

学習の困難を抱える／抱えない日本語学習者は どのように宿題に取り組んでいるか

(研究代表者) 国際教養大学 古田 梨乃
信州大学 三和 秀平
国際教養大学 樋渡 康敬
国際教養大学 橋本 洋輔

研究成果要約

1. 研究活動の概要及び、2. 研究成果の概要

ゼロ初級学習者の学習上の困難を早期に発見することを目的とし、学習者 61 名を対象に、コース開始間もない段階で入手できる情報と期末テストの点数との関係を分析したところ、コース開始 1 週間後に行われるひらがなテストと期末テストの点数に有意な正の相関が確認された ($r = .381, p = .002$)。宿題を提出することで得られる点数と期末テストの点数との間にも正の相関が見られたことから、ひらがなテストとの関連について検討するため、階層的重回帰分析を行ったところ、ひらがなテストで高得点であった学習者は宿題点が高いほど期末テストの点数が高い傾向がみられた ($\beta = .568, p = .002$) 一方で、ひらがなテストで低い得点であった学習者は、宿題点と期末テストの点数には十分な関連は見られなかった ($\beta = .250, p = .051$)。

この結果から、ひらがなテストが高得点の学習者は、宿題の内容を理解し、学習内容の定着という宿題の本来の目的を達成していたが、ひらがなテストが低得点の学習者は、ひらがなを書くこと自体が目的となってしまう、宿題の内容を理解せず、ただ書き写すような状態になっていたと推測した。

そこで、本研究においては、学習者が実際にどのように宿題を行っているかについても観察すべく、コースで使用している教科書付属のワークブックの同じ箇所について学習者 10 名が宿題を行うありのままの様子をビデオに録画し、観察を行った。コース全体が 16 週あるうちの 9 週目に、使用するであろう一切の物を持参するようにお願いした上で、個別に撮影を行った。

10 人の学習者を、ひらがなテストの点数が全体平均よりも上かつ期末テストの点数が全体平均よりも上 (グループ 1)、ひらがなテストが全体平均よりも下だが期末テストが全体平均よりも上 (グループ 2)、ひらがなテストが全体平均よりも上だが期末テストが全体平均よりも下 (グループ 3)、ひらがなテストが全体平均よりも下かつ期末テストが全体平均よりも下 (グループ 4) に分けて観察を行ったところ、まず、グル

ープ 4 にはわからない文字、文字の誤用があり、教科書のひらがな・カタカナ 50 音表や漢字の部分を見直して書き写す行動が観察された。これは、ひらがな習得が不十分な学習者は、文字を書き写すことに時間を費やしていたのではないかという予想と一致するものであった。また、宿題の取り組み方について、グループ 3、4 は、わからない単語や文法があった際に教科書やクラスで使用した教材以外のツールを使用することがわかった。反対にグループ 1、2 には、わからない単語は教科書の語彙一覧や索引を用いたり、わからない文法は教科書や教材の正答に結びつく該当箇所を直接見るといった行動が観察された。更に、グループ 1、2 は、わからない単語や文法があった時に、その都度調べるのではなく、最初は自力で行ってみようという特徴があることもわかった。自分は今何ができて、何ができないのかを認識しながら宿題を行うことは、学習効果を上げる要因となるのかもしれない。ひらがな習得が遅れていたにもかかわらず学習に成功しているグループ 2 は、文字の問題は見受けられず、また、グループ 1 と同様の宿題の取り組み方をしていることがわかった。これは、文字の問題が解決された上で、効率的な宿題の方法を行うことが学習成果に結びつく可能性があることを示すだろう。

以上の分析から、第一に、ひらがなを含む文字の習得の重要性が確認された。ひらがなが定着していない学習者には早期に支援・対応をするべきである。第二に、学習効果を上げるための宿題の取り組み方の特徴も明らかになった。教師は宿題のやり方として、授業で使用する物以外のツールを使用する必要はないことを学習者に確認すること、まずは自力で行い、わからなかった部分について後で調べるといった方法もあることを提示する可能性があるのではないかと考える。

3. 成果活用について

本研究で明らかになったことを学会等で共有することにより、初級日本語教育に関わる教員が宿題についての支援の方法について考える一助となることが期待される。

4. 今後の研究課題

本調査期間においては、学習者61名を対象にアンケート調査も行った。このアンケートは宿題に関するもので、「宿題にかかる時間はどのくらいか」、「宿題を有用だと思うか、またその理由は何か」、「宿題は難しいか、またその理由は何か」等の設問を含むものである。学期を7期に区切り、同じ内容のアンケートを7回行った。今後はこれを質的に分析することにより、時期による宿題の取り組み方の違いや、宿題に対する意識の変化を、ひらがなテストで高得点であった学習者／低得点であった学習者、最終的に学習に成功する学習者／成功しなかった学習者を比較して分析するつもりである。

研究成果報告

1. 研究背景と目的

1-1. 宿題とは何か

あまりに当然に課されている宿題であるが、同じ宿題をまじめに行っているにもかかわらず、その成果として学習項目の定着という宿題の目的を達成できる学習者とそうでない学習者が存在するのはなぜだろうか。

日本語のクラスにおいて、担当教員は学習者に宿題、すなわちクラス時間外で行うことを意図した課題を与えるのが一般的である。宿題の種類は、学習した項目の復習・練習、次のクラスの予習、学習項目の実践レベルでの応用等が想定されるが、学習項目の定着強化を目的とした練習や復習の課題であることが最も多いケースであるだろう。本稿において宿題とは、クラス時間外にクラスで学習した項目の定着及び強化を目的として行う練習・復習であるとする。

1-2. これまでの研究

Responsibility to Intervention model (RTI モデル) とは、学習者の学習障害に対し、教師が対応策を考え、様子をモニターし、その効果がない場合に更なる対応策を考え、それでも効果が現れない時、専門家の診断や特別な評価を行うというモデルである (Fuchs, 2003)。この RTI モデルによれば、学習者の学習障害に早期の段階から対応でき、学習障害・困難を抱える学習者であっても、通常で他の学習者とともに学んでいくことができる可能性を高めることが期待できる。近年、日本語教育においても、学習障害や発達障害への関心が高まっている。しかしながら、学習の困難は本人であっても気づきにくいという特徴があり、教師はもとより学習者本人も困難に気づかず、授業が進んでいってしまうことも少なくない。学習上の困難が、気が付かれないまま放置され、顕著になって取り返しがつかなくなることを防ぐため、RTI モデルの考え方にに基づき、学習者の学習上の困難をコースの早い段階で見つけ出すことは重要である。このことにより困難を抱える学習者への早期ケアが可能になり、当該学習者の日本語学習に資するはずである。

古田ほか (2019) では、ゼロ初級日本語学習者の学習上の困難になるべく早い段階で対応するため、その困難を早期に発見することを目的とする研究を行った。国内の高等教育機関の留学生である 36 名のゼロ初級学習者を対象に、コース開始から早期の段階で入手できる情報と学期末テストの点数との関係を分析したところ、ひらがな導入直後 (コース開始 1 週間後) に行われるひらがなテスト ($r = .420, p = .011$; $rp = .481, p = .003$) と学期末テストの点数に有意な正の相関が確認された。また、学期を通して宿題を提出することで得られる点数と期末テストの点数との間にも正の相関が見られた ($r = .391, p = .019$; $rp = .390, p = .020$) ことから、ひらがなテストとの関係も含め、階層的重回帰分析により検討した。その結果、ひらがなテストで高得点であった学習者は宿題の提出率が高いほど期末テストの点数が高い傾向が見られた一方、ひらがなテストが低得点であった学習者は宿題の提出率と期末テストの点数に関連は見られなかった。これにより、学習を成功させるためにはひらがな習得が重要な要素とな

る可能性が高いことが明らかになったが、ひらがなテストで高得点／低得点であった、または期末テストで高得点／低得点であった学習者が実際にどのように宿題に取り組んでいるのか、困難を抱える学習者がその困難を来す原因や、その結果、具体的にどのような問題が生ずるか検討できていない

以上のことから、本研究においては、(1)異なる集団においても同様の傾向が見られるか、(2)学習者がどのように宿題を行っているかを明らかにすることを目的とする。

2. 研究目的 (1)「異なる集団においても同様の傾向が見られるか」 について

2-1. 研究方法

調査は、日本国内の高等教育機関のゼロ初級日本語コースを受講する留学生 61 名を対象とした。当該留学生の出身は漢字圏・非漢字圏を含み、多岐にわたっていた。調査対象者には、学期内の各種成績データが、個人が特定されない形で、研究目的として使用されることについて口頭・書面で伝え、同意を得た。

調査期間は前期学期の 2019 年 4 月から 7 月及び後期学期の 2019 年 9 月から 12 月であった。当該ゼロ初級日本語コースは、教科書として『初級げんき 1 (坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子、2011a、2011b)』を使用し、コース終了時点でその第 7 課までを学び終えることになっている。読む・書く・話す・聞く、の 4 技能を総合的に向上させることを目的としたコースである。

2-2. 使用した情報とその分析の方法

本研究で使用した情報は以下の 4 点であった。

① ひらがなテスト：本コースにおいてはひらがな導入後、すなわちコース開始 8 日後に「ひらがなテスト」を行った。この「ひらがなテスト」は、ひらがな 50 音表を書いて埋める問題と、教師がある単語を口頭で述べ、それをひらがなで書きとる問題からなるものである。書きとる問題とは、例えば、教師が「みそしる」と口頭で述べ、それをその通りに解答用紙にひらがなで書くといった問題である。なお、この単語は名詞、未習語に限ることとした。このテストの点数をひらがなの習得度の指標として用いた。

② 期末テストの点数：学習の成否を判断する情報として、学期末に行われる期末テストの点数を使用した。この期末テストは、コース内で学んだ内容を総合的に問うものであり、聴解、文法、漢字、読解、作文の問題を含む。コース内での学習の成果が十分に反映されるものであること、数量化されており統計的な分析が行いやすいことなどの理由より、学習の成否を判断する情報として妥当であると判断した。

③ 宿題点：本コースでは、毎授業日に課される宿題に点数をつけた。この宿題は使用教科書付属のワークブックに書き込む形式の宿題である。この宿題は、例えば、その日に習った文法を用いて、絵の状況を書いて説明する問題や、英語から日本語へ翻訳する問題を含んでいる。

④ 日本語の学習歴：以前の日本語の学習歴が分析結果に影響を与える可能性が考えられるため、本コース履修以前に日本語を学習した経験の有無を尋ね、分析の際には、未習 0、既習 1

というダミー変数に変換し、統制変数として使用した。

2-3. 結果と考察

以上のように分析を行ったところ、古田ほか(2019)と同様にひらがなテスト ($r = .381$, $p = .002$)と期末テストの間に正の相関が確認された(表1)。また、階層的重回帰分析も同様に行った。このプロセスについて詳述する(階層的重回帰分析や交互作用の説明については、高野、2017を参照)。まず step1 において、ひらがなテストと宿題点を投入した(表2)。そして step2 においてひらがなテストと宿題点の交互作用項を投入した。なお、分析にあたりそれぞれの変数を中心化(各変数に対して、その変数の平均値を引く)した。その結果、step1 の重回帰モデルが有意となり ($R^2 = .233$, $p < .001$)、ひらがなテスト ($\beta = .270$, $p = .032$)と宿題 ($\beta = .316$, $p = .012$) が期末テストの点数に正の関連を示していた。続く step2 においてひらがなテストと宿題の交互作用項を投入したところ、決定係数の増加分および交互作用項の p 値が.10 より低く一定の効果量を示していた ($\Delta R^2 = .045$, $\beta = .280$, $p = .063$)。そこで、下位検定を行った結果(図1)、「ひらがなテスト」で高得点であった学習者は宿題点が高いほど期末テストの点数が高い傾向がみられた ($\beta = .568$, $p = .002$)。一方で、「ひらがなテスト」で低い得点であった学習者は、宿題点と期末テストの点数とは十分な関連がみられないことが確認された ($\beta = .250$, $p = .051$)。これにより、学習者の規模を拡大しても同様のことが言えることが明らかになった。

これらの結果から、ひらがなテストで高得点であった学習者は、宿題の内容を理解し、学習内容の定着という宿題の本来の目的を達成していたが、ひらがなテストで低得点であった学習者は、ひらがなを含む文字を書くこと自体が目的となってしまう、宿題の内容を理解せず、ただ書き写すような状態になっていた可能性が確認された。

表1 記述統計及び相関係数

	min	max	<i>M</i>	<i>SD</i>	II	III
I ひらがなテスト	49	100	91.777	11.665	.349 **	.381 **
II 宿題点	5	10	8.962	1.244	—	.411 **
III 期末テスト	50	100	85.133	13.328		—

注1) ** $p < .01$

表2 重回帰分析の結果

説明変数	ステップ1	ステップ2
	β	β
ひらがなテスト	.270 *	.397 **
宿題	.316 *	.409 **
ひらがなテスト×宿題		.280 †
R^2	.233 **	.278 **
ΔR^2		.045 †

注1) ** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

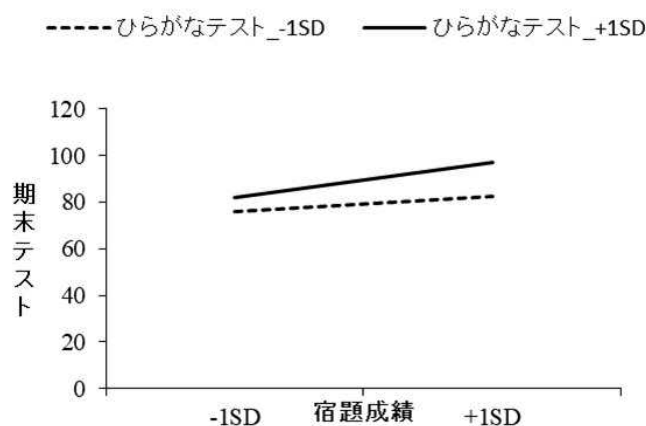


図1 ひらがなテストと宿題点と期末テストの点の関連

3. 研究目的 (2) 「学習者がどのように宿題を行っているか」について

3-1. 研究方法

研究目的 (1) により、ひらがなの習得と宿題のやり方、最終成績に関係があることが確認されたが、では、実際に各学習者はどのように宿題を行っているのでしょうか。そこで、本研究においては、学習者が実際にどのように宿題を行っているかについても観察すべく、宿題をする様子をビデオで録画することとした。

3-1-1. 対象者と時期

前記 61 名の留学生に協力を依頼したところ、10 名の協力者を得た。当該学習者の出身は漢字圏・非漢字圏を含んでいる。なお、この 10 名は自ら研究目的に賛同し、協力に応じた学習

者であり、筆者らが恣意的に選出を行ったわけではない。対象者には、学期内の各種成績及び撮影データが、個人が特定されない形で研究目的として使用されることについて口頭及び書面で伝え、書面での同意を得た。

ビデオ撮影は2019年10月29日に行った。コース開始から8週間程度経過しており、撮影時点で、ひらがな、カタカナ、一部の漢字は導入済みであった。

3-1-2. 宿題の内容

当該コースにおいては、毎授業日に宿題が課され、次回の授業日に提出をすることになっていた。そして、宿題の提出はコース成績の20%を占めていた。なお、宿題を期限前に提出することで点数が得られ、正答率等は成績には反映されないことになっていた。宿題は主に上記教科書付属の『初級日本語げんき1ワークブック（坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子、2011b）』を使用した。ビデオ撮影を行った際のこのワークブックの宿題は（1）書かれている英語文を日本語に訳す問題（2）日本語の文の空欄部分に助詞を書き入れる問題を含むものであった。

3-1-3. 撮影方法

協力者には普段宿題をする際に使用する物、使用する可能性のある物を全て持参し、撮影するための部屋へ来るよう依頼し、個別で撮影を行った。

3-2. 結果と考察

対象者10名を、ひらがなテストの点数が学習者全体（61名）の平均よりも上かつ期末テストの点数が全体平均よりも上（グループ1）、ひらがなテストの点数が全体平均よりも下であるが期末テストの点数が全体平均よりも上（グループ2）、ひらがなテストの点数が全体平均よりも上であるが期末テストの点数が全体平均よりも下（グループ3）、ひらがなテストの点数が全体平均よりも下かつ期末テストの点数が全体平均よりも下（グループ4）に分けて観察を行った（表3）。

表3 グループ分け

	ひらがなテスト平均より上	ひらがなテスト平均より下
期末テスト平均より上	グループ1	グループ2
期末テスト平均より下	グループ3	グループ4

表4は、ひらがな、カタカナ、漢字を含む文字の問題と当該宿題を完成するまでにかかった時間についてグループ毎にまとめたものである。「わからない文字がある」とは文字を書こうとした際にわからない文字があったために、文字を調べる必要があった場合を指す。また、「文字のミスがある」とはひらがな、カタカナまたは既習漢字の誤りがあった場合を指す。そして、表内の「✓」はその行動が見られたことを、「-」はその行動が見られなかったことを指す。

表4 各グループの特徴 ①文字とかかった時間

グループ	学習者	漢字圏 /非漢字圏	わからない 文字がある	文字のミス がある	かかった 時間	平均
1	A	非漢字圏	-	-	16分0秒	14分56秒
	B	非漢字圏	-	-	22分21秒	
	C	漢字圏	-	-	6分29秒	
2	D	漢字圏	-	-	3分8秒	9分54秒
	E	漢字圏	-	-	19分39秒	
	F	漢字圏	-	-	6分57秒	
3	G	非漢字圏	-	✓	16分15秒	16分15秒
4	H	非漢字圏	✓	✓	38分44秒	25分23秒
	I	非漢字圏	✓	✓	23分10秒	
	J	非漢字圏	✓	✓	14分15秒	

まず、グループ4にはわからない文字があり、またカタカナ及び漢字の誤用が見られ、教科書のひらがな・カタカナ 50音表や漢字の該当部分を見直して書き写す行動が観察された。これは、ひらがなテストで低得点であった学習者、すなわちひらがな習得が不十分な学習者は文字を書くことに労力を費やしてしまっていたのではないかという予想と一致するものであった。グループ4は宿題にかかった時間もグループの中で最長であった。これは、正答を導き出すための時間に加え、文字を書く行為そのものに時間がかかっていたことも理由となるだろう。Cooper (2015) は宿題について、それに関わらずにはならない時間が長い場合、その効果は限定的になるどころか悪影響を及ぼす可能性が高いとしている。この点からも文字の問題が宿題の目的の達成を妨げているといえるだろう。

表5は宿題のやり方の特徴についてまとめたものである。「クラス使用教材以外を使って調べる」とは、クラスで使用している教科書、教科書付属のワークブック、配布プリント、授業内で使用しその後学習者と共有しているパワーポイントスライド以外のツールを使用して、わからないことについて調べることを指す。また、「まずは自力でやってみる」とは、わからないまたは調べる必要がある項目があった際に、その都度調べるのではなく、最初は自分で解答できるものだけを書き、その後解答できなかった箇所に戻って調べる行動を指す。

表5 各グループの特徴 ②宿題のやり方

グループ	学習者	クラス使用教材以外 を使って調べる	まずは自力で やってみる
1	A	-	✓
	B	-	-
	C	-	-
2	D	-	✓
	E	-	✓
	F	-	-
3	G	✓	-
4	H	✓	-
	I	✓	-
	J	✓	-

最終的に学習に成功したグループ（グループ1及び2）と学習に成功しなかったグループ（グループ3及び4）で、宿題のやり方に差が見られた。

グループ3及び4はわからない単語や文法があった際に教科書等クラスで使用する以外のツール、具体的にはグーグル翻訳サービス（注1）等を使用する行動が見られたのに対し、グループ1及び2はわからない単語は教科書の語彙一覧や索引を用いる、調べる必要のある文法は教科書や授業で使用した教材の該当箇所等、正答をダイレクトに導き出すものに頼るという行動が観察された。加えてグループ1及び2はわからない単語や文法があった時に、その都度調べるのではなく、最初は自力で行ってみる学習者が多いこともわかった。自分は今何ができて、何ができないのかを客観的に認識しながら宿題を行うことは、学習効果を上げる要因となるのかもしれない。

ひらがな習得が当初不十分であった（ひらがなテストが低得点であった）にもかかわらず、最終的に学習に成功しているグループ2は、コース開始後8週間後に行った今回の宿題の際に文字の問題は一切見受けられず、また初めから最後まで学習に問題のなかったグループ1と同様の宿題の取り組み方をしていることがわかった。これは、文字の問題が解決された上で、効率的な宿題の方法を行うことが学習成果に結びつくことを示すだろう。

4. まとめと今後の課題

以上の分析から、第一に、ひらがなを含む文字習得の重要性が確認された。学習項目の定着という宿題の目的を達成するために、ひらがなが定着していない学習者に対しては、早期に支援・対応をすべきである。第二に、学習効果を上げるための宿題の取り組み方の特徴も明らかになった。教師は、宿題がクラスの中で学習した内容を練習・復習するためのものであることを学習者に明示し、そうであるから、正答は学習した範囲の中から導き出すことができるのだということを確認する必要があるだろう。そして、宿題のやり方として、わからなかった部分

について後で調べる方法もあることを提示することも有用ではないかと考える。

一方で、宿題の課し方自体を見直すことも検討されるべきだろう。宿題をまじめに提出していたのに学習成果に結びつけられなかった学習者も、宿題の内容が異なれば、異なる結果になったかもしれない。一律に同じ宿題を課すのではなく、学習者の特性により個別化する可能性もあるのではないだろうか。

昨今、新型コロナウイルスの影響で言語教育のあり方が大きく変化している。従来のように対面で授業を行えない場合、宿題の課し方も変えざるを得ないだろう。本研究で行ったように、学習者がワークブックあるいは配布された教材に書き込み、それを教師が添削し返却するというような方法はもはや採用されないかもしれない。学習成果に結びつく宿題とはどのようなものか、あるいは学習成果に結びつく宿題のやり方は何か、昨今の状況に応じたさらなる研究が求められる。

5. 今後の研究について

本調査期間においては、学習者 61 名を対象にアンケート調査も行った。このアンケートは宿題に関するもので、「宿題にかかる時間はどのくらいか」、「宿題を有用だと思うか、またその理由は何か」、「宿題は難しいか、またその理由は何か」等の設問を含むものである。学期を 7 期に区切り、同じ内容のアンケートを 7 回行った。今後はこれを質的に分析することにより、時期による宿題の取り組み方の違いや、宿題に対する意識の変化を、ひらがなテストで高得点であった学習者／低得点であった学習者、最終的に学習に成功する学習者／成功しなかった学習者を比較して分析するつもりである。これにより、宿題の取り組み方について教員はどのような支援ができるかをより具体的に提案することができるはずである。

注

- (1) Google が提供する翻訳サイトで、テキストを他言語に翻訳するサービスのこと。
<https://translate.google.co.jp/>参照。

参考文献

- (1) 高野慶輔 (2017) 「ストレスの強さは人によって違う？—階層的重回帰分析と交互作用—」 荘島宏二郎 (編) 『計量パーソナリティ心理学』 第 9 章、ナカニシヤ出版、pp. 137-150.
- (2) 坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子 (編) (2011a) 『初級日本語げんき I (第二版)』 The Japan Times.
- (3) 坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子 (編) (2011b) 『初級日本語げんき I ワークブック (第二版)』 The Japan Times.
- (4) 古田梨乃・三和秀平・樋渡康敬・橋本洋輔 (2019) 「宿題に意味はあるか—日本語ゼロ初級クラスの行動・成績データ分析より—」 『2019 年度日本語教育学会春季大会予稿集』 pp. 203-207.
- (5) Cooper, H. (2015). *The Battle Over Homework, Common Ground for Administrators, Teachers, and Parents, Third Edition*, New York: Carrel Books

- (6) Fuchs, D. & Mock, D. (2003) Responsiveness-to-Intervention: Definitions, Evidence, and Implications for the learning Disabilities Construct. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(3). pp.157-171.