

初級中国語における遠隔交流の試み

- 反転授業導入による初修外国語教育の新展開 -

篠塚麻衣子*1・湯山トミ子*2・謝惠貞*3

Email: mogang28@yahoo.co.jp cby51240@pop01.odn.ne.jp

- *1: 首都大学東京 人文科学研究科
 *2: 首都大学東京 人文科学研究科
 *3: 文藻外語大學(台湾) 日本語学科

◎Key Words 中国語, 遠隔交流, 反転授業

1. はじめに

グローバル化による英語教育重視, 少子化に伴う経営戦略の変換によって, 大学教養課程の初修外国語教育は, 必修制度の廃止やコマ数の削減など制度的縮減に直面し, 存続さえ問われるに至っている。一方で, ICT の活用は効果的・効率的な学習を促進し, 反転授業の導入による習得度の向上と多様な教育展開の可能性が注目されている。報告者は, ICT 活用型中国語教育“遊”を基盤とした反転授業を行い, 習得度の向上を確認してきたが, 学習者の履修動機の一つである異文化理解・異文化交流に込める更なる教育創造を図るアプローチとして遠隔交流に着目し, 2016 年度に, 学習初年度の対面授業における対象言語母語話者との遠隔交流を実施した。本稿は, 主に日本人学習者の遠隔交流実践について, 成果と課題, 反転授業以前及び従来実施していた反転授業との習得度の相違などについて報告し, 新たな初修外国語教育展開の一助としたい。

2. ICT 活用型中国語教育“遊”と反転授業

2.1 “遊”教育プラン&システム

90 年代以降, 世界的な中国語の需要増大に伴い, 大学教養課程の中国語履修者は新入学生の 3, 4 割, 最多時は 5, 6 割の勢いを見せたが, 2 年次以上の継続学習者は 1 割以下で, 大量の学習者を抱えながら中国語を運用できる人材の育成に至らなかった。この課題に応える教育改善策として構想, 開発されたのが“遊”教育プラン&システム(2006~2009 年開発)である。^① 基本目標は, 授業時間の少ない教養課程で, 視覚情報を活用し, 質の高い, 独自の音声教育を行い, 短期間に, 確実に, 基礎力を身に付け, 運用力を養う ICT 活用型教育を実施し, 自律的学習能力を備えた主体的な学習者の創出, 学習情報に基づく学習者本位の双方向性教育を目指したものである。

2.2 “遊”教育(基礎・初級)における授業運営

“遊”教育プランは, 非声調言語であり使用音域の狭い日本語を母語とする話者に最も負荷の高い学習課題となる声調感覚の習得を基礎に, 発音と文法の連係学習を行う。声調感覚の習得には, 高低, 強弱, 緩急によりユーザと模範音声を瞬時に比較できるオリジナル開発の声調波形機能を用い, 声調符号の自動音声化

練習による声調習得の負荷軽減を図る。更に文法学習で用いる単語を対象に, 母音, 子音の発音の精度化, 語順により文を構築する中国語文法の特徴に拠り, 単語→フレーズ⇒文章へと発展するピラミッド型音声練習を行う。文法学習は, フォーカス・オン・フォームのアプローチによる学習者の例文音読練習, CALL を用いた個人差への対応と協働学習による集合音読練習(「一人→残る全員」の交互発話による耳と口の連係学習)の併用により, 音声に対する「気づき」の能力(正しい発音認識と自己矯正力)育成を図る。授業内の文法学習の不足に対して, 1 週 1 課の授業進行に同期するヒント・解説, 履歴機能付演習問題を提供し, 誤答分析機能付 WEB 到達度テストを年 4 回実施する。

2.3 “遊”教育における反転授業と問題意識

筆頭報告者篠塚は, 2011 年度より“遊”教育に携わり, 2013 年度より東京理科大学で週 1 コマ(学生は中国語を週 2 コマ履修, 内 1 コマを日本人として担当, もう 1 コマは母語話者が別教材で担当)で“遊”を基盤とした初級中国語教育を行い, 2014 年度より“遊”教育を基盤にした反転授業を実施した。通常の授業の週 1 コマで“遊”の初級全学習内容を教授できないという課題に対応するためであった。反転授業導入と毎年の授業改善の結果, 2014 年度は年間学習範囲の拡充と前期を中心とした習得度の向上^②, 2015 年度には通年での習得度の向上について有意な差を確認する成果を得た^③。しかし, 2 年次以上の継続学習者の増加には至らず, 学習者が初年度で高い基礎力を得ながら, 履修動機としていた異文化理解・異文化交流実践の機会を得ずに教養課程の第二外国語学習から離れる現状を課題と考えた。そこで, 学習初年度から実践を交えて国際的な人材を育成する試みとして, 2016 年度に“遊”を基盤とした反転授業に加えて台湾の大学生との遠隔交流を実施した。なお, 中国語教育において, 2 年次以降の遠隔交流は実践事例を確認しているが, 学習初年度での実践は管見の限り確認していない。

3. 学習初年度における遠隔交流

3.1 実施内容

実施対象は東京理科大学の教養課程初修中国語初年度学習者(2 クラス計 14 名)であり, 交流相手は台湾文

藻外語大學日本語学科開講授業を履修した学習歴 3~6 年の専門または教養日本語学習者(1 クラス計 24 名)である。期間は 2016 年 10 月 18 日から 2017 年 1 月 12 日、大学教養課程の初修中国語教育では前期に発音と初級基礎を学習し終え、文法項目が複雑化する学習初年度後半にあたる。交流では、日本人 1 名と中国語母語話者 2 名を 1 グループとし(人数調整のため、台湾の学生 4 名が 2 グループに重複参加、名簿順に学生をグループに振り分けた)、1 グループ毎にサイボウズ Live(無料グループウェアサイト)の掲示板を 1 つ割り当て、各自母語と学習対象言語両方で記入するコメントの交換を行った(初回だけ対象言語のみとした)。自分が属する掲示板への記入は必須、属さない掲示板への記入は任意とした。日本人学生には、文字によるコミュニケーション以外に対象言語によるスピーチを課し、パワーポイントとスピーチ音声を組み合わせた自己紹介動画(10 月末)とテーマ自由のプレゼンテーション動画(12 月末、以下「課題 2」)を作成し、掲示板に掲載した。パワーポイントの作成及びプレゼンテーションの中国語文作成は宿題として課し、プレゼンテーションはグループ内の母語話者に添削を依頼する協働学習とした。音声とパワーポイントを組み合わせた動画は教員が編集した。日本人学生は他に、台湾側学生のための翻訳課題の素材として、「30 秒日本語トーク」の文章と音声を作成し、掲示板に掲載した(11 月、以下「課題 1」)。

3.2 予習・対面授業内容の変更点

2016 年度の対面授業は、遠隔交流の実施に伴い内容を改変した。なお、予習は 2015 年度と同じく、動画視聴、学内 LMS 上の文法問題(10~20 問)、Quizlet(多機能型単語学習サイト)での単語・フレーズ学習(20~40 個)を通年で課した。遠隔交流課題以外の対面授業の通年での変更点としては、2015 年度に実施した発展課題(読解、会話文作成、クラスメイトとの会話練習)の削除、対面授業時配布プリントの文法問題正誤確認方法の変更がある。プリント学習では、2015 年度までは正答を教材表示モニターに表示し、学生に自己採点させるペーパー上の正誤確認にとどめていたが、2016 年度は学生指名の上、ホワイトボードに記入させ、全員で音読と答え合わせを行った。2015 年度に発展課題にあてた時間を、前期は自己紹介文の作成および自己紹介音読練習などの時間とし、別に 2 度の自己紹介発表会を実施、後期の遠隔交流の準備とした。後期の初めは同じ時間を自己紹介文の完成・練習・発表(音声録音)にあて、10 月 24 日の交流開始以降はコメント確認・記入時間とした(授業終了前の 15 分間)。また、別にプレゼンテーション発表(音声録音)の時間を設けた。学生による自己紹介作成やコメント記入などの間、教員は机間巡視を主とし、学生の中国語文作成、中国語コメント読解を補助した。

3.3 実践結果

3.3.1 記入文字数

掲示板での文字コミュニケーションで日台の学生・教員が記入した文字数は表 1 の通りである。表に記載した数値は、ほとんどが授業時間内(ただし学校行事に

伴う休講時と冬期休暇時には授業時間外での記入を指示)に記入された文字数であるが、授業時間外に自由意思によって記入されたコメントもあり(表 2 参照、上述の指示時と課題 1, 2 の記入は除外)、台湾側学生の期待感と、書きたい日本語の多さに起因した授業時間外記入の多さが読み取れる。

表 1 各掲示板記入文字数一覧(単位: 字)

| 掲示板 仮名 | 合計 文字 数 | 日本人 学生総 文字数 | 主日本人学生中国語文字数 | | 主日本人学生日本語文字数 | | | 他グルー ブ日本人 学生 文字数 | 台湾 側 学生 文字数 | 日本人 教員文字 数 | 台湾 側 教員 文字数 | | | | |
|-----------|---------------|-------------------|--------------|------------|--------------|-----------|------|---------------------------|----------------------|------------------|----------------------|------|-----|------|-----|
| | | | 合計 | 内訳 コメント | 合計 | 内訳 課題1 | 課題2 | | | | | | | | |
| A | 10525 | 4244 | 659 | 288 | 371 | 3585 | 1837 | 1237 | 511 | 84 | 4880 | 1207 | 132 | 1075 | 110 |
| B | 9706 | 2211 | 650 | 386 | 264 | 1561 | 694 | 344 | 523 | 1170 | 4565 | 1454 | 726 | 728 | 306 |
| C | 9455 | 3642 | 975 | 711 | 264 | 2667 | 1801 | 449 | 417 | 0 | 4519 | 967 | 460 | 507 | 327 |
| D | 7361 | 3687 | 1216 | 899 | 317 | 2471 | 1493 | 475 | 503 | 147 | 2534 | 921 | 232 | 689 | 72 |
| E | 6309 | 1758 | 520 | 355 | 165 | 1238 | 482 | 439 | 317 | 18 | 2408 | 2079 | 549 | 1530 | 46 |
| F | 5850 | 1383 | 375 | 73 | 302 | 1008 | 123 | 463 | 422 | 0 | 898 | 3363 | 0 | 3363 | 206 |
| G | 5775 | 1501 | 395 | 150 | 245 | 1106 | 281 | 365 | 460 | 0 | 2339 | 1667 | 215 | 1452 | 268 |
| H | 5273 | 1325 | 333 | 199 | 134 | 992 | 282 | 511 | 199 | 0 | 2153 | 1609 | 360 | 1249 | 186 |
| I | 5169 | 2353 | 664 | 430 | 234 | 1689 | 986 | 295 | 408 | 0 | 2354 | 462 | 0 | 462 | 0 |
| J | 4766 | 2041 | 808 | 600 | 208 | 1233 | 574 | 329 | 330 | 39 | 1861 | 825 | 368 | 457 | 0 |
| K | 4698 | 2298 | 736 | 512 | 224 | 1562 | 794 | 441 | 327 | 0 | 1900 | 500 | 54 | 446 | 0 |
| L | 4299 | 1642 | 491 | 309 | 182 | 1151 | 360 | 384 | 407 | 0 | 1504 | 1153 | 445 | 708 | 0 |
| M | 4066 | 1378 | 414 | 177 | 237 | 964 | 234 | 316 | 414 | 0 | 1260 | 1199 | 356 | 843 | 229 |
| N | 2979 | 1398 | 345 | 183 | 162 | 1053 | 215 | 419 | 419 | 0 | 823 | 552 | 181 | 371 | 206 |
| 平均 | 6159 | 2204 | 613 | 377 | 236 | 1591 | 725 | 462 | 404 | 104 | 2428 | 1283 | 291 | 991 | 140 |

※表中の「課題 1」は 30 秒日本語トーク、「課題 2」はテーマ自由の中国語プレゼンテーションを指す。

表 2 授業時間外コメント記入文字数一覧(単位: 字)

| 掲示板仮名 | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N |
|--------|------|------|------|---|----|---|-----|-----|-----|----|-----|---|---|---|
| 日本側中国語 | 0 | 0 | 0 | 0 | 47 | 0 | 0 | 0 | 247 | 16 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 日本側日本語 | 28 | 665 | 0 | 0 | 76 | 0 | 0 | 0 | 486 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 台湾側 | 2570 | 3288 | 2220 | 0 | 0 | 0 | 348 | 897 | 613 | 0 | 260 | 0 | 0 | 0 |

掲示板主のコメント記入中国語文字数は、最少 73 字(学生 F)、最多 899 字(学生 D)と個人差が大きい。中国語コメント記入文字数上位二名の学生 D と学生 C は、非常に真面目な学生で欠席も無く、毎回の授業で交流相手の二人に対して必ず均等にコメントを返し、教員に頼らず自力で中国語訳を作成、最終試験の成績も優秀であった(グループ内の台湾側学生の欠席の少なさにも助けられた)。中国語コメント記入文字数が 200 字に満たない学生 F, G, M, N の内、中国語コメント記入文字数最少の学生 F は、遠隔交流開始後に連続して欠席し、自ら機会を逸した上、相手の意欲を低減させたように見受けられた。学生 F の掲示板での台湾側学生の文字数 898 字は、台湾側学生の欠席が最も多く交流が不活発に終わった学生 N の掲示板での 823 字と同程度である。学生 G, M は返事を考えるのに時間をじっくり取るタイプに見受けられた。その結果余り記入できないまま時間切れになり、字数が伸びなかったと考えられる。

篠塚が対面授業で確認した限りでは、交流開始直後は Google 翻訳などの自動翻訳に頼る学生は見られなかった。交流が進むにつれて表現したい内容が深化し、途中から自動翻訳に頼ったのは学生 A の一名であった。教員が自動翻訳の誤りをその場で逐一指摘したところ、学生 A は 11 月中旬から中国語訳の作成を断念し、ほとんど日本語で交流していた(ただし A は、掲示板 B の台湾側学生と意気投合し、他掲示板への書き込み文字数は全学生中最多の 1024 字、内中国語は 135 字)。他の学生は、Web の辞書サービスで単語を調べながら既習文法や交流相手の用いた表現を取り入れて、自力或いは

友人や教員の協力のもとで中国語を記入していた(授業時間外の記入が自動翻訳かは確認できていない)。

3.3.2 記入コメントの内容について

日本人学生が中国語で記入したコメントの文章には、文法的に正しい文章と正しくない文章が混在していた(表3参照)。初期は教員が誤りを指摘したが、交流が活発化した中盤からは台湾側の文章の解説しかできず、誤りを指摘できなかった。表3で文法を誤用した文数が最大の学生Cは、初期と中期は正しい文法でほとんどの文章を記入したが、交流終了直前の冬季休暇中に、複雑な内容の文章を自宅で記入し、誤用数が増加した。

表3 中国語コメント文の文法正誤数(単位:文)

| 学生仮名 | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N |
|------|----|----|----|----|----|---|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 正 | 21 | 33 | 37 | 69 | 37 | 7 | 13 | 19 | 20 | 54 | 49 | 29 | 23 | 22 |
| 誤 | 3 | 9 | 23 | 15 | 6 | 2 | 4 | 6 | 20 | 12 | 13 | 6 | 5 | 2 |

自己紹介(10月)、課題1(30秒日本語トーク、11月)、課題2(プレゼンテーション、12月)の順に交流が進行し、個人の趣味、嗜好が明らかになるにつれ、程度の差こそあれ、掲示板でのやり取りが活発化し深化を見せた。話題としては、ドラマ、音楽、漫画、小説、映画、観光地、自国の歴史など、多種多様なコメントが交わされた。特に趣味に関してコメントの交流が活発で、同じ趣味を持つ相手を他の掲示板で見発見するとそのグループの日本人学生よりも文字数が多くなり盛り上がりを見せる(学生A)など、自分の思いを伝えようと強い意志を持って記入する学生の姿も確認できた。

交流の過程で日本と台湾の歴史が浮上する事例も存在した。日本側からの「なぜ日本語を学ぶのですか」という問いかけに、「祖父の話す日本語を理解したいから」という返事があり、日本による植民地統治期に教育を受けた台湾学生の家族の存在を通して、歴史に対する認識を新たにしている学生の姿を確認した。他に、繁体字に対する台湾の学生の意識の高さを確認するなど、互いが属する異文化社会を知ろうとする相互理解の気持ちは、交流の開始から終了まで一貫して見られた。

なお、今回は趣味、嗜好を考慮せずグループを振り分けたが、次回実施時には事前調査を行い、趣味などを考慮したグループ分けにより、交流が一層活性化する方法を取ることも選択肢の一つとして考えている。

3.3.3 自己紹介動画、プレゼンテーション動画

交流開始直後に交換した日本人学生の自己紹介動画は、平均約50秒、文字数は平均約100字であった(表4参照)。自己紹介の必須事項は、名前、学科、学年、誕生日、出身地、趣味とし、文字数は自由とした。

初年度学習終了期に発表したテーマ自由のプレゼンテーション動画は平均約166秒、文字数は平均約273字であった(表5参照、文字数200字以上のみ指定した)。学生の選んだテーマには、趣味、出身地、出身校、食文化、サークル活動などがあり、自身と日本の社会・文化との繋がりが自然に反映され、異文化理解に繋がる作品になっていた。日本人学生が作成した中国語文を台湾側学生が修正する過程で、教員は、数回にわたる相互確認作業と議論を期待したが、ほぼ全てのグループが台湾側学生による一回の修正のみで完成とし、間違いや訳し落としは教員が確認・修正した。

表4 自己紹介動画の中国語文字数と秒数(単位:字,秒)

| 学生仮名 | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | 平均 |
|------|-----|-----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|----|----|-----|-----|-------|
| 字数 | 136 | 119 | 91 | 85 | 96 | 68 | 84 | 98 | 107 | 109 | 78 | 65 | 114 | 149 | 99.93 |
| 秒数 | 82 | 47 | 44 | 36 | 43 | 31 | 37 | 45 | 70 | 47 | 34 | 46 | 57 | 79 | 49.86 |

表5 プレゼンテーション動画の中国語文字数と秒数(単位:字,秒)

| 学生仮名 | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | 平均 |
|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------|
| 字数 | 395 | 297 | 297 | 328 | 224 | 271 | 311 | 147 | 275 | 233 | 219 | 295 | 251 | 278 | 272.9 |
| 秒数 | 215 | 191 | 124 | 137 | 160 | 154 | 193 | 132 | 207 | 127 | 157 | 230 | 131 | 171 | 166.4 |

自己紹介もプレゼンテーションも、音声に同期させるパワーポイントの作り込み方には個人差が大きく、アニメーション機能や動画を活用する学生から、写真3枚で済ませる学生まで、完成度は多様であった。今回、動画は対象言語のみで読み上げたが、互いの学習に役立てるため、次回以降は対象言語と母語の両方で読み、聴き手が聴き比べられる動画にしたいと考えている。

3.3.4 小括

ほぼ全ての学生が、上記3種類の遠隔交流課題全てに対して真摯に取り組んでいた。台湾側の高い日本語力に交流を支えられた側面は大きい。同時に、日本側の決して多くない既習文法でコミュニケーションを図ろうとする努力も大きく、毎回の授業でパソコンに向かう姿は真剣そのものであり、楽しさと活気に満ちていた。欠席の多い学生のグループ(FとN)は、必然的にコメント数が少なく、交流も比較すると不活発であった。

台湾側学生による、対象言語による他者との交流が「初めて」で、「どうやって返事を書く」か「悩み、返信が「遅れます」というコメントに見られるように、学習対象言語での交流が初めての学生は、日台双方に多く見られた。他者との交流という時点で何をどう書けばいいか悩み、結果として少ししか記入できない学生も存在した。

交流終了時には、多くの掲示板で台湾側から「●さんと話し合える楽しかったです」「●さんが中国語で喋るたびに感動します」「これからもどうか頑張ってください」など労いと励ましの言葉が贈られ、日本側からは感謝の言葉が贈られた。交流終了後の連絡のためにメールアドレスを交換するグループも2つ存在した。日台双方で、全ての文章が文法的に正しかったわけではないが、互いに意志の疎通を試み、最善を尽そうとする姿勢が交流の深まりを導いたと考えられる。歴史・文化・社会の相互理解の様相は、教員の予想を超えた異文化交流、異文化理解となっていた。

なお、今回は1名と2名の組み合わせであり、グループ内1名のみ日本人が欠席すると交流が滞る場合があった。だが、1名だからこそ学生は自分の個人的な趣味や意見を惜しみなく語り、交流の深化を導いたとも考えられる。次回以降、日本人1名と母語話者1名または複数名の組み合わせを1グループとする場合、欠席が自身と交流相手に不利益しかもたらさないという事前周知を徹底する必要があるだろう。

4. 通常授業・遠隔交流無しの反転授業との比較

4.1 比較対象クラス

本章で比較する2013年度(通常授業)、15、16年度(反転授業)のクラス概要は表6の通りである。比較的人数

の多い選択必修のクラスを対象とし、人数の少ない自由履修クラスは対象としない(2013年度は14名、15年度は4名、16年度は5名)。2016年度に履修者数が減少した原因には、学部内の授業時間割改変に伴い、教職科目と授業時限が重なったことが考えられる。対象クラスは教員志望の学生が多い学科であり、2016年度は教職科目が優先されたのであろう(2017年度は中国語の授業時限が変更され履修者は29名に回復した)。

表6 比較するクラスの概要

| 年度 | 人数 | 授業形態 |
|------|----|-----------|
| 2013 | 19 | 通常授業 |
| 2015 | 29 | 反転授業 |
| 2016 | 9 | 反転授業+遠隔交流 |

4.2 到達度テストの成績比較

“遊”システムを利用した授業では習熟度・達成度を測るために年4回、WEB上で「到達度テスト」を実施する。試験範囲は授業学習範囲とし、全問選択式のリスニングと文法問題で構成される。実施後、問題、正解のほか学生、教員に平均値、偏差値、クラス順位、誤答内容、頻度の質的分析等の統計情報が提供される。到達度テストは、成績に算入せず、通常時の習熟度を測定し、日頃の学習で学び落としている点を発見し補強するものとした。

まず、通常授業と遠隔交流実施の反転授業の到達度テストの成績について、平均値の差についてのt検定を実施した結果、到達度テスト1~3で有意水準 $p=0.01$ において有意性が認められ、到達度テスト4は有意性が認められなかった(表7参照)。

表7 通常授業の成績とのt検定結果

| 到達度テスト | T | Df | p |
|--------|--------|----|-----------------------|
| 1 | -6.16 | 24 | 2.32×10^{-6} |
| 2 | -3.81 | 19 | 1.18×10^{-3} |
| 3 | -4.07 | 20 | 6.02×10^{-4} |
| 4 | -0.033 | 24 | 0.974 |

表8 2015, 16年度の到達度テストの平均正答率と通常授業との差

| テスト | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | |
|---------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 2015 | 2016 | 2015 | 2016 | 2015 | 2016 | 2015 | 2016 |
| 平均正答率 | 73.15 | 83.67 | 82.02 | 82.94 | 68.15 | 64.99 | 66.58 | 52.38 |
| 通常授業との差(ポイント) | 14.32 | 24.84 | 17.66 | 18.57 | 17.9 | 14.74 | 14.34 | 0.14 |

通常授業を基準に、遠隔交流無しの2015年度反転授業と2016年度の到達度テストの成績を比較すると、前期の1, 2は2016年度の正答率が高く、後期の3, 4は2015年度の正答率が高い(表8参照)。2015年度と2016年度の到達度テスト1, 2, 3について平均値の差についてt検定を実施しても有意性は認められないが、テスト4で平均値の差についてt検定を実施すると有意水準 $p=0.01$ で有意性が認められた($T=3.90$, $Df=24$, $p=6.84 \times 10^{-4}$)。2016年度に確認された到達度テスト4での習得度の低下には、二つの原因が考えられる。一つは、テスト実施日時設定の複数回のミスにより試験対象範囲を学習した時期とテスト実施日の間に約1か月の間隔が生じたこと(2015年度は2015年12月21日実施、2016年度は2017年1月16日実施、2016年度の実施日は専門科目の期末試験を目前にした時期である)。もう一つの原因には、遠隔交流実施による対面授業時の文法学習時間の減少が考えられる。なお、成績

に差のある到達度テスト4を実施する後期について、2015年度と2016年度の予習単語学習と予習問題の実施率に大差はなく(表9参照)、平均値の差についてのt検定を実施しても有意性は認められなかった。なお、後期の動画視聴率は両年度とも概して高くなく、学生によると、動画を見ず教科書を用いて予習したという。

表9 2015年度と2016年度の後期予習実施率(単位:%)

| 年度 | 2015 | 2016 |
|-----------|-------|-------|
| Quizlet | 82.59 | 80.69 |
| LMS上の文法問題 | 84.58 | 88.89 |

5. おわりに

2016年度に実施した学習初年度における遠隔交流は、2年次以降の学習者が激減する大学教養課程の初修中国語教育にとって、より多くの学習者に実践を通じた異文化交流・異文化理解の場を提供する格好の機会であり、学生の履修動機に応える取り組みになりえていた。学習者は母語話者との交流を通じ、交流相手だけでなく自国の歴史・社会・文化についても理解や考察を深化させ、国際的な意識を醸成させる可能性に恵まれた。交流がスムーズに進展するかは、学習者と交流相手の意欲、出席率、趣味嗜好、元来の性格などにも左右されるが、グループ分けなど教員の工夫と調整により、一定程度の補助は可能だと考えられる。

学力の向上に関しては、遠隔交流実施後にあたる初年度後期後半の学習課題習得率について改善の余地がある。遠隔交流と学習課題を一層有機的に連関させる対面授業内容の模索が必要で、交流を実施する場合、交流と文法課題学習のバランスのとれた時間配分、全体的な授業デザインの策定が重要となろう。

制度的な縮減に直面し、時間的制約のある大学初修外国語教育において、反転授業がもたらす授業展開は多様で、教員と学習者に大きな可能性をもたらす。外国語科目としての達成度、習得度、教育的意義から、制度成立以来批判にさらされてきた初修外国語教育が反転授業導入と遠隔交流により、「実践的なことを教える」だけの言語教育、コミュニカティブ教育の壁を破り、授業そのものをコミュニケーションの場に転化しえた意義は大きい。グローバル化の進行する現在、多言語教育の重要性は言をまたない。ICTの発達による教育補助と時空を越えたコミュニケーションの展開は、新時代の初修外国語教育の新たな可能性と方向性の一つを示唆するものと思う。

参考文献

- (1) URL : <http://chinese-you.net/> (平成18年度文部科学省現代GP取組事業「進化する教養教育と国際化新人材の育成：基礎力活用による中国語コミュニケーション能力育成展開プラン“遊”」HP)
- (2) 湯山トミ子, 篠塚麻衣子: “e-Learning 活用型中国語教育“遊”における「反転授業」の試み: 大学初修外国語教育多様化時代に向けての考察”, JeLA 学会誌, vol. 15, pp.42-57 (2015).
- (3) 湯山トミ子, 篠塚麻衣子: “初修中国語教育における反転授業の試み—ICT活用型中国語教育“遊”における実践事例の考察”, Computer&Education, vol. 40, pp.73-78 (2016).