

反転授業における効果的な教室活動 —日本語の文法授業を対象に—

Effective Classroom Activities in a Flipped Classroom: Focusing on Grammar Lessons for Japanese language learners

手 塚 まゆ子
TEZUKA Mayuko

キーワード

〔反転授業〕 flipped classroom
〔グループワーク〕 group work
〔教室活動〕 classroom activities
〔アクティブラーニング〕 active learning
〔日本語文法〕 Japanese grammar

I はじめに

本稿は、日本語文法科目の反転授業においてグループワークを取り入れた際、課題となる点をこれまでの実践と先行研究を通して考察したものである。反転授業は、新たな学習内容の説明部分は動画にし、それを宿題として前もって視聴させたのち、教室では演習を中心に行う授業形態である。Bergmann & Sams (2012) の理数系科目における実践によって広がりを見せたのち、現在では外国語教育でも実践されている。そして、外国語教育の反転授業では、学習意欲の改善 (Hung 2015) や参加型の活動 (Bergman & Sams 2012) が増やせたことなどが報告されている。これまで、日本語の文法科目では授業中に導入などに時間がかかり、学習者は意味の理解にとどまり、運用までつながらないといった問題があった。そこへ反転授業を取り入れることで、授業内の時間を練習やフィードバックの時間に充てることができた (手塚 2019 等)。一方で、授業内で発話の機会に時間が充てられるようになったものの、教室活動の学習効果につながる過程や効果的な進め方についての報告は、管見の限り、見当たらない。そこで、本稿では、日本語の反転授業におけるグループワークに焦点を当て、これまでの教室活動の観察から、効果的なグループワークの可能性を探り、提案する。

II 先行研究

1. 反転授業の定義とこれまでの流れ

反転授業の定義は様々であるが、従来講義として説明していたものはビデオに収めて事前学習にするのが一般的である。山内・大浦 (2014:3) では、「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

表 1 Cockrum(2014) の分類 (筆者作成、訳責)

第1サイクルの反転授業 (First iteration Flips)	
1) Traditional Flip	収録した講義動画を事前に学習者に視聴させ、実際の授業ではその事前学習内容で理解できなかった箇所のフォローを行う。
2) Writing Workshop Flip	作文のミニレッスン (Lucy Calkins の Writing Workshop の一部) をビデオに置き換えて、教室活動を行う。
第2サイクルの反転授業 (Second iteration Flips)	
1) Explore-Flip-Apply	まず課題を与えて事象の探究をさせ、その後に講義動画を視聴させて、最後にさらに課題を与えて定着を図る。 (Ramsey Musallam の実践)
2) Flip-Mastery	学習者自身が各々のペースで学習を進めることによって完全習得を目指す。 (Bergmann & Sams の「反転型完全習得学習モデル」)
3) Peer Instruction Flip	事前にビデオ視聴後、授業で課題を与え、学習者間で協同的に答えを導き出していく。 (Eric Mazur の実践)
第3サイクルの反転授業 (Third iteration Flips)	
第1, 2の反転授業がさらに研究・改良されて構築される新たなモデル	

学習を授業中に行う教育方法」であるとし、Bergmann & Sams (2012) では、“Basically the concept of a flipped class is this: that which is traditionally done in class is now done at home, and that which is traditionally done as homework is now completed in class” (p 13) (反転授業のコンセプトとは、基本的には「従来は教室で行われていたことを自宅で行い、従来は宿題としてやっていたことを教室で行う」(上原 訳 2014))としている。それぞれ、「説明型の講義」「教室で行われていたこと」を授業前に行うと述べていることから、教科書を読んでおくなどの単なる予習とは区別すべきであることが窺える。

日本では、2011年に文部科学省が、情報化の推進にあたって「教育の情報化ビジョン」を基本的な方針として公表し、各教育機関においてICTの導入が進められてきた。また、2012年に文部科学省中央教育審議会の答申でアクティブラーニングが明示化された。アクティブラーニングとは、一方向的な知識伝達型講義を聴くという(受動的)学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のことであり、能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う(溝上 2014:7)と定義されている。反転授業は、ICTの活用及び授業でのアクティブラーニング推進の中で、これら2つの要素で構成された授業形態として実践されるようになった。

「反転」を意味する“flipped”や“flipping”という授業形態を意味するものとしての言葉の使用は歴史が浅く、Baker (2000) で初出し、Strayer (2007) 等がその用語を用いるようになったという (Cockrum 2014)。また、カーンアカデミーにおいて2006年からSalman KhanがYouTubeで無料で理数科目の学習動画を提供し始めた。そして、Bergmann & Sams (2012) は、

2007年からの化学の授業での反転授業実践を報告した。こうして、「反転授業」は広く知られるようになった。

山内・大浦（2014）によれば、反転授業には2つの類型に分けられるという。全員が一定基準以上理解することを目指す「完全習得学習型」と高次能力の育成を目指す「高次能力学習型」である。だが、反転授業における対面授業（教室活動）には決まったやり方ではなく、様々な授業デザインで行われている。また、Cockrum（2014）では、反転授業のモデルとして第1サイクル（iteration）の反転と第2サイクルの反転に分け、5つの反転授業モデルを紹介している（表1）。まず第1サイクルの段階では、授業の一部を動画にして取り出すところから始める。それを反復しながら、動画視聴をした上で、授業ではどう進めるかを考える第2の段階に進む。そして、反復を繰り返し、新たな反転授業のモデルの第3サイクルへと進むという。筆者の文法クラスでの実践もまずは、動画を作成して授業から取り出すところから始め、それを繰り返したのちに、第2サイクルの反転に進んだ。第2サイクルでは、学習内容の習得に向けて教室活動をどう進めていくかが課題となる。Bergmann & Sams（2012）でも、反転授業の軸はビデオではなく、教室では教師ではなく、学習者と学習に注目が集まるようにしたいという思いが反転授業に共通する特徴である（上原 訳 2014）と述べている。つまり、反転授業を実践するにあたって最もよく考えるべきことは、対面授業における教室活動をどうすべきかである。

2. 外国語教育における反転授業

反転授業は、Salman Khan や Bergmann & Sams のように、もとは理数系科目の講義形式の授業での実践が中心であったが、外国語教育でも用いられるようになった。Bergmann & Sams（2012）では、スペイン語の初級講座の例を取り上げており、文法の説明と授業の導入となる話題をビデオに収録し、授業ではより実践的に外国語を使うというものである。外国語教育の反転授業の成果として、以下のような報告がされている。まず、教室活動では、初級中国語会話の授業でグループワークの活性化によりコミュニケーション力が増加したこと（趙 2015）、ブルームの目標分類学⁽¹⁾（Anderson & Krathwohl 2001）の下位レベルにあたるもの（記憶、理解）を教室外活動にすることによって応用・分析・評価・創造に焦点を当てることができたこと（Marshall & Decapua 2013:86）等が報告されている。一方、教室外活動では、5週間の英語集中コース上級英語学習者クラスの実践において学習者オートノミーにプラスの影響があったこと（Yu 2015）、上級英語クラスのスピーキング及びライティングを用いた授業で学習内容の理解促進の点でプラスに寄与したこと（奥田他 2015）等が結果として示された。

日本語教育においても、「完全習得学習型」反転授業の実践を中心に報告がされている。中級学習者対象のクラスで成績の底上げが確認された（高橋・倉本・山本 2017）、中上級クラスでグループ活動、質問時間の確保が好評であった（中溝 2016）、アカデミック・ライティングのクラスで学習者の日本語能力によって取り組みに影響はあったが概ね高評価であった（藤本 2017）等の報告が挙げられている。

このように、他科目の授業に比べてもともとアクティブな授業形態をとる外国語教育においても、反転授業は効果をもたらしているが、教室活動の学習効果につながる過程がまだ曖昧である。では、反転授業で重視すべき教室活動はどうあるべきか。筆者の実践を通して、文法の授業にグループワークを導入する際の課題に焦点を当てて考えていく。

Ⅲ 反転授業の実践とその結果

1. 実践の概要

筆者は、2014年から2017年にかけて某大学における日本語予備教育機関の文法クラスで反転授業を行ってきた。日本語能力試験（JLPT）の文法は、特にN1レベルでは書き言葉が多く、学習者からは覚えても使う機会がない、授業で勉強した後に使えないとの声が多く聞かれた。そのため、できるだけ多く授業で産出する時間を取り、授業内でのフィードバックの機会を増やし、知識でとどまらず運用につなげる授業にする必要があると考えた。

従来の文法の授業は、教師主導で行われる。まず、教師が当日の学習項目である文型の導入を、様々な場面を提示しながら、学習者とのやりとりを通して行い、学習者は文型の意味の理解に努める。そして、例文を提示しながら、接続の形を変える問題や前件または後件を考える問題をし、理解の確認を行う。最後に、各自で文完成や文作成で産出練習を行う。一方、反転授業では、まず、文型の導入部分を収録したビデオを学習者が前日までに視聴し、それとともに簡単な選択問題と文作成課題を行う。そして、授業では選択問題の解答の確認と文型の意味の確認を行う。その後は授業で提示した文完成問題をグループで解くことや、質問やそれに対するフィードバック、事前学習の文作課題のフィードバックなどに時間を使い、学習者主体で授業を進める。

この文法の反転授業は、約60分程度で、全28回実施した。実施年月と実施対象クラスは表2のとおりである。実施当初は上級クラスのみで、全授業のうち一部分で反転授業を行った。動画は、実施以前の筆者担当の授業を収録し、導入部分のみ切り取って編集したものを使用した。その後、担当しなかった動画を作成し、2016年以降の全レベルの動画は、授業担当者で分担して作成した。当初の動画は、LMS⁽²⁾にアップロードし、学習者がそれをダウンロードして視聴する形式を取ったが、上級クラスで全動画が揃ったのちは、学内の講義配信システム⁽³⁾を使用し、動画専用URLにアクセスして視聴する形式に移行した。

図1のように、従来の授業と反転授業を比べると、反転授業のほうが学習者主体となるため、学習者の負担増加が否めないことがわかる。従来の授業では、事前学習が任意であるため、ほとんどの学習者にとって当日の学習項目は初見となる。また、文完成練習問題や文作成問題は

表2 実施年月と対象クラス

実施年月	対象クラス	学習内容	導入課題
2014年9月-2015年1月	上級	JLPT-N1	講義動画（一部の項目）
2015年4月-2016年1月	上級		講義動画 選択問題 文作成課題
2016年4月-	初中級 中級 中上級 上級	JLPT-N3 JLPT-N2 JLPT-N2-N1 JLPT-N1	講義動画 選択問題 文作成課題

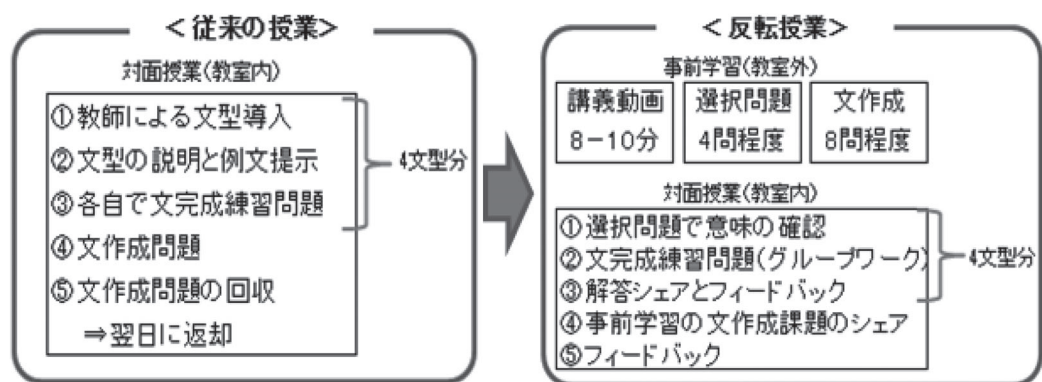


図1 従来の授業と反転授業

個人で解答し、クラスメートとシェアをする機会やフィードバックの時間がない。一方、反転授業では、事前学習は必須であり、あらかじめ学習項目の意味を理解した上で、授業に臨む。授業では、グループワークによる発話の機会、クラスメートとのシェアやフィードバックの時間が増加する。文作成課題は、どちらの場合も最終的に教師が回収し添削を行うが、反転授業では事前学習としてやってきたものを見直す時間が設けられる。

2. 実践の結果

反転授業の実践の効果検証には、LMSのアクセスログ分析、学習成果分析、学習者への質問紙調査とインタビュー調査、教師へのインタビュー調査を行った。

LMSにアップロードした動画の視聴率は、全実施学期を平均して70%前後を推移していた。クラス別の平均値は、初中級65%、中級73%、中上級76%、上級85%（古川他2016）であった。初中級クラスにおける視聴率が低い原因として、クラス開始後しばらくの間動画へのアクセス方法についての理解が不十分であったことや、事前学習の負荷が大きかったことが考えられる。しかしながら、相関分析では、動画視聴率と到達度テストとの間には中程度の正の相関が認められ（初中級 $r=.545$, $p<.05$, 中級 $r=.609$, $p<.05$, 中上級 $r=.590$, $p<.01$, 上級 $r=.512$, $p<.01$ ）、t検定では、到達度テストにおいて反転授業実施前、実施後のクラスすべてのクラスにおいて有意差が確認された（同2016）。図2は実施前と実施後のクラス平均である。さらに、70点以下の学習者が減り、点数の底上げがされたことも確認された（古川・手塚2016）。これらのことから、反転授業は概ね有効に機能することがわかる。

一方、学習者の反転授業に対する評価としては、教室外活動にあたる講義動画の視聴については肯定的評価が多数を占めた。表3は、2017年のアンケート結果だが、講義動画については、毎学期65～85%の学習者が「役に立った」と答えていた。その理由としては、「ビデオは印象に残る」「もう一度見られる」「授業の緊張感が和らぐ」「よく覚えられる」などが挙げられた。反転授業で事前学習を課したことによって、自主性が高くなったことや、予習を重視し始めたこと、自律的な学習は大切であるということを認識するようになったことがわかった。しかしながら、対面授業での教室活動においては肯定的意見と否定的意見に分かれた。特に、グループワークに対する否定的な回答が目立った（表4）。

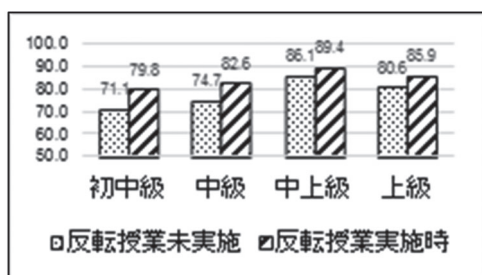


図2 到達度テストの平均値 (古川他 2016)

表3 講義動画は役に立ったか

選択肢	2017年度 秋学期(前半)		2017年度 秋学期(後半)	
	人数	割合	人数	割合
非常にそう思う	18	20%	15	25%
そう思う	42	47%	34	56%
どちらともいえない	17	19%	7	11%
あまりそう思わない	6	7%	1	2%
そう思わない	1	1%	0	0%
未回答	5	6%	4	7%
合計	89	100%	61	100%

表4 対面授業におけるグループワークについての評価

肯定的意見
自分が作ったものとほかの人のものと比べると、もっといい文が見つかると思う。
グループで例文を考えることはとてもすばらしい
会話は間違いのところや正しいところをだんだん伝えて、だんだん日本語が上手になった。
この授業では、会話の機会をもらった。
否定的意見
まず、自分一人でやりたい性格だから、考えられないときにグループは効果がない。
クラスメートの理解が深いときは、いろいろおもしろい文が作れるが、そうでないときは、つまらない
学ぶ部分は先生の説明が、グループ活動より役立つ。
たぶん、自分で考えたほうがいい。考えたあと、みんなでやりとりしたほうがいいと思う。
相談して、みんなが答える場合は自分が怠ける気持ちがある。
相手外国人なら、自分の言った言葉が正しいかどうかわからない。
ずっと話し合いするのは、私にとってあまりよくないと思う。
グループのかたちはあまり好きではない。時間が長い。
他の人が早く答えるとき、私の(思考の)ステップがこわれた。

3. 実践の課題

これまでの反転授業の実践研究から、学習者の反転授業に対する評価としては、教室外活動における個人の学習については肯定的であり、到達度テストという学習成果の向上に結びついていることが明らかとなった。しかし、解決すべき問題点も多く残っている。

まず、学習者の負担である。今回の実践は、大学や大学院進学を目指す日本語予備教育機関の学習者対象のクラスだったが、日本語の授業は毎日開講され、さらに日本留学試験対策としての基礎科目(数学、理科、総合科目)や受験に必要な英語の授業の履修、面接練習や研究計画書などの進学準備も必要となる。そこに、毎日実施される反転授業の事前学習は、かなりの負担となったようである。

そして、対面授業における教室活動である。2.で挙げたように、グループワークに対して抵抗感を持っている学習者に対して、どのように促していくかが課題である。反転授業は、教室外活動と対面授業とによって構成される。教室外活動の個人の活動ももちろん大切だが、従来の授業と比べて最も変化があるのは対面授業である。対面授業で効果的に教室活動を行うことによって、より学習の理解に結びつくことが期待できる。

Ⅳ グループワークの課題

1. なぜグループワークなのか

まず、文法の授業で、グループワークを取り入れる理由の一つは、発話の機会を増やすことである。従来の授業では、文型の理解に時間を割き、日本語能力試験や日本留学試験のために学ぶという意識が強かった。しかし、知識を蓄積するだけでは、実生活で運用することはできない。学習者からの「勉強したけど、使えない」という声に、解決策を与えなければならない。そうすると、教室で教師对学习者のインタラクションには一人当たりの発話の産出に限界があるため、学習者同士のインタラクションを増やし、知識として得た文型を使う機会を作らなければならない。

次に、ヴィゴツキーの「発達の最近接領域（zone of proximal development）」の理論（ヴィゴツキー 2003）の応用である。一人でできることだけではなく、他者と協力してできることを達成していくことで、成長していくという子どもの発達における理論であるが、外国語学習や成人の学習においても活用されている（トムソン 2007 等）。グループワークで協働学習を行うことにより、教室外で一人で行った事前学習による理解を他者との協力でさらに広げ、最終的には一人でできることになり、内化する可能性を期待できる。

そして、内化と外化のサイクル（森・松下 2019）である。まず、知識のインプットとして個人で学習し理解し（内化）、その知識のアウトプットとして、グループで内容をシェア（外化）し、最後に、個人で再考する（内化）。この内化と外化のサイクルによって、定着を目指す。

2. グループワークの課題とその解決策

教室活動を行う際に課題となる点は、主に6つ考えられる。

- 1) 時間配分
- 2) グループワークへの適性
- 3) フリーライダーの存在
- 4) 情意面
- 5) 話し合いのプロセス
- 6) 内化と外化

である。

(1) 時間配分

グループワーク（GW）を導入すると、時間を要するのは必至である。図3は、反転未実践、反転①（グループワークなし）、反転②（グループワークあり）の流れである。この中で、反転未実践が最も時間を要していないが、発話の機会は少ない。反転①と反転②では、②のほうが時間を要するが、答えられない学習者はあまりいなかった。中溝（2018）においても、時間配分は課題としている。

(2) グループワークへの適性

表3で触れたように、学習者のグループワークに対する評価では、「グループの形はあまり好きではない」「自分一人でやりたい」「私のステップが壊れた」などの回答があり、グループ

	反転未実践	反転①	反転②
00:00:00	導入 -00:04:28	意味の確認 -00:03:14	意味の確認 -00:05:36
00:15:00	練習問題 -00:11:49	練習問題 -00:13:29	練習問題 GW -00:10:14
			答えの発表と F.B -00:15:36

図3 授業の流れの比較 (手塚 2019)

ワークを好まない学習者がいることがわかった。これについては、向後他（2012）で、反転授業に馴染めない学習者が一定の割合で存在することや、森田他（2016）で内省的学習者がグループ活動に対してやや懐疑的であることが報告されている。

(3) フリーライダーの存在

グループワークに参加するにあたって、中溝（2018）では、事前学習を十分にしていない学習者は、自分の答えを準備するのに時間を要する。この場合、クラスメートの回答に頼る学習者も出てくると述べている。また、Hao（2016）でも、グループにおける話し合いの質への不満があったことが挙げられている。

(4) 情意面

中溝（2018）では、反転授業のグループ学習で、正解に至る話し合いの特徴として、異なる回答やわからない人への配慮や尊重を表す発話の存在や、聞き手を理解しようとする姿勢や内省を行っており、逆に正解に至らないグループでは、他の学習者への無反応や解答の正誤に関する強い主張が見られたとある。グループでの話し合いにおいて、どう進めていくかというポイントは、授業で指南していく必要があるだろう。

(5) 話し合いのプロセス

必ずしもよく話すグループがタスク（文完成問題）を達成するわけではない。学習者は、文型の学習だけではなく、問題の中にある単語につまづいた際に語彙知識の確認を行っていた。グループでの話し合いは、教師のコントロールが及ばない。森・松下（2019）では、「これまで教師がコントロールした個人的な学習から他者や集団を組み込み、協働的かつ社会的なものへと拡張していくことで、教師が想定しない学びが生じる」と述べている。

(6) 内化と外化

1. で少し触れたが、内化と外化を具現化した「個人－グループ－個人」が有効である（森・松下 2019）。個人で思考した内容が、グループ活動における相互行為で再構成され、再度個人で向き合ったときに深化が見られるという。「事前課題（個人）⇒グループ活動⇒個人で再考」によって、フリーライダーの問題は改善可能であると述べられている。

V おわりに

反転授業によって、主に事前学習の効果や学習態度の改善、成績の向上が見込めることは、先行研究及びこれまでの実践により明らかである。その中で、教師主体の授業から学習者主体の授業へと変化するため、教室活動も工夫が要る。グループワークの効果を発揮させるためには、課題となる6つの点、「時間配分」「グループワークへの適性」「フリーライダーの存在」「情意面」「話し合いのプロセス」「内化と外化」を克服しなければならない。今回は文法の授業の実践を例にしたが、文法の授業であるから文法の学習というのではなく、学習者同士でグループワークを進めると、学習項目以外の疑問が取り上げられ、教師の想定外の学びが起こる。それを踏まえた上で、タスクの設定やどこまで教師が介入してコントロールをするかも考えておく必要がある。また、なぜグループワークをするのかという意義の説明や、グループワークを円滑に進めるための発話や反応などの教示をしていくことも重要であると考えている。

反転授業の特徴として動画に注目しがちだが、それが重要なのではない。従来の授業時間のうち、教師主体のものを動画にして切り取り、それによってできた時間を含め、対面授業をどうデザインするかが重視すべき点となる。

注

- (1) ブルームの目標分類学 (Bloom's Taxonomy) は、教育の目標を分類したフレームワークである。オリジナルは Benjamin Bloom が 1956 年に掲げ、その後 Anderson & Krathwohl によって改訂版が出された。
- (2) Learning Management System の略。学内の学習支援システムである。
- (3) LMS とは別で、大学独自の配信システムである。動画毎に URL が割り当てられ、その URL を LMS にアップロードした選択問題に貼り付け、学習者がアクセスできるように設定した。

参考文献

- ヴィゴツキー, L.S. 土井捷三・神谷 栄司 (訳) (2003) 『「発達の最近接領域」の理論—教授・学習過程における子どもの発達—』三学出版
- 奥田阿子・三保紀裕・森朋子・溝上慎一 (2015) 「新入生を対象とした上級英語クラスにおける反転学習の導入と効果の検討：長崎大学を事例として」『京都大学高等教育研究』21, 京都大学高等教育研究, pp.41-52
- 向後千春・富永敦子・石川奈保子 (2012) 「大学における e ラーニングとグループワークを組み合わせたブレンド型授業の設計と実践」『日本教育工学会論文誌』36 (3), pp.281-290.
- 高橋薫・倉本文子・山本弘子 (2017) 「中級日本語学習者を対象とした反転授業の実践と評価」『CASTEL/J proceedings』pp.236-239.
- 手塚まゆ子 (2019) 「反転授業の導入による対面授業の変化」『日本語教育方法研究会誌』25, pp.94-95
- 手塚まゆ子・古川智樹 (2016) 「文法授業における反転授業の評価—ARCS 動機づけモデルの観点から—」2016 年日本語教育国際研究大会
- トムソン木下千尋 (2007) 「学習環境をデザインする—学習者コミュニティとしての日本語

- 教師養成コース 1—」『世界の日本語教育』 17
- < <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/archive/globe/17/10.pdf> > (2020 年 1 月 24 日)
- 中溝朋子 (2016) 「日本語中上級文法クラスにおける反転授業の試み」『日本語教育方法研究会誌』 22 (3), pp.78-79.
- 中溝朋子 (2018) 「日本語中上級文法クラスの反転授業の実践—対面授業におけるグループ学習の状況—」『大学教育』 15, 14-24.
- 藤本かおる (2017) 「日本語アカデミックライティング授業における反転授業の実践」『CASTEL/J proceedings』 pp.112-115.
- 古川智樹・手塚まゆ子・末吉朋美・武井真美・藤田智彦・増井奈穂美「文法教育における反転授業の効果検証—中級から上級日本語学習者を中心に—」2016 年日本語教育学会秋季大会
- 溝上慎一 (2014) 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』 東信堂、pp.67-101.
- 森田裕介・長濱澄・宮西祐香子 (2016) 「反転授業における学習者の活動と学習者特性の関連についての一考察」『日本教育工学会研究報告集』 16 (3), pp.135-138
- 森朋子・松下佳代 (2019) 「深い学びに寄与するグループ活動のデザイン—思考と活動の乖離を乗り越えるために—」『名古屋高等教育研究』 第 19 号, 名古屋大学高等教育研究センター, pp.141-152.
- 山内祐平・大浦弘樹 (2014) 「序文」『反転授業』 オデッセイコミュニケーションズ
- Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R. (2001) *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. New York: Longman.
- Baker, J. W. (2000) The “classroom flip”: Using web course management tools to become a guide by the side. *The 11th international conference on college teaching and learning*. Jacksonville, FL, pp.9-17.
- Bergmann, J. and Sams, A. (2012) *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education. (上原裕美子訳、『反転授業』、オデッセイコミュニケーションズ、2014、p.102)
- Cockrum, T. (2014) *Flipping Your English Class to Reach All Learners: Strategies and Lesson Plans*. New York: Routledge. pp.21-26.
- Han, Y. J. (2015) Successfully Flipping the ESL classroom for Learner Autonomy. *NYS TESOL Journal*. Vol2, No.1, pp.98-109.
- Hao, Y. (2016) Exploring undergraduates' perspectives and flipped learning readiness in their flipped classrooms, *Computers in Human Behavior*, Volume 59, pp.82-92
- Hung, H. (2015) Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28 (1), pp.81-96.
- Marshall, H.W. and DeCapua, A. (2013). *Making the transition to classroom success: Culturally responsive teaching for struggling language learners*. Ann Arbor:University of Michigan Press. pp.82-97
- Musallam.R (2011) Explore-Flip-Apply Example <<https://www.cyclesoflearning.com/blog/explore-flip-apply-example>> (2020 年 1 月 23 日)
- Soltanpour, F. and Valizadeh, M. (2018) A Flipped Writing Classroom: Effects on EFL learners' Argumentative Essays. *Advances in Language and Literary Studies*.9 (1) pp.5-13.

Strayer, J. (2007) The effects of the classroom flip on the learning environment: a comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system (Unpublished doctoral dissertation). Ohio State University.
< <http://faculty.washington.edu/rvanderp/DLData/FlippingClassDis.pdf>> (2020 年 1 月 23 日)