

「ひらがな」指導に関する実践研究

ーグループ活動を用いてー

崔真姫*

(e-mail : pumpkin98@hanmail.net)

<目次>

- | | |
|----------------------|----------------------------|
| 1. はじめに | |
| 2. 先行研究 | |
| 2.1. 「かな」指導の手順 | |
| 2.2. 「ひらがな」指導に関する研究 | |
| 2.3. グループ活動の評価に関する研究 | |
| 3. 調査の概要 | |
| 3.1. 調査の目的 | |
| | 3.2. 調査の対象 |
| | 3.3. グループ活動の仕方と評価 |
| | 4. 結果と考察 |
| | 4.1. グループ活動を用いた「ひらがな」指導の効果 |
| | 4.2. グループ活動に対する日本語学習者の評価 |
| | 5. まとめと今後の課題 |

キーワード：ひらがな(hiragana)、グループ活動(Group Work)、指導法(teaching method)、負担(pressure)

1. はじめに

初級日本語を指導する際、最初に直面する問題は、文字の指導である。日本語学習者にとってもいきなり「ひらがな」の50音図を覚えさせられることは相当負担となるのが事実である。塚原・全・グリブ・今村(2012)は非漢字圏の日本語学習者を対象に、「かな」に対する認識や学習の仕方について調査した。「かな」の定着には意識的な学習が必要であり、直接的な動機付けがあると習得がより進むと報告している。「かな」の学習方法としては、日本語学習者は「とにかく何回も書いて練習した」という回答が多かったという。また、日本語学習者は「かな」の習得に時間がかかる、判別しにくい、見慣れない文字であるなどの理由から、「かな」の習得に難しさや負担を感じていると報告している。漢字圏

* 白石文化大学、助教授、日本語学

の日本語学習者にとっても「かな」は見慣れない文字であるため、習得しやすいとは言えないだろう。このように、日本語学習者にとって「かな」の習得は困難であり、相当の時間とエネルギーが必要であると考えられる。教師がいくら文字を覚えさせようとしても学習者自ら覚えようしない限り、コースが終るまで「かな」を完全に習得できずに終わってしまうこともある。

特に、最初の段階で「かな」を習得できないと日本語の学習を続けることが不可能であり、学習の効果も期待できないようである。それゆえ、新学期が始まる際は常にどうすればより効果的に「かな」を習得させることができるか頭を痛めている。学習能力の高い学習者の場合、「ひらがな」や「カタカナ」を覚えることに負担をあまり感じないが、学習能力の低い学習者の場合、限られた期間である1週～2週で「ひらがな」や「カタカナ」両方覚えることは非常に負担が大きいのである。初級クラスにおいても、日本語学習経験のある学習者と日本語学習経験のない学習者が混じっていることがあるため、学習経験のない学習者のほうが負担がより大きいのであろう。日本語学習者が負担をあまり感じられないように「かな」を覚えてもらうためには何らかの工夫をしなければならないのである。

従来では「ひらがな」の指導は教師が一方的に教授し、当然日本語学習者が各自覚えてくるという方法が主に行われたと思う。本研究では教師主導のやり方ではなく、グループ活動に焦点を当てている。この指導法は「学習は学習者自らが発し、自らが活動して行うものである」という観点に立ち、学習者の自立を促し、授業場面での人間関係に着目した指導形態である。今回は「ひらがな」の指導におけるグループ活動の効果を確認し、「ひらがな」指導への新しい可能性を提案したい。

2. 先行研究

2.1. 「かな」指導の手順

日本語教育において、教師の指導書には「かな」指導の方法は次のような順で行われるように書かれている。

- (1)教師がテキストの文を読む。
- (2)板書した文字、あるいは準備したカードの文字を指しながら、読み方を説明する。

- (3)文字の上をなぞりながら、筆順を示し、学習者にそれを書き取らせる。
 - (4)所定の書き取り練習を済ませてから、テキストの読み練習を行う。
 - (5)よく読めるようになってから、それらの文の書き取り練習をする。
- そして、書き取りの段階では、文字の練習だけでなく、類似の文字との相違点をわからせる指導が必要である。

(『新日本語教育法2』、p.85)

2.2. 「ひらがな」指導に関する研究

「ひらがな」指導の工夫として、ゲーム法、連想法、動画など視覚を刺激する指導法の研究が挙げられる。ゲーム法を用いた「ひらがな」指導の研究には辻村(1995)がある。「さいころ」と「かるた取り」ゲームを使って、視覚に訴えるという利点を用いて、「ひらがな」指導を効果的に行ったと報告している。辻村(1995)はゲームは多くのひらがなに自然かつ一度に大量に触れられ、積極的に生き生きと学習する場を保證することができると述べている。

連想法を用いた「ひらがな」指導の研究としては梅田・水田・鈴木(2008)、田中(2010)が挙げられる。梅田・水田・鈴木(2008)は韓国の高校における日本語入門期のひらがな学習に使用するために開発したひらがなカードの学習効果を考察している。このカードはひらがな46文字1つ1つに対して絵とストーリーが考えられ、それが絵つきの文字カードとして教材化されているものである。実践の結果、短時間でより多くの文字が覚えられるということが明らかになった。

田中(2010)はIS連想法¹⁾と従来教えてきた指導法でひらがなの授業を行い、学習の効果を比較した。日本語の学習経験がない学習者は絵とストーリーが短期記憶と長期記憶ともに効果があることが明らかになり、学習経験者に対しては似た字形をグループ化した後のストーリーにより、それまで覚えられなかった似ている字形を区別できるようになり、長期記憶に繋がったと報告している。

「かな」の指導において、学習者の負担を減らすためにピア・ラーニングに注目した研究もある。池原(2015)では非漢字圏日本語学習者を対象にピア・ラーニングを取り入れた「かな」指導の成果を報告している。学習者同士のやりとりから話し合っていくことが自律

1)IS連想法はIはImage(視覚的媒介)、SはStory(言語的媒介)でイメージとストーリーを使った文字を短時間で導入する教授法であり、英語版『HIRAGANA IN 48 MINUTES』とは区別し、韓国語版をIS連想法と名付けている(田中2010:128)。

的な学習を促していると同える。インタビューやアンケートから学習者の満足度は高く、テストの結果にも平均点の上昇がみられ、正確性が増している。「かな」の指導においても教師主導の指導よりピア・ラーニングのほうが効果的に学習が行われたと述べている。

2.3. グループ活動の評価に関する研究

倉持・奈呉(2011)ではグループ活動に対する韓国人学習者の意識調査で、「楽しい」という情意的要因が積極的な参加に繋がったという肯定的な面があり、一方、「役割分担がうまくいかない/準備が大変/面倒だ」などといった否定的な意見を報告している。

また、倉持・奈呉・関(2015)は教養科目は学習者の専攻や学習目的が異り、学生が初対面であるため、グループ活動の実施が専攻科目に比べ困難な点が多いだろうと述べている。グループ活動において、学習に積極的に参加できるという肯定的な評価と人との関わりや役割の負担が大きという否定的な評価があると考えられる。

先行研究でのピア・ラーニングの可能性を踏まえた上、本研究では韓国人日本語学習者を対象に、グループ活動を用いて「ひらがな」指導を行うことにした。「ひらがな」は学習者にまかせっきりの分野であり、自力で習得すべきであると見做されてきたが、グループ活動による「ひらがな」習得への新しい可能性を検討したい。

3. 調査の概要

3.1. 調査の目的

「教養日本語」を受講する韓国人学習者を対象に、「ひらがな」を指導する際、教師による一方的な指導ではなく、学習者同士が協力しながら、「ひらがな」を学習することが「ひらがな」学習においてより効果的な学習法として成り立つかを調べることを目的とする。また、グループ活動に対する日本語学習者の評価を探るために、アンケート調査を実施した。

3.2. 調査の対象

調査の対象者は「基礎日本語」を受講する32名であり、日本語学習経験のある者は17名、日本語学習経験のない者は15名である。日本語学習者17人²⁾に「ひらがな」の

学習を始める前にテストを実施した。テストはひらがなシートを完成する形式である。

2015年度の冬学期³⁾(2015年12月21日～2016年1月7日)の間、月曜日から木曜日まで毎日2時間の授業を行っている。授業の始めに、10分～15分間ぐらい「ひらがな」学習のためにグループ活動を導入した。4回グループ活動を行った。冬学期の1日目に「ひらがな」テストを実施した後、5日目に再テストを行った。再テストも前と同じである。

「ひらがな」テストの結果、日本語を勉強した経験があるにもかかわらず、「ひらがな」が書ける人はかなり少なかった。日本語を専攻としない学習者の場合、以前日本語を覚えてはいるが、「ひらがな」を忘れず、覚えている割合が非常に低かった。日本語学習歴のある17名の学習者のうち、「ひらがな」が完璧に書ける人は2名のみであった。8名は50音図の最初に出てくる「あ行」といくつかの「ひらがな」(か行・さ行・た行の一部)は書けているが、10個以下であった。残りの7名は5つ以下の「ひらがな」が書ける程度であった。日本語を学習するに当たって、「ひらがな」が習得できないということは始めの段階で失敗を経験してしまう恐れもあり、日本語の習得の妨げになる可能性が高い。にもかかわらず、日本語学習者は「ひらがな」を重要に思っていないようである。それゆえ、教師は日本語学習者が「ひらがな」が書けるように積極的にとりかかる必要があり、有効な指導を模索していく必要があると考えられる。

3.3. グループ活動の仕方と評価

まず、学期の1日目に教師が「ひらがな」の書き方と読み方を指導しておく。そして、学習者同士で協力しあいながら、「ひらがな」の50音図を完成することを目標にグループ活動を行うことを伝えた。学習者(32名)を4名～5名にグループ分けを行った。その際、グループ分けは、教師側が人数を決めてあげるのではなく、学習者が同じグループになりたいたいピアと組むように自由に決めさせた。その方が学習者同士で協力しやすく、人との関わり面で戸惑うことがある程度排除できると考えたからである⁴⁾。その結果、5人組が2グループ、4人組が4グループ、3人組が2グループ設けられた。それから、グループで座っている席を授業の時の指定席にしていた。

2)14名は日本語の学習経験がないため、「ひらがな」テストは受けていない。1名は遅刻したため、「ひらがな」テストを受けていない。

3)「冬学期」は集中講義ではなく、前期、後期といったコースのことであるが、冬休みの間、15日間授業を行っている。

4)教養科目であったため、初対面の学生が多かった。グループで50音図を分けて覚えることになるため、人数が少なければ1回に覚える行が増えるということも説明しておいた。

今回導入したグループ活動の仕方を説明しておく。各グループ別に「あ行」から「わ行」まで1人ずつ座っている順番で各自覚える「ひらがな」を3行～4行ずつ決めさせ、次回までに自分が覚えると当てられた部分を覚えてくるように指示した。そして、次回からは自分の右の人が覚えていた「～行」が自分とその次に覚えてくる「～行」となることを伝えておいた。グループの人数によって毎回学習者ごとに覚える「ひらがな」の数が異なるが、結果的には各グループは全員で毎回「ひらがな」の50音図を完成することになる。

表1 「ひらがな」習得のためのグループ活動の仕方

- | |
|---|
| <p>(1)日本語学習者に白紙（50音図作成表）を一枚ずつ配る。</p> <p>(2)白紙に自分が覚えてきた「ひらがな」を書かせる。</p> <p>(3)自分が担当した「ひらがな」を完成した後、右の人に紙を渡す。</p> <p>(4)左の人から渡された紙に自分が覚えてきた「ひらがな」を書く。</p> <p>(5)各グループが50音図を完成するまで(3)と(4)を反復する。</p> <p>(6)50音図を完成すると提出させる。</p> <p>(7)右に座っている人の担当した「ひらがな」を次回のテストまでに覚えてくるように指示する。</p> |
|---|

特に、今回はグループで「ひらがな」の50音図を完成することが目標であるため、自分だけ覚えれば点数が得られるのではなく、各自担当した「ひらがな」の行を覚え、50音図を完成することが大事であり、だれか1人が覚えなくて、その行が空くと点数が下がることを注意しておいた。

4回の授業にかけて、グループで「ひらがな」シートを完成する方法で、すべての「ひらがな」を書かせる。もし、渡されてきたシートに「ひらがな」が間違っていたり、空いていたりする場合、学習者同士が助言してあげたり、直してあげてもいいと指示してある。その結果、毎回すべてのシートは完成されていた。これは、右の人の担当した「～行」を次回自分が覚えてくるようになるため、シートを完成する際、左の人から渡されてきた「～行」に書かれている「ひらがな」は自分が前回覚えておいた行となるので、復習は勿論、助言

したり、直して挙げたりすることができたと考えられる。つまり、学習者同士で協力して「ひらがな」を完成していくことができるような仕組みになっているため、全員が協力して、シートを完成していると言える。

なお、「ひらがな」を提出してもらった後、教師は間違っている「ひらがな」を取り上げ、クラス全員にフィードバックを行った。練習が終わった後、5回目の授業では「ひらがな」の習得の有無をチェックするために、再び「ひらがな」のテストを実施した。

また、グループ活動を用いた「ひらがな」の習得に対する日本語学習者の意見及び評価を調べるためにアンケートを実施した。アンケートの内容を以下に示す。アンケートは韓国語で答えてもらった。

表2 アンケートの詳細

<p>1. 일본어를 한 번이라도 배워 본 적이 있다. (1) 예 (2) 아니오</p> <p>2. 일본어 히라가나를 읽고 쓸 줄 안다. (1) 예 (2) 아니오</p> <p>3. 일본어를 배워 본 적이 있는 사람은 기존의 방식(혼자서 암기하는 방식)과 비교해서 다른 학생들과 협동해서 히라가나를 학습해 가는 이번과 같은 형식의 히라가나 학습법에 대해 어떻게 생각하는 지 써 주십시오.</p> <p>3-1. 이번의 방식이 히라가나 학습에 <u>더 효과적이었다고</u> 생각한다. (1) 예 (2) 아니오</p> <p>3-2. 더 효과적이었다고 생각한다면 어떤 점이 그런지 써 주십시오.</p> <p>3-3. 효과적이지 않다고 생각한다면 어떤 점이 그렇지 않은지 써 주십시오.</p> <p>4. 일본어를 학습한 경험이 없는 사람의 경우 이번과 같이 다른 학생들과 협동해서 히라가나를 학습해 가는 형식의 히라가나 학습법에 대해 어떻게 생각하는 지 써 주십시오.</p> <p>4-1. 이러한 방식이 히라가나 학습에 <u>더 효과적이었다고</u> 생각한다. (1) 예 (2) 아니오</p> <p>4-2. 효과적이었다고 생각한다면 어떤 점이 그런지 써 주십시오.</p> <p>4-3. 효과적이지 않다고 생각한다면 어떤 점이 그렇지 않은지 써 주십시오.</p>

4. 結果と考察

4.1. グループ活動を用いた「ひらがな」学習の効果

最初の「ひらがな」テストの結果、日本語学習経験のある学習者17名のうち、2名のみ(11.8%)「ひらがな」を完璧に習得していたことから、「ひらがな」の習得率がかなり低かったことが分かる。以前は教師による一方的な指導と個人の暗記や努力により「ひらがな」が習得されたと思われる。

グループ活動が終了後、今回実施した「ひらがな」テストの結果では、32名のうち、31名がテストを受けており、31名(100%)が完璧に「ひらがな」が書けるようになった⁵⁾。グループ活動による「ひらがな」の習得率が顕著に高かったことが伺える。この結果から、「ひらがな」の指導においても教師による一方的な指導と個人が一斉覚えてくるような指導より、グループ活動の一環として、少しずつ分担して練習させたほうが効果的な「ひらがな」指導法として成り立つことが確認できたと考えられる。

4.2. グループ活動に対する日本語学習者の評価

日本語学習者を対象にアンケートを実施した。32名のうち、31名から回収された。グループ活動を用いた方法が効果的であると答えた人は、アンケートに参加した学習者31名のうち23名、効果的でないと答えた人は8名であった。グループ活動を用いた「ひらがな」指導において日本語学習者から肯定的な評価を得られていると考えられる。

表3 グループ活動を用いた「ひらがな」指導に対する学習者の評価

グループ活動が有効だ	グループ活動が有効ではない
23名(74.2%)	8名(25.8%)

日本語学習経験があるか否によって、結果を分析すると、日本語学習経験のある学習者(17名)の場合、グループ活動が効果的であると答えた学生は14名(82.3%)、効果的ではないと答えた学生は3名(17.7%)であった。一方、日本語学習経験のない学習者(14名)の場合、グループ活動による「ひらがな」指導が効果的であると答えた学生は9名(64.3%)、効果的ではないと答えた学生は5名(35.7%)であった。

⁵⁾31名が完璧に書けているが、今後、次の学期になって評価しても覚えられているかどうかは確かではないが、今後グループ活動群と対照群を設けて、調査する必要があると考えられる。

表4 日本語学習経験の有無による学習者の評価

評価 \ 対象者	学習経験のある学習者	学習経験のない学習者
効果的だ(23名)	<u>14名(82.3%)</u>	<u>9名(64.3%)</u>
効果的ではない(8名)	3名(17.7%)	5名(35.7%)

日本語学習経験のある学習者のほうが日本語学習経験のない学習者に比べ、グループ活動に対する評価が高かった。「ひらがな」を学習したことがあったが、実際習得していなかった学習者は既存の教師主導の指導とグループ活動による指導を両方体験していたため、グループ活動による「ひらがな」の学習が効果があると感じられた可能性が高い。グループ活動が効果的であると答えた学習者の記述の詳細は表5にまとめる。

表5 グループ活動の効果を認める学習者の意見

グループ活動がより効果的であると思った理由	
学習経験のある学習者	1) 反復練習(4名) 2) 責任感を感じられて、がんばった(3名) 3) 易しかった(3名) 4) 負担が少ない(3名) 5) 協働(2名) 6) 「ひらがな」指導に対する十分な説明(1名)
学習経験のない学習者	1) 責任感と協働(5名) 2) 反復練習(1名) 3) 負担が少ない(1名)

一方、日本語学習経験のない学習者は比較対象がないので、評価しにくかったと思われる。が、有効であると判断している学習者が64.3%に達していることに注目したい。

また、何故「ひらがな」が必要なのかについて十分に説明を受けてよかったという意見も見られた。学習者に「ひらがな」習得の重要性について丁寧に説明し、理解してもらう必要があると考えられる。日本語の学習経験のある学習者の場合、グループで反復練習できたということを多く言及されている。具体的な記述をみると、「面白くて、易しかった/一度に覚える量が少なく覚えられた/責任感を感じて、一所懸命覚えていた/「ひらがな」をピアに聞いてよかった/一緒に覚え、助け合うのがよかった」などの記述があった。日本語学習経験のない学習者の場合、初めて経験する「ひらがな」の数に負担を感じられたようで、少しずつピアで覚えていたことを有効であると評価しているようである。

日本語の学習経験のない学習者のの記述としては、「学習者同士責任を持って、助

け合いながらより易しく学習できた／反復学習で覚えられた／最初は少しだけ覚えてもよかったので負担がなかった／義務感があってよかった／おもしろかった」などが述べられた。

今回のデータから日本語学習者に「責任感・負担・協働」という情緒的要素が効果があるという判断の理由になっているが、どのように関わってくるかについては把握できない。

今後、1人で少しずつ分けて覚えられる集団とグループで少しずつ分けて覚えられる集団を比較すると、「責任感・負担・協働」などがどのように影響しているかが検証すべきであろう。

その反面、グループ活動が効果的ではなかったと答えた学習者も見られた。グループ活動が効果的ではないと答えた学習者の記述の詳細は表6に示す⁶⁾。

表6 グループ活動の効果を認めない学習者の意見

グループ活動が効果的ではなかった理由	
学習経験のある学習者	1)練習時間が長い(2名) 2)一人で覚えたほうがいい(1名) 3)より効果的だとは言えない(1名)
学習経験のない学習者	1)グループ活動が苦手だった(2名) 2)とても難しかった(1名)

日本語学習経験のある学習者の場合、グループ活動が効果的ではなかったと答えた理由としては「難しくもないのに、4日間もひらがなを勉強した／グループ活動が難しかった／グループ活動が不便であった／1人で覚えた方が効果的である」などが言及された。「ひらがな」を既に習得していた日本語学習者の場合、繰り返しの練習がつまらないと感じられたと思われる。今回は4回とも同じ練習方法でシートを完成する方法しか提示していなかったため、今後様々な練習方法やタスクを用いて、より楽しく、活発にグループ活動ができるように工夫する必要があると考えられる。

日本語学習経験のない学習者の中からもグループ活動より各自少しずつ覚えるほうがよかったという意見があった。このように、学習者の中にはグループ活動が苦手な、内気な学習者にとってはピアで協力すること自体に不満があったと思われる。

また、とにかく難しいと答えた学習者も1人おり、「ひらがな」を当然覚えておくものとして扱い、学習者に任せるだけでなく、教師は様々な方法で、タスクを提示しながらサポートする必要があると思われる⁷⁾。

6)日本語学習経験のある学習者のうち、4名のみ記述しており、日本語学習経験のない学習者は3名のみ記述している。

5. まとめと今後の課題

韓国人日本語学習者が最初ぶつかる問題は、「ひらがな」の学習である。特に、集中講義のように短期間で毎日授業が行われる場合は大きな負担となると考えられる。実際授業が進められる間、最後まで「ひらがな」さえ覚えられないまま終わってしまうことも多々ある。本研究では授業実践の1つとして実施したグループ活動を用いた「ひらがな」学習は、文字学習においてかなり効果的であることが確認された。

4回のグループ活動を通して、全員「ひらがな」が書けるようになった。また、グループ活動を用いた「ひらがな」指導において日本語学習者から肯定的な評価を得られている。アンケートの結果から、1人ですべての文字を覚えるより、少しずつ50音図を完成していったほうが学習者の文字学習に対する負担を軽減していたと考えられる。また、自分が覚えないと自分のグループが困るという負担感は文字学習への責任感となっており、学習を促進させ、「ひらがな」学習への動機づけにも繋がったと考えられる。

特に、日本語学習経験のある学習者のほうが日本語学習経験のない学習者より、グループ活動が効果的であると高く評価している。日本語学習経験のある学習者は既存の教師主導の指導とグループ活動による指導を両方体験していたため、グループ活動による「ひらがな」の学習が効果があると感じられた可能性が高い。このように、「ひらがな」学習において、1人ですべての「ひらがな」を覚えるよりグループ活動で分担して覚えた方がより効果的であると考えられる。

但し、幾つかの反省点もあった。1つ目は、グループ分けの方法である。最初、初めて会った学習者でグループを分けるより、知り合い同士で自由にグループ分けした方が協力しやすいと思ったため、学習者が自由にグループを分けるように指示した。そのため、3人組、4人組、5人組のようにグループの人数が異なったため、文字を覚える際、かかる日数が異ってきて、3人組は50音図の一回り暗記が他のグループより早く終了、5人組は最後の日には覚える行が増えるようになってしまった。結局4人組に合わせる形となり、これに対して不満を持つ学習者も見られた。最初から人数を均等に分けた方がより円滑に進行できたと考えられる。

2つ目は、テストのことである。「ひらがな」指導が終った時点でテストを行ったのみで、講座の最後にはテストを行っていなかった。そのため、「ひらがな」が確実に定着し、完全

7)今回は学習者側から教師のサポートを必要とされる要求がなかったため、教師のサポートは間違っただけの場合の訂正や注意などにとどまっており、積極的にサポートすることは控えている。今後の課題としたい。

に習得できたのか否かが確認できなかった。授業の最後に再びテストすることにより、長期記憶になっているかどうかを明らかにする確かな文字習得にも成り得たはずの機会を逃したようである。

以上の反省を踏まえた上で、今後は「カタカナ」の学習にも様々なグループ活動を取り組んでいきたい。なお、この度は季節学期での実践であったが、正規の大学の授業においても効果があるか否かについても追究したい。

【参考文献】

- 池原明子(2015)「0初級学習者のPeerLearningによる仮名の指導の学習効果」『日本経大論集』41-2、日本経済大学、pp.63-78.
- 梅田康子・水田澄子・鈴木庸子(2008)「韓国人高校生のためのIS連想法ひらがな学習カードの評価—記憶方略およびARCS動機付けモデルの観点から—」『言語と文化』20、愛知大学語学教育研究室、pp.121-139.
- 倉持香・奈呉真理(2011)「韓国における日本語協働学習の課題—研究の実態と学習者意識調査を中心に—」『日本語学研究』32、韓国日本語学会、pp.33-50.
- 倉持香・奈呉真理・関陽子(2015)「大学教師の日本語学習に対する意識—韓国の教養日本語科目におけるグループ活動に焦点をおいて—」『2015年度28回韓国日語教育学会国際学術大会予稿集』、韓国日語教育学会、pp.37-42.
- 高見沢孟(2009)「第4章初級の教え方(2)文字/読解」『新基本日本語教育法2入門編』時事日本語社、pp.82-85.
- 田中洋子(2010)「IS連想法によるひらがな導入—ゼロ初級者と学習経験者との比較—」『日語日文学研究』74(1)、韓国日語日文学会、pp.127-146.
- 辻村俣子(1995)「入門期におけるひらがな学習指導法に関する一考察」『講座日本語教育』30、早稲田大学日本語研究教育センター、pp.148-158.
- 塚原佑紀・全韻姝・グリブディナ・今村圭介(2012)「学習者は日本語学習において「かな」をどのように位置づけているのか—多様な背景を持った日本語学習者へのインタビューから—」『2012年日本語教育学会秋季大会予稿集』、日本語教育学会、pp.1-9.

논문 투고 일자 : 2017. 02. 28.
논문 심사 일자 : 2017. 05. 10.
게재 확정 일자 : 2017. 05. 10.

＜要旨＞

「ひらがな」指導に関する実践研究
―グループ・活動を用いて―

崔真姫

本研究は「ひらがな」の指導におけるグループワークの効果を明らかにするために行ったものである。グループワークを用いて「ひらがな」を指導した結果、日本語学習の経験のある17名のうち、2名しか習得していなかった「ひらがな」を、4回のグループワークを通じて学習することにより、31人の学習者全員が習得することができた。なお、グループワークに対する韓国人日本語学習者の評価を調査した結果、韓国人日本語学習者はグループワークによる「ひらがな」学習に対して肯定的な評価をしていることが分かった。グループワークに効果があったと答えたのは74.2%であり、グループワークに効果がなかったと答えたのは25.8%であった。グループワークの方が反復練習ができ、少しずつ「ひらがな」を覚えていったため、韓国人日本語学習者にとっての負担が軽減されていた。また、グループに所属することによる責任感が学習を促進させ、「ひらがな」学習への動機づけにも繋がっていると考えられる。このように、グループワークは「ひらがな」指導においても有効であると評価できる。

The Application of Group Work as a Teaching Method of Hiragana

Choi, Jin-Hui

The purpose of this paper is to introduce Korean Japanese Learners' group work on teaching Hiragana, and to indicate how effectively it can improve learning Hiragana. A test and survey on Hiragana will be followed. The test has shown that all students can memorize Hiragana successfully through 4 times of group work activity.

The survey identified that Korean Japanese learners evaluated that group work has positive effects on studying Hiragana. Among thirty-one students in total, twenty-three (74.2%) students answered positively about group work activity. This survey result, which is group work is more effective way to study Hiragana, it can be noticed that group work makes them practice repeatedly and cooperate with their peers. Thus, Korean Japanese learners might feel less pressured to memorize Hiragana. In addition, the responsibility from peers might promote their purpose of learning. Therefore, group work can be an effective method on teaching Hiragana.