

研究ノート

中級日本語における文型解説動画の使用実態の分析

——インストラクショナルデザインの観点から
「よい動画教材」の条件を探る——

谷	津	裕	子
大	住	あ	か
久	保	亜	希
斉	藤	知	花

研究ノート

中級日本語における文型解説動画の使用実態の分析
——インストラクショナルデザインの観点から
「よい動画教材」の条件を探る——

谷 津 裕 子
大 住 あかり
久 保 亜 希
斉 藤 知 花

**Analysis of the Student Use of Grammar
Instructional Videos in Intermediate Japanese:
Exploring Criteria for Effective Video Design from
an Instructional Design Perspective**

YATSU, Hiroko
OSUMI, Akari
KUBO, Aki
SAITO, Chika

Abstract

The current study presents an evaluation of the grammar instructional videos used as self-study materials for blended learning in the intermediate Japanese course, with a focus on identifying areas for improvement. The evaluation consisted of analyzing video usage patterns based on viewing histories from 139 students, survey responses from 39 students, and follow-up interviews with 5 students. The results suggest that although the number of views was not particularly high, students expressed high satisfaction with the videos and used them primarily for review purposes. Students effectively utilized the features of the instructional video materials by selectively watching videos

according to their needs, such as focusing on specific sections or rewatching videos multiple times. Several areas for improvement were identified, including video duration, inclusion or exclusion of repetitive segments, and delivery method. However, the study highlights the importance of clarifying the role and purpose of these materials in order to design “good video materials”. Thus, the present study highlights the importance of conducting evaluations based on clearly defined objectives to ensure the development of effective video materials.

Keywords: Intermediate Japanese, Grammar instructional videos, Blended learning, Online learning materials, Instructional design

要 旨

本稿では、中級前半日本語コースにてブレンディッドラーニング教材として提供した自習用文型解説動画の評価を行い、改善点を報告する。動画がどのように使用されたかを139名の動画視聴履歴、39名からのアンケート回答、5名へのインタビューから明らかにし、その使用実態を探った。調査の結果、動画の再生回数そのものは多くなかったものの、学生からの動画の評価は概ね高く、主に復習教材として利用していたことがわかった。学生は、様々な状況に応じて動画の視聴の有無や視聴箇所を選択をしたり、複数回視聴したりと、動画教材の特性を活かしながら学習していた。動画の改善点として、動画の長さや繰り返し部分の有無、提供方法などが挙げられるが、「よい動画教材」を作成するには、動画教材の位置付けや目的を明確にした上で、それに応じた検討もしていく必要がある。

キーワード：中級日本語、文型解説動画、ブレンディッドラーニング、オンライン教材、インタラクショナルデザイン

目 次

- はじめに
- 1. 先行研究
 - 1.1 言語教育における文型解説動画の実践
 - 1.2 インストラクショナルデザインの観点における動画教材
- 2. 本研究の目的
- 3. 実践概要
 - 3.1 教材作成の経緯
 - 3.2 本実践で用いた動画について
 - 3.3 クイズの概要と構成
- 4. 調査結果と考察
 - 4.1 調査概要

- 4.2 視聴データ分析からの全体的な傾向
- 4.3 アンケート結果とフォローアップインタビューからの視聴傾向
- 5. 本実践の評価
 - 5.1 動画の評価
 - 5.2 動画の提供方法の評価
- 6. 今後の動画作りに向けた改善点
おわりに

はじめに

ブレンディッドラーニングという言葉は、教育にテクノロジーを用いることの包括的な用語として広く用いられているが (Hrastinski 2019), その定義のひとつとして、従来クラス内で行われていたトレーニングを非同期的に学習者が自分のペースで行える活動に紐づける (Singh 2021) というものがある。ブレンディッドラーニングを採用し、教室内では効率的、効果的に行えない活動を教室外に持ち出すことで、授業中にしかできない重要な活動に多くの時間を割り当てることができる (深田 2015)。

さらに、ブレンディッドラーニングの教材として解説動画 (instructional video) を用いることの有用性は、広く論じられている。様々な解説動画に関する研究をまとめた Beheshti *et al.* (2018) は、解説動画の利点として、どこからでも無制限に必要な部分の見直しができるため、個別の学習環境を提供できること、時期や人数にとらわれず同一の質の内容を提供できること、提供が容易であること、モチベーションと集中力の向上につながることを挙げ、より効果的な教育が可能であると論じた。

そこで、筆者らが担当していた中級前半日本語コースにおいても、限られた時間の中で、学生個人のペースに合わせた指導を行うことが難しい文型学習に焦点を当て、学生の自由で主体的な学びを促すために、ブレンディッドラーニング教材としての文型解説動画の作成に取り組んだ。本稿では、文型解説動画がどのように使用されたかを動画視聴履歴やアンケート、インタビュー調査の結果から明らかにし、その改善点を探ることを目的とする。

1. 先行研究

1.1 言語教育における文型解説動画の実践

日本語教育の分野において、文型解説動画を用いた実践や研究は、すでにいくつか行われている。¹⁾ 例えば宮内 (2021) は、中級後半コースの反転授業における事前課題として文型解説動画を用いたところ、学生の学習時間が実質的に増加したことで教育効果が上がり、特に意欲の高い学生には満足度の高いコースになったと報告している。また、工藤他 (2023) による検証では、オンデマンド型コンテンツの一部として提供した初級文型学習動画が日本語学習者から有用性を評価され、さらに動画に用いたスライドのデザインが文型理解の促進や学習意欲の向上に寄与したことがわかった。しかし、事前課題として動画を視聴する負担感が課題となったことも報告された。一方で、初級文型解説動画を含むオンデマンド教材を用いた高橋・工藤 (2023) は、学習者はオンデマンド教材の有用性を認識し、学習の負担感も少ないとした。

また、Watanabe (2014) は、中級コースの予習用教材として文型解説動画を用い、その視聴傾向を調査した。その結果、定期的に動画を見た学生は10%未満で、必要に応じて視聴する学生が

約38%、動画を見なかった学生が約17%であったと報告し、学生の視聴を促すため、カリキュラムにうまく統合した動画を作成する必要性を述べた。

このように、文型解説動画の有用性は各所で確認されているものの、対象コースのレベル、動画のデザイン、動画の提供方法、他の課題との両立などの面で、学生の印象やパフォーマンスに違いがあることがわかる。

文型解説動画の提供方法や作成方法、内容を検討した実践や研究もいくつか見られる。まず、提供方法について、古川・手塚(2016)は上級レベルの反転授業で用いる動画に練習問題を加えた結果、教師の説明時間が短縮し、学生の産出やフィードバックの機会を多く設けることができたとして述べている。また、美濃部他(2023)は、文型解説動画を含む全てのコンテンツをオンライン教科書として提示し、解説の中にダイアログビデオを組み込むことで、学生が様々な媒体を往復する手間を減らし、効果的なブレンディッドラーニングが可能となると論じた。一方、鈴木(2018)は、文型解説動画を教材として組み込むにあたり、学生の負担の増加、ブレンディッドラーニングになじまない学習スタイルを持つ学生の存在などを指摘している。また、工藤他(2023)は、学習者が授業の進捗と個人の学習スタイルに合わせて計画的に動画を視聴できる学習環境が重要であると述べている。

次に、動画の作成にあたっての注意点については、初級学習者向け教材における媒介語の必要性(鈴木2018)、文型理解の促進や学習意欲の向上のため、フォント・配色・アニメーションの認知的効果に配慮すること(工藤他2023)、動画は一本につき5～10分が望ましく、15分以内に納めること(張・小西2023)などが挙げられている。また、動画の内容を検討した張・小西(2023)は、学習者は実際の会話場面を意識した文型表現の習得と日本事情の理解を促進する内容を求めており、学習者の動機づけにつなげるため、情意面からの働きかけにも配慮する必要があると述べた。

以上のように、文型解説動画を用い、よりよい実践を目指した報告や研究はいくつか行われており、様々な知見が得られている。しかしながら、どのような動画学習が学生にとって効果的なのかは、提供方法、作成方法、動画の内容に加え、学生の特性も影響するため、研究・実践を積み重ねる必要がある。

1.2 インストラクショナルデザインの観点における動画教材

動画教材に関する研究はインストラクショナルデザイン(以下、ID)の分野で盛んに行われている。例えば、Ou *et al.* (2019)は、様々なIDの理論からオンラインコースにおける動画教材を作成する上での指標となる7つの原則を紹介した。Ouらはこの原則を「手法(Methods)」、「順序(Sequence)」、「提示(Presentation)」の3つのカテゴリーに分けた。まず、動画教材を作成するための「手法」として、視覚的資料を用いて実際の例を提示する「(1)例による学習(Learning by Example)」という原則、動画中に問題を挿入するなどしてインタラクティブな環境を作る「(2)実践による学習(Learning by Doing)」という原則、問題提示後に即時的なフィードバックを行って異なる回答への解説も行う「(3)適応フィードバック(Adaptive Feedback)」という原則、定期的な振り返りの機会を提供する「(4)振り返りを通じた学習(Learning through Reflection)」という原則を挙げた。次に、動画の内容の「順序」として、①過去の経験の活性化、②スキルの実演、③スキルの応用、④スキルの実社会への反映の4段階を踏む「(5)4段階の指導の原則(Four-Phase Instruction Principle)」を挙げた。最後に、動画の内容の「提示」について、話し言葉を用いる、講師の姿を映す場合は顔だけを切り取ったものにはしないと「(6)個人化の原則(Personalization principle)」, 図やアニメーションなどの視覚的資料と音声ナレーションの両方を

用いて学習を促進するといった「(7) マルチメディアの原則 (Multimedia Principle)」が必要であると述べた。

また、Mayer (2021) は自身の理論的枠組みを発展させ、認知的側面から「根拠に基づく解説動画デザインの原則 (Evidence-Based Principles for the Design of Instructional Videos)」を紹介した(表1)。

表1 根拠に基づく解説動画デザインの原則

原則	説明	原則	説明
マルチメディア (Multimedia)	言語情報と視覚情報の両方を用いる。	事前トレーニング (Pre-training)	重要な概念の名前や特徴について事前トレーニングを提供する。
一貫性 (Coherence)	スライドや原稿に余計な情報を入れない。	様式 (Modality)	言語情報を口頭で提示する。
標示 (Signaling)	重要な部分を強調する。	個人化 (Personalization)	会話的表現を使用する。
冗長性 (Redundancy)	ナレーションを繰り返すような字幕はつけない。(視聴者の第一言語で提供される場合)	音声 (Voice)	魅力的な人間の声を使用する。
空間的連続性 (Spatial contiguity)	文字情報は対応する視覚情報の隣に配置する。	視覚情報 (Image)	静息的な講師の顔の視覚情報を映さない。
時間的連続性 (Temporal contiguity)	ナレーションと同時に対応する視覚情報を提示する。	具現化 (Embodiment)	ジェスチャーを行う講師の様子を映す。
分割 (Segmenting)	複雑なレッスンは、学習者がコントロールできるよう段階的なパートに分ける。	生成活動 (Generative Activity)	生成活動を挿入する。(例: 学生の文作活動)

(Mayer 2021 p. 233 から抜粋, 翻訳)

IDの分野では言語教育の分野に留まらず、あらゆる動画教材のデザインや作成に必要とされる枠組みが論じられている。言語教育の分野での実践から得た知見に加えて、言語教育の実践の枠組みを超えたIDの観点からオンライン教材の内容を検討することも必要であると言える。

2. 本研究の目的

本研究の目的は、中級前半日本語コースにおける文型解説動画を用いた実践の報告、及び動画

の内容、提供方法、学生の使用実態の分析を通して本実践の評価を行い、今後の教材作りに向けた検討を行うことである。そのために、以下の研究課題を設定した。

1. 学生は文型解説動画をどのように利用し、評価したのか。
2. プレゼンティッドラーニング教材として、文型解説動画を作成するために必要な要素は何か。動画の改善点は何か。

具体的には、学生が動画を視聴した回数やタイミング、視聴箇所などから学生がどのように動画を評価していたのか検討を行い、本動画を用いた実践の改善点を先行研究で得られた知見やID的枠組みから考察することとした。

3. 実践概要

3.1 教材作成の経緯

本実践は、東京国際大学の英語学位プログラムに在籍する留学生を対象に、2022年度春学期及び秋学期の中級前半日本語のコースで実施した。各学期の授業は週4回（1コマ100分）で、15週間に渡って計54回行われた。2022年度春学期は、6クラスを4名の教師が、秋学期は4クラスを3名の教師がチームティーチング体制で運営した。主教材として『4技能でひろがる中級日本語カルテット I』（以下、カルテット）を用い、各課の「読む」「書く」「話す」「聞く」を授業で取り上げ、「読む」授業では「文型・表現ノート」に提示されている学習項目も扱った。²⁾ 本実践で使用した文型解説動画（以下、動画）はこの学習項目用の自習用補助教材として学生に提供した。

3.2 本実践で用いた動画について

3.2.1 動画の概要

動画で解説した文型は、カルテットの「文型・表現ノート」にある「話せること、書けることを目指すもの」を対象とし、第1課から第6課までの40文型を取り扱った。動画はMicrosoft Power Point（以下、PPT）を使用して作成したスライドに日本語のナレーションを付けて作成した。動画1本につき1文型を扱い、長さは平均約7分半であった。この動画は、学習管理システムMoodleにて提供した「文型・表現クイズ（以下、クイズ）」（全12回）の冒頭に3～4本ずつ埋め込んだ。

3.2.2 動画の各部分の詳細な解説と作成意図

構成は、①関連した初級学習項目の復習（以下、①復習）、②対象文型を用いたモデル会話（以下、②モデル会話）、③対象文型の構造の説明（以下、③説明）、④文単位の練習問題（以下、④練習）、⑤モデル会話の再提示、⑥会話形式を用いた練習問題（以下、⑥会話練習）からなっていた（図1）。

まず、「①復習」では、関連する初級の既習項目（活用形、類似文型など）を復習した。「②モデル会話」では、カルテットのホームページに掲載されている「文型・表現ノート例文」のPPTを使用し、会話場面での使われ方を提示した。³⁾ 「③説明」では、フリー素材イラストを使用しながら場面をわかりやすく見せ、文型が持つ機能に注目できるようにした。「④練習」では、様々な場面での例文を提示し、文型の変換練習や文型に合う前件や後件を考える練習を取り入れた。その後、再度「②モデル会話」を提示し、使用場面を再確認するために「⑤モデル会話の再提示」を行った。「⑥会話練習」は学生が会話を完成させる問題で、文型によってはクイズ内でも記述式問題として設けた。


①関連した初級学習項目の復習	②対象文型を用いたモデル会話	③対象文型の文法構造の説明
<p>「ば-form」 (conditional form of verb) をふくましましょう！</p> <p>上 Verb 買う→ 買えば 食べる→ 食べれば 見る→ 見れば する→ すれば 来る→ 来れば</p> <p>買う→ 買えば 立つ→ 立てば 読む→ 読めば 遊ぶ→ 遊べば 書く→ 書けば 急ぐ→ 急げば 話す→ 話せば ある→ あれば</p>	<p>★7. XばXほどY the more/less X, the more/less Y</p> <p>4月から住むアパートは、 どんなところがいい？</p> <p>駅から近ければ近いほど 便利でいいよね。</p> <p>A: What kind of apartment do you want to live in, starting April? B: The closer it is to the station, the more convenient it is.</p>	
④文単位の練習問題	⑤モデル会話の再提示	⑥会話形式を用いた練習問題
<p>かんがえてみましょう！</p> <p>① (努力する → 努力すれ) ばするほど、 いい結果が出るだろう。</p> <p>② 問題が (難しい → 難しくれ) ば難しいほど、 やる気が出る。</p>	<p>★7. XばXほどY the more/less X, the more/less Y</p> <p>4月から住むアパートは、 どんなところがいい？</p> <p>駅から近ければ近いほど 便利でいいよね。</p> <p>A: What kind of apartment do you want to live in, starting April? B: The closer it is to the station, the more convenient it is.</p>	<p>★7. XばXほどY the more/less X, the more/less Y</p> <p>() は、 どんなところがいい？</p> <p>() ば () ほど 便利でいいよね。</p>

図1 解説動画の構成

3.3 クイズの概要と構成

動画を埋め込んだクイズは各課の「読む」授業前後の約1週間、何度でも受験できるように設定した。学生には授業前後の予習・復習教材として、好きなタイミングで満点が取れるまで何度も利用することを勧めた。各クイズでは3～4つの文型を扱った。

クイズは、冒頭に動画が置かれ、続いて多肢選択問題8問、記述式問題2問の計10問（10点満点）という構成であった。多肢選択問題は自動採点されたが、記述式問題の採点はどのような回答でも減点はせず、教師から個々の学生にフィードバックした。なお、クイズの最高得点を成績の一部に含めた。動画と、クイズの正誤やフィードバックは、学期終了時までいつでも見られた。授業では、事前のクイズ受験、動画視聴を前提としつつも、学生の理解度に応じて文型の運用練習と補足説明を行い、必要に応じて授業後に動画を視聴するよう勧めることもあった。

4. 調査結果と考察

4.1 調査概要

学生がどのように動画を視聴していたのかを明らかにするため、動画の分析およびアンケート調査、インタビュー調査を実施した。調査にあたり、調査協力者の人権と個人情報の保護について東京国際大学の倫理審査委員会による審査を受け、承認を得た（2022年7月）。また、調査結果は個人が特定されない範囲で研究や教育に利用及び公開する旨、協力者より同意を得ている。

まず、動画の視聴傾向を調べるため、Moodleに連携した動画プラットフォームKalturaのアナリティクスから、全受講者139名（春学期69名、秋学期70名）の動画再生数、平均完全再生率を抽出した。次に、学生がいつ動画を視聴していたのか、どの部分を視聴していたのかなどを調べるため、アンケート調査を行った。アンケート調査は秋学期の授業後にGoogleフォームを用いて英語で行い、39名（70名中）から匿名で回答を得た。なお、アンケート作成にあたっては、春学期終了後、4名の学生に実施したパイロットインタビューをもとに項目の検討を行った。最後に、アンケート実施後に5名にフォローアップインタビュー（以下、FI）を行った。FIの対象者は、アン

ケート回答者のうちインタビュー調査への協力に同意をした学生から、動画視聴の有無、動画学習を好むかどうか均等になるよう抽出した。FIでは、日本語と英語のいずれか話しやすいほうを学生に選んで回答してもらった。インタビュー中に日英が入れ替わったり、混じったりすることもあったが、本稿では筆者らが文字化データを複数回確認し、回答者の意図に沿うよう細心の注意を払いながら日本語として意味の通る文で記載した。ただし、日本語に置き換えることが難しいと判断した部分は英語の表現をそのまま記載することとした。

4.2 視聴データ分析からの全体的な傾向

まず、Kalturaの動画アナリティクスから、学生がどの程度動画を視聴していたのかを報告する。動画1本あたりの平均再生数は60.9回、平均完全再生率は29.6%であった。全受講者数は139名であったことから、動画が頻繁に見られたとは言い難く、視聴した場合でも一部のみを視聴している傾向があることがわかった。

動画別に視聴回数を分析したところ、一番多く再生された動画は条件節の「～なら」で、144回であったのに対し、一番再生回数が少なかったのは「～ように」の23回と大きく差が見られた。そこで、タイズと動画の視聴数との関連に注目したところ、再生回数上位25本中24本が記述式問題が出題されていた動画であった。そこで、記述式問題の有無で平均再生数を算出したところ、記述式問題がある文型の再生数は平均38.4回、記述式問題のない文型は平均18.4回で、記述式問題の有無が動画の再生数に大きく影響していた。

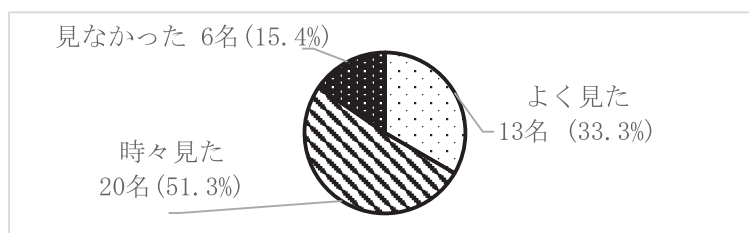
次に、課ごとに1文型あたりの平均再生数を算出したところ、1課は77.9回、2課は69.2回、3課は61.7回、4課は54.9回、5課は52.2回、6課は49.3回で、課を経るごとに1文型あたりの再生数が減少する傾向にあったこともわかった。

視聴記録のシステム構造上、学生ごとの個別ログや、1動画内のある部分のみが視聴された際に、それがどの部分だったかはデータが抽出できなかったため、この点はアンケート結果とFIから考察を試みることにした。

4.3 アンケート結果とフォローアップインタビューからの視聴傾向

4.3.1 動画視聴の有無

ここでは、アンケートからわかった学生の動画視聴傾向をまとめる。「文型学習の時に動画を視聴したか」という質問に対し、動画を「よく見た」と答えた学生は33.3%（13名）、「時々見た」と答えた学生は51.3%（20名）と、動画を利用していた学生が多いことがわかったが、一方で15.4%（6名）が「見なかった」と答えていた（図2）。



(n=39)

図2 文型学習の時に動画を視聴したか

その理由を記述式で回答してもらったところ、「動画を見なくても教科書等を読めば理解できる」「すでに教科書を読んでいた」と教科書に言及した回答が3名から、「動画が長すぎる」と長さの問題を指摘した回答が2名の学生から得られた。

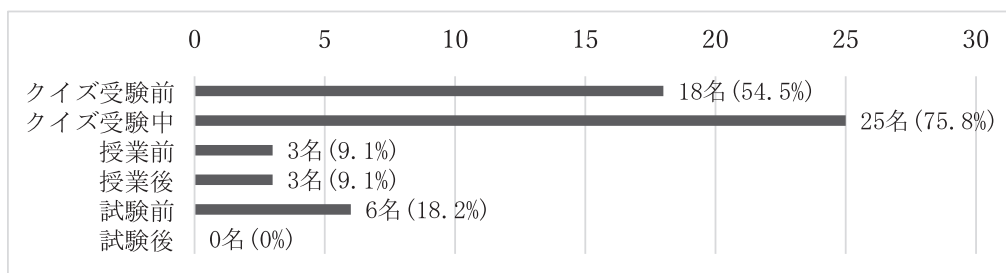
4.3.2 動画を視聴した学生の視聴傾向

4.3.2.1 視聴したタイミング

次に、「よく見た」もしくは「時々見た」と回答した33名の学生に動画の視聴に関して詳しく質問をした。「動画をいつ視聴したか（複数回答）」という質問に対しては、「クイズ受験中」が75.8%（25名）、「クイズ受験前」が54.5%（18名）とクイズに関連したタイミングで動画を見た学生が多く、続いて「試験前」が18.2%（6名）、「授業前」、「授業後」と答えた学生がそれぞれ9.1%（3名）であった（図3）。

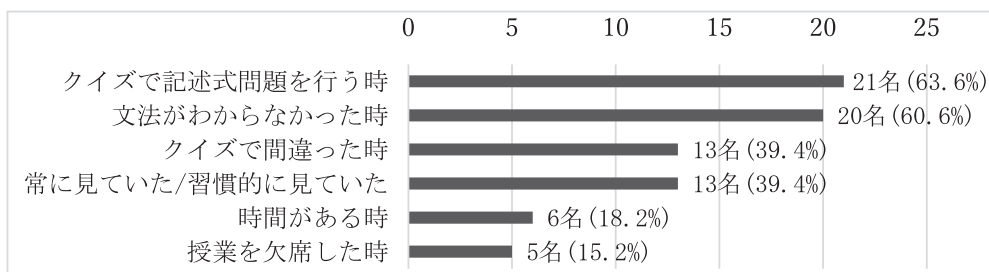
実際に動画がいつ視聴されたのかを詳しく探るため、動画アナリティクスから動画の視聴日を抽出したところ、クイズの締め切り日と前日に集中していた。クイズ前やクイズ中にわからなかった箇所を視聴する補助的な復習教材として動画を使用していたことや、動画がクイズと一体化していたため「動画視聴＝クイズ受験」のイメージが強かったことが可能性として考えられる。

次に、動画の視聴タイミングをより詳しく知るため、「どのような時に動画を視聴したか（複数回答）」という質問を行った。その結果、クイズ中に記述式問題をやる際に視聴したという回答が最も多く63.6%（21名）であった。続いて文法がわからなかった時が60.6%（20名）、クイズで間違えた時が39.4%（13名）であった（図4）。前述したように、クイズの記述式問題の対象になっている文型は再生数が高かったため、やはり動画視聴とクイズとの関連性が高いと言えるのでは



(複数回答, n=33)

図3 動画をいつ視聴したか



(複数回答, n=33)

図4 どのような時に動画を視聴したか

ないだろうか。

動画をいつどのように視聴していたかはFIでも尋ねた(表2)。5名の協力者のうち、4.3.1で、動画を「よく見た」と回答したのが学生A, B, C, 「時々見た」と回答したのが学生D, 「見なかった」と回答したのが学生Eであった。

表2 FI協力者の視聴スタイル

	視聴のタイミング	再生スタイル
学生A よく見た	動画を見てからクイズを始めた。クイズは授業の3、4日前にした。試験前にも難しい文法だけ再度見た。	動画は全て再生した。文型の難易度によって、難しいと思ったものは通して見たが、簡単なものは半分程度しか見なかった。
学生B よく見た	動画を見てからクイズを始めた。クイズは授業前日の晩にした。クイズ受験後に再度見ることもあった。	クイズが難しい時と記述式問題をする時に動画を見直した。動画の内容が簡単だと思った時は数秒飛ばすこともあった。
学生C よく見た	40本中32本程度(約80%)見たと思う。ほとんど試験前を見た。授業を欠席した時、クイズ受験中にやり方がわからない時にも見た。クイズは授業前にした。	まず教科書を読んで、理解が難しかった時動画を見た。ほとんどは試験前を見たが、クイズ中に記述式問題で空欄の意図がわからない時にも、関連する部分を見た。
学生D 時々見た	授業前を見た。自分の忙しさに応じて視聴する動画を選んだ。試験前にも見ることもあった。	忙しくない時は通して全部見たが、そうでない時は記述式問題に関連する部分のみを見た。試験前には動画内の①復習④練習の部分のみ見た。
学生E 見なかった	40本中約6本しか見なかった。クイズ受験中に見た。	クイズ受験中に記述式問題がわからない時に関連する部分のみを見た。

いずれの学生もクイズ前やクイズ中に動画を視聴していたが、目的や視聴スタイルは様々だった。例えば、学生A, 学生Bは、授業前やクイズ前に動画を視聴していた。その際、一本の動画を通して見ていたのではなく、理解度によって飛ばしたり、クイズ中に見直したりしていた。Bは動画学習について「動画で文型を理解することがinterestingだと感じた。動画のおかげで文型学習に時間がかからなかった。」と述べた。学生C, 学生Dも授業前に視聴しており、Cはクイズ中に記述式問題に関連する部分を、Dは時間があれば通して視聴、時間がなければ記述式問題に関連する部分のみ視聴と、状況に合わせて視聴していた。さらに、CとDは授業やクイズの締め切り日から間を置いた試験前にも視聴していた。Cはその理由として「短い動画に重要なポイントが集約されており、試験前にとっても効果的だった。」と述べた。学生Eは視聴した動画が少なく、視聴部分もクイズ中に記述式問題に関連した部分に限られていた。その理由としては「動画より教科書の方が見やすい。動画は長いと思う。」と学生Bと異なる意見を述べていた。

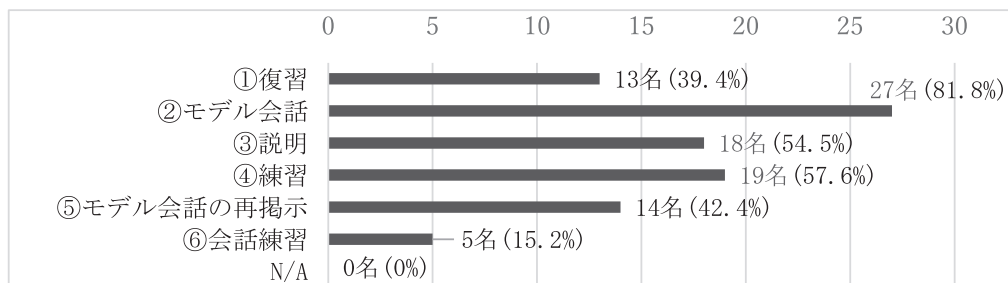
4.3.2.2 動画の中で視聴した部分

次に、動画を「よく見た」、もしくは「時々見た」と回答した学生が、動画のどの部分をよく視聴していたのかに注目する。動画は6つのパートで構成されていたが、「通して視聴した」と答え

た学生は39.4% (13名) で、残りの60.6% (20名) は必要な箇所のみ視聴していた。半数以上の学生が動画を選択的に視聴していることがわかった。4.3.2.1に記したFIの結果からは、目的や状況に合わせて通して見ることもあれば、部分的に見ることもあること、通して見た学生が必要に応じて部分的に繰り返し視聴していることもわかり、視聴方法を自ら選択して学習に生かしている様子がうかがえた。

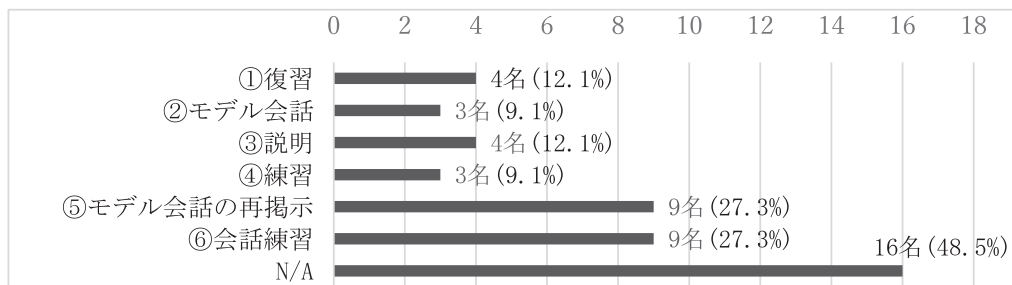
では、動画を選択的に見る場合、動画のどの部分を活用していたのだろうか。「動画のどの部分をよく視聴していたか／有用だったか (複数回答)」という質問をしたところ、最も多く視聴されていた部分が「②モデル会話」の81.8% (27名)、続いて「④練習」57.6% (19名)、「③説明」54.5% (18名) となり、これら項目に対しては半数以上の学生が肯定的に捉えていたことがわかった (図5)。これらの部分を「よく視聴していた／有用だ」とした理由として、記述回答からは「完全に理解して文を作るため」「会話の中で文型がどのように使われているかを知りたい」「例文を見ながらクイズをすることで、各文型を理解しやすいから」など、文型の理解や文の作成に役立つため、そしてクイズの際に役立つためだという回答が多く見られた。

一方、不要な箇所について尋ねたところ、「⑤モデル会話の再提示」「⑥会話練習」と答えた学生がそれぞれ27.3% (9名) いた (図6)。これらの部分が不要だとした理由として、「会話が長すぎる」「前の部分で明確に説明されている」「時間がかかるし知識が増えない」との回答があり、動画が冗長で他の部分で補えたためだとわかった。部分的に視聴をした学生が半数以上いたことから、わからなかった部分のみ視聴した学生、教科書を読んだ後に視聴した学生には繰り返し部分は不要だったと思われる。



(複数回答, n = 33)

図5 動画のどの部分をよく視聴していたか／有用だったか



(複数回答, n = 33)

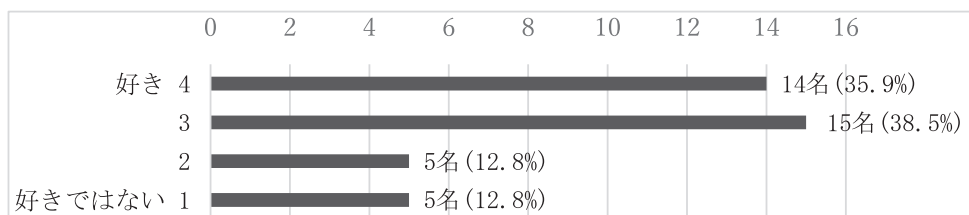
図6 動画のどの部分はあまり視聴しなかったか／不要だったか

動画内のどの部分を視聴していたか、視聴しなかった部分はどこかについては、FIで詳しく聞き取り調査を行った。アンケート調査では最も多く視聴されていた「②モデル会話」について、学生Bは「ここでは文型を実際にどのように使用するか理解できるため、動画を見る度に注目していた。私にとって最も重要な部分だった。動画を身近に感じることもあって、楽しかった。」と述べた。学生Cも「教科書にも載っている文だが、会話でどう使うか、動画で見ればわかりやすい。」と肯定的だった。アンケート調査では「③説明」と「④練習」も多く視聴されていたが、インタビューでは異なる意見もあった。「③説明」について、学生Bは「異なる語彙でどう使うかがよくわかった。それぞれの動詞はフォームが異なるので、接続の違いを理解できた。」と肯定的な意見を述べた。また、動画を見なかったと回答した学生Eも「質問と答えが両方あるので、③だけほとんど見た。」と肯定的であった。一方、学生Aは「③の例は私にとっては時々理解が難しかった。②モデル会話や④練習はもっと詳しくそちらのほうがよくわかる。また、例文のいくつかは教科書とクイズにあり、直接クイズをしたり、教科書などを見たりして確認することができる。」とあまり見なかった理由を述べた。また、「④練習」について、動画を時々見た学生Dは「②以外の場面や話題の例がわかる。」と肯定的な意見であったが、学生Bからは「見たが、主体的な練習はしなかった。例文の場面設定があまりなかったので、見ながら頭の中で文の構造を確認してただけで、練習しなかった。」という意見が、学生Cからは「ビデオで提示された例文が十分に理解できず、教科書の例を見ることになるので、あまり効果的ではなかった。」という意見があった。

また、インタビューでは「①復習」に関する意見も多く挙がった。アンケートで「視聴した／有用だ」と回答したのは39.4%（13人）と6パート中5番目であったが、インタビューでは「クイズで間違えた際にここを見て確認した。文型についてもっと理解したいと思った時に見た。（学生A）」「文型が何なのか、文型をどのように使うのかを思い出すのにとっても役立つ。（学生B）」「活用形がある時、動画の最初で活用形を教えるのは最適な方法の1つだと私は思う。①復習、②モデル会話、③説明という順番は段階的でわかりやすい。（学生C）」、「①は基本的な使い方を教えてくれる。授業前と試験前にも見た。（学生D）」というように肯定的な意見が述べられた。

4.3.3 動画の視聴と学習スタイルとの関連

次に、学生の動画視聴と学習スタイルとの関連に注目するため、「動画で文型を学ぶ方法が好きだったか」を4（好き）から1（好きではない）の4段階評価で尋ねた（図7）。その結果、4（好き）が14名（35.9%）、3が15名（38.5%）と好意的に捉えていた学生が多かった。一方、2、1（好きではない）はともに5名（12.8%）であった。このうち、動画を視聴しなかった6名に注目すると、4、3を選択し、動画を好意的に捉えていたのは2名、1と回答した学生は4名であった。動画を視聴しなかった学生は人数が少ないため言い切ることはできないが、動画を好まない学生は動画を視聴しない傾向があると考えられる。一方、動画を「よく見た」、もしくは「時々見た」と答えた学生



(n = 39)

図7 動画で文型を学ぶ方法が好きだったか

のうち、1、または2と否定的な回答をしていた学生も6名おり、動画による学習を好まなくても必要があると感じた学生は視聴していたと考えられる。

5. 本実践の評価

5.1 動画の評価

本動画は、教室での文型説明の代わりを担う、学生の自習用補助教材として有効であったと言える。まず、動画はOu *et al.* (2019) やMayer (2021) が示した原則の多くの点がカバーできており、改善が必要な点はあるものの、学習者の認知的負担に配慮したものであった。動画の構成 (図1) をOu *et al.* (2019) やMayer (2021) の提示した解説動画デザインの原則と照らし合わせ、表にまとめた (表3)。

表3 IDの観点に基づいた動画の評価

Ou <i>et al.</i> (2019)		
原則	評価	コメント
例による学習	○	②⑤⑥でモデル会話、③説明と④練習で複数の例文を提示
実践による学習	△	練習問題は取り入れたが、クリックやタイプ入力で回答するようなインタラクティブ性はない
適応フィードバック	△	動画内で正答は示したが、異なる回答の提示やフィードバックはない。但し、併用したクイズの記述回答では個別採点・フィードバックを行った
振り返りを通じた学習	○	⑤モデル会話の再提示と⑥会話練習による学習項目の振り返り
4段階の指導の原則	○	①復習 (過去の経験の活性化) →③説明 (スキルの実演) →④練習 (スキルの応用) →⑥会話練習 (スキルの実社会への反映)
個人化の原則	○	話し言葉を使用 講師の顔を切り取った動画の提示はない
マルチメディアの原則	○	図やアニメーションなどの視覚的資料と音声ナレーションの提示
Mayer (2021)		
マルチメディア	○	言語情報と視覚情報を用いた構成
事前トレーニング	○	必要に応じた初級文型の復習の提供
一貫性	○	スライドや原稿に必要な情報のみを採用
様式	○	言語情報を口頭で提示
標示	○	新しい文型や変換が必要な部分は赤字にし、文型の説明部分は青字にして強調

個人化	○	同期型オンラインで教師と学生がやりとりしているかのような会話的表現を使用
冗長性	△	ナレーションを繰り返す字幕なし。但し、解説に使用した言語は学生の第一言語ではなく、共通語としての日本語。第一言語による字幕はなし
音声	○	実在の人間の声の録音を使用
空間的連続性	○	視覚情報の近くに対応する文字情報を提示
視覚情報	○	講師の顔を切り取った動画の提示なし
時間的連続性	○	ナレーションとほぼ同時に対応する視覚情報を提示
具現化	×	ジェスチャーを行う講師の映像はなし。動画のテーマが文型という言語知識であること、イラストを用いて意味理解を補強していたことから、講師の話す音声のみを提示
分割	○	複雑な文型は初級の復習をしてから導入し、段階的に進行
生成活動	○	学生自身に文型を使って前件や後件、会話部分を考えさせたり、記述式問題をクイズに取り入れたりして提示

また、学生へのアンケートやFIでは、教科書の文型解説を読むだけで十分だという意見もあったが、学習スタイルによって様々な状況に応じて動画の視聴の有無や視聴箇所を選択したり、何度でも見られるという動画教材の特性を活かして文型学習を行ったりする学生も確認できた。さらに、動画に重要な点が集約されており便利だという声や、教科書にはない復習部分（①復習）を視聴することで文型理解を深める学生の様子が明らかになった。

5.2. 動画の提供方法の評価

本実践の動画は、受験タイミングが選べるクイズの導入部分に動画を提供した結果、動画とクイズの関係性が非常に深くなり、予習よりも復習教材として使われたことがわかった。全体の視聴傾向の分析によると、動画の視聴は紐づいたクイズの締め切りの直前に集中し、クイズ受験の前段階として、またクイズでわからなかった箇所を理解するための補助教材として動画を利用した学生が多かったことがわかった。さらに、クイズの記述式問題と直接関連した動画の視聴率が高かったことから、動画の視聴を促すにあたって、クイズの存在の重要性が明らかとなった。このことは、古川・手塚（2016）が動画教材に問題を加えた結果、視聴率が高まったという結果とも一致する。

本実践の問題点としては、動画がクイズの中でしか視聴できなかつた点が挙げられる。学生が動画にアクセスするためには、まずクイズを開始する必要がある、この手間がクイズ受験のタイミング以外で動画を視聴する機会を遠ざけてしまった可能性がある。あらゆる学習スタイルの学生に対応するために、全ての動画が一覧できる場所を学習管理システム上に作成することが必要であろう。

本実践における動画は、学生のスタイルに応じて視聴できる文型学習用補助教材として有用であったが、その提供方法の性質上、クイズの影響を多分に受けていた。調査を通して筆者らの中で改めて共有されたのは、動画教材を提供するにあたり、学生や教師が何を求めているのかを明確にすることの重要性である。教師は動画教材を視聴必須の教材としたいのか、補助教材として

学習者の自主性に任せたいのかによって、動画の提供方法も大きく変わると考えられる。この前提を実践前に教師間で明確にし、学生に逐次伝えることが必要であったらう。

6. 今後の動画作りに向けた改善点

5.で述べたように、全体的な学生の視聴傾向からは動画が頻繁に視聴されたとは言い難いものの、動画自体は学生から概ね好印象を受けていたことがわかった。しかし、学生の動画の使用方法は様々であり、その使用方法ごとに動画に求められる機能や内容が異なることも示された。つまり、「よい動画教材」の定義は、学生の学習スタイルや、教師の意図する動画の使用方法によって、大きく異なると言える。「よい動画教材」とは何か、一概に断定することはできないが、本実践で使用した動画をさらにブラッシュアップするためにはどのようにすればよいのか考察したい。

まず、本動画の具体的な内容について、構成はMayer (2021) の「根拠に基づく解説動画デザインの原則」に沿ったものになっており、学習者に認知的負担を与えないものであった。動画の展開は、同期型授業で教師が行う流れをイメージし、「①復習→②モデル会話→③説明→④練習→⑤モデル会話の再提示→⑥会話練習」としたが、一部の学習者からは⑤モデル会話の再提示や⑥会話練習は不要であると判断された。⑤に関しては、教師の意図した流れがあるとはいえ、好きな部分を必要に応じて何度でも見ることができるという動画教材の利点を考えた場合、提示しない、あるいは動画内にタイムラインを設定し、学習者が視聴したい部分へのアクセシビリティを高めることなどが改善点として挙げられる。⑥に関しては、一部の文型しかクイズに紐づけられなかったこと、また即時的なフィードバック (Ou *et.al.* 2019) ができなかったことなどが学生に不要と判断された理由であると考えられる。本実践では学生の負担を考え、記述式問題は一部の文型のみを対象としたが、FIで学生Bは、理解を深めるために全ての文型動画に記述式問題を課してほしかったと述べており、学生は問題数が少なくなることを必ずしも望んでいないことが示唆された。また、ID理論でも、クイズを紐づけ、動画のインタラクティブ性を高めることが重要だとされているため、動画内に直接クイズを埋め込み、学習者が参加できるよう改善することも必要だと考えられる。

さらに興味深かったのは、アンケート調査で、動画を見て文型を学ぶ方法が「好きではない」「あまり好きではない」と回答した10名のうち、60% (6名) がYouTubeを見て学習すると答えた点である。本動画を好まなかった学生でも、他の動画を利用して文型を学習していることがわかった。学生に好まれるYouTubeなどの動画コンテンツは、伝統的な動画教材と比べ、動機を高める情意面からの働きかけが見られる (張・小西 2023) ことも理由の一つであると考えられるが、今後さらなる調査が必要である。FIで学生Eが、実際の会話例やロールプレイなどがあるといいと述べていること、Ou *et.al.* (2019) が提案する動画の内容に「スキルの実社会への反映」があることから、人間やアニメーションが対象文型を使用したロールプレイを行うような動画箇所を作成することも選択肢の一つであろう。しかし、同時に動画の長さと言及する学生も見られるため、視聴者が動画内容の取舍選択を目的に応じて行えることが必要である。

他にも、学生の声や先行研究から得られた知見、筆者らの反省から挙げられる改善点として、動画を視聴しなかった学生からの「動画が長すぎて飽きる」という声を考慮し、Mayer (2021) の「分割」の原則に則って、一つの文型で複数の用法を解説している動画を別の動画に分割すること、③説明と④練習で提示する例文の数を増やすこと、認知的負担の軽減のため、漢字にルビを振ることなどがあった。また、媒介語についてアンケートで尋ねたところ、「必要ない」「どちらかと

いうと必要ない」と答えた学生が69.3% (27名) だった一方で、「どちらかという必要」、もしくは「必要」と回答する学生も30.7% (12名) と少なくなかった。また、動画に付け加えてほしい機能として「英訳や英語解説」と回答した学生もおり、媒介語の説明を重視する学生が一定数いた。FIでは、「英訳の字幕があれば、クラスでわからなかった点を勉強しやすくなるかもしれない(学生A)」、「英語で説明する必要はないが、例文に英訳があると嬉しい(学生C)」との声があった。この2名は「動画内の例文が自分には難しかった」と述べていることから、媒介語で全てを説明することは必ずしも望まれてはいないが、媒介語による補足説明を画面上に表示したり、日本語でのナレーションにON・OFFの調整が可能な字幕機能を設けたりすることも今後動画の有用性を高めるために工夫できる点である。

おわりに

本研究は、ブレンディッドラーニング教材としての文型解説動画を用いた実践の評価を行い、今後の動画教材作りへの示唆を得ることを目標とした。結果として、本実践の動画は学生が文型を自主学習するにあたり、有用な教材として機能したと評価できる。ただし、「よい動画教材」の内容やその提供方法は教師や学生の目的に応じて大きく変わるため、今後は本実践における動画教材の位置付けを明確にした上で、その目的に応じた改善点を検討していく必要がある。また、「そもそも学生は動画を見た方がよいのか」「教師は学生に動画の視聴を求めるべきなのか」という問いに答えるべく、文型解説動画そのものの効果が明らかになるような実験デザインも必要である。

- * 本稿は第32回小出記念日本語教育学会年次大会(於オンライン, 2023年6月24日)において口頭発表した「授業と併用する自習用文型解説動画の使用実態——学習履歴とアンケート調査の分析を通して——」を修正・拡張したものである。発表時のコメントおよび査読者のご助言に感謝申し上げます。

注

- 1) 文法・文型の動画教材に関して、研究によって「文法学習動画」「文法解説動画」「文型学習動画」「講義動画」など表現が異なるが、本稿では「文型解説動画」で統一した。
- 2) 坂本 正(監修)・安井朱美・井出友里子・土居美有紀・浜田英紀(2019)『4技能でひろがる 中級日本語カルテットI』The Japan Times 出版
- 3) ホームページ『中級日本語カルテット』The Japan Times 出版
<https://quartet.japantimes.co.jp/resource/> (最終閲覧2025年9月13日)

参考文献

- 工藤嘉名子・伊東克洋・西島絵里子(2023)「学習者は事前学習課題としての文型動画視聴をどう受け止めたのか——初級日本語オンライン教材の開発に向けて——」『東京外国語大学国際日本学研究』3, 111-121ページ
- 鈴木靖代(2018)「オープン教材を活用した初級日本語授業における反転授業実践」『一橋大学国際教育センター紀要』9, 59-71ページ
- 高橋 亘・工藤嘉名子(2023)「オンデマンド教材を併用したブレンド型初級文法授業」『日本語教育方法研究会誌』30(2), 58-59ページ
- 張俊杰・小西 円(2023)「日本語動画教材の作成を目指したオンライン動画コンテンツの分析——YouTube

- とBilibiliの動画を対象に——』『東京学芸大学紀要総合教育科学系』74, 600-613ページ
- 深田 淳 (2015)「日本語教育におけるテクノロジー」Tohsaku, Y. & S. Schmidt (編)『アメリカにおける日本語教育の過去・現在・未来』1-25ページ
- 古川智樹・手塚まゆ子 (2016)「日本語教育における反転授業——上級学習者対象の文法教育において——」『日本語教育』164, 126-140ページ
- 美濃部大樹・宮田聖子・門脇由江・鈴木紗弓・奥村那生・ウェイ諸石万里子 (2023)「ブレンディッドラーニングを支援するオンライン教科書に統合された文法学習支援システム」『日本語教育支援システム研究会第10回国際研究集会』120-125ページ
- 宮内俊慈 (2021)「オンライン授業下での反転授業の試み」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』31, 21-34ページ
- Beheshti, M., Taspolat, A., Kaya, O. S., & Sapanca, H. S. (2018). Characteristics of instructional videos. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 10(2), 79-87.
- Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning? *TechTrends*, 63(5), 564-569. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5>
- Mayer, R. E. (2021). Evidence-based principles for how to design effective instructional videos. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 20(2), 229-240. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2021.03.007>
- Ou, C., Joyner, D., & Goel, A. (2019). Designing and developing videos for online learning: A 7-principle model. *Online Learning*, 23, 82-104. <https://doi.org/10.24059/olj.v23i2.1449>
- Singh, H. (2021). Building effective blended learning programs. In B. H. Khan, S. Affouneh, S. H. Salha, & Z. N. Khlaif (Eds.), *Challenges and opportunities for the global implementation of e-Learning frameworks* (pp. 15-23). IGI Global. <http://dx.doi.org/10.4018/978-1-7998-7607-6.ch002>
- Watanabe, Y. (2014). Flipping a Japanese language classroom: seeing its impact from a student survey and YouTube analytics. In *Proceedings of ascilite2024 Rhetoric and Reality: Critical perspectives on educational technology* (pp. 761-765). Dunedin, New Zealand.