

神田外語大学留学生別科

オンラインによるインターアクション 日本語教育の可能性

2020 年度春学期

オンライン授業・活動報告

岩本遠億・上原由美子（編）

2021 年 3 月

刊行のことば

本学留学生別科は、交換留学生制度を用いて来日した留学生たちに主として「インターアクションのための日本語教育」を行ってきました。これは、留学生たちが現実の日本社会における日本語使用において遭遇する様々な接触場面に対応できる言語能力、社会言語能力、社会文化能力を、習得することを目的としたもので、初級、中級、上級のそれぞれのレベルに合わせた授業内容を提供してきました。ここで前提とされていたのは、対面による日本語使用、並びに、対面による教室活動です。

ところが、2020年2月からのCovid-19の感染拡大により、神田外語大学でも対面授業は停止され、全ての授業科目がオンラインに変更されましたが、別科では、日本語科目については、オンデマンド型を採用せず、すべてリアルタイム型で授業を行いました。そのため、対面コミュニケーションを前提として組み立てられていた授業内容をリアルタイム型オンライン授業で実施するに当たり、様々な試行と改善を繰り返しながら指導方法と内容の修正をしていくこととなりました。対面コミュニケーションと、リアルタイムであってもオンラインのコミュニケーションでは、異なった戦略が用いられますし、同一空間にいれば可能なコミュニケーションが、オンラインでは不可能になる場合があるからです。

Covid-19の感染拡大による緊急的な授業実施形態の変更でしたが、これは、ネットにおける接触場面という、これまでのインターアクション教育では想定していなかった状況に対応できる言語能力、社会言語能力、社会文化能力とは一体どのようなものであるかということを授業者自身が明確化していく機会ともなりました。

ネット会議システムの発達によって、今後日本語教育の世界においてもオンライン教育の需要が高まっていくことに疑いの余地はありません。それに対応するために、2020年度春学期に別科で行われた日本語教育の記録を残し、そこで用いられる日本語コミュニケーション教材にはどのような内容を含めることができるのか、また、そこではどのような指導法を用いることができるのか、教師が留意しなければならないことは何か、また大学が備えるべきサポート体制はどのようなものか、ということを検討していくための基礎資料とするために本報告書を刊行することにしました。

多方面からのご批判、ご助言を頂けますなら幸甚です。

2021年2月12日
留学生別科長 岩本遠億

本報告書について

本報告書は、「コロナ時代に求められる日本語教育の可能性と留学生別科日本語授業のオンライン化に向けての研究」と題する共同研究プロジェクト（期間：2020 年 7 月～2021 年 3 月）に基づいて、2020 年度春学期に実施されたオンライン授業およびオンライン活動の実践と課題をまとめたものです。本学留学生別科では、本学に交換留学を予定していた多くの海外の学生が新型コロナウイルス感染拡大により留学のキャンセルを余儀なくされた中、日本に残った前学期からの継続生 33 名と、春に来日した新規の学生 13 名の計 46 名に対し、オンライン授業を実施することになりました。3 月下旬に急遽授業のオンライン化が決まり、4 月下旬から授業が開始されたため、オンライン授業や活動の準備をする期間が十分でない中、教師たちは日々手探りで試行錯誤を続けながら一学期間オンラインの実践を続けました。本報告書はその記録です。なお、本共同研究プロジェクトの発足が学期末の 7 月であったため、所収の多くの報告は、学期終了後の教師の振り返りおよび学期末の学生アンケートに基づいたものとなっています。

所収の報告のうち、高橋報告、上原報告、鈴木報告、藤岡報告、瀬戸報告、村上報告、北川報告（「遠隔による上級日本語クラスの実践」）は、本学留学生別科の中心的な必修科目である「インターアクション」の初級から上級までの各クラスの授業実践に関する報告です。「インターアクション」では、学習者が実生活でのさまざまな場面に主体的に参加し、必要な言語能力、社会言語能力、社会文化能力を養いながら、場面や目的に応じたインターアクションができるようになることを目指しています。授業の中で、学部生のビジターを招くなどして、日本語話者とともに実際場面アクティビティ（パフォーマンス・アクティビティ）を行うのが特徴です。また、大内報告は初級の「語彙漢字」クラス、川名報告（「作文 6」におけるオンライン授業の実践報告）は中上級の「作文」クラス、川名報告（「発音 1・2」におけるオンライン授業の実践報告）は初級の「発音」クラス、若月報告は中上級の「日本語教育入門」と初中級の「社会文化入門」のそれぞれの授業実践に関する報告です。古島報告と北川報告（「オンラインで行うチューター活動の困難点」）は、オンラインによる学生の交流に関する授業外活動の報告です。

2021 年 2 月 3 日

留学生別科主任 上原由美子

目 次

刊行のことば	岩本遠億	i
本報告書について	上原由美子	ii
オンライン授業下における初級前半日本語学習者の接触場面	高橋亘	1
オンライン授業におけるコミュニケーション環境 —活動中心の初級日本語授業の実践より—	上原由美子	11
オンライン上の接触場面における日本語会話の IR (Initiative Response) 分析 —初級後半レベルの日本語学習者のインターアクション—	鈴木小百合	26
オンライン授業用教材開発に向けての現状分析 —日本語中級インターアクション科目を対象として—	藤岡亮子	42
インターアクション能力向上を目指す授業の展望 —中級日本語クラス「インターアクション 5」における緊急遠隔教育の経験から—	瀬戸彩子	55
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	74
遠隔による上級日本語クラスの実践 —Emergency Remote Teaching の自己点検の試み—	北川幸子	97
初級の語彙・漢字のオンライン授業 —「読む」活動に重点をおいた授業と評価について—	大内薫子	109
「作文 6」におけるオンライン授業の実践報告 —教師フィードバックとピア・レスポンス—	川名恭子	121

「発音 1・2」におけるオンライン授業の実践報告 —日本人学生ボランティアとの協働学習—	川名恭子	130
オンライン授業における教材教具へのアクセスと人的交流についての考察 —ERT で見えた問題点と新しい可能性—	若月理恵	138
留学生別科の留学生と日本人学生のオンライン交流会の実施報告と一考察 —アンケート調査の結果から—	古島友也	146
オンラインで行うチューター活動の困難点 —チューターおよび留学生を対象とした質問紙調査より—	北川幸子	159

オンライン授業下における 初級前半日本語学習者の接触場面

高橋 亘

【キーワード】 オンライン授業、接触場面、初級前半、インターアクション、第二言語環境

1. はじめに

本稿では、2020 年度春学期（以下、「今学期」）にオンライン上で行われた、本学留学生別科開講科目「インターアクション 2」（以下、「IA2」）の授業内容を総括する。そして、履修者に実施した調査結果をもとに、初級前半レベル（CEFR A1/A2.1）の学習者が、第二言語環境においてどのような接触場면을有していたのかを分析する。以上の知見から、今後の IA2 のオンライン授業で扱う学習内容への示唆を行う。なお、本稿では、接触場면을「母語場面(native situation)と区別されて、異なる言語、文化背景を持つ参加者間のインターアクションの場面」（ファン 2006：120）と定義する。また、学習者が日本語を学ぶ環境に関しては、日本国内で日本語学習を行う第二言語環境と、日本国外において日本語学習を行う外国語環境の 2 つに分けて考える。

2. インターアクション 2

本節では、まず IA2 の授業概要について述べ、オンライン授業化に伴い工夫した点について整理する。

2-1 授業の概要

「インターアクション」科目は、本別科における必修科目の一つである。学習者が実生活でのさまざまな場面に主体的に参加し、インターアクションに必要な言語能力、社会言語能力、社会文化能力を養いながら、自ら考え、場面や目的に応じたインターアクションができるようになることを目指している。IA2 は、初級前半レベルの学習者を対象とした「インターアクション」科目である。今学期の履修者は、南米、東南アジア出身の交換留学生 2 名であった。

今学期は新型コロナウイルス感染拡大の影響により、本科目を含む留学生別科開講科目は、履修者が日本に滞在しながらも、オンラインビデオ会議システムである Zoom を利用して授業が行われた。授業は、2020 年 4 月から 7 月までの週 3 コマ 13 週、計 39 コマ（1 コマ 90 分）に縮小されて開講された。

授業では、以下の 3 つの目標を掲げた。まず、①日本語母語話者と交流することに慣れ

ること、②日本語母語話者との交流を通して、既知の言語知識を活用し、拡大させることができること、そして③文脈によって適切な文型や表現をある程度選び、使うことができることである。

表 1 に、今学期扱った学習トピックや到達目標、主な学習内容、トピックのゴールである学部生をビジターに招いて行うパフォーマンスアクティビティ（以下、「PA」）の内容をまとめた。学習トピックは、順に 1) はじめまして、2) インタビュー、3) つたえましょう、4) おもいでをシェアしようの 4 つから成る。

授業の流れは、以下の通りである。まず、インターアクション科目のコンセプトにある 3 つの能力、すなわち言語能力、社会言語能力、社会文化能力を育成すべく、ブレインストーミングや会話練習を行った。その後、PA の実施に向けた準備を進め、ループブリックによる PA のふりかえり項目を提示するとともに、履修者による目標を設定させた。PA 実施後には、前述のループブリックと自由記述によるふりかえりを個別に行った後、全員で共有することにより、クラス全体で学びを深めた。

教材は、筆者が Microsoft PowerPoint を利用してワークシートを作成した。履修者は、このワークシートに適宜書き込みながら授業を受講した。また、課題提出、授業資料配布の際には、主に Google Classroom や E メールを利用して、やり取りを行った。

表 1 主な授業内容

学習トピック	目標	学習内容	PA 内容
1) はじめまして (9 コマ)	1) 留学生活において必要な手続方法がわかる 2) 自分の家族や興味のあることを簡単な言葉で言うことができる	自己紹介／生活に必要な書類を見る／病気のことば・表現／Eメールの書き方 会話を始める・続ける・終える／あいづち／オウム返し／好きなもののマップ／写真を探す／共通点を見つける／ビジターのことばがわからない時／リハーサル	準備した写真を見せながら、初対面会話
2) インタビュー (14 コマ)	1) 準備した短い簡単な質問をし、ごく簡単な答えに対応することができる 2) 日常生活に関することを簡単な文型・表現を使って、話すことができる	PA1) おすすめします／もう〇〇を見ましたか／日にち・時間／数詞／いくらですか／何時間／～には(object)があります／～では有名な(event)があります／ひまな時、いつも何をしますか／どんな時、V ますか／どんなところですかー広くてきれいなところです／すみません、～について聞きたいです／リハーサル PA2) て形／～てください／〇〇は英語で何ですか／「〇〇」ってどんな意味ですか／あげます・もらいます・くれます／リハーサル	PA1) 自宅での過ごし方に関するインタビュー PA2) 若者言葉に関するインタビュー

3) つたえま しょう (9 コマ)	1) 簡単なプレゼンテーションの方法がわかる 2) 自文化に関する短い基本的なプレゼンテーションができる	スクリプトの作り方／スクリプトを書く／スライドの作り方／スライドを作る／発表のしかた／質問の答えを考える／リハーサル	自文化に関するミニプレゼンテーションと簡単な質疑応答
4) おもいでを シェア しましょう (7 コマ)	1) お礼を伝えることができる 2) 簡単な文型・表現を使って、ビジターとの関係を考えながら、思い出を共有することができる	招待メールを送る／お礼を伝える／～たり～たりしました／国に帰る前に～たいです／国に帰った後に～たいです／～たくないです／～たいと思っています／カジュアルな日本語／あれ、覚えてますか・覚えてる？／～たいなあ／ぜひ遊びに来てくださいね・来てね／お店や駅で使う表現／リハーサル	お世話になった人に感謝を伝える

2-2 工夫した点

次に本項では、IA2 のオンライン授業において工夫した点を 2 点に分けて述べる。

2-2-1 3 能力の育成

インターアクションの目的を達成するためには、「言語だけではなく、社会言語、社会文化の能力も不可欠だと考えられている」（吉田ほか 2014 : vi）と述べられているとおり、IA2 では、この言語能力、社会言語能力、そして社会文化能力という 3 能力の育成に努めた。

言語能力の育成面では、履修者の必修科目である「文法 2」⁽¹⁾ の進度になるべく合わせながら、授業を行うこととした。理由は以下の 2 点である。まず、言語知識として文法科目で学習した文型や表現をタスクや PA で利用し、定着させるためである。初級前半レベルの学習者が、学期当初から駆使できる文型表現は少ない。そのため、既習事項を最大限に活用して PA が行えるように、学習項目を設定した。次に、IA2 の履修者には、留学前に初級前半レベルの文法学習項目が既習であるのにも関わらず、それを円滑に産出することが難しい学習者が比較的多いためである。そこで、出身校で学んだ文法項目を復習した後、実際の接触場面を想定した口頭練習を行うことにより、言語能力を「知っている」ことから「使える」ことに昇華することにも努めた。

また、いつどのような場面でその文型を使うことができるのか、具体的な場面設定を踏まえた上で練習を始めた。「インターアクションの目的によって、いつ、どこで、だれと、何を、どのようになどを考えながら言葉を使う力」（吉田ほか 2014 : vi）である社会言語能力の育成のために授業で強調したのは、文型と具体的な場面の結びつけのためのブレインストーミングである。学習した言語知識を利用した対話練習の前には、どのような場面で文型が使えるのか、履修者と一緒に考える時間を大切にした。

さらに、対面授業時と比べ、特に授業外において留学生が触れる日本語インプット量が大きく減少することが予想された。そのため、「言葉を使うさまざまな場面や行動が社会の

中でどのような意味を持つかを理解し、適切にその場面に参加し、行動する力」(吉田ほか：vi)である社会文化能力の育成が、対面授業時よりも困難になることが考えられた。そこで、授業では履修者が日常生活で耳にした表現や語彙を全体で共有する機会を増やすことにした。その他、学期後半には学生が普段利用するコンビニエンスストアやスーパーマーケット等のような店舗でのやりとりや、公共交通機関でよく用いられる会話や表現についても授業で扱った。

2-2-2 学習内容や授業方法の調整

オンライン授業化の決定に伴い、学生のインプット量の他にも、学生の接触場面やインターアクションの方法も対面授業時とは大きく異なることが、学期開始前から予想された。例えば、これまで学習内容に選定していた、大学周辺のおすすめの場所に関するインタビューや、友人を外出に誘うというタスクは、学習後の実際使用機会が少ないと予想された。そのため、学習後の汎用性が高いと想定されたタスクに変更し、学期開始を迎えることにした。トピック 2 の PA で扱った自宅での過ごし方に関するインタビューが、その例である。その他にも、オンライン上におけるやり取りが増加すると予測し、授業開始当初には簡単な Eメールの書き方も導入することにした。

しかし、初めてのオンライン授業を迎えるにあたり、細かい学習内容や、より適切な授業の進め方に関しては、臨機応変に考え、対応していくことにした。

まず対応が必要だったのは、指示方法や情報共有の可視化である。オンライン会議システム上で授業を行う際には、身振り手振りや細かい表情が伝わりにくく、指示を書いたスライドを共有しても、伝達に苦勞することが度々発生した。そこで、口頭に加え、Zoom のチャット機能を利用して行い、指示の確認を行った。チャット機能は、対面時における黒板に当たるものとして機能し、後述する個人指導を行う際にも、伝達したい情報が文字に残るのは、非常に効果的であった。また、全体でブレインストーミングや総括を行う際には、Zoom のホワイトボード機能を使い、アイデアやふりかえりを可視化しながら、授業を進めるように努めた。

また、Google サービスの一つである、遠隔にいながらにして文書やプレゼンテーションスライド等の同時編集が可能な共同編集機能を積極的に利用した。授業中には Zoom の画面共有機能を併用することで、同じ画面を見ながら円滑にタスクが進められるように配慮した。

最後に、PA 準備などの個人作業では、学生が他の履修者を気にすることなく、自分のペースでタスクが遂行できるよう、個人用ブレイクアウトルームを多用した。履修者が 2 名であったこともあり、ウェブページや文書作成中の画面を共有しながらアイデアをまとめていく作業は、学生の進度を適切に把握することや、円滑な指導を行う上で、非常に役立った。

以上、IA2 の主にオンライン授業面において筆者が工夫した点をまとめた。次節では、同科目を運営する上で解決できなかった点を挙げ、授業終了後に実施した調査結果について述べる。

3. 調査

ここでは、授業後に実施した調査結果について述べる。

3-1 目的

2-2-2 で述べたとおり、従来の対面授業時とは異なり、履修者の授業外における接触場面は大きく異なることが予想された。全面オンライン授業化を前に、履修者が接触するであろう場면을可能な限り想定して、学習トピックや授業内容の選定を行った。しかし、対面での他者とのインターアクションが授業内外ともに減少することが見込まれるという文脈において、学習者が実際にどのような場面でインターアクションを行うのか、という実態を十分に予測することはできなかった。今後も引き続き予定されているオンライン授業のため、また、本科目で学習した後にも、実際に授業外で使えるような授業内容を提供するためには、学習者が実際にどのような接触場面において、インターアクションを行っていたかを明らかにすることが欠かせない。

先行研究を見ると、片山・菅（2010）では、日本の高等教育機関で学ぶ短期留学生の接触場面が調査されている。初級学習者である彼らの教室外における日本語使用状況の実態について、人的リソース、物的リソース、社会的リソースの3つに分類がなされている。さらに、学習者が持つ接触場面がネットワーク図によって明らかにされている。しかし、コロナ禍におけるオンライン授業下で短期留学生が有する接触場面に関する研究は、管見の限り見当たらない。そこで、本稿では今学期、第二言語環境において初級前半レベルの交換留学生が、どのような接触場면을有していたのかについて明らかにすることを調査目的とした。

3-2 方法

調査は、質問紙調査とインタビュー調査の2つから成る。全授業終了後に履修者2名に対して行い、使用言語は日本語と英語であった。

質問紙調査は、授業アンケートの一部として、オンライン上のアンケートシステムを利用し実施した。筆者が想定した接触場面⁽²⁾の中から、複数選択可能な選択肢を用いて、学期中に実際にその場面を経験したかを聞いた。また、選択肢以外の具体的な接触場面については、自由記述欄に回答を求めた。

インタビュー調査は、オンライン会議システム（Zoom）を利用して個別に実施した。質問紙調査を踏まえ、今学期にどのような接触場面があったかに関し、半構造化インタビュー形式で詳しく聞き取りを行った。インタビュー時間はそれぞれ15分程度であった。回答は文字化し、英語による回答は、筆者が日本語に翻訳した。そして、両調査で得られた接触場면을、1) 授業内か授業外か、2) オンライン上か対面か、3) インターアクションの相手は誰かという3点から、分類を試みた。

3-3 結果

表2に、調査で得られた回答の分析結果をまとめた。また、図1には、3-2で挙げた3つの基準をもとに、1) 授業内か授業外か、2) オンライン上か対面かという特徴別に接触

場面を4象限に分類し、図示した。各象限内の四角枠内には接触場面を、丸枠内には3) インターアクションの相手を示した。そして、丸枠の点線内には接触場面における具体的な回答を付け加えた。以下、この4分類について、詳しく述べていく。

表2 履修者の接触場面

接触場面	授業内 ／外	オンライン ／対面	インターアクション の相手	分類
オンライン授業 PA	授業内	オンライン	教員　クラスメイト 学部生ビジター	①オンライン 授業型
事務連絡 留学生活に関するミーティング	授業外		別科職員	④コロナ禍の 日常生活型
カエデメイトプログラム			カエデメイト	④コロナ禍の 日常生活型
学内施設でのアルバイト			学部生　事務職員	③従来の 日常生活型
スーパーマーケット コンビニエンスストア 飲食店　銀行		対面	従業員 留学生の友人	③従来の 日常生活型

まず、「①オンライン授業型」は、授業内かつオンライン上における接触場面である。ここには、学期中に行われたオンライン授業全般及び本科目で扱ったPAが当てはまる。具体的には、クラスメイトをはじめ、教員やビジターとのインターアクションがあったと回答が見られた。

次に、「②対面授業型」は、授業内かつ対面における接触場面である。しかし、今学期は本学の全科目がオンラインで実施されたため、履修者からの回答は見られなかった。

3番目に、「③従来の日常生活型」は、授業外かつ対面における接触場面である。履修者は、レストラン等の飲食店やスーパーマーケットやコンビニエンスストア、銀行で従業員とインターアクションがあった。また、飲食店や買い物場面では、留学生の友人とインターアクションが見られ、縦書きのメニューや看板を理解して、店員とインターアクションを行ったとの具体的な回答もあった。

最後に、「④コロナ禍の日常生活型」は、授業外かつオンライン上における接触場面である。ここには、学部生（カエデメイト）とのバディー制度であるカエデメイトプログラムや、学部生と母語でコミュニケーションを行う学内施設のアルバイト、そして職員からの事務連絡や留学生活に関するミーティングが含まれる。具体的な回答としては、学部生やカエデメイトとの接触場面では、インフォーマルな日本語を使ってインターアクションを行ったという回答が見られた。

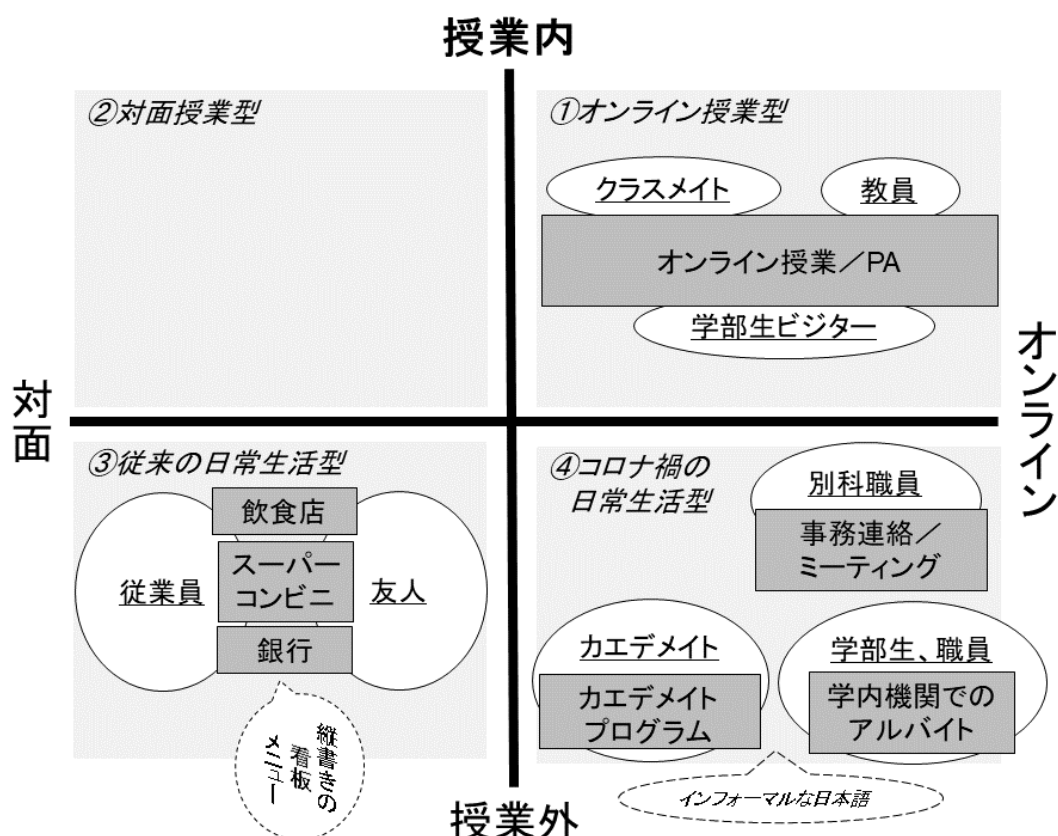


図 1 接触場面の4分類

4. 考察

前節では、調査の分析結果をまとめた。これらを踏まえ、ここではIA2において今後のオンライン授業を設計する上で考慮すべきことを2点考察し、示唆を行う。

4-1 授業で扱う学習項目

図1に掲げた4象限のうち特筆すべきは、④コロナ禍の日常生活型であろう。今回の調査でこの象限に分類された接触場面の多くは、対面授業時には③従来の日常生活型に属していたもの⁽³⁾である。今学期の授業内容を振り返ると、この④コロナ禍の日常生活型に該当する接触場面を扱った学習内容は、Eメールの書き方、初対面会話（以上、トピック1）、そしてインフォーマルな会話練習（トピック4）にとどまった。つまり、授業外かつオンライン上におけるインターアクションに関する内容に関しては、練習が十分に行われたとは言えないことがわかる。

また、履修者からは、カエデメイトや学部生が使うインフォーマルな日本語をもっと学びたかったという声も見られた。そのため、この④コロナ禍の日常生活型に当てはまるトピックやニーズを取り入れながら、授業設計を考えていく必要がある。例えば、SNSやインスタントメッセージ上で用いられるインフォーマルな表現や語彙の練習は、オンラインにおける実際使用場面においても必要な学習事項の一つであろう。

そして、このような項目をどの段階で取り入れるべきかについても考えたい。先述したインフォーマルな表現に必要な普通体の学習は、文法2の授業では学期後半に学習する。そのため、今学期は普通体を利用した練習は、学期後半のトピック4で初めて扱った。しかし、履修者が日常生活においてインフォーマルな表現を使う接触場面が定期的にあり、かつ使用に難しさを感じていることが調査で明らかになった。さらに、履修者のレディネス面から考えると、前述のとおり、本科目を履修する短期留学生の中には、初級後半レベルまでの文法を既に学んだ学習者もいる。そこで、履修者に対する事前調査を十分に行う必要はあるが、開始当初から、カジュアルな場面でよく使う表現をフレーズとして導入すること、そして学期前半の段階から少しずつ、普通体によるインフォーマルな表現についても授業に取り入れていくことは、有効なのではないかと思われる。

さらに、Council of Europe(2018)が公開したCEFR補遺版には、オンラインにおけるインターアクションをレベル別に記述したCan-doが掲載されており、学習内容を選定していく上では見逃せない。本科目に該当するCEFR A1からA2レベルに当てはまる項目を表3にまとめた。この基準にも考慮しながら、オンライン授業における具体的な項目を考えていく必要があるだろう。

表3 オンラインにおけるインターアクションに関するCan-do

レベル	Can-do
A1	・ 翻訳ツール等を使う必要はあるが、趣味や好き嫌いについて非常に短いメッセージでオンラインに投稿を行うことができる ・ 定形表現や簡単な単語の組み合わせで、オンラインで肯定的／否定的なコメントをすることができる ・ 簡単な表現で感謝や謝罪をコメントすることができる
A2	・ 回答する十分な時間が必要ではあるが、一対一で自己紹介や予測可能な日常的なトピックについて簡単なやり取りができる ・ 日常生活や社会活動、自身の気持ちについて、オンラインに短い投稿を行うことができる ・ 他者の投稿に対し、驚きや関心があることなど、簡単なコメントをすることができる ・ オンラインで基本的な社会的コミュニケーションができる（例：電子カードにメッセージを書く、ニュースを共有する、会う約束をする等） ・ 翻訳ツールを使う必要はあるが、基本的な表現を使って、オンラインで肯定的／否定的なコメントをすることができる

※Council of Europe (2018: 97)を参考に、筆者が作成

4-2 学習環境に応じた学習内容の検討

片山・菅（2010）の調査では、第二言語環境で学ぶ短期留学生は、パーティーやハイキング、キャンプなどの授業外のアクティビティに関するネットワークも有していた。他方、IA2履修者の接触場面は、飲食店や買い物等の最小限の外出に留まり、③従来の日常生活

型に属する接触場面のバリエーションは、先行研究の結果よりも非常に少なかった。これは、主に今学期は緊急事態宣言下に授業が行われたことによる影響が大きかったものと考えられる。

接触場面に関連して、今後授業運営を行う上で考慮しなければならないのは、履修者が第二言語環境下で学ぶのか、あるいは外国語環境下で学ぶのかによって、実際にインターアクションを行う接触場面が異なる可能性がある点である。外国語環境からオンライン授業を履修する学習者にとっては、③従来の日常生活型の接触場面は、第二言語環境で学ぶ学習者よりもさらに少ない可能性が考えられる。よって、履修者がどの環境で学ぶかを想定した上で、学習内容を検討する必要がある⁽⁴⁾。

しかし、本学プログラムのオンライン授業で学ぶ学習者は本来、交換留学生として来日し、キャンパスで日本語を学びながら、留学生活を送ることを望んでいるとも考えられる。出身校で学ぶ授業内容との差別化を図るという意味においても、日本国内に留学してこそ経験できる接触場面、すなわち③従来の日常生活型に属する場면을敢えて取り入れ、疑似体験する機会を設けることも、有益なのではないだろうか。ポストコロナの時代を見据え、より長期的な視点から見ると、国際的に人々の往来が再開し、留学や仕事、観光などで渡日した際に、授業で練習した経験が役立つ可能性も考えられよう。

5. おわりに

本稿では、今学期に行った IA2 のオンライン授業を振り返り、履修者の接触場面に関する調査結果をもとに、今後の授業設計で考慮すべき点を整理した。今学期の履修者は2名と限定的であったため、本稿の分析結果を一般化することはできない。調査対象者は、第二言語環境で学ぶ交換留学生であったため、外国語環境で学ぶ学習者を対象としたオンライン授業のためには、さらなる検討が必要である。また、今回の調査で網羅できなかった自宅でのインターアクションについても、プライバシーを考慮した上で、調査していくことが必要であろう。今後は調査の継続的実施のほか、外国語環境で学ぶ学習者に対しても調査を行い、より多様な環境で学ぶ学習者の接触場면을明らかにするとともに、オンラインにおける授業内容の精緻化を進めていきたい。

注

- (1) 「文法 2」は1コマ 90 分週 3 コマ実施され、『初級日本語上』（凡人社）が使用されている。
- (2) 「今学期、どこで日本語を使いましたか」という質問を行った。選択肢には、スーパーマーケット、コンビニエンスストア、レストラン、授業、大学、駅、バス、学内アルバイト、学外アルバイトの項目を設けた。別途、自由回答が記入できるよう、その他の欄を設けた。
- (3) 事務職員やカエデメイトとの電子メッセージを介した連絡を除く。
- (4) 2021 年度春学期の授業は、履修者が外国語環境からアクセスして受講することが決定している。

参考文献

- (1) 片山智子・菅智徳（2010）「日本語初級学習者の接触場面に関する実態調査」『ポリグロシ

- ア』19、立命館アジア太平洋研究センター、79-89.
- (2) サウクエン・ファン (2006) 「接触場面のタイポロジーと接触場面研究の課題」国立国語研究所 (編) 『日本語教育の新たな文脈—学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性—』アルク、120-141.
- (3) 吉田千春 (編著)・武田誠・徳永あかね・山田悦子 (2014) 『日本語でインターアクション』サウクエン・ファン (監修)、凡人社
- (4) Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
(2021 年 1 月 5 日)

オンライン授業におけるコミュニケーション環境

—活動中心の初級日本語授業の実践より—

上原由美子

【キーワード】 オンライン授業、リアルタイム型、Zoom、コミュニケーション環境

1. はじめに

新型コロナウイルスの感染拡大に伴い、2020 年度春学期、神田外語大学留学生別科では、急遽すべての授業がオンラインで実施されることになった。筆者は、教師としては初めて Zoom（オンライン会議システム）を使ったリアルタイム型のオンライン授業を経験し、従来の対面授業との様々な違いを感じた。中でも、対面授業とオンライン授業では、教室内のコミュニケーション環境が大きく異なった。具体的には、対面授業では、教師と学生間、および学生同士間で、ごく自然に行われていた双方向のコミュニケーションが、オンライン授業では明らかに難しくなり、Garvey（2020）が指摘するように、全体的に教師中心の single-channel teaching になることが多くなった。また、学生同士の相互的な学びの機会が少なくなったことも感じられた。これは、本学留学生別科では、少人数（基本的に 15 名以下）、かつ講義よりも活動を中心とした授業が多いことから、より顕著な違いが現れたものと考えられる。しかし筆者は、漠然とした難しさを感じる一方で、オンライン授業では、なぜ全体的にコミュニケーションが難しいと感じるのか、具体的にどのような要因によって、どのようなことが難しくなっているのかよく把握できておらず、一度、状況を整理することが必要だと感じた。また、コミュニケーションの難しさを感じた一方で、授業中に学生と文字チャットで連絡を取り合うなど、それを補完するような新しいコミュニケーションも経験し、オンライン授業が持つメリットを今後の授業に積極的に生かせる可能性も認識した。オンライン授業で新しく経験した方法や工夫、気づきなどは、オンライン授業の改善に生かせるだけでなく、対面授業の改善に貢献できる可能性も含んでいる。

以上を踏まえ、本報告では、今後の授業に生かすことを目的に、2020 年度春学期に筆者が担当した初級の授業である「インターアクション 3-I」を振り返りながら、特に、活動を中心とした授業における、リアルタイム型オンライン授業と、対面授業のコミュニケーション環境の違いについて考察する。

2. 背景

2-1 対面授業からオンライン授業への移行

平常時であれば、世界の各地域から集まった本学の交換留学生たちは、半年～1年の留学期間、他の留学生や本学の学生、地域社会の人たちなどとキャンパスの内外で交流を深めたり、また様々な経験をしたりしながら日本での生活を送る。交換留学生にとっては、日本語の学習だけでなく、それらのことすべてが留学の価値である。しかし、2020年度春学期は、新型コロナウイルス感染拡大防止のために学内は立ち入り禁止となり、学生は自宅からオンライン授業を受けることになった。また、外出を控えてできるだけ自宅にすることが奨励され、アルバイトも制限され、キャンパス内外で人と交流することはかなり少なくなってしまった。特に、春に来日したばかりの学生達は、前年の秋から留学していた学生達と異なり、交流の相手が、同じ大学や国・地域から来ている留学生や、同じアパートに住んでいる学生など狭い範囲に限られ、教室の外で日本語を使う機会も大きく制限された。

このような状況の中、「インターアクション3-I」（詳細は後述）の授業は、学生が実際の生活の中でコミュニケーションできるようになることを目的としているため、筆者は、授業外での日本語使用が少ないことを補うべく、できるだけクラスの中でのコミュニケーションが活発になるように授業を組み立てようと考えた。しかし、なかなか思い通りには行かなかった。もともと対面授業においても、初級クラスでは言語のみによるコミュニケーションは難しく、通常、教師は学生の表情や視線の動き、声のトーン、体の向きなど、様々な非言語要素からも学生の理解の状況や反応を見極め、自身の発話内容や日本語のレベルを調整し、コミュニケーションを続けることができていた。しかしZoomを使った授業では、ビデオをオンにしても、画面越しに学生の微妙な表情や視線、体の動きを把握するのは困難であった。

オンライン授業では、上記のような映像や音声などの技術的な問題に加え、対面授業であればごく自然に発生する「隣の人とのちょっとした会話」ができなくなるなど、対人的なコミュニケーション環境も大きく変わった。例えば、筆者は、前年度も対面授業で「インターアクション3-I」を担当していたが、机の配置は前向きではなく、その日の活動に合わせ、互いにコミュニケーションがとりやすい「コの字」や、ペアワークやグループワークなどがしやすい4～6人程度が向かい合う「島」の形をとっていた。その中で、学生は、教師の発話や授業の流れを理解できなかったときなどに、隣の学生に気軽に聞いたり確認したり互いに助け合うなど、学生同士の自然発生的なコミュニケーションが日常的に見られた。たとえ数秒ほどの短い会話であっても、これにより、授業の理解が促進され、心理的な安心感を得ることもできていたようであり、このような日常の小さな交流の積み重ねがクラスメイトとしてのコミュニティ形成にもつながっていたようであった。またその会話が日本語で行われれば、それが日本語のインターアクションの学習にも役立った。

しかし、オンライン授業では、教師が話している間、クラス全体が画面に映っている状況下で、一部の学生同士で話すことは、授業の進行の妨げとなり、また個人間の会話が全員に聞こえてしまうこともあって、事実上不可能になった。また、教師と一部の学生が話しているとき、他の学生がその会話に自然に割り込んで参加するということもオンラインでは難しく、コミュニケーションが広がることが少なくなった。このように、オンライン授業の環境は、クラスのコミュニケーションに様々な変化をもたらした。

2-2 クラスについて

2020 年度春学期の「インターアクション 3-I」のクラスについて簡単に示す。学期開始直前の 3 月に、オンライン授業に移行することが急遽決まったため、授業の内容は、もともと対面授業で行う予定だったものに若干の変更を加えて構成し直した。具体的には、オンライン授業で特に必要となる、教師あてのメールを書く活動を学期の冒頭に移動したり、パーティーで歌やダンスなどのパフォーマンスを披露するといった、対面での活動が必要なトピックを、オンラインでもできるビデオ制作に変更したりするといった措置を取った。

- ・レベル：初級後半（CEFR A2 程度）
- ・期間：2020 年 4 月～7 月（13 週）
- ・週当たりの時間：90 分×週 3 回
- ・学生：8 名（インドネシア 3 名、イギリス 2 名、スペイン 1 名、台湾 1 名、アメリカ 1 名）。内、前学期から継続の 2 学期目の学生が 6 人、今学期からの学生が 2 人。学生は、大学付近のアパート等の自宅から、Zoom によるオンライン授業を受講した。
- ・授業の概要：日常生活や大学生活などで学生が遭遇する現実の場面でのインターアクションができるようになることを目的としている。2～3 週で 1 つのトピックを扱い、各トピックの最後に学部生等をビジターとして呼び、実際場面あるいはそれに近い場面を設定して PA（パフォーマンスアクティビティ）を行う。
- ・使用した教材：吉田ほか（2014）『日本語でインターアクション』凡人社
- ・実施したトピック：「フォーマルなメールを書く」「自己紹介」「友達をさそって遊びに行く」「自分の国について発表する」「クラスメイトとビデオを作る」
- ・トピックの流れ（2～3 週間で 1 トピック）
 - ① ウォームアップ・導入：その課のトピックの内容について自分の行動を振り返ったり、自文化と他の文化を比較したり、意見を述べあったりして動機付けを図る。課の目標を確認する。
 - ② 学習：PA を目標に、必要な語彙や表現、ストラテジー等を学習する。
 - ③ PA の準備：自分自身の PA に向けて準備をする。個人だけでなく、ペアやグループで活動することもある（例：会話の内容を考えて練習する、発表のスライドや原稿を準備する等）
 - ④ PA の実施：20 年度春学期は、学部生数名にビジターとして Zoom に参加してもらった。
 - ⑤ 振り返りと自己評価

上記①～⑤に見られるように、もともと本授業は、学生同士の話し合いや、ペアやグループワーク、個人作業など様々な活動形態を含み、また、教師主導で学習を進める際も、学生が主体的に授業に参加する、活動中心の授業である。

今学期のオンライン授業では、毎回、まず Zoom の「メインルーム」と呼ばれる場所に全員が集まって授業を始め、ペアワークやグループワークをする際や、ビジターを招いての PA の際は、「ブレイクアウトルーム」と呼ばれる、独立した複数の部屋に数人ずつに分

かれて活動した。

3. 教室という場におけるコミュニケーション

本稿でオンライン授業におけるコミュニケーションを考えるにあたり、これまでの教室という場におけるコミュニケーションについて先行研究を基に考えてみたい。

村岡（1999）は、授業は教師と学習者一人あるいは複数の学習者のやりとりのみによって整然と進められるのではないとし、茂呂（1991）の以下の言葉を引用している。「教室には『関係の網の目』があり、教室の『うち』と『そと』とは密接に教室内の行動に影響を与えている。また『教室で交わされることば』は、『正式の認められたことば（おはなし）』と『認められないことば（おしゃべり）』に二分され差異化され、この両者が絡み合いながら教室談話が進行する」。その上で、村岡（1999）は、中間言語の研究によっても示唆されるように学習者は非主流（私的な場）と主流（公的な場）の言葉を行き来することによって学習を進めていくものであるとし、教師の仕事は主に主流の言葉を進行させていくことにあるが、かといって非主流の言葉を抹殺することがよいわけでもなく（中略）、むしろ問題は、非主流の言葉をいかに残しながら、主流の活動を進めていくかということになる、言い換えれば、教師は教室談話の構造をどのようなストラテジーをもって柔軟に使っていくかが問われなければならないであろう、としている（p.61-62）。

オンライン授業と対面授業における違いについて、上記の「主流の言葉」と「非主流の言葉」の観点から考えると、オンライン授業においては「非主流の言葉」によるコミュニケーションがより大きな影響を受けると言える。特に、大人数の講義型の授業ではなく、本授業のように、対面であれば学生もある程度自由に発言できるはずの少人数の活動中心の授業がオンラインになったとき、その変化はいつそう顕著に表れるであろう。

次に、教室における学生同士の相互の学び合い、という観点から教室内のコミュニケーションを考えてみる。池田・舘岡（2007）では、ピア・ラーニングの実践例から、「仲間との相互作用による学び」のメリットについて、「リソースの増大」「理解深化」という認知面でのメリットと、「社会的関係性の構築と学習への動機づけ」という情意面でのメリットを挙げている。具体的には、教室という場に集まった個々の学習者が持つ、それぞれ異なった文化、背景や経験、知識など、互いに他の学習者にはないリソースを持っており、仲間が増え、各自が持っているリソースを互いに提供することができれば、リソースはその分増大することになる（リソースの増大）。仲間との対話は、互いの理解を深めたり、考え方を変容させたり、また、新しいものを生み出したりする可能性がある（理解深化）。異なった文化背景をもつ者が互いに協力して学ぶことは、他者との関係をどのように構築していくかを学ぶ場でもあり、また仲間との相互作用は達成感や楽しさをもたらすなど学習の動機づけの点でも大きな意義がある（社会的関係性の構築と学習への動機づけ）。池田・舘岡（2007）は、「仲間との相互作用による学び」について以上のメリットを挙げている（p.52-57）。

第1章で述べたように、今回のオンライン授業においては、全体的に教師中心の single-channel teaching（Garvey 2020）になることが多く、その点で、学習者相互の学び合いの機会は、時間的にも内容的にも充実させることは難しかったと感じられた。これは、

池田・舘岡（2007）が示す「リソースの増大」「理解深化」「社会的関係性の構築と学習への動機づけ」のいずれの側面においても同様であったと言える。

以上のように、今回のオンライン授業においては、「非主流の言葉」（村岡 1999）によるコミュニケーションが変化したことや、「仲間との相互作用による学び」（池田・舘岡 2007）が困難になったことが感じられたが、具体的には、何がどのように制限され、何が可能で、何が不可能あるいは困難であったのか。また、オンライン授業をきっかけとして、どのような新しいコミュニケーションが生まれたのか、その変化や違いを整理して分析し、今後の授業にどのように活かしていくか考える必要があると思われる。

4. 対面授業とオンライン授業のコミュニケーション環境の比較

本章では、本授業における、2019 年度までの対面授業と 2020 年度春学期のオンライン授業の教室内のコミュニケーション環境について比較する。

図 1～図 3 は、教室内のコミュニケーションの参加者について、教師（T）と学生（S）の組み合わせをモデル化したものである。組み合わせは「学生同士」（図 1）、「教師と学生一人」（図 2）、「教師と学生複数」（図 3）のパターンがある。このモデルは、対面授業とオンライン授業のどちらにも適用できるものである。なお、このモデルは、そのとき、そのコミュニケーションに参加している者（以下、当事者）を表しており、教室内に、そのとき、そのコミュニケーションに参加していない者（以下、非当事者）が存在している場合もある。つまり、図 1～図 3 は、それぞれ、この当事者だけの可能性と、周りに非当事者が存在する場合の両方の可能性を含む。なお当事者か非当事者かの区別は、本人の当事者意識によるところもあり、完全に区別できない場合もある。

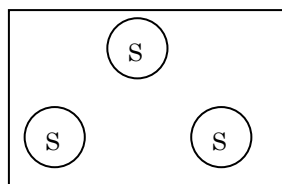


図 1 「学生同士のコミュニケーション」の当事者

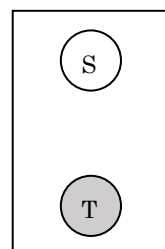


図 2 「教師と学生一人のコミュニケーション」の当事者

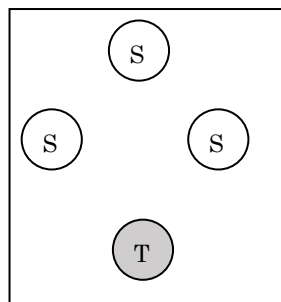


図 3 「教師と学生複数のコミュニケーション」の当事者

次に、「図1～図3に示した当事者の組み合わせ」、「対面かオンラインか」、「部屋の中にいるのが当事者だけか非当事者が存在しているか」という3つの観点から、授業中の口頭でのコミュニケーションのしやすさを整理して評価したものを表1に示す。評価は、1学期間、当クラスの担当教師としてZoomによるオンライン授業を行った筆者の内省に基づく。なお、非当事者がいるかどうか、という観点を設けたのは、2-1で述べたように、オンライン授業におけるコミュニケーションの困難さの一つに、「誰かと話したくても、話が全員に聞こえてしまうから、また授業を妨害してしまうから話せない」というような、他者の存在を意識することが影響していると考えたからである。評価は、「○：話すことができる」「△：話すことはできるが、事実上、話し続けることはできない」「×事実上、話すことができない」の3段階で評価した。「事実上、～できない」とは、物理的には音声のやりとりをすることは可能であるが、上記のような理由で心理的に阻害され、話すこと/話し続けることができない、ということを表す。

なお、表1において、「自由に話すことができる」という記述について注釈する。このクラスでは、ペアやグループワークが多いなど、教師の説明中でも学生は受動的な態度ではなく積極的に質問や発言をすることが奨励されており、そのような行動が自由にできるという意味である。教師や授業の進行を無視して勝手に私語ができるという意味ではない。また、「部屋」という表現は、対面授業における「教室」、およびZoomの「メインルーム」および「ブレイクアウトルーム」の総称として用いる。

表1に続いて、「補足説明」として表1の(a)～(l)それぞれのケースについて例や説明を挙げる。下線を引いた箇所は、特に重要と思われる点である。

表1 コミュニケーションの当事者と教室環境による、授業中の口頭コミュニケーションのしやすさ

コミュニケーションの 当事者		学生同士 (図1)	教師と学生一人 (図2)	教師と学生複数 (図3)
部屋の状況				
対面 (物理的 な教室)	部屋に 当事者のみ (全員が当事 者)	(a) ○	(b) ○	(c) ○
	部屋に 非当事者がい る	(d) ○ 近距離で小声でなら話 すことができる。	(e) ○/△ 近距離で小声でなら話すことができ る。または遠くから視線を合わせてな ら、一定の長さではあるが話すことが できる。	(f) ○/△
オンライ ン (Zoom)	部屋に 当事者のみ (全員が当事 者)	(g) ○ 自由に話すことができ る。ただし、同時に一つ のコミュニケーション のみ可能。	(h) ○ 自由に話すことができ る。	(i) ○ 自由に話すことができ る。ただし、同時に一つ のコミュニケーションの み可能。
	部屋に 非当事者がい る	(j) × 事実上、話すことができ ない	(k) △ 話すことはできるが、事実上、話し続けるこ とはできない。また、学生から教師には話し かけにくいよう。	(l) △

○：話すことができる。

△：話すことはできるが、事実上、話し続けることはできない。

×：事実上、話すことができない。

表 1 の補足説明

- (a) 対面授業で、教室に教師がいないのは珍しいケースであるが、例えば、グループワークで、グループごとに他の部屋に移動して活動する場合など。学生同士で自由に話すことができる。
- (b) 対面のマンツーマン授業。学生も質問や意見などを自由に言うことができる。
- (c) 対面のクラス授業。学生全員が一つの話題を共有しているときなど、学生も質問や意見など自由に話すことができる。
- (d) 対面のクラス授業。教室内に他の学生がいても、当事者学生同士は近距離で小声でなら話すことができる。例えば、教師の発話がわからないときに近くの学生に確認したり、また授業に関係のない私語をしたりすることもできる。
また、教室内でペアやグループで活動をするとき、当事者以外のグループの声が聞こえることがあるが、通常はそれに妨害されず、自分たちの活動を続けることができ、場合によっては、他のグループと情報交換や協力をすることもできる。
- (e) 対面のクラス授業。教師が一人の学生に視線を合わせたり、近寄って小声で話すなら、その学生だけと話をすることができる。
教師の講義中に、一人の学生だけと話すことは、他の学生を待たせることになるので長時間はできないが、各自で作業・活動の時間であれば、他の学生の作業・活動を妨げない程度の音量で、二人で話し続けることができる（内密の話を除く）。
また、学生は、挙手や発声、視線による合図をし、自主的に教師に話しかけることも比較的容易にできる。
また、学生の作業・活動中、教師は学生の様子がよく見えるため、必要に応じて介入することも容易にできる。
- (f) 対面のクラス授業。学生の数異なるが、コミュニケーションの環境は(e)と同じである。さらに、教師と一部の学生が話しているときに、そこに他の学生が割り込んだり参加したりすることも比較的容易にできる。
- (g) Zoom のクラス授業において、ブレイクアウトルームでペアやグループワークなど当事者学生のみが部屋にいるとき。学生同士で自由に話すことができる。ただし、同時に一つのコミュニケーションのみ可能である。部屋内で複数のコミュニケーションを同時に継続することは、声が重なるため不可能である。
- (h) Zoom のマンツーマン授業や、ブレイクアウトルームに学生一人と教師のみがいるとき。互いに自由に話すことができる。
- (i) Zoom のクラス授業。メインルームで全員で話題を共有しているときや、ブレイクアウトルームでペアやグループワーク中に教師が部屋を訪れたときなど。全員が自由に話すことができる。ただし、同時に一つのコミュニケーションのみ可能である。部屋内で複数のコミュニケーションを同時に継続することは、声が重なるため不可能である。
- (j) Zoom のクラス授業。特定の学生同士のみで話をすることは物理的には可能であるが、話が全員に聞こえてしまい、また音声により授業の進行を阻害するため、事実上不可能である。それに加え、Zoom では視線を合わせることができないため、誰に向けて話

しているのかわかりにくく、短い一言であっても特定の相手に伝えることも事実上不可能である。ただし、文字によるチャットは可能である。

- (k) Zoom のクラス授業。教師と学生一人が話すことは可能であるが、話が全員に聞こえてしまい、音声により他の学生の作業や活動を阻害したり、他の学生待たせたりすることになるため、長時間話し続けることは事実上できない。(対面授業においても、聞こえることがあるが、音量の調整等により配慮が可能)。学生から挙手や挙手アイコン、または発声による合図で教師に働きかけることはできるが、対面時に比べ、働きかけは心理的に難しいようである。理由は次章で考察する。また、学生が作業中、教師は、学生の進捗状況や指示通りに進めているかなど、作業の様子がよく見えないため、介入することは難しい。
- (l) Zoom のクラス授業。学生数が異なるが、コミュニケーションの環境は(k)と同じである。さらに、途中から他の学生が割り込んで参加することが対面授業(f)と比較すると難しいようである。理由は次章で考察する。

5. 考察

前章で整理したコミュニケーション環境の状況に基づき、オンライン授業の特徴について、授業の振り返りも含め、いくつかの観点から考察する。

(1) 部屋に他の人（非当事者）がいると、特定の人とのコミュニケーションができない。

表1を見ると、対面とオンラインの違いは、「部屋に非当事者がいる」場合に、より顕著に表われると言える。つまり、オンライン授業の(j)(k)(l)では、対面授業の(d)(e)(f)と比較して、コミュニケーションがかなり難しくなっていると言える。対面授業では、当事者以外の人が部屋にいても「近距離で小声で話す」または「視線を合わせる」ということができれば、当事者だけで、少なくとも一定の時間は話を続けることができる。一方、オンライン授業ではこれらが事実上不可能である。学生同士(j)だけでなく、教師と学生のコミュニケーション(k)(l)においても、画面越しに、クラス全員の前で特定の学生とやりとりを続けるのは、個人への発話が全員に聞こえてしまい、学生への配慮を欠く。やりとりは要件のみに留めることになる。

上記の対面とオンラインの違いを整理すると、オンライン授業でのコミュニケーションの難しさの一因は、以下の要素にあると言える。

- ① 声の音量の調節がしにくい。
- ② 「近くの人」「遠くの人」という距離の概念がない。
- ③ 特定の人だけに聞こえるように発話することができない（①と②の帰結）。
- ④ 人と視線を合わせることができないため、視線で合図できない。

(2) 学生が教師やクラス全体に話しかけることが難しい

表1および「補足説明」の(k)(l)に記したように、対面時に比べ、オンライン授業では、一部の積極的な学生を除き、全体的に、学生から自主的に教師やクラス全体に話しかける

ことが難しいように感じられた。これには、オンライン授業の以下の特徴が理由として考えられる。

- ⑤ 上記④で挙げたように、教師に視線を送ることができず、また教師が、学生の挙手や挙手アイコン、およびミュートを解除して話そうとしている様子に気づかないこともあり、学生に発言の意図があっても、適切なタイミングで、発言のチャンスが与えられにくい（対面授業では、教師が学生の発言意図に気づきやすく、学生が発言しやすい状況が作りやすい）。
- ⑥ 音声の遅延等により、他の人が話しているときに、適切なタイミングで発言のターンを取ったり割り込んだりすることがしにくい。教師や他の学生と音声重なってしまうことも多い。（対面時では、多少音声が重なっても自然に解消され話が続けられるが、オンラインではそれが難しく、会話が止まってしまうことがある）。これには④の視線で合図できないことも関係する。
- ⑦ 自分の音声ミュートになっている場合、発言の度にミュートを解除してから話す必要がある。これは、自分が重要でないと思っている発言（雑談）をしにくくさせる。
- ⑧ ミュートになっている場合、無意識的、反射的な反応（同意、不同意、理解、驚き、疑問の表明などのつぶやき）がしにくく、また、しても他者に聞こえないため、教師やクラスメイトに伝わらない。

また、以上のようなことが重なるうちに、学生は次第に発言の意思を削がれるということもあるように思われる。

(3) コミュニケーションの当事者や話題が広がりにくい

対面授業では、クラスの中で教師や他の学生（当事者）が話しているときに、途中から他の学生（非当事者）そこに参加することは比較的容易であり、また、そのために、話題も一つの話から別の話題に広がったり移行したりすることも多い。

また、対面授業では、教室内の複数箇所で、別の当事者によって独立して行われていたコミュニケーションが統合されて、両方の当事者が一つの話話を共有したり、再度分かれたりすることもあり、コミュニケーションの当事者、話題とも常に柔軟に変化する様子が見られる。一方、オンライン授業では、そのような広がりや変化が少なく、いったん会話が始まったあとは、当事者、話題ともに固定したまま終了することが多いように感じる。これには、オンライン授業の以下の特徴が理由として考えられる。

- ⑨ 当事者でない学生は自主的に発言しにくい（上記 (2) 参照）。
- ⑩ 部屋内では、同時に一つのコミュニケーションのみが可能（表 1 および「補足説明」(g)(i)参照）

教師がクラス全体に呼びかけ、全員を当事者としてコミュニケーションを始めるつもり

(表 1 (i)) でも、いったん特定の学生との話が始めると、他の学生はそこに参加しにくく、非当事者となったまま終了してしまう (同(l)) ことも、対面時に比べ多いように感じる。

また、第 3 章の「理解深化」で見たように、対面授業では、一人の学生が質問や発言をし、教師とやりとりをしているのを他の学生が聞いて、理解を深めたり、自分の疑問を解決したり、また質問を発展させたりすることで、自然にクラス全体の学びにつながるが多い。これに対し、オンライン授業では、上記のように自主的な発言がしにくく、自然な学びの共有が難しくなると感じた。オンライン授業における学生からの質問は、口頭よりもプライベートチャットによるものが多く、教師が全員に共有しないかぎり、一対一のやりとりで終わってしまう。(一方で、「オンライン授業では、チャットで質問できるので、対面授業よりも質問しやすい」という学生の声もあり、チャットのメリットもある)。

また、ブレイクアウトルームがそれぞれ完全に独立していることも、コミュニケーションの広がり制限していると言える。対面授業では、例えば、グループに分かれて活動をする際、同じ教室内であれば、他のグループの様子が見えたり声が聞こえたりするため、他のグループの様子から偶発的にヒントを得たり、グループ間で情報をやりとりして助け合ったりすることが可能であった。Zoom のブレイクアウトルームでは、他の部屋の様子を知ることができない (次章で述べるように、他のチャネルの文字ツールを使って他の部屋と情報共有することは可能である)。

(4) 教師中心のコミュニケーションになりやすい

(2)で述べたように、オンライン授業では、学生から教師やクラス全体に対して話しかけにくいこと、および(3)で述べたように、コミュニケーションの当事者や話題が固定化しやすいことから、コミュニケーションの中心が教師に集中しやすいことが推測される。実際、部屋に非当事者の学生がいるとき (表 1 (j))、当事者学生同士では、事実上まったく話すことができないのに対し、教師が参加している場合 (同(k)(l)) は、短い時間なら話すことは不可能ではない。これは、教師には、通常、教室内のコミュニケーションをコントロールする権限および役割があるのに対し、学生は、教師の許可なく教室内のコミュニケーションを長時間にわたって仕切ることとはできない、という非対称性によるものと言える。

(5) 学生同士の雑談、交流、助け合い、コミュニティ形成が難しい

対面授業では、学生が、教師の発話や授業の進行、課題の内容、今すべきことなどを近くの学生と確認し合ったりすることがよくあったが、(1)で述べたように、オンラインでは、少なくとも口頭ではそれができなくなった。特に全員がいる部屋の中で、特定の学生同士で話すことは事実上不可能である (表 1 の(j))。これは、初級の授業の中でも、特に直説法つまり日本語で行われる授業においては、教師の日本語を完全に理解することが難しい学生にとって、周囲の助けを得られなくなってしまうことになり、その影響は大きい。

発表原稿の準備など、個人作業を行う際、対面授業では、たいてい周りの人と少し雑談や意見交換をしたりすることによって着想のヒントを得たり、相談しながら進めたりと、互いに協力する様子が見られたが、オンライン授業では、少なくとも、メインルームに全員がいる状態では、それができなくなった。人と相談できず、一人であまり作業が進まず、

モチベーションを失う様子の学生も見られた（このような場合、表1の「補足説明」(k)で述べたように、教師も介入しにくいため、他の学生より遅れ気味の学生は孤立しやすい）。

また、対面授業のときは、授業開始前や終了後、休憩時間などにちょっとした情報交換などの雑談をすることが、学生同士の距離を縮め、クラスメイトとしてのコミュニティを構築することに役立っていたようだったが、オンラインではそのような雑談もできなくなった。これは、オンライン授業では、第3章で見た「仲間との相互作用による学び」の中でも特に「社会的関係性の構築と学習への動機づけ」が影響をうけているものと言える。

以上見てきたように、オンライン授業、特に活動型のオンライン授業においては、第3章で挙げた、教室内の「非主流の言葉」(村岡 1999)、つまり近くの人とのちょっとしたやりとりや、つぶやき、会話への割り込み等が難しくなること、および「仲間との相互作用による学び」(池田・館岡 2007)についても、「リソースの増大」「理解深化」「社会的関係性の構築と学習への動機づけ」のすべてが影響を受け、阻害されやすくなるものと考えられる。

6. 問題の解決法：実施したこと

今回、急遽オンライン授業を実施したことで、上述したような様々なコミュニケーション環境上の困難に遭遇した。目の前の問題を解決するために、その都度、試行錯誤しながら改善法を探ってきたが、それらの施策について、今まで述べてきたことに基づいて、以下に整理して述べる。

(1) 「当事者」になりやすい環境を作る

● ブレイクアウトルームを積極的に活用する

話し合う活動の際は、メインルームで全員で話すよりも、ブレイクアウトルームで2～4人程度で話すほうが明らかに発話量が多く、リラックスして話せていたようだった。学生の希望もあり、毎回の授業で、できるだけ最低1度はブレイクアウトルームに分かれて活動する時間を設けるようにした。教師が不在であることも、自由な発話を促した理由の一つかもしれない。

原稿のアウトラインを作る等の個人作業の際は、学期当初は、メインルームに全員がいる状態で作業を行っていたが、学生に希望を聞いたところ、ブレイクアウトルームに分かれて数人で作業した方が、相談しながら進められてよい、ということだったので、個人作業の際も3～4人でブレイクアウトルームで分かれて行うようにした。教師はときどき各部屋を回って様子を確認したが、必要に応じて協力しながら作業を行っていたようだった。

また、教師が個別に学生と話したいときや、学生が個別に教師と話したいときも、ブレイクアウトルームを活用した。

● 一時的に全員のミュートを解除する

クラス全体で話し合いをする際など、特に学生の発話を促したいときには、ハウリングなどの雑音が出ないことを確認した上で、一時的に全員のミュートを解除した。

これにより、全員が「当事者」としての意識を持ち、またその都度ミュートの切り替えをする手間も省けて発言のハードルが下がり、話し合いに参加しやすくなったようであった。しかし、雑音を完全に制御するのは技術的に難しく、実施できないこともあった。

- 学生に部屋のコミュニケーションのコントロールを任せる

常に教師がコミュニケーションをコントロールするのではなく、活動の内容によっては、学生に、短時間でも部屋のコミュニケーションを管理する役割（仕切り役）を与えてみた。本人だけでなく、他の学生も、教師が仕切るときより「当事者」意識を持つことができたようであり、教師が仕切っているときには見られない、活発な割り込みやターンテイキングも見られた。できるだけ、多くの学生が仕切りを経験できるよう、順番に回るようにした。

(2) 文字によるコミュニケーションを活用する

- Zoom のプライベートチャットを活用する

授業中の Zoom のプライベートチャットの使用を積極的に推奨した。教師への質問や連絡、また学生同士の連絡にも使ってよいとした。教師への質問に多用する学生や、「チャットの方が、周りを気にせず先生に質問しやすい」という学生もいた。

- SNS を利用する

教師が推奨したのではないが、学生同士で授業中に LINE などの SNS で連絡を取りあって相談などを行っている様子が見られた。SNS は Zoom を補完する協働の手段と考え、その利用について特に制限はしなかった。また、授業時間外では、SNS でクラスのグループを作って、連絡を取り合っており、学び合いや助け合い、コミュニティの形成に役立っていたようであった。

昨年度以前については、授業外での SNS の利用は行われていたが、授業中に教室にいる学生同士が文字で連絡しあうことは、一部で稀に私語のやりとりが行われていたことを除き、行われていなかった。

授業中に、SNS で連絡を取り合うことは、オンライン授業での新しいコミュニケーションの方法であり、今後より効果的な利用法を検討していく余地があると思われる。

- Google document など共有して協働する

グループワークやクラス全体での活動の際、Google document などのファイル共有による協働の手段を積極的に活用した。対面授業では、学生同士で互いのノートを見せ合ったり、紙を使って一緒に原稿を作ったりする際に、他の学生と学び合える機会が多かったが、オンラインではその機会が減少した。Google document での協働は、これらを補完するだけでなく、各自が自由に書き込みやすいという点では、紙での作業を超えるメリットもあったようである。

また、ブレイクアウトルームでグループワークを行う際も、Google document に話し

合いの内容を書き込んでいくことで、他のグループと話し合いの様子を共有することができた。第5章の(3)で、ブレイクアウトルームが完全に独立していることによる、オンライン授業でのグループ間での情報共有の難しさについて述べたが、この方法により、かなり解決することができた。

7. まとめ

本報告では、筆者が初めてオンライン授業を実施する中で漠然と感じた対面授業時とのコミュニケーション環境の違いや難しさが、どのようなことに起因しているのか、またその難しさを解決するために試行錯誤しながら実施した施策にはどのような意味があったのか整理して考察した。これにより、コミュニケーションの観点から見た対面授業とオンライン授業の違い、オンライン授業でできることやできないこと、またできないことをどう補完するか、オンライン授業が持つメリット、それをどう生かしたらいいかなどが少し見えてきた。

学生のアンケートを見ると、オンライン授業のネガティブな面だけでなく、「集中しやすい」「チャットで先生に質問しやすい」「時間が有効に生かせる」など、ポジティブな面も挙げられている。これらのメリットは対面授業だけを行っていたときには気が付かなかった点であり、今後、オンライン授業だけでなく、対面授業が再開される際にも活用できるものである。突然降って湧いたような事態になんとか対応するために、急ごしらえで試行錯誤しながら実施したオンライン授業ではあるが、今回のさまざまな試みや発見を一時的な緊急対応で終わらせてしまっただけでは、せっかく得られた貴重な資源を無駄にすることになる。今回得られた知見は、「対面授業ができないから、仕方なくオンライン授業をする」という、代替手段としてのオンライン授業の位置づけを、より積極的に選択していくものへと変えるきっかけになるものと思われる。本報告では、教師の内省に基づいて考察したが、今後、学生からの捉え方についても多面的に調査し、学生にとってよりよいオンライン授業を作ることに役立てたい。

最後に、コミュニケーション環境の観点から見た、プラットフォームの技術的な進歩にも期待したい。すでに、Zoomは2020年9月から、参加者自身がブレイクアウトルーム間を自由に移動できる設定が可能になり、グループワークなどがしやすくなった(Zoom help center)。今後、本報告で挙げたことを踏まえ、例えば、特定の人と個別に話すことができるような音声機能や、「コの字」や「島」などのレイアウトで着席できる機能、人と視線を合わせることができる機能、他のブレイクアウトルームの様子が見える機能など、様々なことができるようになると、オンライン授業の幅がより広がるものと思われる。

参考文献

- (1) 池田玲子・館岡洋子(2007)『ピア・ラーニング入門 創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房
- (2) 村岡英裕(1999)『日本語教師の方法論 教室談話分析と教授ストラテジー』凡人社
- (3) 茂呂雄二(1991)「教室談話の構造」『日本語学』10-10、63-72.
- (4) 吉田千春(編著)・武田誠・徳永あかね・山田悦子(2014)『日本語でインターアクション』

凡人社

- (5) Garvey, K. (2020). The Temptations and Limits of the Online Classroom. *Literacies and Language Education: Research and Practice*. Kanda University of International Studies, 52-55.
- (6) Zoom help center <<https://support.zoom.us/hc/en-us/articles/115005769646>> (2021 年 1 月 7 日)

オンライン上の接触場面における日本語会話の

IR (Initiative Response) 分析

—初級後半レベルの日本語学習者の

インターアクション—

鈴木小百合

【キーワード】日本語学習者、接触場面、会話データ、IR 分析、イニシアチブ

1. はじめに

神田外語大学留学生別科（以下、「別科」とする）では、2000 年 9 月以降、主に海外の協定校からの交換留学生および IES 全米大学連盟東京留学センター（通称「IES 東京センター」）からのアメリカの大学生が、半年もしくは 1 年間日本語を学んでいる。

2020 年春学期は、新型コロナウイルス感染症拡大の状況下、新たに来日もしくは前学期から在籍し、継続を希望した交換留学生 46 名での開講であった。そうした留学生の本学での学習機会を可能な限り確保し、大学関係者および地域社会への感染拡大リスクを極力抑えるため、学部授業同様に別科でも全科目オンライン授業が実施された。

本稿は、いまだ同感染症の終息見通しのつかない中、今後のオンライン授業に生かす知見を得るため、授業活動中の会話データの分析を行い、考察したものである。

2. 「インターアクション 3」⁽¹⁾ の授業

別科のコースは、日本語学習の入門レベルである 1 から上級レベルの 7 (CEFR B2 程度) まで、計 7 レベルで編成されている。本稿の対象となるのは、初級後半にあたるレベル 3 (CEFR A2 程度) の「インターアクション 3」の授業である。レベル 3 の学生たちは、必修として週に 8 コマの日本語科目（「インターアクション」「文法」「語彙漢字」「読解作文」）を履修することになっている。「インターアクション 3」は、そのうちの 3 コマを占めている。今回の緊急遠隔授業では、開講日を 3 週間程度遅らせ、留学生全員にオンライン授業受講のための機材を確保した上で、レベル 3 では『日本語でインターアクション』（凡人社）を主教材として、「インターアクション 3」を開講した。

別科の「インターアクション」は、学習者が遭遇するであろう日本語話者との接触場面で必要とされる「言語能力」、「社会言語能力」、「社会文化能力」などを身につけ、場面に適した日本語の運用ができるようになることを目指したコースである。授業では、日本語

を使ったインターアクションのための「理解」、「準備」と「練習」に加え、「実際使用」を促すアクティビティ（Performance Activity、以下「PA」とする）も取り入れている（別科2020年科目概要）。接触場面（外国人場面）とは、話し手の全てが母語話者である「母語場面」に対し、外国人話者が参加する場面を指す概念である（ネウストプニー 1995: 187）。したがって、留学生は日本語話者との接触場面において、より場面にふさわしい対応ができるよう、教室外での実際使用場面につながる日本語の運用力を習得することを目指している。そこで、同クラスでは、学期中に留学生にとって身近なトピックを様々取り上げ、そこでの話し合いや練習や準備を経て、最後のPAで日本語母語話者とのインターアクションを経験する機会を設けている。本稿で取り上げるのは、そのPA実施時に収録された日本人大学生との合同授業での会話データの一部である。

3. 先行研究

会話分析には、その構造面や管理面などに焦点をあてた様々な研究がある（メイナード 1993）。IR分析（Initiative Response Analysis）は、二者間の会話をターン単位で分け、先行ターンとのつながりや機能の観点から18のカテゴリーに分類して、会話のイニシアチブの様相を探る手法である（Linell & Juvonen 1988）。18のカテゴリーは、イニシアチブの程度から、6つの評価点に分けられる。会話全体で見た場合、両者のイニシアチブが同程度であれば、その会話は対称的、どちらかに偏っていれば非対称的であると言える。

Linell & Juvonen（1988）らは、社会的関係性の異なる二者間の9つの会話を分析し、その中でも判事と被告、教師と生徒など、制度的場面における会話では強い非対称性が見られ、インフォーマルで友好的な日常会話や子供同士のやり取りでは非対称性が低いと述べている。会話におけるこうした非対称性は、日本語を母語としない日本語学習者の接触場面でもよく見られる現象である。

岩田（2005）は、中級日本語学習者と日本人大学生の10分間の自由会話をIR分析の手法を用いて調査している。その結果、アイデンティティカテゴリーの変化をきっかけとして、非対称的であった会話が対称的な会話へと変化したことを報告している。当初は「留学生対日本人」というカテゴリーで始まった会話が、立場の等しい「スポーツ愛好家」、さらに「同じイベントに参加する者」という関係性へと変化したことから、両者の会話における役割が対等なものへと変わり、会話における対称性の構築につながったのではないかと考察している。

また、岩田（2007）は、中級日本語学習者と日本人大学生5組の自由会話データをIR分析で調べた結果、接触場面における会話の対称性を決める要因は言語能力ではなく、会話参加者による談話推進のリソースとなる情報提供の有無にあると述べている。つまり、ある程度会話を維持できる言語能力があれば、発話の内容によって対称的な会話が可能であると示唆している。

では、基礎的な文法項目の学習を終えたばかりの初級後半レベルの学習者の場合には、オンライン上の接触場面においてどのような会話の特徴が見られるのだろうか。中級以上に言語能力が限られた話者の場合であっても、イニシアチブの観点からの対称的参加は可能であろうか。可能であるとすれば、その要因は何か。オンラインという限定された空間

において、実際使用場面につながる会話の実現を目指すために、「インターアクション 3」で収録された会話データの分析を基に考察する。

4. 調査の目的

本稿では、Linell & Juvonen (1988) が提示した IR 分析の手法を用いて、オンライン上の接触場面における初級後半レベルの留学生と日本人大学生 5 組の音声データを分析し、会話の特徴を明らかにする。その結果を基に、今後のオンラインによる「インターアクション 3」でのより効果的な PA に向けた教育方法改善のための示唆を得ることを目的とする。

5. 調査の概要

5-1 IR 分析の手法

IR 分析の手法は、岩田 (2005, 2006, 2007) を参考にした。岩田 (2006) は、Linell & Juvonen (1988) が示した 18 のカテゴリー (CT) に、接触場面に特有の「相手の理解を確認したり、問題がある時に協力を求めたりするターン」に相当するカテゴリーを加え、全 19 に分類している。本稿でも、接触場面の会話データを分析することから、確認や協力要求のターンが予想されるため、岩田のカテゴリー分類に準ずる。表 1 がその一覧である。

表 1 IR 分析のターンカテゴリー

ターンの特徴	カテゴリー (CT)	イニシアチブ的側面	レスポンス的側面
1. イニシアチブ・レスポンスの強さ	(1) >	強い (相手の反応要求)	ほとんどない
	(2) ^	弱い (内容を導入)	ほとんどない
	(3) < >	強い (相手の反応要求)	相手の先行隣接ターンにリンク
	(4) < ^	弱い (内容を導入)	相手の先行隣接ターンにリンク
	(5) <	ほとんどない	相手の先行隣接ターンにリンク
2. 先行隣接ターン以外の特定の先行ターンにリンク (局所性)	(6) ・ ・ >	強い (相手の反応要求)	先行隣接ターン以外のターンにリンク
	(7) ・ ・ ^	弱い (内容を導入)	先行隣接ターン以外のターンにリンク
	(8) ・ ・ <	ほとんどない	先行隣接ターン以外のターンにリンク
3. 自分のターンにリンク (自己リンク)	(9) = >	強い (相手の反応要求)	自分の先行ターンにリンク
	(10) = ^	弱い (内容を導入)	自分の先行ターンにリンク
	(11) < = >	強い (相手の反応要求)	相手の先行隣接ターンを無視して自分の先行ターンにリンク
	(12) < = ^	弱い (内容を導入)	相手の先行隣接ターンを無視して自分の先行ターンにリンク
4. 周辺的な内容にリンク (焦点性)	(13) : >	強い	相手の先行隣接ターンにリンク
	(14) : ^	弱い (内容を導入)	相手の先行隣接ターンにリンク
5. 不適切あるいは先送りと判断されるターン (適切性)	(15) —	ほとんどない	相手の先行隣接ターンにリンク
	(16) — >	非常に弱い	相手の先行隣接ターンにリンク
6. トピックの開始予告	(17) (>	弱い	
トピックの終結	(18) >)	弱い	
7. 自分の発話に関する相手の理解確認、協力要求	(19) = — >	弱い	自分の先行ターンにリンク

出典：岩田 (2005: 139)

ターンは、イニシアチブ的側面とレスポンス的側面の両面から判断される。イニシアチブ的側面とは、会話を先に進めさせる「前方志向型」性質のことで、その発話の内容によって強弱が判断される。例えば、質問など相手への反応を要求するものはイニシアチブが強いと言えるが、内容を導入するターンは弱い。一方、レスポンス的側面は、先行する談話にリンクした発言で、談話に一貫性を生じさせるといった「後方志向型」性質を持つ。レスポンス的側面は、ターンのリンク先によってイニシアチブの強弱に影響が表れる。例えば、相手の先行隣接ターンにリンクするものであれば、イニシアチブは弱い、それ以外の相手の離れた先行ターンや自分の先行ターン等にリンクするものはイニシアチブが強いと言える。また、最小応答や聞き返し等のターンは、イニシアチブが非常に弱く、自分のターンの先送りなどは、イニシアチブがほとんどないと判断される。こうした各ターンの特徴を分類して、イニシアチブの強さを6段階に評価したものが表2である。カテゴリー横の記号は、ターンのコード化の際に使用するものである。

表2 ターンカテゴリーの評価点

評価点	カテゴリー (CT)	カテゴリーの意味
1 (ほとんどない)	(15) —	最もイニシアチブが弱く、ターンのパスなどの応答を先送りするターン
2 (非常に弱い)	(5) < (16) —> (19) = —>	イニシアチブがほとんどない最小応答、相づち 聞き返しや繰り返しによって応答を先送りするターン 相手に協力を要求するターン
3 (弱い)	(4) <^ (10) =^ (8) ・ ・ < (18) > (17) (>	先行隣接ターンの内容を踏まえて新しい情報を付加するバランスの取れたターン 自分の先行ターンにリンクし、新しい内容を導入するターン 離れた先行ターンにリンクする最小応答 トピックの終結を表明するターン トピックの開始を予告するターン
4 (中程度)	(3) <> (9) => (7) ・ ・ ^ (14) : ^ (12) < = ^	先行隣接ターンの内容を踏まえた質問 自分の先行ターンにリンクした質問 離れた先行ターンや先行談話の内容にリンクし、内容を導入するターン 先行隣接ターンの周辺的な内容にリンクし、内容を導入するターン 相手の先行隣接ターンを無視して自分のターンにリンクし、内容を導入するターン
5 (強い)	(2) ^ (6) ・ ・ > (13) : > (11) < = >	先行談話とつながりがなく、新しい内容を導入するターン 離れた先行ターンや先行談話の内容にリンクする質問 先行隣接ターンの周辺的な内容にリンクし、相手に応答を要求するターン 相手の先行隣接ターンを無視して自分のターンにリンクし、内容を要求するターン
6 (非常に強い)	(1) >	最もイニシアチブが強いターン 先行談話とつながりがなく、相手に応答を要求する「拘束されないイニシアチブ」

岩田（2006）を一部改変

評価1は、パスなどでターンを先送りするもので、イニシアチブが「ほとんどない」。評価2はイニシアチブが「非常に弱い」もので、最小応答や相づち、聞き返しや繰り返し等が該当する。評価3は「弱い」で、先行隣接ターンや自分の先行ターンにリンクして、新しい内容を導入するターンである。評価4は先行隣接ターンや自分のターンにリンクした

質問や離れたターンにリンクした内容導入のターンであり「中程度」、評価 5 は先行談話とつながりがなく新しい内容を導入したり、離れた先行ターンや先行談話の内容にリンクした質問等でイニシアチブが「強い」。評価 6 は先行談話とつながりがなく相手に応答を要求するターンで、「非常に強い」イニシアチブである。このようにイニシアチブの強さによって評価点を設けることで、会話データの対称性を可視化している。

分析にあたっては、会話分析の経験がある日本語教師 1 名に協力を求め、サンプルデータを用いて試験的にコード化を行い、カテゴリーの解釈について話し合った。その後、客観性を期すために、各自がコード化した 1 名分のデータを照合し、一致度を算出したところ 83.3%という結果を得た。

5-2 PA 参加者の組み合わせ

今回、調査の対象となったのは「インターアクション 3」を履修する留学生 (FS) 5 名⁽²⁾と日本人大学生 (JS) 4 名の各ペアの会話データの一部である。留学生を FS1～FS5、日本人大学生を JS1～JS4 として示す。そのうち、JS1 は留学生 2 名 (FS1、FS4) の会話パートナーとして 2 回のセッションに参加した。

各ペアの概要を表 3 に示す。日本人大学生は、いずれも本学学部の 1 年生であり、会話データはオンライン合同授業内で録音されたものを参加者の同意を得て使用した。1 回のセッションの時間は 15 分程度であったが、各ペアは話題を変えて何回かトピックを繰り返すことができた。使用した会話データは、そのうち留学生が選んだ 1 つである。尚、年齢および滞日歴は、合同授業が実施された 2020 年 6 月時点のデータである。

表 3 各ペアの概要

ペア	留学生	年齢	性別	滞日歴 (月)	母語	大学生 日本人	年齢	性別	会話時間 (分)	ターン数	一分あたりの 平均ターン数
1	FS1	20 代	女	10	インドネシア語	JS1	10 代	女	5'13	72	13.8
2	FS2	20 代	女	3	スペイン語	JS2	10 代	女	5'28	128	23.4
3	FS3	20 代	男	10	スペイン語	JS3	10 代	女	4'13	48	11.4
4	FS4	20 代	女	10	インドネシア語	JS1	10 代	女	4'08	47	11.4
5	FS5	20 代	男	10	ポルトガル語	JS4	10 代	男	4'45	86	18.1

5-3 PA のトピック

PA のトピックは、「友達を遊びに誘う」である。留学生は、「インターアクション 3」の PA として、パートナーとなった日本人大学生とオンライン上の個別の部屋⁽³⁾で話すセッションに 2 回、相手を変えて参加した。この PA の目標は「相手の反応に気をつけて一緒に出かける約束をする」というもので、一方的な誘いにならずに、一緒に行き先を考えて決めるよう求められていた。パートナーとなる日本人大学生には、特に内容に関する制約は

設けず、活動の趣旨が伝えてあった。

セッションでは、双方初対面であることから、まず自己紹介をし、事前の練習や準備で行った活動を参考にして留学生が相手の趣味や好みについて尋ね、その場で適当なアクティビティを考えて遊びに誘った。その後、約束した内容に合わせて、待ち合わせ場所や当日の予定を話し合うという流れで進んだ。

留学生は、PA の前に授業内で社会言語能力や社会文化能力の観点からの話し合いや練習を重ね、リハーサルとフィードバックという準備段階を経て、この日の PA に臨んだ。PA での会話は録音し、後の振り返りと評価に使用することがあらかじめ伝えられていた。

5-4 会話データ

録音された会話データを下の記号を参考に文字化した。今回の PA では録画は行われず、音声データのみ収録し、分析の対象とした。

会話データで使用した記号

↑ : 上昇イントネーション	↓ : 下降イントネーション	— : 音を伸ばす
、 : 一拍の間	(.) : ごく短い間	(0.6) : 6 秒の間
() : 筆者による説明	haha, hh, hnhn, nhnh : 呼気音	X : 聞き取り不明
// : 次ターンの発話がこの時点から重なり始まる		

大浜（2006: 9）を参考に一部改変

6. 分析結果

6-1 ペア 1（FS1 と JS1）の会話

ペア 1 の会話の IR 分析によるカテゴリー分類の結果を図 1、使用されたターンのイニシアチブの強弱のバランスを図 2 に示す。

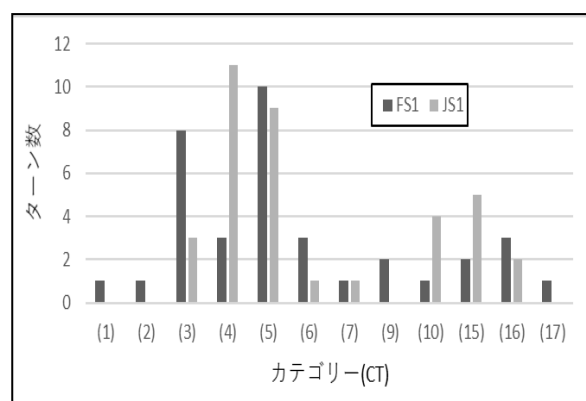


図 1 ペア 1 のカテゴリー分類

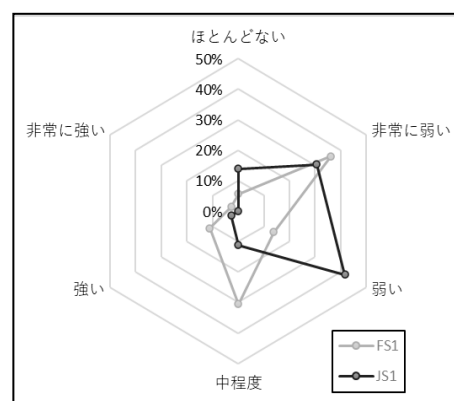


図 2 ペア 1 のイニシアチブ

FS1 のターンは CT5 [最小応答] が最も多く、次に CT3 [質問] で、全体の半数を占め

た。一方、JS1 のターンは、CT4 の先行隣接ターンへの〔新情報付加〕が最も多く、CT5 がそれに次ぎ、全ターンの過半数を占める。このことから、FS1 が積極的に JS1 に問いかけ、JS1 がそれに応答するというインタビュー形式の会話の様相がうかがえる。

それが見られる会話データの一部を会話例 1) に示す。

会話例 1)

21FS1: あー、すごい、えーと (.)、あーん、えーと、ディズニーランド、の時、行く、
行った、行ったの？行ったの時が、ありますか？

22JS1: あ、あります。何回も。たくさん、行きました

23FS1: あー、そう誰と↓、行きました？

24JS1: えーと、家族と行ったり↓、友だちと行ったり

25FS1: んー、楽しかった？

26JS1: 楽しかったです

FS1 は JS1 からディズニーランドが好きだと聞いた後で、21FS1、23FS1、25FS1 のようにその経験についての質問を続け、JS1 がそれに答える。こうして、相手から情報を聞き出し、「一緒にディズニーランドへ行く」という約束をとりつけるに至るわけだが、FS1 が積極的に相手に働きかけ、会話を進行させている様子がわかる。一方、JS1 側には FS1 からの質問に直接応答する発話は見られるが、質問やさらに話題を広げるようなターンはほとんど見られない。その結果、中程度のイニシアチブが見られる FS1 に対して、JS1 のイニシアチブは弱く、両者のバランスは対称的とは言えない。このような非対称的な会話となった要因の一つは、トピックに負うところが大きいと考えられる。今回の PA では「友達を遊びに誘う」という目標があったため、留学生が日本人大学生から好みや都合を聞き出し、約束を取り付けるという一方的な働きかけに終始してしまった可能性が考えられる。

また、ペア 1 の会話データからは、JS1 から提供された情報に対して、さらなる質問で情報を引き出すことはあっても、自分の意見や感想等を述べるなど、相手の発話に何らかの評価を示すターンはあまり見られなかった。日本語母語話者の雑談の会話分析を行った筒井 (2012) は、一つ的话题を持続させるためには、何らかの興味や関心を示す評価の発話が重要だと述べている。しかし、ペア 1 の会話では、FS1 の問いに JS1 が答えると言った一方向の情報提供場面が目立ち、双方の意見の一致を確認し、会話を深めるといった相手との関係性構築に向けた発展的な話題展開は見られなかった。また、岩田 (2007) が述べる参加者双方による情報提供も行われず、対称的な会話実現には至らなかった。

確かに日本人大学生に比べれば、留学生の日本国内の施設についての情報は限定的かもしれない。しかし、実際場面での会話では、特別な理由でもない限り、一方の話者の意向のみが反映されて約束が成立するわけではない。FS1 が JS1 に働きかけ、新しい情報を得たのと同様に、FS1 からも JS1 に何らかの意思表示や情報提供などを行い、双方向的インタラクションがあってこそ、対称的な会話が成立するものであろう。ペア 1 の会話の特徴はこうした CT3 と CT4 のバランスが偏った【インタビュー型】にあると言える。

6-2 ペア 2 (FS2 と JS2) の会話

ペア 2 のカテゴリー分類を図 3、イニシアチブのバランスを図 4 に示す。

ペア 2 で顕著なのは、ターン数の多さである。表 3 に示したように 1 分あたりの平均ターン数が 23.4 で、どのペアよりも多い。しかし、カテゴリー分類を見てみると、双方 CT5 [最小応答] が多く、とりわけ FS2 は全ターンの 3 割以上を占めている。ここから、ペア 2 の会話は短いやり取りで進んでいる様子がうかがえる。

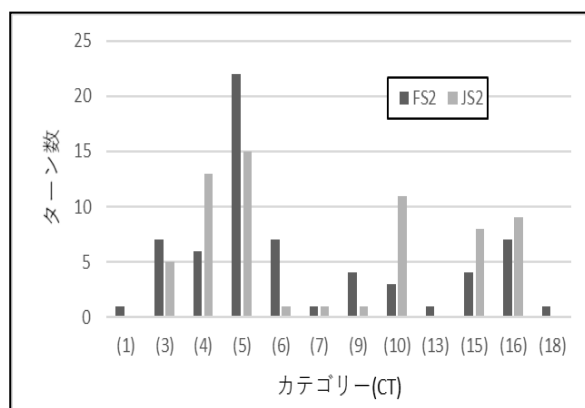


図 3 ペア 2 のカテゴリー分類

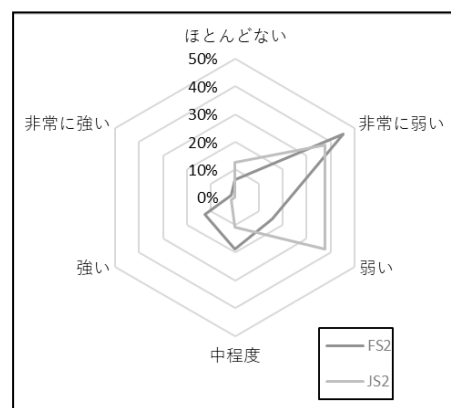


図 4 ペア 2 のイニシアチブ

会話例 2) は、FS2 の問いに JS2 が甘いものはあまり好きではないと答えた後の会話であるが、ペア 2 の会話のテンポが如実に表れている。このうち、43FS2、45FS2、47FS2、51FS2 が CT5 にあたるが、FS2 は JS2 の発話の合間に相づちを返しているのみである。一方の JS2 には、図 3 に見られるように様々なカテゴリーのターンが使用されているが、特に CT5 の他、CT4 先行隣接ターンへの [新情報付加]、CT10 自分の先行ターンへの [新内容導入] の使用がいずれも多い。これは、ペア 2 の会話の情報提供者が JS2 に偏っていることを示し、会話例 2) の 40JS2 が TC4、44JS2、46JS2、48JS2、50JS2、52JS2 が TC10 である。

会話例 2)

39FS2 : あー、じゃ、どこがいいかな、hhh、んー

40JS2 : カフェとか

41FS2 : カフェ？

42JS2 : カフェ？

43FS2 : うんうん

44JS2 : とかやったら

45FS2 : うん

46JS2 : ケーキとか

47FS2 : うん

48JS2 : ケーキとかじゃなくても

49FS2 : hhh

50JS2：他に何か、デザートとか売ってるから

51FS2：うん

52JS2：カフェとかもいいかもしれん

実際、図 4 の通り、FS2 のイニシアチブは非常に弱く、多少の質問によるターンで中程度のイニシアチブが若干見られるものの、JS2 とともに大半が弱いイニシアチブ以下にとどまり、どちらにも目立ったイニシアチブが見られないまま会話が進んでいることがわかる。したがって、ペア 1 同様、ペア 2 の会話の特徴は、FS2 から JS2 への質問と回答が続く一方向的な【インタビュー型】と言えよう。

6-3 ペア 3 (FS3 と JS3) の会話

ペア 3 のカテゴリ分類を図 5、イニシアチブのバランスを図 6 に示す。

ペア 3 の平均ターン数は、表 3 の通り、1 分あたり 11.4 で 5 組中最も少ない。そして、FS3 のターンは、CT3 [質問] と CT16 [聞き返し] が多いのが特徴的であり、CT3 以外でのイニシアチブは非常に弱い。一方の JS3 のターンは、CT4 [新情報付加] と CT5 [最小応答] の使用が非常に多い。これは、これまで見てきた 2 つのペアのように FS 側に CT5 が多用されるのとは異なる特徴である。

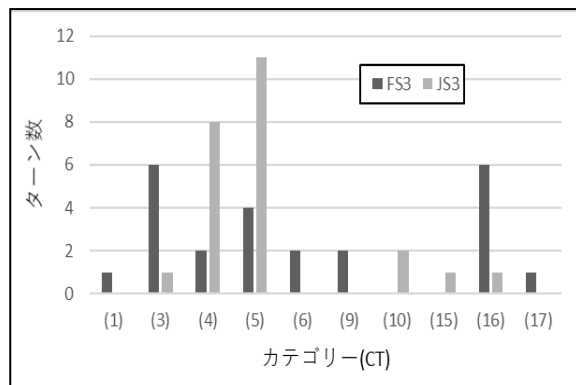


図 5 ペア 3 のカテゴリ分類

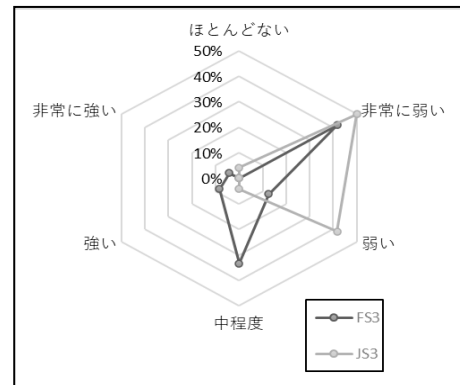


図 6 ペア 3 のイニシアチブ

では、実際にどのような会話がやり取りされていたかを会話例 3) で見てみる。これは、FS3 が JS3 を映画に誘い、予定があると非明示的に断られた後の会話の一部である。

会話例 3)

9FS3：でも、えーと、映画、映画は、好きじゃない？

10JS3：はい

11FS3：え、え、映画館、好きじゃない？あまり好きじゃない？

12JS3：あまり、行きません

13FS3：んー、そうだね。えーと、それから、えー、別の日は、友だちと、いっしょに、何か、
できますか？

14JS3 : はい//

15FS3 : だいじょぶ？

16JS3 : できます

FSからの問いに対してJSが答えると言ったパターンはこれまでのペアと同様であるが、JS3は初めの回答に最小応答で返している。10JS3、14JS3がそれで、CT5〔最小応答〕のターンである。それに対して、FS3は11FS3や15FS3のように確認要求を行い、JS3が12JS3、16JS3のように表現を変えて再度応答するといったやり取りが続く。このように、ペア3の会話にはFSよりもむしろJSにCT5のターンが多く見られた。

なぜこのようなやり取りが多用されたのだろうか。ここには、JS3からFS3への配慮が働いていたのではないかと考えられる。つまり、回答の表現を簡素化して言語的な負荷を軽減することで、FS3の理解を支援しようとしていたのではないだろうか。実際に、JS3の発話には、文節ごとに区切って発音したり、相手の言葉を復唱して確認するといったフォリナー・トーク（スクータリテス 1981）も見られた。そうしたやり取りは、FS3の理解ペースに合わせて発話を調整する【サポート型】と言えよう。しかし、一方でFS3のターンにはCT16〔聞き返し〕が多く見られたように、相手の応答の意味を理解しかねている場面がいくつか見られる。これは、言語的な要因でJS3が回答を簡略化しすぎたためか、FS3の文脈理解が不十分なためか、或いは、心理的な要因で慎重に確認をしているだけなのかは、データ上からの判断では難しい。しかし、ペア3の会話では、双方非常に弱いイニシアチブにターンが集中し、FS3の質問に対し、JS3が極めて簡潔に応答するという非対称的パターンの会話展開であった。

6-4 ペア4（FS4とJS1）の会話

ペア4のJS1は、ペア1のJS1と同一人物である。しかし、会話の様相は、非常に異なる結果となった。ペア4のカテゴリー分類を図7、イニシアチブのバランスを図8に示す。

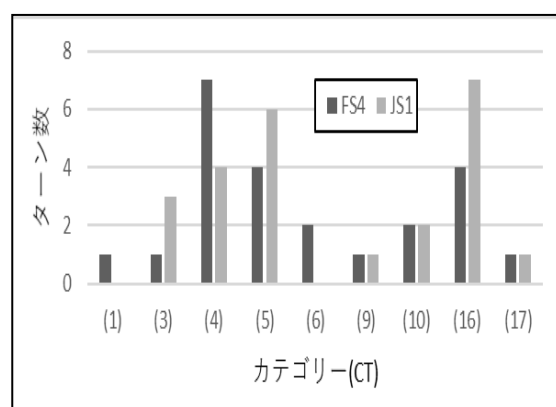


図7 ペア4のカテゴリー分類

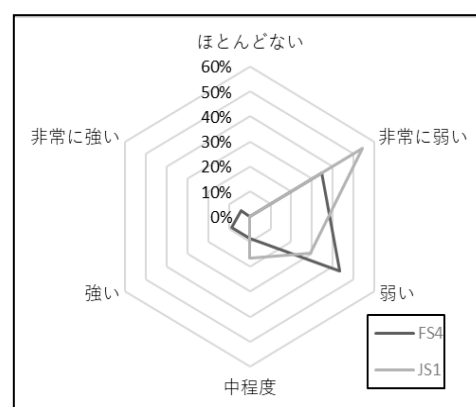


図8 ペア4のイニシアチブ

まず、ペア4の特徴としてあげられるのは、平均ターン数の少なさで、ペア3同様に1分あたり11.4で調査データ中最も少ない。そのうち、FS4のターンはCT4〔新情報付加〕

が7ターンで、全体の3割強にあたる。CT4は、これまで見てきた3つのペアの会話では、FSには少なく、むしろJSのターンに多かったものである。ペア1の会話の特徴として表れていたように、トピックの性質上、FS側の質問が多く、JSの応答がそれに続くというパターンが一般的に見込まれる中、なぜこのような結果になったのだろうか。

会話例4)にその会話の一部を取り上げ、実際に行われたやり取りを見てみる。

この中で、12FS4と18FS4がCT4に分類されたターンである。ペア4の会話の特徴として、まず、FS4が問いかけ、JS1がその問いについて聞き返したり、不足情報を求めたりといった情報要求をする。そして、FS4がそれに応答して、新たに情報を付け加えることで会話が進行していくというパターンである。

会話例4)

8FS4 : (省略) 日本で、おすすめ場所ありますか？

9JS1 : おすすめの場所？

10FS4 : そう

11JS1 : 場所？

12FS4 : そう。うん。買い物場所

13JS1 : うん、んーと、浅草？

14FS4 : 浅草？ (.) はい

15JS1 : が、おすすめです

16FS4 : 行ったことがありますか

17JS1 : あります。遊びに行きました

18FS4 : そうです (0.7) 浅草、私は行ったことはありません

19JS1 : ん

一方で、JS1のターンは、CT5 [最小応答] と CT16 [聞き返し] で過半数を超えている。19JS1 や 9JS1 がそれである。これはやや唐突に感じられるFS4の発話に対して、JS1が意図の確認のために聞き返しや繰り返しを多用しているためである。したがって、ペア間でのやり取りは続けられながらも、会話は前後しながら緩慢に進んでいく。実際、このセッションでは行き先の合意には達したが、待ち合わせの日時や場所等の相談までには至らなかった。

イニシアチブについては、図8に示すように、FS4に弱いイニシアチブ、JS1に中程度のイニシアチブが多少見られる。これは、上述のように先行する発話に対するJS1からの問いかけにFS4が答えるターンが多いためであり、JS1が積極的に会話をリードして進めていくというよりは、FS4の発話の意図を確認しつつ、サポートしながら、会話が展開していたと考えられる。

6-5 ペア5 (FS5 と JS4) の会話

ペア5のカテゴリ分類を図9、イニシアチブのバランスを図10に示す。

ペア5の会話は、他のペアとはやや異なる様相となった。それは、これまで見てきたよ

うに CT4 先行隣接ターンへの「新情報付加」での両者のターンに差がなく、CT5「最小応答」、CT16「聞き返し」についても同程度のターン数であったためである。これは、互いに相手のターンを受けて、何らかの新しい情報を付与し合って会話を進展させていることを示す。また、JS4 は他のカテゴリーへの分類が少なく、CT4 と CT5 以外では、CT10 自分の先行ターンへの「新内容導入」ターンが多く、会話で積極的に情報提供する様子がうかがえる。

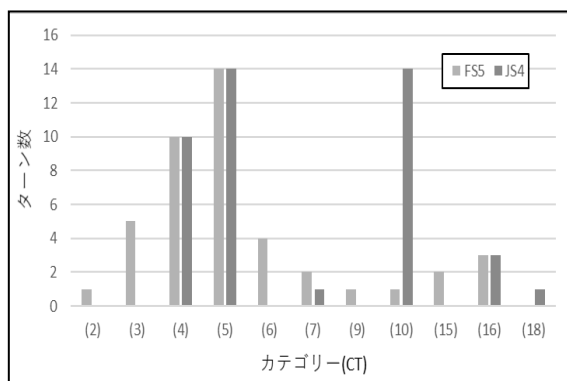


図9 ペア5のカテゴリー分類

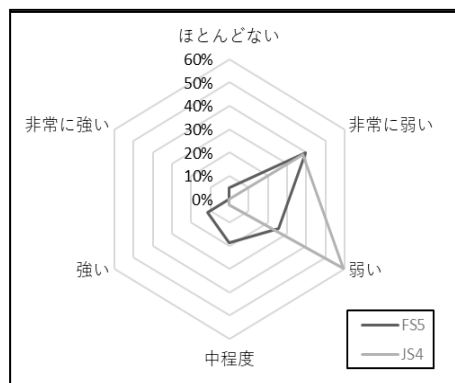


図10 ペア5のイニシアチブ

なぜこのような構図が生まれたか、会話例5) にペア5の会話の一部を示す。これは、JS4がFS5の国の著名なサッカー選手が登場するゲームをよくするという話の続きである。

会話例5)

41FS5: どこで、やっていますか?

42JS4: あー、あー、あれ? えーと、ケータイ

43FS5: え? ケータイ? ホント? へー

44JS4: ケータイ、アプリ、アプリで

45FS5: それは、めっちゃおもしろい↓

46JS4: そうそう、ってか、最近は、もう、ケータイゲームばっか、クラロワとか、
知ってる、かな?

47FS5: はい、はい、知ってる

48JS4: クラッシュロワイヤル? とか、サッカー関係なければ、結構やってる

CT10 に分類されたのは、44JS4、46JS4、48JS4 である。これらのターンは、それぞれ隣接先行ターンの 43FS5、45FS5、47FS5 を受けて発せられたものである。FS5 は、これまでのペアと異なり、JS4 のターンを受けて、間髪を入れずに自分の感想や反応を返している。それに JS4 が答え、更に情報を付加して、友人同士のようにテンポよく会話を発展させている様子がうかがえる。

評価点の割合では、JS4 のターン中に弱いイニシアチブが比較的高い割合で認められた。それは、これまで見てきたペア1から3のJSの発話のようにCT4、つまりFSからの質問

に対する応答ターンだけではなく、JS4 の場合には、自分の先行ターンにリンクして新しい内容を導入する CT10 が多いためである。JS4 は自発的に新たな情報提供を行い、話題の展開に貢献していると言える。これは、ペア 5 の会話に非常に特徴的な点である。

このペアの会話は、対称的な評価点の分布には至らないまでも、3つのカテゴリで同等のターン数が確認され、比較的バランスの良い【友達型】の会話が展開されていたと言える。

7. 考察

これまで見てきた5つのペアの IR 分析による会話の特徴は、表 4 のようにまとめられる。

表 4 各ペアの会話の特徴

	カテゴリ (CT)	イニシアチブ	会話の特徴
ペア 1	双方 CT5 [最小応答] が多く、FS1 は CT3 [質問]、JS1 は CT4 [新情報付加] が多い傾向にある	FS1 に中程度のイニシアチブが見られる	FS1 の問いかけに JS1 が答えるという構図で、FS1 からの情報提供や意見開示、感想、評価などはあまり見られない 【インタビュー型】
ペア 2	双方、様々なターンカテゴリーを使用しているが、FS2 は CT5 [最小応答] が三割を占め、JS2 は CT4 [新情報付加]、CT5、CT10 [新内容導入] が多い	双方に目立ったイニシアチブはあまり見られない	JS2 が情報提供や話題の展開をリードし、FS2 は最小応答で返すパターンが目立つ。短いターンが多数交わされた 【インタビュー型】
ペア 3	FS3 は CT3 [質問] と CT16 [聞き返し]、JS3 は CT4 [新情報付加] と CT5 [最小応答] のターンが多い	FS3 に中程度のイニシアチブが見られる	FS3 が中程度のイニシアチブを示すも、JS3 の応答には、FS3 への慎重な配慮が見られる 【サポート型】
ペア 4	FS4 は CT4 [新情報付加]、JS1 は CT5 [最小応答] と CT16 [聞き返し] のターンが多い	双方に目立ったイニシアチブはあまり見られない	JS1 が FS4 の発話の意図を確認しつつ、会話が前後しながら展開する 【サポート型】
ペア 5	JS4 に CT10 [新内容導入] のターンが目立つが、双方 CT4 [新情報付加]、CT5 [最小応答]、CT16 [聞き返し] は同程度のターン数	双方に目立ったイニシアチブはあまり見られない	互いに情報や話題提供をし合いながら会話を進めている。FS5 は自分の感想や意見も述べ、JS4 は積極的に情報提供を行い、双方が話題の継続に貢献している 【友達型】

ペア 1 と 2 は、主に FS が質問し、JS がそれに応答する形で情報提供を行い、会話が進んでいく展開であった。そこには、FS からの情報提供や意見、感想などの表出はほとんど見られず、質問者と回答者という【インタビュー型】の役割分担が続いたため、最後までそれ以上の関係性の構築は見られなかった。その理由として、トピックが「遊びに誘う」であったため、約束を取りつけることを重視し、実際の接触場面の機会を十分に生かしきれなかったのではないかと考えられる。確かに今回の PA は、「インターアクション 3」の中での活動の一つではあるが、同時に、初対面の留学生と日本人大学生が接する場面でもあった。したがって、本来の出会いによって生じるはずのプロセスが看過され、首尾よく相手との約束を取りつけることにのみ専心してしまった可能性がある。実際、ほとんどのペアが簡単な自己紹介の後で、すぐに誘いのトピックに移り、会話を展開させている。もう少し互いに打ち解けてから、トピックである「友達を遊びに誘う」会話へと続く流れにつなげる工夫が必要だったように思われる。PA の本来の目的が教室場面と実際場面をつなげる場を設けることであることから、互いを知り、質問者と回答者以上の関係性の構築を目指すことは、むしろ本来の目的にかなうことである。

一方、ペア 3 と 4 の会話では、JS の FS に対する言語的配慮がうかがわれた。JS には FS の理解の程度や発話の意図に留意し、応答の仕方を調節したり、不足情報を補ったりして、会話の継続を支援する【サポート型】対応の様子が見られた。IR 分析の結果では、FS が JS への回答確認で質問を行っているため、ペア 3 の FS3 に中程度のイニシアチブが見られたが、実際には、JS のサポートなしでは成立が難しい不安定な会話展開であったと言える。しかし、これは初級後半レベルの接触場面では、珍しくはない構図であり、相手からのサポートを引き出すこともストラテジーの一つと考えられる。

では、こうした状況をいかに次のステップへとつなげ、自立的な日本語話者を目指していけばよいだろうか。

牛窪・西村（2016）は、中級の会話授業でアーティキュレーションの観点から学生の教室内外の言語活動をつなぐ実践研究を行っている。その中で、学生たちは自身の会話を録音し、教材化して振り返ることで「自己モニタリング能力」を育成し、教室内外での活動を自身の言語活動と連続性を持つものとしてとらえることが可能であると述べている。上述の 2 組のペアの場合にも、自身の会話を振り返ることが、そうした自己モニタリングの視点を強化して、自らの課題を発見し、改善し、実際場面でのインターアクション能力の育成へとつながっていくのではないかと考える。

また、今回の PA では、事前に FS のおおよその日本語レベルや会話の目的について、JS 側に連絡済みではあったが、JS 側にしてみれば、初対面の FS とどの程度の日本語で話せるのかは、実際にやり取りをしてみるまでわからなかったであろうと思われる。しかし、PA では、各セッション 15 分の持ち時間のところ、どのペアも 5 分前後で 1 つの話題を終えていた。そうした短いセッションでは、十分に相手の日本語能力が把握しきれないまま、会話が終了してしまった可能性もある。その結果、両者の関係は、日本語学習者と母語話者である支援者に終始してしまったのではないだろうか。岩田（2005）の研究でも指摘されたように対等なアイデンティティカテゴリーの交渉と選択が対称的な会話の実現には重要であることが示唆される。今後のセッションでは、メイントピックに入る前に、もう少し

しお互いを知るためのやり取りができるよう準備段階で工夫が必要である。例えば、個別セッションの前に、全体で簡単な自己紹介やゲームなどのアクティビティを取り入れ、アイスブレイクの時間を設けたり、PA を段階的に進められるようなワークシートを用意することなどが考えられる。また、オンライン環境ならではの特性を生かして、限られた言語能力を補うために、視聴覚資料を共有したり、その場で翻訳ツールを利用したり、チャット機能を使って文字でのやりとりを加えることも可能である。今後は、そうしたツールの利用について、準備段階でもう少し積極的に学習に組み込み、PA で生かすことも考えたい。

また、5 ペアの中で唯一、一部のカテゴリーの使用において対称性が見られたペア 5 の会話では、情報提供の点では JS が FS に勝っていたが、PA の間、非常に弾んだ【友達型】会話が展開され、最後は互いの連絡先交換へと今後の関係性構築への兆しも見られた。そうした円滑な会話を実現できた要因は、他のペアには見られなかった初期段階でのやり取りにあると思われる。ペア 5 では、FS が JS を誘うまでに 58 のターンが交わされ、最終的に「サッカーの試合をする」という約束も、自己紹介からの自然な流れの中で生じた話題であった。それは、あらかじめ用意されたものではなく、FS が JS に会って、話をしているうちに、互いの興味が一致することを発見した後に示された提案であった。したがって、両者の関心は本物であり、約束が結ばれた後も、同じ話題のまま会話がしばらく続けられた。これは、実際場面を教室内に実現できた好例であったと言えよう。

これら、5 つのペアの会話分析からは、互いの関係性の構築が重要であることが示唆される。「インターアクション 3」に参加した日本語母語話者と非母語話者という関係よりも、まずは同じ大学で学ぶ学生として友好的関係を築き、その基盤の上でインターアクションを進めることが、より円滑で実際場面に近い会話の実現につながるとと思われる。

8. まとめ

今回は、オンライン接触場面における初級後半レベルの日本語学習者の会話データを IR 分析によって調査した。その結果、イニシアチブの取得は、必ずしも言語能力の高低によるものではなく、初級後半レベルの日本語学習者であっても、母語話者を相手に中程度のイニシアチブを取ることができることがわかった。しかし、それは非対称的な会話となり、必ずしも円滑な会話展開とは言えず、「インターアクション 3」の本来の目的である「場面に適した日本語の運用能力」習得のためには、対称的な会話を目指す必要がある。本稿で取り上げた 5 つの会話には【インタビュー型】【サポート型】【友達型】といった特徴が見られ、その中で【友達型】が最も対称性が見られる会話であることがわかった。そして、その基盤に友好的関係性の構築があることが示唆された。

したがって、今後の授業実践では、話者同士の関係性構築を重視し、出会いから会話の終結まで連続性をもった話題展開を目指すことが重要だと考えられる。また、自らの会話を振り返ることで、学習者自身の気づきを促し、各自のインターアクション能力の改善につなげられるよう授業実践で取り組みたい。特にオンライン授業では、伝達手段として、視聴覚資料やコミュニケーションツールなどの利用もしやすい。そうしたデジタルツールの利用についても、会話の内容を深め、互いの意思伝達をサポートするものとして、今後の授業では、さらに積極的に取り入れていきたいと思う。

今回の調査では会話データのみを扱ったが、今後は、参加者への半構造化インタビュー等を用いて具体的な発話の意図や理解度などを確認することで、より詳細なデータ分析が可能であろう。また、本稿で取り上げたのは、IR 分析のための一部の会話データに過ぎず、取り上げられなかったデータにも授業改善への多くの示唆が含まれていると考えられる。インターアクション能力は、言語能力以外にも社会文化能力、社会言語能力を統合したものであるため、留学生個人の文化的背景も反映されると考えられる。したがって、文化的背景の異なる学習者間の比較や特徴の分析も重要である。これらは、今後の課題としたい。

謝辞: データ提供に快く応じてくださった留学生と日本人大学生の皆様に感謝いたします。

注

- (1) 2020 年春学期の「インターアクション 3」は、2 クラス開講されたが、本稿で扱うのは、そのうちの 1 クラスの会話データである。
- (2) 本クラスの学生は全 7 名であったが、今回は二者間の対称性を見るために、二人ずつのペアとなった組み合わせの会話データのみ扱った。
- (3) オンライン授業では、Web 会議システムの Zoom を使用した。

参考文献

- (1) 岩田夏穂 (2005) 「日本語学習者と母語話者の会話参加における変化ー非対称的参加から対称的参加へー」『世界の日本語教育』15、135-151. 国際交流基金
- (2) 岩田夏穂 (2006) 「イニシアチブレスポンス分析の課題と可能性ー日本語の会話に適用する場合ー」『言語文化と日本語教育』31、66-69. お茶の水女子大学
- (3) 岩田夏穂 (2007) 「留学生と日本人学生の自由会話に見られる参加の対称性と非対称性」『言語文化と日本語教育』33、1-10. お茶の水女子大学
- (4) 牛窪隆太・西村由美 (2016) 「留学における学習環境の連続性をどうとらえるかー教室外環境を活用した会話教育の試みからの一考察ー」『関西学院大学日本語教育センター紀要』5、7-22.
- (5) 大浜るい子 (2006) 『日本語会話におけるターン交替と相づちに関する研究』(溪水社)
- (6) 神田外語大学留学生別科 2020 年科目概要【必修科目】
https://www.kandagaigo.ac.jp/kuis/cms/wp-content/uploads/2019/08/2020spring_summary_j_required.pdf (2020 年 10 月 8 日)
- (7) スクータリデス A. (1981) 「日本語におけるフォリナー・トーク」『日本語教育』45 号、53-62. 日本語教育学会
- (8) 泉子・K・メイナード (1993) 『会話分析』くろしお出版
- (9) 筒井佐代 (2012) 『雑談の構造分析』くろしお出版
- (10) 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
- (11) 吉田千春 (編著)・武田誠・徳永あかね・山田悦子 (2014) 『日本語でインターアクション』サウクエン・ファン (監修)、凡人社
- (12) Linell, P., Gustavsson, L. & Juvonen, P. (1988) International dominance in dyadic communication: a presentation of initiative-response analysis, *Linguistics*, Vol. 26: 415-442.

オンライン授業用教材開発に向けての現状分析

—日本語中級インターアクション科目を対象として—

藤岡亮子

【キーワード】教材開発、オンライン授業、インターアクション、日本語中級、交換留学

1. 問題と目的

本稿は、2020 年度春学期における本学留学生別科インターアクションプログラム「インターアクション 4」の現状分析を行った結果を報告するものである。

当プログラムは、本学国際協定校に在籍し、交換留学制度を利用して入学する留学生を対象にしたもので、「インターアクション」は必修科目の一つとなっている。本科目では、ネウストブニー（1995）提唱の「インターアクションのための日本語教育」の理念を出発点とし、学習者が遭遇するであろう日本語話者との接触場面で必要とされる「言語能力」「社会言語能力」「社会文化能力」などを身につけ、場面に適した日本語の運用ができるようになることを目指している。授業内容は、日本語を使ったインターアクションのための「理解」、「準備」と「練習」に加え、カリキュラムに本当の場面を組み込んで実際の日本語使用を促す「パフォーマンス・アクティビティ／以下 PA と略記」も取り入れた構成となっている。

筆者は 2020 年度春学期に本科目を担当したが、新型コロナウイルス感染症 (COVID-19) 拡大に伴い、本学はその対策として 4 月 27 日を授業開始日としてインターネットを利用したオンライン授業を実施することが決定された。オンライン授業によるインターアクション教育の試みは今回が初めてであり、実践を重ねるうちに新たな可能性や課題が見えてきた。今後は、新型コロナウイルス感染症の影響が長期化した場合の措置として、学生が自国にいながら受講する、新たなオンライン授業の構築のための教材開発が求められる。そのため、まず 2020 年度春学期授業の取り組みを記録することに意義があるものと考え、教育実践を報告する。次に、実践と学生に対するアンケート調査の結果をもとにクラスの現状を分析し、今後におけるオンライン授業充実のための教材の可能性と課題を明確にし、教材開発に資することを目的とする。

2. 先行研究・先行事例

2-1 教材開発のプロセス

教育学全般において「教材」は、「教員」「学習者」と並び、授業を構成する 3 要素の 1

つである（砂沢 1979）。また、教材は、教授法の変化や教育工学の進展に関わらず、今もなお言語教育の中核であり続けている（Garton and Graves 2014）。

外国語教育における教材開発の研究には、Jolly and Bolitho（1998）、Tomlinson（1998、2003）などがあり、教材開発のプロセスや枠組みが示されている。Jolly and Bolitho（1998）は、教材を執筆する際のプロセスを簡素化して、以下のようにまとめている。

- (1) 教師や学習者のニーズ（及び課題）の特定
 - (2) ニーズの検討（具体的にどのような言語項目や機能を盛り込むかなど）
 - (3) 教材の文脈化・具体化
 - (4) 教材の教育的具現化（適した練習、活動などの検討）
 - (5) 教材の開発
- …実際の教育現場で教材の使用…
- (6) 教材の目標到達に対する評価

また、効果的なカリキュラムや教材を開発するために、コースデザイン論ではニーズ分析の必要性が論じられている。特に特化目的の英語教育（English for Specific Purposes: ESP）の分野においては、古くからニーズ分析が行われている。このように、新たに教材開発をしようとする場合や教材のさらなる発展を目指す場合には、学習者や教師のニーズ、課題など現状を分析し、教材開発に繋げることが必須である。

2-2 日本語によるインターアクション教育

ネウストプニー（1995）は、「インターアクション教育」の重要性を指摘している。人間の行動の目標はコミュニケーションそのものを目的としているのではなく、社会・文化・経済などの実質的な行動を基盤に持ち、コミュニケーションはそのための手段である。したがって、現代社会における日本語教育は、単なる語学教育では十分でなく、インターアクション（言語能力、社会言語能力、社会文化能力）教育が必要不可欠であるという。

授業の特徴を挙げると、カリキュラムに学習者と母語話者が実際に日本語を使用するアクティビティを取り入れ、そこでインターアクションを実行するために準備や練習が行われる点にある。現在では、吉田ほか（2014）のように、最初に場面に必要な社会文化的項目、社会言語的項目、言語的項目について気づいたことを話し合い、次に準備、練習をし、インターアクションを経験して振り返りを行うという流れで実践している例がある。この一連の活動を繰り返し行い、教室内外でのインターアクションを促すことによって、学習者が自身の生活と結びつけられるようになり、インターアクション能力の獲得が可能になると考えられる。ネウストプニー（1995）によって提唱されたインターアクション教育は、今では数多くの研究や実践がなされるようになった（村岡 1992、2003；横須賀 2003；中井 2012 など）。

本学での実践から教材開発について報告したものには、菊池（2009）や細井（2009）がある。また、初級レベルと初中級レベル向け教科書が出版されている（上原・菊池 2014；吉田ほか 2014）。

菊池（2009）は、短期交換留学生向け初級テキスト作成にあたり、日本で学習する利点

を授業の中で最大限生かすことを目指し、シラバス設計を行っている。日本で経験する身近なことや日本文化・日本人の思考についてのトピックを取り上げ、それに関連するインターアクションが可能なアクティビティであること、語彙や文法項目が日本語学習の基礎的な系統性に沿ったものであることが求められると述べている(下線部:原文の儘引用)。

細井(2009)は、短期交換留学生向け中級教材作成にあたり、日常レベルのインターアクションからアカデミックレベルのインターアクションへ、学習者個人の興味から日本での日常生活、社会問題へという流れでシラバスを設計している。また、学外活動の一部をシラバスに組み込み、小学校を訪問するために「日本の教育」を、ごみ処理施設見学のために「環境問題」をトピックとして取り上げている。

吉田ほか(2014)は、初級後半から中級レベルの学生を対象とした教科書を開発し、日本の留学生活に必要な「日本語で自己紹介をする」「メールで連絡をする」「活動やイベントを見学する」など 10 場面を取り上げている。教室の中と外を繋ぐ活動を取り入れ、学習者が自ら学習したことと実際の生活を結びつけ、自信を持ってインターアクションができるようになることを目指している。

いずれの先行事例も、学内外の活動や日本での実生活と有機的に関連づけ、交換留学の意義を重視したシラバス設計となっている。これまでの報告を踏まえ、今学期の実践例を次に提示する。

3. 授業の実践

今学期は、コロナ禍で授業環境が大きく変更となり、先行事例の要素にオンライン授業の要素が加わり、オンライン授業でも実施可能な PA を行うことを前提にシラバスを設計した。また、日本政府から本県を含む 7 都府県に緊急事態宣言が発令され、外出自粛要請により学生の日本語使用場面にも変更が生じていることも考慮しつつ、学生が日本での留学生活の意義を見出せる授業内容を模索した。

3-1 クラスの概要

学生は、本学留学生別科の交換留学生でレベル 4 在籍の 10 名であった。留学期間は半年または 1 年間で、先学期からの継続生が 7 名、4 月からの新生が 3 名である。このクラスの日本語能力は、CEFR A2～B1.1 相当である。学生の専門は、日本語、日本・アジア関係、言語学、数学、生物学など様々である。

表 1 は、当該クラスの開講科目一覧である。「インターアクション 4」は必修科目の 1 つであり、学生は週に 3 コマ履修する。これに併行して、文法読解、語彙漢字、作文、選択科目を履修する。ほかに、今学期の小学校訪問や高校訪問といった行事は、新型コロナ感染症拡大の影響に伴い、全て中止となっている。

表 1 当該クラスの開講科目一覧

必修科目 (週当たりのコマ数)	選択科目 (週当たりのコマ数)
インターアクション 4 (3 コマ)	自律学習 4・5・6 (1 コマ)
文法読解 4 (3 コマ)	初級文法演習 3・4 (1 コマ)

語彙漢字 3/4 (1 コマ) 作文 4 (1 コマ)	中級文法演習 4・5 (1 コマ) 口頭表現 4・5 (1 コマ) 文章表現 4・5 (1 コマ) 発音 3・4 (1 コマ) 読む 3・4 (1 コマ) 社会文化入門 1・2・3・4 (1 コマ) 社会言語学 (1 コマ) ビジネス文化入門 4・5 (1 コマ) 社会文化入門 4・5 (1 コマ)
--------------------------------	--

3-2 授業の概要

- (1) 日時・期間：2020 年 4 月 27 日（月）～7 月 24 日（金）

授業 1 回 90 分、週 3 回実施（計 39 回）

- (2) 場所・方法：

学生の受講場所は、日本国内のアパート等であった。なお、本県では 5 月 25 日まで外出自粛が要請されていたため、学生も不要不急の外出を控え、新しい生活様式が求められていた。

授業はオンライン会議システム「Zoom」を用いて、主に同時双方向型授業で実施した。この科目は、学生同士でのやり取り、意見交換などを行う機会が多いためである。学生はオンライン授業を受講するにあたり、自身で機器を準備するか別科から貸与された機器を使用した。学期中、ノート型パソコン（9 名）、タブレット型パソコン（1 名）を使用して受講した。

- (3) 授業の目標：

1 章で述べたインターアクション能力の養成を目指す。学生向けには、授業の内容は自分の興味のある話題から社会問題まで、やや複雑なコミュニケーションができるレベルを扱うことを補足説明している。

- (4) 使用教材：

指定教科書はなく、講師作成の配布資料（PowerPoint による提示資料、Google ドキュメントなど）、動画、生教材を使用した。配布資料は、Google Classroom で閲覧できるようにし、PDF 資料をダウンロード可能にした。

- (5) シラバス・カリキュラム：

過去の授業報告、及びオンライン授業への変更を踏まえ、今学期は表 2 のように設計した。トピックは身近な話題から個人的に関心のある社会問題へ、PA は学生の心理的負担を考慮し、時間を 10 分から始め段階的に長くし、活動形態も留学生同士から始め、次に留学生 3～4 名対ビクター 1～2 名のグループ、最終 PA では 1 対 1 で実践し、できるだけ易から難へと移行するようにした（表 2 TOPIC3～7 参照）。なお、今学期はコロナ禍でのオンライン授業実施という緊急措置であったため、平時と異なるトピックや内容で例外的に一部実施したため、表中の右欄には当初予定していた対面授業からの変更点も示している。

表 2 2020 年度春学期インターアクション 4 クラスのシラバス・カリキュラム

日時	TOPIC	当初の予定からの変更点とその理由
	PA の内容 (1 人当たりの時間) 【グループ：留学生／ビジター】	
4/27・28・5/1 (3 回)	オリエンテーション 1：大学生活を紹介する	・オンライン授業に慣れるための助走期間として位置づけることとした。 ・インターアクション相手をビジターではなく、クラスメートに変更し、クラスメートとの関係構築を優先した。
	クラスメートに自身の大学生活を紹介する (10 分)	
5/4・5・8 (3 回)	2：メールや SNS で連絡をする	当初の場面設定は「先生に依頼のメールを送る」であったが、継続生が多く先学期既習であること、新入生は全員が日本語学習パートナーに参加予定であること、このクラスは産出科目の「書く」「話す」が複数設置されていることを総合的に考慮し、変更した。
	日本語学習パートナーなどの友人に近況を知らせる 【留学生 1 名／大学生 1 名】	
5/11・12・15・18・19・22 (6 回)	3：母語を伝え合う	PA の準備に時間を要するため、期間を長めに設定した。
	グループの仲間と母語の特徴を紹介し合う (10 分) 【留学生 3、4 名／大学生 2 名】	
5/25・26・29・6/1・2・5・8・9・12 (9 回)	4：私が見つけた日本を語る	街中で素材を収集する活動が入るため、実施時期を慎重に検討し、外出自粛要請解除後に行った。また、過去に撮影した写真を用いても良いこととした。
	日本に来て発見した日本の文化や習慣をスピーチする (10 分) 【留学生 3、4 名／大学生 1、2 名】	
6/15・16・19・22・23・26・29・30 (8 回)	5：社会問題について話し合う	・高校訪問の行事が中止となったため、高校生との交流でなく同じ年齢層の大学生と身近な教育問題についてディスカッションとした。 ・活動に入る前に、動機づけと背景知識を活性化させるためにゲスト講師 (本学の卒業生で日本語講師) による大学生活の紹介を行った。
	グループで教育問題についてディスカッションする (15 分 2 回) 【留学生 2 名／大学生 1 名】	
7/3・6・7・10・13・14・17・20・21・24 (10 回)	6：将来の夢やキャリアプランを聞く	・「自国の先輩」は日本滞在者に限らず自国にいる大学等の先輩でも可とし、オンラインでインタビューした。 ・インタビューを記事にまとめて、クラスで報告会を行った。
	自国の先輩と日本の人にインタビューする【留学生 1 名／各 1 名】	

(6) 各トピックの授業の流れ：

ネウストプニー（1995）の理論、吉田ほか（2014）を参考に、以下の4段階で行った。なお、各段階の具体例は、次の3-3に示すこととする。

①考える

提示された場面について、言語面・社会言語学的内容・社会文化的内容に関して気づいたことを自由に話し合う。

②準備・練習する

PA 本番に向けて準備をする。例示の表現を身につけたり自分らしい表現を検討したりし、自身のインターアクションを準備し、リハーサルを行う。

③PAを経験する

授業内で実際場面または実際に近い場面のインターアクションを経験する。学生は自身のインターアクションを録音する。

④PAを振り返る

自身またはクラスメートのインターアクションについて、録音データ及び振り返りシートを使って内省を行う。最後にクラス全体で振り返りをし、今後の生活の中での使用に結びつける。

図1 各トピックの授業の流れ

この過程を繰り返し行うことにより、学生がインターアクション能力を自然と身につけ、実生活の様々な場面で主体的に参加できるようになることをねらいとしている。

(7) 評価：

出席・授業の参加度…20%、課題・宿題（PA準備を含む）…40%、PA…40%

3-3 授業例

TOPIC3「母語を伝え合う」(計6回)の授業を一例として、以下に授業日程、学生の発表スライド、振り返りシートを提示する。

表3 TOPIC3の授業日程

授業回	実施日	活動内容
1	5/11	①考える 1) 教師はトピックの「母語を紹介する」場面を Zoom の画面共有機能を利用して PowerPoint を提示し、学習の動機づけと学習項目への気づきを促す。学習者は自身のこれまでの経験を振り返り、上手くいった経験や困った経験について自由に話し合い、学習内容を身近に感じたり学習や活動に参加する必要性を認識したりする。 2) PA 準備に向けて、まずクラス全体で日本語の特徴を共有する。
2	5/12	②準備・練習 1) 教師は PowerPoint で資料を提示し、PA の課題を説明する。 2) グループで母語の特徴を話し合い、ワークシートに記入する。 グループ編成は同じ母語の学生または同じ地域の学生とした。
3	5/15	3) 学生各自、紹介したい項目をメモする。 4) 話す内容をメモし、必要に応じて写真やスライドを準備する。 例示の表現を身につけたり自分らしい表現を検討したりし、自身のインターアクションを整理する。早く完成した学生からペアでメモやスライドをチェックし合う。最後に教師によるチェックを行う。
4	5/18	5) PA 本番の一連の流れを Zoom のブレイクアウトルームを利用し、小グループ(学生 ABC/学生 DEF/学生 GHIJ)でリハーサルしてみる。終了後、学生同士で評価シートの項目に沿って助言し合う。その後、教師がクラス全体に対し全員共通の確認事項を補足する。
5	5/19	③PA を経験する 1) 授業にビジターを招き、Zoom のブレイクアウトルーム内でグループのメンバー同士で母語を紹介し合う。学生は自身の声を録音する。(学生 ADG/学生 BEH/学生 CFIJ、ビジター各グループ2名) 2) 教師は各グループを巡回する。その際、できるだけ観察に徹し、学生がどうしても困っている場合やグループで話し合いが進まない場合のみ助言をする。観察時は、振り返りの時に適切なフィードバックが行えるように振り返りシートや評価の観点に基づき、メモを取る。
6	5/22	④PA を振り返る 自身の録音データを聞いて「振り返りシート」に PA の評価や感想を記入し、内省を行う。最後に、クラス全体で感想や課題の共有を行い、教師は学生に今後の生活の中での使用を促し、教室の中から外への橋渡しをする。

スペイン語の独特な点

1. [Ñ]の字

España [えすぱにや] Niño [にによ]

2. [i:][¿]

¡Muchas gracias! ¿Qué hora es?

ありがとうございます！ 何時ですか

3. 熟語

“Al mal tiempo buena cara”



図2 学生Aの発表スライド「スペイン語の紹介」

- ・出来たことは自分の言いたかったことを伝えられました。しかし、内容の範囲はまだ狭かったと思いました。
 - ・難しい事が説明できたのに、時々難しい単語を忘れてしまいました。面白いことを難く説明できました。文法もうだいたい正しいですが、間違っているところもありました。
 - ・今度、友達の発表に問題やコメントをする。
 - ・もっと分かりやすく説明したいものだ
 - ・私の発表はちょっと難しい過ぎだと思いました。もっと簡単なものを入れたほうがいいのかも。例えば一緒に xx 語の言葉を言います。
 - ・発表の時、ちょっと緊張して日本語の発音が間違えるところがあります。よく話せるため、もっと頑張らなければなりません。
 - ・皆を楽しませて、新しいことを教えることができますが、時々スクリプトから読んでしまいました。それに、思ったより時間かかりました。
- (以上、原文の儘引用)

図3 TOPIC3 振り返りシートの感想一覧

4. 学生アンケート調査の結果

今学期の授業に関して、学生が授業活動をどのように感じているのかを把握するために、授業の最終週に学生に Google フォームを使ってアンケート調査を実施した。回答は6名から得られた。質問項目は授業の活動内容・各トピック・オンライン授業などに関して、回答形式は多肢選択式と自由記述式とした。多肢選択式の回答は、5段階（「1:そう思わない」から「5:そう思う」）で記入とした。なお、回答人数が多くないため、各回答人数の数値をそのまま分析することとする。

4-1 授業全体について

表4は、授業全体についての項目を取り上げてまとめたものである。回答の数値を見ると、授業のレベルや進度、使用教材について概ね良いと感じ、日本語の上達を感じていることが確認できた。

表4 授業全体の回答（単位：人）

質問項目	1	2	3	4	5
この授業の日本語や内容は、ちょうど良いレベルでした	0	0	0	3	3
授業の進み方はちょうどいい早さでした	0	0	0	4	2
教科書や先生が授業で使うものはちょうど良かったです	0	0	0	2	4
この授業で日本語が上手になったと思います	0	0	0	2	4

4-2 各トピックについて

トピックごとの満足度を詳しく見ると、ばらつきがあるものの、5段階評価の3～5の範囲で回答され全体的に高い数値が出ており、満足度の高さを示す結果であった。全体の中で、評価が低かったのはトピック6である。1名から「学期の終わりに帰国の準備をしなければならないので、人をインタビューするのはとても大変です」という声があり、実施時期や課題の内容に関して、オンライン授業による影響や学生の意見も考慮しながら慎重に判断する必要があるだろう。

この設問の最後に「どんなトピックや内容があったらいいか」を問うと、5名から意見があった。以下に、学生の意見を原文の儘引用する。

「現在の日本語」

「会社や他のフォーマル会話かもしれません。」

「トピックではないけど、たぶん友達と話す日本語をもっと勉強したかった。」

「日本で好きな思い出がいいと思います。」

「オンライン授業になったので、日本人と話すきっかけがほとんどなくなりました。この場合には、日本人の態度について、授業があったらいいと思います。」

とあり、インターアクションの参加者に関するもの、トピックに関するものが挙げられた。レベル4になると、インターアクションの相手や場面、会話の種類に関して選択肢が広がる。今学期は、同世代の学生を中心にして活動形態を操作する措置を取り、やむを得ない面もあったが、今後は、学生の自国での実際の日本語接触場面や学習の動機づけなどを考慮して、学生に必要な参加者・場面を設定できるように整備する必要がある。

4-3 オンライン授業について

アンケートの最後に、オンライン授業に変更になったことによる学生への影響を見ていくこととする。

まず、授業開始前の2020年4月時点でのオンライン授業に対する事前知識等に関する質問への回答である。「オンライン授業についてどんなものか知っていましたか」という質問に対し、「よく知っている」が3名、「言葉を聞いたことがある」が2名、「いいえ、知らない」が1名であった。過去にオンライン授業を受講したことのある学生はいなかった。コ

ンピュータの使用は、得意あるいは普通と回答した学生が多かった。オンライン授業に対し、「不安は感じなかった」が3名、「あまり不安は感じなかった」「まあまあ不安を感じた」「不安を感じた」が各1名であった。

次に、授業期間中に関する質問への回答である。インターネットの接続環境は「良かった」「まあまあ良かった」という学生が多く、オンライン授業にスムーズに参加できた学生が多数であった。オンライン授業用ツール（Zoom、Google Classroom）も概ねスムーズに使用できたということであった。

「この科目について、オンライン授業でどんな授業を受けたいか、どんな課題・活動をしたいか」という質問に対する回答を見てみると、

「オンラインなら、Zoomで日本人と話すのは大切だと思います。」

「私はディスカッションの活動をしたいと思う」

という意見があり、このインターアクション科目での日本語の使用機会が重要だと感じていることが窺える。

授業でやり取り中心のトピックも幾つか扱っているが、

「私にとって、プレゼンテーションはいつも緊張していて、トピック別のフリートーキングみたいな会話をやってみたいと思います。しかし、これはオンライン授業にできないと思う。」

という声もあった。Web会議ツールとしてのZoomを自然な会話のやり取りに使用してみると、対面時のコミュニケーションと比べ、やや違和感や即時応答の不自由さが生じる。今後オンライン授業の充実を図るにあたり、活動形態の再考と使用機器の機能面で改善可能な面を検討することも必要である。

「この科目について、自身はどの授業が合っているか」を問うと、論じるまでもなく、対面型授業あるいはリアルタイム型を望む声が多かった。この科目の特性を理解した上での回答のほか、長時間のオンライン学習による疲労を経験して出された回答の可能性も考えられる。

以上、学生へのアンケート調査の結果からは、授業全体に対して概ね肯定的な評価が得られ、オンライン授業への移行による心理的影響は比較的小さかったことが示された。但し、オンラインによる授業内容に関しては課題もあり、アンケートへの意見のほか、授業時の学生の声も参考にしながら改善に繋げたい。

5. 教材開発のための現状分析

今回の授業実践、及び学生アンケート調査の結果を参考に、今後の教材開発に向けて「学生」「教師」「教材」の3要素について現状を分析し、教材の可能性と課題を整理する。

5-1 学生の授業環境の変更

今学期は、学生にとっては留学ながら外出自粛要請を受けて自宅中心の生活になったが、学生・教師共に同じ日本国内という環境で授業が可能であった。今後は、新型コロナウイルス感染症の影響が長期化した場合を想定し、教師は変わらず目標言語の国から、学生は

自国にしながら受講するという「オンライン留学」と言われるような形態を想定した教材開発が求められる。

海外の環境では日本語接触場面が限定的であり、さらに新型コロナウイルス感染症拡大の状況下では対面での日本語使用の減少が予想される。しかしながら、学習者が日本語を使ってインターアクションすることの喜びや達成感を得て学習の動機づけを高めるためには、今後もオンラインを利用したビジターセッションの活用が有効であると考えられる。1 学期間オンライン授業を継続するような場合には、カリキュラムとインターアクション相手の条件を整えばトピック数を 1、2 程度増やし、インターアクションの量を増やすとさらに学習意欲の維持に繋がるであろう。

学生の授業環境の変更に伴い、トピックの内容や方法も一部変更する必要が生じる。コロナ禍で不透明な状況においては、中長期的視点で教育を見据え、学生の自国での実生活に直結した場面と共に将来の来日場面と両方の接触場면을教材に盛り込む方法が考えられる。なお今後目標言語に関する詳細な調査が必要であるが、オンラインを活用した実践的なアクティビティとして大学紹介・ホームステイの疑似体験など、新たな取り組みも可能である。

5-2 教師の役割

この科目における教師の役割は、平常時の対面型授業と特別措置時のオンライン授業という授業形態に関わらず、コースの設計者とファシリテーターの 2 点に集約できると言える。コースの設計者は、ニーズ調査に始まり、学習者がインターアクション能力を身につけられるようにするためにカリキュラム及びシラバスを綿密に設計し、各授業を計画、実行し評価する役割を果たす。ファシリテーターとしての役割は、学生が課題を達成できるように活動を促したり内省を促すためにフィードバックを行ったりすること、学生とビジターのインターアクションが活性化するように支援することが求められる。

今学期を振り返ると、Zoom を用いたオンライン授業では、全員が教室に集まって行う対面型授業と同様に学習を支援することが物理的に難しい面があった。今後は個別相談やグループでの相談時間をより多く設け、全体に占める各授業活動の質・量もバランスを調整しつつ見直しを図る必要がある。さらに、今後の中長期にわたる遠隔教育に備えて、クラス全体の動機づけを強化することや学習支援が多く必要な学生に対して十分な機会が提供できるように検討しなければならない。

このほか、教育実践を支えるためのインターアクション教育における教師の役割理論に関する研究は数少なく、教師が理論と現場の往還をし続け両者を繋ぎ、実践データを蓄積していくことも重要である。

5-3 教材に必要な要素

本科目の当該レベルは現在指定教科書がなく、これまで教師自作の配布資料を用いていた。オンライン授業への移行により、今学期からオンライン授業用の教科書を作製し使用することが望ましかったが、教材整備の期間が限られ、従来の配布資料を教科書として代替するに留まった。

今回の配布資料はオンライン授業用教科書としての機能は十分果たせなかったが、Tomlinson (1998) の「教材ができること」の基準に当てはめると、教材は学習者に「情報を与える」「学習の指示をする」「言語使用の経験をさせる」といった点は反映させることができたと思われる。とはいえ、これだけでは無論十分ではなく、「教材は学習の動機づけ及び刺激になること」(Dudley-Evans and St. John 1998) がオンライン授業ではより重要であったと考える。学生が一定期間自宅で一人受講するオンライン授業は、学習意欲の継続が困難な場合が見られ、教師が遠隔で学習支援を行う難しさもあり、教材に学び続けたいとする要素を盛り込むべきである。教材開発論をはじめ、教育工学におけるオンライン授業や E-learning の設計、学習心理学といった各分野の知見を参照しつつ、教科書開発やその他 Web 上ツール開発に積極的に応用していくことが必須である。これらについての検討は、今後の課題としたい。

併せて、インターアクション科目の動機づけに限って言えば、科目の特色でもある「社会言語能力」「社会文化能力」に関連した学習項目は学生の関心も高く、学習意欲を高める要素となり得ると考えられ、教材での扱い方を工夫し教育効果を高めていきたいと考える。

6. まとめ

今回、2020 年度春学期授業の実践報告とクラスの現状分析で、今後の教材開発における可能性と課題が以下のように明確になった。

- ① 学生の授業環境の変更に伴い、トピックに関して一部修正が必要である。
- ② オンライン授業においても、教師はコースの設計者及びファシリテーターとしての役割は変わらないが、学習支援の工夫と動機づけの強化が求められる。
- ③ オンライン授業用教材に学習動機を高める要素を盛り込むことが必須である。
- ④ 社会言語能力や社会文化能力に関連した学習項目の教材への取り入れ方を工夫し、学習意欲の向上に役立てる。

以上を踏まえて、日本語中級インターアクション科目のオンライン授業の充実を図ると共に教材の可能性を最大限引き出すべく、今後さらなる検討を重ねていきたい。

参考文献

- (1) 上原由美子・菊池民子 (2014) 『NIHONGO ACTIVE TALK The First Japanese Textbook for Beginners』アスク出版
- (2) 菊池民子 (2009) 「初級テキスト「実践日本語 1」の開発：入門期日本語学習者のインターアクション能力習得を目指して」『異文化コミュニケーション研究』21 号、61-76.
- (3) 砂沢喜代次 (1979) 「授業」細谷俊夫・河野重男・奥田真丈・今野喜清 (編) 『教育学大事典 3』第一法規出版、329-333.
- (4) 中井陽子 (2012) 『インターアクション能力を育てる日本語の会話教育』ひつじ書房
- (5) 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
- (6) 細井和代 (2009) 「インターアクション能力の習得を目指す複合型授業：中級日本語クラスの教材開発と実践」『異文化コミュニケーション研究』21 号、77-98.

- (7) 村岡英裕 (1992) 「実際使用場面での学習者のインターアクション能力について : 「ビジターセッション」 場面の分析」『世界の日本語教育』第 2 号、115-127.
- (8) 村岡英裕 (2003) 「アクティビティと学習者の参加—接触場面にもとづく日本語教育アプローチのために—」宮崎里司・ヘレン・マリOTT (編)『接触場面と日本語教育 ネットワークのインパクト』第三部 3-1、明治書院、245-259.
- (9) 横須賀柳子 (2003) 「ビジターセッション活動の意義とデザイン」宮崎里司・ヘレン・マリOTT (編)『接触場面と日本語教育 ネットワークのインパクト』第三部 3-7、明治書院、335-352.
- (10) 吉田千春 (編著)・武田誠・徳永あかね・山田悦子 (2014)『日本語でインターアクション』サウクエン・ファン (監修)、凡人社
- (11) Dudley-Evans, T., & St. John (1998) *Developments in English for specific purposes: A Multi-Disciplinary approach*. Cambridge University Press.
- (12) Garton, S., & Graves, K. (eds.) (2014) *International perspectives on materials in ELT*. Palgrave Macmillan.
- (13) Jolly, D. & Bolitho, R. (1998) A framework for materials writing, In B. Tomlinson (ed.), *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge University Press, pp.90-115.
- (14) Tomlinson, B. (1998) *Materials development in language teaching*. Cambridge University Press.
- (15) Tomlinson, B. (2003) Developing principled frameworks for materials development. In B. Tomlinson (Ed.) , *Developing Materials for Language Teaching*. Continuum. pp.107-129.

インターアクション能力向上を目指す授業の展望

—中級日本語クラス「インターアクション5」における

緊急遠隔教育の経験から—

瀬戸彩子

【キーワード】緊急遠隔教育、インターアクション能力アプローチ、社会文化能力、CEFR、一般的能力

1. はじめに

神田外語大学留学生別科（以下、別科）では、インターアクション能力向上を目指す「インターアクション」という科目が必修科目として提供されている。この科目の理論的背景は、ネウストプニー（1995）の「インターアクション能力アプローチ」である。ネウストプニーは、すべてのコミュニケーションが実質行動から出発するとし、実質行動を行うためにはインターアクション能力の育成が必要と述べている。インターアクション能力は、言語能力だけではなく、社会言語能力と社会文化能力をも含むものであるという。つまり、「インターアクション能力アプローチ」は、人間の行動のためのインターアクション能力を教育の目標に定めたものであり、ネウストプニーは「伝統的なコミュニカティブ・アプローチの枠組みをこえたもの」と述べている。本科目は、このアプローチを採用しており、学習者のインターアクション能力を伸ばし、さまざまな場面において日本語を用いて実質行動が行えることを目標に、教室活動を展開している。

新型コロナウイルスの世界的流行に伴い、本学は2020年度前期の全科目をオンラインで提供することとなった。別科の科目も例外ではなく、筆者が担当する「インターアクション5」（以下、IA5）もオンラインによる授業を行うこととなった。

本稿は、パンデミック以前まで教室で行っていたIA5という科目を、どのようにオンラインの形式に移行したか、報告するものである。記録の過程で学習目標のふりかえりも行い、今後のオンライン授業のコースデザインの方向性を検討していきたい。

2. 先行研究と本稿の目的

2-1 オンライン授業

まず、「オンライン授業」とその周辺用語の定義を確認したい。まず「オンライン授業」の語だが、日本語の百科事典や辞書にその記載はなく、2020年のパンデミックに伴い、多

くの教育機関で主流であった対面授業がインターネットを介したものに代替されていく過程で、一般的に、急速に用いられるようになった用語のようである。教育学や情報工学等の分野では、しばしば「eラーニング」の術語が用いられ、日本大百科全書は、eラーニングを「インターネットやマルチメディアなど電子媒体を利用した教育システム」と定義している。齋藤・金（2009）では、遠隔か集合かという距離による物理的要素と、双方向か片方向かというインタラクティブの要素からeラーニングの整理をしており、遠隔における双方向的なeラーニングを狭義、学習者が集合し、TV会議システムを用いて双方向的に行うeラーニングや、CD-ROMなどを用いて行う片方向的なeラーニングを含めて、広義としている。

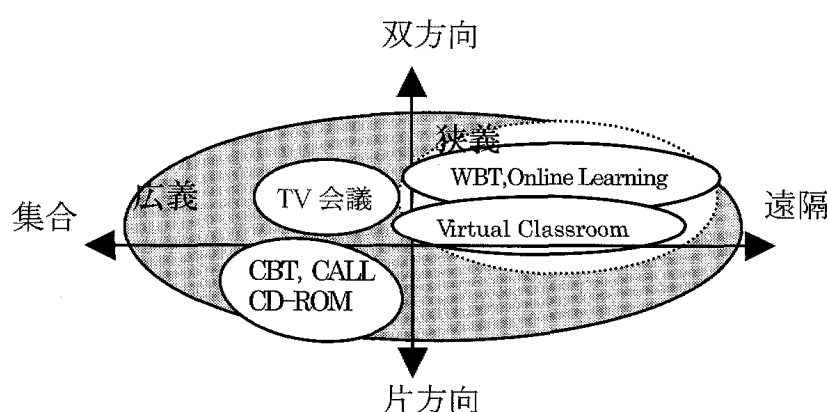


図1 eラーニングの分類（齋藤・金（2009）より引用）

本稿で記録の対象となる2020年度前期（以下、20年前期）のIA5という科目は、教師のデバイスと学習者のデバイスをインターネットでつなぎ、定められた時間割に沿って行うリアルタイム型のものであり、齋藤・金の言う狭義のeラーニングであった。そこで、本稿では、「オンライン授業」を「離れた距離にあるデバイスをインターネットで繋ぐ双方向的なeラーニング」としたい。

2-2 Emergency Remote Teaching

次に、“Emergency Remote Teaching”（緊急遠隔教育、以下 ERT）を確認する。Hodges ほか（2020）は、ERT について、危機的状況にあるために教育を一時的に代替手段によって提供するものと説明しており、綿密に計画され準備されたオンライン学習と異なるとしている。オンライン学習が効果を上げるためには、設計と開発の体系的なモデルや計画、インストラクショナル・デザインが必要だが、ERT は既存の教育を急遽異なる方法にシフトして行うものであるため、入念な設計プロセスが存在しないという。

20 年前期の IA5 は、もともと教室で対面を前提として行うために準備していた内容を、全科目オンライン化という大学の方針決定を受けて急遽オンラインの形式に移行したものであったため、ERT の科目であったと言える。

2-3 本稿の目的

前節までの用語の定義を踏まえ、本稿の目的を次の2点としたい。

- (1) 将来再び ERT が行われることを想定し、ERT としてのオンライン授業であった IA5 を参考資料として記録すること。
- (2) 今後、綿密にデザインされたオンライン授業を提供できるよう、IA5 の学習目標の方向性を内省的に記述すること。

3. 授業の概要

本章では、20 年前期に筆者が担当した IA5 の概要及び留意した点、成果と課題を述べる。2019 年度以前（以下、19 年以前）の様子と異なる場合には、その相違点も記す。

3-1 ICT ツールとその環境

19 年以前の IA5 は、教師と学習者がキャンパス内の教室に集まって学ぶ、対面授業であった。そこでは主に、教師による説明や問い、個別のアドバイジング、学習者同士のペア・グループワーク、個人作業、成果発表、ビジターセッションなどの教室活動を行っていた。教材や資料は、印刷したものを紙の形で配付し、課題提出は、教師に直接手渡し、あるいは、メール送信することとしていた。

20 年前期は、これまでの教室活動や資料共有、課題提出がなるべくオンライン上で同じように実現できるよう、また、時間割に合わせてリアルタイムで双方向な授業が行えるよう、ICT ツールとして Zoom と Google Classroom を採用した。

20 年前期の開始前、別科職員によって別科の全学習者を対象に所有デバイスと自宅・寮の通信状況の確認作業が行われ、必要に応じてデバイスの貸し出しやネットワーク環境の整備が行われた。また、学習者が Zoom 利用に慣れるため、担当教員によってオリエンテーションが開催された。当初、IA5 は全てリアルタイム型で行う予定でいたが、デバイス・通信状況によっては、部分的にオンデマンド型による提供に切り替える想定もしていた。しかし、前期開始前の一連の作業が功を奏し、本科目においては、全ての回をリアルタイムで行うことができ、資料にアクセスできない、課題が提出できない等の大きなトラブルは発生しなかった。来日したにも関わらず ERT のオンライン授業受講を余儀なくされた学習者の授業参加を保障するためには、上記の一連の作業が不可欠であろう。

しかし、一度のオリエンテーションだけでは Zoom および Google Classroom の操作に慣れることができなかった学習者が存在した。また、Windows 製品には慣れているものの、貸し出されたデバイスが iPad であったため、操作に苦勞する学習者もいた。筆者および別科教職員で個別に対応したが、特に筆者は、Zoom と Google Classroom の機能を全て把握しているわけではなく、また、iPad の仕様に詳しくなかったため、テクニカルサポートの難しさを感じた。今後、オンライン授業が実施される際には、個別対応業務を請け負う人材の配置が必要だと思われる。また、学習者の希望する OS を備えたデバイスを貸し出せば、その後双方の負担は減るはずである。もっとも、学習者が自身で使い勝手のいいデバイスを揃えることを前提とするのが最善であろう。

3-2 学習者との関わり方

20 年前期の IA5 受講者は計 5 名で、母語は、インドネシア語 1 名、中国語 1 名、ベトナム語 3 名であった。いずれも母国の大学で日本語を専攻する学生であった。うち 2 名は 2019 年 8 月末に来日しており、すでに別科で 1 学期を過ごした継続生であった。ほか 3 名は 2020 年 3 月末に来日した新入生で、来日直後、2 週間の自宅待機となった。

19 年以前の受講者数平均は 13 名で、母語と専攻は多様であった⁽¹⁾。このことから、20 年前期の学習者数は相対的に少なく、専攻の多様さはなかったと言える。

本学において 20 年前期の授業開始は 4 月下旬と遅れた。そのため、継続生にとっては春休み期間が長くなり、その間、日本で所属するコミュニティと言うべき別科との関わりが薄くなっていた。また、新入生は、期待する新しい大学生活のスタートを切れず、外出する機会もない状態であった。筆者は、外国において未曾有のパンデミックに遭遇する学習者の不安やストレスを少しでも軽減するため、まずはコミュニケーションをとる必要があると考え、次の 2 点の工夫を行った。

1 つ目は、IA5 を受講する学習者が決定してから、Google Classroom のストリーム（掲示板）に、定期的に投稿したことである。まずは自己紹介の投稿をし、学習者からの返信を待った。それから、日本語の学習に役立つウェブサイトをはじめ、時事問題に関する日本語の記事や、楽しみながら日本語に触れられる動画等の情報を随時投稿した。図 2 はその例である。学習者によっては積極的に反応し、感想のコメントをくれる者もいた。



図 2 Google Classroom ストリーム投稿例

2 つ目は、オフィスアワーの活用を積極的に勧めたことである。IA5 の授業担当者である筆者は、受講者の担任も兼ねており、担任は IA5 の授業時間以外に週に 1 コマのオフィスアワーを設け、学習者対応を行うことになっている。19 年以前は、オフィスアワーについて対象の学習者に口頭で簡単に案内するのみで、利用はほとんどなかった。一方、20 年

前期は、オフィスアワーで何ができるかを図3のように明示し、おしゃべりしに来るだけでもよいことを強調した。オフィスアワー直前のIA5のクラスでも、欠かさず告知したこともあり、結果として、前期の前半は、毎週数名が集まり、筆者も交えて自由に話せる場として機能した。

【瀬戸オフィスアワー】について

●火曜4限(14:50~16:20)は、瀬戸のオフィスアワーです。
質問や相談をしたい場合は、遠慮なく、連絡してください!

メール:

Zoom: <https://>

ミーティング ID: / パスワード:

※Zoomの情報は、レベル5以外の人に教えないください!

※オフィスアワーの間、このZoomはずっと開いています。その間は、いつでもZoomに入ってください。

●オフィスアワーでは、次のことができます。

- 文法や単語、文化について質問する。
- 宿題について質問する。
- 勉強方法を相談する。
- 勉強のスケジュールを一緒に作る。
- おすすめの本・テキスト・ウェブサイトを教えてもらう。
- 文法のチェックをしてもらう。
- 話す練習をする。
- 単語を増やす。
- 生活について相談する。



いつでも来てね

図3 IA5 学習者に配付したオフィスアワーのお知らせ

これらの工夫の結果、IA5の授業担当者である筆者と学習者の、そして学習者間の心理的距離が縮まり、その後のクラス運営が円滑に進んだと感じた。具体的には、学習者が授業中に遠慮することなく、お互いに意見交換や質問をすることができ、誰とペア・グループになっても問題なく活動を行える様子が見受けられた。ただし、学習者間の心理的距離については、皆が同じ専攻であったこと、学習者はみなアジア地域出身で背景文化が比較的似ていたこと、ほとんどの学習者が同じ寮に住んでおり、直接顔を合わせる機会があったことも影響していると考えられる。また、デバイスの画面上という、非言語情報の表出が限られた環境ではあるが、表情や動き、声色から各学習者の人柄が早期に把握でき、その後、学習者の心身の疲れなどの変化に気づきやすくなった。この経験から、オンライン授業においては、対面授業以上に、早い段階でクラスメンバーの関係構築・深化を図ることが大切であると考えに至った。

3-3 科目の目標

IA5 の目標は、19 年以前と 20 年前期とで、変更を加えなかった。学習者に配付したシラバスの記載は以下の通りである。

- ・学習者が日本語を使う場面で、その場面に適した日本語が使えるように、「言語能力」「社会言語能力」「社会文化能力」を身につけます。
- ・身近な話題や個人的な興味に関わる内容だけではなく、社会や文化などの少し抽象的な内容についても、日本語を使って行動できるように学習・練習します。

1 章で述べた通り、IA5 はネウストプニー（1995）のインターアクション能力アプローチがもとになっており、接触場面での社会・文化・経済活動ができるようになることを目指している。そのために必要なインターアクション能力は、言語能力・社会言語能力・社会文化能力から成るものとされるため、吉田ほか（2014）を参考に、シラバスにその 3 能力について明記した。授業の初回には、図 4 のスライドを用い、3 能力の定義を確認し、「ミュージカルを見に行く」という場면을例に必要な行動と能力について説明した。

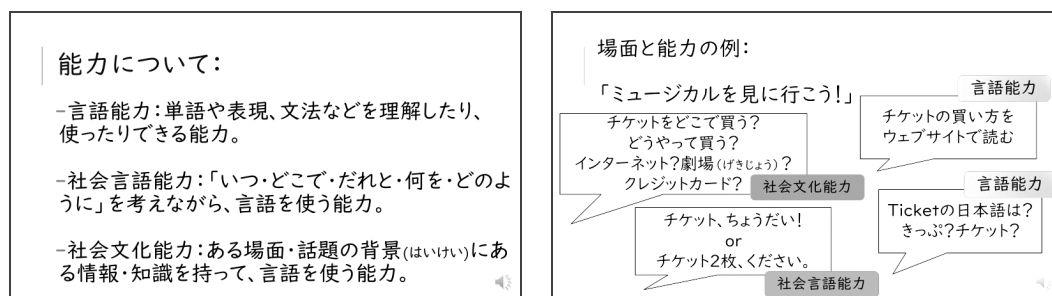


図 4 3 能力について説明するスライド

ところで別科では、クラスを 7 レベル設け、各レベルに合わせた科目を提供している。そのレベルは、ヨーロッパ言語共通参照枠（以下、CEFR）の共通参照レベルを用いて表されている。IA5 は、学期終了時に B1.1 に相当するとされているため、学期開始時の学習者のレベルは A2 程度と想定している。図 5 は、A2 と B1 の全体的な尺度であるが、扱う話題に注目すると、A2 には、「個人的情報や家族情報」、「直接的関係がある領域」、「身近で日常の事柄」、「自分の背景や身の回りの状況」などの記述があり、B1 には、「普段出会うような身近な話題」、「身近で個人的にも関心のある話題」などの記述がある。しかし、IA5 の学習者は、たいてい国でいわゆる初級教科書および中級教科書を終えて来日する場合がほとんどである⁽²⁾。そのため、身近で個人的な話題だけではもの足りず、場合によっては学習のモチベーションを下げってしまう学習者もいるのではないかという懸念から、IA5 の目標には、B1 には記載されていない「社会や文化などの少し抽象的な内容」を扱うことを記した。使用できる抽象的な語彙・表現の領域を広げてほしいとの考えからである。

B1	○ 仕事、学校、娯楽で普段出会うような身近な話題について、標準的な話し方であれば主要点を理解できる。 ○ その言葉が話されている地域を旅行しているときに起こりそうな、たいていの事態に対処することができる。 ○ 身近で個人的にも関心のある話題について、単純な方法で結びつけられた、脈絡のあるテキストを作ることができる。経験、出来事、夢、希望、野心を説明し、意見や計画の理由、説明を短く述べることができる。
A2	○ ごく基本的な個人的情報や家族情報、買い物、近所、仕事など、直接的関係がある領域に関する、よく使われる文や表現が理解できる。 ○ 簡単に日常的な範囲なら、身近で日常の事柄についての情報交換に応ずることができる。 ○ 自分の背景や身の回りの状況や、直接的な必要性のある領域の事柄を簡単な言葉で説明できる。

図5 CEFR 共通参照レベル：全体的な尺度（国際交流基金（編著）（2017）より A2、B1 を引用）

3-4 トピックと実際使用アクティビティ

インターアクション能力アプローチは、さまざまな場面で実質行動がとれることを目標にしており、ネウストプニー（1995）は、「インターアクション・ルールの本当の使用場面を直接教育過程の中に導入する必要がある」と述べている。そのため IA5 でも、インターアクション・ルールを実際に使用してみる活動である「実際使用アクティビティ⁽³⁾

（performance activity、以下、PA）」を設けている。PA に向けて、場面の解釈や練習、準備、リハーサルを行い、PA 後はふりかえりを行う。この一連の活動を一つのトピックとしている。

20 年前期は、表 1 の通り、5 つのトピックを設定した。19 年以前は、6 つのトピックを行っていたが、授業期間が従来よりも 1 週間短縮されたことから、トピックを減らした。また、筆者にとってオンライン授業は初めてであり、授業中に PC の操作や活動の指示等、円滑に進まないことが想定され、時間的な余裕を持たせたいとも考えたためである。

表 1 20 年前期 IA5 のトピック内容と PA

トピック名	内容	PA
1. 雑談力をみがこう	同世代の人と日本語でおしゃべりする力と自信を付ける。	学部学生とのおしゃべり
2. 健康・安全に生活しよう	病気やけが、地震や台風の時に対応できるようにする。	病院のロールプレイ
3. 国・文化を紹介しよう	学部学生が興味を持てるような、国・文化の紹介ができるようにする。	プレゼンをする
4. キャリアについて考えよう	これまでの経験を思い出したり、日本で働く外国人や別科の先輩に話を聞いて、自分のキャリアについて考える。	働く人にインタビュー インタビュー報告会
5. ディベートをしよう	抽象的・社会的な話題について考え、日本語で意見やアイディアを話せるようにする。	本番ディベート

1つ目のトピックは「雑談力をみがこう」で、学習者が留学中にキャンパス内ないしオンライン上で学部学生と接触することを想定し、その場面で円滑におしゃべりできることをねらい、設定した。PAには、ボランティアの学部学生を招き、学習者と一対一で話した。

2つ目は「健康・安全に生活しよう」で、学習者が留学中に万が一病気やけがをした場合でも、安心して通院できるよう、設定した。また、日本で遭遇するその他のリスクを知ってもらうため、地震や台風についても扱った。PAでは、ボランティアの学部学生に医者役を依頼し、学習者が患者役となり、病院で医者と話す場面のロールプレイを行った。

3つ目は「国・文化を紹介しよう」で、聞き手のニーズや状況を考えながらプレゼンテーション資料を準備、発表し、質疑応答ができるよう、設けたトピックである。PAでは、ボランティアの学部学生に聞き手になってもらい、学習者はプレゼンテーションを行った。

4つ目は「キャリアについて考えよう」で、自身の個性や価値観をふりかえり、主体的かつ自律的に今後の人生を考えられるよう、設けたトピックである。19年以前の学習者は、将来のことや進路に悩む者が多く、また、日本で生活を送る分には日本語に不自由していない学習者を中心に、学習のモチベーション下降が見られ、将来を考える機会を提供することで学習を動機づけることをねらい、新設したものである。PAは2つ行った。まず、日本で働く外国人、または、日本語を使って働く外国人を招き、学習者2人が1人にインタビューを行った。それから、学部学生に聞き手になってもらい、インタビュー内容や所感の報告会を行った。

5つ目は「ディベートをしよう」で、即興で意見をまとめ、わかりやすく伝えられるように、また、ものごとをいろいろな視点から考える機会にするために、設けたトピックである。PAに特にビジターは招待せず、大学のクラスという改まった場面として、教師と学習者のみが参加する、本番のディベートを行った。

中井（2012）は、日常生活において母語話者や非母語話者が参加する活動を「アクティビティ」とし、「言語的アクティビティ」と「実質的アクティビティ」の2種があるとしている。「言語的アクティビティ」は、「社会言語行動を行うこと自体が主な目的になっており、実質行動のほとんどが社会言語行動になっている活動」と述べ、「実質的アクティビティ」は、「社会文化行動（実質行動）を行うこと自体が主な目的になっており、実質行動に社会言語行動や言語行動も付随的に含む活動」と述べている。この観点でトピックを見ると、「1. 雑談力をみがこう」、「3. 国・文化を紹介しよう」、「4. キャリアについて考えよう」、「5. ディベートをしよう」は言語的アクティビティのトピックで、「2. 健康・安全に生活しよう」は実質的アクティビティのトピックだったと言える。

3-5 スケジュールと宿題

IA5は、週3コマのクラスである。20年前期は、授業週が13週となったため、全39コマとなった。初回はクラス概要の説明やレディネス・ニーズを把握するためのアンケート実施に充てた。学期末の3回は、後述の最終課題の準備・発表に時間を充てた。それ以外の35回で、5トピックを扱った。各トピックのスケジュールと宿題は表2の通りである。

表2 各トピックのスケジュールと宿題 (35 コマ分)

1. 雑談力をみがこう		
	クラスでの活動	宿題
1	目標を作る／話題を考える	自分の会話を書き起こす →【課題】会話の提出
2	あいづち・反応・聞き返しの練習／普通体の練習	
3	質問の練習	
4	会話の問題点を解決する／PA のリハーサル	PA 準備
5	【PA】学部学生とのおしゃべり	ふりかえりをする →【課題】ふりかえり提出
2. 健康・安全に生活しよう		
	クラスでの活動	宿題
1	目標を作る／病院の診療科／予約の電話	病院の情報を調べる →【課題】情報の提出
2	受付のし方／体の部位／症状の言い方	コロナウイルスについて調べる →【課題】情報の提出
3	診察／市販薬と処方薬	
4	地震について／台風について	
5	天気・交通の情報／PA のリハーサル	PA の準備
6	【PA】病院のロールプレイ	ふりかえりをする →【課題】ふりかえり提出
3. 国・文化を紹介しよう		
	クラスでの活動	宿題
1	課題・PA の説明／ブレインストーミング	
2	資料を集める／パワーポイントを作る	資料を集める／パワーポイントを作る
3	パワーポイントを作る／質問の練習	パワーポイントを作る →【課題】パワーポイント提出
4	原稿を作る／発表の練習	原稿を作る →【課題】原稿提出
5	PA のリハーサル	PA の準備
6	【PA】プレゼンをする	ふりかえりをする →【課題】ふりかえり提出
4. キャリアについて考えよう		
	クラスでの活動	宿題
1	課題・PA の説明／ウォーミングアップ	
2	過去・現在・未来の「見える化」ワーク／ワークの発表準備	ワーク発表の原稿を作る →【課題】原稿提出
3	ワークの発表・質疑応答	
4	インタビューとの最初の連絡／インタビューの背景を調べる	
5	インタビューに使える表現／インタビューのアウトライン準備	インタビューの背景をまとめる →【課題】背景提出
6	背景の共有／アウトラインを直す	アウトラインを直す →【課題】アウトラインの提出 PA1 の準備
7	【PA1】働く人にインタビュー	

8	報告会準備	
9	報告会リハーサル	報告会資料作成 →【課題】資料の提出 PA2の準備
10	【PA2】インタビュー報告会	ふりかえりをする →【課題】ふりかえり提出
5. ディベートをしよう		
	クラスでの活動	宿題
1	ディベートとは？／肯定・否定に分かれる理由／ 1分間で話す練習	
2	意見表明とナンバリング／ディベートの体験／ 目標を作る	
3	ディベート体験のフィードバック／立論を言う練習／ 立論を聞く練習	【課題】立論シート提出
4	質問の練習	
5	反論の練習	
6	ディベートの練習	
7	ディベートのリハーサル	PA準備
8	【PA】本番ディベート	ふりかえりをする →【課題】ふりかえり提出 ディベートを書き起こす →【課題】文字起こし提出

3-6 成績評価の方法

20年前期の評価項目は、PA30%、課題50%、最終課題20%とした。PAの内訳は、学習者によるPA後のふりかえり提出と教師によるPAパフォーマンスの評価である。課題は、前節に示した宿題のうち、提出しなければならない成果物と、ほぼ毎回課したリアクションペーパーの提出状況を見た⁽⁴⁾。内容の質に対する点数は付けなかった。最終課題は、IA5のまとめとして、1つのトピックに関する話題のスピーチを作り、発表するものであった。これについては提出状況と内容に対して点数を付けた。内容については、事前に学習者と共有したルーブリックをもとに評価した。

19年以前の評価項目は、出席と授業態度を含む授業参加度20%、PA40%、課題40%としており、20年前期と異なる。授業参加度については、学習者側のデバイス・通信状況が原因で、やむを得ず欠席や途中退席をしたり、カメラをオフにしたりする可能性が考えられ、その場合に出席や欠席を判断することが難しいことから、オンライン化にあたって、採用をやめた。また、どのように授業態度を測るか、その基準設定が難しいことから、評価項目から削除した。かわりに、これまで行っていなかったリアクションペーパーの提出を課題に組み込み、さらに最終課題を設けることにした。

4. トピックごとの学習目標

4-1 学習目標の設定方法と活用

コースデザインの際は、インターアクション能力アプローチに基づき、まず、学習者が

今後遭遇すると思われる場面とそこで行われる実質行動を考えている。その後、実質行動ができるようになるために必要な PA を考え、PA に向けた場面の解釈や練習、準備、リハーサルなどの教室活動を決めていく。その際に、トピックを通じて何がどの程度できるようになってほしいか、という学習目標を定めるため、CEFR の例示的能力記述文（以下、Can-do）を参考にしている。以上のコースデザインのプロセスは、対面授業時も ERT のオンライン授業時も同様である。

学習目標の設定に Can-do を用いるのは、別科で CEFR の共通参照レベルを用いてクラスレベルを表しているためである。また、CEFR の行動中心アプローチは、実質行動の達成を目指すインターアクション能力アプローチの考え方と親和性があると考えられるためである。IA5 は、学期終了時に B1.1 に相当するとされているため、B1 および B1.1 の Can-do を参考とし、各トピックの目標を設定した。

表 3 に示すように、まずトピック内で行う言語活動を定め、それに合わせて Can-do を抽出する。そして、各 Can-do のポイント（表 3 内太字箇所）を使い、学習者にも理解しやすい日本語の文に編集し、最終的な学習目標を作成している。

表 3 「4. キャリアについて考えよう」で参考にした Can-do と設定した 13 の学習目標

●アウトプット：					
Can-do	B1	活動	産出	作文を書く	単純につながあわせたテキストで感情や反応を記述し、経験したことを書くことができる。
	B1	活動	産出	作文を書く	現実のことであれ想像上であれ、最近行った旅行や出来事を記述できる。
	B1	活動	産出	経験や物語を語る	自分の感情や反応を記述しながら、経験を詳細に述べるができる。
	B1	活動	産出	経験や物語を語る	本や映画の筋を順序だてて話し、それに対する自分の考えを述べるができる。
	B1	活動	産出	経験や物語を語る	現実や想像上の出来事を述べるができる。
	B1	活動	産出	経験や物語を語る	事柄を直線的に並べていって、比較的流暢に、簡単な語り、記述ができる。
	B1	活動	産出	経験や物語を語る	自分の関心事で、馴染みのあるさまざまな話題について、簡単に述べるができる。
	B1.1	活動	やりとり	共同作業中にやりとりをする	言われたことはたいてい理解でき、必要なときにはお互いの理解を確認するために、言われたことの一部を繰り返すことができる。
	B1.1	能力	語用能力	話しことばの流暢さ（機能的な能力）	ある程度の長さの、理解可能な発話を行うことができるが、制限を受けない自由な発話で比較的長いものになると特に、談話を続けていく時に文法のおよび語彙的に正確であろうとして間があいたり、発話の修復を行うのが目立つ。
学習目標	1	過去・現在のできごとや経験について、複雑ではないが、くわしく書くことができる。			
	2	過去・現在のできごとや経験について、比較的、流暢に話すことができる。			
	3	できごとや経験に対して、自分の感情や反応を日本語で表現できる。			
	4	意見、計画、行動について日本語で短い理由や説明をすることができる。			
	5	できごとや体験についてクラスメイトに話すとき、ときどき言いたいことが言えないこともあるが、会話や議論を続けることができる。			

●発表を聞く：					
Can-do	B1.1	活動	受容	聞くこと全般	短い物語も含めて、仕事、学校、余暇などの場面で普段出合う、ごく身近な事柄について、標準語で明瞭に話されたものなら要点を理解できる。
	B1.1	活動	受容	講演やプレゼンテーションを聞く	もし、はっきりと標準語で発音されるならば、ごく身近な話題についての簡単な短い話の要点を理解できる。
	B1.1	活動	やりとり	情報交換する	詳細な説明を求め、理解できる。
	B1.1	活動	やりとり	情報交換する	さらに細かい情報を得ることができる。
学習目標	6 はっきりと発音された話であれば、クラスメイトの話の要点をだいたい理解できる。				
	7 クラスメイトの話を聞き、よくわからなかったら説明をお願いしたり、質問したりして、理解できる。				
●インタビュー【PA】：					
Can-do	B1	テキスト	—	要約したり書き写したりする	いくつかの情報源からの短い断片的な情報を他人のために要約することができる。
	B1.1	活動	やりとり	インタビューする／受ける	インタビューや協議（例：新しい話題を始める）で、対話の相手に頼るところが大きいものの、いくらかイニシアティブをとることができる。
	B1.1	活動	やりとり	インタビューする／受ける	組み立てられたインタビューをやり遂げるために、あらかじめ用意した質問用紙を使うことができ、相手の答えを受けてそれに続くような質問をいくつかは出すことができる。
	B1	方略	やりとり	説明を求める	誰かが言ったことの意味を明らかにするよう、詳しい説明を人に求めることができる。
	B1.1	方略	やりとり	発言権を取る（ターン・テイキング）	馴染みのある話題や、個人的興味のある話題なら、対面での簡単な会話を始め、続け、終わらせることができる。
学習目標	8 インタビューのまえに、インタビューイに関する情報を集め、日本語でまとめられる。				
	9 インタビューのとき、インタビューイが理解しやすく、答えやすい質問ができる。				
	10 インタビューのとき、イニシアティブをとって、話を進められる。				
	11 インタビューのとき、相手の答えを聞いて、さらに発展的な質問をすることができる。				
●プレゼン【PA】：					
Can-do	B1.1	方略	産出	表現方法を考える	伝えたいことの要点を伝達する仕方を考えることができる。その際、使える言語能力を総動員して、表現のための手段が思い出せる、あるいは見つかる範囲内にメッセージの内容を限定する。
	B1	活動	産出	講演やプレゼンテーションをする	自分の専門でよく知っている話題について、事前に用意された簡単なプレゼンテーションができる。ほとんどの場合、聴衆が難なく話についていける程度に、はっきりとしたプレゼンテーションをすることができ、また要点をそこそこ正確に述べることができる。
	B1	能力	言語構造的な能力	音素の把握	時には外国語訛りが目立ったり、発音の間違えもあるが、大体よく理解できるくらいに発音は明瞭である。
学習目標	12 今まであまり知らなかったことについても、事前に準備すれば、簡単なプレゼンができる。				
	13 構成や内容、発音に気をつけて、聞き手にとってわかりやすいプレゼンができる。				

これらの学習目標は、トピック開始時に学習者に提示される。学習者はその際、これらの目標が現時点でどの程度できるか、自己評価する。その後、PA に関わる目標の中から、今回特に自身がよりよくしたいと考えるものをいくつか選んでもらう。あるいは、提示した目標を参考にオリジナルの目標を考えてもらう。自身で選択・作成した目標達成に向けて、トピックの中で学習を進め、PA 後は、選択・作成した学習目標が達成できたか、PA の録音・録画データを視聴しながら再度自己評価し、ふりかえりのコメントとあわせて提出する。

4-2 20 年前期における学習目標の変更

ここで、19 年以前に対面授業でも行っていた 4 つのトピックの学習目標について、見ていく。表 4 をもとに、20 年前期のオンライン化に際し変更した点についてふりかえる。

表 4 19 年以前と 20 年前期の学習目標の比較

1. 雑談力をみがこう（変更なし）			
19 年以前		20 年前期	
●聞く	1 日本語でおしゃべりをする時、相手の話がだいたいわかる。	●聞く	1 日本語でおしゃべりをする時、相手の話がだいたいわかる。
●話す	2 身近なことについて、長く話せる。	●話す	2 身近なことについて、長く話せる。
	3 身近なことについて、わかりやすく話せる。		3 身近なことについて、わかりやすく話せる。
	4 丁寧体と普通体を使い分けられる。		4 丁寧体と普通体を使い分けられる。
	5 話が止まった時に、新しい話題を出せる。		5 話が止まった時に、新しい話題を出せる。
●やりとり	6 相手の話に合わせてたくさん質問できる。	●やりとり	6 相手の話に合わせてたくさん質問できる。
	7 相手の話を聞きながら、あいづちや反応ができる。		7 相手の話を聞きながら、あいづちや反応ができる。
	8 相手の話がよくわからないとき、聞き返せる。		8 相手の話がよくわからないとき、聞き返せる。
2. 健康・安全に生活しよう			
19 年以前		20 年前期	
●病院・薬局	1 日本語で体の部位や症状が言える。	●病院・薬局	1 日本語で体の部位や症状が言える。
	2 病院で問診票を書ける。		2 病院で問診票を書ける。／問診票の内容について話せる。【追加】
	3 医者や看護師と自分の情報や症状について、簡単なことであれば、日本語で話したり、聞いたりできる。		3 医者や看護師と自分の情報や症状について、簡単なことであれば、日本語で話したり、聞いたりできる。
	4 日本語の薬の説明書から、必要な情報がとれる。		4 日本語の薬の説明書から、必要な情報がとれる。
	5 日本の病院のシステムがわかる。（科の種類、受診方法、薬局について）		5 日本の病院のシステムがわかる。（科の種類、受診方法、薬局について）
●地震・台風	6 地震や台風に関する言葉がわかる。	●地震・台風	6 地震や台風に関する言葉がわかる。
	7 地震や台風に関する日本語のニュー		7 地震や台風に関する日本語のニュー

	スから、必要な情報がとれる。		スから、必要な情報がとれる。
	8 地震が起きた時の行動ができる。		8 地震が起きた時の行動ができる。
	9 地震や台風が起きた時の情報の集め方がわかる。		9 地震や台風が起きた時の情報の集め方がわかる。
	10 地震や台風の時のために準備するものを知っている。		10 地震や台風の時のために準備するものを知っている。
3. 国・文化を紹介しよう			
19 年以前		20 年前期	
●内容	1 日本語で自国の文化／自文化に関するプレゼンテーションの準備ができる。 2 他国の人が持つ自国に対するイメージを知っている。	●内容	1 日本語で自国の文化／自文化に関するプレゼンテーションの準備ができる。 2 他国の人が持つ自国に対するイメージを知っている。 3 聞き手にとって新しい知識・発見になるプレゼンテーションができる。【追加】
●質問	3 聞き手からの質問に、準備がなくても流暢に、わかりやすく答えられる。	●質問	4 聞き手からの質問に、準備がなくても流暢に、わかりやすく答えられる。 5 チャットボックスで聞き手からもらった質問をすぐに読み、適切に答えられる。【追加】
●聞き手への配慮	4 発音のまちがいがあるが、内容を理解できる程度に話せる。 5 プレゼンテーションの始め方・進め方・終わらせ方がわかる。【削除】 6 発表時間を守ることができる。	●聞き手への配慮	6 発音のまちがいがあるが、内容を理解できる程度に話せる。 7 発表時間を守ることができる。 8 難しすぎる表現のかわりに、やさしい表現に変えて、話せる。【追加】 9 Zoom の操作に慣れて、スムーズに発表できる。【追加】 10 聞き手のインターネット状況や理解度を考慮しながら発表できる。【追加】
5. ディベートをしよう			
19 年以前		20 年前期	
●ディベート	1 考える時間が短くても、自分の意見を正しく伝えられる。 2 日本語で説得力のある説明ができる。 3 相手の意見を聞いて、そのポイント／要点がつかめる。 4 相手の意見を分析して、その意見の弱点がわかる。 5 相手の意見に関係する質問ができる。 6 相手の意見の弱点を、失礼のないように指摘できる。 7 話し合いにあった声の大きさと話せる。【削除】 8 ある話題について、いろいろな視点から考えることができる。	●ディベート	1 考える時間が短くても、自分の意見を正しく伝えられる。 2 日本語で説得力のある説明ができる。 3 相手の意見を聞いて、そのポイント／要点がつかめる。 4 相手の意見を分析して、その意見の弱点がわかる。 5 相手の意見に関係する質問ができる。 6 相手の意見の弱点を、失礼のないように指摘できる。 7 ある話題について、いろいろな視点から考えることができる。

まず、「1. 雑談力をみがこう」だが、特に学習目標は変更しなかった。この目標は、19 年以前に当たり前だった、キャンパス内で学部学生と留学生が自然と声をかけ合い、おし

やべりを始めるという場面を想定したものであった。しかし、20 年前期は留学生がオンライン上で雑談するにあたっては、大学等から提供される交流機会を利用することがほとんどであり、あるいは、何らかの機会に連絡先・SNS アカウントを交換したものの、まだ十分に会話したことがなく、関係が構築されていない人と約束をして、オンライン上で話すというケースだったと考えられる。今後は、その場合を想定した場面および学習目標設定が必要である。また、Zoom をはじめとするビデオチャットツールの作法やルール、危険性など、学習者同士でオンラインの社会文化を確認する必要もあるだろう。

「2. 健康・安全に生活しよう」では、19 年以前から病院という場面で「問診票を書く」という行動がとれるように練習をしてきたが、「問診票の内容について話せる」という学習目標も追加した。追加の理由はいくつかある。まず、新型コロナウイルス流行に伴う首都圏等における非常事態宣言の発出が 2020 年 4 月にあり、通常時のように自由に通院できず問診票を書く機会が減ると考えられたことである。それから、新型コロナウイルスに罹患した場合に病院ではなく保健所等に電話で連絡する必要があることや、NPO 等が外国語およびやさしい日本語による電話医療相談サービスを始めたことなどである。コロナ禍において「問診票を書く」だけではなく、「問診票の内容について話す」必要もあるかもしれないと考えたため、変更に至った。

「3. 国・文化を紹介しよう」は、PA でプレゼンテーションを行うものであるが、これまで教室やホールなどの広い空間で発表を行っていたのに対し、20 年前期は Zoom 上での実施になるため、その点を考慮し、「チャットボックスで聞き手からもらった質問をすぐに読み、適切に答えられる」、「Zoom の操作に慣れて、スムーズに発表できる」、「聞き手のインターネット状況や理解度を考慮しながら発表できる」という学習目標を加えた。また、発表時は聞き手の反応をつかみにくいため、あらかじめ平易な説明を用意しておいたほうが良いと考え、「難しすぎる表現のかわりに、やさしい表現に変えて、話せる」も追加した。さらに、ありきたりな発表テーマに終始せず、語彙・表現の領域を広げてもらうために「聞き手にとって新しい知識・発見になるプレゼンテーションができる」も追加した。「プレゼンテーションの始め方・進め方・終わらせ方がわかる」という学習目標は、19 年以前において、すでに表現や方略を知る学生が多かったため、削除した。

「5. ディベートをしよう」では、プレゼンテーション同様、PA である本番ディベートが教室ではなく Zoom 上での実施となるため、「話し合いにあった声の大きさと話せる」という学習目標は削除した。

5. 今後目指したい「教室」

前章では、ERT として行った遠隔・双方向的なオンライン授業であった IA5 の概要を、19 年以前と比較する形で記録してきた。学習目標についてふりかえる過程で、細川（2005）が実践研究の意義として提示する「自分自身がどのような教室をめざすのかを問う問題意識」を持つようになった。そこで本章では、今後、別科が ERT ではないオンライン授業を提供することを想定し、IA5 のコースデザインの基礎となる、学習目標の方向性を考えていきたい。

5-1 インターアクション能力アプローチにおける社会文化能力

インターアクション能力アプローチで向上を目指す言語能力・社会言語能力・社会文化能力のうち、社会文化能力は、吉田ほか（2014）で「言葉を使うさまざまな場面や行動が社会の中でどのような意味を持つかを理解し、適切にその場面に参加し、行動する力」と説明されている。また、ネウストプニー（1995）では「社会・文化・経済などの実質行動が行える能力」、ネウストプニー（1999）では「態度、帰属、パーソナリティ、対人魅力、追従、自己高揚などのインターアクション上の能力」とされている。

これを踏まえ、社会文化能力の領域内の教室活動として、「雑談力をみがこう」というトピックで、同世代の人と話す場面で適切な話題や話しやすい話題をクラス全体で議論したり、「健康・安全に生活しよう」の中で日本の病院のシステム等について紹介したりした。また、「国・文化を紹介しよう」の中で魅力あるプレゼンテーションができるようテーマや構成など話し合った。

しかし、4章で各トピックの学習目標を整理したところ、言語能力と社会言語能力に関連する目標が多く、教室活動も言語知識と社会言語知識に関するものに比重が置かれていることがわかった。その理由は、学習目標の設定にあたって使用した CEFR の Can-do が「コミュニケーション言語能力」を示すものであり（奥村ほか 2016、Council of Europe 2001）、この能力は、インターアクション能力アプローチにおける言語能力と社会言語能力のみを含むものだからである。そのため、これまでの IA5 では、社会文化を扱う時間が相対的に少なかったと考えられる。

5-2 CEFR における一般的能力

奥村ほか（2016）および Council of Europe（2001）によれば、CEFR は言語使用者／言語学習者を「社会で行動する者（Social Agent）」とし、言語使用のために「一般的能力」と「コミュニケーション言語能力」が必要だとしている。中井（2012）は「一般的能力」がインターアクション能力アプローチにおける社会文化能力にあたると整理している。

表 5 CEFR 一般的能力の内訳（奥村ほか（2016）を参考に筆者作成）

(1) 叙述的知識	世界に関する知識
	社会文化的知識
	異文化に対する意識
(2) 技能とノウ・ハウ	実的な技能とノウ・ハウ
	異文化間技能とノウ・ハウ
(3) 実存論的能力	態度、動機、価値観、信条、認知スタイル、性格的な要因
(4) 学習能力	言語とコミュニケーションに関する意識
	一般的な音声意識と技能
	勉強技能
	発見技能

しかし、福島 (2015) が紹介するように、CEFR における「一般的能力」は、詳細な Can-do が用意された「コミュニケーション言語能力」とは大きく異なり、扱いが十分ではないと批判されているという。この点は、特に CEFR の誕生したヨーロッパにおいて、「社会で行動する者 (Social Agent)」として市民性を育む『ヨーロッパ』という国家を超えたレベルの市民性形成のための教育」(福島 2012) においては、大きな課題であるという。つまり、CEFR の「一般的能力」は、「民主的シティズンシップ教育」で育成されるべき能力をカバーしているものの、その能力を育成するための実践を行うには、CEFR の記述が不十分なのだという。しかし、福島 (2015) によれば、「民主的シティズンシップ教育」で育成されるべき能力を伸ばす活動や実践は、ほかに存在するという⁽⁵⁾。そのため、その活動や実践は、「民主的シティズンシップ教育」で育成されるべき能力や、その能力をカバーする CEFR の一般的能力の育成に援用可能であると考えられる。また、CEFR の一般的能力にあたるインターアクション能力アプローチにおける社会文化能力育成にも援用可能であろう。

5-3 IA5 の今後の展望

前節では、CEFR の一般的能力の一部が、ヨーロッパの民主的シティズンシップ教育で育てるべき能力と重なることを挙げたが、当然ながら、別科の IA5 にヨーロッパの文脈が当てはまるとは考えていない。しかし、民主的シティズンシップ教育の志向する「共に生きる道を模索する」という考え方は、今後もグローバル化や ICT の発展によって流動的な世界を生きていくであろう留学生への教育でも、応用すべきものだと考えている。

別科の科目は今後、日本で留学生活を送る学習者がキャンパスの教室に集まる従来のクラスから、異なる国・文化背景の学習者が本国からアクセスするオンライン授業のクラスへと変わっていく可能性がある。その場合、IA5 において、「日本での留学生活」を前提とし、中井 (2012) のいう「実質的アクティビティ」を扱うトピック（たとえば、20 年前期の「健康・安全に生活しよう」）は真正性を欠き、学習者にとって受け入れにくいものになるかもしれない。しかし、「異なる国・文化背景の学習者が異なる場所からアクセスする」という「クラスメイトの異質性の高さ」を活かし、オンライン上のクラスを一つの社会ととらえて、日本語でコミュニティ構築や利害調整などを行ったり、異文化を発見したりするようなトピック・学習目標を設けることで、意味のある教室活動につながるのではないだろうか。そのような「教室」では、CEFR の一般的能力における「世界に関する知識」、「異文化に対する意識」、「異文化間技能とノウ・ハウ」などを扱うことができ、異文化間という場面におけるインターアクション能力アプローチの社会文化能力を向上させることにもつながる。類似の教育実践はすでに行われており、トムソン (2016) における「実践コミュニティ」や佐藤 (2016) の「社会・コミュニティ参加をめざす日本語教育」、姫田 (2015) の「学習日記」などがある。これらを参考にし、具体的な実践を考えていく土壌は整っていると言える。

なお、実践の際、成績評価を行うという点で学習者と限りなく同一の立場になることはできないが、筆者もコミュニティの一員として「教室」に参加し、日本文化を説明し押しつけるのではなく、一人の日本語話者として経験や考えを提供するのだ、と留意しながら、教室活動に臨みたい。

6. まとめ

本稿では、20 年前期に ERT として行った IA5 の概要を記録した。3 章では、授業に採用したツールや学習者の ICT 環境について記し、オンライン授業にあたってデバイス・通信状況の確認作業や授業ツールのテクニカルサポート業務の必要性を述べた。次に、20 年前期の学習者の詳細を述べた上で、自宅待機期間が長くなってしまった学習者の不安を軽減する工夫を紹介し、オンライン授業においてクラスメンバーの関係構築が大切であるという見解を述べた。続いて、IA5 の科目の目標および 20 年前期に扱ったトピックと PA、スケジュール、宿題について説明した。その後、成績評価の方法を紹介し、19 年以前との違いを説明した。

続いて 4 章では、トピックごとの学習目標の設定方法と学習目標と学習者の関わりを紹介し、19 年以前と 20 年前期の違いに触れた。さらに 5 章では、学習目標を内省的にふりかえる過程で考えた、目指したい「教室」について述べた。具体的には、今後 IA5 が異なる国・文化背景の学習者が異なる場所からアクセスするクラスになるのならば、その条件を活かし、「実践コミュニティ」や「異文化間教育」の要素を含めたトピック・学習目標を設定してはどうか、という方向性を、インターアクション能力アプローチにおける社会文化能力および CEFR における一般的能力に関連づけて記した。

本稿では、今後の IA5 の方向性を示し、今後目指したい「教室」の展望を述べたのみであった。方向性を具体化し、トピックや学習目標、教室活動、評価方法など、実践の内容について考えることを今後の課題としたい。

注

- (1) 19 年以前の学習者数は、2017 年度後期 12 名、2018 年度前期 12 名、後期 17 名、2019 年度前期 13 名、後期 14 名であった。母語は、インドネシア語、英語、韓国語、スペイン語、タイ語、中国語、フィンランド語、ベトナム語等。専攻は、英語や栄養、演劇、教育、行政、経済、国際関係、コンピュータ、心理学、ビジネス、フランス語等、多岐にわたる。
- (2) 初級教科書は、例えば、『みんなの日本語』（スリーエーネットワーク）、『初級日本語げんき』（THE JAPAN TIMES）である。中級教科書は、『みんなの日本語中級』（スリーエーネットワーク）、『AN INTEGRATED APPROACH TO INTERMEDIATE JAPANESE 中級の日本語』（THE JAPAN TIMES）、『上級へのとびら』（くろしお出版）、『ニューアプローチ中級日本語』（語文研究社）、『ニューアプローチ中上級日本語』（語文研究社）である。
- (3) ネウストプニー（1995）は以前、このようなアクティビティーを performance activity と呼んでいたが、舞台のパフォーマンスなどと誤解される恐れがあるため、「実際使用のアクティビティー」と呼ぶようになったという。しかし、別科ではしばしば performance activity (PA) と呼ばれる。
- (4) リアクションペーパーは、例えば、授業中に見たビデオに対するコメントや、練習した会話等の録音から捉えた自分のよかった点・悪かった点、授業中に口頭で尋ねた発問の答えなどを書いてもらった。10 分程度の時間をとり、回答には Google form を用いた。
- (5) 福島（2015）は、欧州評議会が展開する「複言語・異文化間教育（plurilingual and intercultural

education)」という活動と、Council of Europe が提供する” Autobiography of Intercultural Encounter” という実践を紹介している。

参考文献

- (1) 奥村三菜子・櫻井直子・鈴木裕子 (2016) 『日本語教師のための CEFR』 くろしお出版
- (2) 国際交流基金 (編著) (2017) 『JF 日本語教育スタンダード【新版】利用者のためのガイドブック』 <https://jfstandard.jp/pdf/web_whole.pdf> (2020 年 10 月 29 日)
- (3) 齊藤貴浩・金性希 (2009) 「高等教育における e-Learning の効果に関するメタ分析」『日本教育工学会論文誌』 32 (4)、339-350.
- (4) 吉田千春 (編著)・武田誠・徳永あかね・山田悦子 (2014) 『日本語でインターアクション』 サウクエン・ファン (監修)、凡人社
- (5) 佐藤慎司 (2016) 「教室から社会、社会から教室へー社会・コミュニティ参加をめざすことばの教育」 トムソン木下千尋 (編) 『人とつながり、世界とつながる日本語教育』 第 2 章、くろしお出版、22-43.
- (6) 篠原文陽児 「e ラーニング」『日本大百科全書 (ニッポニカ)』 小学館
<<http://japanknowledge.com.kuis.remotexs.xyz/lib/display/?lid=1001000326177>> (2020 年 10 月 29 日)
- (7) トムソン木下千尋 (2016) 「教室の中に社会を一大学の日本語教室と社会と人のつながりを考える」 トムソン木下千尋 (編) 『人とつながり、世界とつながる日本語教育』 第 1 章、くろしお出版、2-21.
- (8) 中井陽子 (2012) 『インターアクション能力を育てる日本語の会話教育』 ひつじ書房
- (9) 福島青史 (2012) 「社会参加のための日本語教育とその課題 : EDC、CEFR、日本語能力試験の比較検討から」『早稲田日本語教育学』 10、1-19.
- (10) 福島青史 (2015) 『共に生きる』 社会形成とその教育——欧州評議会の活動を例として」 西山教行・細川英雄・大木充 (編) 『異文化間教育とは何か グローバル人材育成のために』 第 2 章、くろしお出版、23-41.
- (11) 細川英雄 (2005) 「実践研究とは何か—『私はどのような教室をめざすのか』 という問い—」『日本語教育』 126、4-14.
- (12) Council of Europe (2001) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf> (October 29, 2020)
- (13) Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T & Bond, A. (2020, March 27) . 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 29, 2020)
- (14) J. V. ネウストプニー (1995) 『新しい日本語教育のために』 大修館書店
- (15) J. V. ネウストプニー (1999) 「コミュニケーションとは何か」『日本語学』 18 (7)、4-16.

遠隔教育の有用性と問題点の考察

ーコロナ禍における遠隔による

「インターアクション 6」実践事例を通じてー

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である点にあると言える。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し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、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」)、ふり返しをし、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える。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)とふり取り、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⁽³⁾ ⁽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 사용할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る。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」)との意見交換	・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	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)	・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	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	・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、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に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 法によるアイディア出しを行っていたが、遠隔では、各自がアイディ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。短時間でアイディ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ることができ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 ふり返りと学期末アンケート結果

学生の授業後のふり返り時の発言や「ふり返りシート」、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、音声は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)にあたると考えられる。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 ふり返しシート」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「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。

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 ふり返しシート」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「ふり返しシート」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 ふり返しシート」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わかりません。

(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もあります。

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も可能であり、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ことが求められた場合、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ある必要である。

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的特点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的特点に由来する問題は、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振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ェンガー(1993)によって主張された論を指す。
- (11) レイヴとウェ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・ウェンガー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づき、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 ビデオ会議ー関与性を指標する相互行為リソースの一考察ー」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ー参与・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る：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—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』と処理過程をめぐる—」『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一考察—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)

遠隔による上級日本語クラスの実践

—Emergency Remote Teaching の自己点検の試み—

北川幸子

【キーワード】 遠隔授業、Emergency Remote Teaching、留学生、Quality On the Line

1. はじめに

新型コロナウイルスの感染拡大に伴い、国内の多くの大学では 2020 年度前期の授業開始時期の延期や遠隔授業⁽¹⁾への移行等、急な対応を迫られた。日本の大学における ICT の教育的活用は、世界の先進的な大学と比べ、少なくとも 10 年は遅れているという指摘もあり(飯吉 2020)、知識や経験、物的・人的リソース等が十分ではない中、短期間で遠隔授業提供の準備をすることは、教育機関や教職員にとって大きなチャレンジとなった。

文部科学省が全国の大学等を対象に実施した調査⁽²⁾の結果を見ると、2020 年 5 月の時点で授業を行っていた大学等の約 9 割が対面による授業は行わず、遠隔によってのみ授業を行っていたことがわかる。筆者が所属する神田外語大学においても、3 月に前期の授業を遠隔で行うことが決まり、授業開始日も数週間延期されることになった。与えられた時間的猶予を遠隔授業の準備にあてることとなり、学生、教員、職員が協働で取り組むプロジェクト「Innovation KUIS 2020」⁽³⁾が始動した。

留学生別科(以下、別科)では、全学的な動きに加えて、別科に在籍する交換留学生(以下、別科生)への対応や授業担当者との情報共有なども進められた。寮に住んでいた別科生に対しては、アパートへ引っ越しできるよう手配し、インターネット環境および使用できるデバイスの状況等を確認、必要に応じて別科で所有しているタブレット端末の貸し出しなどを行った。また、同期型遠隔授業⁽⁴⁾で使用する Zoom⁽⁵⁾に慣れておくため、教員は「Innovation KUIS 2020」で提供されているトレーニングや模擬授業の機会を利用するなどし、別科生には授業を受講するのに最低限必要な機能に慣れさせることを目的とした Zoom のワークショップを実施し、全員に受講させた。

別科の授業を担当する教員は、同期型遠隔授業、非同期型遠隔授業⁽⁶⁾、あるいはその二つを組み合わせた授業の準備を各自で行った。筆者も担当する科目で使用する教材のデジタル化やビデオ教材の作成など、教材の修正や作成を行った。また、入手できた資料などを参考に、授業の組み立てやコースデザインについても検討、修正をしたが、経験則や勘に頼らざるをえない部分もあり、短い時間で整えたものは、やはり急ごしらえの感が否めないものとなった。

今回、一学期間のオンラインによる授業を終えることができたが、それが「遠隔授業」として一定の質のものになっていたのかは不明である。コース終了後に実施した授業評価アンケー

トの結果は、肯定的な評価が多く、満足度も高かったが、学生自身も、このような環境の変化は想定しておらず、誰にも会えない自粛生活の中、学べるだけで充分だと感じていた者もいたはずであり、通常とは条件がほとんど異なる状況に加え、「よい遠隔授業」とは何かという想定も定まらない中で授業評価を行うことは難しかったのではないと思われる。

2. 先行研究

遠隔教育の始まりを厳密にいつからと言うことは難しいが、90年代後半には、たとえ望んでも高等教育に手が届かなかった学生らの需要に応える教育方法として、価値が認められるようになった(Keegan 1996)。「遠隔教育」という用語には歴史的に見て数多くの意味合いがあるが、共通しているのは学生が教員やチューターから離れた場所にいること、そして何らかのテクノロジー(通常はコンピュータ)を用いて学習教材にアクセスし、教員やクラスメートらとやり取りをする点であり(Anderson 2008)、今日では一般的に「オンライン教育」あるいは「eラーニング」と関連付けて考えられることが多い。文部科学省は遠隔教育を、遠隔教育システム(離れた場所同士で映像や音声などのやり取りを行うためのシステム)を活用した同時双方向型で行う教育のこととしており(文部科学省 2019)、同期型の遠隔授業を前提としている。定義や解釈には多少の違いがあるものの、長年にわたり実践や研究が積み重ねられ、遠隔教育のスキルやテクノロジーは、例えば学習管理システムや反転授業などといったものが、対面授業においても使われるようになってきている。

このような歴史をもつ遠隔教育と、今回のコロナ禍における教育実践を同じものとしてとらえてよいのであろうか。Hodges 他(2020)では、よく準備された、質の高い遠隔教育と、今回コロナ禍において、従来対面で行ってきた授業を急遽オンラインに切り替えて行った教育とは、異なるものであるとしている。また、その考えは遠隔教育を専門とする研究者の間で共有され、今回のように非常時の対応として行われる遠隔教育を Emergency Remote Teaching(以下、ERT)と呼んでいる。本稿でも、その主張に同意し、2020年度前期に行った遠隔による授業を ERT と呼ぶことにする。

”Emergency Remote Teaching Vs. Online Learning: A Comparison.”(University of the People、[以下すべて引用箇所は筆者訳])では、Online Learning の特徴として「離れて遠隔で行うことを前提に授業設計されている」「例外的措置ではなくそれ自体がメインの教育である」「すべてのリソースはアクセス可能である」「学生が自発的に参加している」ことなどを挙げ、教師の役割や教授法、授業のペースやフィードバックの方法など、多くの要素を熟慮した上でデザインされているとしている。それに対して ERT の特徴には「危機や人間によってコントロール不可となった状況への対応」「一時的措置」「リソースが不足している可能性がある」「学生に選択の余地がない可能性がある」などを挙げており、教師が ERT に適応し、うまくやっていくには、①保護者や学生と頻繁にコミュニケーションをとる、②優先順位をつけて実行する、③柔軟に考える／対応する、④ルーティンを決める、⑤他の教職員と連携し、相互に学ぶ、⑥学校のコミュニティに関わる、⑦不測の事態に備えて別のプランを用意しておく、⑧自身の健康やストレスの管理、⑨自身の実践から学ぶ、といったことがヒントになるとしている。

国内では、ICT の教育利用を研究する教育工学者であり、実践者でもある鈴木(2020)が『「平時に戻るまで」の応急措置と、本格的な遠隔教育とを峻別し、予告も備えもなしに突然訪れた

この有事を『切り抜ける』ことを目指す、実践的遠隔授業法」を提案しているが、この「実践的遠隔授業法」も概念としては ERT と重なるものであろう。鈴木は実践的遠隔授業法のポイントとして、①無理はしない、②同じ形ではなく同じ価値を追求する、③順序を変える、④教え続けることではなく学生が学び続けることを大切にする、⑤非同期で学生の学びを支える、⑥平時になっても使えるオンラインの要素を探す、の6つを挙げており、前述の ERT のポイントと共通する点が多い。

3. 本稿の目的

2020 年度前期に行った ERT の実践を振り返り、遠隔授業としてどの程度質を保っていたのか、あるいは不足する部分があったのかなどを検証しておくことは、次の有事に行う ERT の教育の質を担保することにつながり、いずれ状況が落ち着き、対面での授業が中心になった場合においても、授業の質を高める上で有効であろう。

そこで本稿では、*Quality on the line* (The Institute for Higher Education Policy 2000) で提示された 24 のベンチマーク (指標) を用い、今回 ERT を行った上級日本語クラス「インターアクション 7」の自己点検を試みる。

Quality on the line とは、e ラーニングによる学習が一定の成果をあげるために必要な方法を構築しようとする試みに関する代表的な報告書で、米国の高等教育政策研究所が e ラーニングを実施している 6 機関の教職員と学生にインタビューを行うことで、何が e ラーニングの成功のベンチマークになるかを実証的に分析したものである (吉田 2006)。報告書では、遠隔教育の質を確保するために不可欠な 24 のベンチマークが 7 つのカテゴリー (①機関によるサポート、②コース開発、③教授・学習、④コースの構造、⑤学生サポート、⑥教員サポート、⑦評価 [筆者訳]) に整理されている。

本稿では、担当教員の主観的な視点からではあるが、ERT による「インターアクション 7」の実践を、これらのベンチマークに照らし合わせ、多角的に考察する。

4. 「インターアクション 7」について

4-1 2019 年度の対面授業による実施状況

ここでは、ERT による「インターアクション 7」の実施について報告する前に、平時の、対面授業による実施状況について、2019 年度を例に報告する。

別科に在籍する留学生は、プレイスメントテストやインタビュー等の結果をもとに、レベル 1 から 8 に振り分けられる。レベル 7 の学生は、別科で開講している科目以外に、学部で開講している科目の一部も履修することができる。

「インターアクション」はレベル 2 から 7 まで、それぞれのレベルで開講されており、「インターアクション 7」はレベル 7 の学生のみが履修する必修科目である。「インターアクション」は、様々な状況や場面、関係性の中で学生一人一人が実際にインターアクションをすることで、実践から学び、運用能力を伸ばすことをねらった科目である。学生は他のインプット系科目や自習等を通して学んだ語彙や文法の知識を運用につなげていくプロセスを授業の中で経験し、自律的に学ぶ姿勢も身につけることができる。

「インターアクション 7」は週に 2 回、90 分の授業があり、一学期間に 3 ～ 5 程度のユニッ

トを扱う。各ユニットの構成は、1) 目標を確認する、2) いま自分にできること・できないことを確認する、3) インターアクションに必要な知識、語彙や表現、ストラテジー等を学ぶ、4) 実際にインターアクションを行う、5) インターアクションの振り返り（いまできること・できないこと・これから取り組みたい課題の整理）となっている。授業では、実際の場面や状況を設定し、学部生や学内の教職員、地域の人々などの参加がある中で、各学生がインターアクションを行う。その際、あとで自分自身のパフォーマンスを振り返ることができるよう、録音や録画をしながら行う。学期によって扱う内容は多少異なるが、これまでに扱ったインターアクションの例は表1のとおりである。「インターアクション7」では、日本語専攻と日本語非専攻の学生が混在していることから、日本の大学で留学生活を送る上で遭遇すると思われる日本語の使用場面を想定し、両者のニーズに合わせて授業設計を行っている。

表1 「インターアクション7」で扱ったインターアクションの例

活動内容	場所	受講生以外の参加者
ミニレポートを持参し、相談したいことを伝え、アドバイスをもらう。	ライティングセンター	ライティングセンターの担当教員
各自で選んだ企業について分析をした上で、その企業を想定した模擬面接を受ける。	教室	キャリア教育センターの担当者
少人数のグループで、合意を形成するディスカッションを行う。	教室	学部生
自分自身の留学生活をまとめたポスターを作成し、ポスターセッションを行う。	学内ラウンジ	学部生・教員
自分自身が選んだテーマで文献調査や質問紙調査を実施し、結果をプレゼンテーションの形で報告する。	教室	学部生・教員

4-2 2020年度前期のERTによる実施状況

ここでは、オンラインによって授業を提供することが決定された後、どのように授業の内容や進め方を検討、修正し、授業を行ったのかについて述べる。

授業開始までの限られた時間の中、遠隔授業に関する筆者の知識や経験、専門家のサポートなどが十分でない状況での準備は難しく、特に以下の制約から大きく修正が必要となった。

1. これまで紙で配付していたプリントは、電子媒体（PDF等）でしか提供できない。
2. 画面の小さいタブレット端末を使用する学生もいることから、画面上に二つ以上の資料を並べて同時に閲覧させるような学習スタイルは想定できない。
3. 学内のサービスやリソースがどのような形で提供されるかが不明であり、活動（インターアクション）を行う際に学内の施設や人的リソースが利用できない可能性がある。

「インターアクション7」ではこれまで教科書を使わず、自作のプリントやスライド資料などを用いて授業を行ってきたが、紙媒体の教材が使えなくなり、さらに、使用できるデバイス

の制約もあり、大きく授業設計の変更を迫られることになった。もちろん PDF などの形式で自作教材を提供することはできるが、学生がひとつのデバイスで複数の画面を立ち上げ、例えば Zoom で教師の指示を聞きつつ、資料の PDF を参考に、リアクションペーパーを書くといった作業は現実的には難しいと思われたため、自作教材の使用は最低限に抑えることにした。また、3 の点から、今までどおり複数の活動を予定しておくことには不安があったことから、確実に実行可能なものをひとつだけ扱うこととし、学期の前半には、教科書を用いた学習をあらたに取り入れることにした。教科書は、授業開始前に、まとめて各学生に郵送する手配が整えられていた。

『改訂版トピックによる日本語総合演習 テーマ探しから発表へ上級』（安藤節子他編著・スリーエーネットワーク）を教科書として採用し、4 つのトピック「食文化」「仕事」「宗教」「ジェンダー」を扱うこととした。各トピックの本文をいくつかの段落ずつ分担し、各学生がクラス全体に解説をするという読み方で読解を進め、読解後はトピックに関連してさらに知りたいと思ったことをインターネット上で調査し、クラスに報告させることにした。読解だけで終わらず、関連する文献やデータにあたらせることで、多角的なものごとをとらえる視点を養い、自らの問いを立てることができるようになることを目指したのは、学期後半の活動として質問紙調査を行い、アカデミックプレゼンテーションを行う際の下地づくりになると考えたからである。

表 2 2020 年度前期の「インターアクション 7」のスケジュール

前半	教科書を使った学習	・オリエンテーション ・自分自身の日本語能力を知るタスク ・今学期の目標の設定 ・教科書の各トピックを以下の順で学習 ①文法・本文読解 ②内容確認・関連記事や関連データ探し ③発表・ディスカッション
後半	活動（インターアクション）を中心とした学習	・テーマ探し ・調査の問いを立てる ・質問紙調査について学ぶ ・質問紙調査の準備と実施 ・アカデミックプレゼンテーションについて学ぶ ・質問紙調査の結果の分析 ・リハーサル ・活動（アカデミックプレゼンテーション） ・振り返り

2020 年度前期の受講者は 3 名で、いずれも前の学期からの継続生である。主に Zoom を使用し、同期型の遠隔授業を行った。

5. 自己点検による考察

ここでは、*Quality on the line* の7つのカテゴリーごとに、ERT による「インターアクション7」の実践の点検を行う。それぞれのカテゴリーの□内に示したものは、*Quality on the line* のベンチマーク（筆者訳）である。

①機関によるサポート

1. 技術計画（パスワード保護、暗号化、バックアップシステムによる電子的セキュリティ対策等を含む）が文書で用意されており、品質基準を満たすため、情報の完全性及び妥当性を保証するために運用されていること。
2. 配信システムは、万が一の場合にも対処できる信頼性を備えたものであること。
3. 一元化されたシステムによって遠隔教育のインフラが構築・維持されていること。

機関によるサポートとして、前述した「Innovation KUIS 2020」を挙げることができる。「Innovation KUIS 2020」のウェブページ上で、授業を準備する上でのヒントや活用できるソフト等の情報の共有や意見交換などが行われていたため、他の教員らがどのような工夫をしているのかを参考にしたり、質問をしてメディア教育を専門とする教職員から助言を得たりすることができた。また、授業開始前に、大学から各教員に Zoom の有料ライセンスが付与されたため、時間制限などを気にせず使用できるようになり、ERT を行う上で最低限必要なサポートは得られていたと思われる。

ERT が行われる状況下において、機関が行える支援には限界があつて当然と言えるかもしれないが、今回は、一元化されたシステムは整備されておらず、各教員は Moodle⁷⁾や Google classroom⁸⁾など、各自選んだものを使用していた。学生への連絡には、学内で使用している情報システム「Campus Web」やEメールが使用されていたが、学生の立場から見れば、複数のプラットフォームから情報を入手しなければならず、必ずしもユーザーフレンドリーな環境にはなっていなかったのではないかと推察される。

また、授業や学生に関する情報の管理など、システムの信頼性という面では確信を持って使用できる状況とは言えず、遠隔で授業を行っている間も、常に不安があつたように思われる。

②コース開発

1. コースの開発、設計、配信には、最低基準を定めたガイドラインを用いること。コースの内容を配信するために使用する技術は、既存の技術を利用できるかどうかではなく、学習成果の点から見極める。
2. 教材は定期的に見直し、プログラムの基準を満たしているかを確認すること。
3. コース及びプログラムの要件の一部として、学生自身に受講中のコースの分析、統合、評価に関わってもらうようコースを設計すること。

授業の配信や教材の共有などを行うためのシステムやソフトなどは、入手、利用可能な、限られた選択肢の中から信頼性が高いと思われるものを選んだというのが実情であり、学習効果

や成果の面で最適なものを選ぶことはできない状況であった。また、ベンチマークに示されているような、遠隔授業を行う上でのガイドラインに基づいてコースを開発し、学期中に定期的な見直しをするということもできなかった。

また、日本の教育現場において、学期中、学生がコースの分析や評価に主体的に関わる例は多くないと思われるが、対面か遠隔かに関わらず、よい授業を目指す上では今後検討が必要な点であると思われる。

③教授・学習

1. 学生と教員、及び学生同士のインターアクションは不可欠である。ボイスメールやEメールなど、さまざまな方法を利用した交流を促すこと。
2. 学生が提出した課題や学生からの質問に対するフィードバックは建設的なものであること。また、タイミングよく行うこと。
3. リソースの妥当性の評価など、効果的な調査を行うための適切な方法を教えること。

今回の実践を振り返ると、受講者数が3名と少なく、オンラインで授業を行うことで効率化できた部分も多くあり、教員と学生との間のコミュニケーションは頻度、量共に対面授業を行っていた時よりも多かったように思われる。しかしながら、学生間のやり取りについては、クラス全体でのディスカッションに比べ、ペアワークやグループワークの機会が少なかったように思われる。その要因として、ひとつには、受講者数が3名ということで、複数のグループに分割する必要がなく、クラス全体でのやり取りで済ませてしまうことが多かったことが挙げられる。また、教室であれば、学生同士、ペアやグループでやり取りをさせる際、教員は少し距離をとって議論の進行を見守ったり、あるいはすこし近づいてファシリテーターとして働きかけるなど、様々な形態でディスカッション等を行うことができていたが、Zoomのブレイクアウトルーム機能⁹⁾を使用すると、ディスカッションを行っているクラスメートと同じ距離感で隣に教員のアカウントが示されてしまうため、使いづらさを感じてしまったことも一因として考えられる。

また、学期中に学生から「対面授業のときは隣の席の人とおしゃべりして相談してから発言できたからよかった」といったコメントも聞かれた。Zoomでの授業では、授業の前後やタスクの合間に、学生同士雑談をする機会がほとんどなくなってしまったが、そのような時間がクラスメート同士の、信頼しあえる親しい関係を構築する時間になっていたのかもしれない。今回のクラスは、先学期に同じクラスに在籍していた3名のみで構成されていたため、学期開始前からよい人間関係が構築、維持されており、問題になることはなかったが、今後、新しく出会う学生らで構成される場合には注意が必要な点になるであろう。

フィードバックに関しては、Zoom上での学生の発表に対してその場で口頭で行うこともあれば、課題として提出させた質問紙調査の計画や、プレゼンテーションの資料等に対してEメールで返すこともあった。時間をかけて丁寧にやり取りをしながらフィードバックをする必要があるときには、学生と時間を調整し、授業時間外にZoomで対応することもあった。すべてにおいて、概ね建設的なフィードバックを、時間を置かずにタイミングよく返すことができていたように思われる。

ウェブ上の資料の妥当性をどう判断するかといったことや、効果的な入手方法について、Zoom で教員のコンピュータの画面を共有しながら、ウェブサイトや論文、新聞記事の検索方法を紹介し、解説を行ったが、それが十分であったかどうかは不明である。今回は図書館を利用することが難しく、リソースがウェブ上で入手可能な資料に限定されてしまったため、教員から学生各自のテーマに合った文献や資料をいくつか紹介し、サポートを行ったが、今後は学生が自分自身で妥当な資料を効率よく入手できるよう、指導法を検討する必要がある。

④コースの構造

1. オンラインプログラムの開始前に、学生に（１）遠隔で学ぶことに対する意欲や関心はあるか、（２）コース設計上、最低限必要なテクノロジーにアクセスできるかどうかを確認し、助言を行うこと。
2. コースの目的、コンセプト、考え方の概要を示した補足情報を学生に提供する。各コースの学習成果は、文書で簡潔明瞭にまとめられていること。
3. 十分な図書資料にアクセスできる環境（ウェブ上でアクセスできる「バーチャル図書館」など）があること。
4. 課題の提出、返却の日時について、教員と学生の間で合意が成立していること。

今回の ERT の状況においては、学生に遠隔で授業を受けるかどうかの選択権が与えられておらず、意欲や関心があったかどうかは確認できなかった。しかしながら、クラスを受講するにあたって最低限必要となる Zoom や Moodle にアクセスできるかという点については、別科で実施したワークショップでも確認し、クラスでも再確認や必要な支援を適宜行った。

コースの目的やコンセプト、学習目標等については、詳細が記されたシラバスを電子ファイルで学生と共有し、初回の授業で読み合わせを行い、学生と教員との間で合意がとれていることを確認した。また、課題の提出日やフィードバックのタイミングについても毎回確認し、合意をとっていた。情報の取りこぼしがないよう、授業で使用するスライドに課題の内容や締め切りを簡潔に提示し、各自で記録するよう促した。さらには Moodle 上の課題の提出先にも、締め切りの日時を書くことで、学生が確認したいときに確認できるようにした。これらの点は対面で授業を行っていた際の手順と変わらない。

「バーチャル図書館」のような、ウェブ上で十分な資料にアクセスできる環境を準備することは今回できず、このベンチマークは満たせていなかった。

⑤学生サポート

1. 入学要件、授業料や手数料、書籍や必要物品、技術的要件や試験監督システムの要件、学生支援サービスなど、プログラムに関する情報を学生に提供すること。
2. 電子データベース、図書館間相互利用、政府のアーカイブ、ニュースサービスなどから資料を入手するための情報や実地講習の機会を学生に提供すること。
3. コース／プログラムの期間中、使用中の電子メディアに関する詳細な指示など、コース開始前の練習会に加え、必要時に技術支援スタッフへ問い合わせ、支援を受けることができるようにすること。

- | |
|--|
| 4. 学生からの苦情に適切に対応できる体制が整っていて、学生サービス担当者宛ての質問には、正確かつ迅速に回答が出されること。 |
|--|

1つ目のベンチマークについては、交換留学プログラムに申し込む時点ではパンデミックも起きておらず、ERTになることは学生も予期していなかったため、遠隔授業が行われる環境や条件等の情報が知らされていたかという点については、今回の状況にあてはめて考えることができない。今回、遠隔で授業を行うことが決定された後には、教材やソフト、ネット環境等についての情報が複数回に分けて別科生に提供されたが、今後はERTの状況であっても、可能な限り、まとまった情報を然るべきタイミングで提供できるとよいであろう。

電子データベースや図書館間相互利用などへのアクセス方法について情報を提供することや、実際にアクセスして学ぶような実地研修の機会を与えることは、プログラムとしては行っていなかった。以前は授業開始前のオリエンテーション期間に「図書館ツアー」を行っていたが、今回はキャンパスに入構できない状況の中、どのように図書サービスが継続されるかなど、詳細が決まっていなかったため、学生に情報を提供することはできなかった。

コースの開始前、あるいは開講中に常に学生がテクノロジーの専門スタッフに相談できるよう整備されていて、アクセスしやすい環境が確保されていたかという点については、十分にはできていなかったと思われる。今回の「インターアクション7」では受講者数が少なかったこともあり、教員が目配りをし、技術的問題があれば仲介する形で、対応、解決を図っていたが、本来は学生が必要時にアクセスできるよう整備しておくべきであろう。

学生からの苦情や相談などに対して迅速かつ適切に対応できるシステムは、今回用意できていなかった。授業を担当する教員には直接言いづらいことを、学生らの立場や成績評価の公平性などが守られる中で相談できるよう、環境を整えておくことも今後必要である。

⑥教員サポート

- | |
|--|
| 1. 教員はコース開発についての技術的な支援が利用可能であり、その利用が奨励されていること。 |
| 2. 教員は、教室での講義からオンライン講義に移行する際に支援を受け、その間、評価が行われること。 |
| 3. ピアメンタリングなどの教員研修や教員サポートは、オンラインコースを行う間、継続されること。 |
| 4. 学生が電子的にアクセスしたデータを使用することで生じた問題への対処方法を示した資料が、文書で教員に提供されていること。 |

教員サポートは、予期していなかった事態に短い時間で対応することを迫られる状況においては、十分に行うことが難しいことのひとつであろう。教員は「Innovation KUIS 2020」を通して、Zoomの研修を受けたり、授業設計のアイデアを得たりすることはできたが、個別の技術的な支援は提供されていなかった。

また、前期の間に教員研修などの支援が活発に行われることはなかった。遠隔授業特有の問題について、技術的な対処方法を教職員間で共有することは、「Innovation KUIS 2020」のウェブ

サイト上で行われていたが、マニュアルのような文書の形で共有されることはなかった。

⑦評価

1. プログラムの教育効果と教授／学習プロセスの評価は、複数の方法で、特定の基準にそって行われること。
2. プログラムの教育効果の評価は、在籍者数や費用に関するデータを使用し、成果を上げている／革新的な技術を利用して行うこと。
3. 明確性、有用性、適切性を確保するため、意図した学習成果を得られているかどうか、定期的に点検すること。

プログラムの評価については、大学全体で学生や教員対象の質問紙調査が頻繁に行われ、遠隔授業が開始されたあとの変化についても、毎回共有される調査結果から、随時確認することができた。しかしながら、教育効果の検証については、行われていなかった。今後、信頼性、妥当性のある方法で実施されるべきものと思われる。

明確性、有用性、適切性を確保するために、常に実践を点検することは、遠隔教育に限らず、非常に重要である。今回本稿で授業の振り返りを行ったが、今後もこのような実践研究を続けていくことが教員にできることのひとつであろう。さらにはプログラムや教育機関の単位でも、内省や評価を繰り返し、得られた知見を共有し、ディスカッションを続けていくことが、教育の質を高めていくためには肝要である。

6. まとめ

2020 年初頭、未知のウイルスの感染が全世界に拡大し、急遽、遠隔授業に切り替え、授業準備を進めることになった。多くの教員にとって初めての経験となる ERT への移行には、様々な困難や葛藤が伴った。「学びの継続」を第一に考える中で、質の高い授業を提供するための理想的な条件は、優先事項から落ちてしまうこともあった。

本稿では、2020 年度前期に実施した ERT による「インターアクション 7」の教育実践を、*Quality on the line* で示された、よい遠隔授業の実践に不可欠な 24 の指標に照らし合わせ、自己点検を試みた。専門知識や経験のない教員が行う ERT において、長年の研究および実践の積み重ねの中で磨かれてきた遠隔授業と同じものを提供できるとは考えていなかったが、教師としての経験則や勘を頼りに ERT に対応をしたものが、どのようなものであったのか、そして次に ERT を行う際にはどのような改善の余地があるのか、大学や教職員は今後どのような備えをしておくべきなのかを、内省を通して明らかにすることが目的であった。

自己点検を試みた結果、教育機関や部署、職員が行えることの範囲では、ベンチマークをある程度満たせていたものもあれば、十分とは言えないものもあった。早い段階で「Innovation KUIS 2020」が始動し、遠隔授業に関する情報が提供され、意見交換などが行われたことや、相談や質問等への対応がなされていたことは、ERT の提供を可能にする上で大きく貢献していたと言える。しかしながら、遠隔授業を行うにあたって基盤となる技術計画や信頼性のある配信システム、一元化されたシステムによるインフラを整備、提供することはできていなかった。その基盤には、学生や教員が、いつでも技術サポートにアクセスできる環境を整備しておくこ

とや、何か問題があったときに個人の立場が守られる形で相談できるようにしておくことなども含まれる。また、教育や教員の評価、研修などについては、質問紙調査等是一部行われていたが、ERT を提供することが優先されたため、前期の間には十分行うことができていなかったように思われる。遠隔授業を行うことが前提となっていない教育機関の多くでは、このような基盤は十分には整備されてこなかったかもしれないが、今後、遠隔授業やその手法を継続して行う教員が一定数出てくれば、新しい需要に対応する形で、サポート体制を整備することが容易かつ効率的になるのではないだろうか。

教員が行えることの範囲では、やはりある程度満たせていたベンチマークと、そうでないベンチマークとがあった。学生と頻繁にコミュニケーションをとり、タイミングよくフィードバックを返し、コースの目的やコンセプト、各課題の締め切り日等の重要事項について共有するなど、教員と学生とのインターアクションについてはある程度ベンチマークを満たすことができていたように思われる。しかしながら、授業を設計する段階では、参照するガイドライン等がなかったこともあり、自分自身の判断で授業を設計し、準備を行うことになり、結果的に授業の中で学生同士の交流を促すことや、オンラインで入手できる情報の妥当性や適切な調査方法などを指導できていたかという点については、疑問が残る結果となった。

教育機関、教職員すべてに関わるベンチマークとして、学生に十分な図書にアクセスできる環境を用意することや、ウェブ上で入手できる資料の入手方法等について体験しながら学ぶ機会を提供することは、今回十分できていたとは言えず、今後の課題となる点である。また、明確性、有用性、適切性を確保するために、継続的に定期的な点検を行うことは、教育機関が責任を持って取り組むべきもののひとつである。常に内省的視点を持ち、検証や評価を続けること、そして、形骸化した慣習を捨て、新しい知識や手法を取り込み、学び続けることが重要である。

7. おわりに

本稿を執筆している時点では、新型コロナウイルスに有効な治療薬はまだ開発されておらず、パンデミックの出口も見えてきていない。次年度以降、学生が大学のキャンパスに戻り、全面的に対面授業が行われ、以前の状況に戻るのかどうか、確証が持てない状況である。

効果的な遠隔授業とは、よいモデルを参照、活用し、綿密な設計や準備がなされて初めてできるものであるが、今回 ERT を経験し、遠隔授業の効率性や利点を感じることも多く、新しく学ぶことも多かった。今後も教育工学の研究知見を積極的に授業実践に取りこみ、実践の向上につなげていきたい。

注

- (1) 離れた場所同士で映像や音声などのやり取りを行うためのシステムを利用して行う授業
- (2) 文部科学省「大学・大学院・高専に関する情報」

(https://www.mext.go.jp/a_menu/coronavirus/mext_00016.html) (2020 年 11 月 1 日)

「新型コロナウイルス感染症の状況を踏まえた大学等の授業の実施状況について (令和 2 年 5 月 20 日時点)」

- (3) 「神田外語大学におけるフル・オンライン授業化プロジェクト (Innovation KUIS)」石井雅章

(神田外語大学)、4月からの大学等遠隔授業に関する取組状況共有サイバーシンポジウム
〈https://www.nii.ac.jp/news/upload/20200501-14_Ishii.pdf〉(2020年10月20日)

- (4) テレビ会議システム等、双方向でやり取りができるシステムを使用し、教員と受講者が同じ時間にリアルタイムで参加する授業
- (5) アメリカの Zoom Video Communications 社が提供するコミュニケーションプラットフォーム
- (6) 学習管理システム等を用いて教育リソースが提供され、受講者が好きな時間に学習できる授業
- (7) オープンソースの e ラーニングプラットフォーム
- (8) アメリカの Google LLC 社が提供するクラス形式の学習管理ソフト
- (9) Zoom の機能のひとつで、複数のセッションに参加者を割り当てることができる。

参考文献

- (1) 飯吉透(2020)「高等教育のニューノーマルの展望 : 2020 年のオンライン授業経験から」『IDE: 現代の高等教育』623、4-9.
- (2) 鈴木克明(2020)「実践的遠隔授業法」『IDE: 現代の高等教育』623、27-31.
- (3) 文部科学省(2019)「遠隔教育システム活用ガイドブック第2版」
〈https://www.mext.go.jp/content/20200804-mxt_jogai02-100003178_024.pdf〉(2020年11月1日)
- (4) 吉田文(2006)「e ラーニングによる高等教育システムの変容」野嶋栄一郎・鈴木克明・吉田文(編著)『人間情報科学と e ラーニング』第13章、放送大学教育振興会、188-200
- (5) Anderson, T. (2008). *Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca University Press.
- (6) Emergency Remote Teaching Vs. Online Learning: A Comparison. *University of the People*
〈<https://www.uopeople.edu/blog/emergency-remote-teaching-vs-online-learning/>〉(October 20, 2020)
- (7) Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*.
- (8) Keegan, D. (1996). *Foundations of Distance Education*. Routledge.
- (9) The Institute for Higher Education Policy. (2000) Quality on the Line: Benchmarks for Success in Internet-Based Education.
〈<http://www.ihep.org/sites/default/files/uploads/docs/pubs/qualityontheline.pdf>〉
(October 20, 2020)

初級の語彙・漢字のオンライン授業

—「読む」活動に重点をおいた授業と評価について—

大内薫子

【キーワード】 初級 語彙 漢字 オンライン 読む

1. はじめに

本稿では神田外語大学留学生別科の、初級学習者を対象とした語彙・漢字のオンライン授業についての実践報告を行う。

当コースは前学期までは対面授業で行われていたが、コロナ禍の影響で、Web 会議サービス『Zoom』を使用した、オンラインの遠隔授業として実施することになった。学習内容は、漢字とその漢字語彙であるが、漢字の指導をオンライン授業で行うに当たり、いくつか問題となることがあった。

一つ目は、オンライン授業では、学習者が漢字を「書く」活動を行う際、教師が即時にその添削・フィードバックをすることが困難である点である。当コースの受講生である非漢字圏の初級学習者は、通常の対面授業では、授業内では漢字を書く活動を行い、教師が字形の誤りを訂正しながら漢字を学習していくことが多いと思われる。しかし、オンライン授業ではそれが困難であるため、当学期においては、授業内では漢字を「書く」活動より、「読む」活動に重点を置くことにした。そして、授業内での「書く」活動の目的を「正しく書けるようになる」ことではなく、語彙の運用練習と位置づけることにした。そのうえで、授業外の課題で「正しく書けるようになる」ための練習と指導を行うことにした。

もう一つの問題は、テストの際に、対面の授業のように学習者の受験環境を監督できず、仮に不正が行われても指摘できない点である。そこで、当コースのテストには、「読む」活動による学習成果を評価し、かつ、受験者の不正を防ぐことができる「短文を音読する」という項目を設けることにした。テストは中間テストと期末テストの2回実施した。中間テストでは、「音読」の得点が低かったため、その結果を受けた改善として、後半の授業では、毎回「音読」の課題を出すことにした。

本稿では、まず、上記のような問題点を踏まえてオンライン授業としてデザインしたコースの概要を説明する。次に、中間テスト・期末テストの実施内容とその結果の分析を行う。それから、中間テストと期末テストの後に行った学習者アンケートから、「読む」活動に重点を置いた授業と評価について、成果と反省を述べる。

2. コースの概要

2-1 学習者

当コースの学習者は、神田外語大学の留学生別科で学ぶ留学生で、非漢字圏の初級学習者 7 名（インドネシア語母語話者 6 名、ポルトガル語母語話者 1 名）である。

2-2 コースの目的

授業の目的は、初級の漢字 160 字を学び、その漢字が含まれる語彙を日常生活の中で使用できるようにすることである。特に、日常生活で目にする漢字語彙を読めるようにすることを第一の目的とした。その上で、漢字の字形も正しく認識し、書くことができるようになることを目的とした。

2-3 使用教材

使用した主教材は坂野ほか編（2009）『KANJI LOOK AND LEARN』で、11 課～20 課を扱った。各課の提出漢字は表 1 の通りである。

表 1 各課の提出漢字

第 11 課	料理反飯牛豚鳥肉茶予野菜切作未味
第 12 課	音楽歌自転乗写真台央映画羊洋服着
第 13 課	家屋族親兄姉弟妹私夫妻主住糸氏紙
第 14 課	教室羽習漢字式試験宿題文英質問説
第 15 課	遠近者暑寒重軽低弱悪暗太豆短光風
第 16 課	運動止歩使送洗急開閉押引思知考死
第 17 課	医始終石研究留有産業業働員士仕事
第 18 課	図書館昔借代貸地世界度回用民注意
第 19 課	頭顔声特別竹合答正同計京集不便以
第 20 課	場戸所屋堂都県区池発建物品旅通進

また、授業内ではハンドアウトを使用した。これらは授業前に PDF を受講生に配布した。ハンドアウトは基本的に自作教材だが、坂野ほか編（2009）『KANJI LOOK AND LEARN ワークブック』や、嶋田ほか(2012)『漢字たまご 初級』、嶋田ほか(2013)『漢字たまご 初中級』などを参考にした。

2-4 授業の流れと内容

授業は週 1 回、各回 90 分、全 13 回実施した。『Zoom』を使用し、オンラインで講義を行った。また、毎回、予習課題と復習課題を課した。課題の配布と提出は、『Google Classroom』を通じて行った。

2-4-1 予習課題

まず、授業の前に、以下の 1) ～3) の予習課題を出した。

1) 次の課の提出漢字と漢字語彙を学ぶための動画を視聴する。

動画は、教師が自作し『YouTube』で共有した。動画の構成は、①漢字の字形の提示、②漢字の音読み訓読みの提示、③漢字語彙の読みの提示、④漢字の書き順のアニメーション、⑤記憶ヒント（主教材に掲載されている漢字の字形と意味を関連付けるイラスト）」とした。

「③漢字語彙の読みの提示」については、教師が読み上げた音声を聞いてリピートするよう指示した。「④漢字の書き順のアニメーション」については、書き順を示すアニメーションを見て、それをなぞり書き、あるいは、空書するよう指示した。

2) 単語カードアプリ『Quizlet』で、漢字語彙の意味と読み方を学ぶ。

各回の提出漢字の語彙とその意味・読みを記載した単語カードを教師が作成し、共有した。

3) タイピング練習サイト『my Typing』で、漢字語彙の読みを確認しながらタイピングの練習をする。

各回で扱う漢字語彙と読み方が表示され、それを日本語ローマ字入力でタイピングする練習を教師が作成し、共有した。この練習は、漢字語彙の読みを確認するというのが第一の目的であるが、オンラインでの遠隔授業をでは、課題をパソコン等で作成して提出する機会が多いため、日本語タイピングに慣れていない学習者に日本語のタイピングを覚えてもらうというねらいもあった。練習は毎回作成したが、学習者には必須の課題ではなく、任意の課題であると伝え、タイピングの練習が必要な学習者の補助ツールと位置付けた。

2-4-2 オンラインでの授業

『Zoom』によるオンライン授業では、下記の流れで授業を進めた。

1) 前の課の復習クイズ

『Google Forms』を使用して、前の課の復習クイズを実施した。項目は10項目あり、文の空所に入る漢字語彙を4つの選択肢から1つ選び、また、その漢字語彙の読み方をひらがなで入力するという問題である。

採点は自動で行われるため、実施後すぐに学習者に正誤を確認してもらい、誤答が多かった項目については、教師がフィードバックを行った。問題・解答・採点結果は、メールで学習者に送信することができる。

問題例) わたしは せが _____ 。

a) 短いです b) 低いです c) 長いです d) 軽いです

ひらがなで読み方を書いてください。

2) 導入

Web サイト、雑誌、レシピ、薬など、日常生活で目にするようなテキストを提示し、そこに含まれる提出漢字・単語を学習者に読んでもらった。また、提出単語を含む質問をして、学習者と会話をした。

テキストの提示は、学習者には授業前に PDF のハンドアウト配布し、それと同時に、そのハンドアウトを取り込んだ『PowerPoint』のスライドを作成し、画面共有しながら進めた。練習問題等の解答は、口頭で伝え、かつ、『PowerPoint』のアニメーションや『Zoom』の書き込み機能を使用して、文字でも提示するようにした。

3) 提出漢字と単語の読み方確認

スライドで、新出漢字と単語をフラッシュカードのように提示していき、読み方を確認した。意味の取りにくい単語や動詞の使い方なども確認した。

4) 漢字の字形の確認

ハンドアウトの問題を使い、間違いやすい漢字の字形を確認した。

5) 応用練習

提出漢字と単語を使った作文や読解問題などを行った。

6) ディクテーション

提出単語を含む短文を 3~5 文程度、ディクテーションした。教師が 1 つの文を 2 回ずつ読み上げ、学習者に手元のノートに書いてもらった。その後、まず、ひらがなだけで書かれた文を見せ、それで聞き取れなかったところを確認し、漢字でもう一度書いてもらった。最後に漢字で書かれた文を見せ、自分で直してもらった。自分自身で、この時点でどこまでできるかを確認する作業となる。

2-4-3 復習課題

授業後、復習として「書く」課題を出した。『Google Classroom』で課題のファイルを配布し、その問題の解答を、学習者が各自のノートなどに手書きで記入し、そのノートをスマートフォンやパソコンの写真アプリで撮影し、その写真のファイルを『Google Classroom』で提出してもらった。問題形式は、短文の下線部の単語をひらがなから漢字に直すというものである。教師は、写真を見て学習者が正しい字形で漢字を書けているかどうかを確認し、添削結果をタブレットとタッチペンを使用して、写真に書き込み、書き込みをした写真を学習者に返信し、フィードバックした。

2-5 オンライン授業における留意点

以上のような、オンライン授業をデザインするに当たって留意したのは、以下の点である。

1) 授業内では「正しく書けるようになること」を目標としない。「書く」活動は、語彙の運用練習と位置付ける。

対面授業においては、学習者が問題用紙やノートなどに、新出漢字を書き、それを教師が見て回りながら、正しく書けているかどうかチェックすることができるが、オンラインの遠隔授業においては、学習者が手書きで書いた漢字を即時に見て確認することが難しい。写真を撮ったり、Web カメラに写したりすることはできなくもないが、手間もかかり、時間もかかってしまい、非効率的である。そこで、授業内では、「正しく書けるようになること」までは目標としないことにした。その代わりに、講義内での「書く」活動は、語彙の運用につながる活動を行うことにした。具体的には、新出の漢字語彙を使った短文作成や、ディクテーションを行った。短文作成は、漢字語彙の運用練習として行い、ディクテーションは、漢字の形と音を結びつけること、あるいは、聞きながら書くという言語運用につなげることを目的として行った。

2) 授業内では「読む」活動に重点をおく。

授業内では、「正しく書けるようになること」までは目標とせず、「書く」活動が少なくなる代わりに、「読む」活動に重点をおいた。導入の際も、スライドでの確認の際も、漢字の読みを音読で確認してから文字で示す、ということを繰り返し行った。応用練習の読解問題においても、既習の漢字にはルビをつけずに、音読させて読みを確認した。課題においても、予習の動画で単語を見て、教師の読み上げ音声を聞いて、音読するよう指示した。また、単語カードでも、読みと意味を確認させた。

3) 授業後の復習課題において、漢字を「正しく書く」ことができるかどうかを確認する。

授業後の復習課題では、手書きで「書く」課題を出し、写真のやりとりを通して、教師が学習者の書いた漢字を添削することで、学習者が「正しく書く」ことができたかどうかを確認した。この課題は、漢字をしっかりと覚えたかどうかを確認するものではなく、間違った形を覚えていないかを確認し、間違っていたら訂正することを目的とした。

このように、当コースでは、最初から「正しく書けるようになる」ことを求めるのではなく、まずは形と音を結びつけることや、語彙としての運用練習からはじめ、徐々に「正しく書く」ことを意識し、復習する中で正しく書けるかを確認し、正しい形を覚えていくというアプローチをとることになった。これはオンライン授業への対応策だったが、「読む」活動から入るアプローチは、漢字を覚える困難さを感じにくい方法なのではないかと予想した。本コースの受講生は非漢字圏の初級学習者であったため、学習者にとって困難さを感じにくい授業であれば利点もあるのではないかと考えた。

学習者が、漢字を書く練習が足りないと不安にならないかという心配もあったが、「まずは読みをしっかりと覚えて、語彙を使えるようにして、課題を通して正しい形を覚えよう」という授業の主旨は、初回の授業で学習者に説明した。

次節以降、実際にこのように「読む」活動から「正しく書く」ことに向かうアプローチが学習者にとって効果的な学習方法だったかどうかを、テストの結果と学習者アンケートから

検討したい。

3. テスト

3-1 テストの概要

試験は、中間テスト（11 課～15 課のまとめテスト）と、期末テスト（16 課～20 課のまとめテスト）の計 2 回行った。総まとめ（11 課～20 課のまとめテスト）は、時間の都合上行わなかった。両テストともに、コースの受講生 7 名全員が受験した。

中間テストも期末テストも、同じ構成・形式で作成・実施した。表 2 がテストの細目表である。

表 2 中間テストと期末テストの細目表

大問	評価の観点	出題形式	小問数 と配点	時間
1	漢字語彙 の意味と 読みがわ かるか。	語の意味と読み： 『Google Forms』を使用して作成・実施した。各 課の復習クイズと同じ形式。 a) 短文の空所補充問題。4 つの選択肢から適切 な語を 1 つ選ぶ。 b) a) で選んだ漢字の読みをひらがなで書く。	a) 1 点× 10 問 b) 1 点× 10 問 a) + b) = 20 点	10 分
2	漢字語彙 を正しく 書くこと ができる か。	書く： 短文の下線部の語をひらがなから漢字に直す。 解答は、受験者のノートに手書きで記入する。大 問 2 の終了後、受験者はすぐに解答の写真を撮 り、『Google Classroom』で、教師に送信する。	2 点×20 問=40 点 ※単語 1 つにつ き 2 点	10 分
3	漢字語彙 を聞き取 って書く ことがで きるか。	ディクテーション： 漢字語彙を含む短文を 2 回ずつ読み上げ、ディク テーションした。教師が 1 つの文を 2 回ずつ読み 上げ、学習者に手元のノートに書いてもらった。 解答は、受験者のノートに手書きで記入する。大 問 3 の終了後、受験者はすぐに解答の写真を撮 り、『Google Classroom』で、教師に送信する。	2 点×10 問=20 点 ※単語 1 つにつ き 2 点	10 分
4	漢字語彙 を音読す ることが できるか。	音読： スライドに書かれた、漢字語彙を含む短文 5 つを 見て、音読する。 『Zoom』のブレイクアウトセッションの機能を 使い、受験者をセッションに 1 人ずつ呼び、教師 と受験者が 1 対 1 で実施する。	2 点×10 問=20 点 ※単語 1 つにつ き 2 点	1 人 2~3 分

オンライン授業におけるテストの際は、対面の授業のように学習者の受験環境を監督できず、仮に、教科書などを見ながらテスト問題と解くなどといった不正が行われても指摘できないという問題がある。そこで、当コースのテストには、「読む」活動による学習成果を評価することができ、かつ、受験者の不正を防ぐことができる「短文を音読する」という項目を大問4として設けることにした。

3-2 試験結果

中間テストと期末テストの結果は表3の通りである。

表3 中間テストと期末テストの結果

		中間テスト	期末テスト
最高点		95 点	91 点
最低点		41 点	30 点
標準偏差		18.6	20.5
平均点	大問 1	18.0 点(90.0%)	13.9 点(69.3%)
	大問 2	34.7 点(86.8%)	34.1 点(85.4%)
	大問 3	15.7 点(78.6%)	12.9 点(64.3%)
	大問 4	14.0 点(70.0%)	13.4 点(67.1%)
	総合	82.4 点(82.4%)	74.3 点(74.3%)

3-3 中間テストの結果とそれを受けた後半の授業の変更点

中間テストにおいて、大問毎の平均点が低かったものは大問3のディクテーション課題と、大問4の音読課題である。大問3は15.7点(78.6%)、大問4は14.0点(70.0%)と、いずれも8割を切っている。

大問3のディクテーション課題については、授業の際にも学習者から難しいという反応があったため、得点が低いことについては、想定内であった。そのため、後半の授業で特に変更せずに、このまま授業の最後にディクテーションを行うことにした。

大問4の音読課題については、大問1～大問4の中で一番平均点が低かった。そのため、中間試験の後、学習者には音読の練習を意識的に行ってもらうことにした。まず、予習動画を見る際、単語の読み方の音読をよく練習することや、教科書やフラッシュカードで勉強する際、音読したりすることを勧めた。さらに、16課～20課の復習の「書く」課題にを使って、「音読」の課題を作成することにした。学習者が復習の「書く」課題を提出し、教師が添削して、返却した後、「書く」課題の短文が全て漢字で書かれた解答シートを作成し、学習者に配布した。1度、授業内において解答シートを音読する練習をし、それ以後は自分で音読練習するように勧めた。

3-4 期末テストの結果

期末テストにおいて、大問毎の平均点が低かったものは、大問1の語の意味と読みの課題

と、大問3のディクテーション課題と、大問4の音読課題である。大問1は13.9点(69.3%)、大問3は12.9点(64.3%)、大問4は13.4点(67.1%)と7割を切っている。

中間テストと期末テストの結果を総合的に見ると、全体的に中間テストより期末テストの方が得点が低いことがわかる。最高点と最低点、総合の平均点と、大問毎の平均点のすべての項目で中間テストより期末テストのほうが得点が下がっている。

中間テストと比べて特に大きく下がっているのは大問1の語彙の意味と読みの課題で、中間テストでは18.0点(90.0%)と9割だったが、期末テストでは13.9点(69.3%)と大きく下がっている。また、大問3のディクテーション課題も中間テストの15.7点(78.6%)から期末テストでは12.9点(64.3%)と1割ほど下がっている。原因としては、テスト項目が難しくなった可能性もあるかもしれないが、学習者の勉強量が不足していた可能性や勉強の方法に問題があった可能性もあると思われる。語彙の意味理解については、授業内の「読む」活動で扱えなかった単語については、授業外の予習課題の単語アプリでの学習に依存してしまった部分があり、そこに問題があったと思われる。非文脈の単調な学習方法でもあり、3か月のコースでそれをずっと続けていると、モチベーションが下がってしまっても仕方がないと思われる。今後、授業内の活動や、授業外の課題として、単語の意味理解に役立つ活動を模索して取り入れていきたい。また、ディクテーションについては、授業内で5分~10分くらいしか時間を取ることができなかったため、練習が不足していた可能性がある。授業外の自習用課題として、ディクテーション練習用の音声課題を作成することもできるため、今後、取り入れていきたい。また、ディクテーションの短文の内容も会話文にするなど、少し変化をもたせる必要もあるのではないだろうか。

大問4の音読課題については、中間テストの後、音読の練習を増やすよう働きかけたものの、中間テストの14.0点(70.0%)から、期末テストでは13.4点(67.1%)とやや下がってしまった。ただ、何もしなかった大問3のディクテーション課題よりは大きく下がっていなかった。

3か月というコースの中で、オンライン授業は特に、学習者のモチベーションを維持させるのが難しいと感じた。学習者が飽きてしまったり、モチベーションが下がってしまったりしないように、課題に少しでも変化をつけたり、学習者の様子を見て働きかけたりすることが必要だと思われる。

中間テストと期末テストの結果を見ると、全体的に期末テストの方がテスト結果が悪かったため、残念ながら当コースのいい成果が表れているとはいいがたい。ただ、大問2の「書く」課題の平均点が、中間テストが34.7点(86.8%)、期末テストが34.1点(85.4%)と、他の大問に比べて高いことは、前向きに捉えたい。オンラインの試験のため、試験結果の信頼性はあまり高くないものの、授業内で「読む」活動を重視し、授業後に「書く」活動をするというオンライン授業でも、「正しく書くことができる」ように学習者を導いていくことができる可能性があると思われる。

次節では、学習者アンケートの結果から、学習者の学習方法の変化について考察したい。

4. 学習者アンケート

4-1 毎回の予習・復習について

中間テストの後と、期末テストの後で、学習者に当コースにおける学習の仕方についての

アンケートを行った。調査対象は、コースの受講生全員である。アンケートの項目と結果は表 4～表 6 の通りである。

表 4 毎回の授業の前の予習の仕方についてのアンケート結果

		よくして います (いつも 3 回以上 します)	してい ます (いつも 1～2 回 はします)	あまり し ていま せ ん (1 回く らい、す るときも あります。 ときどき、 しません。)	ぜんぜん してい ません (0 回)
1. いつも 授業のまえに、 つぎのレッスンの漢字を「書 く」勉強をしていますか。	中間	0(0%)	3(42.9%)	4(57.1%)	0(0%)
	期末	1(14.3%)	3(42.9%)	3(42.9%)	0(0%)
2. いつも 授業のまえに、 つぎのレッスンの漢字を「声 を出して 読む」勉強をして いますか。	中間	1(14.3%)	1(14.3%)	5(71.4%)	0(0%)
	期末	0(0%)	3(42.9%)	4(57.1%)	0(0%)
3. いつも 授業のまえに、 つぎのレッスンの漢字を「声 を出さないで読む」勉強をし ていますか。	中間	0(0%)	3(42.9%)	4(57.1%)	0(0%)
	期末	1(14.3%)	3(42.9%)	3(42.9%)	0(0%)

表 4 は、毎回の授業の前に漢字や漢字語彙を学習する際、「書く」「声を出して読む」「声を出さないで読む」のうち、どのような方法で学習していたかという質問への解答である。予習については、中間テストの後と、期末テストの後で、勉強の仕方に大きな違いはないと思われる。

表 5 毎回の授業の後の復習の仕方についてのアンケート結果

		よく して います (いつも 3 回以上 します)	していま す (いつも 1~2 回は します)	あまり し ていませ ん (1 回く らい、する ときもあ ります。と きどき、し ません。)	ぜんぜん していま せん (0 回)
4. いつも 授業のあとで、勉強した漢字を「書く」勉強をしていますか。	中間	1(14.3%)	3(42.9%)	3(42.9%)	0(0%)
	期末	1(14.3%)	4(57.1%)	2(28.6%)	0(0%)
5. いつも 授業の後で、勉強した漢字を「声を出して読む」勉強をしていますか。	中間	1(14.3%)	0(0%)	6(85.7%)	0(0%)
	期末	0(0%)	3(42.9%)	4(57.1%)	0(0%)
6. いつも 授業の後で、勉強した漢字を「声を出さないで読む」勉強をしていますか。	中間	1(14.3%)	2(28.6%)	3(42.9%)	1(14.3%)
	期末	2(28.6%)	2(28.6%)	3(42.9%)	0(0%)

表 5 は、毎回の授業の後に漢字や漢字語彙を学習する際、「書く」「声を出して読む」「声を出さないで読む」のうち、どのような方法で学習していたかという質問への解答である。復習については、5.「声を出して読む」について、「あまり していません（1 回くらい、するときもあります。ときどき、しません。）」と回答した人は、中間テストの後は 6 名だったのが、期末テストの後は 3 名になっている。「しています（いつも 1~2 回は します）」と回答した学習者が、中間テストの後は 0 名だったのが、期末テストの後は 3 人名に増えている。わずかではあるが、「音読する」という学習を意識して行うようになった学習者が増え、学習者に変化があったと考えられる。

4-2 テスト前の学習について

表 6 テスト前の学習の仕方についてのアンケート結果

		よく しました	しました	あ ま り しません でした	ぜんぜん しません でした
7. テストのまえに、漢字を「書く」勉強をしましたか。	中間	2(28.6%)	3(42.9%)	2(28.6%)	0(0%)
	期末	0(0%)	3(42.9%)	4(57.1%)	0(0%)
8. テストのまえに、漢字を「声を出して 読む」勉強をしましたか。	中間	0(0%)	1(14.3%)	6(85.7%)	0(0%)
	期末	3(42.9%)	3(42.9%)	1(14.3%)	0(0%)
9. テストのまえに、漢字を「声を出さないで 読む」勉強をしましたか。	中間	3(42.9%)	2(28.6%)	2(28.6%)	0(0%)
	期末	1(14.3%)	4(57.1%)	1(14.3%)	1(14.3%)

表 6 は、テストの前に漢字や漢字語彙を学習する際、「書く」「声を出して読む」「声を出さないで読む」のうち、どのような方法で学習していたかという質問への解答である。

8. 「声を出して 読む」学習について、「あまり ませんでした」と回答した学習者が中間テストの後は 6 名だったのが、期末テストの後は 1 名に減り、「しました」と回答した学習者が中間テストの後は 1 名だったのが期末テストの後は 3 名に増え、「よくしました」と回答した学習者が中間テストの後は 0 名だったのが、期末テストの後は 3 名に増えた。ここでも、わずかではあるが、「音読する」という学習を意識して行うようになった学習者が増え、学習者に変化があったと思われる。

アンケートの対象である学習者数が 7 名と少ないこともあり、わずかな変化しか示されていないが、当コースを通じて、漢字を学習する際に「音読をする」という方法を意識する学習者が増え、学習の方法の幅が広がったと思われるのはいい成果だと思われる。

5. まとめ

本稿において、当コースで行った、授業内では「読む」活動を中心に行い、そこから授業後の課題などを通じて「正しく書く」ことを目指す方法が非漢字圏の初級学習者にとって効果的な学習方法だったと示すことはできなかった。しかし、オンライン授業において、このような方法で漢字の読み書きを指導できるという可能性を知ることができた。今後の漢字の授業においても、「読む」と「書く」のバランスや指導する順番について模索していきたい。

また、学習者に対して、漢字を学習する際に「音読をする」という方法を意識してもらうことができた。ここから、漢字の知識を積極的に運用につなげる学習法を考えていければと思う。

中間テストと期末テストの結果を見ると、全体的に期末テストの方が得点が低いという結

果になった。この理由は、学習者のモチベーションの低下などにより、学習時間が不足している可能性があると思われる。特に、オンライン授業においては活動が単調になったり、課題に飽きたりしないよう、活動や課題に変化を持たせ、学習者のモチベーションを維持させることにもっと注力すべきだったと反省した。

授業では、使用場面を意識した練習を行うことや、双方向のやりとりが増えるように意識し、文脈学習ができるようにしていたが、予習・復習用の課題の内容は非文脈の学習が多く、単調な練習をする課題が多くなってしまっていた。学習者が主体的に取り組めるような内容にし、飽きさせないように、オンラインでもできる課題や活動を考えて、取り入れていきたい。

参考文献

- (1) 嶋田和子監修(2012)『漢字たまご 初級』凡人社
- (2) 嶋田和子監修(2013)『漢字たまご 初中級』凡人社
- (3) 坂野永里・池田庸子・品川恭子・田嶋香織・渡嘉敷恭子(2009)『KANJI LOOK AND LEARN』
The Japan times
- (4) 坂野永里・池田庸子・品川恭子・田嶋香織・渡嘉敷恭子(2009)『KANJI LOOK AND LEARN ワークブック』 The Japan times

「作文 6」におけるオンライン授業の実践報告

ー教師フィードバックとピア・レスポンスー

川名 恭子

【キーワード】 オンライン授業、教師フィードバック、ピア・レスポンス

1. はじめに

2020 年度春学期、新型コロナウイルスの感染拡大により、筆者は神田外語大学留学生別科「作文 6」の授業をオンラインで実施することとなった。そこで、事前に大学側が主催する講習会に参加し、YouTube などの動画共有サービスで Zoom（ビデオ会議システム）や Google Classroom（学習管理システム）について自己研鑽を重ねたうえで授業に臨んだ。

担当した「作文 6」では、前学期までの授業の引き継ぎや「作文 5」の担当者との事前打ち合わせの結果、上級レベルの総仕上げとして 1 つのテーマでレポートを完成させることを目標とした。さらに、前学期までの学生の様子や日本語レベル、オンラインで受講する際の負担の軽減などに配慮し、授業設計を行った。具体的には、レポートの字数を前学期の 2000 字から 1600 字に変更し、資料やタスクシートを学生の日本語レベルに合うよう簡素化し、新たに必要だと思われる事項を追加し、作成し直した。また、課題も必ず授業の復習を兼ねた内容で、学生自身のテーマに沿って集めた資料をもとに行えるようにし、その課題を組み立てていけば、レポートが完成するという枠組み作りをした。また、オンライン授業は対面授業とは異なり、教師と学生およびクラスメイト同士のコミュニケーションや関係性の構築が難しいと考え、ピア・レスポンス活動を取り入れたり、全課題に対して教師から学生へ口頭でフィードバックをするなどの工夫を行った。

本稿では、このような状況のもとで担当した「作文 6」における実践報告と学生に実施した振り返りシートの結果から今後の課題について検討する。

2. 授業概要

2-1 授業形態

「作文 6」は、週 1 コマ（90 分）全 13 回の必修科目である。ビデオ会議システムの Zoom を使用し、同期双方向型の授業を実施した。資料や課題のやり取りなどは学習管理システム（LMS）の Google Classroom で行った。

2-2 履修学生

6 レベルの学生 7 名で、国別の内訳は台湾 3 名、ベトナム 2 名、インドネシア 1 名、デ

ンマーク 1 名であった。そのうち、台湾の学生 1 名とデンマークの学生 1 名は今学期に入学したが、すでに来日済みであったため、クラス全員が日本国内での受講となった。残りの 5 名は昨年の秋学期に入学し、「作文 5」の授業を履修済みである。

2-3 授業目標

本授業の目標は、アカデミックライティングへの準備段階として、基本的な文章を書く力、スキル、ストラテジーを身につけることで、具体的には、以下のような内容である。

- ①レポートで使う資料を収集し、情報を得る。
- ②レポートの書き方について学ぶ。
- ③テーマについて、根拠をもとに自分の意見を明確に述べる。
- ④クラスメイトとの活動を通して考えを深める。

2-4 評価

本授業では、レポートを執筆することが最終課題であるが、授業参加度や課題の内容・提出状況も含め、総合的に評価を行った。

- ①授業参加度 (20%) 出席と授業への取り組み・態度
- ②課 題 (50%) 毎週授業で提示される課題
- ③最 終 課 題 (30%) 1600 字程度のレポート (第 1 稿と第 2 稿の総合評価)

3. 授業実践

3-1 授業スケジュール

本授業の目標に沿って設計した授業スケジュールの内容および課題については表 1 に示す通りである。

表 1 2020 年度春学期「作文 6」授業スケジュール

回	日	授業内容・活動など	課題
1	4 月 29 日	ガイダンス	
2	5 月 06 日	レポートの書き方 (構成、資料と情報の収集)	①資料収集
3	5 月 13 日	レポートの書き方 (テーマを決める、問題提起の方法)	②マインドマップ
4	5 月 20 日	レポートの書き方 (文体・表現) アウトライン	③アウトライン

5	5 月 27 日	アウトラインのフィードバック レポートの書き方（接続詞と指示詞）	④コメントシート
6	6 月 03 日	クラスメイトのアウトラインをフィードバックする レポートの書き方（事実と意見、引用、参考文献）	⑤参考文献
7	6 月 10 日	レポートの書き方（要約文を書く）	⑥要約文
8	6 月 17 日	レポートの書き方（評価基準、フォーマット） レポート第 1 稿	レポート第 1 稿
9	6 月 24 日	レポート第 1 稿フィードバック	⑦第 1 稿修正 ⑧コメントシート
10	7 月 01 日	クラスメイトの第 1 稿をフィードバックする	レポート第 2 稿
11	7 月 08 日	レポート第 2 稿フィードバック	⑨最終稿
12	7 月 15 日	レポート最終稿のフィードバック	⑩振り返りシート
13	7 月 22 日	最終稿の発表、アンケート	

3-2 ガイダンス（第 1 回目）

第 1 回目の授業では、自己紹介やスケジュール確認のほか、クラス全体のテーマを「新型コロナウイルス」とし、学生にはその中から興味のあるテーマを自由に選ぶよう指示した。テーマを統一したのは、現在誰もが最も関心のある事であり、日本で生活している学生にとって日本語で情報を収集し行動することは大切なことだと考えたからである。その後、30 分程度の時間を利用し、インターネット上で新型コロナウイルスについて興味のある記事を探し、どのようなものが見つかったかクラスで共有する活動を行った。

3-3 レポートの書き方（第 2～8 回目）

第 2 回目から第 8 回目までのレポートの書き方の指導を中心とした授業の流れは、以下の通りである。

1. 【Zoom メインルーム：20～30 分】
 - ・全体でワークシート「レポートの書き方」の説明部分の確認
2. 【Zoom ブレイクアウトルームまたは映像・音声オフ：40～50 分】
 - ・教師による課題①～⑥の個別フィードバック（1 人 5～10 分程度）またはアウトラ

インのピア・レスポンス活動

- ・課題の個別フィードバックの間、他の学生はワークシートの練習問題を解く

3. 【Zoom メインルーム：20～30 分】

- ・練習問題の解答解説や質疑応答、個別フィードバックまたはピア・レスポンス活動の感想などについて全体で共有
- ・課題の内容・提出期限の提示など

レポートの書き方についてのワークシートは、前任者の資料、宇野・藤浦（2016）の『大学生のための表現力トレーニング あしか アイデアをもって社会について考える（レポート・論文編）』、石黒・筒井（2016）の『留学生のためのここが大切 文章表現のルール』や友松（2013）の『小論文への 12 のステップ 中級日本語学習者対象』を参考にして作成した。また、課題は、授業で学習したレポートの書き方や練習問題をもとに、自身のレポートで利用できるアウトラインや参考文献、要約文などを作成できるようにした。

レポートのテーマについては、第 3 回目の授業で最終的に決定した。まず、学生は大きなテーマを 1 つ決め、その中でも特にどのようなことに興味があり、また、なぜ関心を持ったのかについてワークシートに記述し、より具体的なテーマを固めていった。各学生の最終的なテーマは以下の通りである。

表 2 各学生の新型コロナウイルスに関するレポートのテーマ

学生	出身国	テーマ
A	台湾	新型コロナウイルスによる廃棄物の処理の仕方
B	台湾	マスク着用の目的
C	台湾	オリンピック・パラリンピック延期について —日本に一体どのような影響をもたらすのか—
D	ベトナム	ベトナムにおける新型コロナウイルスの対策について
E	ベトナム	新型コロナウイルスをめぐる日本人のプライバシーの意識について
F	インドネシア	パンデミック発生中のインドネシアにおける囚人釈放の影響について
G	デンマーク	新型コロナウイルスによる肥満に対するデンマーク社会の価値観の変化

3-4 レポート第 1 稿～最終稿および発表（第 8～13 回目）

第8回目の授業では、最終課題（第1稿）を提示するにあたり、評価基準とフォーマットについて説明したが、時間的な余裕をみて、第6回目の授業で行ったクラスメイトのアウトラインのフィードバック（第1回目のピア・レスポンス活動）が終了した時点で、執筆を開始するようアドバイスしていた。第1稿・第2稿とも同じ評価基準を使用し、評価点を合算したものを最終稿の評価とした。その理由は、第1稿で評価基準を満たしていないと指摘された項目を意識化させ、第2稿で修正・改善されているか確認するためである。この評価基準は、宇野・藤浦（2016）の『大学生のための表現力トレーニング あしか アイデアをもって社会について考える（レポート・論文編）』を参考に、授業で使用したレポートの書き方で扱った内容を全て網羅し、作成したもので、以下に示す。

表3 レポートの評価基準（第1稿・第2稿共通）

項目	評価内容
内容 構成	タイトルは読み手が興味を持てるよう工夫があるか
	問題点やその背景を説明しているか
	テーマを選んだ理由が書いてあるか
	レポートで行うことを示しているか
	テーマについて説明しているか
	問題点に関係のある資料やデータを提示しているか
	使用している資料やデータは信頼性があるか
	資料やデータからわかったことがきちんとまとめられているか
	本論で述べたことをわかりやすくまとめているか
	自分の意見や考え、今後の課題や提案などが述べられているか
	全体を通して一貫性があるか
	オリジナリティがある内容か
	読み手にわかるような言葉を選んで書いているか
	タイトル・序論・本論・結論・参考文献の構成で書かれているか
書き方の ルール	レポートの文体（だ・である体）で書かれているか
	レポートの表現を積極的に使用しているか
	接続詞と指示詞が適切に使われているか
	事実と意見が書き分けられているか
	引用が正しく行われているか
	参考文献が正しく書けているか
	レポートのフォーマットを守っているか
語彙 文法	文法・文型・構文が正確か
	語彙・表現が正確か

表記	表記の間違ひはないか（誤字・脱字、漢字の変換ミスなど）
----	-----------------------------

第9回目の授業では、教師が語彙・表現・文法・レポートの形式についてコメントを付けた第1稿を、ブレイクアウトルームを使用し、個別に口頭でフィードバックした。その後、学生には、教師のコメントをもとに第1稿を修正し、ペア（または3人グループ）になったクラスメイトに送るよう指示した。その原稿を読んだペアの学生は、コメントシートに、①良いと思ったところ、②疑問に思ったこと、聞いてみたいこと、説明してほしいこと、③アドバイス、自分の意見、提供できる資料などについて記入した。この回のみ、第1稿の修正とコメントシートの記入という2つの課題が出された。

第10回目の授業では、上記のコメントシートをもとに、ペアのクラスメイトの第1稿に口頭のフィードバック（第2回目のピア・レスポンス活動）を行った。受けたアドバイスは第2稿に反映させ、提出させた。その際、タイトルの左上に「直したポイント」として何を修正したか箇条書きで明記させた。

第11回目の授業では、教師が語彙・表現・文法・レポートの形式に関するコメントを付けた第2稿を、ブレイクアウトルームで個別に口頭でフィードバックしたが、必要に応じて内容や構成のアドバイスも行った。これは、学生間で日本語のレベルや意欲、積極性に差があるため、満足できるアドバイスやコメントを受けられなかった学生に対してフォローできると考えたからである。その後、この第2稿を教師のコメントをもとに修正させ、最終稿として提出させた。

第12回目の授業では、再度教師がチェックした最終稿をブレイクアウトルームで個別にフィードバックした。その待ち時間に、振り返りシートに記入させ、終わらなかった場合は次週までの課題とした。

第13回目の最終授業では、自己・相互評価を予定していたが、少人数のため全員にレポートの発表および質疑応答をさせた。この活動の目的は、ペアにならなかった学生のレポートに触れることで、知識を深めたり、視野を広げたりと、今後のレポート作成に役立つと考えたからである。

3-5 振り返りシートの分析と考察

振り返りシートは、第12回目の授業の課題として自己の学びを振り返り、今後のレポート作成に生かせるよう実施したものである。質問項目については、本授業の目標および内容を再認識できるよう設定されており、以下の通り示す。

1. 基本的な文章を書く力、スキル、ストラテジーについて、「できるようになったこと・新しく学んだこと」、また「よくわからなかったこと・もっと勉強したかったこと」を書いてください。
 - 1) 「①レポートで使う資料を収集し、情報を得る」について
 - 2) 「②レポートの書き方について学ぶ」について
 - 3) 「③テーマについて、根拠をもとに自分の意見を明確に述べる」について
 - 4) 「④クラスメイトとの活動を通して考えを深める」について

2. この授業全体で、気がついたことを書きましょう。
3. この授業で学んだことは、これからの日本語学習や実生活にどのように役立てたいと思いますか。
4. 自由コメント：これからの目標、日本での留学生活、勉強のこと、コロナのこと・・・

まず、レポートで使う資料を収集し、情報を得ることができたかどうかについての回答結果を分析し、考察する。全体的な感想として、今学期は図書館に行くことができなかったため、インターネット上で資料を収集する方法、特にキーワードの入力の仕方により結果が違うことや、「信頼できる情報かどうか」確認することを学んだというコメントがあった。一方、膨大な情報の中、信頼性のある資料を探し出すのにはかなりの時間を要したという意見もあった。この問題については、資料として信頼性のあるリソースの URL を提供し、課題①「資料収集」のフィードバックの際に、なかなか資料が集まらないという学生にキーワードの入力方法を再確認することで、ある程度サポートができたと思われる。

次に、レポートの書き方について学んだかどうかについては、引用の仕方や参考文献の書き方を詳しく学んだという学生が多かった。他にも、レポートを書く際の順番や書き言葉の文末スタイルなど勉強になったという記述があった。特に参考文献の書き方については、意識を向けている学生が少なく、課題⑤「参考文献」も規定通りに書かれていない学生が多かった。そのため、正式なレポートや論文には参考文献を書く際に必ず規定があることを説明し、必ず順守するようアドバイスした。

根拠をもとに自分の意見が明確に述べられたかどうかという質問に対しては、テーマが自分で選んだ興味があるものだったため、意見を明確に述べるのは難しくないが、根拠を支える資料の収集が難しかったとの回答が多かった。この回答から、意見を述べるには、必ずもとになる根拠が必要であるということを意識化できたことが伺える。さらに、資料を読み、内容を整理し、分析して意見を述べることは、多少上達したと答える学生もいた。

クラスメイトとの活動を通して考えを深められたかどうかに関しては、全員が肯定的な意見を述べていた。最も多かった意見としては、価値観が広がり、自分のレポートに役立ったということだった。自分が思ってもいなかったことを教えられた、自分だけでは考えが固まって良くないレポートになっていたかもしれないとのコメントもあった。また、クラスメイトが選んだテーマが自分が全く知らないテーマだったため興味深かったという感想もあった。さらに、読み手がわかりやすいレポートになるよう意識できるようになった、自分が良くて点も指摘してもらえて良かったなどの回答もあった。このピア・レスポンス活動は、アウトラインと第1稿の時に行ったが、学生から最も高評価を得た。その理由として、テーマの統一により共通の語彙が多く、クラスメイトのレポートの内容が容易に理解でき、コメントがしやすかったからだと考えられる。また、両稿とも事前に教師が語彙・文法・表現の添削を行ったことで、日本語の間違いによって理解が妨げられることなく、学生が内容と構成のみに集中してピア・レスポンス活動が行えたことが大きく影響していると思われる。

授業全体に関して気づいたこととしては、クラスメイトのレポートを見たり、コメントしたり、アドバイスをしたりするだけでも自分のレポートに役立てることができる、多く

の文章を書くより、少しずつ書き方を学びながらレポートを完成させたのが良い、先生と何回も1対1でコメントをしてもらったことでレポートがさらに完璧になったなどの回答を得た。また、母国の大学でレポートの書き方はすでに学んでいたが、クラスメイトの作文を読んで自分では思いつかない書き方や意見が参考になったという学生がいた。このことから、レポートの書き方をすでに学んだ学生にも、ピア・レスポンス活動の良さを実感できたことがわかった。

この授業で学んだことを、これからの日本語学習や実生活にどのように役立てたいかという質問に対しては、レポートの書き方は、日本語で文章を書く時、将来仕事に就いて報告書を書く時に役に立つ、周りの人との関わりを上手く利用することによって自分の利益になる、事実や根拠に基づいた意見は客観性や信頼性が高いなどのコメントがあった。

最後の自由コメントの欄には、新型コロナウイルスの感染拡大で大学へ行けなかったこと、クラスメイトに会えなかったこと、将来の夢、日本語学習における目標などが綴られていた。

4. まとめと今後の課題

以上、2020年度春学期、新型コロナウイルスの感染拡大によりオンラインで実施された神田外語大学留学生別科「作文 6」の授業実践の報告と学生の振り返りシートの分析および考察を行った。本授業の最大の特徴は、オンラインで授業を実施したこと、レポートのテーマを新型コロナウイルスにしたことの2つがあげられる。

作文の授業をオンラインで行うことになり、まず考えたことは、オンライン上で教師と学生およびクラスメイト同士でどのようにコミュニケーションを取り、どのようにしたら良好な関係性を構築できるかについてであった。振り返りシートの結果からもわかるように、学生同士は、ピア・レスポンス活動を通じて、異なる意見や発想に耳を傾け、思考を整理し、新たな気づきを得ることができたようだ。また、教師が全ての課題について、ブレイクアウトルームで個別に口頭でフィードバックを行ったことで、周囲の目を気にせず、何でも相談しやすい関係性が築けたように思う。しかしながら、少数ではあるが、提出期限内に提出できなかったり、日本語能力が比較的高かったにもかかわらず指示通りの課題を完成させることができなかった学生がいた。これを踏まえ、今後も教師と学生の口頭での個別フィードバックは続けつつ、個人で取り組ませていたレポートの書き方のワークシートなどもクラスメイトと協働で行えるようにするなど、学生同士のコミュニケーションをさらに活性化できる学習環境づくりを今後の課題としたい。

テーマを新型コロナウイルスに決めたことについては、最新のテーマであったため、立ち入り制限があった図書館を利用することなく、インターネット上での資料収集が問題なくできた。また、学生全員に最も関心の高いテーマだったため、お互いに情報を得ようと積極的な姿勢が見られ、話し合いも活発に行われたと思われる。その反面、情報が刻一刻と変化し、更新されるということに気づかされることもあり、膨大な情報の中から自分のテーマに合った資料を収集する時間をさらに多く取る必要があると感じた。

最後に、最終日に行った発表についても、ペアにならなかった学生のレポートに触れることで、知識を深めたり、視野を広げたりと、今後のレポート作成に役立つと考えたが、

質疑応答があまり活発に行われなかった。そのため、全員に発表の感想を述べさせるか、発表も評価の対象とするかなど、改善策を検討していきたい。

参考文献

- (1) 石黒圭・筒井千絵（2016）『留学生のためのここが大切 文章表現のルール』スリーエーネットワーク
- (2) 宇野聖子・藤浦五月（2016）『大学生のための表現力トレーニング あしか アイデアをもつて社会について考える（レポート・論文編）』ココ出版
- (3) 友松悦子（2013）『小論文への12のステップ 中級日本語学習者対象』スリーエーネットワーク
- (4) Google Classroom <https://edu.google.com/intl/ja/products/classroom/?modal_active=none>
Zoom Video Communications <<https://zoom.us/>>

「発音 1・2」におけるオンライン授業の実践報告

—日本人学生ボランティアとの協働学習—

川名 恭子

【キーワード】 オンライン授業、日本人学生ボランティア、協働学習、OJAD

1. はじめに

2020 年度春学期、新型コロナウイルスの感染拡大により、筆者は神田外語大学留学生別科「発音 1・2」の授業をオンラインで行うこととなった。そこで、事前に大学側が主催する講習会に参加し、YouTube などの動画共有サービスで Zoom（ビデオ会議システム）や Google Classroom（学習管理システム）について自己研鑽を重ねたうえで授業に臨んだ。さらに、対面式とは異なるオンラインによる発音の授業には、どのような工夫が必要であるかも考慮し、授業を組み立てた。

本授業は履修学生が 1 名となったため、クラスメイト同士で行う予定であった発音練習や活動を断念せざるを得なくなった。しかし、コースの途中から日本人学生ボランティアにサポーターとして参加してもらうことにより、学生との協働学習を実現することができた。

本稿では、このような状況のもとで担当した「発音 1・2」における実践報告と学生の振り返りシートおよび日本人学生ボランティアへのアンケートの結果から、今後の課題について検討する。

2. 授業概要

2-1 授業形態

「発音 1・2」は、週 1 コマ（90 分）全 13 回の選択科目である。ビデオ会議システムの Zoom を使用し、同期双方向型の授業を実施した。資料や課題のやり取り等は学習管理システム（LMS）の Google Classroom で行った。

2-2 履修学生および日本人学生ボランティア

2 レベルのインドネシア出身の学生 1 名で、今学期に入学したが、すでに来日済みであったため、日本国内で受講した。さらに、第 6 回目の授業からはインドネシア語を専攻する日本人学生 1 名がボランティアとして参加した。

2-3 授業目標

本授業の目標は2つあり、①日本語の音、リズム、アクセント、イントネーションについて学び、②いろいろな練習方法やツールを使って苦手な発音を直すことである。

2-4 評価

本授業では、アフレコの発表をすることが最終課題であるが、授業参加度や課題の内容・提出状況も含め、総合的に評価を行った。

- ①授業参加度（20%） 出席と授業への取り組み・態度
- ②課題（50%） 毎週授業で提示される課題
- ③最終課題（30%） アフレコの発表

3. 授業実践

3-1 授業スケジュール

本授業の目標に沿って設計した授業スケジュールの内容および課題については表1に示す通りである⁽¹⁾。

表1 2020年度春学期「発音1・2」授業スケジュール

回	日	授業内容・活動など	課題
1	4月29日	ガイダンス、50音	課題①
2	5月06日	日本語の音	課題②
3	5月13日	拍とリズム	課題③
4	5月20日	長音（ー）	課題④
5	5月27日	促音（っ）	課題⑤
6	6月03日	撥音（ん）	課題⑥
7	6月10日	気をつけたほうがいい発音 （濁音・半濁音、拗音、h+母音） 早口言葉	課題⑦
8	6月17日	アクセント（1）	課題⑧
9	6月24日	アクセント（2）	課題⑨

10	7月01日	イントネーション	課題⑩
11	7月08日	区切り・ポーズ、プロミネンス	課題⑪
12	7月15日	学生が欠席したため、日本人学生ボランティアと最終課題について打ち合わせをした (予定していた内容：シャドーイング、アフレコ)	課題⑫ (欠席のため未提示)
13	7月22日	シャドーイング、アフレコ 最終課題、評価のFB、振り返りシート、アンケート	

3-2 ガイダンス（第1回目）

第1回目の授業では、自己紹介やスケジュール確認のほか、日本語の50音についてワークシートをもとに発音練習を行った。授業終了時には、授業で扱ったワークシートを読み上げ、録音したものを提出させるという課題を提示した。このワークシートは、前任者の資料、赤木・内田・古市（2010）の『毎日練習！リズムで身につく日本語の発音』、木下・中川（2019）の『ひとりでも学べる日本語の発音 OJAD で調べて Praat で確かめよう』、戸田（編著）・大久・神山・小西・福井（2012）の『シャドーイングで日本語発音レッスン』、中川・中村（2010）の『初級文型でできる にほんご発音アクティビティ』、宮本・大崎（2011）の『5分でできる にほんご 音の聞きわけトレーニング』を参考にし、作成したものである。以降、同様の課題を毎週提示し、次の授業でフィードバックを行っていた。その方法は、提出されたデータを事前に再生し、記入しておいたコメントを見せながら学生と一緒に聴き、正しく発音できなかったところだけ再度一緒に練習するというものであった。

3-3 第2～5回目の授業

第2回目から第5回目までは、学生1名のみの参加であった。授業の流れとしては、以下の通りである。

1. 【Zoom メインルーム：40分程度】
 - ・課題のフィードバック
 - ・ワークシートで学習内容の説明と発音指導
2. 【Zoom 映像・音声オフ：30分程度】
 - ・学生はワークシートをもとに一人で発音練習
3. 【Zoom メインルーム：20分程度】
 - ・学生はワークシートの練習内容を発音し、教師のフィードバックを受ける
 - ・質疑応答、課題の内容・提出期限の提示など

第2回目の授業内容は、日本語の音（母音・子音）についてで、課題もそのワークシートの内容を読み上げ、録音するというものであった。それ以外に、自己紹介文を書かせ、

スピーチとして録音し、提出するという課題も提示した。これは、コース修了時に同じスピーチをし、自身の発音がどのように変化したか意識化させる目的で行った。

第3回目の授業では、赤木ほか（2010）を参考に文字の下に記号（「●」など）を付けることで拍とリズムを視覚化した。また、木下・中川（2019）が紹介する手拍子で身体を使った発音練習を行った。他にも指や足踏みなどで拍数を数える方法もあるが、オンラインの授業では、画面からよく見え、音も聞こえる方が正しくできているかどうか確認しやすいと思い、採用した。この手拍子で拍を数えながら発音する練習は、第7回目の授業まで続けた。

3-4 第6～12回目の授業

第6回目の授業からは、インドネシア語学科の日本人学生がボランティアとして参加したため、授業の流れは以下の通りとなった。

1. 【Zoom メインルーム：40 分程度】
 - ・課題のフィードバック
 - ・ワークシートで学習内容の説明と発音指導
2. 【Zoom ブレイクアウトルーム：30 分程度】
 - ・学生は日本人学生ボランティアと一緒にワークシートをもとに発音練習
3. 【Zoom メインルーム：20 分程度】
 - ・学生はワークシートの練習内容を発音し、教師のフィードバックを受ける
 - ・質疑応答、課題の内容・提出期限の提示など

第6回目と第7回目の授業では、引き続き文字の下に拍の記号を入れ、手拍子で拍とリズムを意識した発音練習を行った。日本人学生ボランティアにも手拍子の方法を教え、ブレイクアウトルームで学生と一緒に練習ができるようにした。

第8回目から第10回目の授業では、OJAD（Online Japanese Accent Dictionary：オンライン日本語アクセント辞書）を使用し、単語や文章にアクセントやイントネーションのマークを付け、視覚化したり、音声化したりする方法を紹介した。

第11回目の授業では、区切り・ポーズやプロミネンスを意識させるため、『つたえるはつおん 気持ちをきちんとつたえるための発音が学べる日本語学習サイト』のスラッシュリーディングや強調についての動画を視聴した。その際、第2回目の授業で書かせた自己紹介文にスラッシュおよびアクセント・イントネーションのマークを付け、スピーチしたものを課題⑪として録音し、提出させた。これは、今回録音したものと第2回目に録音したものとを比較し、学生に自身の発音についてどのように変化したか意識化させるためである。

第12回目の授業については、課題⑪（2つの自己紹介スピーチの比較）のフィードバック、シャドーイングと最終課題（アフレコ）の評価基準提示および発表準備を予定していた。しかし、学生が欠席したため、日本人学生ボランティアと最終課題について打ち合わせをした。また、課題が授業内容の復習を兼ねているため、課題⑫の提示はしなかった。

3-5 第13回目（最終日）の授業

第13回目（最終日）の授業では、学生が欠席した第12回目の授業の内容も扱った。まず、課題②と⑩の自己紹介スピーチを比較し、自身の発音の変化を意識化させるフィードバックを行った。その後、ワークシートでシャドーイングとアフレコの説明および練習をした。また、最終課題について説明し、以下のような評価基準を提示した。

表2 最終課題（アフレコ発表）の評価基準

1. 発音 ①正しい発音 ②正しいアクセント ③正しいイントネーション
2. 声 ④大きい声で話しています ⑤声がキャラクターに合っています ⑥声で気持ちを表現しています
3. 話し方 ⑦はっきり話しています ⑧キャラクターと同じスピードで話しています ⑨つかえなくて話しています

最終課題であるアフレコには、Youtubeで無料公開されているディズニー公式『くまのプーさん ちいさなぼうけん ショートアニメ 不思議な足あと（2分33秒）』を使用した。教師がナレーションを担当し、学生と日本人学生ボランティアが役を決め、台本をもとに3回練習し、最終課題としてアフレコの発表を行った。学生が振り返りシートおよび別科の授業アンケートに記入している間に、最終課題の評価およびコメントの記入を行い、授業の最後に学生にフィードバックした。

3-6 振り返りシートの分析と考察

振り返りシートは、第13回目の授業内で記入させた。質問項目については、自己の学びを振り返り、本授業の目標を再認識できるよう設定されており、以下の通り示す²⁾。

1. 目標①「日本語の音、リズム、アクセント、イントネーションについて学ぶ」について、「できるようになったこと・新しく勉強したこと」、また「よくわからなかったこと・もっと勉強したかったこと」を書いてください。
 - 1) 日本語の音について
 - 2) リズムについて

- 3) アクセントについて
- 4) イントネーションについて

- 2. 目標②「いろいろな練習方法やツールを使って苦手な発音を直す」について、書いてください。
 - 1) いろいろな練習方法やツールがありましたが、どれがよかったですか。
 - 2) まだ苦手な発音がありますか。どうしてそう思いましたか。
- 3. この授業の前と後で、発音について考えが変わりましたか。
- 4. これからも発音の勉強を続けたいですか。
- 5. オンラインの授業はどうでしたか。

まず、目標①についての回答を分析し、考察する。日本語の音については明確に発音できるようになった、リズムについては型があることを学び、手拍子でリズムを取る練習方法は非常に楽しかったと回答している。また、アクセントについては、日本語の音やリズムより少々難しく感じたこと、特に4つの型のうち、尾高型と平板型が似ていると指摘している。イントネーションについても、山が4種類あることが難しかったと述べていることから、学生が発音の理論をしっかりと理解したことで、自身の発音を分析し、弱点を認識できていることがわかる。

次に、目標②の練習方法やツールについては、手拍子がシンプルでわかりやすく、一番役に立ったと回答している。拍を数える方法は様々あるが、オンラインでの授業のため、画面上および音声で実施状況を確認できる手拍子を採用したのは効果的だったようだ。しかしながら、まだ苦手な発音があるかどうか、また、どうしてそう思うかについては、日本語を話す練習をあまりしていないため、アクセントとイントネーションがまだできていないかも知れないと述べている。この点については、課題②と⑪の自己紹介スピーチをフィードバックしている際にも語られていたが、教師も日本人学生ボランティアも学生の発音の改善に驚き、自信を持つようアドバイスをしている。

さらに、この授業の前と後で、発音について考えが変わったかどうかに関しては、以前は多くの日本人の話すスピードが速いため、発音をあまり重視してこなかった。しかし、ゆっくり話す時に発音が間違っていたりすると意味が違ったりすることがわかり、コース修了後はもっと発音に気を付けたいと思うようになったと述べている。これは、アクセントの授業時に「箸・橋・端」などの例で日本語の同音異義語の多さに気づいたためだと思われる。

そして、これからも発音の勉強を続けたいかどうかについては、日本語を話す機会がほとんどない環境でどのようにしたら良いかわからないと回答している。第8～10回目の授業でアクセントやイントネーションについて指導する際、OJADを使って練習したが、3回程度であったせいか、十分使いこなせていたとは言い難いようだ。

最後に、オンライン授業については、先生や友達に会えなかったのは残念だったが、このクラスが本当に楽しかったと締めくくっている。

3-7 日本人学生ボランティアへのアンケートの分析と考察

授業後、日本人学生ボランティアへのアンケートは、以下の質問内容に自由記述式で回答をお願いした。

1. この授業に参加した理由
2. 留学生との日本語学習および交流を通して学んだことや感じたこと
3. 今後の留学生との交流について考えていること
4. オンラインでの授業について、感想や意見

まず、この授業に参加した理由として、日本語を勉強している外国人と交流してみたいと思ったことを挙げている。特に、留学生から、なぜ日本語を勉強しようと思ったのか、日本をどう思っているのか、日本語のどの部分が難しく、魅力的なのかを知ることができるのではないかと考えたと回答している。

学生との日本語学習および交流を通して学んだことや感じたことについては、インドネシア語を専攻しているので、インドネシアの留学生と会話できたことが大変嬉しく、ブレイクアウトセッションの際に、日本語でインドネシア語について様々なことを教えてもらったと述べている。

さらに、今後もたくさんの留学生と交流して、自分自身の物事の視点を広げていきたいが、その理由として、交流を通して日本人が気づかない日本語の難しい点（数字の読み方など）を知ることができたことを挙げている。

最後に、オンライン授業に関しては、良かった点として、ブレイクアウトセッションで周りのことを気にせず会話ができたこと、悪かった点として、相手と直接会話ができず、距離を感じたことを述べている。また、アフレコの際に画面が止まってしまったり、相手の声が遅く聞こえたりしたので、オンラインで行うなら物語の朗読の方が良いと思ったという提案もあった。

上記の回答から、日本人学生ボランティアが、専攻しているインドネシア語だけでなく、自身の母語である日本語についても学びたいという気持ちで積極的に協働学習や活動に取り組み、授業サポーターとして大変有意義なボランティア活動を行えたことがうかがえる。この経験が、今後も留学生と交流したいという意欲につながったようである。

4. まとめと今後の課題

以上、2020年度春学期、新型コロナウイルスの感染拡大により、オンラインで実施された神田外語大学留学生別科「発音1・2」の授業実践報告、学生の振り返りシートと日本人学生ボランティアへのアンケートの分析および考察を行った。本授業の特徴は、オンラインで授業を実施したことと、日本人学生ボランティアとの協働学習であったことの2つがあげられる。

オンラインでの発音の授業であっても、日本語の音、リズム、アクセント、イントネーションの指導については、コース開始時および修了時に学生に録音させた自己紹介スピーチの比較で発音の改善がみられたことからわかるように、目標を達成できたと感じてい

る。また、課題についても、対面式の場合でも Google Classroom を使用し、データでのやり取りを行う予定であったため、特に問題はなかった。履修学生が 1 名になったことについては、予定していたクラスメイト同士の活動ができなくなったのは大変残念であった。しかし、日本人学生ボランティアに参加してもらうことにより、協働学習を通してお互いに学び合う機会や、交流の場を提供できたことについては、期待以上の効果があったと思う。

今後の課題としては、学生がコース修了後も発音について勉強していきたいが、母国で一人で続けていけるかどうか疑問を抱いていることについて、OJAD のような自律学習用のツールを早期の段階で導入し、使いこなせるようになるまで積極的に活用することを今後の課題として検討したい。

注

- (1) 対象学生が初級レベルのため、全ての資料にルビを付けているが、本稿の表ではルビを削除している。
- (2) 振り返りシートは英語での回答も許可している。そのため、筆者が日本語に翻訳し、引用した。

参考文献

- (1) 赤木浩文・内田紀子・古市由美子（2010）『毎日練習！リズムで身につく日本語の発音』スリーエーネットワーク
- (2) 木下直子・中川千恵子（2019）『ひとりでも学べる日本語の発音 OJAD で調べて Praat で確かめよう』ひつじ書房
- (3) 戸田貴子（編著）・大久保雅子・神山由紀子・小西玲子・福井貴代美（2012）『シャドーイングで日本語発音レッスン』スリーエーネットワーク
- (4) 中川千恵子・中村則子（2010）『初級文型でできる にほんご発音アクティビティ』アスク
宮本典以子・大崎伸城（2011）『5 分でできる にほんご 音の聞きわけトレーニング』スリーエーネットワーク
- (5) つたえるはつおん制作チーム（2015）『つたえるはつおん 気持ちをきちんとつたえるための発音が学べる日本語学習サイト』＜<http://www.japanese-pronunciation.com/>>
- (6) ディズニー公式「くまのプーさん ちいさなぼうけん ショートアニメ 不思議な足あと」＜<https://www.youtube.com/watch?v=gc8qgkuA3bc&feature=youtu.be>>
- (7) OJAD（Online Japanese Accent Dictionary）＜<http://www.gavo.t.u-tokyo.ac.jp/ojad/>>
- (8) Google Classroom ＜https://edu.google.com/intl/ja/products/classroom/?modal_active=none>
- (9) Zoom Video Communications ＜<https://zoom.us/>>

オンライン授業における教材教具へのアクセスと 人的交流についての考察

—ERT で見えた問題点と新しい可能性—

若月理恵

【キーワード】緊急対応型遠隔授業（ERT）、オンライン授業、教材教具、合同セッション

1. はじめに

新型コロナウイルスによるパンデミックの状況下、2020 年春学期の神田外語大学留学生別科では全講座が緊急対応型遠隔授業(Emergency Remote Teaching：以下 ERT)で行われることになった。本稿では「日本語教育入門 5・6・7」「社会文化入門 1・2・3・4」の 2 講座について、教材教具へのアクセス及び人的交流に焦点を当て、事前に備えたこと、ERT 開始後に起きた問題点、ERT 期間を通じて感じた新しい可能性について述べ、最後に今後のオンライン授業への提言をする。

2. 通常時の講座概要

「日本語教育入門 5・6・7」「社会文化入門 1・2・3・4」に共通する特徴として、文法や作文など日本語習得のための講座ではない点、トピックの選定や分析対象は学生が広く選択できる余地を持たせている点、指定教科書を設定していない点が挙げられる。また、学部クラスとの合同セッションやボランティア参加を募ることで、日本人学生との交流を行なっている点も共通した大きな特徴となっている。以下にそれぞれの講座について、通常時の概要を述べる。

2-1 日本語教育入門 5・6・7

「日本語教育入門 5・6・7」は本国へ戻った後に日本語教師を目指す、日本語上級レベルの学生のための講座である。しかしながら、卒業後直ちにこの道を志望するケースは少なく、従って語学教育理論より分析力やプレゼンテーション力にも応用することのできる、より実践的なシラバスを採用している。授業の詳細は学生の意向を反映させながら決めるため、指定教科書の設定はせず、資料はその都度必要なものを選定している。

授業では初級クラスを想定した模擬授業を直接法で行う活動、及び留学生による学部生のための母国語講座の 2 つを大きな柱としている。前者の活動では「みんなの日本語初級Ⅰ 第 2 版 本冊」（スリーエーネットワーク）を参考資料として学期中継続して貸し出してい

る。他に必要な教科書、ワークブック、絵教材などはその都度留学生別科資料室より各自で借りる方式を取っている。後者の活動では学生が学部生に教えたい事柄を選び、母国語でダイアログを作り、1回完結の授業を提供するものである。視覚教材も各自で作成し、また提示するダイアログには母国語とカタカナを併記している。カタカナ表記には旅行ガイドブックを参照しているが、これらも留学生別科資料室で借りることができる。学習者役となる日本人学生は、学部クラスとの合同セッション形式にしたり、ボランティアを募る形式を取ったりしている。

2-2 社会文化入門1・2・3・4

「社会文化入門1・2・3・4」は学生の日本語初級から中級レベルの学生を対象としており、簡単な日本語と簡単な英語を使ったバイリンガル講座となっている。コース最初のユニットは、日本で生活する上で必要な知識を取り入れるためのインフォメーション・セッションで、その後のユニットでは日本の社会と文化について調査した上で、プレゼンテーションとディスカッションを行なっている。この講座でも学生が授業で話し合いながら調査内容などを決めるため、事前購入が必要な教科書の指定はしていない。講師側から提示する資料は私物か留学生別科資料室のものをを使い、動画は YouTube⁽¹⁾、NHK for Education⁽²⁾などから無料配信されているものを利用している。多くの学生がプレゼンテーション時にスライドを活用しており、実物や印刷物などを持ち込む学生は少数派である。スライドの作成時にはインターネット上の素材や各自の写真などを利用していると思われる。

3. ERT 移行に際し予測された問題点と回避策

通常時の対面授業から ERT へ移行するにあたり、普段できていたことができなくなったり、そのままでは機能しないと思われることが数多くあった。この章では、事前に予測された問題点とその回避策を述べる。

3-1 インフラ関係

学生のインターネット接続環境、デバイスの配置は大学側が調整、対処を行った。その上で教育プラットフォームには Google Classroom⁽³⁾を、授業は Web 会議システムである Zoom⁽⁴⁾を利用した。さらに Zoom の不具合に備えて Classroom に付随している同じく Web 会議システムの Google Meet⁽⁵⁾とチャットアプリの Google Hangout⁽⁶⁾を別途設定した。

学習意欲を継続させることは、ERT 状況下では通常時よりも強く意識する必要があると予測した。藤本（2019）では、ブレンディッドラーニング (blended learning) のアドバースではあるが、ゲーム性を取り入れることで興味を引き競争心も学習に利用することができると述べている。そこでクイズ作成機能のある Kahoot!⁽⁷⁾も予復習を支えるツールとして採用することにした。

3-2 教材教具

3-2-1 配布資料

プリントなどの随時配布は原則不可となったが、ERT 開始前に小冊子にしていたものの

み配布されることとなった。追加の配布物は全て Google Classroom を通じて提供することとした。

3-2-2 閲覧資料

「日本語教育入門 5・6・7」では通常時とは異なり、「みんなの日本語初級 I 第 2 版 本冊」が貸し出せないこととなった。このため、初級文法の分析などが困難になることが予想されたが、スリーエーネットワーク社より「みんなの日本語」が、三修社より「まるごと」が期間限定^⑧で無料配信されることになり、これらを活用することにした。

ERT 期間中は留学生別科資料室へのアクセスが禁止となり、「日本語教育入門 5・6・7」のクラスにとって教科書、ワークブック、絵教材などが閲覧及び使用できないことは大きな問題であった。そこで、模擬授業では、絵教材や視覚教材を多く準備する必要のある初級のみでなく中上級レベルも対象に入れ、学生が文法能力や作画など自分の得手不得手を考慮して項目を選べる様に幅を広げた。

一方「社会文化入門 1・2・3・4」では留学生別科資料室への依存は低く、特に問題にならないと判断した。

3-2-3 黒板

「日本語教育入門 5・6・7」では活動の中で板書したり視覚教材を掲示したりするのに使用する学生が多い。ERT では黒板の代わりにスライドや Zoom のホワイトボードなどを使う指示に変更した。

「社会文化入門 1・2・3・4」は前述の通り簡単な日英語のバイリンガルで行なっているが、どちらの言語でも特にリスニングが不得手な学生もあり、情報の共有や課題の確認に黒板はメディアとして大きな役割を持っている。ERT では毎回 Google Slide^⑨でレジュメを作り、それを Google Classroom に事前投稿、及び授業当日は Zoom でも画面共有ができるように準備し、黒板に代わる視覚面のサポートにあてた。

3-3 人的交流

Zoom は便利な Web 会議システムではあるが、参加者が一斉に発話したり、発話が交差する状況には対応できない。「日本語教育入門 5・6・7」では「母国語講座」を行うにあたり、教師役の学生が PC ではなくタブレットを使用している場合、Zoom の操作がしにくいことも懸念された。また、学習者役が初見の日本人学生のため、ただでさえ留学生側の負担は大きく、ERT ではこれらの要因を考慮して学部生を招いての「母国語講座」開催は見送ることとした。

「社会文化入門 1・2・3・4」は全体的に緩やかな枠組みにしており、コース開始直後の時点で学部クラスと授業の後半 45 分を使った簡単な顔合わせセッションを設けることができた。また、プレゼンテーションやディスカッションの際は画面共有をする以外に特別な操作の必要もなく、学生の負担が少ないことから、通常時と同様に合同セッションを開催することとした。それに先立ち、互いに相手のクラスの学生がどのようなトピックを扱うかを、Google Document で事前に共有することで、学生がセッションに備えられる様にした。

4. ERT で見えた問題点

前章で見たように、事前に様々な対処を施したが、実際に ERT が始まると想定していなかった問題も生じた。本章ではそれらの問題を見ていく。

4-1 インフラ関係

今回の ERT では Zoom を使用したが、iPad の年式によっては録画機能が使えないなど、想定外の制約があった。また、語彙の確認や質問を書くのにチャットの使用を推奨したが、iPad の場合はチャットボックスが画面の真ん中に出てしまい、画面共有中はチャットを閉じる必要があるなど、不便さを感じた。学生同士で意見交換やディスカッションをする際にはブレイクアウトルームを活用したが、一度ルームに入ってしまうと、講師や他のルームと交流ができなくなってしまう欠点があった⁽¹⁰⁾。講師からはブロードキャスト機能で各ルームに一斉通知ができるが、表示時間が短いため、大切な通達や細かい指示をするには適さなかった。さらに、複数のブレイクアウトルームに別れてプレゼンテーションやディスカッションを行った場合、講師側から全体を見渡すことができないため、そこでの活動を評価することができないことも、通常時には無い問題となった。

予復習には Kahoot! を、主として「社会文化入門 1・2・3・4」クラスで使用した。問題文と選択肢は簡単な日本語と英語の併記にしたが、英語話者と日本語レベルの高い学生が有利になってしまった。そのため、あらかじめクラスで問題文と選択肢を読み合わせて内容の理解をさせてからゲームを始める方式をとることで公平さが増したが、反面 Kahoot! に割く時間が大幅に増え、他の授業内容を圧迫することとなった。「社会文化入門 1・2・3・4」のように学生間で言語能力差がある場合、問題の出し方や選択肢を簡単にする工夫や、リアルタイムではなく好きな時に行える設定で行った方が、競争要素は半減するが公平かもしれない。

4-2 教材教具のアクセス

通常時に使っていた留学生別科資料室の教材教具にアクセスができなかったため、今期の学生は各自でインターネット上の素材を探すことになった。インターネットには数多くの素材があるが、玉石混交で取捨選択するにはある程度の技や経験も必要となる。初めての模擬授業では思うように進められないケースも見受けられ、困難さを感じた。

3-2-2 で触れたように「みんなの日本語初級 I 第 2 版 本冊」についても今期は貸し出しができなかったが、スリーエーネットワーク社のホームページより期間限定で閲覧することが可能となったため、これを活用した。しかし iPad で閲覧資料と文書ソフトを切り替えながら課題を行うのは困難だったようで、作業効率は悪かった。今後オンライン授業がある場合には、PC とタブレットなど複数のデバイスを標準とすることが、スムーズな活動につながるだろう。

黒板に代って Google Slide を使ってレジュメを作り、授業当日の目的や課題を提示した。これらは授業に先立って Google Classroom にも投稿されているので、授業でこのレジュメに沿って説明がなされている際、学生は Zoom 共有画面を見ながらも、自分のデバイスで開きながらも、どちらでも好きな方法を選ぶことができる。この手法そのものは講

師と学生の上に共通認識を築くことができ、役に立った。しかし授業中に課題の微調整や提出期限の変更が出た時、Google Classroom から学生に事前共有されているものにはその変更が反映されないことがあり、混乱を招いた。レジュメへの依存度が上がるほど変更部分への認識にズレが生じる結果となり、後から更新したレジュメやコメントが交錯するなど、講師学生共に負担を感じる要因となった。

4-3 人的交流

学部生との交流の中で、非言語コミュニケーションにいくつか摩擦が生じた。1つは留学生側の聞く姿勢についてで、学部生のプレゼンテーションを聞く際、カメラから離れ椅子の背にもたれているのは興味がないことの現れで失礼だという指摘であった。もう1つはディスカッションが盛り上がりず沈黙が生じたときの対応で、学部生からは留学生が協力的ではなかったとの指摘を受けた。このコメントはクラスで学部生留学生双方の名前を伏せて全員に伝えたが、該当する留学生らを含め、特に座り方についての指摘には一様に驚いている様子だった。留学生は学部生のプレゼンテーションに興味深く面白かったとポジティブに捉えており、非言語部分の解釈に文化の違いが現れた形となった。いずれも通常時であればアイコンタクト、相づち、講師の介入などで回避できたかもしれない、オンライン授業の難しさが見えた場面であった。

5 問題解決案と今後の授業に応用できる新たな可能性

ERT では事前に予想しなかった問題も起きたが、通常時には気づかなかった発見や今後の授業に応用できる新たな可能性を見出すこともできた。本章では前章の問題への解決案とともに、ERT から新しく見出した可能性について述べる。

5-1 インフラ関係

教育プラットフォームには Google Classroom を使ったが、Zoom に不具合があったときのために Web 会議システムの Google Meet とチャット機能の Google Hangout の設定も別途していた。Google Meet については使う機会がなかったが、Google Hangout は授業当日に回線が不安定で Zoom に入れない、宿題の提出先がわからないなどという連絡にも活用できた。講師からは、授業に来ていない学生に体調を聞いたり、宿題が遅れている学生に進捗を聞いたりする場合にも活用した。これまではメールや Google Classroom のメッセージ機能を使っていたが、Google Hangout の方が返事が来やすいように感じた。ただしグループチャットの場合は既読がつかないため、Bonner(2020)にあるように Line⁽¹¹⁾や Line OpenChat⁽¹²⁾の活用が便利かもしれない。Google Hangout や Line など SNS を利用することで、4-1 でみた Zoom チャットの問題、ブレイクアウトルーム使用時のコミュニケーションの問題は解決されるだろう。

プレゼンテーションをブレイクアウトルームに分かれて行う場合、プレゼンテーションをリアルタイムから事前録画にして、Google Classroom などのクラウドシステムに共有しておくことで、評価の公平性を保つことができるだろう。また、Google Form⁽¹³⁾や動画投稿のできる Flipgrid⁽¹⁴⁾、投票機能のある Mentimeter⁽¹⁵⁾、クイズ作成のできる Kahoot!などを活用することで、フィードバックやリフレクションまで含めた双方向コミュニケーション活動の幅を広

げることも可能となるだろう。

5-2 教材教具

黒板に代わる視覚教材として Google Slide を使用したが、事前配信したものについてはその後の修正が反映されない問題があった。この問題については、参加者が編集を同時に共有できる Google Jamboard⁽¹⁶⁾や Miro⁽¹⁷⁾といったオンラインホワイトボードに解決の可能性を感じる。Google Jamboard は編集と同時に共有、保存されていくため、後からアップロード版を配信する手間を省くことができる。また、これらのソフトには、付箋をつけたりそれらを並べ替えたりという作業も簡単に行えるという特徴がある。付箋にキーワードやアイデアを日英両言語で併記して見せることもでき、「社会文化入門 1・2・3・4」のような日本語レベルがまだ低く使用言語レベルに制限のあるクラスには、特にディスカッションなどの活動で大きな視覚的サポートとなるだろう。

5-3 人的交流

3-3 でも述べたように、物理的な移動がない分、相手クラスとの時間さえ都合がつけば、例えば授業の後半 45 分だけ同じ Zoom に入るなどということも可能となり、交流機会は作りやすかった。

ERT 開始時は予定していなかったが、学期の途中で学部のゼミクラスから交流会の誘いがあった。ここでは主にゼミ生が活動のイニシアチブを取り、事前に様々なシミュレーションをしながら準備をして、学生間の交流を楽しんだ。このような交流も、コロナ禍において場所の確保やソーシャルディスタンスなどを気にせずできる良い例となった。

授業外活動にはなるが、「社会文化入門 1・2・3・4」クラスでは、第 4 回から授業終了後に自由参加のコーヒーセッションを設けた。このセッションは授業から離れ日常の諸々をコーヒーを飲みながら自由に話す機会を与えることが目的で、各国の政治・政治家の問題、新型コロナウイルスの感染状況、ロボテックやアニメーターの特徴など、話題は多岐に渡った。第 10 回からは合同セッションを行った学部生も数名参加して、授業を超えた交流ができた。このような交流は、通常時には難しく、オンラインだからできた活動と言えるだろう。

6. おわりに

ERT という準備期間や使用できる設備に制限のある中で、問題点と同時に新たな可能性も見出すことができた。

教材教具の面では、出版物へのアクセスなど物理的なものを必要とする場合には困難さが残り、これらが電子書籍化⁽¹⁸⁾されることが待たれる。それまではインターネット上にあ
る多くの素材の中から、質の良いものを取捨選択することになり、そのスキルを身につけることが課題となるだろう。

人的交流の面では、カジュアルな交流セッションなど、通常時に場所の移動を伴う活動の場合、その手間を省くことができ、手軽に採用することができことがわかった。反対に学生が教師役をする「母国語講座」など、学生 1 人に多くの負担がかかる活動は、引き続

き通常時の対面形式の方が行いやすく、必ずしも全ての活動がオンラインに対応できるわけではない。この場合はシラバスの変更を含む柔軟な対応が求められるだろう。

今後オンライン授業を行うにあたっては、特にリアルタイムで Zoom 授業を提供する際に、スライドや SNS のチャット機能を併用することで指示の徹底や円滑なコミュニケーションを図ることができる。また通常時のやりかたにとらわれず、プレゼンテーションは事前に録画、共有しておくなど新しい方法を取り入れることで、学生の負担軽減や評価の公平さを保つこともでき、また活動の幅も広がることが期待できる。さらに本稿で触れた Flipgrid、Kahoot! の他、教育現場でよく採用されている Miro（オンラインホワイトボード）、Mentimeter（投票機能）、Quizlet⁽¹⁹⁾（クイズ作成）など、オンライン授業の一助となっているソフトに普段から慣れ、対面授業にもオンライン授業にも対応できる体勢をとっておくことも、今後の備えになっていくと思われる。

注

- (1) YouTube（ユーチューブ）<<https://www.youtube.com>>
- (2) NHK for School（エヌエイチケーフースクール）<<https://www.nhk.or.jp/school/>>
- (3) Google Classroom（グーグルクラスルーム）<<https://classroom.google.com/>>
- (4) Zoom（ズーム）<<https://zoom.us>>
- (5) Google Meet（グーグルミート）<<https://apps.google.com/meet/>>
- (6) Google Hangout（グーグルハンガアウト）<<https://hangouts.google.com/>>
- (7) Kahoot!（カフート）<<https://kahoot.it>>
- (8) 『みんなの日本語』はスリーエーネットワークより 2020 年 4 月 9 日から 6 月 21 日まで、『まるごと』は三修社より 2020 年 4 月 3 日から 6 月 30 日までの期間限定で無料公開された
- (9) Google Slide（グーグルスライド）<<https://www.google.com/slides/about/>>
- (10) 2020 年 9 月にリリースされた zoom 5.3.0 では、参加者もブレイクアウトルームを自由に選ぶことにできる機能が追加されている <<https://support.zoom.us/hc/en-us/articles/206476313>>（2020 年 10 月）
- (11) Line（ライン）<<https://line.me/ja/>>
- (12) Line OpenChat（ラインオープンチャット）<<https://openchat-blog.line.me>>
- (13) Google Forms（グーグルフォーム）<<https://www.google.com/forms/about/>>
- (14) Flipgrid（フリップグリッド）<<https://info.flipgrid.com>>
- (15) Mentimeter（メンティメーター）<<https://www.mentimeter.com>>
- (16) Google Jamboard（グーグルジャムボード）<<https://edu.google.com/intl/ja/products/jamboard/>>
- (17) Miro（ミロ）<<https://miro.com>>
- (18) 『まるごと』は三修社より電子書籍版も配信されている
<<https://www.sanshusha.co.jp/np/blog/recid/61/>>（2020 年 10 月）
- (19) Quizlet（クイズレット）<<https://quizlet.com/>>

参考文献

- (1) 藤本かおる(2019) 『教室への ICT 活用入門』国書刊行会

- (2) Bonner, E. (2020) Using backchanneling to supplemental real-time lessons during emergency online learning. *Literacies and Language Education: Research and Practice*.
<<https://kuis.kandagaigo.ac.jp/eli/publications/wp-content/uploads/2020/08/9.-Bonner.pdf>>
- (3) Gill, A. (2020) Teaching during pandemic: designing asynchronous online material. *Literacies and Language Education: Research and Practice*.
< <https://kuis.kandagaigo.ac.jp/eli/publications/wp-content/uploads/2020/08/1.-Gill-FINAL.pdf>>
- (4) Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., and 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 19, 2020)
- (5) Yoshida, A. (2020) Media presentations: Adapted for emergency remote teaching. *Literacies and Language Education: Research and Practice*.
<<https://kuis.kandagaigo.ac.jp/eli/publications/wp-content/uploads/2020/08/3.-Yoshida.pdf>>

資料

- (1) スリーエーネットワーク (編) (2012) 『みんなの日本語初級 I 第 2 版 本冊』スリーエーネットワーク

留学生別科の留学生と日本人学生の オンライン交流会の実施報告と一考察 —アンケート調査の結果から—

古島友也

【キーワード】コミュニティ、ソーシャル・ネットワーク、留学生、オンライン交流

1. はじめに

日本にやってくる多くの留学生は、来日後に周りの日本人学生や留学生と接触することで所属するコミュニティを模索し、形成していく。神田外語大学(以下、KUIS)では、留学生と日本人学生は好きな時間に直接会ってコミュニケーションを行うラウンジを学内に設置している。しかし、2020年4月度から日本における留学生生活を始めた留学生はCovid-19の影響により、日本人学生や留学生と学内で直接交流する機会がなく、周りの学生と交流する機会はオンライン授業を通して得られるものがほとんどであった。一般的にオンライン授業では自由に会話する場面がなく、彼らのコミュニティ形成は困難であることが予想されたため、コミュニティ形成の一助となるよう、自由に会話するための場を提供するためオンライン交流会を企画、実施した。

今後もしばらくの間、Covid-19の影響は続くと考えられ、オンライン上での交流がより盛んになると予想される。オンライン交流会についての学生のアンケート回答の考察を通し、今後のオンライン交流会の開催に向けた示唆、さらには大学に直接行くことができない留学生のコミュニティ形成の一助となる示唆を提示したい。

また、本稿ではオンライン交流会に参加した留学生は留学生別科に所属する留学生である。そのため、留学生別科に所属する留学生をこれ以降、「別科生」と記述する。

2. コミュニティの形成とコミュニティへの所属について

留学におけるコミュニティの形成や所属、友人との関係を構築していくことを田中(2000)に倣い、本稿ではソーシャル・ネットワークと呼ぶ。

山川(2012)は、留学生がソーシャル・ネットワークを形成しやすい場として、寮やクラブ活動を挙げている。また、大学内でのソーシャル・ネットワークの形成が難しい場合には、大学の外でコミュニティに参加、あるいは形成しなければならないとしている。そのようにコミュニティに所属し、ソーシャル・ネットワークを形成していく過程を「自分の居場所探し」としている。「自分の居場所探し」の過程ではコミュニティに参加し、同じ時間に、同じ場所で行動を共にし、時間・空間を共有し、受け入れられることで、そのコミュニティへの所属感が湧き、自分をその一部と捉えるようになり、自分の居場所であると

認識するようになる。反対に、参加したコミュニティの中で時間・空間の共有が十分にされない場合には、親密な関係を築くことができず、他のコミュニティを探し、人間関係を深めようとする。そのようにソーシャル・ネットワーク形成しながら自分の居場所を構築していくことで充実した留学生活に繋がっていくとされている。

本稿では、直接交流しソーシャル・ネットワークを形成することが難しい別科生や日本人学生とのソーシャル・ネットワークを築く場としてのオンライン交流会について触れていく。

3. オンライン交流会開催に向けて

オンライン交流会を行うにあたって、実際に別科生がオンライン上での交流会を希望しているか、また、どのような内容の交流会を期待するかについて調査するため、別科生に向けて、ニーズ調査を行った。ニーズ調査は Google Form を用いたアンケート形式をとった。アンケートはオンライン上で行うこととし、別科生にメールで配信した。アンケートは匿名で行われた。ニーズ調査は 2020 年 6 月 1 日から 2020 年 6 月 7 日までの 1 週間を回答期間とした。その結果、留学生 28 名から回答を得ることができた。なお、このアンケートは日本語と英語の 2 言語併記で行われた。

3-1 ニーズ調査の結果

留学生 28 名から得られた回答結果は以下の通りである。

ニーズ調査・質問 1

オンラインで日本人と交流する機会があったら参加しますか。

表 1 ニーズ調査・質問 1 回答

	別科生 (28 名)
はい	21 名 (75.0%) ⁽¹⁾
いいえ	7 名 (25.0%)

質問 1 は別科生が日本人学生とのオンラインでの交流を希望しているかどうかのニーズを知るために行った。結果は上記の表 1 の通り、全ての別科生が日本人学生との交流を希望しているわけではなかった。日本人学生との交流を希望しない別科生には次の質問でその理由を述べてもらった。

ニーズ調査・質問 2

「いいえ」を選んだ人に質問です。参加しない理由はなんですか。(複数選択可・記述式回答有り)

表2 ニーズ調査・質問2 回答

	別科生(7名)
興味がないから	2名(28.5%)
交流したいが、オンラインではしたくない	5名(71.4%)
日本人と交流する機会が他にもある	4名(57.1%)
時間がない(記述回答)	1名(14.2%)

もっとも多い回答には「交流したいが、オンラインではしたくない」というものがあった。ニーズ調査を行ったのは6月1日であり、オンライン授業が始まった4月27日からおよそ1ヶ月がたった頃であるが、すでにオンラインを介した交流に疲れがあった可能性がある。次に多い回答に「日本人と交流する機会が他にもある」であった。この回答をした別科生はすでに日本人と交流することができるソーシャル・ネットワークを形成していたと考えられる。「興味がないから」と回答した別科生の理由は本ニーズ調査からは言及できないが、日本人学生と交流すること自体に興味がない、あるいは交流会という企画に興味がないなどの理由が推察できる。

記述式回答では「時間がありません」と答えた別科生が1名いた。慣れないオンライン授業で時間がなかったのか、あるいはアルバイトを続けることができている別科生の場合にはアルバイトで多忙だった可能性も考えられる。

ニーズ調査・質問3

どのようなテーマについて話したいですか。(複数選択可、記述回答有り)

表3 ニーズ調査・質問3 回答

	別科生(質問2で「いいえ」と答えた7名を除く21名)
好きな本について	8名(38.0%)
好きな料理について	15名(71.4%)
好きなスポーツについて	5名(23.8%)
好きなアニメ・コミックについて	7名(33.3%)
日本語の勉強について	13名(61.9%)
自由会話	20名(95.2%)
趣味・旅行(記述回答)	1名(4.7%)

質問3の狙いは互いに初めて交流する別科生と日本人学生が話題に困ることなく円滑に交流ができるように話しやすいテーマを聞き出すことであった。しかしながら表3の通り、テーマを決めずに会話を行う「自由会話」が95.2%を占めた。次点で「好きな料理について」が71.4%、「日本語の勉強について」が61.9%と続いた。

質問1と質問3の結果、日本人学生との交流を過半数以上の別科生が希望していることから、日本人学生とのオンライン交流会の実施を決めた。テーマについては別科生の大多数が希望していることから定めなかったことにした。

3-2 オンライン交流会の概要

オンライン交流会は2020年6月24日にオンラインビデオチャットツールである「Zoom」を活用して行った。「Zoom」はKUISのオンライン授業でも活用されているため、別科生と日本人学生にとって馴染みのあるものである。

オンライン交流会は90分間行うことにした。90分の間にそれぞれの参加者が会話に参加できるようにするため3人から4人のグループを事前に作成した。交流会では2回グループを入れ替え、1人あたり計3つのグループで交流できるようにした。また、オンライン交流会の実施が初めてであるため、1回目のグループ、2回目のグループでは以下の表5、表6の属性を参考に、クラスのレベルや国籍・地域の類似している別科生が同じグループに参加できるよう配慮した。3回目のグループ分けはランダムである。ただし、1回目、2回目、3回目のグループの全てにおいて日本人学生数は1名か2名に限定した。なお、1つのグループあたりの交流時間は、入れ替えの時間と休憩の時間を考慮し、20分とした。

3-3 参加者の募集

オンライン交流会への参加者を募るため、メールで別科生と別科生との交流に興味がある学生が登録しているメーリングリスト「多文化交流ネット」に告知とGoogle Formで作成した申込みフォームを配信した。また、メールの他に、各レベルのインターアクションの授業において留学生別科の講師からオンライン交流会の告知をしてもらった。

参加申込みがあった学生のうち、実際に参加した学生の人数と別科生のインターアクションクラスのレベルと国籍・地域を以下の表にまとめる。なお、インターアクションクラスはレベル8に向かうほど能力の高いクラスである。

表4 交流会参加者数

	別科生	日本人学生
参加者数	11名	14名

表5 参加した別科生が所属するクラスのレベル

クラスのレベル	別科生(11名)
レベル3	2名(18.1%)
レベル4	2名(18.1%)
レベル5	2名(18.1%)
レベル6	1名(9.0%)
レベル7	1名(9.0%)
レベル8	3名(27.2%)

表 6 参加した別科生の国籍・地域

国籍・地域	別科生(11名)
インドネシア	3名(27.2%)
中国	3名(27.2%)
台湾	2名(18.1%)
ベトナム	1名(9.0%)
ブラジル	1名(9.0%)
日本	1名(9.0%)

4. オンライン交流会の実施

当日オンライン交流会が始まり、連絡なしに欠席した学生がおり、予め決めていたグループ編成を改めた。それ以降は別科生と日本人学生がそれぞれのグループに分かれ交流を始めることができ、円滑に会話ができていた。

4-1 オンライン交流会後

オンライン交流会後に今後のオンライン交流会の参考にするため、アンケート調査を行った。その結果、参加した別科生 11 名のうち 9 名(81.8%)と参加した日本人学生 14 名のうち 11 名(78.5%)から回答が得られた。なお、このアンケートは、オンライン交流会後に別科生と日本人学生の親交が続いているか問う質問や、学期を振り返る質問が含まれるため、交流会の開催日 2020 年 6 月 24 日からおよそ 1 ヶ月後である 2020 年 7 月 21 日に参加者のメールアドレス宛に Google Form を配信して行った。

5. 調査結果・考察

本章では、交流会後のアンケート調査の結果と考察を述べる。

5-1 オンライン交流会への参加目的

オンライン交流会の実施にあたっては、事前に参加目的を学生には問わなかった。しかし、今後、オンライン交流会を実施をする場合はさらに学生のニーズにあったオンライン交流会を開催するべきだと考え、別科生、日本人学生のそれぞれに以下の選択式質問をした。選択式質問の選択肢について別科生と日本人学生で問いが異なるものがある。

アンケート調査・質問 1

このオンライン交流会への参加目的は何ですか。(複数選択可・記述式回答有り)

表 7 別科生の参加目的

	別科生(9名)
異文化交流	7名(71.4%)
友人作り	7名(71.4%)
日本語学習	5名(55.5%)

表 8 日本人学生の参加目的

	日本人学生(11 名)
異文化交流	11 名(100.0%)
友人作り	6 名(54.5%)
外国語学習	3 名(27.3%)
日本語教育に興味がある	5 名(45.5%)

別科生、日本人学生の双方から記述した回答は得られなかった。

質問 1 の回答から得られる留意すべき点として、別科生は「異文化交流」と「友人作り」がともに 71.4%であることに對し、日本人学生の回答では「異文化交流」が 100.0%だが、「友人作り」は 54.5%ということがある。別科生はオンライン交流会を行うことで、交流会後にも継続した交流を求める傾向があることに對し、日本人学生は約半数が交流会においてのみの交流であると考えていることがわかる。交流会が日本で行われたことで日本人学生にとっては新たにソーシャル・ネットワークを形成する必要がなく、反対に別科生は Covid-19 の影響から自由に大学に行くことができないことで、コミュニティへの所属が難しくソーシャル・ネットワークを形成することに目的意識を持ったのだろう。このような目的意識の違いは、交流会が終わった後に不満に繋がったり、別科生に至っては友人ができなかったことで不安になったりすることも考えられる。このような目的意識の違いは交流会の告知をする段階で、明確に提示することで最小限に抑えられると考える。別科生と日本人学生が同じ目的を持ち参加することでソーシャル・ネットワークの形成がスムーズに行えるようになるだろう。

一方で、その他の項目を見てみると別科生は 55.5%が「日本語学習」を目的としていて、日本人学生は 45.5%が「日本語教育に興味がある」ことを目的としている。双方の約半数が目的としていることから、今後行われる交流会では、双方の目的を達成するため、「日本語を教える」や「日本語を習う」などのテーマで交流会を行うことができるだろう。

アンケート調査・質問 2

参加目的は達成できましたか。

表 9 アンケート調査・質問 2 回答

	別科生(9 名)	日本人学生(11 名)
はい	7 名(71.4%)	10 名(90.9%)
いいえ	2 名(22.2%)	1 名(9.0%)

別科生と日本人学生の双方ともに参加目的を達成した学生がほとんどであったが、達成できなかった学生も見受けられる。「いいえ」と答えた学生にはさらに達成できなかった理由を記述してもらった。参加目的と達成できなかった理由は以下の通りである。

表 10 参加目的が未達成の理由

	参加目的	理由(記述式回答・原文まま)
別科生 A	日本語の学習	時間が短くて、オンラインで見知らぬ人と交流するするのも下手なので、予期の効果を達成できません。
別科生 B	友人作り	やはり一回会っただけで友達になるのは難しいね
日本人学生 C	異文化交流、 友人作り、 外国語学習、 日本語教育に興味がある	時間が短かった。留学生 2 人しか話せなかった。

別科生 A は日本語学習を目的に参加したが、効果が得られなかったという。その理由に時間の短さとオンラインで知らない人との交流が苦手であることを挙げている。時間の短さは、グループの入れ替え時間を少なくすることや、交流会の時間を延長することで解決できるが、オンラインでの交流が苦手な点は、参加者本人のオンラインへの適正が影響する。オンライン交流会はどこにいても開催可能であることが利点であるが、誰もがオンラインで思うように交流できるわけでないことは今後のオンライン活動で考慮しなくてはならない点である。

次に別科生 B であるが、交流会で 1 度会うだけでは、友人になることは難しいという。友人になるまでは、時間をかける必要があるがオンライン交流会では時間をかけることができず、友人関係になることは難しかったのだろう。

最後に日本人学生 C については、「時間が短かった」という点に関しては、別科生 A と同意見である。また、「留学生 2 人しか話せなかった」という理由から「異文化交流」や「友人作り」に関して達成できなかったのだと考えたのだろう。しかし、実際のところ、日本人学生 C は交流会では別科生 3 名と交流しており、他の日本人学生も別科生とは 3 名か 4 名のみ交流したのみである。この意見が出た理由として、日本人学生 C が交流した別科生の中に日系の名前を持つ学生がいたことが考えられる。このような別科生と日本人学生の交流会において、日本人学生が別科生を別科生として認識できないということ、反対に別科生が日本人学生を日本人学生と認識できないことは、国際化していく中でさらに起こりうる問題であろう。そのためオンラインで交流する際には、別科生と日本人学生の双方に所属を明記してもらうなど、工夫が必要だろう。

5-2 オンライン交流会の設定

オンライン交流会に関して、参加人数や時間について意見を募った。

アンケート調査・質問 3

日本人学生と別科生の比率はどうでしたか。

表 11 アンケート調査・質問 3 回答

	別科生(9 名)	日本人学生(11 名)
別科生・日本人学生どちらもさらに多い方が良い	2 名(22.2%)	1 名(9.0%)
別科生がさらに多い方が良い	0 名(0.0%)	2 名(18.1%)
日本人学生がさらに多い方が良い	1 名(11.1%)	0 名(0.0%)
ちょうど良い	5 名(55.5%)	8 名(88.8%)
別科生がさらに少ない方が良い	1 名(11.1%)	0 名(0.0%)
日本人学生がさらに少ない方が良い	0 名(0.0%)	0 名(0.0%)
別科生・日本人学生どちらもさらに少ない方が良い	0 名(0.0%)	0 名(0.0%)

別科生、日本人学生ともに「ちょうど良い」が過半数の割合を占めている。その他には、「別科生・日本人学生どちらもさらに多い方が良い」や日本人学生からは「別科生がさらに多い方が良い」、別科生からは「日本人学生がさらに多い方が良い」などの選択肢が選ばれている。別科生からは「別科生がさらに少ない方が良い」という選択肢も選ばれている。選ばれた選択肢を概観すると、そのどれもが自分と所属の違う学生(交流相手)の割合・人数を増やすことで、交流会への主な参加目的である「異文化交流」または「友人作り」あるいはその両方をさらに活発化させる狙いがあると見てとれる。

アンケート調査・質問 4

グループごとに分かれて行った会話の人数はどうでしたか。

表 12 アンケート調査・質問 4 回答

	別科生(9 名)	日本人学生(11 名)
多すぎた	0 名(0.0%)	1 名(9.0%)
ちょうど良かった	9 名(100.0%)	10 名(90.9%)
少なすぎた	0 名(0.0%)	0 名(0.0%)

グループごとに分かれて行った会話では、Zoom の機能を使用し、ブレイクアウトルームに分けて行った。1 つのグループあたりの人数は 3 名から 4 名だった。回答では、別科生は「ちょうど良かった」が 100.0%であり、日本人学生は 90.9%だった。このことから 1 つのグループあたりの人数は 3 名から 4 名が適正であったと言える。一方で、日本人学生 1 名から「多すぎた」という回答が得られている。1 つのグループあたりの人数は限られているものの、1 グループあたりの人数をさらに少なくすることで、個人個人の発話量を増やすことができるため、このような回答が出たと推察する。

アンケート調査・質問 5

オンライン交流会の長さ(90 分)はどうでしたか。

表 13 アンケート調査・質問 5 回答

	別科生 (9 名)	日本人学生 (11 名)
長い	0 名 (0.0%)	1 名 (9.1%)
ちょうど良い	8 名 (88.8%)	6 名 (54.5%)
短い	1 名 (11.1%)	4 名 (36.4%)

オンライン交流会の時間については、「ちょうど良い」が別科生は 88.8%、日本人学生は 54.5%とどちらも過半数を占めている。一方で、別科生は 11.1%、日本人学生においては 36.4%が「短い」を選択している。大学の授業の構成上、90 分を超える交流会を行うと 2 つの授業時間に跨ることになり、参加者の募集が見込めなくなることや途中退室をしなければならないなど、オンライン交流会を運営する上で、問題が生じやすくなる。そのため、「短い」という意見に対しては、1 度の交流会の時間を長くすることよりも、交流会を複数回開催することで、改善を図りたい。

5-3 ソーシャル・ネットワーク形成

本節では、実際にオンライン交流会が別科生と日本人学生のソーシャル・ネットワークの形成に繋がっているか、親交が続いているかについて考察したい。

アンケート調査・質問 6

このオンライン交流会で出会った別科生(または日本人学生)と交流会後にも親交がありますか。

表 14 アンケート調査・質問 7 回答

	別科生 (9 名)	日本人学生 (11 名)
ある	5 名 (55.5%)	6 名 (54.5%)
ない	4 名 (44.4%)	5 名 (45.5%)

今回、オンライン交流会を開催した目的に、別科生が日本人学生と交流することで、新たにソーシャル・ネットワークを形成するということがある。結果として、別科生 55.5%、日本人学生 54.5%が、交流会時にソーシャル・ネットワークの形成に成功し、交流会後にも交友関係を継続することができている。しかし、別科生 44.4%、日本人学生 45.5%が交流会後には親交がないと答えており、交流会時にはソーシャル・ネットワークの形成ができなかったと考えられる。ソーシャル・ネットワークを形成するためには、より継続した時間の共有が必要であり、繰り返し参加でき、より長い時間の共有ができる場を提供することが求められる。

アンケート調査・質問 7

今学期、このオンライン交流会以外に別科生(または日本人学生)と交流できる機会がありましたか。

表 15 アンケート調査・質問 8 回答

	別科生 (9 名)	日本人学生 (11 名)
あった	6 名 (66.6%)	5 名 (45.5%)
なかった	3 名 (33.3%)	6 名 (54.5%)

KUIS では 2020 年 4 月から始まった学期では、全ての授業がオンラインで行われていたものの、別科生 66.6%、日本人学生 45.5%がお互いに交流できる機会があったと回答している。一方で、別科生 33.3%、日本人学生 54.5%が交流する機会がなかったと回答しており、交流する機会がオンライン交流会以外では得られなかった学生もいた。ここで注目したいことは、オンライン交流会に積極的に参加した学生であっても、オンライン交流会以外の交流の場に参加できなかったことにある。オンライン形態の授業が始まってから、別科生と日本人学生が交流する機会が減少していると考えられる。

大学に行くことができないために気軽に交流できる場がなく、授業がオンラインになってしまうと、対面授業時よりもさらに能動的にお互いに交流の機会を設けなくては、機会が得られないのだろう。

以下の質問では、質問 7 で交流する機会が「あった」と答えた学生に、どのような場で交流したか記述してもらっている。

アンケート調査・質問 8

質問 7 で「あった」と答えた方は、どのような場で交流しましたか。(記述式回答)

表 16 アンケート調査・質問 9 回答

	交流した場(記述式回答・原文まま)
別科生 D	<u>カエデメイト交流会</u>
別科生 E	<u>カエデメイトをやっていた。そして、日本人の友達もいるので、時々一緒にご飯を食べたことがある。</u>
別科生 F	<u>MULC⁽²⁾ and LINE</u>
別科生 G	<u>カエデメトル</u>
別科生 H	<u>バイト先。</u>
日本人学生 I	<u>去年交流のあった学生と話すことがあった</u>
日本人学生 J	<u>PA⁽³⁾</u>
日本人学生 K	<u>留学生への授業のビジター参加。</u>
日本人学生 L	<u>ゼミでの留学生との交流会</u>
日本人学生 M	<u>留学生のインターアクションの授業にビジターとして参加した。</u>
日本人学生 N	<u>日本語クラスビジター</u>

質問 8 の回答を見るとカエデメイト (KUIS におけるチューター制度) や授業へのビジターとしての参加が散見される。これらの回答を集計するにあたり、LINE や単に友達と述べられているものや、去年交流があった学生との交流などは個人的な交流として数える。なお、

1名の学生が複数の要素を回答をしている場合には、それぞれの回答を1名分として扱い、それぞれの要素には下線を引いている。

表 17 交流があった場の集計

	別科生(5名)	日本人学生(6名)
カエデメイト	3名(60.0%)	0名(0.0%)
MULC	1名(20.0%)	0名(0.0%)
授業・ゼミへの参加	0名(0.0%)	5名(83.3%)
アルバイト	1名(20.0%)	0名(0.0%)
個人的な交流	2名(40.0%)	1名(16.6%)

別科生は「カエデメイト」での交流を主に挙げており、日本人学生の83.3%が「授業・ゼミへの参加」と述べている。このことから別科生の記述からは見られないが、日本語の授業の中で、日本人学生と交流ができていない学生が少なくないことがわかる。一方で、オンライン交流会に参加していることから、授業内での交流がソーシャル・ネットワークの形成に繋がらずコミュニティへの所属はできていないからこそ、オンライン交流会に参加しているとも言えるだろう。山川(2012)では、「大学内でのソーシャル・ネットワークの形成が難しい場合には、大学の外でコミュニティに参加、あるいは形成しなければならない」と述べられているが、Covid-19の影響により、アルバイトなど大学外での交流機会も失われているため、それも難しく、交流機会は大学内の授業などを通じたものが主となっている。授業内での交流は、発言の内容や機会の制限があると考え、オンライン交流会のようなソーシャル・ネットワークの形成を目的とした自由に会話ができる場の提供が強く求められるだろう。

5-4 オンライン交流会の満足度

アンケート調査・質問9

このオンライン交流会について満足度はどうですか。

表 18 アンケート調査・質問10回答

	別科生(9名)	日本人学生(11名)
とても満足した	3名(33.3%)	5名(45.5%)
やや満足した	5名(55.5%)	5名(45.5%)
ふつう	1名(11.1%)	1名(9.0%)
やや満足できなかった	0名(0.0%)	0名(0.0%)
全く満足できなかった	0名(0.0%)	0名(0.0%)

別科生と日本人学生が互いに交流できる機会が少ない中で、オンライン交流会は別科生と日本人学生が交流し、ソーシャル・ネットワークを形成することができる貴重な機会となる。また、日本人との交流を楽しみに来日している別科生や、別科生との交流を期待し

て入学した日本人学生にとっては、オンライン交流会の満足度は学生生活の満足度に繋がるだろう。

質問 9 から「とても満足した」「やや満足した」と回答した別科生は 88.8%、日本人学生は 91.0%と多くの学生の回答はオンライン交流会に好意的であった。しかし、別科生の 11.1%、日本人学生 9.0%は「ふつう」と回答しており、互いに交流することができる機会を十分に活かせなかったのだと推察する。オンライン交流会の開催目的は、コミュニティ形成の一助となり、自由に会話をする場の提供であるが、その趣旨を明確に学生に伝え、サポートしていくことで、より満足度の高いオンライン交流会となるだろう。

6. まとめ

Covid-19 の影響により、授業に問題が生じるだけでなく、別科生がソーシャル・ネットワークを形成していく過程にも変化が生じている。大学に行くことができなかったことで、様々な交流の機会を得ることができなかった。また、別科生と日本人学生の交流を目的としたオンライン交流会を開催したが、約半数の別科生、日本人学生が交流会後にも続く交友関係を構築できていなかった。これは交流会の開催理由を単に「交流するため」だけでなく、交流会後にも続けることのできる交友関係の構築ということを示すことで、ソーシャル・ネットワークの形成しやすくなる環境を提供することで、増加すると考える。

引き続き、Covid-19 が収束せず、オンライン授業が継続する場合には、来日してからも別科生は日本人学生と接触する機会を得ることができない。このままオンライン形態が続くことで、別科生は自力でソーシャル・ネットワークを形成することがさらに難しくなり、このようなオンライン交流会の需要は増すだろう。しかし、このような一定の期間を定めて開催する交流会は、今まで交流がなかった別科生と日本人学生のマッチングには効果が見込めるが、継続したコミュニティの提供をすることができない。継続したコミュニティの提供のためにはオンライン上に常設していつでも出入りできるような場を作成したり、複数回のオンライン交流会を実施したりする必要がある。また、日本語のオンライン授業についても、積極的に日本人学生をビジターとして招待することで、授業そのものをコミュニティとすることができ、別科生が日本人学生とソーシャル・ネットワークを形成することへの支援に繋げることができる。

本稿では、アンケート調査で得ることのできた回答に対し、フォローアップ・クエスチョンを行っていないが、アンケート調査についてフォローアップ・クエスチョンを行うことで、オンライン交流会参加者の内省がさらに顕在化され、ソーシャル・ネットワークの形成やコミュニティへの所属についてのそれぞれの学生の考え方が見えてくるだろう。

本稿は、1 度のオンライン交流会の考察に過ぎないが、今後さらに盛んになっていくオンラインでの交流において、別科生と日本人学生がコミュニティへ積極的に参加し、互いにソーシャル・ネットワークを形成し、オンラインでコミュニティに参加し、所属することができるコミュニティを見つけるための一助となることを願う。

注

(1) 本稿では百分率表示時に小数点第 2 位以下を切り捨てて表示する。

- (2) “Multilingual Communication Center” の頭文字をとった略称。神田外語大学内の施設であり「擬似留学空間」として留学生、日本人学生、ネイティブの講師が気軽に交流できる場。
- (3) “Performance Activity” の略。留学生別科の授業に日本人学生を招いて行う授業の 1 つ。

参考文献

- (1) 田中共子(2000)『留学生のソーシャル・ネットワークとソーシャル・スキル』ナカニシヤ出版
- (2) 山川史(2012)「『自分の居場所探し』としてのソーシャル・ネットワーク形成」『ICU 日本語教育研究』8、49-63

オンラインで行うチューター活動の困難点

—チューターおよび留学生を対象とした質問紙調査より—

北川幸子

【キーワード】 パンデミック、留学生、チューター、ボランティア、オンライン

1. はじめに

学部生や院生が留学生とペアになり、留学生の学習や生活をサポートするチューター制度は1972年に国立の高等教育機関において国費留学生を対象に発足し、その後、私費留学生にも適用されるようになった（横田・白土 2004）。チューターは留学生と同じ専攻分野で学ぶ先輩学生から選定されることが多く、渡日後の一年間あるいは二年間、留学生の修学・生活支援を行う。チューターに対しては、多くの場合、謝金が支払われる。昨今では、グループで活動を行うものや、ボランティアで行うもの、日本語教員養成課程の学生をチューターにすることで双方向での学びをねらったもの、一定の参加をすれば国際交流活動として大学独自の認定証を発行するものなど、目的や形態に変化や広がりが見られる。

神田外語大学留学生別科（以下、別科）では2005年より「チューター」という名称のチューター制度を運営してきた。別科で1～2学期間学ぶ留学生と学部生をペアにし、週に一度学内で会って交流活動を行わせるもので、報酬なしのボランティアによる活動として運営してきた。当初はチューターに日本語クラスの予復習の手伝いや、留学生が書いた作文のチェックなどをさせており、留学生の日本語学習を支援するという意味合いが強かったが、特別なトレーニングを受けさせていないチューターに、そのような役割を期待することに懸念もあった。

その後、別科で受け入れる留学生のレディネスやニーズが少しずつ変化し、留学生をとりまく別科の状況も変わってきた。変化のひとつには、学内の留学生を支援する施設や人的リソース、ネットワークの充実化が挙げられる。来日の際に空港へ出迎え、寮やアパートに入るまで付き添ってくれる学生ボランティアや、英語や様々な言語を話すことを目的として設置された学内施設に常駐する、主に外国籍の、英語やその他の言語の教員、ライティングセンター等の教員、日本語教員や別科の職員に加え、2018年からは英語で対応できるカウンセラーも配置されており、様々な場面やニーズに応じて頼れる存在がある。このような状況の中で、チューターに求められる役割も少しずつ変化してきたと思われる。

筆者は2016年に、このチューター制度の運営業務を担当することになり、活動目的と活動実態にずれが生じていたことから、全体の見直しを行うことにした。見直しの際、別科の教職員で確認、共有したプログラムの目的は、1）留学生が授業で学んだ日本語を産出する機会を提供し、習得の促進をねらう、2）生の日本語に触れて学ぶ機会を提供する、3）学部生との交

流を通して文化を学ぶ機会を提供する、の3点である。

別科では産出を重視した「インターアクション」という科目が必修科目になっており、教室外でもなるべく日本語でコミュニケーションをしてほしいとの期待がある。日本に滞在している留学生は日本語と触れる機会に恵まれていると思われがちであるが、外国語大学で学ぶ学部生は英語等の学習言語を用いて留学生と交流したがる者も多く、キャンパス内では留学生の母語や英語で話す機会が多い。また、留学生同士の友人グループで行動している際には、グループの中の、日本語の運用能力が高い学生が会話をリードすることもあり、心理的な障壁から、特に初級レベルの留学生の日本語を話す機会が奪われてしまいがちである。このような背景から、留学生全員に学習中の言語を用いて話す機会、日本語話者と交流する機会を提供することを目的として、チューター制度を継続していくこととした。

プログラムの見直しに際し、「(日本語を)教える」という印象を与えかねない「チューター」という名称を廃止し、当時学生らがよく交流活動を行っていた「カエデラウンジ」にちなみ、「カエデメイトプログラム」に改称した。

2. 本稿の背景と目的

2020年度前期は新型コロナウイルスの感染が拡大した影響を受け、神田外語大学ではオンラインで授業を開講することになり、キャンパスへの入構が一定期間制限されることになった。別科に在籍する留学生らも、アパート等の自室からコンピュータなどを使って授業を受けることになった。

課外活動であるカエデメイトプログラムについて、実施すべきか否か検討がなされたが、日本に滞在していても自室にいるしかない留学生たちに、日本の学生たちと交流する機会をわずかも提供し、交流活動が日本語学習のモチベーションにつながることを期待して、全面的にオンラインで実施することになった。プログラムのオンライン化にあたっては、業務を担当する別科の日本語教員2名（うち1名は筆者）で随時相談しながら、通常の手順に修正を加え、進めていった。

本稿の目的は、オンラインによるカエデメイトプログラムに参加したチューター（以下、カエデメイト）および留学生を対象に、質問紙調査を行い、カエデメイトや留学生がオンラインによる活動をどうとらえたのか、問題や困難点があったかなどについて明らかにし、次回全面的にオンラインあるいは部分的にオンラインなどの形式で実施する際の注意すべき点や改善点を探ることである。

3. 先行研究

チューターとそのチューティーである留学生との関係構築上の難しさや、活動上の困難点や問題点について扱った先行研究は多い。

チューターが大学に提出する報告書の分析から、彼らが活動をどのようにとらえ、どのような学びや気づきを得ているかを考察した田中・椎名（2019）では、チューターらが異文化理解の機会や言語への関心の高まりなど、活動を肯定的にとらえている一方で、指導における試行錯誤や悩みも有していることがわかり、教職員間の連携を高め、見守り体制を強化していく必要があるとしている。また、田中（1997）では、チューターを対象に質問紙調査を実施し、異

文化間教育の視点から、彼らが挙げた、やってよかったことや困難について考察している。任期中の困難点として挙げられた中でもっとも評定の高かったものは言葉の問題であったが、チューター自身の英語力の自己評価を見るとそれほど低くないことから、背景には英語に対する「苦手意識」があるのではないかと分析している。

チューターと留学生に質問紙調査を行った小林（2007）では、活動の困難点として時間を調整することの難しさや、専門に関する質問に答えられない・答えてもらえない点を挙げる回答が両者に共通してあったという。今後の課題として、チューターの役割の明確化や、チューター・ガイドブックの作成、チューターや留学生をとりまく教職員の連携等を挙げている。同じく、チューターと留学生に質問紙調査を行った田中（2003）では、「うまくつきあいにくい原因があるとしたらそれは何か」尋ねたところ、チューターは「自分の語学力不足」を強く意識しているが、留学生の側ではチューターの語学力不足がそれほど意識されておらず、「日本人側のソーシャルスキルと社会知識の不足」に帰属がもっとも高かったという。チューターと留学生の間で原因に関する認知にずれはあるものの、「交流が進まない原因は、より大きく日本人側にある」という点においては共通した認識が見られたという。

謝金のない、ボランティアによるチュータープログラムを扱った先行研究には、岡山大学における取組みを報告したものがある。チューターの役割の明確化を目的に留学生を対象に行われた質問紙調査では、活動において「日本語の指導」や「付き添い支援」「情報提供・交流」などが行われていることが明らかになり、留学生の9割近くが活動に満足している一方で、「チューターの忙しさ」や「チューターの英語力不足」、「人間関係の構築ができなかったこと的不满」などの否定的意見も見られたという（岡・坂野 2006）。その後、再度留学生を対象に行われた質問紙調査では、定期的なチュータリングを受けた留学生ほど活動への満足度が高いこと、チュータリングの内容項目が多ければ多いほど満足度が高いことが明らかになったとしている（宇塚・岡 2016）。

これらの実践と比較し、別科のカエデメイトプログラムがこれまで特に大きな問題がなく継続できてきた理由として、以下のようなプログラムの特徴および環境的要因が考えられる。

- 1) 外国語大学に在籍する学生は総じて異文化や言語に関心を持っており、留学生との間に共通性を見出しやすい
- 2) 本学で学ぶカエデメイトには、様々な授業や課外の活動で多様な背景をもつ教員や学生と交流した経験があり、多様な文化、言語に慣れている
- 3) 活動時に日本語使用を強制せず、英語や留学生の母語、その他媒介語の使用を認めている
- 4) カエデメイトに「教える」ことを求めていること、お互いに歩み寄りながら、コミュニケーションを行い、双方向的な働きかけで交流することを、両者に共通認識として持たせている

今回は全体での顔合わせ会が実施できなかったため、4) の認識がどこまで共有できていたかは不明であるが、留学生とチューターの期待が一致していないと問題になる場合があることは以前から指摘されており（横田・白土 2004）、実施形態が変わったとしても、確認しておくべき重要な点である。

4. 2020 年度前期カエデメイトプログラムの実施手順と方法

今回の調査について報告を行う前に、2020 年度前期のカエデメイトプログラムについて、その実施手順と方法、工夫した点を整理しておく。

全体のスケジュールは表 1 のとおりである。コロナウイルス感染拡大の影響を受け、授業開始が遅れたことで、カエデメイトプログラムの開始時期も通常より遅くなり、活動期間も通常より約 1 カ月短い、2 カ月間となった。

急遽オンラインでの実施に切り替えて行ったことで、手順や形態を変更したものや、新たに追加したものは、表 1 中の 2)、3)、5)、7)、8) である。

以下、手順ごとに詳しく述べる。

表 1 2020 年度前期カエデメイトプログラムのスケジュール

時期	作業やイベント等
1 月	1) カエデメイトの募集
3 月下旬	2) 先学期から継続して在籍する留学生に参加希望を再確認
4 月上旬	3) カエデメイトの確定
4 月上旬	4) カエデメイトと留学生のペアリング
4 月中旬	5) カエデメイトおよび留学生に活動についての案内を配付
4 月 27 日～	【活動開始】
5 月下旬	6) 5 月分の活動レポートの回収・フィードバック返却
6 月 5 日, 9 日	7) カエデメイト対象の個別相談会実施
6 月 18 日, 22 日	8) 複数ペアでの合同セッションイベント実施
6 月下旬	9) 6 月分の活動レポートの回収
	【活動終了】

1) カエデメイトの募集

カエデメイトプログラムに参加を希望する学部生の募集は、前の学期の終盤に行っている。キャンパス内の掲示板や、学内で使用している情報システム「Campus Web」等で日程を告知し、昼休みの時間を利用して説明会を二回、実施している。参加を希望する学生は、説明会に参加し、活動内容等を理解した上で応募する手続きとなっている（過去にプログラムに参加したことがある学生のみ説明会への参加を免除）。

説明会において強調している点は、カエデメイトには英語を含む語学能力を求めている点、日本語を教える必要はない点、Language Exchange ではない点である。また、それに加えて我々がどのような人にカエデメイトとして活躍してほしいと思っているかも伝えている。例えば、多様な背景をもつ留学生に偏見なく付き合える人や、人とのコミュニケーションの中でうまくいかないことがあったときに、ほかの言葉で言い換えたりなど、積極的に工夫できる人などである。学内には、カエデメイトプログラム以外にもチューター制度がいくつかあり、それらの中には語学力や留学経験などが求められるものもあるため、混乱のないよう丁寧に説明している。

2) 先学期から継続して在籍する留学生に参加希望を再確認

別科で学ぶ留学生は、一学期目には必ずカエデメイトプログラムに参加しなければならないが、一年在籍する学生の二学期目の参加については任意としている。二学期目になると、キャンパスやアルバイト先などで様々なコミュニティに属し、十分な日本語の使用機会が得られ、ある程度自立的に生活できている学生も少なくないからである。

二学期間在籍する留学生には、一学期目の終了時に希望調査をとり、次学期の参加希望者を把握しているが、2020 年前期は急遽オンラインで実施することに決まったため、あらためて SNS やビデオ通話を用いた交流になる旨を伝え、それでも参加を希望するかどうか、Google form⁽¹⁾を用いて調査した。参加を希望していた 17 名のうち、1 名のみオンラインで実施するなら参加をしないと回答したため、2020 年度前期にカエデメイトプログラムに参加をする留学生は新入生 13 名、継続生 16 名の計 29 名となった。

3) カエデメイトの確定

カエデメイトプログラムに参加を希望する学部生が必要人数を超える場合には、抽選を行っている。2020 年度前期は、抽選後、候補者となった 29 名に再度連絡し、オンラインでの実施になる旨を伝え、Google form 上で参加か辞退かを回答してもらった。全員から参加を希望するとの回答が得られ、プログラムに参加するカエデメイト 29 名を確定することができた。

4) カエデメイトと留学生のペアリング

カエデメイトと留学生のペアリングは、業務担当の日本語教員が行っている。日本語の学習経験のない留学生や、社会経験豊富な、年齢の高い留学生など、留学生のプロフィールによって教員の判断で恣意的にペアを考えることもあるが、ほとんどの場合は無作為に組み合わせている。カエデメイト、あるいは留学生が活動の途中にペアの解消や変更を要望してくることもあるが、関係が破綻するほどでないかぎり、双方が歩み寄り、働きかけることで関係を構築していくように指導し、必要があれば教員が介入し、支援するなどしている。

5) カエデメイトおよび留学生に活動についての案内を配付

通常は、カエデメイトと留学生の両者が参加をする顔合わせ会を学内施設において実施し、活動についての案内やアイスブレイクなどの活動を行っている。学生らは、顔合わせ会で初めてペアになる相手と会うことになるが、他のカエデメイトや留学生とグループで話したり、ペアでビンゴゲームに参加したりなどするなかで、初対面の緊張をほぐし、スムーズな交流のスタートがきれるよう工夫して行っているものである。プログラムに参加するにあたり、注意してほしい点を、両者が参加する場で説明することによって、共通の理解、認識ができることも、顔合わせ会を実施する大きな利点であった。また、会の最後には各ペアで自己紹介をしたり、次回以降会う曜日や時限を話し合ったりする時間があるが、その際に別科の教員が交流の様子を見てまわり、担任クラスの留学生に声をかけたり、カエデメイトに助言をしたりなどする機会にもなっていた。

今回はキャンパスへの入構が制限されていたため、顔合わせ会を実施することはできなかった。カエデメイトへは文書 (PDF) を E メールで送付し、留学生には Zoom⁽²⁾を用いてオンライ

ンで行うクラスごとのガイダンスで文書（PDF）を配付し、各クラスの担任から案内をした。活動期間や活動方法といった基本的な情報に加え、以下の点についても説明を加えた。

- ・活動の目的は留学生が日本語のクラスで学んだことをアウトプットする時間を増やすこととお互いの文化に触れて学ぶ機会をもつこと
- ・一週間に一回、一時間程度、主に日本語を使って会話をすること
(カエデメイトは「先生」や「チューター」ではないため、あくまで交流を楽しむ)
- ・新型コロナウイルスの感染拡大をふせぐため、今回は直接会って対面で交流を行うことはせず、チャットやビデオ通話機能を用いてオンラインで交流を行うこと

6) 5月分の活動レポートの回収・フィードバック返却

活動が問題なく継続して行われているか、なにか問題が起こっていないかを把握するために、毎月月末に簡単な活動報告を Google form を用いてカエデメイトに提出させている。レポートに記述する項目は資料1のとおりである。レポートに書く内容は、ペアの留学生と相談して書いてもよいことになっている。

今回はオンラインで活動を実施することになったため、初回にあたる5月のレポートには、活動に使用しているツールや使用環境等について問う質問を追加した。

レポートの回収後、別科の専任教員が閲覧できるよう共有し、各レベルの担任がレポートに目を通し、対応が必要な状況などが起こっていないか確認するようにしている。また、各担任からカエデメイトへフィードバックを返せるようにしており、活動内容についてのヒントや留学生の様子などについてコメントする教員が多い。

7) カエデメイト対象の個別相談会実施

これまで対面で実施していたときには、カエデメイトが業務を担当する教員に E メールや、あるいは直接オフィスを訪問し、相談をしてくることがあった。例えば、性的少数者である留学生にどのように接すればよいかや、会話が続かない場合はどうすればよいかなど、交流について相談するものもあれば、留学生と連絡がとれない、あるいはお金に困っているようだなどと留学生の様子を心配するものなど、様々であった。

今回はキャンパスに入構することができず、物理的にオフィスに来ることができないことに加え、顔合わせ会等で担当教員と顔を合わせる機会もなく、心理的にも相談をしにくい状況があるのではないかと懸念されたため、業務担当の教員で相談をし、カエデメイト対象のオンライン相談会を企画、実施した。90分の個別相談会を二回実施し、指定の時間内に自由に Zoom にアクセスし、担当教員に直接相談できる機会を設けた。今回、相談会に参加をしたカエデメイトは1名であったが、学生側から相談しやすい状況を設定できたことは意味があったと思われる。

8) 複数ペアでの合同セッションイベント実施

ペアによっては学期途中になかだるみしてしまうことがあるため、複数のペアが合同で交流を行うイベントをこれまでも実施してきた。今回も希望するペアを対象に、Zoom を用いてオ

ンラインで合同セッションイベントを行った。1回目のセッションには5組、2回目のセッションには2組が参加し、活発な交流が行われた。

9) 6月分の活動レポートの回収

6月末にも5月末と同様に、活動レポートを提出してもらった。ただし、6月末でプログラムが終了となるため、担任からのフィードバックは返さず、業務担当の教員から、活動期間終了の連絡と参加へのお礼のみをEメールで送信した。

5. 調査方法

ここでは、今回実施した質問紙調査の方法について述べる。1) カエデメイト対象の質問紙調査および、2) 留学生対象の質問紙調査の概要は以下のとおりである。各質問紙の質問項目(資料2および3)は、参加前に不安を感じたかどうか、活動中になにか困難があったか、プログラムに参加をして満足しているかなど、共通のものを多く設定した。異なる質問項目としては、カエデメイトには次回への参加意欲をたずね、留学生にはプログラムが役に立ったかどうか、評価してもらった。1)の質問紙は日本語でのみ作成し、2)の質問紙は英語を併記して作成、日本語か英語で回答するよう依頼した。

1) カエデメイトを対象とした質問紙調査

時期：2020年7月14日～2020年7月28日まで

対象：2020年度前期のオンラインによるカエデメイトプログラムに参加した学部生

方法：Google form をメールで送信

有効回答数：21(参加者29名のうち、調査への協力を承諾した24名にGoogle form を送信)

調査内容：参加前に感じた不安とその変化、活動中に感じた困難、参加に対する満足度、次回への参加意欲

2) 留学生を対象とした質問紙調査

時期：2020年7月17日～2020年7月24日まで

対象：2020年度前期のオンラインによるカエデメイトプログラムに参加した留学生

方法：Google form をメールで送信

有効回答数：17(参加者29名のうち、調査への協力を承諾した24名にGoogle form を送信)

調査内容：参加前に感じた不安とその変化、活動中に感じた困難、参加に対する満足度、プログラムが役に立ったと思うか

6. 調査結果と考察

今回の調査では、無記名による回答としたため、年齢や学年、出身地等の属性によって考察することはできない。また、新型コロナウイルス感染拡大の影響を受け、留学を取りやめ、あるいは延期にした新入生も多く、別科に在籍する留学生数が通常の三分の一程度と少なかったこともあり、調査協力者の人数が少なかったため、今回は計量的な分析は行わず、質的に考察することとする。

6-1 参加する前の不安

表2は「プログラムが始まる前に不安はありましたか。」という質問に対する回答である。カエデメイトの約7割、留学生の約半数が「はい」と回答した。

表2 「プログラムが始まる前に不安はありましたか。」に対する回答

	カエデメイト	留学生
「はい」	15名（約71%）	9名（約53%）
「いいえ」	6名（約29%）	8名（約47%）
計	21名	17名

※（ ）内はそれぞれの回答者全体に占める割合

プログラムの開始前というのは、授業がすべてオンラインで行われることが決まり、なるべく人との接触や外出を自粛するよう推奨されていた時期であり、生活の変化に適応しなければならず、誰もが不安を感じていた時期でもあるが、学生らがカエデメイトプログラムに参加するにあたって感じていた不安というのは、どのようなものだったのであろうか。

不安を感じていたと回答したカエデメイト（15名／21名中）および留学生（9名／17名中）に、不安の内容について自由記述の形式で回答してもらったところ、カエデメイトと留学生とにやや異なる傾向が見られた。

まず、カエデメイトに目立ったものは、「話が続くかどうか」や「会ったことのない人と上手く会話を繋げられるか」など、会話が続くかどうかについての不安である。約半数にあたる7名が挙げていた。次に同程度に多かったのが、「仲良くなれるか」「どの様に相手と友好な関係を築けるか」などの人間関係構築に対する不安、そして「オンラインということにとっても不安がありました」「実際に会って話すことができないこと」「今回はオンラインでの交流でそのようなこと（ジェスチャーや写真を見せるなど [筆者注]）が簡単にはできないので」など、オンラインで実施することに対する不安で、それぞれ5名が言及していた。また、「どのレベルの日本語を使うべきか分からなくて不安」などのように、使用する日本語のレベルをどのように、あるいはどの程度調整すればよいか不安だったという回答も4名に見られた。これらの回答から、カエデメイトの中には、初めて知り合うことになる留学生とよい人間関係を構築し、毎週のセッションで会話を続けていけるかどうか不安を感じていた者が多かったことがわかる。約半数が「話が続くかどうか」に対する不安を感じていたと回答したが、オンラインで実施することになったことで、さらに不安が増長した可能性も考えられる。昨今、「若者の電話離れ」ということがよく聞かれるが、オンラインで、一対一で会話を継続しなければならないということにプレッシャーを感じた可能性も考えられる。

次に、留学生側の不安の内容を見てみると、「Because I can't speak Japanese at all.（日本語がまったく話せないから [筆者訳]）」「まだ日本語を上手に喋れないので」など、自分自身の日本語能力に関する回答がもっとも多く、不安があったと回答した9名のうち6名が言及していた。日本語学習者である留学生が、日本語母語話者と一対一で会話することになるため、留学生にとっては大きなプレッシャーになっていたと思われる。他には3名が「この人は本当に私と友達になりたいか」「どうやってカエデメイトと仲良くなるか」などといった、人間関係構築に

対する不安を挙げた。初めて会う人とよい関係が作れるかという不安は、カエデメイトと留学生に共通して見られた点である。オンラインで実施することに対する不安を挙げた留学生は1名のみで、「I always feel awkward when I have to talk with someone in video call because I don't know what to do, I don't know what to say and I can't express myself. (ビデオ通話をしなければならないとき、いつもどうしていいか、何を言ったらいいかわからなくなって、気まずくなり、うまく自分を表現できなくなるから [筆者訳])」という回答が見られた。過去の経験から、苦手意識を持っており、不安に感じたと思われる。しかしながら、留学生の間ではオンラインで実施することへの不安はあまり目立たず、自分自身の日本語能力に関する不安がもっとも目立った。

6-2 参加する前に感じた不安の参加後の変化

これまで経験したことがない未知のことに挑戦するとき、漠然とした不安を感じることは誰しもよくあることであるが、今回カエデメイトや留学生が感じた不安は、実際に大きな問題につながったのであろうか。

「活動開始後、その不安はどうなりましたか。」という質問に対して、参加前に不安があったと回答した15名のカエデメイトのうち、全員が活動開始後すぐに、あるいは数回を経て解消されたと回答している。また、「留学生のフレンドリーさや会話への意欲に助けられた」「留学生がとても優しく、困っていても助けてくれたので、不安が楽しみに変わった」「留学生がリードしてくれて不安がすぐに消えた」などの記述から、留学生からの働きかけが不安の解消につながっていたことが読み取れる。両者が相互に働きかける交流プログラムではあるが、カエデメイトらがホスト側である自分、母語話者である自分がリードしなければというプレッシャーを無意識のうちに感じていた可能性も考えられる。

同じ質問に対して留学生らは、2名が「まあまあ(解消された)」と回答し、残りの7名は活動開始後すぐに、あるいは数回を経て解消されたと回答している。カエデメイトも留学生も、活動開始後には不安が徐々に解消され、大きな問題にはつながらなかったことがわかった。

6-3 活動中に感じた困難点

活動を通して大変だったことがあったかどうかを聞いたところ、カエデメイトの約4割、留学生の約2割が「はい」と回答した。

表3 「活動を通して、大変だったことはありましたか。」に対する回答

	カエデメイト	留学生
「はい」	9名 (約43%)	3名 (約18%)
「いいえ」	12名 (約57%)	14名 (約82%)
計	21名	17名

※ () 内はそれぞれの回答者全体に占める割合

大変だったことがあったと答えたカエデメイト(9名/21名中)および留学生(3名/17名中)に、大変だったことの具体的な内容について質問したところ、カエデメイトと留学生とで異なった傾向が見られた。

カエデメイトの回答に目立ったのは、オンラインで実施したことにより生じた、インターネット接続上の問題や、アプリ等の操作の問題で、6名が言及していた。それ以外では、留学生からの日本語学習や日本文化に関する質問や要望にどう対処すればよいか困ったという回答が2名からあった。また、1名からは「オンライン授業で課題が多い中、活動をしなければならなかった」という、学業との両立の難しさについて言及する回答もあった。

留学生の回答を見ると、1名のみが音声の聞きとりづらさという、オンラインで実施したことによって生じた問題を挙げ、その他は話す話題に困ったという回答が1名、活動時間以外の誘いに相手が来てくれなかったという回答が1名からあった。

6-4 参加満足度

今回、オンラインによるカエデメイトプログラムに参加をしたことに対して、どの程度満足をしているか、両者に質問した。結果は次の表4のとおりである。

表4 「今回、カエデメイトプログラムに参加をして、満足していますか。」に対する回答

	カエデメイト	留学生
「とても満足」	16名（約76%）	9名（約53%）
「満足」	5名（約24%）	6名（約35%）
「どちらでもない」	0名	2名（約12%）
「不満」	0名	0名
「とても不満」	0名	0名
計	21名	17名

※（ ）内はそれぞれの回答者全体に占める割合

カエデメイトの約8割が「とても満足」、2割が「満足」と回答しており、全員が今回プログラムに参加したことに満足していることがわかる。留学生のほうは2名が「どちらでもない」と答えてはいるが、残りの9割近くが「とても満足」、「満足」と答えており、今回、オンラインでの実施に切り替えてプログラムを運営したことには、一定の成果があったと言える。

対面で実施していたときにも同程度の満足度の高さが得られていたかを確認することができないため、今回の満足度の高さをオンラインでの実施によるものか、もともとのプログラムの内容や運営方法等によるものかを判断することはできない。オンラインでの実施が、本来対面でやるべきものの代替的な措置という認識をすれば、評価や満足度は下がってしまうのかもしれないが、反対に、これまでのキャンパスに通学する形の学生生活であれば、カエデメイトはアルバイトやサークル活動等で忙しい者が多かったと推察され、留学生にしても、アルバイトや友だちとのつきあい、観光など、日本語や日本文化と接する機会はずっと多くあったはずである。むしろ制約の多いパンデミック下の生活の中で人と知り合い、交流し、関係を構築していく過程が、今回に限ってさらに価値のあるものとなっていた可能性もある。

カエデメイトは在学中、何度でも応募をして参加することができるため、「次に機会があれば、もう一度カエデメイトプログラムに参加したいですか。」という質問をした。選択肢は「はい、対面（キャンパスで活動）、オンライン（ネット上で活動）に関わらず、参加したいです。」「対

面なら参加したいです。」「オンラインなら、参加したいです。」「いいえ、対面でもオンラインでも、参加したくないです。」の4択とした。全体の9割に近い18名が対面、オンラインに関わらず参加したいと回答し、この回答からも、カエデメイトの今回の満足度の高さがうかがえる。残りの3名は対面での実施なら参加したいと回答した。参加したくないと回答したカエデメイトはいなかった。

対面なら参加したいと回答した3名の、他の質問項目に対する回答を見ると、2名は交流の際、音声に問題があったことを報告しており、そのうちの1名はオンライン授業との両立が難しかったとも回答しているものの、3名ともが今回の参加を「とても満足」と回答しており、今回オンラインで行った活動をすべて否定的に評価しているわけではないことがうかがえる。

6-5 留学生が考えるカエデメイトプログラムの意義

留学生にのみ、カエデメイトプログラムが役に立ったと思うか聞いてみたところ、1名を除く16名が役に立ったと回答した。「いいえ」と回答した留学生は、カエデメイトプログラムが終わってから相手と連絡がとれなくなったことや、カエデメイトの活動時間以外で相手が誘いのってくれなかったことなどを他の質問で回答しており、プログラムの趣旨やカエデメイトの役割を適切に理解していなかった可能性がある。

「どのような点で役に立ちましたか。具体的（ぐたいてき）に書いてください。」という質問に対しては様々な回答があった。回答の記述から、抽象化できるものを抽出し、大小のカテゴリーに整理したものが表5である。

やはりもっとも多いのが、日本語の学習に役立ったというコメントである。会話やリスニングの能力の伸びにつながったというものが多かったが、語彙や文法の面で伸びたという回答もあった。また、会話練習のよい機会になっていたという回答も5名からあり、本プログラムのねらいどおり、日本語を使う機会になっていたことがわかる。また、もうひとつのねらいである、日本文化、若者文化を学ぶ機会にもなっていたことがわかる。

また、副次的な産物として、カエデメイトプログラムの役に立った点を「新しい友人の獲得」とした留学生もいた。ただ「楽しい」ということを挙げている者も3名おり、言語や文化を学ぶ上でのメリット以外に、留学生生活を充実させる側面もあったことがわかる。

表5 留学生はカエデメイトプログラムがどのような点で役に立ったと考えているか

役に立った点		言及した人数 (／16名中)	回答にあった記述の例
大カテゴリー	小カテゴリー		
日本語学習	日本語能力の伸び	9名	「会話やリスニングの能力が伸びたと思います」「文法やよく使う言葉をどんどん上手になりました」
	練習の機会	5名	「話すチャンスがあります」「In my Interaction Class I feel less nervous talking in my PA session (「インターアクション」の授業のPAで話すとき、あまり緊張しないですんだ)」「Kaedemate is like the best output to practice daily conversation (カエデメイトは日常会話を練習するのにとてもいいアウトプットの機会)」「日常会話を練習するために役に立ちました」
日本文化・日本事情	新しい知識の獲得	8名	「カエデメイトを通じて家族の関係のような若者の考え方を知ります」「異文化交換をした上でより日本のことをよく理解することができた」「日本の入試や恋愛事情や家庭関係などについてもさらに分かるようになりました」
交流	新しい友人の獲得	4名	「We have become friends. I am very grateful for this program (友達になれて、このプログラムに感謝している)」「making new friend (新しい友達を作れたこと)」
	楽しい経験	3名	「The Kaedemate program makes the semester more enjoyable in general (カエデメイトプログラムに参加したことでこの学期がさらに楽しいものになった)」「日本の学生と話し合うことができて楽しかったです」「面白いことや困ることなど一緒にシェアしたりするのは快くていい感じですよ」

※表中の英語による回答には()に筆者訳を付した。

7. まとめと今後の課題

2020 年は新型コロナウイルスの感染拡大を受け、全世界で様々な制限や修正が求められた。教育現場も例外ではなく、本学でも前期はすべての授業をオンラインで行うことになった。別科で受け入れをした留学生らは、憧れの国への留学を果たしたにも関わらず、キャンパスに行くことすらできず、それぞれの自室で留学生活を送ることになった。

別科では、これまで継続的にカエデメイトプログラムを実施してきたが、2020 年度前期は初めてオンラインで実施することになり、29 ペアの学生が参加をした。本稿では、オンラインによるカエデメイトプログラムに参加をしたカエデメイトおよび留学生を対象に行った質問紙調査の結果から、彼らがどのような不安を感じ、どのように対処していたか、どの程度満足していたのかを考察した。

カエデメイトには、会話が続くかという不安や、仲良くなれるかという人間関係構築に対する不安が目立ち、留学生では、自分自身の日本語能力に不安を感じたと回答した者がもっとも多かった。オンラインで活動を行うことに対する不安を挙げた回答者は、カエデメイト、留学生共に多くなく、活動の妨げになっていたような例は今回の調査では見られなかった。

一方で、活動中の苦勞に関しては、カエデメイトからは、インターネットの接続の不安定さや、音声の聞こえづらさなど、オンラインで活動を行ったことに起因するものが多く挙げられた。しかしながら、今回参加をした上での満足度を問う質問に対しては、カエデメイトでは全員が、留学生では9割近くが「とても満足」あるいは「満足」と回答しており、多少の大変さはあったものの、今回の経験を肯定的にとらえていることがわかった。

今回の調査結果の考察から、今後、オンラインでカエデメイトプログラムを実施する際の改善策として、以下を提案したい。

- 1) Zoom 等を用いて、教員、カエデメイト、留学生が参加する、「オンライン顔合わせ会」を実施する。
- 2) オンラインで使える活動のヒント集を作成し、配付する。

1) の点に関しては、日本語教員の手助けがある中で、自己紹介やアイスブレイクなどの活動ができると、留学生らの初回の不安が多少払拭できるかもしれない。また、今回の回答に、カエデメイトの責任範囲や役割を適切に理解していないと思われるものが一部見られたが、全員が揃う中で、プログラムの目的や趣旨、注意点などを確認することで、共通の認識や合意が得られることも期待できる。2) に関しては、実際に今回の活動で、家の周辺の風景をビデオ通話で見せながら紹介した例や、画面共有でウェブサイトと一緒にしながら会話を楽しんだ例などが活動レポートに報告されており、学生らのアイデアを共有する形にすることも一案である。一部、困難点として挙げられたインターネット環境については、突然起こったパンデミックによって急速にインターネットの需要が高まったことなど、今回に限られる事情によるところが大きいと思われるが、問題が起こったときに相談できる窓口を確保し、案内しておくことも検討したい。

授業や課外活動のオンラインへの移行は、一時的なものとして終わりを迎えるのか、あるいは今後「ニューノーマル」として部分的に定着することになるのかは、現時点では不明である。

しかしながら、今回の試みが無駄にすることなく、あらゆる可能性を視野に入れながら、今後に向けた内省と修正、開発を続けていくべきであろう。カエデメイトプログラムはボランティアで活動に参加をしてくれる学部生によって支えられてきたが、言語や文化に関心の高い外国語大学の学生にとっては、日本にいながらにして多言語、多文化に触れることができる貴重な機会であり、毎回の募集には定員の3倍近くの応募がある。活動を通して生きた言語や異文化コミュニケーション、人間関係構築のソーシャルスキルなどを学び、成長することができるのは留学生もカエデメイトも同じであり、支えるホストと支えられるゲストという関係性ではなく、互恵的な関係性が築けており、これまで双方から肯定的な評価を得てきた。今後も質問紙調査やインタビュー調査等を重ね、検証と改善を重ねながら、継続していきたい。

注

- (1) アメリカの Google LLC 社が提供する調査管理ソフトウェア。
- (2) アメリカの Zoom Video Communications 社が提供するコミュニケーションプラットフォーム。

参考文献

- (1) 宇塚万里子・岡益巳(2016)「ボランティアによるチュータリングの現状と課題ー留学生に対するアンケート調査結果を踏まえてー」『岡山大学全学教育・学生支援機構教育研究紀要』1、133-152
- (2) 岡益巳・坂野永理(2006)「ボランティアによる日本語研修生を対象としたチュータリングの現状と問題点」『留学生交流・指導研究』9、5-16
- (3) 小林浩明(2007)「チューター制度の改善と留学生アドバイジング」『北九州市立大学国際論集』5、53-62
- (4) 田中共子(1997)「日本人チューター学生の異文化接触体験(2):その役割と異文化交流に関する質問紙調査」『広島大学留学生センター紀要』7、84-108
- (5) 田中共子(2003)「日本人学生と留学生の対人関係形成の困難に関する原因認知の比較」『学生相談研究』24、41-51
- (6) 田中里奈・椎名渉子(2019)「留学生を対象としたチューター制度の現状と課題:フェリス女学院大学を例として」『フェリス女学院大学文学部紀要』54、61-78
- (7) 横田雅弘・白土悟(2004)『留学生アドバイジングー学習・生活・心理をいかに支援するか』ナカニシヤ出版

資料 1

活動リポートの記入項目（1 から 23 までは5月と6月で共通、24以降は5月のみ）

1. メールアドレス
2. 学籍番号
3. 名前
4. 留学生の学籍番号
5. 留学生の名前
6. 留学生の在籍クラス

7. 1回目セッションの日付
8. 1回目セッションの時間
9. 1回目セッションの内容
10. 2回目セッションの日付
11. 2回目セッションの時間
12. 2回目セッションの内容
13. 3回目セッションの日付
14. 3回目セッションの時間
15. 3回目セッションの内容
16. 4回目セッションの日付
17. 4回目セッションの時間
18. 4回目セッションの内容
19. 5回以上セッションした人は、こちらにセッションの日付・時間・内容を記入してください。
20. カエデメイトプログラムの今月の感想・気づいたこと（これは学部生の感想です）
21. カエデメイトプログラムの今月の感想や成果・来月の目標（これは留学生の感想です。留学生に聞いて、書いてください。）
22. 今月の活動の中で、問題などありましたか。問題があった人は、さしつかえなければご記入ください。
23. その他、質問や要望があればご記入ください。
24. 活動（交流）に使用しているツールは何ですか。
25. 毎回の交流は、どのように行っていますか。
26. 使用しているツールや使用環境等に何か問題がありますか。あれば、書いてください。
27. 今後、次のような企画があれば参加したいですか（実施するかどうかは現時点で未定です）。参加したいものがあれば、すべてチェックしてください。
カエデメイト対象の悩み相談会（zoom）・他のペアと合同で、グループで行う交流会（zoom）

資料2

カエデメイトを対象とした質問紙調査の質問項目

1. 今回、カエデメイトプログラムに参加をして、満足していますか。
とても満足・満足・どちらでもない・不満・とても不満
2. プログラムが始まる前に不安はありましたか。
はい・いいえ
3. どのような不安でしたか。具体的に書いてください。
4. 活動開始後、その不安はどうなりましたか。

5. 活動を通して、大変だったことはありましたか。

はい・いいえ

6. どのようなことが大変でしたか。具体的に書いてください。

7. 次に機会があれば、もう一度カエデメイトプログラムに参加したいですか。

はい、対面（キャンパスで活動）、オンライン（ネット上で活動）に関わらず、参加したいです。

対面なら参加したいです。

オンラインなら、参加したいです。

いいえ、対面でもオンラインでも、参加したくないです。

資料3

留学生を対象とした質問紙調査の質問項目

1. 今回、カエデメイトプログラムに参加をして、満足していますか。

After participating in the Kaede Mate program this term, were you satisfied with it?

とても満足 Very satisfied・満足 Satisfied・どちらでもない Not sure・不満 Unsatisfied

とても不満 Very unsatisfied

2. プログラムが始まる前に不安はありましたか。

Did you feel nervous before the program began?

はい Yes・いいえ No

3. どのような不安でしたか。具体的（ぐたいてき）に書いてください。

In what ways did you feel nervous? Please explain concretely.

4. 活動開始後、その不安はどうなりましたか。

For those of you who did feel nervous before the program started, how did you feel after it started?

5. カエデメイトプログラムは役に立ちましたか。

Was the Kaede Mate Program helpful to you?

はい Yes・いいえ No

6. どのような点で役に立ちましたか。具体的（ぐたいてき）に書いてください。

In what ways was the program helpful? Please explain concretely. (Please provide concrete examples.)

7. 活動を通して、大変だったことはありましたか。

Did you have any problems/difficulties while participating in the program?

はい Yes・いいえ No

8. どのようなことが大変でしたか。具体的に書いてください。

In what ways was the program difficult? Please explain concretely.

執筆者一覧（50 音順）

上原由美子

神田外語大学留学生別科主任 准教授

大内薫子

神田外語大学留学生別科 非常勤講師

川名恭子

神田外語大学留学生別科 非常勤講師

北川幸子

神田外語大学留学生別科 専任講師

鈴木小百合

神田外語大学留学生別科 専任講師

瀬戸彩子

神田外語大学留学生別科 専任講師

高橋亘

神田外語大学留学生別科 専任講師

藤岡亮子

神田外語大学留学生別科 専任講師

古島友也

神田外語大学グローバル日本語センター 専任講師

村上智子

神田外語大学留学生別科 専任講師

若月理恵

神田外語大学留学生別科 非常勤講師

神田外語大学留学生別科
オンラインによるインターアクション日本語教育の可能性
2020 年度春学期 オンライン授業・活動報告
岩本遠億・上原由美子（編）
2021 年 3 月発行

発行所 神田外語大学留学生別科
261-0014 千葉県千葉市美浜区若葉 1-4-1
Tel. 043-273-2056
印刷 藤原印刷株式会社