

## 語彙学習でのビデオ撮影をタスクとした活動型授業の試み

井上 正子

### 1. はじめに

多国籍の学習者が混在する日本語の授業では、語彙導入に対訳が記された語彙リストもしくは、絵カード、写真、レアリアといった教材を用いることが多い。しかし、それらの教材を用いても、文化の違いなどにより、画像に対する理解が困難な場合があることで、それらの教材が学習者にとって助けにならないことがある。(2.先行研究を参照)そこで、筆者は、学習者にとって、日本語の語彙を母語の意味と結びつけて理解し、丸暗記する方法よりビデオを用いて動作を目視するほうが、直接法で教授する教師と受講する学習者において、学習上の負荷を軽減させることができるのではないかと考えた。

今回、試みた活動型の授業はテキストを用いて導入や練習の後にテストをするという、一般的な流れの語彙学習にとどまるのではなく、授業で学習した語彙を学習者自身で再現し、ビデオを撮影する活動を取り入れた授業である。これは、授業で学習した語彙を再現(体験)することによって、学習効果があがることを想定した活動と考えている。つまり、知識として記憶することと、体験をとおしての記憶という2つの記憶が、語彙習得の助けになることを期待した活動である。このような、活動型授業に対して学習者はどのように感じ、学習効果としてどのように捉えているかを授業内での学習者を観察したことに加えて、授業14週目にヒアリングを行った結果を本稿では報告する。

### 2. 先行研究

最近の授業デザインには、教師が教科書などの教材を用いて教授するだけの授業ではなく、アクティブラーニング、ピアラーニングを目的とし、様々な活動を授業に取り入れる傾向がある。これまでの授業では、語彙導入に対訳が記された語彙リスト、もしくは、絵カード、写真、レアリアといった教材を用いるが多かった。しかし、情報通信技術の目覚ましい進歩に伴い、国内や学内でのインターネット通信のインフラ整備も進み、さまざまな場所で無線通信も容易になった。そのため、学習者の学習方法も多様化し、日本語教育の教師もそれらのニーズに対応が迫られている。実際、筆者の授業でも、教師が写真などを提示する前に、語彙の意味など知りたい場合、その欲求を埋めるために学習者は、スマートフォンなどを用いて容易に検索している光景をよく目にする。萩原(2013)は絵カード、写真、レアリアといった教材では、特に動詞、形容詞の導入に限界があると述べ、ビデオ教材の開発を提唱している。これは、文化差や個人的見解などにより絵カード等では、意味が理解できないことを指している。例えば、萩原(2013)があげている10語の動詞「習う、いる、急ぐ、教える、始める、使う、知る、できる、要る、足りる」などの動詞は、心情を伴うものもあり、

絵カード等では理解し難いと指摘している点である。また、金田(2014)では、日本語教師自身によるコンテンツの発信力が低いと指摘し、教材・教育法をあらたに開発する必要があると提言しつつ、動画教材等を作成し情報共有する上での注意点について言及している。また、スマートフォンに限らず、ウェブサイトが閲覧可能な携帯端末の普及に伴い、ビデオを用いた語彙導入方法も挙げられている(井上他 2016)。

日本語教育における語彙指導についての先行研究には、中條他(1992)のコミュニケーション活動が語彙の学習を促進するとする研究がある。他にも、倉八(1996)の語彙の習得を促進する指導法の提案、谷口他(1994)の学習者が語彙のネットワークをどのように形成していくのかという語彙習得に関する研究等もある。一方、日本語教育の現場では習得を促す活動型の授業の具体的な事例で、語彙学習にビデオを撮影する活動は、管見の限り見当たらなかった。萩原(2013)でいう、語彙導入にビデオを用いるのではなく、筆者は語彙学習の習得を目指した活動に、ビデオを撮影する活動型授業を試みた。

### 3. 活動型授業の目的

活動型授業の目的は、文章問題等による練習及び復習など従来の授業の流れに加えて、授業のまとめにタスク活動を行い、そのタスク活動が語彙の理解を促すことを目的としている。筆者は、タスク活動として、学習者によるビデオ撮影を行う活動が語彙の習得を促し、有効な手段であることを想定した。また本稿では、留学生を対象に、ビデオ撮影を活動とした授業が日本語の語彙習得に効果的な方法であるかを探り、筆者が行った活動型の授業における実践報告とする。

筆者は、留学生の日本語学習に対する動機付け、興味、やる気など、学習意欲を保つために、机上だけの学習以外にタスク活動は有効だと考える。なぜなら、学習者が自らの体験を通して学習することで、日本語の語彙の概念も理解しやすいのではないだろうか。語彙を習得する上で、単にことばと意味を機械的に結びつけて記憶し、意味記憶として直接残そうとする丸暗記とは異なり、エピソード記憶<sup>1</sup>が加わることで学習者自身の体験が記憶とさらに習得を助けると考えるからである。また、本稿で報告する授業では、語彙導入後にビデオ撮影することが語彙の習得を促すだけでなく、学習者がグループで例文を考えビデオを撮影し、撮影したビデオを授業内で観覧し学習者同士が、語彙の意味、提示された例文を確認し合うまでの流れで行うものである。さらに、語彙の理解に誤りがあった場合に、教師が補足説明を行う流れで授業を実施した。このような活動を加えた授業が、先に述べた、ことばと意味を機械的に結びつけて記憶する意味記憶に、学習者が体験を通してのエピソード記憶を加えることで、学習者の語彙習得を促すことを目的とした。

従って、本稿の筆者が考える活動型授業は単なる活動の実施ではなく、導入および

<sup>1</sup> Tulving(1972)では、人の記憶には意味記憶と体験をもとに記憶するエピソード記憶があり、記憶する行為にはそれぞれ適する役割が異なると説いている。よって、ビデオを撮影するという体験がエピソード記憶となり意味記憶を助け習得を促すのではないかと考えられる。

活動から、教師の補足説明までの一連の流れの中にビデオを作成する活動が加わった授業である。この活動型授業が、学習者の語彙習得の助けとなったのか、受講した学習者にヒアリングを行い学習者からのコメントと授業内での学習者の観察記録を報告する。

#### 4. 授業デザインと実施内容

##### 4.1 受講者

今回の授業に参加した学習者は、首都大学東京に留学している交換留学生を中心に構成された N3 レベルのクラスである。交換留学生の殆どは日本で6ヶ月～1年間の滞在予定の留学生であり、若干名の大学院生および研究生も受講している。専攻は文系・理系混合で交換留学生 25 名、大学院生および研究生 9 名ある。本稿の調査協力者は交換留学生 25 名、大学院生 2 名である。受講した学生のレベルは、日本語能力試験のN1取得済みの学生が5名、N2の学生が3名、N3の学生が6名、N4の学生が0名、N5を持っている学生が1名いた。また、日本語能力試験の資格を未取得の学生に自己評価を求めたところ、学生自身が「N2 だと思う」と答えたのは2名、「N3 だと思う」と答えたのは7名と最も多かった。「N4 だと思う」と答えたのは2名、N3とN4の間だと思うと答えたのが1名で合計27名である。ただし、この日本語能力試験の資格の未取得の学生による自己評価は、あくまで学生の個人的見解にすぎず、プレースメントテストは実施していない。

##### 4.2 使用テキスト

使用したテキストは、筆者と他2名<sup>2</sup>で作成した首都大学東京オリジナルのテキスト『mic-J N3 語彙』である。当テキストは、留学生が日本に滞在している間の学生生活で経験する場面を想定し、日本文化にも触れた語彙を取り入れた、語彙学習用に作成したテキストである。学習する語彙は主に動詞であり、他に日本文化に触れた名詞や日常生活で見聞きする表現も扱っている。留学生が日常生活、大学生活で、日本語母語話者とのコミュニケーションに役立つ日本語を目指したテキストである。当テキストは、昨今注目されているアクティブラーニングを意識し、ワークブックの形式で構成されている。

テキストは、全14ユニットで構成され、初回のユニット1は初級文型のまとめとし、授業内で使用する日本語の基礎文型が理解できているか確認するための内容である。

<sup>2</sup> 劉永亮（首都大学東京博士後期課程修了）・渡邊真由子（首都大学東京博士後期課程）

### 4.3 授業の目標と実施概要

本件で報告する授業は、留学生が日常生活、大学生活で出会う頻度が高い場面を取り上げ、その場面で使用される動詞を中心に学び、来日後、日本語母語話者とのコミュニケーションに役立てられるようになることを目指し、積極的に日本の生活や文化に触れるために、日本での生活に役立つ日本語を身につけることを目標としている。

授業は90分/1回、全15回である。授業初回は、初級で学習する語彙の復習を実施する。初回は、井上他(2016)が作成したビデオを利用して映像で語彙を学ぶことを体験する。その後、日本語での説明を聞き理解できることや学生が課題の語彙を用いて例文を作成する際に、日本語を運用する上でのレベルに達しているのか、例文作成に対する教師からの補足説明などを通し自己内省をしてもらい、当授業の受講を促した。それとともに、授業で行うグループ活動について説明をした。2回目以降は、まず、N3レベルの語彙（主に動詞）を中心に語彙導入<sup>3</sup>と運用練習を行った。次に、応用練習として導入語彙の動詞を用いて例文を作成し、例文をもとに動作を再現したビデオを撮影するグループ活動を行う。初回のグループ活動を始める前に、グループ活動の目的を再度説明する。グループ活動のビデオ撮影は、アクティビティではなく、学習する動詞の動作を自身が行なうことで、先にあげたエピソード記憶として、日本語と、学生の母語のことばを結びつける丸暗記とは異なる学習であることを説明した。例えば、英語の「take a medicine」や韓国語の「약을 먹다」は、日本語では「薬を飲む」であるなどの例をあげて説明した。このように、日本語を学生の母語などと直接結びつける学習ではなく、体験を通してことばの意味を理解し、語彙習得の助けにするための活動であることを説明した。はじめに、学生は3～4人のグループをつくり<sup>4</sup>、次いで、各グループに割り当てられた課題<sup>5</sup>を用いて、場面設定や例文を考えてビデオ撮影を行う。その後、次回の授業3日前までに、作成したビデオのデータを筆者へメールにて送信し、筆者がとりまとめ、次回の授業で各グループが作成したビデオをクラスの学生全員で観覧する。ビデオを作成したグループ以外の学生が、ビデオを観覧し、課題となった語彙を当てて、ビデオの内容で文作して口頭で回答する。それらのやりとりを通して、誤りがあった場合は筆者が、改めて課題であった語彙の理解と用法について補足説明を行う。(図1)

最終回の授業では、全授業で扱った課題の語彙の総復習として、グループ活動ではなく、各学生にランダムに授業で扱った既習語彙と関連する名詞を付与し、改めてビデオ撮影のタスク活動を課し発表会を実施する。本授業において、ビデオ撮影のタスク活動は、導入語彙の理解と復習、応用運用を行うために行った活動である。

<sup>3</sup> このクラスはN3の語彙を中心に日常生活・学校生活で使用する語彙であれば超級レベルの語彙も学ぶ。

<sup>4</sup> 授業回によって欠席者のためペアワークになったこともあり。

<sup>5</sup> 課題はくじ引きなどで各グループに語彙の難易をあえて図らず割り当てた。



図1 授業の流れ

#### 4.4 タスク活動におけるビデオ撮影

授業で導入した語彙の中から、予めテキストで提示したタスク活動用の語彙を課題としビデオ作成を指示する。まず、各グループに割り当てられた課題の語彙を用いて、場面設定や例文を考えてビデオを作成する。語彙の割り当ては、くじ引きまたは、各グループからビデオ撮影したい語彙を選び希望を募る。スキットを作成する場合、台詞に課題の語彙は用いない。ビデオ作成に関して次の条件を提示し、ビデオは30秒以内、画面は横向きに限るとし、ビデオの画質やファイル形式は学習事項ではないので、パソコンで再生できるファイル形式であれば、問わないこととする。以上の条件のもと、グループ全員で相談し作業に関わり、ビデオ撮影のタスク活動を実施する。(表1)

表1 ビデオ撮影の条件

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>● 課題の語彙を用いて、場面を設定し、例文を作成する。</li><li>● スキットを作成する場合は、台詞に課題の語彙を用いない。</li><li>● ビデオは30秒以内で、画面は横向きに限る。</li><li>● ビデオの画質やファイル形式は問わないが、パソコンで再生できるものとする。</li></ul> |
|--|

## 5. 考察

本稿は、授業で語彙導入および練習後に活動としてビデオ撮影を行い、活動が学生の語彙習得にどのくらい有効であるかを探ることを目的としたため、毎回の授業におけるビデオ撮影のタスク活動の有効性と、タスク活動後の感想をヒアリングし、学生からのコメントに焦点を当てて分析を行う。分析には、授業内での学生の様子や、授業 14 週目に学生へヒアリングを行い、コメントを収集した。学生へのヒアリングにはグーグルフォームを利用し、質問は日本語と英語を併せて記載した。回答は自由記述とし、英語での回答も可とした。

### 5.1 毎回の授業から観察した様子

当初、3～4人のグループ活動として課題の語彙を1グループに2つずつ割り当てるようにしたが、学生たちの様子を見て割り当てる語彙を1つに減らすなど学生への負荷が重くならないよう配慮した。実際、授業を実施するにあたり、学生の日本語のレベルがN4～N1と差があり、グループの内情により課題の量や難易に教師が配慮する必要があった。グループも学期内で数回組み合わせを変えクラス全体の学生の交流を図った。これは、クラス内のレベルの格差を埋める働きを担った。その為、ビデオを撮影するタスク活動は概ね容易な活動といえる。また、授業の進行によりビデオ撮影のタスク活動が宿題となることもあった。前期クラスでは、学生(15名)の習得状況を観察するために、学期授業開始10回目からクイズを3回にわたり行った。クイズは5つの例文の穴埋め形式とし選択肢から選ぶ形式とした。その結果、活用などのミスは散見されたものの、適切な語彙を選択できるのが平均76%であることが確認できた。但し、本研究では出題した文の内容に適した語彙を選択することができるかを観察することで語彙習得を促したと判断することとしたため、語彙の活用の正誤は観察しない。3回のクイズで、適切な語彙選択が平均76%であったのは、ビデオの撮影のみならず、作成したビデオを観覧し、ビデオの内容の是非を学生間の意見交換や教師からの補足説明があったことで語彙の意味、用法等を再確認できた結果であろう。

タスク活動を始めた当初は、課題の語彙を台詞として使ってしまうなど、語彙を表すのに、動作など動きを具体的に示すビデオ撮影ができない、複数の動詞が混在するなど伝えたい情報が整理されないビデオもあった。そのため、クイズを実施しても習得の可否を図ることが難しかったといえる。クラスで作成したビデオの是非の意見が活発に行われた語彙は習得が早かったようである。例えば、あるグループが作成したビデオの課題は「呼ぶ」であったが、ビデオの内容は観覧した学生たちから「呼ぶ／叫ぶ／注意する」のうち、どの語彙を示したか分からないとの指摘を受けた。このとき、ビデオのスキットを作成する上でどのような状況を示し、どんな台詞がいいのかをクラスの学生全員で再考した。この指摘を受けたグループの学生達は、クイズで正答を導き出せていた。(例文1)

例文1) 先週末、友達に電話で\_\_\_\_\_から渋谷へ出かけた。

授業中に、学生間の意見交換が活発に行われた語彙は、ビデオを撮影したという体験をさらに印象強くつけ、ビデオを撮影しなかった学生にも語彙習得を促すように、良い影響がはたらいていた様子を観察することができた。

学生の中には映像の加工を得意とする理系の学生もおり、「祈る」などのように、場面に対して制約がある語彙を、ビデオに加工処理を施し流れ星を挿入するなどの工夫を施して、語彙の意味がわかりやすくなるように、演出したビデオを作成したグループもあった。最近では、ビデオを簡易的に加工ができるアプリケーションソフトもあるため、学生たちはそれらの道具（機能）も上手く使い表現したものや、効果音を用いたグループもあった。あるグループは、台詞は一切ないが何を伝えるのかを、よく理解した上で撮影と加工が施され、観覧している学生にもわかりやすいビデオもあった。さらに、単純な内容でビデオの時間の長さも短い、語彙の意味を的確に表現するビデオもあった。これらのビデオを作成したグループには、N1 取得済みの学生がグループ内におり、授業の活動の主旨をよく理解していたともいえるだろう。

しかし、課題に取り組む際の相談の時間を観察していると、使用言語は圧倒的に英語が多かった。多国籍が混在するグループで、日本語の授業内であるにもかかわらず、グループ活動で日本語の例文を考えると、ビデオを撮影するための相談の時間も日本語の使用は低かった。また、ビデオの加工に凝ってしまい、授業内で終わらず宿題となってしまうことが多かったように窺える。この点は、教師からの指示に配慮が必要である。

## 5.2 授業後のヒアリングの結果

授業に参加した学生に、活動型授業とグループワークについてヒアリングを行った。先に述べたとおり、ヒアリングの方法は、グーグルフォームを利用し、質問は日本語と英語で記載し、漢字には極力ふりがなをつけ回答しやすい形式を考慮し提示した。回答方法には、特に規制を設けず自由記述で良いとした。その結果、図2に示すように、授業のテーマ（交換留学生のための生活言語語彙中心）と授業内容について、ほとんどの学生が満足していることがわかった。また、ことばの量と新しいことばのレベルについてもほとんどの学生が適切だと思っていることが分かった。

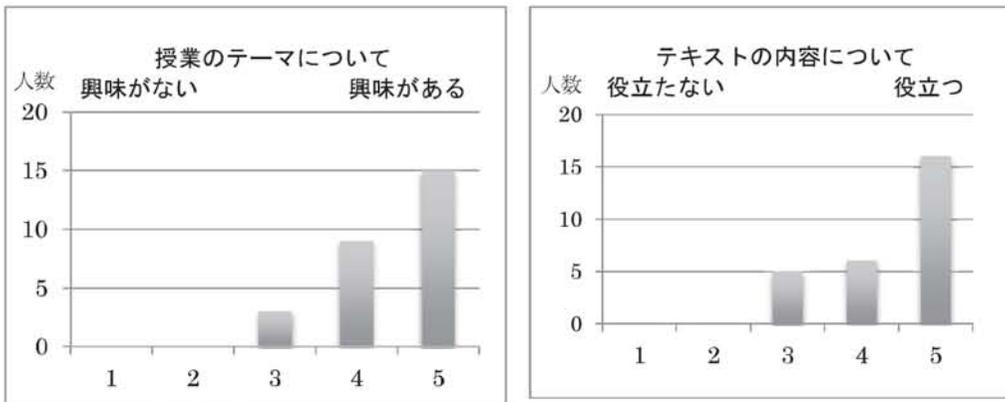


図2 授業のテーマ及び内容について

### 5.3 活動型の授業について

次に、ビデオを撮影するタスク活動は受講した 27 名の学生の中の 18 名が、復習、語彙を覚えるのに役に立ったと感じていることがわかった。また、20 名の学生が語彙の確認に役立つと感じていることがわかった。図3から図5は、活動型の授業を受講した学生からの授業に対する評価である。強く感じる評価を5とし、感じない評価を1とした5段階評価で答えてもらった。

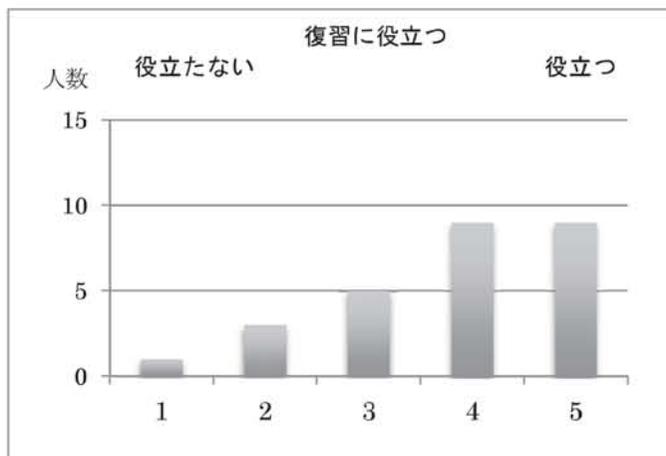


図3 活動型の授業についての学生の評価 I

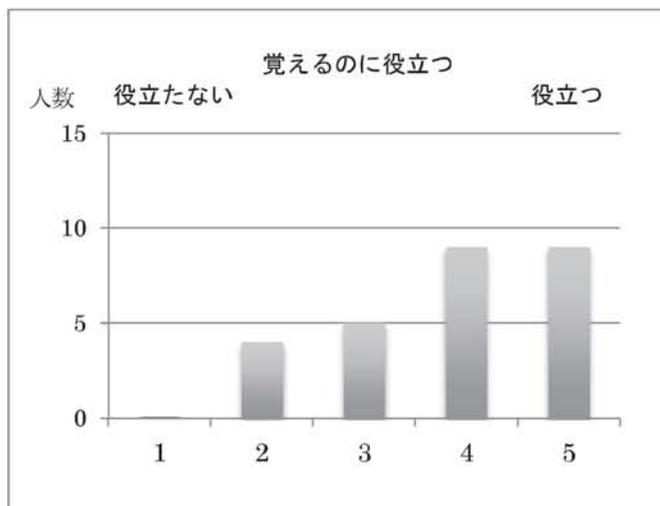


図4 活動型の授業についての学生の評価Ⅱ

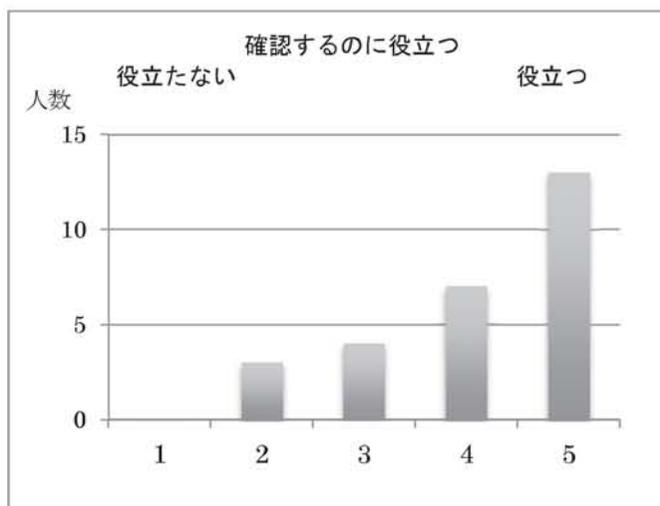


図5 活動型の授業についての学生の評価Ⅲ

それでは、活動型の授業を好意的に参加できた学生は、どのような感想を持っていたのか、その具体例は以下のとおりである。(学生からのコメントは、原文のまま)

- S1 : 授業の復讐の一環でいいと思う
- S2 : 自動詞と他動詞とか同じ意味だが使い方が違う言葉も別れられて正しい使い方で文が作られます。他の人のビデオを見るのも言葉の意味がもう一度確認できて、もっと詳しくわかります。
- S3 : 時々表現しづらい言葉や動詞がありますが、日常生活の言動に合わせて考えてみたら、ビデオを撮ることもやさしくなります
- S4 : 面白いだと思います
- S5 : 言葉の使い方にもっと理解できます
- S6 : 楽しい授業ですが日常生活に役に立つ言葉がたくさん勉強しました。
- S7 : VTR の活動は面白くて復習に役立ちます。毎週、みんなの作ったビデオを見て楽しみにしています

上記のビデオを撮影するタスク活動における感想から見ても、ビデオ撮影をタスク活動とした語彙学習による指導は、グループ活動で取り組むことにより、学生の語彙習得に役に立つほかに、学習意欲をも向上させることにも影響を与えていることも垣間見えた。その点に関しては次の節で述べる。

一方、ビデオを撮影するタスク活動にそれほど関心持たなかった学生の感想の例を以下に示す。(学生からのコメントは、原文のまま)

- S9 : It help us to make sure we use the vocabulary correctly.
- S11 : 毎週ビデオをとった宿題はちょっと不便でした。
- S13 : 授業が好きだったが、ビデオを作るの意味は分かりません。
- S14 : VTR を撮影するタスク活動は面白かったのですが、言葉を覚えることのためにあまり役立ちありません。

上記に示した例から、ビデオを撮影するタスク活動に、関心をあまり持っていないことが分かる。それをさらに探るために、学生の日本語能力のレベル、日本語の学習期間及び新しい語彙のレベルについて感想と授業を選んだ理由と照らし合わせてみたところ、否定的なコメントを寄せた該当者の S13 と S14 は、2年間の学習歴を持つが、N3 レベルにとどまっており、加えて、日本語能力試験 N3 の資格が取れていない学生であった。また、S11 はこの授業を選んだ理由を「自身のレベルに合わないがチャレンジしてみたい」という気持ちがあるが、新しい語彙のレベルに対して難しいという声があった。また、コメントとして S9 は、「It help us to make sure we use the vocabulary correctly」と活動は語彙の確認に役立つとしながらも、活動に対しての5段階評価は消極的な評価2を示していた。S9はN2を取得していたが、

文レベルでの発話・記述に多くのミスが見られ、日本語にあまり自信がなく、活動となると JLPT で N2 を取得しているとはいえ、S9 の日本語の発話力が取得したレベルに達していなかったため、S9 が考える理屈では解決できないものがあつたと推測できる。S11 は授業内の発言も少なく、クラスメートとの交流も苦手ようであつた。S13 と S14 に、ビデオを撮影する意味が理解できなかった理由を追つたところ、既に覚えた語彙が課題であることが多かつたようで、体験したから記憶したとは言えないと答えていた。S14 も同様のコメントであつたが、S13 と S14 は、日本語の意味を 1 語につき母語の 1 語に結びつけて覚えている様子が多くみられた。また、発言するときも確信があるというより正答であるか確認するかの口調、もしくは、質問するように疑問形が多かつた。

これらの様子から、ビデオを撮影するタスク活動にそれほど関心を持たなかつた学生にとって、この授業のレベルは、学生自身の日本語能力より上だつた、もしくは、活動の目的を理解できていなかったなどの要因が考えられる。また、N1 レベルの学生の S8 からは「VTR はロールプレイの形にしてもいいんじゃないかなと思います。」とのコメントが述べられた。学生の日本語能力によって、単文または簡単な複文のような文作ではなく、会話文を作成するスキットを課題にする活動もいいと考える。

#### 5.4 グループ活動について

この授業に参加した学生は、おおむね活動型の授業におけるグループ活動を楽しんでいることがわかる。(図 6) しかし、改善点も学生からあげられた。(学生からのコメントは、原文のまま)

##### グループ活動の感想

- S1 :グループで作りながら意見を交わしあうことでの言葉の様々な使い方が分かって、役に立つ活動だと思う。
- S4 :他の学生と一緒に動画を取ると他の考え方、語彙が分かると思うので、とても役に立っていました。
- S5 :コミュニケーション能力が鍛えました。
- S11 :グループワークの時に、私の観念を使えませんでした。級友の日本語もう上手だが、そのわけだと思います。
- S12 :グループワークのおかげであまり話しかけなかつた人ももっと仲良くなりました。そして、授業から勉強したことも一緒に確認できました。
- S14 :クラスメートと仲良しになりやすくて、みんなと一緒に言葉の意味を討論して言葉が覚えやすいです。

- S18 : グループでもっと勉強しやすいなのに、いつもみなさんは一緒の時間がありません。そのうえで、自分よりグループの他の人は同じ言語があったら、ちょっと勉強しにくいです。
- S27 : 日本語の練習ができる。友達と仲良くなる。

グループ活動の改善点

- S12 : 同じグループの人が授業に来なかったら、ちょっと困りました。
- S18 : グループでもっと勉強しやすいなのに、いつもみなさんは一緒の時間がありません。そのうえで、自分よりグループの他の人は同じ言語があったら、ちょっと勉強しにくいです。
- S12 : 30秒以内の動画は、実際に簡単すぎると思って、期末のプレゼンテーションは3分間の動画を作っ他方がいいと思います。
- S26 : グループの人数を2人ずつにすればよかった。

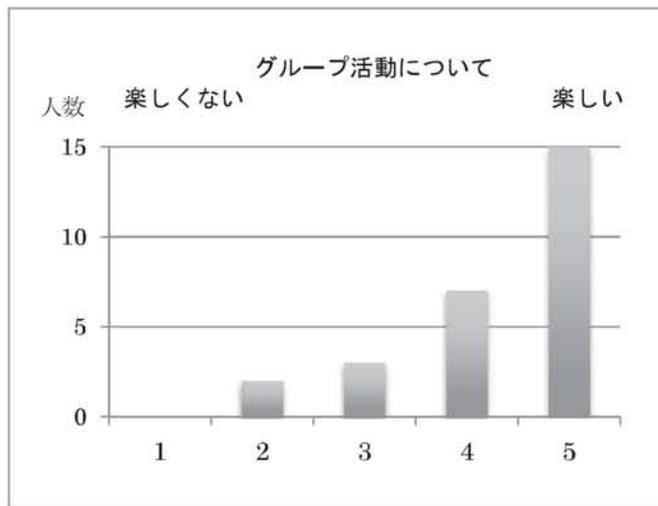


図6 活動型の授業のグループ活動について

この授業に参加した学生27名のうち2名は、「あまり楽しくない」という評価を提示した。独学、座学を好む学生にとっては、グループ活動や活動を通して語学を学ぶことに抵抗があるために、このような評価が現れた。しかし、この2名のうち1名は授業内での発言も多く、積極的に新しい語彙を習得しようとしていたのでグループ内の別の要因により起きた評価といえる。一方、グループ活動について肯定的なコメントには、グループ活動での例文作成時に意見交換が、語彙習得に役立ったと示し、ビデオ撮影を活動の手段としながらも、その過程での意見交換も語彙習

得へ向かい、それら一連の作業が先に述べたエピソード記憶という助けとして、働いた効果といえる。

グループ活動を行う際、固定のグループで学期内のすべてを通すか、学生を組み替えるか悩んだ結果、後者を選んで活動型の授業を実施した。授業後、学生の感想から窺えたのは「グループ活動は、クラスメートとの交流にいい」「ビデオを撮るときの意見交換は、他の人の考え方や、自分が知らなかった新しい語彙や使い方を知ることができていい」「あまり話さなかった学生とも仲良くなれて、新しい友達を作れた」などと多くの学生が学習する上で、グループ活動は良いと評価して楽しんで受講していたことがわかった。結果的に、グループ活動は語彙習得の助けとなったといえるだろう。

## 6. 今後の課題

今回の結果として概ね学生のタスク活動に対する反応はよかった。今後、学習効果を図るクイズの再考とグループ活動の見直し、また、学習意欲が保たれなかった学生にはどのような対応が必要なのかを検討し、座学との違いが比較できればいいと考えている。特に、S13 からのコメントからわかった、ビデオ撮影の主旨が理解できていなかった点、S18 のコメントからわかったグループ内の使用言語の偏りなど教師からの指示、説明の方法に工夫が必要であり、グループ活動の際に、各グループ内でコミュニケーションが円滑にとられているか注意深く観察する配慮が必要である。ビデオ撮影の活動の趣旨を、学習者にどのように説明するがいいかも検討事項のひとつである。

また、ビデオの撮影時間を 30 秒から 3 分と延長し、S8 から提案があった「ロールプレイの形」つまり、会話文を作成しスキットのビデオ撮影をする活動も試みたい。

学習者の日本語能力によって、14 回の授業で、課題の提示を単文から複文の文作とそのビデオ撮影、次に会話文を作成するスキットのビデオ撮影をするなど段階的に負荷をかけて、活動を行うことも検討したほうがいいだろう。

さらに、学習者から提出されたビデオを学習ツールとしての活用を検討したい。

## 付記

今回の報告は、2016 年 9 月にインドネシアで行われた「2016 年日本語教育国際研究大会」にてポスター発表した内容に加筆・修正したものである。インタビューに協力してくれた TMU の留学生をはじめ、発表の際、ご意見・ご指導を寄せてくださった皆様に感謝申し上げます。

## 参考文献

井上正子・水谷梢太・栄い・丁美貞 (2016) 「語彙導入のための映像教材開発一初級レベル編一」『日本語教育方法研究会誌』Vol. 22 No. 3、日本語教育研究会、pp24-25

- 萩原廣（2013）「初級語導入用の動画教材開発—日本語教育における基礎的研究—」  
『日本語文化研究』第17号、龍谷大学論集、pp57-62
- 金田純平（2014）「日本語教師によるビデオ教材の作成と共有のすすめ—企画・制作・  
公開・コミュニケーション—」『日本語音声コミュニケーション』第2号、日本語  
音声コミュニケーション教育研究会、pp28-59
- 倉八順子（1996）「語句の指導」『日本語学の世界日本語学7月臨時増刊号』明治書  
院、pp215-222
- 谷口すみ子・赤堀侃司・任都栗新・杉村和枝（1994）「日本語学習者の語彙習得—語  
鍵のネットワークの形成過程—」『日本語教育』84号、日本語教育学会、pp78-91
- 中條和光・岡崎眸・岡崎敏雄（1992）「単語の記憶に及ぼすコミュニカティブ活動の  
効果」『教育心理学研究』40-3、日本教育心理学会、pp323-330
- Tulving, E. (1972) Episodic and semantic memory. In : Organization of memory (eds Tulving, E. &  
Donaldson, W.). *Academic Press, New York*, pp. 382-403.

(いのうえ しょうこ・首都大学東京 非常勤講師)