

【研究論文】

成人学習者の韓国語会話能力向上を目的とした
反転授業が言語不安に与える変容
—SCAT手法によるケーススタディー—

吉川寿子・辻 靖彦・Taewoong Kim

日本韓国語教育学会

2020年9月

成人学習者の韓国語会話能力向上を目的とした 反転授業が言語不安に与える変容 —SCAT 手法によるケーススタディー—

吉川寿子・辻 靖彦・Taewoong Kim

成人学習者の韓国語会話能力向上を目的とする効果的な反転授業の確立を最終目的として、本研究では、筆者の運営する韓国語教室の受講生である成人学習者3名（全員女性、40代2名、50代1名）に対して、2018年5～6月に反転授業を行った。会話とは即時的な反応が求められる口頭コミュニケーションであることから、本研究においても言語不安と自己効力感に着目した。反転授業の評価のために、言語学習成功の要因と言われている情意要因として「発話に対する不安感」と、認知要因として「韓国語スピーキング能力」をそれぞれ調べた。今回行った反転授業の評価結果より、自己効力感向上による会話に対する情意要因としての不安感の低減及び学習者の行動変容がみられた。今後、本研究で提案する反転授業を更に多くの学習者に対して実践し、効果を測定することが必要と考えられる。

1. はじめに

1.1 研究背景と本研究の目的

近年、日本において韓流や K-POP をはじめとした韓国の大衆文化の広がりと共に、韓国語教育のニーズが高まっている。ハングル能力検定協会（2020）によれば、1993 年より始まったハングル能力検定試験では毎回 1 万人前後の受験者があり、2019 年までの累計では約 39 万人の受験者がいる。2019 年度秋期試験の受験者の内訳では高校生と大学生の割合がそれぞれ 8.4%と 36.6%でありそれ以外は会社員や公務員等の有職者もしくは主婦であることから、日本国内において数多くの韓国語を学ぶ大学生および成人の学習者がいることがうかがえる。実際に、韓国語を学ぶ日本人の大学生や成人学習者を対象とした様々な教育実践研究が行われている。例としては、斉藤ら（2014）は第二言語としての韓国語習得を目指す日本語母語話者に対して語彙能力が読解テストの得点に影響することを

示した。

ICT を活用したアクティブ・ラーニング形式の授業実践方法の一つとして、反転授業 (flipped classroom) が注目されている。反転授業とは、学習者が教室の授業の前に自宅でオンライン動画等の宿題に自主的に取り組むことで知識伝達を行い、教室の授業では演習やディスカッションなど能動的かつ双方向性のある学習活動を実施する教育方法とされている (重田, 2013)。重田(2013)によれば日本国内の反転授業の実践事例では高校生や大学生を対象としたものが多く、成人学習者を対象とした事例はあまりない。大学生の英語学習の反転授業の事例としては、オンラインの英語学習サイトを用いて予習として単語や表現を事前にインプットする事例がある (東矢 2016)。これは英語の資格取得を目的とした授業実践である。しかし、学習サイトの仕様上、予習の中身までは事前に講師がチェックできていない点が課題として挙げられている。

一方、第二言語の習得に効果的と言われる知見として、インプット仮説 (Krashen and Terrell, 1983) とインタラクション仮説 (Long 1996, Pica 1992, 1994) がある。インプット仮説によれば理想的なインプットが多く与えられれば、それだけ習得も促進されるとしている。またインタラクション仮説によると言語的なやりとりは、インプット (聞き取り) とアウトプット (発話) の両方を伴う学習活動を経ることにより高い学習効果が期待できるとされている。しかし、第二言語としての外国語を習得する環境において、言語を運用する知識をインプットしても、目標言語の使用頻度の少なさや不安感等の内的要因によりアウトプットに結び付く学習は一般的に難しいと考えられる。実際に日本人の外国語学習者において、アウトプット課題を妨げる要因として即時的な反応が求められる口頭コミュニケーションにおける不安感 (言語不安) が指摘されている (西谷・松田 2008)。対人志向型 (口頭コミュニケーション) 語学学習を学習活動であると同時に対人行動でもあると捉えると、自分の外国語力を肯定的に認知し、既存知識を活用できるような事前準備の設定が学習支援となるとされている (石橋 2016)。

口頭のコミュニケーションにおけるスピーキングを評価する指標として、様々な評価基準やルーブリックが提唱されている。その一つとして、Brown(2010)の提唱する5つのスピーキング評価基準がある。以下、Brown (2010) の評価基準を示す。

1. Imitative speaking (大きな声で話す) 2. Intensive speaking (後からついて話す) 3. Responsive speaking (聞いて返事をする) 4. Interactive speaking

(やりとりをする) 5. **Extensive speaking** (プレゼンテーションする) また、T.Kim (2014) は上記5つの内、3番目の **Responsive speaking** と4番目の **Interactive speaking**、5番目の **Extensive speaking** に ACTFL 基準さらに Fulcher,G. (2003) を組み合わせた ルーブリックを提唱している。

以上の背景を踏まえて本研究では、対人におけるスピーキング学習活動の際の不安感を軽減させると共に学習効果を高める手法として反転授業に着目し、成人学習者の韓国語会話能力向上を目的とする効果的な反転授業の確立を最終目的とする。そのために本論文では、筆者(吉川)の運営する韓国語教室の受講生である成人学習者3名(全員女性、40代2名、50代1名)に対して、2018年5～6月に反転授業を行った。本実践の評価観点として言語不安と自己効力感に着目した。具体的にはその両者を併せて測定し、会話能力とそれらの尺度の関連性を調べた。さらに、本実践の学習効果の評価のために、言語学習成功の要因とされている情意要因として「発話に対する不安感」と、認知要因として「韓国語スピーキング能力」をそれぞれ調べた。

なお、本研究においてインプット (**input**) とは、目標言語を聞いたり読んだりしてメッセージを理解することであり、アウトプット (**output**) とは自分の言いたい内容を頭の中で組み立てて目標言語で言う(書く)こととする白井 (2014) の定義を用いる。また、インタラクション (**interaction**) とはインプット(聞き取り)とアウトプット(発話)を伴う言語のやりとりとする。インタラクションには「意味交渉 (**negotiation of meaning**)」の働きが Long (1996) によって重要視されるようになった。意味交渉とは、学習者とその対話者が、コミュニケーションの流れを阻害する問題を克服するために、互いの発話を音韻的、語彙的そして文法的に調節することをいい (Pica 1992)、本研究においてもその意味で用いるものとする。

1.2 本研究で対象とする学習者のレベルと到達目標

本研究で対象とする学習者のレベルと到達目標について説明する。

本研究では、学習者のインプットである「理解」レベルについては TOPIK (韓国語能力試験)、アウトプットである「会話」レベルについては ACTFL スピーキング評価基準を基に設定した。具体的には、下記のレベルとした。

研究授業開始時点の学習者として、理解については、TOPIK (韓国語能力試験) 中級3級(自身に慣れ親しんだ社会的な題材を段落単位で理解できる。文法表現

として間接話法、使役、受身、使用頻度の高い補助用言を理解している)と設定した。会話レベルについてはACTFLスピーキング評価基準の初級上レベル(やりとりの際に、決まり文句からの数少ない質問しかできない、中級レベルのタスクにおいて文の形での談話の維持が難しい)成人学習者とした。

到達目標はACTFLスピーキング評価基準のNovice High - Intermediate Low(新しい文章を生成し、日常生活に必要な質問が可能)とした。このように設定した理由としては、運営する韓国語教室における学習者の最も一般的なレベルかつニーズの高いと考えられる到達目標であるからである。

2. 成人学習者の会話能力向上を目的とした韓国語の反転授業の実践

2.1 反転授業の実践

2018年6月9日に大阪4名(継続受講1名含む)、6月16日東京4名の計8名にオフラインの対面授業を含む反転授業を各1回実施した。オフラインの対面授業の実施前に、所要時間1~2時間程度の事前課題を与え、提出された事前課題に対して個別にフィードバックを行った。また、対面授業の実施後にも所要時間1~2時間程度の事後課題を与えた。そして本実践の評価のために、事前事後のアンケートと1人当たり30分の個別のインタビュー調査を実施した。

2.2 反転授業デザイン

本研究で設計した授業デザインを図1に示す。反転授業ではオンラインの予習課題として、対面時に会話をしやすくするため自分に関連した作文(アウトプット)課題および自己紹介の録音課題を与えた。作文課題では各受講者からの提出物を講師がチェックして個別にフィードバックを与え、提出された内容から学習者の韓国語能力レベルと性格を考慮の上、対面授業を設計した。

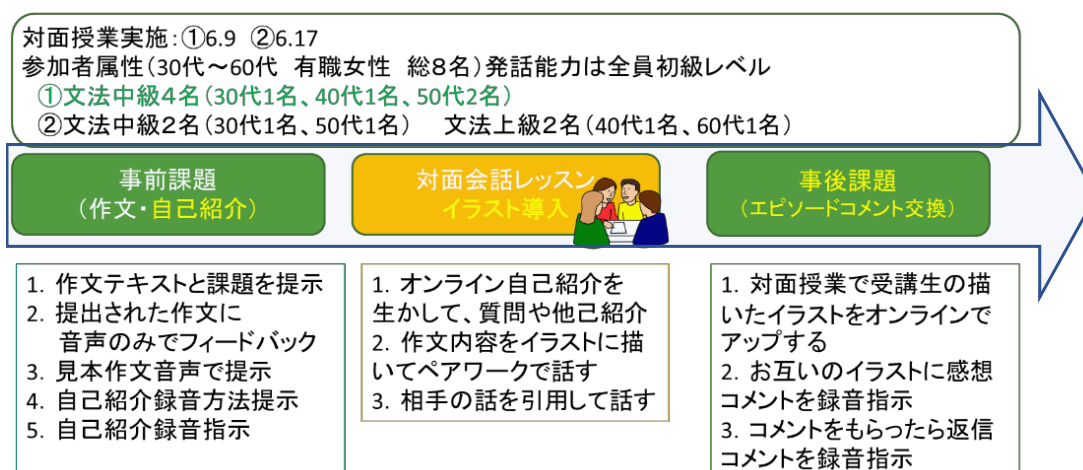


図 1. 反転授業デザイン

2.2.1 オンラインツールと予習課題の提示

本授業では、クラス運営のオンラインプラットフォームとして、Google Classroom (<https://classroom.google.com/>) を用いて授業用サイトを作成した。また、録音課題の提示および提出用のオンラインツールとして VoiceThread (<https://voicethread.com/>) を採用した。Google Classroom では、受講者を招待して授業用サイトにて事前に課題を提示しておくことで、受講者が自由に課題をダウンロードできるようにした。この授業用サイトを通じて、作文課題やアンケートの提示、そして VoiceThread 画面のリンクを掲示することで作文の音声見本の共有や質問の投げかけを行った。

2.2.1.1 事前課題1：作文テキスト

作文は、オフライン会話の材料として、読み手を意識して伝わりやすい内容で書けることを目的とするために、中級レベルの親しみやすいテーマ (내가 추천하는 과자「私のお勧めのお菓子」) の課題を受講者に与えた。受講者が提出した作文の添削では、音声のみのリキャスト形式で各受講者にフィードバックした。内容に問題のないスペルミス等は指摘せずに、内容に漏れがないか確認して、語尾表現など文法的に必要な修正のみとした。

2.2.1.2 事前課題2：自己紹介録音シェアの提示

本授業ではオフラインレッスン時における会話を促進させるために、もう一つの事前課題として自己紹介を録音してアップロードする課題を受講者に課した。具体的には、Google Classroom のサイトに VoiceThread のアカウントの取得や録音方法を説明したスライドを提示した。本授業での録音課題は受講生が自宅で録音することを前提としているため、受講者に録音方法を予め理解してもらう必要がある。そのため、アカウントの取得方法や自己紹介の録音方法を、スライドおよび録音見本を用いて分かりやすく提示した。受講者には、スライドと見本を参照しながらオフライン対面授業で集まる前に自己紹介を録音させ、更に受講者間でシェアさせた。

2.3 対面会話レッスン

オフラインで実施された対面会話レッスンでは、オンライン予習課題（作文と自己紹介）を活用し、学習者の発話を促すように設計して実施した。なお、オンライン予習課題にて自己紹介の録音をシェア等、オンラインのやり取りはあったものの、対面の環境では受講者4名は全員初対面である。対面会話レッスンの授業時間は80分であり、その間はすべて韓国語で進行した。すでにオンライン予習課題で共有しておいた、お互いの自己紹介の情報をもとに、自己紹介形式でレッスンをスタートした。続いて、用意してきた作文を読み上げないように、自分が話す内容を簡単なイラストで描き、クラスメイトと話すように指示した。次に、少し初級としては高度になるがクラスメイトの話を用いて発表する方法を提示し、発表してもらった。最後にまとめとして、質問を受け付けると共に今日のレッスンで印象に残った事柄を短くコメントしてもらった。

2.4 事後課題：エピソードコメント交換

対面会話レッスンの内容の復習、記憶の定着、そして更なるインタラクションのために、事後課題として録音によるコメントの交換を受講者に課した。対面会話レッスン中に描いてもらったエピソードのイラストを VoiceThread のサイトに予めアップロードして録音と共有の準備を事前に行い、受講者に対して友人のイラストの画面にレッスンで感じた感想や質問を韓国語で録音するように Google Classroom から指示した。更に、自分のイラストの画面にコメントが入れ

ば、その内容を確認のうえ返信コメントを録音するように指示した。

3. 研究方法

3.1 概要と分析方法

言語学習の成功を決定づける要因は一般に、情意要因と認知要因に分けられると言われている。また、語学学習者に適切にフィードバックを行うためには、情意要因の一つである言語不安だけでなく自尊感情にも注目して学習者のタイプを把握した上で行う必要がある（西谷・松田 2008）。そこで、本研究では言語不安と自尊感情に着目し、事前事後アンケート及び個別にオンラインでインタビュー調査を行った。インタビュー調査の発話は大谷（2008, 2011）が提唱する質的データ分析手法の1つである SCAT（Steps for Coding and Theorization）法を用いて分析した。併せて本研究では客観的指標として、認知要因の一つであるスピーキング能力に着目し、授業の前後で録音した内容を、スピーキング能力のルーブリックに基づき評価することとした。スピーキング能力評価ルーブリックは Brown の5つのスピーキング評価項目と ACTFL スピーキング評価基準を基に作成した。評価は著者である Kim と吉川の2名で行った。評価者の一人である Kim は ACTFL-OPI テスターの資格を有していることから、スピーキングの評価を適切に行えると考えられる。

〈表 1. 評価の概要と分析方法〉

調査項目	調査・分析方法
不安感・自尊感情	事前事後アンケート、インタビュー調査内容を SCAT 分析
スピーキング能力	授業の前後で録音したデータを韓国語スピーキング能力ルーブリック (Kim 2014) に基づき評価

3.2 分析データ収集

本実践における分析データの収集方法のイメージを図2に示す。前節で述べたとおり本研究では、情意要因の一つとして言語不安と自尊感情、認知要因の一つとして韓国語スピーキング能力に着目し、それらを測定するために分析データを収集した。本授業全体の分析データ収集方法を以下に示す。

1. 授業前の「事前アンケート」(言語不安、自己効力感)
2. 会話レッスン前に「授業前録音」(プレゼンテーション能力)
3. 会話レッスン後の「事後アンケート」
4. 会話レッスン後に「授業後録音」(2と同じレベルの内容を録音)
5. 事後課題(対面会話レッスンの復習)
6. 事後インタビュー(自己効力感)

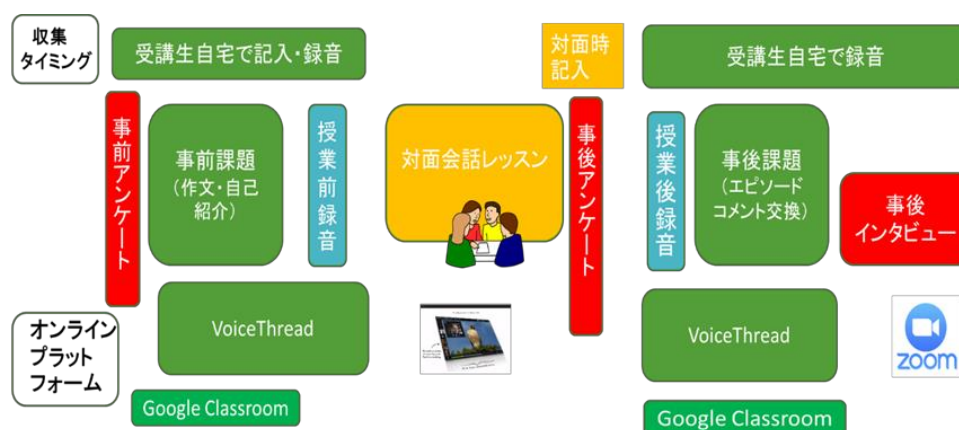


図2. 分析データ収集イメージ

4. 結果と考察

4.1.1 調査対象者

事前アンケートに回答してくれた6名のうち、個別オンラインインタビュー調査にも協力してくれた3名を対象に分析した。この3名の年代は40代が2名、50代が1名である。また40代2名は理解レベルが中級(TOPIK 3～4級レベル)だが、50代の1名は初中級(TOPIK 2～3級レベル)である。学習のきっかけは40代のQさんは韓国旅行やドラマであり学習歴は10年で筆者の授業を受けるのは初めてである。次の40代のNさんはK-POPがきっかけで学習歴は3年で、筆者の授業は反転授業のみ2回連続で受講している。最後に50代のPさんは韓国旅行の際に文字に興味を持ったのが動機で、学習歴は6年で筆者の個人レッスンを1年受講しているが筆者のグループレッスンには初参加である。回答者の情報を表2に示す。

表2 回答者の情報

年代・氏名	学習歴	文法	学習のきっかけ	著者との授業経験
40代Qさん	10年	中級	韓国旅行やドラマ	全く初めて
40代Nさん	3年	中級	K-POP	反転授業2回目
50代Pさん	6年	初中級	文字への興味	反転授業グループは初めて

4.1.2 事前アンケート実施内容

受講者の言語不安の調査及び、反転授業の効果測定のために授業開始前にアンケート調査を行い、作文（読み書き習慣）と会話（音読やリスニング習慣）についてのアンケートと教室内での講師やクラスメイトとのやりとりによる言語不安感、語学機能別能力や基本的な自己効力感についてどのような意識を持っているか調査した。表3に事前アンケートの調査内容を示す。

表3 事前アンケートの調査内容及び尺度

調査項目
1. 作文指導に関連した読み書き習慣と作文についての不安感：9問（5段階）
2. 会話能力に関連したリスニングや音読習慣と会話レッスンについての不安感：6問（5段階）
3. 教室内言語不安：25問（6段階）
4. 目標言語に対する自己評価：8問（6段階）
5. 自己効力感：16問（Yes/No回答形式）

なお、この調査項目の1と2はキョンヒ大学作文テキスト3(2014)P12 쓰기 선호도 테스트を基に筆者らが改変した。3と4は「外国語学習者の言語不安を制御するフィードバック」（西谷・松田 2008）、5については「セルフ・エフィカシーの臨床心理学」のp.51（坂野・前田 2002）及びGSESの因子分析結果（坂野・東条, 1986）より設問を引用した。また、5は全16問であったため、分析の際には自己効力感が高いと判断される回答数が中間の数字8以上であれば自己効力感が高い、8未満であれば低いと判断した。

4.1.3 事前アンケート結果

教室内言語不安や目標言語に対する自己評価においては、事前アンケート／会話レッスンに対する不安について3名とも大きな違いがみられなかった。しかし、自己効力感について調査した結果、3名のうち、2名QさんとNさんは同スコアで自己効力感が低い（スコア6点）一方、Pさんは自己効力感が高い（スコア11点）ことが覗えた。ここで、自己効力感の低いQさんとNさんに事前アンケートで会話レッスンに対する不安感についての自由記述の回答をみると、クラスメイトとのやりとりで不安感を感じている記述がみられた。一方、自己効力感の高いPさんはやりとりではなく、言語的な不安を感じている記述がみられた。これらの授業前に感じている不安感（自尊感情）が対面授業後にどのように変化したかを事後アンケートとインタビューで質的に分析を試みた。

表4. 事前アンケート／会話レッスンに対する不安感の自由記述

Q	先生との個人レッスンだと特に不安はありませんが、グループレッスンするとき、うまく会話のキャッチボールができるか不安になります
N	理解してもらえず会話が續かないのが不安です。相手の言っていることが正しく理解しておらず、違う答えをしているのではと心配になります。
P	同じような表現を使ってしまい、なかなか上達しないような気がする。

4.1.4 事後アンケート実施内容

事後アンケートは、対面での会話レッスン終了直後に用紙に記入してもらった。質問項目としては反転授業の全体の満足度や引用に残った課題、各タスク項目についての感想や意見、そして反転授業の前後における学習観の変化の有無について設問を記入した用紙に受講者に自由記述形式で記入させた。

4.1.5 事後アンケート結果

対面授業後のアンケートも後日個別にオンラインインタビュー調査に答えてくれた3名を対象に分析した。その結果、3名全員高い満足度を示しており、最も印象に残った課題として「自己紹介録音シェア」を2名（Nさん、Pさん）が挙げており、次に「作文課題」と「音声フィードバック」が挙げられている（Qさん）。

次に、それぞれのタスクについての感想を尋ねた部分の記述を取り上げる。オンラインでの授業でのタスクについては、これらの活動が初めてであった Q さん (40 代) が非常に新鮮味を感じて取り組んでいる記述がみられた。次にこの反転授業を試験的な実施から連続で受講している N さん (40 代) は会話レッスンは前回よりも会話する時間が増えたことを歓迎し、使う機会が少ないが難易度が高いと認識されている引用形を復習できたことへの満足感が窺えた。P さん (50 代) は、作文に作成見本、音声見本があったことによる取り組みやすさ、ほかの学習者の発話を聞くことがよかったと回答していた。さらに、作文や会話について意識が変化したかという質問にも自己効力感上昇や学習意欲向上を感じられる記述がみられた。

表 5. 事後アンケートによる各タスクへの感想

課題	感想コメント
作文 テキスト	<ul style="list-style-type: none"> ・分かりやすくよかったです。(Q) ・分かりやすく、日本語で作文を書く時にも参考になりました。(N) ・見本があつてよかったです(P)
課題 作文	<ul style="list-style-type: none"> ・考えやすい課題で楽しく取り組みました。(Q) ・作文が苦手なので苦勞しましたが、いろいろ書いて慣れたいと思います(N) ・身近な題材でよかったです(P)
音声 フィードバック	<ul style="list-style-type: none"> ・作文を音声でフィードバックというのが新鮮でよかったです。(Q) ・発音とイントネーションが分かって良かったです。(N) ・発音が聞けてよかったです(P)
自己紹介 録音シェア	<ul style="list-style-type: none"> ・前もってほかの方の自己紹介が聴けたのが良かったです。(N) ・事前に録音していたので、予備練習することができてよかったです(P)
会話 レッスン	<ul style="list-style-type: none"> ・前回より会話できる時間が増えて、引用形の다고 하다/ 라고 하다がまた使う機会があつてよかったです。(N) ・他の人が話しているのを聞くことができてよかったです(P)

4.2 インタビュー調査

4.2.1 実施方法

6月9日に大阪で実施した対面会話レッスン参加者4名中、オンラインでの録音が可能であった3名の受講者に筆者が後日個別に調査を行った。調査方法は、オンライン会議システムZoomを使用し、1人あたり30分のインタビュー内容を録画したのち、内容を全文書き起こした。インタビューの分析は大谷(2008, 2011)が提唱するSCAT (Steps for Coding and Theorization) 法を用いて行った。なお、SCATで質的分析を行う際には筆者を含め3名で内容を検証した。

4.2.2 分析方法

SCAT (Steps for Coding and Theorization) 法では、質的データ分析のためにステップ・コーディングという手法を行う。具体的にSCATでは、マトリクスの中にセグメント化したデータを記述し、そのそれぞれに〈1〉データの中の着目すべき語句、〈2〉それを言い換えるためのデータ外の語句、〈3〉それを説明するための語句、〈4〉そこから浮き上がるテーマ・構成概念、の順にコードを考えて付していく4ステップのコーディングと〈4〉のテーマ・構成概念を紡いでストーリーラインを記述し、そこから理論を記述する手続きからなる分析手法である。その手法は一つだけのケースのデータやアンケートの自由記述欄などの、比較的小規模の質的データにも有効であり、明示的で定式的な手続きを有するため初学者でも着手しやすい(大谷, 2011)とされている。

インタビュー分析は、学習者の不安感の低減がなされたか、自己効力感が向上したかどうかという評価基準で行った。また、SCATによる分析を行うことにより、今後の反転授業の設計と成人学習者を対象にした会話レッスンにどのような援助が有効かを探った。表6にQさんの発話の一部でSCATによる分析例を示す。

表6. SCATによる分析例

テキスト	〈1〉 テキスト中の注 目すべき語句	〈2〉 テキスト中の語 句の言い換え	〈3〉 左を説明するよ うなテキスト外 の概念	〈4〉 テーマ・構成概念 (前後や文脈を 考慮して)
自分の声を聞く っていう機会も ないですし。 ましてや、 韓国語で	自分の声を聞く 機会がない、韓国 語で	自分の声や韓国 語発音の客観視 の経験がなかつ た	自身の韓国語発 話内容のメタ認 知経験がなかつ たことへの気づ き	自身の韓国語発 話内容客観視、メ タ認知経験、聞き 手の意識
ストーリーライン (Qさんは反転授業の録音課題を通じて)自身の韓国語での発話内容を客観視した経験がないこと に気づき、聞き手としての意識を持つようになった				

4.2.3 自己効力感の定義と向上要素について

自己効力感とは、ある行動を起こす前にその個人が感じる「遂行可能感」であると言われてしている(坂野・前田 2002)。自己効力感とは心理学者のバンデューラが提唱した概念であり、動機付けに大きな影響を及ぼす要因とされている(Bandura 1997)。また、自己効力感とは単なる構成概念としてではなく、刺激と反応の間にある人間の認知的変数として、操作可能、すなわち変化させることが可能であるとされている。そして自己効力感が高いほどある課題に対して達成率が高く(Bandura & Shuynk 1981)、そして目標としている行動に挑戦しようと努力する傾向があると言われてしている(Bandura & Cervone 1983)。これより、自己効力感によって行動変容を促進することができると考えられる。

バンデューラは自己効力感が変化する要因として「遂行行動の達成」、「代理的経験」、「言語的説得」、「情動的喚起」の4つを指摘している(Bandura 1997)。そのため、本研究においても回答者のインタビュー内容を分析する際にこの4つの要素を理論的枠組みとして用いた。

4.2.4 結果

3名のデータを回答者の情報とともに、上記のSCAT法を用いて、自己効力感向上要素と考えられる語句と、構成概念として分析した際のキーワードを紡いだストーリーラインを抜粋したものを表7に示す。

表7. SCATによって抽出されたストーリーライン

氏名	注目すべき語句	ストーリーライン
Qさん 40代 中級 10年	「新鮮」「(録音で) 自分の声、韓国語を聞くのも初めて」「与えられた課題だけではつまらないかな」「みなさん、いい感じ」「やめようかと思っていた韓国語学習を続けようかと」	オンラインツール活用の授業に初参加にもかかわらず、タスク中心学習への興味、関心を見せて積極的に取り組む。反転授業のタスクに「新鮮」と取り組んで成功体験を積み重ねることにより、自己効力感が向上。中断しかかっていた韓国語学習継続の行動変容。
Nさん 40代 中級 3年	「人前で話すのが苦手」「初級会話学習者にとってのいい先生とは、会話のきっかけをくれる先生」「1回のレッスンでこんなにボリュームがあって、申し訳ないくらい。ありがとうございます」	対人志向型学習への苦手意識にもかかわらず、同じくらいの学習歴の人にショックを受けたことをきっかけに積極的に会話練習に参加。反転授業に継続参加で効果予期を感じており、多くの課題を歓迎している。
Pさん 50代 初級 6年	「初対面の人にも、自分のことわかってもらえるように、簡単な表現を使った」「慣れてきたら、使いたい表現がある」「頭と口がついてこない」「先生がいない環境で生徒だけで事前に自主練したい」	学習ストラテジーを意識的に使用して伝わりやすくなるように工夫。言いたいことに口がついてこない焦りを感じており、親しくて気心知れたクラスメイトと会話練習をしたいとオンラインで予習したいと積極的に提案。

4.2.5 インタビュー調査考察

この3名は学習歴や筆者との関係性等、少しずつ視点が違うが、表7に示したとおり、共通して自己効力感の向上がみられた。また、SCAT法により発話を質的分析したところ、共通する学習者要因としては、会話練習への興味が挙げられた。また、多数のタスクを与えられても、その過程で求められている要素を理解して取り組むなど、全員高いメタ認知能力を有しており、自己調整学習や自律学習スキルを持つ成人学習者であることがうかがえた。この3名のインタビュー調査より、学習者に会話レッスンで好評だった事項に関する発話を抽出し、分析したものが表8である。

表8. インタビュー調査で共通して出た意見

語句	考えられる構成要素
「事前に何かしてたのがよかった」 「単語の事前準備ができてよかった」	言語不安の解消
「みなさん、いい感じ」「なじんできた」 「初対面と思えない」	未知の他者への緊張による不安感の解消
「慣れが大切」「初対面の相手には聞けないことも何度か会っている相手になら聞ける」	回数を重ねることの大切さ メンバーへの信頼

表8より、会話初級者にとってスピーキング不安感を低減するために重要な要素は（1）事前の準備をできることによる心の余裕であること、（2）未知の他者への不安感を低減するための事前のインタラクション、（3）会話の場数とメンバーに対する慣れ、である可能性が示唆された。

その一方で、別の発話の分析結果より「自己効力感の向上」「学習者コミュニティの形成」「意識・行動の変容」がみられた。表9にその論拠となった発話を示す。

表9. 理論記述とその論拠となった発話

理論記述	発話内容
自己効力感の向上 (Bandura1977) 遂行行動の達成、代理的 経験、言語的説得、情動 的喚起	・みんなすごいなと思って (全員) ・事前にいろいろとやっていたのがよかった (全員) ・ほかの人の話を聴くのが楽しかった (全員) ・コメントいただいたらうれしい (全員) ・(オンライン予習タスク) 声の自己紹介が、よかった (全員)
学習者コミュニティの形 成、情意フィルター仮説 (Krashen 1985)	・みなさんいい感じ。初めてお会いしたんですけど (全員) ・一人だけしゃべりすぎることもなくちょうどよかった (全員) ・予想外のところが、人の感想ってすごいな (P)
意識・行動の変容 (Bandura 1997) (Mezirow 1990)	・勉強に対して、(中略)、いろいろいやになって(中略)(でも)もうちょっと続けていこうかと思って (Q) ・オンラインで学習者だけで練習して先生には質問だけしたい(P) ・スマホ使って音声アップしたりするのが新鮮で面白かった。(N、Q)

表9より、共通して「ほかの人の話を聴くのが楽しかった」や「コメント頂いたらうれしい」という他者との関わりを歓迎するコメントが得られた。加えて、今回の受講者が自律的な学習者としての側面を持っている可能性が示唆された。その根拠の代表例としてPさんは「オンラインで学習者のみで練習して、先生には質問だけしたい。あいまいな内容をクラスメイトに確認したい」とコメントしている。Pさんのこの提案は、「教師主導の他者決定型の学習」から「学習者主導の自己決定型学習」へと学習スタイルの移行と解釈できる可能性がうかがえた。また、Mezirow (1990) は成人教育を「振り返り (Reflection)」と「行動のプロセス」と定義している。したがって本授業の評価から、新たな知見として「授業後インタビューが、振り返り (Reflection) 効果を果たして、学習者からの積極的な提案に結びついたこと」と「発話を促すためのオンライン予習タスクが、結果的に情意フィルター (Kraschen,1985) を下げる役割を果たしたことにより効果的なインプット (クラスメイトの話を聴くのが楽しかった) が促進されたこと」が得られた可能性が考えられる。スピーキング不安感低減を目的とした、オンライン予習課題 (話す内容と音声の準備、および自己紹介) がオフラインの対面会話レッスンで、より効果的なインプット効果を生み、結果的にインタラクションを促進した可能性が示唆された。

4.3 授業前後の発話能力調査比較

ここでは認知要因である韓国語スピーキング能力について評価を試みた。具体的には、授業の前後で学習者の韓国語スピーキング能力に変化がないか、授業の内容と直接関係がなく、単語の難易度としては同レベルのイラストを受講者に提示してその内容を録音し、筆者ら2名が評価した。対象者は40代のQさんとNさんの2名である。協力してくれた2名は二人とも事前に準備した上で、受講生の自宅でVoiceThreadにアクセスの上、録音に臨んだ。なお、評価基準として「プレゼンテーション」のルーブリック (Kim, 2014) を用いた。

4.3.1 実施内容

質問内容は共通して韓国語のみで”이 그림을 보고 누가 무엇을 하고 있는지 이야기해주세요. 시간은 2 분간입니다.” (この絵を見て、誰が何をしているのか答えてください。時間は2分間です。)とした。また、プレゼンテーション能力の評価に用いたルーブリックを表10に示す。

表10. プレゼンテーション能力評価のためのルーブリック (Kim (2014)より筆者和訳)

内容	プレゼンテーションの内容が目標に符合している
	発表を始める際に挨拶の内容が適合している
	発表の初めに主題が明確に伝達されている
	主張の根拠を裏打ちする要素が適合している
	結論で主題をもう一度整理している
発表	発表者の言語使用が自然である
	発音が明快で理解できる
	文法が正確で理解を阻害しない

いずれも「非常に優秀」が3点、「優秀」が2点、「良好」が1点、「不足」が0点で採点。

4.3.2 スピーキング能力評価結果と考察

表10に示した Kim (2014) のプレゼンテーション能力評価ルーブリックを根拠として評価者2名の意見を総合した結果、Qさんは1, 2次スピーキング評価の両方で7つの文章を発話した。1次評価では13点(54%)、2次評価では14.5点(60%)となった。一方、Nさんは1, 2次スピーキング評価の両方で11の文章を発話した。1次評価では18点(75%)、2次評価では20点(83%)となった。以上、韓国語スピーキング能力の評価により、両者のスピーキング能力向上の可能性が示唆された。しかし、今回行った評価は受講者2名についてのみであることから、今回行った反転授業がスピーキング能力向上に影響したかどうかはより多くの受講者による更なる検証が必要と考えられる。

4.4 事後課題：エピソードコメント交換評価

事後課題については、対面会話レッスンの内容の復習、記憶の定着、そして更なるインタラクションのために、録音によるコメントの交換を受講者に課した。この課題は次の2点を評価対象とした。1. 友人のエピソードにコメントを録音したか、2. 自分のエピソードに友人コメントが録音された場合、返信録音を行ったか。結果、3名全員が2点とも課題を遂行した。また、反転授業プラットフォームに自然発生した受講生達のコメントのやりとりからも反転授業への効力予期が表れており、自己効力感の向上が見られた。

5. おわりに

今回行った成人学習者の会話能力向上を目的とする反転授業の評価結果より、自己効力感向上による会話に対する情意要因としての不安感の低減には効果がみられた。しかし、「クラスメイトの話を聴くことが楽しかった」というインプットの向上効果はあっても、「話すこと」への自信の獲得については事前アンケートと事後アンケートの間で大きな違いは確認できなかった。しかし、インタビュー調査により一度はやめようと思っていた韓国語学習に対する継続の意思表示や、受講生同士での自主的な会話練習の提案等の行動の変容がみられた。また、認知要因の一つであるスピーキング能力をプレゼンテーションのルーブリックに沿って評価した結果、2名に対してスピーキング能力向上の可能性が示唆された。しかし、今回は2名における評価結果に過ぎないことから、今後、本研究で提案する反転授業を更に多くの受講者に対して実践し、効果を測定することが必要と考えられる。さらに、本研究で提案した反転授業は予習課題における各学習者の提出物を全て確認してフィードバックを行うことから、少人数指導では可能であるものの大人数の授業にそのまま適用することは困難であると考えられ、この点も今後の課題であるが、今後の関連研究及び授業実践の一助となれば幸いである。

参考文献

- 김중섭, 조현웅(2014) 『경희 한국어 쓰기 3』/하우 (키ョン히大学作文テキスト3) P12 쓰기 선호도 테스트
- Taewoong Kim (2014) “Ah, Yah, Eo, Yeo” to “Presentation”: Web 2.0 Cloud Technology in Korean Oral Assessment, *Journal of Korean-American Education*, 31, 28-49 /아이어여'에서 '프레젠테이션'까지-클라우드 웹 테크놀로지를 활용한 한국어 말하기 평가에 대한 고찰 /한인교육연구저널
- TOPIK 등급별평가 기준 (2014) (TOPIK 等級別評價基準)
- 石橋嘉一(2016) 「日本人大学生の授業外英語学習ストラテジーに関する研究」 Thesis or Dissertation 総合研究大学院大学博士学位論文
- 大谷 尚 (2008) 「4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCATの提案」 一着しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き」名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要、教育科学献論文
- 齊藤 信浩・玉岡 賀津雄 (2014) 「日本語母語話者による韓国語習得における語彙能力と読解の因果関係」 *ことばの科学* (28), 111-123, 名古屋大学言語文化研究会, 2014-12
- 重田 勝介「反転授業 ICTによる教育改革の進展」反転授業の事例紹介/「情報管理」56 卷 (2013) 10 号 p. 677-684 抄録 国立研究開発法人 科学技術振興機構
- 東矢, 光代(2016) 「英語を話す態度を育成するペア・グループのスピーキング活動：反転授業を取り入れたコミュニケーション活動について」琉球大学大学院教育学研究科
- 西谷まり、松田稔樹 (2008) 「外国人学習者の言語不安を制御するフィードバック」 / 一橋大学留

- 学センター紀要, 11 : 35-46
- 坂野雄二・前田基成 (2002) 『セルフ・エフィカシーの臨床心理学』 北大路書房
- ACTFL OPI Proficiency Guidelines (2012)
- Albert Bandura (1997) 『Self-efficacy : the exercise of control 』, by W.H. Freeman and Company
- Bandura, A., & Schunk, D.H. (1981), Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598.
- Bandura, A., & Cervone, D. (1983), Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45 (5), 1017-1028.
- Andrew Kichenham (2008) The Evolution of John Mezirow' s Transformative Learning Theory: *Journal of Transformative Education* 2008 6:104 P111-123
- Brown, H.D. & Abeywickrama, P.(2010). *Language assessment: Principles and classroom practices*. White Plains, NY : Pearson Education.
- Dirkx, J. M. ,Mezirow, J., & Cranton, P. (2006). Musings and reflections on the meaning, context, and process of transformative learning: A dialogue between John M. Dirkx and Jack Mezirow. *Journal of transformative Education*, 4(2),123-139
- Daniel Rueckert & Taewoong Kim(2014) 『VoiceThread: Practical Oral Language Assessment in the Cloud』 / *JOURNAL FOR COMPUTING TEACHERS SUMMER 2014*
- Kraschen, S. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London : Longman.(169)
- Mackey, A. (1999). Input, interaction, and second language development. *Studies in second language acquisition*, 21(4), 557-587.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. *Handbook of research in second language teaching and learning*, 1, 471-483.
- Mezirow, J. and Associates, eds. (1990) *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, San Francisco: Jossey-Bass
- Albert Bandura (ed.) (1997) *Self-efficacy IN CHANGING SOCIETIES* (本明寛他訳／激動社会の中の自己効力／金子書房 1997)
- Patsy M. Lightbown & Nina Spada, *How Languages are Learned* (白井恭弘・岡田雅子訳 『言語はどのように学ばれるか』 /岩波書店 2014) P261

吉川寿子 (放送大学大学院修士課程情報学プログラム)

辻 靖彦 (放送大学大学院情報学プログラム)

Taewoong Kim (Washington University in St. Louis)

1718001095@campus.ouj.ac.jp

韓国語教育研究（第10号）

2020年9月15日 発行

発行者 文 慶喆

発行所 日本韓国語教育学会

〒577-8052 大阪府東大阪市小若江3-4-1

近畿大学 国際学部 酒匂康裕 研究室気付

編集者 『韓国語教育研究』編集委員会

金世徳、柳朱燕

印刷所 株式会社 仙台共同印刷
