

# オンライン日本語授業におけるディープ・アクティブラーニングの可能性—コロナ禍における成果と今後

## Possibilities of Deep Active Learning in Online Japanese Classes: Achievements and Prospects in the COVID-19 Pandemic

早瀬 郁子 (Ikuko Hayase)

**Abstract:** In response to the global spread of the novel coronavirus in 2020, ICT education has evolved significantly, with all classes going online, and new online educational reforms have progressed rapidly over the past two years. In Japanese-language education, online classes have started not only for students in Japan but also for those overseas. In this paper, I will discuss how Deep Active Learning, which has been previously practiced, can be incorporated into online Japanese classes, which tend to be one-way, in an environment with insufficient facilities and using unfamiliar equipment, and how it can be put into practice. I will also introduce the achievements and challenges in conducting it, and propose how it can be applied in the post-corona era.

**Keywords:** オンライン授業、ディープ・アクティブラーニング、ICT 教育、日本語授業、ポストコロナ

### 1. はじめに

ICT 教育はこの 10 年で大きな変化を遂げた。「MOOC 元年」と呼ばれている 2012 年、アメリカの複数の大学で MOOC<sup>1</sup>のサービスが立ち上がり教育界に大きなパラダイムシフトを起こした。その特徴として、世界トップクラスの教育

---

<sup>1</sup> MOOC (MOOCs ともいわれる) は Massive Open Online Course の略称。大学等の高等教育機関などが、インターネットを通じてオンラインで講座を公開する取り組みで、簡単な登録だけで無料で講義を閲覧・学習することができる。アメリカの大学から始まったオンライン講座であるが、現在講義を提供する有名なサービスとして「edX」「Coursera」や日本の「JMOOC」(2014 年から) などがある。

機関の講義が、インターネットの環境さえあればいつでもどこでも誰でも無料で受講することができ、終了時には修了証（有料）がもらえるといったメリットがある。しかし、通信教育全般にいえることであるが、独学という学習形態はモチベーションの維持が難しく、質問や意見をディスカッション・フォーラムに投稿し、講師と受講者同士のコミュニケーションを図る学習活動も含まれてはいるものの、修了率は5%(ハーバード大学2012)、6.7%(修了証取得率：東京大学2013)、7.5%(早稲田大学2017)など10%を下回っている。また、企業の認知度が低いいため修了証を取得してもどの程度考慮されるかわからない<sup>2</sup>、体系的に学べるカリキュラムが存在しない、などのデメリットがある。さらに、教育格差の解消を理念として掲げて、高等教育が行き届いていない地域・学習者層を対象にしたオンラインコースの設置であったものの、その理念とは裏腹に受講生は新興国や先進国に居住する20代～30代の高等教育経験者であるという結果も出ている。

2020年、新型コロナ感染拡大はオンライン教育を急激に変化させた。対面授業が不可能となり、遠隔授業—Web会議ツール等を用いた同時双方型のオンライン授業、オンライン教材（MOOC等）を用いたオンデマンド型授業—などを活用して学修機会を確保する必要に迫られた。

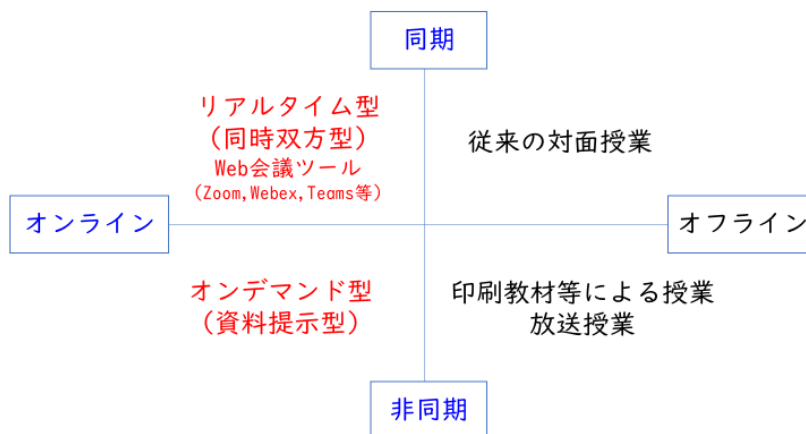


図1 大学における授業の類型

<sup>2</sup> 日本での認知度の低さを「大学のオープン化に関する調査結果報告（2019 JMOOC）」でも述べている。

演習科目である日本語の授業に関しては、映像や資料を配信する「オンデマンド型」よりも、Web 会議システムなどのメディアを用いて遠隔で映像・音声のやり取りが行える「リアルタイム型」の方が教育効果が高いと考えられる。辻 (2022) は、「演習・実習科目」のオンライン授業には 4 類型があるとし、「リアルタイム主体・アクティブラーニング型実習」37%、「リアルタイム主体・グループワーク型実習」20.8%、「リアルタイム主体・一方向提示型実習」16.0%と、リアルタイム型が 73.8%を占め、「オンデマンド主体・課題確認型実習」25.7%であったと述べている。講義科目は、「リアルタイム主体・アクティブラーニング型実習」28.3%、「リアルタイム主体・一方向提示型実習」19.7%、「オンデマンド主体・課題確認型実習」52.1%の 3 類型があったとしているが、オンデマンドが 50%を超えている結果は「演習・実習科目」と大きな違いがみられた。日本語授業に限った類型は出されていないが、「リアルタイム主体・アクティブラーニング型実習」が主流の授業展開がなされたと考えられる。

日本語授業におけるオンライン授業形態の下、具体的にどのような授業を展開すれば学習効果が上がるのか、筆者が行なった ICT 活用の授業実践例を述べ、その効果と問題点、さらには、今回実践した ICT 教育を今後の大学教育にどのように活かしていけるか検討したい。

## 2. オンライン授業におけるアクティブラーニング

### 2.1 ディープ・アクティブラーニングとは

アクティブラーニングは、2012 年の中央教育審議会答申「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～」の中で次のように定義されている。

教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、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。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブラーニングの方法である。

松下 (2016) は、これまでのアクティブラーニングの課題を指摘し、「深い学習」「学習への深いアプローチ」が重要であるとし、ディープ・アクティブラーニングのための理論的基盤として「深い学習」「深い理解」「深い関与」を挙げている。学習への深いアプローチとして次のように述べている。

概念を自分で理解すること (によって)

- ・ 概念を既存の知識や経験に関連づける
- ・ 共通するパターンや根底にある原理を探す
- ・ 証拠をチェックし、結論と関係づける
- ・ 論理と議論を、周到かつ批判的に吟味する
- ・ 必要なら、暗記学習を用いる

(その結果)

- ・ 理解が深まるにつれ、自分の理解のレベルを認識する
- ・ 科目の内容に、より積極的な関心をもつようになる (p. 12)

そして、学習プロセスは、以下のようにすべきであると述べている。

動機付け ⇒ 方向付け ⇒ 内化 ⇒ 外化 ⇒ 批評 ⇒ 統制

図2 学習プロセス 『ディープ・アクティブラーニング』(2015 p. 9)

本学では、平成26年度より文科省の「大学教育再生加速プログラム (AP)」<sup>3</sup>の中でアクティブラーニングの研究を始め、現在5つのカテゴリーに分かれた33種類に分類している。

<sup>3</sup> この詳細に関しては Mork & Howard (2015) 参照。

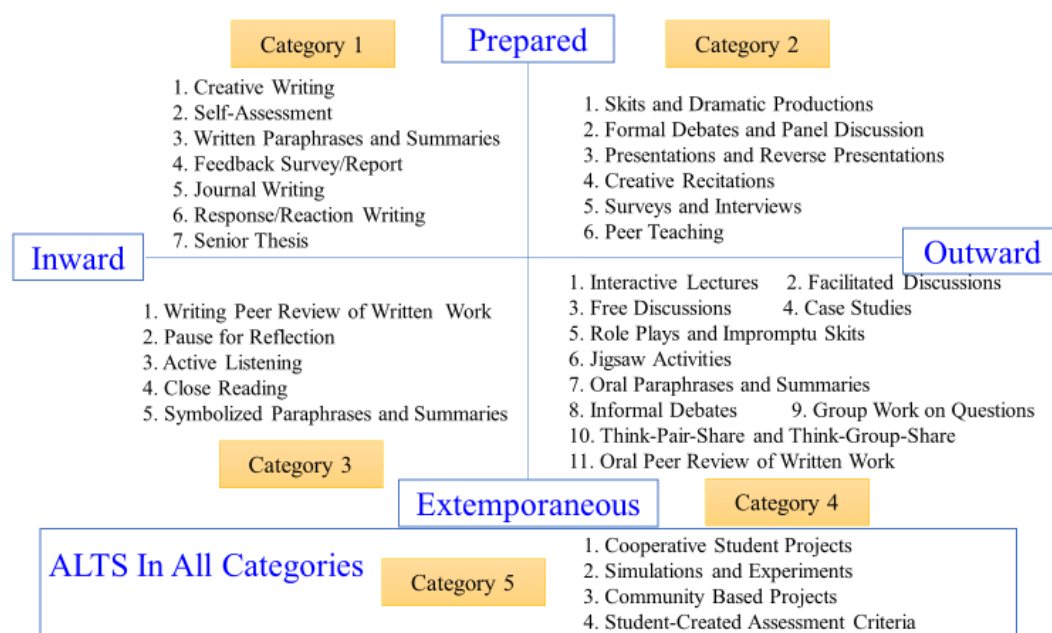


図3 宮崎国際大学におけるアクティブラーニングの手法

(「宮崎国際大学アクティブラーニング事例集 (国際教養学部)」より筆者作成)

筆者はコロナ禍において様々なオンライン授業を担当したが、その中で以下の2つの日本語クラスの「リアルタイム主体・アクティブラーニング型」授業実践を紹介する。これらは本学のものではないが、上記の分類を参考に、どのようなAL(アクティブラーニング)の手法を取り入れているか、さらに深い学びにするための学習プロセスを実施したかを記述する。

## 2.2 上級「論文」クラスでの実践

ここでの実践例として、2021年後期週2コマの上級「論文」クラスのオンライン授業を紹介する。本学期の授業の中で、アカデミックレポートが書けるような力をつけることが目的のクラスであるので、自分でテーマを見つけ、それについてある程度まとめたアカデミックレポートを完成させるという目標を設定した。学習者はアジアの3カ国(中国・インド・ベトナム)に在住する学生9名である。Web会議システムWebexでのリアルタイム型授業を同日1限2限の2コマ連続で実施。オリジナル教材の配布、学生のレポート提出等は全てMoodleを使用。シラバスは授業開始前に配布し、初回はオリエンテーションを行い、本

授業の授業内容の説明や Moodle の使用方法を説明。前期に Webex を利用していた学生だったので画面共有やブレイクアウトセッション等は初回からスムーズであった。

### 2.2.1 1 限目は配布プリントを基にした講義の実施

授業日の前に当日学習するプリント（オリジナル教材）を配布。学生は各自ダウンロードし、プリントアウトして授業に臨んでいた。

各課には練習問題を作成していたので、筆者が画面共有をし、学生は「注釈」の中の「テキスト」「描画」を使って各自入力できるようにした。数名を指名し、作文をそれぞれ書く作業も行った。対面授業の時以上に、学生の参加を促すように、本文の音読や自身が書いた文章を音読する回数も増やした。

### 2.2.2 Webex のブレイクアウトルームに分かれてのピア・リーディング

2 限目は演習という位置付けにし、2 パターンで実施した。1 つ目は、個別指導時間を設定し、時間毎にブレイクアウトルームに学生を一人ずつ入室させて、筆者がマンツーマン指導を行った。学生が自ら問題点を発見し修正ができるように筆者はファシリテーターの役割を意識した。

2 つ目は、予め 2 人あるいは 3 人グループを設定し、そのグループメンバーの課題作文とチェックシートを Moodle にアップしておいた。授業時間の前半はブレイクアウトルームに分かれ、お互いの作文を読んで質問や意見を述べ合うようにした。それぞれのブレイクアウトルームに筆者が入って様子を見ることで、どのように意見交換が進んでいるかを確認することができた。グループによって違いはあるものの、概ね積極的に意見交換がなされていたし、チェックシートも上手に活用されていた。授業の後半はそれぞれのグループでの話し合いの内容を聞き、次回までにどのような修正レポートを書くかを確認した。

### 2.2.3 学生のプレゼンテーション（Webex の画面共有）

プレゼンテーションは 3 回実施した。1 回目はテーマについて、2 回目は第 2 章まで、そして 3 回目は最終発表となるのでレポート完成という最終目標を意識し段階を踏んだものとした。プレゼンテーション実施方法については、学生が各自画面共有で PPT を見せながら説明を行うという形式とした。発表者への質

疑応答を踏まえて、ルーブリックの評価表には5段階の評価とともに発表者個々に宛てた感想と自身の今後の課題を記載する時間も設けた。授業終了時にアップロードできる学生もいれば、しばらくしてアップする学生もいたが全員発表日内に提出していた。この授業では、章立てのあるアカデミックレポート作成と発表用のPPT作成という結構ハードな課題を課していたが、学生は自分が興味を持っているテーマを選べたこと、それが少しずつ形になっていくのを実感できたことで、発表用のPPTも回を追う毎に良いものが作られるようになった。自身の足りないものを発見し、深い理解と学習につなげることができた。

#### 2.2.4 成果と課題

このオンラインクラスの成果としては以下のことが挙げられる。

- 1) 動機付け・方向付け：本人の研究テーマあるいは興味を持っているテーマについてのアカデミックレポート作成という目標を設定していたので、既存の課題を消化するという感覚ではなく、自身の興味あるものを選んで調査・考察することができるということで学習意欲は高かった。またこの授業のゴールは明確で、段階を踏みながら進んでいくという過程の理解もできた。
- 2) 内化・外化のバランス：ALを意識するあまり知識の内化がおろそかになるという問題点が挙げられている現状では、内化と外化をどのように組み合わせるかが大きな課題となる。論文作成に関し母語でも経験のない学生たちには、まずは論文作成の基本的な知識を与えることも重要であった。前半は内化、後半は外化を意識した授業構成にした。
- 3) 外化：日本語の4技能の中でも「読む・書く」の文字言語能力は高いが「聞く・話す」の音声言語能力が低い学生が多く、3回のプレゼンテーションにおいては、前回の失敗経験をプラスに転移させていき、自身の苦手な部分を十分理解した上で準備をして発表に臨めるようになった。
- 4) 批評：母国の学習形態が一方的な知識伝達型の講義を聞くという受動的な学習に慣れている学生にとってAL自体を受け入れることが難しく、他人のレポートを読んで質問や批評をすることが当初はなかなかできなかった。何度か実践していく中で、他人のレポートを読むことによって概念の定着と自身の学習のモニタリングに繋がることを理解していった。
- 5) 統制：発表という大きな活動や毎時のALを繰り返すことで、個々の学びが

深化していった。今回の学生は、来日できないという理由で受講自体をキャンセルする学生もいる中で、遠隔授業でも参加したいという学習意欲が高い学生であったことも最終発表まで進めた要因の一つであると考えられる。また、その時点の状況下（図書館閉鎖で参考文献を探すことが困難である等）でもできることを指導者は考慮に入れながら、学生の学習意欲を維持し続けられる働きかけが重要である。

- 6) オンラインならではの利点：オンラインでのブレイクアウトセッションは、課題を提出しないと話し合いが成立しない。2～3名でのブレイクアウトセッションはある意味対面以上に個人の責任が重い状況となる。実際期限までの課題提出率は対面の時よりも高かった。また、自身が訂正した最新版を画面共有できることも利点である。

学生の最終自己評価として以下のような気づきがあった。

- ・私の研究テーマはちょっと難しいと思います。読み方も難しです。今後もっと詳しく書いた方がいいと思います。話し方も気を付けます。新しい点を探して、詳しく書きたいです。
- ・〇さんの章立ては、先行研究の問題点を踏まえた構成になっている。△さんはたくさんの資料や文献を参考し、詳しく説明してくれた。☆さんの結論を聞いて参考になった。
- ・その後の論文の内容は、より論理的なものにする必要がある。もっと理論的な裏付けが必要だ。考える点はもっと広くて包括的であるべきだ。
- ・私はプレゼンテーションの内容を短くして、説明文で発表するようにしました。次は写真を入れて面白くするようにします。皆さんはよく頑張りましたね。
- ・今回の私のテーマは、苦手だったから面白くなかった。これから、自分の次のテーマをもっと面白くするつもりだ。
- ・発表のときに、私は接続詞を使うのはあまり上手ではないと思います。今後、接続詞の使い方に気を付けなければなりません。

自身の今後の課題を明確にした文や、クラスメートの頑張りを称える文が書かれていた。遠隔授業であったが、毎日オンラインで繋がっていたことで、連帯感が生まれてきたようだ。他者の頑張る姿を見て刺激を受け、自身の励みにしてい



たようである。「書く」指導においては、対面授業と比較し遜色のない指導が可能であることが分かった。

使用した AL は Category1(以下 C1)-2,C1-3,C1-4,C1-6,C2-3,C3-1,C3-2,C4-1,C4-11 である。

## 2.3 初中級「聴解」クラスでの実践

オンライン授業になって最も授業準備に時間を費やし、リアルタイム授業の中で苦心したのが「聴解」の授業である。大きな問題点は、Web 会議ツール（ここでは Webex）は話す声はある程度クリアに聞こえるのだが、音声教材は音が聞きづらく一斉聴解がほとんどできない状態であったことである。2021 年後期の学習者は 9 名の学生で、ヨーロッパ 4 カ国と中国からの参加であった。

事前に準備した教材はすべて Moodle にアップロードした。Moodle の小テスト（穴埋め問題、多肢選択問題、○×問題、記述問題）も作成したが、問題毎に音声も録音してアップした。さらに、ある程度の長さのリスニング問題を Word ファイルでも作成しアップしておいた。

### 2.3.1 動画ツール「Flipgrid」の活用

学生同士のコミュニケーション手段の一つとして動画ツール「Flipgrid」の活用も試みた。トピックを筆者が決めて学生に伝える→そのトピックに関して各自が動画を録画する→それをクラスメートが見てコメントの動画をアップする。通常は固定された場所で顔だけが映っている状態であるが、これは携帯電話を使って撮影をするので、学生はさまざまな工夫を凝らし、自分のペットを映したり手作りのブランケットを見せたりと学生の新たな一面を見ることができ、コメント動画も楽しそうであった。トピックとしては「私の趣味」「私のたからもの」「クリスマスメッセージ」などを扱った。

### 2.3.2 学生のプレゼンテーション

テーマは「自分の興味のあるもの」と自由度の大きいものとした。PPT を作成し、最後に発表した内容に対し質問を 3～5 問準備するように指示した。「自分の国の紹介」「（自分の尊敬する自国の）大統領について」「ステレオタイプ」「コロナについて」「（自分の国の）新年について」「スタジオジブリ」など、さまざま

まなテーマが選ばれた。プレゼンテーションは事前準備が可能なので、スライドは文字（日本語）だけでなくイラストや写真を挿入して聞き手に分かりやすい構成にしつつ、内容も深みがあり、事前に練習をした努力が見られるスピーチをすることができた。また、準備した質問に対しても楽しい回答が出され積極的に日本語でのコミュニケーションを取る機会となった。

### 2.3.3 日本人学生とのディスカッション

日本人学生数名のオンライン参加を得て、グループセッションを2回行った。流れとしては、最初にディスカッションテーマ（日本の大学生について、私の好きなこと/今流行していること等）を告げ、その後3つのブレイクアウトルームに分かれて、グループの中で自由に意見交換を行うようにした。最後にグループ内で出た意見について発表者を決めて全体でシェアした。初中級の学生たちは即座に自分の考えを述べることは難しく、話を深めることは厳しいが、余裕を持たせた時間の中で、自分の聞きたいこと話したいことを必死で話そうとしていた。中級以上のクラスでは同時にグループで話した内容を Jamboard/Padlet に書き出す作業も同時に行ったのだが、このクラスでは「聞く・話す」ことに集中させるためにあえて「書く」作業は強制しなかった。会話の中で必要な場面で使用するように促した。

### 2.3.4 成果と課題

成果としては、以下の点が挙げられる。

- 1) 動機付け・方向付け：筆者が担当する「文法」授業と連携した内容であったので、学習した文型を音声でどの程度理解できたかを測定できた。Moodle上の音声教材リスニングの小テストは解答が即時に出るので、学習の動機付けには適している。
- 2) 内化・外化：「文法」は内化の割合が多くなりやすい科目なので、この授業では主に外化の割合を多くすることを意識し、ICTのツールを多く利用した。ALの学習を好むヨーロッパの学生が多いこともあり、テーマを自身で考えるプレゼンテーション、映像教材（YouTubeを含む）を多く取り入れたリスニング、その後のディスカッション、Flipgrid、日本人学生とのディスカッション等、積極的に取り組むことができ、学びの深化を図ることができた。

「Padlet」は自分の考えを十分言葉にして言えない学生にとって、文を書くことの他に、写真やイラストを挿入することで、自身の話を他の学生に伝える手助けとなった。

- 3) 批評：プレゼンテーションやブレイクアウトセッションにおける意見交換など、積極的に自分の意見を述べることができていた。Webex の中では一人ずつしか発言できないので、人の話をしっかりと聞く時間を持つことが可能となった。
- 4) 統制：授業の中で話す・聞く機会をできるだけ設けたことで、日本語音声言語をある程度使いこなすことができるようになり、自信が生まれた。

しかし、課題もある。

- 1) ネット環境の問題：音声教材を一斉に聞くことができないこと、YouTube などが国によって見られないことなどネット環境の問題があった。
- 2) AL の深い学びのためには授業外の活動も重視されるのだが、離れた場所にいる学生にとって、授業外での繋がりとはなかなか作れないのが現状であった。  
Flipgrid で課題を出した際も、授業後にはしばらく追加のアップロードをしていたが、その後の継続は見られず、授業の延長線上には位置することができても授業外活動までの派生には至らなかった。

「聴解」授業については、オンライン環境等の制限があるからこそ、ICT 教育のツールをうまく利用することで、変化のある AL が可能になることが分かった。授業アンケートによると、Moodle 上の音声リスニング、プレゼンテーション、Flipgrid などが好評であったが、一番ポイントが高かったのは「日本人学生とのディスカッション」であった。来日することができない状況下で、Webex 上ではあるものの直接日本人学生と会話することは日本語を「聞く・話す」機会として大きなモチベーションになったようだ。

このクラスで使用した AL は、C2-2,C3-3,C4-1,C4-3, C4-5,C4-7,C4-8,C4-9 である。

### 3. おわりに—これからのオンライン日本語授業の可能性

2022 年に筆者が実施したオンライン授業は、前期・後期ともに Web 会議シス

テム Zoom を利用し Teams を使った資料や課題の配信を行った「リアルタイム主体・アクティブラーニング型」授業であった。前期は、来日している学生と来日できていない学生がいてこれまで通りの「講師—学習者接続型」のオンライン授業をすることになった。後期は学生が全て来日し対面授業が可能であったが、遠方に居住する筆者が継続してオンライン授業を行うことになった。その際、学生は教室に集まり授業を受ける「講師—教室接続型」の授業を実施することも可能であったが、学生からの要望で全て自宅からのこれまで通りの「講師—学習者接続型」のオンライン授業を行うことになった。学生が 1 か所に集まることで、これまでにはできなかった AL、学生が対面であるからこそできる協同学習、深い理解や深い関与が可能になるかもしれないと考えたが、コロナ禍で大学生活を始めた学生ならではの学習に対する姿勢なのかもしれない。

この 2 年間オンライン日本語授業を実施し、オンライン授業においても、ディープ・アクティブラーニングをある程度達成することができた。

今後のオンライン日本語教育の可能性として、以下の 2 点を提案する。

#### 1) 来日前の学生を対象とした来日前教育

筆者が以前作成した来日前の留学生を対象とした「来日前教材」も、e ラーニング教材を配信し、定期的なメールでの励ましと Moodle 上での質疑応答のみであったが、コロナ禍に実施した Web 会議ツールを利用したオンライン授業を組み入れれば、学生のモチベーションアップと、来日前に必要な日本語基礎の習得、来日後の生活を円滑にスタートさせる効果が増すのではないだろうか。

#### 2) 他大学の学生とのプロジェクトワーク

コロナ禍で留学生数が減少し、クラスの人数が減少している今、国内あるいは海外の協定校間でプロジェクトワークが可能なのではないだろうか。日本語の授業として考えるならば留学生同士であるが、日本人学生と留学生などとすれば大学間の交流プロジェクトになるかもしれない。プロジェクトワーク後に実際に現地を訪ねてフィールドワークを行うなどの計画を立てると、学生のモチベーションアップに繋がる。

コロナ禍で急速に進歩したオンライン授業を、その利点を残しながら、ポストコロナの時代に活かすことができるか、ICT 教育の開発と活用力が問われている。

## 【参考資料】

- ・ 荒優他(2013)「MOOC 実証実験の結果と分析―東京大学の 2013 年の取り組みから―」『東京大学大学院情報学環紀要 情報学研究』No.86, 83-100.
- ・ 石井雄隆他(2017)「グローバル MOOC における終了率と動画再生ログの分析」『日本教育工学会研究報告集』JSET17-5,151-154.
- ・ 大関智史編(2019)『宮崎国際大学アクティブ・ラーニング事例集（国際教養学部）』宮崎国際大学 AP 事務局
- ・ 金成隆一(2013)『ルポ MOOC 革命無料オンライン授業の衝撃』岩波書店
- ・ 辻靖彦他(2022)「コロナ禍におけるオンライン授業の ICT 利用に基づく類型と学生の受講態度との関連」『日本教育工学会論文誌』46(4),653-666.
- ・ 松下佳代(2016)『ディープ・アクティブラーニング 大学授業を深化させるために』勁草書房
- ・ 早瀬郁子(2018)『来日前不安に関する理論的・実証的研究―e ラーニングによる来日前日本語学習教材の有効性―』九州大学学術情報リポジトリ
- ・ 溝上慎一(2016)『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
- ・ 溝口脩(2022)「オンライン授業の普及と学生の学び」『知能と情報（日本知能情報ファジィ学会誌）』Vol.34,No.1,14-19.
- ・ 文部科学省(2012)「新たな未来を築くための大学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）」  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm)
- ・ Mork, Cathrine-Mette, & Howard, Anne McLellan.(2015). An investigation into Active Learning at MIC: A beginning and the way forward. *Comparative Culture: the Journal of Miyazaki International College*, 67-86.
- ・ JMOOC(2019)「大学のオープン化に関する調査結果報告」JMOOC  
<https://www.jmooc.jp/about-us-2/>