

遠隔教育の有用性と問題点の考察

—コロナ禍における遠隔による

「インターアクション6」実践事例を通じて—

村上智子

【キーワード】 遠隔教育、遠隔教育システム、遠隔コミュニケーション、インターアクション、学習者同士の相互行為

1. 本稿の背景と目的

2020年3月、多くの教育機関が、新型コロナウイルス感染症(以下、「COVID-19」)感染拡大の中どのように学生に学習機会を提供するか、という難しい課題に直面した。神田外語大学(以下、「本学」)においては、2020年度前期(以下、「今学期」)は全ての授業を遠隔で実施することが決定され、教員は、開講前に設けられた約3週間の期間に各自その準備を行うことを求められた。筆者は、本学留学生別科(以下、「別科」)の日本語科目である「インターアクション6」において、主に、Zoom Cloud Meetings (以下、「Zoom」)を利用した同期(リアルタイム)型の遠隔授業を行うこととした。「インターアクション」⁽¹⁾は、文字通り、人との相互行為やコミュニケーションを介して学ぶ科目であり、授業の目的から考えても、リアルタイムで行うことが妥当であると判断した。授業で使用する資料の配付や情報共有、課題提示等を行うためのLMS (Learning Management System)を併用し非同期の支援も行ったものの、授業ではZoomを利用することで、同時かつ双方向のやり取りが可能になり、対面授業に近い形でのコース運営が可能になった。しかし、「インターアクション」という相互行為への参加、人とのやり取りが主体となる科目で、対面ではなく、ビデオ・Web会議システム(以下、「遠隔教育システム」に統一)を介した遠隔教育⁽²⁾を行うことには、様々な問題が予測された。また、昨今「オンライン国際連携学習」(池田2015)に代表されるICT(Information and Communication Technology)ツールを利用した学習プログラムへの社会的関心も高く、グローバル化する社会において、今後ますます遠隔教育の需要が高まるであろうことを視野に入れた有効な遠隔による「インターアクション」の開発が望まれる。本稿では、今学期の遠隔授業の実践事例を通じて、「インターアクション6」における遠隔教育の有用性および問題点について分析、考察することを目的とする。本稿で得られた知見が今後の遠隔教育開発の一助となることを期待するものである。

2. 日本語教育における遠隔教育システムの利用と遠隔コミュニケーションの特徴

今春、高等教育機関におけるクラス授業は一斉に遠隔に移行され、Zoom や Skype といった遠隔教育システムが利用された。今回のコロナ禍における遠隔教育は、緊急リモートティーチング(Emergency Remote Teaching)として従来の遠隔教育やオンライン学習とは区別して考えられるべきであろう(Hodges ほか 2020)。しかし、遠隔教育システム自体は、近年、コロナ禍以前にも、日本語教育において遠隔教育ツールとして活用され、その有効性や問題点が多く報告されている(岩崎 2019、金・山田 2019、藤森 2020 等)。よって、本稿では、既存研究の知見を参照することで遠隔教育の有効性や問題点を示し、緊急的に行った遠隔実践ではあるが、今回の遠隔授業を実践事例として報告することを通して「インターアクション 6」における遠隔教育の有用性と問題点を指摘することを試みる。本章では、近年の日本語教育における遠隔教育システムの利用とその利点・問題点、遠隔コミュニケーション(Video-Mediated Communication : 以下、「VMC」)の特徴について整理する。

2-1 日本語教育における遠隔教育システムの利用

日本語教育においては、主に 2000 年頃から、国内と海外、あるいは、国内の遠隔地を結び、日本語学習者が日本語母語話者とコミュニケーションをとる機会を創出するツールとして利用されるようになった(宮崎 2001、2002、早川 2004)。また、日本語の授業を提供する目的で(木原ほか 2005、藤森 2012、尹ほか 2016、金・山田 2019)、国内外の大学を結び協働学習を行うために(中西・長谷 2015、林 2015)、日本語話者同士、非母語話者日本語教師同士の対話の場を作る目的で(岩崎 2019、岡本・杉島 2020)、国内の大学間連携のもと双方向型の遠隔授業の実践で(藤森 2020)利用されている。それと同時に、そのようなシステムを介した接触場面の研究も行われるようになった(尹 2003、2004a、2004b、吉田 2011、池田 2017)。遠隔地を結ぶ ICT ツールの中でも、遠隔教育システムが注目されてきた理由については、尹(2004a)が「対面会話の持つ、①お互いに顔が見える、②双方向性、③同時性の特徴を最も多く備えていること」(p.36)と述べているように、対面コミュニケーション⁽³⁾に最も近い形でのコミュニケーションが可能点にあると言える。また、遠隔教育システムに備わる「画面共有」や「ホワイトボード」、「チャット」等の機能を利用することで、活動への参加者は映像や音声以外の情報を共有することが可能であるが、それ以外にも、Facebook や LINE といった SNS(Social Networking Service)や Google Classroom、Moodle 等の LMS を併用することで、充実した学習環境を構築することが可能であるとの報告もある(岩崎 2019、金・山田 2019)。

2-2 遠隔教育システム利用の利点と問題点

前述の通り、日本語教育における遠隔教育システムの利用は、すでに多くの報告に見ることができる。これらでは概して、学習言語による接触場面や対話の場、日本語学習の機会を提供する、自律学習を支援するツールとしての有効性や利点が報告されている。中でも、学習者は遠隔地にいながらにして学習に参加できるという利便性の高さと、異なる背景を有する参加者同士の接触場面を容易に設定できるという点は、遠隔教育システムの大きな利点であり強みであると言えるだろう。また、地域性の異なる場所で学ぶ留学生がそ

れぞれの地域の文化を紹介し合うという双方向型遠隔授業を行った藤森(2020)は、遠隔授業の効果として、学生が「日本文化を一つと捉えず、『個としての文化』(p.134)の視点を通して地域の文化を見ることで気づきが得られたことを挙げているが、このように遠隔の地にある文化を通して学ぶことも遠隔の特長であろう。しかし、問題点も指摘されている。宮崎(2002)は、遠隔教育システムを通じたインターアクションを例に挙げ、システムを日本語教育の中でどのように応用するか考察しているが、その中でシステム技術面の問題に触れ、画面や音声の品質の保証やインターネット回線の接続環境の改良が必要であると述べている。日本と海外との遠隔教育を試みた早川(2004)や藤森(2012)も同じようにインターネット回線の接続状況の悪さやそれによる音声の不明瞭を問題として挙げていることから、日本と海外を結ぶ遠隔教育には、まず安定した通信環境が必要であることが分かる。海外の場合は時差の問題で非同期授業形態にならざるを得ない(林 2015)こともあるだろう。国内で遠隔授業を行った木原ほか(2005)は、国内の遠隔では、回線の接続や映像・音声のずれに大きな問題はないものの、表情が見えにくいことから言葉による理解の確認が多くなること、学習者の手元の作業の確認ができないこと、場の非共有感覚と距離感等を指摘している。対話的テレコラボレーション⁽⁴⁾実践の分析を行った岩崎(2019)は、多人数の VMC に慣れていない参加者等が発話のタイミング(ターンの受け継ぎ)がうまく取れなかったことを報告している。このような VMC の特徴は、内容重視型の日本語教育では問題として認識されにくいだが、コミュニケーション主体の教育では取り上げて見ておく必要があると考える。次節でさらに VMC の特徴を整理する。

2-3 VMC(遠隔コミュニケーション)の特徴

VMC は、一般的に対面コミュニケーションに比べて円滑ではなく、否定的に評価されがちであるという(杉原 2005)。その理由としては、システムの特徴：空間の非共有(共存性の欠如)、視線の不一致、距離感や物理的接触欠如、識別性の問題⁽⁵⁾等による対話相手の存在感の欠如、発言間の「沈黙」やターンの受け継ぎの困難さ、話の中断等の議論のぎこちなさ等が考えられる(福永ほか 1993、山崎ほか 2003、杉原 2005)。実際に VMC における日本語学習者と対話相手との言語管理の考察を行った尹(2003、2004a、2004b)は、遠隔接触場面では対面とは異なるコミュニケーション問題が発生すること、システムの特徴による心理的距離感やシステム使用による緊張感が参加者の言語行動に影響を及ぼすことを報告している。具体的には、尹(2003、2004a)によると、「1対1」の遠隔接触場面において、ターンの受け継ぎがうまくできずに起こる「沈黙」や「発話重複」が多く観察されたということである。また、尹(2003)は、「発話重複」の問題を解決するために、発話を途中でやめる「発話中止」のストラテジーが多く使われたこと、遠隔接触場面における意味交渉は対面接触場面より容易ではないことに気付いた参加者が意味交渉を避けようとする「コミュニケーション問題の縮小志向意識」が見られたこと等を報告している。さらに、尹(2004b)は遠隔接触場面では「参加者が多少の逸脱に気づいても、インターアクションに重大な障害を及ぼさないと認識する限り、逸脱を寛大に処理してしまう『調整回避意識』の傾向がより強く働いている」(p.17)と述べている。上記のような先行研究は、「ビデオ映像さえあれば濃密なコミュニケーションが支援できるという思い込みに対して疑義

をだした」(山崎ほか 2003 : 78)という点で、非常に有意義なものであると言えるだろう。その一方で、VMCの特徴を析出することは、対面コミュニケーションが理想的コミュニケーションであるということを前提にした「疎外論的発想」⁶⁾に容易に結びつき得る(杉原 2005)と考えることもできる。しかし、本稿の目的は、有効な遠隔による「インターアクション」の開発を目指して遠隔教育の有用性や問題点を探ることであるから、従来本科目で主であった、対面コミュニケーションと比較して考察を行うためにも、VMCの特徴を整理しておくことは重要であると考えた。

次節では、実際に授業を実施する際に予測された問題を述べるにあたり、「インターアクション」と学習者同士の相互行為、Zoomを利用した学習環境について整理しておく。最後に予測された問題を述べる。

3. 遠隔による「インターアクション 6」授業実施の問題点

3-1 「インターアクション」について

別科ではインターアクション重視の日本語教育⁷⁾を行っている。その中心となる科目の「インターアクション」は、言語の実際使用場面を中心に置き、一連のアクティビティーを通して、インターアクションのための能力(言語能力、社会言語能力、社会文化能力)を伸ばす⁸⁾ことを目的としている。授業の流れは、場面の解釈、準備と練習、実際使用アクティビティー：Performance Activity(以下、「PA」)、ふり返りをし、実生活での言語使用を促そうとするものである。本科目の特徴は、言語の実際使用場面が学習の中心にあること(ネウストプニー1995)、日本語を使いインターアクションをすること、具体的には、日本語話者⁹⁾との接触場面への参加を意識させ、学習者それぞれの実生活の中での日本語使用を促すことを最終目標とするところ(ファン 2014 : iv)にある。つまり、「インターアクション」における学びは、相互行為や接触場面への参加であり、相互行為そのものにあると捉えることができる。このような場面参加、相互行為を学びと捉えた「インターアクション」において、参加者間で行われる発話や非言語行動等のコミュニケーション行動は、相互行為に影響を与え得るという意味において重要な要素であり、遠隔による「インターアクション」を考察するうえで着目すべき点であると考えられる。また、接触場面の概念を取り入れた「インターアクション」を実際使用という視点から捉えれば、教室内外で日本語を共通語として使用し影響し合っている学習者同士の相互行為を取り上げることも重要であろう。

3-2 学習者同士の相互行為における学び

学習者同士が接触する際の言語、つまり接触言語(contact language)を「自分の言語でもなく、相手の言語でもなく、第三者の言語として認識し使おうとする場面は『第三者言語接触場面』(Third party language contact situation)と呼ばれている」(ファン 2011 : 46)。ファン(2011)は、日本語学習者が日本語を第三者言語として使用することの日本語教育における意義を報告した研究の中で、調査が行われた外国語大学で協働学習型の教室アクティビティーが多く取り入れられ、留学生同士のグループでも日本語使用が要求されること、第三者言語である日本語がキャンパスの共通言語であることから、「留学生同士で使用する日本語はまさに実際使用になっている」(p.47)と述べている。筆者の担当する「インターアク

ション 6」の学生も、中上級の日本語能力を備え、日本語がクラス内はもとより、ほかのクラスの学生との共通言語となっている様子が観察されていた。よって、学生同士の相互行為における日本語使用は、実際使用として捉えることができると考える。

また、学生同士の相互行為は、学びを参加の観点から捉えようとする点で共通した研究である状況的学習論⁽¹⁰⁾に基づき観察できる。「正統的周辺参加」理論⁽¹¹⁾では、学習者は社会的実践のコミュニティに参加し、様々な役割を担うことによって学習していくと考えられる。実際、対面で授業が行われる場合は、学生同士が、教室内外で、学習言語であり接触言語である日本語を用いておしゃべりや教え合い等の相互行為を活発に行っている様子が観察できる。Ohta(2001)は、対話の相手に修正を促す(Repair)等の学習者同士の相互行為に見られる様々な援助(Peer Assistance)⁽¹²⁾を挙げ、援助が第二言語学習に効果的であることを検証している。また、Forster・Ohta(2005)は、意味交渉がない場面でも、学習者同士が活発に援助し合うこと、関心や励まし等を示すことによって援助し合うことを報告している。半年間にわたる学習者同士の相互行為を観察・分析したものに村上(2009)がある。村上(2009)は、地域の日本語教室での学びを促す学習環境デザインを考察するために、教室内外の教室活動への参加者の相互行為(13回の教室活動全て)とふり返り、アンケート・インタビュー調査結果を状況的学習論における学びや実践の共同体の概念を用いて分析し、教室活動で学習者同士が様々な援助⁽¹³⁾を行っていることや、日本語の学習という同じ目的を持ち集まった集団(学習者コミュニティ)が、教室内外の様々なリソースを活用し、協働して学び合っていたことを報告している。このようなことから、筆者は学生同士の相互行為における言語使用を実際使用として捉え、学生同士の相互行為による学びを重要視する立場をとる。本稿は「インターアクション」を広く参加の観点から捉え、学生同士の相互行為環境も含めた遠隔教育について考察するものである。

3-3 Zoom を利用した学習環境

対面授業であれば、学生同士の授業前後時間のおしゃべりや授業時間内の教え合い等の相互行為は、授業担当者がよほど厳しく管理しないかぎりある程度自由に行えると言える。しかし、遠隔の学習環境は対面とは大きく異なる。今学期、「インターアクション 6」の履修者は、Zoom を介して授業に参加する際、発話者以外はマイクをミュートにして参加するように意識づけられていた。これは、開講前の教員向け研修で、参加者全員がマイクをオンにしていると様々な音が入りノイズが発生するため、基本的に教員以外はマイクをミュートにし、発話したい学生が手を挙げる等の合図を出してからマイクをオンにして話すようにするとよいといった指導が行われており、学生は、教員のいくつかのクラスを受講するうちに次第にこのような意識を定着させていったと考えられる。したがって、遠隔授業で学生同士が自由に相互行為を行えるのは、①Zoom の「ブレイクアウトルーム」機能でペアやグループに部屋を割り当てられた時、②全体が集まる場で自由に話す時間が設けられた時、③学生同士が「チャット」を使い自由にメッセージを送り合える状態の時、④学生同士が「チャット」以外の SNS 等のツールを用いてメッセージが送り合える状態の時に限られていたと考えられる。ここから、今学期の遠隔接触場面における学生同士の相互行為は、対面と比較してかなり制限されたものであったことが分かる。

3-4 遠隔授業で予測された問題点

3-4-1 「インターアクション 6」の概要

「インターアクション 6」はレベル 6⁽¹⁴⁾(中上級、CEFR B1.2~ B2.1)の交換留学生(以下、「別科生」)を対象に開講されている。履修者は日本語専攻であることが多く、中上級までの4技能の学習を済ませているうえにビジネス日本語を履修済みの者もいる。また、別科生は留学時に3、4年生であることが多く、卒業や就職を間近に控えていることが多い。コースデザインにあたっては、そのような点を考慮し、主に、社会に出る前の学生が経験すべき、教育・職業領域のインターアクションを取り上げている。

今学期の授業期間は、COVID-19 拡大の影響を受け、13週間(4月27日~7月24日)に短縮された。本科目の全授業(90分×週3回×13週)の担当者は筆者であるが、一部、大学のキャリア教育センター教員の協力を得て行った。履修者は7名で、国籍は、台湾⁽¹⁵⁾、ベトナム(2)、インドネシア(1)、デンマーク(1)であった。7名中5名は、2019年度後期から1年間の予定で本学に留学をしていた継続生で、開講前約4か月間同じクラスで学習を共にした仲であったが、残り2名は今春来日した新規生であった。また、Zoomは、本学より有料アカウントが付与され、時間制限なしで使用することができた。

3-4-2 予測された問題点

従来の「インターアクション 6」は来日した別科生を対象にしていたため、対面での相互行為を基本とした対面授業を行っていた。しかし、今回、遠隔での実施となり、以下のような問題があることが予測できた。

1) コミュニケーション上の問題

本科目の履修者は、ほとんどが大学近隣のアパートに住んでおり、そのインターネット回線を利用することができた。また、2020年現在、20年前と比べてより高速な通信が可能であり、システムの性能も向上していることから、回線の接続や映像・音声のずれ、機械のトラブルに由来する問題は多くないと思われた。しかし、先行研究が指摘しているように、「空間の非共有」等のシステムの特徴が、相互行為への参加者の意識や言語行動に影響を及ぼすことが予測された。

2) PA(Performance Activity)実施上の制限

対面授業を基本とした本科目のコースデザインでは、PAとして、教室に日本語話者を招いて行うビジター・セッションや学部クラスとの合同授業等の学内活動のほか、近隣の高校を訪問したり、学外のイベントやスピーチコンテストに参加する、近隣の商店にインタビューに赴くといった学外活動を実施することが主であった。しかし、今学期は遠隔での授業実施となり学外活動も全て中止されたことから、PAの実施が、①「場所」②「相互行為への参加者」③「活動形態」の3点で制限されることとなった。

①「場所」は、対面の場合、学内の教室やラウンジ、訪問先(学部生の教室、高校、スピーチコンテストが行われるホール等)や(インタビューが行われる)路上等であったのが、全てシステム上の空間ということになる。

②「相互行為への参加者」は、従来の参加者であった高校生や社会人ビジター⁽¹⁶⁾との接触は、対面はもとより、遠隔でも望めなかった。遠隔での交流には、システム使用環境を備えていることが必要であるが、緊急であったため、前述の日本語話者らの参加環境を

確認することは難しく、参加者が限定されてしまうことが予想された。

③「活動形態」は、前述のコミュニケーション上の問題から考えれば、講義を聞く、プレゼンテーションといった相手とのやり取りが少ない活動は、遠隔でも問題なくできると考えた。それに対して「1対1」の対話やグループディスカッション等やり取りが主体の活動は、実施可能ではあるが、コミュニケーション問題が発生し、参加者の言語行動に影響を与えることが予測された。ポスター発表は、参加者間の距離が近く、視線やポインティング(指さし)等の非言語行動を使うことで活発なやり取りが可能になる(高梨 2016)という点で取り入れたい活動であるが、これを遠隔で実現することは難しく思われた。

3) 学生同士の相互行為の減少

今学期は大学への入校も禁止されたことから、教室内外での学生同士の接触機会は、対面授業と比較して少なくなることが予測された。また、対面であれば教室内で活発に行われる学生同士の援助は、マイクをミュートにしている環境では難しく、ごく限られたものになることが予想できた。そのような環境下では、教室内外の実際使用は少なく、実生活での積極的な言語使用を促すことを最終目標とする本科目に不利となるであろうことも危惧された。次節では、予測された問題への対処として実際に行った工夫について述べる。

4. 予測された問題への対処

4-1 PA 実施における工夫

前述の通り制限はあるものの、学習言語の実際使用の機会を用意した。基本的には、対面授業で行っていた PA を踏襲して行い、変更せざるを得ない部分と問題が予測された部分に変更を加えて実施した。今学期の各 Unit のトピックと PA、2019 年度からの変更点は表 1 の通りである。以下、変更を加えた中でも、特徴的な Unit1 雑談から意見交換への変更と Unit4 別科修了生(以下、「修了生」と)との遠隔交流会実施について報告する。

表 1 2020 年度前期のトピックと PA、2019 年度前期からの変更点

Unit	トピック	PA	2019 年度前期からの変更点
1	異文化コミュニケーション：異文化間コミュニケーションを考える	本学の学部生(以下、「KUIS 生」と)との意見交換	<ul style="list-style-type: none"> ・トピックを「雑談」から「異文化コミュニケーション」に ・活動を「雑談」から「意見交換」に
2	自国紹介：相手に伝わるコミュニケーションを考える	KUIS 生対象プレゼンテーション	対象者を「高校生」から「KUIS 生」に
3	アンケート調査：日本社会に見られる多様な価値観を探る	<ul style="list-style-type: none"> ①KUIS 関係者、社会人ビジター対象アンケート調査 ②調査結果発表(聴衆：KUIS 生) 	<ul style="list-style-type: none"> ・遠隔でアンケートを実施(インタビュー中止) ・ポスター発表からスライド発表に
4	仕事・キャリア：キャリア・プランを考える	<ul style="list-style-type: none"> ①修了生との交流会 ②キャリア教育センターによる模擬面接 	<ul style="list-style-type: none"> ・遠隔で交流会を実施(参加者枠の拡大) ・遠隔で面接を実施

4-1-1 Unit 1 雑談から意見交換へ(目標・対話環境)の変更

対面授業では、Unit 1 で、学生と KUIS 生が「1 対 1」で行う「雑談」を取り上げていた。Unit 1 で KUIS 生とのインターアクションを取り上げるのには、日本語学習以外に、留学生生活を始めるにあたり同年代の日本語話者とのコミュニケーションに慣れ、ネットワークを作るという目的があった。具体的には、初めて会った KUIS 生との関係構築を目指し、発言権を上手にとり、話を横に広げる等のストラテジーを使い、会話に積極的に参加し、話の発展に貢献することを目標としていた。中上級レベルであっても実際に日本語で雑談をするのは難しく、また、自身のコミュニケーションを見つめ直すよい機会となるため、毎学期実施している PA であった。しかし、「1 対 1」の対話環境では、「常に聞き手は 1 人だけのため、現在の話し手が話しやめると聞き手は必ず話し手になる」(高梨 2016 : 80)ため、会話に参加し続けなければならないことによる緊張感が発生する。システムを介した「1 対 1」の対話環境ではうまく課題を達成できない恐れがあると考えた。そこで、相互行為を通して目標を達成するといった「協働作業による学び」に焦点を当てることとした。トピックの目標を「日本語話者との意見交換を通してコミュニケーション・スタイルや価値観の違いについて発見・分析・内省し、異文化間の誤解や対立に対して効果的な解決ができる」こととし、多人数で意見交換を行う PA を設定した。意見交換は大きく、①自己紹介、②「表札を出す? 出さない?」、③「リーダーは誰にする?」⁽¹⁷⁾の 3 つのパートに分け行った。②は日本の文化について自由に意見を出し合う形の、③はグループで一人を選び出すという合意形成型のディスカッションであった。

遠隔での多人数会話においては、結局、課題遂行を妨げるような問題は発生せず、学生は皆目標を達成した。本セッションで観察された VMC の問題については、本稿の後半で詳しく取り上げたいと思う。

4-1-2 Unit4 修了生との遠隔交流会の実施

筆者は、Unit の 1 つで「仕事・キャリア」のトピックを取り上げ、自身のキャリアと日本語学習とを結びつけることができるような学習の場を提供している(村上 2019)。PA としては、①社会で働く修了生と交流する、②キャリア教育センターの模擬面接を受けるという 2 つの活動を行っているが、これらは遠隔でも実施可能であると考え、実施することにした。本項では、①「修了生との遠隔交流会」について報告する。

対面授業では、実際に日本で働く元外国人留学生や修了生を教室に招き、話を聞いて質問やインタビューをする活動を行っていた。これには、インターアクション能力養成のほかに、以下 3 つの目的があった。第一に、実際に社会人から話を聞くことで、働くことと社会に出る前に必要な準備について情報を得るということである。将来どのような職を選択するにせよ、社会人である先輩の話聞くことは参考になり、有益な情報が得られると考えた。第二に、実際に日本語を使い働く先輩の経験やキャリアを知ることで、自らのキャリアと日本語学習とを結びつける、あるいは、日本語学習の動機を見つめ直すということである。学生の中には、日本での就職という明確な目標のもと学習を続けてきた者もいれば、日本や日本文化が好きで漠然と日本語を勉強してきた者もいる。前者にとっては、日本で日本語を使い働くというモデルケースを眼前にすることで、そのイメージを掴み、参考にする機会となる。後者にとっても、将来の進路や日本語学習の動機を見つめ直

し、なりたい自分と日本語学習の関係性を考える機会となる。第三に、社会人とのネットワークを築くことである。学生が社会に出て自己実現を果たしていくうえで、社会と関わりを持つことは有用であり、日本滞在や日本語学習等の共通点を持つ社会人とのネットワークの構築は、学生の自己実現を支援することにつながると考えた。教室に数名の修了生等を招き行ってきたこの活動を今学期は遠隔で実施した。対面の場合、授業日である平日は修了生は仕事があるため参加人数が限られるという問題があったが、遠隔でかつ時間を夜の時間に設定することで、多くの修了生に声をかけることが可能となった。また、日本のみならず、母国や海外で働いている修了生にも参加を呼び掛けることができた。

参加者は以下の通りである。修了年が 2005 年から 2013 年までの、多種多様な仕事、働き方をしている修了生(国際交流員、大学職員、食品会社勤務、化粧品会社勤務、専門商社の母国駐在員事務所勤務等)10 名が集まった。母国から参加した者もいた。また、多くの修了生の参加が望めたことから、ほかのクラスにも参加を呼び掛けることができた。

修了生 10 名：ブラジル(2)⁽¹⁵⁾インドネシア(4)ベトナム(2)イタリア(1)台湾(1)

別科生 15 名：レベル 6(7)レベル 4、5、8(8)

交流会では、修了生が 1 人ずつ自己紹介(修了年、修了後の進路、現在の仕事)をした後、グループに分かれ、別科生と修了生が自由に話した。セッションは 2 回行い、1 回目はランダムに、2 回目は修了生を出身地や修了後の進路から 4 つのグループ(①インドネシア ②ベトナム ③欧米・南米・台湾 ④大学院進学)に分け別科生が自分の希望するグループに入る形で、グループ分けを行った。本科目の履修者であるレベル 6 の学生は、事前に授業で質問の仕方を学び、質問内容を準備していたが、当日は、イベントとして参加したほかのクラスの別科生も修了生の話に熱心に耳を傾け、質問する様子が観察された。

ふり返りでは、おおよそ交流会は有意義であったというコメントが見られた。中には、交流会後も修了生と連絡をとり、情報を得て助かっているというコメントもあった。今学期は、遠隔で交流会を行うことで参加者を増やし、学生は多様な修了生と交流することができた。このような交流会は、遠隔の強みを活かした活動であると言えるだろう。

4-2 学生同士の相互行為機会の増加の工夫

本節では、学生同士の相互行為を増やすために行った工夫について述べる。

4-2-1 Google アプリを利用したグループ活動

学生同士の協働作業を多くし、「ブレイクアウトルーム」機能で部屋を割り当てることで、学生同士の相互行為が行えるようにした。作業をする際は、クラウド型 ICT の Google アプリを作業ツールとして利用した。Google アプリを利用したのは、LMS として導入した Google Classroom と連携して使うことができ、開講前に行われた本学の教員向け講習会でその使用法を習い利便性を理解していたからである。Zoom を介した協働作業では、Zoom の機能やそのほかのツールを使うことにより、多様な相互行為を生み出すことが可能である。岩崎(2019)は、Zoom を使用した対話的テレコラボレーションの学習環境を考察する中で、VMC には難しさもあるが、画面共有機能による視覚情報やチャット機能による文字情報を活かすことで、マルチモーダル(multimodal)な表現と理解を生み出すことができると述べている。遠隔教育システム画面上でのコミュニケーションは、その

ままでは平面的なコミュニケーションになってしまうが、学生の手元や眼前にある情報を Zoom の機能や Google アプリを利用して共有したり、共有しているワークシートに同時に書き込む等の協働作業をすることで、相互行為を増やすことができると考えた。

具体的には、対面授業では付箋を利用し行っていたブレイン・ストーミングを、Google スプレッドシート(以下、「スプレッドシート」)を利用して行った。対面の場合、少人数のグループに分かれ KJ 法によるアイデア出しを行っていたが、遠隔では、各自がアイデアを付箋に書く代わりに、スプレッドシートにランダムに書き込み、書き込まれた意見を統合、図解化し、グループのまとめとして文章にして発表することにした。スプレッドシートは、同時(共同)編集が可能であり、出た意見をコピー&ペーストして自由に動かせるという点で使いやすい。さらに、グループ以外の他者との情報共有も簡単にできるという利点もある。短時間でアイデアを統合して整理し、その内容を吟味するには、スプレッドシートのようなツールが有効である。また、作業の内容によって、最適な ICT ツールを利用した。議論や情報の可視化には Zoom の「ホワイトボード」や Google ドキュメント、Google スライドを、アンケート作成には Google フォームを利用した。これらのツールは、Zoom で対面しながら情報を確認したり発信したりできるという点で、非言語コミュニケーションの不足を補い、相互行為の質を高めると考えることができる。

4-2-2 学生同士が自由に話す時間の創出

Zoom を介した環境で学生同士が自由に話す機会は限られていた。そこで筆者は、開講前のクラスオリエンテーションとコース開講後に 3 回学生だけで話す時間を設けた。この時間は教師はカメラをオフにし会話には参加しなかったが、学生達はこの時間を、開講前は履修する科目の情報交換や LINE の交換に、開講後は Instagram の交換やクラス会の打ち合わせ等に使っているようであった。この学生だけで自由に話す機会は、時間としては少なかったものの、次の 2 点で学生間の相互行為を増やすことにつながったと考える。まず 1 点目は、LINE や Instagram 等の情報交換を行う機会となったことである。教師の関与しない所で、レベル 6 の学生達は LINE グループを作成し、そのコミュニティに参加していた。クラス内外の情報交換の場として利用していたようである。過去の履修者も LINE グループを作り情報交換を行っていたが、今回のような対面と比べて極端に顔を合わせる機会の少ない学生達にとって、LINE 等の SMS でやり取りすることは、貴重な相互行為の機会になっていたと考える。2 点目は、対面で会うための意見交換が行われたことである。レベル 6 の学生が一同に会するクラス会が学期途中(首都圏 1 都 3 県に出されていた緊急事態宣言解除後)と学期終了時の 2 回行われていた。対面で顔を合わせたことがお互いをよく知る機会となり、遠隔の疑似的な空間でも親近感を持ち協働して学習に取り組むことにつながったのではないかと考える。筆者は開講当初、学生同士の、特に継続生と新規生の関係は、システム上で顔を合わせるだけの、ある程度遠慮のある関係にしかならないのではないかと考えていたが、学期中間以降のグループ活動では、継続生と新規生がお互いをニックネームで呼び合う、遠慮なく意見を言い合う等の親密な様子が見られていた。リラックスした様子で作業を行っていたのは、遠隔授業で顔を合わせるほかに、対面や SNS を通じた交流があったからだと考えられるのではないだろうか。

5. 対処・解決できなかった問題点

今回の遠隔授業で予測された問題に対して、以下の点については対処ができなかった。また、工夫は行ったが解決できなかった問題についても言及する。

1) コミュニケーション上の問題

今回の遠隔授業では、遠隔教育システムの特徴に由来するコミュニケーション上の問題について特に対処が行えなかった。「1対1」の会話は、コミュニケーション問題がタスク遂行に影響を及ぼすことを危惧し回避したが、遠隔でも、問題はあるものの、参加者等がコミュニケーション・ストラテジーを頻繁に使用してその問題を解決しようとする事(尹2003)、そしてそれは、「積極的な発話行為及び発話意識の現れである」(p.257)との指摘もあり、「1対1」の遠隔会話場面でも、参加者は、ストラテジーを使用することで、遠隔会話の問題点を乗り越えることができると考えられる。今回の遠隔授業で実際に観察された問題については、次章で述べる。

2) PA 実施上の制限

これまで述べた通り、遠隔では、PA 実施の①「場所」、②「相互行為への参加者」、③「活動形態」の3点で制限されるという問題が予測されたが、①「場所」の制限は手を加えることのできない事実であるゆえ、それ以外の②③について述べる。今回の遠隔授業では、できる範囲で日本語話者との接触場面を用意し、参加者の枠を広げるという工夫も行ったものの、②「相互行為への参加者」は、KUIS 関係者に限られてしまった。これは、対面授業と比較すれば多様性があったとは言い難く、位相による言葉の使い分けを学ぶには十分ではなかったと言えるかもしれない。インターアクション能力の養成には、多様な日本語話者と相互行為が行える環境を用意する必要があるだろう。③「活動形態」については、前述の通り、「1対1」の対話を回避したため、相手とのやり取りの回数が少ない活動に偏ってしまった。学びを参加の観点から捉えても、学生がより積極的に参加できる活動形態を用意する必要があるだろう。

3) 学生同士の相互行為の減少

教室内で学生同士の相互行為を増やす工夫は行ったものの、対面授業と比較すれば、その機会は極端に少なかったと言える。また、実生活での実際使用を促す仕掛けも十分ではなかった。遠隔の学習環境で実際使用をどのように増やすかは、今後の課題である。

6. 遠隔授業で観察された問題点

以上、予測された問題とその問題への対処、対処・解決できなかった問題を見てきた。本章では、今学期の遠隔授業でどのような問題があったかを分析し、考察を試みる。

6-1 分析方法

6-1-1 分析資料

問題点を探るにあたり、以下を分析資料とする。

1) Unit1 PA 意見交換セッションの会話録音データ

PA の中でも、Unit 1 の KUIS 生を交えた意見交換セッションを分析する。本セッションを分析する理由は、PA の中で最も相互行為が活発に行われたからである。

2) Unit1-4 振り返りと学期末アンケート結果

学生の授業後の振り返り時の発言や「振り返りシート」、コース改善の目的で行った「学期末アンケート」の回答で遠隔に関すると思われるコメントを分析の対象とする。

6-1-2 分析の手順

分析資料 1)の会話データは録音データであるため、学生の非言語については観察ができなかった。よって、会話データの分析に際しては、主に①インターネット回線や音声の問題、②「沈黙」、③「発話重複」に着目する。また、対面との比較は行わないため、数量的分析ではなく実際の会話データに基づく分析を行う。文字化したデータは、高木ほか(2016)を参照し転写した。分析資料 2)の学生のコメントは、尹(2003、2004a、2004b)や山崎ほか(2003)を参照し、考察を試みる。

6-1-3 Unit1PA への参加者

参加者は、学生7名、ビジター7名であった。ビジターは、学内のメーリングリストを利用して参加を呼びかけ集まった KUIS 生であった。参加者の詳細を表 2 に示す。

表 2 Unit1 PA 意見交換 参加者

グループ	参加者	出身国	学年	専攻	日本語学習歴	来日時期
1	A	台湾	3年	日本語	3年	2019.9
	B	ベトナム	3年	日本語	3年	2019.9
	C	日本	2年	英米語		
	D	日本	4年	ベトナム語		
2	E	ベトナム	3年	日本語	3年	2019.9
	F	インドネシア	3年	日本語	3年	2019.9
	G	台湾	4年	国際貿易	1年半	2020.4
	H	日本	3年	中国語		
	I	日本	2年	国際コミュニケーション		
3	J	台湾	4年	日本語	4年	2019.9
	K	デンマーク	2年	日本学	6年以上	2020.4
	L	日本	3年	英米語		
	M	日本	3年	国際コミュニケーション		
	N	日本	3年	韓国語		

6-2 分析結果

6-2-1 会話データから分かる問題点

<① インターネット回線や音声の問題>

問題が見られたのは KUIS 生 1 名(D)であった。意見交換の途中で D の通信が途切れ、Zoom からログアウトしてしまうという事態が発生した。インターネット接続環境の制約や通信の問題があるとそのような問題が発生すると言われている。しかし、D は、一度ログアウトした後、また Zoom に戻り話し合いに参加することができたため、大きな問題とはならなかった。また、その後も、音声途切れることはあったが、課題の遂行には支障はなかった。そのほかの参加者には問題は見られなかった。

<② 「沈黙」とターンの受け継ぎ>

「1 対 1」の遠隔接触場面では、対面接触場面より「沈黙」の問題が数多く観察されたと

いう(尹 2003、2004a)。本セッションでも、数は少ないものの「沈黙」が観察された。「沈黙」はターンの受け継ぎと関係すると思われるが、高梨(2016)によると、多人数会話では、「聞き手が常に2人以上いることになるため、順番交替の際に現在の話し手の次に誰が話者になるかという問題が生じ」(p.80)、会話のターンを割り当てる役割が重要になるという。では、実際に観察された「沈黙」を見てみる。

以下、データ1では、グループで自らリーダーシップをとり会話の進行に寄与していたMの次話者の発話を促すような発言01に対する参加者2名の返答(02、03)のあとで、11秒の長い沈黙が発生する場面である。

データ1 [C1:01:1]

01 M：なるほど(0.2)じゃ順番に(0.2)言って(.)いきましょっか。

02 L：そうですね。

03 N：はい。

04 (11秒の沈黙)

05 J：い[ま]。

06 M：[だ]れから言います？ Nさん。

07 N：私から？

08 M：はい。

03の発話のあと11秒の「沈黙」が発生した。対面接触場面では、言語的要素に加えて、非言語的要素である、視線、頭の動き、指差し等により次話者の選択が明示あるいは含意され、ターンの受け継ぎが円滑に行われている(中井2004、高梨2016)が、遠隔接触場面ではそれらの非言語的要素がうまく使えないため、このような「沈黙」が発生してしまうと考えられる。Mは、06で次話者を指名することでこの問題を解決しているが、遠隔での多人数会話でターンの受け継ぎを円滑に行うには、高梨(2016)の言うように、会話のターンを割り当てる役割が重要であり、呼びかけを行う等して次話者を明示する必要があることが分かる。

<③ 「発話重複」とターンの受け継ぎ>

尹(2003)によると、遠隔接触場面では、映像と時間のずれの問題で、対面接触場面より頻繁に「発話重複」が発生し、発話をやめる「発話回避のストラテジー」が観察されたとのことであるが、今回の遠隔では、「発話重複」は多くは見られなかった。これは、通信状況や遠隔教育システムの性能の向上を考えれば当然と言えるかもしれない。もっとも、「発話重複」が発生してもその後発話を回避せずに言い直したり、発話が重ねられてもターンをそのまま維持して話す参加者が多く、中上級の日本語能力を備えた学生は、「発話重複」が発生しても、問題なく課題を遂行できたと考えられる。

興味深いのは、3つのグループの中で1つのグループ(グループ2)では、「発話重複」が全く観察できなかったことである。このグループでは「言いますね」や「以上です」等の発話の始まりや終わりを示す表現が頻繁に使われており、これらの言語管理が「発話重複」の発生を抑制しターンの受け継ぎが円滑に行われたと考えられる。以下に例を示す。

データ 2 [B1:01:4]

- 01 E : 日本人の皆さんは(.)その時は(.)どう(.)ですか? (0.2) H さん;
02 (5.0)
03 H : あ(.)あたし(.)じゃ(.)言いますね;
04 E : は[い].
05 G : [は]い.
06 H : っと(.)もし私だったら(.)まずありがとうって感謝を伝えます(.)で(.)もし(.)その::
07 今回手伝ってもらったか↑ら(.)あの::<もし友達に::その::今度困ってることとか
08 があった↑ら(.)私にも言ってねっていう::ことを伝えます.
09 G : はい.
10 E : hhh.
11 I : じゃ次(.)私が(.)言った方がいいですよ? (.)多分(.)私::も(.)H さんと似ていて(.)
12 ((Iはこの後、感謝を伝えた後に今度手伝うと言うという意見を話した))
13 (0.2)以上です.
14 E : ん::<はい.じゃ:: (0.2) 次私(.)あの::<私いいですか?=
15 H : =は[い].
16 G : [は]い.

03 で H は自分の意見を言う前に「あたし、じゃ、言いますね」という発話を行っているが、これは「これから自分が発話を始める」という発話の順番を参加者に伝える表示、「発話順番の取得表示」(李 1995)にあたると言えるだろう。そして、これに続いて、11 では I が「次、私が言った方がいいですよ?」と発話し、14 では E も「私、いいですか?」という発話の許可求めを行うことで、発話順番の取得を知らせている。また、I は、13 に見られるように、「以上です」を使い発話の終了を知らせており、これは「発話順番の終了表示」(李 1995)にあたると思われる。これらの表現を使うことで、発話のターンの受け継ぎを円滑に行おうとしていたことが窺える。グループ 2 では上記の会話以降、参加者全員が頻繁にこれらの表現を使うようになるが、KUIS 生が最初に行ったこれらのサインを、その後グループの参加者が取り入れ、話す際の暗黙のルールとして使うようになったと考えられる。本セッションは開講後 3 週目に行ったものであるが、KUIS 生は開講後毎日遠隔授業を受けることで VMC に慣れ、遠隔での対話スキルを身につけていたのかもしれない。

6-2-2 学生のコメントから分かる問題点

本項では、Unit1-4 の PA のふり返りと学期末アンケートに挙げられた学生の意見から、VMC の問題を捉えてみたい。ふり返りは、「ふり返しシート」に書かれたコメントと PA 後の授業時の発言から、VMC に関係すると思われるものを取り上げて見ていく。
<④ 発言のタイミングの難しさ>

A は、意見交換セッションの「ふり返しシート」の「失敗したこと、難しかったことは何ですか」の質問に以下のように記述している。

難しかったことはオンラインでの発言の切り込みが難しいです。

(学生 A の「Unit1 振り返りシート」の記述より)

この記述からは、やはり遠隔での対話には難しさがあることが分かる。遠隔接触場面では対面と比べてターンの受け継ぎがうまくできないことが報告されているが、課題が遂行され問題がないように見えても、レベル 6 という上級に近い能力を備えた学生であっても、発話のタイミングを難しく捉えていたということが分かる。

〈⑤ 意味交渉の回避による接触機会の減少〉

E は、意見交換セッションの「振り返りシート」の「失敗したこと、難しかったことは何ですか」の質問に以下のように記述している。

たまにみんなが新しい言葉を使って意見を出しました。意見が大体わかりましたが微妙の意味がわかりませんでした。

(学生 E の「Unit1 振り返りシート」の記述より)

この記述を見る限り、意見交換で分からない言葉があってもその意味を確認せずにセッションを進めていたことが分かる。「1 対 1」の遠隔接触場面では、話し手である相手の産出に対して聞き取りや意味理解で問題があれば、聞き手が働きかけて調整を行うことが報告されている(尹 2004b)が、このように、意味理解に問題があっても、課題の遂行に重大な問題がないと認識する限り調整を回避する意識が働くのは、議論の進行を妨げたくないと考える、多人数会話における特徴であると言えるだろう。あるいは、遠隔における意味交渉は対面より容易ではないことに気付いた学生が意味交渉を避けた(尹 2003)とも捉えられる。後者であれば、実際使用の減少や、理解不足がコミュニケーションの齟齬を引き起こすという問題につながる恐れもあるだろう。

〈⑥ 調整回避意識による学生の心理的不安〉

J は、意見交換セッションの「振り返りシート」に以下のように記述している。

少し気付いたことがあります。日本人が優しすぎて、時々話す時に文法が間違ったところを直してくれません。これは少し困りますと思います。

(学生 J の「Unit1 振り返りシート」の記述より)

尹(2004b)によると、遠隔接触場面では、参加者が多少の逸脱に気付いても、インターアクションに重大な障害を及ぼさないと認識する限り、逸脱を寛大に処理してしまう「調整回避意識」がより強く働くとのことである。セッションに参加したビジターが学習者である学生の発話に違和感を感じたり、理解できないことがあったとしても、それを取り上げなかった可能性がある。また、前述の E のケースと同じく、遠隔の多人数会話では、より調整を回避する意識が働くということも考えられる。今回のセッションでは正確に話すことは目標としていないが、自身の発話が言語的に正しいかどうか、また、相手に確実に伝わっているかどうかを気にする学生にとって、ビジターの調整が少

ないことは不安につながる恐れがある。学生のこのようなコメントは遠隔という学習環境が学生の不安を助長する可能性があることを示していると言えるのではないか。

〈⑦ 名前の呼び方から感じる距離感〉

Kは、意見交換セッション後のふり返りで、以下のように発言した。

グループで話す時「留学生」と呼ばれて嫌でした。書いてあるのに、名前で呼んでくれなくて、距離感を感じました。名前を呼んでほしかったです。

(学生 K の授業中のふり返り時の発言より)

Kは、名前があるのに、相手を「留学生」と呼ぶのは変だと残念そうな様子でこのように発言した。確かに、今回の意見交換セッションでは、KUIS 生が学生を「留学生の 2 人」と呼び掛けたり、それとは逆に、学生が KUIS 生に「日本人学生の皆さん」と呼び掛けたりしている様子が観察された。このような相手を立場で呼ぶ方法は、遠隔会話に限られたこととは言えないかもしれない。しかし、システム画面の片隅に小さく表示された参加者の名前を確認することの難しさや、同じ空間を共有していない距離感からこのような呼び方をしてしまうことも考えられる。このケースは、遠隔という物理的距離から発生した心理的距離感が更なる距離感をもたらす例であると言えるのではないだろうか。

〈⑧ 視線の不一致〉

Unit2 プレゼンテーション、Unit4 模擬面接 PA の「ふり返しシート」には、以下のような視線に関するコメントが多く見られた。

画面でどこを見るといいか分かりません。

(学生 E の「Unit2 ふり返しシート」の記述より)

アイコンタクトがとれなかったです。本当の対面面接だったら相手を見ながら話しやすいと思いますが、オンライン面接でカメラを見るのが難しいです。

(学生 B の「Unit4 ふり返しシート」の記述より)

時々ついパソコンのカメラから外れて面接官の画面に見てしまいました。

(学生 G の「Unit4 ふり返しシート」の記述より)

対面であれば、話し手は聴衆や面接官と視線を合わせながら発話を行うが、遠隔で聞き手と視線を合わせるには、画面に映る聞き手ではなく、使用端末上のカメラをみつめる必要がある。学生等がこれらのコメントを記述しているのは、聞き手と視線を合わせることがよりよい行為であるという認識を持ったうえで PA に臨み、ふり返りで自らのパフォーマンス映像を見て内省する機会があったからであると思われる。上記は、パフォーマンスに着目したコメントであり、視線の不一致が学生に影響を及ぼす例であるとは言えない可能性もあるが、遠隔では相手と視線を合わせることが難しいということが分かる。

〈⑨ 非言語的要素の欠如と学習意欲への影響〉

「学期末アンケート」の遠隔に関する質問⁽¹⁸⁾には、以下のような回答が見られた。

顔の表情は見えるがボディランゲージなどもコミュニケーションに大事だと思います。オンラインではあまりボディランゲージを見ることが出来なくてちょっと残念でした。

このコメントからは、ボディランゲージの有無がどの程度影響を与えたかは分からないが、顔を合わせるだけのコミュニケーションに不足を感じていたことが分かる。相互行為におけるボディランゲージの重要性はすでに指摘されている。山崎ほか(2003)は、人々がいかにして身体を用いて共同作業やコミュニケーションを行うのか調べた実験結果を示し、VMC空間においては、顔画面だけで相手に何かを伝えようとするのは難しかったことを報告し、「相互の身体像を適切にビデオコミュニケーションの空間に再構築することによって、初めてモニターに映った身体像はコミュニケーションにおける相互的な道具として有効に利用できる」(山崎ほか 2003 : 95)と結論付けている。つまり、遠隔では、参加者が対面的に顔と顔を合わせても、伝えられることには限界があるということである。

オンラインでコミュニケーションをすることは悪いわけではないですが、直接にコミュニケーションと比べたらなんか自然な感じがなくて、時々モチベーションが上がる下がることがあります。

このコメントを見る限り、VMCの不自然さが学生のやる気に影響を与えていたことが分かる。「話すということが話し手だけの問題ではなく、話し手と聞き手の相互行為の問題」(山崎ほか 2003 : 76)である以上、話し相手と空間を共有せず、顔だけでコミュニケーションをとることに不自然さを感じるのは無理もないだろう。遠隔では、上記のような違和感を完全に取り払うことは難しいと言える。

7. まとめと考察

ここまで、「インターアクション 6」遠隔授業で予測された問題点とその問題への対処、対処・解決できなかった問題点、遠隔授業で観察された問題点を見てきた。これらを踏まえ、「インターアクション 6」における遠隔教育の有用性と問題点をまとめる。

7-1 「インターアクション 6」における遠隔教育の有用性

遠隔教育には以下の有用性があるものと思われる。

1) 遠隔地にいる履修者にインターアクションへの参加の機会を提供できる

遠隔教育であれば当然のことではあるが、Zoomのような遠隔教育システムを利用すれば、今回のような緊急事態であっても、履修者は日本語話者と顔を合わせてインターアクションし、学びを得ることができる。2020年現在の遠隔教育システムを介したVMCは、システム技術面の向上により映像や音声にずれがないという点で共時間性に優れている。それにより、対面と比較すれば違和感や制限はあるものの、履修者は、遠隔地において日本語話者との接触場面に参加しコミュニケーションを通して学ぶことができる。

2) 遠隔地にいる日本語話者との接触の機会や多様な接触場面を提供できる

従来、履修者は、日本での接触場面や日本に住む日本語話者との相互行為を通して学ん

でいたが、遠隔教育システムを利用することで、世界中にいる多様な日本語話者との接触を通して学ぶことが可能になる。また、日本に縛られず、海外や履修者それぞれの国の事情を反映した接触場面を取りあげることが可能であり、そうすることで、履修者は、世界規模の接触場面への参加を通して学ぶことができると思われる。

3) マルチモーダルなコミュニケーション教育を提供できる

履修者は、遠隔教育システムを介し相互行為の相手と顔を合わせ対話をしながら、その機能やクラウド型 ICT、LMS、SMS を併用することで、同時閲覧や同時作業をするといったマルチモーダルなコミュニケーションを通して学ぶことができる。このマルチモーダルなコミュニケーションで、非言語的要素がうまく使えないといった VMC の問題点を補うことも可能である。また、ICT ツールは日々進化しており、今後の遠隔教育ではさらに卓越した手段を利用したコミュニケーション教育を提供できると思われる。

7-2 「インターアクション 6」における遠隔教育の問題点

遠隔教育の問題点であると思われるものを挙げる。

1) PA 実施上の制限

PA 実施の場所と参加者が、システム上の疑似的な空間と遠隔教育システムが利用可能である人に限られる。しかし、この問題は、有用性 2) で述べたように、場所が日本に縛られないことで日本での接触場面に限定されない場面設定をすることが可能であり、ネットワークを広げ、参加者の枠を広げることで克服することができる。活動は、ポスター発表のような、非言語行動を使うことで活発なやり取りができる活動は、遠隔で対面と同じように行うのは難しいが、非言語行動の欠如の問題については、有用性 3) で述べたようなマルチモーダルなコミュニケーションで一部補うことも可能である。

2) システム的特徴(空間の非共有、視線の不一致、距離感や物理的接触欠如、識別性の問題等)に由来するコミュニケーション上の問題

① 「沈黙」と「発話重複」の問題

今回の遠隔授業で行った多人数会話では、「沈黙」「発話重複」ともに観察されたが回数は少なく、課題遂行の妨げになるような大きな問題は観察されなかった。会話データからは、参加者等がターンの受け継ぎの際に、次話者を指名する、発話順番の取得や終了を示す表現を使用する様子が観察されたが、参加者等が行っていたこれらの言語管理が「沈黙」と「発話重複」の発生の抑制につながっていたことが窺えた。VMC の不足を補うために言語管理を行うといったストラテジーを使用することで、これらの問題を克服できると考えられる。

② 発言のタイミングの難しさ

問題がないように見えても、履修者は発言のタイミングを難しく捉えていたということが分かった。

③ 「意味交渉回避」と「調整回避意識」の問題

会話データから、VMC が容易ではないと気付いた参加者が、意味交渉や調整を回避した可能性があることが分かった。履修者が意味交渉を回避することで実際使用が減るばかりか、理解不足がコミュニケーションの齟齬を引き起こす恐れもある。また、ビジターの

調整が少ないことは、自身の発話に自信の持てない履修者の不安を助長する恐れがある。

④物理的距離感が生み出す心理的距離感

意見交換セッションで、対話相手の呼びかけが疎遠なものであったため、呼びかけられた履修者が心理的距離感を感じていたことが分かった。遠隔で名前を確認することの難しさから相手への呼びかけが疎遠なものになった可能性がある。VMCでは、物理的距離感が心理的距離感を生み出し、そこから更なる心理的距離感を生み出す恐れがある。

⑤視線を合わせることの難しさ

プレゼンテーションと模擬面接のPAでは、履修者は、話の聞き手と視線を合わせることに困難を感じていた。通常、プレゼンテーションや面接では、話し手は聞き手を見ることが自然であるが、遠隔で聞き手と視線を合わせるには、使用端末の画面に映る聞き手ではなくカメラに視線を向けなくてはならない。聞き手と視線を合わせるものが求められた場合、履修者は、対面とは異なる不自然なコミュニケーションを強いられることになる。

⑥非言語的要素の欠如と学習意欲への影響

履修者は、顔の表情だけでコミュニケーションをすることに不自然さを感じていた。また、その不自然さが、履修者の学習意欲に影響を与えていたことが明らかになった。

上記①-⑥のようなシステム的特徴に由来する問題は、まず、活動への参加者(履修者やビジター)が、VMCの特徴をよく理解することが肝要である。そして、非言語的要素等の不足を補うために言語管理を行うといったストラテジーを使うことが、問題の解決につながると思われる。

3) 履修者同士の相互行為の減少

マイクをミュートにしている環境では履修者同士の相互行為が制限されるため、対面授業と比較して履修者同士の相互行為の機会は非常に少ないと言える。日本語の実際使用を増やすには、ペア・グループ活動を多く取り入れる、履修者達だけで話す時間を作る、クラウド型ICT等を積極的に利用した活動を行うことが有効であるように思われるが、それだけでは十分ではなく新たな工夫が必要である。また、履修者それぞれの実生活での日本語使用を促すために、クラスの外でも日本語が使用できるような仕掛けを用意することも必要である。

以上、「インターアクション6」における遠隔教育の有用性と問題点を挙げた。遠隔教育の問題点と捉えたものは、有用性で補えるものもある。また、システム的特徴に由来するコミュニケーション問題を克服するには、VMCの特徴を理解する、ストラテジーを使用するといったICTスキルを高めることが肝要であることを述べたが、VMCには限界があり、遠隔教育で対面と全く同じコミュニケーションを求めることには無理がある。よりよい遠隔教育を行うためには、まず教師自身が、遠隔教育の特徴や有用性をよく理解したうえで、遠隔でコミュニケーション教育を行うことの意義を明確にし、それに応じたコースデザインを行う必要があるだろう。

8. おわりに

本稿では、今学期の遠隔実践事例を通じて「インターアクション6」の遠隔教育の有用

性と問題点を分析し考察した。遠隔で本科目の授業を行うには、PA 実施上の制限やシステムの特徴に由来するコミュニケーション上の問題、履修者同士の相互行為の減少といった問題があるが、遠隔の強みである参加者の枠の拡大や、クラウド型 ICT ツールの利用や履修者同士で話す時間を作るといった工夫をすることで、それらの問題を解決できる可能性があることを示した。また、今学期行った PA の 1 つの遠隔多人数会話では、「沈黙」や「発話重複」の問題はあまり観察できなかったものの、「意味交渉回避」や「調整回避意識」、物理的距離感の問題が、接触機会の減少や履修者の不安を助長する恐れがあること、非言語的要素の欠如が履修者の学習意欲に影響を及ぼしていたことを報告した。このようなシステムの特徴に由来する問題は、活動への参加者が VMC の特徴をよく理解すること、非言語的要素等の不足を補うためにストラテジーを使うといった ICT スキルを高めることが、問題の解決につながると思われる。しかし、今回の遠隔教育は緊急措置として行われ、遠隔で教育を行うことの意義が検討され実施されたものではないため、本実践の分析のみを通じて遠隔教育の有用性および問題点について論じるのは十分ではないだろう。また、相互行為の分析には会話録音データを使用したため非言語的要素については十分な考察ができなかった。更なる考察が必要である。さらに、本稿では主に VMC の特徴を取り出したが、VMC を対面コミュニケーションに近づけようとするには限界があることも確かである。杉原(2005)の言うように、対面コミュニケーションが理想的であるということを前提にするのではなく、「疎外論的発想」を克服するような「学生たちが生きるバーチャルな空間におけるリアリティの積極的な評価」(p.68)を追求するべきであるとも考えられる。このような立場からの研究が今後の遠隔教育の開発につながるものと思われる。これらについては、今後の課題としたい。

注

- (1) 本学別科にて短期交換留学生を対象に開講されている必修科目の 1 つである。
- (2) 「指導者から隔離された学生を少なくとも一つのテクノロジー(インターネット、放送、音声会議、DVD 等)を利用して同期・非同期の支援をして教授すること」(U.S. Department of Education、筆者訳)。文部科学省(2020)は「遠隔教育システムを活用した同時双方向型で行う教育」(p.9)と定義しているが、筆者は LMS を取り入れた非同期支援も行ったため、遠隔教育先進国であるアメリカ合衆国教育省の定義を採用する。
- (3) 高梨(2016)によると、対面コミュニケーションには以下の特徴があるという。「共存性：A と B が同じ物理的環境を共有している、可視性：A と B が互いに見える、可聴性：A と B のコミュニケーションが音声言語による、共時間性：B が受け取るのは A の産出とほぼ同じである、同時性：ある参加者が同時に送信と受信を行うことができる、連鎖性：A と B のターンが連鎖を外れることができない」(pp.45-46)
- (4) テレコラボレーションとは「ICT 技術を利用して地域や国境を超えて言語学習や異文化理解の促進を目指す教室活動」(岩崎 2019 : 29)とのこと。
- (5) 識別性の問題とは、福永ほか(1993)によると、対面であれば、話したい相手に視線を向けたり指で指す等の非言語情報を有効に利用して会話の相手を識別しているが、システムを介すると非言語により会話相手を特定できないという問題のことである。

- (6) 杉原(2005)によると、オフラインがオリジナルで、オンラインがコピーであるという考え方を「疎外論的発想」と呼ぶという。
- (7) カリキュラムポリシーは、1.日本語の特徴を体系的に理解し運用できる(言語能力)、2.相手や場に応じた適切なコミュニケーションを理解する(社会言語能力)、3.日本や自国その他の国の文化や価値観を解釈し理解する(社会文化能力)、4.自分自身の学習を主体的に行う。自分の学習過程をふり返りつつ生涯を通して学び続ける習慣を身につける(自立的学習能力)である。
- (8) ネウストプニー(1995)は、インターアクションを「コミュニケーション行動(言語行動+社会言語行動)+社会文化行動」とし、実質行動(社会文化行動)の目標を達成するには、コミュニケーション行動のための能力(言語能力、社会言語能力)だけでなく、社会文化的な知識やリテラシー(社会文化能力)を養うことが必要であるとしている。
- (9) ファン(2014)は「日本人」(p.iv)としているが、母語は日本語でも国籍は日本ではない者も存在し、筆者は「インターアクション 6」において、学生が相互行為を行う相手を日本人や日本語母語話者に限定していないため、このように記載している。
- (10) 一般に参加メタファー(participation metaphor)の枠組みで学習を捉える学習論や学習研究を総称して呼ぶ。本稿ではレイヴとウエンガー(1993)によって主張された論を指す。
- (11) レイヴとウエンガーによって提唱された概念。「正統的周辺参加」の概念では、学習者は実践の共同体に参加し、知識や技能の習得には、新参加者が古参加者との関わりの中で学び、古参加者へと移行していくことが必要だとされている(レイヴ・ウエンガー1993)。
- (12) ①Waiting(相手の発話が終わるまで待つ)、②Prompting(相手の言った音節や単語を繰り返す等して発話の継続を促す)、③Co-construction(音節、単語、文等を発話することにより相手の発話を完成させる)、④Explaining(母語や共通語で説明する)、⑤Repair(対話相手に修正を促す)、⑥Provide(対話相手の発話を修正した形で言う)、⑦Asking(対話相手の誤りに気付き、教師に尋ねる)(Ohta2001)
- (13) Ohta(2001)の Peer Assistance と Long(1983)の意味交渉の方略：理解チェック(相手が自分の発話を理解したか確認する)、確認チェック(相手の発話を自分が理解したか確認する)、明確化要求(相手の発話の不明瞭な部分を確認する)を分析の枠組みとして観察し、それらに加え励ましやアドバイス、関心等の援助も観察されたことを報告している(村上2009)。
- (14) 別科の日本語プログラムには1(CEFR A1.1)から7(CEFR B2以上)までのレベルがある。
- (15) ()内の数字は人数を表す。
- (16) 千葉県国際交流協会や本学公開講座の受講を通じてボランティア登録している人々。
- (17) 『多文化共生のコミュニケーションー日本語教育の現場から』(徳井2002:157)に詳しい。
- (18) 質問は「オンラインで(Zoom や Google アプリを使用して)コミュニケーションを学ぶ・することについて、感じたことや考えたことを教えてください」であった。

参考文献

- (1) 池田佳子(2015)「アウトバウンド促進授業実践としての COIL(オンライン国際連携学習)」『グローバル人材育成教育研究』2-2、65-70。
- (2) 池田佳子(2017)「Web ビデオ会議—関与性を指標する相互行為リソースの一考察—」片岡邦好・池田佳子・秦かおり(編)『コミュニケーションを枠づける—参与・関与の不均衡と多様

- 性』第4章、くろしお出版、69-88.
- (3) 岩崎浩与司(2019)「テレコラボレーションにおける対話環境の構築—ウェブ会議システムを使った日本語対話の実践から—」『e-Learning 教育研究』13、29-41.
 - (4) 岡本拓・杉島夏子(2020)「社会的コミュニケーションの場づくりを目指したオンライン会話会—インドネシアの高等学校における非母語話者日本語教師を対象として—」『国際交流基金日本語教育紀要』16、41-50.
 - (5) 木原郁子・板橋貴子・河住有希子・高邑真弓(2005)「遠隔日本語教育の一試み—ビデオ会議システムを用いた授業—」『日本語教育方法研究会誌』12-1、6-7.
 - (6) 金孝卿・山田真知子(2019)「オンラインでのケース学習における学習者の学び—問題解決のための協働的なコミュニケーションに着目して—」『多文化社会と留学生交流：大阪大学国際教育交流センター研究論集』23、43-52.
 - (7) 杉原真晃(2005)「遠隔授業におけるコミュニケーションの特徴と学生の学びの検討：KNV 実践の分析を通して」『京都大学高等教育研究』11、67-81.
 - (8) 高木智世・細田由利・森田笑(2016)『会話分析の基礎』ひつじ書房
 - (9) 高梨克也(2016)『基礎から分かる会話コミュニケーションの分析法』ナカニシヤ出版
 - (10) 徳井厚子(2002)『多文化共生のコミュニケーション—日本語教育の現場から』アルク
 - (11) 中井陽子(2003)「言語・非言語によるターンの受け継ぎの表示」『早稲田大学日本語教育研究』3、23-39.
 - (12) 中西久実子・長谷邦彦(2015)「遠隔テレビ会議システムを活用した協働授業のあり方—平和を題材とした日本語教育で何を重視すべきか—」『研究論叢』85、205-220.
 - (13) ネウストプニー、J.V.(1995)『新しい日本語教育のために』大修館書店
 - (14) 早川直子(2004)「海外日本語教育期間との遠隔日本語チュートリアルを試み—ビデオ会議システムを用いて—」『早稲田大学日本語教育実践研究』創刊号、169-178.
 - (15) 林良子(2015)「グローバル時代の外国語教育と情報発信—ICTを用いた遠隔共同授業の実践を通して—」『コンピュータ&エデュケーション』39、32-38.
 - (16) ファン、サウクエン(2011)「第三者言語接触場面と日本語教育の可能性」『日本語教育』150、42-55.
 - (17) ファン、サウクエン(2014)「インターアクションのための日本語教育」吉田千春(編著)・武田誠・徳永あかね・山田悦子『日本語でインターアクション』ファン、サウクエン(監修)、序文、凡人社、iv-vi.
 - (18) 福永厚・渡辺理・勝山恒男(1993)「テレビ会議コミュニケーションの評価」『Human Interface シンポジウム論文集』9、29-36.
 - (19) 藤森弘子(2012)「異文化理解を目指したインターアクション教育に関する一考察—遠隔授業での相互作用に着目して—」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』38、23-38.
 - (20) 藤森弘子(2020)「国内の大学間連携による遠隔授業の試み—中上級日本語口頭表現クラスの事例から—」『東京外国語大学国際日本学研究』プレ創刊号、123-135.
 - (21) 宮崎里司(2001)「パソコンテレビ会議システムを利用した日本語教育の試み」『留学生教育』5、91-107.
 - (22) 宮崎里司(2002)「接触場面の多様化と日本語教育：テレビ会議システムを利用したインタ

- ーアクション能力開発プログラム』『講座日本語教育』38、16-27.
- (23) 村上智子(2009)「学びを促す教室環境デザインをめざして—ある『在住外国人のための日本語教室』入門クラスでの学びの構築—」『言語と言語教育をめぐって：立命館大学大学院言語教育情報研究科院生論文集』3、365-397.
- (24) 村上智子(2019)「交換留学生の日本語学習と将来とを繋ぐ教室活動の報告」『日本語教育方法研究会誌』25-2、110-111.
- (25) 文部科学省 (2020)「遠隔教育システム活用ガイドブック第二版」
 <https://www.mext.go.jp/content/20200804-mxt_jogai02-100003178_024.pdf> (2020年11月7日)
- (26) 山崎敬一・三樹弘之・葛岡英明・山崎晶子・加藤浩・鈴木栄幸(2003)「身体と相互性—ビデオコミュニケーション空間における身体の再構築」原田悦子(編著)『使いやすさの認知科学—一人とモノの相互作用を考える』第4章、共立出版、75-98.
- (27) 尹智鉉(2003)「ビデオ会議システムを介したコミュニケーションの特徴—ストラテジー使用による日本語学習者の言語管理—」『早稲田日本語教育研究』2、245-260.
- (28) 尹智鉉(2004a)「ビデオ会議システムを介した遠隔接触場面における言語管理—『turn-taking』と処理過程をめぐって—」『世界の日本語教育』14、35-52.
- (29) 尹智鉉(2004b)「遠隔接触場面における軌道修正—ビデオ会議システムを用いた日本語教育の試み—」『日本語教育』123、17-26.
- (30) 尹智鉉・岩崎浩与司・鄭良媛(2016)「反転授業型オンライン日本語コースにおける初級日本語学習者向けの遠隔チュートリアル」『早稲田日本語教育実践研究』4、61-62.
- (31) 吉田睦(2011)「多様化する日本語学習者のコミュニケーション場面とその可能性」『第12回フランス日本語教育シンポジウム プロシーディングウェブ版』180-189.
- (32) 李麗燕(1995)「日本語母語話者の会話管理に関する—考察—日本語教育の観点から—」『日本語教育』87、12-24.
- (33) レイヴ、ジーン・ウェンガー、エティエンヌ(1993)『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』佐伯胖(訳)、産業図書
- (34) Foster, P & Ohta, A.S. (2005). Negotiation for Meaning and Peer Assistance in Second Language Classrooms. *Applied Linguistics*, 26(3), 402-430.
- (35) Hodes, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T & Bond, A.(2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*.
 <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>> (October 10, 2020)
- (36) Long, M.H.(1983). Native Speaker/Non-Native Speaker Conversation in the Second Language Classroom. [Working Papers, University of Hawaii at Manoa. Department of English as a Second Language]. <<http://hdl.handle.net/10125/38598>> (November 21, 2020)
- (37) Ohta, A.S.(2001). Peer Interactive Tasks and Assisted Performance in Classroom Language Learning. *Second Language Acquisition Processes in the Classroom: Learning Japanese*. Lawrence Erlbaum Associates, 73-127.
- (38) U.S. Department of Education. *Accreditation in the United States*.
 <https://www2.ed.gov/admins/finaid/accred/accreditation_pg12.html> (November 11, 2020)