

ハイブリッド型オンライン日本語科目の設計：
米国発 Language Online をモデルに
Language Online: Designing a Hybrid Online Japanese
Language Course

牛田 英子

岡山大学

Eiko USHIDA
Okayama University

Abstract

Online education has gained in importance during the COVID-19 pandemic worldwide including Japan. However, a lack of preparation time urged all educators a sudden shift from the conventional face-to-face instruction to the online instruction without sufficient faculty training and technical support. This paper reports how a Japanese language instructor at a public university has developed a hybrid online course, implementing lessons that she learned from her experiences of the Language Online Project (LOL) for French and Spanish in the U.S. This paper summarizes basics of the LOL model and its research outcomes, discussing how these findings were applied in developing a Japanese language course for international students in Japan. Based on experiences of initial implementations and revisions, this paper examines the applicability of the U.S.-based LOL's hybrid model of the online instruction in Japan, re-assuring the importance of teaching strategies.

1. はじめに

2020年度の教育現場は新型コロナウイルス感染拡大防止対策により前代未聞の試練に直面した。日本は教育のデジタル対応、オンライン化の遅れが一気に浮き彫りとなったが、高等教育を担う大学は閉校することなくオンライン授業を実施することで見切り発車を余儀無くされた。

岡山大学は4学期制を採用しており、4月6日から第1学期の授業が始まる予定であったが、授業開始は4月20日に繰り下げられ、授業期間も1、2学期を8週間から7週間に短縮することで、第3学期からは予定通りの授業日程に戻すことを決定した。第1学期は5月14日まで全ての授業をオン

ラインで実施することになり、教員は全ての担当授業を約2週間でオンライン用に作り変えなければならなかった。その後も感染拡大状況が改善されず、第1学期の期間は引き続きオンライン授業継続となった。第2学期から大学の1部の授業は対面に戻ったものの、教養教育科目は原則的としてオンライン授業で実施することになった。第3学期からは対面授業とオンライン授業が混在していたが、感染拡大の状況によっては授業実施方法が変更する可能性があることも周知されていた。

授業のオンライン化に向け、第1学期開始前に岡山大学の学習管理システム(Learning Management System 以下、「LMS」)である Moodle やライブ授業や会議で使える Zoom の研修が実施された。Moodle は従来から存在していたが、一部の教員しか使用していなかったため基礎的なオリエンテーションが必要となったようだ。その後、Zoom の脆弱性が発覚し、大学がライセンス契約を締結しているマイクロソフト社の Teams と Streams の使用を推奨されたが、教員によって使用するツールは異なっている。

教養教育の日本語科目を提供する日本語プログラムは非常勤講師が多く、突然のオンライン化に躊躇する教員に向け、緊急オリエンテーションを実施し、Moodle と Zoom の利用法、オンラインコース作成に向けた研修を行い、筆者も参加した。限られた時間で教員だけで開発できる方法を考慮した結果、米国時代に経験した対面授業と自己学習の「ハイブリッド型」オンラインコースを参考することにした。第1学期終了後、岡山大学のアンケートで「リアルタイム型」「オンデマンド型」のようなカテゴリーについて説明があったが、筆者が開発したオンライン日本語科目は最初からこの2つのタイプを統合したハイブリッド型であった。

本稿では、モデルとした米国発ハイブリット型オンライン外国語コース「Language Online」を紹介し、それを参考に開発した日本語科目「日本語 3 ONLINE」のコースデザインを報告し、最後に今後の課題を検討する。

2. 米国発ハイブリッド型オンライン外国語コース「Language Online」

2.1 Language Online の概要

オンライン授業開発にあたり最初からハイブリッド型にすることを決めた理由は米国時代の経験によるものが大きい。筆者が博士課程(第二言語習得研究)で所属していた技術系で有名なカーネギーメロン大学では潤沢な研究資金をメロン財団から獲得し、数年かけハイブリッド型オンライン外国語コース「Language Online」(以下、「LOL」)を開発した。当時のハイブリッドというのは、リアルタイムの対面型授業とオンデマンド型自己学習のハイブリッドモデルであり、「ブレンド型」と呼ばれることもある。例えば、週に4回ある対面授業を週1回にし、他は全てオンライン学習教材で学生が独学するコース設計であった。また、授業の他に週に1回、担当教員またはティーチングアシスタントとの個別会話練習(20分)や週1時間クラスメートとオンライン・テキストチャット(終了時間は自由)などの課題も課されていた。このような外国語科目のオンライン化は、人件費削減等の大学の経済的事情や外国語は卒業必修単位であるが、授業数が多いため特に理系の学生が履修しにくいという状況を背景に開発が進んできた。カーネギーメロン大学はコンピューターサイエンスが強い大学であったため、主に後者の理由でオンライン外国語コースの需要が高く、また当時から人工知能(AI)やコンピューター言語の研究も進んでおり、オンラインコース開発に必要な人材、機器、学習環境は十分整っていた。

2000年春学期、筆者はLOL初のパイロットコース“Elementary French 1 Online”(初級フランス語I)を受講し、同時にIndependent Studyとして学生としての経験を内省ジャーナルに詳細に記録し、オンラインコースの学びの難しさや新たな学びの楽しみを体験した。その後、LOLプロジェクト(Chenoweth & Murday, 2003)に加わり、2000年春学期から2002年春学期までに提供された8つのLOLコース(初級フランス語I, II, 中級フランス語I, II, 初級スペイン語I, II, 中級スペイン語I, II)の有効性を検証する研究に携わり(Chenoweth, Ushida, & Murday, 2006; Murday, Ushida, & Chenoweth, 2008)、博士論文研究につなげた(Ushida, 2005)。

フランス語とスペイン語に限り、通常の対面型コースとLOLコースがあり、学生は自分のニーズに合わせて希望のコースを選択することができた。LOLプロジェクトでは両コースの学習効果を比較検証する必要性があったが、学生は個人の時間割などをもとに希望コースを選択するため、受講者を無作為抽出することができず、完全な実験研究は実施不可能と判断された。その代替法として、試験や成績などの数値的データに加え、教員と学生へのインタビュー、アンケート調査、授業観察記録などの質的分析も取り入れ、複数のデータを多角的に検証した。

2.2 研究結果

学生がLOLを履修した最大の理由は時間割で、半数以上の学生が週4日の授業参加を避けるためにLOLを選択したことが明らかとなった。学生の学習成果(話す力、書く力、読解力、聴解力、文法知識、語彙)はLOLと対面コースで、ほぼ統計的差異がなく、LOLの学習効果が立証された。つまり、従来の外国語コースとハイブリッド型オンラインのコースの学生の到達度は概ね同レベルであることがわかった。しかし、インタビューの調査結果から、LOLの学びを実現するためには、テクニカルサポートとオンラインの学びについてのガイダンスが必要であると指摘された。つまり、コンピューターやテクノロジーに強く、オンラインに対する不安や問題はない理想の学習環境であっても、オンラインで教える側、学ぶ側ともに慣れないオンライン教育に関する丁寧な説明と理解、そして柔軟な対応ができる大学のサポート体制を常に整えておくことが健全なオンラインコース運営に必要不可欠であることが明らかになった。

これらの研究結果よりLOLを履修登録する際の注意喚起として、コース案内にはオンラインコースは全学生に適するものではないことを明記した上で、“self-starter”(自己学習が管理できる)、“comfortable with technology”(テクノロジー使用に不安がない)、“desire to learn a language”(言語を学ぶモチベーションが高い)の3つの要素が揃っている学生であれば、LOLで成功できる可能性が高いと追記した。学生はこのコース案内を読み、オンラインコースの適性を考えた上で履修登録をさせることが、大学の狙いであった。さらに、筆者の博士論文研究では学生の学ぶ言語に対するモチベーションとオンラインコースでの学びの関係を分析し、モチベーションが高い学生は自分の言語能力向上のためにオンラインコースで学ぶ機会をより積極的に利用すること、担当教員が授業運営やクラスの雰囲気を作る上で非常に重要な役割を果たすことが明らかになった(Ushida, 2005)。

その他にも、オンライン教育において先進的な米国ではオンライン授業と対面型授業の比較検証を行う研究は盛んであり、同等な結果が報告されている(Bowen et al., 2012; Tateyama, 2015)。このような結果が続けば、対面型授業がハイブリッド型または全てオンラインで配信する授業の割合が徐々に増えていくことが予測できる。新型コロナウイルス感染症の影響で大学の授業がオンラインになっても、米国が

日本ほど衝撃を受けなかったのは、以前からオンライン教育開発の研究基盤があり、そのための投資、人材育成、環境整備など全てにおいて進められてきたことが背景にある。

日本の大学でも「eラーニング」としてオンライン教育の取り組みが報告されているが、自律学習の難しさを指摘しているものが多い(石川・向後, 2018; 宇佐美, 2016; 山内, 2009)。学生に全てを委ねるのではなく、学習する場所と時間を決めるよう意識させる必要性(宇佐美, 2016)など、様々な教員の「働きかけ」(山内, 2009)が自律学習促進に必要性となる。また、学習につまずいた際、援助や激励など学習継続のサポートをする「メンター」の適切な支援も学習意欲の維持に効果的だとされている(石川・向後, 2018)。これらの指摘はLOLの研究結果とも合致しており、学生を放置しないことがオンライン学習の重要な要素であると言える。

また、西原(2016)は、英語科目でLMS「Moodle」を利用した英語数表現の教材モジュールを作成したハイブリッド型の試みを報告している。この科目では期末試験にこのモジュールで学生が自己学習した問題を含むことで、学生の「自学自習」を促進した。期末試験の結果から、Moodleの自学自習型eラーニングで全体的に学習効果が見られた一方で、教員が授業で直接説明する必要がある項目があることも明らかになった。通常授業とMoodleを利用した「自学自習」の「組み合わせ」の方法は、対面授業とオンライン授業が混在するコロナ禍の新しい「ハイブリッド型」モデルとして学習効果が期待できる。

3. 日本語3 ONLINE : LOLをモデルとしたハイブリッド設計

3.1 オンライン移行前の授業形態

日本語科目は岡山大学基幹教育センターに属する日本語教育部門が主に留学生に提供する授業であり、本学の留学生であれば、正規学部生だけではなく、短期留学生、大学院生、研究生に門戸を開いている。正規学部生には教養教育科目となっているが、認定単位数は留学生の所属する学部によって異なっている。日本語コースは初級から上級まで7つのレベルがあり、全言語技能を扱う「総合クラス」と個々の技能に特化した「技能別クラス」、「テーマ別クラス」がある。本稿で報告する「日本語3 ONLINE」は初級を終えたばかりの中級レベルの総合クラスである。

授業は2コマ(2時間)の授業が週に4日あり、教員2名が担当する。2020年度は新型コロナウイルス感染症への対策として交換留学が中止となったため、受講生は激減し、全学の教養教育部門の方針に従い、日本語科目も全てオンラインで実施することになった。筆者は2020年度に初めて日本語3を担当することとなり、基本的には前年度までのカリキュラムに基づき教える予定であった。初級を終えたばかりであることから、到達目標は「自分の知っている日本語を使って、トピックについて自然に話したり書いたりできる」とし、初級で学習した日本語を実際に使えることを目指したコースとした。教科書は前年度と同じく、知識と運用力のギャップを埋めることを目的に作られた「新装版 J-Bridge to Intermediate Japanese」(小山, 2009)を使用する予定であった。この教科書はトピック・シラバスを採用し、学習者がトピックについて話したり書いたりする中で必要な文法や語彙を自分で選び出し、実際に使う「プロセス」を経験する認知学習の理論を使った学習活動となっている(図1)。日本語3の学習活動もこの基本的な流れに合わせて設計されており、前年まで日本語3を担当していた教員グループが作成したワークブックを春休みに一部改訂し、新学期から使用することになっていた。

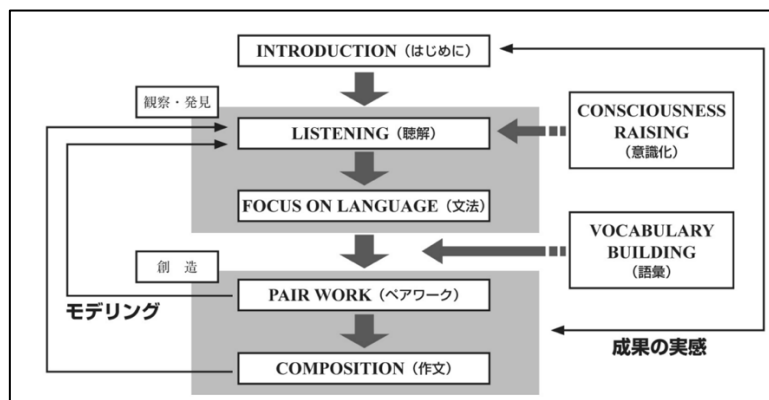


図1 使用教科書の学習活動の流れ

出典: 小山悟(2009). 『新装版 J-Bridge to Intermediate Japanese』

3.2 オンライン移行後の授業形態

4月に日本語科目をオンラインで実施することが決まり、筆者は日本語プログラムの緊急オリエンテーション受講後、学習効果が立証されているLOLをモデルにしたハイブリッド型オンラインコース開発の可能性を検討した。カーネギーメロン大学のような潤沢な資金はないが、LOLが開発された時代と比較し、テクノロジーが急速に進化しており、無料のオンラインツールやウェブ上に存在するマニュアルを参考に岡山大学で利用可能なツールを利用した開発を試みた。まず、使用予定であった教科書とワークブックを主教材と考え、図1の各学習活動において岡山大学が利用するLMS「Moodle」のどの機能を使うことで最も学習効果が出るかシミュレーションを繰り返した。Moodleの機能だけでは効果が期待できない場合は、筆者が使い慣れているGoogle DriveやYouTubeなど、代替となるツールを使うことにした(表1)。基本的にはオンライン移行前の授業内容と同じであり、使用教材がすでに揃っていたため、比較的短期間でコースMoodleを中心としたオンラインコースを設計することができた。学生の多くは大学入構禁止前に教科書とワークブックを入手できたが、間に合わなかった学生にはPDFで対応した。

表1 日本語3 ONLINEで使用したツール

	教科書の学習活動項目	学習活動の具体的な内容	教材	オンラインツール
①	はじめに	書く→コメント・フィードバック→話す	教科書、ワークブック	Moodle Discussion Forum
②	聴解	聴解問題、ディクテーション、内容理解、音読	教科書	YouTube
③	意識化	質問に答える	教科書	Google Test
④	語彙	漢字、練習問題	ワークブックと解答	Google Sheet
⑤	文法	理解、練習問題	教科書、ワークブックと解答、参考資料	Moodle Folder

⑥	ペアワーク (作文と統合)	書く→コメント・フィードバック→直す→話す	教科書、ワークブック	Moodle Discussion Forum
	試験	話すテスト		Zoom

LOL と異なり学生はオンラインと対面授業を選択できないため、全学生がテクノロジー使用に不安を感じず、自己学習の管理ができ、言語を学ぶモチベーションを高める方法を探る必要もあった。学生に全てを委ねず、「教員の働きかけ」、「適正な支援」ができるハイブリッド型オンラインコースの設計を検討し、完成したのが日本語3 ONLINE である。表2に LOL との比較をまとめる。

表2 LOL と日本語3 ONLINE の比較

	LOL (2000年1月開講)	日本語3-1 ONLINE (2020年4月開講)
担当	教員1名 ティーチングアシスタント1名	教員2名
授業数	週1日 (計1時間)	週4日各2時間 (計週8時間)
形態	対面、オンライン選択制	オンライン
LMS	WebCT	Moodle
テックサポート	LOL プロジェクトチーム	情報統括センター
教材	LOL オリジナル	市販教科書、教員作成ワークブック
学習ユニット	モジュール	レッスン (Step、トピック)
リアルタイム型学習	対面授業 (週1回、1時間) 対面個別会話練習 (週1回、20分) 同期型テキストチャット (週1回、最長1時間) 計2時間20分 (最長)	教員1 Zoom ライブ授業 教員2 Zoom ライブ授業 (各週1回、2時間、計4時間)
オンデマンド型学習	オンライン学習 (教材学習、理解度チェッククイズ、課題) (時間数は規定なし)	教員1 モニター 自己学習 教員2 モニター 自己学習 (各週1回、2時間、計4時間) 自己学習 (教科書、ワークブック、課題)、必要に応じて個別指導も行う、 Moodle ログインで自動出席
試験	期末試験 (対面授業の最終日、コンピューターラボで実施) 会話テスト (対面)	会話テスト (Zoom ライブ授業または自己学習の日に Zoom で実施)

LOL と日本語3 ONLINE の主な相違点はハイブリッドの形態と学習時間数である。LOL は対面授業と自己学習の組み合わせであるが、自己学習の時間が学生次第となるため、対面授業と個別会話練習

習以外で学生がどの程度学習したかは不明であった。一方で、日本語3 ONLINE は全てオンラインではあるものの、教員が直接指導する Zoom ライブ授業が2回あり、最低でも4時間の学習が確保できている。また、Moodle で自動出席を取る自己学習の時間も決めており、確実に一定の学習時間を確保できた(表3)。教員2名が Zoom ライブ授業と自己学習を交互に繰り返すことで、自律学習促進に必要な学習場所と時間を決めるよう意識させ(宇佐美, 2016)、学生が学習につまずいた際、教員が迅速に援助や激励など学習継続のサポートをできる「働きかけ」(山内, 2009)をしやすい形態にした。

表3 日本語3 ONLINE のハイブリッド形態

月曜日 (教員 A)	火曜日 (教員 A)	木曜日 (教員 B)	金曜日 (教員 B)
11:00-13:00 Zoom ライブ授業	11:00-13:00 自己学習	11:00-13:00 Zoom ライブ授業	11:00-13:00 自己学習

(1)Zoom ライブ授業

Zoom ライブ授業は週4時間あるため、LOL以上に教員と学生の時間を確保することができる。スケジュールは1学期分が予め作っており、教員は担当日の授業内容を確認しつつ、教員自身の個性を活かし、クラスに合わせた授業を行う柔軟性もあり、授業運営やクラスの雰囲気を作る工夫をした。特に、2名の教員が交互にコロナのために友人や家族に会えず人との触れ合いを強く求めている留学生のモチベーションを上げると言う非常に重要な役割を果たしたと言える。学生とのインタラク션을重視し、いつまで続くかわからないオンライン授業で最後までやり遂げるよう常に激励し続けた。この意味で Zoom ライブ授業は、日本語の授業であると同時に留学生のホームルーム、安否確認、学生相談室的役割も兼ねていた。

(2)自己学習の指導

LOLの経験から自己学習では Zoom ライブ授業以上に教員の「働きかけ」が必要であることが明確であり、学生に全てを委ねない方法を検討した。まず、出席と授業参加を成績の10%とし、Moodleの自動出欠機能で出席を取った。自己学習の日は11時から11時20分までの間に Moodle にログインさせ、学習場所と学習時間を意識させた。次に、教員が「見ている」ことを示すため、自己学習のモニタリングを行なった。具体的には、授業開始前30分から10分前にリマインドメールを送り、その日の自己学習であることを告知し、質問があれば、いつでもメールするよう指示した。ほとんどの学生は、定時に Moodle にログインし、その日にスケジュールされた学習を進めていたが、11時20分までにログインしていない学生には、再度メールし、授業が始まっていることを伝え、ネット接続や体調不良など問題がないか確認した。このメールにより、授業開始に気がつきログインする学生もいたが、11時以前からログインしていたために Moodle が出席を認識しなかった不具合も発覚し、Moodleの時間設定を調整することもできた。13時には授業終了を告げるメールを送り、宿題や次の授業の内容などを告知し、質問や問題があれば、いつでもメールするよう指示した。

また、自己学習の時間に Google Docs や Google Sheet などを使った課題の中で学生とコミュニケーションをすることもでき、クラウド機能の利点を生かした指導も可能となった。また、課題が難航している学生には、次の Zoom ライブ授業の学習に遅れないよう個別指導や援助をすることもでき、ハ

イブリッド型は学生の学習の足並みを揃えるためにも効果的であった。自己学習の時間に質問がなければ、教員は提出された課題のフィードバックや次の Zoom ライブ授業の準備を進めた。ただし、学生の課題は一定の時間に提出されないことが多く、自己学習外の時間にフィードバックや採点を行う必要があった。学生数が少なかったため、過度な負担にはならなかったが、学生数が多いクラスでは提出日時を徹底する必要があるであろう。

3.3 第3学期開講に向けた改善点

第2学期から対面授業を一部許可されるようにはなったものの、第3学期以降も教養教育科目の多くは新型コロナウイルス感染拡大防止のためオンライン授業が継続された。4月時点では最小限のサポートで始動したが、その後、オンライン授業についてのアンケート調査や教員研修など、大学内外で様々な取り組みが実施され、筆者も時間の許す限り研修に参加した。大学の学生のアンケート調査結果（岡山大学 Web サイト）では、学生任せのオンデマンド型の満足度は最も低く、Zoom や Teams などのリアルタイム型は満足度が高いこと、また何度でも繰り返し見られる動画が役に立っていること、資料をあげて課題をさせるだけの自主学習型のオンデマンド型は最も学生の満足度が低いことが報告された。大学のアンケートには留学生対象の日本語科目はデータには含まれていないが、どのタイプにもメリットとデメリットがあり、また学習スタイルが異なる学生がいることを考慮すると、日本語 3 ONLINE のようなハイブリッド型は柔軟性があり、効果的だったのではないと思われる。

夏季休業前に日本語 3 ONLINE を担当した教員間で反省会を行い、第3学期も第1学期と同様のハイブリッド型オンラインコースを提供することとなった。大学全体のサポートは以前よりは増加したものの、実際の作業は教員が行うため、今回も教員ができる範囲内で改善した。前回の取り組みを振り返り、問題点とその改善点を話し合い、第3学期に向けて準備を進めた。以下に、その改善点の具体的内容とその効果について報告する。

(1)新規担当教員・学生向けオリエンテーション動画の作成

今回は2回目の「日本語 3 ONLINE」であったが、担当教員の1人が他のコース担当者と入れ替えとなった。継続して教える教員(筆者)はコース開発者で、コース運営の方法が理解できており、Moodle や学習活動も完成していたため、新たに「日本語 3 ONLINE」を経験する教員と学生向けのオリエンテーション動画を作成した。動画配信は学籍発行前で岡山大学 Moodle 使用許可がない留学生でも見られる YouTube を利用し、授業開始前に履修登録した全学生に送るウェルカムメールに、その中に動画のリンクを入れ、初日までに見ることを義務化した。授業開始後に履修登録した学生にも同様に対処し、さらに Moodle の「アナウンスメント」にも入れ、必要に応じて授業でも利用可能とした。前回は授業開始後に加わった学生には教員が個別に説明していたため、場所、時間にかかわらず視聴できる YouTube 動画は時間の節約にもなり、非常に役に立った。

(2)スケジュールの見直し

前回の反省から第1週目は全授業で Zoom を使い、ライブ授業と自己学習の方法をハンズオンで実際に体験させながら、コースの構造、勉強の仕方を理解させることに重点を置いた。第2週目から通常のスケジュールにし、Zoom ライブ授業と自己学習を交互に繰り返し、必要であれば自己学習の日に

Zoom で個別指導を行うなど適宜調整した。

(3)ふりがな付きリスニング解答とスクリプトの作成

日本語3に入るまでに漢字未習の学生がいることが予め予測できたため、教科書の著者と出版社の了承を得て、ふりがな付きリスニングの解答集とスクリプトを作成した。この作業は夏季休業期間を利用し、以前日本語3 ONLINE を受講し、優秀な成績を収めた学生2名、前年度に従来の日本語3を受講し、優秀な成績を収めた学生2名の計4名を筆者の研究費で Student Assistant(SA)として雇用し作業をさせた。4人ともコロナ感染拡大防止のために夏季休業中は母国に一時帰国できず、またアルバイトの機会も失っていたため、経済的な支援ともなった。また、筆者が監督し、作業の説明、指示、確認なども行ったため、日本語の復習にもなった。また、SA の名前を謝辞として教材に入れたことで、第3学期に日本語3 ONLINE を受講する学生のロールモデルともなり、様々な相乗効果が見られた。

(4)課題の見直し

図1と表1に示した学習活動のうち、「①はじめに」を授業内の活動のみとし、新たに「②聴解」に音読の課題(意識化の強化)を課題とした。これは、「はじめに」が各課を学ぶ前に学生が日本語でできること、できないこと、学ぶ必要があることを見つけるのが主たる目的であったが、予定通り課題をしない学生は学習順序が前後し、「はじめに」を語彙や文法を学んだ後に書く学生がいたためである。そこで、第3学期には各課を学ぶ前にトピックについて「話す」ことを目的とし、Zoom ライブ授業中に書けたことをもとに話す活動につなげた。それに合わせ、課題の指示と例も簡素化し、日本語能力が低めの学生でも10分前後で書けるような内容にしたため、ある程度の達成感が感じられた。

音読の課題は、この教科書で聴解が「観察」と「発見」の大切な学習プロセスであること(図1)を学生に示すとともに、学生が音読を通じて「教員に日本語で話している」気持ちにさせる効果も期待した。実際、慣れてくると、1人で2役をする時に声を変えたりと工夫し始め、この課題を楽しむ学生もいた。(3)のふりがな付きスクリプトは学生の音読の課題に大変貴重な教材となった。

(5)チェックリストの作成

本コースの目標である学生が使えるようになる「知っている日本語」を明らかにするため、教科書とワークブックで取り上げる各レッスンと Step 毎の学習項目(語彙と文法)をチェックリストとして作成し、Moodle に追加した。Zoom ライブ授業、フィードバック、採点、全てにおいて役に立ち、学生と教員が到達目標を意識し、共有できる効果的なアセスメントのツールとしても利用できた。

(6)ペアワークの色使いの工夫

「⑥ペアワーク」は Moodle のディスカッションフォーラムで筆者の例をもとに学生が投稿する。その際、「習った日本語をどれだけ使っているか」がルーブリックの評価項目にも入っており、その成果を可視化するため、(5)のチェックリストにある語彙と文法項目を赤色にすることを徹底した。「意識化」のプロセスを教員、学生に意識させるだけではなく、フィードバック、採点を効率的に実施する上で有益であった。また、学生はこのような Moodle の機能を徐々に使いこなせるようになっている

自身の成長を楽しむ様子も伺えた。

(7) Moodle の使い方チュートリアル追加

課題の仕方が理解できない学生が常にいるため、投稿の仕方、画像の入れ方、色の変え方、など使用頻度の高い Moodle 機能を画像付きで説明した簡単なチュートリアルを作成し、Moodle の「アナウンスメント」の中に”How to”シリーズで適宜更新した。このシリーズは第3学期に新たに「日本語3 ONLINE」を担当した教員が発案したものだが、利用価値が高く、教員の協働作業として随時コンテンツを追加した。学生から質問があった際にこのチュートリアルを紹介すれば、概ね解決できているが、困難な場合は、Zoom ライブ授業や自己学習の時間に個別に対応している。

(8) Moodle ディスカッションフォーラムにおける課題提示のタイミング

第1学期は、全ての課題を Moodle に入れ、準備万端にして学生を迎えたが、それがかえって逆効果になる場合も見られた。まず、初めてのオンライン授業、初めての Moodle であった学生が多いため、間違った課題を提出する学生もいた。特に、ディスカッションフォーラムでは問題が顕著であった。Moodle のディスカッションフォーラムでは最新の投稿が常に上に表示されるため、レッスンと Step が前後し、学生を混乱させることもあった。この問題を解決するため、第3学期は各レッスンの Step で学生の提出が出揃ったタイミングを見計らって、次の Step の課題を順次追加するようにした。学生の投稿は必ずしも指示した日時に全員分揃わないため、教員は何度も Moodle を確認する必要があるが、取り組む課題を間違える学生はいなくなり、さらに、学習が進むにつれ、成果の積み上げを明確に可視化できるようになった。

Moodle には課題や資料の公開日時を設定する機能もあり、ディスカッションフォーラムでも表示期間の開始と終了日時を設定することができるので、学生の投稿提出の締切が徹底できれば、今後この機能も利用する予定である。

(9) 授業録画の視聴

今年度は政府の水際対策により渡日困難となった留学生の受け入れ対策として、日本語プログラムの履修登録期間が延長された。第1学期と比較し、第3学期は授業開始後、長期間に渡り学生が加わり続ける可能性が高かったため、全ての Zoom ライブ授業を録画し、大学の Streams に入れ、Moodle から視聴できるようにした。遅れてコースに入った学生のみならず、授業を復習したい学生、欠席、遅刻、早退した学生、および授業当日ネット接続などの問題で授業に参加できなかった学生も利用でき、オンライン授業のメリットを活かすことができた。さらに、2人の教員がティームティーチングしている本コースにおいて、この録画は授業準備の際にも大変有益であると教員から好評を得ている。

4. 考察

米国発ハイブリッド型オンラインコースをモデルに短期間で日本の大学教育に応用できた背景には、どちらも外国語を対象とした科目であったことと、オンライン教育に必要な条件や環境が概ね準備できていた、いわゆる「レディネス」があったという共通要素がある。まず、外国語教育では言語

「を」学び、その言語「を」使う、「知識と運用」が外国語教育の両輪となっており、そのための基本的教育原理や教授法は世界で共有できるものが多い。また、外国語教育者の多くは海外留学、国際学会、国際研究交流などを通じて外国語教育についての共通認識が多く、海外の取り組み事例を日本に応用しやすい基盤がある。その共通認識は学生にも存在しており、授業形態の方法にかかわらず、「外国語を学ぶ」学生の目的は、日米両国で大差はないことも米国モデルを即応用できた要因と言える。つまり、オンライン授業でも対面授業に劣らない程度の言語知識を得られ、既習言語を使ってコミュニケーションできる場を提供することで、外国語科目を履修する学生の言語能力とモチベーションを高めることができる。知識伝達とコミュニケーションは、ともに現在日本で利用可能なオンラインツールやネット環境で十分対応可能であり、そのレディネスがあったことが2つ目の共通要素である。

オンライン授業に対する「レディネス」は、ネットインフラが整備されている日米両国の社会と大学、日常生活でインターネットとコンピューターを利用している教員と学生に存在した。特に日本語3 ONLINEの受講者は留学生で、日本の携帯電話が契約できず、WiFiのみで生活している場合が多い。メールやSNSが主な通信媒体となり、日常の娯楽、家族や友人との交流でもコンピューターとスマートフォンを常に併用しており、コンピューターリテラシーとWiFi保有率が全体的に高かったことがオンライン授業に対する学生の反応が好意的であった要因とも考えられる。一方で、主に経済的理由からオンライン授業に対応可能なコンピューターやWiFi環境がない留学生も若干存在することから、レディネスへの投資として、大学の経済的支援もオンライン教育の質を高めるには不可避である。

5. 今後の研究課題

本稿では、米国発 LOL プロジェクトの経験をもとに開発したハイブリッド型オンライン日本語科目「日本語3 ONLINE」の開発について報告した。第1回目の結果は期待以上であったが、継続して使うことを前提にしていなかったため、第2回目の実践に向けてかなりの改善をすることとなった。学生数も倍増し、学生の日本語能力やコンピュータースキル、ネット環境なども前回と大きく異なり、期待したほどの成果が得られず、新たな課題が残った。さらに、学生もオンライン授業に慣れ、対面授業も増え、自由に社会生活を送っている現実もあり、前回のようにZoomライブ授業が「貴重な人との交流時間」とはならず、授業を欠席する、課題を期日までに提出しない学生が増えてきたのが非常に残念であった。教材やコース自体が改善されても、学生や社会のニーズに合わせて工夫をする必要があり、対面とオンラインが混在するであろう今後の授業運営には、教員の役割が今まで以上に重要となると思われる。オンライン授業の「新たな手腕」が問われることになる。

短期間で手元にあるリソースを駆使して教員がほぼ一人で作ったオンラインコースは、潤沢な資金でエキスパート陣営が数年かけて作り上げた LOL とは全く比較にはならないが、現在筆者が置かれている環境では多少の資金は得られたとしても、開発に数年かけることは不可能であり、またテクノロジーが進歩するスピードを考えても短期間で開発し、コースを提供するのが現実的であろう。出口が見えないコロナ禍の大学教育において、教育効果が保証できるオンラインコースの開発や学習効果検証の研究は緊急の課題の1つとも言える。また、国内外のコロナ情勢の動向によって対面授業やオンライン授業が交互に繰り返される、または並行する時期がしばらく続く可能性が高いことから、本稿で紹介した LOL、日本語3 ONLINE の2つのハイブリッド型オンラインコースを状況に応じて適宜

提供できるような体制づくりを進めることは、ポストコロナ時代の教育に必要ではないだろうか。そのためにも、このようなハイブリッド型オンラインコースの有効性を検証し、オンラインコースでの教員の役割、そして教員研修の方法などを「オールジャパン」で考えていかなければいけない。日本の教育のデジタル対応、オンライン化は確かに遅れてはいるが、きめ細やかな指導は米国をはるかに上回っている。その強みを取り入れた日本型オンライン指導法を探っていきたい。

引用文献

- 石川奈保子・向後千春 (2018). 「オンライン大学で学ぶ学生の自己調整学習方略およびつまづき対処方略」『日本教育工学会論文誌』 41(4), 329-343. Retrieved from https://www.jstage.jst.go.jp/article/jjet/41/4/41_41063/_pdf
- 宇佐美彰規 (2016). 「自律学習 e ラーニングの英語学習と学習習慣に関する調査」『武庫川女子大学情報教育研究センター紀要』 第25号, 4-7. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/233610605.pdf>
- 岡山大学 (2020). 「オンライン授業に関するアンケートについて【結果】」. Retrieved from https://www.iess.ccsv.okayama-u.ac.jp/hedi/survey_onlineclasses/
- 小山悟 (2009). 『新装版 J-Bridge to Intermediate Japanese』 東京：凡人社.
- 西原貴之 (2016). 「Moodle を通じた英語数表現の学習」『JAILA Journal』 第2号, 27-38. Retrieved from https://jaila.org/journal/articles/vol002_2016/j002_2016_027_a.pdf
- 山内真理 (2009). 「自律学習促進を目指す授業設計：TOEIC 対策科目における Moodle 活用実践報告」『神戸海星女子学院大学研究紀要』 第48号, 107-123. https://www.kaisei.ac.jp/wp-content/uploads/library/pdf/48_10_m_yamauchi.pdf
- Bowen, W. B., Chingos, M., Lack, K.A., & Nygren, T. I. (2014). Interactive learning online at public universities: evidence from a six-campus randomized trial, *Journal of Policy Analysis and Management*, 33(1), 94-111.
- Chenoweth N.A. & Murday, K. (2003). Measuring student learning in an online French course. *CALICO Journal*, 20(2), 285-314.
- Chenoweth, N.A., Ushida, E., & Murday, K. (2006). Student learning in hybrid French and Spanish courses: An overview of language online, *CALICO Journal*, 24(1), 115-145.
- Murday, K., Ushida, E., & Chenoweth, N.A. (2008). Learners' and teachers' perspectives on language online, *Computer Assisted Language Learning*, 21(2), 125-142.
- Tateyama, Y. (2015). Advanced Japanese online: Course effectiveness and student perceptions, *Japanese Language and Literature*, 49(2), 333-368.
- Ushida, E. (2005). The role of students' attitudes and motivation in second language learning in online language courses. *CALICO Journal*, 23(1), 49-78.