当該授業実践は、①アニメを見せてその大体的内容を理解させる、②新しい単語・文型が含まれている語句を復唱させ、書き取りをさせる、③教師が新しい単語・文法内容を説明する、④内容と文型などを理解した後、学生にセリフの一部をシャドーイングさせる、といった基本的手順で行われていた (p.629)。

4) 臼井 (2011)

a. 学習者：

中国・福州大学外国語学院日語系の大学3年生と2年生が対象で、別々に授業を行っている。3年生は38名・中上級レベル、2年生は20名・初中級レベルである。どちらも日語系ということで、日本語を主専攻とする学生であると思われる。なお、臼井は、3年生は授業を担当している学生が対象であったが、2年生は授業を担当していなかったため、当該実践のために参加者を募って授業を行ったと述べている (p.23)。

b. アニメ作品 (学習素材)：

『岸辺のふたり』³⁾という無声アニメーションが用いられている。日本語授業にアニメを使用することにしたのは、「無声アニメーションにどのような教材的価値があるか」を考えるためであり、多分に研究目的の色合いが濃い実践だったと思われる。『岸辺のふたり』を選択したのは、アカデミー賞を受賞した優れた作品であり、また、約8分という授業で扱いやすい作品時間でありながら、起承転結がわかり

やすいという理由からであると述べている (p.22)。

c. 授業実践のねらい・教育内容：

無声アニメーションの教材的価値を探るという実験的な目的が先にあり、授業自体のねらいは明確ではなかったが、3年生に対しては作文授業の中でアニメの活用を試みており、シーンの描写という課題を与え、自由に日本語文を書かせることをねらっている。一方、2年生の授業では、「動詞の学習」、「セリフを自由に考えて発表する学習」、「シーンの描写を作文させた後、ピア・レスポンスで推敲する学習」という内容となっていた (pp.22-23)。

d. 活動内容・方法：

c.と重なるが、3年生は作品のシーンを細かく描写する課題である。学習者はアニメの視聴後、登場人物の名前や年齢などの設定を自由に決め、作文学習に取り組んでいる。一方、2年生は、①アニメーションを見ながら動詞を学習する、②登場人物の会話を考えてアフレコを行う、③作品のシーンを描写した後、参加者全員でピア・レスポンスによる推敲を行う、という3つの活動を行っている (p.23)。

5) 小松 (2014)

a. 学習者：

日本の立教大学で学ぶ留学生6名に対する実践である。日本語レベルは初級、出身国の内訳はアメリカ、韓国、ドイツ、オーストラリアで、そのうち日頃からアニメを見る受講者が3名、ときどき見るが2名、あまり見ないが1名であった (p.87)。

b. アニメ作品 (学習素材)：

本実践の目的は、アニメを利用して日本語の役割語を導入することである。なぜアニメを用いるかに関しては、「アニメには役割語が多く登場する。そのため、役割語はアニメなどを楽しむために必要な要素である。また、近年アニメ等をきっかけに日本語学習を志す学習者が増加しており、彼らの学習目的に応え、学習意欲を高めるためにも、役割語を導入することは大きな意味がある」(p.83)としている。小松が使用したアニメは、宮崎駿監督作品『風の谷のナウシカ』(1984) (以下、『ナウシカ』) である。『ナウシカ』には役割語としての老人語・若者語・男性語・女性語の典型的な言い回しが多用されているこ

とから、役割語を導入する授業の題材として選択したという (p.88)。

c. 授業実践のねらい・教育内容：

本実践におけるねらいは「役割語の導入」で、それに伴う教育内容はアニメ作品の中に現れる「役割語」である。普段日常で役割語が使われることは少ないが、学習者が関心を寄せるアニメ作品には頻繁に登場することから、作品を楽しむためにはその知識は必要であり、また、日本語母語話者は役割語の知識を身につけているため、非母語話者の評価にも無意識下に影響を及ぼしているとして、その必要性を強調している (pp.83-85)。

d. 活動内容・方法：

役割語を題材とした当該実践は 3 回行われた (1 コマ 90 分)。授業構成は、①役割語についての説明、②アニメの視聴とワークシートへの記入、③ワークシートに基づいてのディスカッション、④アニメに登場する役割語についての解説と講義、であった。①、④は講義形式のようだが、②ではアニメ視聴の際に各キャラクターの言葉遣いで気づいた点や印象等をワークシートにメモするよう指示し、③でそのメモをもとに 3 名ずつのグループでディスカッションを行ったとしている (p.88)。

以上 5 つの教育実践について簡潔に総括すると、「a. 学習者」については、どれも国内外の高等教育機関 (大学) の日本語学習者であったことが指摘できる。また、「b. アニメ作品」については、どの実践もアニメは学習者を惹きつける素材と考えて利用しているが、張・李以外は 1 つのアニメ作品を特定して用いており、その理由も教師の考える授業のねらいと合致するものだったから、ということがうかがえた。そして「c. 授業のねらい・教育内容」については、アニメ作品の中の文化的／言語的事項を抽出して学習者に提供しようとする傾向が強く、「d. 活動内容・方法」についても、田島 (2017) の分類による「客観主義的アプローチ」中心の授業が多かったように見受けられた。その根底には、大学生対象の場合、知識伝達型の授業方法がスタンダードである、とする教師側の基本的考え方があるものと思われる。

4. 『アニメで日本語』の概要とアニメ実践研究の中における位置づけ

前章におけるアニメ実践の分析を受けて、本章では筆者の『アニメで日本語』について検討する。はじめに『アニメで日本語』の概要を確認した後、前章の 4 つの分析の観点を用いて他実践との比較検討を行い、これまでのアニメ実践研究の中における『アニメで日本語』の位置づけについて考察する。

4.1 『アニメで日本語』の概要

『アニメで日本語』とは、日頃の生活の中で普通に日本のアニメに慣れ親しんでいる学習者が、学習の一環として教室でもアニメを視聴し、そこで体験したアニメ世界を題材に、クラスの仲間とともに様々なかたちの日本語学習を進めていく活動のアイデア集である。教師による文型や日本文化等の教授活動のためにアニメを利用するのではなく、仲間と一緒にアニメを視聴する中で得られる「アニメ世界の共通体験」をもとに、学習者同士が楽しくコミュニケーション活動を行うことを目指している。グループ活動を中心とした協働的な学習形態をとり、日本語のインプットよりも、アウトプット (表現活動) に重点を置く。また、グループ対抗のゲームの手法も用いることから、「遊びながら」日本語を使う活動ができ、学習意欲に課題のある年少学習者にも有効であると考えられる (矢崎 2011: p.58)。

『アニメで日本語』の開発に当たっては、南欧で盛んな「アニメシオン」の概念に着目し、サルト (1997) による「読書のアニメシオン」の「作戦」を援用した (矢崎 2009)。「アニメシオン」とは、特に南欧において、文化、芸術、教育、福祉、スポーツ等の分野で広く使われている重要な概念で、「すべての人間がもって生まれたその命・魂を生き生きと躍動させること、生命力・活力を吹き込み、心身を活性化させること」を意味するという (増山 1997: p.6)。サルトはこの「アニメシオン」の理念を読書教育の手法として取り入れ、「読書のアニメシオン」を提唱したが、そこでは子どもたちが 1 つの本を読み終わった後に、「作戦」と呼ばれる読書ゲームが展開される。たとえば、「持ち物の絵を見て、それが誰のものだったかを皆で当て合う」、「バラバラにした

物語の文章を仲間と協働して元通りの順番に並べ替える」、「登場人物やストーリーに関するクイズを仲間と共に作り、グループ対抗で出し合う」等である。これらの「作戦」は仲間同士のコミュニケーション活動を生み出す「ティーチング・ストラテジー」（以下、ストラテジー）として捉えることができると筆者は考え、この手法を日本語教育に援用することにより『アニメで日本語』を開発するに至った。また、「読書のアニメーション」のストラテジーは、他の素材（本）に対した時にも同様の手法を用いることができるという「汎用性」を有している。たとえば、上述した3つの活動例は、1つの本だけでなく、他の素材にも使えるストラテジーとして捉えられる。この他、「読書のアニメーション」では、ストラテジーは絶対的なマニュアルではなく、実施者側が参加者に合わせてゲームを組み立て直す等の柔軟な工夫をすること（サルト 1997: p.22）が期待されており、「発展性」を有するという特徴も挙げられる。

以上の「アニメーション」の概念と「読書のアニメーション」のストラテジーに着目して開発した『アニメで日本語』は、以下のような活動手法であるとまとめることができる。

- ①教師主導により、アニメの中に出てくる日本語表現や日本文化を学ばせたり、アニメを利用してあらかじめ用意した教育内容を提供したりする方法はとらず、『アニメで日本語』では、アニメ作品をまず学習者自身が楽しみ、個々の学習者の中に取り込まれたアニメ世界の「共通体験」をもとに、仲間同士で「日本語を使った楽しい活動に参加すること」を目的とする。
- ②アニメ作品は元来、「楽しむ」ために視聴するものである。従って『アニメで日本語』の活動では、できるだけ学習者の嗜好に合わせた作品を選ぶこととし、アニメの中のあるシーンを部分的に使用するという方法もとらない。
- ③『アニメで日本語』の活動手法は、初級レベルがほとんどの年少の学習者でも日本語学習が可能となるように、アニメで使われている日本語をそのまま聞き取る方法は原則とらず、学習者の母語字幕なども利用し、まず内容を十分に理解させた上で、その内容を題材に様々なかた

ちの日本語活動を展開する。つまり“Content Based Instruction”（内容重視の外国語教育）の1つであるということができる。

- ④教師は「教育内容」を学習者のニーズや学習段階等に応じて考えた上で、①の「共通体験」をもとにした「活動」の中に取り込み、その「活動」を通じて、学習者が「仲間同士で既有・新規の知識を活用しながら、日本語学習を楽しむ」ことを目指す。
- ⑤『アニメで日本語』の活動では、学習者の動機づけが高められるように、ゲーム的要素を取り入れたグループ対抗活動や、仲間同士の協働学習を重視した授業形態をとる。
- ⑥様々な日本語学習活動のアイデアを「ストラテジー」としてまとめ、現場の日本語教員が学習者の日本語レベルやアニメ作品の特性等に合わせた取捨選択できるようになっている（「汎用性」の含有）。
- ⑦さらには、それらの「ストラテジー」を参考にしながら、学習者やアニメ作品に応じて適宜活動を改変したり、新しい活動を開発したりすることも期待して考案されたものである（「発展性」の含有）。

4.2 アニメ実践研究の中における『アニメで日本語』の位置づけ

a. 学習者：どのような学習者を対象とした教育実践か。

『アニメで日本語』の活動手法が主な対象としているのは、学習意欲に課題のある海外の中等教育学習者であった。海外の中等教育現場では、その国の言語政策に基づいて教育機関が履修すべき外国語を決定するため、（主に第二外国語として履修される）日本語も、学習者自身が特に希望したわけではないケースが多い。加えて、日本語を学校で学習したとしても、海外では普段の生活の中で日本語を使う機会はほとんどない。必要性に乏しいとあつては、日本語を学ぶ意義は見出しにくく、彼らが「不熱心」になりがちなのも当然だといえる。一方、『アニメで日本語』以外のアニメ実践は、どれも国内外の大学生、留学生等の「大人」を対象としたものであった。

「大人」の学習者の場合、基本的には自分自身で日本語を選択し、学習するため、学ぶ意欲と態度を備えていることが想定される。以上のように『アニメで日本語』は、他の実践とは異なり、学習意欲に課題のある中等教育学習者を主対象とした実践であることが大きな特徴として挙げられる。

b. アニメ作品（学習素材）：なぜアニメを用いたのか。また、どのようにその作品を選択したか。

『アニメで日本語』において、アニメ作品を日本語授業に用いることにしたのは、学習意欲に乏しい中等教育学習者等に対し、日本のアニメという魅力的な素材を使うことによって、少しでも日本語学習への興味を持ってもらうためであった。つまり、「アニメをきっかけとして、日本語学習にいざなう」ことを企図していた。『アニメで日本語』も、その他のアニメ実践も、アニメという日本を代表するポップカルチャーを用いて学習に対する動機づけを高めることを目指したという点では、どちらも共通していたといえる。張・李（2011）の報告のように、大学生でも第二外国語として履修する場合には中等教育学習者同様の「学習意欲」の問題があり、また、その他の実践でも学習者のアニメに対する興味・関心を利用して、教師の意図する「教育内容」を提供しようとしていたことが分析を通じてわかった。

一方、どのように授業で用いるアニメ作品を選んだかに関しては、方向性が大きく2つに分かれていたように思われる。前述したように『アニメで日本語』では、「できるだけ学習者の嗜好に合わせた作品を選ぶこと」を原則としている。他実践を見ると、張・李（2011）では事前にアンケートを取り、できるだけ学習者の興味・関心に合わせてアニメ作品を選択して使用していた。それに対し、牧野（2008）、柴田（2008）では『千と千尋』、臼井（2012）では『岸辺のふたり』、小松（2014）では『ナウシカ』というように、「授業のねらい」や「教育内容」に合わせて教師がアニメ作品を選択していた。牧野、柴田ではアニメ作品の中の文化的／言語的事項を取り上げたいという思いから『千と千尋』を選び、また、臼井では無声アニメーションの価値を調べるという教師側の授業目的から『岸辺のふたり』を選択し、小松では役割語を教えるのに最適な作品として『ナウシ

カ』を用いていた。つまり、以上の報告を見る限りでは、張・李以外は、学習者の嗜好の実態に即したというよりも、教師の主導によって授業の目的に合致したアニメ作品が選ばれていたといえる。

しかし、人とアニメ作品との関係性のあり方を考えてみると、人は元来アニメ作品を「楽しむ」ために視聴するのであり、はじめから何かを学習しようと考えてアニメを見ることは稀である。最初はその面白さに惹かれてアニメを見ていくうちに、次第にその中で使われている日本語や日本に興味を持つようになり、次の段階として「アニメの日本語が知りたい」「いつか日本語音声で見られるようになりたい」等と思うようになるのである。『アニメで日本語』は、学習意欲の課題がある中等教育学習者が主な対象であるため、できるだけ学習者の興味・関心に合わせて作品を選択し、用いるという立場に立つが、これは日本語の学習よりも先に、まずアニメ作品を「楽しむ」ことを前提としているということを意味する。以上が、「アニメ作品」の要素における『アニメで日本語』の大きな特徴であるといえる。

c. 授業実践のねらい・教育内容：授業実践のねらいはどこにあるか。また、それに合わせてどのような教育内容が扱われているか。

永田（2005）は、福祉教育の文脈において、「『素材』とは、教育内容との統合がなされていない『そのまま』の状態を意味する」（p.88）とし、「子どもたちの興味・関心に基づく『素材』を、教師が教育活動として再構成し、教育目標・内容をもつ『教材』として位置づけなければならない」（p.90）と述べる。これをアニメ実践の文脈に置き換えると、アニメ作品は「そのまま」の状態なら学習者にとっての娯楽対象であるが、しかし教育実践の場においては、その「素材」を教師の意図する「教育内容」と結び付け、「教材」へと変容させる必要があるということになるだろう。

本節b.で言及したように、これまでのアニメ実践は、教師の主導によってアニメ作品が選ばれることが多かった。その理由の1つに、教師の意図する「教育内容」がそのアニメ作品に含まれているから、ということが挙げられる。たとえば、牧野（2008）では『千と千尋』の中の日本文化が教師の扱いたい教

育内容であり、柴田（2008）、張・李（2011）、小松（2014）では、アニメ作品の中にある日本語事項が教育内容と直結していた。小松では、取り上げたい教育内容（役割語）から出発してアニメ作品（『ナウシカ』）を決定づけている。また、柴田、張・李の実践では、素材であるアニメ作品の中の日本語事項が教育内容とほぼ同一であり、これは「非組織的・落穂拾い的方法」（藤岡 1991: p.38）となっている。

一方で、『アニメで日本語』における「教育内容」は様々なものが想定される。同じアニメ作品を用い

たとしても、たとえば日本語初歩の高校生が対象なら、授業のねらい・教育内容は「ひらがなを認識し、登場人物の名前を声に出して言えること」となり、上級の留学生なら、「これまでに学んだ日本語知識のすべてを使い、登場人物たちのスピノフ版をつくること」が授業のねらい・教育内容となる等である。このように、学習者の嗜好に合わせて作品を選んだ後、その時の学習状況に応じて、授業のねらい・教育内容を取り入れていくという点が、『アニメで日本語』の大きな特徴であるといえる。

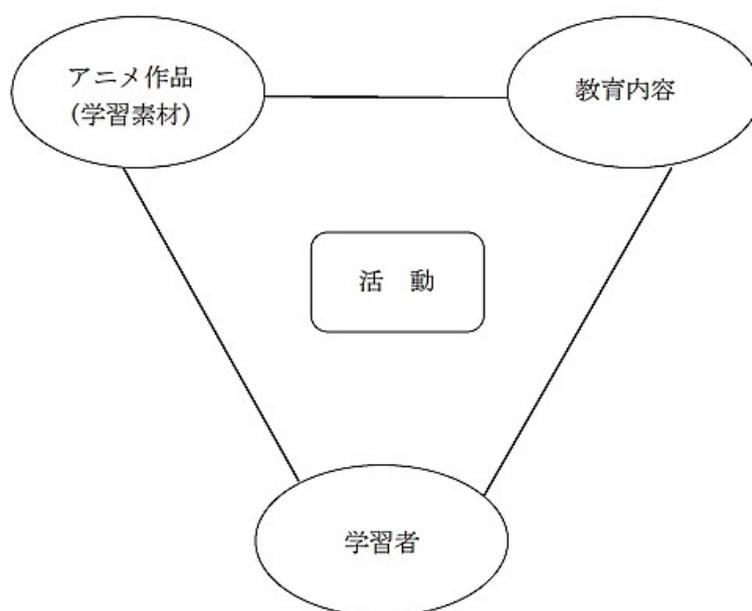


図1 『アニメで日本語』における活動デザイン

d. 活動内容・方法：どのような活動を、どのように行っているか。

ここでは筆者が実際に行った実践例を挙げてみたい。以下は台湾の高校生（日本語をはじめて学ぶ生徒）に対する第二外国語としての日本語授業の例である。10 数回の授業が終わった学期末の時期に、飛び込み授業として行った。彼らは日本語のテキストを使って、ひらがなの読み書きと「自己紹介」のトピックに関連した「血液型・星座・好きな食べ物／飲み物・趣味」の尋ね方等を現地教員から習っていた（例：血液型は O 型ですか）。習った知識をフル活用しながら、学習仲間と共に日本語活動を楽しむことを目的に授業を行った。現地ですべての「日本語音声／繁体字字幕」のアニメ作品は限定された

が、現地教員を通じて生徒からの意見を聞いたうえで、『クレヨンしんちゃん』を用いることにした。授業では、「習った日本語を使って質問を作って尋ね、それぞれの登場人物かを当てる」というストラテジーを用いて活動を準備した。筆者の他、現地教員ともう 1 人別の日本人の計 3 人が教室の前に立ち、それぞれがアニメのキャラクターとなるが、名前はわからないという状況設定である。生徒たちは仲間と共に、テキスト等も見ながら習った日本語を使っているいろいろな質問を作り、3 人に投げかけていった。そして最終的にはほぼすべてのグループが、3 人の登場人物の名前を言い当てることができた。

「学習者」の嗜好をもとに「アニメ作品」を選び、学習状況に応じた「教育内容」を「活動」の中に反

映させるアニメ実践の活動デザインを前頁図1に示した。このような活動デザインをイメージすることによって、「学習者・アニメ作品・教育内容」の3要素を勘案しながら、学習者が意欲的に日本語学習に取り組める「活動」が創出できると筆者は考える。

5. 今後の課題と研究の方向性

本稿の最後に、『アニメで日本語』の実践研究における今後の課題と方向性について言及する。

はじめに「学習者」であるが、これまでのアニメ実践は、国内外の大学生や留学生等を対象とした報告が多くされていた。その中で筆者の『アニメで日本語』は、学習意欲の課題を抱える中等教育学習者に焦点を当てた実践研究として、独自性を有していた。しかし筆者は、日本語を学びたい「大人」の学習者に対しても、『アニメで日本語』の活動は十分に有用性があると考えている。今後は海外の中等教育学習者にとどまらず、多様な学習者を視野に入れて研究を発展させたいと考える。

次に学習素材としての「アニメ」であるが、白井(2017)の指摘のとおり、学習素材になぜ「アニメ」を用いるのかは、最大の検討課題であるといえる。図1を眺めてみて、教育実践の場にはまず「学習者」がおり、教師が「教育内容」と「活動」を準備する役割を担うことは、すぐに理解できる。しかし、「学習素材」がなぜアニメなのかは、非常に難解な問いかけとなる。これまでは、アニメは世界的に人気が高く、多くの学習者が興味を持っているという理由により授業に用いられてきた印象が強かった。しかし、学習者が興味を持つ素材はアニメとは限らない。マンガ、J-pop、ファッションや、同じ映像素材でもドラマや実写映画など、日本のポップカルチャーには様々なものが存在する。学習素材としてのアニメの優位性について、何らかの答えを見出していく必要があるだろう。

最後に「教育内容」及び「活動」についてであるが、学習者の嗜好するアニメ作品の魅力を生かしたまま、教師が意図する教育内容を取り入れて活動をデザインするにはどうすればよいのかを十分考えていく必要がある。これまでのアニメ実践の分析では、特に大学において教師がアニメ作品を選び、その中

にある文化的／言語的事項等の教育内容を授業で扱う傾向が強かった。筆者は、「教育内容」は「活動」を通して「学習者」自らが学びとっていくことを目指したいと考えている。しかしながら、「教育内容」を「活動」に取り入れて「学習者」の学びをつくるプロセスについて、本稿では十分に語るができなかった。次の研究課題として、これまでの実践を振り返り、より詳細な分析を進めていきたい。

図1の活動デザインのイメージを基盤として、「学習者」、「アニメ作品」、「教育内容」、「活動」の関係性を捉え直し、アニメ実践の体系化を図っていくことが、今後目指すべき研究の方向性であると考えている。

【注】

- (1) 教育省の研修会で配付・使用するために活動集として発行しており、『 』を用いて表している。
- (2) 国際交流基金(2017)集計表データによる。
- (3) 外国作品であるが、アニメ実践例の対象とした。

【引用・参考文献】

- 白井直也(2011)「日本語教育における無声アニメーションの教材的価値—初中級および中上級クラスでの実践から—」『東京外国語大学日本研究教育年報16』, 21-30
- 白井直也(2017)「日本語教育におけるアニメーション研究のこれまでとこれから」『日本研究教育年報21』東京外国語大学, 103-117
- 熊野七絵・廣利正代(2008)「「マンガ・アニメ」調査研究—地域事情と日本語教材—」『国際交流基金日本語教育紀要』第4号, 55-69
- 熊野七絵(2012)「日本語教育におけるアニメ・マンガの活用のために—マドリッド日本文化センター事例報告—」『国際交流基金日本語教育紀要』第8号, 185-191
- 国際交流基金(2017)『海外の日本語教育の現状 2015年度日本語教育機関調査より』(「集計表」含む)
- 呉承和(2011)「大学における第二外国語の日本語授業への一試案—映像教材およびアニメの使用—」『日語組舊報明細』第47期, 1-15
- 小松満帆(2011)「授業報告 初級日本語学習者への日

- 本文化教育—アニメを題材として—『立教大学ランゲージセンター紀要』25, 75-82
- 小松満帆(2014)「役割語の日本語教育への導入の試み—アニメ『風の谷のナウシカ』を用いて—」『立教大学ランゲージセンター紀要』31, 83-93
- 櫻井孝昌(2009)『アニメ文化外交』ちくま新書
- サルト M.M.(1997)/佐藤美智代・青柳啓子訳『読書で遊ぼう アニマシオン』柏書房
- 柴田智子(2007)「アニメを使った日本語の総合教育」CASTEL-J in Hawaii 2007 Proceedings, 163-166
- 柴田智子(2008)「アニメを利用した日本語教育—学生の評価と Oral Summary の分析を中心として—」畑佐由紀子編『外国語としての日本語教育—多角的視点に基づく試み—』くろしお出版, 83-102
- 清水慶子(2013)『『アニメ・マンガ研究クラス』におけるグループ活動から見えたもの—ピア・ラーニングの視点から』『日本語教育方法研究会誌』20(1), 68-69
- 杉山ますよ・田中敦子(2008)「アニメ・マンガを用いた多様な授業の試み」『日本語教育方法研究会誌』15(1), 30-31
- 田島弘司(2017)「アニメを活用した日本語教育の可能性」『上越教育大学研究紀要』第36巻第2号, 357-367
- 張晨曦・李平(2011)「大学日本語授業改革に関する一考察—アニメ視聴覚を主とする初級日本語授業—」『東アジア日本語教育・日本文化研究』14 東アジア日本語教育・日本文化研究学会, 621-635
- 津堅信之(2014)『日本のアニメは何がすごいのか—世界が惹かれた理由』祥伝社新書
- 永田理香(2005)「福祉教育における「教材構成」の課題—福祉素材論からの脱却に向けて—」『立教大学コミュニティ福祉学部紀要』第7号, 87-103
- 長谷川恒雄・土井眞美・保坂敏子(2002)『日本語教育用NHKテレビ番組集 2,3・アニメーション「あずきちゃん」「みんなの歌」教材解説書』国際交流基金日本語国際センター
- 藤岡信勝(1991)『教材づくりの発想』日本書籍
- 保坂敏子・Gehertz 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』, 47-59
- 牧野成一(2008)「日本語・日本文化教育とアニメ—『千と千尋の神隠し』の場合—」畑佐由紀子編『外国語としての日本語教育—多角的視点に基づく試み—』くろしお出版, 61-81
- 増山 均(1997)「アニメーションとは何か」サルト M.M.『読書で遊ぼう アニマシオン』柏書房, 6-9
- 村松佑紀(2013)「アニメを活用した日本語授業の提案—上級学習者を対象とした実践授業—」『日本語教育方法研究会誌』20(2), 52-53
- 矢崎満夫(2009)「アニメを素材とした日本語学習活動『アニメで日本語』の開発—「アニメーション」のティーチング・ストラテジーに着目して—」『静岡大学国際交流センター紀要』第3号, 27-42
- 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—年少者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』第5号, 57-74
- 矢崎満夫(2012)「海外におけるアニメを活用した日本語学習活動『アニメで日本語』の展開—インドネシアの年少学習者に対する動機づけの有効性—」『静岡大学国際交流センター紀要』第6号, 63-77
- 矢崎満夫(2013)「日本語非母語教師によるアニメを活用した日本語教育—海外の年少学習者の動機づけを高めるために—」『静岡大学国際交流センター紀要』第7号, 43-59
- 矢崎満夫・赤桐 敦(2015)「中国の小学生は『アニメで日本語』を体験して意識をどう変容させたか—「言語意識教育」に向けての示唆—」『静岡大学国際交流センター紀要』第9号, 21-40
- 矢崎満夫・塩田真吾(2014)『『アニメ』で日本語』の普及を目指したオリジナルアニメ開発の試み—「教育内容」より「面白さ」を重視して—」『静岡大学国際交流センター紀要』第8号, 29-45

(Received: October 17,2019)

(Issued in internet Edition:November 1,2019)