

# 初級日本語学習者のための「聞き取り」から 「発話」につなげる自習教材の開発

白鳥文子  
篠原みゆき  
大谷つかさ

## 1. 教材開発の背景

本稿は、初級日本語学習者のための「聞き取り」から「発話」につなげる自習教材の開発について述べたものである。

開発の背景には、教室活動についていくことが困難な学習者の存在がある。本学留学生別科（以下、別科）の初級レベルは、『みんなの日本語』を使用した文法積み上げシラバスを用いながら、4技能の総合的な能力向上を目標としている。学習者の多くがそれぞれのペースで能力を伸ばしていくが、中には教室活動についていくのが困難な学習者も存在する。このような学習者に特徴的なのが、音声での運用能力が思うように身につけていないことが多いということである。そのため、ペアワーク等がスムーズに行えず、結果として教室活動への参加が十分に行えなくなる。具体的には、聞き取りができず会話のやりとりが進まない、語彙が定着しておらず発話に時間がかかる、語彙の理解はできていても文の理解に結び付いておらず文レベルでの発話が少ない、などである。これらは、学習者本人だけでなく、ペアの相手の練習にも影響を及ぼすため、クラス運営に関わる問題となることもある。

教室活動の困難さは、積極的な学習の障壁となることが多く、特に話すことへの自信と意欲の低下につながりやすい。第二言語習得における情意要因のうち、不安は学習や習得に大きな影響を与える可能性があるが、元田（1999）が行った初級日本語学習者に対する第二言語不安の調査によると、これまでの研究で問題視されることが多かった発話不安よりも、聴解不安を感じる学習者が多かったと報告されている。さらに、野畑（2020）は、留学生のコミュニケーション意欲についての調査において、コミュニケーションの成功体験は自

信を高め、不安を一時的、あるいは段階的に減少させ、第二言語を用いて他者と対話する意思の高まりに影響すると述べている。これらを踏まえると、聴解能力の向上は学習者の不安の情意フィルターを下げる可能性があり、また教室活動での発話は、成功体験となって不安軽減のきっかけとなる。現実場面の前段階の教室内で、聴き取れること、話せることは、学習の促進に欠かせないと言えるだろう。

これらのことから、教室内外での音声を中心とした学習の必要性に疑いの余地はないと言える。特に、教室活動に遅れがちな学習者には自宅学習は重要である。しかし、篠原他（2021）の自律的学習に関する意識調査によると、運用能力が伸び悩んでいる学習者ほど、自律的な学習を「大変なものだ」と感じていて、習慣化していない。また、「語彙や文型などを覚えること」への意識の希薄さ、困難さも見受けられる。さらに、文構造の理解や聴解に苦手意識を持っており、それが学習の妨げになる場合もあることがわかった。文構造が理解できないと、文の意味が理解できず、ペアワークでのやりとりも進まない。つまり、支障なく教室活動を行うためには、語彙の定着、文構造の理解、音声における文レベルでの理解と産出が必要であり、そのための練習を習慣化することが重要である。

自律的な学習を促進するためには教材が必要となるが、これらの力をつけていくための既存教材はあまり見当たらない。さらに、別科の学習者に合った難易度や1回あたりの練習時間の長さの教材となればなおさらである。以上のような現状から、学習者が困難を感じている点について、自身のペースで、「聞くこと」、さらに、聞いたことに「答えること」の能力向上を目的とした教材開発を試みることにした。視覚を重視するか、聴覚を重視するかという学習者特性をある程度考慮し、学習者が各自のペースで学習が進められる、また、アクセスのしやすさという点から、教材はYouTubeを用いたeラーニング形式にすることとした。

## 2. 既存教材の分析

教材開発に当たり、本教材に必要な要素を明確化するために、既存の聴解教材、eラーニング教材を分析した。

### 2.1 聴解教材の分析

既存の聴解教材の中で、初級レベルの以下の教材について分析を行った。

分析で特に注目したのは、1章で挙げた学習の困難点である語彙、及び、やりとりのための練習がどのように扱われているかである。具体的には、「語彙がどのように提示され、どのように練習して定着に結び付けられているか」「発話につながるやりとりの練習はあるか、ある場合はどのような練習を行っ

表1 分析対象とした初級聴解教材

	教材名	出版社
①	みんなの日本語初級 I・II 聴解タスク 25	スリーエーネットワーク
②	文法まとめリスニング 初級1・2 — 日本語初級1 大地準拠 —	スリーエーネットワーク
③	新・わくわく文法リスニング 100 — 耳で学ぶ日本語 — [1] [2]	凡人社
④	毎日の聞きとり 50 日初級編上・下 新装版	凡人社
⑤	楽しく聞こう I・II	文化外国語専門学校
⑥	学ぼう! にほんご 初級1・2 聴解練習問題集	専門教育出版
⑦	リアルな会話で学ぶにほんご 初中級リスニング Alive	ジャパンタイムズ出版

ているか」について分析を行った。

### 2.1.1 語彙の扱いと練習

分析した教材では、教材④⑦を除き語彙リストがなく、練習のための語彙の提示はなかった。教材①⑦では、対象者の日本語レベルで難しいと予想される語彙とその翻訳が教材内に掲載されていた。

練習に関しては、聴解問題の一環として、語彙を空欄に埋める練習がある教材もある（教材⑥⑦）が、その他の教材では語彙の定着のための練習は見当たらず、繰り返し使用される語彙はあるものの、語彙に特化して練習させるものは少なかった。これらの教材の学習目標が語彙の定着に置かれているわけではないことが理由であろう。

### 2.1.2 発話につながるやりとりの練習

正しく聞き取る、聞いて文型を理解することに主眼が置かれている教材が多いため、発話に直接的につながる練習を含むものはほとんどないが、教材⑦では学習者に会話場面に応じた応答を求める練習がある。いわば、ロールプレイのようなものである。また、教材②においては練習の最後に「質問を聞いて、あなたの答えを書いてください」のような個人化した問いの答えを要求するものが含まれていた。ただし、発話を求めるものではなく、答えを書かせる練習形式で、解答例がないため、正誤の確認はできない。

その他の教材においては、発話を促すためのものとして直接的には作用しないものの、多くの教材が会話形式や、聞き手を意識したモノログ形式となっており、会話における目標文型や表現などの使い方が示されていると言える。

### 2.1.3 その他の特徴とまとめ

2.1.2 で述べたように、ほとんどの教材が会話形式であり、会話はターン数が長めのものが多い。これは、聴解教材という性質上、聞いて大意をつかむ目

的のためだと考えられる。ターン数が長くなれば、会話にもバリエーションが出るため、学習者が会話の内容に興味を持つ助けとなり得、また、音声でのやりとりという学習目標のモデルにもなっている。ただし、会話があまり長いと、覚えきれず、発話に直接つなげるには難しい面もある。

また、約半数の教材で、設問の指示部分に何らかの形で翻訳があった。翻訳があることにより、練習内容が明確になり、難易度の高い語彙や表現に意識をとりわねすぎることなく練習が進められると考えられる。

一方で、今回開発する教材に組み込むべきものは、語彙や文の定着のための練習である。定着のためには、Focus on Form の考えを基に、繰り返しインプットすることも必要となる。その方策の一つとしてドリル練習が挙げられる。ドリル練習は、運用に結びつきにくいという負の側面で捉えられることが多いが、中田・鈴木（2022）でも述べられているように、実際のコミュニケーションとうまく組み合わせれば現実的な練習方法の一つである。一連の練習のどの部分で、どのように組み込むかを熟慮して全体を設計すれば、一つの重要な練習となり得るであろう。

## 2.2 eラーニング教材の分析

日本語学習ポータルサイト「NIHONGO eな」を参考に、無料でアクセスできる初級日本語学習者対象の文型を中心とした以下の教材を分析対象とした。

聴解教材同様、分析のポイントは、語彙、及び、やりとりのための練習がどのように扱われているかである。具体的には、「語彙がどのように扱われているか（提示方法、練習方法）」、「文レベルの練習方法（定着させるための練習、やりとりの発話につながる練習がどのように提示されているか）」である。

表2 分析対象としたeラーニング教材

	教材名	作成機関
①	まるごと+（まるごとプラス）	国際交流基金
②	げんき Genki Online	The Japan Times
③	やさしい日本語	NHK
④	大阪大学日本語独習コンテンツ	大阪大学
⑤	Let's study Japanese! にほんご 123	筑波大学
⑥	Nihongo Starter	山田恒夫／国際交流基金
⑦	Lesson For Useful Expression in Japanese	国際大学言語教育研究センター

## 2.2.1 語彙

語彙リストがあって、学習者独自の語彙リストが作成でき、さらに語彙の聞き取り練習があるもの（教材①）、語彙、活用、漢字のアプリ、オンライン学習ツールである Quizlet と連携されていて、自分で選んで練習可能なもの（教材②）、Web 上の「私のノート」に語彙等を自分で選んで保存でき、それを用いて反復練習が可能なもの（教材③）、語彙リストがあり、読み上げ音声聞けるもの（教材④）、覚えたものを自分自身で振り分けるフラッシュカードがあるもの（教材⑤）と、それぞれの教材に、eラーニング教材の特性を活かしたコンテンツが用意されていた。いずれの教材も学習者が自身の学習進度に合わせて学びを進められる点が特に重要である。それによって、より自律的に学習ができる。また、Quizlet のような既存のアプリと連携させることで、より個別性と自由度が高い練習が可能になっている。

## 2.2.2 発話につながるやりとりの練習

発話が練習に組み込まれている教材は、ロールプレイ練習がある教材①及び⑥であった。しかし、いずれの教材も、学習者が音声を止めて、会話のリピート練習をすることは可能である。教材②は字幕の有無を選択できるので、文字で確認しながら進めることもでき、視覚を重視する学習者特性に応えた設計になっている。

定着に関しては、特に教材①で、同じ語彙や文が繰り返し提示されていて、意識せずとも定着に結びつく工夫がなされている。教材⑤は聞き取り練習があり、定着の度合いを確認できる。ただ、練習として明示されているものは少なく、学習者が意識的に行わないと十分な効果が得られない可能性がある。

## 2.2.3 その他の特徴とまとめ

ユニットの初めに Can-do が書かれている（教材①⑥）、学習する文型が書かれている（教材②④⑥⑦）等、学習目標が示されている教材が複数あった。これらによって学習の目標が明確になり、動機付けにもつながると考えられる。

さらに、一つのユニットの中に語彙練習、文型練習、会話等の複数のコンテンツがあるものが多く、それにより、学習者のニーズに合わせて、全体を通した練習、ある部分に特化した練習が可能になっている。このような学習の自由度は、学習に対する心理的負担を軽減する一助となるだろう。ただし、会話（スキット）は、学習者への負荷の面から考えると、短めの方がよさそうである。分析した教材の中には3分程度のものもあったが、やや長く感じた。スキットは、文型ごとに作成されている教材が多かったが、そうすることでターゲットが絞られ、学習効果があると考えられる。

一方で、開発する教材に組み込みたいのは、語彙や文型の練習である。分析

した教材は、語彙リスト、文型や会話文の提示はあっても、練習は準備されていないものが多かった。モデル文に合わせて発音することは可能だが、練習が指示されているわけではないので、学習者に自ら効果的な練習を行うためのストラテジーがない場合は練習に結びつきにくい。本教材の目的が、教室活動のより積極的な参加であることを考えると、定着させ、自信をもって発話するための練習を組み込み、練習方法も明確に指示する必要がある。その際は、教材①のように、一つのユニットに同一の語彙や文型を音声で繰り返し提示することが重要であろう。

上記の分析から、本教材を開発するための要素として、以下のような示唆が得られた。まず、練習目標の明確化である。多くの教材でタイトルがターゲットとなる文型を示しているが、Can-doのように示すことでより明確になる。次に、会話形式、またはモノログであっても聞き手を意識したものにするのである。それによって、その文型でのやりとりにつなげられる。さらに、ターゲットとなる語彙や文型を繰り返し提示することである。インプットを繰り返すことで定着に結びつくことを期待したい。

### 3. 教材設計

これらの示唆を活かし、教材としての妥当性、実用性を備えたものにするために、本教材は、以下のような教材設計の枠組み、学習内容とする。

まず、本教材の枠組みとして、ブレンディッド・ラーニングを採用し、eラーニングで自律的に学習した内容の理解度や定着度を教員と対面で確認する形をとる。ブレンディッド・ラーニングに関しては、趙ら（2012）がその効果を検証している。趙らは、学習内容を、①授業での指導、②復習としてのeラーニング、③②のeラーニングで復習した内容を問う復習テスト、という3段階に分け、コミュニケーション活動にどのような効果があるかを見た。その結果、「3段階学習プロセスを適用したブレンディッド・ラーニングの実施によって、復習が促進され習慣化するとともに、中国語の基礎学習事項を定着させ、総合的なコミュニケーション能力を向上させる効果をもたらしたと推測される」としている。一方で、畑佐（2018）は、ブレンディッド・ラーニングでは、学習を「学習者主体にした場合、eラーニングを使わなくなる」可能性を指摘している。ブレンディッド・ラーニングによる学習を継続させ、効果あるものにするには、学習者主体のeラーニングと教師が介在する従来型の学習の連携を高めていく学習設計が必要である。そこで、本教材は、自律的な学習を基本としつつ、練習の最後に個人化した問いを設け、それについてのやりとりを教員との対面練習でも行うという形で、両者の連携を強化することとした。

次に、教材の構成は、スキナーのプログラム学習、ガニエの9教授事象を参考とする。スキナーのプログラム学習の原理は、eラーニング教材における学習者の積極性を促すためにしばしば用いられる。スキナーのプログラム学習では、①学習者が積極的に取り組むよう設計する「積極的反応」、②解答がすぐにフィードバックされる「即時確認」、③難易度が緩やかに上がっていく「スモールステップ」、④学習者が自分のペースで学習を進める「自己ペース」、⑤学習者の目標達成度を検証して教材の効果を確認する「学習者検証」の5つの原理が提唱されている。本教材では、これらを活かして、目標を明示すること及びブレンディッド・ラーニングによって「積極的反応」を促し、語彙から文、文から会話へと学習を進める形で「スモールステップ」型の練習とする。具体的には、語彙の理解から語彙の発話、学習した語彙を用いた文の理解から文の発話、さらにそれらの文を用いた会話の理解から会話の発話のように、「聞いてわかる」から「話せる」に進む設計にする。解答は文字、または音声で示すものと、教員との対面練習の中で確認をするものに分けるが、対面練習のもの以外は「即時確認」できるようにする。自宅学習として自律的に学習を進めていくことを想定しているため、学習者には「自己ペース」での学習が要求される。さらに、ブレンディッド・ラーニングとして、練習の最後は教員との対面練習を設定しているので、その時点で「学習者検証」が行われる。

ガニエとブリッグス (Briggs, 1977) は、学習者にとって効果的な学習を目指すために、9つの教授事象を提示している。

表3 ガニエの9教授事象 (Briggs, 1977より)

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 学習者の注意を喚起する</li> <li>2. 学習者に目標を知らせる</li> <li>3. 前提条件を思い出させる</li> <li>4. 新しい事項を提示する</li> <li>5. 学習の指針を与える</li> <li>6. 練習の機会をつくる</li> <li>7. フィードバックを与える</li> <li>8. 学習の成果を評価する</li> <li>9. 保持と転移を高める</li> </ol> |
|--|

Gagné et al, (2005) では、必ずしも常にこれらのすべての事象を提供する必要はないとしながらも、これらが学習者の学習支援になると述べている。本



教材では、1 から 5 は教材の冒頭部分で提示するが、教材使用前に学習者と教員との面談を想定しているのので、その時にも提示と確認が可能である。この中で特に重要な 2 は Can-do の形で、また 5 の指針は、聴き取って話せるようになることを目指すモデル会話の形で示すこととする。そして、本教材では、6 を特に重視したい。学習段階にあった練習を十分に提供することは、本教材開発の大きな目的の一つだからである。ここでの練習は、聴解練習だけでなく運用練習へと結び付けることで、「聞いてわかる」から「話せる」へと導く。7 から 9 は、教材の中、及び教員との対面練習で行う。

さらに、中井他（2003）のチェックリストを参考に、以下の点を考慮して設計する。まず、一つの教材あたりの練習時間は 10 分程度とする。短時間で完結するものにすることが、学習継続のために非常に重要だと考えるからである。また、集中して練習するため、絵を見なければ解答できない質問を採り入れるなどで、「ながら聞き」ができない教材にする。開発計画の初期段階では、気軽に学習が始められるよう、「ながら聞き」ができる教材の開発を目指したが、短時間に集中して学習に取り組むことが学習意識を高めるためには重要だと考え、あえて「ながら聞き」がしにくい設計とした。

最後に、練習で用いる文や表現は、意味のあるやりとりとするため、現実場面で実際に遭遇し得るやりとりとする。例えば、本教材は本学に留学している日本在住の学習者が対象なので、「～たことがある」の練習に「納豆を食べたことがありますか」は用いても、「日本料理を食べたことがありますか」という文は用いない。本教材は、教室活動のスムーズな参加を下支えするのが目的だが、最終的な目標は自立した日本語使用者になることなので、練習のための練習とならないよう留意する。これは、小柳（2004）が述べている、意味を伴う言語処理が能力の向上に欠かせないということも念頭に置いたものである。小柳の調査は、インプット、アウトプット、ドリルが習得にどのように関わったかを調べたもので、意味を処理することが最優先されるインプット・タスクが、自発的に文を作る能力を高め、維持できるという結果を導いている。2.1.3 で述べた、実際のコミュニケーションとうまく組み合わせればドリル練習は現実的な方法の一つである（中田・鈴木（2002））という考えと組み合わせると、学習者自身が接触場面で実際にやりとりする可能性のある文でドリル練習をすることは、意味の処理を伴うやりとりの一歩とも言える。だからこそ、対象となる学習者にとって、語彙や文の定着のための練習は避けて通れない。ターゲットとなる語彙や文型を繰り返し提出し、練習にも組み込むことで、インプットからアウトプットにつながられるようにしたい。

学習内容をまとめると、以下となる。



- 1) 現実場面で遭遇するであろうやりとりを用いる。必要であれば、学習目標以外の文型も積極的に組み入れ、現実場面の会話に近づける。
- 2) 覚えるべき語彙や文を絞り、何度も繰り返し音声で提示する。
- 3) 語彙や文を覚えるための練習を入れる。
- 4) 最後に個人化した質問及びスキットの内容確認問題を入れ、意味のある言語処理ができるように導く。また、その答えは解答を示さず、教師との対面練習で確認するようにすることで、ブレンディッド型の学習となるように設計する。

これらによって、妥当性と実用性のある教材になると考える。

#### 4. 教材の作成


ここでは、3章の要素を実際に文型に当てはめて、具体的な教材案を示す。取り上げる文型は「～たことがあります」である。


この文型における学習目標は、①経験を聞いたり話したりすることができる、②経験を話すときに頻繁に使われる語彙を理解し、それを用いて発話できる、という二点である。全体の流れを表4に示す。なお、各項目にチャプターをつけ、どの項目からも始められるようにする。

表4 教材の流れ「～たことがあります」

項目	提示する音声・絵の例
表紙（導入部）	「北海道へ行ったことがありますか」 Can-do 経験を聞いたり話したりすることができる
1) スキットによる学習項目の提示	A：もうすぐ夏休みですね。 B：そうですね。私は北海道へ行きます。 Aさんは北海道へ行ったことがありますか。 A：はい、1度あります。2年前に行きました。 B：そうですね。どうでしたか。 A：食べ物がおいしくて、町がきれいでしたよ。 B：わあ、いいですね。早く行きたいです。
2) 語彙の提示	「ます形」と「た形」を聞いて、リピートする。 見ます－見た、登ります－登った、・・・
3) 語彙の練習①	絵を見て、( )に入る動詞を答える。 ①山に( ) ②着物を( ) ③新幹線に( )



4) 語彙の練習②	<p>文を見て、( ) に入る助詞を答える。</p> <p>①東京タワー ( ) 見ます。          ②新幹線 ( ) 乗ります。          ③山 ( ) 登ります。</p>
5) 文の理解	<p>会話を聞き、正しい文はどれか答える。</p> <p>1) A：富士山は高い山ですか。          B：ええ、上まで8時間かかりました。          ①Aさんは富士山に登ったことがあります。          ②Bさんは富士山に登ったことがあります。</p> <p>2) A：東京まで新幹線で行きました。          B：わあ、いいですね。私も乗りたいです。          ①Aさんは新幹線に乗ったことはありません。          ②Bさんは新幹線に乗ったことはありません。</p>
6) 文の産出練習	<p>ます形を聞いて、「たことがあります」で言うドリル練習。</p> <p>①東京へ行きます→東京へ行ったことがあります          ②お酒を飲みます→お酒を飲んだことがあります</p>
7) シャドーイング	<p>短いやりとりをシャドーイングする。</p> <p>①A：沖縄へ行ったことがありますか。          B：いいえ、一度もありません。行きたいです。          ②A：沖縄へ行ったことがありますか。          B：はい、何度もあります。          A：どうでしたか。          B：きれいでした。</p>
8) リピーティング	<p>短い文を聞いて、リピートする。</p> <p>8-1 Aのみリピート</p> <p>①A：納豆を食べたことがありますか。          B：はい、あります。          ②A：着物を着たことがありますか。          B：いいえ、ありません。          ③A：このまんがを読んだことがありますか。          B：はい、一度あります。</p> <p>8-2 Bのみリピート</p>
9) やりとりの練習	<p>7) で示したやりとりを使い、Bになって答える。</p> <p>①A：沖縄へ行ったことがありますか。          ②A：沖縄へ行ったことがありますか。</p> <div data-bbox="807 1206 969 1326" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>①</p> <p><del>おきなわ</del></p>  </div>

<p>10) 個人化した問い</p>	<p>学習者が自身の答えを言う。                  ①～③は答える。                  ①日本のアニメを見たことがありますか。                  ②奈良のお寺へ行ったことがありますか。                  ③すしを食べたことがありますか。どうでしたか。                  ④～⑥は絵を見て質問を作って言う。                  ④ビールを飲んだことがありますか。                  ⑤着物を着たことがありますか。                  ⑥スキーをしたことがありますか。</p> 
<p>11) スキットの内容質問</p>	<p>1) のスキットを聞いて質問に答える。                  質問1 Bさんは夏休みに何をしますか。                  質問2 Aさんは北海道に行ったことがありますか。                  質問3 北海道はどうでしたか。</p>

項目ごとの詳細を以下に述べる。

#### 4.1 導入部での学習項目、Can-do の提示

2.2.3 で述べたように、既存の e ラーニング教材の多くは Can-do を提示することで学習項目を示すとともに、目標を意識づけさせている。本教材でも、Can-do を最初に示すことで、目標を意識して練習に取り組ませるようにしたい。

#### 4.2 スキットによる学習項目の提示

項目 1) は、ターゲットの文型が実際にどのような場面で使われているかをスキットで示し、その使われ方の理解を図るものである。スキットは長くても 30 秒以内の短いものとし、学習者の興味を引き付けるとともに、動機づけにつなげたい。

#### 4.3 語彙の提示と練習

次に項目 2) ～4) について述べる。上述の通り、本教材は、語彙の定着と正確なアウトプットを大きな目標の一つとしている。確実な定着のため、覚えるべき語彙を精査して限定し、その語彙のインプットとアウトプットを繰り返し行うようにした。2) では、「ます形」と「た形」の両方を提示して、語彙の意味とともに活用形の正確な理解が確認できるようにしている。

3) と 4) は、2) で提示した語彙の練習である。語彙の正確な運用のために、語彙そのものの理解はもちろんのこと、助詞の使い方を含め、コロケーションとして覚えるべきものはその形で提示することを意識した。また、一つの練習方法に固定せず、絵を選択する、文の発話を求める等、飽きのこない練習にな

るよう工夫した。数秒間のポーズの後、すぐに解答が提示されるので、学習者は即時的に理解が確認できる。

#### 4.4 文の理解とドリル練習

語彙の提示と練習を終えた後、その語彙を使った文レベルの練習を行う。それが項目 5)、6) である。5) は文の理解、6) は文を産出する練習である。この練習は、10) 以降の最終的なやりとりの練習につなげるためのものなので、時間をかけず、テンポよく進め、短時間で終わるようにする。この練習でも、数秒間のポーズの後すぐに解答が提示され、学習者は理解の確認ができる。

#### 4.5 短いやりとりに慣れるための練習

項目 6) までは文レベルの練習で、即時発話を目指すものであるが、7) からはやりとりを目指す練習となる。7)、8) は、やりとりの質問、応答の両方に慣れるためのものである。意味が理解できる短いやりとりのシャドーイングを促すことで、質問と応答のどちらの発話もできるようにしたい。また、ここでは自然な会話にすることも意識している。例えば、経験の有無を聞く場合、それだけでやりとりが終わることはあまりなく、経験があるとわかれば、感想を聞く、アドバイスを求める等が続くはずである。そのような点も考慮して会話を作成した。

項目 9) の「やりとりの練習」では、絵を見ながら前項 7) の B になりきって発話する練習である。ここでは、まだ学習者自身の回答は促さないが、最終的に自分のことが言えるようになるための練習段階となっている。

#### 4.6 自分のことが言えるようになるための練習

項目 10) 「個人化した問い」では、質問に対して実際に学習者自身の答えを言うことが求められる。これが言えれば、学習目標を達成したことになる。ブレンディッド・ラーニングの一部として行われる教員との対面での練習でこのやりとりを使用するため、ここでは解答は示さない。それにより、学習の動機づけにもなることを期待している。さらに、問うことの練習も加え、コミュニケーションを実際に行えるようにする。

#### 4.7 まとまりのある会話を聞き、全体理解を促すための練習

最後に項目 11) で、まとめとして、はじめに聞いたスキットを再度聞き、意味の確認を行う。ここは、スキナーの「学習者検証」、ガニエの「学習の成果を評価する」に当たり、学習者自身の理解の確認である。理解できれば自信や次なる学習の意欲につながるであろうし、理解が不十分であれば、再度学習するきっかけとなる。

## 5. 想定する実際の使用

想定しているブレンディッド・ラーニングの方法を以下に示す。これは、篠原他（2021）を基にしたものであるが、「教室活動」が加わっている部分が異なっている。まず、学習者と面談をして、学習の困難点を共に探して、学習者の自己モニタリングの支援をする。ここが自律学習の始まりとして重要である。学習の目的を確認した上で、教材を渡し、自宅での学習を促す。ここで使用方法の丁寧な説明をし、学習者特性にあった練習が可能であることを示し、継続した学習になるよう支援する。面談2では、表4の項目10、11を用いて学習の達成度を測ると同時に、足りない部分を補い、学習者が発話に自信を持てるよう、支援する。これらの学びが、個別支援を離れた後の、点線で囲んだ教室活動や現実場面での言語使用に結びつくと考えている。

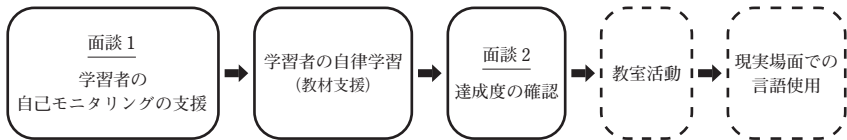


図1 学習者支援のモデル

## 6. 今後の課題

本稿では、初級学習者のための「聞き取り」から「発話」につなげる自習教材の開発について述べた。教材としての妥当性、及び実用性を考え教材作成に当たったが、学習者にとって価値のあるものになっているかどうかの検証ができていない。今後、学習者に試用してもらい、効果を測りたい。問題点の把握、改善を試みた後、さらに教材を増やし、体系化したものにする予定である。本教材が目指す目標は、教室活動へのスムーズな参加の一助となることなので、単に語彙や文型の理解と発話の促進だけではなく、この教材を用いることで日本語のやりとりに自信が付き、教室活動に積極的に参加できるようになったかどうかの検証は不可欠である。学習者の意識とともに、テスト等での客観的測定も重ねながら、教材開発を進めて行きたい。

### 参考文献

小柳かおる（2004）『日本語教師のための新しい言語習得概論』スリーエーネットワーク。  
 篠原みゆき・白鳥文子・大谷つかさ（2021）「自律的な学習に関する学習者の意識——教材作成に向けて——」『日本語・日本文化研究』28号，pp.13-24。京都外国語大学留学生別科。

鄭仁星他編著（2008）『最適モデルによるインストラクショナルデザイン ブレンド型

- eラーニングの効果的な手法』東京電機大学出版局。
- 趙秀敏, 今野文子, 朱嘉琪, 稲垣忠, 大河雄一 (2012) 「第二言語としての中国語学習のためのブレンディッドラーニングの開発と実践」『教育システム情報学会誌』 Vol.29, No.1, pp.49-62.
- 中井俊樹・山里敬也・中島英博・岡田啓 (2003) 『eラーニングハンドブック——ステップでつくるスマートな教材』 <https://ac.thers.ac.jp/files/eLearning-bandbook.pdf>
- 中田達也・鈴木雄一編 (2022) 『英語学習の科学』研究社。
- 西谷まり・松田稔樹 (2005) 「言語不安を制御し日本語力向上をめざす e-Learning の効果」『一橋大学留学生センター紀要』第8号. pp.29-40.
- 野畑理香 (2020) 「留学中の日本語学習者の情意要因の観察——コミュニケーション意欲の変化とその要因——」『武庫川女子大学紀要』第68号. pp.11-19.
- 畑佐由紀子 (2018) 『日本語の習得を支援するカリキュラムの考え方』くろしお出版。
- 元田静 (1999) 「初級日本語学習者の第二言語不安についての基礎的調査」『日本教育学会誌』第21巻第4号. pp.45-52.
- Briggs, L. J. (Ed.) (1977) *Instructional design: Principles and applications*. Educational Technology Publications.
- Gagné, R. M. et al. (2005) *Principles of instructional design, 5th edition*. (鈴木克明・岩崎信 監訳, 2007, 『インストラクショナルデザインの原理』北大路書房.)

## 参考資料

### [聴解教材]

- 鎌田修監修 (2021) 『リアルな会話で学ぶにほんご初中級リスニング Alive』ジャパンタイムズ出版。
- 小林典子ほか (2017) 『新・わくわく文法リスニング100——耳で学ぶ日本語—— [1]』凡人社。
- 小林典子ほか (2017) 『新・わくわく文法リスニング100——耳で学ぶ日本語—— [2]』凡人社。
- 佐々木薫・西川悦子・大谷みどり (2017) 『文法まとめリスニング 初級1——日本語初級1 大地準拠——』スリーエーネットワーク。
- 佐々木薫・西川悦子・大谷みどり (2018) 『文法まとめリスニング 初級2——日本語初級2 大地準拠——』スリーエーネットワーク。
- 日本語教育教材開発委員会編 (2007) 『学ぼう! にほんご 初級1 聴解練習問題集』専門教育出版。
- 日本語教育教材開発委員会編 (2007) 『学ぼう! にほんご 初級2 聴解練習問題集』専門教育出版。
- 文化外国語専門学校編 (1992) 『楽しく聞こう I』文化外国語専門学校。
- 文化外国語専門学校編 (2013) 『楽しく聞こう II』文化外国語専門学校。
- 牧野昭子・田中よね・北川逸子 (2017) 『みんなの日本語初級 I 聴解タスク 25』スリーエーネットワーク。
- 牧野昭子・田中よね・北川逸子 (2018) 『みんなの日本語初級 II 聴解タスク 25』スリーエーネットワーク。

宮城幸枝ほか (2010) 『毎日の聞きとり 50 日初級編 上 新装版』 凡人社.

宮城幸枝ほか (2010) 『毎日の聞きとり 50 日初級編 下 新装版』 凡人社.

### [e ラーニング教材]

独立行政法人国際交流基金関西国際センター, “NIHONGO e な” <https://nihongo-e-na.com/jpn/>, 最終閲覧日 2023 年 8 月 10 日

国際交流基金, “まるごと+”, <https://marugoto.jp.f.g.go.jp/>, 最終閲覧日 2023 年 8 月 19 日.

The Japan Times, “げんき”, Self-study Room, <https://genki3.japantimes.co.jp/en/student/>, 最終閲覧日 2023 年 9 月 10 日.

NHK, 「やさしい日本語」, <https://www.nhk.or.jp/lesson/>, 最終閲覧日 2023 年 9 月 10 日.

大阪大学人文学研究科日本語専攻応用日本語コース, “大阪大学日本語独習コンテンツ”, [http://el.minoh.osaka-u.ac.jp/flc/jpn/jpn\\_data/index.html](http://el.minoh.osaka-u.ac.jp/flc/jpn/jpn_data/index.html), 最終閲覧日 2023 年 9 月 11 日.

筑波大学, “Let’s study Japanese! にほんご 123”, <http://www.nihongo123.com/Home/Public/login.html>, 最終閲覧日 2023 年 9 月 11 日.

国際大学言語教育国際センター, “Lesson For Useful Expression in Japanese”, [https://www.iuj.ac.jp/language/japaness\\_videosclips\\_en.html](https://www.iuj.ac.jp/language/japaness_videosclips_en.html), 最終閲覧日 2023 年 9 月 11 日.

CCC-TIES, “Nihongo Starter”, <https://chilos.jp/en/s/?id=5>, 最終閲覧日 2023 年 9 月 11 日.



