

多人数を乗り越える方法としての反転授業
—初級総合日本語科目におけるオンライン授業実践を例として—
**Using a Flipped Classroom Strategy to Overcome
the Limitations of Large Group Classes:
An Example of Online Class Practice for
a Comprehensive Elementary Japanese Course**

Sengoku Ko¹

Fujii Toshiya¹

Kaewkitsadang Patcharaporn¹

¹Faculty of Liberal Arts, Thammasat University

Corresponding Author:

Kaewkitsadang Patcharaporn

Faculty of Liberal Arts, Thammasat University

2 Prachan Road, Phra Nakhon, Bangkok 10200, Thailand.

E-mail: patcharaporn.k@arts.tu.ac.th

Received: 4 December 2021

Revised: 27 May 2022

Accepted: 30 May 2022

要旨

本研究は、文型シラバスを用いた多人数授業が広く行われるタイの日本語教育現場において、自己表現の機会が豊富であり、学習の実感が十分に伴う実践を行う方法を明らかにすることを旨とするものである。事例として、三交替制の反転授業を行った初級総合科目のオンライン授業の実践を取り上げ、その事例と、学生へのアンケート調査結果を分析した。その結果、次の二点が明らかになった。反転授業形式を導入したことにより、講義内容が学習者にとって学びやすいものとなっていたこと。そして、三交替制によって少人数で授業を行ったことにより、学習者は日本語による自己表現と他者理解の機会を豊富に得られ、楽しさを感じるとともに、その学びの実感を得ていたことである。

最後に、多人数授業のデメリットを克服する手段として、反転授業の導入による交替制は、オンライン授業に限らず、タイの日本語教育において広く応用可能なものであると結論づけた。

キーワード：日本語教育，初級総合日本語，反転授業，自己表現，オンライン授業

Abstract

This case study presents an example of how teachers might implement practices that provide students with opportunities for self-expression and a fuller sense of learning in Japanese language classes in Thailand, where class sizes tend to be large and sentence-based syllabi are widely used. The authors developed a three-shift flipped classroom curriculum for an online, comprehensive elementary Japanese course, and surveyed students through a questionnaire. Students report that the flipped classroom format made the lecture content more accessible, and the smaller class sizes and three-shift system provided students with greater opportunities for self-expression and interpersonal communication in Japanese, which enhanced student satisfaction and self-reported learning outcomes.

The authors conclude that the shift system achieved through a flipped classroom strategy has wide application for overcoming the problems associated with large class sizes in Japanese language classes in Thailand, beyond the present use in online courses.

Keywords: Japanese Language Education, Comprehensive Elementary Japanese, Flipped Classroom, Self-Expression, Online Classes

1.はじめに

2018年度の国際交流基金の調査によると、現在、184,962人というタイの日本語学習者数は世界で5位で、前回の調査に比べると、6.4%増加したという。学習者数の8割近くが中等教育機関の学習者で、約1割が高等教育機関の学習者である。日本語教育機関数の面でもタイは8位で、8.6%増加したことがわかった。

タイの日本語教育は戦後、高等教育機関で始まったが、2021年現在は、初等中等教育でも行われている。大学院に関しては、1980年代には皆無であったが、現在、日本語・日本語教育、日本学、日本文学などの修士課程が設置されている。博士課程はチュラーロンコーン大学の日本文化・日本文学博士課程とタマサート大学の日本研究博士課程のみではあるが設置され、タイにおける日本語教育は確実に成長し続けていると言える。

長い歴史を持つタイの日本語教育においても、日本語教育上の問題として教材不足、教師不足が挙げられている (Japan Foundation, 2019)。人的リソースの不足により、教育機関では多人数クラスで授業を行なうことが一般的である。教材・教師不足問題のみならず、大人数のクラスでは文法シラバスの教科書で講義型の授業をすることが多い。評価に関しても、ペーパーテストが主流である。しかし、日本語能力評価基準として国際的に認められている日本語能力試験も言語知識のみならず、運用能力、コミュニケーション能力にも重点を置くようになっている。2010年より1~4級の旧試験からN1~N5の試験に改定し、「課題遂行のための言語コミュニケーション能力」という目標のもとに、認定の目安としてCan-do 記述文 (Can-do Statements) が設定されている。これに対し、Laohaburanakit (2012)やKitaguchi et al. (2012)で見られるようにチュラーロンコーン大学やタマサート大学においてスタンダード設定の試みがあったものの、多くの機関は学習目標や評価基準を明確に設定していないと言えよう。このような変化の中、多人数クラス、文法シラバス教科書の使用、教育法や評価法はコミュニケーション能力重視の時代、また多様化する学生のニーズを十分に満たせていないといえる。特に、多人数クラスではコミュニケーション能力を伸ばす授業は難しい。それぞれの学習者に十分な産出の機会を確保し、日本語で表現する楽しみや学習の実感がある授業をどう実現するかは、機関・教師の課題のひとつであるといえる。

それに、2020年に始まった新型コロナウイルスの影響により、多くの教育機関でオンライン授業を実施しなければならないという状況に置かれるようになった。特に高等教育においては全面的にオンライン授業を行なわざるを得なくなった。授業のオンライン化により、教師にとっては机間巡視など、物理的空間を前提としたクラスルームコントロールが不可能になり、教室活動が制限されることとなった。教室を前提とした授業内活動、双方向のコミュニケーションができなくなったことで、学習者にとっても、学習の実感の欠如がより深刻になった。

筆者らがフィールドとするタマサート大学教養学部でも、2020年度の授業が全面的にオンライン授業に変更され、上記のような問題が生じた。2020年度後期終了後にタマサート大学

教養学部はオンライン授業に関するアンケート調査を行ったが、この有効回答1,488件によれば、オンライン授業において学生が直面した問題の上位5件は以下のようなものであった。

- 1) 課題が多すぎる
- 2) 講義の録画が共有されない科目もあるので、後で復習することができない
- 3) 外国語の授業ではあまり練習ができない
- 4) インターネット環境がよくない
- 5) 教師が使うプログラム・アプリケーションがそれぞれ違うので、やりにくい

アンケート結果の3)にも表れているように、学生側からも「外国語の授業ではあまり練習ができない」という声は多かった。英語をはじめ、日本語・中国語など、様々な外国語科目を設置している教養学部としては、これは学部の大きな課題のひとつといえる。

また、日本でも、文部科学省が無作為に抽出した大学生に対して行った調査の結果を踏まえ、「理解のしにくさや、人との関わりがないことなど教育の質に関わる課題等により不満を持つ学生もいる」と報告しており (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2021:2)、従来型の集団授業をオンライン化した場合、その学習体験が学習者にとって十分ではなかったり、コミュニケーションの機会に乏しいものとなったりしがちであることは、ある程度フィールドを越えて一般的な課題であると考えられる。

このような状況を踏まえ、多人数授業、オンライン授業の諸問題をどのように乗り越えていけばいいのかを考えた結果、筆者らは反転授業の導入を試みるに至った。本稿ではその成果と反転授業への学習者の評価を考察する。

2. 本研究の目的

前章で述べたように、タイの日本語教育においては、様々な制約から文法シラバスに基づいた多人数での講義型授業が一般的である。そして、そのような環境下で、自己表現の機会が豊富であり、学習の実感が十分に伴う実践をいかに実現できるかがひとつの課題となっている。そこで、本研究では、この課題に深く関わる事例として、筆者らが行った、反転授業形式での初級総合日本語科目の教育実践を取り上げ、その成果と課題、学習者による授業評価を検討する。

3. 先行研究

3.1 反転授業とは

反転授業とは、「20世紀後半にアメリカで生まれ、草の根で広まった」(Mori, 2016:596) 授業形態であるとされる。まだ定義が定まっているとはいえない状況であるが、「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集中的に行う教育方法」(Yamauchi&Oura, 2014:3),

「説明中心の講義などを動画化し、事前学習として学習者に視聴を促すことを前提に、その後の対面授業では教師らによる個別チュータリングや受講者がより主体的に学ぶアクティブ・ラーニングを行う授業形態全般」(Mori, 2016:596)などと捉えられている。アメリカの高校の化学教師BergmannとSamsが自身の教室での講義を録画して、授業前に視聴し、授業中に理解度チェックや個別指導、プロジェクト学習を行う形態を「反転授業(Flipped Classroom)」と呼び(Yamauchi & Oura, 2014, Bergmann & Sams, 2012), これがこの用語の広まったきっかけとされる。

3.2 タイの日本語教育における反転授業の研究と導入事例

現在、反転授業は理科系の科目のみならず、外国語教育などの幅広い分野で行われている(Yang, 2017:2-3, Stone, 2012, Schmidt & Ralph, 2016)。また、外国語学習における反転授業の研究の多くで反転授業に対する学習者の評価は良好であるという結果が出ている(Yang, 2017:2-3)とされる。日本語教育においても、多数の実践が報告されている。

また、タイでは21世紀初頭、反転授業が紹介され、研究されてきている。言語教育のみならず、数学、科学などの授業にも導入されており、また初等中等教育機関など、高等教育機関以外でも行われている(Kriengkrai & Jutarat, 2016, Tanita & Yupaporn, 2019)。日本語教育における研究としては、Yoshida & Treeratsakulchai (2016)などがある。

Yoshida & Treeratsakulchai (2016)は日本語を主専攻としない33名の日本語学習者を対象に反転授業を実験的に行なった。従来型授業に参加した学生と反転授業に参加した学生の到達度を比較した結果、反転授業の優位性は見られなかったが、未習者に限っては、従来型授業のグループと比べて反転授業のグループに優位性があったことが報告されている。

3.3 反転授業の類型

Yamauchi & Oura(2014:8-9)は、反転授業を、期待される教育活動の付加価値の違いに基づき、「完全習得学習型」と「高次能力学習型」の二つに分類している。「完全習得学習型」は、サンノゼ州立大学で行われた実践を代表とするもので、「早い時点で学習者の評価を行い、理解していない生徒に特別な処遇を与えることによって、全員が一定以上理解することをめざす学習方法」である(Yamauchi & Oura, 2014:9)。一方、「高次能力学習型」は、スタンフォード大学医学部の実践において「授業の目標が反転授業導入前から変化しており、従来の授業よりも高度な臨床に関する能力育成にシフト」した例のように、「高次能力の習得」を教育活動の付加価値とする方法である(Yamauchi & Oura, 2014:9)。

この枠組みを言語教育に当てはめるならば、言語教育においては、何が「基本的な学習」にあたり、何が「(医学でいうところの)高度な臨床に関する能力育成」にあたるかは様々な解釈可能であるが、たとえば次のように考えることができる。いわゆる文型や語彙といった言語項目の受容、簡単な変形練習などを「基本的な学習」ととらえた場合、読解や作文、

スピーチやディスカッションなどの、より自由度が高く、実際のコミュニケーションを意識した練習が「高度な能力育成」にあたる。

この場合、言語教育における反転授業は、「全ての学習者がシラバスに設定された言語項目の知識を可能な限り習得する」ということを目指した「完全習得学習型」，「従来の授業よりも実際のコミュニケーションを意識した練習の機会を作る」ということを目指した「高次能力学習型」のどちらも考えられることになる。そして、特に、多人数クラスで文型シラバスに基づいて授業が実施される傾向にあるタイの教育機関の総合科目においては、「高次能力学習型」の授業は、言語による表現の実感や楽しさと言った、学習上の情意面でのメリットもあると考えられる。特に、この情意面でのメリットについては、これまで十分な検証がなされているとは言い難い。

以上の論点を踏まえ、本稿では、筆者らが行った反転授業形式の授業実践を事例として取り上げ、第一章で述べた諸問題を解決するために、どのような実践を目指すのかを考察する。

4. 研究方法と事例とした実践の概要

本研究は、反転授業形式で行った筆者らの実践を事例として取り上げ、実践の検討、およびその実践に対するアンケート調査結果の分析を行う。

4.1 実践を行ったクラスの概要

本稿では、タマサート大学日本語講座（以下、本講座）が開講した科目である、2020年度の「JP214 基礎日本語2」の実践を事例として取り上げる。この科目は、タマサート大学に在籍する学生のうち、日本語を主専攻としない学生を対象として開講された総合日本語科目である。本講座に設置された副専攻の学生向けの総合科目3科目の単位を取得、またはブレースメントテストでそれと同等の日本語能力が認められた学生が対象者となっており、いわゆる「初級後半」の言語項目を中心としたシラバスが編まれているものである。本講座の他の授業と同じく、週1回、1コマ180分の授業を全15回行う。

履修者数は登録時点で46名であり、履修者は23名ずつの2クラスに分かれて学ぶことになる。通常はタイ語ネイティブ教師と日本語ネイティブ教師1名ずつが担当し、週180分の授業をそれぞれが90分ずつ担当するという形式であるが、2020年度は科目編成上の都合により、日本語ネイティブ教師2名が担当することとなった。

4.2 使用教科書

筆者らが担当した授業で使用したテキストはタマサート大学オリジナルテキストで、大学生にとって親しみやすいトピックで副専攻コースの学習進度に合わせて編成されたものである。各課の最初にこの課で学生が何をできるようになるか(Can-do)が明記され、そして語彙・漢字リスト、文型説明、練習が並び、最後に学習目標であるCan-do実施・評価がなされるとい

う構成になっている。タイ語ネイティブの教師による言語項目解説、日本語ネイティブの教師による聴解・会話練習という授業形態を前提としたものである。

4.3 実践を行うにあたっての困難点

本実践は、以下の二つの点において、タマサート大学日本語講座における従来の授業とは異なる形での実践を余儀なくされていた。

まず、前述のとおり、日本語ネイティブ教師2名で授業を担当せざるをえなかった点である。本講座の総合科目は、原則として日本語ネイティブの教師とタイ語ネイティブの教師が1名ずつ担当することになっている。そのため、文型導入などはタイ語ネイティブの教師が全て媒介語で行っており、本実践において用いた教科書も、それが前提とされたものである。しかし、本実践においては、様々な事情からタイ語能力の不十分な日本語ネイティブ教師2名が担当することとなった。日本語ネイティブの教師が、媒介語による授業を前提とした指導方法を踏襲しようとした場合、学習者にとっての学習体験は、単に従来の授業よりも劣ったものにしかない可能性が高い。

次に、コロナ禍において、授業を完全にオンラインで実施せざるをえなかった点である。オンライン会議システムを用いた授業では、一度に発言できる人数が一人に限られることや、机間巡視・指導ができないことから、特に外国語の産出という観点で言えば、小グループでの言語活動はきわめて困難となる。そのため、1クラス23名の学習者に対する一斉授業という条件を守る限り、それぞれの学習者に日本語での自己表現の機会を確保し、かつ、それに対して教師・他の学習者からのフィードバックが得られるような授業設計をすることは不可能だというのが、筆者らの結論である。

以上の点を踏まえ、筆者らは、「従来型の授業を再現する」ことは目標とせず、一人ひとりの学習者が日本語での自己表現の機会を得られる授業にすることを主な目標として、ゼロから実践を組み立て直すことにした。結果として、まずは同時に教える学習者の人数を少なくすることが不可欠であると考え、次節で述べる「三交替制の反転授業」を構想するに至った。

4.4 授業の流れ

本実践においては、まず、オンライン会議システムを利用した同期型の授業を、60分×3回の三交替制とすることで、同時に授業を受ける学習者の数を減らすということから授業計画を出発させた。1クラスあたりの学習者数は23人であったが、三交替制とすることにより、同時に授業を受ける人数は7～8人に減ることになる。

当然、各学習者にとって、同期型の授業に参加する時間は所定の授業時間の三分の一である60分に限られることになる。そこで、この60分は双方向性の必要な言語活動の時間に充て、残

りの120分は、同期型授業でなくとも可能な学習内容について、講義動画をはじめとする自習用教材を用いて学習する時間とした。文型を中心とする言語項目の解説、文型・読解・聴解の練習問題の解説などについて、筆者ら担当教師が講義動画を作成し、オンデマンド教材として逐次学習者に共有した。

結果として、この授業は、オンデマンド教材によって言語項目の学習やドリル練習などを行ったうえで、三交替制の同期型授業において行われる言語活動に参加するという「三交替制の反転授業」の形式をとることとなった。

本講座のカリキュラムでは、この科目は先述の講座オリジナルテキスト第8課から第14課までの7課分が学習内容として定められている。筆者ら担当教師は、これに従って各課に2コマかけて取り扱う教授計画を立てた。課ごとの、学習者の学習の流れを大まかにまとめると、以下の図1ようになる。

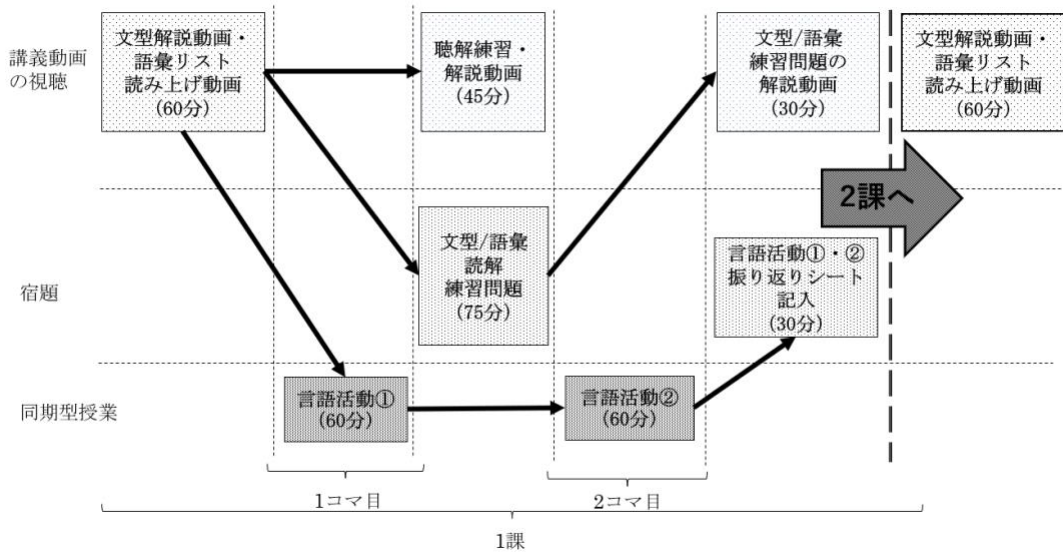


図1 課ごとの学習フロー

図では、学習内容を「講義動画の視聴」「宿題」「同期型授業」に分け、左から右へ時系列順に配列している。また、矢印によって、学習内容の関連性を表している。なお、それぞれの学習内容について、カッコ内に所要時間の目安を記しているが、同期型授業以外は、実際にどの程度の時間で行うかは学習者にゆだねていた。また、同期型授業以外は、時系列通りであれば、授業日以外であっても、自由なタイミングで取り組んでかまわないと伝えていた。

各課の1コマ目では、授業前に学習者に文型解説動画・語彙リストの読み上げ動画を視聴してくることを予習として課した。そして授業中には教科書の各課にあるCan-do記述に沿った内

容のタスクやグループワーク（言語活動①）を行った。そして、1コマ目の週には、教科書内の文型・語彙の練習問題、読解問題を宿題として解いてもらうほか、教科書内の聴解練習と解説の講義動画を視聴してもらった。

2コマ目では、授業中は教科書のCan-do記述に沿った内容のタスクやグループワーク（言語活動②）を行い、授業後には言語活動①と②の振り返りシートへの記入に加え、1コマ目終了後の宿題であった文型・語彙の練習問題の解説動画を視聴してもらった。また、次週に向けての予習となる、次の課の文型解説・語彙リスト読み上げ動画の視聴もこの週にしてもらうこととなる。

なお、各課の言語活動については、1つのテーマを2コマかけて取り扱い、言語活動①が言語活動②の準備段階という位置づけになっているものもあれば、①と②がゆるやかな連続性を持ちつつも独立したトピックとなっている場合もあった。

4.5 言語活動のイメージ

本実践において行った言語活動は、主に個人発表形式のものとなっており、学習者同士でのロールプレイなどは行わなかった。これは、Zoomでの同期型授業において、すべての学習者に日本語での産出機会を確保し、かつ学習者ごとに即時のフィードバックをするためには、この形式にせざるをえないとの判断によるものである。

各回の言語活動のトピックは以下の通りである。なお、各回のトピックは、基本的にその課のCan-doの記述に沿う形で設定したものである。しかし、課によっては、学習者の興味に合わせ、Can-doや言語項目としての学習内容とは独立したテーマを設定した回もある。

回	課	トピック
1	8	どうして私はタマサート大学で〇〇を勉強しているのか
2		
3	9	比喩表現を調べよう 不思議・不気味な出来事
4		
5	10	自分の好きなもの・興味のあるもの
6		
7	11	昔と比べて変わったこと
8		
9	12	先輩が後輩にさせること 出身中学・高校のイベント紹介
10		
11	13	私がしたくなかったこと
12		
13	14	私の好きな言葉
14		

言語活動は、トピックごとに若干の違いはあるが、概ね、「導入→個人作業→発表」の流れで行った。まず、導入パートでは、トピックや関連情報、発表の形式などについて教師から伝えるほか、発表につながる簡単な準備タスクや小グループでのアイデア共有をトピックに合わせて行った。そして、個人作業パートでは、トピックに基づいて、各学習者が話したい内容を考えて、インターネットで情報収集をしたり、日本語のメモを作成したりした。そして、最後に各学習者が一人ずつ発表を行った。いずれの活動でも、活動の流れや発表例などが記載されたワークシートを授業前にデータで配布しており、これに沿って活動を行った。

4.6 具体的な言語活動の実践例

本節では、具体的な言語活動の実践について、2つの実践例を取り上げて紹介する。本節で紹介するのは、第3回「比喩表現を調べよう」と第10回「出身中学・高校のイベント紹介」の2つのトピックである。言語活動の中からこの2つを選出した理由は、次に述べる通りである。第3回は、課の言語項目の学習内容およびCan-do記述に沿ったトピックのうち、学習活動の内容がわかりやすいものであること、第10回は、学習者の興味・関心に合わせて、課の学習内容およびCan-do記述から独立したトピックを設定したものうち、特にその効果が見られたと判断したことである。

4.6.1 第3回「比喩表現を調べよう」

教科書の第9課は、「出来事について比喩表現を交えて説明することができる」というCan-doが設定され、「Nのよう」などが学習項目としてラインナップされた課であった。そこで、第9課の1コマ目にあたる第3回の授業では、日本語とタイ語の比喩表現を言語活動のトピックとした。

まず比喩表現とは何かを学習者がイメージしやすいよう、教師から日本語の比喩表現（「鬼のような顔」「頬が落ちそう」など）を紹介した。そして、それらの表現から意味を類推するグループワークを行った。次に、グループでタイ語の比喩表現を集め、その意味や用法を日本語で説明する発表を行ってもらった。

題材はタイ語の比喩表現であり、グループ活動も教師の介入のないブレイクアウトセッションで行われたことから、グループ内で日本語による発話はほぼ行われなかったと考えられる。しかし、少人数の特性を生かし、発表においてはそれぞれの学習者が日本語で表現し、教師やクラスメイトからの反応があるという体験ができた。

「水牛のように大きい」「石のような仕事」「天使のような子ども（学習者によれば、出産に苦痛を伴わなかった子どもという意）」など、タイならではの言葉の使い方や、日本語では見かけない独特の表現があり、教師たちにとっても新鮮な興味を持って聞けるものであったため、質疑応答などの有意味なやりとりも活発に行われた。

4.6.2 第10回「出身中学・高校のイベント紹介」

教科書の第12課の2コマ目にあたる第10回では、「出身中学・高校のイベント紹介」をトピックとした。第12課のCan-doは「使役表現を使ってやりとりできる」であり、1コマ目にあたる第9回では「先輩が後輩にさせること」というトピックで言語活動を行った。しかし、ここで、使役表現自体を目的とした言語活動を継続するよりも、「それぞれの学校での体験」について深めたほうが、産出の実感に結びつくと判断した。そのため、続く第10回では、あえてCan-do記述と学習内容から独立した形で「出身中学・高校のイベント紹介」をトピックとして取り扱うことにした。

第10回では、Zoomでの授業時間をできるかぎり発表に充てるため、第9回の言語活動の終了後に簡単な説明と発表例の紹介を行ったうえで、発表準備は事前課題とした。それぞれの学習者に出身中学・高校のイベントを1つ決め、写真と説明を用意してきてもらった。

発表では、それぞれの学習者が、出身校のイベントの内容や参加した感想などを、画面上で写真を見せながら語った。語りは、単なるイベントの紹介に終始するのではなく、高校時代に考えていたことや、タイの学校文化などへ広がりを見せ、教師のコメントだけでなく、他の学習者からのチャットでの共感のコメントなども多く寄せられた。中には、この発表を通して偶然同じ中学・高校出身であることがわかってあいさつが交わされるなど、オンライン授業で希薄になりがちだった学習者間でのコミュニケーションの場にもなった様子が見ええた。

4.7 成績評価と学習者へのフィードバック

本実践においては、学習者への成績評価は「出席(5%)」「宿題・課題・発表(20%)」「クイズ(15%)」「中間試験(25%)」「期末試験(35%)」の5つの要素によって行った。これは、タマサート大学の一般的な総合科目の成績評価方法を踏襲したものであり、クイズと試験も、オンラインで実施した点以外は概ね前年度の形式になっている。ただし、これは、学期開始時に、新しい授業形式の成果が不透明な状況でシラバスを作成せざるをえなかったことによるもので、オンラインの特性を生かした試験、あるいは授業内で重きを置いた言語活動の内容をもっと生かした形での試験など、改善の余地は大きいといえる。

また、点数によらない評価として、それぞれの言語活動における発表への教師・クラスメイトからのコメントがあったほか、言語活動の振り返りシートにも適宜教師から短いコメントをしたりしていた。また、宿題やクイズなどで正答率が低かった問題については、同期型授業の冒頭で簡単なフィードバックや補足説明などを行ったこともあった。

5. アンケート結果の分析

本章では、授業終了後に実施したアンケートの結果を分析し、学習者による本実践への評価を概観する。

5.1 アンケートの概要

筆者らは、全授業と期末試験の終了後、その時点での履修者全員にアンケートへの解答を依頼した。アンケートはGoogle Formを使用した無記名のオンラインアンケートであり、43件¹の回答が収集できた。アンケートの質問項目は以下の通りである。

1. 授業の動画はどのくらい見ましたか。
【80%以上／60%～80%／40%～60%／20%～40%／0%～20%】
2. オンライン授業のとき、JP214のように「動画(YouTube)+Zoom」の授業がいいですか。それとも、Zoomだけがいいですか。
【動画(YouTube)+Zoomがいい／Zoomだけがいい】
3. その理由を教えてください。（日本語／英語／タイ語）
【自由記述】
4. JP214のように、グループで1時間ずつ授業をするのはどうですか。
【いい／あまりよくない】
5. その理由を教えてください。（日本語／英語／タイ語）
【自由記述】
6. JP214には、タイ人の先生がいませんでした。タイ人の先生がいない授業はどう思いますか。
【日本人の先生だけでもいい／タイ人の先生がいたほうがいい】
7. ほかに、授業について、変えたほうがいいことがあったら、教えてください。
（日本語／英語／タイ語）
【自由記述】
8. 授業について、自由にコメントを書いてください。（日本語／英語／タイ語）
【自由記述】

なお、項目内にも示してあるとおり、自由記述欄は日本語・英語・タイ語のいずれかで記入するように伝えた。

¹ 上述のとおり、授業の登録者は学期開始時には46名であったが、学期中に1名の学習者が履修を取り消し、2名の学習者が他大学に移籍したため、学期終了時点での学生数は43名であった。

5.2 反転授業形式をとったことに対する評価

本節では、本実践において、授業が動画などの教材による自習とZoomでの同期型授業からなる反転授業形式の授業だったことに関する評価を概観する。

まず、質問1「授業の動画はどのくらい見ましたか。」および、質問2「オンライン授業のとき、JP214のように「動画(YouTube)+Zoom」の授業がいいですか。それとも、Zoomだけがいいですか。」に対する学習者の回答は以下の通りである。

表1 質問1への回答

回答	件数	割合
80%以上	9	20.93%
60%~80%	15	34.88%
40%~60%	11	25.58%
20%~40%	6	13.95%
0%~20%	2	4.65%

表2 質問2への回答

回答	件数	割合
動画(YouTube)+Zoom がいい	34	79.06%
Zoom だけがいい	9	20.93%

質問1の数値はあくまで学習者自身が振り返った上での印象の数値であり、実際の視聴回数や視聴時間を反映しているものではない。しかし、80%以上と答えた学習者は20%程度にとどまり、半分未満(0%~40%)と答えた学習者が18%程度の人数であった。動画の内容は、基本的に従来型授業であれば授業内で取り扱っていたものであることを考えると、決して動画の視聴状況は良いとは言えない。

一方で、質問2の結果から、反転授業形式を導入したことについては、およそ80%の学習者に肯定的に受け止められていることがわかる。以下に、質問2の具体的な選択理由について、その理由の自由記述欄に該当する質問3への回答から、代表的なものを抜粋して紹介する。なお、質問3は回答必須ではなかったが、43件の回答のうち38件(約88%)は質問3への回答があった。

<肯定的な理由の例(下線は筆者による)>

・I like the ideas that you put grammar lesson on youtube because i can rewatch many times as i want to. Also zoom lesson was only paticipating in conversation vs really good idea it made lesson a lot more interesting (回答2)

・I think those grammar can be left to students to study by themselves (since I don't think teacher's teaching style will help us much, and I thought this since JP171). I want teacher to keep on encouraging us to talk. (中略)I got a chance to speak with various topics (中略), which I was very happy. (中略) I want teachers to consider this a little bit. I knew that grammar is essential

(and I surely agree) but I think our conversation should be improved as well.
Thai students are fed with grammar. (回答3)

・YouTube は勉強の時間が自由で選べられる。とてもいいと思います。(回答14)

・Learning via Zoom can be the way to improve listening and speaking skills.
However, learning the grammar part via Zoom could make the learning troublesome,
since there were only Japanese instructors, students cannot understand
immediately. So making videos on YouTube was a brilliant idea to make students
watch videos as much as they want. (回答17)

・動画(Youtube)には止まります。わからなかったら、なん回でも見られます。(回答29)

・Because I can watch the lesson again in the youtube if I cannot understand
somethings. Also, if I really can't understand the lesson, I can ask teachers
during a zoom session. (回答36)

肯定的な理由には、動画が「いつでも見られる」「くり返し見られる」「停止できる」と
いった、一般的なオンデマンド動画教材の優位性を述べたものが複数見られた。とくに、今
回のフィールドでは、他の総合日本語科目では文型などの説明は原則として学習者の母語で
行われている。そのため、説明が目標言語で行われる授業に学習者は慣れておらず、回答17
に見られるように、これに対する不安が、選好傾向に影響を及ぼした可能性がある。

また、回答2に見られるように、Zoomでの学習内容が双方向的なものに限定されていること
への肯定的意見、逆に、回答17に見られるように、説明中心の授業がZoomでの同期型授業には
適さないという指摘もある。中には、回答3のように、この授業へのフィードバックを契機と
して、総合科目のコース・デザイン全体の問題点に言及するものもある。すなわち、そもそも
授業時間のうち、言語形式の説明に用いられる時間の比重が大きいというものである。このよ
うに、程度の差こそあれ、「Zoomでの同期型授業を全て言語活動に充てる」というデザイン自
体への肯定的な評価が、具体的な記述によって示されていることがわかる。

<否定的な理由の例（下線は筆者による）>

・Zoom で教えてもらいたいです、動画だったらたまには理解できないところがあり
ます。(回答6)

・รู้สึกการเรียนรู้ใน Youtube แล้วไม่ค่อย active เท่ากับการเรียนใน Zoom (回答16) (Youtubeでだと、Zoom
ほど積極的ではないような気がする。)

・zoom だけ 一週がいいと思います。でも、youtube もあると、時々見ませんでした。
それで、zoomの方が簡単と思います。(回答21)

・I could not entirely understand the grammar part via video and could not
brave to ask sensei in person since i did not know what and how to ask about
my understandings. (回答26)

・先生たちがリアルタイムで教えているときは、もっと集中します。(回答34)

回答21に見られるように、オンデマンド教材を用いると視聴を忘れてしまう、視聴する時間がないという理由を挙げた回答は複数見られた。また、回答16や回答34に見られるように、動画教材ではアクティブさが足りない、集中できないといった意見もあった。これらは、オンデマンド動画教材を用いた反転授業においてはどうしても回避しがたいデメリットであり、メリットと比較して選択せざるをえない点である。

また、回答6のように、動画だとかえってわかりにくい、また回答26のように、動画内容に関する質問をする勇気がないという理由も挙がった。ただ、これは先述のとおり、授業が目標言語で進行し、教師が学習者の母語による説明・質問対応をすることができなかったことも背景にあると考えられ、必ずしも反転授業自体に直接関わる問題点とはいえない。なお、多くの学習者にとっては、日本語よりも英語のほうが使いやすい言語であったことから、質問対応などはしばしば英語で行われたが、学習者にとっては英語も外国語であり、タイ語と比べて負担となったことは変わらないであろう。

5.3 三交替制による少人数授業への評価

続いて本節では、本実践のデザインの出发点でもある、三交替制による少人数授業に関する評価を概観する。

質問4「JP214のように、グループで1時間ずつ授業をするのはどうですか。」に対する学習者の回答は以下の通りである。

表2 質問4への回答

回答	件数	割合
いい	41	95.34%
あまりよくない	2	4.65%

「いい」が95%超であることから、三交替制という形式自体は概ねにおいて肯定的に捉えられていることが読み取れる。ただし、実践当初の学習者の状況を踏まえると「授業時間が短く、負担が軽いこと」への肯定的な評価が回答に影響を及ぼしている可能性が十分考えられるため、「少人数での学習体験」への評価を直接反映しているとは限らない点は考慮する必要がある。

理由の自由記述欄にあたる、質問5の内容を抜粋して紹介する。なお、質問5は回答必須ではなかったが、43件の回答のうち35件（約81%）は質問5への回答があった。

<肯定的な理由の例>

- ・ 1時間がよくて、それにonly 10 students so it is easier to communicate っていうと思います。(回答1)
- ・ I love it personally . A small groups made it short and simple not need to wait for a long time to speak. (回答2)
- ・ teacher can look over every students more easily(回答15)
- ・ I can focus lessons in that moment more than 3 hours (回答20)
- ・ ทำให้เด็กได้มีการถกเถียงและพูดคุยเกี่ยวกับความคิดของตนเองได้ มีการตอบโต้ซึ่งกันและกัน ช่วยให้การเรียนภาษาญี่ปุ่นสนุกมากยิ่งขึ้น (回答31) (自分の意見を述べる、ディカッションすることができた。互いにやりとりができたから、より楽しく日本語学習ができるようになった。)
- ・ 1 hour is perfect for Q&A and practicing. It is not too short or too long so it is not boring. (回答36)

肯定的な理由のうち、最も多かったものは、回答2に見られるように「少人数であれば他の人が話しているのを待つ時間が短く、それぞれの話す機会が増える」という意見である。また、回答1や回答31に見られるように、少人数であることにより、クラス内でのやりとりが可能になりやすい点にも言及されたほか、回答15のように、教師が各学習者に目を向けやすくなっているというような意見もある。このように、一斉授業をやめ、少人数授業にしたことによる効果は、少なくともある程度、学習者自身も実感しているということがうかがえる。

特に、回答31や、前節の回答3にあった “I got a chance to speak with various topics (中略), which I was very happy” という意見のように、「話すことを楽しめた」という声があることは重要である。単なる言語知識の理解と定着を越え、自己表現と他者理解の場として「楽しい」と学習者自身が捉えることができたのは、少人数によって、話す機会を最大限に確保し、相互交流がしやすくなるような授業デザインを行ったことの大きな意義である。

また、回答1や回答20や回答36のように、1回の授業を1時間にしぼったことにより「集中できる」「内容のまとまりとしてちょうどいい」などの肯定的な見方も複数あった。1回1時間という時間設定は、「10人以内で言語活動をする」という目的から逆算して決まったものであるが、結果的に、概ねにおいて肯定的に捉えられる結果となった。

<否定的な理由の例>

- ・ いいですが、ちょっとすこしいです。1.30ー2.00時間が方がいいと思います。(回答8)
- ・ たぶん、 たのしくないです。(回答10)
- ・ グループで1時間ずつ授業をするのはいいです。でも時々クラスの時間は1時間以上はちょっと疲れました。(回答41)

否定的な理由のうち、回答8と回答41については、前の質問では「いい」を選択しており、進め方自体というよりは、部分的な問題点の指摘を意図していると考えられる。回答8のように、授業時間が物足りないとする意見がある一方で、回答41のように、授業時間を1時間よりも延長されると疲れるという意見も見られた。授業時間の設定については、すべての学習者に適した時間を見つけることは困難であるということがわかる意見である。回答10については、残念ながら具体的な理由の指摘はないが、そもそも言語活動中心の授業を期待していたわけではなかった、ということも考えられる。

5.4 実践へのその他の評価

本節では、少人数授業・反転授業といった側面以外について、質問6「JP214には、タイ人の先生がいませんでした。タイ人の先生がいない授業はどう思いますか。」および質問7「ほかに、授業について、変えたほうがいいことがあったら、教えてください。」への回答をもとに、学習者からの評価を分析する。

まず、質問6への回答は以下のとおりである。

回答	件数	割合
日本人の先生だけでもいい	27	62.79%
タイ人の先生がいたほうがいい	16	37.2%

ただし、この質問は、項目自体に若干の不備があった。すなわち、「日本語ネイティブ教師のみでも問題はないが、タイ語ネイティブ教師がいた方がよりよい」という意見をもつ学習者の場合、どちらの選択肢も当てはまることとなる。このような学習者は、調査者が日本語ネイティブ教師であったことから、配慮を示して「日本人の先生だけでもいい」を選択した、という可能性もある。実際、「日本人の先生だけでもいい」を選択したうえで、後続の、その他の授業の改善点の欄に補足する形でタイ語ネイティブ教師がいればさらによいという趣旨の記述をした学習者も存在した。

続いて、質問7への回答の中から、授業のやりかたに関連する記述を取り上げる。

- ・It' s very new thing to me for learning Japanese grammar with 日本人先生 . Need this term to adapt myself 😊😂😂 but surely next semester would be great (回答2)
- ・I would like to have some more examples other than those that on textbook. (回答11)
- ・もっと文化をくわしく説明してくれたら、いいと思っています (回答20)
- ・授業の中でいいと思いますが、少しだけタイ語の翻訳のはわかりません。例をもっと欲しいです。คำแปลภาษาไทยในบทเรียนบางครั้งไม่ค่อยเข้าใจ อยากให้ขยายความกับเพิ่มเติมอย่างมากกว่านี้ (回答35) (テキストにあるタイ語訳がよくわからないところがあった。もう少し詳しい説明と例がほしい。)

- ・いくつかの難しい、複雑な、あいまいな言葉などの使い方です。この言葉はどう使うかあまり教えていなかったんです。言葉の使い方を教えればいいと思います。(回答43)
- ・Learning JP214 in this semester is good enough for me. Nevertheless, to have Thai instructor(s) in class is more effective for students' understanding. (回答17)
- ・タイ人の先生は文法を教えて、わかりやすいと思います(回答18)

回答2や回答17や回答18に見られるように、日本語ネイティブ教師が、目標言語によって授業を進める、といった授業スタイルについては、これまで母語で文型説明を受けるという授業スタイルに慣れ親しんできた学習者には少なからず抵抗があったようである。タイ語ネイティブ教師がいない、ということが反転授業形式を行った一つの理由でもあるが、結果的に、この授業方式をさらに発展させるためには、タイ語ネイティブ教師の関与が重要だといえる。

また、この記述欄では、回答11や回答20、回答45のように、内容面での拡充を望む声も散見されている。重要な指摘ではあるが、本稿の中心的な論点からややそれるため、本節では分析しない。

なお、質問8「授業について、自由にコメントを書いてください。」に関しては、主に授業全体の感想やあいさつなどが書かれており、授業内容に関する指摘と読み取れるものは特になかった。そのため、以下に数点の例を示すのみにとどめ、本稿では詳しい分析は行わない。

- ・It's great that everyone was trying their best to make this class work. hopefully things will get better. お疲れ様でした。(回答7)
- ・とても楽しいです。日本語がたくさん話せます。[担当教師名]先生と[担当教師名]先生ありがとうございました。(｡・ˇ・｡) (回答14)
- ・レッスンが多くて、複雑でも、すごく勉強になりました。(回答43)

6. 考察／本実践の意義

本章では、本実践が、現状の問題点および困難点に対してどのような意義をもっていたのかを述べる。

6.1 講義部分を授業外に移行したことの意義

まず、講義を動画で学ぶ授業方式にしたことの意義を述べる。講義を動画化したのは、そもそも「三交替制」による少人数授業を実現するための方法であったが、このこと自体にも、いくつかの意義があったことが明らかになっている。

前章で述べたように、講義部分については、動画化したことにより、「くり返し見られる」「好きな時に見られる」といった学びやすさがあるという意見が見られた。先行研究からも明らかであるが、文型解説など、講義型授業で学習する内容は、授業時間内にリアルタイムで行われることよりも、時間を選ばずに繰り返し見られることのほうが重視されているとい

うことが確認された。特に、本実践においては、文型説明などが全て教科書に学習者の母語で記載されているため、一部アンケート結果にも表れていたように、文型の意味理解などは自習でもある程度可能である。

また、「授業に集中しやすくなった」という意見もあったように、同期型の授業を行う時間を短縮したこと自体のメリットも小さくなかった。日本語の授業の場合、そもそも、3時間続けてリアルタイムの授業を行うよりも、リアルタイムの授業を行う時間を限定した方が、結果的に学習効率が上がる可能性がある、ということが示唆されている。

特に、本実践は、コロナ禍によって余儀なくされたオンライン授業であり、Zoomによる同期型授業を3時間行えば、健康上の負担や、インターネット回線の使用によるさまざまな負担も発生していたと考えられる。

もちろん、先行研究でも指摘されているとおり、授業時間外での予習が前提とされる点に困難を感じる学習者も少なくない。しかし、本実践においては、8割近くの学習者が動画と同期型授業の併用を肯定的に捉えており、メリットの方が強く感じられている。

6.2 「三交替制」による授業の意義

次に、三交替制による少人数制の授業を実施したことの意義を述べる。

前章でも述べたように、「話せることが楽しい」あるいは「相互のやりとりが楽しい」と捉えた学習者がいたことは、この授業が、単なる言語知識の定着のための練習の場というものを超えて、言語による自己表現と他者理解を楽しめる場として機能していたことを示唆している。このような結果を踏まえると、日本語の授業とは、一義的には「日本語能力を向上させる」ことを目的としたものであるが、同時に、言語による自己表現の場ともいえる。特に本実践は、タイで行われた、日本語を主専攻としない学習者を対象としたものであり、日本語能力の向上を主目的としているわけではない学習者も少なからずいると考えられる。「三交替制反転授業」は、このような背景を持つ学習者を対象とし、かつ物理的にさまざまな制約のあるオンライン授業において、自己表現と他者理解の場としての機能を最大限引き出すことに寄与したといえる。そして、学習者自身がその実感を得られたことは、アンケート結果により明らかになっている。

本実践自体は、オンライン授業を余儀なくされる中で、その対応策として構想されたものであるが、結果的には、ここまで述べてきたように、「三交替制」による授業のメリットは、オンライン授業に限られたものではなかった。対面授業が可能となってからも、多人数での集団授業となりがちなタイの教育機関での日本語教育において、自己表現と他者理解の機会に富んだ授業を実現するための、有力な選択肢の一つといえるのではないだろうか。また、本実践は初級総合日本語科目において行ったものであるが、「交替制」は中上級科目、あるいは会話や作文の科目など、特に技能別の科目において応用できると考えられる。

7. まとめと今後の課題

本稿では、筆者らによる「三交替制反転授業」による初級総合科目の教育実践を事例として取り上げ、その内容と成果、意義を述べてきた。反転授業形式を導入したことにより、文型説明をはじめとする講義内容は、学習者にとって学びやすいものとなっていた。また、三交替制を導入して少人数で授業を行ったことにより、学習者は日本語による自己表現と他者理解の機会を豊富に得られ、楽しさを感じるとともに、その学びの実感を得ていた。

この授業方式は、コロナ禍で余儀なくされたオンライン授業のデメリットを克服することに効果を発揮したが、アンケートから明らかになったメリットを踏まえれば、オンライン授業に限らず、多人数での集団授業となりがちなタイの教育機関での日本語教育において、広く採用の余地があると考えられる。すなわち、自己表現の機会に乏しくなりがちな多人数授業において、疑似的に少人数クラスを実現する方法として、反転授業を取り入れることによる交替制は、一つの選択肢になりうるということである。

しかし一方で、本実践の大きな弱点として、タイ語ネイティブの教師が存在しなかったことがあった。文型説明が目標言語で行われたこと、質問がしづらかったことなどは、本実践の問題点として、学習者からも指摘されている。タイの教育機関において、本実践をさらに発展させるためには、タイ語ネイティブ教師とともに教材作成をするほか、アドバイザーとしてタイ語ネイティブ教師を起用するなど、各方面においてタイ語ネイティブ教師が関わるのが不可欠といえる。特に、日本国外での初級総合日本語科目であることを踏まえれば、学習者の母語によるサポートの有無による学習の効率や安心感の違いは顕著であるといえる。

もとより本実践の授業方式は、タイ語ネイティブ教師が確保できなかった、あるいは、教室での対面授業ができなかった、といった消極的理由から選択されたものであった。しかし、今後は、本実践で明らかになったメリットを踏まえ、積極的にこの授業方式を取り入れていきたい。そのうえで、ポストコロナの教育実践も見据えつつ、タイ語ネイティブ教師・日本語ネイティブ教師の間で連携して、さらにこの授業方式を発展させていきたいと考えている。

References

- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education, The Association for Supervision and Curriculum Development.
- Japan Foundation. (2019). *Survey Report on Japanese-language Education Abroad 2018*. https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey2018/Report_all_e.pdf
- Kaewkitsadang, P. (2017). Can-Do Statement Based Japanese Language Education: Study for Application to Create New Curriculum and Japanese Language Textbooks for Undergraduate Students in Thailand. *Journal of International Center for Japanese Studies*, 7, 111-127. (in Japanese)
- Kitaguchi, N., Yamaguchi, Y., & Yoshida, N. (2012). Trends in CEFR and Evaluation Standards of Japanese Language Education- An Attempt to Create TU Standards at Thammasat University. *Japanese Studies Journal*, 29(1), 97-108. (In Japanese)
- Laohaburanakit, K.K. (2012). Japanese Language Standards for Speaking and Listening Skills for University Students Majoring in Japanese: A Case Study of Chulalongkorn University. *Journal of Letters*, 41(1), 1-35. (in Thai)
- Limvong, T., & Saengri, Y. (2019). Flipped Classroom: new learning for 21st Century Skills. *Mahidol R2R e-Journal*, 6(2), 9-17. <http://doi.org/10.14456/jmu.2019.10> (in Thai)
- Ministry of Education Culture Sports Science and Technology. (2021). *Survey Report on the Effect of Covid-19 on Student Life*. https://www.mext.go.jp/content/20210525-mxt_kouhou01-000004520_1.pdf
- Mori, T. (2016). Design of flipped classroom. *Chemistry & education*, 64(12), 596-599. (in Japanese)
- Sakulprasertsri, K., & Vibulphol, J. (2016). Effects of English Instruction Using the Flipped Learning Approach on English Oral Communication Ability and Motivation in English Learning of Upper Secondary School Students. *Journal of Education Studies*, 44(3), 29-45.
- Schmidt, Stacy M.P., & Ralph, D.L. (2016). The Flipped Classroom: A Twist on Teaching. *Contemporary Issues in Education Research-First Quarter*, 9(1), 1-6.
- Stone, B. B. (2012). Flip Your Classroom to Increase Active Learning and Student Engagement. *28th Annual Conference on Distance Teaching & Learning*. 1-5.

- Yamauchi, Y., & Oura, H. (2014). Preface. In Bergman, J., & Sams, A (Eds). *Flipped Classroom* (pp. 3-12). (Y. Yamauchi trans.) Publisher. (in Japanese)
- Yang, Chi Cheung Ruby. (2017). An Investigation of the use of the 'flipped classroom' pedagogy in secondary English language classrooms. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 16(1), 1-20.
- Yixing, L. (2015, October). *Flipped Classroom Theories of Japanese Teaching*. http://www.atlantis-press.com/php/download_paper.php?!d=25840762 (in Thai)
- Yoshida, N., & Treeratsakulchai, T. (2016). A Study of Learning Achievement of Basic Japanese 1 by Using the Flipped Classroom for Non-Japanese Major Students of Chiang Mai University. *jsn Journal*, 6(2), 71-83. <https://doi.org/10.14456/jsn-journal.2016.5>. (in Thai)