



Title	『日本語と日本文化：言葉から文化を学ぶ』を使用した日本事情の授業におけるクイズ活動導入の試み
Author(s)	下村, 朱有美
Citation	大阪大学日本語日本文化教育センター授業研究. 2024, 22, p. 31-42
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/95201
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

『日本語と日本文化—言葉から文化を学ぶ—』を使用した 日本事情の授業におけるクイズ活動導入の試み

Implementing Quiz Activities in a Japanese Cultural Background Class Using 'Japanese Language and Culture: Exploring the Culture through the Language': An Experimental Approach

下村 朱有美

【要旨】

大阪大学日本語日本文化教育センターのUプログラムでは令和5（2023）年度から、同年3月に発刊されたCJLC叢書『日本語と日本文化—言葉から文化を学ぶ—』を使用した日本事情の授業が行われている。筆者が授業を担当したクラスでは訪日・滞日経験が浅い学生が大半であり、学習内容を自身に関係がある身近な事柄であると捉えられず、事前学習や授業内でのディスカッションのみでは理解を深めることが難しいという状況が見られた。そこで、学習内容についての能動的な学びを促し、学習内容についての知識を深めるとともに、自身やクラスメイトの理解度について考えることを目的としたクイズ活動を行った。このクイズ活動は、指定された課の内容についてグループ毎に3つのレベルのクイズを日本語で作成し、作成したクイズを口頭で他のグループに出題するという形式とした。本稿では、授業内での学生の様子やふりかえりの活動で得られた学生のコメントをもとに、クイズ活動導入の有効性や課題について検討する。

1. はじめに

大阪大学日本語日本文化教育センター（以下、CJLC）の学部留学生プログラム（以下、Uプログラム）では令和5（2023）年度から、同年3月に発刊されたCJLC叢書『日本語と日本文化—言葉から文化を学ぶ—』を使用した日本事情の授業が行われている。筆者が授業を担当した令和5年度春夏学期（4～9月）のU7・U8合同クラスは授業期間開始時、日本語の学習を始めて間もない学生で構成されたクラスであった。ほとんどの学生は訪日・滞日経験が浅く、学習内容を自身に関係がある身近な事柄であると捉えられず、事前学習や授業内でのディスカッションのみでは教科書内で提示されている学習項目の理解を深めることが難しいという様子が見られた。そこで、学習内容について学生の能動的な学びを促し、学習項目について理解を深めることを目的としたクイズ活動を導入することにした。

本稿ではこのクイズ活動について、授業内での実施手順について紹介するとともに、実施上の問題点と対応について述べる。さらに、学生の様子やふりかえりの活動で得られた学生のコメントをもとに、クイズ活動導入の有効性や課題について検討する。

2. 先行研究

本稿で扱う日本事情科目のクイズ活動は、学生に能動的な学習を求める側面があるという点でアクティブラーニングの形式を取り入れていると言える。溝上（2014：7）はアクティブラーニングを「一方向的な知識伝達型講義を聞くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」と定義している。上山（2016：22）は学んだ『知

識・技能』を直接的に易しめのレベルで活用する「習得型」、教師がヒントを与えて行う「活用型」、完全に学習者主体で、問題も自ら立て、解決に知識技能を総合的に使う「探求型」のタイプに分類し、「習得型」の授業のモデルとして、協働的な小テストの取り組みや、対人意識を活用した音読練習を挙げている。

横溝・山田（2019）では日本語教育におけるアクティブラーニングについて検討し、『『一方的な知識伝達型講義』自体が、日本語教育の現場では少ない』（p.5）ことを指摘した上で、同書では「[アクティブ・ラーニング¹⁾とは] ◆脳が活発に動くことで生まれる、あらゆる学習の総称。◆その実現をめざすことが、授業改善のきっかけとなり、教師としての成長につながる」（p.7）と定義している。また、同書では、アクティブ・ラーニングの実現により日本語学習者にとって「（1）日本語能力、（2）学習意欲、（3）自己調整学習能力、の三つの点で、アクティブ・ラーニングはプラスに働く」（p.17）と述べている。Uプログラムの日本語科目でも能動的な活動は取り入れられていると考えられ、本稿で扱う日本事情科目の授業内でもアクティブラーニングの要素を取り入れることで横溝・山田（2019）で述べられている効果を期待できると考えられた。

日本国内の留学生を対象とした教育機関でもアクティブラーニングを取り入れた事例が多数報告されている。日本事情科目の授業内で実施された事例としては、伊藤（2013）がテレビ番組や体験学習を日本事情クラスに導入しており、『『楽しい』感情が学習活動を活性化させ、留学生が自分で「なぜ」「どうして」と考える姿勢を促進させる機能を持つ』（p.14）ことを述べている。また、仁谷（2017）ではProject-Based Learning（PBL）の手法を日本事情科目に導入し、アクティブラーニング型の授業形態が学習者に肯定的に捉えられ、協働学習に能動的に参加していたと述べている。

さらに、日本語科目の授業でクイズ活動が取り入れられた事例も報告されている。李（2020）では海外の大学の日本語の授業でクイズを取り入れた事例が取り上げられ、学生がクイズに興味関心を持ち、クイズを用いた学習は楽しみながら日本語の学習に役立つものであると学生自身が認識し、学習意欲を高めることができたと報告している。また、漢字の授業でクイズ作成活動を行った濱田（2022）では、「自身が間違えやすい点に着目しながらクイズを作成していること、実際に学習者が作成した選択肢もそれらを反映したものであることが窺えた」（p.21）ことに加え、補助教材を必要としない点からも「オンライン授業でも取り入れやすい練習活動」（p.21）であると述べている。

日本事情科目の授業で学生自身がクイズを作成する活動を導入した例は管見の限りなかったものの、本稿で扱うクイズ活動は上山（2016）の「習得型」の活動であると考えられ、上述の報告からも、日本語学習者を対象とした授業でクイズ活動を導入することによって学生の学習項目についての理解や学習意欲を高めることが期待できると思われる。

3. 実践の背景

次に、本稿で扱うUプログラムの日本事情におけるクイズ活動の実践の背景について述べる。

筆者が令和5年度春夏学期に日本事情科目を担当したのは、CJLCで1年間の予備教育を受けた後、日本の国立大学に進学する国費留学生のプログラム（Uプログラム）内のU7・U8クラス（計12名）の学生である。学期開始時の日本語レベルは入門・初級段階であり、CJLCで学習を

開始する前に訪日歴がある学生は少なく、今回の留学を機に初めて訪日したという学生が大半であった。以下に本科目の学生の出身国と人数の内訳を示す。

表1 学生のクラス・国籍（五十音順）

クラス	国籍（人数）
U7	インド（3）、トルコ（1）、ネパール（1）、モンゴル（1）
U8	イラン（1）、インド（1）、エジプト（2）、マレーシア（1）、ラオス（1）

学期開始時、学生それぞれに日本についての漠然としたイメージや断片的な知識はあったものの、教科書に書かれている内容と自身の生活や身の回りの事象を関連づけて理解することが難しい状況が観察された。そのため、内容理解や学習項目の定着が困難になり、学習のモチベーションの維持等、学習に支障を来す可能性が生じていた。

対象とするクラスで使用するCJLC叢書『日本語と日本文化—言葉から文化を学ぶ—』は全12課で構成され、課毎に『基礎編』と『発展編』が設けられている。同書では冒頭でテキストの概要について述べられた後、「予習をしてから授業に出ましょう!」、「インターネットで調べたり、チューターに聞いたりしてみましょう!」、「授業では、テキストの語彙について、たくさん話しましょう!」と書かれている（巻頭）。この中で、本稿で対象とするクラスの学生の場合、予習とインターネットを用いた学習については可能な環境であったが、日本語学習が入門・初級段階の学生であったため、日本語で調べるという点において負担が生じやすい状況であった。また、訪日・滞日経験が浅い学生が大半であったため、渡日から間もない春夏学期のチュートリアルでは、日本語学習や生活上の課題についてサポートを受けることに多くの時間を費やし、日本事情科目の学習項目について話す時間を設けることが難しかったようである。授業内でディスカッションを行う場面を設定することもあったものの、学生自身が生まれ育った文化や自国で見聞きした項目について話す内容に偏り、学習項目に関連した日本での経験やそれについてどう思うかといった意見について発言を得ることができず、さらに学生間の発話量にも大きな差が生じていた。

このような状況の中、学生の学習項目についての興味を喚起するとともに、モチベーションの持続のためにも、能動的な学習を促すことが効果的であると思われた。しかし、講義を中心とした授業形式や一部の学生のみが発話するディスカッションでは能動的な学びが促せるとは言い難い。このような形式では日本事情の学習項目と自身の経験を関連づけることが難しくなり、今後学生が長期的に日本で生活する中で活用できる知識を身につけることができないのではという懸念が生じた。また、アクティブラーニングを取り入れるとしても時間等の制約上、教室外活動や学期期間中連続的に行う規模の大きい活動の導入は困難であったため、今回は授業内で行える活動としてクイズ活動を導入することとした。

なお、クイズ活動を導入するにあたり、作成したクイズや教室内での様子等について研究資料として扱うことについて学生に説明し、書面で研究協力についての確認を得た。

4. 実施手順

Uプログラムの春夏学期の日本事情科目（計15コマ）では教科書の『基礎編』を扱うこととなっていたが、上述の背景を踏まえ、筆者が担当するU7・U8のクラスでは、課の『基礎編』の

内容についてディスカッションを交えた講義形式で扱った後、クイズ活動を導入することとした。

なお、今回実践を行ったクラスでは、学期開始時、複数の学生が宗教上の断食期間であったことに配慮し、「食事」「和菓子」をトピックとして扱う第1課と第2課は、第3課の「都道府県・名物」を先に扱い、断食期間が終了した後に行った。その上で時間の都合上、クイズ活動は全課ではなく、進度に応じて実施する形とし、以下の課についてクイズ活動を行うことになった。

第1課 おうちごはん —食事—

第4課 夏休みの楽しみ —夏の行事—

第6課 幸せって何だっけ？ —家庭・学校生活—

第8課 帯に短し、たすきに長し —身なり—

第9課 そうだ 京都、行こう！ —歴史・建物— / 第10課 ポチとタマ —生き物・動物—

(第9課と第10課は1度の活動で2つの課を扱った)

テキストには合計12課で構成されているが、当該授業では内6つの課について5回のクイズ活動を行った。

4.1. クイズ活動実施の目的

日本事情科目にクイズ活動を導入するにあたり、実施の目的として以下の3点を設定した。

- (1) クイズを作成する際、学生自身が調べ、考えることを通して能動的に学び、日本事情の学習項目についての理解を深め、定着を促すこと。
- (2) グループでクイズを作成することにより、学習項目について話し合う機会を持つこと。グループでのクイズ作成を通し、自身の日本事情の学習項目についての理解度や、自らが育った国・地域の文化、それらに対する意識に再考する契機とすること。また、クラスメイトが育った国・地域の文化やそれらに対する意識について知り、相互理解の一助とすること。
- (3) 難易度の異なる3つのレベルのクイズを作成することにより、自身やクラスメイトの学習項目の理解度について意識すること。この意識づけにより、教科書に記載されている学習項目の中でも特に基礎的な項目について重点的に学習が進められるようにすること。

上述の目的を学生にも明示した上でクイズ活動を実施した。

4.2. 授業内でのクイズ活動実施手順

授業では該当する課の『基礎編』についてディスカッションを交えた講義中心の形式で扱った後、クイズ活動を行うことを伝え、「U7・U8の学生が混在する3名のグループを作ること」、「グループで『やさしい』『ふつう』『むずかしい』の3つのレベルのクイズを作成すること」を提示した。『やさしい』レベルではクラスメイトのほぼ全員が理解しておくべき項目についてのクイズとし、『むずかしい』レベルではやや発展的な内容のクイズ、『ふつう』レベルは『やさ

しい』と『むずかしい』の中間に位置づけることとした。グループの編成にあたっては、限られた人数ではあるが、多くの学生と協働する機会とするため、クイズ活動を行うごとに新たに編成した。

クイズ活動の手順について確認し、グループを編成した後、学生の名前と各レベルのクイズと解答を記入するワークシートをグループに1枚ずつ配布し、クイズの作成は授業時間内に行った。クイズを作成する際に参照する資料については特に制限を設けず、インターネットにアクセスできる機材の使用も可とした。授業終了時刻までにクイズの作成が終わらなかったグループについては、翌週の授業までにクイズを作成することとした。

クイズの作成を行った翌週の授業で前週の復習を行った後、クイズ活動を実施した。出題するグループは教室の前方に3名全員立ち、一人1問ずつ口頭でクイズを出題する形式とした。解答するグループにはA4サイズのホワイトボードとマーカーを1グループに1セットずつ配布し、グループで導き出した解答を書いて出題者に見せることとした。解答が正しいかどうかの確認は出題したグループの学生が行い、正答グループ数をホワイトボード上の表に記入し、各問題にいくつのグループが正答したかが視覚的に共有されるようにした。また、解答の確認後は出題したグループが日本語、もしくは英語で出題の内容と解答について解説する時間を設けた。

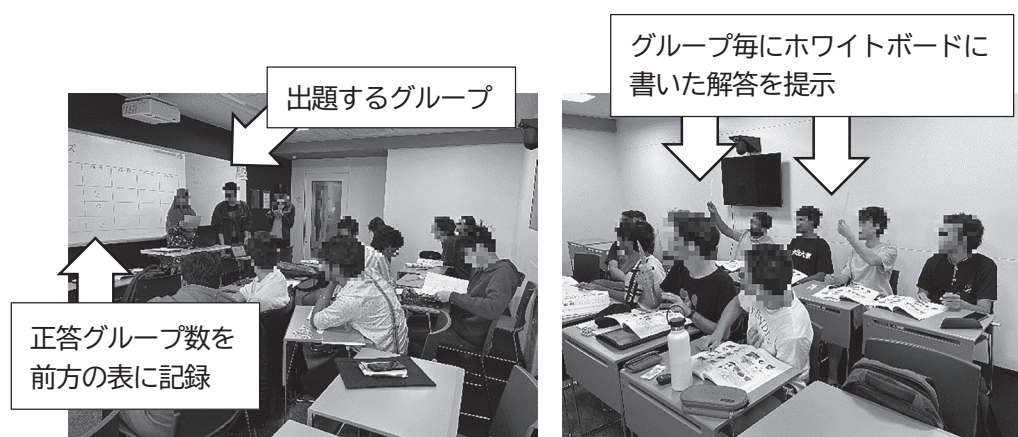


図1 クイズ活動の出題と解答の様子

4.3. クイズ活動実施上の課題

クイズ活動の実施においては、グループで協働し、活動に取り組んでいる様子が見られたものの、実施上の課題も生じた。以下、特に導入期において観察された課題3点について述べる。

(1) クイズの出題内容

1点目にクイズの出題内容に関し、出題内容の難易度についての課題と、複数の正答を導き出し得るクイズが出題されたという課題がある。

本活動では『やさしい』『ふつう』『むずかしい』の3レベルのクイズを各グループで作成することとした。4グループの内、1グループが出題をするため、解答するのは3グループとなり、『やさしい』レベルでは3グループが正答し、『ふつう』は2グループ、『むずかしい』では1グループのみが正しく答えられるようなレベルの問題を考えることを目標として示した。

クイズ活動導入当初はクイズを作成する際にインターネットで調べているグループがほとん

どで、教科書内の学習項目と関連はあるものの、授業で扱っていない内容が出題されることがあった。以下、実際に出題された例をワークシートに記載された原文で示す。

出題例（第4課『むずかしい』レベル）

問題：日本の花火大会では、花火が上がるときに人々は何と叫びますか。（解答：たまや）

上記の出題例では教科書に記載されておらず、講義でも言及していない内容が出題されている。この出題に対しては、全グループが正しく答えることができず、単に「『むずかしい』レベル」として設定したのみでは出題項目の選定が困難であったことが窺われる。学生が学習項目に興味を持ち、調べてクイズを作成している点で能動的な学習は活性化されているものの、想定したレベルに合致しないクイズが出題されることで、特に解答側となる学生のモチベーションの維持に支障を来す可能性があった。

また、クイズとして出題内容や表現が不十分であり、複数の正答が考えられるクイズもあった。

出題例（第4課『やさしい』レベル）

問題：なつにかぜが作るために何をつかいますか？（解答：うちわ）

上記の出題例では「かぜが作る」が「風を起こす」の意で用いられており、学生が正答として想定した「うちわ」の他に、該当課では扱われていないものの、「扇子」や「扇風機」、「サーキュレーター」と答えても正答となりうる。選択肢を設けたり、イラストを使用したりすることで学生が想定した解答へと導くことができると考えられる。このような課題に対し、グループでのクイズ作成中、学生からの質問を受けた場合や机間巡視を行った際に教師からの指摘が可能な状況であった場合は修正を促したものの、作成過程で出題内容に変更が加えられることも多く、最終的に複数の正答が考えられるクイズが出題されることがあった。

（2）日本語使用上の課題

特にクイズ活動を導入して初期の段階では、学生の日本語レベルも入門段階であったため、多くの学生がクイズを作成する際に翻訳アプリケーションや翻訳サイトを使用していた。これらのアプリケーションやサイトの使用により、教科書の内容理解は促されたものの、母語や英語を日本語に翻訳したためにクイズで使用されている表現が難解になり、問題文も長文になっているケースがあった。

出題例（第1課『ふつう』レベル）

問題：小麦粉、キャベツ、トッピングには、ウスターソース、青のり、かつお節、日本のマヨネーズなどが含まれます。1930年代に大阪で初めて登場しました。関西地方と広島はこの料理の2つのバリエーション。（解答：おこのみやき）

上記の例は「第1課」で行ったクイズ活動の際に出題されたものであるが、「含む」「～年代」

「登場」等、この活動を行った段階での学生の日本語レベルとしては理解が難しい表現が含まれている。また、漢字には読み方が添えられていなかったため、出題時に問題を読み上げることが難しくなっていた。

さらに、クイズを出題する際に問題文の発音が他の学生にとって聞き取りやすい発音となっておらず、出題内容を伝達する上での課題が生じるケースもあった。

(3) 解答上の課題

クイズ活動導入当初、クイズ出題後にホワイトボードに解答を書く時間やその際に参照する資料には制限を設けなかった。そのため、解答に時間をかけ、インターネットで検索したグループが多くあったことから、クイズ活動に時間がかかり、作成側が『むずかしい』レベルとして設定した問題にもほとんどのグループが正答するというケースが見られた。

上記に加え、クイズ出題の対象課によっては問題のバリエーションが少なくなり、複数のグループで出題内容が重複することもあった。また、今回の活動では適切な難易度のクイズが作成できていたとしても、他のグループの出題に正しく答えられたとしても、活動の「報酬」となるようなものは設けなかった。活動を定期的に行っていく中でクイズを出題することや正しく解答することについて学生のモチベーションをどのように維持するかが課題となる可能性もあった。

4.4. 実施上のルールの追加

以上の課題を踏まえ、第6課を扱った3度目のクイズ活動よりルールを追加した。追加したルールを以下に示す。

- ・クイズは教科書の『基礎編』の指定された範囲、及び、授業内で扱った内容から出題すること。
- ・クイズの問題に用いる文は長すぎないように、3文までとする。可能な限り既習の文型や語彙を用いて作成し、聞き手に伝わる表現になるように留意すること。
- ・出題されたクイズに解答する際は問題文を聞いてから、30秒以内に解答すること。教科書で確認しても良いが、スマートフォンなどを使ってインターネット検索を行うことは禁止とする。

上記の追加ルールに加え、各レベルのクイズについて教科書内の出題範囲を明示し、出題方法についても難易度に応じてバリエーションが設けられることを具体例を交えて示した。

- ・『やさしい』レベル 教科書に書いてある基礎的な内容。選択肢のある問題も可
- ・『ふつう』レベル 教科書に書いてある基礎的、もしくはやや発展的な内容
- ・『むずかしい』レベル 教科書に書いてあるトピックについて授業で扱った発展的な内容

さらに、追加したルールやグループで作成した問題の難易度について確認するため、各グ

グループに配布するワークシートに以下のチェック項目を追加した。

- この問題は『やさしい／ふつう／むずかしい』レベルですか？
- 問題文のことばは、クラスメイトが知っていることばですか？
- 問題を読む練習をしましたか？ すらすら読めますか？

上記の対応により、それまでに生じていた課題は解消傾向が見られた。この傾向は学生の日本語レベルの向上やクイズ活動の取組みに対して慣れ、習熟したことも一因であると考えられる。

5. クイズの正答率とふり返し

本章ではクイズ活動の正答率、及び『基礎編』終了後に行ったふり返しによって得られた学生のコメントを提示する。

5.1. クイズの正答率

上述の通り、本活動では各グループで難易度の異なる3問のクイズを作成し、『やさしい』問題では正答するグループが3グループ、『やさしい』は2グループ、『むずかしい』は1グループとなるようなクイズを出題することを目安として示した。

以下、表2でクイズ活動実施時の各問の正答グループ数の平均、及び、括弧内に目安とした正答グループ数との差を示す²⁾。第8課の『やさしい』では括弧内に示した数値は「0.00」となっているが、この場合は『やさしい』レベルの問題の正答グループ数の目安とした「3」と実際の活動の正答グループ数の平均が一致していたことが示されている。一方、第6課の『やさしい』では括弧内の数値は「1.75」となっており、目安とした「3」と実際の正答グループ数との差が開いていることがわかる。

表2 クイズの正答グループ数平均

出題レベル	目安	第1課	第4課	第6課	第8課	第9・10課
やさしい	3	2.75 (0.25)	2.00 (1.00)	1.25 (1.75)	3.00 (0.00)	2.75 (0.25)
ふつう	2	2.25 (0.25)	3.00 (1.00)	1.50 (0.50)	1.75 (0.25)	1.25 (0.75)
むずかしい	1	2.25 (1.25)	0.50 (0.50)	1.12 (0.12)	0.25 (0.75)	1.25 (0.25)
目安の正答グループ数との実際の正答グループ数の差の平均		0.58	0.83	0.79	0.33	0.42

5.2. 学生によるふり返し

全12課の『基礎編』を扱った後、ふり返りの時間を設け、クラス内で日本事情の学習内容やクイズ活動について意見を出し合う機会を設けた。日本事情科目内で行ったクイズ活動について、「クイズの作成」「クイズの出題」「クイズの解答」の各段階のふり返しを行い、「良かったこと」として達成事項、「良くなかったこと」として困難点や課題を実施する上での課題を挙げることとした。以下に学生のコメント原文に従い、要約した内容を示す。

表3 学生によるクイズ活動のふり返り

	達成事項	困難点・課題
クイズの作成	<ul style="list-style-type: none"> ・おもしろいクイズを出すために考えることができた。 ・復習の機会になった。わからないことをクラスメイトと相談した。 ・グループで協力して活動することができた。 ・3つの難易度のクイズを出題するというコンセプトで楽しめた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・クイズの出題文を考えると、表現の難しさや、クラスメイトの学習項目の理解度について考えることが難しかった。
クイズの出題	<ul style="list-style-type: none"> ・グループで協力して出題することができた。 ・学習項目を理解するために必要な表現に加え、発展的な日本語の表現を学ぶことができた。 ・人前で話す練習になり、自信がついた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語の表現の発音を誤って覚えていることがあった。 ・クイズを出題するときに初めて使う日本語の表現があり、うまく読めないことがあった。
クイズの解答	<ul style="list-style-type: none"> ・ゲーム感覚で楽しく活動することができた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ほかのグループの問題が聞こえないことがあった。 ・答える時間が短かったので、グループの中で一人だけが答えを考えて書くことがあった。 ・授業で扱っていない内容が出題されることがあった。

6. 考察

本章では学生の活動中の様子やふり返りのコメントをもとに考察を述べる。以下、6.1.では4.1.で挙げたクイズ活動実施の目的に沿って検討し、また6.2.ではその他の事項について考察を加える。

6.1. クイズ活動実施の目的の達成度

4.1.のクイズ活動実施の目的(1)ではクイズの作成段階で学生自身が調べ、考えることを通して能動的に学び、学習項目についての理解を深めることを挙げた。本活動ではクイズの作成を通し、学生が教科書を見ながら学習内容について確認しており、別の科目で学習した内容や既有知識との結びつけを行っていた。また、学生のふり返りにおいても「復習の機会になった。わからないことをクラスメイトと相談した」というコメントも見られたように、クイズの作成を個人で行うのではなく、グループで行うことで学習項目について確認し合う機会となっていた。このことから、学生自身が調べ、考える行動が促され、能動的に日本事情について知識を深める上でクイズ活動の実施は有効であったと考えられる。

目的(2)はグループでクイズを作成することにより、話し合い、自らの学習項目の理解度等について再考し、グループ活動を通して相互理解の一助をすることとした。学生のふり返りでは、クイズの作成段階において「グループで協力して活動することができた」、クイズの出題において「グループで協力して出題することができた」とあり、グループ内での連携が図られていたことが窺われる。また、出題の際には漢字が得意な学生が漢字の問題を出題する等、お

互いの得意な面を理解し、生かした活動が行われていた。

一方で、学習項目の理解度の確認や、お互いの育った国・地域の文化やそれに対する意識について話し合う点では課題が見られた。クイズの作成プロセスの特性上、理解度の確認や日本事情の学習項目以外の点については話し合いの活性化は困難であった。

また、学生のふり返りでは解答面での課題として3名で編成したグループ内で1名のみで考え出した解答を書くことがあったという指摘があり、解答の際のグループでの協働に課題が残された。解答時は少なくともホワイトボードマーカーを持つ学生を毎回変える等、さらなるルールの整備が求められると考えられる。

最後に(3)として挙げた目的では、難易度について意識したクイズ作成を通し、特に基礎的な項目について重点的に学習が進められるようにすることとした。5.1.で提示したように正答率からは作成したクイズに対して意図した数のグループが正答しなかったことが明らかになり、作成段階においても「クイズの出題文を考えると、表現の難しさや、クラスメイトの学習項目の理解度について考えることが難しかった」とのコメントがあった。一方で「3つの難易度のクイズを出題するというコンセプトで楽しめた」とあり、異なるレベルの3つのクイズを作成するという点については好意的に受け止められたようである。

6.2. その他の事項

本節では作成されたクイズや活動中に観察された様子等をもとに、6.1.で扱った項目以外の事項について述べる。

まず、クイズの作成・出題段階で観察されたのは、4.3.(1)でも述べたように、多くの学生がインターネットを使用していたことである。インターネット検索を使用することにより学生は教科書で扱われている学習項目について情報を得ることが可能となるが、検索した情報の真偽や、その情報が一般的であるかどうかについて確認する必要がある。また、日本語の表現を検索するプロセスで新規の情報を目にし、授業内で扱っていない項目にクイズの出題内容が及ぶこともあった。特にクイズ活動で出題するクイズを作成するためにインターネットの検索を使用する際は、得られた情報の一般性や真偽の確認に加え、授業内で扱った内容との関連の意識化が可能となるような取り組みが求められる。

このようにクイズの作成においてインターネットの使用により教科書や授業で扱った内容との出題内容との乖離が生じるケースもあったものの、一方でクイズ作成の前に行った講義やディスカッションで扱った内容がクイズに取り入れられるケースがあり、クラスで学生自らが発言した内容が『むずかしい』レベルの問題に取り入れられることがあった。講義やディスカッションの際にクラスメイトの発言を聞くだけでなく、学生自身が発言し、クイズ作成に役立てることにより、講義やディスカッションで得られた付加的な情報とクイズ活動の結びつきが感じられ、学生の自身の発言に対するモチベーションやクラスメイトの発言を意識的に聴く姿勢が促された。

また、クイズの出題には講義やディスカッションの中で印象的な内容が出題されやすい傾向が見られた。例を挙げると、夏の行事について扱った第4課では多くの学生が教科書内のイラストの中に果肉が赤いスイカと黄色いスイカがあることを新鮮に受け止め、クイズ活動前のディスカッションでもスイカの果肉の色についてコメントがあった。そしてその後のクイズ作

成では『やさしい』レベルで「この大きいくだものはなつにたべられます。このくだものはあかいときろいです（原文ママ）」、『ふつう』レベルで「日本のスイカの中は何色ですか（原文ママ）」といった出題が見られた。学生にとって印象的な事項がクイズに取り入れられることでさらに印象づけられるとともに、授業を担当する側からも学生がどの学習項目に特に興味を持ったのかが明らかになった。

次に、日本語学習が入門・初級期の学生を対象とした活動の中で観察された日本語使用上の課題について考察する。

教室において日本語の学習が入門・初級期の学生間でやりとりをする際は英語等の媒介語が使用されることが多く、日本語での自然なやりとりが生じにくい。このような状況の中、日本語でクイズを作成しクラスメイトの前で出題するという流れを設けたことにより、日本語の使用機会が創出され、「人前で話す練習になり、自信がついた」という学生からのコメントにもつながったように思われる。

しかしながら、日本語学習が入門・初級期の学生では使用できる日本語の表現が限られている中、どのようにクラス内で既知の表現でクイズを作成し、そのクイズの内容を聞き手に伝えるかが課題となった。多くの学生がインターネット上の翻訳ツールを使用していたものの、それらのツールを適切に活用できなかったことが一因となり、クラスメイトに伝わる表現で出題ができないという問題が生じた。また、「クイズを出題するときに初めて使う日本語の表現があり、うまく読めないことがあった」とあるように、口頭で日本語のクイズを伝えることが困難となることもあった。ワークシートにチェックリストを設けて出題前の練習を促したものの、効果は限定的であった。

今回の活動はクイズを準備する段階での学生の負担に考慮し、口頭でクイズを出題したこととしたが、日本語の負担が生じやすい入門・初級期の日本語ではデジタル機器を活用することによって学生の負担の軽減が図れる可能性がある。また、写真やイラストを使用することにより、より多様なクイズの作成が可能となるであろう。授業の進度や学生の使用できる機材といった学習環境に配慮しつつ、デジタル機器の活用について今後検討が求められる。

7. おわりに

本実践では日本語レベルが入門・初級段階のUプログラムの学生を対象とした日本事情の授業でクイズ活動の導入を試みた。実施上は様々な課題が確認されたが、対面の教室内で行うシンプルな活動であり、上山（2016）の「習得型」の活動として、能動的な学習を促す上で一定の有効性は見られたと言える。

今回筆者が担当したクラスでは人数の面でグループの編成や、『やさしい』レベルの問題は3つのグループが正答し、『ふつう』は2つのグループ、といったようにレベルが設定しやすい環境であった。また、英語が媒介語として使用できたことから、日本語入門時期でも学生間で意思疎通ができており、グループ活動が比較的容易であった。このような点により日本事情科目の授業内でのクイズ活動を効率的に行うことができたと考えられる。

一方、本活動については課題も残された。グループでクイズを作って答えるという行動により能動的な学びを促すことはできたが、内容についての知識の深まりについては確認することができなかった。また、今後『基礎編』に続く『発展編』でどのように学生の能動的な学習を

促すことが可能か、日本語レベルの向上と日本事情科目の教室内の活動をどのように連関させるかについても、さらなる検討が望まれる。

本稿が入門・初級レベルの日本語学習者を対象とした日本事情科目の授業について検討する上で一助となれば幸いである。

注

- 1) 本稿では「アクティブラーニング」と記載するが、先行研究で「アクティブ・ラーニング」と表記されている場合は、文献内の表記に従った。
- 2) 第6課の『むずかしい』では正誤判定が困難な解答があり、「0.5グループが正答」としたグループがあった。

参考文献

- 伊藤江美 (2013) 「日本事情クラスにおける「楽しい」という感情の機能の検討：『ダーツの旅』視聴とお祭り体験学習によるアクティブ・ラーニング」『国際経営・文化研究』18 (1)、pp.1-15
- 上山晋平 (2016) 『授業が変わる！ 英語教師のためのアクティブ・ラーニングガイドブック』明治図書
- 荘司育子、五之治昌比呂、柴田芳成、松村薫子、佐野方郁、水野亜紀子 (2023) 『CJLC教材叢書 No.7 日本語と日本文化一言葉から文化を学ぶ』大阪大学 日本語日本文化教育センター
- 仁谷沙耶香 (2017) 「日本事情科目における「学習者の日々の疑問」を教材化した実践」『日本語教育方法研究会誌』24 (1)、pp. 70-71
- 濱田美和 (2022) 「4択クイズ作成の練習活動を用いたオンライン漢字授業の試み」『富山大学国際機構紀要』4、pp.14-22
- 溝上慎一 (2014) 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂
- 横溝紳一郎、山田智久 (2019) 『日本語教師のためのアクティブ・ラーニング』くろしお出版
- 李縁舟 (2020) 「中国の大学におけるクイズを取り入れた授業の開発—日本語学部の専攻生を対象として—」『授業実践開発研究』13、pp.75-83

(しもむら あゆみ 本センター特任講師)