

映画を読む CLIL の授業実践

—映画『フタバから遠く離れて』—

村田裕美子（ミュンヘン大学）

Y. Murata@lmu.de

【要約】

本論文では、ドイツの大学で日本学を専攻する日本語上級クラスの、CLIL（内容言語統合型学習）の理論を基盤とした日本語の授業実践を報告する。この授業では映画を活用し、日本語の語彙や表現の習得を通じて、日本語で意見を述べ、社会問題について議論する力の向上を目指した。また、AI ツールを活用するなど、授業を通して学習者の言語運用力を向上させるとともに、批判的思考や異文化理解を深める活動をちりばめた。本論文は、CLIL と映画という媒体を活用した日本語教育の新たな可能性を示すとともに、AI ツールの教育的活用についても一定の示唆を提供するものである。

1. はじめに

現代の日本語教育、とりわけ高等教育機関における中級以上の授業では、言語能力の向上だけでなく、日本社会や文化への理解、そしてこれらを踏まえて自分の意見を論理的に表現する力が求められている。また、日本学を専攻する学生にとっては、日本研究に関する専門知識を深めながら、日本語で議論し、批判的に考察する力を養うことが重要である。

本稿では、ドイツの大学で日本学を専攻する上級クラスの学生を対象に実施した日本語授業の実践を報告する。この授業は、筆者が長年関心を寄せている「歴史・記憶・想起」というテーマ（村田 2018, 2023）を軸に、映画を教材として用いた内容言語統合型学習（Content and Language Integrated Learning、以下 CLIL）の理論を基盤としている。映画という感情的に訴える力を持つ媒体を通じて、学生が日本学の専門知識を学ぶとともに、日本語の運用能力を向上させることを目指した。また、学習者が映画を通じて社会問題を多角的に学び、自らの意見を表現し、他者と意見交換を行うことで、批判的思考力や異文化理解力を養うことも目標としている。

この授業の実践に至った背景には、日本学の専門知識と日本語の運用能力を効果的に結びつけたいという課題意識がある。さらに「歴史・記憶・想起」は、震災や環境問題、戦争など、日本社会の複雑な問題を通して学習者が言語と内容の両方を深められるテーマとして適している。また、AI ツールの活用も本授業の特徴の一つであり、AI によるデータ整理や分析を議論の素材として取り入れることで、従来の教育手法では難しかった多角的な学びや議論の深化を実現できる可能性を模索した。

本論文では、まず 2 でこの実践を支える理論としての CLIL を説明し、3 で本授業の具体的な活動内容を紹介する。続いて、4 で活動を通じて得られた成果を、5 で学習者からの評価を報告し、最後に 6 で映画や CLIL、AI ツールを活用した授業の可能性と課題について考察を行う。

2. 内容言語統合型学習

本授業を支える理論となる教育方法について述べる。

本授業は、内容と言語の両方を学ぶことを目的とした CLIL の理論を基盤としている。CLIL は、特定のテーマや教科内容を題材としながら、言語教育と専門知識の習得を同時に行う教育方法であり、高い教育効果が期待される（奥野ほか 2018）。言語活動を通じて目標言語の運用能力を向上させるだけでなく、テーマについての理解を深めることを目指す点が特徴である。CLIL は、特に日本学を主専攻として日本語を学ぶ学生にとって、専門知識を日本語で学び、議論する力を養う方法として非常に有効である。本授業では、CLIL を支える理論的な枠組みでもある「4つのC」（Content, Communication, Cognition, Culture/Community）を取り入れ、この「4つのC」をもとに活動を設計した。具体的には、「Content（内容）」では映画やテキストを通じて「震災」や「原発問題」といった日本社会のテーマを学び、「Communication（言語）」ではこれらのテーマに基づく語彙や表現を用いた議論、意見表明を重視した。「Cognition（思考）」では映画が提起する社会問題について考察し、加害者や被害者の構造を整理することで批判的思考力を育成することを目指した。また、「Culture/Community（協学/異文化理解）」では学生が日本社会の課題に共感し、日独の比較を通じて他者の視点を取り入れる機会を提供した。これらの理論をもとに、3では、具体的な活動内容と授業設計について述べる。

3. 実践の概要

「映画を読む」実践授業では、学生が映画やテキストから新しい視点を学び、それを日本語で表現する力を養うことが目標である。参加者には、授業の内容について事前に説明し、映画を通じて学ぶ意義を理解してもらっている。従って、活動の設計としては、日本学のテーマを深く掘り下げることと同時に、言語運用力を高めることを大きなねらいとした。

この授業は、10月から3月までの冬学期（週1回90分×15週）と4月から7月までの夏学期（週1回90分×14週）で行われたが、本発表では、そのなかの4回にわたって行われた授業の一部を紹介する。この授業は単位が出ない選択科目であるため試験もない。つまり、単位取得を目的とした学生はゼロであり、参加したい人だけが集まる授業であった。そのため、参加者人数自体は非常に少なかったが、モチベーションのある学生ばかりで、出席率も高かった。

3. 1 対象者

ミュンヘン大学日本学修士課程の学生4名と日本からの留学生1名の合計5名である。日本語のレベルは中級以上で、日本語でディスカッションを行うことが可能である。

3. 2 教材

平野共余子著『日本の映画史10のテーマ』（2014）の中から第8章「日本のドキュメンタリー」を扱う。この章は学生からの希望により選ばれた。

第8章「日本のドキュメンタリー」では、農民の闘争、オウム真理教、セクシャリティ、アイデンティティなどを扱ったドキュメンタリー映画が取り上げられ、それぞれ興味深い。今期授業では、そのなかから特に、公害を扱った『水俣—患者さんとその世界』（1971）、戦争を扱った『蟻の兵隊』（2006）、震災を扱った『フタバから遠く離れて』（2012）の3作品を大きく扱った。それぞれを簡単に紹介すると、『水俣—患者さんとその世界』は、患者によるチッソとの交渉、患者への補償を求める裁判での闘いの記録（平野 2014 ; 129-130）、『蟻の兵隊』は、中国山西省日本軍残留問題で、日本人の元兵士と戦争の関係を扱ったもの（平野 2014 ; 137-139）、『フタバから遠く離れて』は、東日本大震災、

福島原子力発電所事故後に集団疎開した双葉町の避難民の生活を描いたもの（平野 2014 ; 139-141）である。今回の実践報告では、そのなかの最後の映画『フクシマから遠く離れて』を扱った活動を紹介する。

3. 3 CLIL に基づいた目標

この授業では、CLIL の理念に基づき、「4 つの C」を指針として目標を設定した。それぞれの C において、具体的な目標を次の表 1 に示す。これにより、単なる知識の獲得にとどまらず、批判的思考や他者との協働、文化的背景への理解を深めることを目指す。特に、「Content」では東日本大震災や原発問題に関する知識を得ることに焦点を当て、「Communication」では言語スキルを活用し、災害や社会問題について意見を述べたり、情報を解釈する能力を養うことを目指した。そして、「Cognition」では複雑な問題を整理し、責任の所在について理解を深めることを重視し、「Community/Culture」では被災者や異文化への関心を高めるとともに、住んでいる地域における関連問題への意識を高めることを目標とした。

表1 CLILの4つのC

4C	目標
Content (内容)	・「東日本大震災」「原発問題」について知る。
Communication (言語知識・言語使用)	災害や原発問題に関する、 ・ことばを知る。 ・テキストを読み、映画を観る。 ・自分の意見を述べる。
Cognition (思考)	災害や原発問題、記憶と記録に関する、 ・問題を整理する。 ・加害者と被害者、責任問題について理解する。
Community/Culture (協学・異文化理解)	・被災者の立場について関心を持つ。 ・他者の考えを知る。 ・自分たちが住んでいるドイツの「原発問題」に関心を持つ。

3. 4 構成

CLIL の「4 つの C」を念頭に、様々な活動を 4 回の授業に当てはめていった。1 回目は語彙学習と思考の整理、2 回目は情報収集とテキストの理解、3 回目は情報収集と映像の理解、そして、4 回目はディスカッションと思考の整理である。以下、それぞれについて詳しく述べる。

1 回目は、語彙学習と思考の整理である。

ここでは、マインドマップを作り、比較するという活動で、語彙を増やし、整理すること、そして、その語がどのような背景で出てきたのかを説明することを求めた。実際は 3 種類の比較を行った。1 つ目は、友達のマインドマップと自分のマインドマップの比較 (①)、2 つ目は、生成 AI で作成したマインドマップと自分のマインドマップの比較 (②)、そして、3 つ目は、生成 AI どうしの比較で、

プロンプト言語を日本語とドイツ語でそれぞれ書き出し、比較した③。この活動のねらいは、学生がこのテーマに関連する語彙を理解し、増やし、さらに自分たちの考えを整理することである。また、生成AIを活用した比較を通して、AIツールの有効性と限界を批判的に考察する機会を与えること、そして、他者との比較によって多様な視点に触れる機会を提供することである。

2回目は、テキストを用いた情報収集である。

平野（2014）のテキストを用いた読解活動の読み方としては、事前に宿題としてうちで読んできてもらい、そのうえで、授業のなかで2つの活動を実施した。1つ目の活動は、読書メモを作って語彙を増やす活動で、2つ目の活動は、ディスカッションである。1つ目の読書メモでは、授業のなかで音読しながら、メモを残してもらい、あとでメモを共有するというものである。メモには「大事なところ」「気になるところ」「いいなと思うところ」「どういうことかよくわからないところ」など、心に触れた部分に線を引いてもらった。この活動のねらいは、テキストを繰り返し読み、重要な情報を抽出することで内容理解を深めることとともに、新しい語彙や表現を実践的に学び取ることである。特に、メモを共有しながらその意図を説明する過程で、日本語の表現力や批判的思考力の向上につなげたいと考えている。続いて、2つ目のディスカッションでは、事前に用意しておいた(a)から(d)の4つの問いに対する意見の交換を行った。4つの問いは、(a)ドキュメンタリー映画を作る人の義務感/ジレンマとは何か、(b)船橋監督の作品『フタバから遠く離れて』の異色のスタンスとはどういうものか、(c)「原発誘致により町は潤い、多くの町民が原発に雇用された。その結果、得たものより失ったもののほうが多かった」とあるが、どういうことか、(d)テキストにある「福島原発事故は収拾した」の「収拾」とは何を指すのか、である。この活動のねらいは、震災のドキュメンタリー映画を扱うテキストが提起するテーマについて深く考え、自分の意見を他者と交換することで、日本語での論理的なディスカッション能力を育成することである。また、問いを通じて、作品の背景や監督の意図に対する理解を深め、多角的な視点でテーマに向き合う機会を提供している。

3回目は、映画を観る時間である。

4回目は、映画鑑賞後のディスカッションと思考の整理である。

ここでは、前の週に観た映画を振り返り、筆者が事前に準備していた(e)と(f)の2つの問いに対する意見交換を行った。(e)は、「震災によって奪われたものは何か」というもの、(f)は、1つ前の課題であった「水俣病の問題との違いは何か」というものである。この活動のねらいは、映画やテキストで得た知識を統合し、自分の考えをまとめ直すことである。問いに対する意見交換を通して、震災や社会問題についての理解をさらに深めるとともに、他者の視点を取り入れることで新たな洞察力を得ることを目的としている。また、問いに関しては、震災とすでに学んでいる水俣病問題を比較し、それぞれが持つ社会的背景や問題点を浮き彫りにすることで、「歴史・記憶・想起」についての理解も深められたらと考えた。そして、この回は最後に、双葉町の現在の取り組みについても紹介して授業を終えた。

4. 活動の結果とその効果

それぞれの活動で得られた結果や学生の意見をまとめる。

4. 1 語彙学習と思考の整理から

1回目の授業では、「「東日本大震災」という言葉でマインドマップを作ってください」という指示のもと、それぞれがマインドマップを作成して、①友達と自分、②AIと自分、③プロンプト言語の差

として日本語とドイツ語で書きだし、それぞれのマインドマップを比較しながら、このテーマについての問題を考えていった。その結果、異文化間での表現の違いが明らかになり、学生が言語と文化の結びつきを考察する機会になった。例えば、①友達と自分との比較では、ドイツの学生は、当時ドイツで流れたニュースや日本学の講義の記憶をもとにマインドマップを形成したのに対して、日本の学生は、当時日本で話題になったことだけでなく、現地に訪れたときに感じたことなどに基づいて形成したため、より具体的な語彙が現れていた。また、②日本語 AI と自分との比較では、AI によって、より詳細かつ、平均的データをきれいに分類し、情報を整理して示している。それに対して、自分のマインドマップは記憶を頼りに書き出しているため、より個人的なものとなっている。③さらに、プロンプトを日本語で書いた場合とドイツ語で書いた場合の比較では、特に「東日本大震災」の訳語に関して興味深い発見があった。

①友達と自分の比較では、例えば、ドイツの学生が作成したマインドマップには、次のような語が産出された。「名字の変化」「岸田首相と魚」「補償がない」「差別」「ドイツの原子力」「語り部」「デモ・抵抗（日本ではあまりない）」などである。その背景を説明してもらったなかで、「名字の変化」というのは、差別を避けるためにその地方に多い苗字の方が名前を変えたという、また、「岸田首相と魚」というのは、岸田首相が福島産の魚を食べて安全性をアピールしたという、いずれも学生が見たニュースの記憶から出た言葉である。「語り部」はニュースというよりも、日本学の授業で扱った内容に関する記憶から出た言葉だそうである。一方で、日本からの学生が作成したマインドマップには、次のような語が産出された。「一本松」「浪江/南相馬/双葉」「Twitter/Chain mail」「帰宅困難者」「各国からの支援」などである。「一本松」は、震災の津波に耐えて奇跡的に残った一本の松のことであり、復興のシンボルにもなっている松の木のことである。また、「Twitter/Chain mail」は、震災を機に利用者が増えたことを思い出し、書き出している。この学生は、ドイツに留学する前に、被災地を見学した経験もあったため、現地で見えたものや街の名前をたくさんあげてくれた。学生たちは、互いのマインドマップを見ながら、「当時の様子が個人の経験を通して知れる」「ドイツでどのような情報が得られていたかがわかる」といったコメントを残している。

②の日本語 AI と自分との比較では、教師が ChatGPT3.5 を用いて事前に作っておいたマインドマップの表を使用した。ChatGPT が提示した語句は、「場所」「日付」「影響」「被災地域」「津波」「政府の対応」などの上位カテゴリに分類され、それぞれに関連する複数の具体的な情報が下位カテゴリとして提示された（図 1 参照）。学生たちのマインドマップと比較したところ、「ChatGPT のほうが情報量が多く、より詳細である」という意見や、「自分たちの作成したものは、より個人的な内容に寄っている」という感想が挙げられた。また、AI によるマインドマップは震災がどのような規模のものであったかを思い出すための情報としても役立った。



図1 AIによるマインドマップ

③のプロンプト言語の違いに関する比較では、学生に ChatGPT を使用して、「「東日本大震災」という言葉でマインドマップを作ってください」をドイツ語に訳させ、マインドマップを生成、比較する活動を行った。その結果、生成されたマインドマップの内容そのものよりも、ドイツ語のプロンプトに関して興味深い議論が生まれた。ドイツ語で作成したプロンプトは「Erstelle eine Mind-Map von der Dreifachkatastrophe in Fukushima.」であり、これを直訳すると「福島の中の3つの災害のマインドマップを作ってください」という意味になる。この点について、日本からの留学生が「「東日本大震災」をドイツ語にすると「Dreifachkatastrophe in Fukushima (福島の中の3つの災害)」になるのか」という鋭い指摘をした。「Dreifachkatastrophe」とは、「地震・津波・原発事故」の3つの災害を指しているが、日本語の「東日本大震災」という表現には「福島」という地名は含まれていない。この違いに対して、日本からの学生は違和感を覚えたようである。一方で、ドイツの学生たちは「ドイツではこのように表現するだろう」と全員が納得し、うなずいた。ここには、ドイツの社会やメディアが福島を「東日本大震災」を象徴する中心的な地名として扱ってきた背景があると推測される。このような表現の違いに対して、なぜドイツでこのように言うのか、どのような文化的背景が影響しているのかについてさらに議論を深めることも可能であったが、授業時間が限られていたため、十分に掘り下げることができなかった。この点は今後の課題である。しかし、この活動を通じて、単にマインドマップを比較するだけでなく、言語や文化の違いが表現にどのように影響するかについて考察する重要性を改めて実感した。このような議論を発展させることで、学習者が異文化理解を深める良い機会を提供できる可能性があると考えられる。

4.2 情報収集とテキスト理解から

ここでは、2回目の授業で行った2つ目の課題、教師が事前に準備していた4つの問い(a)から(d)に対するディスカッションの結果を述べる。まず(a)の問いは「ドキュメンタリー映画を作る人の義務感・ジレンマとは何か」である。テキストには「まだ肉体的心理的傷が癒されない人々の中になぜか入っていき、いいものかというジレンマを多くの監督が感じてい」たとあり(p.139)、この

部分についてどのように感じているかを述べてもらった。例えば、ある学生は「歴史のために記録したほうがいい。でも、傷つけられた人々だったら、何度も同じ傷について聞かれたり、見せたりしなければならない。それはさらに傷が深くなる」と応えた。また、ある学生は「どうやってうまく、プライバシーをリスペクトして、表せるか、具体的に見せるかが問題」、そして別の学生は「その人が苦しんでいるときに、どう映すかが大切。泣いている人を映したら、PTSDになるかも」と応えている。続く (b) の問いは「船橋監督の異色なスタンスとはどういうものか」である。テキストには「船橋淳監督の『フタバから遠く離れて Nuclear Nation』(2012)のスタンスは異色で、国際映画祭や海外での上映で高く評価され、さまざまなことを考えさせてくれる力作」だとあり (p. 139-140)、この点について意見を聞いた。ある学生は「有名な監督だから。大きなプロジェクトで行われているのでは」と応え、またある学生は「経験もあるし、しかも行きたくないところに行ったから」と、そして別の学生は、「人の生活に焦点を当てていること、日常を映しているからじゃないか」と述べてくれた。そして (c) の問いは「得たものより失ったもののほうが多かった」とはどういうことかである。テキストには「原発誘致により町は潤い、多くの町民が原発に雇用されました。しかしその結果、得たものより失ったもののほうが多かったと苦い認識に淘汰する人々は、それでもいつ帰れるかわからない双葉町への望郷の念に駆られています」とあり (p. 141)、この部分ではどのようなことを言っているのかを学生に聞いた。その結果、ある学生は「「~のほうが多かった」と言っているが、そもそも、得たものがあるのかわからない」、またある学生は「テキストによると、雇用されたとあるし、町が潤ったとあるから、そのことは得たものではないか。でも、本当に得たものなのか」と応えた。最後 (d) の問いは、「福島原発事故の「収拾」とは何を指すか」である。テキストには「福島原発事故は収拾したと 2011 年末に日本政府は宣言しましたが、実際には収拾したどころか今現在も続いていることを、本作は静かに訴え」とあり (p. 141)、この「収拾」について学生に聞いた。その結果、ある学生は「みんなが帰れるようになったら」と応え、またある学生は「原子力を使わなくなったら、収拾といえるけど、今の日本では無理」と応えた。

このように、ディスカッションを通じて学生たちがテキストに基づく深い思考を展開し、問いに対して多様な視点からの意見交換が確認できた。例えば、ドキュメンタリー映画製作者のジレンマに関する問いでは、人々の傷ついた心情やプライバシーの尊重と記録の意義との間で揺れる感覚を、それぞれの学生が自らの視点で捉え、現実的な問題として考察していた。さらに、船橋監督のスタンスに関する問いや、得たものと失ったものとの関係、福島原発事故の「収拾」に関する問いでは、ドイツからの視点も表れ、それぞれが問いの背景を深く掘り下げ、自分なりの理解を共有したことで、議論の幅が広がった。これらのディスカッションの結果は、単に正解を探る作業ではなく、学生たちが異なる視点や価値観を共有し、複雑な社会問題について主体的に思考する力を養う機会になったことを示すものである。この活動のあとの授業で、実際の映画を観た。

4. 3 鑑賞後のディスカッションと思考の整理から

4 回目の授業で行ったディスカッションでは (e) と (f) の 2 つの問いを立て、議論を行った。(e) の問いは、「震災によって奪われたものは何か」で、(f) の問いは、1 つ前の課題であった「水俣病の問題との違いは何か」で、特に被害者、加害者、責任の所在という点から意見を出してもらった。

まず、(e) の問い「震災によって奪われたものは何か」に対しては、「自分の生活や未来への望み」「家族とのこれまでの時間、みんなはまたゼロからスタートしなければならないから」「自分の家や

故郷、人によって違うが、本やゲーム、DVD、アルバムなどのかげがえのないもの。持ってきて欲しいものはみんな違う」「権利。QOL。自由。プライバシー」そして、「政治に対する信頼」という意見が得られた。

次の(f)の問い「水俣病の問題との違いは何か」に対しては、「違いとしては時間。水俣は原因がわかるまでに時間がかかったけど、原発は最初から原因がわかっていた」「水俣の被害者は、生まれたときから被害者。被害者がすぐに亡くなるし、声をあげることができない被害者が多い。原発の場合は、避難できた被害者も多い」「被害者の違いとして、双葉町の人たちは一致団結できる。水俣病は最初に市は反対していた。個人個人での戦いだったと思う」「責任の所在なら、原発は隠すことができない。水俣は長い間隠し通していた」「共通点としては、どちらも遺伝子による影響があるかも。会社の責任も、共通している」「加害者は誰か。原発が安全だって言った人が加害者じゃないか」といった意見が挙げられた。

このように、震災や水俣病という異なる社会問題の背景や特徴、共通点と相違点について深く考察する機会となった。震災によって奪われたものに関する問いでは、個々の学生が異なる視点で失われたものを挙げ、被災者の経験や価値観に触れることができたように思う。また、水俣病との比較では、被害者・加害者・責任の所在といった切り口から、異なる社会問題の中に潜む共通の構造や、それぞれの特異性を捉え直すことができたように思う。

5. 学習者からの評価

ドキュメンタリー映画を扱った授業の学期終了後、学習者を対象に匿名のオンラインアンケートを実施し、授業の感想や学びについて意見を募った。ここでは、その結果をテーマ別に整理して述べる。

(1) 『フタバから遠く離れて』を観た感想

学生たちは映画を通して双葉町の住民が抱える絶望や悲しさ、また希望を持ち続ける人々の姿に深く感動したようである。さらに、映画を観た学生たちが震災の社会的背景を議論したことで、彼らの批判的思考力や社会問題への関心が高まった。以下(g)と(h)は主な意見である。

(g) その映画を見た時は重さを感じましたが、水俣の映画と違うと思います。水俣病が起きた時は最初に水銀の危険は知られなかったのだから、住民がそのまま生活を過ごし続きました。しかし、双葉の場合は原子力の危ない点はよく知られて、事故が起きて人々がすぐに避難されました。その一方、残念なのは避難された後の政府の遅い活動だと思います。

(h) 双葉町の人が原子力発電所を建てる許可を出した事で災いを招いたのかはともかく、映画のシーンに描かれた町民の絶望と悲しさを良く感じました。政府への幻滅感が大きくなる現在に失望せずに頑張っている人もいる事がやはり感動的でした。(双葉町の町長、捨てられた牛を養う農民、母親を失った息子と父等)

(2) 授業全体を通して学んだこと、感じたこと

学生たちは、知識が深まったこと、メディアに対する評価、日本語学習への影響について触れ、特に映画や授業を通じて得られる知識が単なる言語学習を超え、日本社会や文化への理解を深めるもの

としての評価が得られた。以下(i)と(j)は主な意見である。

- (i) 日本の多様な監督達や映画を知るようになりました。後は中国の従軍や双葉街の避難者などの新しい話題についても学んで、面白いです。そして、先生と他の日本人と話す機会があって嬉しいです。
- (j) 具体的に何を身に付けたか上手く言い表せないが、その映画を観る事を通して普通に表せない日本生活、特に声のない被害者の生活についての知識を深めました。あるメディアが日本イメージを綺麗にする中、日本人の生の声を聞くのは、そのようなドキュメンタリーが戦後の日本でも撮影された事も本当に斬新です。勿論言語能力、特に論文に現す用語を身につけて、日本語勉強を継続する動機を強くしました。

6. 考察

本実践では、CLIL の理念に基づき、映画を教材として日本語運用能力と日本学の専門知識の向上を目指した授業を行った。この授業を通して、学習者は言語能力だけでなく、社会問題に対する理解を深め、多角的な視点から物事を考察する機会を得ることができた。特に、映画や関連テキストを通じて学んだ内容を基に日本語で意見を述べ、他者と議論を交わす過程で、日本語を使って複雑なテーマを整理し、論理的に表現する力が向上したと考えられる。また、震災や原発問題、水俣病といった具体的な社会問題について、自国や他者の視点を取り入れて考察することで、批判的思考力や異文化理解力を養う機会が得られた点も重要である。これらの成果は、日本からの留学生を含む背景の異なる学生が参加し、CLIL の「4つのC」が効果的に機能した結果といえよう。さらに、AI ツールの活用により、情報整理や視点の拡張が促進された点も注目すべき成果の1つである。ただし、AI ツールの活用には注意が必要であり、学習者の自主性を損なわないよう、今後も活用法を慎重に検討する必要がある。一方で、課題としては、参加者数の少なさによる議論の多様性の限界や、授業時間内にすべての活動を十分に行うための時間配分の難しさが挙げられる。これらを克服するために、より多くの学生が参加しやすい環境整備や、議論の時間を確保するための活動設計の工夫が必要である。

7. まとめ

本論文では、映画を教材として CLIL の理念を取り入れた授業を通じて、日本学と日本語教育とを効果的に結びつける実践を報告した。授業では、筆者が関心を寄せる「歴史・記憶・想起」をテーマに、学生が映画や関連するテキストを通して社会問題を多角的に学び、自分の意見を日本語で表現し、議論する力を養うことを目指した。さらに、本授業は、映画を「観る」だけでなく、「読む」という視点を重視した。「読む」ということばに、映画を単なる視覚的な体験として消費するのではなく、その背景にある文脈やテーマを掘り下げ、考察したい、という意味を込めた。その成果として、学生たちは語彙や表現力の向上に加え、震災や水俣病といった具体的なテーマを通じて批判的思考力や異文化理解を深めることができた。また、AI ツールの活用により、情報整理や議論の幅を広げる新しい可能性を示せたのではないだろうか。一方で、参加者数の問題や議論時間の不足といった課題が明らかになったことも事実である。今後は、今回の課題を踏まえ、他のテーマや教材を取り入れることで CLIL や映画、AI を活用した授業の可能性をさらに探求していきたい。

参考文献

奥野由紀子・小林明子・佐藤礼子・元田静・渡部倫子 (2018) 『日本語教師のための CLIL (内容言語統合型学習) 入門』 凡人社.

奥野由紀子・小林明子・佐藤礼子・元田静・渡部倫子(2021) 『日本語×世界の課題を学ぶ 日本語で PEACE』 凡人社.

村田裕美子 (2018) 「社会につながる日本語教育：ナチスの歴史を題材にした内容言語統合型学習の一例」 『ヨーロッパ日本語教育』 22, pp.430-435, ヨーロッパ日本語教師会.

村田裕美子 (2023) 「第7章ことばの教育と「歴史教育」」, pp.229-264, 佐藤慎司・神吉宇一・奥野由紀子・三輪聖 (編) 『ことばの教育と平和一争い・隔たり・不公正を乗り越えるための理論と実践一』 明石書店.

教材

平野共余子 (2014) 砂川有里子/砂川裕一/アンドレイ・ベケシュ/福西敏宏 [編] 第8章「日本のドキュメンタリー」 『日本語学習者のための日本研究シリーズ2 日本の映画史 10 のテーマ』 くろしお出版.

船橋淳 (監督) (2012) 『フタバから遠く離れて』 [DVD] 紀伊國屋書店.