

反転授業を活用した授業実践とその効果

岩 崎 公弥子
Kumiko IWAZAKI

大 橋 陽
Akira OHASHI

Effects of flipped classroom in the course instruction

はじめに

近年、教師から学習者への一方向的な知識教授とは異なり、学習者の主体的・能動的な参加を促す授業デザインが求められている。そのため、初等教育から高等教育にいたるまで、多くの教育機関では、発見学習、体験学習、グループ・ディスカッション、ディベート等の手法を用いた授業デザインを試みている。このような「学生を何らかの作業に取り組ませ、その作業を行なっていること自体について考えさせる」教育方法¹は、現在、「アクティブ・ラーニング」と称され、多くの取り組みがなされている。そこで、本研究では、アクティブ・ラーニングを効果的に実施する手法として注目される「反転授業」を複数の授業に導入し、その課題と教育効果について明らかにする。

反転授業とは、学習者が、事前に、自宅等で予習動画を用いて内容を学習し、学校ではアクティビティを通じて発展的な学びを獲得するものである。すなわち、「自宅＝授業、学校＝宿題」のように、従来の学びとは逆転していることから、「反転授業」と呼ばれている。

反転授業を導入することで、知識習得の部分を自宅で実施できることから、授業内では主体的に考え、活用する学び、すなわち、アクティブ・ラーニングに十分な時間を当てることができる。このような、学びは、既に米国を中心に盛んに取り入れられている。しかし、反転授業は、予習動画のデザインや閲覧率向上、アクティブ・ラーニングの実施方法等、多くの課題を抱えている。本研究では、「国際情報概論」をはじめ4つの授業に反転授業を導入したので、その実践例を紹介する。

¹ ボンウェル (2017) p.3.

² バーグマン (2014) p.3.

1. 反転授業の利点と課題

バーグマンによると、反転授業とは、「説明型の講義など基本的な学習を宿題として授業前に行い、個別指導やプロジェクト学習など知識の定着や応用力の育成に必要な学習を授業中に行う教育方法」² のことである。反転授業は、2000年頃から、全米を中心に広がりを見せている。その背景を以下に列挙する。

(1) 質の高い動画教材の提供

カーン・アカデミー (Khan Academy)³ や MOOCs⁴ (Massive Open Online Courses: 大規模公開オンライン講座) で、質の高い動画教材が無償で提供されるようになった。前者は初等教育、後者は高等教育の場で広く活用されている。

(2) 教育効果の高い実践研究

バーグマン (ウッドランドパーク高校) やグリーン (クリントンデール高校) 等が、反転授業を導入することにより教育成果をあげた。例えば、クリントンデール高校では、落第率が英語では52%から19%に、数学では44%から13%に激減した⁵。このような成功事例が世界中に広く紹介された。

(3) アクティブ・ラーニングを実現する教育手法

学習パラダイムが「知識教授型 (Teaching)」から「学習型 (Learning)」に転換し、教育現場では、能動的な学びを通じて、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る「アクティブ・ラーニング」の実現が急務となっていた⁶。

これらの観点から、反転授業は、多くの教育現場で導入されるようになった。しかし、

³ カーン・アカデミーでは、数学や物理、美術等さまざまな分野にわたるビデオ教材を無料で公開している。これらの授業を、インターネットに接続できる環境であれば誰でも24時間活用することができる。当初は、自学自習が主な使い方であったが、現在では、学校においても反転授業の教材として広く利用されている。

⁴ MOOCsは、世界中の一流大学の授業を無料で受講できるもので、その受講者数は2015年時点で延べ3,500万人、講座は500以上にもなっている。

⁵ 筆者らは、2015年9月9日に、クリントンデール校を視察し、グリーン氏から反転授業の教育効果をヒアリングするとともに、授業を取材した。グリーン氏は、「学生主体の学び」を強調し、授業中の活動の内、80%を学生の学習活動、残り20%を教員の教授活動にすべきと述べた。さらに、反転授業を通じて、学生が知識を得るだけでなく、学習プロセスそのものを学ぶ重要性を説明した。

⁶ 2008年の「学士課程教育の構築に向けて (答申)」において教授パラダイムから学習パラダイムへの転換が作り出され、2012年の「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて (答申)」において、アクティブ・ラーニングが施策化された。

このように多くの利点や可能性を持つ反転授業であっても、十分な教育効果を得ることができない事例も、数多く報告されている。船守（2014）や小川（2015）等は、反転授業の様々な課題を分析している。これらの課題を整理した上で、本研究で注目したい項目を下記に列挙する。

(1) 予習動画を閲覧していないため、協同学習が機能しない。

学生が、予習動画を閲覧しているかどうか定かではなく、授業時に協同学習を行っても、学生が「わかる」ための知識を蓄えていないため、問題解決の糸口を見つけることができない。

(2) 入念な学習デザインなしでの導入は、「浮ついた学習の時間」ととどまる。

授業中のアクティブ・ラーニングが、それまで自宅で行われていた「宿題」よりも密なものにならなくてはならない。学習を学生に任せるだけでは、アクティブ・ラーニングが「おしゃべりの場」になる可能性が高い。

(3) 学生の主体性を引き出さなければならない。

反転授業、アクティブ・ラーニングは、学生の主体的な学びを前提とする学習スタイルである。そのため、学生の「やる気」を促さなければならない。学生の主体的な学びを支援するツールが必要である。

本研究では、これらの課題を踏まえ、下記の項目について授業実践に基づき議論する。

(A) 上記(1)に基づき、予習動画の閲覧率を高める等、予習動画に関わるデザインを工夫する（2章）。

(B) 上記(2)に基づき、授業デザインを工夫する（3章）。

(C) 上記(3)に基づき、コミュニケーションツールやルーブリックを導入した学習の動機づけを行う（4章）。

なお、本研究で実践を試みた授業は、2014年度から2017年度までの次に示す授業である⁷。

・「KIT (2)」(2014年度・1年・9名受講)

筆者らが所属する学部は、1年生が必修で数週間の海外研修を行う。「KIT (2)」

⁷ 列挙した4つの授業のより詳細な研究報告は、次の学会発表や論文を参照いただきたい。岩崎・大橋・加藤（2015）、岩崎・大橋（2015）、岩崎・大橋（2018）、大橋・岩崎・加藤（2015）。

は、海外研修事前準備のクラスであり、海外研修の目的（例：異文化体験、観光、映画制作、語学等）によって、内容が異なる。筆者が担当した研修の目的は、「リーダーシップを学ぶ」であり、授業では、チームワークやリーダーシップ、プレゼンテーションの仕方を学習する。

- 「アメリカ社会論」（2014年度・2年配当・27名受講）

建国以来のアメリカ史を振り返りながら諸問題について学ぶ授業である。その内、2回の授業で、学生がアメリカのマイノリティに関する重要課題を自ら設定し、問答形式にまとめて、プレゼンテーションを行う。

- 「国際情報概論」（2015年度・1年・195名受講）

1年生の必須授業であり、「現代社会と女性」のテーマのもと、3名の教員が担当する。受講生は、全体で195名いるが、3クラス開講のオムニバス授業であり、1クラスは65名程度である。筆者がテーマにしているのは、情報デザインである。

- 「情報社会論特殊講義Ⅴ（2）」（2017年度・大学院・4名受講）

大学院文学研究科社会学専攻の授業である。「情報社会」を学ぶと同時に、アカデミック・ライティングのスキルも習得する。具体的な内容は、「リサーチクエスションの立て方」、「論文構成について」、「パラグラフ・ライティング」等である。

2. 予習動画デザイン

反転授業では、授業前に提示された予習動画を閲覧し、学んでくることが前提である。予習がないままアクティブ・ラーニングを行なったとしても、効果的な学びが起きるとは考えにくい。そこで、本研究では、閲覧率を高めるため、「国際情報概論」において、以下2点の特徴を持つ予習動画を制作した。

- 1：動画は7～8分の長さでYouTubeで配信した（図2-1）。また、1つの動画を3～4分程度のトピックごとに分け、負担なく閲覧できるようにした（図2-2）。3～4分にしたのは、学生が集中して閲覧できる時間であり、隙間時間に繰り返し閲覧できる時間であると考えたためである⁸。
- 2：予習動画の途中で課題（宿題）を入れ、閲覧を促した（図2-3）。なお、この課題（宿題）は、次の授業時まで、本学が導入しているe-Learningシステムmanaba

⁸ 「56万本の動画・13億回の再生を分析することで見えてきた『動画尺×エンゲージメント率』の意外なカンケイ」（movie TIMES・2016.9.12）によると、視聴者が集中して閲覧できる時間は、2分であるとしている。それ以降は、エンゲージメント率が降下する。このことから、長いものはセクションに分けると良いことが分かる。

(朝日ネット) に投稿させ、成績評価対象とした。

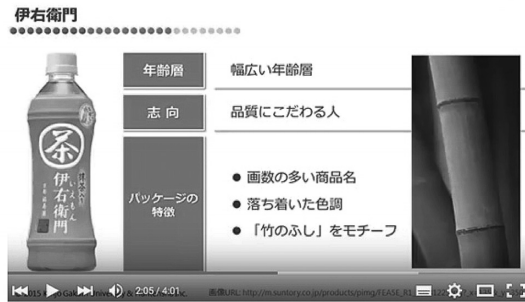


図 2 - 1 「国際情報概論」予習動画の例



図 2 - 2 「国際情報概論」予習動画・2つに分割

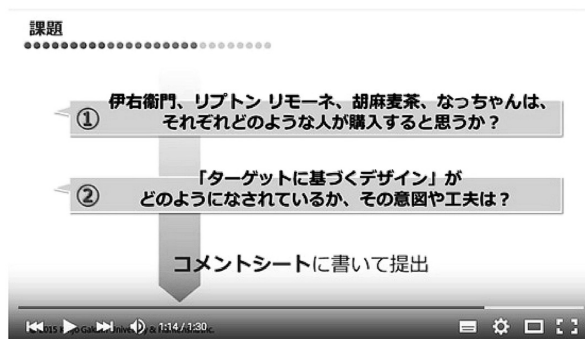


図 2 - 3 「国際情報概論」課題提示

「国際情報概論」では、予習動画に基づくアクティブ・ラーニングを2回実施している。動画閲覧率については、98.7%の学生が、予習動画を閲覧してから授業に出席している⁹。授業終了後、アンケート調査を実施した。結果は、下記の通りである。

- 1：予習動画の長さについて、5段階¹⁰で尋ねたところ、「ちょうどよかった」と回答した者が78%であり、適切であることが分かった。ただし、「長く感じた」と回答した者が22%いることから、最長でも1つ映像（あるいはセクション）を3～4分程度にまとめるのが良いことが分かった。
- 2：コメントシートの課題を予習動画に加えることで、前述したとおり、98.7%の高い閲覧率が実現できることが分かった。

その他、「情報社会論特殊講義V (2)」の授業においても、3～4分の予習動画を7本利用している。アンケートでは、受講者4名が全員「ちょうど良い長さ」と回答し、「隙間時間に何度も視聴できてよかった」、「短い方が集中して見る」と述べている。このように、長いものは短くセクションに分ける等の工夫が必要であることが明らかになった。この点については、橋本（2018）も、5分程度、長くても10分程度が適切であることを指摘している。

また、予習動画の閲覧率向上には、予習動画のなかに課題を入れることも効果的であることが明らかになった。別の事例では、渡辺（2018）が、動画視聴時にノートを取らせ、授業の最初にノートをチェックすることで、約80%の閲覧率になったことを報告している。いずれにせよ、予習動画視聴とその内容を確認するチェック体制は、視聴率を高めることに有効であることが明らかになった。

3. 授業デザイン

前章で述べた事例と同様、「KIT (2)」や「情報社会論特殊講義V (2)」の授業においても、予習動画を閲覧しながら、宿題として課題に取り組みさせた。しかし、前章の閲覧率を向上させる目的とは異なり、翌週のアクティブ・ラーニングをより深い学びにするために実施している。

「KIT (2)」では、プレゼンテーションを学ぶ3回の授業の中に反転授業を導入した。「情報社会論特殊講義V (2)」では、アカデミック・ライティングを学ぶ10回の授業の中に導入した。

本授業の特徴は、e-Learningシステムを活用し、学びのプロセスを「見える化」した点である。授業の脈絡の中で、予習動画がどこに位置付けられているか、アクティブ・ラーニングが何の目的で実施されるのか、予習動画を閲覧した後に課せられた宿題がど

⁹ 閲覧率は、予習動画の中で出題した課題の提出状況と授業の出席から算出している。

¹⁰ 本研究で実施したアンケート調査は、5段階評価で行なっている。「とても思う」5、「やや思う」4、「思う」3、「あまり思わない」2、「全く思わない」1のように評価している。

のようにアクティブ・ラーニングで活用されるのかが、分かるようにデザインした。より詳細を下記に記す。

- 1：「KIT (2)」では、e-Learning システムとして、Google Classroom を活用した¹¹。具体的には、授業の概要や目的が分かるよう、①【講義の解説】講義の概要と目的、②【講義の補足説明】関連資料へのリンク、③【予習動画】予習動画へのリンク (YouTube)、④【学生からのコメント】学生の意見や質問、の 4 項目を掲示している (図 3-1)。
- 2：「情報社会論特殊講義 V (2)」では、e-Learning システムとして、LINE を活用した。LINE を選択した理由は 4 章で詳述するが、LINE の「ノート」機能を活用して、課題毎に発言をまとめた。具体的には、課題毎に①【教材】予習動画へのリンク (YouTube)、②【目標】課題の目標、③【ポイント】予習動画のポイント、④【宿題】授業外時間を利用した小課題と提出方法、の 4 項目を毎回提示した (図 3-2)。通常、LINE は、投稿した内容が時系列で掲示される。そのため、学習した内容が時系列上に散在することになる。そこで、「ノート」機能を活用し、まとまりをもたせた。LINE では、文章を投稿するだけでなく、写真や画像を投稿することもできる。そのため宿題として、文章の提出だけでなく、たとえば、マインドマップを書き、それをスマートフォンで撮影した写真の提出を課すことも可能である (図 3-3)。

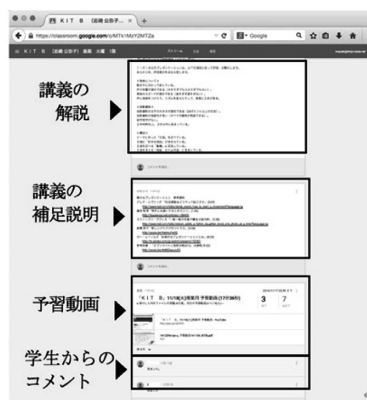


図 3-1 「KIT (2)」講義内容提示

¹¹ 現在、本学では manaba が利用されているが、実証実験を行った 2014 年度は、moodle から manaba に移行する時期であったため、Google Classroom を選択した。



図 3 - 2 「情報社会論特殊講義Ⅴ (2)」講義内容提示



図 3 - 3 「情報社会論特殊講義Ⅴ (2)」課題提出

筆者らが所属する国際情報学部では、学生がひとり1台、ノートパソコンを持参している。そのため、「KIT (2)」の授業は、ノートパソコンを活用しながらの授業であった。一方、「情報社会論特殊講義Ⅴ (2)」では、学生がノートパソコンを持参していないことから、スマートフォンを使ってLINEを利用させた。

授業時には、学生同士が事前にオンライン上に提出した宿題を閲覧しながら、ディスカッションを行なった。このような授業デザインを実施するなかで、下記2点の効果がみられた。

- ① 何も準備がないまま、意見を述べるのではなく、事前に学んだり、閲覧したり、他学生が提出した内容をもとに意見を述べるため、学生は、より深い議論ができたと感じる。
- ② 授業開始前までに、宿題をオンライン上に提出させたので、受講生が何を理解し、何を理解していないかを教員は、把握することができた。そのため、授業を補足説明や振り返りから始めることができた。

授業終了後、アンケート調査を実施した。今回は、アクティブ・ラーニングではなく、授業そのものの満足度を掲載するにとどまるが、その結果は、下記の通りである。

- 1：「KIT (2)」において、授業の満足度を5段階で評価したところ、平均が3.86となった。自由記述には、「予習動画を見る事で、自分のプレゼンテーションを作成する時、参考になる事ができたので良かった。」等、肯定的な意見が多くみられた。また、平均が3.86と若干低いのは、プレゼンテーションそのものが嫌いだからという意見が含まれていたからである。
- 2：「情報社会論特殊講義V (2)」において、授業について5段階で評価したところ、平均が4.50となった。自由記述には、「一つひとつ細かく考えながら学習を進めることができた。」、「今回は2人で1チーム組んで進めていったため、1人では流してしまいそうな違和感のある言い回しや、段落や文章のつながりを指摘し合うことができた。」、「文章作成能力の向上にとっても良い授業で勉強になった。」等、肯定的な意見が多くみられた。また、LINEのノート機能を活用した点については、「ノートにすることで『第何回の授業ノート』という見方ができるため、見返しやすいと思った。」との意見が得られた。

このように、反転授業を導入することで、より良い学びができたことが明らかになった。アクティブ・ラーニングは、学び合い、教え合いに基づく学習スタイルである。学生同士の学びは主体性を育み、学びを深化させる。しかし、森(2016)らも指摘するように学びの全てを学生同士に任せ、委ねてしまう危険性が同時にある。「おしゃべりの場」にならないよう、教員が授業デザインを行い、学生の理解度を様々なポイントで把握することが、重要である。

4. 主体性を引き出すツール

4-1. コミュニケーションツール

「情報社会論特殊講義V (2)」では、前述したようにLINEを活用して授業を行った。本学では、manabaを導入しているが、今回は、「予習動画を見る」、「小課題を行う」といった限定的な利用に限られていることから、学生にとってより身近なLINEを利用することにした。LINEを用いた特徴的な点には、以下2つがある。

- 1：学生にとって、身近なツールであるLINEを活用し、授業内外で継続的に学びができるようにした。また、日常的な会話（インフォーマル）やスタンプ¹²の使用について

ては、特に制限せず、学生の自由にさせた。

- 2：前章で示した通り、「ノート」機能を用いて、教材、目標、宿題等を授業毎にまとめた。これらの投稿は、全て「公開」であることから、学生のトークや宿題を全員が閲覧することができた。

授業終了後、アンケート調査を実施した。

- 1：学生が常に携帯しているスマートフォンを活用し、大学生の約98.2%が活用しているLINEを用いることで、学びを日常化させる感覚があった¹³。LINEでの配信について、自由記述で尋ねたところ、「普段利用するアプリのため、すぐに確認することができて良かった。」との意見があった。

また、LINE上には、絵文字やスタンプも多用され、リラックスした雰囲気でのトークが行われていた。そのため、思いつきや小さな疑問でも気軽に発言でき、それに対して、学生同士で回答し合ったり、参考資料を投稿し合ったりする場面も見受けられた（図4-1）。

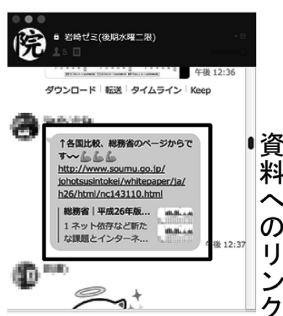


図4-1 「情報社会論特殊講義V(2)」参考資料の投稿

- 2：宿題の提出状況や宿題の内容は、全ての受講生が閲覧できる状態であった。授業中のアクティブ・ラーニングは、ペアワークであったため、ペアになった相手同士が、互いに提出確認を行ったり、意見交換する場面も見受けられた。また、教員も事前に、

¹²LINEでは、トークの合間にスタンプを送ることができる。メッセージの代わりに使用されることが多く、時には文字よりも直接感情を表現することができることから、多くのLINE利用者がスタンプを活用している。

¹³「大学生のフェイスブック離れ進む」 <https://markezine.jp/article/detail/26519>, (検索日 2018年5月20日)。

宿題を確認できたため、場合によっては、授業開始前に再提出を指示することができた。

このように、本授業では、自主的な学習活動が、LINE上でも行われていたことが分かった。学生同士が、声を掛け合い、学び合う姿は、ジョンソンらの協同学習の研究においても重要視されている。著書『学生参加型の大学授業』の序文に、「実際、学生同士が刺激しあえるような学習場面を構築することが、共通の目標を達成しようとする取り組み凝集力のあるクラスをつくる前提といえます。」と述べられていることからその重要性が分かる。

また、本節での議論とは、直接、関係しないが、予習動画で重要と感じた箇所のスクリーンショットを撮る行動がみられた。自由記述にも「重要な箇所は適宜スクリーンショットをとっておいて見返した」との意見があげられていた。これも、重要な情報をスクリーンショットでメモする学生の日常的な行動が、教材に対しても行われたと考えられる。

4-2. ルーブリック

自主的な学びにおいては、自分の課題のレベルがどの程度ものなのか、学生自身が的確に知る指標が必要になる。このような指標＝ルーブリックを提示することで、学生は目標とすべき到達点を自ら定め、その目標に向けた取り組みを行うことができる。本研究では、「KIT (2)」、「アメリカ社会論」、「情報社会論特殊講義V (2)」において、プレゼンテーションやレポートを課し、ルーブリックを提示している。

「KIT (2)」と「アメリカ社会論」では、プレゼンテーションのルーブリックを用意した。「KIT (2)」のルーブリックは、「投影資料のクオリティ」、「発表者のパフォーマンス」、「『主張』『動機』『根拠・用途』の魅力」の3項目、「アメリカ社会論」のルーブリックは、「投影資料のクオリティ」、「発表者のパフォーマンス」、「テーマ設定（問い+答え）のクオリティ」の3項目を5段階で評価させるものにした。これらのルーブリックは、学生がルーブリック評価に不慣れな点であること、また、受講生全員の評価を短時間で実施しなければならない点から、極めてシンプルなルーブリックにした。しかし、実際には、このルーブリックだけでは不十分であったため、教員用として別に評価シートを用意した（図4-2）。

区分	評価基準	配点
発表	聴き手に向かって話している。	5
	声の音量が適切である（大きすぎでも小さすぎでもない）。	3
	スピードが適切である（速すぎず遅すぎない）。	3
	声に強弱をつけたり、リズムを変えたりして、表現に工夫がある。	3
投映資料	投影資料の文字の大きさが適切である（24ポイント以上が目安）。	3
	視認性が高い（すべての聴衆が視認できる）。	3
	誤字脱字がない。	3
構成	テーマに合った「主張」を述べている。	10
	主張に「好きな理由」が含まれている。	10
	主張を述べる「動機」に言及している。	10
	主張を支える「根拠、または用途」に言及している。	10
全体	2分45秒以上、3分以内に収まっている。	5
総合評価	とても優れたプレゼンテーションである。	15
	なかなか優れたプレゼンテーションである。	10
	平均的なレベルのプレゼンテーションである。	5
	あまり感心できないレベルのプレゼンテーションである。	2
	まったく感心できないレベルのプレゼンテーションである。	0

図 4 - 2 「KIT (2)」プレゼンテーション評価シート（教員用）

「情報社会論特殊講義Ⅴ(2)」では、受講生が大学院生だったことから、詳細なルーブリックを使用したため、教員も同じ評価シートを使用した。評価項目は、「リサーチクエスションの立て方」、「構成」、「結論」、「文法・語彙」の4項目となっている（表4-1）。

表 4 - 1 「情報社会論特殊講義Ⅴ(2)」ルーブリック（「結論」のみ）

レベル	結論
5	リサーチで明らかになったことを整理し、専門知識を効果的に用いて、論理的で独自性がある結論を導き出している。
4	やや客観性に欠けた部分はあるものの、専門知識を用いて、論理的で独自性がある結論を導き出している。
3	資料を十分に活用できていない部分があるものの、内容を踏まえた結論を導き出している。
2	ありふれた結論にとどまっているものの、リサーチクエスションと結論との関係を見ることができる。
1	リサーチクエスションが明確でないため、結論も不明瞭である。

本研究では、これらのルーブリックを活用し、①学生から見たルーブリックの利点、②学生のルーブリックの評価点の2点を、アンケート調査、ならびに、活用状況から分析する。

- ① 「情報社会論特殊講義Ⅴ(2)」において、ルーブリックを活用した授業について尋ねたところ、5段階評価で平均4.25で、良かったと回答した。自由記述には、「それぞれの評価項目の文言から、自分たちの文章を客観的に見れた。」「自分の作成する文章をどのような観点から直せばよいのか省みるきっかけとなった。」との意見が述べられていた。
- ② 「アメリカ社会論」において、学生が受講生のプレゼンテーションを、ルーブリックを用いて、5段階評価した。その結果、他者評価はより甘く、自己評価はより厳しいという傾向がみられた。他者評価の全体平均は3.52、自己評価の平均は3.06であった。教員評価と自己評価、他者評価と自己評価の間の関係は、それほど強くなかった。しかし、教員評価と他者評価の相関係数は0.854であり、かなりの程度、一致していることが分かった。このような自己評価と他者評価の差は、山田(2018)の研究でも指摘されており、自己評価の方が有意に低い傾向があるという。今後、自己評価を行う際は、この点も留意しなければならないだろう。

おわりに

「予習動画デザイン」、「授業デザイン」、「主体性を引き出すツール」の3点から、反転授業について本研究の特徴をまとめた。本研究では4つの授業で実践を行なったが、どの授業においても、予習動画の閲覧率は極めて高く、アクティブ・ラーニング時には、予習動画で学んだ知識を活用しながら、様々な課題に取り組むことができた。本研究で示した事柄を、下記に整理する。

- ・予習動画は、3～4分程度のセクションに分けると、集中して閲覧したり、分からないところを繰り返し見たりする、また、閲覧率を向上させるという効果がある。
- ・予習動画の途中に課題を入れる等して、閲覧率を高める工夫が必要である。
- ・授業の目的が何であり、何を学ぶのか、また、予習動画とアクティブ・ラーニングが、どのような関係であるかを、学生に提示すると良い。
- ・予習動画の閲覧率向上やアクティブ・ラーニングの活発な議論のために、クラスサイズやアクティビティの内容に相応しいe-Learningツールやコミュニケーションツールを選択し、活用すると良い。
- ・自主的な学びを支援するために、ルーブリックを提示すると良い。

最後に、アクティブ・ラーニングの全体の評価について、追記しておきたい。「国際情報概論」、「アメリカ社会論」の授業で、アクティブ・ラーニングによる効果について

アンケート調査をしたところ、次のような結果になった。「国際情報概論」では、「事前
に予習動画を見ることで授業にやる気もてましたか。」という問いについて5段階評
価を行ったところ、その結果は4.06となり、「事前に動画を使って予習し、授業ではグ
ループアクティビティを行いました。一般的な授業スタイルと比べて、学習の理解は深
まりましたか。」という問いについては、4.16という結果になった。自由記述には「事
前に内容を知ることができた。その内容の結果が早く知りたくて授業に興味もてた。」、
「考えをシェアすることによって違う考え方を自分の中に取り込める。」といった、肯定
的な回答を多く得ることができた。

また、「アメリカ社会論」では、「予習動画を視聴してから演習に取り組む反転授業は、
プレゼンテーションやライティングのスキルアップに有効だと思いますか」という問い
に対して、「とても有効だ」と回答したのが7名(47%)、「けっこう有効だ」が6名(40
%)、「あまり有効ではない」が1名(7%)等の結果になった。「アメリカ社会論」に
おいても90%近い学生が、有効であると回答している。このように、反転授業、ならび
にアクティブ・ラーニングは、一定の効果があったと考えられる。

今後も、様々な授業で、アクティブ・ラーニングを促進する反転授業を導入していく
予定である。

謝辞

本研究は、JSPS 科研費26350342の助成を受けたものである。

[参考文献]

書籍・論文・雑誌

小川勤(2015)「反転授業の有効性と課題に関する研究」『大学教育』12、pp.1-9.

船守美穂(2014)「反転授業へのアンチテーゼ」『主体的学び』2(12)、pp.3-23.

岩崎公弥子、大橋陽、加藤大(2015)「Google Classroomを活用した反転授業のデザイン」『日
本教育メディア学会研究会論文集』第38号 日本教育メディア学会研究会、pp.43-48.

岩崎公弥子、大橋陽(2015)「反転授業を導入したアクティブラーニングの取り組み」『コンピュ
ータ&エデュケーション』Vol.39、pp.98-103.

岩崎公弥子、大橋陽(2018)「反転授業を導入したアカデミック・ライティング学習のデザイン」
『研究報告コンピュータと教育(CE)』2018-CE-143(23)、pp.1-6.

大橋陽、岩崎公弥子、加藤大(2015)「授業再構築のために反転授業モデルをいかに活用するか」
『日本教育工学会研究報告集』15(1)、pp.217-224.

ジョナサン・バーグマン、アーロン・サムズ(2014)『反転授業』オデッセイコミュニケーションズ

- デイヴィッド・W・ジョンソン他 (2001) 『学生参加型の大学授業』 玉川大学出版
- 橋本はる美、堀井千夏、栢木紀哉 (2018) 「反転授業による情報リテラシー教育の実践と評価」『経営情報研究』 第25巻 第1・2号、pp.43-54.
- チャールズ・ボンウェル、ジェームス・エイソン (2017) 『アクティブラーニングの本』 海文堂.
- 森朋子 (2016) 「反転授業のデザイン」『化学と教育』 64(12)、pp.596-599.
- 山田雅子 (2018) 「コミュニケーション科目の効果測定に関する一考察—自己評価と他者評価の比較—」『埼玉女子短期大学研究紀要』 (37)、pp.63-77.
- 渡辺博芳、高井久美子 (2015) 「『情報基礎』における反転授業の実践」『研究報告教育学習支援情報システム (CLE)』 2015-CLE-15(5)、pp.1-7.

ウェブサイト

- movie TIMES 「56万本の動画・13億回の再生を分析することで見えてきた『動画尺×エンゲージメント率』の意外なカンケイ」ウェブサイト：<http://www.movie-times.tv/feature/9109> (検索日2018年5月20日)
- 文部科学省「学士課程教育の構築に向けて (答申)」2008年12月24日、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm (検索日2018年5月20日)
- 文部科学省「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申)」2012年8月28日、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm (検索日2018年5月20日)