

オープン教材を活用した初級日本語授業における反転授業実践

The Practice of a Flipped Classroom in Basic Japanese Language Education

Using Open Educational Resources

鈴木 靖代

要旨

本稿では、筆者が行ったオープン教材を活用した初級日本語授業における反転授業の実験授業について、COLT(Communicative Orientation of Language Teaching)による授業の分析、アンケート調査及びインタビュー調査を行った結果を報告する。分析の結果、反転授業を実施することで学習者の発話時間が増え、自由な発話の機会が増えることで、授業に対する満足度が上昇することが明らかになった。また、積極的に授業参加できる可能性及び、自律学習へのきっかけ作りの可能性も示唆された。しかし一方で、教師の十分な準備と授業設計が、反転授業を行う上で不可欠であることも示唆された。

キーワード：反転授業、オープン教材(OER)、COLT(Communicative Orientation of Language Teaching)、初級、自律学習

0. はじめに

近年注目されている授業方法の一つに「反転授業」がある。山内・大浦・安斎・伏木田(2014)によれば、反転授業は一般に、「説明型の講義など基本的な学習を宿題として授業前に行い、個別指導やプロジェクト学習など知識の定着や応用力の育成に必要な学習を授業中に行う教育方法」を指す用語であるとされている。本稿ではこの反転授業を用いて初級日本語授業において実験授業を行いその授業を分析することで初級日本語授業における反転授業の有効性の一端を明らかにすることを目指す。加えて、本稿においては事前学習ビデオとしてオープン教材¹を活用することに焦点をあてる。奥田・三保・森・溝上(2015)は、英語学習において課外学習が不可欠なため学校は e-learning 教材を用意し学習量増加に期待しているが自主的に学習を進めていける学生は少ない点を指摘し、授業外の学習を促す動機付けとして e-learning 教材を活用した反転授業を試みており、「自律性の育成」の可能性を示唆している。よって、日本語教育においても初級段階においてオープン教材を活用することは、学習者の自律学習を促すきっかけになる可能性があると考えられるためである²。実際、日本語学習者はどの程度授業外にオープン教材を活用した自律学習をしているの

¹ 重田(2013)によると、インターネット上に無償で公開される教材はオープン教材とよばれるとしている。

² e-learning は無償ではないものも含まれるためオープン教材とは異なるがインターネットを介して授業外で自律的に学習できるという点において性質は同様であると考えられる。

か、筆者が初級を終了した学習者を対象に行ったアンケート調査(回答者数 168)では、約 35% (回答数 59) の学習者が初級時にオープン教材をよく、または、やや使用し、約 65% (回答数 109) の学習者が初級時にオープン教材をあまり、または全く使用しなかったという結果が出た。つまりオープン教材は豊富に存在しているのにも関わらず初級時に学習者が自らオープン教材を探し出し、活用するということできていない現状が示唆される結果となった。よって、初級段階において反転授業によりオープン教材に触れる機会を提供することは非常に重要ではないかと考えた。

1. 先行研究と本研究の立場

現在、国内外、初等教育から高等教育に至るまで様々な科目において反転授業が実施されておりオープン教材を活用した実践も多数ある。日本語教育における反転授業の実践は日本語学校の上級学習者を対象とした実践(古川・手塚, 2016)、香港の大学の中上級学習者を対象とした実践(橋本, 2017)等があり、オープン教材を活用した日本語教育における反転授業としては、YouTube 上のビデオを活用した初級学習者を対象とした実践(Rosen, Maeda, and Roberts, 2016)がある。しかし、初級日本語授業における反転授業の実践は筆者の把握する限りまだまだあまり多くなく、さらにオープン教材を活用した実践はさらに少ない。また、先行研究においては反転授業の効果を測る手法として到達度テスト(古川・手塚, 2016)およびアンケート調査(古川・手塚, 2016; Rosen et al., 2016)が用いられている。一方本研究においては反転授業によって授業がどう変化したのかを具体的に測るために、コミュニケーション活動を重視した外国語指導(Communicative Language Teaching :CLT)に準拠する授業観察法として Frohlich, Spada, and Allen (1985)が考案した COLT(Communicative Orientation of Language Teaching)を利用し、それに加えて事後アンケート及びインタビューを行い総合的に授業を分析した点において先行研究とは異なるオリジナリティがある。

2. 実験授業の概要

2.1 協力者の属性および実験授業実施の方法

協力者(学習者)は反転授業に参加する実験群 5 名³、反転授業ではない授業に参加する統制群 5 名⁴の計 10 名、全員日本に在住の大学院生で日本語学習歴は 3 か月未満の初級学習者である。また、全員本実験授業の学習項目は未習であり日本語学習における反転授業は未経験である。授業は筆者が教師となり行った。実験群には授業前に事前学習ビデオを視聴、及び内容確認のワークシート(ビデオ内容に沿って筆者が作成)をしてもらった後授業に参加してもらった。統制群には特に何の準備もせず授業に参加してもらったが、授

³ 5名の国籍はカンボジア、タイ(3名)、トルコである。

⁴ 5名の国籍はインドネシア、ウズベキスタン、タイ、フィリピン、ミャンマーである。

業の内容はビデオと大きな相違がないように配慮を行った。

2.2 授業の目標、授業内容およびテスト結果

授業の目標は実験群、統制群共に、「基本的な動詞の「て形」が口頭で産出でき、それを使った簡単な「依頼」の会話ができる」に設定した。協力者は全員大学の授業は英語で行っており日本語は主に日常生活に用いていることから授業では口頭での産出を重視した。また、実験群、統制群の具体的な授業内容及び実施時間は以下(表 1)の通りである。

表 1 実験授業における授業内容

統制群		実験群	
活動	実施時間(min)	活動	実施時間(min)
1.あいさつ	02:19	1.あいさつ	01:54
2.Warm-up	11:52	2. Warm-up	10:57
3. 動詞導入、練習	06:46	3.事前学習ビデオの内容確認、動詞確認・練習	10:11
4. 文型説明、確認	12:36	4.文型の口頭練習	07:22
5.文型の口頭練習	08:49	5.会話練習	06:55
6.会話練習	05:58	6.発展会話練習 1	07:53
7.発展会話練習	06:13	7.発展会話練習 2	07:45
8.まとめ	01:25	8.まとめ	01:35

(統制群)分析対象は 3~8、合計 40.27min(実験群)分析対象は 3~8、合計 40.21min⁵

授業後には授業内容に沿ったクイズを行ったがその結果は統制群の平均点が 10.2、実験群の平均点は 10.8 となった (同一テスト、満点は 15 点)。なお、人数が少ないため統計的検定はしなかったが、実験群がやや高い点数になっている。

2.3 事前学習用オープン教材について

本実験授業において用いたオープン教材の事前学習ビデオは、「エリンが挑戦！日本語できます」<https://www.erin.ne.jp/jp/> である。このサイトは国際交流基金によって「日本語の学習」と「文化の理解」を目的に作成されたものである。実験群学習者には第 2 課

⁵ 授業の冒頭では統制群実験群共にウォーミングアップとして自己紹介等を学習者にしてもらっているためその部分を省いた本実験授業の中心部分のみの分析を行った。

「お願いする-学校-」の中から、「基本スキット」の「動画の再生」(1分42秒)、「大切な表現」の「動画の再生」(1分44秒)を視聴しその後「大切な表現」の「解説&例文」を読みながらワークシートをするように指示をした。なお、このサイトを選んだのは以下の理由である。

- ① ドラマ風のスキットであるため、実際どんな場面でその表現が使用されるのかが一目瞭然である
- ② スキットの会話の字幕は漢字、ひらがな、ローマ字、英語を選択することができる
- ③ 文法の解説は協力者が日常媒介語として使用している英語も選択することができる
- ④ 練習問題やクイズ、ゲームなども豊富にあり、興味がある学習者は自発的に、より発展的な学びを得ることができる

2.4 授業の分析方法

本実験授業の分析方法は以下の通りとする。

- ① COLT(Communicative Orientation of Language Teaching) Part Bによる授業分析を行いCOLT Part Bのそれぞれのカテゴリーの測定値において χ^2 検定を行う。 χ^2 検定にはjs-STAR version 8.9.7j (β 版)を用いる。
- ② 被験者へのアンケートおよびインタビューによる分析を行う。
- ③ ①、②の分析結果を合わせて考察する。

COLTは、教室で行われる授業をリアルタイムに観察、記録するためのPart Aと、授業後に録音したデータを用いて教師と学習者、学習者と学習者との発話をカテゴリー別に分類し分析を行うことで授業の内容や質を分析するPart Bに分かれている。本研究においてはこのPart Bの分析表を用いて分析を行う。COLT Part Bを用いた授業分析としては、大学の英語の授業におけるコミュニケーションを指向したクラスの指導過程と学習内容を分析し、教師間の授業方法の違いと授業目標への反映状況を明らかにした青木・石塚・横山・酒井・河合(2008)等がある。COLT Part Bの分析方法は授業を録音した録音テープを1分ごとに区切って再生し、複数のカテゴリーとカテゴリー内にある項目の該当する項目に2名以上でマークする作業を行う。各カテゴリーの翻訳や基準は河合・酒井・横山・石塚・青木(2007)を参考にした。ただし本研究においては便宜上ターンごとに区切ってマークし発話時間は別途計算を行った。COLT Part Bのカテゴリーおよび説明は以下の通りである。1)Off task (非授業活動)；カリキュラムに関係のない活動 2)Use of target language (使用言語)；L1(母語)による発話かL2(目標言語)による発話か 3)Information gap (情報格差)；情報が予想可能なものであるかどうか 4)Sustained speech (発話量)；発話の長さ 5)Reaction to form or message (形式/内容への応答)；発話に対する応答がその言語形式(文法、語彙、発音)に対するものか、意味や内容に対するものか 6)Incorporation of student/teacher utterances (学習者/教師の発話摂取)；教師と学習者

が互いの発話に対して行う様々な応答の区分 7) Discourse initiation (談話主導); 学習者が自発的に開始する発話 8) Form restriction (形式制限); 学習者が発話する上で課される言語形式の制限、にわけられており 1)、7)以外のカテゴリーはいくつかのサブカテゴリーにわかれている。また本研究においては初級前半学習者が対象のため発話の長さの単位を測る Sustained speech(発話量)と、語彙と文法が絶対的に不足しているため Incorporation of student/teacher utterances (学習者/教師の発話摂取)についても分析の対象から外した。また、Off task(非授業活動)もコーディングの結果 0 であったため表には表示していない。また紙面の都合上教師の発話分析は省いた。本実験授業における各カテゴリーにおける具体的な言語活動、行動やコーディング基準は以下の通りである。

- ① 2) Use of target language (使用言語) は、協力者の母語はそれぞれ異なるため日常使用している媒介語の英語を L1 (母語) とした。
- ② 3) Information gap (情報格差) におけるサブカテゴリー、Pseudo request(擬似要求) と Genuine request(真正要求)は、例えば教師が学習者に対して「”話します”の te- form は?」のように答えが決まっている情報を求めたような場合は Pseudo request(擬似要求)にカウントし、一方、例えば会話練習においてある学習者が別の学習者に対して「お金を貸してください」のように学習者自ら考えた質問をし、その回答もどんなものになるのか予想ができないような場合は Genuine request(真正要求)としてカウントした。
- ③ 3) Information gap (情報格差) のもう一つのサブカテゴリー Predictable(予想可能情報) と Unpredictable(予想不可能情報)は、例えば教師が学習者に対して「”話します”の te- form は?」のように答えが決まっている情報を求めそれに学習者が「話して」と応答したような場合は Predictable(予想可能情報)としてカウントし、Unpredictable(予想不可能情報)は、例えば「お金を貸してください」と言われた学習者が「はい」「いいよ」「いくら?」「ちょっと、、」等と答えた場合それは予測不可能であるため、Unpredictable(予想不可能情報)としてカウントした。
- ④ 5) Reaction to form or message (形式/内容への応答) は、例えば「起きます」ので形を「おいて」と発話した学習者に対して別の学習者が「起きて」と応答している場合は「形式」に、また、会話練習中に「写真を撮ってください」と言った学習者に対して別の学習者が「誰の?」と応答した場合は「内容」への応答としてカウントした。
- ⑤ 7) Discourse initiation (談話主導) は、例えば断りの表現を練習している時に学習者が教師が要求していないのに「じゃない」とターンをとり発話しはじめ「What is the meaning of “じゃないです “ と談話を主導的に続けたような場合をカウントした。
- ⑥ 8) Form restriction(制限形式)における Restricted(制限形式)と Unrestricted(非制限形式)は、全て L2 (目標言語) の発話に対してコーディングを行った。て形をドリル練習している場合や、断りの表現「ちょっと、、」を用いて断りの練習をしているような場合は教師によって個々の発話形式に制限が要求されているので Restricted(制限形式)とし

た。一方、例えば「～てください」を使った会話練習であっても、「～てください」の前には何を入れても制限はないような場合は Unrestricted(非制限形式)にカウントした。また、コーラスを Choral (一斉作業) としてコーディングしている。

3. 実験授業分析、考察

3.1 発話時間

統制群と実験群での教師と学習者の発話時間、ざわめき、沈黙、ノートテイキングの時間(秒)に相違があるのかに関して測定した結果は以下の通りである。

表 2 発話時間(秒)

	教師の発話	学習者の発話	ざわめき、沈黙、 ノートテイキング	合計
統制群	1060(44%)** ▲	865(36%)** ▽	511(20%) n.s.	2436(100%)
実験群	530(22%)** ▽	1360(56%)** ▲	546(22%) n.s.	2430(100%)

注: ▲有意に多い、▽有意に少ない、**=有意差 1%水準、n.s.: not significant

上記(表2)に関して χ^2 検定を行ったところ $\chi^2=287.949$, $p<0.01$ となり、1%水準で有意差が見られた。この結果と残差分析(表2)の結果を見ると統制群の方が実験群より教師の発話時間が有意に長く、実験群の方が統制群より学習者の発話時間が有意に長いことが分かる。それは、統制群は文法解説の時間と、それに伴うドリル練習やコーラスの指示出しによって教師の発話が多くなったことが原因だと考えられる。一方、実験群における学習者の発話時間が有意に長いのは、教師の発話時間が短くなった分学習者の発話のチャンスが多くなったことが理由だと考えられる。

3.2 学習者の発話の分析

COLT Part B の学習者の発話分析の結果は表 3~5 の通りである。分析結果のそれぞれのカテゴリーにおける統制群と実験群の相違に関して検定を行ったところ「情報提供」は $\chi^2=8.529$, $p<0.01$ で 1%水準で有意差が見られた。「情報要求」「談話主導」は性質上検定できず、「使用言語」は $\chi^2=0.013$, ns で有意差は見られなかった。「形式制限」は $\chi^2=17.160$, $p<0.01$ で 1%水準で有意差が見られた。

表 3 Descriptive Statistics of Student Verbal Interaction: Information Gap ; Giving info. Request info. (学習者の発話：情報格差；情報提供、情報要求)

	Information gap(情報格差)			
	Giving info. (情報提供)		Request info. (情報要求)	
	Predict. (予想可能情報)	Unpredict. (予想不可能情報)	Pseudo requ. (擬似要求)	Genuine requ. (真正要求)
統制群	116(89%) ** ▲	14(11%)** ▽	0 (0%)	36 (100%)
実験群	128(75%) ** ▽	42(25%)** ▲	0 (0%)	41 (100%)

注: ▲有意に多い、▽有意に少ない、** =有意差 1%水準

表 4 Descriptive Statistics of Student Verbal Interaction: Target language, Discourse initiation (学習者の発話：使用言語、談話主導)

	Target language (使用言語)		Discourse initiation (談話主導)
	L1 (母語)	L2 (目標言語)	
統制群	158(61%) n.s.	100(39%) n.s.	14
実験群	138(62%) n.s.	84(38%) n.s.	9

注：n.s.: not significant

表 5 Descriptive Statistics of Student Verbal Interaction: From restriction (学習者の発話：形式制限)

	From restriction (形式制限)		
	Choral (一斉作業)	Restricted (制限形式)	Un-restricted (非制限形式)
統制群	89(38%)** ▲	105(44%)n.s.	44(18%)** ▽
実験群	58(23%)** ▽	119(46%)n.s.	80(31%)** ▲

注: ▲有意に多い、▽有意に少ない、* *=有意差 1%水準 n.s.: not significant

検定と残差分析(表 3)の結果、「情報提供」では「予測可能情報」は統制群の方が有意に多く「予想不可能情報」は実験群の方が有意に多いことがわかる。これは、教師の発話が

実験群より長い時間会話練習が短くなってしまった統制群と、教師の発話が統制群より短い時間会話練習が多くとれた実験群の授業の特徴によるものと考えられる。会話練習中は学習者同士相手がどんなことを言うのか予想できない場面が多いためである。また「形式制限」(表5)では「一斉作業(コース)」は統制群の方が実験群より有意に多かった。統制群では教師が文法説明を行いその都度ドリル練習からコースをするという形でコースが多用されている。また、「非制限形式」は実験群の方が統制群より有意に多い。これは統制群に比べて実験群においては学習者が制限を受けず比較的自由に発話する会話練習時間が統制群に比べ多くあったことによると示唆される。「制限形式」については有意差は見られなかった。

4. 事後アンケート調査の結果分析、考察

4.1 実験群、統制群への共通アンケート項目と結果

実験授業実施後、両群に対してアンケート調査を実施し、授業に対する協力者の主観的評価を調査した。回答は4段階尺度で評価してもらった⁶。その結果(表6)、実験群と統制群を比較すると、実験群の全体平均は3.67、統制群の全体平均は3.03となり、実験群の方が授業に対する全体的満足度が高いことがわかる。実験群全員が「4.とてもあてはまる」を選んでいるのは質問1と6であるが、質問1に関しては実験群での主な質問は会話練習中においてなされ、その度に教師が丁寧に答えることができ、それが高い満足度につながったのではないかと推察される。一方統制群では、教師の文法説明後に学習者から詳しい文法に関する質問が多くなされたが教師は文法の解説のみでは会話の練習時間が足りなくなると感じ、簡単な説明に留めた場面もあったため、学習者は教師が質問に十分答える時間があつたとは感じにくかったのではないかと推察される。また、質問6に関してはCOLT Part Bの分析において、「形式制限」で統制群では「非制限形式」が実験群が統制群に比べて有意に多いという結果になっており、自分の考えや言いたいことを自由に話すことができたと学習者が感じられる結果につながつたと推察される。次に実験群における満足度の高かった質問2に関しては、COLT Part Bの分析において実験群の方が統制群より学習者の発話時間が有意に長いという結果になっており、授業内容も会話練習時間が実験群では統制群に比べて長く確保できたことから(表1)十分な会話練習時間が確保されていると感じられたのではないかと推察される。唯一質問5において統制群の方が満足度が高い結果となったが、この点に関してはインタビュー結果を踏まえて考察したい。

⁶ 4. Strongly agree (とてもあてはまる) 3. Agree (だいたいあてはまる) 2. Disagree (あまりあてはまらない) 1. Strongly Disagree (まったくあてはまらない) アンケートは英語で行いそれを筆者が翻訳した。

表 6 実験群、統制群への共通アンケート項目と結果平均値

質問 番号	質問項目	実験群 平均値	統制群 平均値
1	授業中教師が質問に答える時間が十分あった	4.0	3.2
2	授業中会話練習をする時間が十分あった	3.8	3.0
3※	授業中においていかれていると感じた	3.0	3.0
4※	1回の授業で扱う内容が多すぎると感じた	3.6	3.0
5	習ったばかりのことを自信をもって使えた	3.6	3.8
6	自分の意見や考えを自由に話す時間が十分あった	4.0	2.2
		実験群 全体平均 3.67	統制群 全体平均 3.03

※は反転項目のため数値を反転させた。また反転項目は反転させて平均値を計算した。

4.2 実験群のみへのアンケート結果

反転授業という授業方法の特性に対して協力者がどのように感じたのか実験群のみに行ったアンケート項目(質問番号 7~10⁷)とその結果は以下(表 7)の通りである。回答は 4段階尺度で評価してもらった⁸。この結果により協力者は反転授業の特性を生かした授業にほぼ満足していることが明らかになった。しかし、質問 7 において 1 名が「会話練習より文法説明をしてほしかった」に「とてもあてはまる」を選んでいることから、学習スタイルやビリーフによっては満足度が低下する可能性が示唆された。質問 9 は事前学習ビデオにオープン教材を使用するという本研究の特性に関する質問とその結果である。実験群の協力者 5 名に事前に行ったアンケートの結果、オープン教材を「良く使う」は 0 名、「時々使う」は 1 名、「あまり使わない」が 0 名、「全く使わない」が 4 名であった。よって実験群の協力者は実験授業参加時には自律学習としてオープン教材をほぼ活用していなかったことがわかる。しかし実験授業後には全員が今後のオープン教材の使用に前向きな回答をしており、本実験授業が今後の自律学習に結びつくようなきっかけを与えられたことが示唆される。

⁷ 質問番号 7,8,10 は Rosen , Maeda, and Roberts. (2016) を参考に一部改変して作成した。

⁹ は筆者が作成した。アンケートは英語で行い、それを筆者が翻訳した。

⁸ 脚注 8 に同じ。

表 7 実験群のみへのアンケート項目と結果

質問番号	質問項目	実験群平均値
7※	授業中、会話練習よりも文法説明をしてほしかった	3.8 (4:1名、3:3名、1:1名)
8	事前にビデオを見ることで授業では日本語をたくさん話す時間ができた	3.0 (4:2名、3:1名、2:2名)
9	オンライン教材 ⁹ をこれからもっと使いたいと思う	3.4 (4:2名 3:3名)

※は反転項目のため数値を反転させた。また反転項目は反転させて平均値を計算した。

4.3 統制群のみへのアンケート項目と結果

質問番号 10 は統制群のみにした質問とその結果である¹⁰ (表 8)。

表 8 統制群のみへのアンケート項目と結果

質問番号	質問項目	統制群平均値
10※	授業中、文法説明よりも会話練習をしたかった	2.8 (1:1名、2:4名)

※は反転項目のため数値を反転させた。また反転項目は反転させて平均値を計算した。

回答は 4 段階尺度によって回答してもらった¹¹。この結果により、学習者は文法説明よりも会話練習を授業中にしたいと考えていることが明らかになりその結果授業の満足度も実験群に比べて低くなったことが推察される。

4.4 事後アンケート(記述式)結果と分析

上記(4.1~4.3)アンケート結果において反転授業を実施することによって学習者の授業満足度が向上する可能性が示唆された。しかし、反転授業にはデメリットはないのだろうか。また上記のアンケートに提示された以外のメリットはないのであろうか。これらを明らかにするために、アンケートの最後に自由記述式で反転授業のメリットとデメリットについて実験群の協力者に回答してもらった¹²。その結果をキーワードとして抽出した

⁹ 被験者が「オープン教材」という言葉を理解できない恐れがあったためアンケートには「オンライン教材」と記し口頭で説明した。

¹⁰ この質問も Rosen, Maeda, and Roberts (2016) を参考に一部改変して作成した。

¹¹ 脚注 8 に同じ。

¹² アンケートは英語で行ったが筆者がその内容を和訳した。

ところ、メリットとして、協力者 A,E¹³が授業前の「準備」を、B、E が授業前の「概要理解」を挙げている。また A は「積極的授業参加」、C は「会話練習時間増加」、D は「自信」を挙げている。一方デメリットとしては、協力者 A,B,E の 3 名が「予習時間の負担」について、また A,E が「教師の不在」を、C は「媒介語の必要性」を挙げている。

4.5 事後インタビュー結果と分析

上記(4.4)アンケートの補足として授業後にインタビューを行った¹⁴。その結果メリットとして挙げられているキーワード「準備」「概要理解」「自信」に関しては、協力者 A が「授業で一体何が起こるのかわかるのがいい」協力者 D は「ビデオを見た時、OK、こういうことを勉強するんだと事前に準備ができます。何も知らないよりもいいし、より自信が持てます。」協力者 E は、「ビデオで教えたい内容が理解できましたし'request form' (て形) をビデオで理解できました。授業で何が起こるのか、先生が授業で何を教えてくれるのか知ることができるので役に立つと思います。」と述べている。ここでは、質問番号 5 で統制群の方が実験群よりも満足度が高かったことの原因の一つの可能性が述べられている。つまり、学習者が反転授業に感じたメリットの「自信」とは形として正しい産出ができることへの自信というよりもむしろ、不安を持たずリラックスして授業に臨めるという「自信」であるということであると推察された。一方のデメリットに関しては「予習時間の負担」について協力者 B が、母国の大学で B の専門の複数の授業で反転授業を受けた経験について「(その授業は)ビデオを見るのに 1 時間もかかって、授業では議論だけでした。だからとても大変で、だからあまり (その反転授業は好きではなかった)」と、事前学習ビデオが長いと非常に負担を感じると述べており、反転授業においては事前学習ビデオの長短が重要であることを示唆した。さらに、「媒介語の必要性」については協力者 C が、「私は最初ビデオを見た時何も理解できませんでした。字幕をつけ忘れていたので。」と述べている。つまり、初級において事前学習ビデオのスムーズな理解には媒介語が必要であるということを示唆している。また協力者 E は「教師の不在」に関して「(反転授業のプロセスでは) 授業の前にビデオを見ますが、授業の後で見る方が私は好きです。先生に要点を教えてもらってからビデオで復習する。自分で復習するためです。」と述べ、事前学習ビデオにおける教師の不在に戸惑いを感じているようであった。またこの発言により、予習より復習を好むという「学習スタイルの相違」を教師が十分理解し配慮することの必要性が示唆された。加えてアンケートには書かれていなかったが、協力者 D が「評価方法」について述べている。反転授業ではないが以前受けた日本語の授業で授業前に未習の語彙を覚えてくるように言われ授業開始時確認テストが行われていた経験を挙げ「どうしてクラスでまだ習ってもいないことをテストするのか理解できません。」と、未習事項をテストし、

¹³ 便宜上 5 名の協力者をランダムに A~E と名付けた。

¹⁴ インタビューは英語で行ったが筆者がその内容を和訳した。

それが評価(成績)に関わっていることに対して強い不安と嫌悪を示していることから反転授業においても評価方法をきちんと確立することの重要性が示唆された。上記の通り反転授業に対して学習者はメリットを感じる一方デメリットを感じ不安を抱いていることが示唆される結果となった。よって教師はこれらのデメリットを把握し、学習者の個性や学習スタイルに配慮した上で反転授業の設計・準備を入念に行うことが不可欠であることが示唆された。

5. まとめ

これまで述べてきたことを最後にまとめる。筆者が行ったオープン教材を活用した初級日本語授業における反転授業の実験授業について、COLT Part Bによる授業分析、事後アンケート調査、事後インタビュー調査による分析を行った結果、示唆された可能性は以下の通りである。

〈メリット〉

- ① 通常の授業より教師の発話時間は短くなり、学習者の発話時間は長くなる
- ② 通常の授業より学習者の発話はドリルやコーラスなどの形の決まった発話より会話練習等の自由な発話が多くなる
- ③ 通常の授業より「(学習者が)自分の意見や考えを自由に話す時間」「教師が学習者の質問に答える時間」が十分あると感じる
- ④ ①～③の結果、通常の授業より授業に対する満足度が向上する
- ⑤ 学習者は授業に対して心の準備ができることで心理面で自信をもって授業に臨むことができ、それが積極的授業参加につながる
- ⑥ オープン教材に触れることで学習者の今後の自律学習へのきっかけ作りとなる

〈デメリット〉

- ① 予習時間が長くなると学習者に負担を与える
- ② 予習に教師がいないことを不安に感じる学習者の存在
- ③ 事前学習ビデオに媒介語がなければ初級学習者の理解は困難を伴う
- ④ 反転授業における評価方法が確立されていなければ学習者の不満を引き起こす
- ⑤ 反転授業になじまない学習スタイルを持つ学習者の存在

以上の結果からオープン教材を活用した初級日本語授業における反転授業の有効性の一端を示唆できたと考える。実験群、統制群ともに5名ずつの1回のみの授業であったため、その効果が十分に発揮されたかは不明である。長期間反転授業を行って、その効果と克服すべき課題を明らかにすることを今後の課題としたい。

参考文献

- 青木千加子・石塚博規・横山吉樹・酒井優子・河合靖(2008)「COLT Part B によるコミュニケーションを指向した英語プログラムの授業分析」『Research Bulletin of English teaching』5. pp.1-25
- 奥田阿子・三保紀裕・森朋子・溝上慎一(2015)「新入生を対象とした上級英語クラスにおける反転学習の導入と効果の検討—長崎大学を事例として—」『京都大学高等教育研究』第21号、pp.41-52
- 河合靖・酒井優子・横山吉樹・石塚博規・青木千加子(2007)「COLT Part B による観察方法とその問題点」『メディア・コミュニケーション研究』53. pp.99-113
- 重田勝介(2013)「反転授業 ICT による教育改革の進展」『情報管理』56 巻 10 号、pp.677-684
- 橋本拓郎(2017)「反転授業の実践—「ビデオ講義と対面授業内アクティブラーニング」の一例とその学習変容—」『2017 年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp.251-253
- 古川智樹・手塚まゆこ(2016)「日本語教育における反転授業実践—上級学習者対象の文法教育において—」『日本語教育』164 号、pp.126-141
- 山内祐平・大浦弘樹・安齋 勇樹・伏木田 稚子(2014)「高等教育における反転授業の研究動向」『日本教育工学会第 30 回全国大会論文集』pp.741-742
- Lauren Beth Rosen, Magara Maeda, Natalia Roberts. "Gain Time and Differentiate to Meet Student Needs in University Learning Environments": *Flipped Instruction Methods and Digital Technologies in the Language Learning Classroom*. IGI, John Paul Loucky, Jean L. Ware. ed, US, 2016, pp.159-182
- Maria Frohlich, Nina Spada, Patrick Allen "Differences in the Communicative Orientation of L2 Classrooms" *TESOL QUARTERLY, Vol. 19, No. 1, 1985*, pp.25-57
- “WEB 版エリンが挑戦！にほんごできます” 国際交流基金<<https://www.erin.ne.jp/jp/>>
2018.4.10 アクセス

(すずき やすよ 言語社会研究科修士課程修了)