The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	「オンライン集中日本語・日本文化特別講座」における「中級文法・語彙」の授業報告 : 産出活動に注目して
Author(s)	谷口（井手）, 恭子
Citation	大阪大学日本語日本文化教育センター授業研究. 2023, 21, p. 47-58
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/91280
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

「オンライン集中日本語・日本文化特別講座」における「中級文法・語彙」の授業報告
―産出活動に注目して―

A Report on Intermediate Grammar & Vocabulary Class in an Online Intensive Course: Focusing on Output Activities

谷口（井手）　恭子

【要旨】

新型コロナウイルスの影響により、2021年度秋冬学期の授業期間に来日できなかった日本語・日本文化研修留学生及びメイプル・プログラムの留学生は、オンラインにて大阪大学日本語日本文化教育センターの2021年度秋冬学期の時間割り通りに授業を受けていたが、時差等の問題により負担を感じる学生もいた。そこで、2022年２月から３月末まで、時差を配慮した時間帯に「オンライン集中日本語・日本文化特別講座」が開講されることとなり、筆者は「中級文法・語彙」の日本語実習科目を担当した。本稿はその授業報告である。

授業では、文法・語彙の理解から運用へつなげる授業を目指し、語彙ボードの作成や発表などの産出活動を取り入れた。産出活動は録画を行い、フィードバックを行ったが、録画物の使用法やフィードバック等には不十分な点もあった。授業報告とともに、産出活動の進め方やフィードバックの問題点についても考察し、今後の課題としたい。

１．はじめに

本稿は、大阪大学日本語日本文化教育センター（以下、センター）において、2022年２月から３月末までの間に2021年度集中講義として開講された「中級文法・語彙」の授業報告である。

新型コロナウイルスの影響により、2021年度秋冬学期に未渡日の日本語・日本文化研修留学生及びメイプル・プログラムの留学生は、オンラインにてセンターの2021年度秋冬学期の時間割り通りに授業を受けていた。しかし、時差の大きな学生には受講時間の負担だけではなく、時差の問題で授業中の発言が憚られる等、授業への参加が限定されるといった負担もあった。そこで、時差に配慮した時間帯に「オンライン集中日本語・日本文化特別講座」が開講されることとなり、筆者は「中級文法・語彙」のクラスを担当した。

「オンライン集中日本語・日本文化特別講座」は日本との時差の大きな国の学生に限って開講された講座ではないが、これまで受講時間や受講方法に負担を感じていた学生も受講することを考えると、まずは学生が楽しく主体的に学べる授業にしたいと考えた。そこで、クラスの開始にあたり、受講生がどのような文法・語彙の学習を望んでいるのかをクラス前アンケートで調査し、受講生の要望を把握した。その上で、センターにおける能力記述[1)]を土台としながら、授業を組み立てた。授業では、文法・語彙の理解から運用へつなげることを目標とし、語彙ボードの作成や発表などの産出活動を取り入れた。以下、特に授業における産出活動について報告し、見えてきた課題についても考察することで、今後の授業に役立てたい。

２．授業の背景

「文法・語彙」の授業に産出活動を取り入れた背景には、次の三つの考えがある。一つ目は、

１.で述べたように、時差による事情で思うようにセンターの授業を受講できなかった学生が、学習の制限が少ない環境で楽しく主体的に授業に参加してほしいと考えたからである。文法・語彙学習では、その意味用法の理解や例文理解が欠かせないため、受動的な時間が必要ではあるが、学生の理解を産出活動へつなげることで、より主体的で深い学習となることを期待した。

二つ目は、集中講義という特性上、２コマないしは３コマ連続で授業が行えるという点である。通常クラスであれば、いくつかの文法・語彙を学ぶ際に、十分に運用の時間が取れず、理解だけで終わってしまうこともあるが、授業時間が連続していることで、文法・語彙の理解から産出へ移行する時間が取れるであろうと考えた。

三つ目は、クラス前アンケートの結果からの考えである。クラス開講前に受講生５人に、これまでの「文法・語彙」授業での学習方法や、本授業への要望等を知るという目的でGoogle Formsにて自作アンケートを作成、実施した。受講生には無記名で回答を依頼し、５人のうち４人から回答を得た。そのうち、「この文法・語彙の授業にどんな要望があるか？（複数回答可）」という選択式の質問に９つの項目を提示し、回答を得た。以下はその結果を回答数順に示したものである。

- JLPTのための勉強がしたい（４人）／自分の興味があるトピックについて、正しく説明したり書いたりするための文法・語彙を勉強したい（４人）／コミュニケーション能力を上げるための文法・語彙の勉強がしたい（４人）／たくさん話して、文法・語彙を身につけたい（４人）
- 初級の文法でもどんな文法でも、使えるようになりたい（３人）／たくさん読んで、文法・語彙を身につけたい（３人）
- 同じような意味を表す文法・語彙のちがいを知って、正しく使いたい（２人）／ドラマや動画を見て、その中の文法・語彙を勉強したい（２人）
- 同じような意味を表す文法・語彙の書くときの使い方と話すときの使い方のちがいを知って、正しく使いたい（１人）

また、「どんな文法、語彙が勉強したいか？」という自由記述式の質問には、以下のような回答があった。

- Particleの　が　に　で　とか、言葉の使い方とか（動詞、他動詞とか）、N3－N2の文法に加えて、日常生活の文法と語彙も勉強したい。
- JLPT　N3
- JLPTを受けることと日常生活のために文法と語彙が勉強したいです。
- 日常会話の文法を勉強したいです。JLPTの語彙も勉強したいです。

これらの回答を見ると、受講生は、JLPTの学習[2)]及び、日常生活に使用される文法・語彙の学習に強い関心を持っていること、コミュニケーション能力の向上に文法・語彙が必要であると考えていること、文法・語彙の学習方法は読むことに加え、書いたり、話したりする産出活動も希望していることが窺えた。

「日本語能力試験　JLPT」のwebサイト[3)]には、「日本語学習の最終目標は、語彙や漢字、文法項目を暗記するだけではなく、それらをコミュニケーションの手段として実際に利用できるようになることだと考えています。日本語能力試験では、その考え方から、『日本語の文字・語彙・文法といった言語知識』と共に、『その言語知識を利用して、コミュニケーション上の課題を遂行する能力』を測っています。」と述べられている。筆者も「JLPTのための学習」とは、単に暗記をして選択肢から選ぶ学習ではないと考えている。実際JLPTを表題とした問題集等で取り上げられている文法・語彙は日常生活にも使用されており、「JLPTのための学習」は日常生活とは切り離せず、試験にも日常生活にも双方に有益であると考えられる。筆者はクラス前アンケートやJLPTのwebサイトで述べられている日本語学習の目標を踏まえ、学んだ文法・語彙知識を日常生活にも活かせるような産出活動を取り入れて授業を進めることとした。

以上の三つの考えから、文法・語彙の理解から運用へつなげるために、産出活動を取り入れた授業を組み立てることとした。以下、授業概要を報告し、考察する。

3．授業概要

3．1．受講生

受講生は、ロシア、タイ（４人）の５人である。タイの学生４人は、日本政府の新型コロナウイルス感染症にかかる入国制限の緩和により、本講座の開講期間内に来日したが、授業は引き続きオンラインで受講した。

3．2．教材

主教材には『日本語N3　文法・読解まるごとマスター』を使用することとした。クラスの設定レベルがB1であったこと、文法・語彙を学び、産出活動を行うことで運用力の向上を目指したこと、産出の前段階には受容の活動も必要であること、受講生がJLPTの学習にも関心を持っていたことが選定理由である。この教材は読解文の長さが10行程度で読解そのものに時間がかからず、文の複雑性も低いため、文法・語彙表現の意味用法や文脈を推測しやすいという長所がある。また、各課のタイトル・テーマが受講生にも身近に感じられ、会話等の産出活動に取り入れやすいことも本授業に適していると考えた。

3．3．授業の構成

授業は、センターの従来の開講科目同様、１回90分の授業を15回行った。但し、開講期間が２月中旬から３月末までの７週間であったため、授業日に連続して２～３コマ（回）を行い、計15回となった。その内、12回は教材を用いて行い、３回は発表を主とした授業とした。なお、教材を用いた授業の12回が終了した後に、発表を主とした授業を３回連続で行ったものではなく、発表を主とした授業は15回の授業のうちの３回目、８回目、13回目に行った。

教材を用いた授業は、3.2.に記した教材を用いて行った。発表を主とした授業は、受講生が関心を持つ文法・語彙項目一つを選び、意味用法などをスライド等を用いて説明することを課題とした。発表時間は特には設定しなかった。本授業では、文法・語彙の理解から産出へつなげることを重要視したが、受講生が選んだ文法・語彙について発表することは、その文法・語彙への理解が深まると同時に、多面的に考察する機会ともなる。また、「発表」という活動その

ものが産出的なものであるため、授業の目標に適っていると考えた。許ほか（2017）では、中上級レベルの文法クラスで学んでいる学習者の多くは文法項目や文型の意味の理解はしているが、それらの文法項目や文型の使用場面や文脈の理解は十分とは言えないとし、「文法等と場面理解力、表現力が一致しない学習者が多く見受けられる」と述べている。受講生の発表を通して、受講生の文法・語彙への理解がどのような理解であるのかを知り、使用場面等も含めクラス全体で学ぶ機会となることを期待した。「中・上級文法」の学習項目という観点から見てみると、小林（2005）は、初級文法と中・上級文法を比べ、「初級の文法シラバスには共通理解があるが、中級・上級レベルの文法シラバスには共通理解がみられない」という現状があると述べている。確かに、中・上級レベルの総合教科書を何冊か見てみても、教科書によって取り上げられている文法項目は様々である。筆者は受講生がどのような文法・語彙を選び、発表するのかを知ることで、受講生の文法・語彙への関心の傾向を知り、今後の授業内容を考える際にも役立てられると考えた。以下、教材を用いた授業と発表を主とした授業のそれぞれについて述べる。

3．4．教材を用いた授業

3．4．1．授業の流れ

教材を用いた授業は図１に示す流れで行った。なお、筆者は初回の授業で、この授業では予習をしてほしい旨を受講生に説明し、受講生も了承している。

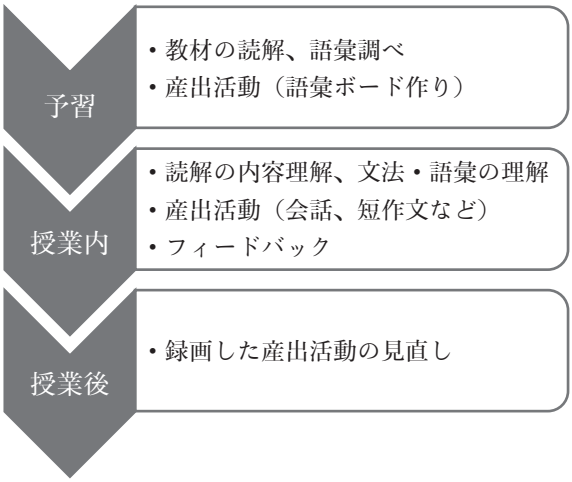

図１　教材を用いた授業の流れ

3．4．2．産出活動事例：語彙ボード作り

受講生は予習の一つとしてGoogle Jamboard[4)]を用いて「語彙ボード」作りに取り組んだ。筆者はオンラインでの授業運営が円滑に進むよう、Google Classroomを開設し、受講生とのやりとりや予習等の授業の連絡に使用していた。具体的には授業の５日程前にGoogle Classroomを通じて、読解教材を配布し、それと同時に、読解のタイトル・テーマにちなんだ質問をGoogle Jamboardに記入しておくようにした。受講生は予習として読解教材を読み、語彙調べをした後、Google Jamboard上の質問に解答や考えを書き込み、それらを講師と受講生とで共有した。

読解の予習といえば、教材を読み、大まかな内容を理解し、新しい漢字・語彙を調べるという流れをイメージするのではないかと思われるが、本授業では、受講生の主体的な学習を期待していたため、語彙を調べるだけでなく、受講生の知識や考え等を表出する産出活動の場としてGoogle Jamboardを使用した。予習の段階で、Google Jamboard上に各受講生が語彙や考えを書き込む活動を行ったことで、授業の前に更に語彙を増やすことができ、読解の内容理解も

深まった。また、読解の本文では言及されていないことについて、受講生の視点から疑問を投げかけた書き込みもあり、授業内での意見交換などを多面的に行うことができた。図２[5]は教材『日本語N3　文法・読解まるごとマスター』の第４課「日々の生活から①～携帯電話」を学習したときの語彙ボードである。筆者は、携帯電話等を使う時に必要な言葉を書き込むことと、携帯電話等でできることを書き込むことを予習としたが、「携帯電話などでできること」の語彙ボードには「安心できない」、「不安」という書き込みがあり、携帯電話やスマートフォンなど情報機器の問題点についても、話し合うことができた。このように語彙ボード作りを通して、受講生の主体的で活発な学び合いが行われた。

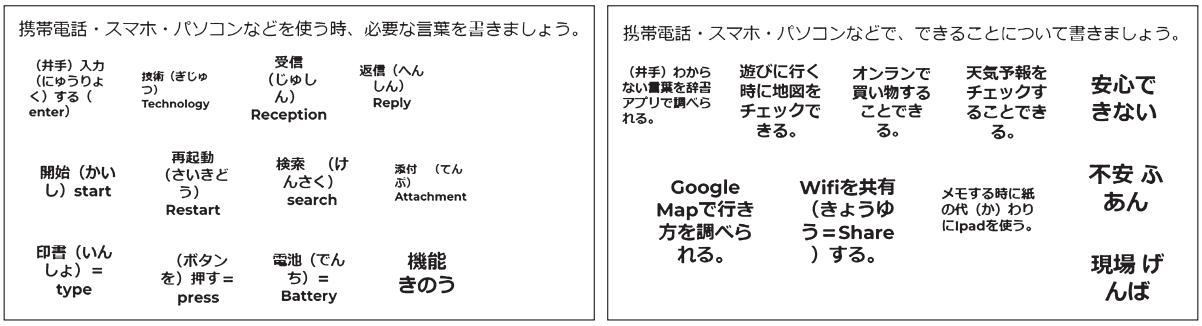

図２　語彙ボードの一例

３．５．発表を主とした授業

３．５．１．授業の流れ

発表を主とした授業は図３に示す流れで行った。筆者は受講生の一回目の発表の２週間前に例として発表を行い、受講生に参考にしてもらった。発表は受講生了承の上、一回目も二回目も録画し、受講生が見直せるようにした。

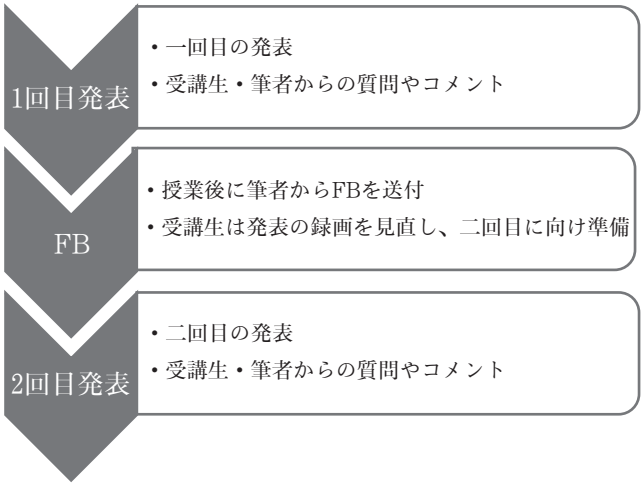

図３　発表を主とした授業の流れ

３．５．２．発表内容

受講生５人が発表した「文法・語彙」は、表１のとおりである。

表１　発表内容

受講生	発表項目
A	「別に」の使い方
B	Vます直す
C	ものなら
D	～に違いない
E	～をきっかけとして／にして／に

受講生ＡとＢは語彙的なテーマについて発表を行い、Ｃ、Ｄ、Ｅは文法に関する発表を行った。Ｃは中・上級の文法項目として種類の多い「もの」を使った条件を表す文法表現、Ｄは判断を表す文法表現、Ｅは表し方が複数ある関連・対応を表す文法表現である。次項からは、発表について具体的に述べていくが、本稿では、中級の主要教科書にも学習項目として多く掲載され、また、筆者のこれまでの指導経験上、学生から類義表現について質問が出ることの多い受講生Ｄの「～に違いない」について報告する。

３．５．３．一回目の発表及びフィードバック

受講生Ｄは「～に違いない」についてスライドを用いて発表し、発表後は他の受講生及び筆者からの質疑に答えた。筆者は授業後に発表と質疑応答の内容を踏まえ、受講生Ｄにメールにてフィードバックを送付した。

受講生Ｄの発表は、①「～に違いない」の意味用法、②「～に違いない」の接続方法、③「～に違いない」の例文説明、という順番で行われた。①の意味用法の説明では、「～に違いない」は「きっと～と思う」という意味だとし、「このsituationには理由を知っているから、きっと～と思う」になると説明した。そして、「話す時によく使う」文法表現だとも説明した。例文は「あの店はいつも人が多いから、人気があるに違いない。」、「彼は毎日料理を作りますから、料理が上手に違いない。」の２文であった。これら例文の前件が「原因」となり、後件に「きっと～と思う」という意味を持つ「～に違いない」を導くという発表であった。

受講生Ｄの発表後、受講生からコメントと質問があった。コメントとしては、「パワーポイントのスライドが見やすかった」という肯定的意見があった。質問は「～に違いない」と他の文法表現（「～と思う」、「～はずだ」、「～ようだ」）との違いについての質問や「きっと」の使い方について、また、「話す文法」と説明があったことへも質問があった。受講生Ｄは、「～に違いない」と「～と思う」の違いについて、「～に違いない」は「話す人に自信がある」時に使うと答え、他の類義表現については二回目の発表で説明することとした。筆者は受講生の質疑応答に加わるのではなく、質疑応答の内容を整理し、全体に伝え、発表の時間を終えた。

一回目の発表後、筆者は、各受講生に発表で気になった言葉の使い方や、受講生からの質疑内容をまとめたものをメールでフィードバックした。受講生Ｄには、「～に違いない」と「～はずだ」、「～ようだ」との違いについて、「きっと」の意味や「きっと」を用いる場面について二回目の発表に加えてはどうかと助言した。

３．５．４．二回目の発表及びフィードバック

受講生Ｄは一回目の発表の２週間後に「～に違いない」について二回目の発表を行った。一回目と同様、スライドを用いて発表し、発表後は他の受講生及び筆者からの質疑に答えた。筆者は授業後に発表と質疑応答の内容を踏まえ、受講生全体に向けてメールでフィードバックを送付し、本授業の担当は終了した。

受講生Ｄの発表は、①「～に違いない」の意味用法、②「～に違いない」の接続方法、③「～に違いない」の例文説明、④類義表現との比較、という順番で行われた。①の意味用法の説明では、「～に違いない」は「きっと～と思う」、「～に決まっている」という意味で「強い推断（guess）」表す」と説明した。一回目の発表と比較すると、意味の説明に加え、機能の説明が

加えられていた。③での例文は一回目の発表と同じく「あの店はいつも人が多いから、人気があるに違いない。」、「彼は毎日料理を作りますから、料理が上手に違いない。」の 2 文であった。最初の例文は「あの店はいつも人が多いですから、あの店はいつも人気があると思う」という意味になり、後ろの文は「彼は毎日料理を作ることから、この人は料理がきっと上手だと思う」という意味になるとの説明であった。一回目の発表では、前件が「原因」となり、後件の「きっと～と思う」という意味の「～に違いない」を導くという説明があったが、二回目は、「原因」という語彙は用いずに文脈での説明となった。次に、一回目の発表ではなかった④類義表現との比較についての説明があった。似ている文法として、「～はずだ」と「～ようだ」が紹介され、「～はずだ」は「理由があって～と思う」という意味であり、「～ようだ」は「五感を使って話し手が感じたこと」、つまり「手を使って目を使って耳を使って」という表現だという説明があった。そして、図4のように「混乱する」例文として、「彼は買うに違いない。」、「彼は買うはずだ。」、「彼は買うようだ。」の 3 文を挙げ、「～に違いない」は「100%の推断」を表す一方、「～はずだ」と「～ようだ」は「 8 割の推断」であると分析した。

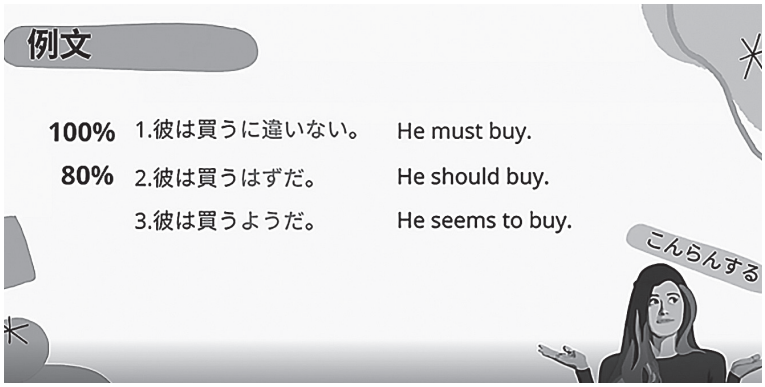

図 4　受講生Ｄの発表「～に違いない」について

受講生Ｄの発表後に一回目と同様、他の受講生からコメントと質問があった。まず「スライドがきれいで、話が聞きやすかった」という意見が多かった。筆者も受講生Ｄの話し方は文が長すぎず、聞きやすいと感じていたため、そのようにコメントをした。次に、「～に違いない」と「～はずだ」、「～ようだ」との比較があったことについて、一回目より意味用法がわかりやすくなったという意見とともに、「～らしい」との違いについて更なる質問が出た。受講生Ｄは、「ようだ」と「らしい」は同じような意味で、どちらも「推測」であるが、「『ようだ』は五感を使って、見たり聞いたりし」た推断であると答えた。「～ようだ」と「～らしい」の使用場面と文脈の違いについて筆者の考えも述べたが、授業時間がなくなってきたため、発表項目の「～に違いない」との比較に触れることはできなかった。

二回目の発表後、筆者は全受講生の発表に対するフィードバックをまとめ、受講生全員にメールで送付した。受講生Ｄの発表については、発表で「～に違いない」と「～はずだ」の推断の割合は100%と80%と異なるが、どちらも「理由があって～だと思う」という意味だと言っていたことに関して、話者の理由の捉え方が、二つの文法の違いに関係があるのではないかと伝えた。

４．授業からの気づきと今後の課題

３.では、授業概要を報告したが、本節では授業から気づいたことと今後の課題について、特に産出活動及びアンケート調査の結果から考察する。

４．１．産出活動からの気づきと今後の課題

まず、予習として課した産出活動の一つである「語彙ボード作り」からの気づきであるが、語彙ボードは受講生の語彙を増やす手段となることがわかった。受講生の予習をするタイミングがそれぞれ異なるため、後で書き込む受講生は先に書き込んだ受講生とは異なる語彙を書こうとし、辞書で調べる等の様子が見られた。授業ではそれらの語彙を受講生全員が共有し、意味や用法の確認ができたため、語彙を増やすことができた。また、先に書き込んだ学生と異なる語彙を書くためには、語彙だけに注目するのではなく、予習課題の読解文のテーマ・トピックにも注目し、内容に即した語彙や表現が書き込まれることもあった。このように語彙ボードは思考を深め、主体的に学ぶ姿勢を助けたと思われる。ただ、授業によっては、語彙ボードを十分に見られない時や、文法項目を中心に学習しすぎた時もあった。他の課題としては、受講生と筆者とで作成した語彙ボードの語彙の理解度や定着度を確認できなかったことも挙げられる。これらの課題に対し、今後は語彙学習と文法学習が分かれずに両立できるような使用場面を考えることや、授業の数週間後に語彙の確認を行うことなどが必要だと思われる。

次に、「発表」からの気づきについて述べたい。発表で最も心に残っていることは、受講生の発表への参加の仕方である。オンラインであっても、インターネット接続の問題がない限り、カメラオンで参加し、一人一人がコメントや意見を述べられたことは学習の場として非常に素晴らしかった。発表時には文法・語彙の説明を伝えるために、例文を出すだけでなく、図示するなど伝え方に工夫があり、わかりやすく伝えようとしたことで受講生自身の文法理解も深まったように思う。また、発表後の質疑応答を通して、その文法・語彙について多面的に考えることもできた。思わぬ質問は発表を担当した受講生にとっても刺激になったのではないだろうか。受講生は一回目の発表後の質疑応答やフィードバックを踏まえ、二回目の発表を行ったわけであるが、同じ項目を二回発表することで、発表の構成を再考し、よりわかりやすくしようという意図や、文法・語彙への理解の深まりが見て取れた。

しかしながら、いくつかの課題も見えてきた。まず、受講生Ｄに限らず、二回目の発表であっても、文法・語彙の理解に不十分な点があることがわかった。その要因には一回目の発表後の筆者のフィードバックのあり方にも関わりがあると思われる。受講生Ｄを例にとると、二回目の発表で「～に違いない」の類義表現「～はずだ」、「～ようだ」を加えたが、意味の説明では「～に違いない」も「～はずだ」も「理由があって～だと思う」と説明していた。この二つの違いは「推断」の割合の差だと述べていたが、その割合の差が何によるのかという説明はなかった。筆者は一回目の発表後のフィードバックで類義表現との比較を加えてはどうかと伝えたが、それらの使用場面を考えてみてはどうかというような具体的な助言はしなかった。許ほか（2017）では、中上級学習者の多くは、文法項目や文型の意味の理解はしているが、それらの文法項目や文型の使用場面や文脈の理解は十分とは言えないと述べられているが、受講生Ｄも発表項目及び類義表現の意味説明はあったものの、使用場面の説明は漠然としていた。筆者は、許ほか（2017）にあるような学習者の特徴を踏まえた上で、受講生が文法・語彙の使用

場面や文脈を主体的に考え、分析できるよう具体的なフィードバックをする必要があった。

別の課題としては、受講生の発表により、文法・語彙への理解は深まったが、その文法・語彙を用いた産出活動まではできなかったことが挙げられる。これは、文法・語彙の使用場面や文脈の理解に欠かせないことであるため、発表後に日を改めて会話活動等を行えば、受講生にとっても実際の運用につながる活動となったであろう。「発表」自体が産出活動ではあるが、今後は発表項目を用いた会話活動等の新たな産出活動を行うまでを授業の流れとして考えてみたい。

４．２．アンケート調査からの気づきと今後の課題

従来、センターでは授業終了時に受講生への授業評価アンケートが行われるが、本オンライン集中特別講座ではアンケートがなかったため、受講生からの授業評価を知り、今後に活かすべく、筆者がアンケートを作成し、実施した。クラス開講前のアンケートと同様Google Formsにて自作アンケートを作成し、授業終了後に受講生５人に送付した。受講生には無記名で回答を依頼し、５人から[6)]回答を得た。質問数は５段階評価の14問、回答選択式の質問（複数選択可）４問、自由記述式の５問である。本稿では、特に産出活動に関わる質問について考察する。

１）産出活動について

教材の読解文を学習した後、読解文のタイトル・テーマに関する会話を行ったり、文法・語彙表現を使った作文や会話等を行ったりした産出活動について、「この産出活動をして日本語力が伸びたと思うか」という質問に４人が「強くそう思う」、１人が「そう思う」と回答した。理由を問うた自由記述式の質問には、以下のような回答があった。

- 勉強した文法を練習できる。
- 授業で会話を作ったら、実生活でも作れると思います。
- 新しい文法が理解できて覚えて、今会話で使えます。
- 授業の内容は文法を使ってみるので、活動するときは、先生はいつも文法を使ってみてくださいと言いました。それはいいと思います。
- 活動は楽しくて分かりやすいからです。

本授業は文法・語彙の理解から運用へつなげることを重要視していたが、アンケート調査の回答からは、産出活動が日本語の運用力を高めたという実感を受講生が持っていることがわかった。許・阿部（2018）では、中級学習者が文法の学習にどのような問題点を感じているのかについてアンケート調査を行い、多くの学習者が「実際の日常場面では適切に使えない」という問題点を挙げていると述べているが、「今会話で使えます」という受講生のコメントからは、受講生がその文法・語彙の使用場面に注意を向け、文法・語彙に主体的に向き合っていることが窺われる。また、受講生が楽しく主体的に学べるよう本授業に産出活動を取り入れたが、その目的はある程度達せられたのではないかと思う。

毎回の産出活動は録画をしたが、アンケート調査から５人の受講生全員が授業後に録画を見直しており、録画は役に立ったと考えていることがわかった。そして、「毎回の活動でも、発表のように、次の授業でもう一度同じ活動をし直した方がよかったと思うか」という質問には３

人が「強くそう思う」、2人が「そう思う」と回答した。他の受講生や筆者からのフィードバックを聞いた上で録画を見直し、再度産出活動を行えば、受講生にとって生きた場面での文法・語彙を身に付けられる機会となったと思われる。今後、授業を担当する際には、活動を点で捉えず、授業全体を見通し、受講生の運用能力が高められるような産出活動を行いたい。

2）発表について

本授業では、教材を用いた授業と発表を主とした授業を行った。発表について、「同じテーマについて2回発表をしたことはよかったと思うか」という質問に1人が「強くそう思う」、4人が「そう思う」と回答した。「1回目より2回目の方がよい発表になったと思うか」という質問に3人が「強くそう思う」、2人が「そう思う」と回答した。その理由を自由記述式の質問で問うたところ、以下のような回答があった（原文ママ）。

- もっと理解できると思います。
- 弱点をみると、自分の弱点を分かりました。次回を発表するときはそれはもう2度としないです。
- 大切な情報だけ発表したから、一回目より皆んなさんがよく分かるかもしれないと思います。
- 発表の体制がよくなって、テーマは面白くて分かりやすくなりました。
- 先生のコメントからを読んで間違えたことが分かって覚えることができます。

これらの回答からは、同テーマで発表を二回行ったことを肯定的に捉えていることが窺える。一回目の発表後に受講生は発表録画を見直し、二回目の発表を行ったが、受講生はそれぞれの足りない点を見直し、発表に臨んだことで、二回目の発表の方が良くなったと感じたのであろう。

3）授業全体について

授業全体への評価を確認するため、「この授業で勉強になったことは何か？（複数回答可）」という選択式の質問に10の項目を提示し、回答を得た。以下はその結果を回答数順に示したものである。

- 文法表現の意味を理解する（5人）／あるテーマに関する言葉を増やす（5人）
- 文法表現を使って文や会話を作る（4人）／発表する（4人）／発表を聞く（4人）
- あるテーマに関する会話や説明をする（＝活動）（3人）／他のペアの活動を聞く（3人）／授業の後に、活動を見直す（もう一度見る）（3人）
- 文章を読む（2人）／講師からのフィードバックを読んだり聞いたりする（2人）

上述の1）では「産出活動をして日本語力が伸びたと思うか」という質問に肯定的な回答が多かったことを述べたが、選択式の質問でも「言葉を増やす」ことが勉強になったと全受講生が考えていることがわかった。また、文や会話を作る、説明をするといった産出活動も学びに役立ったと考えているようである。2）では「二回発表した」ことへの評価は高かったが、「発

表」が勉強になったと答えた受講生は5人中4人であり、1人はそう思わなかったということになる。発表の準備時間も含めると、短くはない時間を費やしたと思われるが、その時間が有意義であると全員が感じられるよう、発表の目的を丁寧に説明したり、取り組み方を一緒に考えていったりする必要があると感じた。「発表を聞く」ことが勉強になったと感じた受講生は4人で、発表者との質疑応答等のやりとりの中で学びを深められるピア・ラーニングが行われたことは、オンライン授業という形態の中にあって、大変意義のあることであったと思われる。「講師からのフィードバックを読んだり聞いたりする」ことが勉強になったと答えた受講生が半数以下であったことは、筆者としても残念ではあるが、4.1.で述べたように、受講生の理解が難しい部分を見極め、気づきを与えられるようなフィードバックの適切な伝え方を考えていく必要があるだろう。

最後に、授業の内容やGoogle Classroomの使い方も含めて、改善点や意見などを自由記述式で回答してもらったものを紹介する（原文ママ）。

- 私はgoogle classroomを作ったことがありますから、使いやすくて複雑ではないと思います。
- 私はよく勉強した文法を復習しなければなりません。
- 他の人の意見をわかりました。
- 授業が面白くて良かったですが、会話とか文章をすぐに作ることはとても難しいことですね。思う時間がもう少しあったら、よくなるかもしれません。
- （役に立たなかったことは）何もないです。全てはいいです。ありがとうございました。

本授業は語彙ボード作りや発表等の産出活動を通して運用へつなげることを目標としていたが、「他の受講生の意見がわかった」というコメントは、意見を言う・聞くという一定の運用力を示しているのはもちろんのこと、他の受講生の発表や意見を聞く学び合いの姿勢や、主体的な学びにもつながる可能性を示しているのではないだろうか。ただ、産出活動の活動時間へのコメントにあるように、産出活動には理解を表出するための作業や過程が必要であり、その時間は受講生によって異なると思われる。「もっと考えていいものを作りたかったのに」という不満を持ったまま活動を終えることがないように活動時間や取り組み方法を工夫していくことも今後考えなければならない課題であろう。

5．おわりに

本授業では、受講生の学習への要望も取り入れながら、文法・語彙の理解から運用へつなげることを目標とし、語彙ボードの作成や発表などの産出活動を取り入れたが、産出活動を行ったことで、多くの示唆を得た。

許ほか（2017）では、文法クラスでは文型の基本的な意味を学ぶだけでなく、それらの文法や文型が使われる場面の理解、話し手の意図、文脈に応じた適切なインタラクション等を身につけることも重要な課題であると述べられているが、その手法の一つとして産出活動は意義があったと思われる。それと同時に、文法・語彙の使用場面の理解や文脈にまで理解が及んでいない場合、受講生がそのことに気づけるような適切なフィードバックが必要であることが課題

として見えてきた。また、産出活動を点で捉えず、授業全体、日本語生活全体の中で捉え、産出活動を通してコミュニケーション上の課題を遂行できるようになることも重要である。

本授業はオンラインで行われたが、発表も含め産出活動の録画や見直しはオンラインだからこそ易しかったとも言える。現在センターでは対面授業が行われているが、授業内の様々な活動を録画し、クラス全体で確認したり、学生自身が見直したりすることで、学びの深まりや定着が期待できるように思う。対面授業におけるより良い活動方法やフィードバック方法についても考え、文法・語彙が理解から運用へつながり、定着するよう、より効果的な授業を目指し取り組んでいきたい。

注

1）「CJLCにおける日本語科目と能力記述」（2019年改訂）では、「文法・語彙」科目を受講するB1レベルにあたる人として、「基礎語彙のだいたいを理解することができる。基本的な文型を用いた表現を理解することができる」とある。また、B1レベルの人が受ける授業の例としては、「時事問題の語彙・説明や報告の言葉・話の流れを整理することばなど」と記述されている。

2）クラス前アンケートにおいて、授業への要望の調査項目に「JLPT」を独立して記載したことで、「JLPT」の文法・語彙学習はあたかも試験対策のための学習という印象を受講生に与えてしまったかもしれず、アンケートの作成方法は反省すべき点である。

3）日本語能力試験　JLPT　＜https://www.jlpt.jp/faq/index.html＞（最終閲覧日：2022年10月18日）

4）Google Jamboardとは、オンライン上のホワイトボードのようなものである。受講生の情報端末機器上でそれぞれに書き込んだり、クラス全体で共有したりできる。

5）実際の語彙ボードには、受講生が作成した付箋に名前が入力されているが、図２では受講生の名前を削除している。

6）初めにアンケート調査を作成した際、回答の選択方法に不備があったため、既に回答していた受講生も含め、受講生全員に再度アンケートを依頼した。そのため、実際に筆者が受け取った回答は５人以上からとなった。

参考文献

許明子・阿部美菜子（2018）「「分かった」から「使える」日本語を目指して―中級文法クラスにおける仮定表現の誤用分析を通して―」『グローバルコミュニケーション教育センター日本語教育論集』第33号　pp.61-74.

許明子・林淳子・八嶋康裕（2017）「場面理解に基づいた表現の力の向上を目指す文法教育―中上級レベルの日本語学習者の文作り及びインタビューの分析を通して―」『グローバルコミュニケーション教育センター日本語教育論集』第32号　pp.21-34.

小林ミナ（2005）「コミュニケーションに役立つ日本語教育文法」野田尚史編　『コミュニケーションのための日本語教育文法』　くろしお出版　pp.23-42.

水谷信子監修　水谷信子・黒岩しづ可・青木幸子・高橋尚子（2018）『日本語N3　文法・読解まるごとマスター』　Jリサーチ出版

（たにぐち（いで）　きょうこ　本センター非常勤講師）