

日語初級班級導入主動學習型翻轉教室的實踐研究 -以 T 大學為例-

黃聖文

台灣 東吳大學日本語文學系 博士生

摘要

本論文於台灣北部 T 大學的非主修初級日語課程中以培養學習者的「於異質性團體的協働能力」、「溝通能力」及「自律學習」為目的，進行為期一學期的翻轉教室及主動學習的實踐研究。透過問卷調查(5 點量表和開放式自由填答)，從學習者的反應來探討於日語教育中導入翻轉教室及主動學習的可能性。

針對學習者回饋，統計量化及意見敘述部分以 GTA(Grounded Theory Approach)質性分析法進行分析後發現，透過本實踐研究學習者於學習上的態度產生了變化，透過多樣的課堂活動不僅培養日語文能力，在於培養「與異質性團體的協働能力」、「溝通能力」及「自律學習」也相當有效。

關鍵詞：主動學習、翻轉教室、初級日語、非主修日語學習者、實踐研究

受理日期:2021 年 03 月 08 日

通過日期:2021 年 05 月 14 日

A Practice Research Paper on Active Learning-based Flipped Classroom Imported into Basic Japanese Language Classes

-A Case Study on T University-

Huang, Sheng-Wen

Ph.D. Student of Japanese Department, Taiwan SCU

Abstract

This paper adheres to the purpose of cultivating the learner's "ability to collaborate with heterogeneous groups", "communication skills", and "self-disciplined learning" through non-major basic Japanese language courses at T University in Northern Taipei. Active learning-based flipped classroom practice research was conducted for a period of one month. Through questionnaire surveys (5-point scales and open-ended free answers) and based on the responses of learners, the possibility of importing flipped classroom and active learning into Japanese language education was explored.

Focusing on learner feedback, statistical quantified results, and opinion statements, analyses were carried out through the GTA (Grounded Theory Approach). It was found that through this practice research, the learner's attitude towards learning changed. Diversified class activities not only foster Japanese language proficiency, but are also effective in cultivating "ability to collaborate with heterogeneous groups", "communication skills", and "self-disciplined learning".

Keywords: Active Learning, Flipped Classroom, Basic Japanese Language,
Non-major Japanese Language Learners, Practice Research

日本語初級クラスにおけるアクティブラーニング型 反転授業の実践研究 —T 大学を例に—

黄聖文

台湾 東呉大学日本語文學系 博士課程

要旨

本稿は、台湾北部の T 大学での非専攻の初級日本語クラスにおいて、学習者の「異質な集団での協働力」、「コミュニケーション能力」、「自律学習」を養成することを目的に、一学期にわたりアクティブラーニング型の反転授業の実践を行い、学習者に行ったアンケート調査（5 段階評価と自由記述）を通して、日本語教育におけるアクティブラーニング型の反転授業の可能性を論じたものである。

学習者のフィードバックの量的統計と学習者の記述データをグラウンデッド・セオリー・アプローチ(GTA)の手法で分析した結果、本実践を通して学習者の学習態度が変化し、多様な授業活動によって日本語能力のみならず、「異質な集団での協働力」、「コミュニケーション能力」、「自律学習」の能力が養成されたことが分かった。

キーワード：アクティブラーニング、反転授業、初級日本語、非専攻
日本語学習者、実践研究

日本語初級クラスにおけるアクティブラーニング型 反転授業の実践研究 —T 大学を例に—

黄聖文

台湾 東呉大学日本語文學系 博士課程

1.はじめに

台湾政府は民間団体による 1994 年の「410 教育改革運動」に応えるため、大学を増やした（林 2020）¹。教育部の統計データによると、四年制大学は 1994 年の 23 校から 2020 年の 126 校まで増加し²、普通科と総合科の高校生の大学進学率も 2019 年には 93.04% に達している³。大学進学率が高くなるにつれ、かつては少数のエリートしか入れなかった大学で様々な背景やニーズを持つ学生が大学で学ぶようになり、学生は多様化したと言える。

21 世紀に入り、IT の進化と急速なグローバル化に伴い、情報が溢れる社会になり、台湾の大学生に必要とされる知識、技能もどんどん更新されている。大学の新生が 4 年間かけて得た知識が卒業する時期には、もはや古い知識になってしまうほどである。したがって、卒業後も自ら自発的に学び続ける力を身につける教育方針が重要視されるようになってきた。特に、急速な国際社会の変化と大学生の多様化を踏まえて、将来が予測のできない環境で生き延びる能力をどう育てるか、また、職場につながる教育のあり方などを、大学で教育に携わる教師は常に考えなければならない。

1997 年に経済協力開発機構（以下、OECD）によって行われた

¹林宜樺（2020）「論我國廣設大學校院政策對高等教育人力投資之影響」『臺灣教育評論月刊』9（2），pp.119-134

²教育部統計處「歷年校數,教師,職員,班級,學生及畢業生數」
（<https://reurl.cc/VaM0WR>）（2021.02.22 閲覧）

³教育部統計處「教育統計查詢網-中等以下學校畢業生升學率」
（<https://reurl.cc/YOvWE0>）（2021.02.13 閲覧）

DeSeCo プロジェクトでは、人生における成功と持続可能な発展のために、①相互作用的に道具を用いる、②社会的に異質な集団での交流、③自律的に活動するの3つをキー・コンピテンシーとしている⁴。そして、OECD はその継続プロジェクトとして 2015 年から Education2030 プロジェクトを始め、2018 年に提出された中間報告書では、①新たな価値を創造する力、②対立やジレンマを克服する力、③責任ある行動をとる力の3つを「変革を起こす力のコンピテンシー」として挙げた⁵。

また、2020 年の Cheers 誌の「2000 大企業最愛大學生調査⁶」によると、企業は学生の面接をする際に「学習意欲と可塑性が高い」とことと「安定性が高い・ストレスに強い」という点を最も重視し、次に「専門知識及び技術」、「課題解決能力」、「コミュニケーション能力とチームワーク力」の能力を見ている。

OECD が提案しているコンピテンシーと Cheers 誌の調査結果から、知識（専門知識）のみならず、大学を出ても必要とされる知識を自力で学習していける能力（学ぶ力）、人の意見や新しい物に対するオープンな態度（可塑性）、異質な集団で協働し、対立やジレンマを克服するコミュニケーション能力とチームワーク力、課題解決力、創造性、自律的に活動する力、そして責任ある行動をとる力を身につけさせる必要がある。

しかし、日本語クラスではこういった能力の養成が考慮されているであろうか。特に非日本語専攻の授業では、履修者が多く、学習時間が短いため、授業の大半は文法説明、代入や変換練習といった授業活動に費やすことが多い。このような状況を乗り越えるためには、アクティブラーニング（以下、AL）を導入することが有効で

⁴ Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*. (<https://reurl.cc/zeZ4qa>) (2021.02.13 閲覧)

⁵ 文部科学省(2018)『教育とスキルの未来：Education 2030【仮訳(案)】』(<https://reurl.cc/KAbL2q>) (2021.02.13 閲覧)

⁶ Cheers「2020 企業最愛大學生調査出爐：成大再度奪冠！大學生有「這能力」最吃香」(<https://reurl.cc/W3rMAD>) (2021.02.13 閲覧)

あると思われる。溝上（2014：7）⁷はALを「一方的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」と定義している。なお、授業にALを導入するには、学習者がアクティブな学習を行うための時間を確保する必要がある。この点について、山内（2020）⁸は反転授業では、学習内容の説明を授業前に行うことによって、対面授業では知識の定着や応用力の育成を重視した授業デザインが可能になるとしている。

そこで、本稿ではゼロスタートの非専攻日本語学習者を対象とし、一学期にわたり、授業にAL型の反転授業を導入した。目標は日本語を学びながら、「異質な集団での協働力」、「コミュニケーション能力」、「自律学習」の能力を養成することにある。実践後、アンケートによる量的分析と学習者からのフィードバックをデータとしたGTAの質的分析によって、学習方法や態度の変化を明らかにする。

2. 先行研究

2.1 日本語教育における反転授業に関する先行研究

20世紀後半にアメリカで生まれた反転授業について、山内・大浦（2014：3）⁹は「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」と定義している。本稿ではこの定義に基づいて反転授業を扱う。

JSL環境における反転授業の実践研究として、上級日本語学習者

⁷ 溝上慎一（2014）『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂

⁸ 山内祐平（2020）『学習環境のイノベーション』東京大学出版会

⁹ 山内祐平・大浦弘樹（2014）「序文」『反転授業』東京：オデッセイコミュニケーションズ

を対象とした文法授業における実践は、古川・手塚（2016）があり、中上級日本語学習者を対象とした文法授業の実践には中溝（2016）と中溝（2017）などがある。

古川・手塚（2016）¹⁰では反転授業を実施したクラスのほうが実施しなかったクラスに比べ学習効果が高く、さらに動画視聴率は事前課題を追加したほうが高くなると報告している。そして、中溝（2016¹¹、2017¹²）は反転授業を実施した結果、日本語能力が高い学習者にとっては豊富な練習ができるため効率性が高く、日本語能力が低い学習者はその利便性を高く評価していると報告している。

台湾のJFL環境における反転授業の実践研究として非専攻日本語学習者を対象とした初級クラスで反転授業を行った黄（2020）がある。黄（2020）¹³では、実験組と対照組を比較し、反転授業を実施したクラスのほうが定期試験での点数が高く、反転授業の導入によって対面授業でのストレス減少、学習者の学習意欲が向上、学習項目の定着が見られ、さらに自律学習の養成にも繋がると報告している。

2.2 日本語教育における AL の先行研究

AL については、本稿は溝上（2014）の定義に倣う。溝上（2014）¹⁴は AL の概念はアメリカ発祥であり、アメリカも日本も高等教育の大衆化に対応すべく、「教える」から「学ぶ」という教授パラダイムの転換が起こったと述べている。この点については日

¹⁰ 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』第 164 号、日本語教育学会、pp.126-141

¹¹ 中溝朋子（2016）「日本語中上級クラスにおける反転授業の試み」『日本語教育方法研究会誌』22（3）、pp.78-79

¹² 中溝朋子（2017）「留学生対象日本語クラスにおける反転授業の実践—中上級文法クラスにおける試み—」『大学教育』第 14 号、山口大学大学教育機構、pp.55-62

¹³ 黄聖文（2020）「台湾の大学における非専攻日本語初級クラスでの反転授業の可能性」『東呉日語教育学報』第 53 期、東呉大学日本語文学科、pp.86-114

¹⁴ 同注 7。

本の文部科学省（2012）¹⁵の答申でも従来のような知識伝達を中心とした授業では学習者の主体的な学びや、生涯学習の能力の養成が困難であるため、AL型の授業への転換が必要であるとしている。台湾の中等教育機関、高等教育機関においても能動的学びの必要性が注目されている。

台湾の日本語教育におけるALの実践研究としては、中級日本語の会話クラスを対象とした芝田（2018）、芝田（2019）、廖（2019）が挙げられる。

芝田（2018）¹⁶は日本語を専攻とする大学2年生の2クラスを対象とし、会話授業で普通体の定着と能動的な学習を促すべく、SNS（チャット）でのネイティブとの交流によるプロジェクトを行った。その結果、学習者が普通体の使用場面を理解し、学習上の困難と不安を抱えているものの、それを克服し、達成感を得て、より能動的に自主的に学習し、異文化理解が深まったと述べている。

芝田（2019）¹⁷は日本語を専攻する大学の夜間部2年生を対象に、日本語使用者とのコミュニケーションで普通体の定着を図り、Instagramを通して画像と言語を使用し、学生同士で自主的にコミュニケーションの方法を考えさせるという実践を行った。その結果、初めは学習者の意欲は高くなかったものの、学習者同士で解決策を考え、話し合いを通して問題を解決する中で活動が活発になり、普通体の産出が増加したと述べている。

廖（2019）¹⁸は中級日本語の会話クラスを対象とし、会話授業

¹⁵ 中央審議会（2012）『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ—（答申）』（<https://reurl.cc/ZGAqla>）（2021.02.13 閲覧）

¹⁶ 芝田沙代子（2018）「アクティブラーニングを目指したJFL日本語教育の可能性—インターネットのチャットを通して—」『日本語日本文学』第47輯、pp.62-79

¹⁷ 芝田沙代子（2019）「画像と日本語による交流を通じたアクティブラーニングの可能性—Instagramを例としたJFL日本語教育の事例研究—」『銘伝日本語教育』第22期、銘伝大学応用日本語学科、pp.41-67

¹⁸ 廖育卿（2019）「アクティブ・ラーニングを取り入れた自律学習指導の事例研究—学習者の学びの認識をめぐって—」『人文社会学報』第19期、世新大學人文社會學院、pp.93-124

での「書く」と「話す（発表）」能力の養成を図り、AL を導入した。その結果、学習者が積極的に予習や復習に励む様子が観察され、自主的な学習行動力が向上し、さらに学習者同士の学び合いが確認できたと述べている。

以上の先行研究から、日本語学習において反転授業を導入することによって、学習の促進、自律的習慣の養成、そして対面授業での練習時間の確保などの効果が期待できることがわかった。また、AL の導入によって、学習者がより能動的に自主的に学習に取り組み、話し合うようになり、学習効果が上がったことがわかる。

しかし、上述した AL に関する先行研究はいずれも日本語を専攻とする学習者を対象とした中級レベルの小人数クラスでの実践例である。ゼロスタートの非専攻日本語学習者を対象とし、さらに 60 人の大人数クラスにおける実践の可能性と効果については検証が必要である。

そこで、本稿では非専攻初級日本語学習者を対象とし、台湾北部にある T 大学の必修科目である「日語（一）」において、一学期の AL 型の反転授業による実践を行った。実践終了後、アンケート調査によって、その効果と学習者の学習における変化を観察した。

3. 実践概要と調査方法

本節では実践概要と調査方法を述べる。対象クラスについて説明し、実施概要および調査方法について述べる。

3.1 対象クラスについて

台湾北部の総合大学（以下、T 大学）において必修科目として開講された週に 2 時間の非専攻の初級日本語のクラスで実践を行った。履修者が 60 名おり、指定教材¹⁹を使うことになっている。定期的に統一試験（中間試験及び期末試験）が行われる。T 大学の外国語教育センターの定める日本語教育の方針として、基礎的な日本語能

¹⁹ 李慧莉、李曼芝、林芷苓、鄭智惠、巫美美（2006）『新理・工学部のための日本語①』尚昂文化出版社

力の養成及び日本語を職場で応用できる能力の養成を教育目標としている。そして、コア能力として基礎的な4技能（読む、書く、聞く、話す）、日本語を生涯学習できる能力、異文化コミュニケーション能力及びチームワークの協調性が掲げられている。授業では日本語力のみならず、自律学習、コミュニケーション能力、協働力も養成すべき能力であるとされており²⁰、こうした目標設定は、OECDとCheers誌で取り上げられた能力と合致する点が多いと言えよう。

実際の授業は技能別ではないため、4技能を総合的に教えることになる。従来の方で授業を行うと、単語を音読し、文法項目を教えてから、機械的な文法練習をさせ、余った時間で会話練習をさせることになり、授業の殆どが単語の導入や文法説明、機械的な文法練習に費やされることになる。しかし、文法練習の時間を削り、会話練習やインフォメーションギャップなどの授業活動を行おうとすると、文法知識の定着が悪くなり、浅い学習になってしまうという問題が生じる。また、必修科目であるため、日本語や語学学習に興味がない学習者もいる²¹。こうした状況を踏まえて、学習者に語学学習と単位取得以外のメリットを感じさせる必要がある。それが、社会に出ても使えるスキルである能動的学習能力である。

そこで、本実践では自律学習を重視する反転授業と知識の外化及び協働を重視するAL型の授業をコースデザインに取り入れ、一学期間実践を行った。授業前の予習は教室外でビデオを見て課題を完成させる反転式で、対面授業はAL型で行った。

3.2 授業の実施とCan-doによる学習目標の設定

実施期間は2020年9月14日から2021年1月15日の一学期（109学年度の上半期）である。履修者60名のうち、58名がメデ

²⁰ 訳は筆者による。原文は「教育目標：1. 奠定紮實的基本日語能力、2. 培養應用日語於職場的能力。核心能力：1. 具備基本的日語說讀聽寫的能力、2. 具備日語終身學習的能力 3. 具備跨文化溝通與團隊合作的能力」である。

²¹ 実際に学生から、専攻と関係ないのになぜ学ばなければならないのかと言われたことは何度もある。

ィア・デザイン専攻で、2名は他学科の学生である。

毎週の授業で学ぶ日本語がどのような場面で使えるか、どのような日本語能力が身に付けられるかを、「～ができる」といった「Can-do 能力記述」の概念を用いて各週、各課の学習目標を設定した。

本来 Can-do による目標を設定する際には、学習目標を決めてから教える文型や単語を選ぶのが普通である。しかし、指定教材の使用と全学統一試験の受験という制約があるため、教材の文法項目から学習者が遭遇しそうな場面や身近にできることを考え、15週間の授業において50音から教材の第3課までの内容について「文字と発音」、「自己紹介」、「物や場所の紹介」、「買い物」の4つのテーマを設定し、学習項目を調整し、中間試験、期末試験及び7週目の全校遠隔授業演習を除き、各週の目標を設定した。表1は各週の学習目標と内容である。

表1 各週の学習目標と内容

週	テーマ	課	学習目標
1	・文字と発音	50音	日本語の表記と発音ルールが理解できる。
2			あ～は行を読み、書き、聞き、話すことができる。
3			ま～ん行、濁音、半濁音、拗音を読み、書き、聞き、話すことができる。
4			ア～サ行を読み、書くことができる。 時間に合わせて日本語で挨拶できる。
5	・文字と発音 ・自己紹介	50音とL1	タ～ハ行を読み、書くことができる。 正式な場面で日本語で簡単な自己紹介ができる。 正式な場面での自己紹介のマナーを理解し、名刺交換ができる。
6			ヤ～ン行を読み、書くことができる。 名前、職業について簡単な日本語で話したり聞いたりすることができる。
7			遠隔授業
8			名前、職業について簡単な日本語で話したり聞いたりすることができる。
9			中間試験
10	・自己紹介	L2	日本語で年齢を聞いたり話したりすることができる。 日本語で家族構成を簡単に聞いたり話したりすることができる。
11			・物や場所の紹介
12	L3	日本語で周りの環境について紹介することができる。 日本語で国や住まいについて聞いたり話したりすることができる。	
13		日本語で探している物や場所について聞いたり話したりすることができる。	
14		日本語で商品の値段と生産国について聞いたり話したりすることができる。	
15		・買い物	日本語で買い物や注文ができる。
16			
17			

授業は授業前の動画の予習と対面授業の2部からなる。まず、オリエンテーションで以下、表2のシラバスを学習者に配り、授業の概要について説明した。それは学習者に授業の前に何を予習すればいいかを理解させるためでもある。予習課題（動画および確認テスト）を学期が始まる前（夏休み期間）に TronClass²²にアップロードし、教材を課という単位で見られるように設定した。

学習者はシラバスを見て、次回の対面授業の学習内容を予習する。自身の状況（学習状況、忙しさなど）に合わせ、その課の内容を全て予習しても、次の授業の分だけ予習しても良い²³。これは、自身の状況によって学習計画を立て、自律的に学習できるようになることを狙いとしている。授業を休んだ場合も、シラバスに沿って予習と復習をすればよい。実際、コロナウイルスの影響で10週目にやっと授業に出られた留学生もいた²⁴。

表2 シラバス

週次	課程進度	予習項目	課堂小考&口試
第1週 (09/16)	課程説明	あ～は行	無
第2週 (09/23)	あ～は行	ま～ん行、濁音、拗音	黙写：あ～さ行 口試：あ～は行単字
第3週 (09/30)	ま～ん、濁音、拗音	促音、長音	黙写：た～は行 口試：ま～ん行単字
第4週 (10/07)	促音、長音、招呼語 ア～サ(學生教學)	L1-1、5 ²⁵ 初次見面、交換名片禮節	黙写：ま～ん行(濁、拗加分) 口試：招呼語
第5週 (10/14)	タ～ハ(學生教學) L1-1、5	L1-2～4	筆試：招呼語小考 口試：自我介紹
第6週 (10/21)	ヤ～ン(學生教學) L1-2～4	L1-6	筆試：L1單字 口試：回答問題
第7週 (10/28)	L1-6、自介作品討論	無予習	筆試：L1單字、問答 口試：姓名及職業
第8週 (11/04)	作品繳交、複習	L2-6	筆試：寫出自我介紹
第9週	期中考(50音～L1)		

²² TronClassとはWisdomGardenによってブレンド型学習や反転授業を実現させるために開発されたプラットフォームである。パソコンやスマートフォンでログインでき、教師が作成した動画教材の視聴、学習管理、テスト、協働学習、学習者同士による相互評価などができる。台湾の多くの国立大学や私立大学で利用されている。

²³ 例えば50音の全ての予習課題は9/16に全て視聴できるように設定した。次の9/23までに対面授業での学習内容（あ～は行）を予習すればよいが、時間に余裕があれば50音の予習課題を全て完成させてもいい。

²⁴ その留学生は、反転授業のおかげで、スムーズに学習できたと述べた。

²⁵ L1-1とは第一課の文型1のことを示す。

第10週 (11/18)	期中考検討、L2-6	L2-1、5	無
第11週 (11/25)	L2-1、5	L2-2~4	筆試：L2 単字 + 年紀 口試：美食情報差
第12週 (12/02)	L2-2~4	L3-1~2	筆試：L2 単字及併句 小組口試：找回失主
第13週 (12/09)	L3-1~2	L3-3~4	筆試：L3 単字及改句 口試：國家、住家
第14週 (12/16)	L3-3~4	L3-5~6	筆試：L3 単字 口試：詢問樓層
第15週 (12/23)	L3-5~6	無預習	筆試：改句 口試：問價錢
第16週 (12/30)	L2~L3 課本内容	無預習	筆試：數字
第17週 (01/06)	作品評分、複習	無預習	口試：問樓層、購物
第18週	期末考(L2~L3)		

次に対面授業学習の流れを図1に示す。学生に発表してもらった場合など状況によって授業の流れを調整することもあったが、基本的には図1の通りに行った。



図1 授業の流れ

学習者は予習課題としてパソコンやスマートフォンで教師がTronClassにアップロードした動画²⁶を見ながら、学習シートの文法説明の穴埋め²⁷と教科書²⁸の単語を使った翻訳課題²⁹を完成させ（①）、予習内容の確認テストをする（②）。そして、対面授業で

²⁶ 自宅でビデオカメラを使い、ホワイトボードに板書しながら文法説明する自作の動画を作成した。

²⁷ 文法説明動画の流れでポイントとなる箇所を穴埋めの形にしたものである。

例：「私は学生です」 は：原本唸__在助詞時唸__。は：是__詞，它表示__。

²⁸ 授業では必要がなければ、教師は教科書を一切使わないため、単語も学習者が自力で学習しなければならない。

²⁹ 各文法穴埋め問題の下に中国語の例文を3~5つ作ったものである。

例：「私は学生です。」⇒翻訳課題：我是大學生、專攻是__、我是__年級。

は、教師が出席を取る際に学習シートをチェックする³⁰ (③)。出席を取った後、単語テストや前回の授業内容に関する小テストを行う (④)。そして、前回の授業の最後に学習者が TronClass で記入した振り返りシート (⑫) について教師がフィードバックをする (⑤)。

⑥～⑨までは予習課題についての答え合わせである。フィードバックが終わったら、学習者がペア³¹になり、5分から10分かけて学習シートの答え合わせをする (⑥)。単にお互いに答えを見せ合うだけでなく、どちらかが文法について説明してから、1人が中国語を読み上げ、もう1人が日本語訳を読み上げる。回答が異なった場合は議論して答えを出すように指示した。一問ごとに役割を交替する。クラスメイトに説明するためには、予習をきちんとしなければならず、そして説明することによって自分が理解したことと、理解していないことに気づくことができる。実際の授業でも、学習者がクラスメイトに説明する前に学習シートと教科書に再度目を通す姿や説明中に何度も学習シートを確認する姿をよく目にした。このペアワークによるインタラクションは予習効果を高めたとと思われる。

時間になったら、志願した学習者³²が他の学習者の前で学習シートについて説明し、質問を受けてから、教師が作った予習課題 (翻訳課題) の解答 PPT を使い、音読をリードする (⑦)。その後、教師が補足説明をし (⑧)、②の web テストの結果を見せながら、間違いが多かった問題について簡単に説明する (⑨)。

答え合わせが終わってから会話練習の活動に入る。学習者はペアでインフォメーションギャップの会話練習を定められた時間内に行

³⁰ 学習シートはやれば100点、やらなければ0点というやり方で採点する。

³¹ クラスである程度の緊張感を保ちながら、コミュニケーションを行い、そしてよりお互いに教え合えるような環境を作るために、本実践では2回異質グループによるグループを編成した。1回目は学期の始まりに性別、学習経験の有無を考慮して作った。そして、中間試験後は、成績 (成績が低い学習者2人と高い2人)、性別を考慮して2回目のグループ編成をした。学習者はそのグループ内でペアを探し、毎週違うメンバーとペアになるように指示した。

³² 志願する学習者がいない場合は、教師が指名する。

い(⑩)、その後、口頭試験を行う(⑪)。

また、本実践では学習者が自身の学習でできたこととできなかったことを振り返り、さらにできなかったことについてこれからの学習計画を立てるという自律学習の能力を養成するために、毎週授業の最後に TronClass 上の自己評価も含まれる振り返りシート(表 3)を記入させた。振り返りシートは「予習」「対面授業」「学習目標」という 3 つのカテゴリーに分かれており、⑦⑮⑱⑲(自由記述)⑰³³を除き、「做得很好」「做得好」「稍微有做到」「還需要加油」の四段階で評価させた(表 3)。

表 3 振り返りシートの例

予習
①我能夠按照進度完成預習項目(影片觀看、線上測驗、學習單)。
②我能夠依照進度及自身狀況自己安排學習。
③我在預習時遇到不懂的地方能夠自己調整學習方式(重看、暫停等)。
④我在預習發現看影片也不懂的地方時能夠利用教科書或上網等方式自行尋找答案
⑤我能夠主動針對所需完成的任務(作品等)自行收集資料、上網自學。
⑥我在課後能夠針對自己不懂的地方看影片進行複習。
⑦針對本週預習的回顧(針對 1~5 題的說明、其他想到的事情)
面授課程
⑧我能夠依照指示積極完成課堂活動。
⑨我能夠於課堂中主動與同學討論學習上的問題或主動向老師提問。
⑩聽同學說明或有同學上台發表時我能夠專心聆聽動作筆記
⑪我能夠與不同成長背景的人溝通
⑫我能夠尊重多元的意見。
⑬我能夠認真聆聽每位組員的意見。
⑭小組討論時我能夠積極地參與即表達自己意見。
⑮針對本週課堂活動的回顧(針對 8~14 題的說明、其他想到的事情)
學習目標
⑯我「能夠聽出、唸出、認出、寫出あ～は行」
⑰我「能夠聽出、唸出、認出、寫出あ～は行」屬於以下哪個學習目標？
⑱我對於今日課程學習目標，我覺得有困難的是？(請簡短說明)
⑲對於本週課程的建議及感想(如果有，請簡短說明)

3.3 調査方法

学期末に本実践に対する学習者の反応を把握するために、アンケート調査を行った。アンケートは計 14 問で、選択式(12 問)と自

³³ ⑰では「文字(假名)聽、說、讀、寫」「招呼用語」「自我介紹」「介紹環境」「購物」「專業領域」「其它」のカテゴリーから一つ当てはまる項目を選ぶ。これは学習者に各週の学習目標が全体の学習目標のどのカテゴリーに属するかを考えさせるために設けた。

由記述（2問）からなる。1～3は「自律学習」、4～10は「ペア・グループ活動」、11～14は「振り返りシート」についての内容である。

選択式は各質問に対して「非常に同意する」「同意する」「どちらとも言えない」「やや同意しない」「同意しない」の5段階のリッカート尺度にて回答を求めるものである（表4）。

10・14の自由記述はグラウンデッド・セオリーアプローチ（以下、GTA）³⁴を用いて質的分析を行った。

表4 アンケート調査の設問

自律学習
1. 这学期的授課方式能夠增加我自律學習的能力
2. 这学期的授課方式讓我可以更加針對自己的狀況規劃自己的學習
3. 这学期的授課方式讓我會主動針對自己該完成的課題搜尋自己所需的情報
協働學習
4. 透過聽同學的解說(小組對答)可以增加自己沒有察覺到的知識
5. 透過與同學解說(小組對答)可以知道自己哪裡不懂
6. 與同學討論時如有自己無法順利解說的部分會想要更加的了解
7. 會思考如何能夠順利地解說給同學聽(小組對答)
8. 每週和不同同學的對答、練習能夠提高我的溝通能力
9. 小組活動能夠提高我的團隊合作能力
10. 針對小組活動(對答、會話練習)我的想法是
每週學習日誌
11. 透過週學習日誌能夠回顧(掌握)自己過去一週的學習狀況
12. 透過週學習日誌能夠回顧自己是否有達成課堂學習目標
13. 透過週學習日誌反思後我更能夠計畫接下來的學習計畫
14. 針對週學習日誌我的想法是

4. 結果分析と考察

一学期にわたるAL型の対面授業に対する学習者の感想について、量的分析と質的分析を行った。

4.1 アンケート調査の結果

³⁴ GTAとはデータを分析し、データ内の現象はどのようなメカニズムで生じているのかを理論として示そうとする研究方法である（戈木クレイグヒル滋子：2016）。基本的に戈木クレイグヒル滋子（2016）の『グラウンデッド・セオリー・アプローチ 改訂版』（新曜社）の方法に従った。プロパティとディメンションを簡略化して全ての段階のコーディングを行ったが、紙幅の関係でコーディング段階についての説明は省略した。この手法を用いた理由は、学習者の感想を切片化でき、グルーピングで階層的に現象を反映することができるからである。

アンケートは47名分³⁵回収できたが、1名が1項目を回答しなかったため、分析対象から除外した。各項目に対する学習者の回答を図2に示す。

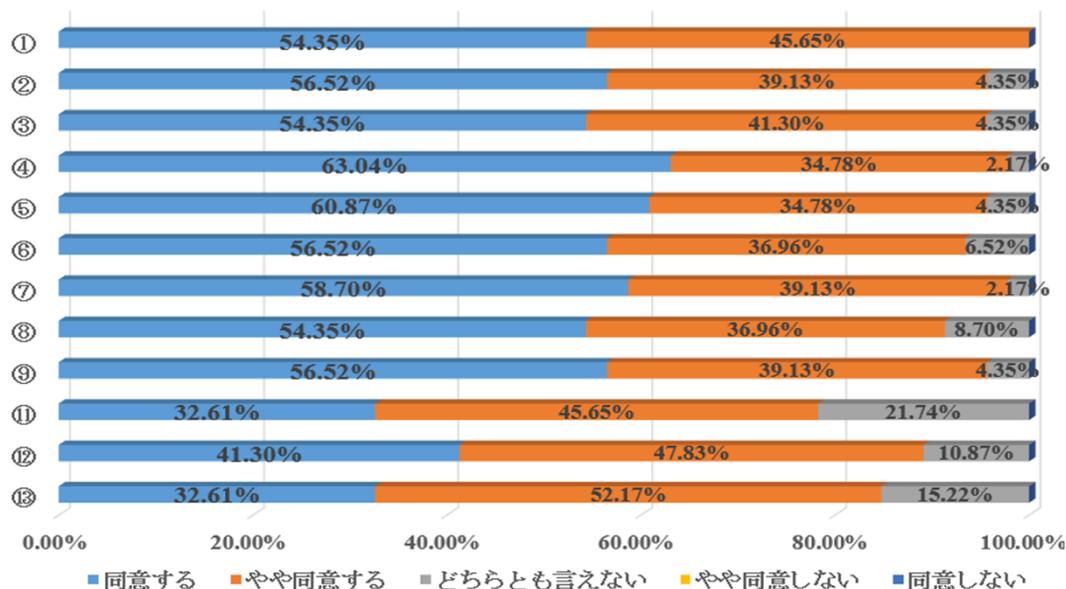


図2 アンケート調査の結果

アンケートの結果から見ると、振り返りシートに関する質問項目⑪⑫⑬を除き、自律学習と協働学習の項目では、「同意する」「やや同意する」と答えた学習者が9割を占めている。つまり、学習者の殆どが本実践の授業デザインを高く評価している。授業デザインによって学習者の自律学習が促進され、「協働学習」によって知識が深まり、「チームワーク力」及び「コミュニケーション能力」が高まったと捉えている。しかし、⑪～⑬の項目の結果はそれほどではなく、それらについては学習者のフィードバックの結果を合わせて考察する必要があるため、4.5節の考察に譲る

4.2 ペア・グループ活動のフィードバックの分析

本節では、自由記述式で書かせたAL型授業のペア・グループワークについての感想をデータとし、GTAという質的分析方法を用いて分析を行った。次にストーリーラインを述べる。原始的データを

³⁵ 60名の履修者のうち、授業に一度も出席したことがない学生が2名、途中で休学した学生が1名、途中で履修を放棄した学生が1名いる。さらに、アンケート調査の日、9名が欠席した。

切片化し、それを基に 31 項目のラベルを生成した。さらに、コーディングを行い、概念を抽象化させ、最終的に 9 つのカテゴリーが得られた。以下、それぞれについて述べる。最上層のカテゴリーは《 》で、次のラベルは〈 〉で表し、より具体的な切片化したデータは（ ）で表す。以下、各小節の名称はカテゴリー名で表す。

4.2.1 人間関係の構築

《人間関係の構築》というカテゴリーには〈異質との触れ合い〉 [3 人]、〈人間関係の広がり〉 [7 人]、〈クラスメイトによる学びの促進〉 [2 人]、〈挫折感〉 [2 人] といったラベルが含まれる³⁶。学期の始まりに筆者が性別、レベルによって異質グループ³⁷を作った。中間テストが終わった時期に、テストの成績と性別を基準とし、再構成した。なるべく前半のグループメンバー以外の人とグループを組むことができるように工夫した。

学習者同士は（最初は気まずかったが）ペア・グループ活動を通して、異なる専門領域や日本語レベルの仲間と接触し、（グループメンバーの存在が学習の促進）となり、絆が深まったというフィードバックが読み取れる。さらに、グループ活動をしていくうちに、（グループメンバーの長所に気づく）学習者もいたようである。

授業中、ペア・グループ活動をするとき、筆者は必ず教室を回り、各グループの様子を見たり、活動に参加していない学習者や手こず

³⁶ 学習者の回答は中国語によるものである。以下の通りである。讓我有好好跟學弟妹互動的機會 (S02_K02) / 小組內水準有高有低，是個很棒的學習機會 (S04_K02) / 和一些不同領域的同學有所接觸 (S05_K02) / 雖然一開始尷尬但又可以認識新朋友了 (S10_K03) / 跟不太熟的人認識 (S19_K02) / 促進同學感情，彼此認識 (S23_K01) / 我覺得很有趣，組員都超棒，在最後期末的影片製作，組員也都很配合！我真心覺得小組活動很好玩！組員也都很罩。從中我也多多認識了組員，發現組員的多多優點，總之太愛它們了！！ (S24_K01) / 可以有效的增進組員之間的感情 (S27_K01) / 還能增進組員間的感情 (S31_K02) / 可以認識同學 (S42_K01) / 分組能讓組員互相監督 (S40_K01) / 有隊友的存在督促我學習日文 (S44_K01) / 不太配合課程或不在狀況內的時候會有些無力 (S05_K03) / 有時候同伴沒來就很討厭 (S15_K02)

³⁷ なるべく男女 2 名ずつ、学習経験のある学生とない学生になるようにした。

るグループに声をかけたりした。また、毎週異なるグループメンバーとペアを組んで答え合わせや練習をするように指示した。

一方、メンバーが教師の指示に従わないことや状況を理解していないことや欠席した場合に〈挫折感〉を感じる学習者もいた。教師の指示に従わないような状況を防ぐために、今後、授業活動について相互評価を行い、授業での取り組み方をある程度可視化する必要があると思われる。

4.2.2 学習態度の変化

「学習態度の変化」というカテゴリーには〈専念〉[2人]、〈積極的になる〉[3人]、〈達成感がある〉、〈自信がついた〉、〈責任感ある行動をとるようになる〉などのラベルが含まれる³⁸。

答え合わせでは学習者が分からないことがあっても、（照れずに）クラスメイトに聞くことができる。また、外国語を勉強しても話す勇気がなく、（慣れずに声を上げて読むことができない）ことが多いようである。しかし、（グループメンバーも声を上げて読めないことに気づき）、自分も積極的になり、読み上げたら（段々慣れてきた）という学習者のフィードバックが見られる。そして、話せたことによって（日本語に自信がつき）、（達成感があった）ようである。

学習者は（授業を聞いているだけだと、気が散りやすい）が、ペア・グループ活動では（責任感を持って真面目に、他のメンバーに迷惑を掛けたくない）と思い、誰も傍観者にならずクラスメイトと

³⁸ 学習者の回答は以下の通りである。因為有增進式的互動，讓午後的課比較不容易睡著（S02_K01）/能增加上課的專心度（S46_K02）/小組互相解說文法，互相教不會的東西還不錯，比較不會因為害羞而不敢舉手發言（S08_K01）/在一開始的時候有些不習慣，不太敢開口唸，但自有又發現組員也有些人不太敢唸，因此我要鼓起勇氣去唸，久而久之就習慣了。（S28_K01）/這樣可以利用互動方式增加日文的學習態度（S43_K01）/唸到學期末還會超有成就感（S31_K04）/一開始常常搞不清楚狀況的我，因小組的幫忙，我越來越進步，且會"講"之後，對日文越來越有自信心（S15_K01）/去年的時候還是自己一個人，上課容易分心做別的事，分組後必須要照顧到組員，很多活動分數都是一起算，這樣讓我有一種責任感必須認真，不能拖累組員，不知不覺就學習到很多。（S41_K01）

インタラクションし、能動的になることによって、従来の授業よりも学習に〈専念〉できるようになり、（知らずに多くの知識が身に付いた）と述べられている。

4.2.3 多様なインタラクション

《多様なインタラクション》には、〈教え合い〉 [18 人]、〈コミュニケーション〉 [2 人]、〈話し合い〉 [3 人]、〈インタラクション〉、〈助け合い〉 [5 人]、〈一緒に口頭試験〉などのラベルが内包される³⁹。

ペア・グループワークは（最初は気まずかったが）、答え合わせや会話練習などの活動では〈話し合い〉、〈助け合い〉、〈一緒に口頭試験を受ける〉といったインタラクションによって、（雰囲気は良くなった）。

また、（分からないことがあったらすぐにクラスメイトに聞く）ことができたという。もし、クラスメイトも分からなかった場合は（一緒に答えを探す）という協働の姿勢が見られた。

³⁹ 学習者の回答は以下の通りである。可以詢問組員問題 (S03_K03) / 不懂的地方可以馬上詢問同學 (S04_K01) / 同學不會就會問問題 (S17_K03) / 相對之下比自己一個人練習更有效率! (不會的問別人就好) (S21_K01) / 剛開始很尷尬, 後來知道誰強誰弱之後就變得很像請教同學了, 教人跟被教都很很有趣 (S34_K01) / 在組員問我問題時, 有些需要想一下, 有些更需要去問老師, 這些都幫助我學到新的日文知識 (S37_K02) / 如果有不明白的地方, 能夠問組員 (S38_K02) / 我一句記不來, 問個一百次也沒差。水啦 (S39_K02) / 有時候不會的口試, 組員都會非常熱心且認真地幫我 (S45_K01) / 為組員求解收穫良多。效果比考試好 (S03_K04) / 有機會幫助同學了解不會的地方 (S20_K02) / 對有些日文已有基礎的可以去教導不熟的人, 我覺得很棒 (S30_K01) / 小組夥伴會教我 (S35_K02) / 我覺得小組活動很好玩, 組員都會問我很多問題, 因為日文我很會, 讓我有被需要的感覺 (S37_K01) / 會話練習時, 一邊教組員怎麼唸時, 一邊也會思考自己的發音準不準, 讓我的發音在這學期進步了 (S37_K03) / 互相幫助彼此不熟悉的單字和句子, 能夠達到教學相長的目的 (S13_K01) / 也能教學相長 (S23_K02) / 學生上台教書的方式也很棒, 就全班一起學習 (S17_K05) / 可以跟組員多溝通 (S11_K02) / 能即時合組員討論, 大家都很願意幫忙 (S12_K02) / 能有和人互動的機會 (S18_K02) / 可以和同學互動 (S20_K01) / 一起討論 (S19_K03) / 在進行練習的時候可以幫助別人 (S26_K01) / 互相幫助也讓做起事更有效率 (S27_K02) / 當小組對答遇到不會時, 會一起去尋找解答 (S35_K01) / 謝謝有夥伴一直陪我到過為止 (S32_K02) / 還能跟組員溝通 (S38_K03) / 一起考試, 氣氛還不錯 (S38_K04) / 組員會等我練習完才陪我出去 (S39_K01) / 透過跟同學的討論吸收得更快 (S46_K03)

従来の授業、特に本実践のような 60 名以上の多人数の授業では、授業中に教師が学習者一人一人に対応することはできないが、本実践では、わからないことがあれば、直ちにクラスメイトに質問するようになり、（百回聞いてもいい）と感じたという。さらに（学習者が教壇に立って教える体験が面白く、クラスで一緒に学べる）というようにクラス全員に再度復習の機会が与えられたことが評価されている。

教える側に立つ学習者にとっても教えながら自分自身の知識をチェックする機会となり、クラスメイトに（必要とされている）感じがするようである。（クラスメイトに聞かれると、しばしば考える必要があり、考えても答えられなかった場合、教師に聞く）ことによって新しい知識を学習できたようである。

また、従来の授業であれば、教師が標準レベルの学習者に合わせて授業を行うのが常であるが、できる学習者にとっては退屈で、逆にレベルの低い学習者は、ついていけない場合がある。このような授業方式では、〈教え合いによってお互いが成長できる〉効果があると見られ、学習（効果はテストよりもいい）と評価された。

4.2.4 気づき

ペアワークを通して学習者の「気づき」が生じたことが反映されている。このカテゴリーには自分の〈間違いへの気づき〉[2 人]、〈定着していないところへの気づき〉、〈足りないところへの気づき〉[2 人]、〈わからないところへの気づき〉[3 人]のラベルが含まれている⁴⁰。学習者が（答え合わせ、会話練習）をしているうちに、どこがまだ定着していないか、わかっていないかを知るこ

⁴⁰ 学習者の回答は以下の通りである。自己唸有時候可能記錯了都沒發現，跟同學討論可以了解自己錯在哪（S01_K01）/更了解自己的錯誤（S03_K02）/可以知道不熟的地方在哪（S04_K03）/能夠知道自己不足之處（S09_K01）/透過合組員互相對答，練習口說對話讓我更了解自己對哪裡有不懂的地方（S12_K01）/更好的了解自身的不足（S14_K02）/讓自己知道自己還有哪裡不懂（S29_K01）/我覺得小組活動可以知道我自己不會的地方（S32_K01）

とができ、（予習するとき、間違っても気づかなかつたが、クラスメイトと討論して）いるうちに間違つた知識を修正できたことが窺える。予習する際に、教師の動画を見て学習シートを完成させ、インターネット上で動画内容について簡単な確認テストをするものの、学習者の理解度は確認されていない。授業で学習者が自分の言葉でクラスメイトに説明する時になって初めて知識の欠落に気付くと考えられる。このような授業方式によって、学習者が分かつたつもりになってしまうという状況を回避することができるようである。

4.2.5 知識の深化

「知識の深化」というカテゴリーには〈印象が深まる〉[5人]、〈予習の部分が深まる〉[2人]、〈日本語の基礎知識の強化〉[4人]というラベルが内包される⁴¹。学習者は（予習しても定着していない部分があるが、パートナーに説明し、練習をしたら）予習した内容の理解が深まり、（更なる理解）につながつたのだと思われる。こうしたフィードバックから、会話活動を通じた学習項目の定着と、学習者の日本語能力が上がつたことが読み取れる。

4.2.6 練習・復習

「練習・復習」というカテゴリーには〈教えることによる練習・復習〉[2人]、〈練習〉[2人]、〈復習〉[2人]といったラベルが含まれる⁴²。学習者が予習で習つた内容をパートナーに（教えることによって）練習、復習ができたと思われる。そしてフィー

⁴¹ 学習者の回答は以下の通りである。印象更加深刻 (S03_K01) / 可以加深印象 (S05_K01) / 加深印象 (S10_K02) / 可以透過小組活動在課上加深印象 (S16_K01) / 會話練習可以增加記憶 (S07_K01) / 對答讓預習的部分更深刻 (S07_K02) / 自己預習完可能還是會有不熟悉的部份，但和組員練習講解完後就能夠更加理解這次預習的內容 (S29_K01) / 更加鞏固我的日本語基礎 (S14_K01) / 可以深層的使自己的語法流暢 (S36_K01) / 更加容易記住日文字 (S38_K01)

⁴² 学習者の回答は以下の通りである。教他也可以順便複習自己的日文能力 (S17_K04) / 藉由會教導來達成練習・複習的目的 (S36_K02) / 能再練習一次自己學會的東西 (S10_K01) / 可以再一次的複習覺得很有用 (S26_K02) / 開始覺得每組的小組活動有點太多，但在這個過程中，發現可以再次複習 (S46_K01) / 時間有限，要在家也練習口說，才有可能在台上，對話可以順利通過 (S22_K01)

ドバックから、学習者が会話練習や答え合わせなどの活動を通して自宅で予習した知識を再度練習し、その復習ができたと考えられる。また、（グループ活動が多すぎると思ったが、やっていくうちに復習の効果があると気づいた）という学習者がおり、このことから、従来の一方的な講義による授業形式と比べ、AL型の授業では学生がより能動的に授業に取り組むことができると考えられる。従来のやり方では、教師が話す時間が長く、学習者に応用練習させる時間が短くなる。この教師の説明時間を省けば、全員がパートナーと組んで学習した内容を練習し、復習できる。実際に学んだことを応用する頻度が高くなるため、学習効果が高まると思われる。

さらに、（自宅でも会話練習）をする必要があると感じた学習者がおり、自律学習の態度が養成されていると言えよう。

4.2.7 多様な学び

《多様な学び》というカテゴリーには〈足りないところの学習〉、〈発音の学習〉、〈日本語以外の学習〉 [2人] などが含まれる⁴³。学習者がペア・グループワークのみならず、教壇に立ってクラス全員に文法を説明し、音読をリードするような多様な学習スタイルによって、より能動的になるため、（かなり消耗する）が、日本語の知識のみならず、（どうコミュニケーションをとるか）を学び、（自分の足りないところ）などがわかるようになったようである。

4.2.8 アウトプット

《アウトプット》というカテゴリーには〈会話練習〉 [3人]、〈知識のアウトプット〉、〈日本語を使う機会と場〉といったラベルが内包される⁴⁴。日本語を専攻とする学習者ではないため、対面

⁴³ 学習者の回答は以下の通りである。我覺得小組活動非常適合針對語言類的學習，在學習的同時，也可以從小組成員身上學到自己不足的地方（S17_K01）/發音的方式（S17_K02）/這樣的活動，雖然會花上許多的精力，但我們可以學到不同的事物，不只在日文上（S06_K01）/學習如何溝通（S29_K02）

⁴⁴ 学習者の回答は以下の通りである。可以練習口說（S11_K01）/可以增進口說能力（S19_K01）/有效的練習對話（S26_K03）/透過實際對話甚至也能夠更加熟悉日文！（S31_K03）/把自己學到的知識輸出（S42_K02）/能夠

授業は週に2時間しかないものの、予習や授業での答え合わせでクラスメイトに説明するという過程で（学んだ知識をアウトプット）をし、〈会話練習〉や答え合わせの翻訳課題を通して日本語を口にし、（日本語の環境）に浸かることができたようである。

4.2.9 簡潔化の願い

一方、授業に対して「簡潔化の願い」というカテゴリーが見られた。ここには〈答え合わせの時間の短縮〉というラベルが含まれる⁴⁵。答え合わせは、教師が毎週の内容に合わせ指定した時間内に行った。カウントダウン画面を表示し、全ての学習者が見られるようにした。しかしグループによってスピードが異なるため、早く終わるグループにとっては冗長に感じられるようである。今後、実践を重ね、答え合わせにかかる時間を調整する必要があると思われる。

しかし、こうした願いは少数であり、殆どの学習者がこのような授業スタイルに慣れ、好意的に取り組むことができたと言えよう。

4.3 振り返りシートのフィードバックから

本節では、自由記述式で書かせた振り返りシートに対する意見をデータとして、GTAによる分析を行った。振り返りシートについての感想から13項目のラベルを生成し、3つのカテゴリーが得られた。各小節の名称はカテゴリー名で表す。

4.3.1 教師とのインタラクション

「教師とのインタラクション」というカテゴリーには〈問題の共有〉、〈教師とのコミュニケーション手段〉[3人]、〈教師によるフィードバック〉[4人]、〈学習状況と問題を教師に伝えられる〉[7人]などが内包される⁴⁶。振り返りシートを通して学習者

和同學多用日文溝通，增加使用日文的機會（S18_K01）/平時不太會講日文，上課可以好好在日文的環境裡（S19_K04）

⁴⁵ 学習者の回答は以下の通りである。討論講義耗时好像可以短（S47_K01）

⁴⁶ 学習者の回答は以下の通りである。有時候同學的問題剛好是自己忘記問或沒注意到的就可以解決問題（S01_F02）/供給一個雙向溝通的機會，在一個不會大尷尬的情況下（S02_F01）/學生和老師能夠及時給予學習上的反饋（S24_F01）/讓老師能夠更直接的接收到同學們的反饋，從而更好地進行授課（S14_F01）/老師非常用心再回學習日誌的問題，這可以讓平常有的問題

が自身の学習状況と学習問題を教師に伝えられ、授業での教師のフィードバックが（学習者とコミュニケーションする機会）となり、さらに学習者の疑問をクラス全員と共有でき、（クラスメイトの質問がちょうど自分が聞き漏らしていたことや気づいていなかったなど）がその場で解決できたことが窺える。従来の教育と異なる形の授業のため、慣れずに不安や困難を感じることはあったが、≪教師とのインタラクション≫の場があり、（授業にどのくらい慣れたか）、（自分の問題点）、（学習成果）、（その週の授業での状況）などを教師に伝えられ、それで教師も個人のケアとクラス全員との気持ちの共有できるようになり、ポジティブな評価がされたのであろう。

4.3.2 リフレクション

≪リフレクション≫というカテゴリーには〈振り返り〉[13人]、〈反省〉[9人]、〈自分へのフィードバック〉、〈自己調整〉[5人]、〈振り返りによる学習効果〉[3人]などが含まれる⁴⁷。学習者のフィードバックから、学習者が振り返りシートを記

在一上課的時候就解決了，（S17_F01）/老師都很用心預備回應（S05_F01）/老師很在意大家的想法，我覺得很好。也會在上課的時候回饋給大家（S21_F01）/老師都會認真看我們的需要或是困難，然後回我們（S39_F01）/老師能快速得知我們的進度與學習的收穫/能反映當週上課狀態(甚至可以分享心情??)（S31_F02）/老師能快速得知我們的進度與學習的收穫（S33_F02）/可以通過日誌傳達學習問題給老師。（S43_F01）/老師能清楚我的狀況。（S44_F01）/也方便提出對課程方式的適應程度。（S17_F02）/可以有效的讓老師知道自已的問題點。（S22_F01）/反應自己問題（S03_F02）

⁴⁷ 学習者の回答は以下の通りである。可以省思自己所學（S03_F01）/並且檢討自己（S03_F04）/每次上課都能針對自己的狀況進行反思（S07_F01）/反思這一週的學習還有哪裡不足（S18_F02）/能夠檢討自己的學習方式和成果。（S20_F01）/自己反思是否有那裡有做對或錯很有幫助（S26_F02）/利用學習日誌能夠實際反思自己一個禮拜的預習狀況（S31_F01）/學習日誌可以讓我好好反思這個禮拜所做的東西（S32_F01）/能檢視自己一整週的想法和學習態度，能更清楚自己的進度（S45_F01）/可以檢視我一個星期的學習狀況（S11_F01）/可以好好回饋每週和一堂課中到底學到了多少（S08_F01）/回顧一週的學習（S03_F03）/透過學習日誌可更了解自己的學習狀況（S12_F01）/能回顧一週在課堂上的表現（S12_F02）/可以每週記錄自己的學習狀況（S13_F01）/透過每個禮拜的學習日誌，我更加清楚地了解到自己目前的學習狀況（S18_F01）/可以對自己回顧（S26_F01）/能夠回顧自己這一週有沒有好好完成，也能夠多想一遍這週學了什麼

入しながら、（一週間ちゃんとすべきことをやったか）、（何を勉強したのか）を振り返り、学習状況を把握することができ、（目標に向けて）学習できたことが見られる。そして、（復習）と（さらに学習内容が定着しやすくなる）効果もあったようである。

また、振り返りのみならず、（この一週間の学習において足りないところがあるか）、（学習スタイルと成果）、（学習態度）などの学習状況について反省し、さらに（来週は学習を調整）し、（自律）学習に繋がったという学習者の感想が見られた。

4.3.3 ネガティブな評価

好意的な評価がある一方、「ネガティブな評価」というカテゴリーが見られ、その下位には〈毎週書くと煩わしい〉[3人]、〈回答への戸惑い〉[2人]、〈適当に書きたくなる〉[3人]〈実質的な効果がわからない〉などのラベルがある⁴⁸。こうした感想は、前述のように学習者が慣れていないことに起因すると考えられる。自律学習の習慣を身に付けさせるため、毎週振り返りシートを書かせた。初めは内省効果を高めるため、全て自由記述式にしたかったが、負担を減らすため、選択式の設問も設けた。しかし、フィードバックから（ただアンケートに答えるだけなので、さっさと終わら

（S34_F01）/寫日誌可以回顧上週，課堂內容（S35_F01）/前面的選擇題可以讓我在每週都能回想（S36_F01）/週學習日誌使我們回想本週的作業和上課內容（S37_F01）/有起到提醒進度的作用，思考該週學了啥。

（S42_F02）/學習日誌的好處是會回顧這禮拜學到什麼東西（S46_F01）/之後去增強自己的不足（S07_F02）/也可以自律（S11_F02）/根據每週的情況調整學習方式（S13_F02）/下一週學習時改善，提升學習的品質（S18_F03）/改正自己的缺失（S36_F02）/達到了複習的效果（S37_F02）/我覺得週學習日誌能夠讓我們有目標去學習（S38_F01）/更加吸收（S46_F02）

⁴⁸ 学習者の回答は以下の通りである。毎週寫很麻煩（S01_F01）/感覺可以一個月一次就好。每週一次也沒差。（S40_F01）/每個星期都要做有點累（S33_F01）/在「本週課程屬於哪一範疇」有時會不知道該怎麼選。（S05_F02）/預習跟本週上課內容有時會相同，不知道怎麼寫比較好。（S30_F01）/我覺得還好。只是填問卷。會想要填一填下課（S10_F01）/感覺比較普通，因為有時候會因為想趕快弄完就沒有很認真的填。（S19_F01）/其實會想快速填寫跳過（S42_F01）/雖然都有在填，但其實不知道有什麼實質的用處。（S16_F01）

せたい)、(早く終わらせたいから真面目にやらなかった)といった感想が見られた。そして、毎週書かせると(疲れを感じる)ようである。そうなる(いつも書いているが、実質的な効果がわからない)という回答が出るのも自然なことと思われる。今後、振り返りシートの記入についてさらに検討する必要がある、回数を一課に一回にして学習者の負担を減らす配慮が必要であろう。また〈回答への戸惑い〉のようなフィードバックが見られたことから、振り返りシートの質問や回答の選択肢を調整する必要があるようである。

4.4 カテゴリー関連図

「ペア・グループワーク」「振り返り」についての学習者の意見から作成されたカテゴリー同士の関係に関連図として図3に示した。

学習者が「多様なインタラクション」という基盤を通し、予習で学習した知識を答え合わせや会話練習で実際に使うことで、従来の授業ではあまりなかった「アウトプット」の機会が持てた。自分と他者との知識を比較し、そのズレによって生じた「気づき」や、「練習・復習」ができたことによって、知識の定着が促進され、「知識の深化」が見られた。

また、他者との絆が深まることによって「人間関係の構築」ができた。以上の要素によって、学習者は授業で日本語学習に能動的に〈専念〉できるようになった。そして、責任感が生まれ、積極的に声を出して読み、話したことによって自信や達成感といった「学習態度の変化」が生じた。実践を通して、学習者は知識のみならず、最終的には自律学習、異質集団でのコミュニケーションの取り方などの知識以外の能力を身につけ、「多様な学習」に繋がった。

毎週授業の最後に行った振り返りシートへの記入を通して学習者はその週の予習、対面授業に対する「リフレクション」が確認でき、自律学習に繋がった。そして、振り返りシートを通した「教師とのインタラクション」によって授業や予習での問題点や疑問が伝えられ、解決できた。さらに、「リフレクション」の結果と「教師とのインタラクション」によって得たフィードバックを次回の授業に活

かすことができた。

一方、授業での〈答え合わせの時間の短縮〉という「簡潔化の願い」が見られた。また、振り返りシートの記入について〈毎週書くと煩わしい〉と感じ、〈適当に書きたくなる〉ことによって〈実質的な効果がわからない〉という状況に陥る学習者、〈回答への戸惑い〉といった「ネガティブな評価」を下した学習者もいる。

授業の流れや振り返りシートの記入を簡潔にしてほしいという反応への対処が今後の課題となる。さらに、GTA は本来、理論的飽和まで調査・分析を行う方法である⁴⁹が、JFL における反転授業とAL型授業については事例が少なく、本稿では今回の分析で大多数の学習者の傾向を把握することが重要だと考え、理論的飽和には至っていない。理論的飽和に至るには以下の点について明らかにする必要がある。

今回は殆どの学習者が反転授業とAL型授業を通して効果的に学習できたことがわかったが、メンバーの協力が得られなかった場合や欠席した場合に〈挫折感〉を感じた学習者がいた。こういった状況でその学習者はどのような対策を取ったか、また学習効果にどのように影響を及ぼすかについてさらなる調査が必要である。また、殆どの学習者が授業デザインによって従来よりも授業に専念できたが、専念できなかった学習者がいたならば、その原因は何か、どの程度学習効果があったのかを明らかにし、さらに理論を構築していく。

⁴⁹ 戈木クレイグヒル滋子（2016）では「理論的飽和に至っていなくても、新しい知見が見いだされたために発表する場合には、飽和に至っていないことと、発表する理由（新しい知見）、飽和に至るためにはどの部分が不足しているのかが明示されていることを確認します（p.150）」としている。

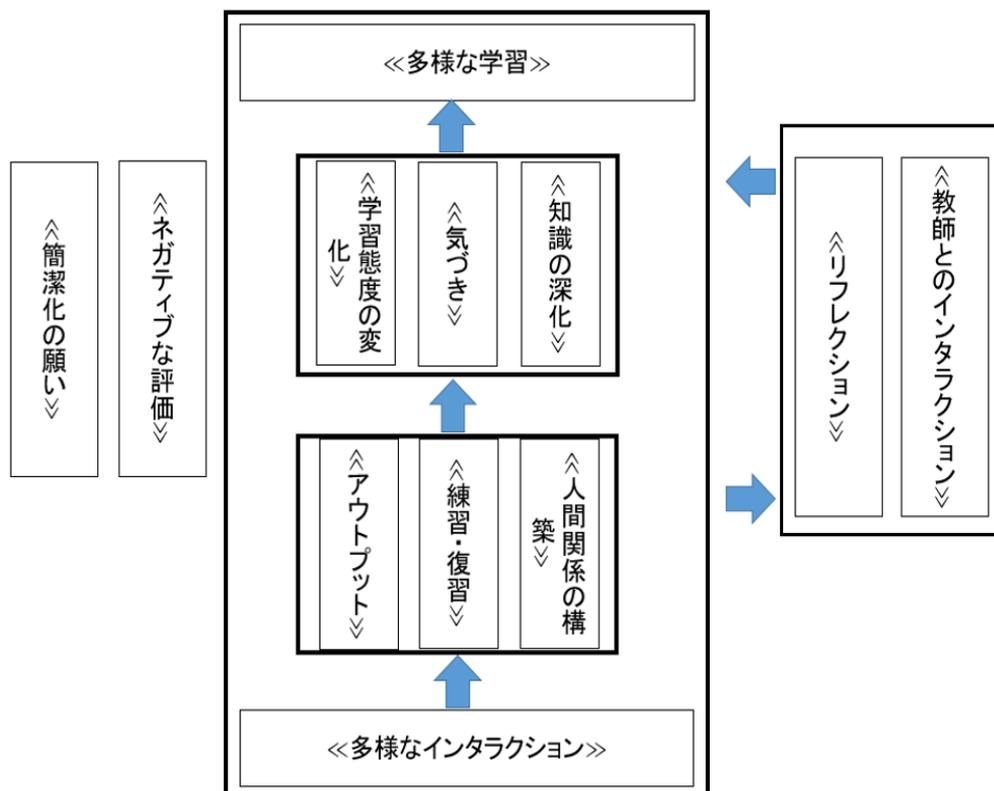


図 3 カテゴリー関連図

4.5 考察

アンケート結果とフィードバックの分析から、本実践で予習デザインによって学習者が自身の状況（忙しさ、学習状況など）に合わせて学習プランを立て、対面授業では積極的に学習に取り組み、自律学習の姿勢を養うことができたと思われる。その点はアンケートの項目1では、全員が「同意する」または「やや同意する」を選んだという結果にも反映されていると言えよう。

学習者が毎週異なるグループメンバーとペアを組むことによって人間関係の構築ができ、知識の深化のみならず、「コミュニケーション能力」と「チームワーク力」が高まったということが量的及び質的分析の結果から読み取れる。

毎週授業の最後に行った振り返りシートへの記入を通して学習者がその週の予習、対面授業に対する学習に関してリフレクションを行うことができ、授業や予習における様々な問題を教師に伝えられたが、毎週書くことで、面倒になり適当に書きたくなる学習者や、単なるアンケートだとみなし、実質的な効果を感じられない学習者

がいた。そのため、アンケートに関する⑪～⑬の項目が他の科目よりやや低く評価されていると考えられよう。

5.終わりに

本稿では学習者の「自律学習」、「異質な集団での協働力」、「コミュニケーション能力」を養成すべく、反転授業とALを導入し、一学期の実践を行った。その後、アンケート調査を行い、学習者のフィードバックから量的・質的な分析と考察を行った。

アンケートの結果から全体の約8割の項目において、多くの学習者が反転授業とALの導入を高く評価をしていることがわかった。

アンケートの結果とフィードバックの分析から、従来の授業に比べ、学習時間が倍に増えるため、作業は多いが、学習者の多くは様々な授業活動において、責任を持って自主的かつ積極的に作業に取り組み、その学習態度にも変化が見られたことが分かった。そして、日本語の学習経験やレベルに関わらず、様々な授業活動を通して日本語能力のみならず、「コミュニケーションの取り方」、「自律学習」、「チームワーク」の能力を身につけるという多様な学習が見られた。

さらに、振り返りシートの記入により、学習者がさらに自身の学習について内省ができたことも以上の結果につながったと思われる。また、振り返りシートによって学習者と教師とのコミュニケーションの場ができ、不慣れな授業スタイルにおけるケアができた。

一方、「答え合わせにかかる時間」、「授業活動の評価」、そして振り返りシートの形式や質問については更なる改善と調整の必要性が示されている。

授業の手順の簡潔化や、極少数の学習者が教師の指示に従わないことが課題として残った。また、この実践は前期のものであるが、後期の授業が終了した後も自ら継続的に日本語を学んでいけるかという追跡調査、学習者の情意的要因の変化に関する調査と、GTA分析における理論的飽和化を今後の課題としたい。

参考文献

【中国語文献】

Cheers 「2020 企業最愛大學生調查出爐：成大再度奪冠！大學生有
「這能力」最吃香」

<https://reurl.cc/W3rMAD> (2021.02.13 閲覽)

林宜樺 (2020) 「論我國廣設大學校院政策對高等教育人力投資之
影響」 『臺灣教育評論月刊』 9 (2) ,pp.119-134

教育部統計處 「歷年校數,教師,職員,班級,學生及畢業生數」

<https://reurl.cc/VaM0WR> (2021.02.22 閲覽)

教育部統計處 「教育統計查詢網-中等以下學校畢業生升學率」

<https://reurl.cc/YOvWE0> (2021.02.13 閲覽)

【英語文献】

Organisation for Economic Co-operation and Development
(OECD) (2005) *The Definition and Selection of Key
Competencies: Executive Summary.*

<https://reurl.cc/zeZ4qa> (2021.02.13 閲覽)

【日本語文献】

黄聖文 (2020) 「台湾の大学における非専攻日本語初級クラスで
の反転授業の可能性」 『東呉日語教育学報』 第 53 期、東呉大学
日本語文学科、pp.86-114

戈木クレイグヒル滋子 (2016) 『グラウンデッド・セオリー・ア
プローチ 改訂版』 新曜社

芝田沙代子 (2018) 「アクティブラーニングを目指した JFL 日本
語教育の可能性—インターネットのチャットを通して—」 『日本
語日本文学』 第 47 輯、pp.62-79

芝田沙代子 (2019) 「画像と日本語による交流を通じたアクティ
ブラーニングの可能性—Instagram を例とした JFL 日本
語教育の事例研究—」 『銘伝日本語教育』 第 22 期、銘伝大学応
用日本語学科、pp. 41-67

中央審議会 (2012) 『新たな未来を築くための大学教育の質的転

換に向けて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ—（答申）』

<https://reurl.cc/ZGAqla> (2021.02.13 閲覧)

中溝朋子（2016）「日本語中上級クラスにおける反転授業の試み」

『日本語教育方法研究会誌』22（3）、pp.78-79

中溝朋子（2017）「留学生対象日本語クラスにおける反転授業の

実践—中上級文法クラスにおける試み—」『大学教育』第14号、

山口大学大学教育機構、pp.55-62

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』第

164号、日本語教育学会、pp.126-141

溝上慎一（2014）『アクティブラーニングと教授学習パラダイム

の転換』東信堂

文部科学省(2018)『教育とスキルの未来：Education 2030【仮訳

（案）】』

<https://reurl.cc/KAbL2q> (2021.02.13 閲覧)

山内祐平・大浦弘樹（2014）「序文」『反転授業』東京：オデッ

セイコミュニケーションズ

山内祐平（2020）『学習環境のイノベーション』東京大学出版会

李慧莉、李曼芝、林芷苓、鄭智惠、巫美美（2006）『新理・工学

部のための日本語①』尚昂文化出版社

廖育卿（2019）「アクティブ・ラーニングを取り入れた自律学習

指導の事例研究—学習者の学びの認識をめぐって—」『人文社会

学報』第19期、世新大學人文社會學院、pp.93-124