

日本語教育における Moodle の運用

The Operation of Moodle about the Japanese-Language Education

平澤洋一

要旨：

日本語教育の授業に CAI 教材やマルチメディア教材を導入、2010 年には Moodle 教材を本格運用した。不完全ではあったが日本語の構造、日本語音声、日本語文法、日本語語彙、日本語力確認、日本語総合試験、日本語表現法、現代日本文化などの教材を揃えざるを得なくなった。Moodle 導入の理由は、授業のたびに大量の教材プリントに追われたこと、受講者にかなり顕著な学力差があって個々人の理解度と進度に深刻な差異を生じて教場内の混乱を招いてきたことにある。本稿で運用形態と成果を報告する。

abstract：

CAI teaching materials and multi-media teaching materials have been officially used as Moodle teaching materials in Japanese language education since 2010. Although as an incomplete solution, we have no alternatives but to create a new teaching system consisting of structure, audio, grammar, vocabulary, proficiency test, comprehensive examination, expression, and modern culture of Japanese language in teaching. The reason why Moodle has been guided into Japanese language education is because large quantity of printed materials was in need during classes, besides there was a huge gap among the learning capabilities of students which leads to different levels of understanding and learning progress towards the identical teaching materials in the same classroom. This paper intends to summarize the implementation situation and results of Moodle being put into use.

1. ブレンド学習の必要性

日本語教育の授業に CAI 教材を本格運用したのは 1980 年代の終わりであり、その成果をいくつか報告⁽¹⁾した。当時は CAI 教材の運用が情報学系学会の主流であった。やがて WebClass や e-learning を中心としたマルチメディア教材⁽²⁾が席卷してきた。

2010 年、筆者は Moodle 教材の運用を本格化した。「日本語の構造」「日本語音声」「日本語文法」「日本語語彙」「日本語力確認」「日本語総合試験」「言語表現法」「現代日本文化」などのコースが揃った。本稿はその運用形態と成果を報告するものである。

授業の現場では、関連資料の説明が必要になったり学習者からの質問を受けたりして、それらの必要性に応える教材・資料の欲しくなることが少なくなかった。板書できるものもあるが、関連学説の資料や画像・映像あるいは日本の風俗・風習・しぐさ・礼儀作法のように十分に伝えられないものも少なくなかった。これを救ってくれたのがブレンド学習・反転学習であり、それをアシストしてくれたのが Moodle であった。学力差が大きくなるクラス（例えば大連外国語学院から JU 経済学部 3 年次に編入してきたクラスの「日本語特殊演習」「言語生活論」や 4 年生になって大学院を受験する「日本語論文演習」のクラス）では、学習者の学力差が大きくなっているため、同一教場内での教材を中級、上級、

応用に分けたコースを自己選択して自分の学習速度で進めるようなシステムにした。

導入した Moodle は、オープンソース CMS (Course Management System、コース管理システム) で構築する e-Learning System である。これを改変して運用した。

2. 音声教材の運用

留学生に対しては、学部 1 年次のクラスであれ 3 年次編入のクラスであれ、Moodle 教材の中で最初に運用したのが「日本語の音声」と「アクセント」である。できるだけ早く正しい日本語の発音を認識し、東京式の音声とアクセントを習得してもらいたいからである。音声・音韻の初期画面を図 1 に示す。

音声は、「音 (自然音、拍手などの音、くしゃみ・ため息などの音)」と「音声 (言語音)」の違い、図示された音声器官と「鼻むろ (鼻腔)」「唇」と具体音声および主な国際音声字母などを学んでいく。途中で画面をストップさせ、「無清音と有声音」「促音」「撥音」「東京語の無声化」については板書しながら具体音を覚えてもらうようにした。モーラ (音声を扱う長さの単位であり、日本語では重要な単位になること)、音声学的音節と音韻論的音節、撥音の種類、無性化、アクセントの種類、アクセント節では単語アクセントとは異なる場合のあること (例: 雨、降る→雨が降る) などを、学習者の負担にならない程度に紹介した。しかし、学習者がほとんど興味を示さない年度もあり、狼狽えることもあった。音声の授業に限っては、学習者は各自隣合わせにならないように座ってもらい、IC レコーダーを配布した。

PC や IC レコーダーの操作に慣れていない学習者もいたので、英語や中国語の話せる TA の協力を得ても、最初は教室内がかなり混乱した。将来における音声の大切さを説くしかなかった。

中国音声の説明と発音トレーニングを終えたら、Moodle 教材に移る。音声教材が画面に表示されたら、学習者が IC レコーダーに向かって発音し、それを収録していく (IC レコーダーの録音は授業後に教師が聞いて、学習者ごとに矯正すべき箇所をメモして次週の授業前に学習者に伝えた)。学習者の音声が悪魔し合わないか心配懸念していたが、発音するタイミングのズレもあって、予想していたよりはスムーズに進んだ。演習 1～3 までで第 1 課を終了した。

音声学習の第 2 課では、シャドーイングを学ぶ。その初期画面には数字の 1～20 が表示されており、続いて「録音する新しいフォルダを選んでください。これから 20 の言葉を発音しますので、すぐ真似て発音して行ってください。」「では、IC レコーダーのスイッチを入れてください。」が表示入力される (この部分は音声入力しておくことと学習者の足並みも

のみならず、言語理論の構築も加えなければならなかった。

1) 日本語の基本文

文法では1)日本語の構成要素、2)活用、3)品詞分けの問題、4)テンス・アスペクトが重要であると判断した。文の基本構造は「命題+モダリティ」である。

基本文=a(命題文)+bボイス(態)+c(アスペクト)+d(敬語1)+
e(テンス)+f(ムード/判断詞)+g(敬語2)+h(終助詞類)

ボイスは「-saseru」と「-rareru」。「-reru・-rareru」を1語とするか4語と考えるかは、構文論・意味論からみれば別語とする方が整合的であろう。テンスは述語の示す動作・変化などが発話時・規準より前(過去)か、同時(現在)か、後(未来)かを表すカテゴリであり、過去/現在あるいは過去/非過去とするテキストが多いようだ。fのムード・判断詞は「だろう、らしい、ようだ、そうだ、かもしれない、にちがいない」の類。gは敬語2「です、ございます」、hは終助詞類である。分節上の問題点は、次の4点である。教場では学説の紹介に留めたが、音韻論ではうまく説明できても、活用論や意味論でも破綻せずに説明できるような一貫性が必要である。

- A 長音素を認めるか認めないか。
- B 服部式に連母音/ai/を認めるか。その場合、形容詞のウ音便や動詞イ音便などの説明がつくか。
- C モーラという単位を認めれば、音韻論的音節という単位は不要か。
- D 文節という単位は必要か。

2) 活用をどう扱うのか

学校文法の活用表をそのまま使って教場で留学生に説明している教師を見かけたことがある。補足の説明をしてやらないと不正確にある。どこに問題点があるのか？

- a) 未然形という枠の中に異質な活用形(打消し形)があってもいいのであろうか。古典語では「書かず」と「書かむ」の語基・語幹尾が同じなので問題ないにしても、現代語では「書かない」と「書こう」であるから活用枠を分けなければならない。
- b) 連体形と終止形を別の活用枠としている。終止形と連体形の活用形が別だった時代ならともかく、現代語でも必要なのかどうか。ナ形容詞語尾と助動詞daの活用の別が記述できる利点があるくらいであろう。活用表では統合し、連体修飾構造になるとき下接要素に差異があると注記すれば足りる。「ので」が下接すれば「きれいなので」「学生なので」と形態的な差がなくなるからである。
- c) テンス表示の不統一。五段動詞語尾の-u、一段動詞の-ru、イ形容詞の-iなどが活用表に表示されるが、完了の「-ta」に対応してテンスを担う形態素の表記が欠落している活用票が多い。{kaK-Ru-Ru} >/kaku-u/とするか。
- d) 特殊な目的の場合を除いて「何行何段」のような類分けは無意味ではないのか。「言う」「笑う」などは

ワ行・ア行で活用することになり問題である。語形変化だけを取り上げる活用表でいいなら類分けする必要などなくなってしまう。

- e) 学校文法が最たるものであるが、「カ変」「サ変」の「語基」の枠に「○」が表示されている活用表を見かける。「kona' i」の語基が「ko」でないとすると、語基が「意味」を有することのできない動詞になってしまう。文法論と意味論の連携が不可欠となる。活用とはあくまで「語尾の変化」であると決めてしまえば、いわゆる五段動詞は母音の変化、一段動詞とサ変は ru・re・ro の変化、カ変はその混合となる。

活用とは「述語としての語の形の変化」という学校文法のような立場をとれば、補助動詞や助動詞を含まないことになるし、構造言語学ではそれらが含まれる。ブロックや山田・佐久間文法のように、述語としての語尾変化を活用と考えれば、助動詞を語尾として活用形式に含めることになり、「見た」「見て」も活用の一つとなってしまう。

よく見かけるのが、次のような扱いである。

辞書形＝見出し語形、辞書で引ける形。読む、高い、好きだ……

基本形＝学校文法の終止形に相当。

派生形＝辞書形にある機能が付加されて生じた形式。「読める」は「読む」の派生形とする。

このような立場をとると、「読んだ」「読むだろう」「読まなかったでしょう」「好きだったり」「好きじゃなかったでしょう」などをも活用形式とすることになる。それでは構文論・語彙論・意味論レベルでの説明がつかなくなってしまう。総合的に考えて理論構築しなければならない。

3) 品詞分類の問題

ナ形容詞については、語基で文を言い切ったり主語になったりできるので「名詞+だ」とする説がある。例えば「静かがなによりです。」「健康が一番」を見ると「名詞」としたくなる。「健康な人」「*学生な時」「静かなので」「学生なので」の用法差はあろうとも、接続制限はほんの一部に過ぎない。また、ナ形容詞は非連体修飾語になりにくいものの、それは品詞による制限ではなく、言語慣用上の差・意味論上の制限にすぎないから、名詞だと考えることもできる。

品詞認定の面倒な語もある。例えば「いろいろ」は、構文により名詞か副詞で処理できるし、「いろいろな」は上記と同じように「名詞+な」で処理できる。「こんな」は連体詞とするか、時枝文法のように体言に扱うか、渡辺実文法の説く状名詞とするか。まだ議論すべき点が残る。

品詞の分類でよく知られるのは学校文法の品詞分類であるが、ここにも問題がある⁽⁴⁾。図2で「分類規準」になっているとみられるのは、「活用のあるもの/活用のないもの」「単独で述語になる」「主語になるもの」という7規準である。このうち「」は重複して使われ

ている。

学校文法の10品詞の分類では、最初に適用される分類基準が「自立語か付属語か」になっているが、もっと大事なものは「活用がある+単独で述語になれる」ではないのか。そうだとすれば、10品詞の中から「動詞」「形容詞」「形容動詞」が枝分かれすることになる。これを第1群の品詞とするならば、この第1群に属さない品詞群は「自立語である」とか「付属語である」とかではなく、「単独で述語になれない」になるはずである。その次の段階で「付属語である」助詞・助動詞が枝分かれされると考えられよう。

学校文法の活用用に示されていた分類規準と品詞の関係を整理すると表1のようになる。これをクラスター分析(ウォード法)すると図2を得る。図2では副詞・連体詞・接続詞・感動詞という4品詞が同列に並んでいるが、表1に

表1 日本語品詞の文法的特徴

	自立語	活用あり	主語に	述語に	用言修飾	体言修飾	接続語に	独立語に	言切形ウ	言切形イ	言切形ダ
名詞	2	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0
副詞	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0
連体詞	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0
接続詞	2	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0
感動詞	2	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0
動詞	2	2	0	2	0	2	0	0	2	0	0
形容詞	2	2	0	2	1	2	0	0	0	2	0
形容動詞	2	2	1	2	1	2	0	0	0	0	2
助詞	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
助動詞	0	2	0	0	0	0	0	0	1	1	1

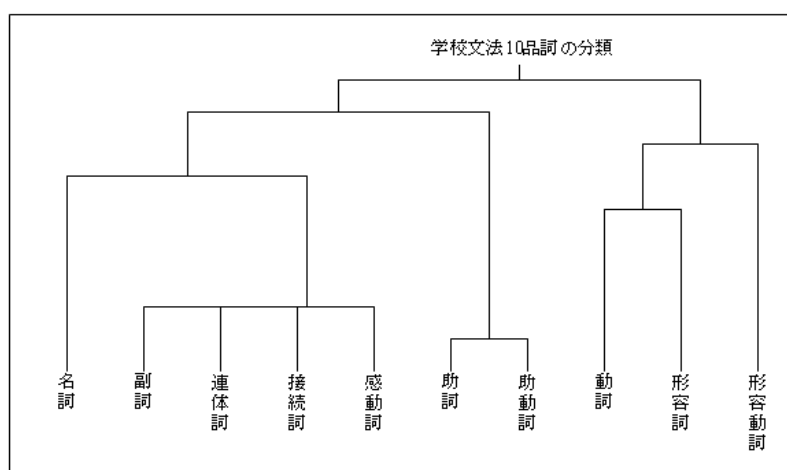


図2 日本語品詞の分類案

工夫を加えれば分類可能となる。しかし、10品詞の分類における分類規準が表1のような規準でいかどうかは、なお検討を要する。

4) テンス・アスペクト

日本語教育で「過去形」「現在形」「未来形」の他に「完了形」「未完了形」を立てる必要があるのであろうか。動詞ル形は一般に「未来」を、テイル形は「現在」を表す、とされることは珍しくはない。

S1 雨が降ります。私は待ちます。(未来)

S2 雨が降っています。私は待っています。(現在、進行態)

S3 この時計は動く。(現在、状態)

S5 私は今日は忙しい。(現在、状態)

S3 のように動詞ル形は「現在」を表せるし、形容詞文や名詞述語文は未完了形で「現在」を表す (S6、S7)。未来の副詞をつければ、どの述語文も未完了形で「未来」を表せる (S8、S9)。

S6 今日は富士山がきれいだ。(現在、状態)

S7 私は学生です。(現在、状態)

S8 私は明日は忙しい。

S9 君も明日から課長だ。

テンスとアスペクトは関係が深いので、簡潔に纏めて示してやると学習者も覚えやすいであろう。

(活用形)	(テンス)	(文 型)	(アスペクト A)
		動詞文 (行く)	うとしている
	現在	形容詞文 (高い)	ところだ
現在形		状態動詞文 (いる)	ている
	未来	動作動詞文 (書く)	つつある
		変化動詞文 (空く)	ている (結果)
		形状動詞文 (似る)	てある
			(アスペクト B)
			かける
			はじめる
			つづける
			おわる
			てしまう

S10 私はよく展覧会を見に行きます。

S11 私はよく展覧会を見に行きました。

S10 は現在の習慣、S11 は過去の習慣を表している。習慣の継続・未完了(=現在/過去)という対立を示すので、テンスの機能を十分に果たしているといえよう。また、「来週は忙しいから参加しません。」は未来を表しているのだろうか。「来週は」とあるので、未来を表してはいるわけだが、どこが未来を表している部分なのか? 「忙しい」の「い」なのか文末の「ん」か? こんな時は、活用表の「現在形」「過去形」の欄の言語形式のみを比較させるようにした。「見る」を例にとれば、テンスは断定完了・未完了形式末尾の ru・ta (打消し形/N/の場合は規範形式/nu/) が担う。つまり、テンスは命題文末尾が担う。daroo や kamosirena' i などの判断詞のある文では、判断詞の前にテンスがくる。テンスは繰り返し可能なので、kamosiremasendesita というように判断詞の後にもくる。

連体修飾構造における述語のタ形は完了を、主文述語のタ形はテンスを表すことが多いことも、時間的余裕のある時には伝えるようにした。

ル形= a 現在、b 未来、c 完了、d 意志などを表す。

a 現在：あの岩の下にカニがいる。鯨は魚ではない。

b 未来：船は1時間後に着く。このままでは2、3日で死ぬ。

※未来を表すのは動作動詞が多いが、変化動詞でもいい。「名詞+ダ」も可能。

c 完了：早く講堂に入る人から順に着席してください。

d 意志：交渉は私が行く。

タ形→1. 完了、2. 過去、3. その他を表す。

a 完了：書き終わった人は帰っている。(連体修飾構造内の文末は未来)

b 過去：昨日は大阪に行った。

c その他：ぞんざいな命令、発見、再認、反実仮想など。どいた、どいた。

お名前は加藤さんでしたね? もう少し遅かったら助からなかった。

これらのテンスについては、文法的な説明よりもテンスの同じ文例や異なる文例群を示して、それらが正しく細分類できればいいのではないかと。

アスペクト(態)に関しては、上記に類分けしたアスペクトAとアスペクトBの違いが述語の表す動作いくつか提示して、動作や変化が基準の時とどのように関わるかを学習者に理解してもらえばいい。

5) 動詞の分類

金田一春彦(1950)⁽⁵⁾あたりが理論的出発点となろうが、分類方法については諸説あるので、教える場合には慎重な扱いが必要となる。

a 状態動詞：状態を表す。ある、いる、できる、要する、値する

b 継続動詞：ある時間内続いて行われる種類の動作・作用を表す。読む、書く、笑う、泣く、散る、降る

c 瞬間動詞：瞬間に終わってしまう動作・作用を表す。死ぬ、消える、触る、届く、決まる、見つかる、

到着する

d 第四種動詞：時間の観念を含まず、ある状態を帯びることを表す。常に「-ている」の形で用いる。そびえる、優れる、劣る、ありふれる

金田一説の4分類の状態動詞も第四種動詞も「状態」を表し、まずアスペクトに関わらない、という点で一つにまとめられる。金田一の継続動詞がそのまま動作動詞になるわけではない（例えば、流れる）ので注意を要する。また、「-ている」に接続するか否かで2類に分けられ、一つは「-ている」のつけられない状態動詞、下掲3種の動詞、「-てある」をつけられれば別の分類になるわけで、あまり意味がない。

動作動詞：主体の動作を表す。読む、食べる

変化動詞：主体の変化を表す。消える、落ちる

形状動詞：動作・変化とは無縁の単なる状態を表す。状態動詞+第四種動詞。ある、いる、優れる

4. 語彙教材の運用

初級クラスは前出『日本語C A Iの研究』の語彙問題を手直した教材と新たに作成した語彙選択の問題を加えて運用した。歩行語彙、走行語彙、料理語彙、感情語彙、しぐさ語彙などについて、画像や映像を交えながら紹介（図3）した。

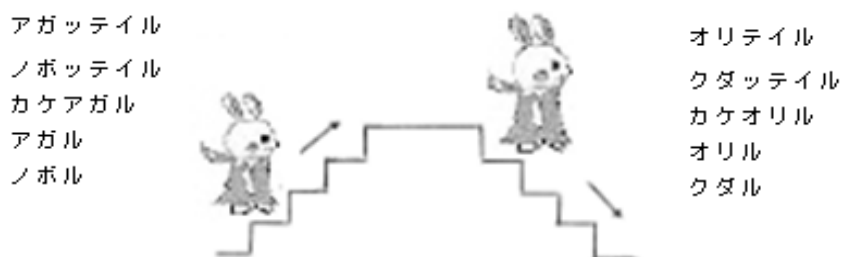


図3 動詞語彙の説明例

ノボル・クダルは移動途中に、アガル・オリルは移動終了に焦点が当てられやすいので、ノボッテイル・クダッテイルは進行態を、アガッテイル・オリテイルは已然態を表わしやすくなる。カケルは移動速度が速いのでカケノボル・カケクダルは使いにくくなる。中級クラスや4年生のクラスでは類義語の文法的性格、語彙的意味の違い、語彙体系に力点を置いた。語彙体系を作成するための解析ソフトの紹介、解析の手順、解析結果などの教材は用意しておいたけれども、大学院進学希望者を除いては興味をもつことはなかった。

5. より正確な読解へ

1ヵ月ないし2ヵ月ごとに、初級・中級クラスには「日本語力テスト」、中級以上のクラスには、「日本語総合試験」を実施し、評価データをとった。聴解・文法・語彙・文章読解の問題からなる総合問題のデータもこまめにとった。

文章読解では、日本語能力試験の過去問などを使って、キーワードの見つけ方を徹底的に演習した。キーワードは、どの学習者にもできるように、見当をつけた語の頻度数を数えさせ、その結果をもとにキーセンテンスを探させる方法をとった。

課題：「全世界が過去のぼろ着を脱ぎ、白い衣をつけたかのようだ」

1048年ごろ、ブルゴーニュの修道士ラウル・グラベールは当時の基督教の聖堂の変貌を、こう述べている。実際、11世紀初頭、村々の聖堂から都会の大聖堂、僻地の修道院までが、かつての木造から白い石材による、城壁のように堅牢な建物に改築され始めた。まさにロマネスク時代の大建築ブームの誕生である。

しかし、人びとの心まで“堅牢”になったわけではなかった。気候不順のとき、同じ地域で激痛と壊疽(えそ)をともなう難病「聖なる火」が発生。さらに「神の送った前兆」、「無数の悪霊が罪に落とそうと狙っている」(池上俊一「ロマネスク世界論」)と疑う不安と恐怖。

キリストの死から1000年後に、世界の終末が来るという絶望感や至福のユートピアが訪れるという「千年王国」への待望も強まる。こうして民衆の心の動揺は頂点に達し、ロマネスク聖堂の柱頭彫刻に、「ヨハネの黙示録」的な怪物や魔物が蠕動(ぜんどう)し始める。

さらに1000年後。いまや世界の多くの国々は、「白い衣」ならぬ電子レンジ、コンピュータ、携帯電話が出す電磁波の「透明の衣」に覆われている。幸い専門家の意見では、脳の近くで使う携帯電話も、とくに電磁波の悪影響はないという。しかし心への影響はどうであろうか。

最近の若者たちはコミュニケーションの手段として、媒体物に依存しすぎではないか。大教室での学生たちは机の下で、こっそり、友達と携帯電話でメールを交信することもあるらしい。「早朝までのバイトでチョー眠い」「お疲れー」といったたわいない内容。確かに、携帯電話の王国がいま誕生しつつある。だが実際に会って、心と心の親和力を強める機会がだんだん軽視されていくようだ。

「透明の衣」をつけたわたしたちは、やがてどのような「不安と待望の構造」をもつことになるのだろうか。

(森洋子『「透明の衣」をつけた世界』『日本経済新聞』2000.1.8夕刊による)

課題文のキーセンテンスを見つける有効度の高い方法としては、文章中に出てくる頻度数5以上の語か語句を抽出し、1)課題文のタイトル、2)キーワード初出文、3)キーワードが最も多く出てくる文、4)キーワードが最後に出てくる文、これらをキーセンテンスと捉えると課題文の理解が簡単で速くなる。論作文を書く場合には、3)のキーセンテンスに対する自己キーワードないしは自己キーセンテンスを設定して自己論理文を組み立てるとうまくいくことが多かった。課題文から頻度数5以上の語句が見られない文章は、随筆・新聞の囲み記事などに多い。

ここに引用した課題文は論理的な文章ではないので、キーワードが論理的に配置されていない。頻度数の高い語句は、タイトル『「透明の衣」をつけた世界』の中の名詞である「透明の衣」と「世界」、これに本文中の頻度数の高い語句をプラスすると、「白い衣」2、「透明の衣」3、「聖堂」4、「心」3、「携帯」3となる。これをもとに課題文の中の重要なセンテンスを探ると、

タイトル：「透明の衣」をつけた世界

キーワード初出文：全世界が過去のぼろ着を脱ぎ、白い衣をつけたかのような

キーワード最多文：なし

キーワード最終文：「透明の衣」をつけたわたしたちは、やがてどのような「不安と待望の構造」をもつことになるのであろうか。

となる。時間的余裕のある時には、予め分析しておいたキーグラフをプロジェクターで紹介するようにした。このグラフを見れば、その文章を構成している主要語の配置や相互の距離が分かる。紹介した課題文のキーグラフ⁽⁶⁾は次のようになる。

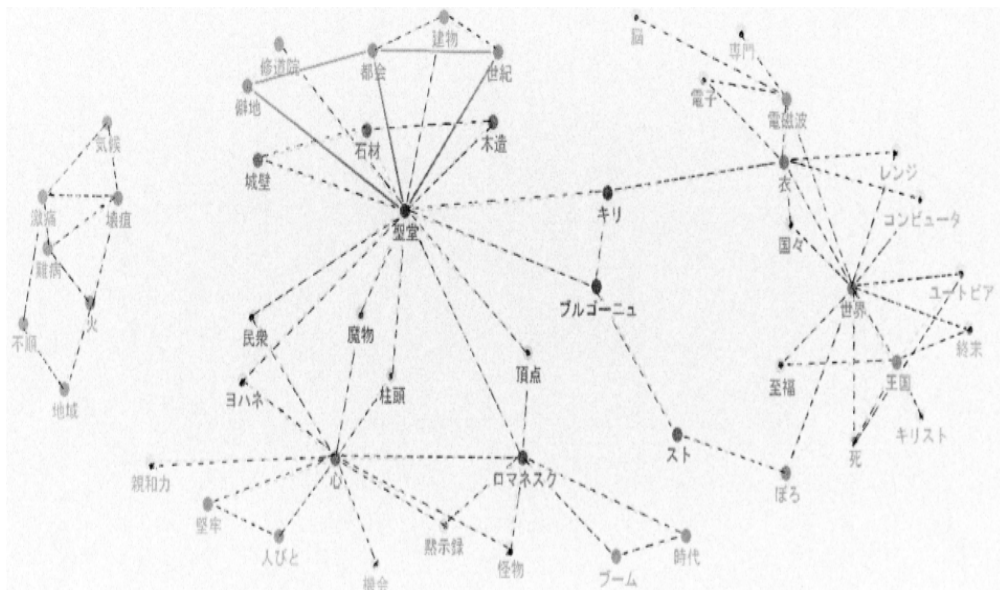


図4「透明の衣」のキーグラフ

課題文を読んでから作成してもらった論作文については、次のような評価基準を適用した。これは多くの場合に有効な規準であったと考えている。

A 読解力 (10点、1項5点満点)

- A1 先行研究を正確に捉えているか？
- A2 先行研究のキーワードを正確に捉えているか？

B 対置力 (20点、1項目10点満点)

- B1 問題意識が明確であるか？
- B2 自己テーマやモチーフが適切であるか？

C 発想力 (10点、1項5点満点)

- C1 発想は新鮮か？
- C2 発想は優れているか？

D 構成力 (20点、1項目4点満点)

- D1 先行研究の成果を踏まえているか？
- D2 自己キーワードが適切か？

- D3 制限字数が守られているか？
- D4 段落数は適切であるか？
- D5 参考文献等のナゾリがないか？

E 分析力 (20 点、1 項目 10 点満点)

- E1 実証的なデータが盛り込まれているか？
- E2 しっかり分析がなされているか？

F 説得・感動性 (20 点、1 項目 10 点満点)

- F1 面白いのか？
- F2 一般性のある結論が導かれているか？

G 表現未熟 (減点 8 点、1 項目 2 点減点)

- G1 主述のねじれがある。
- G2 不適切な語彙がある。
- G3 表現にパンチ力がない。
- G4 文体に「です」体と「だ」体の混同がある。

H 表記ミス (減点 10 点、1 項目 2 点減点) <小項目を省略>

6. Moodle の効果

日本語教育の授業に CAI を導入した教材とその効果については、すでに公にした⁽⁷⁾。Moodle を最も多く運用したのは日本人を対象にした「言語表現法」であった。日本語教育での授業データの一部を報告⁽⁸⁾したことがあるが、「x1 出身が漢字圏か否か」「x2 学年が別科生、学部 1 年生、同 2 年生、同 3 年次編入生、同 4 年生」「x3 授業形態が Moodle か通常教室か」を説明変数にし、運用効果を目的変数 (y) にして重回帰分析する方法をとるにしても、y は「第 1 回総合試験結果に対する 6 ヶ月後の第 6 回総合試験結果」がいいのか「1 年後の最終総合試験結果」がいいのか、それとも「第 1 回に対する素点の伸び」「その伸び率」がいいのか、他の方法がいいのか。仮に 72 名の学習者に、上記の x1~x3 を説明変数に、目的変数 y に「第 1 回総合試験の点数に対する 6 ヶ月後の第 6 回総合試験の点数の伸び率」を適用して重回帰分析⁽⁹⁾すると、通常教室での伸び率の最高は 1.38、最低は 0.77 (平均で 0.81)、Moodle 教室の最高は 2.31、最低は 0.53 (平均) であった。y が「1.00」以上の学習者は成績が伸びたと見ることができ、伸び率が「1.00」以上になった学習者の比率が、Moodle を運用した学習者 (X3 の欄で「2」と表示されてされた学習者) に多いわけではない。y (第 1 回日本語総合試験) が y1 (第 6 回日本語総合試験) より難しすぎたことが大きな問題点だったかもしれない。しかし、通常教室の学習者のうち 6 ヶ月の総合試験で第 1 回のそれより点数の伸びたものが 2 名しかいなかったことを見れば、Moodle の効果はあったとはいえよう。

7. おわりに

Moodle の運用のメリットとデメリットを整理してみる。1) 反転授業により 1 週間後の授業前までに少しは学習者の事前知識量を高めることができた、2) 授業用のプリント作成に追われることがなくなった、3) 学習者の学習力と興味度に応じて個々の学習者が自分のペースで進んでいける、4) 全員を対象にした説明時間帯以外には個々の学習者の質問に応えたり理解度を把握したりできた、5) 定期的に総合試験を実施していったので日本語能力の推移を正確に把握できた、などのメリットであった。とくに 4) は課題文の読解や論作文の時に有効であった。

デメリットは、1) 教材準備に予想以上の時間がかかった、2) 自前の画像作成や CS4 を用いた映像の編集や簡単なアニメの作成にも半端でない作業時間を要した、3) シェドローイングでの IC レコーダーのデータ点検も苦労させられた、などであった。

Moodle に限らず、どれだけ良心的で効率的な教材を作っていけるかが重要であり、より優れた教材の作成を可能にするには、研究者や教授者の仲間を増やし、「より見栄えのする教材作成」と「より効率的な教授法の開発」を継続的に進めていくことが欠かせない。

注

- (1) 平澤洋一(1990)「映像表現と CAI システム」『解釈』36 巻 12 号、pp. 44-49、解釈学会
平澤洋一(1990)「留学生を対象とした CCAI 日本語教育」『情報処理学会 研究報告』90-CE-11
平澤洋一・渋井二三男(1990)「留学生のための CAI」『マイコンサーキュラ』15 巻 12 号、日本私学振興財団助成研究成果報告
- (2) 多くの学会発表が行われた。筆者も文部省科学研究費基盤研究(赤堀侃司代表)などの共同研究に参加。
平澤洋一(2001)「言語学的なマルチメディア教材へ」『マルチメディア教育支援システムの研究』pp. 114-125、165-171、などの報告をした。
- (3) 平澤洋一・渋井二三男(2004)『日本語 CAI の研究』桜楓社
- (4) 学校文法 10 品詞は『現代の国語 3』(三省堂)の折り込み表ほかに見られる。また、10 品詞のデンドログラムについては、すでに教育システム情報学会(2003. 3. 14)で口頭発表した。
- (5) 金田一春彦(1950)「国語動詞の一分類」『言語研究』15 号
- (6) キーグラフの作成には「KeyGragh」(ver. 2、構造計画研究所)を使用した。結果の表示はカラー版のみだったので、スキャンした後で赤い点線部分を手書きで修正した。
- (7) 上記(3)。
- (8) 平澤洋一(2016)「Moodle 教材の成果」『情報文化科学研究』第 7 号、25-32 頁、情報文化学会連合研究会
- (9) 素データ表は上記(6)に記載したので、重複を避けるため、本稿には引用しなかった。