

# アウトプット活動を取り入れたオンライン授業の 設計・開発・実施・評価

## Design, Development, Implement and Evaluation of Online Lessons Focused on Output Activities

次世代教育学部教育経営学科

井上 聡

INOUE, Satoshi

Department of Management for Education

Faculty of Education for Future Generations

**Abstract** : In this paper, we tried to design online classes for English teaching method, and instead of group work, made use of output activities. Our design was greatly evaluated by students and we found merits in terms of listening to, awareness of others, and interests in diversity, while it was difficult to make up for the lack of trial lessons. Our challenge is to develop the ways of mutual evaluation and online collaboration.

**Keywords** : remote teaching, English teaching method, instructional design, output activities

### I. はじめに

アクティブラーニング (Active Learning, AL) とは、「何を教えたか」ではなく「何を学んだか」を重視する学習論であり、「一方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。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」と定義されている (溝上, 2017)。活動の関与に関しては、「聴く以上の関わり、スキルの育成、高次の思考、活動への関与、態度や価値観の探求、認知プロセスの外化」(松下, 2016) が重視されており、受動的学習から能動的学習に移行させるうえで、認知プロセスの外化が焦点化されていることがわかる。

筆者自身、この3年間、英語科教育法 I において、AL型の授業 (討論→発表→解説→問い→討論→発表→省察) を試みた。その結果、学生による評価を通して、準備学習時間の伸び、学習効率、主体性、協働性、省察力といった点で成果を得ることができたが、2020年度春期、コロナ禍への対応として、一連の設計をオンラインの環境で行う必要性に迫られることとなった。前期授業開始までの準備期間が短く (約1ヵ月)、オンライン上でのグループワークのノウハウが不足していたため、授業開始当初は、問い (事前課

題) への回答に対するフィードバックを中心にした解説授業を行っていた。しかしながら、履修者の情報が乏しいうえに、成績評価のための材料を揃えることが困難であったため、協同学習で補ってきた外化の活動を補強することを目的として、急きょ、授業設計の3要素 (準備学習、ライブ授業、授業後の省察) の中に「自己説明」の要素を組み込み、履修者全員にアウトプットを求めることとした。

そこで、本研究では「アウトプット活動を組み込んだオンライン授業 (英語科教育法 I) の設計はどの程度まで学生に評価されたか?」という問いを設定し、履修者のアンケート結果に基づき、授業設計全体の効果を分析するとともに、アウトプット活動への履修者の体験を質的に解釈し、オンライン授業の在り方を含め、授業の質について考察を行うこととした。

### II. 理論的枠組み

#### 1. 先行研究

##### (1) インストラクショナルデザイン

インストラクショナルデザイン (Instructional Design, ID) は「教育活動の効果・効率・魅力を高めるための手法を集大成したモデルや研究分野、またはそれらを応用して学習支援環境を実現するプロセス」(鈴木, 2005, p.197) と定義づけられ、授

業の青写真を描く作業に例えられている。実際に青写真を描く際に使用されるのがADDIEモデルである。ADDIEモデルは、分析 (Analysis) (授業の構想)、設計 (Design) (学習内容の詳細化)、開発 (Development) (授業の組み立て)、実施 (Implement)、評価 (Evaluation) (観察と振り返り)の頭文字で構成されており、稲垣・鈴木 (2019) においては、授業内での失敗を次の授業に活かすというシステムのアプローチとして、向後 (2019) においては、現場において問題解決を図るための「開発志向」のモデルとして評価されている。日本におけるオンライン授業の設計に関する研究例は少ないが、分析・設計・開発・実施・評価のサイクルを繰り返すことによって、オンライン授業の改善を図り、授業設計のモデルを構築することが可能である。

## (2) アウトプット活動としての「自己説明」

従来、グループ学習で補強してきた内化と外化の活動に代わる概念として注目したのが、「自己説明」(self-explanation) (学習中に考えたことを発話させる活動) である。自己説明は「文章や他の媒体に提示された新しい情報を意味づける際に自分自身に説明するという活動」(Chi, 2000) であり、説明の際の自己モニタリングや推論を通して、不十分な点を修正することが可能な活動である (p.163)。Mayer (2011) は、説明の際に形成されるスキーマによって、類似の構成活動だけでなく、さまざまな転移活動にも対応できるようになると述べている。市川 (2000) においては、学習内容の言語化だけでなく、学習内容の言語化を促す指導も重要であると述べられている。

コロナ禍にあって対面授業の実践が難しい場合、オンライン上でのライブ授業はもちろんのこと、事前学習と事後学習においても、内化と外化を強化する必要が生じる。事前学習については、問題シナリオ (問い) を予め提示し、事実の特定や仮説の生成を通して、自己説明を促すことが有用であろう (永田・林, 2016)。事後学習については、電子掲示板を活用し、学生同士の議論を促すことによって、満足度の向上、新たな発見、知識の再構築、深い理解を実現することが可能である (糟谷, 2015)。掲示板での意見交換については、時間的な制約が少ないため、受講者全員の参加を促すだけでなく、教授者がすべての意見を閲覧することも可能である (石川, 2016)。能動的学習を実現するうえで、事前、授業、事後の3回にわたって、アウトプット活動を体験させることが有用である。

## (3) メディア授業の設計

メディア授業 (≒オンライン授業) は「同時双方向型」と「オンデマンド型」の2種に分類される (文部科学省, 2018)。「同時双方向型」の要件としては、同時かつ双方向であるとともに、面接授業に近い環境、教師・学生による映像・音声によるやり取り、質問の機会といった要素が求められる。「オンデマンド型」の要件として、同時または双方向である必要性は求められないが、設問解答、添削指導、質疑応答といった授業後の十分な指導、および、オンライン上の意見交換の場の提供が求められる。従来、協同学習で補ってきた内化と外化をオンライン上で補強するためには、同時双方向型とオンデマンド型の両方の要素にアウトプット活動を組み込むことが有用である。たとえば、事前課題としての自己説明、授業中の音声によるやり取り、授業後の意見交換を組み併せることが効果的であり、その際、教員は「事前課題を付与し、当日までにある程度の基礎知識を習得してきた学生からランダムに質問を受け付け、限られた時間の中で適切にさばくスキル」(山本, 2019, p.56) を習得する必要がある。

## 2. 本授業の分析・設計・開発

本研究で扱う授業は筆者が担当する「英語科教育法 I」である。2017年度以降、AL型の授業設計を図り、授業時間 (90分) のうちの1/3を講義に、2/3を協同学習に充て、認知プロセスの内化・外化の強化を行ってきた。しかしながら、オンラインでのグループワークのノウハウの構築が遅れ、履修者の属性の把握が困難であったため、下記のように再設計し (表1)、プログラムを開発した (図1)。下線は、2020年度、新たに加えた項目である。

表1 授業設計の違い

※対面授業 (2019年) とオンライン授業 (2020年)

	事前課題	授業	事後課題
2019	・定義設問 (10題)	・協同学習 ・解説 ・問いの提示 ・協同学習 ・講評	省察レポート
2020	・定義設問 (10題) ・意見設問 (3題)	・講評 ・解説 ・発表 (毎回5人) ・中間試験 (全員発表) ・期末試験 (全員発表)	掲示板への意見の書き込み

1. 事前課題  
設問（13題）の回答をスクリーンショットまたはドキュメントで提出
2. 採点・返却  
5点：自分の言葉でまとめている  
4点：教材をもとに詳細にまとめている  
3点：教材をもとにまとめている  
2点：ところどころ空白がある  
1点：未提出
3. ライブ授業  
採点結果の講評，スライドで解説，発表，討論
4. 居残り指導  
質問対応，スライドの再提示等
5. 意見交換  
「本日の学び」の書き込み，閲覧

図1 オンライン授業のプログラム

2019年度と2020年度の最も大きな違いは、自己説明の機会を増やしたことである。従来と同じ教材を使用しつつ、事前課題の設問として、「定義問題」だけでなく、「意見設問」（各章への意見を問う設問）を加えた。意見設問については、「あなたが受けてきたアクティブラーニングを紹介してください」「あなたなら、ライティング指導で、どのようなcan-doリストを作りますか？」「なぜ日本ではコミュニケーション型の英語指導が普及しないのでしょうか？」のように、章ごとに3題ずつ設定し、自己説明の記述を求めた。採点の際は、批判的思考力を重視し、自身の言葉でまとめているものに「5点」を付ける旨を周知した。ライブ授業では、採点結果に対する講評を行ったのち、各設問の解説と同時並行して、毎回、5人に発言を求め、筆者と討論を行った。発言者の選定に際しては、事前課題のアセスメントを参照し、批判的思考力を活用している履修者を特定し、事前に伝えることなく、授業中に直接指名を行った。事後課題では、「本日の学びを言語化してください」という設問を立て、毎回、意見交換サイトへの書き込みを課した。また、第6回目には中間テストとして、「私にとっての英語学習の意義」、第11回目には期末テストとして、「私が目指す技能統合型の指導案」を設定し、履修者全員に対して、スライドの作成・提出とスピーチ（ひとり1分）を課した。さらに、第7回と第12回を「まとめ」とし、授業内容の確認テストと解説を行った。

事前課題の管理はGoogle Classroomで、ライブ授業と居残り指導はGoogle Meetで行った。事前課題の提出とライブ授業への参加をもって出席を認定し、事前課題の質、定期試験の資料と発表、意見交換の内容に基づいて成績評価を行った。

下記の表は授業計画を（表2）、図はClassroomにおける授業内容を示したものである（図2～5）。シラバス作成時は、毎回1章ずつ進める予定であったが、オンライン授業の開始当初、「情報が多すぎて整理できない」という声が上がったため、前半部の理解を促すために、後半部の章をまとめて扱うことにした。

表2 授業計画

回	章	指導単元	課題	授業	交換
1	1	外国語教育の目的と意義	○	○	○
2	2	英語教育課程	○	○	○
3	3	第二言語習得と教授法	○	○	○
4	4	学習者論	○	○	○
5	5	英語教師論	○	○	○
6	1-5	中間試験：英語学習の意義	○	○	○
7	1-5	まとめ	×	○	×
8	6-7	リスニング、リーディング	○	○	○
9	8-9	スピーキング、ライティング	○	○	○
10	10-13	技能統合型・文法・語彙・異文化指導	○	○	○
11	10-13	期末試験：技能統合型の指導案	○	○	○
12	10-13	まとめ	×	○	×



図2 Classroomホーム画面

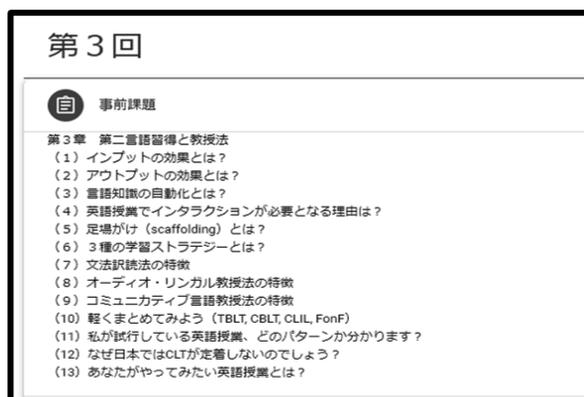


図3 事前課題（問い）

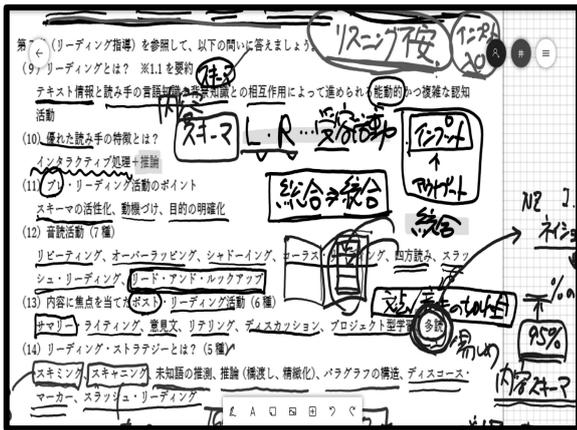


図4 解説内容



図5 意見交換

## 2. 本研究のデータ

本研究の協力者は、2020年度春学期における「英語科教育法 I」の履修者47人（3年生3人，2年生44人）である。内訳は、主免許履修者が17人，副免許履修者が30人となっている。副免許履修者は全員，本学が定める履修規定（前年度までの取得単位数，通算GPA，出席率）を満たしているが，例年の倍以上になっているため，動機づけや習熟度の面で大きくばらついていることが推測された。

本授業設計に対する評価としては，最終日に行ったアンケート結果を参照した。アンケートでは，授業設計の中核をなす3項目（事前課題，ライブ授業，意見交換）への満足度，授業全体の魅力を測るための3項目（興味，ニーズ，効果），通信環境に対する満足度，準備学習時間，感想コメントを求めた（図6）。

1. 本授業の事前課題に満足していますか？
2. 本授業のライブ授業に満足していますか？
3. 本授業の意見交換に満足していますか？
4. 本授業に興味・関心を持ちましたか？
5. 本授業はあなたのニーズに合っていましたか？
6. 本授業で自信ができましたか？
7. 本授業時の通信環境に満足していますか？
8. 本授業の平均準備学習時間はどの程度でしたか？  
（3時間以上，2時間以上，1時間以上，30分以上，30分未満）
9. 授業全体への感想・要望を記述してください。

図6 アンケート

## III. 研究の枠組み

### 1. 本研究の問いと研究課題

本研究では，英語科教育法 I をオンライン授業として再設計するにあたり，これまで協同学習で補ってきた内化と外化を「自己説明」で補強することとした。準備学習，ライブ授業，意見交換の中にアウトプット活動を取り入れた授業を実践し，学生アンケートを通して，授業設計の評価を試みた。よって，本研究の問いを「アウトプット活動中心のオンライン授業の設計は学生にどの程度まで評価されたか？」とし，下記の研究課題に基づき，量的・質的の観点から授業設計の効果を検証し，授業の質について考察を行う。

RQ1 本研究の授業設計は学生からどのような評価を受けたか？

RQ2 本授業設計に組み込んだアウトプット活動は学生からどのような評価を受けたか？

### 3. データの分析方法

RQ1（授業設計への評価）に対しては，アンケートの結果に基づき，授業設計全体の効果について量的分析を行う。8項目（事前課題，ライブ授業，意見交換，興味，ニーズ，効果，通信環境，準備学習時間）の統計量（平均値，標準偏差，変動係数）を算出した後，授業設計の3項目（事前課題，ライブ授業，意見交換）の比較を行うために，シャピロウィルク検定，フリードマン検定，多重比較（ダービン・コノーバー法）を，8項目間の相関関係を検証するために，スピアマンの順位相関係数を用いた。

RQ2（アウトプット活動の効果）に対しては，アンケートで採集したコメント解析に基づき，履修者のアウトプット活動への捉え方について検討を行う。まず，全12回の中で，意見交換が行われなかった第7回，第12回を除く全10回のコメントをKH Coder（樋口，2020）のver.3で解析した。テキストのチェック

で文字化けや記号を修正し、強制抽出語として「事前課題」と「意見交換」を指定したうえで、前処理を行った。機能語を削除し、抽出された内容語（総語数11,206、異なり語数1,570）を分析対象とした。その後、全10回の使用字数の平均値を算出し、目視で比較を行った。引き続き、使用語句と授業回をアイテムに設定して対応分析を行い、散布図と用例検索に基づき、授業回ごとに焦点化された内容について検討を行った。特に、本授業では、第6回と第11回に履修者全員にプレゼンテーションを課しているため、それら2回と他の回の違いに注目した。

#### IV. 結果と考察

##### 1. 授業設計に対する学生の評価（量的分析）

下記の表3はアンケートデータの統計量を、表4は相関係数を示したリストである。

授業設計の骨組み（事前課題、ライブ授業、意見交換）に対する評価はおおむね高くなっている。正規性を担保できなかったため、フリードマン検定を行ったところ、3項目間に有意差は認められなかった ( $X^2 = .083, df = 2, p = .96$ )。目視レベルではあるが、3要素だけでなく、興味やニーズへの満足度が高く、準備学習時間の量も多いため、本授業の設計は、英語教職課程の履修者に高く支持されていると判断することが可能である。ただし、効果と通信環境の平均値はやや低くなっている。さらに、変動係数 (CV) のばらつきが大きくなっているため、受講から得られた自信、および、授業を受講する環境に関して、個人差が大きくなっていることがわかる。効果が低くなった要因としては、アウトプット活動として、個人発表に終始したこと、個人差を埋める工夫が不十分であったこと、他社との直接的な意見交流を行っていないことなどが考えられる。

表3 アンケートデータの統計量

	N	M	SD	CV	正規性
事前課題	47	4.51	0.62	0.14	< .001
ライブ授業	47	4.53	0.58	0.13	< .001
意見交換	47	4.49	0.66	0.15	< .001
興味	47	4.57	0.58	0.13	< .001
ニーズ	46	4.39	0.65	0.15	< .001
効果	47	3.91	0.78	0.20	< .001
通信環境	47	3.38	0.92	0.27	< .001
準備学習	47	4.28	0.71	0.17	< .001

表4 相関行列

	事前課題	ライブ授業	意見交換
興味	0.51***	0.53***	0.52***
ニーズ	0.35	0.34*	0.43**
効果	0.06	0.36*	0.33*
通信環境	0.19	0.27	0.27
準備学習	-0.29	-0.08	0.00

有意差0.1%水準\*\*\* 1%水準\*\* 5%水準\*

次に、授業設計の3要素と他の項目の相関関係について検討を行う。表4を概観すると、興味、ニーズ、効果ともに3要素と相関しているが、興味、ニーズ、効果の順に相関係数が低くなっている。その要因としては、2年次の春学期の特質、すなわち、実習や教育ボランティア等の経験が乏しく、教職の見通しを立てることが難しかったこと、また、本年度の授業設計の影響、つまり、昨年までと異なり、協同学習が担保されておらず、学びが深まらなかったことが考えられる。今後は、効果との相関を高めるために、ライブ授業や意見交換において、発表機会の増加、指導案の複数回提出、発表資料や指導案の協同編集、成果物に対する相互評価といった工夫を入れるべきであろう。

事前学習と学習時間に負の相関が認められたことには一定の注意が必要である。満足度が高く、学習時間が短い学生の場合、効率的に学習を進めている可能性が考えられるが、満足度が低く、学習時間が長い学生の場合、非効率な学習を進めている可能性が高い。ライブ授業の講評の中で、優れたノート（提出課題）の画面共有を複数回行ったが、事前課題の効果を高めるためには、もう少し入念な指導（優れたノートの長期公開やオンラインでのディスカッション等）を組み込むべきであろう。また、学習時間は増えれば増えるほど良いというものではないため、学習効率に関する研究を進めることも重要である。

データ分析の結果、本研究の授業設計の3要素はそれぞれ高く評価されていたが、ニーズや効果の点で課題が見られた。2年前期とは言え、英語教師としての見通しを強化できるような授業設計を図ることが重要であり、そのためには、オンライン上であっても、個人発表への偏りを緩和し、小グループでの討論、プレゼン資料の協同編集、相互評価といったノウハウを構築することが不可欠である。

##### 2. 授業設計に対する学生の評価（質的分析）

下記の図は、意見交換を行った全10回で発信された

字数の平均値を記したものである（図7）。なお、第7回と第12回に関しては、意見交換（による書き込み）を行っていないため、省いている。

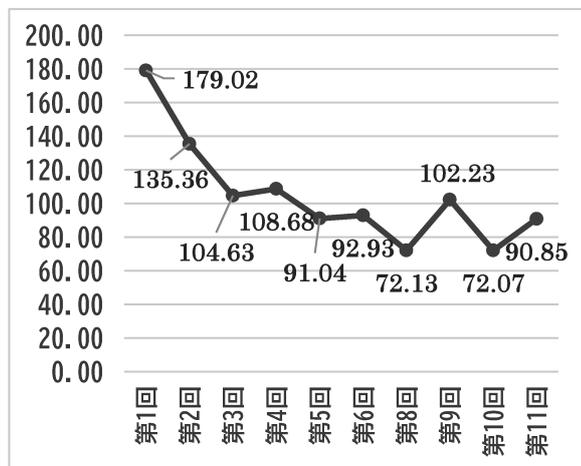


図7 意見交換で発信された平均字数

意見交換で発信された字数は、1回目から3回目にわたって減少し、その後、若干の起伏が見られるため、単元の影響を受けている可能性が考えられる。特に、後半部（8～11回）の起伏が激しくなっている原因としては、1回の授業で複数単元を扱ったため、理解が深まらなかったことが考えられる。第8回目以下が下がった要因としては、はじめて実践編を扱ったことによる戸惑いが、第10回目以下が下がった要因としては、語彙指導、文法指導、異文化指導を併せて指導したことが考えられる。15週にわたってバランスよく指導した場合、また、対面、オンラインに拘わらず、グループワークを組み込んだ場合、結果は異なっていたかもしれない。なお、全員がプレゼンテーションを行った第6回（英語学習の意義）と第11回（技能統合型の指導

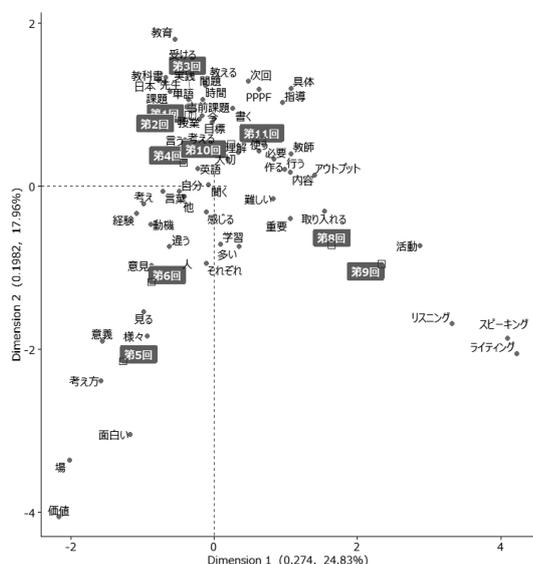


図8 アイテム散布図（全10回の特徴語）

案)では、他の回より発信量が増えるものと想定したが、そうならなかった。ただし、第5回と第6回が同等であること、第10回より第11回の発信量が増えていることを考えると、全員にプレゼンテーションを求めたことに対して、一定の効果があったと解釈することが可能である。次に、アイテム散布図（図8）に基づき、実際に使用された特徴語に基づき分析を行う。

授業回と特徴語をアイテムに設定し、対応分析を行った結果、2軸による寄与率は42%程度であった。横軸は英語教育（左側）と言語活動（右側）を分け、縦軸は教育理論（上側）と英語学習（下側）を分ける軸となっている。意見交換を行った全10回の内容が4象限に分類されるとともに、全員によるプレゼンテーションを行った2回（第6回と第11回）が他の回と異なった象限に付置されており、特徴的な傾向を示していることがわかる。

すべての領域に共通する特徴語が原点付近に集まるという性質を考えると、「英語」「聞く」「感じる」という特徴語が集中していることから、履修者が英語教育に関する様々なテーマに耳を傾けている状況が示唆される。実際、「聞く」の用例のほとんどが、「友達の意見を」「先生の話」「プレゼンテーションを」となっていた。協同学習の機会は減ったが、本授業の設計によって、他者の説明への傾聴は補強されたようである。

第1象限はプレゼンテーションの際立ちを示す領域となっている。事前課題として「技能統合型の指導案」の作成を課し、筆者が画面共有を行い、ひとり1分程度のプレゼンテーションを行った結果、「提示－練習－産出－フィードバック」(PPPF)への意識化が促されたようである。用例検索を行うと、「もっと具体的な指導案にしたい」「時間配分を具体的にすべきだった」「もっと言語活動を入れたい」「次回、作成する機会があれば改善したい」「使用する英文を入れたい」といったものが多く、他者との比較を通して、自身の課題が明確化され、次回の発表への意欲が高まっていることが読みとれる。第11回の全員発表に、一定の効果があったと判断することが可能である。

第2象限は「外国語教育」「教育課程」「第二言語習得」「学習者論」「文法・語彙・異文化指導」といった単元を中心として、「英語教育理論」を示唆する領域となっている。特徴語の用例を検索すると、「英語教育」「英語科教育法」「課題の解決」「授業を受けて」「これまで受けてきた授業」「先生の意見」「先生の話」といったものが多く、英語教育に関する理論と自身の

体験の比較を通して、理論と実践の往還が始まり、自己説明のためのベースが形成されているように思われる。

第3象限は「英語教師論」と「プレゼンテーション」に特徴づけられた領域となった。第5回までの内容をふまえて「英語学習への意義」の説明を求めた結果、既習の内容と英語教師としての見通しが関連付けられたようである。特徴語の用例を検索すると、「人の意見」「意見を見る」「統計を見る」「様々な発見」「様々な意見」「それぞれの意見」「違う考え方」「人の意見を聞くのは面白い」といったものが多く、多様性への関心が表出されている。多くの履修者が自作の資料やスピーチの中で、第4章の専門用語（場（依存）、場（独立）、（内的）価値観、（外的）価値観）を使用しており、他人だけでなく、自分自身の学習者要因をとらえ直す機会となったようである。第6回の全員発表にも、一定の効果があつたと判断することが可能である。

最後に、第4象限は言語活動に関する特徴語だけで占められた。特徴語の用例を検索すると、「4技能の活動を取り入れることが重要だ」のように、言語活動への意識化の始まりを示唆するものが含まれていた。飛び地に「リーディング」が含まれていない要因としては、4技能の活動を2回の授業に集約したことが考えられる。第8回授業では、受容活動という観点から、リスニング活動とリーディング活動を同時に扱ったが、従来と異なり、リーディングに関するさまざまな学習方法や教授方法を体験させる機会を確保できなかったため、その反動が出ているように思われる。この点に関しては、他の技能も同じである。昨年までの調査で表出されていた語句（スキーマ、プレ活動、リテリング、インタラクティブ処理）が抽出されていないことから、対面による活動が不十分であったことが示唆される。

以上、発信量は徐々に減ったが、コメント解析を通して、それぞれの回に特有の傾向が示された。第6回と第11回の際立ちが示されたという点で、アウトプット活動として、全員によるプレゼンテーション（自作資料の画面共有と1分間スピーチ）の有効性が示唆された。その一方、技能統合型指導に関する複数単元をまとめて扱ったこと、および、体験の機会やグループワークを確保できなかったことにより、従来より、言語活動へのイメージが表出化されなかった。オンラインでの意見交換には限界があるため、対面による指導を組み込むことが有効となるが、コロナ禍での教育を

考えると、オンライン上であっても、ある程度まで協同学習の質を担保できるような工夫を行うことが重要である。

## V. おわりに

### 1. RQのまとめ

本研究では、「アウトプット活動中心のオンライン授業の設計は学生にどの程度まで評価されたか？」という問いを立て、オンライン授業の設計の効果について、量的・質的の観点から考察を行った。RQ1（授業設計への評価）では、本研究の授業設計は教職課程履修者におおむね高く評価されていたが、ニーズ、自信、通信環境の点で改善の余地が残された。RQ2（アウトプット活動への評価）では、傾聴や多様性への意識化といった点で、授業設計の有効性が示唆されたが、授業イメージの形成やグループワークの未実施という点で課題が残った。本研究を通して、アウトプット活動によって、オンライン授業への主体的な参加を促す可能性が示唆されたが、同時に、アウトプット活動だけでは、英語教師としての見通しを強化するうえで不十分であり、対面授業との効果の差が示唆された。今後は、オンライン上での協同学習や相互評価を通して、インタラクションの機会を確保することが優先的な課題となるが、オンライン上で模擬授業を行うノウハウを構築することもまた重要な課題であると言える。

### 2. 教育的示唆

本研究には、先行研究の少なさ、準備期間の短さ、自己認識データによる間接評価、履修者の動機づけの高さ、統制群の未設定といった制約があるため、本研究で得られた研究結果に基づいて、オンライン授業のモデリングを行うことには問題がある。しかしながら、事前課題の明確な設定、アセスメントに基づく解説や発表、学びの言語化（振り返り）を軸とした授業設計によって、傾聴や多様性への意識化が促進されるという側面は、オンライン授業だけでなく、対面授業においても必要な要素であり、今後、オンラインと対面を組み合わせた「ハイブリッド型授業」の設計を行う際、積極的に組み込むべき要素であると言える。課題は、コロナ禍といった要因により、対面授業を実施できない場合の対処法である。模擬授業に限らず、実技、演習、実験科目において、対面授業の質に近い授業を提供することは、高等教育の担当者に課せられた

重要な使命であると言える。

#### 参考文献

糟谷咲子 (2015) 「コミュニティ機能の利用による学習効果の評価ーその2 満足感とモチベーションの維持について」『岐阜聖徳学園大学短期大学部紀要』第47号, 1-10.

樋口耕一 (2020) 『社会調査のための計量テキスト分析ー内容分析の継承と発展を目指してー』. 京都: ナカニシヤ出版.

石川真 (2016) 「ブレンド型授業におけるオンライン上の学修活動に関する研究」『上越教育大学研究紀要』第36号 (1), 1-10.

市川伸一 (2000) 「概念, 図式, 手続きの言語的記述を促す学習指導」『教育心理学研究』第48号, 361-371.

稲垣忠・鈴木克明 (2019) 『教師のためのインストラクショナルデザインー授業設計マニュアルー』東京: 北大路書房.

向後千春 (2019) 「インストラクショナルデザイン研究の方法論」『日本教育工学会論文誌』第43号 (3), 207-214.

松下佳代 (2015) 「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」松下佳代 (編著) 『ディープ・アクティブラーニング』頸草書房, 1-17.

文部科学省 (2018) 『大学における多様なメディアを高度に活用した授業』参照日2020年12月10日  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/043/siryu/\\_icsFiles/afieldfile/2018/09/10/1409011\\_6.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/043/siryu/_icsFiles/afieldfile/2018/09/10/1409011_6.pdf)

溝上慎一 (2017) 「大学教育におけるアクティブラーニングとは」溝上慎一 (編) 『高等学校におけるアクティブラーニング理論編』. 東京: 東信堂.

永田敬・林一雅 (2016) 『アクティブラーニングのデザインー東京大学の新しい教養教育ー』第28号, 東京大学出版会.

鈴木克明 (2005) 「〔総説〕 e-Learning実践のためのインストラクショナルデザイン」『日本教育工学会誌』第28号 (3), 197-205.

山本秀樹 (2018) 『世界のエリートが今一番入りたい大学ミネルバ』. 東京: ダイヤモンド社.

Chi, M. T. H. (2000). Self-explaining expository texts: The dual processes of generating inferences and repairing mental models. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology: Educational*

*design and cognitive science*, vol. 5, (pp.161-238).

Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Mayer, R. E. (2011). *Applying the science and learning*.

Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.