

構成主義の学習理論に基づく 大学オンライン授業の試み

—主体的に考える力を育成する大学教育を目指して—

An Attempt at a Constructivist Learning Theory-Based University Online Course:
Towards University Education Fostering Students' Agency

近藤有美
Yumi KONDO

1. はじめに

高等教育における世界的なパラダイムシフト (Barr and Tagg 1995) により、日本の大学教育にも「教育から学習へ」の転換が求められている (川嶋2008、土持2013)。そこで鍵となるのが、学生の主体的な学びを促す能動的学修である。能動的学修は近年、アクティブ・ラーニング (以下、A.L.) という名称 (中央教育審議会2012) で置き換えられることも増え、今や初等・中等教育から高等教育において広く注目されている。教育現場では、ペアやグループ活動、ディスカッションやディベート等が積極的に取り入れられるようになったものの、それらを教室活動の一手法として活用するものもあり、A.L.の根底にある学習観が十分反映されたものになっていないという指摘もある (久保田1995、河合塾2013、久保田・今野2018)。

そこで、本稿では、高等教育におけるパラダイムシフトの背景にある学習理論を概観することから始める。そして、大学教育の質的転換と構成主義の学習理論の関連性について述べる。その後、構成主義の学習理論に基づいた学部生向け授業のデザイン過程を示し、その授業のオンラインでの実践について報告する。「学生の主体的な学びを促す能動的学修」を目指して対面授業向けにデザインしたものは、オンライン学習システムやWeb会議ツールを通

してどのように実現可能なのか、対面授業とオンライン授業では学生の授業評価にどのような違いが表れるのか、また、本実践を深い学びとの関連から学生はどう捉えたのか、学生の授業アンケートと振り返りの記録をもとに分析し、報告する。

2. 構成主義の学習理論

大学における「教育から学習へ」というパラダイムシフトは、1995年に Barr and Tagg によって発表された論文に端を発している(土持2008)。Barr and Tagg (1995) は、従来型の「教授パラダイム (Instruction Paradigm)」においての大学は「教育を提供する (to provide instruction)」機関であると考えられてきたが、新しい「学習パラダイム (Learning Paradigm)」では「学習を生み出す (to produce learning)」機関であるとその違いを述べ、大学教育の抜本的な転換を提案している。このようなパラダイムシフトの根底にあるのが、「知識とは何か」「学びをどう捉えるか」という学習観である。

久保田 (1995、2012) は、このような教育をとりまく状況の変化を、客観主義と構成主義の教授・学習理論の根底にある哲学的前提からその違いを明らかにしている。客観主義の理論では、「知識は客観的に把握することが出来るという信念に基づいて」(久保田1995:224) おり、それゆえ、知識は人から人(教育の場では教師から学生)に伝達することができると考えられている。客観主義では「教授(教えること)」に重点が置かれ、事前に教師によって決められた教授内容を、効率よく伝達することが重視されている。このことから、Barr and Tagg のいう教授パラダイムは、客観主義の教育理論に基づいていると解釈できる。一方、構成主義による理論では、「学び手は主体的に世界と関わり、知識を構成していく」(久保田2012:49) と考えられ、学生「自らが問題を見つけ、解決方法を探ることのできる力、メタ認知能力を養う」(久保田1995:220) というように、「学び(学習)」に重点が置かれていることがわかる。このように、客観主義と構成主義とは、「知識」の捉え方が全く違うため、教授・学習活動である授業、学習に関する評価、教師の役割等もそれぞれ異なるのである。近代の学校制度は、より多くの人をより効

率的に学ばせるという教育の効率重視の前提（久保田2000）があり、ここでの教育は知識を状況から切り離して捉えるという客観主義の理論に基づいているのである。しかしながら、情報化、グローバル化が急速に進む今日、その変化に対応すべく教育の質の見直しが迫られている。

このように教育の質の変革が求められる中、中央教育審議会（2012）は、「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～」と題した答申の中で、本格的に大学教育の質的転換を求めている。以下は主要部分の抜粋である。

生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的な学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。すなわち個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験や実技等を中心とした授業への転換によって、学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる。学生は主体的な学修の体験を重ねてこそ、生涯学び続ける力を修得できるのである。（中央教育審議会答申（2012）本文p.9）

ここで注目すべきことは、生涯にわたって学び続ける力や主体的に考える力は、従来型の「知識の伝達・注入を中心とした授業」や学生が受動的に受けるタイプ授業では育成されないと述べられている点である。これは、Barr and Tagg（1995）が指摘した教授パラダイムの問題点とも重なる。また、「学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的な学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である」という点は、構成主義の学習理論（久保田1995、久保田2012）と重なる。これらの点から、近年注目を集めているA.L.が「ディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験や実技等を中心とした授業」という単に形式や手法を指すのではなく、「主

体的に関わることが知識を構成する」という構成主義の学習理論と結びついていることが見えてくる。久保田（1995）も、たとえ授業方法を転換しても「教師が教えたい内容にはずれないように、単に議論の方向を自分の『正しい答え』に近づけようと誘導するなら、それは構成主義の協同学習の方法とはいえない。教師の考えが従来のもので変わらなければ、方法を変えても結局、『教え込む』ことになってしまう」（同書：229）と、手法としてのみ取り入れることを批判している。

以上の点から、具体的な言及はないものの中央教育審議会（2012）に示された大学教育の質的転換には、構成主義の学習理論が多分に影響していると考えられる。そうであれば、大学の一授業のシラバス立案にもこの構成主義の学習理論を踏まえることが重要であり、そのようにして一授業を再考することが大学の質的転換につながっていくのではないかと考える。そこで、本稿では、中央教育審議会の答申とも関連が深い構成主義の学習理論に基づき立案した一科目の実践について報告する。

3. 本実践内容

3.1 実践概要

本実践は、名古屋外国語大学の学部2年生以上が受講可能な「日本語教育教材論」で行ったものである。本稿で報告する2020年度1期は28名の受講があった。受講生の多くは国際日本学科の学生であるが、全学開放科目であることから他学部生の受講もある。

本授業の目的は、外国語教育における教材の意義や役割を、論文講読および各自の経験を踏まえて検討し、これからの日本語教育における教材について考えられるようになることである。そのため、授業では、4本の論文¹を教材として扱い、それぞれについて表1の①～⑨の流れで進めた。ただし、授業としては、②と③で1コマ、⑤で1コマ、⑦と⑧で1コマの計3コマで、その他の過程は授業外の課題である。本実践では、4本の論文を扱ったため、この過程を4回繰り返している。

表 1：1論文について行う実践の流れ

①	授業外（予習）		課題論文を読み、内容理解確認の問題に答える
②	授業内	1コマ	少人数のグループで①の課題を検討し、理解を深める
③	授業内		クラス全体で①の課題を確認する
④	授業外 （⑤の準備学習）		論文を読んで生まれた自分の疑問、または、他の学生の意見を聞いてみたいことを「私の問い」としてあげ、それを問いとした理由も記す
⑤	授業内	1コマ	小グループにわかれ、④についてディスカッションを行う
⑥	授業外		⑤で行った「私の問い」をめぐるディスカッションを、「ディスカッション・レポート」としてまとめる
⑦	授業内	1コマ	⑤とは異なるメンバーで、⑥のディスカッション・レポートのピア・レビューを行う
⑧	授業内		⑦で読み合ったレポートの内容に関して、ディスカッションを行う
⑨	授業外		各学生のディスカッション・レポート（⑥）への担当教師からフィードバックコメントを読む

本実践の特徴は、授業時間の大半をグループワークに充てている点と、個人作業によるもののほとんどが授業外の課題となっている点である。授業外課題は授業と相互に影響し合う仕掛けをしている。授業として行われる3コマのうち教師が中心になって進める部分は、論文についての内容理解課題の確認の部分（③）のみで、時間として40分ほどである。これは、一つの論文に充てる授業時間270分（90分×3コマ）の約15%である。

3.2 本実践デザインの過程

表1の流れによる当該科目の授業は2017年度より実施しており、当初は対面授業を想定してデザインしたものである。本実践をデザインするにあたり、構成主義の知識観および学習理論（久保田1995、2000、2003、2012）、大学単位制における授業外学習の重要性（尾形2015）、協働的相互コミュニケーション行為としてのことばの活動（牲川・細川2004）、そして、考え方のための能力育成の学習（細川2012）を参考にした。

3.2.1 本実践の学習理論

本実践では、構成主義の知識観および学習理論に基づき、学生を、「積極的に環境に働きかけ、既存の知識を駆使して、新しい知識を主体的に構築していく存在である」(久保田2000:49)と考える。久保田(2003)は、構成主義の教育実践において教師が留意することとして、「間違ふことを尊重する」「探索することを奨励する」「学習者相互のやりとりを促す」「教師の役割は援助であると認識する」の4点を挙げている。本実践では、表1の④から⑧の過程で「探索すること」を重視しており、特に⑤、⑦、⑧では「学習者相互のやりとり」により探索が進められるような流れを作った。④からの過程は、講読論文から生まれた受講学生それぞれの「問い」について各自が探究していくのであるが、その際、「他者とともに考える時間」(⑤)、他者との議論の内容や自分の意見をまとめたレポートに「(⑤とは異なる)他者からコメントをもらう時間」(⑦)、さらに、「お互いにコメントし合った内容について検討する時間」(⑧)を設けている。また、本授業における教師の役割としては、上述の通り、教師主導によるものは全体の約15%と少なく、グループワーク等への教師の介入も授業の進度とともに減少している。

3.2.2 大学単位制における授業外学習の重要性

本実践は大学正規授業で行ったものであり、学生は単位を得るために15コマの授業を受講する。この講義回数を元にした単位制について、尾形(2015)は、土持ゲーリー法一氏の講義レポートとして次のように綴っている。

大学の授業を考えると、私たちは一つの単位に対し、合計で15回の「講義」を受講することになります。しかし、本来の単位制では「講義」の他に、1週の間で行われる「予習」及び「復習」の時間を含めて授業とみなされています。つまり、「予習+講義+復習」を15週繰り返してはじめて1単位と認められるのです。これこそが、大学が実践すべき本来の「学修」です。講義を受講するだけでは、実は1/3の単位しか得られないのです。(尾形2015 <https://costep.open-ed.hokudai.ac.jp/costep/contents/article/1381/>)

本実践の過程の①、④、⑥、⑨は授業外に各学生が行うものである。尾形(2015)では、全体の2/3、つまり授業時間の2倍の授業外学習の必要性が述べられているが、本学の履修要領にも類似の記載がある。本学では、1単位科目では45分、2単位科目では180分の授業外学習を毎週行うことが求められている²。本実践の科目は2単位科目であり、この単位を得るためには、毎週90分の授業と180分の授業外学習が必要となる。表1に示す1論文にかかる①から⑨の過程では3コマの授業が対象となっているため、授業外学習にあてられる時間は540分程度となる。本実践をデザインする段階においても、学生による差はあるものの①、④、⑥、⑨には300分から540分の授業外学習を要することを想定している。

3.2.3 授業と授業外学習のつながり

3.2.2で述べたように、大学単位制においては授業時間の倍程度の時間が授業外学習に充てられるわけであるが、そこで重要になるのが授業と授業外学習のつながりである。そのつながりを考えるにあたり、牲川・細川(2004)の「自分の『考えていること』を表現する教室」と、細川(2012)の「考え方のための能力育成の学習」というアイデアが参考になる³。牲川・細川(2004)は「自分の『考えていること』を表現する教室」として、「協働的相互行為としてのことばの活動」(図1)を教室で実現することを提案している。このことばの活動は、まず、対象として取り込まれた情報を把握するところから始まる(理解のプロセス1)。その後、自身が把握したこと(「認識・判断」)を他者に伝達する(表現のプロセス)と、その相手から何らかの反応がある。この相手からの反応に対して自身もまた何らかの反応を示すわけであるが、これを繰り返すことにより理解が深まる(理解のプロセス2)というものである。

情報(対象)	→	認識・判断	→	他者への表現化	→	他者からの反応
		<理解のプロセス1>		<表現のプロセス>		<理解のプロセス2>

図1：協働的相互コミュニケーション行為としてのことばの活動
(牲川・細川2004：p.18をもとに筆者が修正⁴)

本実践では4本の論文を主たる教材としているが、そこから得られることは一つの情報と捉えることができる。しかし、それを扱うとき、その情報の価値や事実としての真偽を中心に据えてしまえば、「自分の『考えていること』を表現しようとする意思を阻害してしまうことがしばしばある」(牲川・細川2004:20)ことが指摘されている。大切なことは、その情報が自分にとってどのような意味があるのかを認識し、その認識を「他者にどのように伝えていき、さらにその反応をどのように受け取るか」(同書:18)にある。「協働的相互コミュニケーション行為としてのことばの活動」を教育実践に用いることにより、主体的に考える力を育成することにもつながるのではないだろうか。

本実践では、この「協働的相互コミュニケーション行為としてのことばの活動」を二つの過程に取り入れている。一つは、論文の内容理解の過程(表1の①～③)で、もう一つは、論文に関する各学生の問いを中心とした過程(表1の④～⑨)である。授業前に行う予習としての読みは図1の「情報(対象)→認識・判断」にあたる。本実践で扱う論文も一つの情報であり、それに向き合う過程は<理解のプロセス1>であるといえよう。各自がこの過程で認識・判断したことをベースに、小グループで理解確認を行うわけであるが、この際、自分の認識・判断を同グループの学生に向けて伝えることは、「認識・判断→他者への表現化」である。自己内で行われていた理解を他者に向けて表現化する際、うまく他者に伝わらないことも少なくない。その場合、他者からは明確化の要求が質問という形で示されるであろう。これは、図1の「他者からの反応」の一つである。ここで注目したいのが、<理解のプロセス2>にあたる「他者への表現化」と「他者からの反応」の間の矢印が双方向に向いている点である。牲川・細川(2004)は、他者というのは自分にとって「何を考えているか予測不可能な存在としてのブラックボックス」(同書:18)であるため、その他者に向けて発信したものには他者から様々な反応として返ってくるのだという。「他者への表現」と「他者からの反応」を繰り返しながら、「自分で考え直して、その他者と、いわば関係世界を共有していく」(同書:19)わけであり、その過程は自身の理解を深めるのに重要な

である。一人で論文と向き合う過程（①）とクラス全体で内容理解の確認を行う過程（③）の間に小グループでの活動（②）を置いたのは、自分の伝えたことに対して返ってきた「他者からの反応」により、再度論文を読み直してみたり、自身の認識や判断を整理してみたりということにつながるのではないかと考えたためである。それを小グループ（通常は4人）で行うことの意味は、「どこかの誰か」ではなく「自分」に向けられた反応であることを意識しやすくするためであり、それにより「他者からの反応」が自身のより深い学びにつながっていくのではないかと考えた。

「協働的相互コミュニケーション行為としてのことばの活動」を取り入れたもう一つの活動は、学生各自の問いを扱う過程（④～⑨）である。この過程は、論文の内容が一通り把握できた後に出される課題——「この論文についての『私の問い』」を考えてくる——ところから始まる。細川（2012）は、「学習者の問いを学習者自身がどのように解き明かしていけるか」（同書:p.9）が考え方のための能力育成には重要であると述べている。同じ論文を読んでも、受講学生の興味・関心、疑問点などは一様ではない。それぞれがこれまでどのような経験をしてきたか、現在どのようなことに興味があるのか、他の授業でどのようなことを学んだか等、様々なことが学生の興味・関心、疑問点につながってくると考えられる。そこで、本実践では、論文を読んで自分が疑問に思ったことや他の学生の意見を聞いてみたいことを「私の問い」とし、④以降の過程ではこの「私の問い」が授業の一つの教材となっていくようデザインした。④では、その「私の問い」と「それを問いとした理由」を書いてくる課題を出している。この④の過程で学生は、「協働的相互コミュニケーション行為としてのことばの活動」の〈理解のプロセス1〉を再度経験することになる。主体的な学びの姿勢が備わっていれば、①の課題をする際に④で課題となるような問いが浮かび上がってくることが理想である。しかし、これまでの教育の様々な場面で受動的な参加を経験してきた学生たちにとって、情報と対話しながら自らの問いを持つというのは容易なことではないのかもしれないと考え、①から③の論文理解のプロセスの後に「私の問い」を立てる課題を置くことにした。本実践では、4本の論文につい

て同様の過程で進めていることから、2本目、3本目と論文が進むにつれて、「私の問い」が①の過程において浮かび上がってくるようになることも期待している。

⑤の過程での「私の問い」をめぐるディスカッションは、発題者となる学生が順番に「どのような問いを立てたか」「なぜその問いを立てたか（なぜそれをみんなで話し合ってみたい、考えてみたいと思ったか）」をグループメンバーに説明し、その後、その一つの問いを中心にディスカッションが行われる。ここでは、発題者からの「他者への表現化」とグループメンバーである「他者からの反応」が繰り返されることとなる。さらに、その問いをめぐるグループメンバーが自分の考えや意見を述べる場合は、これまで発題者にとっては「他者」であった学生が、発題者を含む「他者」に対して表現し、その「他者」からの反応を受け取ることになる。そのため、この過程での〈理解のプロセス2〉はダイナミックなものになり、発題者の疑問であったことが自己の問題や課題となることもある。発題者の問いに向き合うために、他のメンバーは、再度論文を読み直す必要が出てくることもある。それにより、「情報（対象）→認識・判断」である〈理解のプロセス1〉は、①の「内容理解」の課題時、④の「私の問いを考える」課題時、そして他者の問いについて考えるとき（⑤）と何度も繰り返されるのである。この繰り返しにより、①の段階での論文の理解がより深まっていくのではないかと考えた。

「私の問い」をめぐるディスカッションは、一人の問いに充てられる時間は15分程度と長くはないが、その時間はその一人の「私の問い」に集中することになる。このディスカッションは、⑥の課題である「ディスカッション・レポート」として報告される。このレポートには、「私の問い」「なぜそれを問いとしたか」「グループでのディスカッションではどのような意見が出たのか、どのような議論が展開されたか」「それを経て、今『私の問い』は怎么样了（解決した、よりわからなくなった、新たな問いが生まれた等）」を書くよう伝えている。このレポートもまた、⑦、⑧、⑨へ続く本授業の「教材」となる。⑦のピア・レビューでは、⑤のディスカッションメンバーとは

異なる学生が、同グループの学生のディスカッション・レポートを読み、コメントしたり、質問したりする時間を授業内に設けている。つまり、ディスカッション・レポートを書くプロセスが、「他者への表現化」となるようデザインされているのである。また、この「他者への表現化」は、図1の「協働的相互コミュニケーション行為としてのことばの活動」の総体と捉えることもできる。なぜならこのレポートは、論文からの「情報」を各自が認識・判断する中で「自身の問い」として生まれたものを、グループでのディスカッションにおいて「他者への表現化」と「他者からの反応」がダイナミックに繰り返された後、各自がまたそれを整理してレポートするものであるため、「協働的相互コミュニケーション行為としてのことばの活動」すべての過程が影響するものとなっているからである。さらに、そのディスカッション・レポートには、ピア・レビューの形で学生からのフィードバックがある（「他者からの反応」）。⑤のディスカッションメンバーとは異なるグループメンバー間で行われるピア・レビュー後には、それぞれのディスカッション・レポートの内容をもとにさらなるディスカッションの時間も設けている。これにより、ピア・レビューでは一方向に向けられていた他者からの反応が、双方向のダイナミックなやりとりとなり、＜理解のプロセス2＞が活性化されるのではないかと考えたのである。

最後に、⑨の過程では、ピア・レビューを含む各学生のディスカッション・レポートへ教師からのコメントや質問を加えたものを返却するため、学生は教師からのフィードバックも受け取る。本実践では、この教師からのフィードバックは「他者からの反応」の一つとして位置づけている。

3.3 オンライン授業への対応

上述のようにデザインされた本実践の詳細を以下に示す（表2）。表1の①から⑨の過程が、対面授業とオンライン授業とではどのように実践方法が異なるのかわかるよう、対面授業（2017年度～2019年度）を左側に、オンライン授業（2020年度）を右側にそれぞれ分けて記す。

表2：実践の具体的な方法

	対面授業（2017～2019年度実施）	オンライン授業（2020年度実施）
①	A) 課題論文を読み、内容理解のプリントを行う B) 課題のプリントは、②の授業に持参する	a) 課題論文を読み、Google Classroomにアップロードされている内容理解の課題（Google フォーム）を行う b) 課題は、授業の2日前に提出を完了する（Google フォームの送信）
②	C) 教室での対面授業 D) グループ分けは、教室に入る際に「くじ」を引く（3～4人1組）／グループでのディスカッションでは、机を移動させ、グループの形をつくる	c) Zoomによる双方向リアルタイムオンライン授業 d) グループ分けは、Zoomのブレイクアウトルーム（自動）を利用（3～4人1組）
③	E) 教師主導で論文の内容理解の確認を行う／学生は②のグループで出た意見を口頭で発表／教師は、それを聞きながら教師用PCでタイプし、教室前方のスクリーンにて表示する 授業の最後に④の課題を課し、専用紙を配布	e) ブレイクアウトルームを終了し、教師主導で論文の内容理解の確認を行う／学生は②のグループで出た意見を口頭で発表する。教師はそれを聞きながら自身のPCでタイプし、画面共有で示す 授業の最後に④の課題を課す（Google Classroomの「質問」機能を利用）
④	F) 「私の問い」と「それを問いとしたり理由」の課題を行い、翌週の授業に持参する	f) 「私の問い」と「それを問いとしたり理由」の課題を行い、翌週の授業の2日前までにGoogle Classroomに提出する ⁵
⑤	G) 教室での対面授業 H) グループ分けは、教室に入る際に「くじ」を引く（3～4人1組）／机を移動させ、グループの形をつくる／「私の問い」をめぐるディスカッションを行う（約15分×4回（4人分の問い）／教室前方のスクリーンにタイマーを表示し、時間の管理は教師が行う／グループディスカッション中、教師はグループを回り、必要に応じて助言する 授業の最後に⑥の課題を課し、専用紙を配布	g) Zoomによる双方向リアルタイムオンライン授業 h) グループ分けは、Zoomのブレイクアウトルーム（自動）を利用（3～4人1組）／「私の問い」をめぐるディスカッションを行う（約15分×4回（4人分の問い）／時間の管理は教師が行い、Zoomブレイクアウト中のメッセージ機能を利用し残り時間を知らせる／グループディスカッション中、教師はブレイクアウトルームを回り、必要に応じて助言する 授業の最後に⑥の課題を課す（Google Classroomの「質問」機能を利用）

⑥	<p>I) A4サイズの所定用紙(横書き傍線有)に、「自身の立てた問い」「それを問いた理由」「その問いをめぐるディスカッションの内容」「ディスカッションを終えて得られた結果(自身の問いは解決した、新たな問いが生まれた、等)を含むディスカッション・レポートを書く(所定用紙の範囲内(800字前後))翌週の授業に持参する</p>	<p>i) ディスカッション・レポート作成(内容は左記対面授業と同様)(文字数は1000字以内)</p> <p>翌週の授業の2日前までに Google Classroomに提出する⁶</p>
⑦	<p>J) 教室での対面授業</p> <p>K) グループ分けは、②および⑤で同グループでない学生がグループとなるよう、教師が事前に組み合わせを決め、授業開始時に全員に示す(3~4人1組)／机を移動させ、グループの形をつくる</p> <p>L) グループ内の学生のディスカッション・レポートを回し読みし、コメントや質問を書き込む(8分×3人分)／コメントが誰のものかわかるよう、自分がコメント記入に使用するペンの色を決めレポートの隅にその旨記しておく</p> <p>M) 自分以外のグループメンバー(3名)のコメントに目を通し、質問には回答を記しておく</p>	<p>j) Zoomによる双方向リアルタイムオンライン授業</p> <p>k) グループ分けは、②および⑤で同グループでない学生がグループとなるよう、教師が事前に組み合わせを決め、授業開始時に全員に示す(3~4人1組)</p> <p>l) Google Classroomに提出されたディスカッション・レポートのうち、同グループメンバー(上記kで表示された番号)のものを読み、コメントや質問を入力する(所要時間30分)／ピア・レビュー中はZoom入退室自由</p> <p>m) ピア・レビューが終わった学生は、自分のレポートに寄せられたコメントに目を通す</p>
⑧	<p>N) レポートのピア・レビューをした学生同士でディスカッションを行う テーマは、ディスカッション・レポートの不明点、メンバーのレポートにある共通の課題等</p> <p>O) グループで出た意見をクラス全体でシェアし、意見交換を行う(ピア・レビュー後のディスカッション・レポートを教師に提出)</p>	<p>n) Zoomのブレイクアウトルーム(手動でピア・レビューのグループに分ける)にて、グループディスカッションを行う テーマは、左記対面授業と同様</p> <p>o) Google Classroomの「クラスへのコメント」機能を利用して、グループディスカッションの内容を記録／他グループの書き込みを読む(授業時間外)</p>

⑨	<p>(⑧の最後に提出したディスカッション・レポートに教師がコメントを入れ、次回の授業時に返却)</p> <p>P) 返却されたディスカッション・レポートに目を通す</p>	<p>(Google Classroom上に提出された各自のディスカッション・レポートに教師がコメントを入力(方法はピア・レビューと同様)</p> <p>p) 教師のコメントに目を通す(自分以外の学生のレポートへの教師や学生のコメントも閲読可)</p>
---	--	--

3.4 オンライン授業実践中の変更点

上記表2の右側に示したオンライン授業の方法は、授業を進めながらいくつかの修正を行った。主な修正点は以下の5点である。

- (ア) Zoomを利用したリアルタイム授業において、Zoom入室時にZoomのチャット機能を利用し出席確認を行った。
- (イ) ②のグループディスカッションの記録として、Zoomのチャット機能が利用できることを学生に伝えた。
- (ウ) ③のクラス全体での内容理解の確認時、グループの意見をZoomのチャット機能を利用して提出できるようにした。
- (エ) ディスカッション・レポートへのピア・レビューの書き方は、文章、箇条書き等、自分の書きやすい形で記すよう伝えた(2本目の論文より)。
- (オ) ディスカッション・レポートへの教師からのフィードバックに学生からの返信があった場合、それに回答するようにした。

本実践ではZoomやGoogle Classroomを利用して授業を進めたが、筆者(本授業実践者)にとってそれらを授業に用いるのは本実践を行った2020年度1期が初めてであった。そのため、オンライン授業の実施が決まってから授業開始までの2週間ほどで、これらにどのような機能があり、それをどの程度授業に使えるか、十分把握できないまま初回の授業をむかえることになった。

変更点(ア)のZoomのチャットで出席確認をする際、毎週異なる質問(ネット環境、使用デバイス、オンライン授業の問題点、等)をし、それに回答してもらう方法をとった。これにより、リモートで受ける学生の様子を知る手立てになった。(エ)に書かれている変更点は、この出席確認時に行った

「寺尾論文（1本目の論文）の過程（3週間）の感想」で得られた解答（「私はタイプが遅いので、ディスカッション・レポートへのコメントの時間が足りなかった。もっと早くタイプできるようになりたい」）がきっかけとなっている。対面授業では、ピア・レビューを手書きで行っているため、各学生のディスカッション・レポートの中のどの場所にも自由に書き込める。一方、オンライン授業でのピア・レビューはGoogle Classroom内で行っているため、レポートの途中のある部分を特定してコメントを入れることはできない。コメントを文章にまとめることに時間を費やしてしまっている学生がいたことも、出席確認時に行った質問の回答からわかってきた。そこで、(エ)のように変更することにより、入力負担を軽減しコメントをしやすくした。オンライン授業では、文字情報が中心となることが多いため、キーボードに不慣れな学生や文章を書くことを苦手とする学生に影響があることはすでに指摘されている（久保田2000）が、この点は本実践をデザインする時点で配慮できていなかった。

(イ) や (ウ) の変更点に関しても、学生から得られたアイデアである。ブレイクアウトルームを回っている際、あるグループの学生が皆の意見をチャット欄に記して整理していた。ブレイクアウト中のチャットは、全員に送信してもブレイクアウトルーム内のメンバーでの共有に限定されている。この機能を利用し、グループの意見をまとめておけば、その後に行われるクラス全体での内容理解確認でも、Zoomのホストである教師にそれを送ることで共有がしやすくなった。元々このような活動を想定して用意されたわけではない諸機能を、学生たち自らが活動や目的に合わせてツールとして使えるようになっていったことは大変興味深い。

このように、学生の意見や気づきから授業を見直すことは重要である。対面授業では、教師を目の前にして直接意見が言えなかったり、他の学生に遠慮して自分の意見を抑えてしまったりするケースがあるかもしれない。今回出席確認に用いたチャットは、クラス全員へ送ることもできるが、「ホストのみ」や各参加者への個別の送信も可能である。オンライン授業への慣れ、インターネット環境等を聞く際は、Zoomのホストである教員を送信先として

特定して送るよう指示した。このことが率直な意見の言いやすさにつながった可能性もある。また、チャットに書き込まれた学生の様々な意見を匿名でクラス全体に紹介することにより、自分も次の機会に意見を出そうという教室風土（縫部2001）⁷が醸成されていった可能性もある。

4. 結果と考察

4.1 学生による授業評価

本学のFD委員会は、各科目の受講学生を対象に「授業改善のためのアンケート調査」を通常2期の学期末に実施している。本実践は1期開講科目のため、FD委員会によって一斉に行われる授業アンケートの対象にはなっていない。しかし、学生による授業評価を知ることが、教師にとって重要であると考え、2020年度1期末に受講学生を対象に、授業アンケート調査を実施した。アンケートは、「授業改善のためのアンケート調査」の質問項目を参考にGoogleフォームで作成した。オンライン授業であることに鑑み、若干の修正を加えた⁸。アンケートの内容は以下の表3に示す通りである。

表3：学期末に行った授業アンケートの内容

	質問項目	選択肢
質問1	この授業は、全体として満足であった。	5とてもそう思う 4ややそう思う 3普通 2あまりそう思わない 1そうは思わない
質問2	この授業は、真剣な態度で受講した。	
質問3	この授業の登録前または履修中に、(自分は)シラバスを活用した。	
質問4	この授業に関して、予習・復習などを積極的に行った。	
質問5	この授業で指定された教科書・資料等を十分活用した。	
質問6	授業の進み具合は適切であった。	
	質問6の回答が「そうは思わない」「あまりそう思わない」の場合	4早すぎる 3少し早い 2少し遅い 1遅すぎる
質問7	教員の関わり具合は適切であった。	質問1～6同様
質問8	授業の開始時間、終了時間はきちんと守られていた。	

質問9	教員は授業に熱意をもって取り組んでいた。	質問1~6同様
質問10	学生が積極的に授業に参加できるよう配慮されていた。	
質問11	授業のレベルは、自分にとって適切であった。	
	質問11の回答が「そうは思わない」「あまりそう思わない」の場合	4高すぎる 3少し高い 2少し低い 1低すぎる
質問12	この授業に大変興味を持てた。	質問1~6同様
質問13	この授業を受けたことにより、関連領域についてより高度な内容について学びたいと思った。	
質問14	【オンライン授業について】本授業でのGoogle Classroomの使用について満足している。	
質問15	【オンライン授業について】本授業でのZoomミーティングの使用について満足している。	
質問16	この授業に関して、良かったと思うことを自由に記入してください。	自由記述
質問17	この授業に関して、改善を求めたいと思うことを自由に記入してください。	自由記述
質問18	その他、意見・要望等があれば自由に記入してください。	自由記述

調査は、本授業で使用したGoogle Classroomに授業アンケートへのリンクを示し、最後の授業日から一週間以内に回答してもらうよう受講学生に依頼した。28名の受講生のうち、締切日までに26名からの回答が得られた(回答率約93%)。各質問項目への学生の回答は、表4に示す通りである。表4の作成には、大学FD委員会による「授業改善のためのアンケート調査」の分析方法⁹を参考にしている。

表4に示す授業アンケートの結果から、質問3の「この授業の登録前または履修中に、(自分は)シラバスを活用した」の低さが目立つが、その他の項目では、全体的に高い値(平均値4.9~4.4)となっていることがわかった。このことから、学生は、授業全体に対して概ね満足していること(質問1、質問11、質問12)、授業に真剣な態度で臨んでいたこと(質問2)、授業外学習を積極的に行っていたこと(質問4)が示された。また、授業の進行(質問6)、

表4：2020年度1期末に行った授業アンケートの結果

質問番号	5 とてもそ う思う	4 ややそ う思う	3 普通	2 あまりそ う思わ ない	1 そうは思 わない	未回答	平均値
質問1	22	4	0	0	0	0	4.8
質問2	17	9	0	0	0	0	4.7
質問3	3	15	0	8	0	0	3.5
質問4	16	7	3	0	0	0	4.5
質問5	16	7	3	0	0	0	4.5
質問6	19	6	1	0	0	0	4.7
質問7	21	5	0	0	0	0	4.8
質問8	18	7	1	0	0	0	4.7
質問9	25	1	0	0	0	0	4.9
質問10	20	4	2	0	0	0	4.7
質問11	14	9	3	0	0	0	4.4
質問12	21	5	0	0	0	0	4.8
質問13	17	8	1	0	0	0	4.6
質問14	18	7	1	0	0	0	4.7
質問15	17	8	1	0	0	0	4.6

教師の役割としての適切さ（質問7、質問9、質問10）にも満足度が窺える。

表1の流れによる授業は、対面授業の形態で2017年度より実施していたことはすでに述べたが、当該科目は2019年度までは2期（後期）科目であった（外国語学部日本語学科の2015年度～2018年度カリキュラム）。しかし、2019年度に世界教養学部国際日本学科が新設され、新しいカリキュラムが作成されている。これにより、本実践の対象科目である「日本語教育教材論」は、科目として新学科に引き継がれたが、配当学期は1期（前期）となった。つまり、日本語学科では2期科目であったことから、先にも述べたFD委員会の「授業改善のためのアンケート調査」が実施されており、これまでの調査結果が手元にある。そこで、今学期筆者が独自に行ったオンラインによるアンケート調査の結果と、過去の調査結果を比較してみたいと思い、以下の表5を作成した。表5には、本稿表2の実践方法（対面授業の場合は表2の左側参

表5：「授業アンケート」年度間比較（2020、2018、2017）

質問番号	2020年度	2018年度 科目別	2018年度 大学全授業	2017年度 科目別	2017年度 大学全授業
質問1	4.8	4.6	4.3	4.9	4.3
質問2	4.7	4.6	4.3	4.9	4.3
質問3	3.5	3.9	3.4	4.0	3.3
質問4	4.5	4.5	4.0	4.6	4.0
質問5	4.5	4.5	4.3	4.5	4.2
質問6	4.7	4.7	4.3	4.8	4.3
質問7	4.8	4.7	4.4	4.9	4.3
質問8	4.7	4.5	4.5	4.8	4.5
質問9	4.9	4.9	4.6	4.9	4.5
質問10	4.7	4.9	4.4	4.8	4.3
質問11	4.4	4.3	4.2	4.6	4.2
質問12	4.8	4.5	4.2	4.8	4.2
質問13	4.6				
質問14	4.7				
質問15	4.6				

照)で行った2017年度と2018年度の結果を併記している。2019年度も同様の方法で行っているが、受講学生が10名以下だったため、「授業改善のためのアンケート調査」の対象外¹⁰となっている。2017年度、2018年度は2列で示しているが、それぞれ左側の「科目別」は当該科目の結果、右側の「大学全授業」は当該年度に「授業改善のためのアンケート調査」の対象となった全授業の平均値が示されている。

2017年度と2018年度の対面授業で行われた授業と、2020年度にオンラインで行われた授業の学生によるアンケートの結果を見ると、質問3の「この授業の登録前または履修中に、(自分は)シラバスを活用した」は大きく下回っているものの、それ以外の質問では対面授業で行われた年度と同様の結果が得られていることがわかる。このことから、「満足度」から見ると、対面による授業とオンラインによる授業の間に差はないことがわかる。

4.2 学生による「深い学びに関する振り返り」の結果

本実践は、構成主義の学習理論に基づき、「学生の主体的な学びを促す能動的学修」の実現を目指してデザインされた対面授業を、オンライン授業で試みたものである。構成主義に基づく学習が重要視する意欲や態度、協働する力などは数値化しにくく、客観的に評価することは容易ではない（久保田2000）。しかし、受講学生がこの授業で体験したプロセスを自身の学びと関連づけてどう捉えたかを知ることは、本実践全体を振り返る上で重要であると考え。そこで、学期末に受講学生に各自で学びに関する振り返りを行ってもらうことにした。振り返りは、表6の質問項目に答えながら進められるようにし、Google フォームで回収した。

質問1から3は「論文の内容理解のプロセス」について、表1で示した①から③それぞれの過程が自身にとって「深い学び」につながったと思うかどうかを問うたものである。同様に、質問5から7は「『私の問い』をめぐるディスカッション」について表1の④、⑤の過程が、質問9から13は「ディスカッション・レポート作成、ピア・レビューや教員からのコメント」について表1の⑥から⑨の過程が、「深い学び」につながったと思うかどうか、一つずつ振り返りながら回答するようになっている。また、質問4、質問8、質問14では、本実践の各過程が自分の学びにどう作用しているか、より詳しく検討してもらうために「自由記述」での回答も求めた。ただし、本稿では、選択式の項目に関してのみ分析を行い、自由記述欄の分析は稿を改めることとする。

本稿では、結果の公表に同意してくれた26名の回答を分析する。選択肢の「とてもそう思う」を4点、「ややそう思う」を3点、「あまりそう思わない」を2点、「そうは思わない」を1点とし、平均値を出した（表7）。最も高い値（平均値3.88）を示しているのは、「自分の『問い』をめぐるディスカッションのプロセス」（質問6）、「クラスメイトの立てた『問い』をめぐるディスカッションのプロセス」（質問7）、「自分のディスカッション・レポートへの教員のコメント」（質問12）であった。質問6および質問12は、どちらも学生自身が立てた「問い」に関するものであり、これは、考え方のための能力育成に

表6：深い学びに関する振り返りの内容

		質問項目	選択肢
質問1	内容理解のプロセスについて	課題として各自で論文を読むプロセスは、自分にとって深い学びにつながった。	4とてもそう思う 3ややそう思う 2あまりそう思わない 1そうは思わない
質問2		論文の各自の理解を小グループでディスカッションするプロセスは、自分にとって深い学びにつながった。	同上
質問3		クラス全体で行った論文の内容理解の確認のプロセスは、自分にとって深い学びにつながった。	同上
質問4		(1～3の回答の分析)「一人で読むこと」、「小グループで話し合うこと」、「クラス全体で確認すること」は、自分自身の学びにどのように作用したか。今学期を振り返って、気がついたことを書いてください。	自由記述
質問5	「私の問い」のプロセスについて	自ら「問い」を立てるというプロセスは、自分にとって深い学びにつながった。	質問1に同じ
質問6		自分の「問い」をめぐるディスカッションのプロセスは、自分にとって深い学びにつながった。	同上
質問7		クラスメイトの立てた「問い」をめぐるディスカッションのプロセスは、自分にとって深い学びにつながった。	同上
質問8		(5～7の回答の分析)「問いを立てること」、「自分の問いについて小グループで話し合うこと」、「クラスメイトの問いについて小グループで話し合うこと」は、自分自身の学びにどのように作用したか。今学期を振り返って、気がついたことを書いてください。	自由記述
質問9	ディスカッション・レポートについて	ディスカッション・レポートを書くプロセスは、自分にとって深い学びにつながった。	質問1に同じ
質問10		クラスメイトが書いたディスカッション・レポートを読み、コメントするプロセスは、自分にとって深い学びにつながった。	同上

質問11	ディスカッション・レポートについて	ディスカッション・レポートのピア・レビュー後に行ったグループ・ディスカッションのプロセスは、自分にとって深い学びにつながった。	同上
質問12		自分のディスカッション・レポートへの教員のコメントは、自分にとって深い学びにつながった。	同上
質問13		クラスメイトのディスカッション・レポートへの教員のコメントは、自分にとって深い学びにつながった。	同上
質問14		(9～13の回答の分析)「レポートを書くこと」、「レポートを読み合い、コメントすること」、「ピア・レビュー後に小グループで話し合うこと」は、自分自身の学びにどのように作用したか。今学期を振り返って、気がついたことを書いてください。	自由記述
質問15	オンライン授業について	昨年度受けた大学での対面授業と比較し、この授業で用いられていたオンライン授業について、メリットだと感じていることは何か。今学期を振り返って、気がついたことを具体的に書いてください。	同上
質問16		昨年度受けた大学での対面授業と比較し、この授業で用いられていたオンライン授業について、デメリットだと感じていることは何か。今学期を振り返って、気がついたことを具体的に書いてください。	同上
質問17		この授業を受けた感想を自由に書いてください。	同上

不可欠だと細川（2012）が示している「学習者の問いを学習者自身がどう解き明かしていくか」とつながる。この学生自身の問いは、教師によって「正解」が提示されるのではなく、他の学生とのディスカッションや学生および教師からのコメントという形で「他者からの反応」が返ってくる。その反応を学生が自身の中でより考え続けることにより、深い学びにつながったと感じている可能性もある。山本（2008）は、教師が「正解」を示すことに対して、「正解－それはすなわち『いつまでも未知』で『還元不能のなにか』を圧

殺した、再考や見直しの必要のない終結点」となると批判し、大切なのは正解を示すことでなく、「理解を常に暫定的なものとして吟味し、修正や再考を重ねつつ持続的に変容させていくことである」（同書：20）と述べている。

本実践のプロセスにおいて「深い学び」との関連から最も低い値（平均値 3.50）を示しているのは、「クラス全体で行った論文の内容理解の確認のプロセス」（質問3）である。この部分は、3.1でも述べたように教師主導で行われた過程である。大学では講義形式に代表されるように、教師主導の授業は少なくないと推察するが、これが最も低い値を示していることは興味深い。ここで思い出されるのは、中央教育審議会答申の「主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない」という記述である。教師主導で進められる授業では、学生は受け身になりやすく、その結果「深い学び」につながりにくいことが、本実践の結果からも示唆された。構成主義パラダイムの学習理論では、「学びとは『参加者になること』

表7：2020年度1期「深い学びに関する振り返り調査」結果

質問番号	4 とてもそ う思う	3 ややそ う思う	2 あまりそ う思わ ない	1 そうは思 わない	未回答	平均値
質問1	16	9	1	0	0	3.58
質問2	22	4	0	0	0	3.85
質問3	13	13	0	0	0	3.50
質問4	記述による回答					
質問5	19	6	1	0	0	3.69
質問6	23	3	0	0	0	3.88
質問7	23	3	0	0	0	3.88
質問8	記述による回答					
質問9	19	7	0	0	0	3.73
質問10	21	5	0	0	0	3.81
質問11	18	8	0	0	0	3.69
質問12	23	3	0	0	0	3.88
質問13	15	10	0	0	0	3.54
質問14	記述による回答					

であり、学び手はコミュニティへの参加のプロセスの中で、周りの人やものとのやり取りの中で即興的に学習を進めていく」(久保田2012:48)と考えられている。学生の振り返り結果からも、「私の問い」や「あなた(他の学生)の問い」と直接向き合うことで主体的な「参加者になること」が実現できていたと考えられる。

5. まとめ

本稿では、構成主義の学習理論に基づき実践した学部生向けのオンライン授業について、実践過程を詳細に報告した。オンライン授業の受講学生による授業評価を、これまでの対面授業のものと比較したところ、対面授業と同程度の満足度が得られていることがわかった。また、学生の振り返りから、自身の関与が大きい活動やプロセスにより深い学びを実感していることも示唆された。本稿で扱ったものは数量的に分析可能な項目のみであり、記述式による回答には言及できていない。それぞれの学生がどのような「私の問い」を出し、それについてどのような議論が行われたかは「ディスカッション・レポート」を詳細に分析することにより明らかにすることができる。これらに関しては、稿を改めることとする。

2020年度、新型コロナウイルス感染症拡大の影響を受け、多くの大学が授業のオンライン化に踏み切った。この状況下で、当初は、オンライン授業の方法や技術をめぐるやりとりが教員間の中心的話題となった。新型コロナの影響が長引く中、対面とオンラインの共存の可能性が問われてくるであろう。ここで議論すべきことは対面かオンラインかといった授業形態の是非ではなく、本論で述べたように学習理論と実践とを結びつけて捉えていくことの重要性ではないだろうか。

注

¹ 本授業で使用した論文は、使用順に、寺尾(2000)、川上(2008)、今泉(2006)、近藤(2010)の4本である。

² 名古屋外国語大学2020年度世界教養学部の『履修要項』には、「単位は、教室内及び教室

- 外の学習に対して与えられるもの』であるという記載があり、大学で行われている授業形態（講義・演習・実習・実技）に必要な時間として具体的な時間を記している。（『履修要領』p.11「I学科履修にあたって」の「2-単位制」）
- ³ 細川らの教育への提言では構成主義には触れられていないが、構成主義との親和性に言及する論（有田2008）もある。
- ⁴ 「理解のプロセス」に添えられた「1、2」の数字は、筆者が書き加えたものである。
- ⁵ 本課題の提出は、Google Classroomの「授業」にある「質問」の機能を利用した。学生は、自身のGoogle Classroomから直接課題の回答を提出できる。本課題を提示する際、「生徒はクラスメートに返信できます」にチェックをしておく、学生は自身の課題を提出後に、他の学生の解答が見られる仕組みになっている。
- ⁶ 「私の問い」の課題の提出同様の方法で行っている。提出されたディスカッション・レポートの下方にある「返信」機能を利用することにより、Google Classroom上でピアレビューを行うことができる。
- ⁷ 縫部（2001）は、教室風土には「支持的風土（supportive climate）」と「防衛的風土（defensive climate）」があるとし、支持的風土が醸成されていると「自由に本音を語る」ことができ、防衛的風土の教室では「本音を隠そうとする」（同書：187）と述べている。
- ⁸ 質問7の「教員の関わり具合は適切であった」は、これまでの調査では「教員はわかりやすく説明していた」とされていたものを修正した。また、「授業中の私語には適切な処置がとられていた」の項目は削除し、質問13、14、15を追加した。
- ⁹ FD委員会が行っている「授業改善のためのアンケート調査」の分析は、選択肢の「5」「4」「3」「2」「1」に対して順に「5点」「4点」「3点」「2点」「1点」と配点されており、「未回答」は欠損値として除外されて、平均値が出されている。
- ¹⁰ 2017年度は27名、2018年度は34名の受講者がいたが、2019年度は時間割の重なりにより一時的に受講学生が減っている（2019年度受講生8名）。「授業改善のためのアンケート調査」は学生を特定しない配慮から、学部では受講生10名以下のクラスでは実施されない。

参考文献

- 有田佳代子（2008）「構成主義と日本語教育」『敬和学園大学研究紀要』第17号、敬和学園大学人文学部、pp.167-282.
- 今泉博（2006）「教材及び教材研究について—体験的教材論—」『北海道教育大学紀要（教育科学編）』第57巻、第1号、北海道教育大学、pp.45-56.
- 尾形和哉（2015）「『主体的な学びのためのラーニング・ポートフォリオ』9/5土持ゲーリー法—先生の講義レポート」CoSTEP講義・授業レポート、北海道大学高等教育推進機構オープンエデュケーションセンター科学技術コミュニケーション教育研究部門、<https://costep.open-ed.hokudai.ac.jp/costep/contents/article/1381/>（2020.4.3参照）
- 河合塾（2013）「『深い学び』につながるアクティブラーニング—全国大学の学科調査報告とカリキュラム設計の課題—」東信堂
- 川上郁雄（2008）「実践と『教材』はどう結びつくのか—年少者日本語教育における『実践

- 的教材論』の試み』『WEB版リテラサイズ』第5巻2号、くろしお出版、pp.10-18.
- 川嶋太津夫 (2008) 「高等教育のパラダイム転換(シフト)『学士課程教育の構築に向けて』の背景』『アルカディア学報』No.325、日本私立大学協会、<https://www.shidaikyo.or.jp/riihe/research/325.html> (2020.4.3参照)
- 久保田賢一 (1995) 「教授・学習理論の哲学的前提—パラダイム論の視点から—」『日本教育工学雑誌』Vol.18、No.3/4、日本教育工学会、pp.219-231.
- 久保田賢一 (2000) 『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版部
- 久保田賢一 (2003) 「構成主義が投げかける新しい教育」『コンピュータ&エデュケーション』15巻、コンピュータ利用教育学会、pp.12-18.
- 久保田賢一 (2012) 「構成主義パラダイムの学習理論」『情報研究：関西大学総合情報学部紀要』第36号、関西大学総合情報学部、pp.43-55.
- 久保田賢一・今野貴之 (2018) 『主体的・対話的で深い学びの環境とICT—アクティブ・ラーニングによる資質・能力の育成』東信堂
- 近藤有美 (2010) 「メディア・リテラシー育成を目指した日本語授業—Youtube映像を利用して—」『長崎大論叢』第14号、長崎外国語大学・長崎外国語短期大学、pp.51-59.
- 牲川波都季・細川英雄 (2004) 『わたしを語ることを求めて—表現することへの希望—』三省堂
- 中央教育審議会 (2012) 「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)」https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf (2020.4.3参照)
- 土持ゲーリー法一 (2013) 「パラダイム転換—教員から学生へ、教育から学習へ」『アルカディア学報』No.538、日本私立大学協会、<https://www.shidaikyo.or.jp/riihe/research/538.html> (2020.4.3参照)
- 寺尾裕子 (2000) 「日本語教育教材論」『学校教育学研究』第12巻、兵庫教育大学学校教育センター、pp.1-6.
- 縫部義憲 (2001) 『日本語教師のための外国語教育学—ホリスティック・アプローチとカリキュラム・デザイン—』風間書房
- 細川英雄 (2012) 『「ことばの市民」になる—言語文化教育学の思想と実践』ココ出版
- 山本冴里 (2008) 「まなごしの問題としての活動型—非活動型とのイメージの対比から」『ことばの教育を实践する・探究する—活動型日本語教育の広がり—』凡人社、pp.17-29.
- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 12-25.