

アラビア語母語話者を対象としたゼロ初級 e-ラーニングコースの開発・実践 —YouTube を媒体として—

Baraa Enezan

1. はじめに

アラブ諸国では、日本語教育機関が非常に限られている。国際交流基金のホームページの「日本語教育について調べる」¹に掲載された2015年のアラブ諸国²での日本語教育の状況を分析したところ、アラブ諸国の22ヶ国のうち、14ヶ国で日本語教育が行われ、学習者総数は2,912名であることが分かった。これは、人口がアラブ諸国の僅か2.5%であるスウェーデンにおいてアラブ諸国とほぼ同数の学習者数があることからわかるように、非常に少ないことがわかる。そのため、アラビア語母語話者に対する日本語教材などの開発も遅れている。

また、2011年に始まったシリアの紛争を機に、シリア人を日本に留学生として招聘する助成制度が増えた。主に次の3つの制度に分類できる。日本政府が2016年に、5年間のうちに、150人のシリア人を日本に留学生として受け入れると発表³した、国際協力機構（JICA⁴）が担当するJISR⁵プログラム（年間20人）、文部科学省（MEXT⁶）の国費外国人留学生制度⁷（年間10人）、難民支援協会（JAR⁸）が毎年トルコからのシリア人を留学生として受け入れる「シリア難民留学生受け入れ事業」⁹である。紛争に関する受け入れがなされているが支援の対象は一部の人であり、彼らの家族への支援が薄いということが言える。彼らが日本で生活して、働くためには、日本語が必須であることから、時間・場所の制限のないアラビア語を媒介語とした日本語学習のe-ラ

¹ 国際交流基金「日本語教育 国・地域別情報 2017年度—2015年度日本語教育機関調査結果—」（なお、2015年の情報が2017年に公開された）

<<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2017/index.html>> (2018/7/11)

² 22カ国であるアラブ諸国を国別調べ、その結果をまとめた。参考文献を参照。

³ nippon.com「JICA、シリア難民留学生受け入れ=院生20人、ヨルダン、レバノンで募集」

<<https://www.nippon.com/ja/behind/110455/>> (2019/12/31)

⁴ 国際協力機構（ジャイカ）（JICA；Japan International Cooperation Agency）

<<https://www.jica.go.jp/>> (2019/12/31)

⁵ ジスル（JISR；Japanese Initiative for the future of Syrian Refugees）「シリア平和への架け橋・人材育成プログラム」

<<https://www.jica.go.jp/syria/office/others/jisir/index.html>> (2019/12/31)

⁶ 文部科学省（MEXT；Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology）

<<https://www.mext.go.jp/>> (2019/12/31)

⁷ 文部科学省「国費外国人留学生制度について」

<https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/06032818.htm> (2019/12/31)

⁸ 難民支援協会（JAR；Japan Association for Refugees）

<<http://www.refugee.or.jp>> (2019/12/31)

⁹ 難民支援協会「シリア難民留学生受け入れ事業」

<<https://www.refugee.or.jp/jar/release/2017/11/06-0000.shtml>> (2019/12/31)

ーニングの開発が必要とされている。

上記の理由から教材が不足しているアラブ諸国に滞在しているアラビア語母語話者や来日するシリア人などのために e-ラーニングを実践したいと考える。以上の点が、本研究の出発点である。

2. 教材開発

1.では、e-ラーニングを実施する必要性について述べたが、一体どのようなシラバスを使用すればいいのかは、既存の教科書で使用されたシラバスを分析してから考える必要がある。しかし、1.で述べた通り、アラビア語母語話者向けの教材が欠けている状況にある。そこで、母語を問わず作成された従来の教材や教科書についての問題を指摘している先行研究とそれらの教科書を分析した結果、以下のような問題的が浮き彫りとなった。

- ①不自然な日本語が多い。
 - ・口語でそれほど使用されていない項目を取り上げる。
 - ・取り上げたい文法項目と場面が合わない。
- ②理解レベルと産出レベルの言語要素の分類があいまい。
- ③一つの文法項目に対していくつかの機能を教える。あるいは、一つの機能に対していくつかの言語形式を教える。
- ④それほど必要としない文の産出練習をさせる。

①の「口語でそれほど使用されていない項目を教える」について、否定形の「じゃありません/ではありません」を練習させる例が挙げられる。例えば、「サントスさんは学生じゃ（では）ありません」「ミラーさんは先生ですか。 … いいえ、先生じゃありません」『みんなの日本語初級 I』（Lesson1）のように取り上げられることが多いが、談話分析を行った田中（2010）では、「ないです」の使用が「ません」の使用を約3倍も上回る結果が出たと指摘している。それに対し、「書籍」、「国会議事録」、「Yahoo 知恵袋」を対象に調査を行った坂野（2012）では、「書籍」、「国会議事録」、「Yahoo 知恵袋」の順で「ません形」の使用率が高いという結果が出たと指摘している。つまり、「ません」は、口語で使用されないわけではないが、非常に改まった場面で使用されることが分かる。

また、①のもう一つの項目「教えたい文法項目と場面が合わない」については、『はじめよう日本語初級 1』という教科書で「習慣」の「～ます」を取り上げる第3課セッション1に、「スポーツをしますか」があるが、スポーツについて聞く際には、「やっていますか」のように、「～ます」ではなく、「～ています」を使用した方が自然であろう。つまり、取り上げたい文法項目と場面が合っていないことが見受けられる。

②「理解レベルと産出レベルの言語要素の分類があいまい」については、庵 (2015) が、理解レベルとは、言語要素 (文法・語彙) には意味が分かればよいものであるのに対し、産出レベルとは、意味が分かっただけで使える必要があるものであると指摘している。その上で、理解レベルと産出レベルを区別することが不可欠であると主張している。例えば、『はじめよう日本語初級 1』の第 1 課セッション 2 では、セッションのタイトルは「ご家族は何人ですか」だったが、このフレーズは理解すれば良く、練習させたいのはそれに対する回答であるため、タイトルとしては理解するものより産出すべきものにしたほうがいいのではないかと指摘している。

③「一つの文法項目に対していくつかの機能を教える。あるいは、一つの機能に対していくつかの言語形式を教える」については、庵 (2015) で述べられているように、「1 機能 1 形式」ということを考慮すべきだということである。また「初級」をできるかぎり「シンプルに」する必要があると指摘している。例えば、上記に述べた否定形の「～じゃありません」を取り上げる際に「～ではありません」も同時に取り上げられることが多い。初級学習者は、その違いが分かったとしても、使い分けは困難だと言える。

④「それほど必要としない文の産出練習をさせる」の「使用する場面が非常に限られている」については、例えば、『みんなの日本語・初級』で命令形の産出練習をさせている (庵 2012) ことが挙げられる。命令形を練習させても、実際に使用できる場面は目上の人から言われたこと (上司、親など) を引用する際 (「勝手にしろ」って言われて……) や、強盗犯人が「金を出せ!」と言う場面、友達が励ましてくれる際に「頑張れ!」と言う場面などに限られており、初級の学習者が使用することがそれほどないと考えられる項目のため、初級から取り上げない方がいいのではないだろうか。

④「それほど必要としない文の産出練習をさせる」の「使用する場面が非常に限られている」の「ある形式を使用する必要がなく、むしろ別の言い方が自然」という点については、前述した『みんなの日本語初級 I』の (「ミラーさんは先生ですか。 … いいえ、先生じゃありません」) が例に挙げられる。ここでは、否定形を使用する必要がなく、「いいえ。～です」あるいは、「違います。～です」のように、直接正しい情報を言った方が自然なため、以上のような産出練習をさせない方がいいと思われる。

以上の点を踏まえて、本研究では、自然な日本語 (取り上げる文法項目は場面に則しており、かつ口語で使用される) を重視しているため、会話を中心とした『はじめよう日本語初級 1』¹⁰を参考にし、シラバスを作成した。『はじめよう日本語初級 1』は「日本語学習の初めの段階から、文法と語彙・表現を使ってコミュニケーションをする力をつけていくことを目指す」というのが目的であり、就学生や一般生活者の学習

¹⁰ 『はじめよう日本語初級 1』は、「TU 東京日本語研修所」が作成したものである。

者を対象にして作成されている。コミュニケーションをする力をつけていくというのが目的であるため、会話を中心とした教え方を採用している。

本教材の名称は『ArapoN』とし、「ArapoN」は「arab」の「ara」と「nippon」の「pon」の組み合わせた名称である。本教材の目的は、ゼロ初級学習者を対象とし、基礎的な日本語を学び、日本社会で使用できるようにするほか、コース終了後でも母国などで日本語学習を継続できるようにすることである。学習対象者は、アラビア語母語話者であり、①日本語教育機関にしろ、独学にしろ、日本語を学習したことがない者、あるいは、②独学で日本語を少し学習したことがある者の2つに分けられる。シラバスは構造シラバスでありながら、場面を重視するシラバスとした。先に場面を設定したのではなく、文法項目を設定したうえで、場面を設定し、会話を作成した。それは、場面を先に設定すると、難易度の高い日本語を使わざるを得なくなるが、そのために不自然な易しい日本語に修正して会話が作成されることが多いからである。課は23課まであり、挨拶、家族、年齢、時間、場所、比較、現在形、過去形、誘い、願望、許可、進行中の動作などを取り上げた。

なお、本研究における、アラビア語母語話者に特化した教材というのは、以下の①～③のような点を配慮したものである。

- ①実践の際に、教材の解説がアラビア語によるものとし、その解説はアラビア語と日本語を対照させたものであること。
- ②アラブやイスラムの文化に配慮していること。(例:「～はどうでしたか」という文を取り上げる際に、「ラマダン¹¹はどうでしたか
- ③アラビア語訳が付いていること。

3. e-ラーニングの先行研究

3.1. e-ラーニングの定義

e-ラーニング白書(2007・2008)によれば、e-ラーニング(electronic learning)とは、「情報技術によるコミュニケーション・ネットワーク等を活用した主体的な学習である」と述べられている。また、「IT用語がわかる」という辞典によれば、「コンピューターなどの情報技術(IT)を利用して行われる教育の総称」というように定義されている。「端末」の制限のない、言語教育の「主体的な学習」に使用される「e-ラーニング」を本研究で使用することにする。

¹¹ イスラム教徒の断食月のことである。

3.2. e-ラーニングの種類の実状

新しい実践を行う際に、日本語教育における e-ラーニングの現状を分析する必要がある。次は、e-ラーニングの授業の形態、時間、コンテンツ、教授法、シラバス、目的、コスト、対象者、インタラクティブ性、教師の存在と学習者の自律性、課題提出とフィードバック、実施するプラットフォーム、実施する期間制限を中心に分析していきたい。ただし、YouTube 主体で行っている研究が少ないため、YouTube 以外の媒体をプラットフォームとした先行研究にも参考にする。

田邊 (2018) は、リアルタイムに講師が授業を行うかどうかにより、e-ラーニングを同期型と非同期型に分類した。同期型は TV 会議システムや衛星通信を使用する。一方、非同期型は、オンデマンド型とも呼ばれ、インターネットによって教材を配信し、学習者の都合 (時間帯・場所) や能力・スキルに合わせて学習できると述べた。

さらに、稲葉 (2014) は、オンデマンド授業を 2 つに分類した。あらかじめ制作した講義動画をインターネット配信し、教室授業の一部またはすべてを代替するフルオンデマンドと、対面式授業とオンデマンド授業を組み合わせる実施するオンデマンド併用授業である。このオンデマンド併用授業は、ブレンディッド・ラーニング (Blended Learning) とも呼ばれる。そして、コンテンツの種類を資料同期型・動画 1 画面型・教室授業収録型の 3 つに分類した。資料同期型は、講義映像または音声と PowerPoint (PPT) のスライドを組み合わせた形式である一方、動画 1 画面型は、講義映像のみの形式である。また、教室授業収録型は、教室授業を後方より収録したものをそのまま利用する形式であるとしている。コンテンツは、筑波大学が開発した「筑波日本語 e-ラーニング」のように、マルチメディアコンテンツ (Flash など) (李 2012) のものもあれば、国際交流基金が開発した「アニメ・マンガの日本語」のように、アニメやマンガを使用し、モチベーションを高めようとする e-ラーニングもある。

田邊 (2018) は、情報の流れが双方向か否か (インタラクティブ要素を持っているかないか) により、e-ラーニングを双方向と片方向に分類した (本研究においても同様の分類を採用)。遠隔で双方向的に行う e-ラーニングは狭義の e-ラーニングとされ、これに CALL (Computer Assisted Language Learning) システムや CD-ROM 等の片方向的な e-ラーニングを含む場合を広義と考えると指摘している。つまり、双方向性は教師と学習者との間のものだけではなく、システムとの間のものでもあるということが分かる。サーバーとの双方向性については、李 (2012) でも、サーバーと通信しながら双方向的に学習を進めることができるとされている。さらに、学習者同士とのインタラクティブ性も指摘し、「SNS の仕組みを取り入れ、ユーザー同士が音声や文章を使って交流できる仕組みも実装している」と述べている。

また、学習の自律性に関して、完全自立コース型がある（李 2012）。教授法に関しては、日本語教育における e-ラーニングのほとんどが直接法であり、媒介語が少ない。しかし、「筑波日本語 e-ラーニング」のように、直接法を使用しながらも、中・英・韓による翻訳が付いているものもあれば、YouTube 動画を配信する「日本語の森」というチャンネルのように、翻訳が付いていないものもある。間接法で、ラジオ講座、かつ、インターネット上でコンテンツがダウンロード可能な NHK world の「やさしい日本語」のようにアラビア語など媒介語を使用したものもある。

使用シラバスには、「場面シラバス」と「文型や語彙を積み上げ」がある。サバイバル日本語を目的に作成されたもののほとんどが「場面シラバス」を使用している。それに対し、大学院生・大学生向けのキャンパス・ジャパニーズを身につけることが目的とするもののほとんどが「文型や語彙を積み上げ」を採用している（李 2012）。一方、来日前に学習してもらう目的に開発された e-ラーニングもある（穂屋下 2013）。フィードバックのない e-ラーニングが多いが、フィードバックがある e-ラーニングもある。畑佐（2002）は知的フィードバックについて紹介し、「自然言語処理の技法を応用した文法学習のレッスンは ICALL（知的 CALL）とよばれる」と述べている。また、オンデマンド授業でありながら、フィードバックを対面授業で行うという形式もある（稲葉 2013）。教師の存在については 4 つの分類にまとめられる。なお、教師の存在とは、コンテンツに出るか出ないかに関係なく、リアルタイムにいるか、あるいは、リアルタイムにいないが、学習者のサポートをしてくれる場合という意味で使用される。よって 1 つ目がテレビ会議のように、リアルタイムで存在する場合（藤本 2008）。2 つ目がオンデマンド授業時には存在しないが、対面授業に存在する場合（稲葉 2013）。3 つ目がリアルタイムのときもリアルタイムでないときもあるが、リアルタイムではない時には課題の添削など行う場合。例えば、（JF Japanese e-learning e みなと）。4 つ目が存在しない場合（李 2012）がある。実施するプラットフォームには、ホームページ、かつコンテンツがダウンロード可能な型、学習管理システム（LMS）、YouTube、アプリなどが挙げられる。対象者は、限定しない場合と、あるいは、大学の学生・教員に限定している場合に分類できる。コストは、無料のものもあれば、有料のものもある。片方向のものは、ほとんど公開されているため、無料で学習できる（「日本語の森」など）が、双方向のものは、ほとんど有料である。実施する期間制限については、自分のペースで学習できるものもあれば、決まった期間内で学習しなければいけないものもある。

3.3. e-ラーニングのメリットとデメリット

田邊（2018）は、同期型は、質問や意見交換などを即時で行うことができるメリッ

トを持つと述べている。また、時間や場所や人数の制限がないというのがe-ラーニングの1つのメリットだと考えられることが多い。一方、デメリットとして、今井(2015)では、e-ラーニングには学習者にリアルタイムで対応できる生身の教師がいなかったため、学習者の疑問に答えることや、学習者の状態に合わせてスキヤフオールディング(手助け)ができないことなどが指摘されている。

以上のように、現行の日本語教育におけるe-ラーニングは、直接法によるものが多く、片方向のe-ラーニングや双方向のe-ラーニングの学習者の反応や継続性を測定した研究がほとんどないということが分かる。

4. 本研究の目的

先行研究の問題点を踏まえた上で、本研究の目的を述べる。先行研究では、片方向のe-ラーニングや双方向のe-ラーニングの学習者の反応や継続性を測定した研究がほとんどないだけでなく、片方向と双方向のe-ラーニングとでは、学習者の反応や継続性が異なるのかというのとは明らかとされていない。つまり、インタラクティブ性により、学習者のパフォーマンスが異なるのかということは明らかとされていない。双方向だと、教師とのやり取りや宿題の提出などがあるため、反応と継続性が高いと予測されているが、それが本当であるかということをは明らかにするのが本研究の目的である。それを明らかにすることにより、双方向でなくても片方向のみでも教育が可能であることが言えるのではないかと思われる。

5. 本研究のe-ラーニングコースの概要

本研究では、片方向のe-ラーニングとしてYouTube¹²を採用するが、双方向のe-ラーニングとしてGoogle Classroom¹³を学習管理ツールとして採用した。YouTubeに配信する動画はレッスンの動画とフィードバックの動画に分けた。動画の配信は、毎週の金曜日にレッスンの動画を1本と、次の週水曜日に宿題の回答へのフィードバックの動画を1本配信していた。

コンテンツは、動画1画面型であり、シラバスは構造シラバスであり、目的は初級の基礎的な日本語を学び、日本社会で使用し、コース終了後でも学習が継続できるようにするということである。コストは無料であり、対象者は日本や日本語に興味を持っているアラビア語母語話者①日本語教育機関にしろ、独学にしろ、日本語を学習し

¹² YouTubeとは、世界最大の動画共有サービスであり、誰でもいつでも無料で動画を視聴できる。また誰でもチャンネルを作成し、動画を配信することもできる。

¹³ Google Classroomとは、無料のサービスであり、クラスの作成、課題の配布、フィードバックの提供、課題の出題や採点など、すべてを1か所で管理できる他、GmailやGoogleドライブなどに連携できる。

たことがない、②独学で日本語を少し学習したことがある人である。

教師の存在と学習の自律性は、YouTube の場合は教師が存在しない、完全自立コース型だが、Google Classroom の場合は教師がリアルタイムで存在しないが、課題を確認したうえでフィードバックするため、部分的自立コース型である。よって YouTube のみの動画を視聴し学習した者と、YouTube の動画を視聴し、かつ Google Classroom に登録し学習した者がいる。課題提出とフィードバックは、YouTube のみの場合はないが、YouTube に書かれた質問に答える他、Google Classroom の学習者の宿題を踏まえ作成したフィードバック専用動画の視聴は可能である。Google Classroom の場合は宿題提出とフィードバックがある(振り返りシート、聴解宿題、産出宿題(音声付き)、語彙シート))。

フィードバックは、YouTube の場合は片方向であるため行なっていないが、Google Classroom の場合は、音声を送った人に個人的フィードバックをした上で、学習者の誤用へのフィードバック専用動画により行なっていた。実施する期間制限は、YouTube の場合は、いつでも見られ課題の提出などがいないため期間制限はないが、Google Classroom の場合は、2019年1月18日から2019年9月6日までである。

教授法は、アラビア語を媒介語とする間接法である。アラビア語と日本語を対照させながらホワイトボードへの手書きでアラビア語で解説した。(アラビア語は日本語と逆であり、右から左へと書く)。コースの最後に期末テストを実施し、それを受けた学習者に修了証書を発行した。

6. パフォーマンスの分析

本章では、片方向の YouTube チャンネルのパフォーマンスと双方向の Google Classroom のパフォーマンスについて述べる。パフォーマンスというのは、YouTube のホームページに使用された概念であり、主に3つの指標(以下の6.1を参照)が設定されている。本研究でのパフォーマンスというのは、学習者の反応と継続性という意味として考えていきたい。

なお、2019年1月17日から2019年9月6日までだった実践期間以内のパフォーマンスを分析する。

6.1. 片方向の YouTube チャンネルのパフォーマンス

YouTube チャンネルのパフォーマンスを測定するために主要指標¹⁴を参考にする。その主要指標は次のようである。

¹⁴ YouTube ヘルプ 「チャンネル パフォーマンスの概要を把握する」
<<https://support.google.com/youtube/answer/9314414?hl=ja>> (2020/01/02)

- ①総再生時間: 視聴者が動画を見た時間の長さ
- ②視聴回数: チャンネルや動画の正式な視聴回数
- ③チャンネル登録者数: 自分のチャンネルに登録している視聴者の数

学習者の反応を測定するために、以上の①総再生時間を目安にする。それは、動画の視聴という学習者に与えられた課題でどのくらい反応するかということが測定できるからである。

レッスン動画の平均時間は、31分1秒だったが、レッスンの動画の総再生時間の平均値は、5分3秒(16.3%)だった。それに対し、フィードバックの動画の平均時間は、11分7秒だったが、その総再生時間の平均値は、2分5秒(18.8%)だった。つまり、いずれの動画も総再生時間の平均値は25%(4分の1)以下だったということが分かった。

また、学習者の継続性を測定するために、以上の②視聴回数と③チャンネル登録者数を目安にする。それは、YouTube 視聴回数のうちの登録者数を計算すれば、学習者の継続性が測定できるためである。つまり、YouTube の動画を視聴し、登録した人は継続したいという姿勢が予測されるということである。

レッスンの動画の視聴回数は、22,795回であり、フィードバックの動画の視聴回数は、2,567回だった。登録者数は、以下の図1¹⁵のように、1,520人だった。



図1 コースの最初から最後まで YouTube チャンネルの登録者数

また、レッスンの動画の視聴回数で最も多かったのは、第1課(ひらがな)であり、14,373回だった。それに対し、レッスンの動画の視聴回数で最も少なかったのは、第23課であり、121回だった。最も多かった視聴回数ともっとも少なかった視聴回数の差が激しいため、視聴回数の平均値を出さない。なお、第1課は視聴者数が最も多か

¹⁵ この図は、クリエイターがチャンネルの管理や、成長に役立つ分析情報の入手、最新ニュースの確認を行うことができる YouTube Studio によるものである。

った動画だけではなく、登録者数も最も多かった動画であり、722人だった。つまり、1,520人だった登録者数の47.5%である。

最も長かった動画の時間は、58分18秒であり（第4課）、最も長かった総再生時間は、8分1秒（14.9%）だった（第8課）。一方、最も短かった動画の時間は、14分37秒であり（第22課）、最も短かった総再生時間は2分37秒（18%）だった（第22課）。

フィードバックの動画の視聴回数で最も多かったのは、第3課であり、426回だった。それに対し、レッスンの動画の視聴回数で最も少なかったのは、第22課であり、63回だった。最も長かった動画の時間は、21分21秒であり（第12課）、最も長かった総再生時間は、3分42秒（17.4%）だった（第12課）。一方、最も短かった動画の時間は、1分56秒であった（第18課）。最も短かった総再生時間は48秒（41.4%）だった（第18課）。

6.2. 双方向の Google Classroom のパフォーマンス

学習者の反応を測定するために、宿題提出者数を目安にする。それは、宿題の提出という学習者に与えられた課題でどのくらい反応するかということが測定できるからである。

脱落した学習者がおり、残りの91人の学習者のうち、平均で17人（18.7%）しか宿題¹⁶を提出しなかった。

また、学習者の継続性を測定するために、期末テストを受けた人数を目安にする。それは、登録者数のうちに何人期末テストを受けたのかということを経験すれば、学習者の継続性が測定できるためである。つまり、Google Classroom の期末テストを受けた人は継続したいという姿勢が予測されるということである。

1ヶ月の学習者募集期間で156人がGoogle Classroomに登録した。そのうち、15人（9.8%）しか期末テストを受けなかった。

7. 考察

YouTubeチャンネルのパフォーマンスでは、レッスンの動画（22,795回）の方がフィードバックの動画（2,567回）より視聴回数が多く、レッスンの動画は、フィードバックの動画の8.9倍で視聴されていたということが分かった。ある学習者のコメントによると、フィードバックの動画は、Google Classroomの学習者の宿題への回答であり、YouTubeの学習者にはそれほど関係がないと感じていることがわかった。

また、第1課（ひらがな）は、視聴回数が圧倒的に多く、14,373回だったが、これを視聴回数が121回だった最後の第23課の視聴回数と比べると、視聴者は0.9%回しか最後までレッスンの動画を視聴しなかったことが分かる。つまり、ほとんどの視聴

¹⁶ 宿題は、①「振り返りフォーム」（レッスンで困難だったところなど）、②聴解の理解を確認する選択肢フォーム（音声付き）「理解宿題」（音声は日本語、問題はアラビア語で作成）、③産出すべき問題のためのフォーム「産出宿題」と同時に、その回答を録音し、メールで送信してもらった「産出音声宿題」、④「語彙宿題」¹⁶の4つの宿題があった。

者は、第1課（ひらがな）を視聴したことにとどまり、他のレッスンの動画を視聴しなかったということである。それは、母語の表記が日本語と全く異なるアラビア語母語話者にはひらがなでコースを始めるのはハードルが高かったからだと考えられる。また、ひらがなを一つの動画にまとめて教えたため、負担が大きかったと思われる。

さらに、レッスン動画の平均時間は、31分1秒だったが、レッスンの動画の総再生時間の平均値は、5分3秒（16.3%）だったということから言えるのは、レッスンの動画の適切な時間は5分以内だということである。

加えて、意外なことに、YouTubeチャンネルのパフォーマンスとGoogle Classroomのパフォーマンスはほとんど同様だった。具体的に言えば、YouTubeのレッスンの動画の時間の平均値のうちの総再生時間の平均値（16.3%）と、フィードバックの動画の時間の平均値のうちの総再生時間の平均値（18.8%）は、Google Classroomの残った学習者のうちの宿題提出者数の平均値（18.7%）とほとんど同様だった。つまり、YouTubeの動画の時間のうちの総再生時間の平均値と、Google Classroomの残った学習者のうちの宿題の提出者数の平均値は、学習者に与えられた課題（YouTubeの場合は、動画の視聴、Google Classroomの場合は、動画の視聴かつ宿題の提出）にどの程度反応しているかということを表し、学習者の層がほとんど同じであったと言える。それ以外にも、YouTubeの視聴回数の中の登録者数（6%）は、Google Classroomの登録者のうちの期末テストを受けた人数（9.8%）とほとんど同様だった。そのことから言えるのは、YouTube視聴回数の中の登録者数とGoogle Classroomの登録者のうちの期末テストを受けた人数は、学習者の継続性を表し、最後までコースを継続した学習者の層がほぼ同じであったということである。要するに、反応より継続性の方が低かったということが明らかとなった。このことから、双方向のe-ラーニングは片方向のe-ラーニングと同様だったため、片方向でも教育が可能なのではないかと言える。つまり、YouTubeのみでも教育が可能なのではないかということである。

8. まとめと今後の課題

本研究では、アラビア語母語話者向けの教材を開発し、その教材をYouTubeチャンネルとGoogle Classroomを媒体として実践した。彼らへのe-ラーニングによる日本語教育が必要な中でも、片方向のYouTubeチャンネルと双方向のGoogle Classroomのパフォーマンスはかなり低く、同程度だったということが明らかとなった。また、反応より継続性の方が低かったということが分かった。

YouTubeチャンネルに登録した1,520人のうち、722人（47.5%）は第1課を視聴してから登録したということが分かったが、第1課は、「ひらがな」についてだったほか、動画の時間が長く情報量が多かった。そのため、本研究で明らかとなったように、動画の時間を5分以内にするにより、動画の情報量を少なくする必要があると考えられる。また、情報量が多く5分以内にまとめられない場合は、一つの動画をいくつかの動画に分割し、それぞれ5分以内にする必要があるのではないかと思われる。それに加え、コースの始まりは「ひらがな」ではなく、「挨拶」など学習者の達成感を

与え、モチベーションを高めるものにした方がいいのではないだろうか。

本研究は、日本語教育で YouTube を媒体として実践する研究としては初めてだったという点にオリジナリティーがあったと言える。今後も YouTube を媒体とした日本語教育の研究が増えることを期待する。また、インタラクティブ性を上げるために、YouTube の動画を配信するとともにアプリ¹⁷も開発したいと考えている。

参考文献

- 稲葉直也 (2013) 「早稲田大学における e ラーニングシステム」『早稲田日本語教育学』, pp.61-72.
- 今井新悟 (2015) 「大規模 e-learning 教育と日本語教育の未来」『「やさしい日本語」の研究動向と日本語教育の新展開』日本のローマ字社, pp.89-96.
- 田邊康雄 (2018) 「e ラーニングの現状と課題—IOT、AI 活用の時代に向けた—考察—」『白梅学園大学・短期大学情報教育研究』, 21号, pp.15-16.
- 畑佐一味 (2002) 「日本語 CALL の現状と今後」『第二言語習得研究への招待』第 8 章, くろしお出版, pp.113-129.
- 藤本かおる (2008) 「初級日本語教育でのブレンディッドラーニングの試み—CMS と双方向テレビ会議システムを利用した東京・台北間での遠隔授業—」『日本語研究』28号, pp.31-44.
- 穂屋下茂・早瀬郁子・城保江・藤井俊子・久家淳子・早瀬博範 (2013) 「来日前の留学生のための ICT を活用した日本語学習教材の開発」『佐賀大学全学教育機構紀要』創刊号, pp.13-22.
- 李在鎬・信岡麻理・古川雅子・今井新悟 (2012) 「日本語・日本事情遠隔教育拠点 1 の e-ラーニング教材」『筑波大学留学生センター日本語教育論』, pp.1-4.
- TIJ 東京日本語研修所 (2006) 『改訂版 毎日使えてしっかり身につく はじめよう日本語初級 1 メインテキスト』スリーエーネットワーク

(ばら えねざん・首都大学東京大学院博士前期課程)

¹⁷ インタラクティブ性のあるアプリであり、学習者が自動的に各課後に小テストを行う他、学習者同士が交流できるなどというようなものである。