

# 初級日語課程的語言整合應用活動 —由學習者反饋考察對日語學習的影響—

張又華

逢甲大學外語教學中心助理教授

## 摘要

由於授課時數及班級人數較多，專為大學非日語專攻的學習者開設的初級日語課程多為由教師單向講述和筆試進行評量。筆者觀察到傳統的授課方式導致日語應用及口說能力的發展較為緩慢。此外，筆者也觀察到由於傳統的教學方式不容易讓學習者結識學習同伴，除非學生有強烈的學習慾望，否則很難繼續學習。因此，筆者決定在初級日語課程中加入語言整合應用活動。此活動是由筆者參考專題式合作學習的方法、考慮學習主體並根據課程目標設計。筆者利用主題分析的方式分析學習者的反饋並考察其對於日語學習的影響。結果發現，語言整合應用活動在維持學習動機及學習動力、促進自主學習能力、提升日語應用能力及口說能力有很好的成效。由此可知，語言整合應用活動若能適切地融入課程計畫，對於情意、認知、技能各方面應能產生積極的影響。

關鍵詞：專題式合作學習、學習者主體、整合運用活動、學習者反饋、主題分析

受理日期：2024年03月01日

通過日期：2024年05月24日

DOI：[10.29758/TWRYJYSB.202406\\_\(42\).0006](https://doi.org/10.29758/TWRYJYSB.202406_(42).0006)

# **A Study of Integrated learning Activities in Basic Classes : The Influence on Japanese Language Learning from the Viewpoint of Reflection on Learning**

Chang, Yu-Hua

Assistant Professor, Foreign Language Center,Feng Chia University

## **Abstract**

Traditional teaching methods in beginner Japanese courses for non-Japanese majors have resulted in slower development of Japanese language proficiency and oral skills. It is also challenging for learners to continue without peer interaction. This study introduced integrated learning activities based on project-based cooperative learning and course objectives. Thematic analysis of learner feedback showed positive impact on self-directed learning, Japanese language proficiency, oral practice and skills. Proper integration of such activities in the curriculum can significantly enhance affective, cognitive, and skill domains.

**Keywords:** Project-based Cooperative Learning, Learner Subject, Integrated Learning Activity, Learning Feedback, Thematic Analysis

# 初級日本語授業における言語総合運用活動に関する考察 —学習振り返りから見る日本語学習における影響—

張又華

逢甲大学外国語教育センター助理教授

## 要旨

大学における非日本語専攻学習者を対象とする初級日本語授業は、授業時間や大人数のため、教師による一方的講義及び筆記試験による評価が一般的である。そのため、日本語応用能力及び口頭能力の発展がやや遅れていることが観察された。また、従来の授業仕方では学習仲間ができるのが難しいので、よっぽど学習動機と学習意欲が強くなければ、日本語の学習が続けにくいことも観察された。そこで、初級日本語授業に、筆者が授業の学習目標に沿ってプロジェクトベース協働学習（Project-based Cooperative Learning）の手法に倣い、学習者の主体性を考慮に入れて考案した初級学習者向けの言語総合運用活動を取り入れることにし、そして、主題分析（Thematic Analysis）の方法で学習者の振り返りを分析し、日本語学習における影響を考察した。その結果、言語総合運用活動の導入は、学習動機と学習意欲の維持・向上、自律学習の促進、日本語応用能力及び口頭能力の育成につながることを明らかにした。このように、非日本語専攻学習者を対象とする初級日本語授業でも、協働学習を取り入れ、そして学習者主体を重視することで認知的側面をはじめ、技能的側面、情意的側面、授業全体にいい効果があることが期待されよう。

キーワード：プロジェクトベース協働学習、学習者主体、言語総合運用活動、学習者振り返り、主題分析

# 初級日本語授業における言語総合運用活動に関する考察 —学習振り返りから見る日本語学習における影響—

張又華

逢甲大学外国語教育センター助理教授

## 1. はじめに

言語学習においては、語彙や文法などの言語知識及び4技能の学習に加え、各授業の学習目標に合わせて学んだ言語知識や技能の応用ができるように導入される言語総合運用活動が欠かせない一環である。言語総合運用活動には、プレゼンテーションをはじめ、ポスター発表、演劇や作品制作など様々な種類があり、初級段階では導入せず、中、高級段階になってから導入するのが一般的である。それは言語総合運用活動の遂行には最低限に初級段階を終えた言語能力が要求されるからだと考えられている。これは日本語専攻学習者を前提に設定されたカリキュラムであるが、初級段階の学習内容を中心とする非日本語専攻学習者にも通用しているのだろうか<sup>1</sup>。

初級段階<sup>2</sup>では、語彙や文法などといった言語知識の学習は教師による一方的な講義及び筆記試験での評価が普通である。しかし、教育現場から教師による一方的な講義、教科書の練習を徹底的にした上で、筆記試験で評価するという教え方や学び方だけでは、学習動

<sup>1</sup> 日本語専攻学習者のためのカリキュラムは初級、中級、上級に分けられているのが普通である。また、各段階に4技能育成のために、「読解」、「聴解」、「会話」、「作文」といったような各技能中心の授業もカリキュラムに組まれている。これに対し、執筆者の勤務校で開講する非日本語専攻学習者のためのカリキュラムは、初級に相当するレベルに設定されており、日文（一）（二）（三）（四）のような初級前半に相当する授業に、「会話」、「読解」や「ビジネス日本語」といったような初級後半に相当する技能中心の授業もある。このように、非日本語専攻学習者のためのカリキュラムは、初級前半に相当する技能中心の授業がないため、言語知識の学習のみではなく、4技能も初級前半の授業に取り入れる工夫が必要となってくる。

<sup>2</sup> ここで言及している初級段階は初級前半に相当する授業日文（一）（二）（三）（四）を指している。それぞれ2単位の選択科目であり、履修を全部終えてしまえば、学習時間は合計で約144時間となり、「みんなの日本語初級I II」を終えたレベルとなる。

機と学習意欲の低下、口頭能力の発展が遅れていること、学んだ言語知識がそのまま応用につながらないことが観察された。近年、日本語応用能力の育成を目指して、初級段階の授業にも言語総合運用活動が取り入れられている実践が見られた（副田・平塚 2006、佐藤等 2009、飯田・藤澤 2017、福富・土居 2020、張又華 2022）。このような言語総合運用活動を通し、中核となる日本語応用能力育成の上に、達成感や自信の獲得、創造性の育成においてもいい効果があると指摘されている。このように、初級段階の授業にでも言語総合運用活動のように学習者を日本語と関連づけさせる実践的運用活動を取り入れるのが重要になってくる。ただし、今までの実践報告では、初級前半や初級後半の学習を終えた学習者が対象となるものが殆どであり、執筆者の勤務校で開講する日文(一)<sup>3</sup>学習者向けの言語総合運用活動がほとんどない。そのため、言語総合運用活動のデザインにあたって、五十音を終え、挨拶や基本単語、簡単な文法を学んだ学習者にとってどのような言語総合運用活動が適切であろうか、また、言語総合運用活動の遂行には協働学習が採用されているのが一般的であるが、各学科から集まる非日本語専攻学習者の協働学習における協働はどのようにすればうまく機能するかから検討せねばならない。そこで、本研究では、牛窪（2005）で言及されている学習者主体の観点から今までの実践活動を分析し、協働学習促進の方法を検討した上で、執筆者の勤務校で開講する日本（一）学習者向けの言語総合運用活動を考案し、また学習者の振り返りから日本語学習における影響を考察していく。

## 2. 先行研究

### 2.1 初級段階における言語総合運用活動の学習者主体性について

外国語学習においては、学んだ語彙や文法などといった言語知識の応用ができるよう、「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」

---

<sup>3</sup> 日文(一)は、仮名、発音規則、「みんなの日本語初級 I」第5課までの学習となっている。

4 技能が総合的に使われる実践的学習活動は欠かせない一環である。このような実践的学習活動は、中上級の授業には取り入れられているのが普通であるが、近年初級段階の授業にも実践的学習活動が取り入れられている実践報告が見られた(副田・平塚 2006、佐藤等 2009、飯田・藤澤 2017、福富・土居 2020、張又華 2022)。これは初級段階では実践的学習活動も重要視されてきていることを示している。

実践的学習活動とはいって、具体的な実施内容は各教育機関教育の教育目標、各授業の学習目標、教師の教育観、教育対象、学習環境に応じてそれぞれ考案されているが、牛窪 (2005) で言及されている学習者主体<sup>4</sup>の観点から見れば、テーマ決定をはじめ、資料収集、資料整理や意見などが含まれるプレゼンテーション、台本作りといったような主体性が高いものもあれば(副田・平塚 2006、佐藤等 2009、飯田・藤澤 2017)、教科書の文章に基づく音読劇のように主体性がほぼゼロに近いものもある(福富・土居 2020)。それは、前者は応用程度が高くて、遂行するにはある程度の基礎知識や能力が求められているのに対し、後者は応用程度がそれほど高くなくて、基本的に基礎固めに重点が置かれているからであろう。しかし、基礎固めだからといって学習者の主体性を考慮に入れなくてもよいのであるか。張又華 (2022) は、日本語応用能力の育成を目指して、みんなの日本語初級 II 第 20 課を終えている非日本語専攻学習者を対象とするクラスに、教師が学習者の主体性を高めるために、朗読劇の台本の書き換えを取り入れ、そして調査を行った。その結果、日本語能力のみならず、口頭能力や応用能力の育成、学習動機の向上やチームワークの促進に機能していることがわかった。学習段階や科目などの違いによってそれぞれ相応しいものが取り入れられていると思われるが、学習者の主体性も考慮に入れるべきだと思われる。

---

<sup>4</sup> 活動型クラスの実践における学習者主体については、学習者が持つ思考、意思、価値観等を教室の普遍的な内容として、学習者がそれらを日本語で表現し、経験を新たにする場を教師が提供し、学習者が参加することで達成されると言及されている。

このように、執筆者の勤務校で開講する日本（一）学習者向けの実践的学習活動を考案する際に、基本的にプロジェクトベース協働学習（Project-based Cooperative Learning）の概念を援用するが、学習者の主体性を考慮に入れる基礎固めのための実践的学習活動として位置付け、また、文法、読解、聴解、会話、作文などといった科目のように、独立して学習する概念と異なるため、本稿では、このような実践的学習活動を言語総合運用活動と呼ぶことにする。

## 2.2 協働学習促進の方法について

協働学習は学習動機の強化、アクティブランニングや自律学習の促進、記憶保持の強化、自尊心と自信を高めること、仲間のサポートや援助を受けることができるといった学習効果があると指摘されている（Johnson, Johnson, & Stanne, 2000; Slavin, 1995）。各授業の学習目標によってそれぞれ適切な協働学習の方法が採用されるが、協働学習を促進するには、共通している部分がいくつあり、異質的グループ分けを採用すること、積極的なメンバー協力を重視すること、個人が持つ責任を強調すること、全員成功可能、メンバーとの協働方法を学ぶことが挙げられている（張新仁 2019）。ここから、協働学習を成功させるには、教師が協働学習活動を考案する際に、これらの要素を含めて考えねばならないことがわかる。また、本稿で考えているプロジェクトワーク協働学習は、プロジェクトの進捗管理、役割分担、プロジェクトの遂行などといった項目は基本的に学習者に任せることとなっているが、全体の進捗管理、助言、足場かけの提供などといった教師によるサポートも重要である。以上の検討を踏まえ、協働学習は、グループでの学習ではあるが、個人での学習も重要であること、また、学習者主体中心の学習ではあるが、教師のサポートも重要であると言えよう。今回はこれらの協働学習促進の要素の具現化を目指して、言語総合運用活動を考案する。

以上の検討を踏まえ、執筆者の勤務校で開講する日本（一）学習者向けの言語総合運用活動を考案する際に、プロジェクトベース協働学習（Project-based Cooperative Learning）の概念を援用する。言

語総合運用活動の内容構成に関しては、日本語応用及び口頭能力の育成を目指して、基本的に日文（一）の学習目標に沿い、4技能が生かされる基礎固めの学習活動であるが、学習者の主体性も考慮に入れるため、学習者が考えたことを日本語で表現する部分も入れることにする。

### 2.3 研究課題

本稿の目的は、筆者の勤務校で開講する日文（一）の履修を終えた学習者の振り返りから筆者が考案した協働学習、学習者主体性重視の要素を取り入れた言語総合運用活動の導入は、日本語学習への影響を全般的に考察した上で、筆者が直面している教育現場の課題の解決策になる可能性を検討する。具体的に言えば、言語総合運用活動の導入は、日本語学習においてはどのような影響があるのか、学習動機と学習意欲の維持・向上につながることができるのか、日本語口頭及び応用能力の育成につながるのかという二つの研究設問を中心に考察を行う。

## 3. 実施概要

### 3.1 調査対象

今回の研究では、考察対象は筆者が毎学期に開講している日文（一）の非日本語専攻学習者であり、言語総合運用活動の実施及び日本語学習における影響について受講者の意見の傾向を考察するため、111学年度第2学期と112学年度第1学期に開講する三つの日文（一）、合計161名の受講者を対象に調査を行う。日文（一）は2単位の学期授業、選択科目であるため、日本語を学ぶのが学習目標であるが、受講者の属性をはじめ、カリキュラムや授業時間など様々な側面で日本語専攻学習者とは学習条件が異なっている。まず、受講者の属性については、異なる学年や学部から成り立っている上に、学習動機がそれぞれあり、学習意欲や予備知識・技能に大きな差があつたりするなどの特徴を持っている。例えば、アニメ好きな学習者は、「聞く・話す」の側面は優れているが、「読む・書く」

の側面はそれほど優れていない。また、ゼロからの学習者中心の授業であるが、すでに高校で仮名や日常挨拶などを習ったことのある学習者や日本語能力試験に合格した学習者、独学学習者もいる。次に、カリキュラムや授業時間については、日文（一）から日文（四）まであるが、大人数のため講義での授業仕方及び筆記試験での評価が中心となるのが一般的であるに加え、各レベルに対応する会話や作文といった産出活動中心の授業がないため、一般的に口頭能力と応用能力の発展が遅れている傾向が観察された。

### 3.2 シラバス・言語総合運用活動デザイン

執筆者の勤務校で開講する日文（一）は「みんなの日本語初級Ⅰ」の第5課まで教えることとなっており、基本的に文型シラバスを採用している。筆者は日文（一）の学習目標<sup>5</sup>を達成するために、仮名や発音規則の学習を終えてから、第5週から学期末まで反転授業の教育法を採用し、授業前は記憶、理解を中心に目標言語知識の学習を徹底させ、4技能の練習やタスクを取り入れるというサイクルを行う<sup>6</sup>。第10週から目標言語知識の学習をしながら、言語総合運用活動も同時に進めてもらう（図1をご参考ください）。

---

<sup>5</sup>筆者は学習者表現を含め、具体的に「語彙と文を正しく、流暢に朗読することができる」、「日常生活の場面での会話と容易な文章の内容が理解でき、そして簡単な日本語で問答及び文作りができる」と設定しておく。

<sup>6</sup>張又華（2023）では、事前学習に選択問題ではなく、入力式のオンライン文法試験を導入し、そして準実験研究方法で日本語応用能力の育成につながる反転授業の実施仕方を明らかにした。本研究も同じ授業流れで反転授業を実施するが、言語総合運用活動の考案、実施、学習者の反応に絞って考察を行うことが目的であり、反転授業の実践に関する詳細は張又華（2023）で掲載されているため、紙面の都合上、本稿では割愛させて頂きたい。

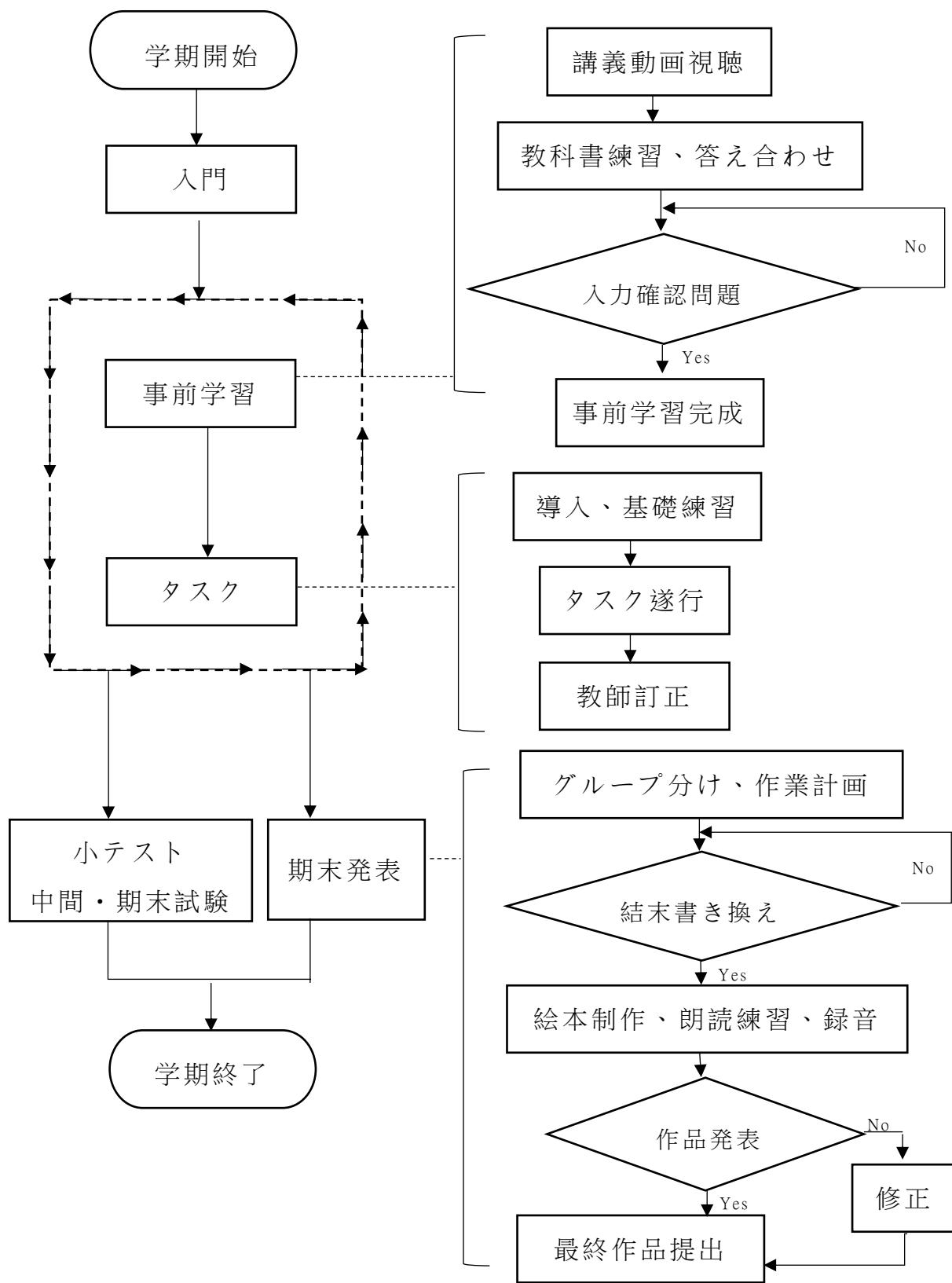


図 1 本実践での授業流れ（張又華（2023）で掲載されている）

まず、日文（一）の言語総合運用活動のデザインに関しては、日文（一）の学習目標に沿い、具体的に口頭、読む、応用三個の側面を含んだ学習目標を目標にして考案し、日文（一）の言語総合運用活動を「PPT 朗読絵本制作」と名づける（図 2 をご参照ください）。



図 2 PPT 朗読絵本制作の学習目標及び対応する学習活動・技能

朗読は、仮名習熟度の向上及び発音の練習に適している学習活動である。日文（一）の学習者であるため、レベル別多読ライブラリーから構成が比較的に簡単な日本語学習者向けの日本昔話「浦島太郎」と「笠地蔵」を朗読の素材にした（表 1 をご参照ください）。朗読の音声データがネットで公開しているため、学習者が自由にアクセスすることができる。また、応用能力は、インプット学習活動のみではなく、アウトプット学習活動も取り入れることで育成することができるため、昔話の結末をあえて学習者に与えず、学習者に学んだ目標言語知識を使い、結末の書き換えをしてもらうことにした。結末の書き換えは、八つの文で完成させ、学んだ言語知識を少なくとも三つ使うというルールを設けた。書き換えの部分の朗読は、オンライン音声合成ツールを提示し、練習してもらう<sup>7</sup>。

<sup>7</sup> <http://www.vanillavoice.com>、<https://www.gavo.t.u-tokyo.ac.jp/ojad/> 学習者にこの二つのウェーブサイトの利用をすすめる。

表 1 朗読素材の一例

---

(前略)

竜宮城にはおいしい食べ物やお酒があります。太郎は毎日乙姫様と遊びました。そしておいしい食べ物をたくさん食べました。おいしいお酒もたくさん飲みました。毎日とても楽しいです。一週間、二週間、一ヶ月、二ヶ月、一年、二年  
ある日、乙姫様が言いました。

「太郎さん、元気ありませんね。あまり食べませんね。どうしましたか。」

太郎は言いました。

「乙姫様、わたしはもう家へ帰ります。」

(中略)

太郎はカメから降りました。そして、言いました。

「カメさん、どうもありがとう。さようなら。」

「さようなら。」

カメは竜宮城に帰りました。

(結末の書き換え)

---

次に、「PPT 朗読絵本制作」の進行に関しては、第 10 週に期末発表の内容について説明し、第 16 週の発表までは教師の設定した PPT テンプレート（表 2 をご参照ください）及び制作スケジュール（表 3 をご参考ください）に従い、授業以外の時間にグループ各自で進めると設定してある。朗読の練習は基本的に個人で進む作業であるが、絵本作り及び結末の書き換えのような共同作業もあり、作品を完成させるという共同目標を持っている上に、各自の責任も果たさなければならないため、チームワーク力の形成が期待される。一方、学習者に作品制作を計画的に進めてもらえるように、制作スケジュールを共有してもらう。結末書き換えと PPT の下書きは、学習者に教師のコメントに従い、間違えたところや誤植を修正してもらう（付

録 1 をご参考ください)。完成した作品は発表日の前日までに提出し、発表当日に公開する(完成した作品は付録 2 をご参考ください)。

表 2 PPT テンプレート

構成・ページ数		説明
1)表紙 1page	ストーリー のタイトル 及びグル ープメンバ ーの名前	<ul style="list-style-type: none"> <li>・グループメンバーの名前を朗読の順番通りに並べること</li> </ul>
2)内容 22pages	1.人物紹介 (1page) 2.教師が指定 した範囲 (音声デー タあり) + 結末の書き 換え (20pages)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・グループメンバー人数：4人</li> <li>・昔話の内容に従い、PPT に絵やイラストを入れること。</li> <li>・全員朗読すること</li> <li>・発表時間：5分</li> <li>・朗読音声データを PPT に挿入し、自動再生に設定すること</li> <li>・録音の際、なるべくノイズがないよう気を付けること</li> <li>・八つの文で完成させ、そして、今学期の目標言語知識・表現を少なくとも三つ使うこと</li> <li>・1人ずつ 5 ページ</li> </ul>
3)最終ペ ージ 1page	3.クイズ (2page)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・内容に関するクイズを用意し、発表の際にクラスメートに聞く</li> <li>・最終ページに「発表は以上です。ご清聴ありがとうございました。」という表現を入れること</li> </ul>

表 3 期末発表までの制作スケジュール

week10	week12	week14	week16
テーマ発表	結末の書き換え下書き確 認・修正	PPT 下書き確認・修正・朗 読練習	期末発表

さらに、「PPT 朗読絵本制作」の評価に関しては、協働学習における協働がうまく機能するように、グループ全体のみではなく、個人の学習も評価対象となる（発表の成績は 100 点が満点とし、グループ全体の成績は 60%、個人朗読の成績は 40% とする）。また、教師の評価のみではなく、学習者同士からの評価も成績に反映させたいため、発表の際に、学習者全員にも評価してもらう（表 4 をご参照ください）。ただし、教師用の評価基準はやや複雑なので（付録 3 をご参照ください）、学習者には「わかりやすさ」を主な基準にした学習者用の評価基準を提示する（表 5 をご参照ください）。

表 4 期末発表の成績の計算仕方

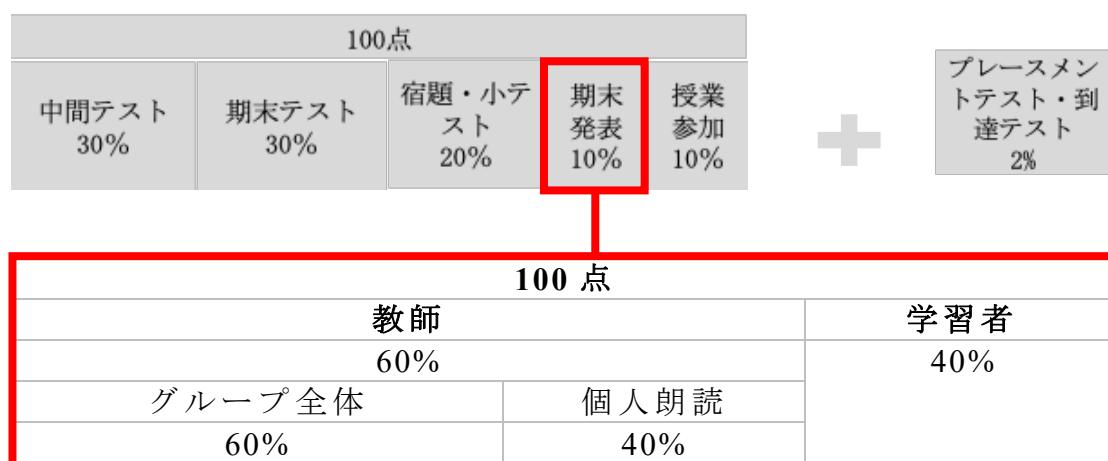


表 5 学習者用評価基準

点数	90-99 点	80-89 点	70-79 点	60-69 点	60 点以下
説明	絵本全体がとてもわかりやすくして、勉強になりました。	絵本全体がわかりやすくて、勉強になりました。	絵本全体が普通で、もっとわかりやすくすれば、よくなる。	絵本全体を少し調整したほうがいい。	絵本全体がわかりにくくて、やり直したほうがいい。

このように、教師による講義だけではなく、実際な口頭練習ができること、大量なインプットができること、目標言語知識の応用ができること、日本語学習の仲間で学習ができること、学習者が自力で完成させること（或いは学習サポートがあれば完成できること）、楽しさが感じられることが期待できよう。

### 3.3 データ収集

本研究の目的は、筆者が考案した言語総合運用活動「PPT 朗読絵本制作」の学習プロセスを通し、非日本語専攻学習者の日本語学習における影響を考察することである。学習者の立場から日本語学習への影響を考察するために、受講者に期末発表の後に学習振り返りシートの記入をしてもらう。学習振り返りシートに設問が 4 つあるが、設問 1 から設問 3 は、本研究の課題と直接に関わっておらず、今後の改善に向けて取り入れたため、主な分析内容となるのは設問 4 の内容で、設問 1 から設問 3 の内容はあくまで参考資料として扱う（表 6 をご参照ください）。

表 6 学習振り返りシート

- 
1. 如果滿分是 100 分，您會給您的小組打幾分？小組期末發表的學習歷程中，您覺得您哪個部分做得很好？哪個部分可以再加油？（日本語訳：100 点が満点だったら、あなたが所属するグループに何点つけますか？発表準備にあたって、あなたがよくできたところ、まだ頑張れるところを教えてください。）
  2. 對您而言小組期末發表的學習歷程中最困難的部分為何？您怎麼解決？（日本語訳：発表準備にあたって、あなたにとつていいちばん難しいことは何ですか。何か解決方法を使ってみましたか。）
  3. 對您而言小組期末發表的學習歷程中最愉快的部分為何？您覺得主要的因素為何？（日本語訳：発表準備にあたって、あなたにとつていいちばん楽しいことは何ですか。どうしてですか。）
  4. 對您而言小組期末發表的學習歷程在您的日語學習上產生什麼影響（或帶來什麼樣的改變）？請具體說明。（日本語訳：発表準備を通し、日本語学習においてはどのような影
-

---

響がありますか（或いはどのような変化がありますか）。  
具体的に説明してください。）

---

### 3.4 分析方法

本研究は、基本的に主題分析（Thematic Analysis）の方法で分析を進めるが、言語総合運用活動を通し、日本語学習への影響の傾向を考察するために、Miles & Huberman（1994）、詹（2022）の分析手法を参考にして学習振り返りシートの分析を行う。具体的な分析流れは次の通りである（表 7 をご参照ください）。

表 7 分析流れ

---

Step1: 1回目のコーディングでは、学習者からの振り返りデータをざっと見て、日本語の学習への影響があるところを見つけて、コードを与える。1回目のコーディングが終わったら、2回目のコーディングを始める。2回目のコーディングでは、学習者からの振り返りデータを見直し、そして類似している概念を一つのコードにまとめる（図 3）。

---

Step2: コーディング作業を通して形成された複数の概念のカテゴリー化をし、カテゴリー（category）が形成される。各カテゴリーからさらに上位概念を抽出し、上位概念を表す名前をつける（類別にあたる）。そして、各上位概念からさらに学習主題（themes）を取り立てる（図 4）。

---

Step3: 日本語学習への影響の傾向及び個人状況を考察するために、コーディングスキーマ（coding scheme）を作り出す。影響の種類、各影響が言及された回数、各学習者が言及した影響の数は、数値で表される（図 5）。

---

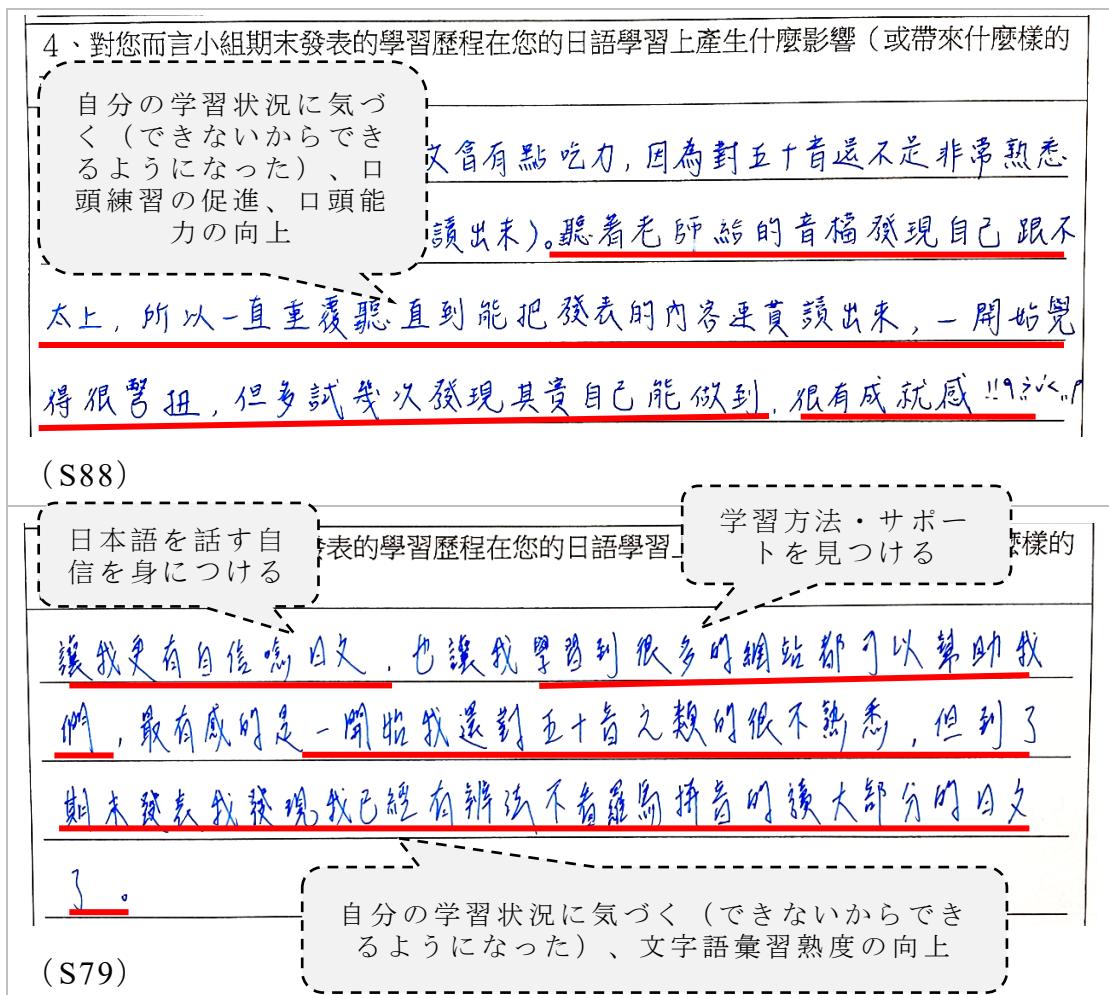


図 3 コーディング作業

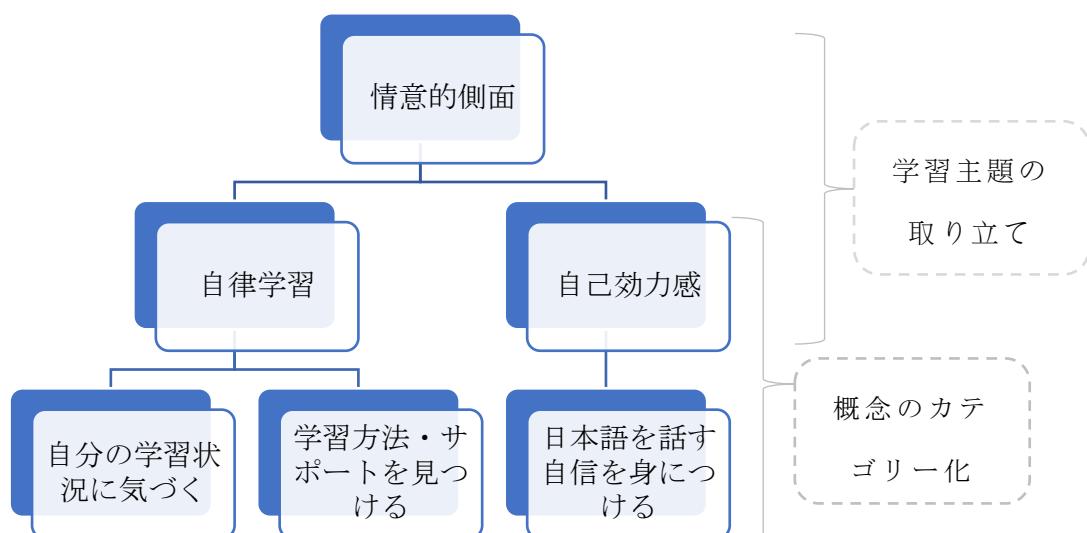


図 4 複数の概念のカテゴリー化及び学習主題の取り立て

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	影響の種類	O			
1			類別	學習動機	自我效能		自主學習			合作學習			其他			
2			影響	1.維持・提升學習動力 ・持續修課意願	2.獲得成就感	3.建立口說信心	4.察覺自我學習狀況	5.促進自主學習	6.發先學習方法・學習支援	7.學習合作	8.互相幫助	9.協助角色	10.拓展視野	11.應用所學/學習經驗	12.相吾摩	
3	編號	學系	次數		16	5	22	37		19	13	8	3	2	8	8
4	1 理工			2			自己唸日文會不好聽，畢竟是不熟悉的語言，但真正報告愈多愈順了，熟能生巧的感覺。只要一直練習就可以把日文唸								各影響が言及された回数	
5	2 理工			2												
6	3 理工			1											各學習者が言及した影響の数	

図 5 コーディングスキーマ

#### 4. 分析結果

三つのクラスの受講者は合計で 161 名であるが、回収した学習振り返りシートは 142 件あり、主な分析内容となる箇所に「特にない」と書かれている件、何も書かれていない件は合計で 3 件だったので、分析となる有効資料は 139 件であった。前節で言及している分析方法で資料の分析を行った（表 8 をご参照ください）。その結果、学習主題は情意的側面、認知的側面、技能的側面 3 つあり、類別は學習動機、自己効力感、自律學習、協働學習、言語知識、言語技能、その他 7 つあり、学習者の日本語學習に見られた影響は、言語知識や言語技能に関する學習は予想されていたが、學習意欲の維持・向上をはじめ、日本語を話す自信を身につけたり、自分の學習狀況に気づいたりすることも見られ、合計で 19 種類あった。これは、総合的運用學習活動における中核的な言語學習目標の達成を目指している上に、情意的側面にも様々な影響があることを示している。

表 8 分析結果

主題	類別	番号	日本語学習における影響	回数
情意的側面	学習動機	1	学習動機と学習意欲の維持・向上	16
		上		
	自己効力感	2	日本語を話す自信を身につける	22
		3	達成感を獲得する	5
		4	自分の学習状況に気づく	39
	自律学習	5	学習促進	18
		6	学習方法・サポートを見つける	13
		7	協働の方法を学習する	8
	協働学習	8	互いに協力する	3
		9	グループのサポート役を果たす	2
	その他	10	視野を広げる	8
		11	応用・学習経験	8
		12	他のグループの発表を見習う	3
		13	友達ができる	1
認知的側面	言語知識	14	教科書以外の言語知識の学習	20
		15	文字、語彙習熟度の向上	13
		16	既習言語知識への理解が深まる	5
技能的側面	言語技能	17	口頭練習の促進	42
		18	口頭能力の向上	21
		19	全般的能力の向上	3

日本語学習における影響は19種類もあるが、各影響の程度は、言及された回数から大まかな傾向が見られた。情意的側面においては、協働の方法を学習するや学習方法・学習サポートを見つけるなどの影響があるが、自分の学習状況に気づく、日本語を話す自信を身につける、自律学習の促進、学習動機と学習意欲の維持・向上が言及された回数が目立っている。この中、言及された回数が最も多いの

は、自分の学習状況に気づくとの項目である。認知的側面においては、言及された回数が最も多いのは、教科書以外の言語知識の学習である。技能的側面においては、予想されていた口頭練習の促進、口頭能力の向上が言及された回数が最も多い。

## 5. 考察

### 5.1 協働学習及び主体性重視の学習活動が自律学習の促進、学習動機、学習意欲の維持・向上につながることが期待される

前節の分析結果から、言語総合運用活動は、言語知識側面及び言語技能側面のみではなく、自律学習をはじめ、自己効力感の獲得、学習動機と学習意欲の維持・向上などといった情意的側面にも影響が見られた。

情意的側面における影響は種類が多いが、言及された回数が最も多いのは、自分の学習状況に気づくという項目である。学習状況に気づくというのは、学習者は教師が提供する音声データを聞きながら朗読の練習をし、そして録音した音声データにある間違えたところ、流暢ではないところ、アクセントやイントネーションのおかしいところがあれば、正しくて流暢に話せるように、朗読の練習を繰り返していることで、だんだん正しくて流暢に話せるようになる自分に気づくこと、もしくは自分の予想した通りにならなくても、練習を通してできたことやまだできることなどといった自分の学習状況を把握することである。これは、学習者が自己モニタリングをしていることを示している。自己モニタリングは、自律学習で最も重要な行動だと言っても過言ではない。自己モニタリングができなければ、達成感や自己効力感の獲得どころか、適切な解決や練習方法も見つからない今まで学習が終わってしまい、次の学習目標をどのように設定すればいいかがわからないので、学習が続かない状況になってしまう。このように、言語総合運用活動の導入は、日本語学習における影響は学習者が自ら自分の学習状況をモニタリングするチャンスをもたらすことを明らかにした。

また、初級段階では、文法や語彙など言語知識の学習が中心となるため、一斉授業、文型や置き換え練習が中心となる講義式の授業、そして筆記試験で学習成果を評価するのが普通である。そのため、基礎日本語授業はどちらかといえば、1人で学習する形となっている。1人の学習は、孤立感、単調な学習環境などといった関係で飽きが生じやすくなるため、学習動機と学習意欲の維持・向上も難しくなることがある。分析結果だけ見れば、協働学習に関する影響がそれほど目立っていないように見えるが、発表準備にあたって最も楽しかったことは何かという質問に対する返事には、「困難にあった時に、全員で解決策を立ててクリアした」、「先輩と会話をしながら作業を進めたので、雰囲気がよかったです」、「メンバーたちの発想力がすごいので、予想よりいい作品ができた」、「全員が各自の責任を果たし、単位泥棒がいなくてよかったです」といった内容が多く見られた。これらの内容から概念を抽出すると、最も中核的となったのは、作品の完成を目指して全員で努力することだった。パソコンやスマホがあれば、個人学習がいつでもどこでも簡単に始まると言っても過言ではない今の時代では、協働学習を通して、学習者同士が互いに支え合ったり、メンバーを見習ったりすることが学習促進の一つの方法として考えられよう。

このように、言語総合運用活動の導入は、単なる言語知識及び4技能の学習のみではなく、自律学習の促進、学習動機と学習意欲維持・向上にもつながることが期待されよう。

## 5.2 結末の書き換えによる言語知識応用能力の育成が期待される

分析結果から見れば、語彙や文型などといった教科書以外の学習はもちろん、既習言語知識の習熟度向上、既習言語知識への更なる理解にもつながることが明らかになった。学んだ言語知識を応用するチャンスが与えられなければ、応用能力が自動的に育成されるはずがない。絵本作成及び結末の書き換えには、与えられた朗読素材の内容を理解しなければならないため、学習者は自ら学んだ言語知識を活かして読むチャンスが与えられ、読んでも理解ができなければ

ば、メンバーに教えてもらうか、翻訳サイトを利用しながら読むこととなる。また、結末の書き換えには既習言語知識だけでは表現しきれないことがあるので、翻訳サイトを使う学習者もいるが、朗読のために、翻訳サイトを使いながらもそのまま鵜呑みにすることはできないので、学習者が自分で内容や読み方を確認せねばならないこととなる。このプロセスを経て、既習言語知識が限られているが、それを活かして更なる言語知識の学習ができるという経験が得られると思われる。このように、学んだ言語知識を応用するチャンスが比較的に少ない非日本語専攻学習者にとっては、少しずつ応用能力が育っていくことが期待されよう。

### 5.3 口頭練習の促進による口頭能力及び自己効力感の育成が期待される

対面授業で学習者に発音や会話の練習をさせるが、限られた授業時間や大人数のため、十分な練習時間の確保ができない上に、教師がクラス全員の状況を確認する時間もないでの、口頭能力が大事だとわかっているながら全員を評価するのが難しい状況となっている。だが、期末発表を通し、口頭練習のチャンスが増えるだけではなく、クラス全員に聞かせるため、学習者自身が納得できるまで繰り返しの練習を行なっており、教師も口頭能力の評価ができるようになっている。分析の結果から見れば、技能的側面における影響では、最も多く言及されているのは口頭練習の促進であり、口頭能力の向上を感じた学習者も見られた。また、情意的側面における影響では、日本語を話す自信を身に付けることができたと言及されている回数が目立っている。学習者の振り返りによれば、朗読の練習が最も難しいように思われているが、それをクリアすることができたから自信が得られたのであろう。このように、言語総合運用活動を通し、口頭練習の促進や口頭能力の育成のみではなく、自己効力感の育成にもつながることが期待されよう。

## 6. おわりに

本考察を通し、初級段階で協働学習を取り入れ、学習者の主体性を考慮に入れた言語総合運用活動の導入は、日本語応用能力及び口頭能力の育成につながることを明らかにした。一方、日本語応用能力及び日本語口頭能力の育成はある程度予想されているが、学習動機と学習意欲の維持・向上、自律学習の促進、自己効力感の育成においてもいい効果があることも明らかになった。これは言語総合運用活動の導入は、日本語学習のみならず、学習動機と学習動力の維持・向上、自律学習の促進、自己効力感の育成といった情意的側面においてもいい役割を果たすことを示している。さらに言えば、初級段階で反復や機械的練習は重要だが、それだけでは学習動機と学習動力の維持・向上に逆効果が生じてしまうため、初級段階でも協働学習を取り入れ、学習者の主体性を重視することが学習動機と学習動力の維持・向上につながると考えられる。このように、非日本語専攻学習者を対象とする初級段階の授業でも、協働学習を取り入れ、学習者の主体性を考慮に入れた言語総合運用活動の導入は、日本語口頭及び応用能力の育成のみならず、学習動機と学習意欲の維持・向上、自律学習の促進などといった情意的側面をはじめ、認知的側面、技能的側面においてもいい学習効果があることが期待できよう。

## 参考文献

### 日本語

- 飯田洋子・藤澤好恵（2017）「初級日本語クラスにおけるプロジェクトワークの実践-実践的な日本語運用能力の育成を目指して-」『神戸国際大学紀要』(93)、神戸、神戸国際大学、pp.67-82
- 牛窪隆太（2005）「日本語教育における学習者主体—日本語話者としての主体性に注目して」『リテラシーズ1—ことば・文化・社会の言語教育へ』、東京、くろしお出版、pp.87-94

佐藤慎司・浜田英紀・ナヅキアン富美子（2009）「初級日本語クラスと創造性：ポッドキャストドラマプロジェクトの可能性」『16th Princeton Japanese Pedagogy Forum Proceedings』、プリンストン日本語教育フォーラム、pp.143-155

張又華（2022）「非日本語専攻学習者のための授業デザイン—作品制作による日本語運用能力を育てる可能性—」『台灣應用日本語研究』(29)、新竹、台灣應用日語学会、pp.57-86

張又華（2023）「日本語運用能力の育成につながる反転授業を考える—台湾の大学における非日本語専攻学習者を対象に—」『台灣日語教育学報』(41)、新北、台灣日語教育学会、pp.31-60

副田恵理子・平塚真理（2006）「主体的かつ総合的な日本語運用活動を可能とするポスター発表クラスの試み」『北海道大学留学生センター紀要』(10)、北海道、北海道大学留学生センター、pp.73-87

福富七重・土居美有紀（2020）「日本語初級クラスにおける音読劇の試み」『南山大学外国人留学生別科紀要』(3)、愛知、南山大学外国人留学生別科、pp.53-65

## 中国語

張新仁（2019）「分組合作學習的意義功能特色」張新仁編（2019）『分組合作學習：自發、互動、共好的實踐』、台北、教育部國民及學前教育署、pp.3-16

詹明峰（2022）「培養師資生素養導向課程設計能力：以合作問題解決為例」『教育研究月刊』第336期、台北、元照出版、pp.71-91

## 英語

Johnson, D. W., Johnson, R.T., & Stanne, M. E. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Minneapolis, MK: Cooperative Learning Center, University of Minnesota.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Perkins, D. N., & Salomon, G. (1992). Transfer of learning. *International Encyclopedia of Education*, 2, 6452-6457.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research and practice* (2nd ed). Prentice Hall.

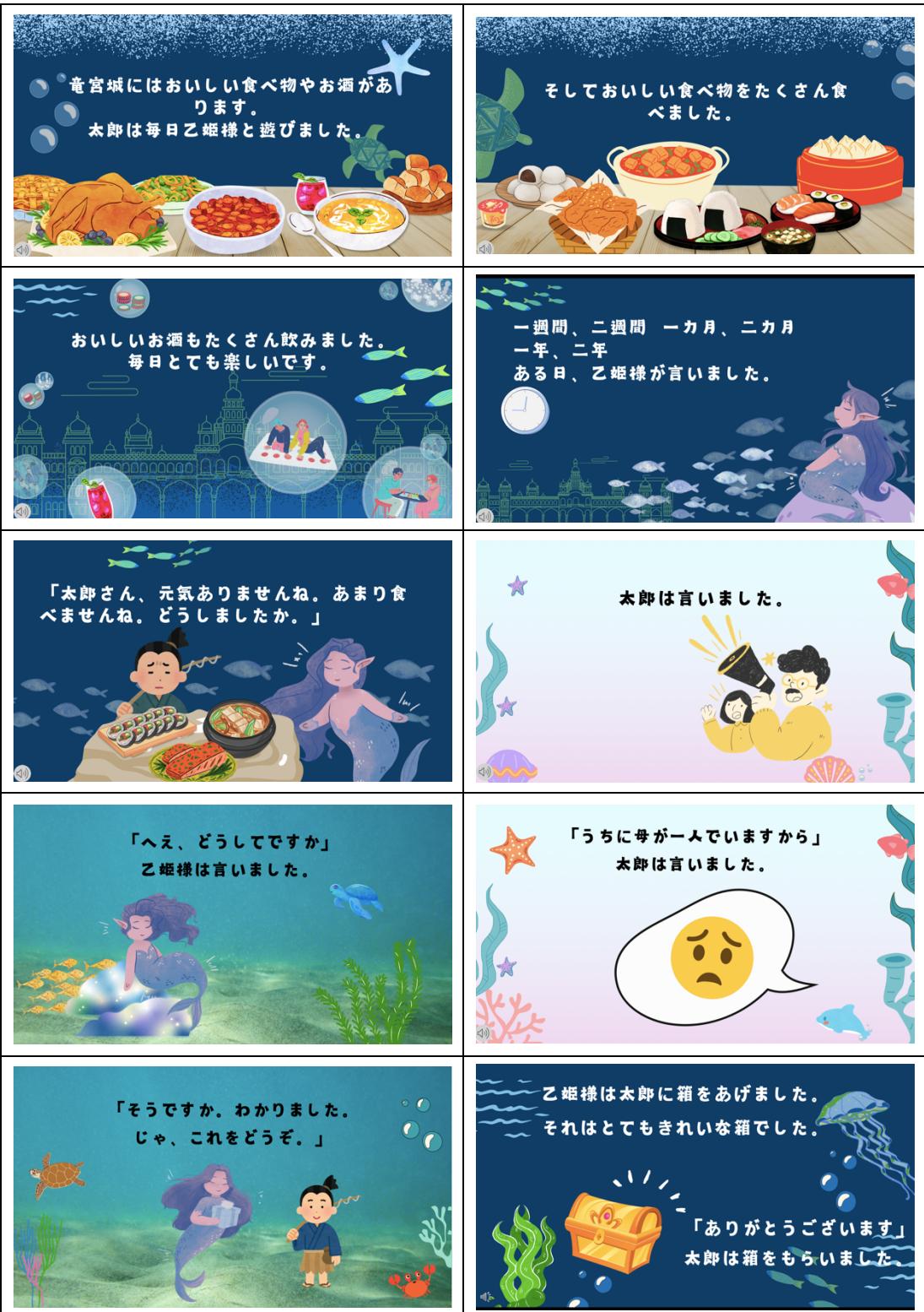
## 付録 1 結末書き換えの1例

1121\_期末發表結尾編寫\_日文(一)←

故事名稱←	浦島太郎←		
第____組←	1.←	2.←	3.←
組員←	4..←	5.←	6.←
編寫的很棒！期待發表。←			
(結尾編寫) ←			
お母さん：あなたは誰。←			
太郎：太郎です。←			
太郎：あなたのための箱があります。←			
お母さん：この箱の中に魚はいますか？←			
太郎：いいえ 魚じゃありません。←			
お母さん：着物ですか？←			
太郎：いいえ 着物じゃありません。←			
お母さん：酒ですか？←			
太郎：いいえ 酒じゃありません。←			
旁白：最終まで、結局、お母さんは箱の中の物を知らないままでした。が知りません。←			
←			

## 付録 2 学習者の絵本作品









付録 3 教師用評価基準（張又華（2023）で掲載されている）

単位/項目 /スキル (割合)	90-99 点	80-89 点	70-79 点	60-69 点	60 点以下
組/絵本構成/読む (20%)	PPT は教師が提供するテンプレートに準拠し、絵とテキストの内容が一致し、誤植がない。	PPT は教師が提供するテンプレートに準拠し、絵とテキストの内容が一致している。	PPT は教師が提供するテンプレートに準拠しない箇所が 1 つ、絵とテキストの内容の不一致が 1-2 箇所、誤植が 3-4 箇所あつた。	PPT は教師が提供するテンプレートに準拠しない箇所が 2 つ、絵とテキストの内容の不一致が 3-4 箇所、誤植が 5-6 箇所あつた。	PPT は教師が提供するテンプレートに準拠しない箇所が 2 つ以上、絵とテキストの内容の不一致が多く見られ、誤植が 6 箇所以上あつた。
組/結末書き換え/書く (20%)	今学期に学習した文型や表現のうち、少なくとも 3 つ使用する要件を満たしていない、且つ正しく使用されている。	今学期に学習した文型や表現のうち、少なくとも 3 つ使用する要件を満たしているが、正しく使用されていない箇所がいくつかあつた。	今学期に学習した文型や表現のうち、少なくとも 3 つを使用する要件を満たしているが、正しく使用されていない箇所が多かつた。	学期中に学習した文型や表現のうち、少なくとも 3 つを使用する要件を満たせず、そのうち正しく使用されていない箇所がいくつあつた。	学期中に学習した文型や表現のうち、少なくとも 3 つを使用する要件を満たせず、そのうち正しく使用されていない箇所が多かつた。
組/発表全体/話す (20%)	冒頭の挨拶→朗読→質疑応答→終わりという流れに則っており、非常	冒頭の挨拶→朗読→質疑応答→終わりという流れに則っており、スム	冒頭紹介→朗読→質疑応答→終わりという流れが守られていない箇所が	冒頭紹介→朗読→質疑応答→終わりといふ流れが守られない箇所が 2	冒頭紹介→朗読→質疑応答→終わりといふ流れが守られない箇所が 2

	にスムーズに進めることができた。	ーズに進めることができた。	1つあつたが、進行には特に影響されなかつた。	つあり、発表の流れがあまりスムーズではなかつた。	つあり、発表の流れが完全にスムーズではなかつた。
<b>個人/朗讀 正確さ/聞く、読む、話す (20%)</b>	仮名は完全に正しく読まれていて、アクセントもほぼ正しい。	仮名は正しく間違えた箇所は若干あったが、意味の理解には影響しない。	仮名は正しく間違えた箇所は若干あったが、意味の理解には影響しない。	仮名は正しく間違えた箇所は若干あったが、意味の理解には影響するアクセントの誤りが多かつた。	仮名は正しく間違えた箇所は6以上あり、意味の理解に影響するアクセントの誤りが多かつた。
<b>個人/朗讀 流暢さ/聞く、読む、話す (20%)</b>	音量は適切で、ポーズは正しく置かれていて、ためらうことはない。	音量は適切だが、1~2箇所に誤ったポーズがあつたか、3秒より長い間隔がいくつかあった。	音量は適切だが、3~4箇所に誤ったポーズがあつたか、3秒より長い間隔が多かつた。	音量が小さすぎ、3~4箇所に誤ったポーズがあつたか、3秒より長い間隔が多かつた。	音量が小さすぎ、5箇所に誤ったポーズがあつたか、3秒より長い間隔が多かつた。