

日本語教育において同期型のオンライン授業を
効果的に行うための研究
—初級レベルを中心に—

日本大学大学院総合社会情報研究科
総合社会情報専攻

指導教員 保坂 敏子 71171012 藤本 かおる

2024

目 次

第 1 章 研究の背景と目的

第 1 節	研究の背景	1
第 2 節	本論の研究課題	3
第 3 節	研究の方法	4
第 4 節	データの分析方法	5
1.4.1	アンケート記述の KJ 法による分析	5
1.4.1.1	KJ 法とは	5
1.4.1.2	KJ 法のバージョン	6
1.4.1.3	分析の方法	6
1.4.2	授業の振り返りの分析について	9
1.4.2.1	本研究での改訂版タキノミーの使用意義	9
1.4.2.2	ブルームのタキノミーから改訂版タキノミーへ	10
1.4.2.3	改訂版タキノミーについて	12
第 5 節	言葉の定義	14
第 6 節	本論の構成	19

第 2 章 先行研究（1）他分野での同期型システムに関する研究

第 1 節	教授メディア利用の利点	21
第 2 節	同期型システムについて	23
第 3 節	同期型システムでの教育活動方法	26
第 4 節	工学分野やシステム開発分野の先行研究	29
第 5 節	Video-Mediated Communication (VMC) に関する先行研究	32
第 6 節	語学教育における同期型システムに関する研究	34
第 7 節	同期型システムに関するその他の研究とこれまでのまとめ	38
第 8 節	コロナ禍の取り組みから得られた知見	39
第 9 節	調査結果を考察するための理論的枠組み	40

第 3 章 先行研究（2）日本語教育における同期型システムに関する研究

第 1 節	同期型システムを用いた遠隔交流授業に関する研究	45
第 2 節	同期型システムを使ったオンライン授業の実践に関する研究	49
第 3 節	日本語での遠隔接触場面におけるコミュニケーションの特徴	52
第 4 節	日本語教師と ICT の活用に関する研究	53
3.4.1	教師の ICT 利活用を阻む要因	53
3.4.2	オンライン授業を経験した教師に関する研究	55
3.4.3	現場の日本語教師の ICT 活用に関する意識調査	56
第 5 節	コロナ禍以降の日本語教育におけるオンライン授業に関する研究	58
第 6 節	総括	59

第4章 コロナ禍における日本語教師のオンライン授業に対する困難感の調査

第1節	調査の目的	61
第2節	調査時期と調査方法	61
第3節	調査協力者について	63
第4節	2020年春時期の日本語教育現場における授業のオンライン化の状況	64
4.4.1	授業のオンライン化の開始時期について	64
4.4.2	所属機関の授業のオンライン化の要請事項や方針	66
第5節	オンライン化に対しての所属組織や部署で教師研修について	68
4.5.1	組織としての研修の有無	68
4.5.2	授業のオンライン化に関する情報収集について	69
4.5.3	オンライン授業についてのイメージ	69
第6節	授業をオンライン化することに対してどのような不安を感じているか	72
4.6.1	分析の目的とグループ分け	72
4.6.2	KJ法による分析結果からみる授業のオンライン化に対する困難感	72
4.6.2.1	非常勤教師の自由記述回答の分析	73
4.6.2.1.1	非常勤教師授業のオンライン化に対して不安を感じていること	
4.6.2.1.2	非常勤教師が授業のオンライン化に関して知りたいこと	
4.6.2.1.3	非常勤教師が授業のオンライン化に対して不満を持っていること	
4.6.2.1.4	非常勤教師の記述から見られた3つの要素の関係性	
4.6.2.2	専任教師，教員の自由記述回答の分析	78
4.6.2.3	運営担当者の自由記述回答の分析	81
4.6.2.4	異なるグループで共通していたこと	84
4.6.2.5	グループごとの差異	84
第7節	オンライン化のための授業の見直しについて	86
第8節	同期型システムを使った授業を行うことに対して感じている困難感	87
4.8.1	KJ法による分析結果	87
4.8.2	非常勤教師の自由記述回答の分析	88
4.8.2.1	非常勤教師がオンライン授業に対して不安を感じていること	88
4.8.2.2	非常勤教師がオンライン授業について知りたいこと	90
4.8.2.3	非常勤教師がオンライン授業について不満を持っていること	90
4.8.2.4	非常勤教師のオンライン授業に対する前向きな姿勢	92
4.8.3	常勤教師，教員の自由記述回答の分析	93
4.8.3.1	常勤教師，教員オンライン授業に対して不安を感じていること	93
4.8.3.2	常勤教師，教員がオンライン授業について知りたいこと	94
4.8.3.3	常勤教師，教員がオンライン授業について不満を持っていること	96
4.8.3.4	常勤教師，教員のオンライン授業に対する前向きな姿勢	96
4.8.4	非常勤と常勤教師，教員の分析に結果について	96
4.8.4.1	知りたいことに関して	96
4.8.4.2	非常勤教師と常勤教師，教員に見られた前向きな姿勢について	97
4.8.5	運営担当者の記述回答の分析の結果	97

第9節	考察	100
4.9.1	分析結果のまとめ	100
4.9.2	オンライン化に対しての準備時間不足	100
4.9.3	オンライン授業のための ICT 環境の不足	101
4.9.4	オンライン授業に関する経験や知識の不足	101
4.9.5	前提条件の違いと先行きの不透明さ	102
4.9.6	まとめ	102

第5章 オンライン授業で起こった問題とその対処法に関する調査

第1節	調査の目的	104
第2節	調査方法について	104
5.2.1	調査方法と時期	104
5.2.2	調査項目と分析の手順について	105
第3節	調査対象者について	106
第4節	オンライン授業で問題を感じる授業レベルや具体的な内容について	107
第5節	それぞれの表札及びラベルにおいて実際に起こった問題について	109
5.5.1	分析の視点	109
5.5.2	初級レベルで見られた問題	110
5.5.3	中上級レベルで見られた問題	113
5.5.4	レベル分け以外で見られた問題	115
5.5.5	初級レベルのオンライン授業で実際に起こった問題についてのまとめ	118
第6節	問題への対処法について	118
5.6.1	分析について	118
5.6.2	対処できなかった問題について	118
5.6.2.1	教師が対処できなかった問題	118
5.6.2.2	教師の個人的資質は対処できるかできないかに関連しているのか	120
5.6.2.3	対処できなかった問題についてのまとめと考察	122
第7節	まとめ	122

第6章 初級レベルのオンライン授業での教室活動の特徴に関する調査

第1節	調査の目的	124
第2節	調査方法	124
6.2.1	調査時期と協力者の選定	124
6.2.2	調査への承諾とフェイスシートの項目, 授業振り返りシートについて	124
6.1.3	分析の手順	126
第3節	調査協力者と振り返りに記入された授業について	126
6.3.1	調査協力者について	126
6.3.2	学生や授業について	127
6.3.3	学習環境について	128

6.3.4	協力者についてまとめ	128
第4節	本論における改訂版タキソノミーの知識次元サブカテゴリーの設定	129
第5節	改訂版タキソノミーによる教室活動分析とその結果	131
6.5.1	分析手順の変更とパターンプラクティスの扱いの追加	131
6.5.2	改訂版タキソノミーでの分析からみる初級オンライン授業の特徴	
6.5.2.1	授業分析の概要	133
6.5.2.2	知識次元について	133
6.5.2.3	認知プロセス次元について	134
6.5.3	それぞれのパターンにおける授業のタキソノミー・テーブルでの分析	136
第6節	考察	139

第7章 教師の授業の振り返りから見る初級オンライン授業が対面授業より勝る点と劣る点

第1節	調査の概要	143
第2節	認知プロセス次元別の分析1：「記憶する」	145
7.2.1	「記憶する」に見られた教室活動	145
7.2.2	「記憶する」ための活動から見るオンライン授業の良かった点	145
7.2.3	「記憶する」ための活動から見るオンライン授業の良くなかった点	150
7.2.4	「記憶する」KJ法分析まとめ	157
第3節	認知プロセス次元の分析2「理解する」	157
7.3.1	「理解する」に見られた教室活動	157
7.3.2	「理解する」ための活動から見るオンライン授業の良かった点	157
7.3.3	「理解する」ための活動から見るオンライン授業の良くなかった点	163
7.3.4	補足説明で見られた反省点と授業改善のアイデア及び授業に対する工夫の必要性	173
7.3.5	「理解する」のKJ法分析まとめ	174
第4節	認知プロセス次元の分析3：「応用する」	175
7.4.1	「応用する」ための活動から見るオンライン授業の良かった点	175
7.4.2	「応用する」ための活動から見るオンライン授業の良くなかった点	179
7.4.3	「応用する」のKJ法分析まとめ	184
第5節	ハイブリッド授型業に見られた問題	185
第6節	分析の結果と新たに見えてきた視点	190
7.6.1	3つの認知プロセス次元の共通点と相違点から見るオンライン授業が対面授業より勝る点と劣る点	190
7.6.2	オンライン授業が対面授業より勝る点に関する新たな視点	192
7.6.3	同時型オンライン授業が対面授業より劣る点に関する新たな視点	194
7.6.4	教師がオンライン授業に困難感を感じた原因	199

第8章 第6章と7章からの初級オンライン授業についての考察

第1節	考察の視点	201
第2節	カメラとマイクの使用を含めた学生の ICT 環境に関する問題	202
第3節	学生把握ができない問題について	207
第4節	オンライン授業で行うことが難しい教室活動について	210
第5節	総括：SAMR モデルから見る 2020 年の初級レベルのオンライン授業と今後の課題	215

第9章 結論 同期型システムを初級レベルの日本語教育に効果的かつ意欲的に導入するために

第1節	本章の構成	217
第2節	効果的なオンライン授業のデザインに向けて導入すべきもの	217
9.2.1	オンライン授業を効果的に行うための6つの提案	217
9.2.2	BOR の積極的活用と協働的テクノロジーの積極的活用	217
9.2.3	教師と学生のコミュニケーション不足を補うためのバックチャンネルの導入	218
9.2.4	LMS や学習ポータルサイトの導入と活用	220
9.2.5	授業中の ICT 関連のトラブルに対応するためのサポート体制	221
第3節	同期型オンラインシステムを有効活用するために必要なリソース	221
9.3.1	考察の視点	221
9.3.2	物的リソース：学生の ICT 環境に関する事前調査の必要性	221
9.3.3	情報リソース1：教師研修の必要性	222
9.3.4	情報リソース2：組織運営者の知識向上の必要性	223
9.3.5	人的リソース：TA や ICT サポート人材の必要性	225
第4節	結論	225
第5節	本研究の意義と限界点	226

引用文献	228
資料	238
謝辞	255

図表目次

【図】

図 1-1	狭義の KJ 法 1 ラウンド -----	6
図 1-2	狭義の KJ 法 1 ラウンドでの図解化例 -----	8
図 1-3	本論での KJ 法の図解化例 -----	9
図 1-4	関係性を示す線の種類 -----	9
図 1-5	初版から改訂版タキソノミーへの構造上の変化 -----	11
図 1-6	e ラーニングの分類 -----	16
図 1-7	グループで行うオンライン授業の形態 -----	17
図 2-1	同期型システムにおける視線 -----	30
図 2-2	遠隔教育実施の際の関係図 -----	32
図 2-3	SAMR モデルの詳細 -----	40
図 3-1	日本語教育における ICT の利用に関しての 3 つのバリア -----	54
図 3-2	日本語教師の ICT 使用/不使用の選択プロセス -----	56
図 4-1	非常勤教師のオンライン化についての記述の分析 -----	76
図 4-2	専任教師、教員のオンライン化についての記述の分析 -----	80
図 4-3	運営担当者のオンライン化についての記述の分析 -----	83
図 4-4	非常勤教師のオンライン授業についての記述の分析 -----	91
図 4-5	常勤教師、教員のオンライン授業についての記述の分析 -----	95
図 4-6	運営側のオンライン授業についての記述の分析 -----	99
図 7-1	言語習得における記憶モデルに基づいた言語活動の意義の概念図 -----	145
図 7-2	「記憶する」ための活動から見るオンライン授業業の良かった点 -----	147
図 7-3	「記憶する」ための活動から見るオンライン授業業の良くなかった点 -----	153
図 7-4	「理解する」のための活動から見るオンライン授業業の良かった点 -----	159
図 7-5	「理解する」ための活動から見るオンライン授業業の良くなかった点 -----	166
図 7-6	「応用する」ための活動から見るオンライン授業業の良かった点 -----	177
図 7-7	「応用する」ための活動から見るオンライン授業業の良くなかった点 -----	182
図 7-8	ハイブリッド型授業の問題についての KJ 法図 -----	187
図 8-1	ADDIE モデル -----	204
図 8-2	リッチメディア同期学習技術能力フレームワークの概要 -----	205
図 8-3	交流距離理論の解釈 -----	207
図 8-4	SAMR モデルの詳細 -----	215

【表】

表 1-1	教育目標のタキソノミーの全体的構成 -----	11
表 1-2	知識次元の 4 つのサブカテゴリーの定義と意味 -----	12
表 1-3	6 つの認知プロセス次元 -----	13
表 1-4	教育目標のタキソノミー・テーブル -----	14
表 1-5	田口（2020）によるハイブリッド型授業の整理枠組み -----	17

表 2-1	教授メディアとしてのコンピュータ利用の利点と注意点	22
表 2-2	メディアの利用とコミュニケーションの特徴	22
表 2-3	ウェブ会議の同期技術によるコミュニケーションの方法と学習・教育活動方法	28
表 2-4	授業過程中的教師の活動	31
表 2-5	SAMR モデルの各段階の具体例	41
表 2-6	同期型システムの教育利用と SMAR モデル	42
表 4-1	協力者の主たる職場と雇用形態や職務	63
表 4-2	経験年数	64
表 4-3	コンピュータやインターネットに対する意識	64
表 4-4	オンライン授業の開始について	65
表 4-5	授業のオンライン化の要請事項や方針決定について	67
表 4-6	2020 年 4 月時点での授業のオンライン化の方針	68
表 4-7	組織内の研修の有無	69
表 4-8	授業のオンライン化をイメージできるか	70
表 4-9	同期・非同期とも授業のイメージができる回答者	71
表 4-10	KJ 法による分析の対象者	72
表 4-11	非常勤教師不安に感じていることのシンボルマークと表札数	73
表 4-12	非常勤教師が知りたいことのシンボルマークと表札数	77
表 4-13	専任教師、教員が不安に感じていることのシンボルマークと表札数	79
表 4-14	専任教師、教員が知りたいことのシンボルマークと表札数	79
表 4-15	運営担当者が不安に感じていることのシンボルマークと表札数	81
表 4-16	授業のオンライン化のための授業の見直しについて（述ベ回答数）	87
表 4-17	非常勤教師の記述から見られたシンボルマークと表札数	89
表 4-18	常勤教師、教員の記述から見られたシンボルマークと表札数	93
表 4-19	運営担当者の記述から見られたシンボルマークと表札数	97
表 5-1	主たる職場	106
表 5-2	経験年数	107
表 5-3	年代	107
表 5-4	コンピュータやインターネットに対する意識	107
表 5-5	授業内で問題を感じる項目	108
表 5-6	初級レベルに書かれた具体的な問題	110
表 5-7	中上級レベルに書かれた具体的な問題	114
表 5-8	その他のレベルや授業で書かれた具体的な問題	115
表 5-9	教師が対処できなかった問題	119
表 5-10	対処できなかった教師の年代別の割合	120
表 5-11	対処できなかった教師のコンピュータやインターネットに対する意識	121
表 5-12	対処できなかった教師の日本語教師経験歴	121
表 6-1	授業振り返り用シート（資料 4）	125
表 6-2	協力者について	127

表 6-3	日本語能力の習熟度についての尺度（抜粋）	129
表 6-4	A1 と A2 の全体的な尺度	130
表 6-5	本論における初級日本語教育における知識次元の定義	131
表 6-6	初級レベルに見られるパターンプラクティスと認知プロセス次元	132
表 6-7	授業分析全体の概要	133
表 6-8	日本語能力試験（旧試験）における初級の出題基準	134
表 6-9	日本語能力試験 N4 と N5 の認定目安	135
表 6-10	振り返りをした授業はうまくいったかどうか	137
表 6-11	「うまくいった」授業分析全体の概要（教案数）	137
表 6-12	「可もなく不可もない」授業分析全体の概要（教案数）	138
表 6-13	「うまくいかなかった」授業分析全体の概要（教案数）	138
表 6-14	教育目標のタキソノミーの全体的構成	140
表 6-15	梶田が先行研究よりまとめた精神運動的領域の詳細	141
表 7-1	授業振り返り用シート（資料 4）	143
表 7-2	KJ 法による各認知知識レベルでのラベル数と表札数	144
表 7-3	認知プロセス次元「記憶する」の良かった点に見られた項目	146
表 7-4	認知プロセス次元「記憶する」の良くなかった点に見られた項目	150
表 7-5	認知プロセス次元「理解する」の良かった点	158
表 7-6	認知プロセス次元「理解する」の良くなかった点に見られた項目	164
表 7-7	認知プロセス次元「応用する」の良かった点に見られた項目	175
表 7-8	認知プロセス次元「応用する」の良くなかった点に見られた項目	180
表 7-9	ハイブリッド型授業の分析に見られた項目	185
表 7-10	3次元の良かった点マトリックス表	190
表 7-11	3次元の良くなかった点マトリックス表	191
表 7-12	オンライン授業の良い点と対面授業	193
表 7-13	オンライン授業の悪い点と対面授業	194
表 7-14	オンラインでも対面でも起こりうる問題の 3 分類	198
表 8-1	e ラーニングの質保証レイヤーモデル	203
表 9-1	組織の各担当で必要な ICT に関する知識やスキルについて	224

第1章 研究の背景と目的

第1節 研究の背景

コンピュータ¹とインターネットが、人々の生活に広く使われるようになって久しい。IT (Information Technology) 技術を使って離れている者同士をつなぐことができる同期型システムは、2019年末から世界的に広がった COVID-19 のパンデミック (以後コロナ禍という) により、広く一般的に利用されるようになった。しかし、このようなシステムは IT 技術が開発される以前から存在する (大嶋, 2001)。特に遠隔教育では、教育者と学習者、学習者同士をつなげるために様々なテクノロジーが使われてきており、同期型システムもその1つである。衛星通信、テレビ会議システム、ウェブ会議システム等、通信網の発達と共に利用する回線、端末、そして呼び名が変わってきたが、日本語教育においても、以前から利用されている (尹, 2009)。

筆者は、日本語教師になった 2000 年代の初め頃から、e ラーニングの教材開発や同期型の会議システムを使った実践授業等、日本語教育において ICT (Information and Communication Technology: 情報通信技術、本論では ICT と記す) を活用してきた。特に、同期型システムを利用した日本語の初級レベルの遠隔授業の実践授業をベトナム、台湾、インドや中国の居住者向けに行い、論文等で発表してきた (藤本, 2009/ 2011)。ICT 利用に関する日本語教師研修等も以前から担当してきたが、2010 年前後に ICT 活用に関して学会発表や教師研修等をした際には、「コンピュータが日本語を教えられるようになったら、日本語教師の仕事が奪われるのではないか」という批判的なコメントをされることもあった。デジタル技術は先進技術であるため変化が激しく、現在でも教授者は使い方を学びながら授業に取り入れなければならない。そのため、使いこなすというよりは、その対応に追われてしまうケースが多い。視聴覚教材の先駆的研究者であるデールが 1950 年代に来日した際の講演集 (西本, 1957) の中で、このような機器や技術は扱いに強い教育関係者がその取り扱いや開発の中心になっているとデールが述べたと記されている (西本, 1957)。当時から 30 年以上経ち、筆者が日本語教育における ICT 活用の研究を始めた頃にも、そのような状況はあまり変わっていないように思われた。やがて 2014 年頃に反転授業の認知度が高くなると、日本語教育においても ICT を活用した授業に興味を持つ教師が増えてきたと感じた。これは、同時期にスマートフォンやタブレット PC の使用が一般的になり、インターネット回線が高速化したことにより、日本語教師が日常生活や仕事上で以前よりデジタル機器に親しむようになったからではないかと考えられる。

上記のような状況の変化と、修士論文で双方向のやり取りが可能な同期型の会議システムを活用した実践研究を行ったことから、博士論文ではそれを一層発展させ、同期型の会議システムを使った授業デザインに関する実践研究を行うことを考えていた。それは、筆者が授業デザインを考え、何人かの経験やビリーフの異なる教師にその授業デザインで同期型の会議システムを使った授業をしてもらう。そして、授業効果や効果に教師の個人的資質などがどう関係するかを明らかにすることを目的としていた。しかし、2019 年末から世界的に広がったコロナ禍により、日本だけでなく世界的に、オンラインで授業をしなければならない状況になり、研究計画の見直しをしなければならなくなった。

一方、2020 年度の授業がオンラインになることが決まり始めると、日本語教師や日本語

教育機関、大学等から様々な相談を受け、教師研修を依頼されることがこれまでにないほど増えた。そして、その相談や研修内容から、現場を担当している教師は便利なツールの情報を知りたがるが、そもそもそのツールが自分の授業に適切なツールなのかどうかを見極めるのが難しく、選ぶための情報も大量にあって取捨選択するのが容易ではない状況が見て取れた。そして、自身のオンラインでの授業実践について不安があること、対面とオンラインの授業には何か違いがあると感じ、オンラインの特徴を活かした授業を行いたいと思っているものの、それがどのようなことなのかかわからず、手探り状態であること等がうかがえた。

オンラインでの学びは、Zoom等の同期型システムを使い、リアルタイムに双方向のやり取りをするものと、LMS (Learning Management System; 学習管理システム) を使って資料の配布、課題の提出、テキストでのやり取り等を行う非同期型のものがあり、両方を指している。そして、「オンライン授業」という言葉は、コロナ禍において使われるようになり急激に普及したが、その意味合いは統一されていたとはいえない(保坂, 2020/2022)。本研究では、同期型・非同期型を総括して「オンラインでの学び」と呼び、Zoomのような同期型システムを使ってリアルタイムに授業を行うことを、「オンライン授業」と呼ぶ。オンライン授業の詳細については、後述する言葉の定義で詳しく述べる。

2019年の年末に発生したコロナ禍により、多くの教育機関においてインターネットとコンピュータによるオンラインでの授業が試みられた。社会情勢から短期間で多くの教育機関が授業をオンライン化できたのは、前述したような下地があったからだと思われる。同様に、コロナ禍による授業のオンライン化は緊急性の高い特殊な社会的な状況によるもので、短期間で終息し対面の活動に戻ることが予想された。実際に1年程度で徐々に通学制の教育機関の授業の多くは、従来の対面授業に戻った。

一方、オンラインでの学びを多くの教育機関、教師、学生が経験したことにより、オンライン授業はこれまで以上に大きく展開してきているように思える。筆者が所属する大学でも、学内で「オンライン留学」の募集を見かける。これは海外の大学が開講するオンライン授業に参加し単位を取得するというものである。オンライン授業は、教授者と学習者が離れた場所にいることから遠隔教育の1形態と考えられる。これまでは、通信制の大学が主に遠隔での学びを提供していたが、コロナ禍によりその枠組みにこだわることなく、通学制の教育機関でもオンラインでの学びを提供するようになったと言えるだろう。

現在、社会はVUCA(ブーカ)の時代と言われる。VUCAとは、Volatility(変動性)、Uncertainty(不確実性)、Complexity(複雑性)、Ambiguity(曖昧性)の4つの言葉の頭文字から作られた造語である。変化が激しく予測がつかない社会において、学びはこれまで以上に重要になると考えられる。日本社会においても、リカレント教育やリスキリングが重要視されている。オンライン授業は場所に捉われない学びの場を提供できることから、これまで以上に社会に浸透し、拡大していく可能性がある。日本語教育においてもそれは同様であると考えられる。

オンラインでの学びには様々なメリットがあると考えられるが、前述したように同期型システムを使ったオンライン授業が定着する間もなく、通学制の教育機関は対面授業に戻っている。授業のオンライン化だけでなく対面への復帰も十分に準備する時間はなかった。そのため、コロナ禍でのオンライン授業の検証が十分に行われているとは言い難く、オンラ

インでの効果的な授業方法がわからないままである教師は少なくないと思われる。また、コロナ禍中、そして対面に戻った現在においても、「オンライン授業はやりにくかった」と話す教師に会うことがある。オンライン授業の中で何か問題があったためそう感じるようになったと思われるが、教師個人の経験だけではオンライン授業の良し悪しは測れず、問題があった場合の原因を明らかにすることも難しいと思われる。

第2節 本論の研究課題

以上から本研究は、日本語教育においてオンライン授業をより効果的に行えるようになるために、以下の5つを明らかにすることを目的とし、探索的に研究を行う。

- (1) コロナ禍において授業のオンライン化を迫られた教師は、授業をオンラインにするにあたり、どのような点に困難を感じたのか。
- (2) 同期型システムでのオンライン授業において、日本語教育ではどのようなレベルや科目で問題が起りやすいのか。そして、問題が発生したとき、解決できない問題にはどのような傾向があるのか。
- (3) 同期型の初級オンライン授業の教室活動の特徴は何か。そして、それが同期型オンライン授業にどのように影響しているのか。
- (4) 初級レベルにおいて、同期型システムでのオンライン授業が対面より勝る点と劣る点はどのようなことなのか。
- (5) 研究課題2から4を踏まえ、初級レベルにおいて効果的にオンライン授業を行うためには、どのような授業デザインが必要であり、そのためにはどのようなリソースが必要なのか。

オンラインでの学びのうちで同期型システムのオンライン授業に注目するのは、言語教育では教師と学習者、学習同士のインタラクティブなやり取りが重視されているからである。そして、授業活動の限界点や問題に注目するのは、複数の学習者が集うオンライン授業に関して、授業を担当する日本語教師各自がその限界や問題を認識しないと効果的な方法を模索する段階に進めないと考えるからである。また、これまでの筆者のオンライン授業の経験や藤本(2019)から、日本語初級レベルのオンライン授業は、他のレベルに比べて授業にやりにくさを感じる人が多いように思われること、日本語学習者の中では初級レベルの学習者の割合が多いことから、研究対象レベルを初級に想定した。ただし、初級レベルのオンライン授業で問題が発生しやすいのかは、研究課題(2)の調査結果で確認し、研究対象を初級にすべきかを決定する。

今後の教育について、田口(2020)は「いわば強制的にオンライン授業の実施を求められた段階から、オンライン授業と対面授業を組み合わせることを求められた段階、そして今後は、オンライン授業と対面授業の適切な組み合わせと実施方法を模索し、その質の向上を目指す段階へと進むであろう。」(田口, 2020, p.65)と述べている。しかし、これまでの日本語教育の研究は、教室活動そのものの記録等をデータとしたものが少なく、授業実践に止まっている(細川, 2008)。加えて、実践者の知識は文脈に依存しており、広く共有されるとは限らない(ケラー, 2000)。そのため、それぞれの教師の実践結果はひとつの文脈として

理解され、同期型システムを使った授業の共通の特徴が見えにくくなる可能性が考えられる。

しかし、教師がオンラインでの学びについて理解しなければ、対面とオンラインを組み合わせることで教育効果をあげることは難しい。そこで本研究は、オンライン授業の特徴を明らかにし、授業デザインの際の基礎知識として活用できるものになることを目標とする。日本語教育におけるオンライン授業の特徴を明らかにすることは、今後、新たにオンライン授業を担当する日本語教師や将来的に日本語教師になる者にとって重要な基礎知識になり、すでに授業を担当している日本語教師には、教室活動をブラッシュアップするための有益な情報を提供できると考える。コロナ禍により、日本語教育に限らず多くの授業がオンラインで行われたが、日本語教育でのオンライン授業は限定された事象であり、研究成果は全てのオンライン授業に適応できるとは限らない。しかし、言語教育には共通することも多いことから、日本語教育に限らず、他の言語教育にも示唆を与えることができると思われる。

第3節 研究の方法

本研究の課題を明らかにするために、以下に示す手順に基づいて研究を行った。

(1) コロナ禍における授業のオンライン化に関する実態調査

研究課題1「コロナ禍において授業のオンライン化を迫られた教師は、授業をオンラインにするにあたり、どのような点に困難を感じたのか」を明らかにするために教師へアンケート調査を行った。2019年年末から2020年4月の新学期開始時期にかけて、日本のみならず世界中で授業を対面で行うか、オンラインにするかという問題に直面した。日本語教育現場も同様であり、準備期間が十分とは言えない中で、多くの教師が授業をオンライン化しなければならなかった。そこで、コロナ禍において教師はどのように授業のオンライン化に対処したのか、組織的取り組みや教師支援があったのか等、日本語教育における授業のオンライン化の実態と、オンライン化に急遽対応しなければならなかった日本語教師の取り組みを把握し、その際に教師は困難を感じたのか、感じたとしたらどのような困難があったのかを明らかにする。

(2) オンライン授業で起こった問題に関する調査

研究課題2「同期型システムでのオンライン授業において、日本語教育ではどのようなレベルや科目で問題が起こりやすいのか。そして、問題が発生したとき、解決できない問題にはどのような傾向があるのか」を調査するために、実際にオンライン授業を担当している教師へアンケート調査を行った。様々な日本語授業の中でオンライン授業では、どのレベルや学習内容で問題が起こりやすいのか、問題にはどのようなことが多いのかを探る。また、問題が起こった時に教師はどのように対処したのかも調査する。そして、この調査で特に問題が多いレベルや授業内容があった場合、次の調査でそれを取り上げる。筆者は、これまで初級のオンライン授業の実践授業を行ってきた。その中で、教師と学習者だけでなく学習者同士に媒介語がない直接法の初級授業は、中上級以上より問題が起きやすいのではないかと感じている。日本語にはひらがな・カタカナ・漢字という3種の文字学習があることも、そう感じる理由のひとつである。そこで、これが筆者だけが感じることなのか、他の教師は

どうなのかということを確認するために、アンケート調査を行う。この調査により、初級レベルで問題が発生することが確認されれば、次の（３）と（４）の調査の対象を初級レベルのオンライン授業とする。異なっている場合は、本調査から明らかになったレベルや授業内容を調査する。

（３）初級授業の教室活動の特徴を概観するための調査

オンライン授業を担当している教師に自身の授業の振り返りの作成を依頼し、全員同じ統一のフォーマットに記入してもらい、そしてそのデータを２段階に分けて分析する。（３）は研究課題３「同期型の初級オンライン授業の教室活動の特徴は何か。そして、それが同期型オンライン授業にどのように影響しているのか」を明らかにするために、オンライン授業の振り返りの具体的な教室活動に注目し、初級レベルではどのような活動が多く行われているかを知るために分析を行う。そして、複数の教師の取り組みから、初級レベルの教室活動の傾向を明らかにし、教室活動がオンライン授業にどのように影響しているかを考察する。

（４）オンライン授業の利点と限界点を探るための調査

研究課題４「初級レベルにおいて、同期型システムでのオンライン授業が対面より勝る点と劣る点はどのようなことなのか」を明らかにするために、（３）の授業の振り返りに書かれたオンライン授業が対面より良かった点と良くなかった点の記述を分析する。あえて対面とオンライン授業を比較することにより、オンライン授業を効果的に行うために推進した方がいいことや、避けた方がいいこと等がわかるのではないかと考える。

（５）効果的にオンライン授業を行うための授業デザインについての考察

（３）と（４）の分析結果を組み合わせ考察し、研究課題５「上記を踏まえ、初級レベルにおいて効果的にオンライン授業を行うためには、どのような授業デザインが必要であり、そのためにはどのようなリソースが必要なのか」を考察する。まず、初級のオンライン授業のデザイン案を考え、それを実現するために必要な様々なリソースについて、本研究結果や先行研究等から考察する。

以上の５つの調査と分析、考察により、初級日本語のオンライン授業の現状の問題点を明らかにし、今後、効果的に活用できるように具体的な授業デザインに踏み込み、提案を行う。

第４節 データの分析方法

本調査においては、アンケートの記述を KJ 法で分析し、授業活動に関する調査では、改訂版タキノミーと KJ 法を組み合わせで分析する。以下にそれぞれの分析方法の選択の理由と分析方法等について述べる。

1.4.1 アンケート記述の KJ 法による分析

1.4.1.1 KJ 法とは

アンケートの記述は、KJ 法を用いて分析する。KJ 法は、文化人類学者・川喜田二郎が考

案した研究法で、「質的データをグループに分類することを通じて新たな発想を生み出すことを目指した研究法」（田中，2010，p.19）であり、「観察に基づくフィールドノーツの言語データをKJ法で分析すれば、特定の教育現象や学習者を詳細に記述できる」（田中，2010，p.17）。そして、KJ法でデータを分類する際には先行研究に基づいた分類は行わないことから、仮説生成に向いているとされる。川喜田（1986）は、「KJ法は主として物事の判断のために必要」（川喜田，1986，p.21）と述べている。

また、教育関連でKJ法を用い分析を行う場合、授業担当者が分析を行う場合と、授業担当者以外が分析する2パターンが考えられ、それぞれにメリットとデメリットがある（中西，2011）。授業担当者以外が分析を行うメリットとして、「活動の渦中にある授業者には見えない新しい発想を得ることが期待できる」（中西，2011，p.101）ことがある。本研究では、日本語教師へのアンケートの記述から、まだ明確でない問題や問題の原因を明らかにすることを目的としており、そこに仮説はない。そして、授業担当者以外がデータを分析し、まさに授業者には見えない新しい発想を得ることを期待している。そのため、KJ法の持つ上記の特徴が活かせると考えた。

1.4.1.2 KJ法のバージョン

KJ法はデータを名刺程度の大きさに転記し、グループ分けし、グループごとの関係を図解化する。そして図解化したものを文章化し解釈する。本研究では川喜田（1986）を参考に分析を行う。

1.4.1.3 分析の方法

川喜田（1986）によると、KJ法には1ラウンドで行う狭義のKJ法と、何ラウンドも累積的に使う累積KJ法²があるが、本研究では、狭義の1ラウンドで各調査を分析する。狭義の1ラウンドの手順であるが、集められた定性的データが元になる。定性的データの集め方は、フィールドワークノートのようなものから、討論や文書からの抜粋等様々な方法が考えられる（川喜田，1986）。本研究では、アンケートの記述をKJ法で分析する。そして、それを元に狭義の1ラウンドKJ法を行う。1ラウンドKJ法は、「（1）ラベルづくり（2）グループ編成（3）図解化（またはA型，A型図解化）（4）叙述化（またはB型，B型叙述化）の4ステップを順次踏んで完了する」（川喜田，1986，p.123）（図1-1）。

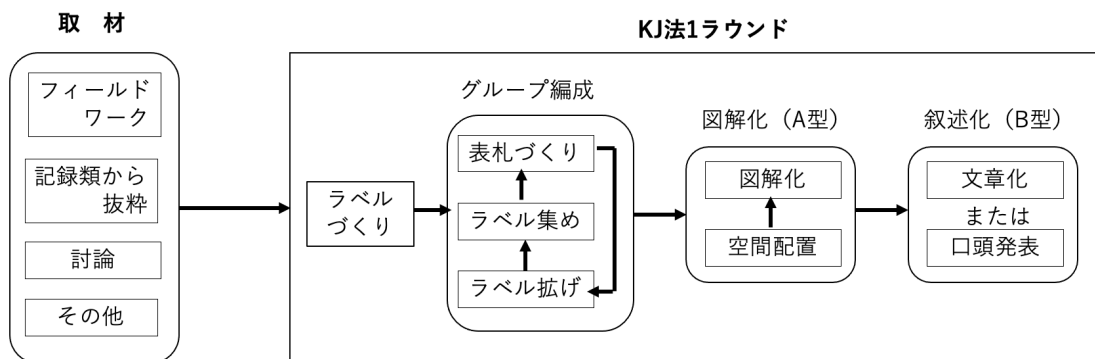


図 1-1 狭義の KJ 法 1 ラウンド (川喜田, 1986, p.123)

(1) ラベルづくり

テーマに沿って、集めた素材をラベルにする。ラベルづくりで最も大切なことについて川喜田は、「各 1 枚のラベルが、ひとつの『志』を持つように」(1986, p.124) 書くと述べている。ラベル 1 枚につきひとつの内容を要約した文を書くことで、そのラベルに「ひとつの中心性」を持たせるが、それが川喜田のいう「志」であり、それにより他のラベルと区別することを試みる。

(2) グループ編成

グループ編成には、(1) ラベル拵げ (2) ラベル集め (3) 表札づくりの 3 つのプロセスが含まれる。(1) ラベル拵げでは、(1) ラベルづくりで作ったラベルを全て、自分が見やすいように並べる。そして、(2) ラベル集めに進む。

(2) ラベル集めでは、まず順番に並べたラベルをなんらかの法則性を持って全て読んでいく。この時、1 回だけ読むのではなく、読む順番の法則性を変え何度もラベルを読み込む。このプロセスにおいて大切なのは、ラベルの「志」に耳を傾けることであり、何度も耳を傾け読んでいくうちに、同じ志を持つラベルが見えてくるようになると川喜田は述べている。そして、同様の、もしくは近い志を持つラベルをひとつに集める。

ラベルが集まると、いくつかのラベルセットができるので、(3) 表札づくりを行う。ラベルセットの枚数はまちまちで、中には 1 枚で存在するラベルも現れるが、全てのラベルをどこかのラベルセットに無理に組み込む必要はない。単体で残されたラベルも含め、ラベルセットができたら、重ねたラベルの一番上に、そのグループの内容を要約したラベルを 1 枚おく。この作業が表札づくりである。表札づくりは KJ 法にとって最も重要な作業であり、この作業の的確さが 1 ラウンドのまとめの成否に最も影響する (川喜田, 1986)。

(3) A 型図解化

A 型図解化には、①空間配置と②図解化の 2 つのプロセスがある。①空間配置は、表札に示されたものをどのように空間に配置すれば、意味上の最も良い相互関係を示せるかということを探るために行われる。大きな紙にラベル集めの束を配置し、何度も動かし最終的な配置を決めていく (一段目の空間配置)。そして、それぞれの表札の配置が決まったら、次にその表札の下にあるラベルを拵げ、同様に空間配置をしていく (二段目以降の空間配置)。

上記の空間配置を決め、②図解化を行う。図解化では、「島どり (ラベルを線で囲む)」を行い、島間を様々な関係線で関連付ける。関係線を引くことで、図解全体の意味が構造的に明らかになる。関係線は、「 $A=B$: 両者はほぼ同じもの」、「 $A-B$: 両者は関係が深い」、「 $A \rightarrow B$: 両者は、因果関係、発生、大小、上下、授受、その他の上で、序列関係を持っている」等の例がある (川喜田, 1986, p.135)。また、関係性をより明らかにするために、「添え言葉」と言われる接続詞を関係線に添えることがある。これにより、その関係がどのような性質なのかが、より明らかになるとされる。

最後に、「シンボルマーク」を、図解の主な島に書き込む。全体における島の内容理解は表札で行えるが、シンボルマークはより視覚的、そして感性や直感での理解を助けるためにつけられる。シンボルマークは、動詞・形容詞・名詞を用いることが多いが、短文でも構わ

ない。しかし、できるだけ短くすることを心がける。時には、理解を深めるために、絵で表現される場合もある（川喜田，1986）。

以上のようなプロセスを経て図解化されたものが図 1-2 である。図中の関係線に書かれた「このことも影響して」や「やがて社会に入り」が関係性を明らかにするための添え言葉であり、「定めがたい」、「閉ざされた社会」等がシンボルマークに当たる。また、大きな矢印に「生きる」、そして矢印の先に書かれた「？」もシンボルマークと考えられる。以上を参考に、アンケートの記述を分析し空間配置を行う。

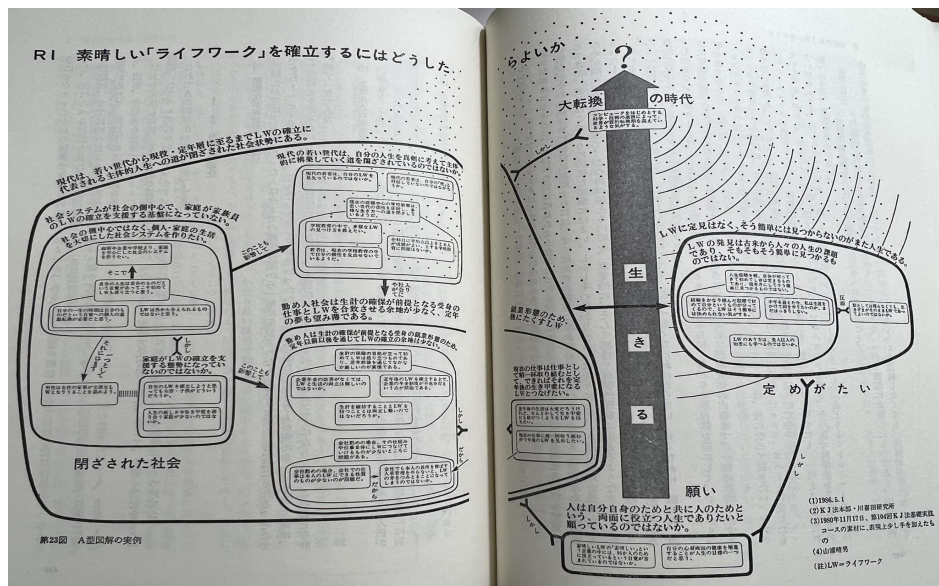


図 1-2 狭義の KJ 法 1 ラウンドでの図解化例

(川喜田，1986, p.138)

(4) B 型叙述化

最後に、図解化でわかったことをストーリーにして叙述する。文章化は、様々な視点がありひとつではない。島どりの高次元からトップダウン的に細部の事柄に進む場合や、元ラベルの 1 枚という低次元から高次元へ進んでも構わない。また、必要があれば全てのラベルについて文章化してもよく、対極的な結論を書くだけでもいい。ただし、文章化する場合は、図解には表れていない言葉を補い、論理的にストーリーが展開されるように書いていく。以上のプロセスが狭義の KJ 法であり、本調査ではこのプロセスを踏襲する。

本論の KJ 法図では、図内に現れる項目について以下のように区別をする。大きく分けられた島どりに記されたものを大シンボルマークと呼び、**太字斜体**で記す。そして、大シンボルマークの中に見られるシンボルマークを中シンボルマークと呼び【 】で囲む。中シンボルマークの中に見られるシンボルマークを小シンボルマークと呼び，[]で囲む。シンボルマーク内およびシンボルマークに属していない表札は「 」で囲み，区別する。

図 1-3 を例に見てみると、太線四角に囲まれた**不安に感じていること**，**知りたいこと**，**不満を持っていること**の 3 つが大シンボルマークになる。そして，【学生に関すること】，【教師に関すること】などが中シンボルマークであり，[ICT 環境の不備]などが小シンボルマークである。そして，それぞれに含まれる「ネット環境が良くない」，「ICT 環境が整

っていない」というものが表札となる。また、分類により現れた項目間の関係性は図 1-4 の線により示し、必要とあればその関係性を示す言葉を添える。

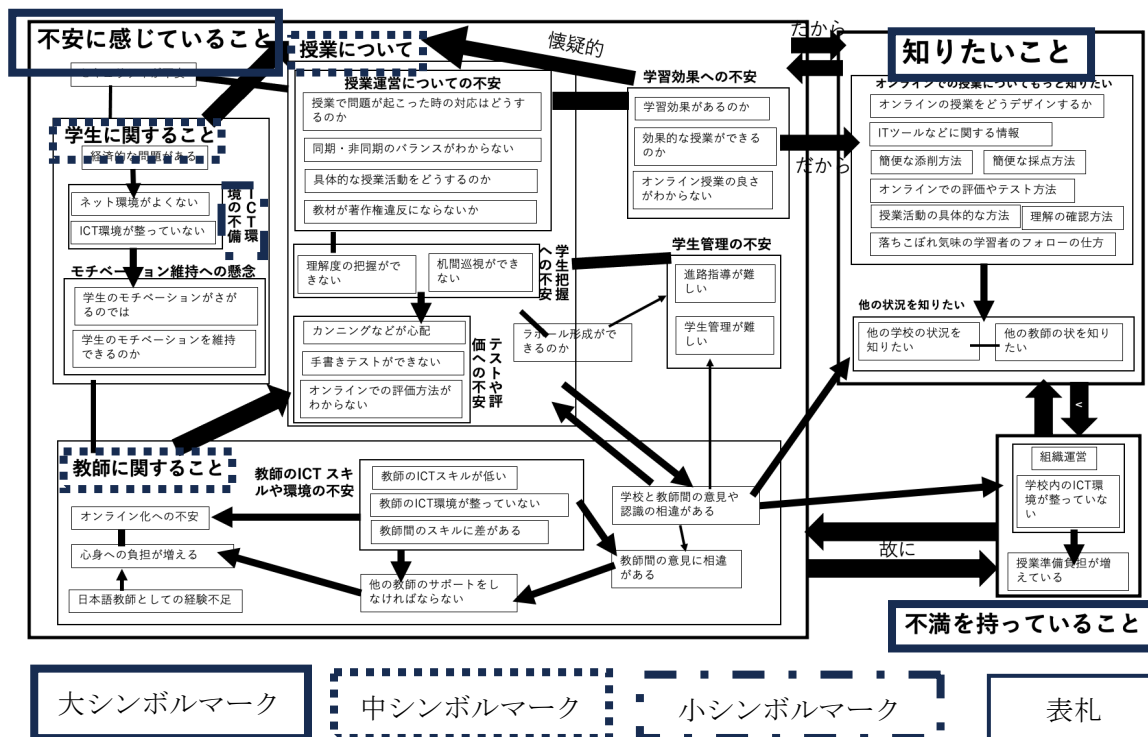


図 1-3 本論での KJ 法の図解化例

- 影響の順序 →
- つながり —
- 対立 ←→
- 過去 ←-----
- 予定や今後への影響 ----->
- 影響の強さ
 - 普通 →
 - やや強い →→
 - 強い →→→

図 1-4 関係性を示す線の種類

1.4.2 授業の振り返りの分析について

1.4.2.1 本研究での改訂版タキノミーの使用意義

授業実践研究では、授業を録画して授業分析法で分析する場合があるが、本研究では、オンライン授業の特徴の一般化を試みるため、異なる組織で教える教師に協力を依頼し、自分の授業の振り返りを記述してもらう方法を用いる。そのため各教師の授業の振り返りを客観的に分析するためのフレームワークが必要である。

中西（2018）では、日本国内の英語教育において、改訂版タキソノミーを用い、教師の授業の振り返りを行った。教師の振り返りは教育実践に役立つと言われているが、より役立つ振り返りには、「何らかのフレームワークが必要だと思われる」（中西，2018，p.151）と述べ、そのフレームワークに改訂版タキソノミーを利用している。改訂版タキソノミーは、授業設計や授業実践の評価の枠組みとしても機能するため（伊東，2012），各教師の授業実践を分析することにより、個人の具体的な授業活動を共通項として記述できると思われる。また、岡・三好（2018）では、小学校家庭科授業の学習指導要領に示された教科目標を改訂版タキソノミーで分析した。日本語教育においては、保坂・奥原（2014）では、映画・ドラマを用いた授業の授業デザインの評価を、保坂・藤本（2019）では、日本語教育の Can-Do リストである JF スタンダードを改訂版タキソノミーで分析している。以上から、授業の振り返り記述を改訂版タキソノミーで分類することは可能であると考えた。

1.4.2.2 ブルームのタキソノミーから改訂版タキソノミーへ

「改訂版タキソノミー（Revised Bloom's Taxonomy）」は、ブルームらによって開発されたブルームのタキソノミーを元に、特に認知領域について改訂したものである（石井，2020）。ブルームのタキソノミーは、1950年代に始まり、その背景には、大学におけるテスト作成や学習成果の解釈が曖昧であり、誤解が生じているという問題提起があった（石井，2020）。このような問題の解決を目指し、試験委員会のグループによって共通の論理的枠組みが必要であるとされ、シカゴ大学のブルームを中心に開発が始まった（石井，2020；梶田，2019）。開発過程では、教授方法や教材等分類対象は様々に考えられたが、「最終的に、『教育課程の成果として意図された生徒の行動』としての『教育目標（educational objectives）』、特に行動的的局面に着目して分類を進めていくことが決まった」（石井，2020，p.31）。ブルームのタキソノミーは長い年月をかけて構築され（梶田，2019），「教育を通じて追求されるべき目標の全体」（梶田，p.127）を、「認知領域（cognitive domain）」「情意領域（affective domain）」「精神運動領域（psychomotor domain）」の3つに大別している（石井，2020；梶田，2019）。ブルームのタキソノミーは、領域ごとに最終目標達成までに、どのような目標の系列をたどり、行き着くのかという観点から目標の明確化を図ろうとしている。しかし、ここでいう目標は、「能力や特性のフォルム（様式）的側面を示すものであり、それらの実質的な内容に関わる側面を扱うものではない」（梶田，p.127）。梶田は、具体的内容はカリキュラム論で扱うものであり、ブルームのタキソノミーでは教科やカリキュラムの内容を越えて共通に見られる「心理的行動特性」（梶田，p.127）の体系的な整理を試みていると述べている。

ブルームのタキソノミーの全体構成は、表 1-1 のようになっている。認知領域、情意領域、精神運動領域の三領域の各領域は、認知領域では、「知識→理解→応用→分析→総合→評価」の6段階からなり、情意領域は、「受け入れ→反応→価値づけ→組織化→個性化」の5段階からなっている。精神運動領域も「模倣→巧妙化→精密化→分節化→自然化」の5段階からなり、1.0 から 6.0 まで徐々に高度な領域に進んで行く。そして、授業目的やテスト項目を分析することにブルームのタキソノミーを使うことにより、教師が自分

がどれだけ知識目標を重視していたのかということに気がつく（石井，2020）ことが期待された。

表 1-1 教育目標のタキソノミーの全体的構成

6.0	評価		
5.0	総合	個性化	自然化
4.0	分析	組織化	分節化
3.0	応用	価値づけ	精密化
2.0	理解	反応	巧妙化
1.0	知識	受け入れ	模倣
	認知領域	情意領域	精神運動領域

（梶田，2019, p.128 より筆者作成）

ブルームのタキソノミーの開発が始められたのは1950年代初頭である。当時と現代を比べると，社会は大きく変わり，教育観も同様に変化してきていると考えられる。そのため，ブルームのタキソノミーには様々な批判が寄せられた。大きな批判は，タキソノミーの学習観の問題点と構造上の限界点についてであった（石井，2020）。しかし，ブルームのタキソノミーは「実践や研究の場面で広く用いられ，教育目標設定の課題に大きな足跡を残した」（石井，p.86）。その中で，ブルームのタキソノミーの限界を補強し，有効性を高めるような研究結果が蓄積され，ブルームの教え子やブルームのタキソノミーの開発メンバーらによって，「改訂版タキソノミー（Revised Bloom’s Taxonomy）」が開発された。それぞれの違いや改良点を次に述べる。

まず，分類対象であるが，ブルームのタキソノミーは主に大学の試験作成を対象としていたが，改訂版タキソノミーでは初等・中等教育段階の現場の教師を主たる活用対象とした。そして，評価だけでなく，教授法の選択と組織の有効化に取り入れられるとした（石井，2020）。

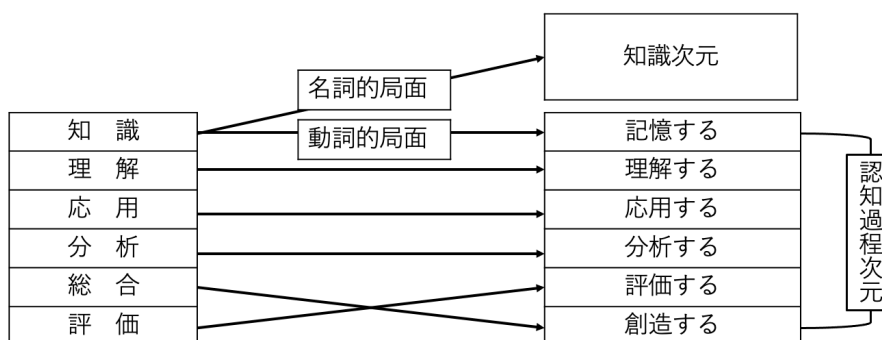


図 1-5 初版から改訂版タキソノミーへの構造上の変化

（石井，2020, p.91）

また、改訂版タキソノミーで重要な項目として、認知心理学の成果を導入し、知識次元と認知プロセス次元の二次元構造へ変更し、認知過程次元に「メタ認知 (meta-cognition)」を加えた。そして、「知識」のカテゴリーの中に混在していた名詞で書かれた名詞的局面と、動詞で書かれた動詞的局面を分け、名詞的局面を新たな「知識次元」とした (図 1-5)。新たに作られた知識次元は、「A. 事実に知識」「B.概念的知識」「C.手続き的知識」「D.メタ認知的知識」である。次に、改訂版タキソノミーについて詳しく述べる。

1.4.2.3 改訂版タキソノミーについて

改訂版タキソノミーは、知識次元(表 1-2)と認知プロセス次元 (表 1-3) の2軸で示され、知識次元と認知プロセス次元をタキソノミー・テーブル (表 1-4) で表す。「A. 事実に知識」「B.概念的知識」「C.手続き的知識」「D.メタ認知的知識」の知識次元は定義され、それぞれいくつかのサブカテゴリーがある (表 1-2)。

表 1-2 知識次元の 4 つのサブカテゴリーの定義と意味

知識次元	★定義 サブカテゴリー
事実に知識	★学習者が知らなくてはならない基本的な要素 ①専門用語の知識 (例：楽譜，英語のアルファベット) ②特定の細部や要素についての知識
概念的知識	★概念という大きな構造を実際に機能させるための要素間の相互関係についての知識 ①グループやカテゴリーごとの知識 ②法則や一般化についての知識 ③理論・型・構造についての知識
手続き的知識	★具体的にどうすればよいかについての知識 ①教科特有のスキルについての知識 ②教科特有のテクニックや方法についての知識 ③いつ適切な手続きを使うのかを決める知識
メタ認知的知識	★認知的知識と自分についての知識 ①方略としての知識 ②認知的タスクについての知識 ③自分の認知特性についての知識

(中西, 2018, p.152; Anderson & Krathwohl eds., 2001)

知識次元のサブカテゴリーは、表 1-2 を基に学習目的に合わせて変わる。例えば、「マクベスを読み解くことができる」という目標で見ると (石井, 2020) , この目的にはいくつかの目的が内包されている。登場人物の名前やセリフを覚える (事実に知識) , 野心や悲劇のヒーロー, アイロニーといった概念イメージを膨らませて作品を鑑賞する (概念的知識) , どのように読むのかといった読みの技術の習得 (手続き的知識) , そして、

読みの技術を自分自身でモニターし、うまくできなかった場合はその原因を考えるとといったメタ認知的方略を身につける（メタ認知的知識）等が考えられる。また、岡・三好（2018）は小学校家庭科目の単元目標を改訂版タキソノミーにおいて分類を試み、そのために知識次元の各レベルに関して以下のように設定している³。

1. 事実的知識：家庭科の課題を解決したり、家庭科の内容に精通したりするために知っておくべき基礎的な要素とした。
2. 概念的知識：快適で機能的、役に立つ布製品として機能することを可能にするための基礎的な諸要素の相互関係について示した。
3. 遂行的知識⁴：どのようにすればいいかといった課題解決のための方法や手順、技能等について示した。
4. メタ認知的知識：一般的な方略の知識や異なる課題における認知課題や自己認識について示した。

（岡・三好，2018, p.7）

知識というのは、科目や授業目的によってどのようなものかは異なる。そのため、本論における知識次元のサブカテゴリーの記述が必要であると考えられる。そこで、本論文の分析においては、まず初級日本語における知識次元のサブカテゴリーを作成するところから始める。

次に、認知プロセス次元は6つに分けられる（表 1-3）。ブルームのタキソノミーから改訂版タキソノミーでは、高次の2つに変化が見られる。ブルームのタキソノミーでは最も高次は「評価」だったが、改訂版ではひとつ下に下がり、その上に「創造する」が作られた。

表 1-3 6つの認知プロセス次元

認知プロセスの次元							
創造する	仮説を立てる	計画する	創作する				
評価する	チェックする	批判する					
分析する	区別する	体系化する	情報の背景を考える				
応用する	実践する	実施する					
理解する	解釈する	例示する	分類する	要約する	推測する	比較する	説明する
記憶する	再認する	思い出す					

（中西，2018, p.152; Anderson & Krathwohl eds., 2001）

それぞれの次元にサブカテゴリがある。認知プロセスは教科や授業によって変更するものではないと考えられるため、本論では6つの認知プロセス次元とそのサブカテゴリに変更は加えない。

表 1-4 教育目標のタキソノミー・テーブル

知識次元	認知プロセス次元					
	<i>Remember</i>	<i>Understand</i>	<i>Apply</i>	<i>Analyze</i>	<i>Evaluate</i>	<i>Create</i>
	1.記憶する	2.理解する	3.応用する	4.分析する	5.評価する	6.創造する
A.事実的知識						
B.概念的知識						
C.手続的知識						
D.メタ認知的知識						

(中西, 2018, p.152; Anderson & Krathwohl eds., 2001)

そして、これらの知識次元と認知プロセス次元をテーブルにしたものが、教育目標のタキソノミー・テーブルである(表 1-4)。本論では、このタキソノミー・テーブルを用い、授業分析を試みる。

第5節 言葉の定義

本節では、本研究にて使用される主要な用語について説明する。

(1) 日本語教育・日本語教師

日本語を母語としない者に対する外国語としての日本語の教育を日本語教育とする。現在、日本語教師に関しては国家資格への法整備が進められているが、2023年9月の段階では、出入国在留管理庁の定める教員の要件において、日本語学校等の採用では以下のひとつ以上を満たしていることが求められる。

- イ 大学(短期大学を除く。以下この号において同じ。)又は大学院において日本語教育に関する教育課程を履修して所定の単位を修得し、かつ、当該大学を卒業し又は当該大学院の課程を修了した者
- ロ 大学又は大学院において日本語教育に関する科目の単位を26単位以上修得し、かつ、当該大学を卒業し又は当該大学院の課程を修了した者
- ハ 公益財団法人日本国際教育支援協会が実施する日本語教育能力検定試験に合格した者
- ニ 学士の学位を有し、かつ、日本語教育に関する研修であって適当と認められるものを420単位時間以上受講し、これを修了した者
- ホ その他イからニまでに掲げる者と同等以上の能力があると認められる者

(日本語教育機関の告示基準第1条第1項第13号)

本研究では、日本国内に関しては、上記の資格のひとつ以上を持ち、日本語学校・専門学校・大学・プライベートレッスン・ボランティア教室等で日本語を教えている者を日本語教師と呼ぶ。また、海外に関しては、資格は問わず日本語学校・専門学校・大学・プライベートレッスン等で日本語を教えている者を日本語教師と呼ぶ。ただし、本研究では、日本語学校・専門学校・大学等で複数人数の学生が所属するクラスを受け持つ教師を主な研究対象とし、専任か非常勤かは問わない。

(2) 学習者および学生

本論では、日本語学校・専門学校・大学等で日本語を学ぶ者を学生と呼ぶ。これは、本研究が日本語学校・専門学校・大学等で教える教師を調査対象としているためである。ただし、日本語及び何かを学ぶ者を意味する場合は、「学習者」とする場合がある。また、参考文献の引用等で学習者を使用している場合は、原文に準ずる。

(3) ICT および ICT を活用した教育・教育への ICT 活用

ICT とは Information and Communication Technology = 情報通信技術の略であり、IT (Information Technology) と同義とされることがある。大辞泉によると、IT は「コンピューター・インターネット・携帯電話等を使う、情報処理や通信に関する技術を総合的に指している語」であり ICT はほぼ同義であるが、「国際的には ICT が広く使われている」としている。本研究では上記から、IT を含めた意味で ICT を採用し、コンピュータやスマートフォン、タブレット PC 等いわゆるデジタル機器とインターネットを活用した教育で、特に学習者の自学自習ではなく、教育組織の中での教師主導の教育を「ICT を活用した教育」、もしくは「教育への ICT 活用」とする。ただし、先行研究やアンケート結果などで IT と書かれたものは原文の通りに表記する。

(4) eラーニング

eラーニングは一般的にデジタル機器とインターネットを使った学びと認識されるが、本研究では、ICT を利用しているだけでなく、学習者とコンテンツ提供者のインタラクティブ性を重視するため、下記を eラーニングの定義とする。

eラーニングとは、情報技術によるコミュニケーション・ネットワーク等を活用した主体的な学習である。これは、集合教育を全部または一部を代替する場合、集合教育と組み合わせて利用する場合がある。

コンテンツは学習目的に従って作成・編集され、コンテンツ提供者と学習者、さらに学習者同士の間で、必要に応じてインタラクティブ性が確保されている。このインタラクティブ性とは、学習を効果的に進めていくために、人またはコンピュータから適切なインストラクションが提供されており、双方向コミュニケーションが実施されたりすることを指す。

「eラーニング白書 2007/2008 年版」

(経済産業省商務情報政策局情報処理振興課編／東京電機大学発行)

(5) 同期型・非同期型授業

デジタルラーニング・コンソーシアム用語集によると、「eラーニングにおいて同期型学習とはインターネットテレビ会議等のリアルタイムで行われる双方向システムを用いた学習を指し、また非同期型学習とは自分のペースで学習することで、学習の進捗状況はネットワークを通じた学習管理システムで自動的に把握できるといった学習を指している」。また、吉嶺（2021）はその分類を図 1-6 のようにまとめている。

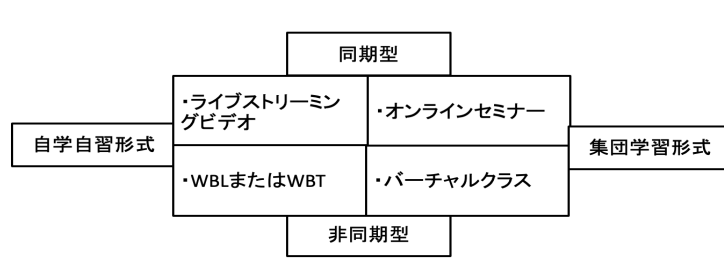


図 1-6 eラーニングの分類

（吉嶺，2021，p.25）

以上から本研究では、同期型の授業は教育提供者と学習者が同じ時間に同じシステムにログインし授業を行う集団学習形式のもの、非同期型の授業は教育提供者が準備した学習コンテンツを、学習者が自分のスケジュールに合わせて自学自習を行うものとする。同期型には、音声と動画を使わずチャットで文字を送り合うことも含まれるが、本研究では主に音声と動画を送信する同期型を中心に扱う。

（6）同期型システム

現在のテレビ会議システムやウェブ会議システムは、どちらもインターネットを使って音声と動画を共有し、リアルタイムでコミュニケーションを取れる仕組みである。それ以前には、衛星通信を使ったもの、専用機器と専用回線を使ったテレビ会議システムがあり、現在でも一部使用されている。2020年以降Zoomの利用が広がり、現在ではウェブ会議システムが主流であるが、先行研究の中や一部には衛星通信やテレビ会議システムの利用もあると思われる。それらは衛星通信やテレビ会議システムと明記するが、本研究ではインターネットを使用している同期型システムを主に扱う。

（7）オンライン授業

広義のオンラインの学びはeラーニングと言い換えることができると思われるが、eラーニングには同期型も非同期型も含まれる（図 1-5；吉嶺，2021，p.25）。しかし、2020年以降、オンライン授業といえは同期型システムを利用し、授業時間中常に同期であるフルオンライン（吉嶺，2021）を指すことが多くなった。水落（2021）は、同期型システムを用いた学びの呼び方についてコーパス等で調べた。その結果、2019年までは、「授業」の前には「遠隔」が来ることが多く、2020年以降では、「オンライン授業」が「遠隔授業」より多く出現するようになったと述べている。また、調査の結果、「『オンライン授業』が最も双方向、リアルタイムと捉えている者が多いことから、『インターネットを介した非対面の授業』をどの名称で呼ぶかについては、『オンライン授業』が今後も主流であると考えられる」

(水落, 2021, p.12) と述べている。そこで本論では、同期型の授業の中でも、Zoom や Google hangout, Microsoft Teams 等の同期型システムを使い、教師と学習者が同じ時間にインターネット上のバーチャルな教室空間に集う授業をオンライン授業と呼ぶ。本研究のオンライン授業は、カメラやマイクを使用し音声と動画を送ることを原則とし、テキストだけのやり取りは含まない。また、オンライン授業は、教育提供者も学習者も全員がオンライン上のシステムに集い授業を行うものとする。

図 1-7 のように、グループで行うオンライン授業には、いくつかの形態がある(藤本, 2019)。(a) は遠隔地にいる複数の学習者が通常の対面授業のように教室や会議室等のひとつの場所に集まり、1 台の端末から同期型システムにアクセスし授業を行う形態である。この場合、教師だけがその場にはいない。(b) は教師および学習者がそれぞれの端末から同期型システムにアクセスする。上記 2 つを合わせたものとして、(c) のようにひとつの場所に集まっている学習者が複数地点でつながっているケースもある。そして、最近では、通常の対面授業のようにひとつの場所に教師と学習者がいる地点と遠隔地にいる別の学習者群をつないで行う授業があり、このような授業はハイブリッド型と呼ばれることもある(d)。本研究では主に (b) の個別アクセスのオンライン授業を扱うが、一部 (d) のハイブリッド型授業も扱う。

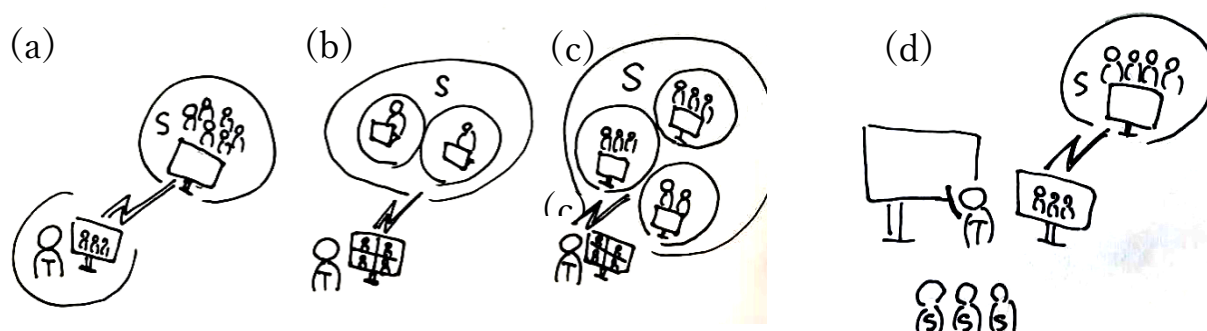


図 1-7 グループで行うオンライン授業の形態 (藤本, 2019, p31)

(8) ハイブリッド型授業

田口 (2020) では、ひとつのコースの中で対面授業とオンライン授業を組み合わせていることをハイブリッド型授業と呼び、「学生が対面授業時に、オンラインにも存在する・しない、という軸と、学習内容が同じ・異なるという軸でかけあわせて整理」(田口, 2020, p.68) した(表 1-5)。

表 1-5 田口 (2020) によるハイブリッド型授業の整理枠組み

	学生が対面授業時にオンラインにも存在する	学生が対面授業時にオンラインには存在しない
授業内容が同じ	ハイフレックス型	ブレンド型
授業内容が異なる	分散型	

その中で田口(2020)は、「学生が対面授業時にオンラインにも存在し、授業内容が同じ」ものを「ハイフレックス型」、「学生が対面授業時にオンラインにも存在し、授業内容が異なる」ものを「分散型」、そして、「学生が対面授業時にオンラインには存在しない」場合は、授業内容が同じでも異なっても、「ブレンド型」であると述べている。ハイフレックス型はハイフレックスモデルとも言われるが、その原則には、参加形態を決める際に「学習者の意思による決定」が必要であり、学校および教師が参加形態を決定した場合や社会的状況でそうせざるを得ない場合は、ハイフレックスモデルとは言い難い(藤本・尹, 2022; Beatty, 2019)。そのため、藤本・尹は、ハイフレックスモデルはハイブリッド型授業の低位分類ではなく、並列に考えた方がいいのではないかと述べている。

以上を踏まえ、本論では、単純に学生が対面教室とオンライン上でそれぞれ授業に参加している形態をハイブリッド型授業とする。教師は対面で授業する場合と自宅等から授業をする場合の2パターンを想定している。

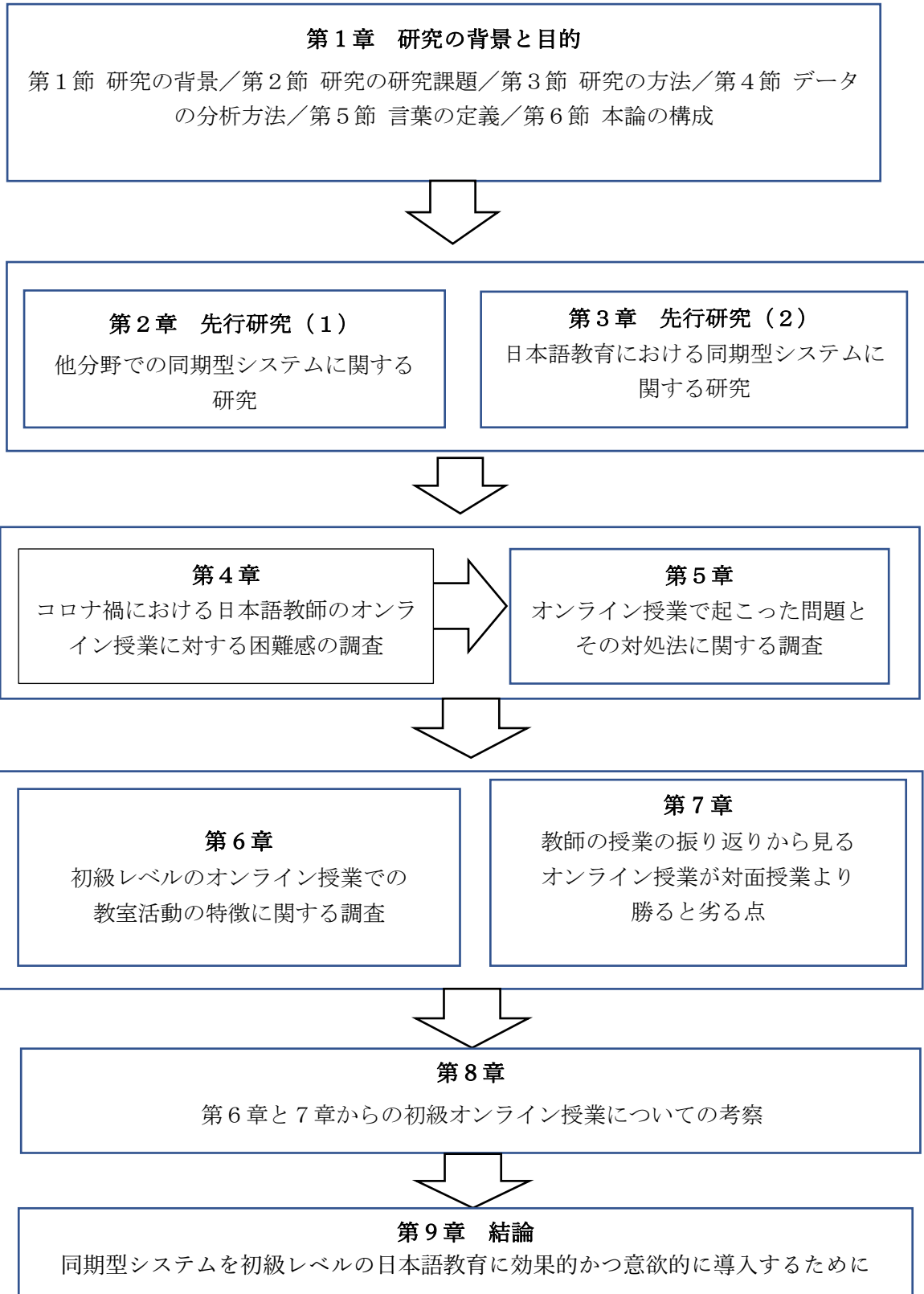
(9) 教室活動

教室活動とは、「教育のために教師と学習者が行う活動(classroom activity)」(日本語教育学会, 2001)で、本研究では授業内で行われる様々な活動を指す。中川(2017)は教室活動について、「教師中心の観点が強いあまり望ましくなく、近年の外国語教育は学習者中心、学習者主導型の教育に発展してきているため、教室活動という言葉に批判がある」と述べている。しかし、本研究は教室活動の是非を問うものではなく、オンライン授業の教室でどのようなことが行われているかを明らかにすることを目的としている。そのため教室活動という言葉への批判を理解した上でそれを使用する。

第6節 本論の構成

本研究は、全9章で構成される。第1章は研究の背景と目的、そして、第2章と第3章は先行研究からなっている。第1章では研究の背景や目的、研究方法や用語の説明を行う。第2章では、まず同期型システムについての概要をまとめ、工学分野や日本語以外の語学教育、そして遠隔教育に関する理論をまとめる。第3章では日本語教育における同期型システムに関する先行研究を見ていく。第4章では、コロナ禍で急遽始まった授業のオンライン化に関しての調査を行う。第5章では、オンライン授業の中で現場の教師はどのレベル、どのような科目で困難を感じているか、そして問題が発生した時にどのように対処しているかを明らかにするためにアンケートを実施する。第6章と第7章は、初級授業を担当している教師に自身の授業の振り返りを依頼し、そのデータを用いる。まず第6章では、授業の振り返りから初級授業の教室活動の特徴を明らかにする。それを元に、第7章ではオンライン授業が対面授業より勝る点と劣る点を明らかにする。そして、第8章は第6章と第7章の総合的考察を行い、オンライン授業についての困難感の原因の解明や対応策を考えるための糸口を探る。最後に第9章では、本研究を元に、効果的な日本語初級オンライン授業のデザイン案を提案し、今後の日本語教師研修につながる提言をする。

本論の構成



¹ 個人で使用するコンピュータは正式にはパーソナルコンピュータと言われるが、本論ではコンピュータで統一する。

² 課題が複雑な場合や巨大な場合は、分析が1ラウンドだけでは足りない場合がある。そのような場合は「累積KJ法」で複数回ラウンドを行って分析する（川喜田，1986）

³ 考察時の視点5つ目は、知識次元についてではなく、認知過程次元の「⑥創造する」に関して学習指導要領との関わりに付いて述べられているため本論では省略した。

⁴ 「遂行的知識」は、本論の「手続き的知識」と同意。日本語翻訳がいくつかあり、論者によりどの訳を使用するかは異なる。

第2章 先行研究（1）他分野での同期型システムに関する研究

多地点をインターネット経由で同時につなぐ Zoom のような同期型システムは、インターネットの発展とともに開発されてきた。しかし、以前には衛星通信の利用があり、インターネットを利用するものもいくつかの異なるシステムがある。2020 年のコロナ禍において授業をオンライン化した際、日本語教育では同期型システムを使った双方向の授業を行った学校や組織、機関が多かった。日本語教育では、これまでも同期型システムを使った交流活動などの実践研究が行なわれていた。しかし、学生ビザで日本に滞在する留学生の場合、対面授業に出席することが義務付けられており、同期型システムでの授業やレッスンは日本に仕事で在住するビジネスパーソンに対して行われている印象があるように思われる。そのため、オンライン授業は多くの日本語教師にとって一般的でなく、あまり情報や知識を持っていなかったと考えられる。

以上のことから、コロナ禍により学びがオンライン化された時、全く新しい教育法のように受け取った教師が多かったように見受けられた。しかし、保坂（2020）はオンライン授業に関して、コロナ禍によって新しく作られた教育方法ではなく、郵便網の整備というテクノロジーを元に発達した遠隔教育においては、1990 年代からすでにオンライン授業は実施されてきていると述べている。

同期型システムは語学専用が開発されているわけではなく、様々な分野で研究されている。そこで、先行研究では、インターネット回線を使用した、いわゆるネット会議システムと言われるもの以外に、衛星通信、テレビ会議室システムなども含めた先行研究を見ていく。また、日本語教育、日本語教育以外の外国語教育、そして工学やシステム開発系分野の先行研究などにも当たる。

本研究では、同期型システムでのオンライン授業の教室活動に注目するため、本章ではまず、同期型システムの成り立ちやその利用全般について概観する。そして、日本語教育以外の分野の研究として、工学・システム開発分野、コミュニケーション分野、日本語教育以外の語学教育分野の先行研究をまとめる。工学・システム開発分野の先行研究から同期型システムの技術的な特徴を確認し、コミュニケーション分野の研究から同期型システムのコミュニケーションの特徴を概観する。そして、語学教育で同期型システムがどのように教育利用されて来たのかの具体例を見ていく。

次に次章では、日本語教育の先行研究をまとめる。ここでは、日本語教育においてどのように同期型システムが使われて来たのか、利用方法の変遷や ICT と教師の関わりなども見ていく。

第1節 教授メディア利用の利点

コンピュータやインターネットを教育に利用するのは、どのような利点があるのだろうか。ここではまず、教授メディアから考えてみる。教授メディア (Instructional Media) とは、「教える内容を学生に提示したり、授業を構成したりするもの」（池田，2003, p.1）で、教室で使うホワイトボードや CD プレーヤー、プロジェクター、そして、コンピュータも含まれる。池田（2003）はこれまでの先行研究を踏まえて、教授メディアとしてのコンピュータ利用の利点を 7 つ挙げている（表 2-1）。

同様に、中野（1994）、西郡（2002）は、コンピュータとネット技術による語学や日本語

教育支援に3つ利点を挙げている。第一はメディアの統合により、文字・音声・静止画や動画などの様々な情報を取り入れ、融合・統一し、一元管理し、提示できることである。第二は「インタラクティブ性」で、コンピュータの性能の進歩とインターネット回線の整備によって動画再生やインターネットを通してリアルタイムに音声と動画を送ることが容易になったことである。第三に「編集・拡張の可能性」で、一度作った教材を容易に編集・拡張できる点である。このような利点は、教育へのコンピュータ利用の萌芽期から提唱されており、そのため日本語教育でも1980年代半ばから様々な研究が行われてきた。

表 2-1 教授メディアとしてのコンピュータ利用の利点と注意点

	利点	利点の概要, 注意点
1	学生のモチベーションの向上	コンピュータを使うことで学生のモチベーションがアップした場合、目新しさという可能性もあるが、学生の情意的側面に働きかけるというメリットがある
2	個別化	教室授業では学生それぞれの学習能力に差があり、練習の回数が限られてしまうが、コンピュータを利用すれば、すべての学生に必要な応じたすべての問題を練習させることができる
3	対話性	学生がただ画面を見たり、音声を聞いたりするだけではなく、 Learning by Doing が必要。コンピュータは学生が能動的、対話的に学習を進めていける点において、教育の利用価値がある
4	学習の迅速化	「個別化」により学生の既有知識を確認後、コンピュータが次の段階に進むため、時間的制約の中で行われる教育の中で効率化することができる
5	フィードバックの即時性	コンピュータのドリルは紙のドリルと違い、解答したら問題ごと、そして瞬時にフィードバックを得ることができる。そしてそれが、学生の学習を強化するのに役立つ
6	視覚化, 聴覚化 (マルチメディア性)	視覚的, 聴覚的な情報を利用できるので、通常の講義などでは提示されるだけの画像や音声を個々の学生に個別に提示できる
7	通信機能	学生と教師, 学生同士が相互に対話できる。そしてそれには、様々な方法がある

(池田, 2003 より筆者作成)

これに加え、筆者が考える利点は、デジタルコミュニケーションの簡便さである。メール、掲示板から始まった相互にコミュニケーションできるデジタルツールは、格段に発達し安価になった。それは同期型システムも同様で、初期は高額な専用システムが必要だったが、現在では複数人での利用も無料でできる。このようなコンピュータとネット技術の進歩により、越境性と共時性を伴ったコミュニケーションが可能になり、新たな学習スタイルと機

会が生まれたと言えるのではないだろうか。筆者が考える越境性と共時性とは、教師や教室、他の学生から離れた場所で自分に必要な学びの機会を持ちつつも、孤立することなく、それらとつながりを持てるというイメージである。それにより、自学自習と集団学習が共存し、それぞれの役割と必要に合わせ学生が使い分けることができる。同期型システムは、インターネット技術の中でも越境性と共時性を最大限に活かせるシステムであると筆者は考える。さらに、インターネットが高速化したことにより、音声と動画を伴ったリアルタイムのやり取りも格段にしやすくなった。同期型システムでの双方向のやり取りも同様である。次に、同期型システムについて、その発展や特徴を見ていく。

第2節 同期型システムについて

現在、多くの同期型システムはインターネット回線を介して行われている。しかし、インターネットが発達する以前からこのようなシステムがあり、テレビ会議システムの一方向のものは1985年頃から使われ始め、1995年前後のインターネット回線のブロードバンド化により双方向の利用も始まった(大嶋, 2001, 表2-2)。その後、2005年頃になるとウェブ会議システムが登場し、ウェブ会議システムによる長時間の同期型授業が可能になった。

表2-2 メディアの利用とコミュニケーションの特徴

	第一世代	第二世代	第三世代	第四世代	現在
時期	1840～1960年代	1960～1985年	1985年～1995年	1995年～2005年	2005年前後～
主な特徴	単一メディアを利用	複数のメディアを利用(コンピュータ以外)	コンピュータとインターネットを若干利用	インターネット回線のブロードバンド化	スマートフォンの普及、Mocによる高等教育機関の無料講座、SNSの利用
利用メディア	新聞(1890年頃～)				
	ラジオ(1930年代～)				
	テレビ(1950年～)				
	衛星放送				
	ケーブルテレビ				
	インターネット				
			テレビ会議システム(一方向)	テレビ会議システム(双方向)	ウェブ会議システム(双方向)
	電話・FAX				スマートフォン
					SNSの双方向通信サービス
		カセット	CD-ROM		電子書籍、動画配信

コミュニケーションの特徴 コミュニケーションの特徴	基本的に一方方向型のコミュニケーション	基本的に一方方向型のコミュニケーション	様々な媒体による幅広いコミュニケーション	オーディオ/テレビ会議システムによるリアルな双方向通信が可能	ウェブ会議システムによるリアルな双方向通信が可能
	講師と学生間での手紙、電話、FAX を使用したコミュニケーション		同期・非同期で、講師と学生間、または学生同士による一方方向、もしくは双方向コミュニケーションが可能		
	講師が時々サポート	対面授業で補う	インターネットによる、テキスト、グラフィック、ビデオの利用が可能	インターネットによる高速デジタルビデオ・コンテンツの配信が可能	スマートフォンの普及により、様々なメディアのやり取りが安価・無料で可能に
				オンデマンドで長時間のデジタルビデオプログラムが利用可能	
					SNS による無料のデジタルビデオ・コンテンツの配信が可能
					ウェブ会議システムによる長時間の同期型授業が可能
					インターネットと SNS を利用し教育提供者以外のリソースにアクセス可能

(大嶋, 2001 を元に筆者作成)

遠隔教育では、表 2-2 のように、1840～1960 年代を第一世代、1960～1985 年を第二世代、1985 年～1995 年を第三世代、1995 年～2005 年を第四世代と言う。2005 年前後以降の現在は、第五世代と言えるかも知れない。また、保坂 (2020) では、先行研究を元に、遠隔教育の発達の過程を、第一世代の「通信教育」の時代、第二世代の「放送教育」の時代、第三世代の「ICT 教育」という 3 つの時代に分けている。保坂の区分で表 2-2 を見てみると、第一世代と第二世代の初期までが保坂の第一世代となり、第二世代中盤から第三世代開始までが第二世代、そして、それ以降が第三世代となる。

上記の表のコミュニケーションの特徴は保坂の分類ではどのようになるのだろうか。第一世代は、基本的に教育機関や講師から手紙・電話・FAX を使用して情報が伝達されることが多い、一方向的なコミュニケーションであった。それが、第二世代になると様々な媒体

による幅広いコミュニケーションが実現し、徐々にオーディオ・テレビ会議システムによるリアルな双方向通信が可能になった。やがて 2005 年前後には同期・非同期で、講師と学生間、または学生同士による双方向コミュニケーションが可能な第三世代となり、ウェブ会議システムによるリアルタイムのやり取りも始まった（保坂，2020）。

遠隔教育による高等教育では、放送大学の一部でテレビ会議システムを利用したゼミ形式の双方向の学びが取り入れられるなど（杉浦，2005；秋光，2010），2000 年代後半から徐々に一般化し始め、筆者が所属する大学院の研究科では、同期型システムを利用したゼミが行われている。以上から、同期型システムを使った学びはすでに実践や研究の実績の積み重ねがあると考えられる。

テレビ会議システムとして、現在でも使われているものにポリコムがある。ポリコムは旧ポリコム社が開発した遠隔通信用のシステムで、企業の支社間などを専用機器と専用回線で接続し、遠隔会議などを行うために利用された。国内外の大学においても導入されており、筆者は台湾やインドネシアの大学との遠隔日本語教育において使用したことがある。2000 年代半ばのポリコムは、専用機器を用い IP アドレスを直接つないでおり、そのため ISDN が主流であったネット回線においても、接続の安定性が良いとされていた。また、通信部分は専用端末が必要であったが、パソコンを接続することで画面共有が可能だった。そのため、遠隔地への資料の提示などができた。一方、前述したように専用機器は高額であり、IP アドレスの設定の必要があったため、組織単位での導入が主であった。そのため、教師が気軽に使用できるというものではなかった。

やがてインターネット回線の向上とともに、ブラウザベースのウェブ会議システムが登場し、日本でも V-Cube⁹などのオンライン会議システムが開発された。テレビ会議システムとウェブ会議システムは、標準装備されているツールなどに共通点があるが、最も大きく違う点は、専用回線使用の有無である。ウェブ会議システムはインターネットを閲覧するためのブラウザをシステムとして利用することができ、専用アプリ（ソフト）を無料でダウンロードして使用するため、専用回線は必要がない。また、画面の共有だけでなく直接入力ができるホワイトボード機能などがあり、学生の質問等にその場で対応することができるなど、教育における利便性が上がった。

そして、語学教育において重要な契機となったのが Skype の登場である。Skype は、2003 年にルクセンブルクの Skype 社（現在は Microsoft Corp. の一事業部門）が開発したもので、1 対 1 の音声通話が無料ででき、国際通話も電話回線利用に比べると格安であり、利用者を増やした。新保（2005）によると、Skype の魅力は音声の良さであり、登録ユーザー数も 2005 年 4 月には 3,800 万人で、2012 年には世界での同時利用者数 4,500 万人を達成した。東京経済大学情報システム課のサイト¹⁰によると Skype は IP をつなぐ IP 電話と違い、Peer to Peer（以下 PtoP）技術を応用している。PtoP とはネットワーク形態の一種で、サーバを使用しない、もしくはサーバの役割が軽く、クライアント同士が 1 対 1 で接続するサービスである。そのため Skype は利用者が Skype にユーザー登録し ID を持ち、ID を知っている者同士が直接つながることができる。

Skype は音声だけでなくカメラも利用できるようになり、2007 年に日本でも Skype を利用した同期型の英会話教室¹¹が登場する。このようなオンライン英会話教室は、多くは英語が教育言語でありネイティブ話者に近い英語話者が多いフィリピンを拠点とし、1 回の

レッスンは25分という短時間の設定になっている。そのため日本国内の英会話教室よりも1回の価格をかなり低くすることができ、現在では英語学習の中心的な学びの方法のひとつになっている。Skypeは1対1の通信であれば原則無料のためプライベートレッスンが中心だが、レアジョブ社の資料によるとインターネット回線やパソコンやスマホ、タブレットPCの普及に伴い現在でも利用者数を増やしている。日本語教育のオンラインスクールはオンライン英会話スクールより早く、2004年にすでに設立されている¹²。Skypeが語学のプライベートレッスンに便利だった点として、教師と学生が無料で利用できる点や、個人のパソコンが利用できる点に加え、ユーザー同士が接続することで、ひとつの部屋のような空間がインターネット上にでき、チャットや送信したファイルなどがその部屋に保存され、後から見返せるという点も挙げられる。

仕事や遠隔教育、高等教育の一部では、ウェブ会議システムの利用は以前から取り入れられており、最近のウェブ会議システムでは、Google Meet, Microsoft Teams, そしてZoomが知られている。海外を見てみると、高等教育においてはAdobe connectの利用が見られる。オーストラリアの大学におけるBlended Synchronous Learning（以下BSL）

(Bower et al., 2014)の一連の実践報告では、Adobe connectにより対面と遠隔地のブレンディッドラーニングが様々試みられ、中にはブレイクアウトルームを利用した実践も行われている。ブレイクアウトルームは、Zoomにより広く知られるようになったが、その機能は以前からあり、利用されていたことがこの実践からわかる。

Skypeの利用は開発当初は個人間のコミュニケーションツールであったが、その流れはSNSのビデオ通話につながっていると考えられる。日常的にビデオ通話を利用している人は少なくないと思われ、ICTを使い同期でつながることは、仕事や教育、個人において、特に新しい流れであるとは言えないだろう。しかし、保坂(2020)で述べられているように、多くの日本語教師にとって、同期型システムを使用したオンライン教育はこれまで一部が行うものであり、同期型システムの開発と発展については、あまり知られていなかったと考えられる。同期型システムの利用の歴史は浅くないことから、様々な研究分野で先行研究が存在する。そこで次節からは同期型システムに関する研究を、これらのシステムを開発する工学・システム開発分野、コミュニケーション分野、そして語学、日本語教育分野に分けて概観する。

第3節 同期型システムでの教育活動方法

それでは、そもそも同期型システムではどのような学習と教育活動方法が可能なのだろうか。オーストラリアで行われたBSL(Bower et al., 2014)では、先行研究を参考にし、ビデオ会議、ウェブ会議、バーチャルワールドなどのリッチメディア同期技術は、分散化が進む大学生の教育体験を大きく向上させることができると述べている。このプロジェクトは4つのフェーズからなり、第1フェーズでは、大学がリッチメディア同期技術を用いてどのように授業を行なっているかを調査した。この調査には、広範囲にわたる文献の調査と、オーストラリアとニュージーランドの1700人以上の教育者を対象としたアンケート調査が含まれる。このプロジェクトの成果として、“Rich-Media Synchronous Learning Technology Capabilities Framework”が作成された。その目的は、教育者側が、学生の学習課題の設計と、その設計をサポートするためのリッチメディアツールの適切な選択との関係をどのように

取り決めていくかを考えるのに寄与することである。

BSL は、学生が分散して授業に参加することを想定しており、そのような分散型でかつ協調的な学習デザインと活動に基づいた学習環境では、これらの活動を様々な技術でどのようにサポートできるかを検討することが重要だと Bower.et al. (2014) は述べている。教育・学習活動は、様々なコミュニケーション手段によって刺激され、それに基づいて行われる。これは学習が対面式で行われるか、オンラインで行われるかを問わない。そのため、どのような同期技術を使うかを決める際には、様々な教育・学習活動（講義、チュートリアル、ディスカッション、学生のプレゼンテーション、ペアやグループでの活動、ディベート、ピアベースのドキュメント共有など）が、どのようにテクノロジーによってサポートされるのか、あるいはテクノロジーを媒介としたコンテキストの中でどのような形で現れるのかを考えることが有益だとし、技術の利用について以下の4つの視点を挙げている。

- (1) 技術は、視覚化を通じて、専門分野特有の知識を表現する手段を提供することにある。
- (2) 技術は、参加者の間で議論や共同作業を通じて共有するためのプラットフォームを提供することを意図する。
- (3) 技術は、参加者間の共同存在感を高めることでコミュニティを育成することを目的としている場合もある。
- (4) 場合によってはこれら3つの要素を同時に達成することが技術の意図であることもある。

(Bower.et al., p.33)

以上から、教育者は目的とする教育・学習活動において、知識の表現、共有、共同存在をサポートするために使用できる適切なタイプの技術を選ばなければならないことがわかる。

本研究はウェブ会議を研究の中心にしているため、リッチメディアの中のウェブ会議のみを取り上げる。表 2-3 は、Bower.et al. (2014) から、ウェブ会議の同期技術でどのような教育・学習活動が可能かをまとめたものである。対面授業と同様に、同期システムを使った授業でも行いたい教育・学習活動を、「視覚」「テキスト」「音声」「ファイルのシェア」「存在感」「グループワーク」の6つに分類している¹³。さらにその下に具体的な活動が示され、そして、その活動をどの機能で実現できるかが具体的に書かれている。

まず「視覚」では、「希望する学習・教育活動」に「スライドでの発表」「スライドの共同作成」「現在の画像/図/手書き」「画像/図/手書きの共同作業」「コンピューティング処理」「コンピューティングプロセスの共同作業」「現在の状況の配信」の7つが挙げられている。「視覚」は、情報の共有、現状の状況の共有、共同作業の3つに関わるものであり、それらの活動を支える同期技術としては、画面共有やホワイトボードの使用とウェブカメラが当たる。日本語教育に関連して重要な点は、「視覚」に手書きがあることである。この点については、後述する。

次に「テキスト」いわゆる文字情報には、「個人のテキストの配信」「テキスト会話の開催」「タイピングテキストの作成（ライブエディットを含む）」「テキストでの共同作

業」があり、同期技術のチャット機能やノートツールを利用する。「テキスト」は、文字入力でのやり取りであるため、現在多く利用されている Google ドキュメントやスプレッドシートなども含まれると考えられる。「音声」は、「音声を配信する」「音声によるディスカッション」で、全員がウェブマイクを使用する。「ファイルのシェア」は、「ファイル配布」「多人数でのファイル共有」で、「ファイル配布」は同期技術に装備されているチャット機能を使ったファイル配布や、クラウド上のフォルダの共有などで実現できる。「多人数でのファイル共有」は、前述した Google ドキュメントやスプレッドシートなどを利用すれば、ファイルを共有して同時に作業することが可能である。

表 2-3 ウェブ会議の同期技術によるコミュニケーションの方法と学習・教育活動方法

希望する学習・教育活動		特定の学習活動を可能にするウェブ会議の特徴
視覚	スライドでの発表	スライドプレゼンテーション・ツール
	スライドの共同作成	画面共有
	現在の画像/図/手書き	ホワイトボード
	画像/図/手書きの共同作業	ホワイトボード
	コンピューティング処理	画面共有
	コンピューティングプロセスの共同作業	画面共有
	現在の状況の配信	ウェブカメラ
テキスト	個人のテキストの配信	テキストチャット
	テキスト会話の開催	参加者全員によるテキストチャット
	タイピングテキストの作成(ライブエディットを含む)	ノートツール (ほとんどのシステム) , 次善策として, 一人作業の様子を画面共有する (設備があれば)
	テキストでの共同作業	ノートツール (ほとんどのシステム) またはホワイトボードの可能性
音声	音声を配信する	ウェブマイク
	音声によるディスカッション	ウェブマイク (参加者全員)
ファイルのシェア	ファイル配布	ファイルシェア
	多人数でのファイル共有	ファイルシェア (参加者全員)
存在感	アイデンティティを表す	名前や写真, ウェブカメラの使用
	表示ステータス	ステータスツール
	好みを伝える	投票ツール, またはテキスト, 音声, ウェブカメラの使用
グループワーク	グループワーク	ブレイクアウトルーム

(Bower et al., 2014, p.34 から抜粋, 筆者作成)

「存在感」は“Presence”のことで、文献の中では、「アイデンティティを表す」、「表示ステータス」、「好みを伝える」という項目が挙げられていることから、分散して参加している学生を知ることや参加意欲を知るためのものだと考えられる。プレゼンスに関し

では、Rourke and Stickler (2017) でも、非同期と比較した場合、同期型の最も大きな特徴のひとつに社会的存在感 (social presence) があり、その特性は言語学習における同期型の学びの利点と課題の根底にあるものだとしている。これまでのオンライン授業は、原則として教師と学生、学生と学生は遠隔地におり、距離的に離れた状態で授業をしている。同期型の学びは、そのような離れた者同士をつなぎ、お互いの存在感を感じることができると。そして、その存在感がオンライン授業での学びに良い影響を与えると考えられる。

最後のブレイクアウトによる「グループワーク」であるが、ブレイクアウトルームを使用すると、少人数での協働的なグループ活動ができる。コロナ禍におけるオンライン授業でもブレイクアウトによるグループワークは行なわれていたが、これは以前より同期型システムの利点として認識されていたと言えよう。

以上が同期型システムの技術と学習・教育活動の概要であるが、2014年当時と現在を比べて、機能に関しては大きく変わっていないように思われる。同様にこの表では、対面で行なっている活動のほとんどが同期型システムでも行えるように一見すると見える。日本語教育、特に初級レベルでは、ひらがな、カタカナ、そして漢字の学習で手書きが重要視されている。同期型授業でも、ホワイトボードを使えば手書きが可能とされているが、それで対面での手書き学習と同じ効果が得られるのだろうか。

同期型システムを見てみると、目で見て声が聞けると言う点で、教室授業に近い感覚を教師、学生とも最初は覚えるが、本章で述べているように、コミュニケーションに様々な違いがある。そして、通信技術の限界も影響しており、教室とは違う問題が起こることがある。そのため、同期型システムを使いこれまでの対面と同じやり方で授業を行なっても、対面同様の効果が得られない可能性が高い。日本語教師の多くは、ホワイトボードを利用しているが、マウスを使って文字を書くことには限界があり、対面では授業中に繰り返し文字を書く機会があることから、学生に対面と同様の文字習得を望む場合、ホワイトボードの使用だけでは十分とは言えないだろう。このような点を踏まえ、授業をどのようにオンライン授業向けに変えていくかが大きな課題であると考えられる。

第4節 工学分野やシステム開発分野の先行研究

工学分野やシステム開発分野では、同期型の通信システムに関して1980年代には実証的な研究が行われるようになった(谷田貝・坂井, 2006)。これらの同期型システムを使った遠隔教育では、画質、対話性が重要であることが指摘され(村上他, 2001)、同期型システムでの授業は臨場感や緊張感が対面授業と異なっている点に注目している(村上他, 2001; 谷田貝・坂井, 2006; 田上, 2009)。また、同期型システムには、現在でも技術やシステムの制限があり、それらが授業活動の妨げになるとされて、それを解消するようなシステム開発や改良に関する先行研究が多い(森川他, 2001; 谷田貝・坂井, 2006; 山本他, 2017; 村田他, 2017)。

上記の先行研究において授業活動の妨げになる同期型システムの問題点として取り上げられるのが、カメラを通してお互いを見ているため教師と学生の視線が一致しないことである。同期型システムの一般的な仕組みとして、パソコンに内蔵もしくは取り付けられたカメラとマイクを使用し、自分の画像と音声を相手に送る。通常カメラは内蔵であればパソコンの上部中央にある。外付けカメラの場合も、やはりノートパソコンやモニターの上部中央

に取り付ける場合が多いだろう。しかし、相手の画像はパソコンのモニターに映されることから、ほとんどの場合、参加者の視線はカメラ視線にはならず、視線はモニターを見る、つまり若干下向きになっていると考えられる。

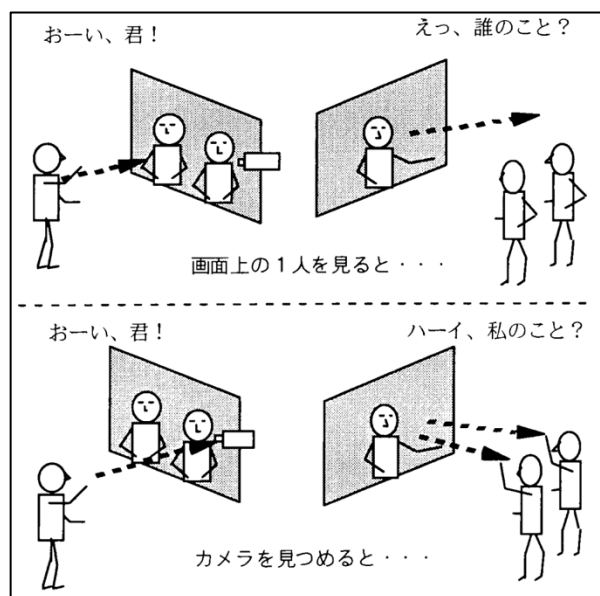


図 2-1 同期型システムにおける視線

(森川他, 2001, p. 11)

また、森川他 (2001) によると、「ビデオ対話システム (原文ママ) では、カメラ位置と話し手との位置関係により映像が決まる。その映像は聞き手の位置とは無関係に、どこにいても同じように解釈してしまう」(森川他, 2001, p.11) (図 2-1)。その例としてモナリザ効果を挙げている。モナリザ効果とは写真や絵画で見られる現象で、モナリザ像の前を歩いた時、観察者がどこに移動してもモナリザに見られているように感じるのだが、森川他 (2001) の実験ではモナリザ効果と同様な傾向が見られた。オンライン授業で画面越しに複数の相手がいる場合、そのうち一人だけに視線を送ることができない原因は、このような仕組みにある。

カメラと画像が離れているため、現在の同期型システムでは双方の視線が合わず不自然さがあり、例えば中学生による 2 地点および 3 地点のディベート教育の試みでは、「気」のようなものが伝わりにくかったという感想があった (谷田貝他, 2011)。このような問題は以前からあり、谷田貝・坂井 (2006) では視線が一致する双方向 TV 会議システムの開発の必要性を検証するために、一斉講義形式の遠隔教育を行った。その結果、視線が一致したノンバーバルコミュニケーションの成立環境が学習効果をあげる要因になっていたとし、視線一致型のシステムの必要性を述べている。このような現象は現在でも変わりなく、一般的に使われているような同期型システムの場合、対面の場でのようなアイコンタクトが使えず、お互いにどこを見ているかわからないため、ノンバーバルコミュニケーションが伝わりにくい。そしてそれが同期型システムを使った授業に負の影響を与えると考えられる。

次に遠隔教育の授業環境に関する先行研究を見る。竹口（2016）では、これまでの遠隔教育における現状と問題点を先行研究から整理し、テレビ会議システム（原文ママ）を用いた同期による遠隔授業環境とその運用方策について検討した。その中で竹口は、先行研究を元に授業中の教師の活動を表 2-4 のようにまとめている。表 2-4 中の「KR」とは、Knowledge of Result の略で、結果の知識のことであり、「学生に自らの行動の結果を知らせてあげることである」（坂元，1993，p.103）。KRには、学生の行動が教育目標に達成しているか、正解か誤答かを知らせる知的 KR と、教師が学生の行動や存在を認めていると学生に伝える情的 KR がある。教師は、授業内において学生に向け様々な働きかけを行っており、同期型の遠隔授業では、このような教師の活動が保障されるような同期型システムを用意する必要がある（竹口，2016）。

表 2-4 授業過程中的の教師の活動

		視点	視点内容
教	提示	情報提示	目標・内容・資料提示・説明・演示・助言・板書・予告
	反応制御	喚起	発問・問いかけ・間合い・指名・要求
		統制	指示・誘導・合図・注意
師	評価	診断評価	机間巡視・観察・点検
	KR	知的 KR	肯定・否定・確認・まとめ
		情的 KR	承認・励まし・賞賛・皮肉・おわび・冗談・しかる・無視

（竹口，2016，p.17）

竹口は、同期型システムで授業を行う場合には、教員（原文ママ）だけでなく学習者（原文ママ）にも求められる環境があるとし、それぞれに求められる学習環境を例示している。そして、同期による授業を円滑に行うためには、授業担当教員、遠隔授業を実施する会場のシステム運用者、通信環境の整備を担当するネットワーク管理者が必要であり、その関係性を図 2-2 のように記している。適切に授業を行うためには、教員と学習者の環境整備だけでなく、それを支援する者が必要で、実際の授業に関しては、会場のシステム運用者が中心となり、授業のコーディネートをを行うと竹口は述べている。

竹口の論文の遠隔授業は、遠隔地にいる教師が別の遠隔地の教室に集まる学習者に対して一斉授業を行うことを想定しているため、教師や学習者が自宅から授業に参加するよりもそれぞれに求められる環境は大掛かりである。現在でも大規模な講演や研修等ではこの体制が取られていることがある。しかし、現在の教育現場では、教師、学習者ともに自宅から授業に参加する方法が広まっている。そのため、双方に求められる環境はこの論文で見られるほど大掛かりでなくても良い。一方、教室間で行われる遠隔授業では、ネットワーク管理者や会場システム運用者の助けの上で授業が成り立つとされる。つまり、教師と学習者が

授業に集中するためには、技術的なサポートが必要だということである。このことは、同期型システムが簡便化し自宅からアクセスできるようになった場合に全く必要なくなるわけではないと考えられる。

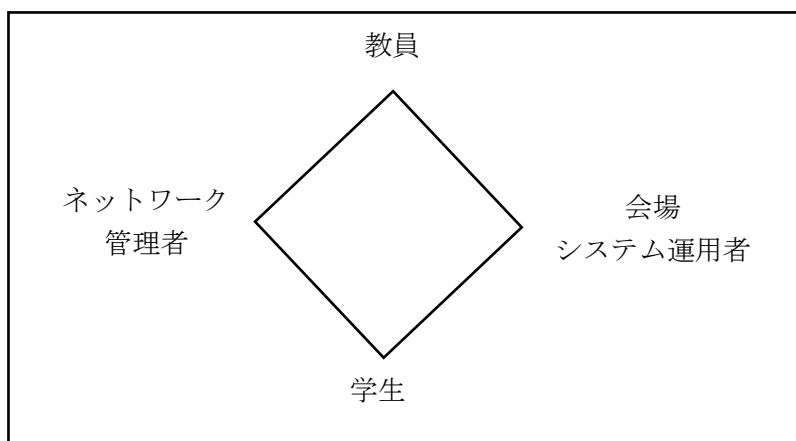


図 2-2 遠隔教育実施の際の関係図（竹口，2016, p.18）

以上のような工学分野の先行研究からは、同期型システムの技術的な問題点が指摘され、そのことがコミュニケーションや授業に与える影響について述べられており、新たにオンライン授業をする教師にとって重要な知見が得られている。また、同期型システムを使って授業を行う際には、教師の授業活動が適切に行われるためのサポート体制の必要性なども指摘されている。

一方、同期型システムによって広く授業が行われるようになってから、新たに出てきた問題として、学習者のカメラオフの問題がある。これは、学生の回線や接続問題からカメラをオフにせざるを得ない場合や、学習者がカメラを使用したくない場合、そして、教育機関側が学習者のプライバシーに配慮してカメラ使用を強要しない場合もある。工学分野の多くの研究は、同期型システム開発に関連した実践授業であることから、そもそも授業に参加するためにはカメラを使用することが当然であった。そのため、コロナ禍のようなことは問題にならなかった。しかし、オンライン授業が一般化したことにより、参加者がカメラを使用せず授業に参加するという現象が広く起こった。今後もそのような状況が起こると考えられことから、どのように学生の反応を引き出し、確認するのが大きな課題のひとつである。

第 5 節 Video-Mediated Communication (VMC) に関する先行研究

コンピュータを介在したコミュニケーションはComputer-Mediated Communication (CMC) と言われ、対面のコミュニケーション (Face to Face, 以下FTF) , 文章, 印刷物と並んで、知識生産手段における第 4 の革命である (Warschauer,1997) 。O'Rourke and Stickler (2017) では、CMCを物理的または仮想的な共有コミュニケーション空間における同時存在 (co-presence) の条件下で進行する対話的コミュニケーションと定義している。CMCは独特の特徴を持つ新しいコミュニケーションであり、教育や学習環境に重要な要素になってきている (Nguyen, 2008) 。NguyenはCMCについて、英語をコミュニケーションに使うための理想

的な環境を提供し、FTFコミュニケーションに代わる実行可能で望ましい手段であるとしている。しかし、同様にCMCを効果的に使うためには、教師など言語専門家が技術の利点や潜在的な強みを活用する必要がある、そのためにCMCが支援する学習プロセスを完全に理解することの重要性を述べている (Nguyen, 2008)。

CMCは、非共時的コミュニケーション (Asynchronous CMC: APMC) と共時的コミュニケーション (Synchronous CMC: SCMC) に分けられる。APMCはメールやブログなどテキストを中心とした非同期のものをいい、SCMCは音声やビデオによる対話や、文字によるチャットなど、双方が同期で参加するものをいう。飯野 (2015) は、APMCは書記言語による言語産出 (written products) を中心とするコミュニケーションであり、SCMCは産出プロセスを中心とするコミュニケーションだとその特徴を述べている。

SCMCの中でも特にオンライン会議システムによるコミュニケーションは、Video-Mediated Communication (VMC: ビデオを通じたコミュニケーション) とされる。この場合のビデオは録画したものではなく、双方が同時にアクセスしているものを指す。VMCはカメラを通してコミュニケーションを行うため、FTFコミュニケーションとは形式が異なり、チャットなどのテキストによるSCMCとも違う特徴がある。カメラの映像が粗い、回線状況によりモザイク現象が起こるなど、FTFでは起こり得ない状況になることがあること、参加者が使用しているそれぞれのパソコンのスペックに影響されることなどから、口頭でのコミュニケーションよりも親密さや自己顕示が低く、ジェスチャー、顔の表情、うなずき、笑顔、視線、距離、声のトーンなどの普通にみられる社会的、非言語的、超言語的な合図がない。それらは一般的にコミュニケーションにおける微妙な感情の手がかりとなるが、それを見失うため誤解が起こりやすい可能性がある (Nguyen, 2008)。

また、VMCではカメラの枠内に収まらないとされないため、動きが制限されジェスチャーなどのノンバーバルコミュニケーションが利用できない。教室において席が自由な場合、どこに座るかは学生の参加意欲判断のひとつの手がかりとなる。しかし、オンライン授業の場合は、学生がカメラをオンにしても空間的位置は制限され、当然ながら教室全体を俯瞰し、学生同士の関わりなどを見ることはできない。このような理由から、VMCでは心理的距離を測る選択肢がFTFより少なくなると言われている (Kappas et al., 2011)。

同期型システムは、顔を見、声を聞くことができるため、FTFと同じレベルのコミュニケーションを期待しがちであるが、実際には手紙などの文字情報や電話での聴覚でのコミュニケーションよりも親密性は低くなるとも言われている (Kappas et al., 2011)。そして、それらのことがコミュニケーションに影響し、同調や関与はFTFより上手く働かず、感情の伝わり方なども異なる点が見られる (Kappas et al., 2011)。Kappasらの研究は、主に1対1のチュートリアル形式のものが多かった。1対1の場合、視線が合わなくても相手は自分を見ていることを感覚的に理解できると思うが、それでも上記のように感情面にマイナスの影響があった。教師1名につき複数の学生が画面越しにいるような場合、対面の教室とは同調、関与、感情面に大きな違いが出ると考えられることから、それらをどのように補うのが重要な点として挙げられる。

オンライン授業は、インターネット回線とコンピュータ、そしてカメラとマイクという機器を使用する。そのためVMCの研究でも、オンラインでのコミュニケーションの問題には技術の限界が関係している。2023年現在、インターネット回線は5Gが使われ高速化が進

んでいる。しかし、インターネット回線の速度は回線だけの問題ではなく、使用しているパソコンやルーターなどの端末のスペックや、時には利用している場所、時間、気候などにも左右される。また、使用者の ICT スキルや知識などにより、問題発生時にすぐに原因を特定し、状況を改善することが難しい場合がある。

VMC に関する研究からは、対面とは違うオンライン上のコミュニケーションの特徴がまとめられ、技術的な限界点が VMC に影響していることが明らかになっている。以上からオンライン授業を行う場合には、学生の顔が見えていても FTF とは違うコミュニケーションになることや、回線や使用端末が授業に影響を及ぼすこと、教師、学生とも解決できない問題が発生する可能性があることなどを理解しておくことが必要である。

以上を元に、日本語教育の授業における授業内のコミュニケーションを考えてみる。日本語教育では一斉講義形式の授業であることはほとんどなく、教師と学生、学生同士の双方向のやり取りが授業中を通して行われる。特に初級の授業では教室内の媒介語が学習言語である日本語しかない場合が多いため、対面の教室において教師は、竹口 (2016) の示した授業活動をノンバーバルコミュニケーションやアイコンタクトを多く活用して行なっている。例えば自身が生徒・学生だった時に、教師と目が合い、次に自分が指名されるだろうと身構えた経験をしている人は多いだろう。学生は名前を呼んで指名されなくても、教師のアイコンタクトから自発的に発話することが少なくない。しかし、先行研究から、オンライン授業ではこのようなノンバーバルコミュニケーションはうまく機能しないことが明らかになっている。そして、教師と学生の視線が合わないことが学習効果に負の影響を与えていることが示唆されている。講義形式の授業で視線が合わないことが学習効果に影響しているとしたら、ノンバーバルコミュニケーションやアイコンタクトが多いと思われる日本語のオンライン授業では、授業活動にかなり大きな影響を与える可能性がある。

第6節 語学教育における同期型システムに関する研究

日本語教育に限らず、2000 年代中頃から教室で学んだ外国語のアウトプットのための交流型の授業や、国際理解や異文化コミュニケーション授業などの実践報告が行われている (廣瀬, 2006; 重松他, 2008)。2000 年代では、テレビ会議システムを利用することが多く、インターネット回線が高速化するにつれて、ウェブ会議システムが用いられるようになった。その利用は主に、外国語を学習する学生や留学から帰ってきた学生の外国語力の向上と保持のために用いられ、学習言語を話す教授による遠隔講義や、現地の学生との交流などが行われた。

廣瀬 (2006) では、ICT を活用した国際連携授業を試みている。このような国際連携授業の必要性について廣瀬は、大学の学年が上がり、留学から帰国した学生がいる中で、英語学習は読む・書く・話す・聞くという言語の技能よりも、内容を中心とした学びに移行し、「英語『を』勉強するのではなく、英語『で』与えられたテーマについて勉強するという、コンテンツ中心の学習となる」 (廣瀬, 2006, p.44) と述べている。しかし、専門的な内容は英語教師には教えられないことから、同期型システムを使い、「外国語学部の上級レベルにふさわしい内容の授業」を英語圏の大学の教授に依頼した。全 14 回の講義のうち、9 回を英語圏の教授が担当し、うち 8 回はビデオ会議、1 回は教室で授業を行った。廣瀬は、このような取り組みには、「1. 遠隔授業に協力する外国の大学あるいは教

授陣の確保」「2. 授業内容における一貫性」「3. 単位の認定」「4. 大学間のレベル取り決めと経費の負担」「5. 時差と技術系職員の時間外勤務の問題」「6. ESL (外国語としての英語) のレベルに合わせた講義」の6つの考慮すべき点があるとし、それぞれにどのように対処したかを書いている。中でも最も問題となったのは、履修する日本側の学生の英語に合わせた ESL (外国語としての英語) での授業が可能かということである。この研究では、学生は英語を学ぶのではなく、英語で専門教育を受ける。相手校の教授陣は地理・歴史・社会・先住民・英語など各学科の専門家であり、第二言語としての英語を学習する学生に対する授業を担当したことはなかった。そのため、まず授業開始前に相手校を訪問した際に、担当教員1人1人に状況を説明し、授業開始後は「(1) パワーポイント資料の事前作成と配布」「(2) 学生の表情をカメラで撮影して相手校に配信」「(3) 授業中の日本側教員の直接介入」で対応をした。(1)は、学生の事前学習や授業当日の資料として使用した。そして、相手校に資料を共有してもらうとデータ量が多くシステムトラブルが発生することから、資料は日本側の PC とプロジェクターで投影した。(2)は学生の全ての表情を捉えることが難しかった上、上記の資料の確認を同時に行わないとならず、資料と学生の顔を半々で送信したため、効果は半減した。(3)は講義をしている相手校教員に対して、「もっとゆっくり」「パラフレーズするように」と直接要求をした。しかし、回数が多いと講師の感情面に支障が出る可能性がある(廣瀬, 2006, p.52)。

日本側、相手校側も様々な準備をし、やり方を模索し授業を行い、学生の理解度は各講義後と期末試験後のアンケートで測定した。その結果、一部の例外を除き、全体的な理解度は良好だった。講義を理解するに上では、文字資料(パワーポイントのプレゼンテーション)に頼ることが多く、遠隔授業での文字資料の重要性がうかがえた。また、内容では、実技を伴うものと映像を伴うものの理解力が高く、あまりに専門性が高い内容は理解力が低くなった。実技の場合、オンライン授業でも実際に作り方を見ることができ、わからなくなった時に教えてもらえることが評価された。また、映像を伴った授業は相手校から教員が来日して実施した唯一の対面授業であり、やはり対面授業は学生からの評価も高く、理解度も高いという結果になった。これには、教員と学生のコミュニケーションが取りやすく、教員が学生の反応を見て授業を行えること、映像を見せながら授業を行ったことが「よくわかった」につながった可能性、来日し授業を担当した教員が ESL についてわかっており、学生に合わせた授業ができたことの3点をその理由として挙げている(廣瀬, 2006)。

廣瀬の研究から、海外の協定校とオンライン授業を行う場合にどのようにしたらいいのか、そしてどのような問題があるのかを知ることができる。当時の回線は現在よりも貧弱だったが、大学同士の接続であったため授業を行うことが可能だった。しかし、同期型システムの基本的な問題は、論文発表当時と現在で大きく前進してはいないように思われ、特に個人で同期型システムに接続するようになった現在では、この研究で発生した多くの問題は、それぞれの参加者に起こる可能性がある。また、単位を認定するような授業の場合、相手校との取り決めや学内調整など、どのように進めていくか示唆に富んだ内容になっている。

次に、国内での授業利用を見てみる。重松他(2008)では、中国語・フランス語・ドイ

ツ語・日本語の授業で同じ同期型システム（この発表ではTV会議システム）を用いた授業を行った。重松他は、同期型システムを使った小規模の国際間グループディスカッションをすることについて、たとえ学習途中レベルの外国語でも、ディスカッションを通じて相互理解を深められれば対象への興味が高まり、それにより学習言語能力をもっと高めたいという欲求が生まれ、言語能力の向上につながるとしている。

同期型システムの取り入れ方はそれぞれの外国語クラスによって異なっていた。中国語は「中国語プレゼンテーション技法」という授業で、「中国語による発表と討論を行い、同世代との国際的交流を図ると共に、中国語による発話と討論のレベルと技術を向上させる」ことを目的に、13回の授業のうち同期型システムを3回使用する。使用言語は中国語で、中国語が使えるアジアの大学3～5地点を接続した。

フランス語では、同期型システムでのやり取りは授業外に設定し、交流が行われた。学生は、①日本語を学んでいるフランス人学生とフランス語を学んでいる日本人学生、②フランス語を学んでいる日本人学生と中国人学生という2つの群に分けられる。交流は学習言語での発表が主に行われた。

ドイツ語では、（1）遠隔会議システムを使ってディスカッションを行うものと、（2）遠隔会議システムとWebカメラにSkypeを組み合わせたグループワークを中心に行うものの2つを授業に取り入れた。

日本語では、留学生・帰国生に対しての日本語による論文の書き方のクラスで、13回のうち3回同期型システムを取り入れた。同期型システムを使った回では海外の協定校と結んで、主に考えを深めるために書きたいテーマについての討論を行った。

このように、授業でどのように同期型システムを取り入れるかは各言語により異なったが、授業に参加した全ての学生に対して同形式でアンケートを行った。その結果、学生は同期型システムでのコミュニケーションが対面でのコミュニケーションに影響を与え、対面のコミュニケーションが変わるのではないかという点に不安を感じていた。一方で、距離を超えてリアルタイムでコミュニケーションができるということへの期待感は大いことがわかった（重松他，2008）。

重松他の研究では、同期型システムを語学の授業に取り入れると言っても目的によって様々な方法があることが提示され、現在でも授業デザインの参考になる。また、学生へのアンケート結果からは、オンラインでのコミュニケーションが対面のコミュニケーションへ与える影響を学生が意識していることが示唆された。コミュニケーションに関して、学生は同期型システムを使うとすぐに対面のコミュニケーションと異なることに気がついた。そして、そのことに不安を感じたが、同時に期待も感じていた。以上から、どのように授業に取り入れていくかで、学生の学びのモチベーションに働きかけることができるが、導入に際しては授業デザインや効果を熟考する必要があることが示唆された。

近年では、田中他（2019）がフランスの大学と協力し、フランス語専攻の日本人学生を対象にした遠隔学習プログラムを実施し、遠隔学習環境における学習形態と学生の学習過程を検証した。このプログラムでは、テレビ会議システムとコースツールWebCTを利用しており、同期型と非同期型の学びが行われている。多くの学習者は、大学入学後にフランス語を学び始める。そのため、中学から学んでいる英語に比べると学習期間が短く、教室外で使う機会がほとんどない。田中他が教えている学生の約15%はフランスに留学する

が、帰国後の保持も難しい。そのため、(1)特に口頭表現力・聴解力にかかわる学習の個別化を可能にする、(2)カリキュラム内に確保された学習以外に自習用に利用できる教材を提供する、(3)教師以外のフランス語話者とのコミュニケーションの場を確保する、(4)留学によって得たフランス語(特に口頭表現能力)の保持を支援するという課題を解決するためにICT利用を進め、3週間の短期留学後のフォローアップを3ヶ月間遠隔で行うプログラムを実施した(田中他, 2019)。遠隔プログラムはフランス語話者と直接対話するためテレビ会議システム(原文ママ)を導入し、Web上のコースツールと併せて使用した。遠隔学習の指導は主にフランス側教員が担当し、調べ学習のプロジェクトに学校外からフランス人協力者4名が参加した。

その結果、参加者はICTツールの利用によりコミュニケーションや学習の機会を以前より多く得ることができた。しかし、様々なトラブルが発生した。例えば、回線の問題で画像と音声途切れる日があった。また、フランス側の教員の指示にしたがって体を動かしながらリズム・イントネーションを学ぶ練習は、タイムラグの発生によりうまく行えなかった。タイムラグとは、時間的なズレのことだが、インターネットを介したやり取りでは、お互いの回線状況やコンピュータの性能などの影響で、映像や音声の受け取りに差が生じるため、対面の教室と同様の活動ができないことがある。このように、技術的な問題や、学習方法に関する問題、情意的な問題が発生し、それらを解決するために、支援者の役割が多岐に渡った(田中他, 2019)。同期型システムでの支援者の役割としては、「技術的支援」「言語的支援」「会話を調整する」ことが挙げられた。「言語的支援」は対面にもある評価が主に取り上げられたが、「技術的支援」は、遠隔交流を行うために接続環境を整備し、学生のツールへの習熟を助けることが求められた。

その他にも松田他(2008)は、高専とニュージーランドをつないで遠隔授業を行った。両校の授業参加者にとって語学および異文化学習に有効であったが、授業改善について、時間の余裕を持って打ち合わせをすること、学生に過度の負担にならないように授業頻度や準備を考えること、日本語・英語のように共通言語がある場合は、両方を使えるようにする授業デザイン、活動後に理解できたかの確認作業の必要性や活動にゲーム要素を取り入れることなどを述べている。

言語習得は、知識を習得するだけでは意味がなく、実際に言葉を使って何かを達成することに学習目的がある。同期型システムを使えば、最も重要であるコミュニケーション運用の学習を、実生活では接点のない母語話者などとの交流を通してできるという利点がある。そのため、特に身近に学習している言語の母語話者がいない場合、同期型システムを使って学習言語の母語話者とつなぐことは、有効な利用方法と言える。同期型システムを使った国際理解や異文化理解の授業はテレコラボレーション(テレコラボ)と呼ばれる。テレコラボとは、「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」のことであり、「教師からの一方的な教示によらない、学生同士の協働的なインターアクションを活動の中心に据えている」(岩崎, 2019, p.1)。学生の居住地ではリアルに会うことができない人たちと交流することが可能になり、語学の向上と同様に、相互理解を促進できると考えられる。

しかし、このような同期型システムを使った授業や交流については、学生の情意面に負荷がかかる可能性が、前述した田中他(2019)から示唆された。吉田他(2017)は、この

ような点を踏まえ、オンライン協同学習活動の授業実施の前段階として、参加予定の日韓の大学生の自己効力感やオンライン協同学習に対する不安を明らかにすることを目的に調査を行った。その結果、韓国の学生は、学習のためにコンピュータを使用することになり自信があり、オンライン学習の成果や日本人学生とのコミュニケーションにはそれほど心配をしていないことが示唆された。しかし、日本の学生はコンピュータの使用に不安があり、オンライン学習の成果については、良いかどうかの評価がはっきりしなかった。この結果から、吉田他は、オンライン協同学習の質を高めるためには、特定の学生の不安を軽減し、自己効力感を促進するオンラインの円滑化スキルを開発する必要があるとしている。

同期型システムを利用したテレラボが効果的なのは、「離れている場所や人とつなぐ」という同期型システムの持つ特徴を活かしているからだと考えられる。そのため、学生は対面と違うコミュニケーションになっても、その利点を感じることができ、学習効果も上がる。一方で、同期型システムなどを利用することに不安を感じる学生がおり、その不安が学習の成果に影響する可能性も示唆されている。日本語教育に限らずコロナ禍においては、対面の教室ではモチベーションが高かったが、オンラインでの学びについていけないという学生も見られた。オンラインでの学びに不安感を持ちやすい学生へのケアなども、今後の重要な課題のひとつである。

以上の先行研究からは、同期型システムを使った遠隔交流は、学生の学習言語を使う機会を増やすことに寄与できるが、そのためには技術的な支援が重要であり、教員の準備、そして、うまく学べない学生に対して学習方法の支援や情意面の支援が必要であることが示唆された。

第7節 同期型システムに関するその他の研究とこれまでのまとめ

工学分野、VMC、そして語学教育での同期型システムを使った実践授業や研究の多くは2000年代に行われているが、授業デザインや履修する学生への負担などにも触れられており、これらはオンライン授業の重要な基本情報であると考えられる。そのため、今後オンライン授業を担当する教師や開発する組織にとって、先行研究はまだまだ有益な情報である。

一方、当時はネット回線が現在のように高速でなかったことから、ほとんどの実践は学内から同期型システムにアクセスされ、ほとんどの先行研究が組織間での利用だった。2023年現在、ネット回線やコンピュータの性能は2000年台に比べると格段に良くなり、通信環境が高速化したことにより、オンライン授業には自宅からアクセスすることが一般的になった。そのため、教師と学生が自宅からアクセスすることからシステムトラブルへの対応は当時より煩雑になっている。学内からアクセスしていれば、トラブルが発生した時に、学内のシステムのみ確認すればよいが、個別にアクセスしている教師や学生にICTトラブルが発生した時、組織としてどのように解決するかは、今後のオンライン授業の効果に大きく影響する可能性がある。そして、ほとんどの授業が、所謂実験のための実践授業で、ICT活用に興味があり、ICTスキルがある程度高い教員が担当していたと考えられる。そのため、問題が発生した時や授業デザインの試案についても、自己対処できたと考えられる。以上から、ICT活用にあまり素養がない教師が担当する場合、基礎知識にはど

のようなものが必要か、導入にあたりどのような準備をすべきかなど、研究すべき点はまだあると思われる。

第8節 コロナ禍の取り組みから得られた知見

コロナ禍により、世界中の様々な教育機関で授業のオンライン化が起こり、多くの教師がオンライン授業を経験した。Glantz et al. (2021) は、コロナ禍で広がったオンライン授業を振り返り、スチューデント・エンゲージメントの向上 (Improved Student Engagement) として、5つの点を今後も保持していくべきであると述べている (Glantz et al. 2021; 高橋他, 2022)。

ひとつ目は、「意味生成のための協働的テクノロジー (Collaborative Technologies for Sense-Making)」の活用である。協働的テクノロジーの使用は、教室や人前で話すのが苦手な学生や、学習言語で話しながら考えをまとめることが難しい学生にとって、有益なものである (Glantz et al. 2021)。協働的活動に様々なクラウドサービスを使うことにより、活動に参加している全てのプロセスやアウトプットを、学生や教師が見ることができ、コンテンツ、指導者、そしてグループ内およびグループ間を結びつける (Glantz et al. 2021)。このような協働的テクノロジーの利用は、日本語を学ぶ学生にとっても有益であると考えられる。

2つ目は、学習とテクノロジーを支援するための学生のエキスパート (Student Experts for Learning and Technology Support) の導入である。学生を授業のサポートやアシスタントにすることは、これまでも多く行われてきたが、コロナ禍においての学生エキスパートの役割は、遠隔地での学びを手助けするように仕事を拡大した (Glantz et al. 2021)。多くの学生はデジタルネイティブである。そのため、一部の学生は教師よりも新しい技術を知っていると考えられる。また、学生は忙しい教師に技術的なことを聞くよりも、技術 TA に質問する方が気兼ねがないかもしれない。学生エキスパートを活用することは、オンライン授業に限らず授業に ICT を活用する場合にも積極的に活用することが勧められる。

3つ目は、インフォーマルなコミュニケーションのためのバックチャンネル (Back Channels for Informal Communication) を設けることである。バックチャンネルとは、正規のルートではないことという意味で、コロナ禍中では、授業中のチャットが教師と学生をつなげたという (Glantz et al. 2021)。また、バックチャンネルは、授業に参加している全員が見ることができることから、欠落したコミュニケーションを補い、交流の場を作ることができると考えられる。対面でも、クラス規模が大きくなると、学生は羞恥心を感じ質問が減る。このような場合にもバックチャンネルとしてチャットを使うことができるだろう。

4つ目は、協働学習のためにデジタルブレイクアウトルーム (Digital Breakout Rooms for Collaborative Learning) を利用することである。ブレイクアウトを利用すると、学生の学習意欲を高め相乗的に学習効果が高まる。加えて、ブレイクアウトでは、様々なデジタルツールを使えるという利点があり、物理的に距離が離れていても、学生はデジタルツールを使い小規模のグループで他の学生と共に協働的に学ぶことができる。このような活動は、学びをより有意義にし、深い学習につながる可能性がある (Glantz et al. 2021)。

最後は、学習空間を拡張するために授業録画 (Supplemental Recording for Expanded Learning Space) を活用することである。ここでいう授業録画は事前に準備したものではなく、Supplemental recording (SR: 補足録画) と呼ばれるもので、授業そのものの録画を指す (Glantz

et al. 2021)。Glantz らは SR の利点について、コースコンテンツに繰り返し参加する必要のある学生と、コンテンツ配信の見直しや分析をしたい講師の双方にメリットがあると述べている。コロナ禍の実践によると、SR を配信したことにより学生の出席率に影響はなく、復習したい学生、試験対策、第二言語の学習などに使用され、意欲的に学びたい学生にとって SR は良い学習コンテンツになることが示唆された (Glantz et al. 2021)。

このように Glantz et al. (2021) はコロナ禍の経験から今度の教育にもスチューデント・エンゲージメントの向上を目指し、上記の 5 つを今後も授業に活用するよう提唱している。オンライン授業は、教師が ICT を教育に取り入れるだけではなく、多くの学生が ICT を活用した学びを経験するきっかけとなった。教師学生問わずコロナ禍中の経験を対面の授業に活かすことは、今後、学びをより効果的にすることに寄与できると言えるだろう。

第 9 節 調査結果を考察するための理論的枠組み

調査結果の分析をするために必要な理論的枠組みとして、本論では教育における ICT 活用のレベルに関するモデルである SAMR モデルを取り上げる。SAMR モデルは、教育においてテクノロジーをどのように選択し使用するか、評価はどうするかに関わるアプローチで、4 段階の構成になっている。教室でのテクノロジーの使用を記述し、分類するためのツールである。教師はまず下位 (Substitution) からテクノロジーの利用を始める。そして、SAMR を使用し、テクノロジーの利用の段階を上げていくことで、より高いレベルの教育と学習が可能になる (Hamilton et.al, 2016)。オンライン授業は教室そのものが ICT により作られたものであるが、SAMR の具体例の記述に同期型システムがあることから、コロナ禍によるオンライン授業を分析し、今後の効果的な利用について考察できると考えた。

SAMR モデルは Substitution (代替), Augmentation (拡大), Modification (変形), Redefinition (再定義) からなる。そして、Enhancement (強化) と Transformation (変換) の 2 段階に分けられ、Substitution (代替), Augmentation (拡大) が Enhancement (強化), Modification (変形), Redefinition (再定義) が Transformation (変換) である (三井, 2014; Puentedura, 2016) (図 2-3)。

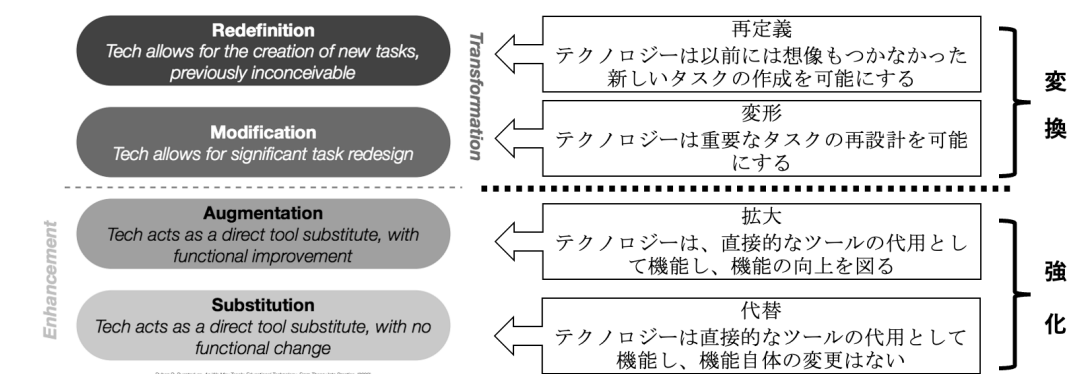


図 2-3 SAMR モデルの詳細

(三井, 2014; Puentedura, 2006より筆者作成)

Substitution (代替) と Augmentation (拡大) の Enhancement (強化) では、ICT ツールはこ

れまでのツールの代わり、もしくは延長線上にあると考えられている。そのため、機能は拡大したり向上したりすることはあるが、学びは大きくは変化しない。しかし、Transformation（変換）になるとICTツールによりこれまでの授業でできなかったことが可能になり、授業が大きく変化、もしくは全く新しい学びを生み出すことが可能になる。Powerschool (2021)によると、Enhancement（強化）のSubstitution（代替）は、紙の教科書をデジタルブックにしたり、手書きのレポートをワープロで作成するようなことで、授業デザインや課題の内容に変更はない。一方、Modification（変形）は、単に教材や教具をデジタルに変えるだけでなく、テクノロジーの利用を踏まえて授業デザインや学習成果に変更を加える。その結果、テクノロジーにより、授業デザインや学習課題が大きく変わる。Redefinition（再定義）では、テクノロジーの使用によってタスクが大幅に変更される（Caukina・Trail, 2019）。そして、ICTの利用なしでは不可能な方法で、従来の授業を根本から変え、授業のあり方や教育を再定義する（Caukina & Trail, 2019）。

表2-5 SAMRモデルの各段階の具体例

Redefinition（再定義）	同期型システムを使って遠隔地にいる人と交流する。教室という限られた場所ではこれまで不可能だった方法で、学生に機会と学習体験を提供する。
Modification（変形）	学生が仲間のビデオ投稿にビデオで返答することで、授業外でもトピックについての対話を促進し、コメントを受けて学生が修正を行う。プレゼンテーションを複数のデバイスでリアルタイムまたは非同期に行う。学生がデジタルブックを作成し、自分の学習内容を示したりまとめたりする。
Augmentation（拡大）	教科書や紙では不可能な機能をテクノロジーで代替する。プレゼンテーションに動画を組み込む。資料にリンクを追加する。様々な媒体でポートフォリオを作る。ビデオプラットフォームを使って動画のやり取りができる。クラウドを利用し情報を共有する。
Substitution(代替)	教科書の代わりにデジタルブックを使ったりウェブサイトを読んだりする。鉛筆でノートやワークシートに記入するのではなく、Microsoft Wordに入力する。Flipgrid ¹⁴ ・Keynote ¹⁵ ・PowerPoint・Prezi ¹⁶ ・Slides ¹⁷ などを使って発表する。

(Powerschool, 2021; Caukina & Trail, 2019より筆者作成)

それぞれの段階の具体例を先行研究からまとめると、表2-5のようになる。まず、最初の段階である「Substitution（代替）」では、それまでの紙の教科書からデジタルブックやウェブサイトを利用し、手書きだけでなくパソコンの様々なソフトを使い、デジタルで記録し発表を行うことなどが例に挙げられている。これは、テキストのデジタル化と言える。次に「Augmentation（拡大）」では、音声や動画など様々なメディアを利用する。また、ひとつのメディアを利用するだけでなく、2つ以上のメディアを組み合わせ活用することが示されている。作業に関しては、「Substitution（代替）」と「Augmentation（拡大）」は、主に

個人ベースで行なわれる。

ひとつ進んだ「Modification (変形)」では、デジタルメディアを利用し、教室内外での協働作業が行われる。同期型システムを利用したやり取りや、学生がデジタルで自身の学習記録をまとめるポートフォリオの作成なども挙げられている。そして、最も進んだ段階である「Redefinition (再定義)」では、学習は教室や学校の外に広がり実社会とつながる。同期型システムを利用し、リアルな学習体験をする。

コロナ禍においては、対面教室に教師も学生も来ることなく、オンライン上の教室で授業を行った。これは、ICTなしでは実現しないことである。そう考えると、コロナ禍における授業のオンライン化は、「Redefinition (再定義)」のように思える。実際に、Powerschool (2021) やCaukina & Trail (2019) の例では、同期型システムを使うことは、「Redefinition (再定義)」とされている。しかし、コロナ禍以前と現在では、ICTの活用の範囲が大きく変わったと考えられる。先行研究から見るように同期型システムを使った授業は以前から行われていた。しかし、それはテクノロジーを授業に取り入れたいと思う教師が利用するものであり、広く一般的に利用されていたとは言えない。そのため、表2-5で見たように同期型システムを利用し実社会とつながりようなことが「Redefinition (再定義)」とされたと考えられる。また「Redefinition (再定義)」は、単にICTをどのように教育に活用するかということではなく、これまでの教育のあり方を変えるようなものとも言われる。その視点で考えると、これまでの教育の枠組みに沿ってのICT利用は、「Redefinition (再定義)」とは言えないのではないだろうか。以上を踏まえ、同期型システムの教育利用の具体的な例を教室の拡張を起点としてSAMRモデルに当てはめて考えてみる (表2-6)。

表2-6 同期型システムの教育利用とSMARモデル

SAMRモデルの4段階	具体的実践例	当てはめた理由
Redefinition (再定義)	?	?
Modification (変形)	<ul style="list-style-type: none"> ミネルバ大学の大学運営 真のハイフレックスモデルの導入 	これまでの大学運営概念とは異なるシステムと大学運営により学び方が変わる
Augmentation (拡大)	<ul style="list-style-type: none"> 対面授業可能でもブレイクアウトルームを利用してディスカッション オンライン授業実施, 通信制大学のオンラインゼミ テレコラボ, 外部との交流やオンラインでのゲスト参加 	同期型システムの利点を意識的に利用。遠隔地からの参加を可能にし、これまでつながれなかった人たちと交流することができる
Substitution (代替)	コロナ禍での授業のオンライン化によるZoom等での授業	状況により仕方なく行われ、授業デザインの結果ではない

まず、コロナ禍での授業のオンライン化によるZoom等での授業は、「Substitution (代替)」

であると思われる。確かに、ICTにより多くの授業が対面からオンラインになり、コロナ禍という特異な状況の中で、学びを止めないことに成功した。しかしそれは、社会状況により仕方なく行われ、教育効果などを考えて授業デザインしたわけではない。そのため、対面の教室をオンライン上に代替したと言える。

「Augmentation（拡大）」では、同期型システムの利点を意識的に利用している点が重要である。通信制大学のオンラインゼミなどは、その場に行かなければ参加できないという場所の制限をなくした。また、先行研究では「Redefinition（再定義）」とされている外部との交流やオンラインでのゲスト参加は、現在では「Augmentation（拡大）」と考えられる。どちらも、遠隔地からの参加を可能にし、これまでの教室活動ではつなげられなかった人との交流を可能にし、教室の枠を拡大している。しかし、確かに教室は外部に拡大し、学びやコミュニケーションの広がりはあるが、あくまでこれまで通りの授業の枠組みの中に留まり、教育や学校が大きく変容するとは言い難い。

大きく教育が変容する「Modification（変形）」では、ミネルバ大学（Minerva Schools at KGI）や真のハイフレックスモデルの授業を挙げる。サンフランシスコに拠点を置くミネルバ大学は2014年に設立されたが、この大学は全寮制の4年制総合大学であるにもかかわらずキャンパスを持たない。学生は、大学在籍中の4年間に、サンフランシスコをはじめとした8都市にそれぞれ一定期間居住し、各地でインターンシップやプロジェクトに参加しながら、大学の授業はオンラインを通して受ける。同期型システムでの授業は講義型ではなくアクティブラーニングで、18人前後のセミナー形式である（山本、2018）。

ミネルバ大学の学びでは、同期型システムが学びの中核となっている。世界各地に散らばる学生が、同期型システムで教授陣、そして同窓の学生とつながり、4年で大学を修了するだけでなく、同時にリアルな現場の経験を積める点が画期的である。ミネルバ大学は、学びながら様々な経験をつめるよう、全日制の大学に遠隔教育の要素が積極的に取り入れられており、学びに新たな方向を示した事例と言える。また、大規模なキャンパスを持たないという選択により、高騰する学費を押さえることにも成功していると言われ、経営面でも注目されている。

次に真のハイフレックスモデルであるが、現在、対面とオンラインの学生が同時に授業を受ける形態をハイブリッド型もしくはハイフレックス型とすることがある。双方とも学生が混在する状態を示すが、現在行われている混在型の授業のほとんどはハイブリッド型である。ハイフレックスモデルの最も重要な点は、対面、同期型、非同期型のうち2つ以上用意された出席形態から、学生が自分の都合でその都度出席方法を選べるという点である。どのような状態の学生でも学び続けられる環境を用意しているため、学習の欠如がないと言われる（藤本・尹、2022）。しかし、コロナ禍中に行われていた混在型の授業のほとんどは学校都合であり、学生は出席の形態を自由に選ぶことはできない。学校に限らず組織運営では、組織側が組織に所属する人の行動をコントロールすることで統制を図るが、ハイフレックスモデルは学生の参加形態を増やすことで、学生の出席コントロールを手放している点がこれまでの教育とは異なる。ハイフレックスモデルが生まれた背景には、地球温暖化による大規模自然災害の多発や、少子化や貧富の差の拡大によりフルタイム学生が減少しているという社会背景があり、コロナ禍のような状況に適した方法であるとも言える。

しかし、ミネルバ大学のケースやハイフレックスモデルに関しては、果たして「Mo-

dification (変形) 」であるかという点には、議論の余地があるだろう。SAMRの各段階には明確な基準があるわけではないため、主観的であることは否めない。そのため、「Redefinition (再定義)」にどのような例があるかというのも、評価が分かると考えられる。テクノロジーが以前は想像もつかなかった新しいタスクの作成を可能にすることが「Redefinition (再定義)」だが、現在では事例はあまり見られないように思われる。「Redefinition (再定義)」は、本当の意味のイノベーションであり、既存の社会システムを大きく変えるようなものと考えられる。再定義を起こすには既存の固定概念を打ち破る必要がある。同期型を双方向のやり取りと考えると、VR (Virtual Reality : 仮想実現) などがそのひとつとして挙げられる。しかし、一般に広く流通していないこともあり、既存の教育活動の価値観を大きく打ち壊すようなものにはなっていない。また、VRが普及したとしても、VR内の教室に学生が集って教師から教えるようなやり方では、単に教育の場を対面や同期型システムからVRに「代替 (Substitution) 」, 「Augmentation (拡大) 」したに過ぎない。「Redefinition (再定義)」とは、教育そのものがこれまでにない変化をすることであり、デジタル機器の新規性や便利さではないという認識が重要である。

⁹ V-Cube は株式会社バイキューブが開発したウェブ会議システムである。

<https://jp.vcube.com/> (2023年9月10日)

¹⁰ 東京経済大学情報システム課「Skypeの利用方法」

<https://www.tku.ac.jp/iss/guide/classroom/soft/skype.html> (2023年8月23日)

¹¹ 日本最大のオンライン英会話のレアジョブの設立は2007年、レッスン開始は2008年 (株式会社レアジョブ個人投資家向け会社説明会資料 <https://www.rakuten-sec.co.jp/web/special/rarejob/pdf/pdf-01.pdf> (2023年2月20日))

¹² ジャパンオンラインスクール <https://j-os.com/ja/> (2023年2月20日)

¹³ Bower 他 (2014,p.34) では、同期技術としてビデオ会議、ウェブ会議、3D バーチャルワールドを取り上げている。そのため、希望する学習・教育活動は7つ目の要素として3D技術の利用について書かれているが、3Dは本研究では重要ではないため表2-3からは削除した。

¹⁴ Flipgrid社が開発し、Microsoft社が無料で提供している動画を使ったソーシャルラーニングサービス。現在はFlipに名称が変更している。 <https://info.flip.com/en-us.html> (2023年9月10日)。

¹⁵ Apple社のmacOS/iOS/iPadOS用のプレゼンテーションソフトウェア

¹⁶ Prezi Inc.が開発しているプレゼンテーションソフトウェア

¹⁷ Googleが提供するウェブベースのプレゼンテーションプログラム

第3章 先行研究（2）日本語教育における同期型システムに関する研究

日本語教育においては、同期型システムの利用は1990年代末からあり、文化庁と国際交流基金が衛星通信を用い、「新しい時代に対応可能な日本語教育のあり方を追求」（尹，2009，p.6）しようとした。また、1994年にはアメリカにおける衛星通信と電話を使った遠距離学習の論文が日本語教育学会誌で見られたが、その後は、2000年代初頭まで日本語教育における研究はあまり見られない（保坂，2020）。衛星通信はかなりのコストがかかるため、民間で気軽に使えるものではなく（尹，2009），あまり利用が広がらなかったと考えられる。一方、日本では、2000年にeラーニングが広く知られるようになり、同時期にインターネット回線及びパーソナルコンピュータの利用環境が整ってきた。また、国際ネットワーク大学コンソーシアム等も始まり（山田他，2005），世界的に教育機関において同期型システムの導入が進んだ。以上から、同期型システムの教育利用は2000年以降に本格化したと思われる。

以上から、本論では主に2000年以降の先行研究を扱い、同期型システムを用いた遠隔交流授業、オンライン授業の実践、同期型システムを使った日本語でのコミュニケーションの特徴に関する研究、日本語教師とICT活用に関する研究を主に取り上げる。日本語教育では、教材コンテンツ、学習者支援システムの開発、非同期での学び等、同期型システムに限らずICTの活用は様々な場面での利用が見られる。それらは、保坂（2020）で言うところの本来のオンラインでの学びであり、同期型システムでの学びと両輪のものであると言えるが、本論では同期型システムを使ったオンライン授業を扱っているため、今回は先行研究の対象から外した。

第1節 同期型システムを用いた遠隔交流授業に関する研究

宮崎（2000）によると、同期型システムは、カメラを用いてお互いの映像を見ながら、マイクを使って音声によるリアルタイムのやり取りが可能であり、画面上に写真や図、文字等様々なコミュニケーションチャンネルを使うことができる。これらは、語学学習にとって、ネイティブスピーカーと直接やり取りできる学習環境が作れ、「学習者のインターアクション能力や自律学習能力の発達を促す機能をもたらす」（宮崎，2000，p.91）。そのため、日本語教育では衛星通信の頃から様々な実践が行われ、語学学習をする学生が学習言語の母語話者と交流することが多かった。このような交流型の授業には、学生同士が1対1でやり取りを行うもの（宮崎，2000；尹，2003a/2003b）と、複数人で行うものがある。このような交流型の授業は、2010年代半ばに多く見られるようになった（新井，2010；伊藤，2017；鄭・大橋，2012）。新井らの実践では、同期型システムとしてSkypeを使用している。このような同期型システムを使った国際理解や異文化理解の授業はヴァーチャルエクステンジもしくはテレコラボレーション（以下、テレラボ）と呼ばれ、昨今では、語学学習を越えた学びとして、複数の国をつないだ国際協働学習（Collaborative Online International Learning: 以下COIL）として知られている。

宮崎（2000）では、様々なコミュニケーションチャンネルを使うことができるテレビ会議システムでのチュートリアルの実践から、同期型システムを日本語教育にどのように応用すべきか考察している。宮崎の実践では、早稲田大学の西早稲田キャンパスで学習する日本語学習者と、戸山キャンパスにいる早大生ボランティアによる1対1のオンラインミーテ

イングを、週1回30分行った。この実践からは、同期型システムを使うことにより、日本語学習者が母語話者とコミュニケーションできる学習環境を提供でき、自律学習能力の発達を促す可能性があることが示唆された。そして今後の同期型システムの利用について、海外の日本語学習者のためのジャパンリテラシー教育、ビジターセッションやゲストスピーカーセッションとしての利用、日本に留学する学生のための出発前準備教育、大学院レベルでの研究や論文指導、海外の日本語教師のためのインサービス・トレーニング、各国の日本語教育事情の情報交換の場、学会やセミナーでの利用を提案している。日本国内でキャンパス間をつなげての実践は、大藤（2000）もあり、大藤では、新潟県内の2つのキャンパスを接続して授業を行なっている。また、寺尾（2006）は、兵庫県にある大学と大阪府の大学をつなぎ、遠隔協同日本語教育を実施している。

2014年以降、国際交流授業が活発に行われている（大塚・王，2013；小林，2014；張他，2018）。大塚・王（2013）は、中国内陸部の日本語学習者には日本語母語話者との接点がないことを挙げ、実際に日本語を使う機会がないことは、学生の日本語学習意欲及び日本語力にとって負の影響を及ぼすとしている。大塚・王では、日本側の学生を日本語母語話者とせず、日本国内の大学で学ぶ留学生と、中国の大学で日本語を専攻している学生をつなぎ、協働遠隔授業の可能性を模索した。日本側の留学生は18名（中国11名、台湾2名、韓国4名、セルビア1名）で上級レベルの学生だが、日本語が専門でない学生もいた。中国側の学生は4年制国立大学の4年生24名で、上級レベルであったがコミュニケーション能力に関しては幅が見られた。日本側の授業は上級学習者向けの日本語作文授業で、中国側は日本映像文化という授業であった。日本側の授業は90分授業全32回、中国側は全16回の授業で、そのうち5回45分、両校をSkypeで接続した。この実践では、コンピュータは日中共に教室に2台設置し、1台をプロジェクターに接続、発表者が映し出されるようにした。もう1台は、他の学習者の様子を映す、教師のやり取りを映すのに用いた。対面授業ではピア活動を取り入れ、お互いの書いたものをチェックしあい、事前に送られてきた相手方の書いたものに対する質問を考えること等を行った。そして、双方向での遠隔討論を行った。

結果として、日本側の留学生は日頃様々な国の出身者との交流があることから、ネット状況が不安定な中国との遠隔授業にメリットを感じていなかった。しかし、中国側の学生にとっては、日本にいる留学生と交流する機会は、ネットの不安定さがあっても貴重な機会であり評価が高かった。また、この実践は双方の正規の授業の中で行われた。そのような場合は、遠隔での授業をスムーズに進めるために、ネットワーク環境を確認し、その上で綿密な事前準備が必要になることがわかった。

小林（2014）では、日韓の大学における国際遠隔授業を取り上げている。この授業は、日韓の大学がテレビ会議システムを通じて連携し、自国内での授業と共に、双方向の活動を組み合わせたものとなっている。全9回の授業のうち、双方向で学生がやり取りをするのは5回から9回で、1回から4回は、それぞれ遠隔と対面を組み合わせた講義及び準備期間となっている。小林（2014）では韓国側の参加者のみに焦点を当てており、韓国側の参加者は23名であった。そして学生を、日本滞在経験の有無により、経験あり群7名と経験なし群16名に分けて分析を行った。その結果、経験あり群では授業に参加することで、滞在時に経験したことを一層理解することができ、理解できた事柄の記述は具体的であった。経験なし群においては、これまで教師や教科書からの一方的な情報を得ることが多かったが、日本人学

生と接することにより、新たな学びが促進され、日本文化との距離が変化したことがうかがえた。

このような取り組みを行うことには、前述したような学習言語をその母語話者と話すという目的だけでなく、様々な目的がある。小林・何（2014）では、日本と中国をつないで日本語教育に関する授業を行った。中国側の学生にとって、普段話すことができない日本語母語話者と直接話すという目的があったが、日本側の学生にとっては、日本語非母語話者に実際に日本語を教える機会を持つという目的があった。日本側の授業は15回行われ、実際にSkypeで双方をつないだのは、14回目の1回だけである。1回から13回までは、日本語教育に関する知識を習得する等の準備に当てられた。そして、中国側の学生から寄せられた日本語に関する質問に、14回目の遠隔交流で日本人学生が答えるという授業デザインになっていた。遠隔交流は、1対1で行われ、授業後には日本側では授業に関するレポートを作成、中国側はアンケートを行った。

その結果、日本側の学生にとっては、遠隔であっても実際に教えることにより様々な気づきがあり、授業内容へのより深い理解につながった。また、日本語教育へのモチベーションの向上が見られた。中国側のアンケート結果からは、同年代の学生と話せたことや新鮮さが評価され、レベルに応じた気づきがあった。以上から、小林・何（2014）は、このような遠隔授業は、新しい教育方法で多くの可能性を秘めているとしつつも、時差・時間の問題、IT環境・SNSの手段、実践の進め方に課題があると述べている。

河路・栗田（2014）でも、日本語教育を学ぶ学生とアメリカで日本語を学ぶ学生が遠隔で交流している。日本の学生は留学生が含まれるが、全員日本語を教えることを念頭に学習しており、アメリカの学生の専攻は多岐にわたる。この交流でも、アメリカ側の学生に対する目的は、日本語母語話者もしくは超上級話者と、同期型システムを使いリアルタイムでの議論を行い、異文化交流を体験、その後の日本語学習への動機づけとすることであった。一方、日本側の参加者は上記で述べたように日本語教育の専門家を目指している。そこで、身につける技能のひとつである「学習者の日本語をよく聞き理解し、わかりやすい日本語で話すこと」（河路・栗田，2014）を学ぶ機会とした。この交流は、5回行われ、それぞれ1時間、参加者は平均して日米ともに10～15名程度だった。

結果として、アメリカ側参加者は、日本語力から相手にうまく伝えられないというジレンマを感じた一方で、日本語での議論のスタイルやわかりやすい伝え方、話しやすい雰囲気を作ること等を交流の中から学ぶことができた。日本側の学生は、日本語教育の学習の中で「やさしい日本語」（庵，2013）を学んでいた。しかし、やさしい日本語で話すと言語の内容が十分でなくなってしまう、言語的なコントロールも必要だが、内容的に手応えのあるものをきちんと伝えなければならないことを認識した。加えて河路・栗田（2014）の実践からは、日本語で交流を行う場合、日本社会で求められるようなコミュニケーションを守らなければならないのかという語学学習を超えた問題が提起された。

上記に関して、熊谷・加藤（2014）は、交流授業のような「実践の多くは『真正な』言語活動の場の提供を目的とし、『繋がり』を持つことの意義が重視されがち」（p.148）、単につながりを持つだけでは意味のある対話をするのは難しいと述べている。インターネットとコンピュータが普及し、多様なコミュニケーションが普及したことで、地域や国を越えて教室をつなぎ、言語学習や異文化理解を促進するテレラボが行われるようになった。

現代は社会がグローバル化しており、「文化・言語は、『対話』の当事者間で、微妙に、しかし着実に変化して」（熊谷・加藤，2014,p.149）いるため、真正さ（オーセンティシティ）の持つ意味合いを見直す必要があるとしている。

中西・長谷（2015）は、「ヒロシマの原爆被害」という世界的課題について、京都、筑波、横浜、フィンランド、スロベニアの5大学間をつないで遠隔授業を行った。協働学習は2回行われ、協働学習①が上記の5地点をつないで行われた。協働学習①では、被爆者の女性を招待し、遠隔テレビ会議室でインタビューを行い、その映像・音声を英語に同時通訳し、5大学に配信した。それぞれの大学の参加者は、フィンランドは学生4名・教師1名、スロベニアは学生3名・教師1名と多くなかった。日本は、京都が日本人学生22名・中国人留学生3名・韓国人留学生1名・教員1名と職員1名、筑波が留学生2名・日本人学生2名・日本人研究員4名・教員2名、横浜が日本人学生10名・教員1名で、留学生より日本人学生の参加が多かった。この遠隔交流の平和学習について、5つの大学で事前に授業の目標や進め方について協議する時間がなく、核についての捉え方も特に、日本、フィンランド、スロベニアでは異なったため、協働学習では、主催した大学主導になり他大学の参加は受身的であった。しかし、この実践から中西・長谷は、リアルタイムの接触場面において、戦争体験者（被爆者）と若者、日本語母語話者と非母語話者という異なる背景の人々が議論することの効果は大きく、協働学習には意義があったと述べている。しかし、アンケートのデータの少なさや、事前学習の必要性、平和教育は1回では成り立たないこと等の課題を挙げている。中西・長谷（2015）の平和教育の実践は、COILの先駆けの事例と考えられる。単に学習言語で話をするだけでなく、より内容のあるプロジェクトを実施することが、IT技術の発達によりできるようになった。

このように、日本語教育においては、同期型システムを使った遠隔交流や協働授業は、様々な目的で行われてきた。これらの実践では主に、遠隔授業のありようや参加した学生がどのように遠隔授業を捉えたかを調査している。その中で、澤（2018）は、交流授業における教師の役割について注目している。交流型の遠隔授業について澤は、海外の学習者と日本語母語話者をつなぐ有効な活動のひとつだが、多くは継続的な交流が難しく、授業が終わるとつながりが途切れることを問題にしている。そして、遠隔授業において教師はどのような役割を担うべきかを授業実践の実態を通して検討した。澤の実践は、Google ハングアウト機能を用い月1回のペースで行われた。日本側は15回の選択科目で、韓国側は授業外活動となっていた。また、月1回のリアルタイムのやり取りのほかに、SNS上の交流も同時に行った。

この実践から澤は、日本語母語話者と学習者がより良い関係を構築し継続的に交流して行くために、教師の役割として、交流の場の提供者、活動内容の企画者、仲間であり後見人、活動のチェックと観察者という4つがあるのではないかとしている（澤，2018）。教師は、交流の場を作るだけでなく、学習者のニーズに応じた交流の場を提供する必要がある。そして、その場で何をするのかという具体的な活動を企画する。これも当然参加者のニーズに応えるものでなければならない。このような活動の場合、参加者は評価を気にして積極的に活動するが、授業が終われば交流をしなくなることがある。そのようなことを避けるためには、教師と参加者である学習者の間に信頼関係を築き、学習者と「同じ目線で活動に加わり、活動を見守る必要がある」（澤，2018,p.67）。最後に、教師は、授業内外の活動をチェック・

観察し、うまくいったかいかなかったかに関わらず原因の分析を行い、活動内容を修正する。しかし、このチェックと観察は、活動を評価・管理するものではなく、交流をより促進するために行う。交流授業において日本語母語話者は、日本語学習者にとって学習支援者である。そして日本側の教師は、学習支援者である日本語母語話者のメンターとなり、エンパワーメントを与える存在にならなければならないと述べている。

遠隔交流授業は、同期型システムを用いた実践の中でも最も古くから行われており、特に日本国外にいる日本語学習者にとって、生きた日本語を学び、使う貴重な場となってきた。同期型システムの離れた場所にいる人々をつなぐという利点を最も活かせる形態であると言える。また、ネット環境とコンピュータの性能の向上から、多地点をつないで協働学習を行うことも一般的になっていることから、今後の発展がより期待される。一方で、実践の中には実験授業と言えるものが少なくなく、遠隔交流授業の方法について知ることができるものの、実際の効果の検証が十分にされているとは言えない。また、授業のあらましや参加した学生の印象調査が多く、遠隔交流授業における教師の役割についての研究は大変少ない。以上から、継続した授業実践と共に効果の検証を行うことや、教師の役割に関する研究が必要であると思われる。

第2節 同期型システムを使ったオンライン授業の実践に関する研究

同期型システムを使い、海外にいる日本語学習者に日本語そのものを教える授業は、交流型や協働学習型に比べるとあまり多くない（西郡他，2007；藤本，2008a）。しかし、教師が遠隔地にいる学生にオンラインで日本語を教える授業実践も2000年代から行われている。今でいうオンライン授業には、協定校等への授業、日本国内のキャンパス及び大学間の授業、実践研究としてのオンライン授業等があるが、2000年には、国際交流基金が衛星通信を使い、日本国内のセンターとフィリピンの大学をつなぎ実験授業を行った（有馬他，2017）。実験授業の目的は、「来日経験のないフィリピン人日本語学習者に日本文化を伝える、『動き』を取り入れたヴィジュアルな授業を行う、視聴覚機器の画像・音声の受信状態をモニターすることで、今後の授業への応用可能性を検討する」という3点であった（有馬他，2017, p.144）。そして実験上の問題として、映像技術の問題、授業準備の問題、授業で使用する資料の著作権の問題の3つを挙げている。

この実験授業では、「出題→解答→モノの呈示ないし実演」（有馬他，2017,p.146）という流れになっていた。また文字カードを使ったフラッシュカードの練習はテレビ画面を通して文字を見ることが難しかった。このことから、カメラのスムーズな切り替えが学習に大きく影響することがわかった。次に、授業準備であるが、この実験では衛星通信を使っていたため、技術面は専門家に委ねられていた。にもかかわらず、教師は実演の交渉、現物の準備等に多くの労力を要した。そして、資料の著作権問題がある。可能な限り実物を見せたいと思ったが、市販のアニメの著作権が問題となった。テレビ番組は許諾を取ろうとしたが取れない等、映像は著作権が厳しく利用できないが多かった。

一方で、日本国外の日本語学習者にとって、このようなシステムを使った授業はモチベーションの維持と向上につながり、来日せずに日本人と共有の時を持てる感覚を作れる。しかし、技術的には問題が多く、どのような妥協点を見つけるかが今後の課題であると述べられている。しかし、このような通信技術を使って日本文化を学ぶことは、国外の日本語学習者

と日本国内の教育者が共に日本文化を探求することができ、意義のあることだと結論付けている（有馬他，2017）。

協定校等への授業は、海外の提携校や協定校とつないで日本語関連の授業を行うものである。山田他（2005）は、岐阜県国際ネットワーク大学コンソーシアムと産学官連携共同研究の一環として、岐阜大学とシドニー大学文学部日本語研究科間で授業交換を行った。当初はシドニー大学の受講生の様子がわからないままにコンテンツを作成したが、その後シドニー大学へ担当者が行き打ち合わせを行い、「Reading in Japanese Linguistics」という科目の13回の授業中で、2コマを日本側教員が担当することになった。シドニー大学側との調整で、（1）言葉の揺れについて岐阜大生への調査も授業に取り入れ、日本語の現状を把握できる授業にすること、（2）岐阜及び周辺の方言的な事象への言及も含めて、岐阜大学から送信される授業ならではの講義にすること（山田他，2005）という2つの留意点を踏まえて授業が組み立てられた。山田他では、授業内の教師の発話を主に、授業の様子を紹介している。

宮田他（2009/2014）では、提携校である台湾の高校とつなぎ、初級日本語の授業を行っている。宮田他の授業が他の実践と異なる点は、初級日本語の授業として現地のプログラムに組み込まれ、2年間継続して行われた点である。宮田他（2014）では、これらの経験を踏まえ、対面にはない遠隔授業の難しさを整理し、遠隔授業の利点を活用するために実践の報告を行った。相手校は、3学年合わせ300人程度の生徒が日本語を学んでおり、1コマ50分授業を、1年生は週9コマ、2年生は13コマ、3年生は16コマ、授業を受けている。海外の中等教育では恵まれた日本語教育環境にあるが、その中で、2・3年生の時間割の中に週2回生まれ、2年間で68回の授業を行った。定期的に遠隔授業を行うことについて宮田は、単発的につながるような場合、緊張して失敗しても、普通では出会えない人との交流による高揚感によって払拭されるが、日常的な授業では、科目として有益かつ魅力的でなければならない。

そして、遠隔授業の持つ制限として、「視覚的制限」「聴覚的制限」「共有情報の制限」という3つを挙げ、遠隔授業の「やりにくさ」（宮田他，2014,p.4）として、「時間的ロスが大きい、学習者の興味、集中を維持することが難しい」ことを指摘している。これらの問題を踏まえ、遠隔授業の特性を活かす方向性としては、インフォメーションギャップの利用、扱う発話のボリュームを大きくすること、学習者の興味を引く内容を取り上げること、効果的な補助教材を準備することの4つの方向性を示している。

まず、インフォメーションギャップの利用であるが、遠隔授業では、お互いが同じ教室にいないので、共有情報が制限される。そこで、インフォメーションギャップを利用すると、場を共有していないというマイナス面をプラスに変えるような活動を創出できる。また、遠隔授業では小さいことに時間を取られてしまう。初級の授業の発話は、短い会話やパターンプラクティスが多く、ターンの交代が頻繁に起こる。そして、言い直し、聞き直しが多いことから、時間のロスにつながる。そこで、ある程度まとまった内容を作り、やり取りすることで時間のロスを減らす。この活動は、内容重視の活動になり達成感を引き出すことにも寄与する。そして、生徒が興味を持つような内容だが、遠隔授業である点を踏まえ、現地では教われないような内容を選ぶことが理想である（宮田他，2014）。

都立大学（当時は首都大学東京）では、海外の教育機関とつないで、初級授業が行われた

(西郡他, 2007; 藤本, 2008a/2008b/2009/2011)。西郡他(2007)では、日本にいる教師がベトナムにいる学生に対して初級の日本語授業を行った。学生となったのは日本語学習歴のない技術研修生で、来日後は東京都にある企業等で技術習得を目指す。企業での研修は日本語で行われることが想定されるが、来日後の日本語研修は短期間だった。そのため、来日後に円滑に研修に入れるように、同期型システムでの双方向の授業と iPod での学習を組み合わせたブレンディッドラーニングで来日前に日本語教育を行った(西郡他, 2007)。ベトナムでは、当時でも現地の対面教室で日本語を学ぶことは可能であったが、この授業はひとつの教育実験的な意味合いがあり、同期型システムを使い、遠隔でのブレンディッドラーニングが行われた。当時の回線状況は、学生がそれぞれ個別にオンライン授業に参加することが難しく、そのため JICA の協力を仰ぎ、JICA の専用回線である JICA ネットを使用した。教師は東京の JICA オフィス、学生はハノイの JICA オフィスで授業に参加し学生は全部で 9 名であった。

この授業はベトナム語で新出語彙や文法等を説明し、その後日本語のみで練習をする時間が設けられた。iPod を貸与して自学自習できること等から、学生の評価は概ね高かったようである。オンライン授業は、JICA ネットを使用することができたため、ある程度安定した接続状態を維持することができた。そのため、授業が行えないという事態はなかった。しかし、授業参加者 9 名のうち、「学生個々人の表情や細かな行動等は、前列の人々に関しては多少判別できる程度、後列の学生は大きな動作しか観察できない状況であった」(西郡他, 2007, p.3)。また西郡他は、「この程度の見え方の場合でも、それ相応の工夫と配慮を行い、教師側が熟練していけば対面授業として十分成立しうる」(西郡他, 2007, p.3)とも述べている。同様に西郡他は、遠隔授業で教師に求められる技能や判断力は実際の授業とは大きく異なることも指摘している。

藤本(2008a/2008b/2009/2011)では、東京と台湾の台北、東京とインドのバンガロールをつなぎ、オンライン授業を行なっている。藤本の一連の研究は、上記の西郡他らが開発した自学自習用コンテンツを改良したものを用い、同期型システムでのオンライン授業を組み合わせたブレンディッドラーニングになっている。藤本(2008a/2008b)では、どのようにブレンディッドラーニングを行ったかが報告されているが、藤本(2009)では、オンライン授業において積極的に発言ができない学生においては非同期での自学自習を積極的に行う傾向が見られた。これは、オンライン授業での第二言語不安が非同期コンテンツへの学びに影響しているのではないかと推測している。また、藤本(2011)では、同期型システムを使ったオンライン授業に注目し、同じ教科書を使っている対面授業と授業活動を比較した。その結果、オンライン授業は対面授業に比べ、教師から学生への名前の呼びかけが多く、学生も名前を呼ばれるとその都度「はい」と返事をしていることがわかった。対面教室では、教師の視線や手振りや学生を指名することがあるが、同期型システムではこのようなノンバーバルなやり取りは難しいため、名前を呼ぶことが増え、学生も自分が当てられたかを確認するためにその都度返事をしていると考えられた。また、このオンライン授業では、学生側に TA 等はおらず、自分達で授業を運営しなければならなかった。そのためか、学生同士に自然なピア活動が見られ、授業に良い影響を与えていた。

これらの同期型システムを使った日本語教育の実践からは、現在にも活かせる様々な授業のやり方を知ることができる。そして、同期型システムを使用した場合の授業における注

意点や問題点が指摘されており、それらの多くは現在でも起こりうることである。その上、オンライン授業と学習不安の関係や、教師の役割について、示唆に富んだ内容となっている。一方、授業は教室と教室をつないで行われ、教師は学生から離れているが、機器トラブル等の対応は主にシステム管理者に頼れる状態であった。そして、学生が複数いる場合は1か所に集まって授業を受けており、学生間の相互のやり取りは対面同様であった。また、多くが実験授業であり、授業の効果についての検証はあまりなされていない。以上から、これらの先行研究は、現在でもオンライン授業を行う際に参考になることは多いものの、学生が個別にオンライン授業に参加する形態については情報が十分でなく、そのような授業の特徴を明らかにすることが必要だと言える。

第3節 日本語での遠隔接触場面におけるコミュニケーションの特徴

日本語教育の実践では、同期型システムにおいて作られる場を遠隔接触場面として、その接触場面の中でどのようなコミュニケーションが行われるかが研究されている(宮崎, 2000; 尹 2004a/ 2004b)。これらの研究は、日本語の授業や複数対複数の交流ではなく、1対1のチュートリアル形式が主である。しかし、同期型システムの場を遠隔接触場面とし、その中でどのような言語行動が行われているかという点を明らかにしている。

同期型システムでのコミュニケーションは、通常のコミュニケーション同様に、「お互いの顔が見える」「双方向性」「同時性」(尹, 2003a, p.245)の3つを備えているが、視線の不一致や映像と音声のずれ、空間を共有していないこと等の理由により、日本語学習者が日本語を使ってコミュニケーションするのは難しい(尹, 2003a)。そこで尹は、同期型システムをひとつの接触場面として捉え、その中でどのような言語管理や、コミュニケーション・ストラテジーを使っているかに注目し研究を行った。そのほかにも遠隔接触場面で日本語学習者のコミュニケーションに関して研究を行い(尹, 2003a/ 2003b/ 2004a/ 2004b)、それらを尹(2009)にまとめている。尹の一連の研究によると、日本語での遠隔接触場面には、コミュニケーション・ストラテジー、調整起動、turn-takingと処理過程と言う3つの特徴的な傾向が見られた。以下それぞれにまとめる。

1つ目はコミュニケーション・ストラテジーである。遠隔接触場面でのコミュニケーション・ストラテジーには、(1)回避、(2)言い換え、(3)協力求めに特徴があった。それぞれをまとめると以下のようなようになる。

(1) 回避のストラテジー

- ①発話回避の意識がより強く働き、調整された産出を行う傾向がある。
- ②対面接触場面と異なるコミュニケーション問題の発生と、これによる問題意識が原因となり、発話を中止する。発話の中止には、映像と時間のずれで、発話が重なってしまい、発話重複の問題を解決するため、発話を途中でやめる。発話の間にポーズを挿入し、意識的に「間」を設ける。意味交渉を避けようとする意識から、産出を完成することの問題性を自覚した日本語母語話者が、不完全な産出を中止し、違う話題に移ったり、発言権を譲ったりする。

(2) 言い換えのストラテジー

産出のコミュニケーションの問題発生に対して、自己調整を図る意識が存在し、言

い換えを行う。

(3) 協力求めのストラテジー

中級日本語学習者の場合、理解と産出の両面においてコミュニケーション問題の解決を目指し、相手の協力を求める。コミュニケーションの問題が解決することにより、他者調整を試みる意識がより強くなり、日本語学習者は日本語母語話者に積極的に働きかけるようになる。以上の他に、日本語学習者・日本語母語話者の双方が理解できる他言語に移動するストラテジー等も見られた。

(尹, 2003a/ 2003b/ 2004a/ 2004bより筆者まとめ)

次に、調整起動である。遠隔接触場面では、対面接触場面と比べ調整の頻度が高く、物理的・心理的に困難な状況において、より積極的な言語管理の意識が働いていたと尹(2009)は述べている。これには日本語学習者の習得レベルが、言語管理の全段階に影響していたのではないと思われる(尹, 2009)。一方、日本語母語話者の調整回避の傾向として、日本語学習者の日本語に誤りがあった場合に、間違っても意味が通じればと良いと考え、調整を行わない傾向があった(尹, 2009)。

3つ目は、turn-takingと処理過程である。turn-takingとは、発話中、誰々から誰に発話が移ったかという事である(尹, 2009)。遠隔接触場面では、ネット回線を介しているため、音声と映像に時間的ずれが生じる。そのため、対面接触場面のようなturn-takingがうまくできず、不自然なポーズが発生したり、2人の発話が重なったりする場面が観察された。特に、「沈黙」と「発話重複」の問題は、日本語学習者の習得レベルに関わらず、対面接触場面より遠隔接触場面で多く観察された。具体的には、沈黙の発生やturn-takingが円滑にできないことなどがある(尹, 2009)。沈黙の発生は、日本語母語話者の発話後に日本語学習者がturnの獲得に失敗する、日本語学習者の発話後に日本語学習者がturnの獲得に失敗するという2つがあり、前者の場合、沈黙が発生するケースが多かった。

また、日本語学習者がturnを獲得できず、turn-takingがうまくいかない傾向が見られた。これについて尹(2009)は、turn-takingが遠隔接触場面でうまく働かないのは、通信による時間のずれが存在するためであり、その結果、同時発話や不自然なポーズになる可能性が高いことを指摘している。このことは、工学分野やVMCの先行研究でも指摘されていることであり、同期型システムの利用において、現在でも解決されていない問題である。

尹の一連の研究は、1対1であるが、同期型システムを使った日本語チュートリアルで起こるコミュニケーションの問題や対面コミュニケーションとの相違等が明らかになっている。これらの知見は、同期型システムを使った多人数での授業にも活かせるものであり、授業活動を考える際にはこのような状況が起こることを想定しておくことが必要である。

第4節 日本語教師とICTの利活用に関する研究

3.4.1 教師のICT利活用を阻む要因

日本語教育におけるICTの利用に関して、廣澤(2010)は、日本語教師には「物理的・心理的・情報」3つのバリアが存在するとしている(図3-1)。まず、物理的なバリアは、教師が「コンピュータを使える環境にない」ことである。そして、心理的なバリアは、自分には「コンピュータを使いこなせない」という自分のスキルや知識不足への不安

であり、最後の情報は、「ICTをどう使ったらいいかわからない」というものである。これら3つは、それぞれに影響しあい、教師がICTを授業に使用するかどうかに影響していると考えられる。各教師によってバリアの強さには差があるが、日本語教師が日本語教育においてICTを活用するためには、物理的にICTを使える環境が必要であり、使うための適切な情報を得て、スキルや知識を向上させる必要があると言えるだろう。

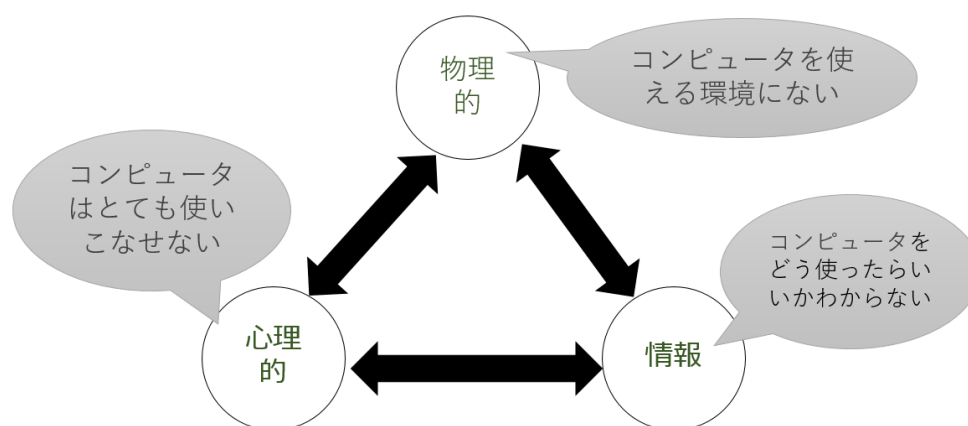


図 3-1 日本語教育における ICT の利用に関しての 3 つのバリア
(廣澤, 2010 より筆者作成)

関山 (2011) の研究は調査対象が日本語教師ではないが、教師のテレビ会議システムの教育利用を推進・阻害する要因に関する調査を行なっている。この研究では、推進・阻害要因を心理学的側面から検討することを目的に、鹿児島県内の小学校教師を対象に質問紙形式で調査をし、得られた 297 名分のデータで重回帰分析を行った。その結果、テレビ会議システムの教育利用について肯定的評価に影響を及ぼしているものとして、心理的障壁の少なさと活用法略意識の高さ、ICT 利用度の高さ、関与度の高さ、男性であること、教職年数の多さの 6 つの要因が推測された。逆を言えば、心理的障壁が多い上に活動意識が低く、ICT 利用と関与度が低い女性は、テレビ会議システムの利用に否定的であるということである。

心理的障壁では、下位尺度の懐疑性による負の影響が大きい。懐疑性が高い場合は、「テレビ会議システムの教育利用に意義を見出していないことを意味している」(関山, 2011, p.177)。そのため、テレビ会議システムを教育で利用していくためには、教育効果や必然性について教師が納得する必要がある(関山, 2011)。また、活用法略意識は、実際にどのようにテレビ会議システムを用いれば良いかという項目で構成されている。この活用法略意識は肯定的評価と正の相関を示している。活用法略に問題意識を持っている教師は、心理的障害を感じている教師よりもテレビ会議システムの利用を具体的に考えることができているからで、そのためこのような活用法略への問題意識が高い教師には、意義や必要性を説明するよりも、実践的な情報を伝えることが効果的だとしている。その他としては、当然であるが普段から ICT を活用している教師の方がテレビ会議システムの利用に対して肯定的である。また女性より男性の方が肯定的評価になったのは、従来から男性の方が最新の情報通信技術に関して関心が高いからである。

関山（2011）の研究から廣澤（2010）の研究を見てみると、物理的バリアと情報バリアが改善されても、心理的バリアが解消されない限り、ICT及び同期型システムの導入は進まないと言える。心理的バリアが高い教師に対しては、ICT及び同期型システムを導入する意義や必要性を理解してもらう必要がある。意義や必要性の理解が利用を推進するために重要で、効果的な契機になると関山（2011）は指摘している。

3.4.2 オンライン授業を経験した教師に関する研究

宮島他（2014）では、協定校に向け4年間行われている法学分野に特化した専門日本語教育と2年間の日本語による法学教育を実施している。その中に、「学習同期の維持・強化、高度で難解な専門日本語の習得促進、教員研修等の課題解決の一助として」（宮島他，2014，p.49），テレビ会議システムで多国間をつないでの教育活動がある。テレビ会議システムを使ったプロジェクトワークの発表では、自分が教えている以外の学生の発表を見ることができるだけでなく、質疑応答の機会を利用したやり取りがあり、発表に対する相互評価を実施している。宮島他は、プロジェクトワークの発表におけるテレビ会議システムの利用が担当日本語教師へどのように影響し、どんな効果があるのかに注目し、各国の教師に対して質問紙調査を行った。その結果、これらの活動は、教師の内省を促進し、学びの機会をもたらしていた。一方、テレビ会議システムの使用経験が短い教師ほど、機器の使用や発音の聞こえ等物理的な問題への意識が強く、使用経験が上がるにつれて指導そのものへの振り返りとしている傾向が見られた。

藤本（2019）では、自身が感じたオンライン授業のやりにくさを、他の教師も感じるのかという疑問を持ち、オンライン授業を担当したことがある3名の日本語教師にインタビューを行った（藤本，2019）。その結果、3名とも、対面授業と同様の練習をオンライン授業で行うことや場の構築に難しさを感じていた。また、学生全員を見守れず学生のやる気を見逃すことがある等、授業運営全体を通して細かな不満を感じていた。この不満は教師がオンライン授業に慣れるにつれ軽減されるが、それはできないことに固執しないという一種の諦めである可能性が高く、実際にオンラインでの授業に慣れると、教師は対面のようにできない教室活動を回避して授業を行う傾向があった。インタビューをした3名は、負担だけでなくオンライン授業に可能性は感じていたが、同期型システムを使った授業の特徴とは何なのかがわからず、そのためオンライン対面授業の利点やどうしたら効果的かということ自身で見つけることができていなかった。3名の教師はそれぞれ日本語教師の経験は数年から10年以上で、1名は対面だけでなくSkypeを使用したオンラインのプライベートレッスンの経験が豊富であり、もう1名はオンライン授業を行う際にシステム技術者のサポート体制もあった。しかし、この研究からは、これまでの経験や技術的なサポートだけでは、教師が複数学生を対象とした効果的なオンライン授業の方法を構築することは簡単でないことが示唆された（藤本，2019）。

藤本と宮島他の研究からは、教師が同期型システムを使用する場合、効果的に授業を行うためにはシステム自体に慣れる必要があることがわかった。しかし、藤本の研究からは、システムに慣れることは対面と同じようにできない教室活動があることを経験から理解し、そのような活動をオンライン授業ではしないようになることを意味する。それは消極的な対応であり、問題の根本的な解決ではない。

3.4.3 現場の日本語教師の ICT 活用に関する意識調査

尹・岩崎（2018）は、世界的な教育への ICT の利活用の推進・推奨，日本国内外の日本語学習者の多様化から日本語教育でも ICT の利活用が以前より注目されているが，教育現場の当事者である教師側の ICT 使用の実態とその意識についての調査はこれまであまり行われてこなかったとし，「教育現場の当事者として日本語教師が ICT 活用に関してどのような意識を持って教育実践を行っているのか」（尹・岩崎，2018, p.1）を明らかにすることを目的にインタビュー調査を行った。

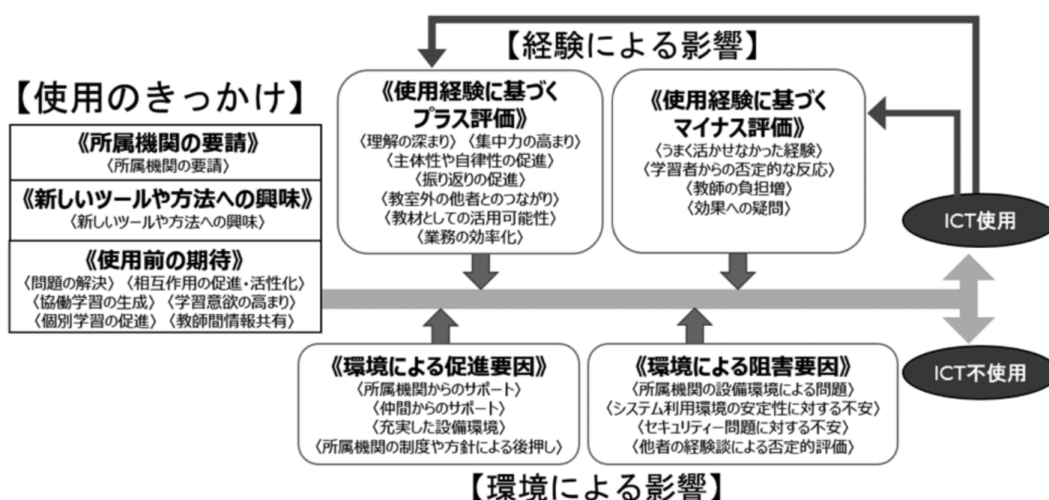


図 3-2 日本語教師の ICT 使用/不使用の選択プロセス

(尹・岩崎，2018, p.5)

インタビューの調査協力者は，調査時点で3年以上日本国内の教育機関で勤務している20名の日本語教師で，性別や年齢，日本語母語話者か非母語話者か等に偏りがでないように配慮した。インタビューに先立ち，日本語教育歴，過去・現在の所属機関での ICT 使用の有無等に関するフェイスシートを記入してもらい，その後1対1の半構造化インタビューを行った。分析の枠組みとしては，「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下，M-GTA）」を用いた。その結果，27の概念と7つのカテゴリ，3つの大カテゴリが生成され，「日本語教師の ICT 使用/不使用の選択プロセス」として示されている（図 3-2）。

この図によると，日本語教師が ICT を使用する際には，まず【使用のきっかけ】があり，そのきっかけに【経験による影響】と【環境による影響】が働きかけ，ICT を利活用するかしらないかが決定される。使用のきっかけは「所属機関の要請」「新しいツールや方法への興味」「使用前の期待」の3つがあり，「所属機関の要請」は「新しいツールや方法への興味」「使用前の期待」と違い消極的なきっかけである。「日本語教師が ICT を実際に使用するかどうかは，教師を取り巻く教育活動の環境によるところ」（尹・岩崎，2018, p.7）が大きく，ICT 導入のためにはまず検討が行われるが，「所属機関からのサポート」「仲間からのサポート」「充実した設備環境」「所属機関の制度や方針による後押し」という4つの促進要因が，ICT を使用しようという決定を後押しする。一方，運用面

のサポートを含んだ「所属機関の設備」「システム利用環境の安定性に対する不安」「セキュリティ問題に対する不安」「他者の経験談による否定的評価」という4つの環境による阻害要因が不使用の決定につながる(尹・岩崎, 2018)。これらの使用に対する阻害要因は、関山(2011)の言うところの懐疑性と重なる。教師が自らICTを使用しようと決定するためには、環境整備やサポート体制とともに、教師の心理的要因を軽減することが必要であると言える。

以上から2020年の授業のオンライン化について考えてみると、コロナという不測の事態をきっかけにトップダウンでオンライン授業をすることとなり、教師自らの興味関心や期待からの使用ではなく、ICTの使用不使用を決める選択権は現場の日本語教師にはなかったと考えられる。その上、授業のオンライン化は急務であったため、ICT導入のための検討が十分に行われた組織と十分でなかった組織があったことや、サポート体制が十分でなかったケースがあったと考えられる。

それでは、教師がICTを適切に使えるようになるためにはどうしたらいいのだろうか。どのような場合にコンピュータ利用の効果が高まるかという項目において、ハッティ(2020)は、教師に対して適切に事前トレーニングが行われた場合を挙げている。現在においては、教師は個人的にインターネットやコンピュータを頻繁に利用している。しかし、その目的は個人的もしくは事務処理のためで、「教師たち自身が持っている学習指導に関する概念とコンピュータの利用との関係を十分に理解していない」(ハッティ, 2020, p.233)。その理由として、教師が学生としてもコンピュータを利用した学びを経験していないこと、教職課程の中でも学ぶ機会がなかった点が挙げられている。そして、教師がコンピュータを自身の授業の中に取り込むためには、教師へのトレーニングが重要であり、トレーニングは短期集中型で行うのがよく、10時間以上必要であると述べている。

それでは、日本語教師がICTに関する資格を得る機会にはどのようなものがあるのだろうか。ここでは、日本語学校等で採用される際の日本語教師の資格²⁷のひとつである日本語教育能力検定試験の出題範囲等を1例として見てみる。出題範囲等²⁸の「4 言語と教育」の中に「3. 言語教育と情報」があり、その下位項目に、「(1) データ処理, (2) メディア/情報技術活用能力(リテラシー), (3) 学習支援・促進者(ファシリテータ)の養成, (4) 教材開発・選択, (5) 知的所有権問題, (6) 教育工学」がある。このようにICTに関連すると思われる項目はあるものの具体的ではない。そのため現在はまだ、日本語教師養成課程で教室へのICT活用に関する項目を取り入れるかどうかは、各養成機関に委ねられており、場合によってはカリキュラムに取り入れられていない場合もあると考えられる。また、日本語教師養成は通常半年~1年という期間で行われることが多いが、出題範囲からわかるように学ぶべき内容は多く、養成講座で学ぶ範囲には限界がある。また、経験豊富な教師でもオンライン授業の対応策を簡単に考えられないことから(藤本, 2019)、ICTの利活用に関しては、現場に立つ教師へのリカレント教育等が今後必要である。また、廣澤(2010)、関山(2011)、尹・岩崎(2018)では、教師がICTを活用するためには、懐疑性や心理的バリアを軽減する必要があることが述べられている。そのため、教師への研修では、心理的な障壁を取り除けるような内容も求められる。

第5節 コロナ禍以降の日本語教育におけるオンライン授業に関する研究

2020年以降、オンライン授業に関する研究は増えており、CiNiiで2020年から2023年に限定し「オンライン授業 日本語」と検索すると、論文としては152の検索結果がある。教師それぞれの対応の報告（牛田，2020；鮮于，2021；保阪他，2020）や、組織的にどのように対応したかという報告も見られる（金子，2020；藤田他，2020）。『早稲田日本語教育学』（2020）では、大学院日本語教育研究科におけるオンライン授業の実践について特集を組んでおり、その主旨を「今回のような現実対応を『緊急事態における特例措置』『新型コロナへの対応』『ツールの活用』として終えるのではなく、後日、様々な観点から検証することが重要と考える。そのためには、教育の現場で何が起きていたのかという事実を克明に記録しておく必要がある」（p. i）と述べている。そして、オンライン授業開始から1年経った2021年には、2020年に行ったオンライン授業についての発表が見られる（岩本，2021；日部，2021；三宅他，2021；吉田他，2021）。これらの実践報告からは、緊急事態において時間が限られる中、教師がどのように対応を考え、学びを止めない努力をしたかを知ることができる。一方で、実践の内容やそこで起こった問題については、ブレイクアウトルームの利用等新しい点はあるが、大枠は2010年代の実践と重なることが多い。

その中で、西谷（2020）は、オンライン授業の実践についてARCSモデルを用い検証した。その結果、留学生はオンライン授業にある程度満足し、将来の役に立つと感じていた。新入生は継続生よりも受講の満足度が低いと予想していたが、*t*検定の結果、双方に差はなかった。そして、自由記述から、オンライン授業のメリットとデメリットを考察したところ、オンライン授業のメリットは、「（1）移動の時間がなく時間を有効に活用できること」「（2）何度も繰り返し視聴できる、その場でオンライン辞書等を活用できること」「（3）ブレイクアウトセッション、画面共有等のツールが新鮮で有効であること」「（4）日本語や日本のやり方に関する不安が軽減されること」であった（西谷，2020, p.98-99）。そしてデメリットとしては、ネット環境によりクラス内のコミュニケーションが不足することが挙げられた。西谷の研究からは、オンライン授業を学生がどのように受け止めたかを知ることができる。そして、デメリットとされたことは、これまでの同期型システムで問題視されてきたコミュニケーションに関することだった。このことから、オンライン授業のコミュニケーションの問題は、現在でも解決されていないことがわかる。

また、加藤（2020）では、春学期に行ったオンライン授業について、担当した1年生と2年生の留学生を比較して考察している。1年生と2年生では、大学での対面授業の経験に違いがあり、それがオンライン授業に対する考え方に影響していると仮定している。アンケート調査は3回に分けて行われ、1回目はオンライン授業の受講状況について、2回目は学習環境について、3回目は1日の（平均）勉強時間と健康状態、そして満足度について質問した。加藤が教えている大学では、LMSであるmanabaを資料配信や学生とのやり取りに使用しており、2020年春学期の授業は、「1. manabaのみ」「2. manabaとオンデマンド（動画配信等）」「3. manabaと双方向型（リアルタイム）」「4. manaba, オンデマンド（動画配信等）、双方向型（リアルタイム）の併用」という4つの形態の授業が行われていた。1年生と2年生では、履修している科目の中で上記の授業がそれぞれ占める割合に違いがあったが、これは履修科目の違いによると考えられた。「3. manabaと双方向型（リアルタイム）」は4つの授業形態の中で割合的には多くなかったが、1年生2年生とも最も評価

が高かった。1年生では、「満足している」と「ある程度満足している」を合わせると9割の学生が支持しており、2年生では両方の回答を合わせると92.3%が満足しているという結果になった。

そして、この授業の経験を踏まえ、「1. 資料配布型：manabaのみ」「2. 録画配信型：manabaとオンデマンド（動画配信等）」「3. ライブ授業：manabaと双方向型（リアルタイム）」「4. 教室での授業」を良いと思う順番に並べてもらったところ、1年生では「3. ライブ授業：manabaと双方向型（リアルタイム）」「4. 教室での授業」が同数で1番に選ばれ、2年生では「4. 教室での授業」が最も多く、次いで「3. ライブ授業：manabaと双方向型（リアルタイム）」が選ばれた。オンライン授業を体験してみると、家にいて参加できるライブ授業は学生にとって便利であることから、一定数の支持が得られた反面、オンライン授業に困難を感じている学生が必ずおり、加藤はそのような学生は、「少数だからこそ丁寧に指導する必要がある」（加藤，2020，p.93）と述べている。

コロナ禍のオンライン授業の実践報告は、『早稲田日本語教育学』（2020）の主旨で述べられているように、記録として重要であり、今後オンライン授業をより効果的に行うための参考になると思われる。一方で、ケラー（2010）が述べているように教師、もしくは組織の実践は個々の文脈に留まり、広く共有されるとは限らない。また、コロナ禍中の実践報告では、アフターコロナになってもオンライン授業の継続を視野に入れている場合がある。しかし、2022年6月の文部科学省の資料によると、令和4年度の前期授業において「全面対面・ほとんど対面」の大学は合わせて87.8%に上った。新型コロナウイルス感染症の感染症法の位置付けが5類に移行した現在では、この割合は高くなっていると思われる。また、授業実践の報告だけでなく、西谷（2020）や加藤（2020）のように、オンライン授業を受けた学生に対しオンライン授業の評価を問う調査をしているものがあるが、緊急事態下での突発的な授業に対してのアンケートであり、教師、学生、学校組織の準備不足や社会情勢への不満等の影響も考えられ、その評価は限定的であると言える。以上から、コロナ禍での実践の経験は、効果的にオンライン授業をするためには十分に活用できない可能性がある。

第6節 総括

日本語教育における同期型システムの教育利用について、主に2000年以降の研究をもとに概観した。その中で、2010年代には現在に通じるような遠隔交流授業や実践授業研究が行われており、授業デザイン、授業運営、環境整備といった授業を企画運営するための知見が積み重ねられ、現在でも参考になるものが多いことがわかった。また、同期型システムをひとつの遠隔接触場面とした1対1のコミュニケーションの研究では、2020年のオンライン授業で問題になっていた現象について、コミュニケーションの特徴と、どうしてそのようなコミュニケーションスタイルになるのかの原因が追究されている。このようなコミュニケーションの特徴は、1対複数、複数対複数になれば増長されると考えられることから、遠隔接触場面のコミュニケーションの特徴は、基礎知識として教師が知っておく必要があると考える。

一方、2000年代に行われた同期型システムを使った実践授業は、工学分野及びVMCの研究と同様カメラとマイクが整備された環境で行われるものだった。そのため、学生がカメラとマイクを使用しない、あるいは使用できないということはなかった。利用する学生が増

えるにつれ、新しい問題が発生するため、先行研究からは解決策が得られない事柄が出てきている。

また、2020年以降の研究では、コロナ渦中の実践報告が多く、教師と学生が個別に同期型システムにアクセスしている点や、ブレイクアウトルームの利用、反転授業の実施(宮内, 2021)等、以前にはなかった新しい点が見られる。しかし、実践報告の内容の多くは、2010年代の実践でも指摘されていたことが多く、当時の問題が未だ解決されていないことが明らかになった。

そして、もうひとつ注目すべき点として、2020年以降に発表されたオンライン授業に関する実践において、同期型システムを利用した研究に関する参考及び引用文献として、比較的新しい資料に当たっているものが多いことがある。これらの実践報告の中では藤本(2019)の同期型システムに関する論文の引用が多く、その他は2020年以降のいわゆるコロナ禍でのオンライン授業に関する情報提供資料や実践報告等が引用されていた。中には同期型システムに関する先行研究を引用していないものがある。もちろん、紙面の関係があるため、全く参考にしなかったとは言い切れない。しかし、この傾向が強い点は注視すべきであると考えた。

第2章及び本章で見てきたように、同期型システムを活用した研究は2000年以前からあり、日本語教育でも知見に富んだ先行研究がある。先行研究を探す場合、現在では、CiNii等で論文検索をすることが多いと思うが、「オンライン授業」で検索した場合は、2020年以降のものが主であることが考えられる。なぜなら、オンライン授業という言葉が一般的になったのは2020年以降であり、それ以前は、「同期型システム」、「テレビ会議システム」「web会議システム」「遠隔交流」等、いくつかの呼び名が存在した(水落, 2021)。研究において資料は新しいものが良いという意識があるのかもしれないが、コロナ渦中の実践報告の多くが2010年代の研究と大きく変わらない点を考えると、2020年以前の先行研究は現在でも有用である。

最後に、先行研究からは、同期型システムでの日本語授業についての問題点が述べられているが、どうしてそのような問題が起こるのか、日本語教育の授業と紐付けて考察されていない。また、大学等で行ったオンライン授業の授業評価に関しては、主に学生からの評価であり、教師がオンライン授業をどのように捉えているか等は十分に検証されていない。このような点を踏まえ、オンライン授業を担当した教師に対して調査を行っていく。

²⁷ 2023年9月現在、国家資格化に向けての議論はなされているが、日本語教師には国家資格は現状なく、通常日本語教師を雇用する日本語学校等が採用資格として挙げるのは、民間の日本語教師養成講座(420時間以上)を受講し修了する、日本語教育能力検定試験に合格する、大学の主専攻もしくは副専攻で日本語教育を専攻し単位を修得する、の3つである。

²⁸ <http://www.jees.or.jp/jltct/range.htm> (2023年8月7日)

第4章 コロナ禍における日本語教師のオンライン授業に対する困難感の調査

第1節 調査の目的

2019年年末から2020年4月の新学期開始時期にかけて、日本のみならず世界中で早急に授業をオンラインにするという問題に直面した。これは日本語教育現場も同様で、多くの教師が短い準備期間で授業をオンライン化しなければならなかった。それには、様々な困難があったと推測できる。そこで、研究課題「1.コロナ禍において授業のオンライン化を迫られた教師は、授業をオンラインにするにあたり、どのような点に困難を感じたのか」を立て、授業のオンライン化に対応した日本語教師に対してアンケート調査（資料1）を行った。

第2節 調査時期と調査方法

アンケート（資料1）は、Google フォームを使い、SNS や知人への声かけを通し回答者を募り、2020年の4月から1ヶ月間期間を設け回答を集めた。その結果、国内外から306の回答があり、重複を除いた有効回答数は297だった。アンケートは選択式と記述式からなり、質問の詳細は以下である。

【セッション1：自身の仕事について】

(1) 日本語を教えている場所（主たる職場）

日本語学校・語学学校（日本国内）／日本語学校・語学学校（海外）／大学・短期大学（日本国内）／大学・短期大学（海外）／専門学校（日本国内）／専門学校（海外）／技能実習生等受け入れ機関（日本国内）／技能実習生等送り出し機関（海外）／プライベートレッスン／企業内レッスン／その他（具体例記入）

(2) 授業形態（主たる職場）

チームティーチングで教える／自分だけがその授業を担当する／その他（具体例記入）

(3) 場での立場（主たる職場）

非常勤教師／専任教師，教員／主任，コースディレクター等／学校校長，経営者等／フリーランス／その他（具体例記入）

(4) 日本語教師の経験年数

1年未満／1-3年／4-10年／10-15年／15-20年／20年以上／その他（具体例記入）

(5) 現在、主に担当している学習者のレベル（複数選択可）

入門（文字導入から必要）／初級（JLPTN 5目安）／初級後半（JLPTN 4目安）／中級前半（JLPTN 3目安）／中級（JLPTN 2を目指す目安）／上級前半（JLPTN 2）／上級（JLPTN 1）／超上級／学科やコース，学校等の運営／その他（具体例記入）

(6) 学習者について（複数選択可）

小中学校生（15歳くらいまで）／高校生（15-18歳くらいまで）／専門学校・大学生（社会人経験者含む）／社会人・ビジネスマン／生涯学習／その他（具体例記入）

【セッション2：授業のオンライン化について】

(7) コンピュータやインターネットに対する意識（6段階）

1. 苦手意識があり、実際に使いこなせていない～6. 得意、もしくは好きで、PCの初期設定やほとんどの問題を何らかの方法を探って自分で解決できる
- (8) 所属先の教育機関での授業のオンライン化について(最も多く教えている組織についてお選びください。)
- オンライン化を1ヶ月以内に予定している／オンライン化を検討しているが、開始時期は決まっていない／オンライン化がすでに始まっている／オンライン化の予定はない／その他(具体例記入)
- (9) 所属先でのオンライン授業について、要請事項や方針が決まっていますか。
- 詳細に決まっている／大体は決まっている／ほとんど決まっていない／決まっていない／その他(具体例記入)
- (10) オンライン化に対して所属組織や部署で教師研修はありますか。
- 行われている、もしくは行う／組織や部署で研修をするか決まっていない、知らない／組織や部署での研修はない／その他(具体例記入)
- (11) オンライン化のためにどのように情報収集していますか。(複数選択可)
- 学内の研修会に参加している／同僚と勉強会をしている／学外の同業者と情報交換や勉強会をしている／SNSで情報を得ている／関連する論文や本を読んでいる／具体的には何もしていない／その他(具体例記入)
- (12) オンライン授業について、現在具体的にどのように授業をするかイメージすることができますか。
- 同期の授業、非同期の授業とも、具体的にイメージができる／ZoomやGoogle Meet等を使ったオンライン授業は、授業活動までイメージできる／段々とZoomやGoogle Meet等を使ったオンライン授業についてはイメージできるようになってきた／ZoomやGoogle Meet等を使ったオンライン授業をするつもりだが、授業イメージはまだできない／非同期についても段々イメージができるようになってきた／具体的にイメージすることができない／その他(具体例記入)
- (13) 授業のオンライン化について、現在不安に思っていることや知りたいことを、自由にお書きください。(記述式)

【セッション3：リアルに接続して行うオンラインでの対面授業について】

- (14) オンラインでの対面授業について(複数選択可)
- まだ、具体的なことは何も考えていない／オンラインでの対面授業のために授業活動等を見直さないとならないが、具体的にどうしたらいいかはわからない／時間やコマ数、活動等、対面授業と同じように授業をする予定である／多少時間やコマ数を短縮するが、授業活動は対面授業と同じようにする予定である／オンラインでの対面授業のために、授業活動等見直した
- (15) オンラインでの対面授業について、現在不安に思っていることや知りたいことを自由にお書きください。(記述式)

上記で得られたデータについては、選択式の質問はそれぞれを集計し、必要があればクロス集計をし、記述式の回答はKJ法で分析する。

第3節 調査協力者について

調査協力者 297 名の主たる職場は、国内の日本語学校が一番多く、次いで日本の大学・短大、海外の大学・短大となった（表 4-1）。技能実習生の送り出し受け入れ機関やボランティア教室、海外の中学高校といった回答もあった。また、どのような雇用形態で働いているかという点については、非常勤が 130 名でフリーランスを加えると 150 名であり、専任ではない教師が全体の 50.4%と半数となった（表 4-1）。

日本語教師としての経験年数は、15 年以上が 45.1%と多く、ついで 4-10 年が 20.8%、10～15 年が 13.8%で、3 年以下は 20.1%だった。10 年以上の経験者が 79.6%を占めることから、本研究の回答者は全体として日本語教師としての経験は豊富であると言える（表 4-2）。

表 4-1 協力者の主たる職場と雇用形態や職務

主たる職場		回答数	%	立場	回答数	%
大学・短大	国内	70	23.5	学校校長，経営者等	9	3.0
	海外	61	20.5	主任，コースディレクター等	29	9.7
日本語学校	国内	86	28.9	フリーランス	20	6.7
	海外	9	3.0	専任教師，教員	102	34.3
専門学校	国内	13	4.3	非常勤教師	130	43.7
	海外	1	0.3	その他	7	2.3
プライベートレッスン	国内	10	3.3	合計	297	
企業内レッスン	国内	9	3.0			
技能実習生受け入れ	国内	4	1.3			
技能実習生送り出し	国内	4	1.3			
その他	国内外	30	10.1			
合計		297				

表 4-2 経験年数

年数	回答数	%
1年未満	16	5.3
1年-3年	44	14.8
4年-10年	62	20.8
10年-15年	41	13.8
15年-20年	60	20.2
20年以上	74	24.9
合計	297	

また、コンピュータやインターネットに対する意識に関しては、「1. 非常に嫌いあるいは苦手、ほとんど使えない」から「6. 得意、もしくは好きで、PCの初期設定やほとんどの問題を何らかの方法を探って自分で解決できる」を数字で示しで回答してもらった。その結果、「1. 非常に嫌いあるいは苦手、ほとんど使えない」を選択したのは3名で、「6. 得意、もしくは好きで、PCの初期設定やほとんどの問題を何らかの方法を探って自分で解決できる」は39名となった。最も回答が多かったのは1～6中の4で、36.7%、次いで5が24.2%であった（表 4-3）。本調査では、選択肢の2-5を文章化しておらず、回答者の回答には認識のずれがある可能性があるため、分析結果の信憑性が落ちる。しかし、中央値である3と4の選択肢の間に、不得意・得意の境界線があると想定されることから、本調査の回答者は、全体的にみてコンピュータやインターネットに対して苦手意識はあまりなく、日常的に使いこなしている者が多いと推測できる。

表 4-3 コンピュータやインターネットに対する意識

選択肢	回答数	%
1 非常に嫌いあるいは苦手、ほとんど使えない	3	1.0
2	30	10.1
3	44	14.8
4	109	36.7
5	72	24.2
6 得意、もしくは好きで、PCの初期設定やほとんどの問題を何らかの方法を探って自分で解決できる	39	13.1
合計	297	

第4節 2020年春時期の日本語教育現場における授業のオンライン化の状況

4.4.1. 授業のオンライン化の開始時期について

所属先の教育機関での授業のオンライン化の時期と、オンライン化に関して方針が決まっているかを聞いた。授業のオンライン化の時期については、国内の日本語学校や海外からの回答も多かったため、全回答のうち、54.2%がすでにオンラインでの授業が始まっている

と回答し、25.2%が「オンライン化を1ヶ月以内に予定している」と回答している(表4-4)。一方、「オンライン化を検討しているが、開始時期は決まっていない」という回答が26名、「オンライン化の予定はない」という回答も23名からあった。この時期はまだコロナがどうなるか先行きが不明であり、授業のオンライン化を決定できていないケースや、対面授業を継続するところがあったことがうかがえる。授業のオンライン化が進んでいなかったのは、小中高校、技能実習生の送り出し及び受け入れ機関、介護福祉士教育関連(EPA)及び企業内レッスンの現場だった。国内で見ると、専門学校約3割は時期が決まっており、国内の大学・短大は70校のうち23校で割合としてはこちらも同程度だった。そのことから、2020年4月の段階では、オンライン授業の開始は、日本国内の大学・短大や、日本語学校でもどうするか決まっていないところがあったようである。

表4-4 オンライン授業の開始について

選択肢	主たる職場	回答数	%
オンライン化がすでに始まっている	大学・短期大学(国内)	23	7.7
	大学・短期大学(海外)	49	16.4
	日本語学校・語学学校(国内)	52	17.5
	日本語学校・語学学校(海外)	7	2.3
	専門学校(国内)	4	1.3
	専門学校(海外)	1	0.3
	高校以下の学校教育現場(国内)	1	0.3
	高校以下の学校教育現場(海外)	5	1.6
	企業内レッスン・プライベート・エンジニア派遣会社	12	4.0
	技能実習生等受け入れ機関(日本国内)	2	0.6
	技能実習生等送り出し機関(海外)	2	0.6
	国際交流協会・独立行政法人日本語アドバイザー	2	0.6
	ボランティア	1	0.3
	小計	161	54.2
オンライン化の予定はない		23	7.7
オンライン化を1ヶ月以内に予定している		75	25.2
オンライン化を検討しているが、開始時期は決まっていない		26	8.7
その他		12	4.0
	合計	297	

日本国内の専門学校の授業のオンライン化に関しては、川西(2021)は文部科学省の資料をもとに大学と専門学校の対応をまとめ、2020年6月の時点で大学では60%がオンライン授業のみを実施しているが、専門学校では9%しかオンライン授業のみを実施しておらず大きな違いがあるとしている(川西, 2021)。また、専門学校では対面とオンライン授業の

併用が 90%以上あり、専門学校は大学と比較して対面授業を重視しているのではないかと述べている（川西，2021）。文部科学省の専門学校の定義を見てみると「専門学校は、実践を重視したカリキュラムにより、短い期間で職業に必要な能力を修得することができる学校種で、工業、農業、医療、衛生、教育・社会福祉、商業実務、服飾・家政、文化・教養分野があり、就職後には即戦力として活躍することが期待され」（文部科学省，p.25），それぞれの分野の関連資格を取得することが可能である。以上から考えると、専門学校では実技を伴うことが多く、大学等と比べると対面での授業を重視しているため、授業のオンライン化が低かった可能性がある。

海外の大学・短期大学は日本とは学期の開始時期が違うため、すでに開始したところが多く 61 の回答（表 4-1）のうち 49 の機関でオンライン化がすでに始まっていた（表 4-4）。しかし、61 の回答（表 4-1）のうち 12 の機関ではオンラインでの授業は始まっておらず、海外でも対応がわかれたケースがあることがうかがえる。そして、主たる職場が日本国内の大学・短期大学との回答は 70 あったが（表 4-1），2020 年 4 月のアンケート時期にオンラインにより授業を行っていたのは 23 と全体の 3 分の 1 程度であった。2020 年 4 月、日本国内では授業をオンライン化するために大学・短期大学の多くがおおよそ 1 ヶ月程度授業開始を遅らせていた。本アンケート時期は、まさにその準備の渦中であったと思われる（表 4-4）。

また今回は、全体的な状況を把握することを目的としていたため、主たる職場に制限を設けず回答を求めた。そのため、プライベートが主である教師が 10 人いた。プライベートレッスンは、受講生のニーズに応え教師が授業内容やレッスン時間等をアレンジし授業をすることが多い。また、以前より Skype 等を使ったオンラインプライベートレッスンも行われているため、10 名中 9 名がすでにオンライン対応していた。

その他での回答の中には、「オンライン化の可能性有り。過去に 2 週間実施」「オンライン化は一部始まっているが、『あくまで暫定的なもの』という扱い」「休校期間中、希望者のみに実施」「生涯教育機関だったり、大学の必修科目に含まれないため、オンライン化について議論する余地もなく不開講が決定」「大学内では決まっているが、所属しているセンターでは予定はない」等という回答があった。コロナの感染拡大状況は地域や国により異なっていたため、2020 年 4 月の段階では授業をオンラインにする必要がないと判断した学校や、判断が難しいケース、組織内であっても必ずしもオンライン化が一律でなかったケースもあったようである。

4.4.2 所属機関の授業のオンライン化の要請事項や方針

次に所属先でのオンライン授業について、要請事項や方針が決まっているかを聞いた。新しいコースやクラスを立ち上げる場合、担当する教師にはコースやクラスの概要、教える際に注意すべき点、チームティーチングを行う他の教師との共通認識の確認等が行われる。同様に、授業をオンライン化するに当たり、オンライン授業について方針を決め、決定された方針を要請事項として教師に伝える必要がある。時間が限られる中、果たして組織的な方針決定があったのか、組織としての要望が教師にきちんと伝えられたのかを調べるために、「所属先でのオンライン授業について、要請事項や方針が決まっていますか。」と質問した。

297 の回答中一番多かったのは、「大体は決まっている」で 145、「詳細に決まっている」

36 を合わせると、3分の2では組織的な運用の方針決定があった（表 4-5）。

表 4-5 授業のオンライン化の要請事項や方針決定について

選択肢	回答数	%
ほとんど決まっていない	66	22.2
決まっていない	32	10.7
詳細に決まっている	36	12.1
大体は決まっている	145	48.8
その他	18	6.0
合計	297	

なお、前述したプライベートを主としている教師は、オンラインレッスンを請け負っている組織からレッスンを依頼されているケースと、受講生と直接やり取りしているケースがあり、「詳細に決まっている」が1名、「大体決まっている」が3名、「ほとんど決まっていない」が1名、「決まっていない」が2名で、その他には、所属がないため回答がなかったもの1名、フリーランスなのでその都度判断しているものが1名、「勤務先からの依頼でオンライン授業に切り替えますが、先方からは依頼のみで講師が自分で対応することになっています」という回答が1名だった。

その他の18の回答からは、所属先のオンライン授業の要請事項や方針が決まっていたとしても詳細は決められておらず、具体的には各自に対応が求められていた現場があることがわかった。中には専任教員中心となり戦略的に試用を試みているケースが見られたが、「使うソフトだけ決めている。あとは教師に任せている」のように学校側としてソフトを決めれば良いと思われているケースがあった。

一方で、「ほとんど決まっていない」と「決まっていない」回答を合わせると32.9%で、このように回答した者は、国内外、主たる職場を問わず見られた（表 4-6）。中にはすでにオンラインでの授業が始まっている（表 4-4）にもかかわらずオンライン授業の方針が「決まっていない」、「ほとんど決まっていない」との回答があり、そのような回答は表 4-4 の161中33件あった。オンラインでの授業が始まっているにもかかわらず方針が「決まっていない」、「ほとんど決まっていない」と回答した調査協力者の主たる職場は表 4-6 の通りで、様々な教育現場で方針が決められないケースがあったことがわかる。

また中には、「少しだけオンライン教育に詳しい私がすべて（同僚と相談しつつ）決定」という回答があった。教育へテクノロジーを導入する場合、その分野に強い教育関係者がその取り扱いや開発の中心になることが多い（西本，1957）。コロナ禍においても同様で、以前と比べ現在でも変わっていないことが示唆された。

表 4-6 2020 年 4 月時点での授業のオンライン化の方針

	授業のオンライン化の 方針詳細が未定	オンライン化開始済みだが方 針が明確ではない
大学・短期大学（国内）	15	2
大学・短期大学（海外）	15	11
日本語学校・語学学校（国 内）	32	9
日本語学校・語学学校（海 外）	3	2
専門学校（国内）	8	1
専門学校（海外）	10	
EPA 候補者送り出し機関（海 外）	1	
技能実習生等送り出し機関 （海外）	1	
技能実習生等受け入れ機関 （日本国内）・研修生	3	
プライベート・企業内レッス ン	10	6
海外の中学校	1	
小学校の取り出し授業・高校	3	2
その他	5	
合計	107	33

第 5 節 オンライン化に対する所属組織や部署での教師研修について

4.5.1 組織としての研修の有無

ハッティ（2020）は、教師がテクノロジーを授業で効果的に使うためには、10 時間程度の研修が必要であると述べている。教師が適切に同期型授業を行うためにも、教師へのシステムの使い方をはじめとした研修は重要であると考え、組織内での研修の有無を問うた。

全体としてみると（表 4-7）、297 の回答者のうち、48.4%は組織内で研修が「行われている、もしくは行う」と回答している。一方、「組織や部署での研修はない」は 29.6%、「組織や部署で研修をするか決まっていない、知らない」が 10.1%おり、4 割近くが 2020 年 4 月の段階で研修を受けないまま授業のオンライン化に臨んでいることがわかった。また、「その他」で記入された記述の中には、「常勤に対しては研修があるが、非常勤は該当していない」という回答や、「Zoom の使い方のみ 1 回」もしくは短時間のみで「こういうものがあるという情報のみが送られてくる」という回答があった。そして、「研修はないので自身で勉強している」「同僚と勉強会を行なっている」という回答もあった。上記のような「その他」の回答を「組織や部署での研修はない」と「組織や部署で研修をするか決まっていな

い、知らない」を合わせると、授業のオンライン化に際して組織的な研修を受けていない教師が半数近くいたことになる。この質問の回答から、授業のオンライン化は組織にとっても急で時間がなく、教師研修等の対応が十分にできない機関があったことがうかがえた。

表 4-7 組織内の研修の有無

選択肢	回答数	%
行われている、もしくは行う	144	48.4
組織や部署での研修はない	88	29.6
組織や部署で研修をするか決まっていない、知らない	30	10.1
その他	35	11.7
合計	297	

なお、プライベートが主である教師はほとんどが組織から仕事を請け負っており、そのため組織内の研修を受けている者がいた。受けていない教師は、その他に分類した。

4.5.2 授業のオンライン化に関する情報収集について

続いて、教師自身がどのように授業のオンライン化についての情報を得ているか、「オンライン化のためにどのように情報収集していますか（複数選択可）」と質問した。前節のような研修の状況からか、授業のオンライン化に向けての情報収集は、主たる職場での研修に参加するだけでなく、SNS を活用したり、学外の日本語教師仲間と勉強会をしたり情報交換をしているという回答が多かった。特に「SNS で情報を得ている」は 297 のうち 229 の回答があり 80%弱を占め、日本語教師においても SNS が重要な情報収集ツールとなっていることがわかった。また、「学外の同業者と情報交換や勉強会をしている」は 206 の回答があり、主たる職場だけでなく組織を超えた横のつながりを活用している日本語教師が多かった。しかし、「関連する論文や本を読んでいる」との回答は半数に及ばなかった。

授業のオンライン化が急務だったため SNS 等早く新しい情報が得られる手段から情報を取っていたと考えられるが、日本語教育においても ICT の活用や同期型システムに関する研究は以前より行われており、その知見はコロナ禍における授業のオンライン化においても有益な情報であったはずである。一方、本調査は協力者を主に SNS を通して募集した。そのため、日常的に SNS を利用している回答者が集まったと考えられ、情報の収集先が偏った可能性がある。しかし、SNS ユーザーは SNS に限らずインターネット上で様々な情報を入手していると思われる。また、現在は多くの論文がインターネットで無料公開されている。以上から、SNS 以外の情報を探すが難しかったわけではないと考えられる。以上から、コロナ禍において学術論文等が現場に届かなかったということは、研究をどのように現場に還元するかという点に課題があることが示唆された。

4.5.3 オンライン授業についてのイメージ

オンライン授業は、本来であれば同期型と非同期型を含めたものを指す（保坂，2020）。その区別も含め、日本語教師がオンライン授業に関する知識がどの程度があるかを探る

ために、「オンライン授業について、現在具体的にどのように授業をするかイメージすることができますか」と複数回答可能な選択式で聞いた。

表 4-8 授業のオンライン化をイメージできるか

選択肢	回答数	%
具体的にイメージすることができない。	7	2.3
Zoom や Google Meet 等を使ったオンライン授業をするつもりだが、授業イメージはまだできない	24	8.0
段々と Zoom や Google Meet 等を使ったオンライン授業についてはイメージできるようになってきた	117	39.3
Zoom や Google Meet 等を使ったオンライン授業は、授業活動までイメージできる	48	16.1
非同期についても段々イメージができるようになってきた	17	5.7
同期の授業、非同期の授業とも、具体的にイメージができる	79	26.5
その他	5	1.6
合計	297	

まずオンライン授業についてどの程度イメージできるかだが、最も多かったのは、「段々と Zoom や Google Meet 等を使ったオンライン授業についてはイメージできるようになってきた」で 297 中 117 の回答があり、「Zoom や Google Meet 等を使ったオンライン授業は、授業活動までイメージできる」48 の回答と合わせると、55.4%が同期型システムを使った授業のイメージができてきている（表 4-8）。また、「非同期についても段々イメージができるようになってきた」と「同期の授業、非同期の授業とも、具体的にイメージができる」を合わせると 32%で、前述の 2 つの回答と合わせると、この回答者群は、同期型授業だけでなく非同期型の授業に関しても、十分にイメージができていた。イメージができるということは、オンライン授業にどのような準備が必要か理解し、十分に活用するための知識などがある。

一方、「具体的にイメージすることができない」には回答 7、「Zoom や Google Meet 等を使ったオンライン授業をするつもりだが、授業イメージはまだできない」には 24 の回答があり、「その他」の中にも、「色々な方からの情報で様々なことが可能だというイメージはできるが、実際に自分のところでそれができると自信はない」という消極的な回答も見られた。

「具体的にイメージすることができない」、「Zoom や Google Meet 等を使ったオンライン授業をするつもりだが、授業イメージはまだできない」と回答をした協力者は 10%程度である。イメージできない人に何か特徴があるか見るために、勤務先等を見てみた。その結果、勤務先は日本語学校、技能実習生等送り出し機関（海外）や受け入れ機関（日本国内）、小学校・中学校の取り出し授業、公立高校、国際交流センターと様々で、1名を除き非常勤として働いていた。経験年数は、半数は 1 年未満であり、もう半数は 10 年以上、20 年の経験を持つ者もいた。つまり、オンライン授業への対応には、日本語教師として勤務先や経験

年数はあまり関係ないと言える。

表 4-9 同期・非同期とも授業のイメージができる回答者

主たる職場	主たる職場での立場	回答数	%
大学（海外）	専任教師，教員／主任，コースディレクター等	20	25.3
	非常勤／インストラクター	8	10.1
大学・短期大学（日本国内）	専任教師，教員／主任，コースディレクター等	11	13.9
	非常勤	5	6.3
日本語学校・語学学校（国内）	専任教師，教員／主任，コースディレクター等	9	11.3
	非常勤	4	5.0
日本語学校・語学学校（海外）	専任教師，教員／主任，コースディレクター等	2	2.5
	非常勤	1	1.2
専門学校（海外）	専任教師，教員	1	1.2
専門学校（国内）	専任教師，教員	1	1.2
	非常勤	2	2.5
海外の中等高等学校	専任教師，教員	4	5.0
	アシスタントティーチャー	1	1.2
プライベート／企業研修	フリーランス，非常勤	7	8.8
その他		3	3.7
合計		79	

逆に、授業への ICT 活用を最も理解していると思われる「同期の授業、非同期の授業とも、具体的にイメージができる」の 79 名の回答者についてまとめたところ（表 4-9），最も多かったのは、主たる職場が国内外問わず大学、職場での立場は専任や主任，コースディレクターだった。大学 ICT 推進協議会の 2020 年の調査によると、何らかの形で LMS を導入している日本国内の 4 年制大学の割合は、62.9%であった。高等教育機関では以前より LMS が導入されており、日本語教育においてはテレラボの実績等もある。アメリカでは、2000 年代にはほとんどの主要大学でオンラインコースが始まっていた（バトラー，2021）。ここから考えると、海外の大学では、LMS の利用は以前から日本以上に利用が活発であると考えられる。以上から、国内外を問わず、大学の特に非常勤教師をまとめる立場の専任教員やコースディレクター等は、以前から同期・非同期に関わらず活用していたと考えられる。

以上から、2020 年 4 月においては、多くの教育現場で授業のオンライン化が試みられ、教師は対応を求められていた。組織単位の研修は行われていたが十分とは言えず、教師は組織内外の横のつながりや SNS 等を利用して自分で知識や情報を集め対応を試みていた。当然ながら、これまで ICT を活用してきた組織や教師は、授業のオンライン化に際してその経験を活かすことができたが、その経験がない場合は、日本語教師の経験だけでは対応が難しくなかったことが示唆された。

第6節 授業をオンライン化することに対してどのような不安を感じているか

4.6.1 分析の目的とグループ分け

次に、授業のオンライン化について、自由記述で現在不安に思っていることや知りたいことを聞いた。この設問に多くの教師が不安を感じることはなく、知りたいこともないと回答すれば、これ以降の継続した調査や教師支援の必要がなくなる可能性もある。中には不安に思っていることは「特になし」と回答をした教師が数名いたが、そのような教師も不安や知りたいことに関して全く記述がないわけではなく、具体的な項目を記入していた。

今回は、協力者を表4-1の中の「学校長，経営者等」，「専任教師，教員」と「非常勤教師」の3つのグループに分けて分析する。高等教育においてデジタルを活用した先行研究によると、現場の教師といわゆる組織運営者は求められる知識やスキルが違くとされている（Bower et al., 2014）。そのため、組織運営者側に先行研究で述べられているような知識とスキルがあれば、現場の教師とは現状認識に対して差があり、アンケートの回答で差が見られるはずだと考えた。コースディレクターと校長では裁量権が大きく違うが、全体管理という観点から運営担当として同一に分析を行う。

また、日本語教育では非常勤として複数の現場で教える教師が多く、非常勤教師の場合はほとんどが担当する授業コマ数に対しての時給制である。そのため、非常勤教師は主に授業のみを担当することが多く、常勤講師は授業以外の学内の業務を担当することが多い。このような仕事内容の違いを踏まえ、教師は非常勤教師と常勤講師に分けた（表4-10）。フリーランスは非常勤教師と同様担当授業に対しての時給制であると思われるが、フリーランスと回答した20名は、プライベートレッスン、企業内レッスン、業務委託等を担当していたため、今回は「非常勤教師」を選んだ回答者の記述のみを扱う。

表4-10 KJ法による分析の対象者

運営担当者	学校校長，経営者等	9	38
	主任，コースディレクター等	29	
専任教師，教員			102
非常勤教師			130

4.6.2 KJ法による分析結果からみる授業のオンライン化に対する困難感

最初に、授業のオンライン化全般について、2020年4月の段階でどのような困難感があるのかを質問した。授業のオンライン化は、同期型システムを使ったリアルタイムの双方向の授業だけでなく、オンデマンドの非同期型で行うことがある。質問項目は「授業のオンライン化について、現在不安に思っていることや知りたいことを、自由にお書きください。」であり、この質問における「授業のオンライン化」とは、同期型・非同期型の両方を想定した。

この質問に対しての自由記述を分析したところ、授業のオンライン化に関しては、**不安に感じていること**と**知りたいこと**に加え、**不満を持っていること**という3つ目の大きなシンボルマークが現れた。そして、この3つは全てのグループで共通していることがわかった。以下、表4-10のグループごとに詳細を述べる。

なお、第1章でも述べたが、本論でのKJ法図において太字で記されているものがシンボルマークであるが、それぞれを区別するため、以下のように区別をする。まず、**不安に感じていること**、**知りたいこと**、**不満を持っていること**の3つを大シンボルマークと呼び、太字斜体で記す。そして、大シンボルマークの中に見られるシンボルマークを中シンボルマークと呼び【 】で囲む。中シンボルマークの中に見られるシンボルマークを小シンボルマークと呼び、[]で囲む。シンボルマーク内およびシンボルマークに属していない表札は「 」で囲み、区別する。

4.6.2.1 非常勤教師の自由記述回答の分析結果

4.6.2.1.1 非常勤教師が授業のオンライン化に対して不安に感じていること

最初に非常勤教師と回答した130人の記述を分析した。その結果、**不安に感じていること**でのシンボルマークと表札は以下ようになる(表4-11)。シンボルマーク内に配置されなかった表札は「シンボルマークなし」でカウントした。

表4-11 非常勤教師が不安に感じていることのシンボルマークと表札数

中シンボルマーク	小シンボルマーク	表札数
学生に関すること	ICT環境の不備	2
	モチベーション維持への懸念	2
	なし	1
授業について	授業運営についての不安	4
	学生把握への不安	2
	テストや評価への不安	3
	なし	1
教師に関すること	教師のICTスキルや環境の不安	3
	なし	6
なし	学習効果への不安	2
	学生管理の不安	3
	なし	1
総表札数		30

以上のシンボルマークと表札を基に、不安に思っていることの内部の関連を見てみる。【学生に関すること】では、[経済的な問題がある]ことや「ネット環境がよくない」こと、「ICT環境が整っていない」という[ICT環境の不備]に影響しており、それらが「モチベーションが下がるのでは」「モチベーションを維持できるのか」という[モチベーション維持への懸念]を持つ原因となっている。そして、このような学生側の要因は、授業全般（【授業について】）に影響する。【授業について】に関しては、大きく分けると[授業運営についての不安][学生把握への不安][テストや評価への不安]の3つが挙げられた。[授業運営についての不安]では、「授業で問題が起こった時の対応をどうするか」「同期・非同期のバランスがわからない」「具体的な授業活動をどうするのか」「教材が著作権違反にならない

か」という表札が現れた。具体的な授業活動では、文字指導が最も懸念されており、その他会話指導やロールプレイの方法といった項目もあった。また、【授業について】は、ネットや Zoom での情報漏洩等の「セキュリティが不安」もつながっていると考えられる。

[学生把握への不安]に関しては、「理解度の把握ができない」と「机間巡視ができない」ことに言及している教師が大変多かった。学生の把握は、テスト評価の不安につながっており、机間巡視ができないため「カンニングなどが心配」であり、「手書きテストができない」ことが問題視されていた。しかし、そもそも「オンラインでの評価方法がわからない」ということもあった。

[学生把握への不安]は、「ラポール形成ができるのか」という不安にもつながっている。ラポール (rapport) とは、元々は心理学の用語でセラピストとクライアントの相互の信頼関係のことであるが、日本語教育では、「学習者が安心して自己開示できる支持的教師風土の基本」(萩原, 2016, p.45) であり、学生が安心して学ぶためには重要な概念である。前述した萩原 (2016) の実践では、週 1 回の授業だけでは学生との距離を縮めることが困難でラポールを形成するのが難しいと考え、休み時間等に積極的に学生に働きかけを行った。ラポールは授業の中で自然に育つが、対面授業でも短時間では形成されない。ましてや授業がオンライン化すると教師も学生も実際に会うことがなくなるため、ラポール形成に不安を持つ教師が多かったと見られる。

また、【授業について】の不安の根底には、そもそも[学習効果への不安]があった。「学習効果があるのか」わからず、「効果的な授業ができるのか」と感じるだけでなく、「オンライン授業の良さがわからない」状態だった。同様に、教師は授業がオンライン化された時の[学生管理の不安]を感じ、「進路指導が難しい」ことも危惧されていた。日本語教師は非常勤教師であっても、日本語を教えるだけでなくきめ細やかな学生対応が求められる。それには、欠席や遅刻しがちな学生に対する生活指導、卒業後の進路指導等も含まれるが、この調査から多くの非常勤教師はオンラインではそれらの対応が難しいのではないかと考えていることがわかった。しかし、通信制教育等の遠隔教育、また e ラーニングでは、学生管理も含め様々な手法がある。それらの先例は日本語教育で活用することができるが、多くの日本語教師には、オンライン授業の経験や知識があまりなく、対応策が考えられない状態だったと言える。

不安の 3 つの中シンボルマークは【教師に関すること】である。【教師に関すること】ではまず、[教師の ICT スキルや環境の不安]がある。同じ組織で働く教師であってもスキルや環境は一律ではない。そのため、「教師間のスキルに差がある」「教師の ICT 環境が整っていない」ことが不安視されていた。そもそも「教師の ICT スキルが低い」と思っている非常勤教師がおり、ICT スキルや環境が違うことは、「教師間の意見に相違がある」状態を生む原因になった可能性がある。

また、この調査は、ICT を日常的かつ積極的に使っていると思われる回答者が多かったからか、「他の教師のサポートをしなければならない」という不安が見られた。そして、これまでにない業務が増えるため、過労等の体調を含む「心身への負担が増える」ことを心配していた。この心身への負担は同僚のサポートだけでなく、「オンライン化への不安」、「日本語教師としての経験不足」ともつながるだろう。通常の対面授業の準備であっても授業準備には時間がかかる。それに加え、経験したことのないオンライン授業に対応するため、以

前より授業準備にかかる時間が増えることは容易に想像ができる。それがタイムマネジメントをどうしたらいいかという不安につながった。

最後に、【教師に関すること】の不安要素について重要と思われるものに「学校と教師間の意見や認識の相違がある」ことがある。前述したように、非常勤教師の中にはICTのスキルが高く、他の教師のサポートをしている者がいた。そのような非常勤教師は、授業のオンライン化に対しての知識を有し、「こうしたらいいのではないか」という意見を持っている者がいたと考えられる。しかし、ベテラン教師であっても非常勤教師の場合、学校全体の運営に意見ができるとは限らない。そのため学校の決定に不安があっても、どうにもできなかった場合があったと推測できる。学校側と教師が共通認識を持ってない場合や認識にズレがある場合、現場の教師がその度に判断しなければならないことが増える。その結果、教師間の授業運営のやり方にもズレが生じることがあるだろう。このような学校（経営側）と教師、教師間の意見や認識の相違は、授業についての不安と強い相関があり、これが他の要素である知りたいことや不満に影響していると考えられる。

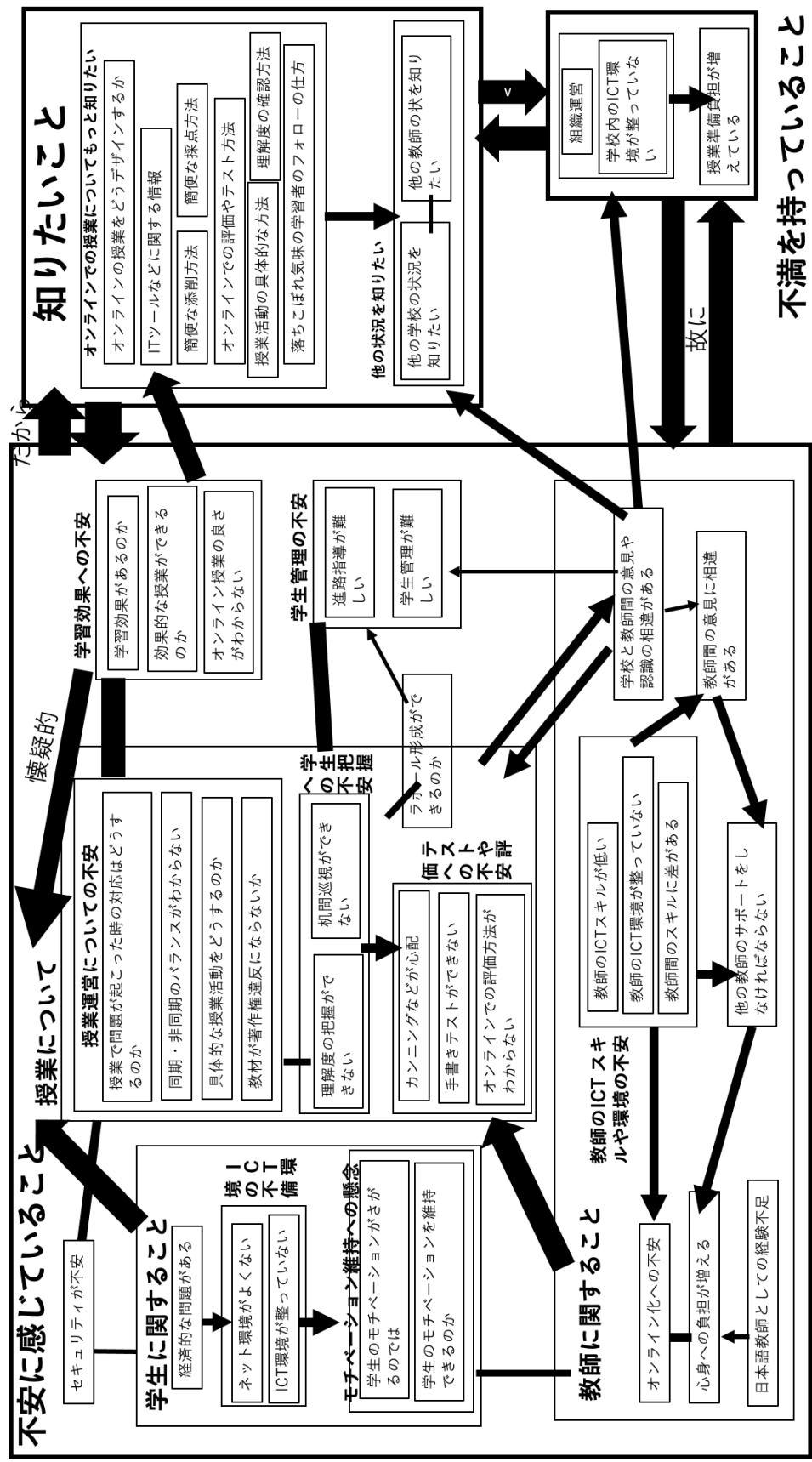


図 4-1 非常勤教師のオンライン化についての記述の分析

4.6.2.1.2 非常勤教師が授業のオンライン化に関して知りたいこと

知りたいことは、【オンラインでの授業についてもっと知りたい】と【他の状況を知りたい】の2つの中シンボルマークが見られ、表札数は10だった。(表4-12)。オンライン授業に関しては、不安の要素にも出ていたようにそもそも知識が少なく、どのようにしたらいいかわかっていない。そのため、「オンラインの授業をどうデザインするか」という根本的なことが挙げられた。そして、オンラインで授業を行うために、「IT ツールに関する情報」や「授業活動の具体的な方法」、「オンラインでの評価やテスト方法」も知りたいこととして挙げられた。

表4-12 非常勤教師が知りたいことのシンボルマークと表札数

中シンボルマーク	表札数
オンラインでの授業についてもっと知りたい	8
他の状況を知りたい	2
総表札数	10

また、「簡便な添削方法」と「簡便な採点方法」について知りたいというのが目立った。日本語は、ひらがなカタカナ漢字という3つの文字があるため、どのレベルであっても手書きの課題が見られる。対面の教室では、学生に紙に書かせ教師がそれを回収し添削するが、オンライン化した場合、その回収や添削が煩雑になることが予想された。添削業務は対面授業でも業務負荷が高いため、今以上の負荷増加を避けたい気持ちが強かったと思われる。

そして、**知りたいこと**の中には不安要素にも見られたように、「理解度の確認方法」や、「落ちこぼれ気味の学習者のフォローの仕方」といった項目もあった。前述したように、日本語教師は授業の中で、日本語を教えるだけでなく様子から理解度を把握したり、生活指導をしたりしている。自身の経験から考えてみても、このような理解度の把握や学生のフォローというのは、学生から産出される日本語だけを測っているのではない。授業中の態度や雰囲気等からも機微を読み取り、臨機応変に対応しようとしている。しかし、授業がオンライン化すると学生と実際に顔を合わす機会がなくなり、このようなノンバーバルでの状況把握ができない。そのため、どのように対処すればいいのか、具体的なやり方を知りたいと思っていることがうかがえた。

次に[他の状況を知りたい]では、「他の学校の状況を知りたい」と「他の教師の状況を知りたい」という2つがあった。これまでに経験したことのないことへ急務で対処しなければならず、自分のこれまでの経験だけでは対処が難しかったと考えられる。そのため、他の学校や教師の様子を知り、自分の置かれている状況を確認することや、対応策等を知ingことを求めていると考えられる。また、教師の状況については授業に関するだけでなくリフレッシュ法等も含まれ、心身への負担とのつながりを感じさせた。

4.6.2.1.3 非常勤教師が授業のオンライン化に対して不満を持っていること

最後に見られたのが**不満を持っていること**である。まず多く挙げられたのが、「組織運営」への不満である。記述の中には、オンライン化することは決まったがどうするかはほぼ現場の教師に丸投げであるというコメントが見られた。教育現場では、カリキュラムやシラ

バスの大枠が決まっても、教室内の実際的な活動等は教師の手腕に委ねられることが多い。それはメリットもあるがデメリットもある。これまで通りの授業であれば、現場は現場の教師に任せていても問題がない場合が多いが、何か変化があった時や変化をしたい時は、組織的な取り組みや支援が必要である。研修に関して必ずしも適切に行われていたと言えない状況があったことや、「学校内の ICT 環境が整っていない」という不満から、組織がオンライン化に向けて適切に動いていなかった状況がうかがえた。そして、上記のようなことが教師の授業準備負担に影響し、「授業準備負担が増えている」という不満が生まれていると考えられる。

4.6.2.1.4 非常勤教師の記述から見られた3つの要素の関係性

分析の結果、授業のオンライン化に関しては、**不安に感じていること**、**知りたいこと**、**不満を持っていること**の3つの要素が明らかになった。そして、それら3つの要素はそれぞれが強く相関関係にあると考えられる。では、それぞれの関係性はどのようになっているのだろうか。それには、以下の2つの可能性があると考えられる。

ひとつ目は、授業のオンライン化に対しての不安が他に及ぼす影響である。不安があるため、それが組織等への不満になり、不安・不満があるから知りたいことがあると考えられる。2つ目の可能性としては、授業のオンライン化の準備のために知りたいことがあるが、それが組織から提供されていない場合や、的確な情報を取得することができないため、不満や不安が生じている可能性がある。どちらにしても、授業をオンライン化にするにあたり、非常勤教師に大きな負担がかかり、不安や不満といった困難感になったと考えられる。

4.6.2.2 専任教師、教員の自由記述回答の分析の結果

次に日本国内外の大学・短大、日本語学校、専門学校、小中高の専任教師、教員 102 名の記述を見る。非常勤教師と同じく、**不安に感じていること**、**知りたいこと**、**不満を持っていること**の3つに分けられ、ほぼ同様の傾向が見られた。**不安に感じていること**のシンボルマーク数と表札数は表 4-13、**知りたいこと**は表 4-14 の通りで、**不満に思っていること**の表札は3つあった。

ただし、非常勤教師にはなかった中シンボルマーク2つと表札ひとつがある。ひとつ目の中シンボルマークは**不安に感じていること**の【将来的な危惧】、2つ目と3つ目は**知りたいこと**の中の【学生管理について】と、「対面に戻る際にどう調整するか」についてである(図 4-2)。

まず、**不安に感じていること**の【将来的な危惧】には、「将来的にどうなるのか」、「学生募集への影響がどうなるか」というものがあつた。2020年4月の段階では、新型コロナがいつ収束するのか先行きは全くわからず、留学生の入国ができない状況だったことから、学生募集を含めた将来に不安を感じていたと考えられる。また、将来的にどうなるのかという点では、記述の中に ICT 利用に関して誤った利用法が進むのではないかとといったものがあつた。オンライン授業というのは、同期型システムだけを使うものを指すのではなく、非同期の学びもある。しかし、コロナ禍では同期型システムを使うことがオンライン授業という考えが急速に広まった。これに関連した項目として、不満を持っていることの中に「同期型だけの授業しかやらせてもらえない」ということがあり、合わせて考えると、教師は非同

期型の学びを取り入れたいものの、組織からは同期型システムを使った双方向のやり取りがあればいいと言われていると受け取れる。そのため、以前から教育への ICT 利用に興味があった教師は、適切な利用が進むのかという危惧を感じていた。

表 4-13 専任教師，教員が不安に感じていることのシンボルマークと表札数

中シンボルマーク	小シンボルマーク	表札数
学生に関すること	ICT 環境の不備不足	3
	なし	3
教師に関すること	教師の ICT に関する問題	2
	なし	6
授業に関すること	授業運営をどうしたらいいか	8
	学習効果への不安	3
	学生管理の不安	2
	なし	2
なし	回線やネット環境に関する不安	2
	将来的な危惧	3
表札数		34

将来的な危惧の中には、「組織からのマネジメントの評価を適正にしてもらえるのか」という項目があった。日本語学校だけでなく、大学においても、常勤教師，教員は現場の非常勤教師を取りまとめる役割を担うことがあるが、それらの業務には目に見えない労力がある。アンケート記述から、教師の ICT スキルが一律でなく、「他の教師をサポートしないとまらない」ため、すでに「業務量が増加している」。そして、「心身に負担がかかっている」。しかし、このようなサポート業務は目に見えないことが多く、適切に評価されるのかという点に関して危惧を感じていることがうかがえた。

表 4-14 専任教師，教員が知りたいことのシンボルマークと表札数

中シンボルマーク	小シンボルマーク	表札数
実際の授業について	オンラインでの授業デザイン	4
	ツールやアプリについて	2
	学生管理について	3
	なし	2
なし		2
表札数		13

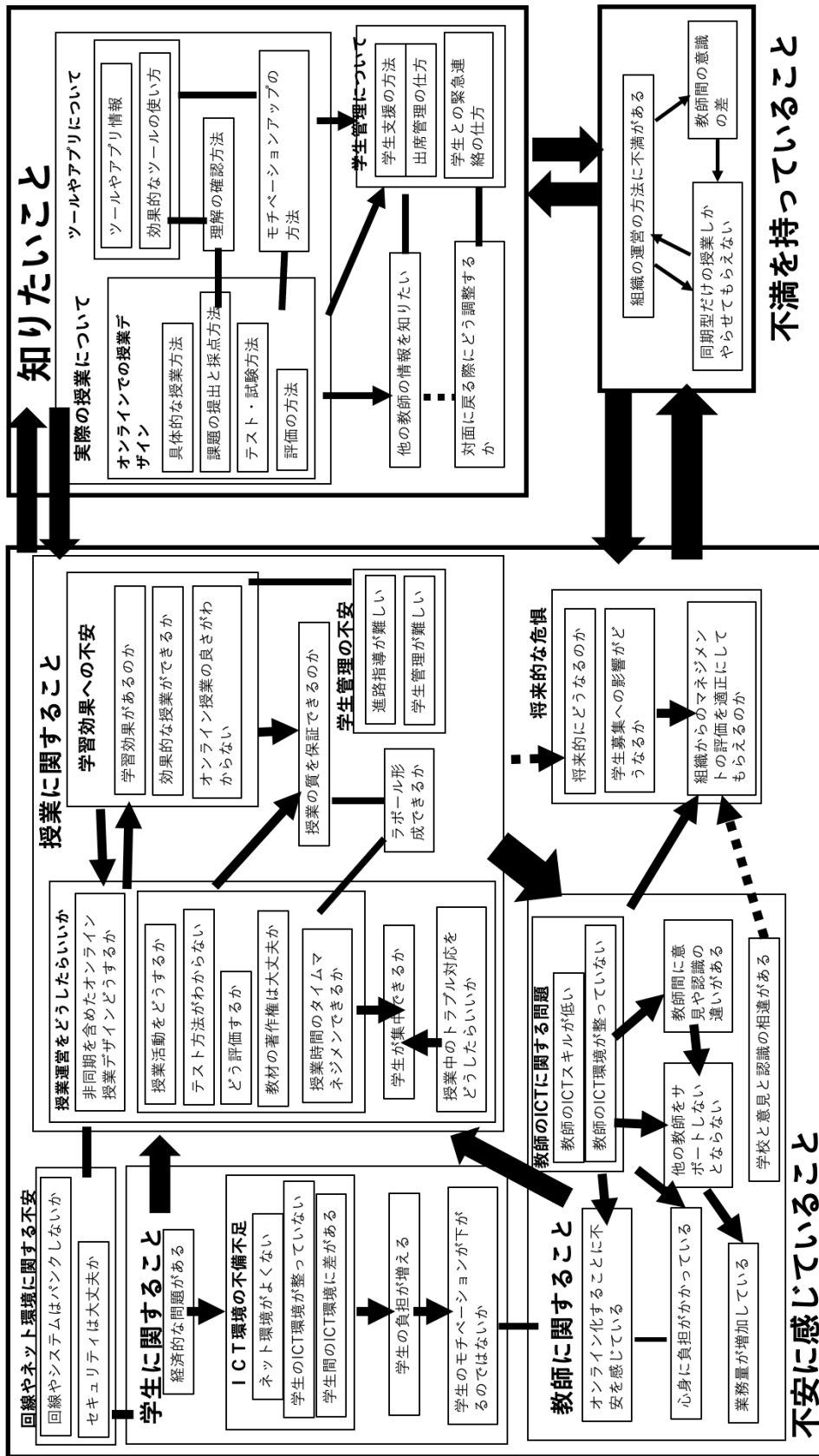


図 4-2 専任教師、教員のオンライン化についての記述の分析

知りたいこと(表4-14)の【学生管理について】と「対面に戻る際にどう調整するか」は常勤の職務と関連していると考えられる。特に日本語学校の常勤教師、教員は、担当するクラスだけでなく学校に在籍する学生全体を管理する必要がある。また、クラス編成等次を見越して行動することが求められる。このような組織運営に関わる問題や将来的なことについては、当然ながら授業を担当することが主である非常勤教師の記述には見られなかった。現状の問題の解決とアフターコロナへの対策の準備のため、常勤教師、教員は他の組織の取り組み等を知りたかったようである。

4.6.2.3 運営担当者の自由記述回答の分析の結果

最後に、運営担当者の記述を分析する。運営担当者は前述したように、学校校長、経営者等9名、主任、コースディレクター等29名の計38名である(表4-10)。この対象者は非常勤教師及び常勤教師、教員と比べると少なかったため、他のグループよりもシンボルマーク及び表札が少ない。不安に感じていることは表4-15の通りで、知りたいことは、シンボルマーク1、表札3、不満を持っていることは表札1だった。

表4-15 運営担当者が不安に感じていることのシンボルマークと表札数

中シンボルマーク	小シンボルマーク	表札数
学生に関すること	ICT環境の不備不足	3
	なし	1
授業に関すること	授業デザインをどうしたらいいか	3
	なし	3
教師に関すること	教師教育について	2
	教師支援について	2
なし		4
	表札数	18

運営担当者での記述では、不安に感じていることの[教師に関すること]のそれぞれの表札と、知りたいことの[金銭的なこと]が特徴的だった。また、それぞれの項目間の関係を示す線(図4-3)に、非常勤教師や専任教師、教員より「予定や今後への影響」を示す線が多くみられる。そして、ICTスキルに関して、教師全体の問題ではなく、「自身のICT知識が足りない」という表札があったのも他の2グループには見られないことだった。

運営担当者側の場合、「自身のICT知識が足りない」ことは、単に[授業に関すること]に影響しているだけではなく【教師に関すること】の、【教師教育について】と【教師支援について】に影響を与える。現場の教師のICTスキルを的確に把握し、どのような研修をしなければならぬか、どのように教師を支援しないとならぬかを見極めなければならない。しかし、ICTに関しての知識が運営担当者になれば、それらを的確に決定実施することができない。ICTの知識と考えると現場の教師を中心に考えがちであるが、運営担当者側にとっては、今後の学校経営に影響する重要なものになっていると言える。

知りたいことの中に、【金銭的なこと】なことが見られたのも、同様の理由からだろう。これまでのプライベートレッスン等の同期型システムを使った授業は、教師が自宅から行えるということで、対面の授業より多少労力がかからないというイメージがあった。そのため、オンラインの授業は対面授業より授業料が安い場合がある。これには、1回あたりの受講料が安いオンライン英会話の影響も考えられる。しかし、同期型システムを使っているからといって、授業準備が簡単であるとは言えず、授業運営が簡単であるわけではない。しかし、これまで対面での教育を組織運営してきた運営担当者はオンライン授業に対する経験や知識がなく、適切な授業料や講師料がわからず、知りたいという回答があったと思われる。

全体として運営担当者の記述の分析からは、将来に関する記述が他の2つのグループよりも多く見られた。コロナ禍による社会混乱はいずれ収束するが、その間の組織運営だけでなく、その影響からの現場の変化についても意識していたと考えられる。そのため学生に関しても、単に学生のICT環境を不安に思うだけでなく、学習環境の変化に学生も対応しないとならないと考えており、「学生の意識改革ができるか」というものも見られた。なお、組織の運営に対しての不満が見られるのは、組織に雇用されている立場である主任とコースディレクターの回答が含まれていたからである。

4.6.2.4 異なるグループで共通していたこと

職務によって回答に若干の違いが見られるのではないかと考え3つのグループに分けたが、全体の傾向やシンボルマーク、表札には共通のものが多くあった。以下にどのような不安が共通していたのかをまとめた。

大シンボルマーク 1 の**不安に感じていること**では、学生に関すること、授業に関すること、セキュリティに関すること、学生サポートをどうしたらいいか、教師に関することに多くの不安があった。【学生に関すること】では特にネットやICTの環境が十分でなく、授業に支障を来すのではないかと不安が集中していた。そして、それが学生のモチベーションの低下に影響するのではないかと不安につながっていた。

【授業に関すること】では、手書き指導の方法やロールプレイ等具体的な授業活動についてだけでなく、クラスのラポール形成や学習者の集中力、そして評価方法やテスト方法、不正防止等についての不安がある。授業の効果や授業の質について言及している教師も少なくなく、授業で使用する教材の著作権や授業中のタイムマネジメントやハプニングへの対応、また机間巡視ができないため活動の様子が見守れないということも、共通した不安として挙げられていた。

【教師に関すること】では、授業準備や課題管理、添削等にかかりの時間がかかってしまい自分の健康やタイムマネジメントに不安を感じていた。そして、その理由のひとつはICTスキルへの不安で、教師間でのスキルの差により授業の質にばらつきが出てしまうことも、全てのグループで不安要素として挙げられていた。

大シンボルマーク **知りたいこと**では、ツールやアプリ、リソースについて知りたいということが3グループ共通で、すぐに授業に使える情報を知りたいと思っていたことがわかる。授業についても同様で、特に手書き等の課題の提出方法と添削の簡便な方法、テストや評価の方法が知りたい項目として挙げられた。

そして、3つ目の大シンボルマークである**不満を持っていること**では、【組織の運営】がどのグループも不満として挙げられた。組織運営者の記述の分析でも組織運営の不満が出てきたのは、前述したように主任やコースディレクターという雇用されている立場の回答者がいたからである。組織に関する不満は、組織のオンライン化の対応や考え方が挙げられた。そして教師間の不満では、教師のICTスキルの差や考え方により意思統一ができず、どうしてもスキルの低い教師に合わせて授業を行わなければいけない不満等があった。

その他、回答を日本語学校（国内・海外）、大学（国内）、大学（海外）の3つのグループに分けてKJ法により分析を行ったが、分析結果は職務別と同様に3グループともほぼ同じ結果になり、2020年4月の段階では、国内外、また所属組織に関わらず、多くの日本語教師が同じような困難感を抱えていたことがわかった。

4.6.2.5 グループごとの差異

分析の結果、本調査に回答した日本語教師の多くは、授業のオンライン化に対して組織の研修や日本語教師の横のつながり等を利用し授業準備を進めているが、授業のオンライン化には困難感があり、困難感を払しょくするための情報を求めている。そして、3つのグループ全てにおいて、授業のオンライン化に対し困難感を持っていたが、それぞれのグループでは多少の違いがあった

現場を受け持つ非常勤教師と常勤講師は、授業に関する不安が微細にわたっており、実際の授業運営に対する関心の高さがうかがえた。一方、非常勤教師の取りまとめをすることもある常勤教師、教員と組織を運営する立場である運営担当者には、現状だけでなく将来的なことに対する危機感が見られた。しかし、その内容には差があり、常勤教師、教員は自分達も含めた教師に対する適切な評価がなされるのかを危惧していた。コロナ禍はやがて収束すると考えられていたため、オンライン授業を開始する前に、すでに対面に戻る際の調整についても言及している。しかし、組織との意見の相違等があり、他の教師の情報を知りたいと思っている。

不満に関しては1点、非常勤教師の記述から、使用するシステムの煩雑さが挙げられた。システムに関しては、使いにくさ、機関ごとに異なるシステムを使わなくてはいけないことが不満として挙げられており、特に後者は複数の機関で教える非常勤教師にとって、かなりの負担になったことが推測される。

教師の ICT スキルが足りないという項目は、全ての立場の分析で見られたが、非常勤教師及び常勤教師、教員は、ICT スキルが多少高い自分がそうではない同僚のサポートをしなければならず、その結果心身への負担が増えることを不安に思っていた。しかし、運営担当者は、自身の ICT 知識が不足しているため、教師研修や教師支援をどうしたらいいかということにまで言及していた。今回の調査協力者は、前述したように比較的 ICT スキルが高い群と見られる。また、組織を運営する立場でこのアンケートに協力してくれた運営担当者は、日本語教育への ICT 活用に興味があり柔軟性も高いと想像できる。そのため、運営担当者の回答は、現場への ICT 活用について将来的な展望も多く、自分の責任についても意識していたと考えられる。しかし、本調査で多くの非常勤教師と常勤講師が述べているように、運営担当者に知識がなく、現場の教師に対応を丸投げするという記述が少なからずあった。つまり、非常勤教師及び常勤教師、教員が授業のオンライン化に感じていた困難感には、日本語を教えている現場を運営する運営担当者の知識不足が影響している可能性がある。

これに関して、本論のアンケートに以下のような事例があった。「オンライン化のためにどのように情報収集していますか。（複数選択可）」の質問に対し、12名と少数ではあるが、授業のオンライン化に向けて情報収集等「具体的には何もしていない」という回答があった。回答した12名のうち、「オンライン化を予定していない」と回答した6名は、授業のオンライン化に向けて何かをする必要はなかったと言える。また、「オンライン化を検討しているが、開始時期は決まっていない」1名は、オンライン化するかわからず、どのような情報を収集すればいいのかわからなかったと考えられる。しかし、「オンライン化がすでに始まっている」にもかかわらず「具体的に何もしていない」という回答が1名あった。この回答者は、日本語学校・語学学校（日本国内）が主たる勤務先であるが、日本語教師の経験は1年未満、そして、コンピュータやインターネットに対する意識は「6.非常に好きあるいは得意で、問題なく使いこなせる」だった。その他の回答を見てみると、「所属先でのオンライン授業について、要請事項や方針が決まっていますか」の設問には、「大体は決まっています」と回答している。しかし、「オンライン化に対して所属組織や部署で教師研修はありますか」に対しては、「非常勤は該当していない」と回答しており、「授業のオンライン化について、現在不安に思っていることや知りたいこと」には、「非常勤のため、情報を入れてくれない。このご時世の為、聞くこともできない」と書いている。日本語教師の経験

が1年未満であるということは、主たる職場での勤務も同様であると思われ、組織内でうまくコミュニケーションを取れていない可能性がある。また、組織外の日本語教師との横のつながりも経験のある教師より少なかったと考えられる。そのような状態で研修が十分に行われない状況からか、この回答には組織への不満が読み取れる。これは特殊な例であるかもしれないが、日本語教育では非常勤で働くことが多いことから、このような教師の不満をどのように解消するかということは、授業のオンライン化に限らず、より良い授業を行うために重要である。そのために、運営担当者教育には、教育における ICT 利用の知識が、今後はより求められると言える。

第7節 オンライン化のための授業の見直しについて

語学学習では、単に知識を習得するだけでなく、口頭運用能力を身につけ高めるために、教師と学習者、学習者間のインタラクティブなやり取りが重視される。また、日本国内の大学・専門学校・日本語学校等では、留学生へのビザ発行の要件がある。そのため、コロナ禍においては非同期型授業ではなく同期型システムを利用した双方向の授業が多く行われると考えられた。オンライン授業は、遠隔教育のひとつの形態であり、コロナ禍、特に2020年においては、日本語教育の現場は遠隔教育の状態になったと言える。Simonson (2000) は、遠隔教育を行う場合、対面と同じ到達目標であっても、授業の活動等は状況に合わせて変化させるべきであると述べている。しかし、オンライン授業をするにあたり、授業のシラバスやスケジュール、教室活動等に関して見直しが行われたのだろうか。そこで、調査項目に関連する項目を入れた(第2節 アンケート項目【セッション3】(14)リアルに接続して行うオンラインでの対面授業について)。回答者は第2章と同様の297名である。「オンラインでの対面授業について(複数選択可)」の選択肢は以下の5つとした。

1. まだ、具体的なことは何も考えていない
2. オンラインでの対面授業のために授業活動等を見直さないとならないが、具体的にどうしたらいいかはわからない
3. 時間やコマ数、活動等、対面授業と同じように授業をする予定である
4. 多少時間やコマ数を短縮するが、授業活動は対面授業と同じようにする予定である
5. オンラインでの対面授業のために、授業活動等見直した

消極的な回答として「まだ、具体的なことは何も考えていない」と「オンラインでの対面授業のために授業活動等を見直さないとならないが、具体的にどうしたらいいかはわからない」を設定した。そして、Simonson の同価値理論(2000)で考えると、「多少時間やコマ数を短縮するが、授業活動は対面授業と同じようにする予定である」と「時間やコマ数、活動等、対面授業と同じように授業をする予定である」は、通常の対面授業と同期型システムを使ったオンラインでの対面授業を同一視していると考えられ、授業開始後に問題が発生する可能性がある。回答は複数回答があるため、述べ回答数を集計した(表4-16)

表4-16 授業のオンライン化のための授業の見直しについて(述べ回答数)

選択肢	回答数	%
1. まだ、具体的なことは何も考えていない	38	11.4
2. オンラインでの対面授業のために授業活動等を見直さないとならないが、具体的にどうしたらいいかはわからない	54	16.2
3. 時間やコマ数、活動等、対面授業と同じように授業をする予定である	50	15.0
4. 多少時間やコマ数を短縮するが、授業活動は対面授業と同じようにする予定である	46	13.8
5. オンラインで対面授業のために、授業活動等見直した	145	43.5
合計	333	

「5. オンラインで対面授業のために、授業活動等見直した」の回答から、調査協力者の半数近くは対面授業から同期型システムへのオンラインでの対面授業にあたり、授業の見直しを行なっている。しかし、「1. まだ、具体的なことは何も考えていない」と「2. オンラインでの対面授業のために授業活動等を見直さないとならないが、具体的にどうしたらいいかはわからない」の回答が27.6%で、「3. 時間やコマ数、活動等、対面授業と同じように授業をする予定である」の15.0%は対面と同様の授業を行おうとしている。つまり、半数弱は授業のオンライン化にあたり、対面と異なる授業を行おうとしている反面、半数弱は、手立てが考えられない、もしくは変更が必要であるとわかっていない可能性がある。これに関連して、複数の選択肢を選んだ回答を見ると、「オンラインで対面授業のために、授業活動等見直した」、「オンラインでの対面授業のために授業活動等を見直さないとならないが、具体的にどうしたらいいかはわからない」という回答からは、授業の見直しをしないとならないとは思っているものの、具体的には考えられない様子が見える。

本調査の回答者は、日常的にICTを利用しており、日本語教師としての経験も豊富な者が多い。そのため、対面授業をオンライン授業にするにあたり、これまで通りの授業を行えばいいと思っている者は少なく、何らかの変更を行うべきであると意識している者が多い反面、具体的にどのようにしたらいいかについては具体案が思いつかず、思案している者が一定数いることが示唆された。

第8節 同期型システムを使った授業を行うことに対して感じている困難感

4.8.1 KJ法による分析結果

授業のオンライン化同様に、同期型システムを使った双方向の授業に焦点を当てて自由記述で不安に思っていることや知りたいことがあるかを記述式で回答してもらった（第2節 アンケート項目【セッション3】（15）オンラインでの対面授業について、現在不安に思っていることや知りたいことを自由にお書きください。（記述式））。そして、その記述を第6節と同様に（1）非常勤教師（2）常勤教師、教員（3）運営担当者の3つのグループに分け、KJ法を用いて分析した。

それぞれのKJ法での分析から、同期型システムを使った双方向の授業に関しては、第6

節と同じ**不安に感じていること**、**知りたいこと**、**不満を持っていること**という3つの大シンボルマークが見られ、これらは全てのグループで共通していることがわかった。そして、非常勤教師と常勤教師、教員の回答からは4つ目の大シンボルマークとして**オンライン授業に対する前向きな姿勢**が現れ、運営担当者からは**やらなければならないこと**というものが見られた。**不安に感じていること**、**知りたいこと**、**不満を持っていること**、それぞれの項目について見ていく。

4.8.2 非常勤教師の自由記述回答の分析

4.8.2.1 非常勤教師がオンライン授業に対して不安に感じていること

非常勤教師の自由記述の分析で得られた項目をひとつの表のまとめると、以下のようなになる。(表 4-17)。

まず、【学生に関すること】では、学生の ICT 環境だけでなく、「健康に支障が出ないか」という項目が見られた。そして、ICT 環境の不備と健康面等の負担が、【学生の意識の問題】には、学生の「モチベーションが下がるのではないか」に影響していると考えられる。また、「学生の意識が低い」という項目があるが、これは学生にもオンライン授業に対するマイナス印象等があり、オンライン授業への取り組みに積極的でなく、このこともモチベーションを下げることとつながっていると思われる。

次に【授業に関すること】では、[実際の授業に関すること]と[学生把握の問題][学生との信頼関係の構築]の3つの小シンボルマークがある。[実際の授業に関わること]では、第6節と同様に、具体的にどのように授業をしたらいいのかという授業活動に関わるのが最も多かった。「評価をどうするのか」「トラブル対応どうする」「同期・非同期のバランスをどうにしたらいいか」というのは第6節と同じである。それに加えて、「文字指導ができるのか」「発話量が減らないか」「適正なクラス規模がわからない」「時間配分は大丈夫か」という表札があった。第6節では文字に関しては「手書きのテストができない」という不安が多かったが、ここでは学生の手元が見えない状態でどのように手書きの指導をしたらいいのかという不安がとても多かった。授業に関しては、対面授業と同様のクラス体制のままオンライン授業をする学校が多かったようで、果たしてそれでいいのかと不安を感じていたと考えられる。

また、学習者の接続環境の問題からカメラをオンにするかオフにするかという問題が発生すると考えられ、これまで目視で確認していた学習者の「理解度の把握ができない」ことや「反応の把握ができない」ことから、教師からの「一方的な授業になっていないか」と不安を感じていた。このことは、[学生との信頼関係の構築]に強く影響しており、具体的には、「ラポール形成できるか」や「学生サポートが心配」という不安があった。

表 4-17 非常勤教師の記述から見られたシンボルマークと表札数

大シンボルマーク	中シンボルマーク	小シンボルマーク	表札数	
不安に感じていること	学生に関すること	ICT 環境が不十分	2	
		学生の意識の問題	2	
		シンボルマークなし	2	
	授業に関すること	実際の授業に関すること	8	
		学生把握の問題	2	
		学生との信頼関係の構築	2	
		シンボルマークなし	1	
	学習効果があるのか	シンボルマークなし	3	
	教師に関すること	教師間の差	3	
		シンボルマークなし	1	
なし			3	
知りたいこと	なし	授業について	6	
		学生把握について	2	
		同期型システムでの適正な授業規模	2	
	なし			3
不満を持っていること	なし	授業をやってみて感じている	3	
		組織への不満	2	
	なし			2
オンライン授業に対する前向きな姿勢	なし			3
表札数			53	

オンライン授業に関してそもそも、「オンライン授業の良さがわからない」ため、「効果的な授業ができるのか」という学習効果へ不安があった（【学習効果があるのか】）。そして、この学習効果に対する不安には「情報が不足している」とことと相互に影響し合っていると考えられる。同期型システムは以前から教育に利用され、日本語教育でもチュートリアル（尹，2003a/2009）や授業実践の報告（藤本，2011/2019）等があるが、このような日本語教育における実践知は現場の教師に共有されていなかったことや、授業準備のために必要な情報を十分に入手できていない様子が見えられた。

情報不足に加え、第6節と同じ【教師に関すること】として[教師間の差]があった。[教師間の差]は、「教師の ICT スキルが足りない」「教師間に意見の相違がある」だけでなく、「住宅事情や家庭の事情」の差もある。このような[教師間の差]や【授業に関すること】全般が、「心身への負担が大きい」という不安を生んでいたと推測できる。そして、「学校との意見の相違がある」とことや「情報が不足している」ことは「先の見通しがわからない」，

つまり実際オンライン授業がどのくらい続くのかという表札に影響し、漠然とした不安を生むことにつながっていたように思われる。

4.8.2.2 非常勤教師がオンライン授業について知りたいこと

知りたいことでは、【授業について】【学生把握について】【同期型システムでの適正な授業規模】という3つの中シンボルマークと13の表札があった。

【授業について】では、「添削方法」や「評価やテスト方法」「授業活動の具体的な方法」という第6節と同様の表札に加え、「ツール情報」や「接続トラブル対応」という項目が見られた。**不安に感じていること**の中で教師は、授業が教師から一方的になることを懸念していたが、オンライン授業でツールを使うことによりそのようなことを防ぎ、学生とインタラクティブなやり取りができないかと考えていたようである。

そして、「適正な授業時間」や「適正人数」という[同期型システムでの適正な授業規模]を知りたいという声が多かった。適正なクラス規模に関しては、**不安に感じていること**の中でも述べられていたが、その背景には、これまでの対面の授業通りのクラス人数やクラス時間でオンライン授業を行う予定の現場が多かったからだと考えられる。教師は、対面と同じ状態では同一の効果は得られないのではないかと不安に思い、その情報を知りたがっていたのではないだろうか。

適切な授業規模は、「学習効果」を知りたいということにも影響していると考えられる。そして、「理解の確認方法」や「落ちこぼれ気味の学習者のフォローの仕方」という[学生把握について]も知りたがっていた。これらのこと及び学習効果に対する不安から、「学生が今回のオンライン授業をどう評価しているか」という項目が出てきたと思われる。実際にオンライン授業が始まってから、日本の大学では「学生が今回のオンライン授業をどう思っているか」について、アンケート調査等が多く行われたが、非常勤教師も学生からの評価を気にしていた。

「他の人のリフレッシュ法」を知りたいという声も多かった。授業準備の負担が心身ともに大きく、また前述したように先の見通しに不安を感じている。適度なリフレッシュが重要であると考えられる教師が多いものの、どのようにリフレッシュしたら良いのか、他の教師の様子を知りたいと思っていたようである。

4.8.2.3 非常勤教師がオンライン授業について不満を持っていること

不満を持っていることも、多くは第6節の結果と同様であったが、非常勤教師の回答では、【授業をやってみて感じている】ことがあった。その中に「思い通りの授業ができない」という授業に対する不満があったが、これは、「準備時間が足りない」とことと相互の影響があると考えられる。また、**不安に感じていること**の【学習効果があるのか】、「一方的な授業になっていないか」といったことの影響も感じられる。教師は授業準備に時間をかけたいがそのような余裕がなく、自分が思うような授業ができないと感じた可能性がある。また、「思い通りの授業ができない」ことには、【組織への不満】がもちろん影響していると思われる。

【授業をやってみて感じている】こととして、「デジタルの利便性が学習効果にマイナスに影響している」があった。すでにオンラインでの授業を開始している教師がおり、その中で実際に感じていることだが、特に入力の際の変換候補の自動提示が問題視されていた。漢字は外国語としての日本語教育の初級レベルでは特に重要な学習項目のひとつであり、漢字を読めるようになることだけでなく、書けるようになることが求められる。しかし、コンピュータやスマートフォンには自動変換があり、学生が覚えていなくても入力が可能である。そのため、手書きではなく入力による課題提出では、学生が果たしてその漢字を覚えて使っているのかが確認できない。日常生活では便利なこのような機能が、漢字指導において問題となる。今後、デジタルの機能が教育現場に与える影響に関しては、多くの情報の蓄積が必要かもしれない。

不満を持っていることにおいて非常勤教師に見られた項目に、「ICT スキルの高い教師ばかり評価される」という教師に対する評価があった。ICT を活用できることがいい教師としての評価になるのか、「ICT を使いこなせる＝いい教師」と言えるのかといったことである。今回のアンケート回答者は比較的 ICT スキルがあると思われるが、それでもこのような回答があった。非常勤教師は組織運営側から評価される立場にあるため、新たに対応しなければならなくなった ICT に対してどのように評価されるのかが気になっていると思われる。教師経験の豊富さと授業に ICT を活用できることは直結しないが、同様に ICT スキルの高い教師の授業が全て効果的な授業であるとは言えないだろう。今後、教師の ICT スキルをどう評価するのか、授業の目的や学習環境と合わせて考えていく必要がある

4.8.2.4 非常勤教師のオンライン授業に対する前向きな姿勢

第4の項目として表れたのが【オンライン授業に対する前向きな姿勢】である。オンライン授業だけでなく、ICT 利用に期待感が大きい教師がおり、ある教師は「環境が整えば不安はない」と述べていた。そして、「ICT 利用へのやる気がうまれてきた」。教師は様々な不安や不満があるが、オンライン授業のために日々「授業の工夫を試みている」。特に、今回の調査協力者は ICT スキルが比較的高い層であることから、不安を感じ不満を持っていたとしても、紙資料のデジタル化を勉強したり、手書き作業の簡便化を試していたり、4技能それぞれのオンラインならではのやり方を見極めようと模索中というように、情報収集をしつつ授業準備を進めていた。

そして、準備を進める中で、ICT を活用するためには「慣れの必要があるということに気がついた」という。同期型システムを使ってグループでの初級日本語授業を担当したことがある教師へのインタビュー調査（藤本，2019）でも、オンライン授業への慣れの必要性が指摘されていた。一方、慣れは一種の諦めであり、簡単に同期型システムの特徴を活かした授業デザインを考えられないことが指摘してされており（藤本，2019），オンライン授業に慣れた教師がどのように授業改善をしていくのかは、今後の課題になる。しかし、やったからこそわかることが多く、まずやってみて慣れること、その上で工夫することが重要である。そして、慣れは教師だけでなく学生にとっても必要であると書いた教師もいた。

4.8.3 常勤教師，教員の自由記述回答の分析結果

4.8.3.1 常勤教師，教員が不安を感じていること

次に常勤教師，教員が不安を感じていることだが，これは第6節及び本節の非常勤教師と同様の項目が多い（図4-5）。しかし，いくつかの相違はあるので，その点を中心に見ていく。現れたシンボルマークと表札は表4-18の通りである。

まず，【学生に関すること】では，[学生の負担が増える]というのがあり，これは非常勤教師に見られた学生の健康状態への不安と重なるところがある。そして，ICT環境とこの負担から，常勤講師も「学生のモチベーションが下がるのではないか」という不安を感じていた。

表4-18 常勤教師，教員の記述から見られたシンボルマークと表札数

大シンボルマーク	中シンボルマーク	小シンボルマーク	表札数
不安を感じていること	インターネット回線等に関すること	なし	2
	学生に関すること	学生 ICT 環境について	3
		なし	3
	授業に関すること	授業運営について	3
		クラスの適正さについて	2
		学習効果について	4
		インタラクティブにできるか	3
		なし	1
	職場の教師に関すること	教師と ICT 関すること	2
		なし	2
	なし	1	
知りたいこと	授業運営について	なし	6
	具体的な対応方法	なし	4
	学生に関すること	なし	2
不満を持っていること	オンライン授業への対応	なし	2
	職場のオンライン授業について	なし	2
	なし	4	
オンライン授業に対する前向きな姿勢	自分も学習者になってみる		2
表札数			48

次に【授業に関する】ことは、ほとんどが本節の非常勤教師と同様だったが、「一方的な授業にならないか」だけでなく、「授業がマンネリ化しないか」という不安があった。考えてみると対面授業であっても、導入から練習までの一連の流れは毎回同じようなもので、ルーティーン化していると言える。そしてそれが、学生が毎回何をどうするかを考える負担なく学ぶべき内容に集中できることに寄与していると考えられる。しかし、これまで様々に行なっていた授業活動の中には、オンライン授業でできないことがあり、それに不安を感じている教師がいた。そのため、オンライン授業ではできない授業活動をしないことにより、授業がマンネリ化するのではないかと懸念していたと考えられる。藤本(2019)では、教師は同期型システムでの授業に数回で慣れるが、対面授業と違いうまくできない活動に関しては、その活動をしないというように活動自体を諦めてしまう傾向が見られた。そして、教師はオンライン授業ならではのやり方があるはずだと思っているものの、忙しい授業の中で1人ではそれを考え出すことが難しいことが示唆されていた(藤本, 2019)。また、この「一方的な授業にならないか」、「授業がマンネリ化しないか」という不安は、「授業運営について」や「学習効果があるのか」という不安から影響を受けていたと考えられる。

4.8.3.2 常勤教師、教員がオンライン授業について知りたいこと

【知りたいこと】は、多少非常勤教師と異なり、【授業運営について】と【具体的な対応方法】【学生に関すること】の3つに分けられた。

【授業運営について】では、「適切な課題量」が見られた。常勤教師、教員では、授業規模の適正さに関しては【不安に感じていること】に見られたが、課題量に関しては知りたい項目の中にあっただ。文字学習のように授業時間に直接確認したいものや択一問題でのテスト等ができないことから、課題が増えることが予想された。そのため、学習者の負担が増え、それによりモチベーションが下がることを心配しており、それを防ぐためにどのくらいの課題量がいいのかを知りたかったようである。

【具体的な対応方法】では、「大人数対応」「スマホ対応」「カメラオフでの対応」「アクセスできない学生への対応」があった。日本国内の日本語学校の場合、1クラスの学生の人数は法務省の規定(2023)により20人以下と定められている。しかし、海外の大学等ではそのような基準はなく、かなり大人数でのクラスがある。日本語教育における同期型授業の先行研究では、1対1のチュートリアルや少人数制のクラスでの実践例がほとんどであり、他の分野の場合、人数が多い場合は講義形式の授業が多かったため、たとえ先行研究に当たったとしても外国語教育の大人数クラスの対応については情報が少なかったと考えられる。

「スマホ対応」は、学生の使用端末としてスマートフォンが多く、どのようにしたらいいかということがあった。同期型システムを使う場合、スマートフォンとコンピュータではユーザーインターフェイスだけでなく、使える機能が異なることがある。その対応についても、教師が考えなければならなかったことがうかがえる。

そして、「カメラオフでの対応」だが、スマートフォン及びコンピュータどちらから授業に参加しても、ネット環境の問題等からカメラをオフにして参加する学生が少なくないと考えられた。日本語教育では教師と学生だけでなく学生間の相互のやり取りが授業中に頻繁にあるため、できればカメラをオンにして参加して欲しいと思っていた日本語教師は多かった。しかし、ネット環境だけでなくプライバシーの問題等もあり、カメラをオンにすることを強制することができない場合が多かった。そのため、どのように働きかければカメラをオンにしてもらえるか、または、カメラオフの場合、どのように反応を把握したらいいかということが**知りたいこと**に挙げられたと思われる。

「アクセスできない学生への対応」については、ネットの状況等でアクセスできない学生に教師が授業中対応すると、本来の日本語の授業が止まってしまう。しかし、そのままにしておくわけにもいかないため、途中でアクセスできなくなってしまった学生のキャッチアップ方法等について具体的に知りたいと思っていた。

【授業運営について】と【具体的な対応方法】については、【学生に関すること】の「理解の確認方法」や「モチベーションアップの方法」を知りたいという気持ちにつながっていると考えられる。

4.8.3.3 常勤教師，教員がオンライン授業について不満を持っていること

常勤教師，教員が**不満を持っていること**では、【オンライン授業への対応】として、所属している組織に対してだけでなく、「文科省の方針」について不満が挙げられた。文部科学省も職場も、対応を教師に丸投げしており、[職場のオンライン授業について]に影響し、「学生の学習機会が不均衡になること」にも影響している。【オンライン授業への対応】がきちんとできていないため、「ツールやシステムがまちまち」で「非同期がない（できない）」。加えて、「教師間に意識の差がある」。常勤教師，教員は様々なことへの対応を考えたいと思っているが、「ゆっくり考える時間がない」。「トラブル対応に時間がかかる」ことも、「ツールやシステムがまちまち」であることに影響されていると考えられる。

4.8.3.4 常勤教師，教員のオンライン授業に対する前向きな姿勢

常勤教師，教員の回答からは、非常勤教師と同様に第4の項目として**前向きな姿勢**が見られた。「自分も学習者になってみる」のように、オンラインで語学を勉強し始めたという教師がおり、授業を行う中で、「Try & error からの気づき」があり、徐々にオンラインで何ができるか、わかり始めている教師がいる。そのため、対面授業に戻っても、ICTを授業に活用したいという気持ちが生まれていた。

4.8.4 非常勤教師と常勤教師，教員の分析の結果について

4.8.4.1 知りたいことに関して

知りたいことに関する様々な項目について、非常勤教師及び常勤教師，教員はオンライン授業において、教室活動や学生把握、課題量、学生数や授業時間等について、どのようなことが一般的なのかを知りたいと思っていることが見て取れた。しかし、例えば適正な課題量は本来、学習目的や学生群によって決められ一律に決められるものではない。通常の授業では、これまでの組織や教師個人の経験から、レベルやクラス、目的に合った適切な課題が

量の上でも出されていたが、オンライン授業については経験や知識が足りないため、一般的にはどうなのかということを知りたいと思ったと考えられる。

また、遠隔教育においてアクセスできない学生への対応は、それぞれの授業内容、履修条件、組織の考え方や決まり等で異なる。しかし、日本語教育の多くの現場は通学制であり、オンライン授業になった場合の学生の出席認定について、遵守すべき規則はなかった。そのため、他の学校の状況も含め、一般的なオンライン授業ではどうなのかといったことを知りたいと思っていたと考えられる。

4.8.4.2 非常勤教師と常勤教師，教員に見られた前向きな姿勢について

オンライン授業に関して、非常勤教師と常勤教師，教員には**前向きな姿勢**が見られた。調査した時期は、まだオンライン授業が始まっていない現場と、すでにオンライン授業が始まり少し経った現場があったが、授業のオンライン化は短期間で対応しなければならず、オンライン授業の準備や実際の授業に教師は様々な困難を感じていた。しかし、そのような中でも、時にやりがいや手応えを見出していた。それが、**前向きな姿勢**につながったと思われる。

4.8.5. 運営担当者の記述回答の分析の結果

運営担当者の記述の回答のシンボルマークと表札は表 4-19 の通りである。第 6 節の「授業のオンライン化」と重なるところが多く、非常勤教師及び常勤教師，教員には見られない点はいくつかある（図 4-6）。

表 4-19 運営担当者の記述から見られたシンボルマークと表札数

大シンボルマーク	中シンボルマーク	小シンボルマーク	表札数
不安に感じていること	学生に関すること	学生の ICT 環境に関する こと	2
		なし	1
	授業に関すること	なし	5
	教師に関すること	教師支援と研修の不足	2
		なし	2
	なし		4
知りたいこと	授業に関すること	なし	3
	なし		2
不満を持っていること	なし		4
やらないとならないこと	なし		2
表札数			27

不安に感じていることにおいては、授業や学習効果だけでなく、組織として「学生への

啓蒙活動ができていない」があった。遠隔教育や通信制教育では、受講者がコースを選ぶ際に ICT 利用方法等を確認し、準備ができる場合は受講を選ぶ。ICT 環境の整備は受講生の意思に任されており、そのコースで学びたい場合には、新たに ICT 環境を整える人もいる。適切に学ぶためには学生側が ICT 環境を整えなければならないが、非常勤教師や常勤教師、教員が不安に思っていたように、学生の経済的な問題がある。そのため、対面授業を前提としている学生に対し、緊急事態だからといってもオンライン授業のために ICT 環境を整えさせることはできなかった。

また、対面で学ぶことが当たり前だった学生は、いきなりのオンライン授業に戸惑うことが多かったと思われる。日本への留学を楽しみにしていた学生は日本に来ることができず、顔を合わせたことがない教師や他の学生と授業をすることになった。このような状況下において、真面目な学生でもモチベーションが下がり、学びに集中できないことがあったらう。

運営担当者は、組織や教師が働きかけるだけではなく、学生自らが積極的にオンライン授業に取り組むことを望んでいた。しかし、学生の意識を変えることは難しかったようである。

【学生に関すること】に「学生の自律性が弱い」という表札があるが、これも同様であると言える。

【教師に関すること】では、「教師支援をどうするか」「教育面での研修が不足している」が挙げられた。組織として教師に対して十分な支援ができていないことを運営担当者は感じており、それが【授業に関すること】や「学生は満足するのか」に直接影響していると考えられる。

「生活面の指導をどうするか」というのは、初めて来日した学生が日本でトラブルに遭うことなく生活するために必要な様々支援に対しての不安である。一例としてはゴミの出し方があり、技能実習生に対しては、制服の着方やお辞儀の仕方等の指導が挙げられていた。生活面の支援や指導の際には対面のようなきめ細やかな指導をすることがオンラインでは難しいのではないかと危惧されていた。

そして、運営担当者には4つ目の項目として**やらないとならないこと**が現れた。まず、「非同期との違いの明確化」という授業デザインに関するものであるが、オンライン授業では、カメラオフの問題があり、手書きの問題等、対面と同様にはできないことがある。そのため、非同期での学びを取り入れなければならないという意識が運営担当者にはあると考えられる。

同様に「教師のサポート」も**やらないとならないこと**に挙げられた。これは、**不安に感じていること**の「教育面での研修が不足している」ということや、**不満を持っていること**の「研修が不足している」ということがあり、急務で行わなければならないと運営担当者が実感したからだと言える。また、同期型システムを使った授業の教育効果に不安を感じていることや、授業に時間がかかるといった不満も影響していると考えられ、非常勤教師と常勤教師、教員の**前向きな姿勢**と同じように、やり始めたからこそ現れたと考えられる。

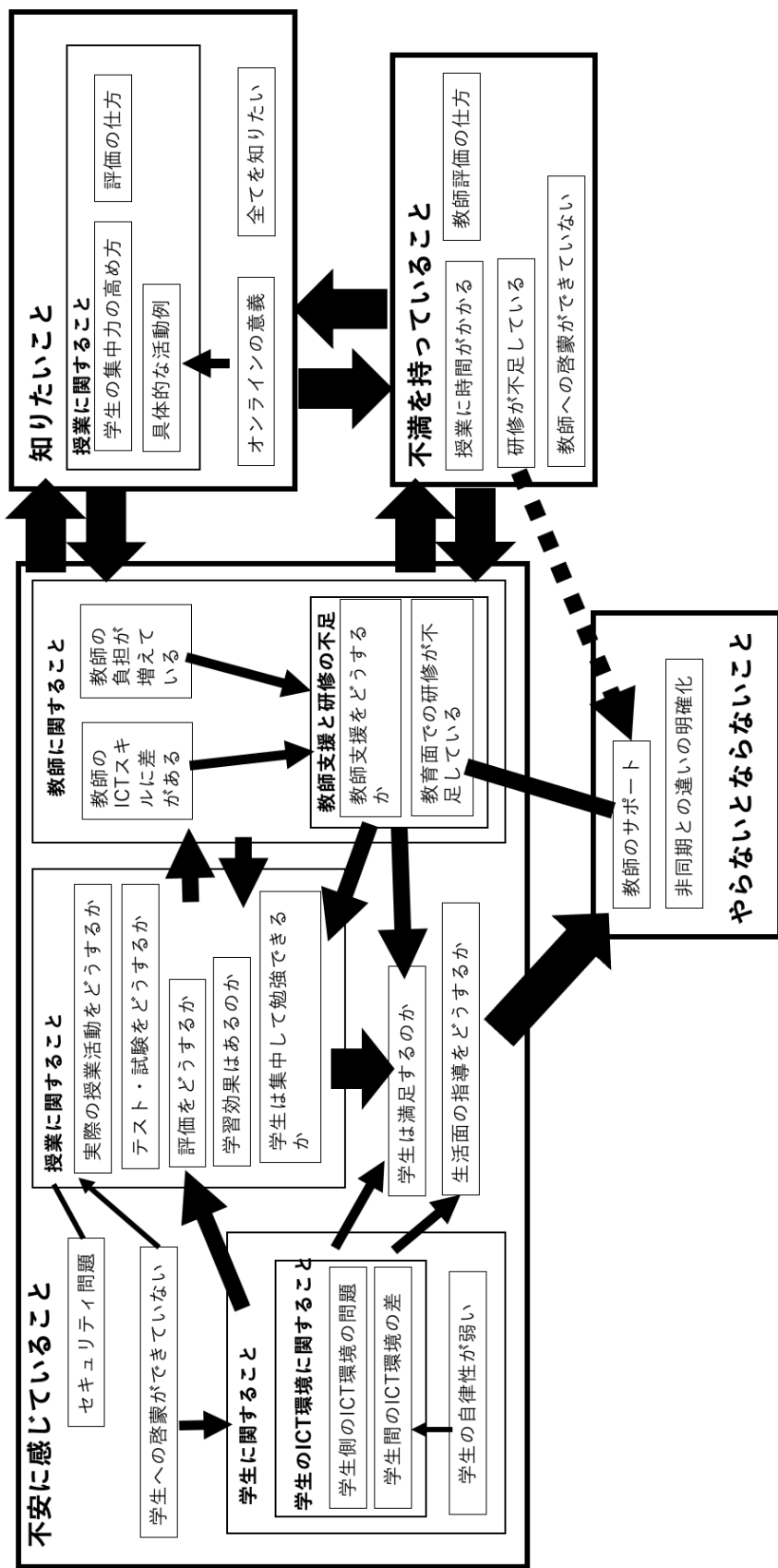


図 4-6 運営側のオンライン授業についての記述の分析

第9節 考察

4.9.1 分析結果のまとめ

本章では、研究課題1「コロナ禍において授業のオンライン化を迫られた教師は、授業をオンラインにするにあたり、どのような点に困難を感じたのか」を明らかにするために調査を行った。集められたデータは、非常勤教師、常勤教師、教員、運営担当者という3つのグループに分けて分析した。その結果、授業をオンライン化することにも、オンライン授業に対しても、全てのグループにおいて、不安と不満という困難感が見られた。そして、その困難感を解消するために、様々な情報が求められていた。

困難感に関しては、本論中で詳しく述べたので、ここでは、どうしてそのような困難感があったのかを考察する。社会的状況及び本論の調査結果から考えて、原因は大きく4つあったと思われる。ひとつ目は、準備期間に十分な時間がなかったことである。2つ目はオンライン授業のための設備環境の不足、3つ目はオンライン授業に関する知識や経験の不足、そしてこれらに大きく影響していたのが、4つ目の前提条件の違いと先行きの不透明さがあったことである。

4.9.2 オンライン化に対しての準備時間不足

まずひとつ目として、当然ながら授業のオンライン化に対して十分な準備時間がなかったことである。杉下他(2020)によると、新型コロナウイルス感染症は2019年12月の中旬に中国で発症が確認され、それから数ヶ月で世界各地に広まりパンデミックの状態になった。日本では、2020年1月に最初の感染者が確認され、東京都内では、3月下旬以降感染者数が急増した(杉下他, 2020)。新型コロナウイルス感染症がどのようなものなのかははっきりしない中、教育機関は現在行なっている授業をどうするのか、4月からの授業にどう対応するのかということを決め、準備をしなければならなかった。

筆者が初めて新型コロナウイルスという言葉を目にしたのは、2019年末だった。香港に居住する日本語教師から、香港ではそれ以前からデモ等の社会情勢の混乱からオンライン授業をしているという話を聞いていた。しかし12月になると、オンライン授業の理由がデモ等の混乱から新型コロナウイルスへと変わった。そして、1月になり日本でも感染者が確認され、日本への留学は2020年3月に入国規制が始まり、同月から6月まで、緊急事態宣言が発令された地域では休講もしくは休校を余儀なくされた(加藤, 2021)。日本語学校のオンライン授業についての民間企業の調査³¹によると、2020年7月から8月までにオンライン授業を実施したことがある日本語学校は82%(45校)、オンライン授業を実施していないと回答した日本語学校は10校あった。

一方、国内の大学については、文部科学省(2020a)によると、2020年4月時点での全国状況では「通常の授業の開始時期の延期や、遠隔授業等を実施又は検討中の大学等は、全体の9割以上」(文部科学省, 2020a, p.1)。そして、5月の同調査では、「多様なメディアの高度な利用等を通じて、教室外の学生に対して行う授業(遠隔授業)の活用については、ほぼ全て(96.6%)の大学等で実施又は検討する方針となっている」(文部科学省, 2020b, p.2)。そして6月になると、約9割の大学において対面もしくは遠隔授業が実施されていた。その中で遠隔授業のみ実施しているのは約6割、対面と遠隔を併用しているのが約3割、感染予防対策の上で対面授業をしているのは約1割だった(文部科学

省, 2020c)。

このように、どのような現場でもオンライン化への対応が急務であり、準備期間が十分であったとは言えない。eラーニングを導入する場合は、受講対象者に対するデータの収集と分析から始め、企画をし、実際に開発をし、試験的な運用をしてから本運用になるが、当然このようなことをしている時間はなかった。

4.9.3 オンライン授業のための ICT 環境の不足

準備時間が十分になかったことに加え、2つ目としてオンライン授業のための設備環境が不足していたことが挙げられる。日本語学校(加藤, 2021)及び日本語学校・専門学校の授業のオンライン化についての研究(川西, 2021)では、学校内だけでなく、学生の ICT 環境の不備不足が授業に影響したことが明らかになっている。本調査でも、学生、自分を含めた教師、学校の ICT 環境に関する困難感は全てのグループで見られた。加藤(2021)は「これらの IT 環境(原文ママ)や IT スキルは、学校によって、また学内の教師によっても、学校運営者によっても異なることにより、日本語学校においては、日本語のオンライン授業の質の均一化を図るところまでいっていないとも考えられる」(加藤, 2021, p.89)と述べている。前述しているように、インターネットを利用した遠隔教育では、受講に際し受講生側に ICT 環境の整備が求められる。以上から、今後、日本語教育においてオンライン授業を効果的に行うためには、組織や教師、学生も ICT 環境について事前の整備が重要であると言える。

4.9.4 オンライン授業に関する経験や知識の不足

3つ目に考えられるのが、組織、教師共にオンライン授業の経験や知識が豊富ではないことである。本調査の結果から、日本語教育歴が長く経験が豊富でも、オンライン授業への対応が簡単ではないことが示唆された。日本語教師に限らず教師になるための教育は内容が厳選され期間も限定されており、学べることに限界がある。そのため現場に出た教師が、良き教師になろうと考えた時に参考にするのは、教師教育の学びだけでなく、自分が生徒・学生だった時の授業の経験の影響が大きい(コルトハーヘン, 2010)。コンピュータやインターネットの萌芽時期から、遠隔教育ではこれらの技術は学びに利用されているが(鄭・久保田, 2006; 保坂, 2020)、実際にそのような教育を経験した教師は多くはなかったと推測できる。

また、これまで経験のないことに関して、知識や情報を集めその内容を理解し、自分の知識にしていくのには時間がかかる。例えば、1年かけてオンライン授業の準備をするのであれば、幅広い知識を身につけようとしたかもしれない。先行研究で述べたように、教師の困難感を解決する糸口を先行研究の中から見つけることはできるかもしれないが、前述したように限られた時間の中では、オンライン授業の基礎知識を身につける時間はなく、同期型システムの使い方や便利なツールの情報を得ることが優先されたとしてもおかしくはない。

そして、実際に授業準備を進める中で、自分のこれまでの経験がオンライン授業では活かさないことや知識が足りないことに調査協力者は気がつき、そのことが不安の根底にあったと思われる。

4.9.5 前提条件の違いと先行きの不透明さ

最後に、上記3つに影響していると考えられる点として、前提条件の違いと先行きの不透明さを挙げる。調査時期である2020年の4月は、前述したように新型コロナウイルスの感染が広がり始めた時期であり、いわゆるコロナ禍がいつどのように収束するのか全くわからない状況だった。このような中で、多くの通学制の教育機関が授業のオンライン化を図り、教師と学生は自宅からの授業参加を余儀なくされた。

何度か述べているように、遠隔教育では、受講生がその学びの形態を自己意思で選択、決定する。多少の不便さや独学の孤独等も理解し、ICT環境を整える必要があれば準備して臨む。しかし、2020年は、自分の希望とは関係なく、多くの人が望まないオンライン授業に参加しなければならなかった。2020年4月は、年初から始まったコロナ感染症への不安、そしてそれによる授業のオンライン化の対応で、教師は心身へ負担を強く感じていた時期だった。これがずっと続くのであれば日本語教師を続けられないかもしれないというコメントがあり、かなりの不安と不満を抱えていた者がいたことがうかがえる。

しかし、上記のような状況は特殊であり、今後オンライン授業を行う場合は、教師、学生とも、選択権があると考えられる。新型コロナウイルス感染症による緊急事態宣言のような状況にならない限り、オンライン授業を選択する場合は自己意思によることが多くなるだろう。教師の場合は職務としてオンライン授業を担当することが考えられるが、それにはコロナ渦中の経験が活かせる可能性がある。実際に、本調査では、授業準備を進める中で、教師にはオンライン授業に対する前向きな気持ちが生まれていた。

しかし、2022年2月に行われた「オンライン授業～工夫と課題～」と題された日本語教師向けの講演³²において、登壇者である鈴木克明氏が参加者の事前アンケートの自由記述をテキストマイニングで分類してみたところ、現場の教師の知りたいことは、本研究の調査結果と大きく変わるところがなく、不安要素が強かった。以上から、前向きな姿勢を持てる教師がいる一方で、オンライン授業に対して困難感を抱え続けている教師がいることがうかがえた。本論で何度か述べているように、調査協力者はICTに関してスキルが低くなく、日常的に使いこなしている群だった。そのため、これまで授業にあまりICTを使ったことがなくとも、準備を進めるうちに上記のようにやりがいや手応えを感じることで、前向きな気持ちを持つことができた可能性がある。そのため、ICTに苦手意識がある教師やコロナ禍中でオンライン授業を担当しなかった教師等は、本論の調査協力者と比べ、より強く困難感を持つことが考えられる。また、困難感は今後も継続する可能性がある。

4.9.6 まとめ

本調査から、コロナ渦中における授業のオンライン化に対して、教師が感じた困難感の実情が明らかになった。立場を越えて日本語教育関係者は同じような困難感を持ちながらオンライン授業に対応していた。次章では本章の結果を受け、実際にオンライン授業をした場合、どのようなレベルでどのような問題が起こるのか、より具体的に実態を見ていく。

付記

本章の第1節から第5節までの初出は、「コロナ禍における日本語教師と授業のオンライン化」（『Global studies』第6号，p.129-148，2021年）であり，一部を加筆修正し，その後の研究成果を反映させたものである。

³¹ジェリーフィッシュ「オンライン授業の実施状況アンケート（調査期間：2020年7月31日～8月18日，回答55校）」

<https://prtimes.jp/main/html/rd/p/000000020.000020441.html>（2023年8月25日）

³² 令和4年2月27日（日）令和3年度独立行政法人日本学生支援機構日本語教育センター 日本語教育機関教員と高等教育機関留学生教育担当者との研究協議会主催

第5章 オンライン授業で起こった問題とその対処法に関する調査

第1節 調査の目的

オンライン授業において、教師はシステムに起因する授業内の制約や問題に慣れていくものの、その慣れは対面授業と違って同期型システムではできない教室活動を諦めて行わなくなること、そして、同期型システムの特徴を活かした授業方法があるのではないかと思いつつも、自身ではそれを考え出すことが難しいことが藤本（2019）から示唆されている。前章では、日本語教師としての経験が豊富で、ICT利用は不得意でなく、日常的に利用している調査協力者が多かったにもかかわらず、授業のオンライン化に際し様々な困難を感じていた。

そこで本章では、研究課題2「同期型システムでのオンライン授業において、日本語教育ではどのようなレベルや科目で問題が起こりやすいのか。そして、問題が発生したとき、解決できない問題にはどのような傾向があるのか」を調査するために、オンライン授業を担当している教師に対してアンケート調査を行った。

本調査を行う目的は2つある。筆者はこれまでの実践研究から、同期型システムを利用した初級授業を行ってきたが、以下の理由で初級レベルは中上級よりも授業運営に問題が多いのではないかと感じている。まず、初級レベルは、ひらがな、カタカナ、漢字という3種類の文字導入の必要性がある。そして、教師と学生、学生同士に日本語以外の共通言語がなく意思の疎通がノンバーバルコミュニケーションに頼る部分が多い。しかし、これは筆者自身が感じていることであり、果たして他の教師はどうなのかが気になった。コロナ化では様々な日本語の授業がオンライン授業になったことから、アンケート調査からこの点を明らかにできるのではないと思われる。

2つ目は、授業で発生した問題の中で、現場の教師が解決できない問題の傾向を探るためである。もし、教師が解決できない問題に傾向があれば、今後は教師養成やオンライン授業の研修等で教師が学ぶべき項目にそれを組み込むことによって、オンライン授業は効果的に行えるようになると考えたからである。

第2節 調査方法について

5.2.1 調査方法と時期

アンケート（資料2）はGoogleフォームを使い、2020年5月末から1ヶ月間行った。前章のアンケート協力者の中で、継続して調査協力ができるかと回答し、メールアドレスを記入してくれた人に直接依頼のメールを送り、その他、SNSでの呼びかけや知人へ声をかけて協力者を募った。この調査では、アンケート協力者の条件を、「国内外で日本語授業を担当し、調査時に同期型システムを使ったオンラインでのクラス授業を担当している教師」、もしくは「調査時直前まで担当していた教師」とした。アンケートは記名式で、案内のメール及びフォームにアンケートの趣旨の説明を明記し、フォームに回答することによって調査承諾とすることを明記した。その結果、135の回答があり、有効回答数は132であった。調査協力者の詳細については次節で述べる。

5.2.2 調査項目と分析手順について

アンケート項目は以下の通りである。セッション1は選択式とし、セッション2は記述式とした。

【セッション1】

- 年代
20代/30代/40代/50代/60代/70代以上
- 性別
女性/男性/無回答
- 日本語を教えている場所（主たる職場）
日本語学校・語学学校（日本国内）/日本語学校・語学学校（海外）/大学・短期大学（日本国内）/大学・短期大学（海外）/専門学校（日本国内）/専門学校（海外）/技能実習生等受け入れ機関（日本国内）/技能実習生等送り出し機関（海外）/プライベートレッスン/企業内レッスン/その他（具体例記入）
- 日本語教師の経験年数
1年未満/1-3年/4-10年/10-15年/15-20年/20年以上/その他（具体例記入）
- コンピュータやインターネットに対する意識（6段階）
1. 苦手意識があり、実際に使いこなせていない～6. 得意、もしくは好きで、PCの初期設定やほとんどの問題を何らかの方法を探って自分で解決できる

【セッション2】オンラインで難しさを感じた/感じている活動について

- どのような授業でそう思いましたか（レベル、クラス目的等）
- どのような内容ですか。出来るだけ具体的にお書きください
- その問題に対してどのように対処しましたか。
- 上記以外にも、問題があると感じるがありましたら、こちらに自由にお書きください。

上記で得られたデータを、選択式問題はそれぞれ集計し概要をまとめる。記述式に関しては、KJ法（川喜田，1986）の分類を参考に分類し、リスト化をする。リスト化の手順は以下である。

(1) 問題が起こったレベル、クラス、目的等を抽出する

- ① 「どのような授業でそう思いましたか（レベル、クラス目的等）」の記述から、レベルや学習項目、対象者等のラベルを付ける。
- ② ラベルを集め、表札をつける。表札がつけられないものは、そのままにする。
- ③ ラベルをリスト化し、ラベル数を集計する。

(2) 表札もしくはラベルごとに起こった問題を分類する

- ① 表札、もしくはラベルごとに、起こった問題をラベル化する。
- ② ラベルを集め、表札をつける。表札がつけられるものは、そのままにする。

③起こった問題について記述する。

(3) 表札もしくはラベルごとに起こった問題への対処を分類する。

表札, もしくはラベルごとに, 問題が起こった時の対処法を分類する。

以上から, オンライン授業ではどのようなレベルや科目で問題が起きやすく, 問題が起こった時に教師はどのように対応するのかを明らかにする。

第3節 調査対象者について

回答者の主たる職場, 年代, 経験年数は以下の通りである(表 5-1)。日本国内の大学・短期大学で教えている教師が 28.7%と最も多く, 次いで日本国内の日本語学校が 27.2%だった。そして, 海外の大学・短期大学 21.2%と続く。第4章のアンケートの回答者と比べると, 国内外の大学や国内の日本語学校以外からの回答が多くないが, それでも様々な現場において同期型システムを使用し, クラス授業が試みられていた。

なお, 主たる職場をプライベートレッスンと回答した4名がいるが, 内容を確認したところ, 主たる職場はプライベートレッスンだが, その他に複数人数が1クラスで学ぶ授業を担当しており, 本調査のアンケートではクラス授業での問題点を記入していたため, データから削除はしなかった。

表 5-1 主たる職場

主たる職場	回答数	%
大学・短期大学(日本国内)	38	28.7
大学・短期大学(海外)	28	21.2
日本語学校・語学学校(日本国内)	36	27.2
日本語学校・語学学校(海外)	8	6.0
専門学校(日本国内)	3	2.2
専門学校(海外)	2	1.5
企業内レッスン	4	3.0
プライベートレッスン	4	3.0
海外 中学, 高校	4	3.0
日本人補習校	1	0.7
公立高校	1	0.7
県国際交流協会	1	0.7
技能実習生等送り出し機関(海外)	1	0.7
介護施設内レッスン	1	0.7
合計	132	

次に経験年数であるが, 20年以上が最も多く, 次いで4-10年, そして, 10-15年, 15-20

年と続く。経験年数が10年以上の教師が占める割合は全体の62.6%で、調査協力者群は日本語教師の経験が豊富であるといえる(表5-2)。年代的には、40～50代がそれぞれ51名、46名で73.4%を占め、20代は少なかった(表5-3)。また、20代と回答した4名の経験年数は全員1年以下であった。

表5-2 経験年数

経験年数	回答数	%
1年未満	4	3.0
1-3年	12	9.0
4-10年	32	24.2
10-15年	24	18.1
15-20年	24	15.9
20年以上	36	27.2
合計	132	

表5-3 年代

年代	回答数	%
20代	4	3.0
30代	20	15.1
40代	51	38.6
50代	46	34.8
60代	10	7.5
70代以上	1	0.7
合計	132	

次にコンピュータやインターネットに対する意識を「1. 苦手意識があり、実際に使いこなせていない」から「6. 得意、もしくは好きで、PCの初期設定やほとんどの問題を何らかの方法を探って自分で解決できる」までを6段階で聞いた(表5-4)。本調査では第4章と同様、選択式の2-5を文章化しておらず、回答者の回答には認識のずれがある可能性があるため、分析結果の信憑性が落ちる。しかし、中央値である3と4の選択式の間、不得・得意の境界線があると想定されることから、調査協力者はコンピュータやインターネットに苦手意識を持つ人は大変少なく、大多数の回答者が日常的に使いこなして、使用時に問題が発生した場合ある程度自分で解決できると推測される。

表5-4 コンピュータやインターネットに対する意識

選択肢	回答数	%
1(非常に嫌いあるいは苦手で、ほとんど使えない)	1	0.7
2	8	6.0
3	22	16.6
4	55	41.6
5	33	25.0
6(非常に好きあるいは得意で、問題なく使いこなせる)	13	9.8
合計	132	

第4節 オンライン授業で問題を感じる授業レベルや具体的内容について

アンケートの【セッション2】オンラインで難しさを感じた/感じている活動について「どのような授業でそう思いましたか(レベル、クラス目的等)」に書かれていた記述をKJ法の分類を援用しラベルにしたところ、以下ようになった(表5-5)。記述は単語レベルが

多かったので、ラベル及び表札を名詞にした。

表 5-5 授業内で問題を感じる項目

ラベル	表札	ラベル数	%
初級	レベル	62	46.9
初中級		4	3.0
中級		19	14.3
中上級		3	2.2
上級		11	8.3
全レベル		4	3.0
会話		1	0.7
作文	ライティング	1	0.7
小論文		1	0.7
日本語リテラシー		1	0.7
グループ活動	教室活動	1	0.7
シャドーイング		1	0.7
インタラクションの多い授業		1	0.7
文法	積み上げ式の授業	1	0.7
総合の授業		1	0.7
筆記テスト		1	0.7
教養日本語		1	0.7
ビジネスマナー		1	0.7
検定対策		1	0.7
大人数クラス	クラス編成	2	1.5
学生の動機づけに差があるクラス		1	0.7
同期型オンライン		1	0.7
日本語教師養成講座		2	1.5
EPA	対象者	1	0.7
地域		1	0.7
中学生		1	0.7
高校生		1	0.7
年少者クラス		2	1.5
特になし		4	3.0
ラベル総数		132	

ラベル数は132で、【レベル】【ライティング】【教室活動】【積み上げ式の授業】【クラス編成】【対象者】という6つの表札が現れた。まず、表札が現れたものから見ていく。しかし、表札に関しては、ラベル数が多くないものが多い。

まず、【レベル】であるが、表札の中で最もラベル数が多かったのが、この【レベル】で、74.7%になる。ラベルの中で最も数が多かったのは、「初級」レベル46.9%で、初中級を合わせると約50%だった。中級と中上級を合わせると16.5%、上級は8.3%で、中には「全レベル」というものがあった。本調査の結果から、オンライン授業では初級レベルで問題が発生しやすいことが示されたが、これは、日本語教育全体として、初級学生の割合が多いことと関係している可能性はある。しかし、本調査で初級の問題が多く指摘されたことから、次章の調査では、対象を初級レベルに定め、調査を行うこととする。

次に、【ライティング】であるが、「作文」「小論文」「日本語リテラシー」があり、その内容の難易度には違いがありそうである。【教室活動】は、「グループ活動」「シャドーイング」「インタラクションの多い授業」となっており、やり取りのある教室活動に問題を感じていた教師がいたことがわかる。シャドーイングは、同時通訳者養成のための訓練法だったが、現在では語学学習法のひとつとして普及しており、音源を聞き間髪入れずに口頭で再生する活動である（飯野，2014）。リピートのように、発話が終了するのを待たず、発話を追いかけるように再生する。教師はCD等の音源を再生し、それに続いて再生する学生を観察し、修正や指導を行なっていると思われるが、同期型システムではタイムラグがあるため、このような練習は難しかったと想像できる。

【積み上げ式の授業】では、「総合の授業」や「文法」、「筆記テスト」が挙げられた。総合の授業とは、ひとつのメインテキストを使い、4技能をバランスよく習得するために行われる授業で、初級レベルの授業は総合授業が多いと思われる。そのような授業では、定期的に学習目標が達成できているための筆記テストが行われているため、「筆記テスト」を【積み上げ式の授業】に入れた。

「大人数クラス」と「学生の動機づけに差があるクラス」は【クラス編成】に関わることである。まず「大人数クラス」では、1名は来日していない学生が40人参加するクラス、1名が大学の一般教養の70人クラスという規模の授業について書いていた。日本語クラスにしてはかなりクラス規模が大きく、対面でもクラスコントロールが大変であることが想像できる。

【対象者】は、「日本語教師養成講座」のように主に日本語母語話者対象から、「EPA」のように対象者が限定されているもの、「中学生」「高校生」「年少者クラス」のように、学校教育に関わるもの、そして、「地域」のボランティア教室でのオンライン授業が挙げられた。これらの対象者は、大学や日本語学校の授業とは違う対応が求められると考えられる。

その他、「会話」、「教養日本語」や「ビジネスマナー」といった日本語学習の練習や内容に関わるものや、日本語能力試験の「検定対策」まで、2020年5月の時点では、様々な内容のオンライン授業に何らかの問題があったことが示唆された。

一方、コロナ禍で授業がオンラインになっても、問題はなかったという回答が4名からあった。その回答者は以前から対面でもICTを活用していたと記述しており、知識やスキル、ノウハウがあり、オンラインでも利用可能な学習リソース等もあったため、オンライン授業への移行も比較的スムーズだったと思われる。

第5節 それぞれの表札及びラベルにおいて実際に起こった問題について

5.5.1 分析の視点

次に具体的にどのような問題が起こっていたかを、前節で分類された表札及びラベルごとに見ていく。前節では、【レベル】が全体の74.7%を占めていたため、本論では主に【レベル】の中で起こった問題を中心に見ていく。【レベル】に関しては、学生の日本語の文字習得の状況と、教師と学生、学生同士が日本語である程度の意思の疎通ができるかどうかにより、初級レベルと中上級レベルの2つに分け、記述をキーワードにし分類する。初級レベルは、「初級」「初中級」に加え、「全レベル」と明記されたものとする。中上級は、「中級」「中上級」「上級」をひとつのグループとする。なお、本章では、オンライン授業にはどのような問題が発生したのかを見るので、それぞれの関係性は図式化せず、表札やラベルも、主だったもののみ取り上げる。

5.5.2 初級レベルで見られた問題

初級レベルに書かれた具体的な問題を、KJ法により分類し、表札をつけ、表札をまとめてシンボルマークを付記した結果は以下の通りである(表5-6)。シンボルマークは15、表札は55、ラベルは80となった。初級と初中級の総数よりラベルが多いのは、ひとつの記述に複数の異なる内容が書かれている場合があり、それをそれぞれに分けたからである。文中、シンボルマークは**太字斜体**で示し、表札に関しては【 】で囲む。補足としてラベルを用いる場合は、「 」で囲む。

初級レベルでは、シンボルマークとして、**教室活動に関わること**、**手書きに関すること**、**添削**、**読み練習に関わること**、**一斉発話について**、**テスト**、**教師の指示が通りにくい**、**学生把握**、**学生間のやり取り**、**学生のICT環境**、**学生のモチベーションの維持**、**BORの利用**、**学校のICT環境**、**教師がICT利用に慣れない**、**非同期での学び**が見られた。

教室活動に関わることは最も多く、12の表札に分けられた。その内容から見てみると、オンラインでの初級の授業では、【テンポよく授業できないこと】や、【机間巡視ができない】こと、ノンバーバルやジェスチャーが使えないこと(【ノンバーバルが利用できない】【ジェスチャーが使えない】)から、【授業に時間がかかった】。

また、活動や練習として、チョコレートをやり取りする等の物理的なやり取りができず(【物理的なやり取りができない】)、【体を動かす活動ができない】。そのため、【こそあどを教えるのが難しい】ということがあったようである。その他、【グループ会話や発表が難しい】ことや、【小道具を使って場の雰囲気を和らげることができない】ことが挙げられた。

また、コンピュータとインターネット回線を使うことから、【聴解の聞こえ方がまちまち】で、【音読できない】ということがあった。

表 5-6 初級レベルに書かれた具体的な問題

シンボルマーク	表札	ラベル数
教室活動に関わること	テンポよく授業できない	4
	授業に時間がかかった	3
	机間巡視ができない	2
	物理的なやり取りができない	2

	ノンバーバルが利用できない	1
	ジェスチャーが使えない	1
	体を動かす活動ができない	1
	聴解の聞こえ方がまちまち	1
	音読できない	1
	こそあどを教えるのが難しい	1
	グループ会話や発表が難しい	1
	小道具を使って場の雰囲気を和らげることができない	1
手書きに関すること	文字習得が難しい	6
	その場で書いてチェックできない	1
	板書ができない	1
	筆記ができない	1
	ディクテーションができない	1
添削	書いたものを個別チェックしづらい	2
	添削ができない	1
読み練習に関わること	読みの過程を共有できない	1
	読む力を育てる授業とテストが思い浮かばなかった	1
一斉発話について	一斉発話が難しかった	2
	会話練習が不足する	1
	一斉発話すると音源の音が聞こえなくなる	1
—	直説法で4技能が育たない	1
テスト	テストができない	1
	テストや発表等、同じ条件下でできない	1
教師の指示が通りにくい	指示が通りにくい	4
	学生が指示通りのページをきちんと開けているかわからない	2
—	出席確認が難しい	1
—	ニュアンス的なことが伝わらない	1
学生把握	学生の反応がわからない	5
	学生の理解度を確かめながら授業できない	2
	学生からの反応が遅い	1
学生間のやり取り	自由な発話が減った	2
	ペアワークが難しい	2
	学生が他の人を参考にできない	1
	学生同士の交流が少ない	1
	ラポール形成が難しい	1

学生の ICT 環境	学生の ICT 環境で学習の機会に差が出た	3
	ネット回線の影響で声が聞こえないことがある	1
	午後になると Wi-Fi 接続が悪くなる	1
	スマホで授業参加は限界がある	1
学生のモチベーションの維持	他の学生を見ていると、その間何もしない学生がいた	1
	学習意欲が低下	1
BOR の利用	BOR で個人練習するとフォローアップができない	1
	BOR に教師が入ると活動が途切れてしまう	1
学校の ICT 環境	学校指定のシステムが授業に十分ではない	1
—	タイムラグなのかわからないのかわからない	1
教師が ICT 利用に慣れない	学生が目の前にいない状態になかなか出来なかった	1
	タッチペンで文字をきれいに書けない	1
非同期での学び	学生が LMS で自律的に学べない	1
	非同期を学生が利用しなかった	1
15	55	80

次に多かったのが、**手書きに関すること**だった。教師は、【文字習得が難しい】と感じていたが、それには、【その場で書いてチェックできない】【板書ができない】【筆記ができない】【ディクテーションができない】というように、授業の中で学生、教師ともに手書きの作業ができなかったことが影響していると考えられる。**添削も手書きに関すること**と同様の原因からと考えられる。手書きに関しては、書いたものを写真にもらい提出させている教師がいたが、タブレット PC とペンタブを持っていない場合、提出されたものをプリントアウトして添削し、再度スキャンして電子化するという手間がかかっていた。

練習や習得に関わることとしては、**読み練習に関わること**、【直説法で4技能が育たない】、**一斉発話**についてがあった。【机間巡視ができない】ため、オンライン授業では学生が作業している過程を見られない。そのため**学生把握**ができないことから、会話練習が不足したり（【会話練習が不足する】）、読む力を育てられず【読む力を育てる授業とテストが思い浮かばなかった】）、手書きが難しいことから、【直説法で4技能が育たない】と思った教師がいた。**テスト**もこれまで通りにはできていなかった。

教師の指示が通りにくいと**学生把握**に関しては、同じ原因によるものだと考えられる。たとえばカメラを全員がオンにしても、見えるものが限られるため、学生が教師の指示通りにしているか確認が取れず（【指示が通りにくい】【学生が指示通りのページをきちんと開けているかわからない】）、学生の反応がわからないことから、【学生の理解度を確認しながら授業できない】。そしてこれは、**学生間のやり取り**にも影響していると考えられる。教室内の【自由な発話が減った】【学生同士の交流が少ない】ことから、【ラポール形成が

難しい】。それが、ペアワーク等に影響していたと考えられる（【ペアワークが難しい】）。

学生のICT環境は、授業に強く影響していると考えられ「学生のICTスキルが授業に影響する」と書いていた教師がいた。その結果、【学生のICT環境で学習の機会に差が出た】。これらの理由から、**学生のモチベーションの維持**が難しく、**非同期での学び**を自律的にできなかつたことに影響している可能性がある。

その他には、ICT関連の項目が見られた（**BORの利用**、**学校のICT環境**、**教師がICT利用に慣れない**）。学校から授業をする場合、学校内のICT環境が整っていないと教師が授業をするのが大変であり、また、教師自身がオンライン授業やICT利用に慣れる必要があると言える。

5.5.3 中上級レベルで見られた問題

中上級レベルは、以下のような項目となった（表5-7）。初級と同様に**学生把握**、**教室活動**、**学生間のやり取り**、**学生のICTスキルや環境**が問題とされた。**活動過程が見られない**点は、初級では**読み練習に関わる**ことで表札として現れたが、ここではシンボルマークとなったことから、初級より問題視されたと考えられる。

学生把握で最も多かったのは、【理解しているかわからない】だった。教師は、教室において学生の表情や反応を確認しながら授業を進めている。しかし、オンライン授業ではカメラを使用しない学生が多く、理解度を目視から測れなかったため、このことが問題視されたのだろう。学生把握は授業に関することだけでなく、学生サポートにも影響していた（【学生が困っている時に気がつかない】【障害を持つ学生の状態がわかりにくい】）。また、教師は学生をペアやグループにする時に学生同士の相性やレベル等を考慮するが、【学生間の相性等わからず苦慮】していた。このように学生把握ができないことは、**教室活動**に影響していたと考えられる。

初級でも問題になっていた【一斉発話ができない】ことは、中上級レベルの**教室活動**でも指摘された。中上級レベルでは学生間のやり取りが増え学生の発話が次のステップの糸口になることがあるが、オンライン授業では、【学生の発話から授業が広げられない】。これには、【その場の雰囲気伝わりにくい】ということが影響し、学生が発言していいかどうか間合いがわからないことが考えられる。そして、**活動過程が見られない**ことから、学生へのフィードバックがうまくできない様子うかがえた（【口頭や板書でのフィードバックが難しい】【授業を臨機応変にできない】【即時的なフィードバックが難しい】）。加えて、中上級では教科書によらず、映画や漫画、その他著作物を生教材として使うことがあるが、対面と違いオンラインの場合は、【著作権があるものを見せられない】。【進度が遅い】ということも相まって、【教師からの一方的な授業になってしまった】と自己反省をしている教師がいた。中には、実際に【不正行為があった】ケースがあり、対応に苦慮していた。

学生間のやり取りでは、初級と同様【ラポール形成が難しい】ことが挙げられた。【議論が深まらない】のも、学生間の関係性がうまく構築できていないからという可能性もある。**学生のICTスキルや環境**も、初級と似通っていた。

表 5-7 中上級レベルに書かれた具体的な問題

シンボルマーク	表札	ラベル
学生把握	理解しているかわからない	6
	人数が多くて学生把握ができない	1
	学生が見えないのでできているかどうかわからない	1
	学生の様子がわからず指名が難しい	1
	学生が困っている時に気がつけない	1
	障害を持つ学生の状態がわかりにくい	1
	学生がきちんとテキストを見ているかわからない	1
	学生間の相性等わからず苦慮	1
	学生が実際に授業を受けているかわからない	1
	タイムラグがあって状況がわからない	1
教室活動	一斉発話ができない	1
	学生の発話から授業が広げられない	1
	その場の雰囲気が伝わりにくい	2
	口頭や板書でのフィードバックが難しい	1
	著作権があるものを見せられない	1
	授業を臨機応変にできない	1
	即時的なフィードバックが難しい	1
	画面共有のバランスがわからない	1
	進度が遅い	1
	教師からの一方的な授業になってしまった	1
	不正行為があった	1
活動過程が見られない	解答のプロセスがわからない	1
	学生が書いている手元が見られない	1
学生間のやり取り	ラポール形成が難しい	1
	議論が深まらない	1
学生の ICT スキルや環境	学生の ICT スキルが授業に影響する	2
	学生の ICT 環境で学習の機会に差が出た	1
	学生の音声グループディスカッションに影響	1
	回線状況が悪く、発音が直せなかった	1
	出席確認に時間がかかる	1
	参加を任意にしたら学生があまり参加しなかった	1
	学校の決まりで使えない機能がある	2
5		32
		40

その他では、出席の際に全員にカメラをオンにしてもらったところ確認に時間がかかった（【出席確認に時間がかかる】）、オンライン授業の【参加を任意にしたら学生があまり

参加しなかった】というケースがあった。また、教師が学習効果を考え授業デザインを考えても、【学校の決まりで使えない機能がある】ため思うようにできないという不満を持つ教師がいた。

5.5.4 レベル分け以外で見られた問題

その他では、表 5-8 のような項目に分けられた。なお、どのような授業でそれぞれの項目が見られたのか、授業を併記しておく。**教室活動**、**学生の ICT スキルや環境**、**学生把握**、**学生間のやり取り**は、レベルでも出てきたものである。**手書きと学生のモチベーションの維持**は初級と重なるが、**学生の取り組み姿勢**という他には見られない項目が現れた。そして、**ICT 利用に関連すること**もいくつか見られた（表 5-8）。

教室活動では、【発音練習が難しい(会話)】【その場で絵を描いて説明できない(文法)】、【電話のかけ方取り方や名刺交換等の実践的な内容ができない(ビジネスマナー)】、【コメントをシェアする活動がうまくいかない(インタラクションの多い授業)】等、それぞれの学習目的にとって必要な教室活動や練習がうまくいかなかったことがうかがえる。また、【導入時に学生のモチベーションの維持が難しい】。中学生対象の授業だったが、オンライン授業では、対面と比べノンバーバルや体を使った活動等ができないため、学生が飽きてしまうことがあったようである。【細かいニュアンスが伝わりにくい】ため、説明が不十分になることがあり、【机間巡視できない】ことや【授業に時間がかかる】ことから、十分な練習ができない場合があった（【聴解練習が全体的に減った】）。そして、これまで行なっていたテスト形式が使えないことがあり、評価に悩むこともあったようである（【評価が難しい】）。

学生の ICT スキルや環境では、学生の ICT 環境だけでなくスキルが足りず、授業で使用するツールを使えないことや、Zoom に入れないケースがあり（【PDF への書き込みが難しい】【BOR に入れない】【年配の人がいて chat を活用できなかった】）、大量の資料のダウンロードが学生のコンピュータに負荷をかけていたケースがあった（【資料のダウンロードで PC が重くなり Zoom に参加できない学生がいた】）。加えて、学生がスマホで参加している場合、限界があり、適切に活動に参加できなかったようである（【スマホだと活動に限界がある】【学生がスマホだと対応が難しい】）。また、モチベーションは対面でも個々の学生で違いはあるが、オンライン授業はそれがより学びの意欲に影響があるようで、【自律的でない学生はオンラインでは限界がある】というコメントがあった。

表 5-8 その他のレベルや授業で書かれた具体的な問題

シンボルマーク	表札	ラベル数	授業
教室活動	発音練習が難しい	1	会話
	その場で絵を描いて説明できない	1	文法
	電話のかけ方取り方や名刺交換等の実践的な内容ができない	1	ビジネスマナー
	導入時に学生のモチベーションの	1	中学生

	維持が難しい		
	コメントをシェアする活動がうまくいかない	1	インタラクションの多い授業
	机間巡視できない	1	シャドーイング
	細かいニュアンスが伝わりにくい	1	特になし
	授業に時間がかかる	1	同期型
	聴解練習が全体的に減った	1	特になし
	評価が難しい	1	総合
学生の ICT スキルや環境	PDF への書き込みが難しい	1	高校生
	BOR に入れない	1	日本語教師養成講座
	年配の人がいて chat を活用できなかった	1	日本語教師養成講座
	資料のダウンロードで PC が重くなり Zoom に参加できない学生がいた	1	検定対策
	スマホだと活動に限界がある	1	検定対策
	学生がスマホだと対応が難しい	1	グループ活動
	自律的でない学生はオンラインでは限界がある	1	レベル差の大きいクラス
学生把握	学生の顔と名前が一致しない	1	日本語リテラシー
	学生の把握ができず、都度指導ができない	1	EPA
	学生の反応がわからない	1	多人数クラス
	教材を持っているかわからない	1	地域
	教材を見ているかわからない	1	地域
学生間のやり取り	ラポール形成が難しい	1	日本語リテラシー
	対話ができないグループがある	1	多人数
	クラスメートに DM で他害	1	年少者クラス
手書き	教室で手書きチェックができなかった	1	特になし
	手書きしなくても大丈夫かと思ったが、デジタル入力だけだと難しい	1	作文
	手書きのテストが難しい	1	筆記テスト
	小論文の添削に悩む	1	小論文
ICT 利用に関連すること	声が聞き取りにくい	1	年少者クラス
	Teams でグループ分け後の指示が難しい	1	グループ活動
	教室設備が十分ではない	1	同期型

学生のモチベーションの維持	学生がオンライン授業を嫌がる	1	教養日本語
	元々やる気がない学生はますますやる気がなくなった	1	同期型
学生の取り組み姿勢	学生が資料を印刷しない	1	検定対策
	学生がオンラインで学ぶ心構えができていない	1	同期型

学生把握に関しては、初級及び中上級と同様に、学生の様子がわからないことや、その場に即した指導ができないこと、教師の指示通りに学生が教材を見ているかという項目が見られた。そして、**学生間のやり取り**では、これも初級及び中上級と同様に、【ラポール形成が難しい】ことから、【対話ができないグループがある】。学生間のやり取りに関しては、やり取りが少なくなるだけでなく、問題行動が起こる可能性がある。オンライン授業が多く行われるようになり、同じ授業に出る学生間のネットストーカーや、チャット機能を使った不適切なDMの送信等が問題視されるようになった。今回の調査でも実際に、【クラスメートにDMで他害】したということがあった。年少者であり、学校から保護者に連絡し指導をしたということだったが、このようなこともオンライン授業では気をつけるべきこととして挙げられるだろう。

そして、**手書き**であるが、授業の中で問題は特にないと答えた1名が、【教室で手書きチェックができなかった】とコメントをしており、ICT活用に慣れている教師でも、この問題には困っていたことがうかがえる。また、作文の授業で、【手書きしなくても大丈夫かと思ったが、デジタル入力だけだと難しい】と感じたり、【手書きのテストが難しい】ということもあった。初級レベルでは、文字の習得は重要な学習項目で、そのために授業中に手書きの練習をする。中級になれば文字の書き方は習得済みであることから、新出漢字の練習等は、教室で全員では行わない。しかし、中上級になれば短文だけでなく作文を書くことが増え、手書きの作業はなくなる。このように、日本語教育において手書きは、レベルに関係なく重要だと認識されていることが調査から確認された。そして、手書きは学生だけができないのではなく、オンライン授業では教師も同様であり、【小論文の添削に悩む】等、フィードバックの難しさが挙げられた。

ICT利用に関連することは、学生ではなく教師側や教室設備に関することである。【声が聞き取りにくい】は学生のICT環境に影響されているが、【Teamsでグループ分け後の指示が難しい】は、Teamsが挙げられたが、これはZoomのBORでも同様であろう。教室内と違い、これらのシステムではグループは小部屋に分けるようなものである。そのため、全体に一度に指示をすることが難しい。オンラン授業はシステムを使うため、授業が機能に影響されてしまうことは避けられない。

そして学生に関しては、**学生のモチベーションの維持**と共に、**学生の取り組み姿勢**という項目が挙げられた。初級や中上級と同様に様々な要因でオンライン授業では学生のモチベーションの維持が難しいということだが、**学生の取り組み姿勢**は、【学生が資料を印刷しない】のように教師が授業のために学生に準備をしておくように言ってもやらないことがあった。しかし、学生が自宅にプリンターを持っていない場合があり、準備したくてもでき

ないことがあるが、このようなことが重なり、【学生がオンラインで学ぶ心構えができていない】と感じた教師がいた。

5.5.5 初級レベルのオンライン授業で実際に起こった問題についてのまとめ

本調査から、レベル、学習内容等で、様々な問題が起こり、中にはレベルや学習内容に関わらず起こる問題があるということがわかった。大きな括りとしては、まず**学生把握**ができないこと、**教室活動**でノンバーバルが伝わりにくく、身体的な動きを伴う活動はできないこと、練習量が減ること、そして机間巡視ができないことがある。**学生間のやり取り**は、授業活動だけでなくラポール形成がうまく行かず、逆に DM による他害が起こったケースがあった。**学生の ICT スキルや環境**によって学生が学びにうまく参加できず、学習機会の不均衡が生まれ、それが**学生のモチベーションの維持**に関わることを示唆された。**手書き**の問題は初級だけでなく、作文指導等でも問題になっており、改めて日本語教育では手書きが重視されていることがわかった。ICT 利用に関しては、**ICT 利用に関連すること**として教室の施設がオンライン授業に十分でないことや、教師が ICT 利用に慣れていないこと等が指摘された。

これらのことを第4章の分析結果と照らし合わせて考えてみると、ほとんどがオンライン授業開始前・直後に懸念されていたことと同じである。以上から考えると、実際にオンライン授業が始まっても、開始前・開始直後に不安に思っていたことは解消されず、より実態を伴った問題として教師を悩ませていたことがわかる。

以上を踏まえ、次節では、指摘された問題に教師がどのように対処したかを見ていく。まず、教師が対処できた問題とできない問題を分け、なぜ対処できないのか原因を探り、教師はどのように対処したのか、具体例を確認する。

第6節 問題への対処法について

5.6.1 分析について

本節では、オンライン授業で実際に起こった問題について、「その問題に対してどのように対処しましたか。」に書かれた記述を分類する。対処すると言っても、対処をしてみたという段階から、対処によって問題が解決された場合まで様相は様々あると考えられる。

本節ではまず、対処できなかった・しなかったというケースと、対処したケースの2つに分ける。その後、対処できなかった・しなかったというケースでは、どのような問題は教師が対処できないのかを確認し、対処したケースではどのように対処したのか、代表的な例を確認していく。

5.6.2 対処できなかった問題について

5.6.2.1 教師が対処できなかった問題

対処できなかったもしくは内容的にそれに準じる記述があったのは、調査に協力してくれた教師132人中33名で割合的に多くはなかった。まず、問題が起こった時に対処が難しかった問題を第4節に従ってまとめると以下ようになる(表5-9)。1人の教師の記述に2つのことが書いてある場合があったため、総数は33より多くなっている。

表 5-9 教師が対処できなかった問題

シンボルマーク	表札	表札数
教室活動	物理的なやり取りができない	2
	小道具を使って場の雰囲気や和らげることができない	1
	体を動かす活動ができない	1
	文字習得が難しい	1
	文字の導入と練習ができない	1
	パターン練習がテンポ良くできない	1
	口頭や板書でのフィードバックが難しい	1
	書いたものを個別チェックしづらい	1
	ニュアンス的なことが伝わらない	1
	机間巡視ができず、音読できない	1
	電話のかけ方取り方や名刺交換等の実践的な内容	1
学生把握ができない	学生の反応がわからない	2
	学生の様子がわからず指名が難しい	1
	人数が多くて学生把握ができない	1
	学生が書いている手元が見られない	1
	学生の把握ができず、都度指導ができない	1
	学生が指示通りにやっているかわからない	1
	学生が困っている時に気がつけない	1
	学生の様子が見られない	1
	解答のプロセスがわからない	1
ICT に関連すること	声が聞き取りにくい	1
	回線状況が悪く、発音が直せなかった	1
	聴解の聞こえ方がまちまち	1
	学校の決まりで機能を使えない	1
	ビデオ禁止で壁に向かって話しているようだった	1
学生の ICT 環境に関わること	午後になると Wi-Fi 接続が悪くなる	1
	PC に弱い学生のグループワークへの影響	1
	資料のダウンロードで PC が重くなり Zoom に参加できない学生がいた	1
	スマホで授業参加は限界がある	1
学生間の問題	ラポール京成が難しい	2
	ペアワークがうまくいかない	1
	対話ができないグループがある	1
学生の学習意欲に関わること	学習意欲が低下	1
	学生が LMS で自律的に学べない	1
	学生が資料を印刷しない	1

抽出された項目としては、**教室活動**に関する項目と**学生把握ができない**ことに関する項目が多い。学生や教師、組織の ICT 関連に関すること、**学生間の問題**や**学生の学習意欲に関わる**ことが抽出された。

教室活動に関しては、文字習得や手書きに関わることや体や物を動かすような練習、発話に関する問題への対処が難しかったようである。**学生把握ができない**に関しては、対処できなかったケースが多かったものの、全てのケースで対処できなかったわけではない。**学生の ICT 環境に関わる**ことは、授業中に問題が発生した時に教師が解決できることではない。そのため、対処できなかったのだと思われる。しかし、全体的な内容を見ると、どのような問題に対して対処が難しいのという傾向はあまりなく、どちらかという、教師によって対処できたりできなかったりするようになる。そこで、次に対処できなかったと答えた教師個人の資質が関係しないかどうかを分析する。

5.6.2.2 教師の個人的資質は対処できるかできないかに関連しているのか

最初に、教師が対処できた問題とできなかった問題を分ける。調査の協力してくれた教師 132 人中、対処できなかったのは、33 名で多くはない。ICT 活用は、年齢や使用歴で異なると考えられることから、ここではまず、教師の年代とコンピュータやインターネットに対する意識が対処できないことに影響しているか確認する。

対処できていないと答えた教師の年代を見てみると表 5-10 のようになる。協力者の人数が年代によって異なるため、年代の中での割合を出した。

表 5-10 対処できなかった教師の年代別の割合

年代	総数	回答数	年代別割合%
20 代	4	1	25.0
30 代	20	1	5.0
40 代	51	13	25.4
50 代	46	14	27.4
60 代	10	4	40.0
70 代以上	1	0	0.0
総数	132	33	

総数では 40 代が多いが、対処できなかったとの回答の割合は、60 代が 1 番多く、年代別の割合が低いのは 30 代である。本調査では 70 歳以上が 1 名おり、この教師は問題が起きた時に対処ができていた。そのため 70 代以上の年代別の割合は 0%になるが、対象人数が少ないため、考察の対象とすることは難しい。ただし、20 代でも一定数対処できなかった教師がいることから、オンライン授業で問題が起こった時に対処できるかどうかには、若干年齢が関係している可能性はありそうだが、大きな原因ではないと思われる。

次に、コンピュータやインターネットに対する意識をしてみる（表 5-11）。選択式は、「1. 苦手意識があり、実際に使いこなせていない」から「6. 得意、もしくは好きで、PC の初期設定やほとんどの問題を何らかの方法を探って自分で解決できる」である。この章の

第2節で述べたように、本調査では、選択式の2～5を文章化しておらず、回答者の回答には認識のずれがある可能性があるため、分析結果の信憑性が落ちる。しかし、中央値である3と4の選択肢の間に、不得・意得意の境界線があると想定される。以上を踏まえデータを見てみると、コンピュータやインターネットに苦手意識がある教師でも、オンライン授業で問題が起こった時に対処できており、逆に、得意な教師でも対処できない場合があり（表5-11）、苦手意識に関わらず、どの選択肢でも一定数対処できなかった教師がいた。

表 5-11 対処できなかった教師のコンピュータやインターネットに対する意識

選択式	回答数	割合	対処できなかったの回答数	対処できなかったの割合%
1 (非常に嫌いあるいは苦手で、ほとんど使えない)	1	0.7	0	0
2	8	6.0	1	12.5
3	22	16.6	7	31.8
4	55	41.6	15	27.2
5	33	25.0	8	24.2
6 (非常に好きあるいは得意で、問題なく使いこなせる)	13	9.8	2	15.3
合計	132		33	

そして、注目すべき点として、コンピュータやインターネットが得意でない教師よりも、得意な教師の方が対処できない割合が高くなっていることが挙げられる。回答で見ると、対処できなかった率が一番高いのは選択肢4で、回答者数の割合で言うと41.6%、次いで選択肢5は25.0%で、最もスキルが高いと思われる「6. (非常に好きあるいは得意で、問題なく使いこなせる)」は9.8%だった。選択肢3は、若干コンピュータやインターネットが得意でないと思っている層だと思われるが、そのうちの16.6%が対処できていない。その逆に、苦手意識が強いと考えられる選択肢1は対処しており、選択肢2は6.0%と得意層よりも対処できなかった割合が低い。

表 5-12 対処できなかった教師の日本語教師経験歴

経験年数	回答数	%	対処できなかったの回答数	対処できなかったの割合%
1年未満	4	3.0	0	0.0
1-3年	12	9.0	2	16.6
4-10年	32	24.2	7	21.8
10-15年	24	18.1	7	29.1
15-20年	24	15.9	8	33.3
20年以上	36	27.2	9	25.0
合計	132		33	

この点に関連して、次に日本語教師の経験年数との関係を見てみると、表 5-12 のようになる。教師経験が1年未満でも問題に対処できている者もいれば、20年以上のベテランでも対処できない場合があり、経験年数に関わらず、一定数対処できなかった教師がいた。そして、これも上記の対処できなかった教師のコンピュータやインターネットに対する意識と同様に、経験年数が長い教師の方が経験年数が短い教師よりも、対処できない割合が高い傾向にある。

5.6.2.3 対処できなかった問題についてのまとめと考察

対処できなかった問題は、問題が発生した項目の傾向と同様であり、対処が難しい問題の同定まではできず、同じような問題であっても、教師によって対処できた場合とできなかった場合があった。この点に関して、気になる点が2点ある。

ひとつは、対処できていない教師の中に、その問題に対して「気分的にこちらが割り切る」と書いた教師がいたことである。この教師はオンライン授業で起こった問題点として、学生の学習意欲が低下することを挙げていた。担当していたのは海外の公立中学校の中学生対象の初級レベルのクラスである。この教師の記述は上記に記した1文だけで、他の教師の記述のように対処できなかったことへの焦りや困難感は伝わってこない。学生の学習に対する意欲は、学習目標の達成や学習の継続に関わるが、教師の介入が難しい問題である。調査時期、海外では厳しいロックダウンが続いていた国や地域があり、外出もままならない中で、学生の学習意欲まで引き上げることを諦め、割り切った可能性がある。

もうひとつは、対処したと書いている教師の中に、実は対処したのではなく、その活動をしなくなった教師が2名いたことである。この2名は、授業の解決策を記述する中で、まず対象となった活動を止めたことを明記している。他にも**教室活動**に関する項目の中で、手書きの問題や聴解、発話、テスト、身体や物を使う活動等において、多くの教師がその活動をやめ、代替の活動を考えていた。藤本(2019)で3人の教師は、できない教室活動があるとその活動をするのを諦めており、代替案までうまく考えられなかった様子がうかがえた。本調査でも、教師はうまくいかない授業活動を諦めていたが、3名への調査と違い多くの教師が代替案を考え授業の工夫を試みていた。これには、コロナ禍でオンライン授業を担当する教師が爆発的に増え、2019年以前に比べると情報量が増えたことが影響していると考えられる。

一方で、オンライン授業で問題が発生した際には、ICTスキルや日本語教師の経験を活かして解決できることがあるのではないかと考えられたが、本研究では一概にそうとは言えないことが示唆された。対処できないと教師が思うこと、また対処に対しての教師の受け止め方、対処できないことを諦めて代替案を考えることは、本調査では調査項目に入っていなかった教師の資質や考え方等に左右されるのかもしれない。この点については、今後調べる必要がある。

第7節 まとめ

本章は、研究課題2「同期型システムでのオンライン授業において、日本語教育ではどのようなレベルや科目で問題が起りやすいのか。そして、問題が発生したとき、解決できない問題にはどのような傾向があるのか」を明らかにすることを目的に、オンライン授業を担

当している教師にアンケート調査を行った。

本調査では、筆者の経験から考えられたオンライン授業では初級レベルで問題が発生しやすいのではないかと確認する目的があった。結果から、日本語教育のオンライン授業では、初級から上級までのレベル、また様々な授業内容や対象者に関しても、問題が起こっていることが確認された。そして筆者が考えたように、問題が起こった授業として初級レベルを挙げた教師が多かった。そこで、次章からの調査の対象を初級レベルの授業とし、オンライン授業の教室活動についてより深く調査していく。

また、解決できない問題には、教室活動に関する項目と学生把握に関する項目が多かった。しかし、同じ問題を感じても対処した教師と対処できなかった教師がおり、対処できなかった問題から協力者を見てみると、教師の年齢や日本語教師の経験、ICTへの親和度等の個人的資質についての傾向は見られなかった。問題が起こった場合に対処できるかできないかに関しては、今後調査が必要だと思われる。

上記を踏まえ、次章からは初級レベルのオンライン授業を担当した教師を対象に調査を行う。

第6章 初級レベルのオンライン授業での教室活動の特徴に関する調査

第1節 調査の目的

本節は、研究課題3「同期型の初級オンライン授業の教室活動の特徴は何か。そしてそれが、同期型オンライン授業にどのように影響しているのか」を初級レベルのオンライン授業を担当した教師14名に対して依頼した授業の振り返りから明らかにする。教師の授業の振り返りから、初級の授業の教室活動の特徴を明らかにし、その特徴が同期型システムを使った双方向の授業にどのように影響しているのかを考察する。

初級に注目したのは、自身のこれまでの経験から日本語のオンライン授業では、初級に問題が起こりやすいのではないかと感じていたからである。そのため、それを確認するために、第5章で調査を行った。その結果、問題が起こったレベルとして初級が一番多かったため、当初の計画通り初級レベルの授業を研究対象とした。

第2節 調査方法

6.2.1 調査時期と協力者の選定

本調査は、2020年の10月に調査協力者の募集を行った。調査協力は、第4章及び第5章の調査に協力した教師のうち、アンケートに継続して調査に協力すると回答した教師に個別に依頼をした。まず、該当者にメールで概要を送付し、その際、「初級レベルのオンライン授業で、学生が複数いるクラス授業を担当している、もしくは直前まで担当していたか」に該当しているか確認してもらった。そして、上記に該当し協力できるという連絡があった者に対し、より詳細な説明をメールやSNSのチャットで説明し、その結果、14名の協力者が得られた。

6.2.2 調査への承諾とフェイスシートの項目、授業振り返りシートについて

調査協力の承諾は、振り返りシートの最初に記載されている説明を読み、協力できる場合はシートを記入し、筆者に返信することで承認したと見なすことにした(資料3)。授業の振り返りは、授業振り返り用シート(図6-1、資料4)に記入を依頼した。まず、フェイスシートで教師個人について質問をした。フェイスシートの質問は以下の通りである。

- 日本語教師としての経験年数
1年未満／1-3年／4-10年／10-15年／15-20年／20年以上／その他()
- コンピュータやインターネットに対する意識
1 苦手意識があり、実際に使いこなせていない～5 得意、もしくは好きで、コンピュータの初期設定やほとんどの問題を何らかの方法を探って自分で解決できる
- 今回の授業を行なっている機関
日本語学校／大学・短期大学／専門学校／企業内研修／技能実習生／その他()
- 上記の機関での立場
非常勤／フリーランス／専任／その他()
- クラス人数と国籍の内訳
- 本調査で取り上げた対象クラスで使用した教科書

- 主たる授業形態
同期型オンライン／ハイブリッド
- 使用している同期型システム
Zoom／Microsoft Teams／その他（ ）
- 学習者の使用機器
コンピュータが多い／スマホが多い／コンピュータスマホ半々くらい／その他（ ）
- 教室環境についてコンピュータやカメラ，マイクの設置について簡単に教えてください。
- 上記の教室環境の準備について伺います。
教師が個人的に準備している／所属機関が準備してくれた／その他（ ）

授業の振り返り用シートは横溝・坂本（2016）の教案例を参考に，その他必要だと思われる項目を追加し作成，日本語教育従事者複数名で検討しフォーマットを確定した（表 6-1，資料 4）。調査シートの記入項目は，学習活動，学習項目，学習目標，教材・ツール，教師の指示やすること，学習者の発話やすること，対面より良かった点，対面より良くなかったこと，そして追記がある場合の備考欄である。調査シートには記入サンプルをつけ，各項目にどのようなことを記入して欲しいかを明確に指示した。同年 11 月末にメールにて授業の振り返り用のフォーム（表 6-1，資料 4）を協力者に送付し，1 ヶ月の記入期間を設定した。

表 6-1 授業振り返り用シート（資料 4）

目録	学習活動	学習項目	学習目標	教材・ツール	教師の指示やすること	学習者の発話やすること	対面より良かった点は何か	対面より良くなかったことは何か	気が付いたことなどがあれば書いてください
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									

協力者には，1 回から 2 回分の初級レベルの授業の振り返りを依頼し，可能であれば，うまくいったと思った授業とうまういかなかったと思った授業について記入するように依頼した。うまくいったかどうかというのは完全に教師の主観であるが，うまくいったと教師が思った授業からはオンライン授業の良さが，うまくいかなかったと思った授業からはオンライン授業の問題点が明らかになるのではないかと考えた。そして，それぞれの活動目標及び教室活動に関して，対面より良かった点と良くなかった点を記述してもらった。

この調査は本章と次章の 2 章に分けてデータを分析する。まず，本章では，授業の振り返りに記入された学習目標を改訂版タキソノミー（Anderson & Krathwohl Eds., 2001）の枠組に照らし合わせて分析する。これは，初級レベルのオンライン授業の教室活動の特徴を見るためである。次章においては，活動目標及び教室活動それぞれに記入してもらったオンライン授業が対面より良かった点と良くなかった点を記述してもらおう。この記述を KJ 法で分析する。その後，本章と次章の分析結果を合わせ，どのような活動目標及び教室活動において同期型システムを使うと問題が起りやすいのか，また有効的な使い方になるのかを考察していく。

また、授業の振り返り提出後に、うまくいった授業とうまういかなかった授業の判断基準などを確認するためにフォローアップインタビューを行った。インタビュー時間は1時間ほどで、ZoomでのオンラインインタビューもしくはSNSのチャット機能を使ったテキストインタビューのどちらかを協力者に選んでもらった。オンラインインタビューは、記録のためにメモを取りながら録画し、テキストインタビューは書かれたものを記録とした。

6.2.3 分析の手順

本論においては、教師の授業の振り返りを、改訂版タキソノミーで分析するが、分析の手順は、保坂・奥原（2014）を参考とした。保坂・奥原（2014）では、映像を使った授業の分析を、改訂版タキソノミーを用いて行った。分析の手続は以下の通りである。

- ①「授業のねらい／目標・目的」「活動」「評価（記述のある例だけ）」を抽出
- ②抽出したものが、タキソノミー・テーブルのどの枠に該当するかを検討
- ③タキソノミー・テーブルにより可視化された授業デザインを振り返る

（保坂・奥原，2014，p.171）

以上から本論では、まず、各教師の振り返りに記入された教室活動目標が、タキソノミー・テーブルのどの枠に該当するかを検討する。その後、全ての分析結果をひとつの改訂版タキソノミー・テーブルに集約し、日本語初級授業の教育目標と活動の傾向を明らかにする。

第3節 調査協力者と授業の振り返りに記入された授業について

6.3.1 調査協力者について

本調査の協力者についてまとめる（表6-4）。協力者は国内で日本語を教えている教師が9名、日本以外は5名で、海外では欧米で教えている教師だけになり、日本語学習者の多いアジア圏で教えている協力者はいない。この点は、調査結果に影響が出る可能性はある。

経験年数は、1-3年が1名、4-10年が2名、10-15年が3名、15-20年が4名、20年以上が4名であり、本調査の調査協力者は経験が豊富な教師が多いと言える。教案に記入した授業を行なっている機関は、日本語学校が6、大学5、短大1、中学が1、高校が1であった。なお、中学と高校、短大は日本国外の教育機関である。勤務形態としては、非常勤教師9名、専任が5名であった。

次に、教師のコンピュータに対する意識について、「1 苦手意識があり、実際に使いこなせていない」から「5 得意、もしくは好きで、コンピュータの初期設定やほとんどの問題を何らかの方法を探って自分で解決できる」の5段階で回答してもらったところ、中間に当たる3段階の回答が7名、やや得意である4段階の回答が5名、得意である5段階の回答が2名であった。5段階中4段階に回答した協力者14は、自身のICTに対する意識に関して、「今まで別に得意な意識はなかったが、どうやら得意らしいと最近認識した」と追記しており、コロナ禍で職務を遂行する中で自身のICTスキルについて自覚したことがうかがえる。以上から、本研究の協力者は総じて、コンピュータの利用に関して苦手意識はあまりないと言える。

表 6-2 協力者について

協力者	国内外	機関	専任・非常勤	授業形態	学習者数
1	フランス	高校	非常勤	同期型オンライン	20
2	カナダ	短期大学	専任講師	同期型オンライン	36
3	国内	日本語学校	非常勤／フリーランス	ハイブリッド	34
4	アメリカ	公立中学	専任講師	同期型オンライン	5
5	国内	日本語学校	非常勤／フリーランス	同期型オンライン	10
6	国内	大学	非常勤／フリーランス	同期型オンライン	5
7	国内	日本語学校	専任講師	ハイブリッド	20
8	国内	大学	非常勤	同期型オンライン	11
9	ドイツ	大学	専任講師	同期型オンライン	20
10	国内	日本語学校	非常勤／フリーランス	同期型オンライン	16
11	カナダ	大学	非常勤	同期型オンライン	32
12	国内	日本語学校	非常勤／フリーランス	同期型オンライン	5
13	国内	日本語学校	非常勤	同期型オンライン	11
14	国内	大学	専任講師	同期型オンライン	3

6.3.2 学生や授業について

教案に記入したクラスの規模は、学習者数は3名から30名以上と幅があった。国外の方が1クラスの学習者数が多い傾向にあり、カナダ(協力者2)は1クラス36名、ドイツ(協力者9)とフランス(協力者1)は20名だった。ただし、アメリカで教えている協力者4は1クラス5名と回答している。日本国内の場合、法務省により³⁵クラス人数が20人までと上限が決められているが、教師3に関しては、34名と規定より多い。協力者3はハイブリッドで授業を行っており、対面の教室に来ている学生は4名で後はオンライン参加だったと回答しているため、コロナ禍での特例であったと考えられる。

授業形態は、12名が同期型システムを使った双方向のオンライン授業であるが、日本国内の日本語学校で教える協力者3と7の2名は既に2020年11月の段階で、ハイブリッド型の授業を行なっている。ハイブリッド型授業とは、対面で参加する学習者とオンラインで参加する学習者が混在する授業のことである。この2名は、授業運営が全てオンライン参加の授業とは異なる可能性があるため、分析の際に注意が必要である。

使用していた同期型システムは、全員Zoomであった。日本語教育では、教師と学習者だけでなく、学習者同士のインタラクティブな活動を重視する。ペアでの練習も多いことから、ブレイクアウトルーム(以下BOR)が標準装備されているZoomが便利だったと考えられる。

授業で使用している教科書は、『みんなの日本語』が一番多く、7名の教師が使用していた。日本国内の日本語学校で教える教師の使用が多かったが、ドイツでも使用されていた。カナダで教えている協力者2と協力者11は、『げんき』を使用、アメリカで教えている協力者4は、『Adventure in Japanese vol1』という教科書を使用していた。その他、『きょうから話せる! にほんごだいじょうぶ』は協力者8が使用、協力者5がオリジナルテキストを使

用、協力者6と14は教科書を使用していなかったが協力者14は途中から『いろどり』を使用するようになった。

『みんなの日本語』は、現在最も使われている教科書であり、各国語版の文法解説書や語彙書などが副本として販売されている。また、『げんき』と『きょうから話せる！にほんごだいじょうぶ』は、本冊に英語の文法解説と語彙リストが載っており、英語を母語・母国語とする場合は便利な作りになっている。『いろどり』と『まるごと』は国際交流基金が出版している日本語教科書である。『いろどり』は生活者向けに作られていることから、教科書をネット上でダウンロードできる。そのため、コロナ渦中で来日できない学生にとって利便性があり、急遽使用するようになったという声がコロナ渦中に聞かれた。なお、『まるごと』もコロナ渦中においては、ダウンロードできるようになっていた。

6.3.3 学習環境について

最後に、学習環境についてだが、まず学習者の使用機器に関しては、日本国内外問わず、大学の場合、学習者はコンピュータでの参加が多かった。一方、国内の日本語学校の場合は、コンピュータとスマホ半々、もしくはスマホで参加していた学習者が多かった。国内の日本語学校に関しては、通常の授業で大学のようにコンピュータを使って課題を作成し提出することはほとんどなく、そのためコンピュータを持っている学習者が少なかったと考えられる。国外の高校は、コンピュータとスマホ半々（フランス）、学校から Chromebook が貸与（アメリカ）で、協力者2が教えるカナダの短期大学の場合、カメラがついていないものや、マイクのない端末から参加した学生がいた。大学の場合、国内外を問わずレポート課題はコンピュータで作成されることが多いため、授業が急にオンラインになっても、コンピュータを使うことができた。しかし、通常のレポート作成ではカメラやマイクは必要ないため持っておらず、カナダの短期大学のような例が見られたと思われる。

教師の教室環境について、授業のための機器の準備に関しては、所属先機関が教室の設備準備をしてくれているのは2名、個人所有のものと組織から配給されたものを使って授業を行っていたのは4名だった。そして、8名は個人で全て準備しオンライン授業を行った。

所属先機関が教室の設備準備をしてくれたと回答した協力者11のみ、教室からITの専門家にヘルプを頼むことが可能であった。個人所有のものと組織から配給されたものを使って授業を行っていた4名に関しては、Wi-Fiやプロジェクター、タブレットコンピュータは所属機関が準備している場合が多いが、コンピュータに接続するマイクやカメラはほぼ教師が個人的に準備をしていた。しかし8名はオンライン授業をするにあたり、必要な設備を自分で用意していた。以上から、オンライン授業をするにあたり、組織から教師へのICT環境整備に関してサポートが十分ではなく、そのためにカメラやマイクを購入した教師が少なくなかった。そのため教師には、多少の金銭的負担があったと言える。

6.3.4 協力者についてのまとめ

以上から本研究の協力者についてまとめると、日本語教師としての経験は比較的長い教師が多く、教師自身のICTに対する苦手意識は高くない。しかし、オンラインでの授業に対しての組織的な支援はあまりなく、何か問題が発生した時には、自分で対処しなければならないことが多かったと考えられる。

第4節 本論における改訂版タキソノミー知識次元サブカテゴリーの設定

本論では、日本語教育の初級レベルの総合科目を主として扱う。総合科目とは、聞く、話す、読む、書くという4技能の力を総合的に習得することを目的とした授業であり、初級レベルの日本語教育で多く行われている。協力者が担当しているのはこのタイプの授業である。ここでいう日本語初級レベルは、文化庁の「日本語教育の参照枠」（文化庁、2021）のA1とA2にあたる（表6-3）。

表 6-3 日本語能力の習熟度についての尺度（抜粋）

熟達した 言語使用 者	C2	聞いたり、読んだりしたほぼ全てのものを容易に理解することができる。自然に、流ちょうかつ正確に自己表現ができ、非常に複雑な状況でも細かい意味の違い、区別を表現できる。
	C1	いろいろな種類の高度な内容のかなり長いテキストを理解することができ、含意を把握できる。言葉を探しているという印象を与えずに、流ちょうに、また自然に自己表現ができる。社会的、学問的、職業上の目的に応じた、柔軟な、しかも効果的な言葉遣いができる。
自立した 言語使用 者	B2	自分の専門分野の技術的な議論も含めて、具体的な話題でも抽象的な話題でも複雑なテキストの主要な内容を理解できる。お互いに緊張しないで熟達した日本語話者とやり取りができるくらい流ちょうかつ自然である。
	B1	仕事、学校、娯楽でふだん出会うような身近な話題について、共通語による話し方であれば、主要点を理解できる。身近で個人的にも関心のある話題について、単純な方法で結び付けられた、脈絡のあるテキストを作ることができる。
基礎段階 の言語使 用者	A2	ごく基本的な個人情報や家族情報、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。簡単で日常的な範囲なら、身近で日常の事柄についての情報交換に応じることができる。
	A1	具体的な欲求を満足させるための、よく使われる日常的表現と基本的な言い回しは理解し、用いることもできる。もし、相手がゆっくり、はっきりと話して、助け船を出してくれるなら簡単なやり取りをすることができる。

（文化審議会国語分科会「日本語教育の参照枠報告」p.7）

保坂・奥原（2014）は改訂版タキソノミー使った授業分析について、「認知的領域の授業目標や学習活動を可視化し、客観的に振り返るツールとしては有効であるが、各カテゴリーを明確に記述する必要がある」（p.169）と述べている。認知プロセスは学習の過程を表すため、学習内容や学習レベルによって変わるものではないと考えられるが、知識次元

は何を学ぶかによって変わる。そこで、本論では、「日本語教育の参照枠」のA1とA2の全体的な尺度（表6-4）を参考にし、まず筆者が知識次元のサブカテゴリーを設定した。そして、それを数名の日本語教育従事者と共に検討し、プレ分析として2名の協力者の授業の振り返りを分析したところ、最初に決めたサブカテゴリーではカバーできなかった項目があることがわかった。そこでその項目を追加し、本論における知識次元のサブカテゴリーとした（表6-5）。

表 6-4 A1 と A2 の全体的な尺度

レベル	全体的な尺度
A2	ごく基本的な個人情報や家族情報、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情報交換に応じることができる。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。
A1	具体的な欲求を満足させるための、よく使われる日常的表現と基本的な言い回しは理解し、用いることができる。自分や他人を紹介することができ、どこに住んでいるか、誰と知り合いか、持ち物などの個人情報について、質問したり、答えたりできる。もし、相手がゆっくり、はっきりと話して、助け舟を足してくれるなら簡単なやり取りをすることができる。

（文化審議会国語分科会「日本語教育の参照枠報告」p.22）

「事実的知識」は「学習者が知らなくてはならない基本的な要素」であることから、まず文字（①ひらがな、カタカナ及び②漢字）、③発音の基礎知識が必要であると考え、項目を設定した。そして、「日本語教育の参照枠」のA1とA2の全体的尺度から、④日常的表現や基本的言い回し、⑤自分に関するよく使われる文や表現を加えた。そして、日本語教育では、動詞の活用などをグループやカテゴリーを意識させ学ぶことがあるため、その項目を入れた（⑥、⑦）。

「概念的知識」は、「概念という大きな構造を実際に機能させるための要素間の相互関係についての知識」のため、日本語教育の初級レベルで学ぶ項目について、抽象度を高くし①～⑥まで設定した。初級レベルでも誰を相手に話すかによって文末表現が変わることがあり（「もう昼ご飯を食べましたか」、「もう昼ごはん食べた？」）、初級の後半では敬語も学ぶため、⑥の待遇を加えた。

「手続き的知識」は、「具体的にどうすればよいかについての知識」で学んだ項目の産出に関わる項目である。「事実的知識」をどのように産出するかという点を考え設定した。そのため、文字の産出に関する項目の最初として、ひらがな、カタカナ、漢字をどの時にどれを使うかという文字の選択に関する知識（①）を設定した。そして、②書く、③読む知識、④発音に関する知識を加えた。⑤から⑧は、学んだことをどのように使うか、どのように活用するかなどの知識を設定した。

前述したように、「メタ認知的知識」は、「認知的知識と自分についての知識」でありレベルによって異なるものではないため、先行研究の記述（中西, 2018; Anderson & Krathwohl

Eds, 2001) を踏襲した。

表 6-5 本論における初級日本語教育における知識次元の定義

知識次元	★定義 サブカテゴリー
事実的知識	★学習者が知らなくてはならない基本的な要素 ①日本語の文字に関する知識（ひらがな，カタカナ） ②基礎漢字に関する知識 ③日本語の基本的な発音に関する知識 ④よく使われる日常的表現と基本的な言い回しの知識 ⑤自分に直接関係ある事柄についてよく使われる文や表現の知識 ⑥語彙のグループ分けやカテゴリー分類に関する知識 ⑦文法のグループ分けやカテゴリー分類に関する知識
概念的知識	★概念という大きな構造を実際に機能させるための要素間の相互関係についての知識 ①基本的な文字に関する知識 ②基本的な発音に関する知識 ③基本的な品詞に関する知識 ④基本的な文法の役割や働きに関する知識 ⑤基本的な文脈についての知識 ⑥基本的な待遇についての知識
手続き的知識	★具体的にどうすればよいかについての知識 ①ひらがな・カタカナ・漢字をいつどのように使うのかという知識 ②文字をどのように書くかという知識 ③文字をどのように読むかという知識 ④どのように発音するかという知識 ⑤身近な日常の事柄についてのやり取りに関する知識 ⑥活用のある言葉をどのように活用するかという知識 ⑦学んだことをいつどこでどのように使うかという知識 ⑧どのような日本語を産出するのかを決める知識（社会的）
メタ認知的知識	★認知的知識と自分についての知識 ①方略としての知識（自分の日本語の運用についての知識） ②認知的タスクについての知識（記憶することについての知識） ③自分自身の認知や学習動機など情意面の様態に関する知識

第5節 改訂版タキソノミーによる教室活動分析とその結果

6.5.1 分析手順の変更とパターンプラクティスの扱いの追加

調査協力者の授業の振り返りについて、改訂版タキソノミーによる分析を始めたところ、2つの点に気がつき、分析の手順を一部変更することとした。ひとつ目は活動目標に関する記述についてであり、2つ目は授業中のパターンプラクティスの扱いについてである。

まず、活動目標に関する記述であるが、本論では授業の振り返りに書かれたそれぞれの教室活動の活動目標を改訂版タキソノミーで分析する予定だった。しかし、ひとつひとつの活動に対して活動目標が記載されていないケースが散見された。また、活動目標について「～ができるようになるという CAN-DO を想定しています」との注意書きをしたが、具体的にどんな活動をするのかということが目標として書かれていないことがあった。そして、ひと

つの活動となっているが、実際には複数の活動が包括されている例も見られた。

上記の問題の解決策として、以下のように対応することとした。授業の振り返りには、それぞれの教室活動において、教師がすることと学習者がすることを記入してもらった。そして、その記入は比較的詳細であった。そこで、活動目標だけでなく教師、学習者のすることを合わせて教室活動として分析を行い、タキノミー・テーブルに落とし込んだ。さらに、ひとつの活動とされているが複数の活動が含まれている場合は、それぞれを筆者が細分化し分析を行った。

表 6-6 初級レベルに見られるパターンプラクティスと認知プロセス次元

ドリル	どのような練習か	認知プロセス次元
反復ドリル	教師が提示したキューをそのまま繰り返す	1. 記憶する(再認する)
代入ドリル	教師が提示したキューの一部を置き換える	1. 記憶する(再認する)
変形ドリル	教師が提示したキューの型を変える	1. 記憶する(記憶する)
結合ドリル	キューを組み合わせて一文にする	1. 記憶する(再認する)
拡張ドリル	教師が与えるキューをいくつかつなげて長い文を作る	1. 記憶する(記憶する)
完成ドリル	不完全なキューを学習者が完成させる(図書館, 本, 読みます)	2. 理解する(推測する)
問答ドリル	質問に対する答えを指示された語句を使って答える	1. 記憶する(記憶する)
場面ドリル	ある状況や場面を示し、そこに相応しい文を作る(友達が頭が痛いですが、なんといいますか)	2. 理解する(推測する)
小会話ドリル	モデル会話の指示された個所を自由に置き換える(頭が痛いんです。)	1. 記憶する(記憶する)
インフォメーションギャップ	学習者間に異なる情報を与えて練習を行う	3. 応用する(実践する)
インタビュータスク	相手に質問して指示された情報を得る練習	3. 応用する(実践する)
ロールプレイ	役割や状況を設定し、それに従って会話練習をする	3. 応用する(実践する)

次に、授業中のパターンプラクティスであるが、初級レベルではパターンプラクティスがよく行われている。パターンプラクティスは、口頭運用の正確さを養うために行われるが、機械的な練習であるため批判もある。しかし、実践に向けて必要な練習であるという考え方があり(川口・横溝, 2005), 現在でも授業で行われている。本調査の授業の振り返りでもパターンプラクティスは一定数見られると考えたため、一般的なパターンプラクティスを整理し(国際交流基金, 2007; 川口・横溝, 2005), その練習がどの認知プロセスレベルに当てはまるかを筆者が考え、数名の日本語教育従事者と検討し設定した(表 6-6)。

参考資料を元に場面ドリル、小会話ドリル、インフォメーションギャップ、インタビュータスク、ロールプレイもパターンプラクティスとした。これらの練習は、一見すると自由度が高いように思われるが、やるべきことが決まっている「パターンの決まった練習」と言えるため、パターンプラクティスの範疇とした。また、授業の振り返りには上記以外の練習も見られると思うが、それらに関しては都度認知プロセス次元を当てはめる。

6.5.2 改訂版タキノミーでの分析から見る日本語初級授業の特徴

6.5.2.1 授業分析の全体概要

今回の調査において、協力者数は14名であり、教案数は28であった。そして、28の教案から抽出された教室活動は125だった。ここでは、教師1人1人の授業の良し悪しなどを判断するのではなく、初級の授業の概観を見ていきたいため、教師ではなく教案の集約を分析する。そのため、125の教室活動の分析をひとつのタキノミー・テーブルに集約した(表6-7)。

表 6-7 授業分析全体の概要

知識次元	認知プロセス次元					
	<i>Remember</i>	<i>Understand</i>	<i>Apply</i>	<i>Analyze</i>	<i>Evaluate</i>	<i>Create</i>
	1. 記憶する	2. 理解する	3. 応用する	4. 分析する	5. 評価する	6. 創造する
A. 事実に知識	24	23	4			
B. 概念的知識	10	16	3			
C. 手続き的知識	17	13	15			
D. メタ認知的知識						

最も多かったのは、「(知識次元：以下知識) A. 事実に知識 / (認知プロセス次元：以下認知) 「1. 記憶する」の24で、全ての教師の活動目標に含まれていた(表6-7)。「(知識) A. 事実に知識 / (認知) 2. 理解する」も多く23で、1名を除いた教師の教案の活動目標に見られた。また、「(知識) B. 概念的知識 / (認知) 2. 理解する」が16、「(知識) C. 手続き的知識 / 1. 記憶する」が17で、どちらも多くの教案に見られた。しかし、「(認知) 3. 応用」は、半数以下の教師の教室活動にしか見られなかった。以下、知識次元と認知プロセス次元のそれぞれを概観する。

6.5.2.2 知識次元について

タキノミー・テーブルの知識次元の「A. 事実に知識」と「B. 概念的知識」は、主に学習する項目であるが、「A. 事実に知識」には文字語彙や日常的な表現などが含まれ、「B. 概念的知識」には文法項目の機能などが含まれる。例えば、新出の文字語彙の導入は「A. 事実に知識」だが、文型の場合は「B. 概念的知識」に当てはまる。日本語の基礎を学ぶため、認定の目安をカバーする文字や語彙、文法項目や表現は、教科書が違っても概ね重なる。

初級レベルでどのような項目を学習するのだが、現行の日本語能力試験(新試験)では、

2009年まで行われていた旧試験のように出題基準は明らかにされていない。新試験は、旧試験に比べレベルが細分化されひとつ増えた³⁶が、初級レベルに関しては旧試験に準拠している部分も多いため、ここでは旧試験の出題基準を参考にする。旧試験における出題基準を見ると、学ぶべき項目は文法事項よりも表現意図が多く、語彙や漢字の学習もある（表 6-8）。表 6-7 のタキノノミー・テーブルでは、「A. 事実的知識」の方が「B. 概念的知識」よりも多いが、これは、表 6-8 で示されている初級の学習項目と関係があると考えられる。

表 6-8 日本語能力試験（旧試験）における初級の出題基準

	語数	漢字数	文法	
			文法事項	表現意図等
3級：初級終了程度	1532	284	28 項目	81 項目
4級：初級前半修了程度	821	103	32 項目	24 項目

（国際交流基金（2007）『日本語教授法シリーズ 9 初級を教える』 p.6）

知識次元では、「C. 手続的知識」も出現した。「C. 手続的知識」は、課題解決のための方法や手順、技能等、具体的にどうすればよいかについての知識である。例えば、日本語の初級レベルの場合、動詞の活用方法や簡単な質問への返答、文字の書き方などが考えられる（表 6-5）。以上から、授業の中で、実際に日本語をどんな時に、どう使うかという知識の教授も行われていると思われる。

一方、初級の日本語授業では、「D. メタ認知的知識」は見られなかった。メタ認知的知識について石井（2020）は、「『認知についての認知』を意味する概念であり、『メタ認知的知識』とは、自分自身の認知過程や人間一般の認知過程に関する知識」と述べている（p.113）。具体的にメタ認知的知識の定義は、「認知的知識と自分についての知識」であり、「①方略としての知識」「②認知的タスクについての知識」「③自分の認知特性についての知識」という3つの項目がサブカテゴリーとされている（中西, 2018, p.152）。初級レベルにおいて、メタ認知が学びに全く活用されていないということはないと思われる。学習者に日本語以外の外国語を学習した経験があれば、どのように外国語を学べば上達するかという学びの方略を学習者自身が知っている場合があり、日本語学習に活用している可能性がある。しかし、初級授業では、主に日本語の基礎知識や日常的なトピックが中心となっているため、メタ認知に関する知識を養うような教室活動は行われていないことが本調査からうかがえた。

6.5.2.3 認知プロセス次元について

次に認知プロセス次元であるが、「1. 記憶する」「2. 理解する」「3. 応用する」の3次元が出現した。これは、初級の学習項目が日本語の基礎的な文字、語彙、文法項目を中心としていることが影響していると考えられる。現在の日本語能力試験では、認定のレベルが CAN-DO により記述されており、初級レベルに当たる N4 と N5 は以下のように記述されている（表 6-9）。規定文を見てわかるように、初級レベルでは、自分に関係する日常生活で使う日本語を習得することを目的にしていることから、認知プロセス次元はあまり高次にはならず、記憶し、理解することが中心となり、時に練習として応用が見られるのだろう。

表 6-9 日本語能力試験 N4 と N5 の認定目安

レベル	認定の目安
N4	<p><u>基本的な日本語を理解することができる。</u></p> <p>【読む】基本的な語彙や漢字を使って書かれた日常的な生活の中でも身近な話題の文章を、読んで理解することができる。</p> <p>【聞く】日常的な場面で、ややゆっくりと話される会話であれば、内容がほぼ理解できる。</p>
N5	<p><u>基本的な日本語をある程度理解することができる。</u></p> <p>【読む】ひらがなやカタカナ、日常生活で用いられる基本的な漢字で書かれた定型的な語句や文、文章を読んで理解することができる。</p> <p>【聞く】教室や、身の回りなど、日常生活の中でもよく出会う場面で、ゆっくり話される短い会話であれば、必要な情報を聞くとすることができる。</p>

(日本語能力試験公式ウェブサイトより。下線は筆者による)

新しい学習項目を学ぶ時、最初に導入が行われることが多いが、本調査でもほとんどの教師が導入の活動を行っていた。導入は、学習者に学習項目を提示するための活動である。導入は、学習項目を理解させるために行うのではなく、学習者にこれから何を勉強するかということを知らせる意味合いが大きい。これから何を学ぶのかを示した上で、様々な活動を行い、学習項目を理解させ定着させていく。

分析から見ると、初級レベルでの多くの活動は、認知プロセス次元の「1. 記憶する」と「2. 理解する」ためのものである。そして、本調査の協力者は市販の教科書を使用して授業をしている教師が多いが、教科書が違ってもほとんどの教師が導入後に定着を促す活動として、パターンプラクティス(表 6-6)を行っていた。「1. 記憶する」では、「イラストを見ながら、教師の指示に倣って新規表現を繰り返させる」(協力者 13)のような反復ドリル、「Vます形」を「Vに行きます」にする変形ドリル(協力者 3)、教師の質問に指示された語句で答える問答ドリル(協力者 4, 12)、「これは～の帽子です」と教師が提示したキューの一部を置き換える代入ドリル(協力者 10)などがあった。「2. 理解する」の完成ドリルは、「文型を虫食いにして、助詞や名詞や動詞等を言ってもらおう」(協力者 13)、そして、「3. 応用する」は、BORでのロールプレイ(協力者 2, 3)、BORでペアになった相手に好きな食べ物を聞くインタビュータスク(協力者 4)などが行われていた。

また、認知プロセス次元の「2. 理解する」には、「解釈する」「例示する」「分類する」「要約する」「推測する」「比較する」「説明する」という下位分類がある(第1章 表 1-3 参照)。前述した導入では、教師が示した学習項目を、学習者自身が理解するために「解釈」したり、「推測」したりしている場合が多い。また、文字や新出語彙の場合は、「解釈」だけでなく、「分類する」に当たる場合も多い。文字をひらがな・カタカナ・漢字に分類したり、語種を名詞・動詞・形容詞と言った品詞に分類するといったことである。

「3. 応用する」は、学習項目の活動のまとめとして見られるが、全ての学習目標において「3. 応用する」が行われているわけではない。現在の日本語教育では、学習目標をCAN-DO、つまり学習すると何ができるかという定義文にしていることが多い。そして、ひとつ

の CAN-DO は、文型や言い回し等複数の学習項目によって学習目標が達成される。協力者の授業の振り返りの中に現れた学習項目は、そのような CAN-DO 達成のための構成要素のひとつと考えられる。日本語の授業は、国内の日本語学校の場合は1コマ 45 分³⁷、大学の場合は 90~100 分授業が多く、ひとつの課が数回、何日かに渡ることがある。そのため、調査協力者が振り返りを行った授業の中では、応用は行わなかった場合があったと考えられる。

その他、一部の活動においては「2. 理解する：比較する」が見られ、自分が書いたものとクラスメートが書いたものの正誤をお互いに確認するというようなピア活動が行われていた。ピア (peer) とは仲間のことを意味し、ピア活動とは、主に学習者がペアやグループになって行う活動で、学生同士が議論したり協働で作業するなど、学生同士が学びあう活動のことである (池田・館岡, 2007)。日本語教育でも様々に取り入れられ、中上級では作文や読解などでピア活動が行われている。これら中上級でのピア活動は、改訂版タキソノミーの認知プロセス次元の「4. 分析する」に当てはまると考えられる

「4. 分析する」のサブカテゴリーは、「4-1. 区別する」「4-2. 体系化する」「4-3. 情報の背景を考える」である。しかし、今回の初級レベルで見られたピア活動は、学習者同士が書いた文をそれぞれ見せ合い、正誤を確認するものだった。そのため、「4. 分析する」のレベルまでは到達しておらず、「2. 理解する」に該当するのではないかと考えた。初級レベルの正誤の確認を認知プロセス次元「2. 理解する」のサブカテゴリーで考えてみると、まず、お互いが書いた文を見せ合い、「2-6. 比較する」。そして、正解かどうか「2-5. 推測する」。その上でお互いの書いた文について「2-7. 説明する」。そして最終的に正しいかどうかを「2-3. 分類する」。しかし、ピア活動による正誤の確認は、「3. 応用する」までいかなくとも、かなり認知負荷が高い作業である。そのため、宿題の確認や、授業内の文作の活動後に、このようなピア活動を取り入れている教師が見られた。

6.5.3 それぞれのパターンにおける授業のタキソノミー・テーブルでの分析

授業の振り返りは、協力者に「うまくいった／可もなく不可もない／うまくいかなかった」授業を主観で選んでもらい記入を依頼したが、教案数 28 のうち「うまくいった」と回答された授業の振り返りが一番多く、14 の振り返りシートの記入があった。内訳は以下の通りである (表 6-10)。うまくいったと記入したのは協力者のうち 11 名で教案数は 13 だった。表 6-10 のように、協力者 1, 5, 9 の授業の振り返りは、「うまくいかなかった」もしくは「可もなく不可もない」だった。なお、振り返りの提出は 1 - 2 回分としたため、協力者 1 は 1 回分の授業の振り返りの提出、協力者 5 は 3 回分の提出があった。

表 6-10 振り返りをした授業はうまくいったかどうか

協力者	うまくいった授業	可もなく不可もない授業	うまくいかなかった授業
1		1	
2	1	1	
3	1		1
4	1		1
5		2	
6	2		1
7	1	1	
8	2		
9		1	1
10	1		1
11	1		1
12	1		1
13	1	1	
14	1	1	
小計	13	8	7
合計		28	

「うまくいった」のタキソノミー・テーブルでの分布を見ると、以下のようになる（表 6-11）。認知プロセス次元の「1. 記憶する」は、知識次元「A.事実的知識」で11、「B.概念的知識」で7、「C.手続き的知識」で7見られた。「2. 理解する」は知識次元「A.事実的知識」で12、「B.概念的知識」で4、「C.手続き的知識」で6だった。「3. 応用する」は、知識次元「A.事実的知識」で3、「B.概念的知識」で1、「C.手続き的知識」で10だった。学ぶべきこと（知識次元）の定着のために、「A.事実的知識」や「B.概念的知識」にあたる学習項目においても、導入から練習、応用までの活動が行われていることが見て取れる。

表 6-11 「うまくいった」授業分析全体の概要（教案数）

知識次元	認知プロセス次元					
	<i>Remember</i>	<i>Understand</i>	<i>Apply</i>	<i>Analyze</i>	<i>Evaluate</i>	<i>Create</i>
	1. 記憶する	2. 理解する	3. 応用する	4. 分析する	5. 評価する	6. 創造する
A.事実的知識	11	12	3			
B.概念的知識	7	4	1			
C.手続き的知識	7	6	10			
D.メタ認知的知識						

次に「可もなく不可もない」授業については、「うまくいった」と同様に、認知プロセス

次元の「1. 記憶する」は、知識次元の「A.事実的知識」で7、「B.概念的知識」で2、「C.手続き的知識」で4あった。「2. 理解する」は、「A.事実的知識」で7、「B.概念的知識」で3、「C.手続き的知識」で3となり、「3. 応用する」は、「A.事実的知識」で1、「B.概念的知識」で2、「C.手続き的知識」で1と、3つのどの段階にも現れている。「可もなく不可もない」授業は、「うまくいった」より回答数が少ないが、分布数は近い(表 6-12)。

表 6-12 「可もなく不可もない」授業分析全体の概要(教案数)

知識次元	認知プロセス次元					
	<i>Remember</i>	<i>Understand</i>	<i>Apply</i>	<i>Analyze</i>	<i>Evaluate</i>	<i>Create</i>
	1. 記憶する	2. 理解する	3. 応用する	4. 分析する	5. 評価する	6. 創造する
A.事実的知識	7	7	1			
B.概念的知識	2	3	2			
C.手続き的知識	4	3	1			
D.メタ認知的知識						

それに対して、「うまくいかなかった」授業は、認知プロセス次元の「1. 記憶する」は、知識次元の「A.事実的知識」が6、「B.概念的知識」2、「C.手続き的知識」6で、「2. 理解する」では、「A.事実的知識」4、「B.概念的知識」5、「C.手続き的知識」4だった。「3. 応用する」は、「C.手続き的知識」に4しか見られなかった点が、「うまくいった」「可もなく不可もない」と異なる点だった(表 6-13)。

表 6-13 「うまくいかなかった」授業分析全体の概要(教案数)

知識次元	認知プロセス次元					
	<i>Remember</i>	<i>Understand</i>	<i>Apply</i>	<i>Analyze</i>	<i>Evaluate</i>	<i>Create</i>
	1. 記憶する	2. 理解する	3. 応用する	4. 分析する	5. 評価する	6. 創造する
A.事実的知識	6	4				
B.概念的知識	2	5				
C.手続き的知識	6	4	4			
D.メタ認知的知識						

改訂版タキノミーの分析から、初級レベルのオンライン授業では、知識次元「A.事実的知識」「B.概念的知識」「C.手続き的知識」の3つの知識が現れ、認知プロセス次元では、「1. 記憶する」「2. 理解する」「3. 応用する」があった。初級レベルでは、当然であるが日本語を話せるようになるために、基礎知識を学ぶ。そして、自分の言葉として使えるようになるために、基礎知識を理解し、記憶するための練習が多く行われていると考えられる。授業の流れとしては、授業の振り返りを見ると、認知プロセス次元、「2. 理解する→

1. 記憶する」という流れになっており、そのまとめやアウトプットの機会として「3. 応用する」へと進んでいた。

協力者が「うまくいった」と感じた授業では、「A.事実的知識」「B.概念的知識」を学ぶ一連の活動の流れのまとめに、応用にあたる活動が行われ定着が図られていることが分析の結果からうかがえた。また、「うまくいった」という授業を見ると、「C.手続き的知識」を学ぶためにも、「1. 記憶する」「2. 理解する」ための活動の流れがあり、その流れのまとめとして「3. 応用する」のための練習が行われていた。「可もなく不可もなく」の授業は、分布としては「うまくいった」授業と同じ傾向にあった。しかし、どうして「うまくいった」ではなく「可もなく不可もなく」なのかは、改訂版タキソノミーの分析からはわからなかった。

一方、「うまくいかなかった」授業を見てみると、「A.事実的知識」「B.概念的知識」では「3. 応用する」が出現していない。その反面、「C.手続き的知識」では、「3. 応用する」が他に比べると出現の割合が多かった(表 6-13)。知識次元は、「A.事実的知識→B.概念的知識→C.手続き的知識」と知識の次元が高くなり、「A.事実的知識」と「B.概念的知識」は、「C.手続き的知識」の土台となる。その土台部分の練習が少ないということは、学習者の定着が弱く応用のための練習がうまく行かなかった可能性が考えられる。

第6節 考察

今回の協力者の授業の振り返りの分析からは、知識次元としては「D.メタ認知的知識」、認知プロセス次元としては、「4. 分析する」「5. 評価する」「6. 創造する」は見られなかった。知識次元「D.メタ認知的知識」の定義は、「認知的知識と自分についての知識」で、本論では先行研究(石井, 2020; 中西, 2018)を参考に、「①方略としての知識(自分の日本語の運用についての知識)」「②認知的タスクについての知識(記憶することについての知識)」「③自分自身の認知や学習動機など情意面の様態に関する知識」と設定した(表 6-5)。このようなメタ認知的知識は、学生が授業の中で自然に習得している可能性はあるが、授業の振り返りからは見られなかった。

また、認知プロセス次元の「4. 分析する」「5. 評価する」「6. 創造する」は、基礎的なことを理解し、記憶した上で行われると考えられ、日本語の基礎知識を習得することが目的の初級レベルでは現れなかったと考えられる。

本論の調査データでは、レベルが初級ということもあり、練習はパターンプラクティス中心で行われていた。パターンプラクティスは、主に口頭運用能力を育成するために行われる。学習者の口頭運用能力を向上させようとする場合、「学習項目の提示と文法説明→機械的ドリル→コンテキスト中の練習→ペアワーク→ロールプレイ」(川口・横溝, 2005, p.98)という流れで授業が進む場合が多い。機械的ドリルは、学んだ項目を「文法的にも音声的にも正しい文が作れるための練習」(川口・横溝, 2005, p.98)である。初級の学習者は、教師の発話に合わせてリピートを行うことから始め、提示された学習項目を変形したり、代入したり、問いに答えたりし、滑らかに発話できるように練習し、より深く概念を理解できるように積み上げていく。これらの一連の活動は、ブルームのタキソノミーの「精神運動的領域」に関する認知プロセスに関わる活動が多い。

本調査で使用した改訂版タキソノミーの元であるブルーム・タキソノミーの基本構造と

して、三領域論がある。人間の行動は「認知的領域 (cognitive domain)」「情意的領域 (affective domain)」「精神運動的領域(psychomotor domain)」の三領域に分けられる。そして、第1章第4節(1.4.2.2 ブルームのタキソノミーから改訂版タキソノミーへ)で示したように、その領域の行動を分節化しようと試みる考え方である(石井, 2020; 梶田, 2019)(表6-14)。それぞれの領域は、1.0の下位から段階を経て最終的な目標達成に行き着く(梶田, 2019)。精神運動的領域のタキソノミーの教育目標は、梶田(2019)によると以下のように述べられている。

精神運動的領域における教育目標は、神経系と筋肉系との間の協応を達成していくことに関わっている。これは広義の技能の獲得に関わるものであり、協応の水準が高度なものになるにつれて、より洗練された活動が、速く、しかも自動的な形でなされることになる(梶田, 2019, p.147)

表 6-14 教育目標のタキソノミーの全体的構成

6.0	評価		
5.0	総合	個性化	自然化
4.0	分析	組織化	分節化
3.0	応用	価値づけ	精密化
2.0	理解	反応	巧妙化
1.0	知識	受け入れ	模倣
	認知的領域	情意的領域	精神運動的領域

(梶田, 2019 より筆者作成)

精神運動的領域の詳細について、梶田は、「神経系と筋肉系との間の協応を達成していくことに関わって」(p.147)おり、協応が高度になっていくと活動は洗練され、速くなり、自動的になっていくと述べている。しかし、精神運動的領域に関しては、認知的領域、情意的領域のように枠組みがきちんと決まっているわけではない(梶田, 2019)。その上で梶田は、先行研究を元に目標分類の枠組みを以下のように示している(表6-15)。先行研究を参照しているため、次元2.0が「巧妙化」(表6-14)ではなく「操作」となっているという違いがあるが、操作をすることで模倣が巧妙化していくというようにも考えられる。

授業の振り返りからは、ドリル練習を含んだパターンプラクティスが多く見られた。パターンプラクティスは、学習者の頭の中に学習項目の形・意味・機能を入れるために行われ(川口・横溝, 2005)、模倣から始まり、自然化を目指す。これはまさに精神運動的領域を鍛えるために行われていると言える。

前述したように、今回の授業の振り返りから、同期型システムを使った双方向の初級レベルの授業では、認知プロセス次元の「1. 記憶する」と「2. 理解する」ための活動が多く行われていた。そして、精神運動的領域に当てはまる活動が多いことが、本研究から改めて確認された。このような精神運動的領域を鍛える活動の中で、教師は、学生の理解度を含めた反応を、日本語の産出だけでなく、ノンバーバルな反応で確認しつつ授業を進めることが

多いのではないだろうか。第4章の授業のオンライン化での教師の困難感で、学生の様子が見えないことに対して不安が強かったのは、このような理由によるものと考えられる。

表 6-15 梶田が先行研究よりまとめた精神運動的領域の詳細

次元	分類	詳細
5.0	自然化	技能習得の最終段階。行為の自動化と習慣化し、技能に習熟する。特に意識しなくてもスムーズに行為が行える。
4.0	分節化	多くの行為を調和し、順序よくリズムカルに行えるようになる。適切な時期に適切な順序で活動できるような調整能力を獲得する
3.0	精密化	一応できるようになった行為を、より速く正確に行えるようになる。そのために必要な統制的能力を獲得する。
2.0	操作	指示通りに行ってみる、手探りの状態でそれをやってみて、特定の操作が一応できるようになる。
1.0	模倣	最も低次のレベル。筋肉の反復運動から始まり、一連の行動を繰り返して行うことが可能になる。

(梶田, 2019 より筆者作成)

2023年2月に、ベトナムの大学でベトナム人教師による媒介語を使った初級日本語の授業の見学をしたことがあった。ベトナム人教師はベトナム語を使い説明を行うだけでなく、学生の様子をつぶさに観察しようと試み、活動がうまく行えていない学生には側に寄り手助けをしていた。また、練習においても、学生の持ち物や身につけているものなどを素早く利用し、学生自身に引き寄せた活動をしようとしていた。媒介語を使用してもこのように注意深く学生のことを観察している。ましてや、日本国内の現場で複数の異なる母語の学生に対して直接法で授業を行なっている場合は、理解度を測ったり進捗を確認したりするための教師の視覚及び感覚での確認というのは、日本語初級授業においては、大変重要なことであろう。筆者も日本語教師であるが、やはり初級を教えていた時は様々な学生のノンバーバルな反応を素早くキャッチし、臨機応変に対応しようと試みていた。

しかし、工学・システム開発分野(森川他, 2001; 谷田貝・坂井, 2006)や日本語分野(尹, 2009; 藤本, 2012)などの様々な先行研究では、同期型システムでの授業では、ノンバーバルな反応を掴むことは最も難しい点であることが指摘されてきた。そして、視線一致型のウェブカメラの開発・販売などがされているが、この問題は未だ根本的な解決には至っていない。そのため、本論の調査2や調査3でも、学生の様子がわからない、クラス全体を俯瞰的に指導できないということが同期型システムを使った授業の最も重大な問題点として挙がっていた。

藤本(2011)では、同じレベル、同じ授業内容の対面授業と同期型システムを利用したオンラインでの初級のクラスの教室活動を分析した。その結果、同期型オンラインのクラスでは、教師は指示する際に必ず学生の氏名を呼び、学生もその呼びかけに必ず「はい」と応答していた。対面の教室では、必ずしも名前を呼んでの指名だけでなくノンバーバルでの指示もあり、学生も呼ばれると「はい」と応答せずに解答をする様子が見られた。つまり、教師

だけでなく学生も、教師のノンバーバルな動きで自分が今何をすべきかを推測し反応する
場合が多く、ノンバーバルでの無意識な相互協力は、初級の日本語授業を円滑に行うための
重要な要素となっていると考えられる。同期型システムではノンバーバルなコミュニケー
ションが難しい。そして、そのことが初級レベルのオンライン授業に、マイナスに影響して
いる可能性があるのではないだろうか。

次章では、本調査の結果を参考に、初級レベルのオンライン授業の良さと問題点を絞り込
んでいく。

³⁵ 「日本語教育機関の運営に関する基準—法務省」

<https://www.moj.go.jp/isa/content/930002749.pdf> (2023年8月20日)

³⁶ 旧試験のレベルは、1級～4級までで、1級が最も高度なレベルであった。新試験はN
1～N5の5つのレベルに分けられ、N3は初級であるN5、N4と中上級であるN2、N
1への橋渡しと定義されている。また、N1は1級より高度な内容を含む（日本語能力試
験公式サイト参照）

³⁷ 日本語ジャーナル(2022)「日本語教師の一日を見て、自分に合った働き方を考えよう！」

<https://nj.alc-nihongo.jp/entry/20220411-hatarakikata> (2023年8月27日)

第7章 教師の授業の振り返りから見る初級オンライン授業が対面授業より勝る点と劣る点

第1節 調査の概要

本章は、研究課題4「初級レベルにおいて、同期型システムでのオンライン授業が対面より勝る点と劣る点はどのようなことなのか」を明らかにするために、第6章のオンライン授業を担当した教師14名の授業の振り返りのデータを用い、それぞれの活動に付記された記述を分析する。具体的には、表7-1（資料4）の線で囲まれた項目にあたる。授業中の教室活動の「対面より良かった点」「対面より良くなかった点」を記入してもらい、その他「気がついたこと」がある場合は最後の欄に記入してもらった。これらの記述は初級のオンライン授業の教室活動について書かれたものであるため、本節の「対面より良かった点」は「初級のオンライン授業が対面より良かった点」、「対面より良くなかった点」は「初級のオンライン授業が対面より良くなかった点」という意味である。

表 7-1 授業振り返り用シート（資料4）

課・ユニット:		うまくいった・可もなく不可もない・うまくいかなかった							
日数	学習活動	学習項目	学習目標	教材・ツール	教師の指示やすること	学習者の発話やすること	対面より良かった点は何か	対面より良くなかったことはどこですか	気がついたことなどがあれば書いてください
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									

重複するが、協力者14名の内訳は、国内で日本語を教えている教師が9名、日本以外は5名で、教案に記入した授業を行なっている機関は、日本語学校が6、大学5、短大1、高校が2であった。短大と高校は日本国外の教育機関である。勤務形態としては、非常勤教師9名、専任が5名、経験年数は、1-3年が1名、4-10年が2名、10-15年が3名、15-20年が4名、20年以上が4名だった。

第6章では、初級の授業において、改訂版タキノミーの認知プロセス次元の「1. 記憶する」「2. 理解する」「3. 応用する」に活動が分けられた。そこで、本章では「対面より良かった点」と「対面より良くなかった点」を、上記の3つの認知プロセス次元に分けて分析する。認知プロセスを取り上げるのは、知識次元は学ぶ内容や学習レベルや科目等で変わるが、認知プロセス次元は学びの過程であり、レベルや科目等が違う場合でも普遍性があると考えたからである。本章ではそれぞれの活動において「対面より良かった点」と「対面より良くなかった点」の記述と補足のコメントの記述をKJ法により分析する。また、それぞれの認知プロセス次元において「対面より良かった点」と「対面より良くなかった点」にどのような項目が現れたのかを整理し、それぞれの認知プロセス次元の概要をまとめる。そして、次章において第6章と本章を総括して考察を行い、オンライン授業の問題や使用の利点を明らかにする。なお、研究課題4では、「勝る点と劣る点」としているが、授業の振り返りでは、「良かった点と良くなかった点」を書くように指示したため、本文中では、「良かった点と良くなかった点」を使う。

教師の授業の振り返りは、それぞれの授業活動に対して、「うまくいった」「うまくいか

なかった」「可もなく不可もなく」の項目を設け、できれば「うまくいった」と思った授業と「うまくいかなかった」と思った授業をそれぞれひとつずつ記入するよう依頼した。依頼時は、「うまくいった授業」には同期型のオンライン授業が対面より良い点が多く書かれ、「うまくいかなかった授業」では、対面より良くなかった点が多く書かれると想定していた。しかし、実際は「うまくいった・いかなかった」に関わらず、「対面より良かった点」と「対面より良くなかった点」双方の記述が見られた。記入された振り返りを確認したところ、協力者によっては上記3つのうちひとつに偏る場合があった。その点に関してフォローアップインタビューで、「うまくいった・いかなかった」の判断基準について確認したが、その時やっていた授業だったから選んだという者2名、自分が担当しているオンライン授業で、最もやりにくさが出るとしたらと仮定して選んだ者が1名、難しかったのを覚えていた者が3名、逆にやりやすかったのを覚えていた者が1名で、その他は理由がはっきり述べられていなかった。

以上から、授業の良し悪しに分けて分析するのではなく、全ての授業の振り返りを「対面より良かった点」と思ったと「対面より良くなかった点」の2点にまとめて分析を行う。具体的な分析の手順は、以下の通りである。

- (1) 全ての協力者の記述を、活動ごとに分類した改訂版タキノミーの認知プロセス次元「1. 記憶する」「2. 理解する」「3. 応用する」別に分ける。
- (2) 認知プロセス次元ごとに、記述を「対面授業より良かった点」と「対面授業より良くなかった点」に分ける。
- (3) 補足のコメントの記述を確認し、良かった点と良くなかった点に入れられるものはそれぞれに分け、入れられないものは別途確認するため、分けておく。
- (4) 認知プロセス次元の「対面授業より良かった点」と「対面授業より良くなかった点」それぞれをKJ法で分析し、KJ法図を作る。
- (5) KJ法図について記述する。

表 7-2 KJ法による各認知プロセスレベルでのラベル数と表札数

改訂版タキノミー認知プロセスレベル	ラベル数	表札数
「記憶する」良かった点	82	21
「記憶する」良くなかった点	116	34
「理解する」良かった点	84	26
「理解する」良くなかった点	92	37
「応用する」良かった点	44	22
「応用する」良くなかった点	36	21

第4章と同じく、空間配置を行い、表札同士の関係性を線により示し、重要だと思われるところにシンボルマークを加えた。**大シンボルマーク**は太字斜体で記す。そして、大シンボルマークの中に見られるシンボルマークを中シンボルマークと呼び【 】で囲む。中シンボルマークの中に見られるシンボルマークを小シンボルマークと呼び、[]で囲む。

シンボルマーク内およびシンボルマークに属していない表札もしくはラベルは「 」で囲み、区別する。上記の分析の結果、本調査の14人の教師の振り返りからは、表7-2のようなラベルと表札に分類された。

第2節 認知プロセス次元別の分析1「記憶する」

7.2.1 「記憶する」に見られた教室活動

認知プロセス次元「1. 記憶する」に当たる教室活動は、教師の授業の振り返りをみると以下のようなものである。

- 各種ドリル（第6章 表6-6 参照）
- 新出語彙や文型を定着させるための活動（リピート、音読、読み合わせ）
- ディクテーション
- 既存の語彙や文型を思い出させる活動（教師からの問いかけに答える）
- 既存の語彙や文型を思い出させる活動（Jamboard⁴⁰を使って分類する）
- 既習語彙や文型で短文を書く
- 既存の語彙や文型を使って話す

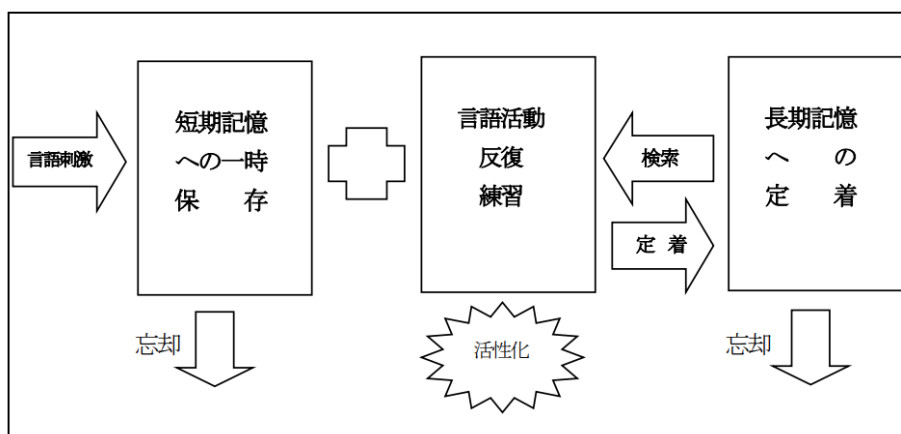


図7-1 言語習得における記憶モデルに基づいた言語活動の意義の概念図

(鳥羽, 2019, p.30)

鳥羽(2019)は、言語刺激の記憶への定着を図7-1のように図にしている。日本語の授業の中で言語刺激が何か考えてみると、文字や発音、単語、文型、文法、会話等の学習の中で学ぶものと言える。短期記憶に一時保存された言語刺激は、言語活動としての反復練習により活性化され、長期記憶に定着される。この図のように、協力者が授業中に行っていた活動からは、学生の記憶の定着を促すために、繰り返しを利用したり、既習項目を思い出すような練習を取り入れていたことが推測される。

7.2.2 「記憶する」ための活動から見るオンライン授業の良かった点

改訂版タキノミーの認知プロセス次元「1. 記憶する」のシンボルマーク、表札数は以

下の通りである（表 7-3）。「1. 記憶する」では、まず**オンライン授業の大前提としてのカメラとマイクの使用**、**オンライン授業の良かった点**に大きく分類される（図 7-2）。具体的な良い点としては、【教材の変化や拡張】、【実物の活用が便利】、【デジタル資料が効果的】が見られた。そして、【ツールの活用で効果的な授業に】と【ブレイクアウトルーム（以下、「BOR」）が便利】というデジタル利用ならではのメリットがあり、それらの一部が【チームティーチングの情報を共有し蓄積できる】に影響していると考えられた（図 7-2）。以下、それぞれのシンボルマークに分けて見てみる。また、シンボルマークがつけられなかった表札やラベルは、それぞれ記述する。

表 7-3 認知プロセス次元「記憶する」の良かった点に見られた項目

大シンボルマーク	中シンボルマーク	小シンボルマーク	表札数
同期型オンライン授業の大前提としてのカメラとマイクの使用	マイクの使用が便利	なし	3
	なし	なし	1
同期型オンライン授業の良かった点	教材の変化や拡張	実物の活用が便利	2
		デジタル資料が効果的	2
	ツールの活用で効果的な授業に	共有ツールの活用	4
		なし	3
	BOR が便利	なし	2
なし			2
なし			2
総表札数			21

(1) オンライン授業の大前提としてのカメラとマイクの使用

同期型のオンライン授業において、カメラとマイクを使用することは、適切に授業を行うための大前提と考えられる。カメラがあれば学生の様子が見え（「カメラで学生がよく見えた」）、マイクがあれば声がよく聞こえる（「マイクで声がよく聞こえる」）。そして、カメラとマイクの使用は【同期型オンライン授業の良かった点】に大きく影響していると考えられる。

マイクに関しては、聞こえることにより学生の間違いに気がつきやすくなる（「発音がよく聞こえ、間違いに気がつきやすい」）。一方、「私語がない」という点が利点として挙げられていた。これは「マイクで声がよく聞こえる」と対立していると考えられるが、オンライン授業では、対面と違い学生同士の私語はマイクを通して全員に聞こえ授業を妨害する恐れがある。そのため、学生が気を使って私語をしなくなるというメリットがあったと考えられる。

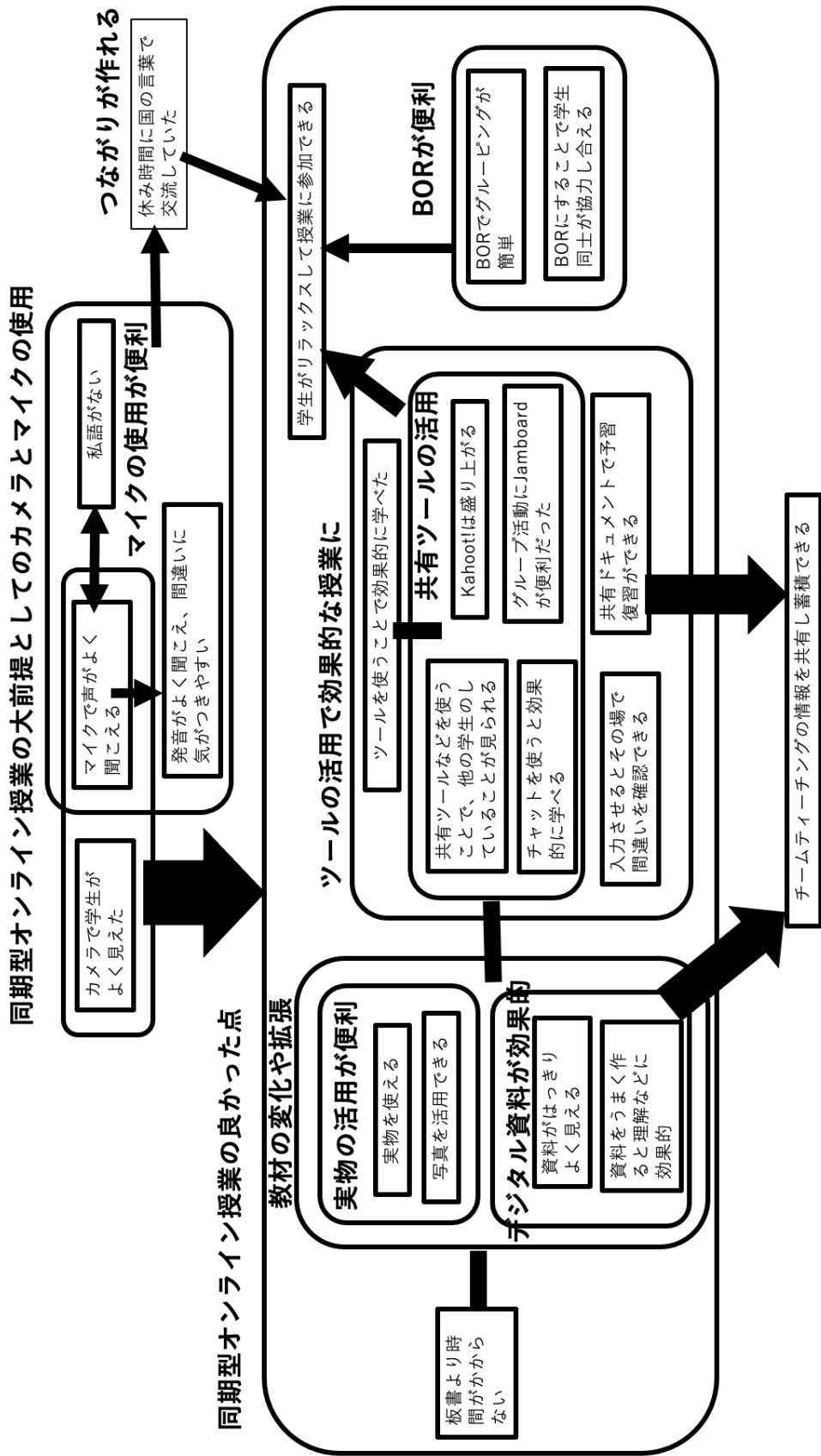


図 7-2 「記憶する」ための活動から見るオンライン授業の良かった点

(2) つながりが作れる

マイクの使用は、学生同士の交流にも寄与していた（「休み時間に国の言葉で交流していた」）。同期型のオンライン授業の場合、参加者は日常接する機会を持っていないことが多いが、お互いマイクを使用していれば休み時間中に交流ができ、学生間のラポール形成にも良い影響を与えられられる。

(3) 同期型オンライン授業の良かった点

同期型オンライン授業の良かった点では、大きく分けると【教材の変化や拡張】【ツールの活用で効果的な授業に】【BOR が便利】に分けられ、その他の2つの表札があった。以下それぞれの特徴を挙げる。

【教材の変化や拡張】

①実物の活用が便利

日本語教育では以前から教室で実物を使うことがあり、レアリアと言われている。オンライン授業ではこれまで教室で使っていたレアリアに加え、教室には持ってこられないようなものを見せられることや、実際に使ってみせることができる点等が便利だった。特に、教師と学生が自宅から参加している場合にこの点のメリットが高まり、教師や学生の私物だけでなく、学生の家族のものを練習に使えたことが良かったと述べられていた。

実物の活用に関連して、写真を気軽に使えるのもメリットとされた（「写真を活用できる」）。こちらも教師の準備した写真だけでなく、学生が撮影した写真等を共有できる。そのため、クラス内の自己紹介等で写真を見せることができ、実際には会えない学生同士がお互いを知ることに寄与していた。

②デジタル資料が効果的

授業が同期型のオンライン授業になったことにより、教材としてスライド資料を作った教師が多く、それらを画面共有することで「資料がはっきりよく見える」。対面では学生の席により黒板やホワイトボードがよく見えない場合や、教師の手元資料が見えにくいことがある。しかし、画面共有により学生のコンピュータ画面で資料が見えるため、全員が同じように画面を見られるというメリットがあった。そして、スライドには前述したように写真を取り込むことができ、アニメーション等が利用できるため、視覚的に訴え理解に役立つと考えられる。そのため資料をうまく作れば学習を促す効果があると感じたが教師がいた（「資料をうまく作ると理解などに効果的」）。

このような実物や写真の活用、資料のデジタル化は、【教材の変化や拡張】と考えられる。同期型のオンライン授業では、単にデジタルコンテンツを利用するだけでなく、実物のような物理的なものを利用することで、効果的に授業が行えることが示唆された。

加えて教材がデジタル化したことにより、教師による板書にかかる時間が減るという副次的な効果も見られた（「板書より時間がかからない」）。資料はスライドで事前に準備され、授業ではそれを共有することが多い。そのため、板書が減ることにより時間の節約ができたようである。

【ツールの活用で効果的な授業に】

オンライン授業では、様々なツールを使うことによって、オンライン授業が効果的な学びになったことがうかがえた。授業に効果的だったツールにはいくつか種類があり、オンラインクイズやドリルを行えるもの、共有して一緒に作業できるもの、同期型システムに装備されている機能に分けられた。オンラインクイズやドリルでは、Kahoot!⁴¹を使った教師が多かった。Kahoot!は、オンラインクイズやドリルができ、順位等を出すことができゲーム性が高い。そのため、特に年少者等が飽きずに練習ができたようである（「Kahoot!は盛り上がる」）。

共有して作業ができるものとしては、本調査では Jamboard の名前が出てきた。Jamboard は付箋でのアイデア出しをインターネット上で行うことができるため、グループ活動で利用されていた（「グループ活動に Jamboard が便利だった」）。紙の付箋と同様のことができるが、活動しながら他のグループの様子を見ることが可能である点はオンラインの共有ツールならではのメリットと言えるだろう。

同期型のオンライン授業では手書きによる回答が難しい。そのため、同期型システムの標準機能であるチャットを積極的に使用していた教師が多かった。そして、チャットに答えを記入させる等利用方法を工夫すれば、効果的な学びを作ることができる可能性がある（「チャットを使うと効果的に学べる」）。

Kahoot!や Jamboard, チャットは、学生が一人で使うだけでなく、グループで協働作業を進めることができ、その場で他者がしていることを見られる点が共通している。その上、インターネット上にあるため、学校外でも見ることができる。そのため、休んだ学生や授業中にネット回線トラブルが起きた学生等が、授業外で参照し学ぶことができる環境が作られた（「共有ドキュメントで予習復習ができる」）。

【ブレイクアウトルーム（BOR）が便利】

【BOR が便利】であることも、【オンライン授業の良い点】のひとつであった。ここでは教師側の利便性と学習効果の2つが挙げられた。まず教師側の利点としては、学生をグループ分けすることが簡単になったという点である（「BOR でグルーピングが簡単」）。対面では、会話の相手を見つけることや、あまり親しくない人と率先してグループを形成することに対して積極的に動けない学生が少なくない。そのため、実際に活動に入る前のグループ形成に時間がかかってしまうことがある。しかし、BOR(特に Zoom を利用している場合)は簡単な操作で組み合わせを決められる。そのため、相手を決めることにあまり時間を取られない上に、毎回異なる学生同士を組み合わせることができる。

また BOR は、個別の部屋に学生を移動させるようなイメージのため、他のグループや教師から一旦切り離される。そのため学生は教師に頼るだけでなく、「BOR にすることで学生同士が協力し合える」ため、学生の自律性を高める効果を生むようである。

「学生がリラックスして授業に参加できる」

対面教室では、学生は教室に入室した時や休み時間等に気軽に相手に声をかけ関係性を作っていくことができるが、同期型授業ではそのような機会が減る。その中で、「休み時間に国の言葉で交流していた」のようにマイクを使用して休み時間に交流したことや、ツール

の使用でオンライン上でのやり取りが活発化したこと、BORでの直接のやり取りにより、「学生がリラックスして授業に参加できる」環境を作れる可能性がある。

(4) チームティーチングの情報を共有し蓄積できる

共有のメリットは学生だけでなく、教師にもあった。対面の授業では学生の課題は担当した教師が添削し学生へ返却するが、それらを全てコピーし関係教師全員が見られるようにしているということは多くはないだろう。教材がデジタル資料になったことや、様々なツールの活用、特にGoogleフォームやJamboard等の共有ツールを活用したことにより、自分が受け持った時間以外の学生の課題等を見ることができ、チームティーチングでの教師間の情報共有にプラスに影響していた。

以上の分析から、実物やデジタル資料の利用等教材の変化や、ツールの活用、BORの利用が認知次元の「記憶する」にプラスに作用している可能性が示唆された。また、ツールやBORの活用は学生の心理面に作用しリラックス感を生むことがあり、教材のデジタル化やツールの活用はチームティーチングの情報共有に役立つ。しかし、それらの前提にはカメラとマイクを学生が使用することが必要であることが改めて確認された。

7.2.3 「記憶する」ための活動から見るオンライン授業の良くなかった点

次に「記憶する」において対面より良くなかった点では、シンボルマークや表札数は以下のようになった(表7-4)。シンボルマーク、表札とも、良かった点(表7-3)よりも多くなっている。まず、大きく、**デジタル資料作成の問題**と**オンライン授業の良くなかった点**という大きな2つの問題があった(図7-3)。それぞれを見ていく。

表7-4 認知プロセス次元「記憶する」の良くなかった点に見られた項目

大シンボルマーク	中シンボルマーク	小シンボルマーク	表札数
デジタル資料作成の問題	なし		2
オンライン授業の良くなかった点	時間がかかる		4
	発話確認ができない		2
	対面では起こらない問題が発生した		3
	オンラインではできないことがある		2
	学生把握ができない		6
	練習が十分にできなかった		2
	BORの不便さ		3
	課題の増加		2
なし	なし		3
なし			5
		総表札数	34

(1) オンライン授業の良くなかった点

【時間がかかる】

協力者の記入から見ると、オンライン授業は「授業中に、何事にも時間がかかった」ようである。その大きな理由のひとつが機器操作である（「機器操作に時間がかかった」）。教師の多くは同期型システムを使った授業の経験が少なく、操作に手間取ることがあったようである。振り返りの記述を見ると、この機器操作は教師だけでなく学生側も同様であった。特に学生は、カメラだけでなくマイクをミュートにしていることが多い。そのため、教師に指名された時にのみマイクをオンにすることが多く、指名から発話までに時間がかかっていた。また、後述するが一斉発話ができないことや全体俯瞰ができないことから「個別確認に時間がかかる」。その結果、学生が何もしないで待つ時間が長くなり、「間延びして学生が飽きてしまうことがあった」。

【発話確認ができない】

次の大きな問題としては、【発話確認ができない】ことがある。Zoomに限らず同期型システムの全般的な特徴として、参加者ごとの音声調節ができず、発話が重なると一方の声が小さくなることもある。そのため、一斉発話が難しい（「一斉発話ができない」）。対面で一斉発話をする場合でも、全員の声が均等に聞こえるわけではないが、それぞれの声を聞き分けることができ、教師は発話がうまくできていない学生を見つけることができる。しかし、オンライン授業では上記のようなシステムの問題があり、一斉発話をしても十分な「発音チェックができない」。そしてこれは、一斉発話に限ったことではない。個別に発話してもらった場合でも、学生の回線状況によっては音声を送信できないことがある。発話練習は語学教育では大変重視されるため、協力者は大きな問題と感じたと思われる。

【学生把握ができない】

教室より良くなかった点として最も多かったのが、教室全体を俯瞰できないことだった。これは第4章、第6章でも教師が最も強く困難を感じていたことだったが、本章でも同様だった。しかし、本調査から、【学生把握ができない】ことにはいくつかの問題が内包されていることがわかった。まず、教室の「全体把握ができない」こと、「学生の作業を確認できない」こと、「学生が理解しているかわからない」こと、そして、学生の動きに気がつかないことである（「挙手に気がつかない」）。加えて、テストの際に「カンニングを防止できない」問題がある。以上から、オンライン授業において教師は学生の様子がわからないことに強いストレスを感じていることがうかがえた。

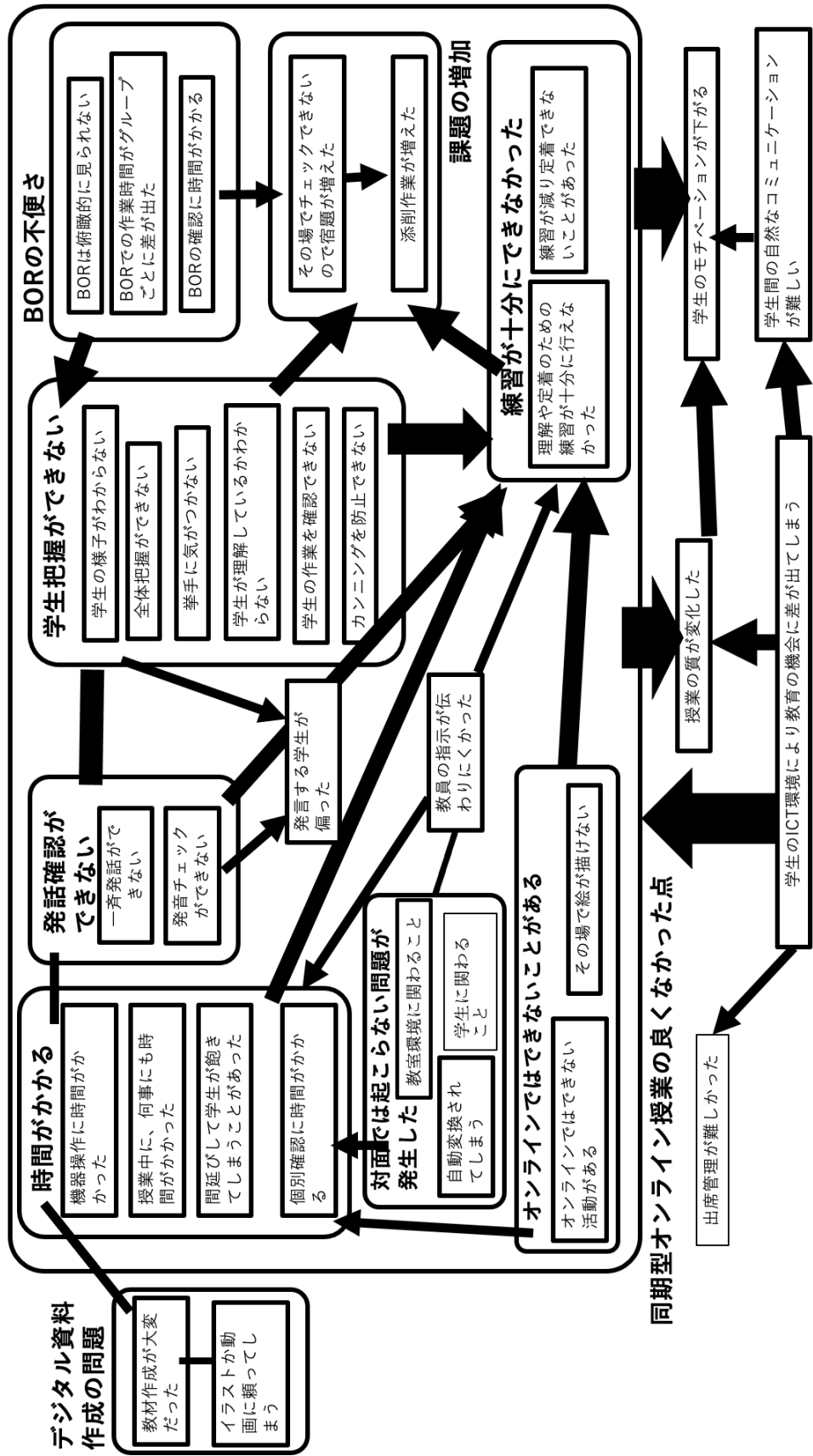


図 7-3 「記憶する」ための活動から見るオンライン授業の良くなかった点

【BORの不便さ】

学生の様子がわからないことは、【BORの不便さ】としても挙げられた。対面では、教師は教室全体を俯瞰し、遅れているグループや活動がうまくいっていないグループを見つけ、その都度介入する。しかし、BORにすると全体の様子が一度に見られず（「BORは俯瞰的に見られない」）、遅れているグループや作業がうまくいかないグループを見つけ出すことが簡単ではない。そのため、「BORでの作業時間がグループごとに差が出た」。そして、活動中の様子を見られないため、「BORの確認に時間がかかる」。ここでも確認作業が難しいことが、授業で時間がかかる要因となっていることがうかがえた。

「発言する学生が偏った」

以上のような一斉発話ができないことや、学生の様子がわからないことから、学生の発言に偏りが生まれてしまうという問題が発生していた（「発言する学生が偏った」）。教師は、教室で常に学生の様子を観察し、発言が偏らないように学生を指名する。しかし、オンライン授業では、学生全体を俯瞰できないことや、BORの利用、そして、学生のICT環境にも影響され、発言する学生の偏りが生じたと考えられる。記述には、画面越しの学生の挙手に気がつけられないというものもあった。また、後述する練習量の減少等から、話す学生と話せない学生の差が大きくなっており、そのことも発言する学生の偏りに影響していると考えられる。

【対面では起こらない問題が発生した】

上記に加えて、オンライン授業になったことにより発生した問題がある。オンライン授業になったことにより発生した問題には、「自動変換されてしまう」「教室環境に関わること」「学生に関わること」の3つに分けられた。

まず、文字が「自動変換されてしまう」という問題がある。オンライン授業では手書きの確認が難しいことからチャット機能を使った教師が多かったが、コンピュータの入力では漢字は自動変換される。学生にとって便利な反面、書けなくても漢字を使ってしまう点が、教師から見ると問題とされた。

次に、「教室環境に関わること」では、部屋が見えすぎる等、学生の生活の様子が見えすぎてしまうことや、バーチャル背景を使用することで、手元の物が見えなくなってしまうことが挙げられた。部屋の物を見せられることや実物を使えることはオンライン授業のメリットであるが、見えすぎると気が散ることがあるようだ。また、学生の生活が見えることによりきまりの悪さを感じる教師がいる。今回は教師への調査だったが、これは学生間でも同じことが言えるかもしれない。

実物が見せられることに関連して、バーチャル背景の利用がある。バーチャル背景は簡易な合成機能で実際の背景を写真により隠したりぼかしたりすることができる。特に家から授業を行なっている場合には自室を隠せる便利な機能だが、実物を見せようとした時にバーチャル背景を設定しているとうまく見せられないことがある。学生のカメラはオフにしているにもかかわらず教師は必ずカメラをオンにしていることが多いので、自室を映したくなくバーチャル背景を使っているが、見せたいものをきちんと見せられないというジレンマが教師に

はあった。

「学生に関わること」では、特に対象者が中等教育の場合において、共有しているホワイトボードにいたずら書きをする学生がいたという。子供達にとって同期型システムを使った授業は対面と違って様々な共有ツールがあり自分が操作できることから、いたずらをしたくなってしまふことがあるのだろう。

【オンラインではできないことがある】

オンライン授業では、対面で日常的に行われている教室活動ができないことが問題となり、ここでは、「オンラインではできない活動がある」と「その場で絵が描けない」が挙げられた。手書き問題はこれまでも指摘されていたが、認知次元の「2. 記憶する」では、身体的な動きを伴うこと、実物のやり取りが伴うこと、テンポの良さが求められる活動ができないことの3つが特に問題とされた。

まず、身体的な動きを伴うことでは、ジェスチャーを使ったゲーム性の高い活動ができない。カメラをオフにしている学生がいることが問題としてあるが、カメラを使っても映せる範囲に限られるため、対面でのようには行えない。同様に教室内を学生に動いてもらうような活動もできない。

身体を動かすことは、実物のやり取りを伴うことができない点にも関わっている。実物が使えることは自宅からアクセスしているオンライン授業のメリットであるが、それは見せられるという点が評価されており、実物のやり取りは伴わない。そのため、例えば学生のペンを集めて誰のものか問うようなインフォメーションギャップを利用する活動はできない。加えて、実際の日本のお金を触ってみるといった体験を伴う活動ができない。対面では日本のお金に触れて体験できるが、オンライン授業では物理的な接触はどうすることもできないため、オンライン授業の問題点として現れてきたと思われる。

そして、同期型システムにはタイムラグの問題があり、どうしても教師と学生、学生間のやり取りに間が開いてしまう。その結果、リズムカルにチェーンドリルをすることや、スピード感を持ってペア練習すること、チーム対抗するような活動ができない。どのチームが一番早く回答できるかという活動を行う場合、チームごとの活動はBORに分ければできるが、他のグループの様子が見られないため競争力を利用することは対面とは違う意味合いになる可能性がある。

このように、特に身体的・物理的なやり取りを伴う活動はオンライン授業では再現が難しいが、中には教科書の活動が使えないことが多かったということがあった。教科書には様々な練習が用意されており、その流れに沿って授業を行うことが多いが、その練習ができなかったという点は、今後オンライン授業をする際に注意すべきこととして挙げられる可能性がある。

【練習が十分にできない】

授業では学習項目を理解し定着を図る練習を行うが、そのどちらも十分に行えなかった様子がかがえる（「理解や定着のための練習が十分に行えなかった」「練習が減り定着できないことがあった」）。それには、オンライン授業では、何事にも時間がかかり、発話確認ができず、BORは便利だがデメリットがあり、教室の全体俯瞰ができないといったこと

が影響していると考えられる。加えて、学生の ICT 環境やカメラやマイクのオンオフ問題や、授業内で行えない活動があること等も影響しているだろう。

【課題の増加】

課題の増加には、学生の作業を見てその場でフィードバックできないことが大きく影響していた（「その場でチェックできないので宿題が増えた」）。加えて、練習量が減ったことから、それを補う必要があり、宿題が増えていた。課題の増加は教師の添削作業にも影響を与え（「添削作業が増えた」）、オンライン授業では教師の添削作業が教師への大きな負担となっていた。

（2）デジタル資料作成の問題

【時間がかかる】ことは授業中だけでなく、授業準備にも言える（「教材作成が大変だった」）。コロナにより来日ができない学生は海外からオンライン授業に参加することができたが、現地では日本語の教科書の入手が難しいため、手元に教科書がないまま授業に参加する学生がいた。そのため、授業内で使う資料を教科書がなくても学べるように手厚く準備しなければならなかった教師や、オンラインで公開されている教科書を使ったものの学習項目が学習目的に対して十分ではなく、不足を補うための補足資料を作ることが多かった。その結果、教材作成の負担が増えた教師が少なくなかった。加えて、学生の利用端末にスマホが多かったことから、スマホで見やすい資料を作らなければならないということも、考えなければならなかった。

資料に関しては、もうひとつ、安易に「イラストか動画に頼ってしまう」ということが指摘された。指示が難しいものをイラストにしまいがちで、文化を教えようとするとはビデオになってしまうという声があった。イラストや動画は便利だが適切なものを探せるとは限らず、結果的にわかりにくい資料になる可能性があることが本調査から示唆された。

（3）授業の質が変化した

上記のような問題点から、オンラインでは「授業の質が変化した」と感じた教師がいた。この場合の質の変化は良い変化ではない。オンライン授業は、同期型システムを介し教師と学生、学生同士がひとつのバーチャルな教室に集まり授業を行う。そのため、同期型システムに慣れていない教師や学生は、対面と同じ感覚で授業に臨んだ可能性がある。しかし、実際に授業を行なってみると、学生の俯瞰ができず、練習量が減り、対面と同じ練習をしても、その意味合いが変わったと感じたのだろう。

（4）学生の ICT 環境により教育の機会に差が出てしまう

認知プロセス次元「2. 記憶する」に関わる教室活動に関する記述からは、上記のような様々な問題が指摘された。これには、学生の ICT 環境が原因となっていることがあり、教師の努力だけでは解決できない問題が多い。学生が最低限マイクを準備できないと授業に参加できず聞くだけになってしまう。カメラがない学生やカメラオフの学生の場合はやり取りが減ることがある。そして、イヤホンマイクの学生の声が聞き取りにくいというコメントもあった。そして、ネットがつながりにくい場合は授業に参加できないことがある。この

ようなことから、全ての学生への教育が均等には行えず、教師がジレンマを感じていることがうかがえた。

(5) 学生間の自然なコミュニケーションが難しい

オンライン授業では、学生の日々の交流が減ってしまい、「学生間の自然なコミュニケーションが難しい」ことが指摘された。対面の教室内では、学生が回答に詰まってしまった場合等に他の学生が自然に助け舟を出すことがあり、授業の助けになる場合もあることから、筆者は私語を完全に禁止していない。そして、同様の考えの教師は少なくないと思われる。また、学生同士は授業時間の前後や放課後等に自由な会話をし、信頼関係を作る。しかし、オンライン授業では、授業開始時に同期型システムにログインすることや、学生間で個別に話すとその場にいる他の人全員に聞こえてしまうため、学生は極力必要なこと以外話さない傾向にあったようである。

学生同士の自然なやり取りができるように、授業前後に10分程度同期型システムを開放しておしゃべり時間を作ることを試した教師がいたが、協力者14は、たとえ授業時間内外に自由なおしゃべりの時間を設けたとしても、声が重なってあまり活発におしゃべりができないと述べていた。これには、学生の心理面だけでなく、ICT環境も影響していると考えられる。

(6) 学生のモチベーションが下がる

上記のような様々な要因が、「学生のモチベーションが下がる」ことに影響していたと考えられる。対面と違い、教師が教室全体を俯瞰できず、一斉発話の練習が減り、確認作業に時間がかかってしまうため、指名されていない学生の真剣さが薄れることがあった。また、その場で個別の訂正ができないため、書いたもの等を全体で共有して訂正するような場合、間違いを指摘された学生が傷つくのではないかと危惧するケースもあった。

(7) 出席管理が難しかった

オンライン授業では、学生のネットやICT環境によってうまくアクセスできないことがある。学生が遅刻をした場合に、「今日はネット環境が悪かった」と言われればそれを確認することは教師や学校側はできない。授業途中に同期型システムから落ちてしまい、その後戻って来ないケースもある。このような場合の出席をどうしたらいいのか悩むケースが見られた。

以上から、認知プロセス次元「1. 記憶する」に関する教室活動では、対面授業に比べ授業時間に時間がかかる上に、これまで対面でできていた様々なことができず、BORを利用するものの不便さがあることが、協力者の振り返りから見えてきた。そして、最も大きな問題点として指摘されていたのは、学生を俯瞰的に見ることができないことである。その結果、練習量が減ってしまい、課題が増え、学生・教師双方の負担になっている。また、対面と比べできないことが多いことから、授業の質がマイナス方向に変化したと協力者は感じている。加えて、学生のICT環境の差があるため、学習の機会に差が出てしまうことも危惧されていた。そして、これら全てのことが学生に影響し、モチベーションを下げる可能性がある

ことが示唆された。

7.2.4 「記憶する」KJ法分析まとめ

以上を踏まえ認知プロセス次元「1. 記憶する」でのオンライン授業の良さと問題点を見ていく。「記憶する」とは、本節の冒頭で示したように、言語刺激が短期記憶から長期記憶へ保管されることであり、そのためには繰り返し等の練習が必要である。授業の振り返りから、初級の「記憶する」に関する練習では、短期記憶を長期記憶にするための反復を伴うパターンプラクティスを中心に行われていた。

本論の分析から、記憶を促す練習においては、デジタル資料や実物、写真の使用、Kahoot!等のツールやBORの活用が効果的であることが示唆された。そして、チャットや共有ツール、BORの活用は、学生の心理面に作用しリラックス感を生むことがあり、教材のデジタル化やツールの活用はチームティーチングの情報共有に役立つ。練習にICTを活用することで、これまでにない練習が増えたことが、「記憶する」ことに効果的に作用する可能性がある。

一方、「記憶する」ためには、十分な練習が必要である。しかし、オンライン授業は、授業の様々なことに時間がかかり、対面では特別に意識しなくてもできていた活動ができない。BORには特有の不便さがあり、時間がかかってしまうことに影響していた。結果的に全体の練習量が減り、課題が増え、学生と教師双方の負担となっていた。

そして、教師が感じている最も大きな問題は、教室全体を見守れないことであった。対面では、学生の様子を見て、定着が十分でない場合は練習時間を伸ばしたりフォローしたりするが、オンライン授業ではこのようなことが難しい。特に初級の場合、学生が日本語で教師に質問をすることができないことがあるため、教師は学生の機微を拾い臨機応変に対応していると考えられる。しかし、オンライン授業ではそれが難しい。そして見えないことは、教師が学生の動向を見られないだけでなく、学生同士のやり取りが減りラポール形成に関わる。そのため、学生同士の自然な会話が減ったが、これには学生のICT環境の差も影響している。以上のような要因が、学生のモチベーションを下げってしまうことや、学習の機会が均等ではなくなることを協力者は危惧し、授業の質がマイナス方向に変化したと感じていた。

第3節 認知プロセス次元の分析2：「理解する」

7.3.1 「理解する」に見られた教室活動

初級レベルの認知プロセス次元「理解する」では、新規項目の導入と説明、そして学生のアウトプットに対する教師のフィードバックが行われていた。改訂版タキノミーの「理解する」は、「口頭、書かれたもの、図によるコミュニケーションを含む、授業におけるメッセージから意味を構成する」（石井, 2020, p.474）。そのために、解釈、例示、分類、要約、推論、比較、説明といったことを行う。本論の調査からは、図や実物、動画等を使い教師が導入を行い、学生はそれを推測し、解釈し、母語との比較を行ったりしていた。

7.3.2 「理解する」ための活動から見るオンライン授業の良かった点

認知プロセス次元「理解する」で見られたシンボルマークと表札数は表7-5の通りである。現れた大シンボルマークとしては、*カメラとマイクの使用*と*同期型オンライン授業の良か*

った点、教師の利便性が高くなる、学生が自分のペースで学べる、授業が変化したことによる時間の有効活用の5つだった（図7-4）。

表 7-5 認知プロセス次元「理解する」の良かった点に見られた項目

大シンボルマーク	中シンボルマーク	小シンボルマーク	表札・ラベル数
カメラとマイクの使用	学生の声がよく聞こえる		2
	なし		2
同期型オンライン授業の良かった点	デジタル資料が便利	スライドが便利	3
		なし	1
	ツールの活用で効果的な授業に		6
	なし		3
教師の利便性が高くなる	操作性が良い		2
	なし		2
学生が自分のペースで学べる	なし		2
授業が変化したことによる時間の有効活用	なし		2
なし			1
総表札数			26

(1) カメラとマイクの使用

カメラとマイクの使用は、認知プロセス次元「記憶する」と同様に、「理解する」でも現れ、授業するにあたり、「カメラとマイクがあれば問題はない」とのことだった。カメラがあれば、教師は学生を「目で確認できる」。それだけでなく、カメラがあった方が学生も授業が楽しめるという意見があった。マイクも同様で、「声がよく聞こえる」ことから、学生の様子がわかる。練習の際には、「発音の間違いに気がつきやすい」ことも良い点であるとされた。

(2) 同期型オンライン授業の良かった点

認知プロセス次元「理解する」のオンライン授業の良かった点としては、【デジタル資料が便利】、【ツールの活用で効果的な授業に】という2つの大きな項目があり、実物が使えることや、アナログな手法を使うこと等も授業にとって良かった点として挙げられた。

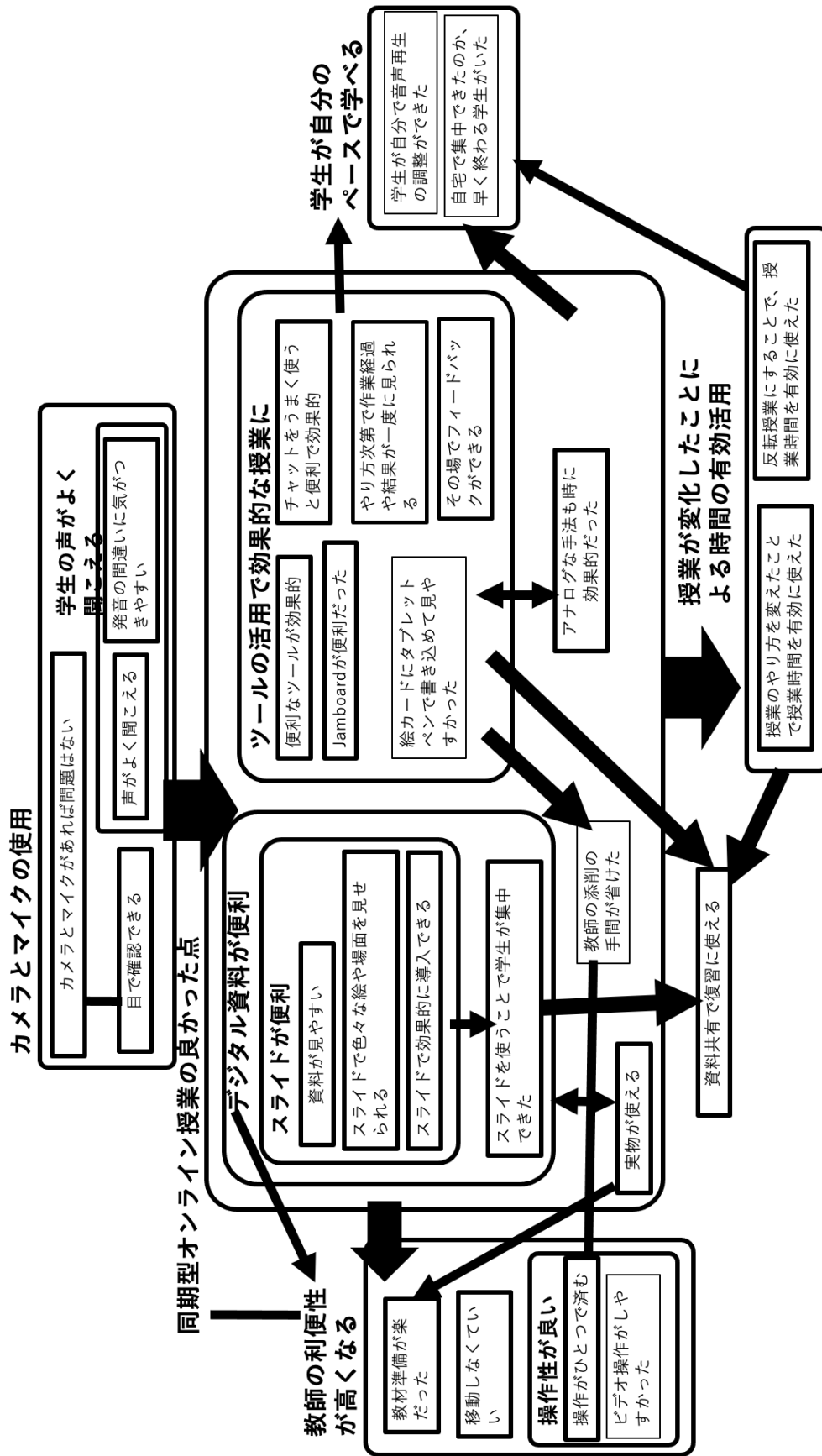


図 7-4 「理解する」のための活動から見るオンライン授業の良かった点

【デジタル資料が便利】

[スライドが便利]

デジタル資料は、「記憶する」と同様に学生にとって見やすい点が良いとされた（「資料が見やすい」）。初級では、物だけでなく動詞や文型を導入する場合にもイラストや写真等の視覚資料が用いられる。画面共有することにより字や写真が見やすくはっきり見えるため、視覚資料だけでなく漢字を大きく見せられる点も良かったようである。また、見せたいものはっきり見せられるのが良いという教師がいた。これらのことで、「スライドで効果的に導入できる」と感じた教師がいた。

そして、スライドにイラスト等を入れ色々な絵や場面を入れられるので（「スライドで色々な絵や場面を見せられる」）、多様な場面を見せることや説明に絵をたくさん使える点も評価された。

「スライドを使うことで学生が集中できた」

スライドは、使い方によっては効果的に導入でき、学生が集中できるという記述が見られた。対面授業の場合、座った位置によっては板書されたものが見えにくい場合があるが、オンライン授業の場合スライドを画面共有するとはっきり資料が見えるため、学生が集中しやすい可能性がある。

資料に関しては「実物が使える」が使えることが良い点に挙げられたが、これも「記憶する」と同様であった。教室にないものを使えることや、実際に使って見せられることが良いという点も「記憶する」と同じだった。部屋にあるものを使えるため、語彙を提示し意味を理解させるのに良かったようである。

【ツールの活用で効果的な授業に】

ツールの活用に関しては、「やり方次第で作業経過や結果が一度に見られる」ことや、「その場でフィードバックができる」点も良さとしてされた。ツールを使うことで全員の答えが見られるため、誰が間違えているかがわかりすぐ訂正できる。チャット等を使うと全員の答えを一度に見られるが、中には学校指定のシステムで全員のタイピング状況が見られるため個別指導が可能だというケースがあった。このように学生の理解の度合いを一度に見られる点が評価された。

その他、教師がタブレット PC とペンタブを使う便利さについて言及した教師がいた（「絵カードにタブレットペンで書き込めて見やすかった」）。オンライン授業では、手書きが難しく教師がその点について困難感を持っていることは調査 1 と 2 でも明らかになっているが、その問題は学生だけでなく教師側の手書きも含まれる。例えば文字学習であるが、対面では教師が板書しているところを学生が観察し、書き順を理解する。しかし、オンライン授業では教師もキーボードでの入力になり、学生は文字の形のみ認識する。フォローアップインタビューの中で、対面になり学生に字を書かせてみたところ、教師が思っていたより書き方をマスターしていない学生が多かったというコメントがあった。しかし、教師がタブレット PC とペンタブを使えば、オンライン授業で教師の手書きを取り入れられ、学生が書き方を学ぶことができると考えられる。

そして、「記憶する」と同様に Jamboard やチャット機能が便利だったようである（「Jamboard が便利だった」「チャットをうまく使うと便利で効果的」）。これらは、授業中には自分が作業をしながら、他の学生が書いたもの等を見ることができ、その上活動した記録が残るため授業外に見返せる。自分と他の学生との作業を比較することは理解につながると考えられ、利用によっては効果的に授業ができる可能性がある。

「アナログな手法も時に効果的だった」

他方、デジタルツールだけでなく、アナログな手法を使い効果を感じた教師がいた。イラスト以外は実際のホワイトボードに板書したところ、学生からの評価が良かったというケースがあったが、スライドははっきり見える反面、すでに準備されているものを見るだけで単調になってしまうことがある。スライドでもその場に応じて追加入力ができるが、手書きの方がライブ感があり学生の興味を引けるのかもしれない。

また、あえて画面共有をせず、カメラに実物を近づけてみせ、そのことで教師が機器操作のストレスを感じずに授業ができたという声もあった。これは、学生の認知プロセス次元とは関係なく、教師にとっての利点に当たるものであろう。オンライン授業というデジタルツールを使わなければならないと思いがちであるが、手書きや実物を見せるというアナログな手法も、使い方によっては授業にメリハリを生むことができると考える。

「教師の添削の手間が省けた」

そして、上記のようなツールの導入が、「教師の添削の手間が省けた」ことに影響していると考えられる。これも、学生の認知プロセス次元とは関係なく、教師にとっての利点に当たるものであろう。

（3）授業が変化したことによる時間の有効活用

まず、「授業のやり方を変えたことで授業時間を有効に使えた」であるが、スライドやツールの活用等が授業に変化を生み、授業が変化したことで時間を有効活用できるようになったケースがあった。例えば、これまで学生に書かせていたものをチャットやフォーム等に入力させたり、書かせる課題を宿題にしたことで、授業に時間的余裕が生まれた。その結果、学生のアウトプットに対してのフィードバックに時間をかけられるようになった。アウトプットや課題を共有ルールで提出させることで、教師が一元管理でき、教室でフィードバックする時にまとめて見せることができる。他者の書いた良い例等を知ることは、自分の文に対しての正解・不正解のフィードバックを見るより学びが深いと考えられる。

反転授業を取り入れたことも、時間の有効活用につながった（「反転授業にすることで、授業時間を有効に使えた」）。反転授業とは、日本語教育でいうところの導入部分等を動画として授業時間外に取り出し、学生が事前に視聴してくることを前提とした授業のことである。反転授業のメリットとしては、授業内の導入にかかる時間を練習や活動時間に活用できること、そして、学生は自分のペースで動画を視聴でき、授業前だけでなく復習としても動画を活用できることから、理解を深めることができる点等がある。

「記憶する」では、オンライン授業では時間がかかり練習時間が減ることが指摘されたが、ツールをうまく活用し、反転授業を取り入れれば、その問題を解決できる可能性があること

が示唆された。

「資料共有で復習に使える」

この項目は、どの島にも入らなかったが、デジタル資料やツールの使用、反転授業の導入との影響があると考えられる。オンライン授業で使ったスライド資料や学生が記入したものの等の学習の記録は、オンライン上に蓄積される。そのため、授業外で学生が復習に活用できるメリットがあった。本に載っていないことを織り込んでスライドを作り授業内で使うだけでなく授業後に見られるようにしていた協力者は多かった。また、欠席者が資料を見られることも利点とされた。これまでも授業用資料をスライドで作っていた教師はいたと思うが、それは授業で投影するだけで、授業後に学生に共有されていなかったのではないかと思われる。しかし、オンライン授業に伴い、様々なデータの共有方法が知られるようになり、授業で使った資料を授業内外で共有できるようになった。そのことにより、学生の学習の機会が増え、授業で理解できなかったことを復習しやすくなった様子がうかがえた。

(4) 学生が自分のペースで学べる

対面では、教師がクラスコントロールをし、学生は一斉に行動することが多い。オンライン授業でも同様だが、物理的に教師と学生の距離が離れているため、学生自身に何かをしてもらうケースが出てくる。例えば、対面での聴解練習は教師が音源の再生をコントロールするが、オンライン授業で音声を学生に配布した場合は、授業中に「学生が自分で音声再生の調整ができた」。音量の聞きやすさは学生により異なることから、自分が聞きやすい音量に学生がコントロールできることは、理解の助けになると考えられる。また、自宅から授業に参加する場合、他者を気にせずに学べるからか、集中力が高まった様子がうかがえた（「自宅で集中できたのか、早く終わる学生がいた」）。全ての学生が自律的に学べるわけではないが、他者のペースに影響されず自分のペースで学びたい学生は一定数いるだろう。そのような学生は、自宅から他者の様子があまり見えない状態で学ぶことは、マイナス面ばかりではなかった可能性がある。

(5) 教師の利便性が高くなる

最後の利点は、教師の利便性が高くなるという点である。これは、学生の認知プロセス次元とは関係なく、教師にとっての利点に当たる。しかし、協力者は、これをオンライン授業の利点と捉えており、認知プロセス次元「理解する」の中で現れた。これには、導入のための準備が関係していると思われる。

これまで教師は、教科書等の荷物を抱え学校に通っていたが、同期型のオンライン授業は自宅からできるため「移動しなくていい」。授業のためには、教科書だけでなく時に追加資料やレアリア、写真、イラスト等を持ち歩くことがある。非常勤教師の場合、1日に2校の掛け持ちをすることは珍しくなく、重い荷物を持ち、移動することは、手間と時間がかかる。しかし、オンライン授業では自宅から授業を行えるため、教師の利便性が高まったと考えられる。

また、「記憶する」と同様にスライドを使うことが多くなったことや、自宅にある実物を使えることから「教材準備が楽だった」。そして、多くのことがシステム上でできることか

ら、「操作がひとつで済む」。中にはビデオ操作がしやすかったというコメントもあり、同期型システムの使い方に慣れさえすれば、色々な機器を使わずに授業ができる点は、教師にとって便利だったようである。

以上から、初級レベルの認知プロセス次元「理解する」では、「記憶する」と同様に、実物やスライド資料やツールの活用が学習項目の理解を手助けしていたと考えられる。授業においては、デジタルツールだけでなくアナログの手法を使うことにも一定の効果がある。そして、資料の共有や授業のやり方を変えたこと、反転授業を取り入れたことから、授業時間を有効活用することができ、練習の方法が多様になり、学生が自分のペースで学べたことも、理解の促進を助けていたと思われる。学生の理解とは直接的にはつながらないが、教師の利便性が高くなるという副次的な利点があった。

7.3.3 「理解する」ための活動から見るオンライン授業の良くなかった点

次に認知プロセス次元「理解する」の教室活動では、シンボルマークと表札は以下のようであった(表 7-6)。そして、**カメラやマイクを使用しない、オンライン授業の良くなかった点、学生のメンタル面への影響**という3つに分けられた(図 7-5)。

(1) カメラやマイクを使用しない

カメラやマイクの未使用は、「理解する」でも、教師と学生双方に不自由さが生じる。教師側としては、学生がカメラを使用しないことにより学生の様子が見えない(「カメラオフで学生の様子が見られない」)。学生側の問題としては、「カメラやマイクがないとグループ活動ができない」。中にはマイクすらない学生がいたことがあり、そのような学生は聞くだけになってしまい練習に参加できなかったケースがあった。カメラやマイクは物理的なことだが、日本語のオンライン授業では重要である。日本語の授業は、主に講義を聞く授業と違い、新規学習項目の導入であっても、ただ聞いているだけではなく、発話等の反応が求められる。そして、教師は学生の反応を確かめながら、導入から練習へと進んでいく。学生にマイクがない場合は、教室活動に参加できず、カメラがなければ教師は学生の様子を確かめられない。カメラとマイクがない問題は、**同期型オンライン授業の良くなかった点**に強く影響していると考えられ、特に、【学生把握ができない】ことには直接影響していると考えられる。

(2) 同期型オンライン授業の良くなかった点

良くなかった点は、【デジタル資料の不便さ】【学生把握ができない】【オンラインではできないことがある】【宿題の問題】【授業に時間がかかる】【学生の ICT スキルが足りない】【学生同士も見えない】、そして【資料と学生の問題】に大きく分けられ、その他いくつかのラベルがあった。

表 7-6 認知プロセス次元「理解する」の良くなかった点に見られた項目

大シンボルマーク	中シンボルマーク	小シンボルマーク	表札・ラベル数
カメラやマイクを使用しない	なし		2
同期型オンライン授業の良くなかった点	デジタル資料の不便さ	臨機応変にできない	2
		なし	2
	オンラインではできないことがある	できない活動	4
		発話練習	2
		聴解の難しさ	2
		なし	2
	授業に時間がかかる	なし	2
	学生把握ができない	なし	3
	宿題の問題	なし	2
	学生同士も見えない	なし	2
	学生の ICT スキルが足りない	なし	3
	資料と学生の問題	なし	3
なし		4	
学生のメンタル面への影響	なし		2
総表札数			37

【デジタル資料の不便さ】

[臨機応変にできない]

初級の授業では、文字語彙の練習でフラッシュカードを使う。スライドでもフラッシュカードは作れるが、再生順番は固定されており、紙のフラッシュカードのように適宜順番を入れ替えて見せることができない（「フラッシュカードでランダムが使えない」）。また、スライドは板書と比べて文字を1つだけ大きく書いたりすることは手間がかかり、フォントの問題がある。そのため「板書のように臨機応変にできない」。日本語の動詞には3つのグループがあり、それぞれに活用が異なる。文型の導入では、同じグループの動詞を繰り返し、ある程度、活用方法を理解してから、3つのグループの動詞をランダムに提示し、定着を促す。スライドの場合、このようなことができない点が理解の促進にマイナスであるとされた。

また、これは Zoom のシステム上の問題かもしれないが、「CD を画面共有で再生すると他の資料が見られない」。例えばモデル会話の練習をする際には、まず内容を理解させるために、スクリプトを見せながら会話を聞かせることがあるが、このようなことができないということである。対面では、CD を聞きながらホワイトボードの板書を見るといったことが

できる。しかし、同期型システム上では、共有できる資料はひとつに限られる。そして、これは学生の認知プロセス次元とは関係がないが、デジタルの「資料作りに時間がかかる」ため、資料作成が教師の負担になったことがうかがえた。

【学生把握ができない】

学生把握ができないは、「学生の様子がわからない」、「学生が理解しているかわからない」に二分されるが、「カメラオンでも表情がわからなかった」という1例があった。学生の反応がわからないことはもちろんのこと、学生がどのように手元の教科書を見ているか、どのようにCDを聞いているかは画面越しからは見ることはできない。そしてこれは、学生がカメラを使用していると同様だったと考えられる。学生がカメラを使用していると、その学生が授業に参加している確認はできるが、同期型システムの限界及び学生側のカメラの解像度や回線状況、また学生人数により学生の表情まではつきり見ることができないことがある。そのため、対面授業のように学生の機微を拾うことができず、理解しているかどうかを目視で確認することができなかつた。

【オンラインではできないことがある】

オンライン授業ではできないことに関しては、[できない活動][発話練習][聴解の難しさ]の3つが見られた。

[できない活動]

オンライン授業でできない活動としてあげられたものは、「文字習得ができない」、「その場で書いたものをチェックできない」、「体を使った練習ができない」、「こそあどの指示が難しい」、「その場その時の話題を使えないことがある」に分けられた。

「文字学習ができない」

日本語は、ひらがなカタカナ漢字という3つの文字種があり、ほとんどの初級レベルの教科書に最初から使用されている。日本語能力試験のN5でも同様であり、学生には入門期に文字を習得することが求められる。そのため、同期型のオンライン授業では文字学習ができないことを問題視した教師が多かった。その原因としては、手書きの練習を教室内でほとんどできなかったこと、そのため、書き練習の時間が足りなくなっていた。その結果、書かせると書くことに時間がかかってしまい、中には、学生が自分が思っていたよりも文字習得ができていないことに対面になるまで気がつかなかつたということがあった。

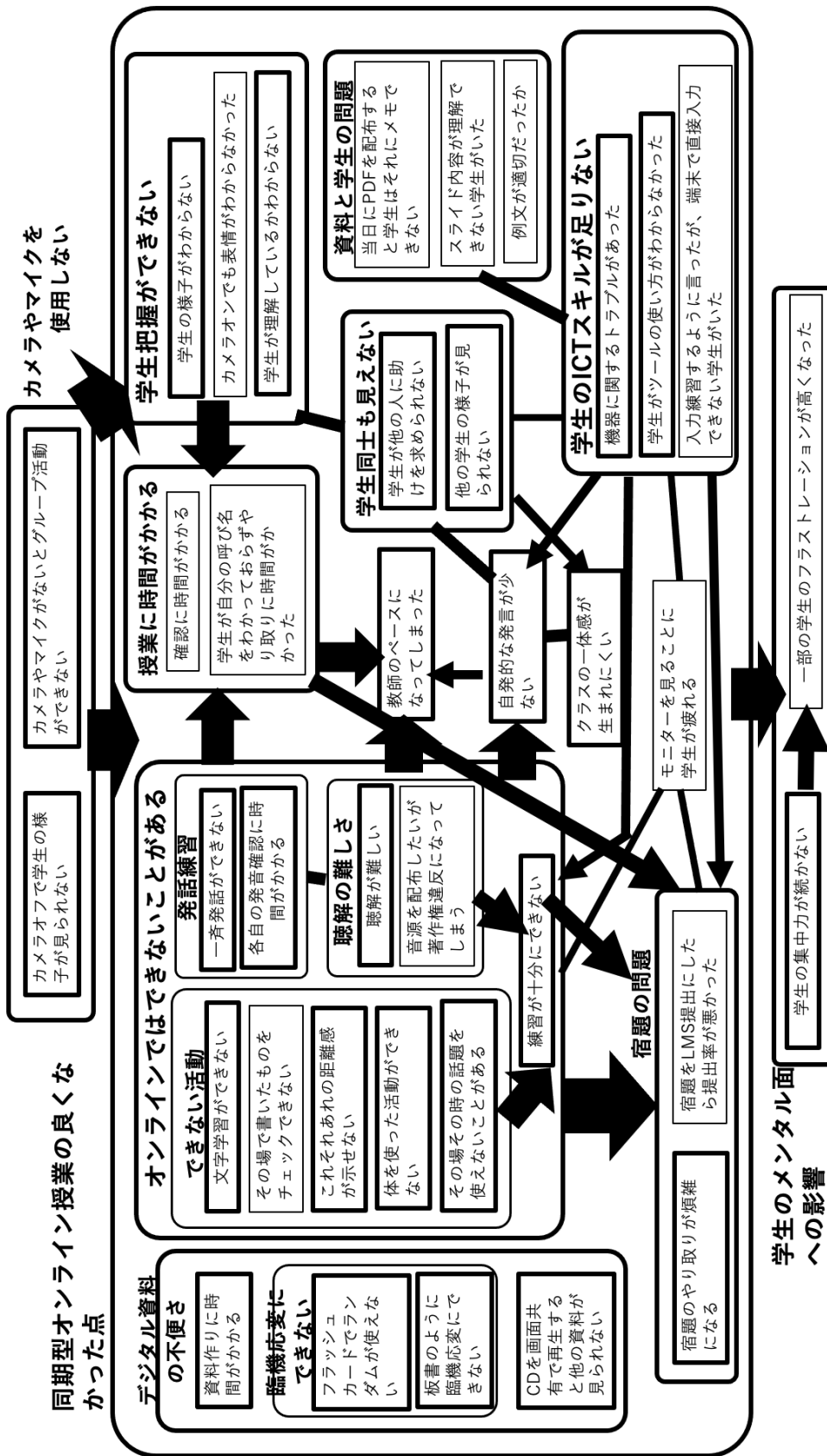


図 7-5 「理解する」ための活動から見るオンライン授業の良くなかった点

「その場で書いたものをチェックできない」

また、初級レベルでは、段階的に漢字を覚えるために、毎日、もしくは週一程度で手書きの漢字テストをすることが多い。しかし、オンライン授業では手書きのテストが難しく、フォームを使った選択肢テストになってしまう。そのため、テストをすることにあまり意味がないと考え、漢字テストを行わなかったというケースがあった。

文字、特に漢字の習得には「記憶する」ための反復練習が必要である。しかし、このような反復練習は授業時間外に自律的に行うことが多いだろう。一方、教室で書かせる場合は、その時間内で記憶させるというよりは、学生が文字や書き方を理解しているかを、書かせることによって教師が確認していると考えられる。また、「記憶する」の問題点では、学生も教師の手書きが見られないということがあったが、学生は漢字の書き方を理解するために、教師の板書の書き方を参考にしていることがあるだろう。このような、教師、学生双方がお互いの手書きの過程を見られない点が、根底にあると考えられる。

文字学習に関連する項目として、学生が書いたものをその場で確認したりできないということもあった。カメラ越しには学生の手元が見られないため、学生がきちんと書いているのか、書けているのかが見られない。書いているところだけでなく書いたものもカメラ越しでは見えづらい。このことは、文字習得だけでなく、短文を書くような練習も同様であった。

「体を使った活動ができない」

オンライン授業では、カメラの枠に入らないとまらないため、教師も学習者も体の動きを使うことができない。教師は授業中に口頭だけでなくノンバーバルな動きで学生に指示を与えることがあるが、同期型システムでは、体の動きを使って指示する、指差して指示するようなことができない。日本語の拍の感覚を掴むために、教師と学生と一緒に手を叩きリズムを利用することがあるが、そのようなこともできなかった。

「これそれあれの距離感が示せない」

「体を使った活動ができない」に関係することとして、「こそあど」の導入と練習がオンライン授業では難しいということがあった。「こそあど」とは、「これ・それ・あれ」や「この・その・あの」という何かを指し示すためのもので、相手と自分の距離感が重要である。対面では、実際にものを持ったり遠くに置いたりして距離感を示し、学生の理解を促すが、カメラ越しではそのようなことができない。特に、「あれ」は話し手・聞き手双方から距離が離れているものを指す。そのため、「『あれ』は画面では示せない」ということがあったようである。

「その場その時の話題を使えないことがある」

学生が居住地から授業にアクセスしていることと、事前に資料を作り込んでいることから、その場に合わせた話題を使えないことがあった。例えば、天気に関して導入したい場合、対面では全員が同じ場所にいるため、教師が「今日は晴れています」と言った場合、それを全員が体感し理解することができる。しかし、オンライン授業では学生のいる場所の天気は異なるため、共通認識が使えない。同様に資料は事前にスライドで作ってあるため、その場の話題を拾って使うことができない不便さがあったようである。

[発話練習] と [聴解の難しさ]

「一斉発話ができない」ことは先行研究からも指摘されているが、実際に授業を行なってみて改めてその難しさを教師は感じていた。中には、学生の発話確認ができないので、聞き取りができていないか確認する活動になってしまうと、活動の質が変わったことに言及した教師がいた。また、「各自の発音確認に時間がかかる」という問題があった。一斉発話ができないため、学生の発音を確認したい場合は個別に確認するしかなく、どうしても時間がかかってしまうようである。

そして、オンライン授業での聴解は、教師が音源を再生して学生に聞かせる場合や、音源を配布して学生各自が再生する場合の両方に、一定の難しさがあった。まず、教師が音源を再生する場合、画面共有を使って学生に聞かせる場合の「音量や音質がちょうどいいかわからない」。そして、あえて画面共有を使わずに、コンピュータで再生した音をマイクを通して聞かせた場合も「適切な音量がわからない」。教師が自分のコンピュータで音源を再生し学生に聞かせた場合、画面共有であるなしに関わらず、タイムラグの発生により音が届くタイミングにばらつきが生まれ、回線状況の影響で音が明瞭に聞こえない場合がある。このことに関して補足の記述で協力者6は、「オンラインでCDを一斉に聞かせることに意味があるのか」という疑問を書いていた。

そして、学生に音源を配布して教師の指示により再生してもらうことを試みた教師がいたが、この場合には「音源が再生できない学生がいたり」、「全員が同じところが聞けるとは限らない」という問題が起こった。音源配布に関しては、「音源を配布したいが著作権違反になってしまう」とやりたいものの行わなかったケースがあった。前述したように、CDの音源を教師が画面共有すると他の資料が見せられず、回線の問題で音が途切れて聞こえてしまう問題があった。そのため、音源を学生に配布しそれぞれに再生させたいと考えた教師がいたが、市販の教材には著作権の問題があるためそれはできなかった。そのような事情も、聴解の難しさに影響した可能性がある。

「練習が十分にできない」

そして、上記の様々なことが影響し、「練習が十分にできない」。例えば、新たな動詞の活用を導入した場合、対面では各自に書かせて定着を促進させることがある。そして書いている間に教師が机間巡視し個別確認をし、その後に口頭運用練習を行う。しかし、同期型のオンライン授業では書いたものを教師がその場で確認できないことから、口頭練習後に書く練習を宿題にした教師がいた。そのため、教室で練習する際にはまだ作り方が頭に入っていない状態で練習しなければならなかった。後述するように、同期型のオンライン授業では、学生の作業確認が目視できないことや一斉発話練習が難しいことなどできないことがあるため、練習をどのように行うかが、効果的に同期型のオンライン授業を行うために重要な点であることが示唆された。

以上が、【オンラインでできないことがある】に見られた項目である。次にその他の中シンボルマークを見ていく。

【宿題の問題】

【オンラインではできないことがある】の「その場で書いたものをチェックできない」ことや「練習が十分にできない」ことから、定着や理解のための練習が足りないと教師は感じたようで、授業時間外の課題が増えていた。対面において課題は主に紙であったが、同期型のオンライン授業ではデジタルのやり取りになる。文字学習だけでなく短文を書くような課題でも、手書きに関しては学生が紙に書いたものを写真に撮って教師にメール等で送付し、教師はそれを添削していた。タブレット PC を使いデジタルのまま添削をした教師はさほど多くなく、教師は学生が送付したものをプリントアウトし添削、それを PDF 等にして返却していたことが多く、かなりの手間がかかっていた（「宿題のやり取りが煩雑になる」）。

また、LMS を使った教師がいたが、物理的な紙のやり取りがないためか、LMS を使うことに学生が慣れていなかったためか、「宿題を LMS 提出にしたら提出率が悪かった」。LMS の利用は教師と学生双方の手間を省くことができるが、提出が簡便になるからといって提出状況が良くなるとは限らない。これには、後述する「学生の ICT スキルが足りない」ことが関係している可能性がある。

【学生同士も見えない】

【学生把握ができない】では、教師が学生のことを目視できないことが問題とされたが、この問題は教師と学生間だけでなく、学生同士も同様だった。対面で学生は、活動のやり方や自分が聞き取れなかったこと等を隣の人や同じグループの学生に聞くことは多く、周りの様子を見て次に何をするか理解することもある。学生同士のこのようなやり取りに関して、教師は授業に支障がなければ聞き流し、それにより授業が滞りなく進行する場合は少なくない。しかし、オンライン授業では口頭で他の学生に質問すれば同期型システムにアクセスしている全員に聞こえてしまい、学生同士が個人的にチャットを使っても、後で教師が見ることができる。以上のようなことから、教室内での学生間でのやり取りが減った（「学生が他の人に助けを求められない」「他の学生の様子が見られない」）。

そして、学生把握ができないことは、以下の2つの点に大きく影響していると考えられる。ひとつは、対面よりも授業に時間がかかることであり（「授業に時間がかかる」）、もうひとつは授業が教師のペースになってしまったことである（「教師のペースになってしまった」）。以下、それぞれを見ていく。

【授業に時間がかかる】

学生の様子が見えないことや作業途中の経過を見られないこと等から、何事にも「確認に時間がかかる」。また、「学生が自分の呼び名をわかっておらずやり取りに時間がかかった」とコメントした教師がいた。同期型システムでは視線やノンバーバルコミュニケーションが使えないため、学生の指名に際して名前を呼ぶ必要がある。学生の名前は、母語と日本語での発音が一致しないため、特に初級では自分の名前が呼ばれたと認識できないことや、同名の学生がいる場合等識別が紛らわしい場合がある。そのような場合、対面では教師が学生を手で指し示す、視線を送る等して、学生に「自分が当てられている」ことを気づかせようとする。しかし、同期型システムではこのようなノンバーバルコミュニケーションを活用することは難しい。そして、このようなことが授業時間を圧迫してしまうと考えられる。以上

から、同期型のオンライン授業は、対面と同じスケジュールを進めていこうとすると練習時間が不足し、学習が十分に行えない可能性があることが示唆された。

「教師のペースになってしまった」

学生把握ができないことやオンラインではできないことがあること、練習が十分でないことから、学生の授業への関与度が下がり、授業が「教師のペースになってしまった」と感じた教師がいた。繰り返しになるが、カメラとマイクのオンオフ問題や回線の問題があり、教師は学生の反応を確認しながら授業を進められない。加えて、オンラインではできない練習があり、その上、思わぬことに時間がかかってしまう。対面と比べ、教師は学生の反応から理解したかどうかを確かめられず、自己判断で授業を進めるしかない。そのため、単調な練習になりがちだったと反省をしている教師がいた。

「自発的な発言が少ない」

教師のペースになりがちなことに加え、学生からの自発的な発言が減ったと感じた教師がいた。対面では学生は授業の様子を見て話題を発展させたり、他の学生に助け舟を出したりする。しかし、同期型のオンライン授業ではそのような自然な会話が生まれにくく、「学生の自由な発言ができず、自主性を発揮できない」。自然な会話だけでなく質問もしにくいということがあるようで、授業中は「教師の質問に答えるだけで、学生からの質問は休憩時間の時だけだった」ということがあった。「自発的な発言が少ない」ことは、上記の授業が教師のペースになってしまうことに影響していることや、次の「クラスの一体感が生まれにくい」につながっていると考えられる。

「クラスの一体感が生まれにくい」

クラスの一体感に関しては、「反応がわからず一体感がない」ため、「クラス・ダイナミクスが生まれにくい」というラベルが見られた。クラス・ダイナミクスはグループ・ダイナミクスと同義で使われる。グループ・ダイナミクスとは、集団と個人の相互作用によって起こる影響や効果のことであり、当事者が自覚できることもあるが無自覚な場合もある。グループ・ダイナミクスがうまく働くと、そこに参加している各自のモチベーションを高めることができ、集団として目標を達成しやすくなり、日本語の授業でも、良い授業の条件としてグループ・ダイナミクスは意識され、教師のビリーフに影響を与えることがある（小澤他，2013）。しかし、オンライン授業では、前述したように「学生同士も見えない」ことや「自発的な発言が少ない」ことから、グループ・ダイナミクスが生まれにくいと考えられる。そして、助け合いのようなことが行われず、学生の理解にマイナスに影響している可能性がある。

また、中国から参加した学生は Kahoot! を使用できないため、Kahoot! を使ってゲーム的に練習をした時に、教師が画面共有で見せた画面を見て辛うじて○×のジェスチャーで答えるしかなく、参加している一体感が出ずに残念そうだったというケースがあった。学生の ICT 環境や ICT スキルによって関与度が下がってしまうことも、この問題に影響していると考えられる。

【学生の ICT スキルが足りない】

学生の ICT スキルが足りず、授業に影響していると考えている教師は少なくなかった。30 代以下の年代は、デジタルネイティブであると言われている。デジタルネイティブとは生まれた時からデジタル機器が身近にある世代のことである。しかし、デジタルネイティブだからと言って、教師が用意したツールを全員がすぐに使えるとは限らないだろう。そのため、教師が授業で使用しようと準備したものの、「学生がツールの使い方がわからなかった」。例えば、フォームを使えない学生がおり、回答を画像で提出してきたケースがあり、フォームに関しては、最初にフォームの使い方をアナウンスすべきだったと記述した教師がいた。スライド資料に関しては、共有したスライドを教師の説明のタイミングに合わせて学生に操作し見てもらおうとしたが、学生のコンピュータに Microsoft 社のパワーポイントが入っておらず、アニメーションを利用できなかったというケースもあった。

オンライン授業において、授業中にチャットを利用することは効果的であることが本調査から示唆されており、手書きの代わりにキーボード入力をすることは有益であると評価されているが、初級レベルでは日本語入力の問題がある。初級の場合は日本語の入力が身につけていない学生が多く、授業の振り返りを見ると、「入力練習するように言ったが、端末で直接入力できない学生がいた」。その上、海外から学生が授業に参加している場合、コンピュータが日本語入力に対応していない場合がある。以上から、オンラインで授業を行う場合、ツールの使い方の説明や日本語のキーボードが使用できるかの確認、入力練習等を行う必要があると考えられる。

そして、機器トラブルの問題では、授業中に機器トラブルが発生しても学生が自分で機器トラブルに対応できず（「機器に関するトラブルがあった」）、授業に参加できなくなることがある。しかし、限られた授業時間の中で、教師が学生側の機器操作のトラブルに対応するには時間的にも技術的にも限界があり、そもそもそれは「日本語教師」の仕事なのかという疑問が浮かぶ。

【資料と学生の問題】

学生側の問題としては、資料と学生の関わりがあった。対面授業であれば学生は教科書を持っており、当日に追加資料を紙で渡すことができる。しかし、オンラインの場合、資料は PDF 等デジタル資料になるため、当日に配布した場合、学生側で印刷が間に合わず資料に書き込みができない（「当日に PDF を配布すると学生はそれにメモできない」）。中には、学生がプリンターを持っていないことが多い、ノートを作るように指示しても実際に作るかどうかは学生次第になってしまうという声が聞かれた。このような場合、学生は教師の説明に関してメモを取ることもなくただスライドを見ているだけになってしまっていた可能性がある。

認知プロセス次元「理解する」の授業について、スライドが学生の理解を促進することに寄与するという点が良いとされたが、上記のように今どこを見なければならぬのかがずれてしまうと、学生は混乱し、むしろ理解の妨げになるだろう。また、単に画面上の資料を眺めているだけでは学びとして十分ではない。

加えて、「スライド内容が理解できない学生がいた」ケースがあった。資料作成については、「例文が適切だったか」という自己疑問を持っていた教師がいた。しかし、これらはオ

オンライン授業だけに言えることではなく、対面でも同じことが言えるのではないだろうか。これまで授業でスライドを使ったことがなかった教師にとって、オンライン授業で資料をデジタル化したことが、改めてこの点に気がつききっかけとなったのかもしれない。

また、補足説明に「画面共有の時、どこを何を見ているかしっかり確認することが必要」ということがあった。【学生把握ができない】に関連することだと言えるが、対面では教師はどの学生がきちんと教科書を見ていないかを目視し、その都度見るように指示する。しかし、学生がカメラをオフにしている場合は学生の様子は目視できず、カメラをオンにして画面共有されているモニターを見ているように見える場合も、教師が見て欲しい箇所を見ているとは限らない。結果的に学生が何をしているかわからなくなり、スライド内容が理解できなくなるようなことにつながったかもしれない。

資料作りに関しては、スライド資料は便利だが工夫が必要であるというものがあった。文法を理解させるにはスライドの工夫が必要であり、スライドでの導入や練習に一手間必要であると感じた教師がいた。ビジネスシーンにおいて、見やすくわかりやすいスライド作成は以前より重要視されており、様々な本が出版されている。ビジネス資料の作り方が参考になるのか、教育、特に語学教育において学生にとって理解しやすいスライド資料はどのように作成したらいいのかは、今後の課題になるかもしれない。

(3) 学生のメンタル面への影響

[学生の集中力が続かない]

以上のような様々な要因が学習者の集中力に影響し、学生の集中力が途切れてしまう様子がうかがえた。対面でも学生の集中力は途切れることがあるが、オンライン授業の場合、確認作業に時間がかかり授業が間延びしてしまうことや、一斉発話や手書きができない等練習が単調になってしまうこと、学生間のやり取りが減ってしまうことに加え、学生側のICT環境やスキルによって問題が発生すると、授業中の学生の集中力が削れてしまう。また、教師が画面共有する機器操作をする際にも学生の集中力が途切れる。加えて、確認作業が多くなったことから他の学生が発話しているのを聞いている時間が長くなり、集中力が切れるだけでなく「少しつまらなそう」という意見もあった。

そのため、「一部の学生のフラストレーションが高くなった」ということがあったようである。前述したように学生の多くはデジタルネイティブと考えられるが、それでもICT活用はそれぞれの学生により様々であると考えられる。加えて、長時間コンピュータやスマホを使って授業に参加することは身体的に負担であることは容易に考えられ（「モニターを見ることに学生が疲れる」）、一部の学生のフラストレーションが高くなった。

以上から、初級レベルの認知プロセス次元「理解する」に関する教室活動では、「記憶する」と同様に、デジタル資料には不便さがあり、対面授業に比べ授業時間に時間がかかる上に、これまで対面でできていた様々なことができなかつた。特に、文字習得に関わること、発音や聴解練習、体を動かす練習等ができなかつた。そして、教師は教室活動中に学生の様子を観察し理解度を把握することができなかつた。見えないのは学生同士も同様で、クラスの一体感が生まれにくく、学生の発言が減った。その結果、授業が教師主導になりがちで、宿題が増えていた。しかし、手書きのものはやり取りが煩雑になり、LMSを使うと学生の

提出状況が悪くなった。学生の ICT スキルに差があることが、上記のような授業内でのやり取りや宿題の提出に影響していると考えられる。そして、授業中の問題や課題の増加等が学生のメンタル面に影響し、授業中に学生の集中力が続かず、一部の学生の同期型のオンライン授業へのフラストレーションを産んでいた可能性がある。

7.3.4 補足説明で見られた反省点と授業改善のアイデア及び授業に対する工夫の必要性

認知プロセス次元「理解する」の補足コメントからは、主に教師の反省点と授業改善のためのアイデア、そして授業に対する工夫の必要性が述べられていた。

まず、反省点であるが、単調な練習ばかりになったこと、フォームの使い方を最初にアナウンスすべきだったという前節の分析と重なる点がある。興味深い点としては、学生はキーボードでの文字入力できていたため、手書きの習得ができていなかったということに気がつかなかったということがあった。同期型のオンライン授業は緊急措置であり、授業内での手書きのプロセスが見守れないこと、添削の煩雑さ等もあり、手書きでの漢字指導に時間が十分に取れなかったと考えられる。

反省点に関しては、授業中のやり取りに関する項目も見られた。ひとつは、質問機会を作ることであり、もうひとつは口頭練習に関することである。まず、質問に関しては、前節で述べたように、同期型のオンライン授業では教室内の自然なやり取りが減るが、その中には学生からの質問が含まれる。学生からの質問は、質問した本人が学んでいることに対して理解を深められるだけでなく、周囲の学生にも同様の作用があると考えられる。もちろん、対面でも全員の前で教師に質問を投げかけることに恥じらいを感じる学生はいる。しかし、そのような学生は教師が机間巡視をしている時に個人的に質問する時間がある。しかし、オンライン授業ではシステムの問題があり、そのような個人的な質問をする機会がなかなかない。また、オンライン授業では学生間のやり取りが少ないため、自分以外の学生がどのような人たちなのか、教師だけでなく学生もわからないという不安があるだろう。そのため学生の質問が減り、どこで学生がつまずいているか教師は気がつけない。学生の回答を見た時に初めて問題に気がつくことがあり、「回答途中でも挙手させヘルプした方が良かったか」と考えた教師がいた。

また、定着のための練習時間が十分でないことが分析から明らかになったが、そのようなことがないように、「個人の口慣らし時間があった方が良かったかもしれない」という意見もあった。練習時間の十分な確保は、オンライン授業の大きな課題と言えるだろう。

次に、授業の改善案であるが、前節のシンボルマークやラベルに対応する項目が見られた。例えば、「教室のホワイトボードに板書して、それをカメラで写したらどうか」は、【デジタル資料の不便さ】を解消するための方法として考えられている。「挙手ボタン等を使うことで発言がスムーズになるかもしれない」や、「見ているものをその都度確認すると、発言量が増やせないか」というのは、「練習が十分にできない」ことや「自発的な発言が少ない」ことへの対応と言える。そして、「発言者に対する反応は大きい方が良さそう」は、「クラスの一体感が生まれにくい」ことを鑑み、教師だけでなく学生同士もリアクションを大きくすることで感情伝達を試みられないかと考えていることがうかがえる。

最後に、授業に対する工夫の必要性である。これには、資料と評価についての工夫が言及

されていた。スライド資料による導入は効果的であるが、同様に「文法を理解させるのにスライドの工夫が必要」であり、「スライドでの導入や練習にもう一手間必要」である。これまで教育でもスライド資料は使われてきたが、改めてその教育効果について考える必要がある。単に見やすいだけでなく、効果的に学生の理解を促すスライド資料とはどのようなものか、考えていく必要があるようである。

そして、評価について工夫が必要である。「試験以外の評価が必要」という意見があった。一問一答のようなテストは、オンラインテストにするとカンニングの危険性が高まる。そのため、学生が理解しているかどうかを知るために、コースの途中で小テストや中間テストを行ったり、課題をレポートにするなどの形成的評価が推奨される⁴²。しかし、課題や試験を記述式にすると、教師の作業量が莫大に増える。

一方、オンラインでのテストに関しては対応策がないわけではない。英語の国際テストである IELTS は、オンラインで受講できる IELTS Online がある。IELTS Online 公式サイト⁴³によると、テストの受講はデスクトップまたはノートパソコンのみ可能であり、事前に Inspera Exam Portal (IEP) ⁴⁴をインストールしなければならない。IEP はオンライン試験プラットフォームで、試験中にはブラウザはロックされ、テストプラットフォーム以外にはアクセスできない。このように既存のシステムを使えばカンニングができない仕組みは作ることができる。Google フォームのテスト機能は、アカデミックアカウントの利用であれば、同様にブラウザの使用を制限することが可能であり、今後、同期型のオンライン授業では、システムの導入も含め、試験方法や評価をどうするのか、遠隔教育や資格試験を例に考えていく必要がある。

その他としては、「コロナで授業回数が減りスケジュールが厳しかった」というものがあった。2020 年 4 月の文部科学省発表の資料で日本国内の大学における授業実施を見てみると、「例年通り授業を実施」していたのは、国立大学 0 校 (0%)、公立大学 2 校 (2.2%)、私立大学 18 校 (2.7%) だった。海外でも授業の開始を遅らせたところがあったようで、開始を遅らせた分、授業回数が減ってしまい、授業内容の調節等に手間取った教師がいた。このことはコロナ禍による特殊な事例であるが、記録として記載する。

7.3.5 「理解する」の KJ 法分析まとめ

初級レベルの認知プロセス次元「理解する」では、新規項目の導入と説明、正しい文が言えるようになるための練習、そして学生のアウトプットに対する教師のフィードバックが多く行われていた。

初級レベルの場合、このような教室活動で新規学習項目を導入するためにスライドを使うことは、学習者にとって見やすいというメリットがあった。その反面、フラッシュカードの順番を入れ替えて提示する、学生の理解度を目視して追加の板書をする等といった臨機応変な対応ができない不便さがあった。また、教師が配布した資料を印刷したかどうかもわからず、学生が単に画面を眺めているだけか、ノートを取っているかもわからないという、学生が資料をきちんと見ているかどうか確認ができないという問題が挙げられた。

学生のことを見守れないことは、「理解する」でも問題視されており、一斉発話ができないことや教室活動の確認に時間がかかること、対面でできる様々な活動ができないことから、教師からの一方通行の授業になりがちだという問題が指摘された。例えば文型導入にお

いて、教師は練習問題を書かせている間、教室を巡回し、それぞれの学生の定着を確認し、都度手助けし補足説明等するが、そのようなことは同期型のオンライン授業では難しい。その結果、定着が不十分なまま活用練習等に入り、対面より時間がかかってしまうというケースが見られた。また、このお互いの様子が見えない問題は教師と学生間だけでなく学生間でもあり、教室活動の時に学生同士で助け合うということとはできない。そこで教師はデジタルツールを使い学生同士の協働活動で理解を深めようと試みており、それには一定の効果を感じていた。

一方、教室活動が制限されたことから授業外の課題が多くなり、LMS 等を使用しても課題を遂行できない学生が見られた。学生の授業参加に対する態度には、それぞれの ICT スキルや環境が影響していると考えられ、結果的に学生のメンタル面に負の影響を与える可能性が示唆された。

第4節 認知プロセス次元の分析3 「応用する」

7.4.1 「応用する」ための活動からみるオンライン授業の良かった点

初級レベルの認知プロセス次元「応用する」に関しては、**マイク使用のメリット**、**オンライン授業の良かった点**、**つながりを作れる**、**自律学習が促進できる**という4つの大きな項目が現れた(表7-7)。「応用する」の良かった点は、「記憶する」「理解する」と重なる部分が多いが、**自律学習が促進できるとつながりを作れる**という、他とは異なるシンボルマークが現れた(図7-6)。

表7-7 認知プロセス次元「応用する」の良かった点に見られた項目

大シンボルマーク	中シンボルマーク	小シンボルマーク	表札・ラベル数
マイク使用のメリット			2
オンライン授業の良かった点	実物が見える		3
	デジタル資料が効果的		3
	BOR が便利		4
	なし		2
つながりを作れる			3
自律学習が促進できる	自己練習の時間が増える		2
	なし		1
なし			1
総表札数			22

(1) マイク使用のメリット

まず、マイクを使うことのメリットであるが、マイクを通せば小さい声の学生の発話もよ

く聞こえる（「マイクで声が小さくても良く聞こえた」）。これは、「記憶する」や「理解する」でも評価された点である。そして、マイクを使うことで無駄な発言が減り1人1人を指名することができるため「発言が偏らない」ということもあった。基本的な練習が終わったからの練習では、学習の進みが早い学生や積極的な学生が自発的に発言し、他の学生が発話できないことがある。オンライン授業では、マイクのミュート機能を利用する等して、教師が学生の発話を教室以上にコントロールでき、教室での発話の偏りを減らすことができたようである。

（2）オンライン授業の良かった点

【実物が使える】

オンライン授業の良かった点では、【実物が使える】が「応用する」でも利点として挙げられた。「部屋にある実物が使える」ことから、「リアルなものを使うことで、学びが促進された」。個人的な写真も実物と言えると考えられるが、中にはプライベートな写真を見せたくない学生がいる。オンライン授業ではネットにつながっていることから、その場合は「自分の写真を見せたくない場合はネットで写真を探せる」。このように、学生の心理面やプライバシーに配慮しつつ対面以上の資料を教師も学生も共有できたことがメリットと考えられたようである。

【デジタル資料が効果的】

デジタル資料が効果的であるという点も、「記憶する」「理解する」と同様であった。教師側のメリットとしては、「スライド共有が簡単」で「画面共有で指示がわかりやすかった」が挙げられる。スライドを使い活動の説明や指示をすることで、活動がやりやすくなり、共有方法が簡単だったことが便利だったようである。オンライン授業ではノンバーバルコミュニケーションが伝わりにくいことは先行研究で述べたが、スライドを共有することで、この点をカバーでき、教師の指示がわかりやすくなることが示唆された。

また、「応用する」では、学生が何かを発表したりする活動が見られ、その際に学生がスライドを使うことで発表内容が視覚的にわかりやすい（「スライドで発表内容が視覚的にわかりやすい」）。学生がスライドを使って発表することは対面でも行われていたと考えられるが、同期型のオンライン授業では、教師だけでなく学生も画面共有できることから、発表の際の利便性が高まったと考えられる。

学生に関してはもう1点、課題のデジタル化が利点として挙げられた。課題の提出が紙ではなくデジタル化されたことにより、「添削されたものを学生がスマホで見られる」ようになった。紙はすぐに捨てられてしまうことがあるが、デジタルであれば、メールで添付したりクラウド上に保管することができ、学生にとってアクセスしやすくなる。このことも学習に効果があると考えた教師がいた。

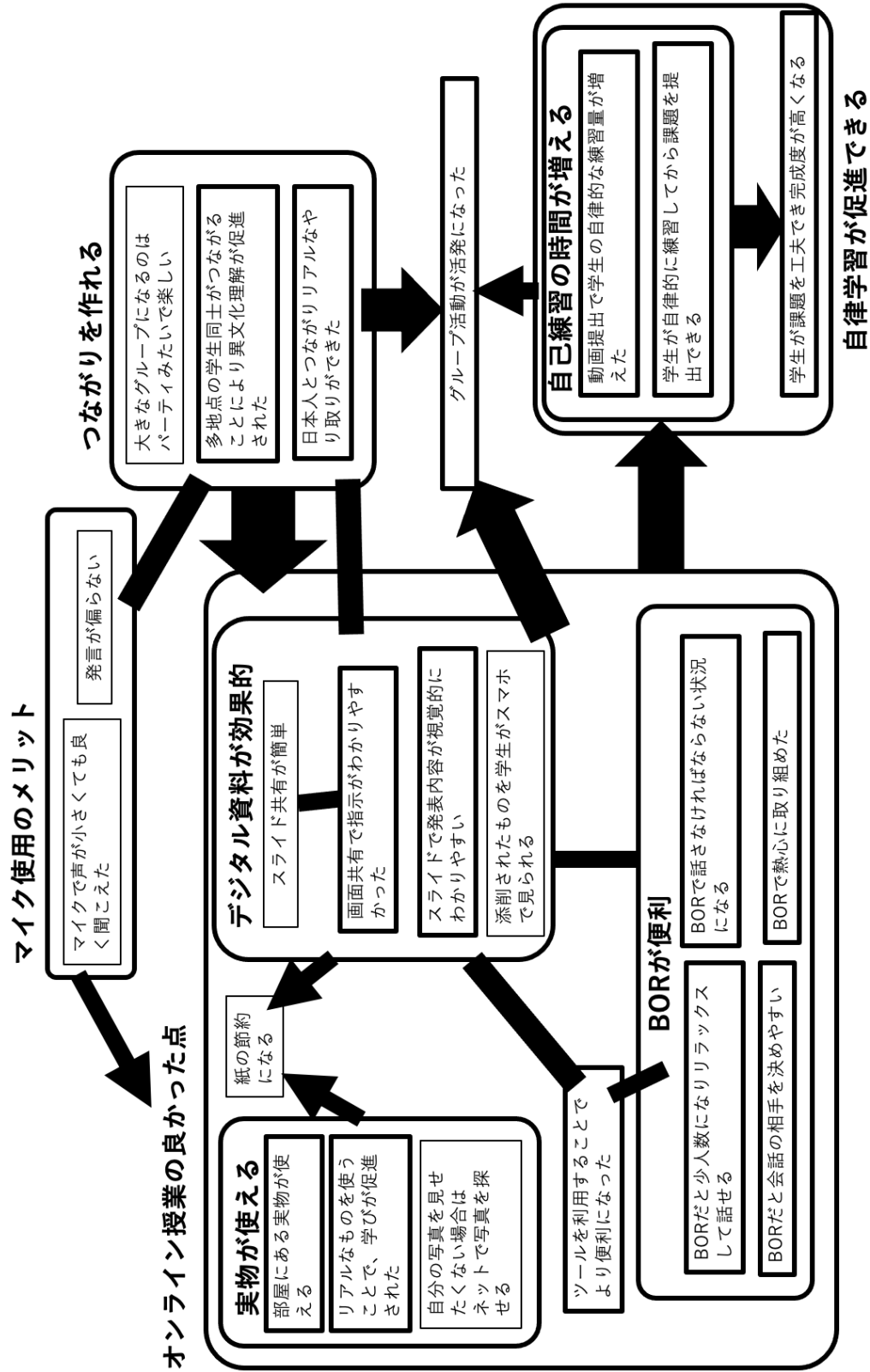


図 7-6 「応用する」ための活動から見るオンライン授業の良かった点

【BOR が便利】

【BOR が便利】であった点も他の次元と同様である。教師側のメリットとしては、BOR を使うことにより、「BOR だと会話の相手を決めやすい」。そして、少人数になることにより学生がリラックスして話せる（「BOR だと少人数になりリラックスして話せる」）。また BOR では教師の目が全ての教室に行き渡らないことはデメリットであるが、自分たちで何とかしなければならぬ状況になり「BOR で話さなければならぬ状況になる」。その結果、学生が熱心に課題に取り組める（「BOR で熱心に取り組めた」）と考えた教師がいた。

【ツールの活用で効果的な授業に】

教材のデジタル化に関しては、ツールの活用がある。同期型システムのギャラリービューを使うことで学生 1 人 1 人の顔が見られるようになり、Quizlet を使用することで動詞の活用の確認がしやすかったという事例があった。

また、特殊な事例として「ビンゴシートを全員違うものにできた」というものがある。これは対面では学生全員に異なる紙のビンゴシートを用意できなかったが、オンラインにしデジタル版のビンゴシートを用意したところ、全員に異なるものを用意できたということだった。このように紙からデジタル版へ変更することで、簡単にバリエーションを増やすことができるものがあり、教育効果が高まると考えられる。

「紙の節約になる」

上記、【実物が使える】と【デジタル資料が効果的】に関連して、「紙の節約になる」と考えた教師がいた。実物を使えることやスライドを使用すること、ツールを活用することにより、これまでプリント配布していたものが大幅に減った。このことは、学生の学びとは関係のない問題だが、昨今は、地球資源保護の必要性からペーパーレスが推進されている。資料をデジタルにし配布することは、このようなことに僅かだが寄与できると思われる。

(3) 自律学習が促進できる

次に、他の次元には現れなかった 2 つの項目について見ていく。まず、**自律学習が促進できる**では、課題を筆記だけでなく音声や動画にすること等により、自律的な学びが増えた様子が見える（「動画提出で学生の自律的な練習量が増えた」「学生が自律的に練習してから課題を提出できる」）。筆記の場合と違い、音声や動画で課題を提出する場合は、1 度の録音録画で提出するのではなく、本番前に何度か練習することが多いと考えられる。また、本人は何度もやり直すつもりがなかったとしても、途中で間違えた場合はやり直したくなる場合があるだろう。このようなことから、自然な形で練習が増えたと思われる。そしてその結果、学生の課題の完成度が高くなったことに良さを感じている教師がいた（「学生が課題を工夫でき完成度が高くなる」）。

(4) つながりを作れる

つながりを作れることは、衛星通信を利用していた頃から昨今の COIL においても同期型システムの利点とされるが、今回も同様に評価された。教室を越えて実際に「日本人とつ

ながらリアルなやり取りができた」だけでなく、各地に散らばる学生がやり取りをすることで異文化理解が深まることがあったようである（「多地点の学生同士がつながることにより異文化理解が促進された」）。対面においても、学生の構成メンバーにより多国籍の学生と一緒に学ぶ機会はある。今回は、学生が現地にいることから、前述したように実物を見せ合い、現地の話題をより話せる状態になったようである。そして、よりリアルな文脈を活かし学ぶことができ、異文化理解が促進されたと考えられる。

また、日本語の授業で色々な学生と話すことは、ロックダウンが続き人との交流の機会が減っていた学生にとってひとつの喜びになった様子がうかがえた（「大きなグループになるのはパーティみたいで楽しい」）。同期型システムには越境性と共時性があると第1章で書いたが、コロナ禍において、まさにそれが生きていたことがこのラベルからはわかる。

「グループ活動が活発になった」

BOR の活用やつながりを作れること、そして自律的な学習で課題の完成度が高くなることは、「グループ活動が活発になった」ことに影響していると考えられる。上記に述べたように、生活する国や地域によっては、ロックダウンにより自由に外出できない状況にあった学生が少なくない中、日本語の授業において他者とつながり話をできることは、学生にとって貴重な機会であったと考えられる。そのため、グループ活動にも、より積極的に取り組んだのかもしれない。

以上から、認知プロセス次元「応用する」では、「記憶する」「理解する」と同様に、デジタル資料や実物、デジタルツールの活用が評価された。また、「応用する」の教室活動では、学生が学んだことをアウトプットする機会が多いため、BOR を利用することによりグループ活動を活発に行うことができた。加えて、同期型システムは教室の内と外をつなげることができる。教室外の人とつながり日本語を使用することで、学びが促進される様子がうかがえた。今調査では、日本語母語話者にインタビューする活動を行っていた協力者がいたが、初級レベルの学習者であっても、外部とつないでリアルな文脈の活動ができる。しかし、このような活動で効果的に授業を行うためには、最低でも学生がマイクを使用しなければならないことが改めて確認された。

7.4.2 「応用する」ための活動からみるオンライン授業の良くなかった点

認知プロセス次元「応用する」の**オンライン授業の良くなかった点**に、【資料共有の問題】【ICT 使用に関する問題】【学生の ICT 環境に関する問題】【BOR の不便さ】【学生把握ができない】【学生間のやり取りに問題が生じる】【学生についてわからない】という項目が見られた（表 7-8）。その結果、学生の学びが平等でなくなる（「ICT 環境により学生の学びに不均等が生じる」）（図 7-7）。以下、それぞれの項目を見ていく。

(1) オンライン授業の良くなかった点

【資料共有の問題】

資料共有に関して、「応用する」では、学生が何かを共有する際の煩雑さが挙げられた。オンライン授業で学生がコンピュータからアクセスしていても、写真に関しては自身のス

スマートフォンに保存しているため、できればスマホから写真を見せたい。しかし、スマホからの画面の共有はコンピュータより手間がかかってしまうため、写真を見せるために時間がかかったことがあったようである。

また、写真だけでなく実物に関して、教師が見せて欲しいと思った物を学生が見せないことがあった。どのような心理的抵抗があるかは、学生によって異なる。そのため教師や他の学生にとっては問題にならないことが、学生によっては見せたくないものになる可能性があるようである。

表 7-8 認知プロセス次元「応用する」の良くなかった点に見られた項目

大シンボルマーク	中シンボルマーク	小シンボルマーク	表札・ラベル数
同期型オンライン授業の良くなかった点	資料共有の問題		2
	ICT 使用に関する問題		2
	学生の ICT 環境に関する問題		3
	BOR の不便さ		3
	学生把握ができない		1
		活動の過程が見られない	3
	学生間のやり取りに問題が生じる		3
	学生についてわからない		2
なし		1	
なし		ICT 環境により学生の学びに不均等が生じる	1
総表札数			21

【ICT 使用に関する問題】

ICT 使用に関することは、2つのラベルに分けられた。ひとつは、「ネットの問題で声が聞きにくいことがある」こと、2つ目は、「機器操作に手間取ると練習時間が減る」ことである。まず、音声聞き取りにくいことだが、これは教師、学生双方において発生する。これは回線状況の問題が影響している。回線を高速にする等すれば改善する可能性があるが、それでも滞在国のネット環境によっては改善が難しい場合がある。

そして、機器操作に関しては、機器操作に手間取ると、その分練習時間が減ってしまう。機器操作は慣れの問題があるため、ある程度スムーズに授業を行うためには、教師の機器操作に関するトレーニングだけでなく、学生にもチュートリアル等の時間が必要かもしれない。

【学生の ICT 環境に関する問題】

学生の ICT 環境の問題は、後述する学生把握ができないことや学生間のやり取りに影響していると考えられるが、コロナ禍中で大きな問題になったことのひとつに、特定地域の学生が利用できないサービスがあることであった（「中国にいる学生に使えないサイトなどがある」）。同期型のオンライン授業において、どこからでもアクセスできる共有ツールの利用が効果的に授業を行うために有益だが、具体的には、中国国内から Google の一連のサービスにはアクセスできない⁴⁵。Padlet 等も中国からアクセスできなかったとのことだった。そこで、学生全員が中国からアクセスしていたクラスを担当していた教師は、現地の教師や学生に聞き中国国内で開発されたものを使用した場合があった。しかし、クラスに複数の地域からアクセスしている学生がいる場合や、所属組織が Google を指定している場合は、Google のサービスを使うしかない。そのため、中国からアクセスできない Kahoot!等は、中国側の学生に教師が画面共有をして見せるだけになってしまい、ゲーム性が薄れてしまったことがあったという。

このように多くの教師が使っているものが特定の国からアクセスできないことは、教師や学生が解決できる問題ではないことから、今後の課題として残された。

また、授業中に学生の機器に何らかのトラブルが発生すると授業の進行に影響する。そのため、学生の機器トラブルに関して、教師が対応しようとした様子がうかがえる（「学生の機器トラブルに対応できなかった」）。授業中に学生に問題が発生した場合、教師は学生を助け授業を円滑に進めようとするが、学生の機器トラブルにまで対応しなければならないのかという疑問が生じる。実際に、協力者 4(6章 表 6-2 参照)は、「学校では TA がトラブル対応してくれるが、学生が自宅だとできない」と機器トラブルについて書いている。協力者 4 はアメリカの公立中学校で日本語を教えており、2020 年以前のコロナ禍になる前から、学生がそれぞれの学校に集まり、学校には TA が配置されているハイブリッド授業を行っていた。そのため、資料のプリントアウトや遠隔地の教室の学生指導等は、現地の TA に任せることができていた。コロナ禍により学生が自宅からアクセスするようになり、TA のサポートがなくなってしまったため、以前より不便が増したとフォローアップインタビューで述べている。各学生が自宅からアクセスする場合は、TA は直接学生の家に行ってサポートができるわけではないが、遠隔サポートは可能であろう。このことから、今後 ICT を使って授業を行う際には、教師以外に ICT サポート等をしてくれる人材の配置が、授業を円滑に行うためには必要かもしれない。

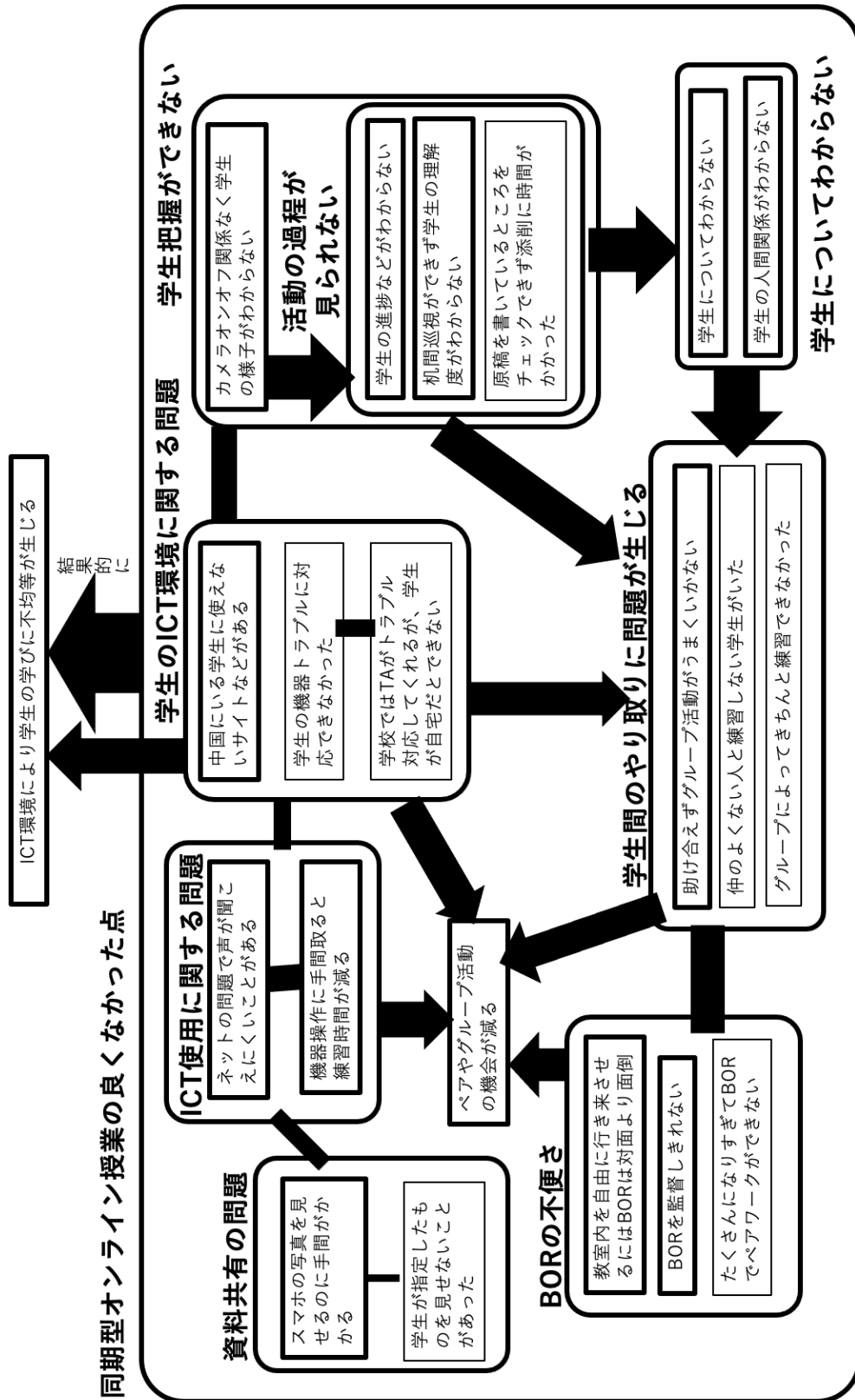


図 7-7 「応用する」ための活動から見るオンライン授業の良くなかった点

【学生把握ができない】

[活動の過程が見られない]

他の認知プロセス次元と同様に、学生把握ができないことが問題視された。「机間巡視ができず学生の理解度がわからない」ことから、「学生の進捗などがわからない」。これらは、たとえ学生がカメラを使っても同様だった（「カメラオンオフ関係なく学生の様子がわからない」）。同期型のオンライン授業で、教師・学生問わず相手の様子がわかりにくいことは、後述する学生間のやり取りの問題にも影響していたと考えられる。加えて、作業経過をその場で確認し、その都度修正や助言を行えないことから、添削に時間がかかってしまっていた（「原稿を書いているところをチェックできず、添削に時間がかかった」）。

【BORの不便さ】

学生把握ができないことは、BORにも関連している。BORは教師が一括把握できないため監督しきれず（「BORを監督しきれない」）、学生の人数が多い場合にペアワークをしようとする、BOR中に教師は全てのルームを見回ることができない（「たくさんになりすぎてBORでペアワークができない」）。ペアワークに関して協力者2は、「BORの数を気にするとペアワークができない」と書いているが、この場合の「ペアワークができない」は、教師が全てのペアの活動を俯瞰的に見られないことから、ペアワークを行わないことを意味する。初級の練習は数分で行うことが多いが、短い練習時間の中で全てのペアを見切れないことを気にして、対面で行っていた練習をオンライン授業では行わない選択をする教師がいることが示唆された。また、ペアやグループのメンバーを途中で変えたい場合、「教室内を自由に行き来させるにはBORは対面より面倒」だという声があった。

【学生についてわからない】

学生の把握ができないことから、同期型のオンライン授業では学生の人となりの把握が難しい。教師は授業中に教えるだけでなく、様々に学生を観察している。オンライン授業では、学生の部屋にあるもの等の実物を見せてもらうことはできるが、カメラを使用したとしても、学生個人の性格等を把握することが難しい。同様に、学生同士、誰が誰と仲がいいのかというクラスでの人間関係について、授業中の学生間の自然なやり取り、休み時間や放課後の様子から窺い知ることはできない（「学生の人間関係がわからない」）。

教師へのフォローアップインタビューでは、振り返りをした授業の学生について、前の学期から継続して教えている場合と、初めて会う学生だった場合があった。継続して教えている場合、教師は学生の性質や人間関係について知っており、学生の姿を授業中にイメージすることができ、比較的クラスコントロールがしやすかったようである。しかし、初めて教える学生の場合は学生個人についての把握が難しく、それが授業運営に影響していたことがうかがえた。

【学生間のやり取りに問題がある】

このことは学生間でも同様であったようである。グループ活動やペアワークにおいてどのような組み合わせにするか、教師は学生間の関係性を見て決めることがある。それには日本語のレベルや、やる気だけでなく相性も考慮する。しかし、学生同士の人間関係について

把握しきれていないため、BOR でのグループ活動やペアワークにおいて、「仲のよくない人と練習しない学生がいたり」、「グループによってきちんと練習できなかった」。また、お互いの様子を見て作業を進めることができない上に回線の状況等があるため、沈黙等が生まれた場合に相手がわからず困っているのか、回線トラブルなのかかわからず、「助け合えずグループ活動がうまくいかない」場合があった。学生同士のやり取りに問題が発生する原因のひとつとして、教師が BOR での活動を見回り切れない点も影響している。

「ペアやグループ活動の機会が減る」

教師、学生双方の ICT 環境に関する問題や BOR の不便さ、そして、学生把握ができないことや学生間のやり取りに問題があることが影響し、複数人数で組んで行う練習の機会が減っていた。【ICT 使用に関する問題】【学生の ICT 環境に関する問題】で述べたように、機器操作に時間が取られ練習時間が減るだけでなく、初級のため BOR を使わないようにすると個別作業が多くなる場合があったという。協力者 14 は「ゼロ初級のため BOR を使いたくなく、教師→学生のやり取りになって複数での会話ができなかった」と述べている。他の認知プロセス次元でも練習量の減少は問題視されている。どのように練習時間を担保するのか、同期型のオンライン授業の課題であることが示唆された。

「ICT 環境により学生の学びに不均等が生じる」

上記のようなオンライン授業の良くなかった点から、「ICT 環境により学生の学びに不均等が生じる」と感じた教師がいた。協力者 2 はカナダの短期大学で日本語を教えている(6 章 表 6-2 参照)。短期大学には様々なバックボーンの学生がおり、学生の ICT 環境に差があったようである。そのため、PC 環境で学習体験の質が変わり、学習機会が均等でないことや、学習者の置かれている環境で勉強が不利になることに強く危機感を持った。そして、このことはカナダだけの事情ではないと考えられる上に、居住地によってデジタルツールには使えないものがある場合がある。今後、教室に参加する学生全員にどのように学びを均等に提供できるのか、オンライン授業の課題として挙げられる。

7.4.3 「応用する」の KJ 法分析まとめ

初級レベルの認知プロセス次元「応用する」では、学生が学んだことを実際に使えるようになるための産出活動として、学生の発表が多く行われ、日本語母語話者へのインタビュー活動も行われていた。そのような教室活動について、「応用する」でも「記憶する」「理解する」と同様に、実物やデジタル資料の活用、ツールによる効果的な授業、BOR の便利さが評価された。そして、これらを使用することにより、授業外の学生の自律的な学びが増え、課題の質が向上することもあった。また、学生のアウトプットの機会が多い「応用する」では、教室外とのつながりを作れることが大きなメリットとして挙げられた。同期型システムを使うことで、日本語母語話者のビジターを呼びやすくなり、離れた場所で学ぶ学生同士のコミュニティの形成ができるが、これはコロナ禍以前に行われていた、これまでの遠隔教育で試みられてきたことに通じる。

良くなかった点も、「記憶する」「理解する」と共通する点が多いが、アウトプットの機会が増えることから学生間のやり取りも他よりも重要であり、そのためか、学生間のやり取

りがうまくいかないことが問題視された。学生の組み合わせについて、教師は相性や日本語のレベル等を考慮してペアやグループを作る。しかし、オンライン授業では、学生の性格だけでなく学生同士のつながり等もわからないため、BORの自動グループ作成機能等に頼ることが多く、結果的にペア活動やグループ活動がうまくいかないことがあった。学生間の共通言語が日本語だけの場合は多いと考えられ、BORでお互いにどうしたら良いかわからず、適切に練習ができなかったことが想像できる。そして、学生のICT環境やICTスキルにより授業参加が均等でなくなり、学びに不均等が生まれると教師は感じていた。

第5節 ハイブリッド授業に見られた問題

今回の調査では、授業が対面とオンラインが混在するハイブリッド授業になった教師がおり（協力者3と7、詳細は第6章表6-2）、コメントの中からハイブリッド授業特有の問題が現れた。そこで、ハイブリッドに関する記述をまとめて分析した（表7-9）。

表7-9 ハイブリッド型授業の分析に見られた項目

大シンボルマーク	中シンボルマーク	小シンボルマーク	表札・ラベル数
ハイブリッドは大変			3
授業中の問題	両方の学生を均等に指導できない		2
	対面の学生中心になる		3
	オンラインの学生の様子がわからない		2
	対面の学生への負担		3
	ハイブリッド型授業の悩み		2
	なし		3
ハイブリッド型授業への工夫	なし		3
なし			3
総表札数			24

ハイブリッド授業では、**授業中の問題**があり、それが**ハイブリッドは大変**という気持ちの原因となっていた。**授業中の問題**には、【両方の学生を均等に指導できない】【対面の学生中心になる】【オンラインの学生の様子がわからない】【ハイブリッド型授業の悩み】【対面の学生への負担】という5つの大きなものと、いくつかのラベルが見られた。そして、ハイブリッド授業を実際に行ったことから、**ハイブリッド型授業への工夫**も見られた（図7-8）。以下、それぞれのシンボルマークの詳細と、その他に見られた項目を見ていく。

(1) 授業中の問題

【両方の学生を均等に指導できない】

ハイブリッド型授業では、同期型システムで参加する学生と対面の教室に来る学生がいる。この2つの参加形態は時間軸（高橋他，2022）を共有しているが、実際は2つの教室があるような状態であり、空間軸（高橋他，2022）を共有していない。そのため、教師が見守らなければならない場が増え、教師の負担が大きくなり、両方の学生を同時かつ均等に指導するのは難しい（「オンとオフを均等に指導できない」）。「協力者3はこのことについて、「人数が多い方に集中してしまう」と述べていた。

【オンラインの学生の様子がわからない】

オンライン上の学生の様子がわからないことは、オンライン授業と同様だった。また、オンラインの学生のマイク音が気になるため発話時以外はミュートにしており、一斉に教科書を読む時に読んでいるのか確認できないといったことや、ロールプレイを楽しくできたがオンライン上の学生は声だけ参加等、オンライン上の学生を観察することに限界があり、このことからオンライン上の学生の理解度を測ることが難しかった。また、利便性の問題からBORをオンライン上の学生と対面の学生で分けると、特にオンライン上のグループを俯瞰的に見ることができず、活動がきちんと行われているのかをモニターすることができないという問題があった（「BORで教室は教室、オンラインはオンラインにすると全体を俯瞰できない」）。

【オンライン上の学生に集中し教室の学生を待たせてしまった】

【オンラインの学生の様子がわからない】ことが原因で、オンライン上の学生のことが気になり、対面にいる学生を待たせてしまうことがあった。特にオンライン上の学生が多く対面の学生の方が少ない場合、どうしてもオンライン上の学生に気を取られてしまう様子がかがえた。

【対面の学生中心になる】

同様に対面の学生の数が多い場合は、「対面の学生中心になってしまった」。そして、発話も当然対面の学生の方がしやすい。また、Kahoot!を使ったゲーム性の高い教室活動の場合は、対面側の学生は盛り上がるが、オンライン側の学生は盛り上がりにくいということがあった（「Kahoot!で順位が出る対面の学生は盛り上がった」）。これは、オンライン側の学生が中国からアクセスしており、Kahoot!にアクセスできないため、教師が画面共有して答えをチャットに入力してもらっていた。そのため、オンライン側の学生は順位に参加できず盛り上がれなかったようである。

また、発話練習に関しては、教師が発話を指導できるのは対面にいる学生になってしまう（「発音練習は対面の学生だけ」）等、どうしてもどちらかに不利になる状態になってしまう、そのことに対して教師はジレンマを感じていた

【対面の学生への負担】

一方、対面の学生にとってもハイブリッド型授業は負担があったと教師は考えていた。まず、モニターを見ることの負担である（「教室の学生はモニターを見ることに疲れていた」）。ハイブリッド型授業の場合、オンライン上の学生の様子に注視しようとするのは教師だけではなく、学生にとっても負担となる。次に、「対面の学生は決まった学生としか練習できない」ことがある。特にオンライン上の学生が多く対面の学生が少ない場合で、対面の学生が同期型システムを使用せず教室のメインモニターやプロジェクターのみを使用している場合、毎回練習できる相手が限られてしまう。加えて、羞恥心があり「教室の学生は恥ずかしがって声が小さかった」。教師だけでなく学生にとってもハイブリッド型授業は初めての体験であり、オンライン授業とはまた違う。そのため、マイクを通して発話すること等に恥ずかしさを覚えることがあるようである。

【交流がうまくできず一体感がない】

上記の5つの項目から影響され、オンライン上の学生と対面の学生の交流がうまくいかず、クラスの一体感が作れなかったと教師は感じていた。オンライン授業以上に教室活動の確認に時間がかかり、2つの場をつなげて交流するような活動まで時間が取れないという実情があった。

【対面の学生が多い方が良い】

以上のような様々な要因から、ハイブリッド型授業ではオンライン上の学生よりも対面の学生の方が教師にとってはやりやすいという意見があった。協力者7はそのことについて、「対面の学生がいればその反応を見て授業ができる」と述べており、協力者3は「対面の学生が増えてクラスの雰囲気良くなった」と述べている。しかしこれは教師側のやりやすさの問題であり、オンライン上の学生にとって対面の学生の方が多い方がいいのかは、別問題であると言える。

【ハイブリッド型授業への悩み】

ハイブリッド型授業を行う中で、特に聴解や発話練習に関し、教師はやり方に悩むことがあった。例えば、「全員聞けるように音源は教室で再生するのがいい？」のようにどのように音源を再生すると双方にとって聴きやすくなるのか、再生方法に悩む様子が見られた。「ハイブリッドの発話練習に相互作用はあるのか」というのも、悩みであり、対面とオンライン側の学生双方に同様に発話練習をさせたがうまくいかず、ハイブリッド型の授業で対面と同様の練習を行うことにどれだけの効果があるのかという疑問を感じていたようである。

(2) ハイブリッドは大変

以上のような**授業中の問題**と後述する教室設備の問題から、教師は【ハイブリッドは大変】であるという気持ちになっていた。ハイブリッド型の授業が初めてでトラブルが多く発生し、授業がその都度ストップしたということもあった（「ハイブリッドは初めてでトラブルが多く、その都度授業がストップした」）。特に人数と授業の進捗について言及されてい

る（「人数が多いハイブリッドは疲れる」「ハイブリッドの授業の進捗を対面と同じにする
と大変」）。

ハイブリッドは大変に関係することとして、「ハイブリッドの適正人数はどのくらいな
のか」という表札がある。これは、学ぶべき内容により異なってくると考えられるが、イン
タラクティブなやり取りを重視する日本語教育の場合に効果的に授業を行える人数につい
ては、今後調査が必要かもしれない。これらの結果から、今後ハイブリッド型授業を日本語
の授業で行う場合は、学生人数やスケジュールについて考えていく必要があることが示唆
された。

（3）ハイブリッド型授業への工夫

一方、授業を経験したからこそその**ハイブリッド型授業への工夫**も見られた。**授業中の問
題**に対して、様々な工夫を試みていた様子が見える。例えば、両方の学習者が使える
Padlet 等の共有ツールを活用し（「共有ツールを使うといい」）、両方の学生の教室活動を見
えるようにすることや、逆に練習を対面とオンライン上の学生で分けて行う（「オンとオフ
を分けるといい」）。教師の対応がどちらかに偏らないように、交互に学生に答えてもら
い、飽きない工夫をしていた教師もいた（「交互に当てると公平になり集中力も切れない」）。
また、設備を整えることでハイブリッド型授業がやりやすくなることがあったようである
（「教室にスピーカーフォンをつけたら一斉発話もチェーンドリルもできた」）。

そして、**授業中の問題**や**ハイブリッド型授業への工夫**の経験から、ハイブリッド型授業
は、対面授業やオンライン授業とは異なるため、「ハイブリッドは工夫が必要」だと協力者
3は感じていた。

（4）教室設備が整っておらず授業に支障が出た

授業中の問題発生や、**ハイブリッドは大変**であるということには、そもそも教室がハイ
ブリッド型授業に適していないという点があった。教室にはコンピュータに接続したマイ
クひとつしかない場合は両方の学生間のコミュニケーションは難しく、天井マイクがつい
ていた場合も音声調整が難しく聞こえづらいということがあった。【(3) ハイブリッド型
授業への工夫】で、スピーカーマイクを使用したことにより両方のやり取りが可能になっ
たように、ハイブリッド授業を行う場合は、教室の設備が効果的な授業のためには必要である
と言えるだろう。

以上の結果から、ハイブリッド型授業には、まず、対面とオンライン上の学生をどのよう
に交流させるのかという問題がある。オンライン授業であれば、教師と学生全員がオンライ
ンで参加していることから、教師がコントロールすべき教室はひとつである。しかし、ハイ
ブリッドの場合、学生が対面とオンライン上にいるため、2つの教室をつなげている状態
であると言える。

また、対面教室の設備によっても、対面とオンラインの学生の交流が難しいことがある。
例えば、教室に教師が使うコンピュータ1台とそのコンピュータに設置されたカメラとマイ
クだけでは、十分とは言えないだろう。教室全体や対面側の学生を映せるカメラや集音マイ
ク、教師のコンピュータの画面共有を映すプロジェクターに加え、オンライン側の学生の

姿を見られるようにする必要がある。このようなハイブリッド型授業を十分に行えるだけの教室設備があった上で、学生人数やタイムマネジメントを考え、双方をどのように交流させるか等の授業の工夫が必要になると考えられる。

第6節 分析の結果と新たに見えてきた視点

7.6.1 3つの認知プロセス次元の共通点と相違点から見るオンライン授業が対面授業より勝る点と劣る点

3つの認知プロセス次元別のKJ法分析では共通点と相違点があるため、それらを確認するために現れたシンボルマークと表札を「良かった点」と「良くなかった点」でマトリックス表にした。授業で良かった点と良くなかった点というシンボルマークは大枠のため削除し、表札を表にしたのが表 7-10 と表 7-11 である。各認知プロセス次元で出現したものを(+)で記した。なお、表札に関しては、出現順でなく、50音順に並べた。以下、それぞれに見ていく。

表 7-10 3次元の良かった点マトリックス表

シンボルマーク及びラベル	記憶する	理解する	応用する
BOR が便利	+		+
アナログな手法も時に効果的だった		+	
学生がリラックスして授業に参加できる	+		
学生が自分のペースで学べる		+	
紙の節約になる			+
教材の変化や拡張	+		
教師の添削の手間が省けた		+	
教師の利便性が高くなる		+	
グループ活動が活発になった			+
実物が使える	+	+	+
授業が変化したことによる時間の有効活用		+	
自律学習が促進できる			+
資料共有で復習に使える		+	
チームティーチングの情報を共有し蓄積できる	+		
ツールの活用で効果的な授業に	+	+	+
つながりが作れる	+		+
デジタル資料が効果的	+	+	+
オンライン授業の大前提としてのカメラとマイクの使用	+	+	
マイク使用のメリット			+

まず、「良かった点」で3次元に共通していたのは(表 7-10)、【実物が使える】【ツールの活用で効果的な授業に】【デジタル資料が効果的】の3項目であった。オンライン授業

では認知知識レベルを問わず、ツールやデジタルといういわゆる ICT を活用することがメリットであると言える。これが、オンライン授業が対面授業より勝る点であると考えられる。一方、自宅からオンライン授業に参加する場合には、教室にはない様々な日用雑貨等の実物を使うこともでき、その中には個人及びインターネット上の写真等が含まれる。

次に、マイクの使用であるが、【オンライン授業の大前提としてのカメラとマイクの使用】に【マイク使用のメリット】を加えると、全ての次元の教室活動にマイクが必須だと言える。カメラに関しては2つの次元しか見られなかったが、オンライン授業にはあった方が良いものと言えるだろう。その他、2つの次元で見られた項目としては、【BOR が便利】【つながりが作れる】だった。

表 7-11 3次元の良くなかった点マトリックス表

シンボルマーク及びラベル	記憶する	理解する	応用する
BOR の不便さ	+		+
ICT 環境により学生の学びに不均等が生じる			+
ICT 使用に関する問題			+
オンラインではできないことがある	+	+	
学生のメンタル面への影響		+	
学生についてわからない			+
学生の ICT 環境により教育の機会に差が出てしまう	+		
学生の ICT スキルが足りない		+	
学生の ICT 環境に関する問題			+
学生のモチベーションが下がる	+		
学生間のやり取りに問題が生じる			+
学生間の自然なコミュニケーションが難しい	+		
学生同士も見えない		+	
学生把握ができない	+	+	+
課題の増加	+		
カメラとマイクを使用しない		+	
教員の指示が伝わりにくかった	+		
教師のペースになってしまった		+	
クラスの一体感が生まれにくい		+	
コロナで授業回数が減りスケジュールが厳しかった		+	
時間がかかる	+	+	

自発的な発言が少ない		+	
授業の質が変化した	+		
宿題の問題		+	
出席管理が難しかった	+		
資料と学生の問題		+	
資料共有の問題			+
対面では起こらない問題が発生した	+		
デジタル資料の不便さ		+	
デジタル資料作成の問題		+	
発言する学生が偏った	+		
発話確認ができない	+		
ペアやグループ活動の機会が減る			+
モニターを見ることに学生が疲れる		+	
練習が十分にできなかった	+		

「良くなかった点」では、3次元全てに見られたのは、【学生把握ができない】のみで、2つの次元に見られたのは、【BORの不便さ】【オンラインではできないことがある】【時間がかかる】であった(表7-11)。これらがオンライン授業が対面授業より劣る点だと考えられる。

分析の結果と表7-10及び7-11からオンライン授業について考えると、改訂版タキソノミーの3つの次元全てにおいて、BORやツールを積極活用し、実物をうまく授業に取り入れることにより、授業の効果が上がる可能性がある。そして、マイクの利用は必須であり、使用がない場合、効果が下がる可能性がある。より効果を上げるためには、カメラの使用が推奨される。

同様に、オンライン授業では、学生がカメラを使用しても、しなくても学生把握ができず、対面でできていた教室活動、特に文字学習に関する活動や、身体的な動きを伴うもの、リズミカルな練習、一斉発話等、できないことがある。それらのできないことをどのようにカバーしていくかが、今後の効果的な利用のポイントになると考えられる。

7.6.2 オンライン授業が対面授業より勝る点に関する新たな視点

一方、マトリックス表にしてみると、現れた項目の多くが、オンライン授業の良さではなくICT活用の良さなのではないかという新たな視点が見えてきた。そこで、同期型システムのみに見える項目は何なのかを明らかにするためにオンライン授業と対面授業の対比を表にした(表7-12)。この場合の対面授業は、対面授業でオンライン授業と同様にICTを活用したと仮定したものである。表では、授業の良い点として現れると考えられる場合は(+)で表し、現れないと考える場合には(―)で記した。どちらとも判断がつかない項目

には(?)を入れた。

表 7-12 オンライン授業の良い点と対面授業

シンボルマーク及びラベル	オンライン	対面
BOR が便利	+	—
アナログな手法も時に効果的だった	+	+
学生がリラックスして授業に参加できる	+	?
学生が自分のペースで学べる	+	+
紙の節約になる	+	+
教材の変化や拡張	+	+
教師の添削の手間が省けた	+	+
教師の利便性が高くなる	+	+
グループ活動が活発になった	+	+
実物が使える	+	+
授業が変化したことによる時間の有効活用	+	+
自律学習が促進できる	+	+
資料共有で復習に使える	+	+
チームティーチングの情報を共有し蓄積できる	+	+
ツールの活用で効果的な授業に	+	+
つながりが作れる	+	+
デジタル資料が効果的	+	+
オンライン授業の大前提としてのカメラとマイクの使用	+	—
マイク使用のメリット	+	—

表にしてみると、オンライン授業のみの良さとして考えられるものは、【BOR が便利】【マイクの使用】（【オンライン授業の大前提としてのカメラとマイクの使用】【マイク使用のメリット】含む）の2つだけと考えられる。BOR は Zoom をはじめとしたいくつかの同期型システムに搭載された機能で、空間的に移動できない学生を仮想的にグループにする機能である。オンライン授業では空間的に移動してペアワークやグループ活動ができない。だからこそ、オンライン授業中の BOR が便利だと教師は感じていると思われる。しかし、対面教室では BOR は必要ない機能であることから、純粋にメリットとは言えないだろう。

初級の日本語授業では、教師の講義を聞くだけでなく、教師や他の学生と自ら発話をもって学んでいく。そのため、マイクの使用は初級日本語のオンライン授業の必要項目であると言える。カメラの使用も、教室活動を円滑に行うために相手が見える方が親近感が湧くと考えられ、できれば使用した方が良いものだろう。以上から、マイクやカメラの使用は、オンライン授業の良さではなく、オンライン授業をより良くするために最低限必要な機材だと考えられる。

また、実物を見せられることは3次元に共通した便利さであるが、実物は対面でも利用されている。しかし、教師及び学生が自宅から授業に参加することにより、見せられるものが増え、学習に効果的に作用したと思われる。このことから、教師が教室からオンライン授業をしている場合は、対面での実物利用と同様になり、利便性が薄れると考えられる。

【つながりが作れる】は、同期型システムを使う利点である。しかし、これまでも日本語教育で海外の日本語学習者が日本語母語話者とつながって交流するような授業は行われてきている(吉田他, 2017; 岩崎, 2019)。デジタル資料も大学等では以前から一般的であり、Kahoot!!や Quizlet や Google の一連のツール等も、一部の教師は以前から取り入れていた。資料のデジタル化に関しては、教師間の情報共有、学生の授業での利用、そのことによる自律学習の推進にプラスに影響していると考えられる。しかし、前述したツールやデジタル資料は対面授業に戻った後も継続して利用できる。資源の節約や教師の時間の節約等が可能であることから、ICT活用のメリットとして今後も使われると考えられる。

【学生がリラックスして授業を受けられる】というのは、それぞれが自宅から受講しパーソナルスペースが確保されているからだと考えられる。一方で、自宅にいるから勉強する気にならないという場合も考えられ、一概にメリットとは言えないかもしれない。また、対面での授業も教師と学生、学生間のラポールが形成されている場合、ICTの利用に関係なくリラックスして授業に参加できることも考えられる。そのため、オンライン授業のメリットと言えるかもしれないが、対面では全くそういう状態にならないとは言い切れないため、判定を保留にした。

以上から、教師がオンライン授業のメリットと考えたことは、ほぼ ICT 活用のメリットであり、対面授業でも利用可能なものであることがわかった。BOR 及びマイクとカメラの使用は、オンライン授業の機動力を上げるものであるが、カメラとマイクの使用はオンライン授業を行うための必須条件であり、BOR は物理的に移動できないことを代用するものであることから、オンライン授業の良さとは言い難いこともわかった。

7.6.3 同時型オンライン授業が対面授業より劣る点に関する新たな視点

次にオンライン授業が対面授業より劣ると思われる点についても、勝る点と同様に分析した。表では、授業の良くなかった点として現れると考えられる場合は(+)で表し、現れないと考える場合には(―)で記した。どちらにも起こりうると考えられる項目は(?)にした(表 7-13)。

表 7-13 オンライン授業の悪い点と対面授業

シンボルマーク及びラベル	オンライン	対面
BOR の不便さ	+	―
ICT 環境により学生の学びに不均等が生じる	+	+
ICT 使用に関する問題	+	+
オンラインではできないことがある	+	―

学生間の自然なコミュニケーションが難しい	+	—
学生間のやり取りに問題が生じる	+	?
学生同士も見えない	+	—
学生についてわからない	+	—
学生のメンタル面への影響	+	?
学生の ICT 環境により教育の機会に差が出てしまう	+	+
学生の ICT スキルが足りない	+	+
学生の ICT 環境に関する問題	+	+
学生のモチベーションが下がる	+	?
学生把握ができない	+	—
課題の増加	+	+
カメラとマイクを使用しない	+	—
教員の指示が伝わりにくかった	+	—
教師のペースになってしまった	+	?
クラスの一体感が生まれにくい	+	?
コロナで授業回数が減りスケジュールが厳しかった	+	—
時間がかかる	+	?
自発的な発言が少ない	+	?
授業の質が変化した	+	+
宿題の問題	+	+
出席管理が難しかった	+	—
資料共有の問題	+	+
資料と学生の問題	+	+
対面では起こらない問題が発生した	+	—
デジタル資料の不便さ	+	+
デジタル資料作成の問題	+	+
発言する学生が偏った	+	—
発話確認ができない	+	—
ペアやグループ活動の機会が減る	+	—
モニターを見ることに学生が疲れる	+	?

練習が十分にできなかった	+	?
--------------	---	---

(1) オンライン授業にのみ起こりうる問題

オンライン授業にのみ起こりうると考えられる問題は以下のようなになる。

- BOR の不便さ
- オンラインではできないことがある
- 学生間の自然なコミュニケーションが難しい
- 学生同士も見えない
- 学生についてわからない
- 学生把握ができない
- カメラとマイクを使用しない
- 教員の指示が伝わりにくかった
- コロナで授業回数が減りスケジュールが厳しかった
- 自発的な発言が少ない
- 出席管理が難しかった
- 対面では起こらない問題が発生した
- 発言する学生が偏った
- 発話確認ができない
- ペアやグループ活動の機会が減る

ラベルや表札で見ると、数的に多く教師が最も問題視していたと考えられるのは、学生把握ができないことであった。学生把握ができないため、学生のことがわからず、発話確認ができない。課題が増えたことは机間巡視ができず学生の作業状況や理解度を把握できなかったことに影響されていた。そして、学生同士もお互いが見えないことは、学生把握ができないことと同様の原因に起因すると思われる。そのため、授業中のクラスの一体感が生まれにくく、学生間の自然な会話が減ってしまった。

BOR はオンライン授業のメリットとされていたが、BOR 内の活動を俯瞰的に見られないことから BOR 数が多くなると活動時間中に見回れず、活動後の確認作業に時間がかかることがあり不便さがあった。そのため、ペアやグループでの活動を回避することにつながったと考えられる。

コロナ禍により授業開始が遅れたことから授業スケジュールがタイトになったことや出席管理が難しかったことは、コロナ禍特有の問題として考えられ、今後はあまり問題とならない可能性がある。そして、カメラ・マイクの利用に関する問題は、良かった点と合わせて考えてみると、オンライン授業を適切に行うための前提条件であると考えられる。学生把握ができない理由のひとつにカメラを利用していないことが挙げられており、学生募集の時に準備と利用に関して事前に知らせておく必要がある。

そして、今後、同期型のオンライン授業を効果的に行うために解決しなければならないのが、オンライン授業でできない授業活動があることや、対面では起こらない問題が起こると

いう点であろう。この点と学生把握ができない点がオンライン授業の大きな問題として考えられ、より詳しく見ていく必要がある。そこで、この2点については、第8章の考察で詳しく検証する。

(2) 対面授業でICTを使った場合にも起こりうる問題

オンライン授業だけでなく、対面授業でICTを使った場合にも起こりうる問題としては、以下の点が当てはまる。

- ICT環境により学生の学びに不均等が生じる
- ICT使用に関する問題
- 学生のICT環境により教育の機会に差が出てしまう
- 学生のICTスキルが足りない
- 学生のICT環境に関する問題
- 課題の増加
- 宿題の問題
- 授業の質が変化した
- 資料と学生の問題
- 資料共有の問題
- デジタル資料の不便さ
- デジタル資料作成の問題

学生のICT環境やスキル不足の問題や教師や教室のICT環境に関する問題は、対面授業でICTを活用する場合に問題となる。コロナ禍のオンライン授業では、学生の使用端末としてスマートフォンが多かったことが問題視された。オンライン授業で教師も学生も様々なICTツールを活用し、ネット上で課題のやり取りをする機会が増えた。今後は、日本語教育でもLMSの導入が進む可能性がある。LMSの機能の中にはスマートフォンからアクセスできるものがあるが、課題の提出に関しては、スマートフォンだけでは十分ではないと考えられる。そのため、今後、対面授業でLMSを使い課題提出をする場合には、学生がコンピュータからアクセスすることが必要になり、オンライン授業同様にインターネット回線やコンピュータの準備が必要になるだろう。

デジタル資料に関しては、事前に準備しておくため、その場の理解度で追加の書き込みをする、フラッシュカードの順番をその場に応じてランダムに表示する等臨機応変な対応が難しく、教師の準備にも時間がかかる。しかし、特にスライドの使用は教育現場でも以前から広く取り入れられており、今後は日本語教育の現場での使用も増えるだろう。そうなると、学生が資料をどのように見るか、スライドを学生が印刷しない場合ノートテキングはどうするか等、学生と資料の問題も対面授業で起こりうる。資料共有は、むしろ同期型オンラインの方が教師だけでなく学生もしやすく、対面授業の方がより時間がかかる可能性がある。

課題の増加や宿題の問題は、例えばオンライン授業の経験を活かし、反転授業が取り入れられると、対面でも起こる可能性がある。同様に、対面授業にICTを活用することにより、

授業の質が変化することが考えられる。今回の調査の場合、オンライン化したことにより、授業の質が落ちたと受け止められている。対面授業に ICT を取り入れた場合、やり方によって授業の質が向上する場合があるが、使い方によっては今回のオンライン授業のように、授業の質が落ちる可能性もある。

(3) オンライン授業でも対面授業でも起こりうる問題

オンライン授業でも対面授業でも起こりうる問題は、主に3つに分けられる。ひとつは、クラス・ダイナミクスやラポール形成に関わる問題、2つ目は練習の問題、そして3つ目は、学生の ICT 利用に関する問題である。

表 7-14 オンラインでも対面でも起こりうる問題の3分類

クラス・ダイナミクスやラポール形成に関わる問題	練習の問題	学生の ICT 利用
学生間のやり取りに問題が生じる	教師のペースになってしまった	学生の ICT 環境により教育の機会に差が出てしまう
クラスの一体感が生まれにくい	時間がかかる	学生のモチベーションが下がる
自発的な発言が少ない	発言する学生が偏った	モニターを見ることに学生が疲れる
	練習が十分にできなかった	
	宿題の問題	

1つ目のクラス・ダイナミクスやラポール形成に関わる問題としては、「クラスの一体感が生まれにくい」「学生間のやり取りに問題が生じる」「学生間の自然なコミュニケーションが難しい」「自発的な発言が少ない」が当てはまる。このような問題は、オンライン授業でのみ起こるものではなく、対面授業でも起こる可能性がある。しかし、対面では教師が介入でき、学生同士は授業時間内外で日々接していることから、問題は徐々に緩和されるだろう。しかし、オンライン授業では、学生間のやり取りはマイクを通して行われ、マイクを通せば教室内の全ての人に聞こえる。同様に同期型システムのチャット機能は、学生間で送り合ったとしても後から教師が読むことができる。そのため、授業内で学生同士が自然に会話しにくい状態にあるといえる。またそれ以前に、学生はオンライン授業でしか関わりがなく、プライベートで連絡することは少なかったと思われ、クラス内のラポール形成は対面のようには生まれなかった。このことが、自然な会話や練習中の学生間の自然なやり取りが生まれにくくなった原因と考えられ、ラポール形成にマイナスの影響を与えたと思われる。

次に練習の問題であるが、ICT を使うと機器操作があること等から練習に時間がかかるため練習が十分にできず、教師のペースになりがちで、発言する学生が偏った。その上、LMS 等を使って宿題を出してもやらない学生がいるという問題もあった。学生の発言が偏り教師のペースになることは対面の教室でも起こりうるが、特にオンライン授業で顕著になっ

たのは、やはり3つ目の学生のICT利用に関する問題と影響し合っているからだろう。

対面教室で学生の発話が偏った場合、教師は話していない学生を指名して話すよう促すが、オンライン授業では学生のICT環境が影響し、指名しても学生がタイミングよく発話できないことがある。対面の授業では、指名された学生がうまく発話できない場合、教師は目視により学生の様子を観察し、わからないのか、恥ずかしいのか等理由を瞬時に判断し、次の行動を行う。しかし、オンライン授業ではカメラを利用していてもしていなくても、対面のような目視による確認が難しい。授業に時間がかかることから、教師は学生への働きかけを諦め授業を続けることが多く、教師主導のペースになってしまったと感じたと考えられる。

また、宿題を提出しない学生は対面でもいるが、教室において教師が宿題の提出を促すことができるため、出された宿題のいくつかは提出する学生が多いだろう。しかし、オンライン授業では宿題提出に関してもメール等での連絡になるため、学生が提出しなければならぬという気にならない可能性がある。

そして、学生のICT環境に関する問題であるが、オンライン授業では、授業に参加するために同時型システムにアクセスしなければならなかった。そのため、ICT環境が学びに影響し、ICT環境が十分でない場合、学生のモチベーションを下げ、学びの機会を不均等にしていった。

この問題は、対面授業にICTを取り入れた時は、授業の参加にネット接続は必要ないため軽減される。オンライン授業では、授業に参加するためにオンライン状態にならないといけないため、学生のICT環境がダイレクトに学びに影響していた。そのため学生の負担がかなり大きく、これらの問題がより顕著になったと思われる。

しかし、今後対面の中でICTが積極的に活用されるようになると、オンライン授業で見られたような問題が起こる可能性はある。例えばスマートフォンしか持っていない学生が多い中、コンピュータで使用した方が使いやすいLMSを導入した場合には、スマートフォンでの操作性が悪く、学生のモチベーションに負の影響を与える可能性がある。そして、自宅にWi-Fi環境がない場合、学生のスマートフォンの契約によっては授業外にオンライン上の学習コンテンツを十分に使えないことが考えられる。

7.6.4 教師がオンライン授業に困難を感じた原因

本調査から、教師が初級レベルのオンライン授業の良さと考えていたことの多くは、教育へのICT活用の利点であり、これらは今後、対面の初級レベルの授業でICTを使う場合でも活用のメリットになりうるものであるということがわかった。そして、本調査で問題になったことのいくつかは、対面にICTを導入する場合でも問題になる可能性があることが示唆された。

調査1から調査3を通して、教師はオンライン授業に困難感を強く持っていたが、本章では特に初級レベルに絞って分析をした。その結果、初級レベルに限らず、オンライン授業に教師が困難感を持つ原因の一端が明らかになった。教師は、同期型システムを使って授業をしなければならなかっただけでなく、教育へのICT利用に対しても同様に対応しなければならなかった。実は2つの異なることが同時発生し、それぞれに対応していることに気がついておらず、ICT利用の問題に関しても同期型オンラインの授業の問題として捉えていたと

考えられる。第4章の調査では、同期型システムの使い方の研修を受けた教師は少なくなかったが、本調査の結果から、オンライン授業を効果的に行うためには、単に同期型システムの使い方の研修だけでは足りず、ICT活用についても研修が必要であることが示唆された。

次章では、以上を踏まえて、今後初級レベルのオンライン授業を効果的に行うためにはどうしたらいいか、今回の分析の結果を踏まえて考察する。

⁴⁰ Google が提供するクラウドベースのホワイトボードで、付箋を使ったアイデア出しなどができる https://edu.google.com/intl/ALL_jp/jamboard/ (2023年9月12日)

⁴¹ <https://kahoot.ICT/> (2023年6月4日)

⁴² 大阪大学全学教育推進機構教育学習支援部「オンラインで学習を評価するための10のポイント」 <https://www.tlsc.osaka-u.ac.jp/project/onlinelecture/> (2023年6月4日)

⁴³ IELTS Online <https://ieltsjp.com/japan/lp/ielts-online-bookings-open> (2023年6月4日)

⁴⁴ Inspera Exam Portal <https://www.inspera.com/exam-portal> (2023年6月4日)

⁴⁵ VPN (Virtual Private Network) を使えばアクセス可能になるものもある。

第8章 第6章と7章からの初級オンライン授業についての考察

第1節 考察の視点

これまでの筆者のオンライン授業の経験と、5章において実際にオンライン授業を経験した教師へのアンケートから、第6章と第7章では、初級オンライン授業について調査を行うことにした。第6章の研究課題は、研究課題3「同期型の初級オンライン授業の教室活動の特徴は何か。そしてそれが、同期型オンライン授業にどのように影響しているのか」であり、第7章の研究課題は、研究課題4「初級レベルにおいて、同期型システムでのオンライン授業が対面より勝る点と劣る点はどのようなことなのか」であった。これらの研究課題を明らかにするために、オンライン授業を担当した教師14名に自身の授業を振り返ってもらい、教師たちが認識する授業活動の特徴や、対面と比べた場合にオンライン授業が勝る点と劣る点を明らかにした。

研究課題3「同期型の初級オンライン授業の教室活動の特徴は何か。そしてそれが、同期型オンライン授業にどのように影響しているのか」については、第6章の調査から、まず初級の授業の教室活動では、ブルームのタキノミーの「精神運動的領域」に関する認知プロセスに関わる活動が多く行われていることがわかった。そして初級の授業では、ノンバーバルコミュニケーションを大きな頼りにして授業をしていることが示唆された。しかし、ノンバーバルコミュニケーションは、同期型システムを使用する際に最も伝わりにくいものである。そのためこのことが、教師がオンライン授業をやりにくいと思う大きな原因となっていたと考えられる。

そして、研究課題4「初級レベルにおいて、同期型システムでのオンライン授業が対面より勝る点と劣る点はどのようなことなのか」に関しては、本調査からオンライン授業が対面より勝ると教師が感じた点のほとんどは、同期型システムを使うことのメリットではなくICTを活用するメリットであることが明らかになった。一方、劣る点については、同期型システムの技術的な問題が原因となっている現象が挙げられた。そのため、今後効果的にオンライン授業を行うためには、現在教師が劣ると感じている点をどのように改善していくかが重要であると考えられる。そして、それを改善できれば、本調査で見られた教師がオンライン授業に感じた困難感を解消できると思われる。

しかし、第5章の分析からは、システムに起因する問題が起こった時に、それを仕方ないことと割り切り代替案を考えられる教師がいる一方で、ICTの得意・不得意や日本語教師としての経験年数に関わらず、対応策を考えられない教師が一定数いることが確認された。第4章および第5章のアンケート結果、そして、第6章と第7章の授業の振り返りの分析の結果からは、今後、オンライン授業をより効果的に行うためには、カメラとマイクの使用を含めた学生のICT環境に関する問題、学生把握ができない点、同期型システムではできない教室活動があることの3つの問題を教師が受け入れ、それを踏まえて授業を行う必要があると考える。

前述したように、教師の中にはオンライン授業を経験してすぐに、できないことはできないと理解し割り切って授業を行った教師はいる。しかし、出来ない点にこだわりそこからオンライン授業に否定的な感情を持つ教師も存在する。そこで本章では、なぜ教師がシステムに起因するオンライン授業の問題、特に上記3つに関してこだわりオンライン授業の問題

点とするのか、そして、そのような教師のこだわりをどう払拭していけばよいのかを ID や遠隔教育の理論から考察する。

第2節 カメラとマイクの使用を含めた学生の ICT 環境に関する問題

最初に、カメラとマイクの使用を含めた ICT 環境に関する問題について取り上げる。本調査の授業分析では、初級のオンライン授業において、改訂版タキソノミーの認知プロセス次元「記憶する」「理解する」「応用する」という3つの次元が出現した。そして3つの次元全てにおいて、オンライン授業では学生がカメラとマイクを使用することが重要であり、学習に大きく影響していることがわかった。講義型の授業では、学生のカメラとマイクの使用は必要ないかもしれないが、双方向のやり取りが必要な初級の日本語授業をする場合は、カメラとマイクの使用は必要条件であると言えるだろう。また、カメラとマイクだけでなく、学生の使用端末やネット環境等の ICT 環境が整っていない場合は、授業が効果的に行えないだけでなく、学生間に学びの不均等が生じることが懸念された。

学生がカメラとマイク、特にカメラを使用しない理由は2つあると思われる。ひとつは、ICT 環境の問題であり、もうひとつは学生の心理面の問題である。筆者が受け持っている学生からは、オンライン授業では常に自分の顔が正面から映されるため、見られているのが恥ずかしいという声があった。また、自宅を映したくない等、学生によって様々な心理的障壁があると考えられる。しかし、本調査は学生を対象としていないため、この問題を論じることとはできない。そのため、ひとつ目の ICT 環境の問題を中心に論じる。

コロナ渦中の授業では、日本語教育に関わらず、学生がカメラやマイクを使用しないことが問題となった。しかし、先行研究の同期型システムを使った実践授業の研究では、学生がカメラとマイクを使用しないことは問題視されていない。工学やシステム開発分野の研究（森川他，2001；谷田貝・坂井，2011；山本他，2017；村田他，2017）では、同期型システムを開発するための研究が多く、ICT 環境が整った中で授業が行われていたからであると考えられる。また、語学教育の利用では交流授業（廣瀬，2006；新井，2010；鄭・大橋，2012；伊藤，2017）やチュートリアル（尹，2009）が主で、学内のコンピューター室を活用しているケースが多かった。そのため、学生の ICT 環境やカメラとマイクを使用しないという問題は指摘されてこなかったと思われる。

本調査は、2020 年のコロナ禍で同期型授業を経験した教師に調査協力を依頼した。2020 年は、緊急措置として同期型システムを使ったオンライン授業が行われた。本調査から、学校と教師は十分な準備期間なくオンライン授業を開始しなければならない様子が見られた。準備が不十分だったのは学生も同様であり、その結果学生の ICT 環境がオンライン授業を受けるために十分でなく、カメラやマイクの準備がない場合や回線の影響等から使用できなかったケースがあったと考えられる。

オンライン授業は、遠隔教育及び e ラーニングの 1 形態と言える。本来、新規に e ラーニングコースを開発する際には、様々な準備が必要である。鈴木（2006）は、e ラーニングに必要な質の目標を明らかにし ID の技法を応用するための指標として、e ラーニングの質保証レイヤーモデルを提唱した（表 8-1）。質保証レイヤーモデルは、その名が示す通り e ラーニングの質を保証するためのものである。その中で、使用端末や回線等の ICT 環境の整備は、「-1 いらつきのなさ（精神衛生上の要件）」に当たる。レベル-1 は「学習環境分析

手法やメディア選択モデルをあてはめて、eラーニング環境が学習者にマイナスの影響を与えていないかどうかを確認する。安定度や安心感が達成指標となる」（鈴木，2006，p.1）もので、適正でない場合はeラーニングで安心して学べない。「-（マイナス）1」で示される通り、eラーニングにとっては、なければならないものである。オンライン授業では、双方がつながってやり取りをすることが前提となっている。カメラとマイクの準備や授業に参加するための十分な回線状況も、レベル-1に当たると考えられる。つまり、初級のオンライン授業は、最低限の必要条件が整っていない学生に対して同期型システムで授業を行っており、eラーニングの質が担保されていないと言えらる。

では、新たに初級のオンライン授業のコースを立ち上げる際には、どのようにコースを構築していったらいいのだろうか。eラーニングの質保証レイヤーモデルレベル-1では、質を担保するためのIDの技法として、学習環境分析とメディア選択技法が例示されている。本論では、学習環境分析としてADDIE（アディー）モデル（図8-1）を取り上げ、メディア選択技法としてリッチメディア選択のためのデザインフローを取り上げる。

表 8-1 eラーニングの質保証レイヤーモデル

eラーニングの質	達成指導	主なID技法
レベル3 学びたさ (魅力の要件)	継続的学習意欲, 没入感, つい余分なことまで, 将来とのつながり, 自己選択・自己責任, 好みとこだわり, ブランド, 誇り	動機づけ設計法 (ARCSモデル) 成人学習学の原則
レベル2 学びやすさ (学習効果の要件)	学習課題の特性に応じた学習環境, 学習者のニーズにマッチした学習支援要素, 共同体の学び合い作用, 自己管理学習, 応答的環境	学習支援設計法 (9教授事象) 構造化・系列化技法
レベル1 わかりやすさ (情報デザインの要件)	操作性・ユーザビリティ・ナビゲーション・レイアウト・テクニカルライティング	プロトタイプング 形成的評価技法
レベル0 うそのなさ (SME的要件)	内容の正確さ, 取扱範囲の妥当性, 解釈の妥当性, 多義性の提示, 情報の新鮮さ, 根拠・確からしさの提示, 適正な著作権処理	ニーズ分析法 職務分析法 内容分析法
レベル-1 いらつきのなさ (精神衛生上の要件)	アクセス環境, 十分な回線速度, ICT環境のレベルに応じた代替利用方法, サービスの安定感・安心感	学習環境分析 メディア選択技法

レベルは上に行くほど高くなる

(鈴木，2006より筆者が作成)

ADDEI モデルは、「Analyze（「分析」）」「Design（設計）」「Develop（開発）」「Implement（実施）」「Evaluate（評価）」の5つのフェーズの頭文字をとったもので、ビジネスにおいてよく用いられる PDCA サイクルに類似したものである。新しい教材やコース等を開発する場合に、「分析→設計→開発→実施→評価」と5つのフェーズで開発のプロセスを進め、評価まで行なってから、再度分析に戻り改良を行う。また、プロセスを進めている途中でも、それぞれのフェーズごとにフィードバックを行い、改善を加えることがある（図 8-1）。

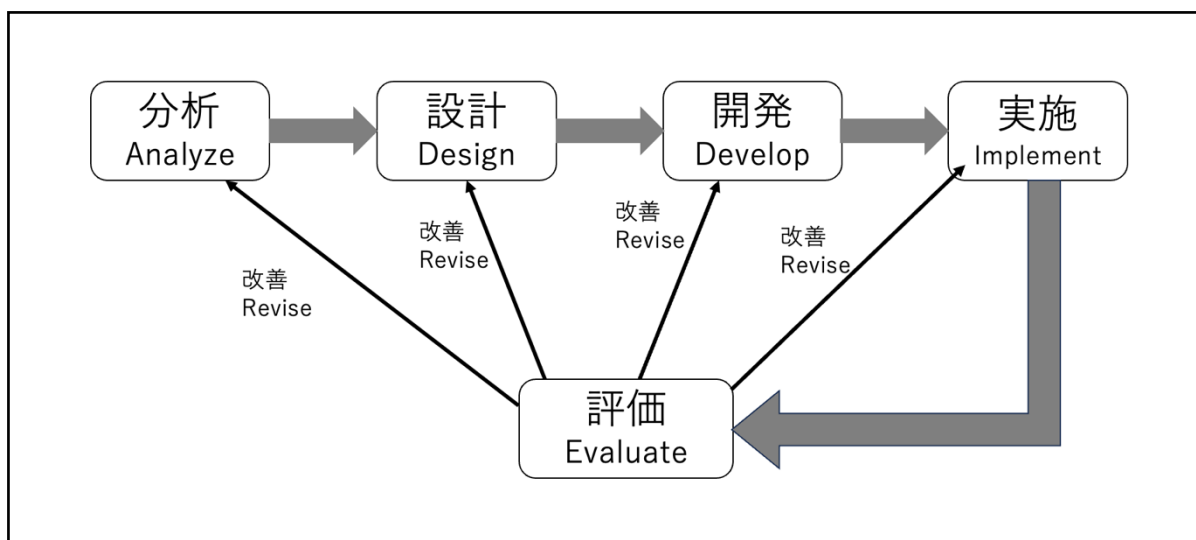


図 8-1 ADDIE モデル
 (ガニエ他著 (鈴木・岩崎 監訳), 2007, p.25 より筆者作成)

本来、対面授業をオンライン授業にする場合には、対象となる学生の分析を行い、オンライン授業のニーズだけでなく、学生の端末や回線状況を調べることが必要である。しかし、2020 年にはこのような調査及び分析をした組織は多くはなかったと考えられる。第 4 章の結果からわかるように、2020 年 4 月の段階で現場の教師は学生の ICT 環境がオンライン授業に十分ではないことに不安を感じていた。しかし、それは学生へ調査を行ない、現状把握をしたから感じた不安ではなく、日々接してきた学生の生活や経済状況を鑑みただで感じていた不安だったと言える。

その上、オンライン授業を始めてから学生の端末や回線状況が、1 日に何時間もオンライン授業で学ぶには十分でないとわかってからも、その状況を踏まえての改善を行わなかった。つまり、ICT 環境のレベルに応じた代替利用方法を行わず、結果的に学生に対してサービスの安定感・安心感を提供することができていなかったと言える。

ADDIE モデルでは設計においてどのようなシステムやツールを取り入れるかを決定するが、同期型システムを教育に活用する場合、授業に合うシステムをどのように選定したらよいのだろうか。ここではオーストラリアで行われた The Blended Synchronous Learning Project (ブレンド型同期学習プロジェクト, 以下 BSLP) (Bower et.al, 2014) でのメディア選定のフレームワークを取り上げる。

オーストラリアは広大な国土に住民が点在していることから、以前より遠隔教育が進ん

でいる（鄭・久保田，2006）。昨今では大学生の分散がこれまで以上に広がっており，ビデオ会議，ウェブ会議，バーチャルワールド等のリッチメディア同期技術は教育体験を大きく向上させることができるため（Bower et.al），BSLPでは，ビデオ会議，ウェブ会議，3Dバーチャルワールドという3つのテクノロジーを用いて，高等教育機関の学生や教員が場所を問わずに効果的なリアルタイム学習を行うための活動をどのようにサポートできるかを調査した。

BSLPでは，リッチメディアを教育に導入する場合には，学習成果からスタートし，その学習成果がどのような学習活動により実現できるのか，そして学習活動の中でテクノロジーを活用しないとできないものは何か，もしくはテクノロジーを使った方が効果的な活動は何かを考える。そして，その活動を実現できるテクノロジーを選定する。（図8-2）。しかし，前述したように，コロナ禍においては，学生のICT環境を分析してから授業設計や開発をしたわけではなかったと考えられる。対面をオンライン授業にすることにより，学習の効果を高めることを期待したのではなく，対面に集まれないため同期型システムを使わざるを得ない状況だったと言える。そのため，レイヤーモデル（表8-1）の「レベル1わかりやすさ（情報デザインの要件）」が満たされておらず，特に操作性・ユーザビリティ・ナビゲーションには問題があったと思われる。レベル1やレベル1が不十分だった場合，当然レベル2やレベル3にもマイナスの影響が出る。2020年の調査当時は，まさにそれを教師が実感していた時期であったと考えられる。

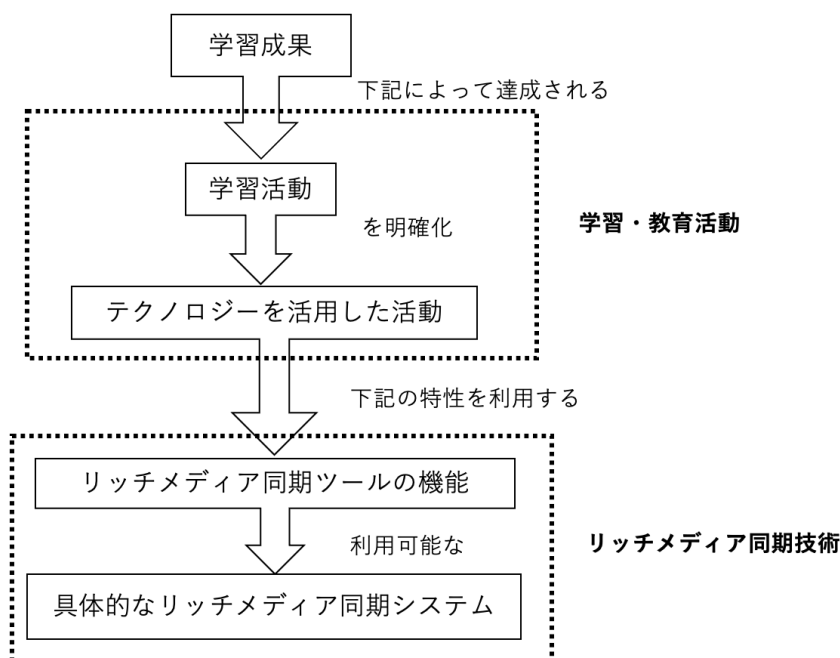


図 8-2 リッチメディア同期学習技術能力フレームワークの概要
 (Bower et.al, 2014, p.32 より筆者が作成)

通信制の学びやeラーニングでは，学生は事前に必要な学習環境を調べ，自身で対応する

ように求められている。例えば放送大学では現在、同期型システムを活用したオンライン授業が行われている。「放送大学よくあるご質問『オンライン授業について』⁵²⁾」の中に「Q4 オンライン授業の受講環境が知りたいのですが?」「Q5 タブレット, スマートフォンでの受講はできますか?」という項目があり, より詳細なページへ誘導し, 学生が情報を元に履修前に自身で確認, 環境を整えることが求められている。以上から, 今後オンライン授業を行う場合, 事前に必要な ICT 環境を例示し, 学生側に準備をして授業に参加してもらうことが, 効果的に授業を行うためには必要である。

一方で, 本調査から教師がオンライン授業のメリットと考えたことは教育への ICT 活用であることが明らかになった。このことから, 学生の ICT 環境の分析の必要性は, オンライン授業に特化した問題ではないと考えられる。反転授業を例にすると, 学生は授業に適正に参加するために, 授業外の時間に動画を見る必要がある。動画視聴はテキストチャット等と比べると回線使用量が大きいことから, 学生の通信契約がこのような授業形態に十分ではないことがある。また, LSM に課題を提出する場合, スマートフォンでは課題をきちんと作成できない場合があるかもしれない。このように, 対面授業で ICT を活用する場合にも, 学生の ICT 環境を分析する, 学生に ICT 環境を整えることを求めることは必要なことであると思われる。

教師が学習効果を考え授業に ICT を取り入れたとしても, 学生の ICT 環境によっては使えないことがある場合や, ユーザビリティに負担がかかってしまうことがある。それでは, オンライン授業に限らず対面授業でも学生に負担が掛かり安心して学ぶことができない。これは, e ラーニングの質保証レイヤーモデルのレベル-1 やレベル 1 が保証できていない状態であると言えるだろう。特に, オンライン授業は, ICT 技術なしには授業参加ができない学びの形態である。そのため, 今後オンライン授業を効果的に行うためには, ADDIE モデルによる学生に関する分析や, レイヤーモデル, BSLP のリッチメディア同期学習技術に関するフレームワークの視点が重要となるだろう。

もう 1 点, カメラの使用に関しては, 学生のプライバシーや心理的負担の問題がある。同期型システムは様々なものがあり, システムによってはバーチャル背景や背景ぼかし等の機能が使える場合があるが, ない場合もある。また, 顔だけが映ることに抵抗を感じる学生がいることや, ネットストーカーという問題が発生する可能性があることがコロナ禍による経験からわかった。そのため, 顔を映すことに抵抗を感じる学生にどのように配慮すべきか等は, 今後のオンライン授業を行う際に考えていく必要がある。

第3節 学生把握ができない問題について

学生把握ができない問題の具体例については第7章で述べたが, 個人及び全体の把握ができないこと, 理解したかどうかを目視できないこと, 学生の教室活動の進捗がわからないこと, そしてカンニングを防止できないこと等が挙げられ, 改訂版タキソノミーで現れた3つの認知プロセス次元全てでこの問題が指摘された。

学生把握ができないことは, 初級オンライン授業の大きな問題であり, 学生がカメラを使用しないことが大きな理由のひとつである。しかし, 学生がカメラを使用しているにもかかわらず, 対面のように学生把握はできていなかった。それは, 現在の同期型システムの限界点が影響している。カメラで映している範囲は, 対面よりも見える範囲が狭く, 視線が一致しない上に,

ノンバーバルコミュニケーションが使えないからである。また、お互いが見えず、相手のことがわからないことは学生間も同様である。学生把握ができないことは、次節のオンライン授業ではできない教室活動があるということに影響しているが、本節では主に教師と学生及び学生同士のラポール形成や、学生指導の側面に焦点を当てて考察する。教室活動については次節で異なる視点から考察する。

第6章の調査結果から、初級レベルのオンライン授業では、認知プロセス次元の「1. 記憶する」と「2. 理解する」ための活動が多く行われていることがわかった。そして、それらの練習は、ブルームのタキソノミーの精神運動的領域を鍛える活動に当たると考えられる。このような精神運動的領域を鍛える活動の中で、教師は、学習者の理解度を含めた反応を、日本語の産出だけでなく、ノンバーバルな反応で確認しつつ授業を進めることが多く、オンライン授業ではそれができないことが教師の困難感の原因になっていることが示唆された。この点について、遠隔教育の理論のひとつである交流距離理論(ムーア・カースリー, 2004; 熊谷, 2009; 古壕, 2010; 鈴木, 2012) から考察してみる。

通信制等の遠隔教育では、教師と学生、学生同士は物理的に離れた場所に所在していることが多く、お互いに物理的距離がある。交流距離理論は「教師と学習者との関係性の世界を示す教育学的な概念」(鈴木, 2012, p.28) で、物理的に離れている教師と学生がどのように関係を構築するかを示している。遠隔教育の教師と学生の関係性において、重要なのは物理的な距離ではなくどれだけ心理的に近づけるかということである。その心理的距離を近づけるために、遠隔教育ではこれまでも様々なテクノロジーが取り入れられてきた(大嶋, 2001; 鄭・久保田, 2006)。放送大学では2000年頃から大学院において同期型システムを使ったゼミが行われており(杉浦, 2005; 秋光, 2010)、現在は学部でも同期型システムを使ったオンライン授業が行われている。

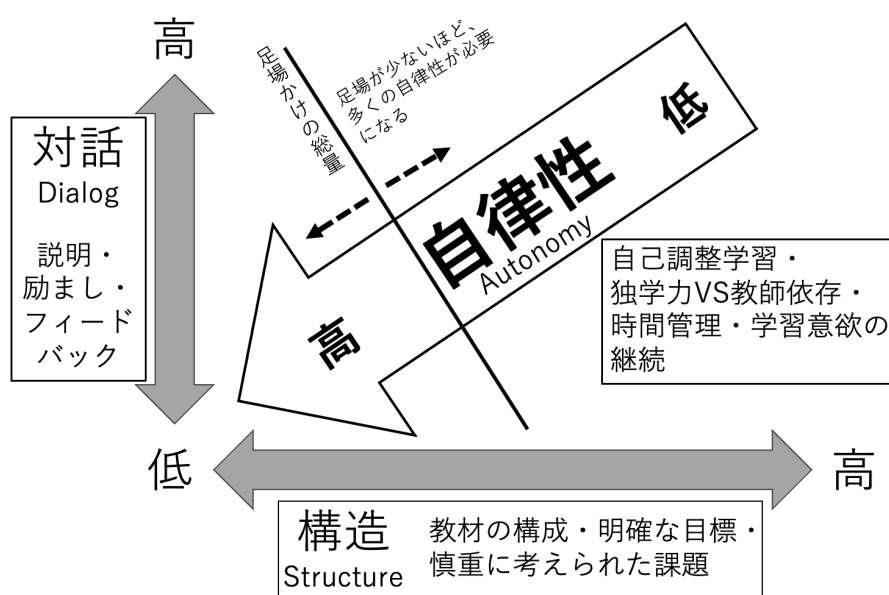


図 8-3 交流距離理論の解釈

(鈴木他, 2020 より筆者が作成)

交流距離理論（図 8-3）は、その名に「距離」が入っている通り、教師と学生の心理的な距離が中心にあるが、鈴木他（2020）は、これまでの交流距離理論への批判とコロナ禍におけるオンライン授業の経験を踏まえ、交流距離理論の再解釈を行った。心理的な距離が「対話と構造の二次元×学習者の自律性の高低」（鈴木 2012, 鈴木他 2020）であることは変わらないが、新解釈では、心理的距離とは足場かけの総量であると鈴木他（2020）は述べている。

足場かけとは、「子どもが新しい理解・概念・能力を発達させようとするとき、教師がおこなう一時的で体系的な支援」（森沢, 2004, p.14）のことで、子どもだけでなく成人の学びにも当てはまるとされる。交流距離理論の心理的な距離は、「対話と構造の二次元×学習者の自律性の高低」から成り立っている。対話と構造が足場かけに当たる。

まず対話であるが、これは教師から学生に対してのタイムリーな働きかけのことで、対話により教師が学生にとって身近な存在になることを目指す（鈴木他, 2020）。そして構造とは、教科書、課題、教室活動等、教えるための学習コンテンツを指す。対話とは学習中に提供される足場かけであり、構造は事前に用意された足場かけである（鈴木他, 2020）。

対面授業では、教師が学生を目視により観察し、学生の機微を拾って図 8-3 にあるような説明・励まし・フィードバック等の様々な声掛けを行なっていると考えられる。しかし、オンライン授業において学生がカメラを使わない場合、教師は対話のタイミングを測る手立てを失う。そのため、学生のカメラの使用にこだわるのだと思われるが、実際にはたとえ学生がカメラをつけていても、オンライン授業では対面のようにわずかな学生からのサインを汲み取るようなことは難しい。このことから初級のオンライン授業では、対話の足場かけが対面よりかなり減ってしまったと考えられる。

交流距離理論で重要となるもうひとつの概念が学生の自律性である。学生の自律性に関しては、鈴木他（2020）は、これまで多くの学生はテスト勉強中心で自律性が育っていないため、学びを通して自律性を高めていくことが必要であるとしている。交流距離理論では、自律性が低い学生は、教師からの励ましやタイムリーなアドバイス等の対話がたくさん必要で、学習要求もしっかり構造化されていないとならない。一方、学生の自律性が高まると、学生が必要な時に自ら質問するようになるので対話が低くなり、学生が求めない限り教師はアドバイスを与えなくてよくなる。そして、学習要求は構造化が低くなり、学習者の選択の自由が増える。そして、学生個々の自律性を見て、対話と構造を調整して指導していく（図 8-3 点線の両矢印）。以上から、鈴木他（2020）は、遠隔教育では対話と構造の足場かけの総量を教師が学生に合わせ調整すると、学習者の自律性に適した、もしくは学生の自律性を伸ばす手助けとなるような交流距離が作れると述べている。

本調査の協力者たちの回答から、対面で教師は、学生の様子を目視してそれぞれの理解度を測り、作業の様子から個別にフィードバックを与えており、オンライン授業でも同様のことを行いたいと思っていたと考えられる。しかし、オンライン授業では学生がカメラを使用している対面のように様子がわからず、ましてやカメラを使用しない学生の様子は全くわからない。そのため、教室内を目視して学生個々を観察し、状況に応じての個別対応ができなかったことから、対話の足場かけがうまく行かなかったと考えられる。

また、学生がデジタルネイティブ世代だからといって、全員がオンライン授業で自律的に学べるわけではない。ましてや、調査時は社会的要請のために学生はオンライン授業に参加しており、自分の意思でその学びの形態を選んだわけではない。対面での学びを希望してい

たが仕方なくオンライン授業を受けていたため、著しくモチベーションが下がった学生もいただろう。オンライン授業をする中で、教師はより一層学生との対話の必要性を感じていたが、オンライン授業では対面のように対話ができない。加えて、授業外での接触も少なく、学生の人となりを把握することもできなかった。教師は、このように欠如した対話をどうにかしたいと思っていたが、この件については、代替案でどうにかなる問題ではなく、それが教師のオンライン授業の困難感を生む原因となったのではないだろうか。

加えて、交流距離理論でいうところの心理的距離についてもオンライン授業では問題があった。初級の授業というのは、教師と学生、学生同士が初見であることが多い。初めて知り合った者同士が、授業中や日々の授業の前後に交わされる会話を通して、お互いの人となりを徐々に把握していく。また教師は、学生同士の関係性等もこのようなやり取りの中で汲み取り、学生同士の相性や日本語のレベル等を考えて、ペアやグループを形成する。しかし、同期型のオンライン授業では、授業中及び前後の接触が限定されてしまう。最初から学生がカメラを使用していない場合は、学生個々の顔すらわからない。

日本国内で考えてみると、初級レベルの学生は、来日したばかりであり日本語学習だけでなく、生活面も慣れていない。また、特に日本に滞在し日本語を勉強する場合、日本語学校であろうと大学であろうと、出席率が滞在ビザの更新のために重要な要件であるため、教師は単に日本語を教えるだけでなく、休みがちな学生には休まないように声をかける。新入生の入学時期が決まっており、遅れがちな学生が他のレベルに移動できるとは限らないため、勉強が遅れがちな学生のことを気にかける。このような「教える」以外のサポートを、筆者も日本語学校に勤務している時には日々行っていた。また、今回の調査に協力してくれた海外で教えている教師は、学内で自分だけが日本語を教えているケースが多く、学生が継続して日本語を学べるよう苦心している様子がフォローアップインタビューからうかがえた。このような日々の声掛けも、対話という足場かけのひとつと言えるだろう。しかし、同期型システムを使うことで、授業中の学生把握が難しくなり、加えて日々の声掛け等ができなくなった。教師はこのことから、学生との距離が遠くなったと感じたのではないだろうか。一方、学生も、教師や同じクラスの学生との接触が少なく、孤独感を強く感じた可能性がある。

もう1点、教師と学生、学生間の心理的距離について、プレゼンスの観点から述べる。プレゼンスとは存在感のことであるが、前述したBSLP (Bower et.al., 2014) では、遠隔教育において同期型システムの技術でどのような教育・学習活動が可能かをまとめ、対面授業と同様に同期システムを使った授業でも行いたい教育・学習活動を、「視覚」「テキスト」「音声」「ファイルのシェア」「プレゼンス」「グループワーク」の6つに分類している。その中に「プレゼンス」があるが、プレゼンスに期待される学習・教育活動としては、「アイデンティティを表す」「表示ステータス」「好みを伝える」の項目があり、それぞれの項目の学習活動を可能にする同期型システムの機能として、「名前や写真、ウェブカメラの使用」「ステータスツール」「投票ツール、またはテキスト、音声、ウェブカメラの使用」が挙げられている。遠隔教育では教師と学習者、学習者間に交流距離理論でいうところの物理的距離がある。そこで、心理的距離を近づけお互いの存在感を感じるために、同期型システム及びその機能を使う。これには、関係性を作ることが期待されていると言えるだろう。

プレゼンスに関して保坂(2022)は、学校には知識習得だけでなく、教師と学生、学生間のつながりを作る場としての存在意義の大きさがあるとし、オンライン授業でのコミュニ

ケーションの不足を早急に解決しなければならないと述べている。そして保坂は、その解決の糸口として、赤堀（2020）を基に「プレゼンス理論」を提案している。赤堀（2020）ではこれまでのプレゼンスの研究を踏まえ、「学校や教師、学生はそこに存在していること自身に価値があるという考え方を提示し」（保坂，2022， p.137），「プレゼンス理論」とした。プレゼンス理論は、「社会的存在感（Social Presence）」と「教授的プレゼンス（Teaching Presence）」からなり、オンライン学習が効果的になされることを目指す（赤堀，2020；保坂，2022）。社会的プレゼンスは、「学校で人々が存在するという感覚」，教授的プレゼンスは「語り口や身振り手振り等から感じ取る教師の存在感」（保坂，2022， p.137）である。

遠隔教育での同期型システムの利用は、物理的に距離がある教師と学生を心理的に近くし、お互いのプレゼンスを感じるために導入されていることが多い。普段、孤立した状態で学んでいる学生にとって、同期型システムでの教師や他の学生との関わりは、孤独感を軽減し、学習動機を高めることに寄与できる。しかし、2020年の調査時期にオンライン授業を経験した教師と学生は通学制の教育機関に所属しており、社会的情勢により不本意にオンライン授業を行っていた。そのため、オンライン授業を対面授業と比べ、相互のプレゼンスが激減したと感じていたと思われる。

今後、学生自身がオンライン授業を選んで学習する場合には、学生側の ICT 環境は整えられ、遠隔教育での同期型システムの利用のように、授業の中で教師や学生同士のプレゼンスを感じ、自律的に学べる可能性はある。しかし、前述したように学生がたとえカメラを使用している場合でも、同期型システムでのコミュニケーションは視線が合わない（谷田貝他，2011）こと等から対面と異なり、感情の伝達には制約がある（Kappas, et.al, 2011; Nguyen, 2008）。そして、現在の広く使われている技術では、カメラを使用している場合でも対面のように目視できない状態はしばらく続くだろう。初級日本語授業の場合、教師と学生、学生同士のやり取りが通常のディスカッションとは異なるため、オンライン授業を行う場合、交流距離理論でいうところの足場かけとしての対話をどのように行うかという対応策を考える必要がある。また、遠隔教育では、物理的距離が離れている教師と学生の心理的な距離を縮めプレゼンスを高めるために同期型システムが有効的である。オンライン授業でどのようにプレゼンスを高めていくかの工夫も求められる。

第4節 オンライン授業で行うことが難しい教室活動について

本調査から、初級オンライン授業でできない教室活動として、文字学習に関わること、身体的な動きを伴う活動、空間配置が必要な学習項目の導入や一斉発話練習が難しいことが指摘された。学生間のやり取りにも問題が生じており、その結果、練習が十分ではなく課題が増え、学生だけでなく教師の負担につながっていた。

最も問題であるとされていたことは文字学習であったが、文字の習得は学生が自律的に学び記憶していかなければならない学習項目である。ひらがなカタカナについては入学前に自学することを求められる場合がある。しかし、初級の授業においては教師は、漢字学習も含めた文字習得について、授業中に学生が書いているところを確認し、必要であれば机間巡視の間に直接書き方を指導することが多い。オンライン授業では、課題として漢字練習をしてもらい、それを写真に撮って送ってもらっていた教師が多かったが、添削作業に手間がかかることもあり、提出されたものを修正するよりも、授業で学生が書いている途中で個別

に指導をしたいと考えている教師が多かった。しかし、オンライン授業では、学生が書いている手元を見ることは容易ではない。

一斉発話ができないことも、文字学習同様に問題視している教師が多かった。パターンプラクティスの一斉発話は、単語や動詞の活用の定着等口慣らしのために行われる。日本語の発音に慣れる意味合いもある。しかし、オンライン授業では、タイムラグの発生、同期型システムの特徴で全員の声は均等に聞こえないこと等から、全員のマイクをオンにしての一斉発話練習は難しい。本調査の協力者の教師の中には、事前に一斉発話は難しいということは聞いていたが、実際に授業内で一斉発話をしてようやく、言われる意味がわかったとコメントした者がいたが、どのような状態になるのかは、実際に体験してみないとわからないことがあったのだろう。音声の問題では他には、チェーンドリルやペア活動をリズムカルにできないことや、聴解の音源をどう流したらいいのかという問題があった。

その他、初級では日常的な言葉を学ぶことが多いので、ジェスチャーを使うことや、ゲーム形式でチーム対抗の練習を取り入れることがある。しかし、同期型システムではカメラ内に収まらないとならないため、体の動きを使った活動や、距離感を利用した活動、その場でインフォメーションギャップを作って行う活動等ができない。

このように初級のオンライン授業では、対面でよく行っていた教室活動が行えず、結果的に全体の練習量が減ることから、学生の学習の定着に影響があると考えていた教師は少なくなかった。実際に、現行のオンライン授業では、同期型システムの技術的な制約があり、対面と全く同じ教室活動の再現は難しい。しかし、オンライン授業を担当した教師の多くは、対面の授業をオンラインで再現しようとしていたと考えられる。

「同価値理論 (Equivalency theory)」（Simonson,1999; 鈴木, 2012）とは、「遠隔か通学かを問わず、全ての学習者に『同等の価値』の学習経験を持たせることが重要だとする、遠隔教育の理論である」（保坂, 2020, p.185）。同価値理論では、遠隔での学習と対面での学習は、具体的な経験が全く異なっても、同様の価値を持つべきであるとし、同じように学習目標を達成できる別の方法で授業を行うことが時には必要である。このような考え方の背景には、1990年代に遠隔教育に取り入れられた電子通信技術の影響がある。遠隔教育では、この新しい通信技術により、様々な場所にいる講師と学生を電子的にリンクさせることで、バーチャルな教室を作ることができるようになった (Keegan, 1996)。しかし、電子通信技術を活用したとしても、遠隔と対面授業での学習は根本的に異なっている (Keegan, 1996)。そのため、電子通信技術を使った遠隔教育システムの遠隔教育での活用では、教育と学習の相互作用が生じる時間を、時間と空間を越えて再構築できるような教育行動の再統合が必要である (古壕, 2000; Keegan, 1996)。同価値理論 (Simonson, 1999) は、このような状況を受け提唱された。

同価値理論における同価値とは、対面授業を遠隔教育で再現することを意味するのではない。授業の到達目標が同じである場合には、その目標が達成できるよう授業形態それぞれにあった学びを準備することを意味する。2020年はコロナ禍による社会的要請によりオンライン授業になったが、授業の到達目標は対面と同じだった。そのため、対面と同じ到達目標をどのようにすれば達成できるかを考える必要があったと言える。

例えば、同期型システムを使った学びとしてハイフレックスモデル (Beatty, 2007, 2019) がある。ハイフレックスモデルでは、ひとつの授業に対して、対面、オンライン授業、非同

期型の学びのうち2つ以上の方法を準備し、学生がそれを個々のニーズや状況に合わせ、毎回選択できるようにする。しかし、当然ながら、この3つの学び方にはそれぞれに特徴があり、同じような教室活動やタスクができないことがある。例えば、対面とオンライン授業は即時的なディスカッションができ、学生にとって社会的な相互作用のあるやり取りが可能である。しかし、非同期型の場合、ディスカッションの動画を見て意見を提出する場合社会的相互作用はあまり期待できず（藤本・尹，2022），ディスカッションのやり取りに則った意見になる可能性が高い。また、掲示板を使ってディスカッションをする場合は、社会的相互作用は生まれるが即時性に欠ける。しかし、単にディスカッションの動画を見て意見を述べるよりは、対面でのディスカッションに近い効果が期待できる。このように学習の目的を達成できる教室活動をそれぞれの参加形態に合わせ設計する。課題に関しても、それぞれの参加形態に合わせ数や種類を変えることがある（藤本・尹，2022）。しかし、オンライン授業に慣れていない教師は、対面での教室活動をひとつの規範としてオンライン授業を行い、その再現を目指したものの、様々な原因から上手くいかないことが多かったと考えられる。

異なる形態の授業を同価値にするには、学習の再編成が必要である。学ぶべき学習項目と学習目的に合わせ、オンライン授業では行えない活動を目的達成のために変更しなければならない。本研究の結果から、同価値の授業を再編成するにあたり阻害要因になりそうな原因として、教師の経験からの授業の自動化と教師のピループの影響が考えられる

まず、教師の経験からの授業の自動化であるが、本調査の授業の振り返りでは、それぞれの教室活動をどのような目的で行なっているかを知るために、授業の中の教室活動ひとつひとつに活動目標を書くように依頼した。活動目標は「CAN-DOを想定している」と記入の際に注意書きをした。CAN-DOは国際交流基金のサイトによると、「人物や場所について、単純な字句を並べて、述べることができる」のように、学習により何ができるようになるかを端的に示すものだが、記入された振り返りでは、「スライドやイラストを見ながら、教師の指示に倣って新規表現を繰り返せる」「イレギュラーな動詞は除く。間違いを直す」「文型の使い方と意味を理解する」のように、教師の指示によって学生が何をするかということや、メモ書きのようなものが散見された。

授業設計に関して国際交流基金（2010）は、この授業で何ができるようになるかという目標を立てる、目標を達成するために何をどのように教えるか授業活動を考え行う、目標を達成できたか評価するという3点を教師が授業設計をする際にすべきこととしている。中村（2018）は、学習目標を設定し学習項目が使えることを目指すために、目標を決めそこから出発し授業展開を考えていくことがひとつの方法であると述べている。そのためには以下の段階が必要である。

- (A) 学習者の把握と目標設定
- (B) 学習目標を最終的に確認するための応用的な活動
- (C) 活動のために必要な表現や語彙を取り入れた練習
- (D) 学習目標の中心義がわかるような導入と規則の説明
- (E) 学習目標をともに達成できるような雰囲気作り

（中村，2018; p.19）

教室活動について協力者2は、「教科書の活動が使えないことが多かった」と書いていた。協力者2のコメントや振り返りの活動目標の記述から考えるに、授業目標は意識しているものの、教師は上記のような目標から逆算して授業を組み立てているというよりは、教科書を主軸に授業を行い流れに沿って教室活動をしており、自身の経験も相まってそれぞれの練習の活動目的に関してあまり意識していない可能性がうかがえた。

日本語教育では、学習指導案ではなく教案ということが多い。教案は「教師が実際に授業をする前に作成する、授業についての計画書」（横溝・坂本，2016,p.6）で、横溝・坂本では、これを「学習指導案」と言わず「教案」と呼んでいる。学習指導案は、日本の学校教育で使用されるもので、大阪府教育センターは学習指導案を授業の設計図として以下のように定義している。

授業内容を考える際には、まず、児童生徒の実態を踏まえて、年間の指導と評価の計画に基づき系統的に単元（題材）ごとの目標を考えていきます。そして、その単元（題材）の目標を達成するために1時間ごとの授業の目標を設定し、どういった内容をどのような学習活動を通して指導するのかを検討します。

（大阪府教育センターweb サイトより抜粋）

その上で「検討した内容を、単元（題材）の目標、単元（題材）の指導と評価の計画、本時の展開等の項目ごとに記述するのが学習指導案」（大阪府教育センター，p.1）である。

上記に書いたように、日本語教育においても学習目標を明らかにし、そこから教室活動を考えていくことが望ましいとされている。しかし、日本語教育の、特に初級の文型積み上げが中心の授業の場合、教師の発話のコントロールが必要であることや、教科書によって練習パターンが決まっていることから、同一の母語を持つ教師と生徒間の授業とは異なる教室のやり取りがある。そのため、初級の場合の教案は、シナリオのように書き、自分が何をどのように言うか、それに対して学生はどのように答えると想定されるかを記載することが推奨される（横溝・坂本，2016）。つまり、教師と学生がどう日本語を話すか応答の会話例があらかじめ想定され、その通りに授業が進むことが期待されていると考えられる。しかし、オンライン授業では、これまで通りの教案のような応答中心の授業では、うまく進まなかった可能性がある。

教案は、教師の経験値が上がるにつれて簡略化できるため（石田，1995），経験豊富な教師であれば詳細な教案を作らなくても自動的に授業を行える。そして、ドリル練習を中心とした教室活動について、活動それぞれが何のための活動なのかは教師の中に漠然とした理解があれば問題がなく、はっきりと言語化及び意識化する必要はこれまであまり多くなかったと考えられる。

上記のような教師の経験からの授業の自動化に加え、どのような教室活動をするかには教師のビリーフが強く影響し、特にオンライン授業の手書き練習問題に対する不満につながっていた可能性がある。日本語教育において手書きを教えるか否かは、これまで SNS 上で度々話題になっている。日本語母語話者においても特に大学生以上になると手書きの機会が激減することから、現在のような手書き指導をしなくていいのではないかという声の一部である。しかし、留学生が日本の大学へ進学する際に受験を求められることがある日

本留学試験（EJU）⁵³では手書きの論文試験があることや、3種類の文字があることは日本語の特徴であるため、手書きの習得は重要であるという認識は根強いと考えられる。この件はKJ法の分析では出てこなかったが、フォローアップインタビューで意識の差が見られた。3種類の文字があることが日本語の特徴であるとする協力者は、学生の手書き習得に強いこだわりを持ち適切に指導できないことに苛立ちを感じていたが、手書きに強いこだわりがなくこれからは日本語入力ができるればいいのではないかと考える協力者は、その点にあまりストレスを感じていなかった。

以上から、オンライン授業を効果的に行うためには、2つの点が重要であるとする。ひとつ目は、同期型システムで行える教室活動の限界点を知ることである。そして2つ目は、シラバス全体や1回の授業の目的や達成目標を見極め、それを達成するための授業デザインができるようになることである。

ひとつ目の同期型システムで行える教室活動の限界点を知ることだが、何らかのシステムやツールを使用する以上、技術的に限界点があり抜本的にシステムが改善されないとどんなに教師が行いたいと思うことでも、現実不可能なことがある。本研究から、現状の同期型システムでは以下のようなことを対面のように行うことが難しいことがわかった。

- 学生の機微を察する
- クラス全体を俯瞰的に把握する
- 身体的な動きや空間配置を利用して練習を行う
- 学生の手書きや課題遂行のプロセスを見守る
- 一斉発話からそれぞれの学生の会話力を聞き取る
- 教師の目の届く範囲で、しかし教師に全ての会話が筒抜けにならないような状態で学生同士が自然に話す
- ノンバーバルコミュニケーションを利用する

例えば文字学習について、教師のビリーフがどれだけ強くても対面と同じように書く過程を見守り、その場で必要に応じて指導することは難しい。このことにいくらこだわっても教師の教育活動だけではどうにもならず、心理的な困難感を強く感じるばかりである。

加えて、教室内のラポール形成は、お互いの人となりがわかりにくいいため、対面より時間がかかる。できない様々なことが影響し、授業に時間がかかり練習が減ることから、今後オンライン授業を効果的に行うためには、システムの限界点を踏まえ対面と同価値の目標を達成するために異なる教室活動を考えていかなければならない。

2つ目のシラバス全体や1回の授業の目的や達成目標を見極め、それを達成するための授業デザインができるようになることであるが、対面と同価値の目標を達成するために異なる教室活動を考えるためには、それぞれの教室活動が何のために行われているかを改めて考えることが必要である。細川（2008）では、教育実践の設計について、「『何を・どのように』教えたかという成果を報告することではなく、その活動を『なぜ』つくるのかという担当者自身の問いがなければ成立しない問題」だと述べている（細川，2008；p.4）。日本語教育で考えるならば、文字学習において学生の書いている手元を見ることは難しいが、そもそもなぜ学生が書いているところを見たいのかを突き詰めて考え、その上で求める成果を

達成できる代替案を考える。一斉発話、身体的な動きを使った活動等も同様であろう。効果的にオンライン授業を行うためには、教室活動それぞれにどのような達成目標があるのかを今一度見直し、それをもとに対面と同価値の授業となるよう、授業の再編成を行うことが求められる。そのためには、教師の授業のデザイン力が必要である。

第5節 総括：SAMR モデルから見る 2020 年の初級レベルのオンライン授業と今後の課題

最後にコロナ禍における初級レベルのオンライン授業について、今後その使用を効果的にするために、教室でのテクノロジーの使用を記述し、分類するためのツールである SAMR モデルの観点から概観する(図 8-4)。SAMR モデルは先行研究で述べたように、教育に ICT を取り入れるための 4 段階のアプローチであるが、オンライン授業の教室である同期型システムも ICT と言え、現状を把握することができる考えた。

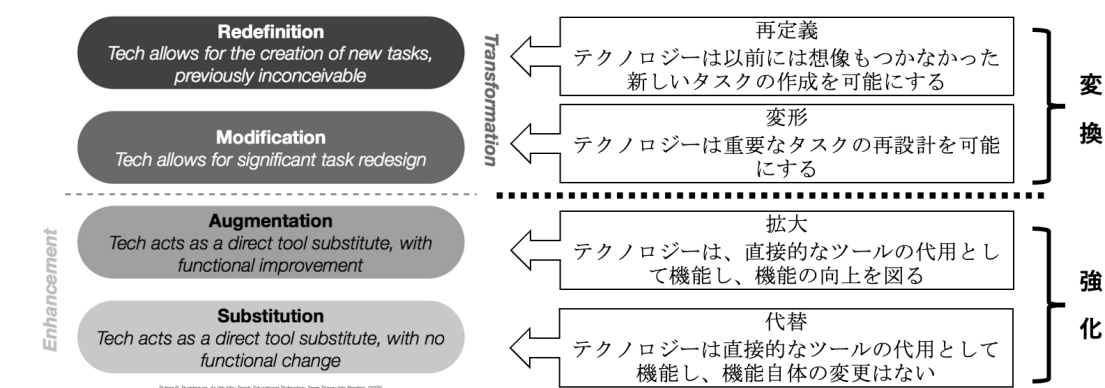


図 8-4 SAMR モデルの詳細

(三井, 2014; Puentedura, 2006より筆者作成)

2020 年は、多くの日本語教師がオンライン授業を経験したが、前述してきたように様々な問題があった。コロナ禍での日本語の初級レベルのオンライン授業は、日本国内の日本語学校に限らず大学でも、対面授業と同様の時間割で、同期型システムを長時間利用したケースが多かった。学習者の接続環境は、本調査でもオンライン授業開始前・開始直後から問題視されていたが、日本語教育の場合は滞在ビザ発給の問題から、学生は決められた時間、授業を受ける必要があり、接続環境を考慮して授業時間の見直しや、非同期型の学びを導入する等はできない状況だった。そのため、対面の教室をオンラインの教室に代替し、これまでのシラバスやカリキュラムに則って授業が行われた。

2020年に授業をオンライン化したことは、社会的状況からであり、理論的な背景を持った教育デザインや授業設計からではなかった。ゆえに、コロナ禍における初級レベルのオンライン授業は、対面の教室をオンライン上に「Substitution (代替)」したものだだったと考えられる。しかし、「Substitution (代替)」に価値や意義がないわけではない。対面の教室をオンラインの教室に代替することにより、緊急事態宣言下でも学びを止めずに済んだ。このことは、評価できると言える。

また、「Substitution (代替)」をしたからこそわかることがある。例えば、大人数教室で

ディスカッションを行う場合、対面の教室では、毎回ディスカッションを行う相手が固定化されてしまうことに悩む教師は少なくないだろう。教室の場合、親しいものが隣り合って座ることが多く、それ以外でもいつの間にか学生が座る席が固定化されるからである。同期型システムのBORを利用すれば、ディスカッションの際に毎回様々な組み合わせを教師が簡単に指定できる。このことは、実際にBORでのディスカッションを経験し便利さに気がついたことであり、教室を同期型システム上に代替したことにより、教師の利便性が高まり、学びに対して良い影響があったと考えられる。

一方、オンライン授業をするにあたり、教師は同期型システムだけでなく様々なオンライン上のツールやアプリを活用した。第7章のKJ法の分析によるオンライン授業の良かった点を見てみると、GoogleのスプレッドシートやJamborad, Padlet等の共有ツールを使うことで、学生同士のやり取りを可視化し、教室での学びを授業時間外につなげることに成功している。例えば、オンライン授業では、BORに分かれ教師が俯瞰的に全体を見ることができないが、それを補うためにスプレッドシートやスライド等をグループごとに記入し、話し合いを即時に可視化する方法を取っていた。これら授業中の活動記録は授業時間外に見返すことができ、休んだ学生やチームティーチングの他の教師も見ることができる。また、ICTはマルチメディアが活用でき、学生はほとんどスマートフォンを使っていることから、音声や動画での課題提出が行われた。課題を記述でなく目的に応じて音声や動画にしたわけだが、そのことで学生の自然な練習量がふえ、課題の質が向上したとコメントした協力者がいる。

上記から、2020年の初級レベルのオンライン授業は、教室を対面から同期型システム上に置き換えた「Substitution (代替)」であったと言える。授業全体としては教室を同期型システム上に置き換えただけであったため、特に教室コントロールやコミュニケーション、プレゼンスに関わる問題が多く起こり、教師の困難感を生む原因となった。しかし、対面ではできた教室活動ができなくなり、教室コントロールやラポール形成が難しくなったことを補うために使用したICTが、部分的に教室での学びを拡張し、一部の授業は「Augmentation (拡大)」したケースがあったと考えられる。

以上を踏まえ、次章では効果的な初級レベルのオンライン授業のデザインとはどのようなものか、そしてそれを実現化するためには何が必要なのかを考えていく。

付記

本節は「SAMRモデルからコロナ禍の授業のオンライン化を考える—複雑化する教室と教師にとっての21世紀スキルとは—」（『日本語教育研究』59, 韓国日語教育学会, 7-24.）の一部を加筆・修正し、その後の研究成果を反映させたものである。

⁵² 放送大学よくあるご質問「オンライン授業について」

<https://www.ouj.ac.jp/help/faq/11/#anchor4> (2023年7月20日)

⁵³ 独立行政法人日本学生支援機構 日本留学試験 (EJU)

<https://www.jasso.go.jp/ryugaku/eju/index.html> (2023年8月10日)

第9章 結論 同期型システムを初級レベルの日本語教育に効果的かつ意欲的に導入するために

第1節 本章の構成

本章では、まず研究課題5の「初級レベルにおいて効果的にオンライン授業を行うためには、どのような授業デザインが必要なのか」について、本調査の結果から、いくつかの案を述べる。なお、本調査では初級レベルについて調査を行ったため、授業デザインに関しても初級レベルの授業に限定する。

本論では、具体的な授業デザインをするのではなく、効果的な授業を行うためにはどのようなものを授業デザインに取り入れたらいいか、6つ提案を行う。次に、提言した授業デザインを実現するために必要だと思われる点を、これまでの先行研究を踏まえ、物的リソース、情報リソース、人的リソースという視点から述べる。

第2節 効果的なオンライン授業のデザインに向けて導入すべきもの

9.2.1 オンライン授業を効果的に行うための6つの提案

本調査の教師が感じたオンライン授業の利点は同期型システムの利用に限定されたものではなく、多くが教育へのICT活用の利点であることがわかった。一方、難点に関しては、同期型システムの技術的な限界が原因となっていることが多かった。遠隔教育での同期型システムの利用は、物理的に離れている教師と学生の距離を心理的に近くし、お互いのプレゼンスを高めることができる。しかし2020年は、対面がオンライン授業になったことにより、教室内での声掛けなどの対話が減り、教師と学生の心理的距離が大きく離れ、それを補うための対策を教師がうまくできなかったことがうかがえた。また、対面から遠隔教育の1形態に授業が変化していたにもかかわらず、対面とほぼ同様のスケジュールや学生数で授業が行われていたことも明らかになった。

授業デザインは、授業の達成目的により異なり、一口に初級レベルと言っても様々なデザインが考えられる。そのため本論では、具体的な授業デザインではなく、調査の結果と考察を踏まえ、今後オンライン授業を効果的に行いSAMRモデルの段階を上げていくために、導入すべきいくつかの方策やサポート体制について、以下の6つを提案し、それぞれを見ていく。

- BORの積極的活用
- 協働的テクノロジーの積極的活用
- 教師と学生のコミュニケーション不足を補うためのバックチャンネルの導入
- ラポール形成のためにプレゼンスを高める手立て
- LMSや学習ポータルサイトの導入と活用
- 授業中のICT技術に関するトラブルに対応するためのサポート体制

9.2.2 BORの積極的活用と協働的テクノロジーの積極的活用

まず、BORの積極的活用と協働的テクノロジーの積極的活用であるが、これは本調査で教師がオンライン授業のメリットとして挙げていたものである。同期型システムのメイン

ルームでは、一斉発話ができない。そのためリピート練習だけでなく、ペアやグループ活動ができない。しかし、BOR を活用すればペアやグループ活動ができ、教師が簡単に学生を色々な組み合わせに分けることが可能である。BOR の利用について、Glantz et al. (2021) は、学生の学習意欲を高め相乗的に学習効果が高まるとしている。学生同士が物理的に離れていても、小規模のグループに分かれデジタルツールを使えば、他の学生と共に協働的に学ぶことができる。このような活動は、活用をより有意義にし、深い学習につながる可能性を生む (Glantz et al., 2021)。

ただし、本調査では、教師はBOR について便利だと思っているものの、不便さも感じていた。その大きな理由がBOR 全体を俯瞰できないことだが、これを補うためには協働的テクノロジーの積極的活用が必要である。協働的テクノロジーはGoogle スプレッドシートやドキュメント、スライド、Jamboard や、Padlet 等のことで、これらは本調査でも教師が積極的に導入していた。教師にとっても学習者にとっても、1 度使い方を覚えれば汎用性が高く、スマートフォンからアクセスできるものも多いことから利便性が高い。また、教室内で使用したものを、授業時間外に見られることにより学生の自律的な学びを増やすことができる。そして、教師間の情報共有に使うこともできる。以上から、コロナ禍での経験を活かし、BOR と協働的テクノロジーをこれまで以上にオンライン授業で活用することは、効果的な授業のための方策だと言える。

9.2.3 教師と学生のコミュニケーション不足を補うためのバックチャンネルの導入

次に、教師と学生のコミュニケーション不足を補うためのバックチャンネルの導入がある。オンライン授業において教師は、チャット機能を積極的に使い、授業を活発化させていたことが本研究からわかった。チャット機能はテキストで入力されるが、デジタルネイティブ世代にとっては音声通話よりもテキストのやり取りに馴染みがある。そのため、教師がそれを活用すると、堅苦しくなく親密性が高くなり親しみやすい雰囲気で行える (Glantz et al., 2021)。

テキストのやり取りはチャットだけでなく様々あり、SNS はそのひとつである。教師と学生の多くは日常的にSNS を使っている。SNS ではメンバーを限定してグループを作る機能があり、クラス単位でグループを作れば、セキュリティの心配はあまりなくやり取りすることが可能である。日常的に使っているSNS を授業に使うことは、ログインの手間が省け学生が使用に面倒くささを感じることなく使える可能性がある。一方で、教師だけでなく学生でも、個人のSNS を授業で使うことだけでなく、SNS 自体の使用に抵抗を感じる者がいる。その場合には、Slido⁵⁶のような単発で参加できるツールを使ったやり取りを使うと良いかもしれない。Slido は質問機能と投票機能があり、URL やQR を配布すれば参加者側はログインすることなく質問を送ったり投票したりできる。主に研修時間内のフロアの意見を拾うことに利用されているが、授業時間内に気軽に質問するためのバックチャンネルとしての利用や、授業後の質問受付などに使える可能性がある。

そして、バックチャンネルは、ラポール形成のためのプレゼンスを高めることにもつながる。教師を含んだ授業参加者全てがお互いのプレゼンスを感じるためには、授業時間だけでは十分でないと考えられる。赤堀 (2020) は、今後のオンライン授業の授業デザインにおいては、どのようにお互いの存在感を高めていくかが重要であると述べている。そのために、

色々な方策を考え実践する必要がある。そこで本論では、①授業開始前のクラスオリエンテーション、②短時間の個人面談、③学生エキスパートとしての先輩の活用の3つを提案する。

①授業開始前のクラスオリエンテーション

1つ目は授業開始前のクラスオリエンテーションである。オンライン授業では、教師と学生、学生間の自然なやり取りが対面に比べて少なく、誰と学んでいるかわからない。そのため、カメラを常時オンにしておきたくないという気持ちがあると考えられる。そこで、授業開始前に短時間でいいのでクラスオリエンテーションを行い、自分を教えてくれる教師はどのような人なのか、クラスメートは誰がいるのかを確認するような機会を設ける。特に、初級の場合は日本語でお互いにコミュニケーションを取ることは難しく、媒介語がない場合はBORの時間に気軽に話すことができない。学生個人がお互いにわかるように、時に通訳なども使いオリエンテーションをすることが良いのではないかと思われる。また、この際に授業で使用するICTツールに関しても通訳を交え使い方のガイダンスをすると、スムーズに学習を始められると考えられる。

②短時間の個人面談

2つ目は教師による短時間の個人面談である。教師は、学生の性格や、何が好きか、その日の感情の状態等について、授業中の学生の振る舞いや授業前後の挨拶等の中で読み取っていく。しかし、同期型システムではこのような自然なコミュニケーションが減る上に、学生がカメラを使用しないということがあるため、学期の終わりまで学生についての個人把握が進まないことがある。そこで、授業後に短い時間学生と個人面談を行い、気軽な話をしてみるなどの手当が必要ではないかと考える。1日につき1、2名の学生と10分程度の面談であれば、教師、学生双方の負担にはあまりならないのではないだろうか。交流距離理論(Simonson,1999; 鈴木, 2012)は、学生の自律性によって対話の量を調整するとされている。学生の自律性が高まれば声掛け等は減らせることから、学期や学習開始時には回数を多く手厚く行い、学生の様子によっては徐々に時間や回数を減らしていくと良いと考えられる。

③学生エキスパートとしての先輩の活用

TAやSAなど、これまでも学生による授業サポートは行われてきたが、コロナ禍においての学生エキスパート(Glantz et al., 2021)の役割は、遠隔地での学びを手助けするように仕事を変化拡大した(Glantz et al., 2021)。それは、学生エキスパートが教師よりICT技術やICT利用に詳しいため、今後の積極的な活用が期待できる。また、日本語教育で考えると、初級レベルの場合は上記のような授業前オリエンテーションや授業開始後の個人面談で、教師と学生、学生同士に共通言語がない場合がある。その場合に、学生エキスパートに通訳を頼むことが考えられる。

ICT技術に関するだけでなく、学生エキスパートはこれまでの学生としての経験を活かし、後輩の支援もできる。例えば、教師だけが学習相談を受けるのではなく、学びの先輩である学生エキスパートによる学習相談等も有益だろう。そして、もっと気軽な茶話会をランチタイムや放課後に開催する等、学生の自主性を重視し様々な活躍が考えられる。

学生エキスパートに関しては、人材確保の問題があるが、例えば筆者が大学で受け持つ留

学生を見ると、最近ボランティア意識が高まり、大学生活の中でボランティアをしたいと希望する留学生が増えている。彼らが日本語学校を経て大学に入学していると考えれば、大学に限らず日本語学校の中でボランティアを編成することは可能なのではないだろうか。また、このような働きはボランティアにとどまらず、謝礼を出すことを検討すべきである。

加えて、学生エキスパートは新しく日本語を学び始めた初学者にとって、日本語学習のロールモデルとなり得る。初学者は様々な理由で日本語を学び始める。それは、日本のポップカルチャーが好きだというような場合や、仕事で必要な場合、言葉そのものに興味があるなど、多種多様である。「～できるようになりたい」「～が必要である」という大きな目標は持っているが、その目標を達成するための道筋は具体的に思い浮かべられないことがある。同じ学習者として先輩が関わることは、初学者の学びのモチベーションの向上と維持に有益である。

やがて、サポートされる立場であった初級レベルの学生たちが日本の生活や授業に慣れてきたら、本人たちが主体になり交流会を行うのもいいだろう。コロナ禍において筆者の所属する大学では、日本語母語話者の学生間の交流をうまく推進することが難しかった。しかし、以前から組織化されていた留学生会は国際課と連携し、オンライン授業になり大学への入校が制限された中で、新入生に対して様々な交流会をオンラインで行なっていた。この会に参加することで同窓生と知り合い、対面になった時にはすでに良い関係性ができていた。

学習相談に関しては、直接話すだけでなく、前日したバックチャンネルをうまく使いながら行うと良い。回答するのは教師だけでなく学生エキスパートも活用する。何か困った時に気軽に聞けるという体制が重要であり、実際に多く利用されなくてもその存在に意義があると考えられる。また、このような支援は教師が全てを担うのではなく、学生の力をうまく借りながら体制を整えると良いだろう。

9.2.4 LMS や学習ポータルサイトの導入と活用

本調査からは、オンライン授業では授業中の学生の学びの過程を観察することができないことや、オンライン授業ではできない教室活動があること、授業に時間がかかることなどから、対面と比べ練習不足になっていた様子がうかがえた。そして、そのために課題が増えていたが、課題の提出や返却などが煩雑になり、教師・学生双方の負担の増加につながっていた。加えて、前述したバックチャンネルの必要性があることから、今後は単に同期型システムを使いオンライン授業をするだけでなく、より学習効果を上げるために、LMS や学習ポータルサイトの導入と活用が必要であると考えられる。オンライン上の様々なところに教材や情報が拡散していることは、学生の利便性を著しく下げ、eラーニングの質保証レイヤーモデル（鈴木、2006）の「レベル1わかりやすさ（情報デザインの要件）」を満たさない。そのため、「あそこにアクセスすれば、大体の情報が見られる」という場所が必要である。

LMS の導入が組織的に難しい場合があると考えられるが、最近では Google スプレッドシートや Padlet を簡易的なポータルサイトとして使う事例が見られる。例えば学会やシンポジウムなどで、Padlet をポータルサイトとして使用しているのを見かけるようになった。Padlet は、テキスト入力だけでなく、様々な形式のファイル、動画や音声等もアップロードすることができ、コンピュータだけでなくスマートフォンからアクセスできる。以前に比べ

このような共有ツールは格段に進歩し簡単に使えるようになっている。今後より積極的な活用が望まれる。

9.2.5 授業中の ICT 関連のトラブルに対応するためのサポート体制

最後に、授業中の ICT 関連のトラブルに対応するためのサポート体制の必要性を述べる。本論の調査から、オンライン授業中に発生した学生の ICT 関連のトラブルに対しても、教師が対応しようとしていたことがわかった。しかし、教師がそのようなトラブルに対応すると本来の授業が止まってしまう。また、教師は ICT 技術に詳しいとは限らないので、結局解決しないままということがあった。教師が学生の ICT 関連のトラブルに対応するのは、職務の範疇を越えるのではないだろうか。何より、一人の学生の ICT 関連のトラブルに対応することにより、授業が滞るなど他の学生に迷惑がかかる。そして、初級の学生の場合、日本語力やお互いに理解できる共通言語の有無の問題から、学生が教師に自分の ICT 関連のトラブルを適切に説明できるとは限らない。

以上から、授業中に学生に ICT 関連のトラブルが発生した場合、それをサポートする人材が必要である。筆者は、コロナ禍以前から積極的に ICT を導入してきた日本語学校長にインタビューをしたことがあるが、学校及び授業で ICT を活用すると決めた際に ICT サポート人材として卒業生を雇用していた。トラブルは学生だけでなく教師にも起こりうる。教師が適切に授業を行うためにも、ICT 関連の対応を手助けする人材が必要であろう。

以上、本研究の調査結果を基に、オンライン授業を効果的に行うための授業デザインにどのようなことを取り入れれば良いかを述べた。次に、これらを実現するためには、どのようなリソースが必要なのかを次節で考察する。

第3節 同期型オンラインシステムを有効活用するために必要なリソース

9.3.1 考察の視点

上記のような授業デザインのための方策を取り入れるためにはどのようなリソースが必要なのだろうか。廣澤（2010）では、日本語教師の ICT 活用を阻む要因として、「物理的バリア：コンピュータを使える環境にない」「情報のバリア：どう使えばいいかわからない」「心理的バリア：コンピュータを使いこなせない」という3つのバリアがあると述べている。現在でもまだ物理的バリアは存在するが、教師の個人的なインターネットやコンピュータの利用は、2020年に比べるとかなり良くなっていると考えられる。そこで、前節で述べた効果的にオンライン授業をするための提案を実現するために、物的リソース、情報リソースに加え、人的リソースの3点のリソースの重要性を述べる。

9.3.2 物的リソース：学生の ICT 環境に関する事前調査の必要性

廣澤（2010）では、教師側の物理的バリアにコンピュータを使える環境にないことが挙げられていたが、今回の調査ではそれはあまり問題ならず、主に学生の ICT 環境が問題視された。2020年には学校設備については多少の問題があったが、2010年当時に比べれば教師が自宅から授業を行う場合の物理的環境は整っていたと考えられる。

遠隔教育や通信教育の場合、受講する側は前提条件としてどのような通信環境が必要かを募集要項などで確認し、理解し準備した上で学ぶ。日本語教育に限らず、オンライン授業

に参加への希望者に対して、遠隔教育等と同様に履修要件としてどのような ICT を使うのか明記することが必要である。

本調査では「学習者の端末や接続のせいで自分がしたかった授業が行えなかった」というコメントが見られた。学習者の持つ物的リソースに合わない授業は、特に ICT を使う場合効果的ではなく、学習者のモチベーションに負に影響する。教育現場が学習者に端末や接続環境を提供することができない場合や、学習に際して ICT 環境の整備を学生に義務付けることができないのであれば、多くの学習者が置かれている現状を把握し、それに基づいて最大限に効果が上がる方法を考えることが大切である。そのためにも、授業開始前に学生の ICT 環境に関する事前調査が需要である。

9.3.3 情報リソース 1：教師研修の必要性

教師の ICT の教育利用の知識に関して、本論第 3 章の調査 1 では、①授業のオンライン化についてと②同期型システムを使用することについての 2 つに分けて質問をした。その中で、授業のオンライン化はすなわち同期型システムを使用することと捉えている教師が少なくないことがわかった。保坂 (2020) が述べているように、オンライン授業というのは本来、同期型システムの利用だけでなく、非同期型の学びも包括したものを指す。しかし、調査 1 の結果からその知識がない教師が少なくないことがうかがえた。そのため、もし事前に ADDIE モデル等で学生の ICT 環境を分析したとしても、それに合わせて適切に授業をデザインできない可能性があることも考えられる。

コロナ禍中には海外からの入国の制限があった。そのため、日本語教育においては同期型システムに全員がオンラインで授業に参加するだけでなく、対面とオンラインでの学生が混在したハイブリッド型授業の現場があった。ハイブリッド型授業では、全員が同期型システムを利用している授業よりも教室環境が複雑になり教室コントロールが複雑である。また、カメラやマイクといった教室環境の整備の必要もある。実際に授業をする教師には、教室整備などの物理的なサポートが必要であり、機器を使いこなすための研修なども必要だろう。

ハッティ (2020) によれば、学習ツールとしてのコンピュータの使用法における事前トレーニングは、コンピュータ利用の効果を高めるという点において重要な点のひとつであるとされている。教師はコンピュータを個人的には頻繁に利用しているものの、その目的は個人的もしくは事務処理のためで、「教師たち自身がもっている学習指導に関する概念とコンピュータの利用との関係を十分に理解していない」(ハッティ, 2020, p.233)。その理由として、教師が学生としてもコンピュータを利用した学びを経験していないこと、教職課程の中でも学ぶ機会がなかった点が挙げられている。そして、教師がコンピュータを自身の授業の中に取り込むためには、教師へのトレーニングが重要であること、トレーニングは 10 時間程度の短期で集中して行うのが効果的であると述べている。日本語教育現場においても、10 時間程度の研修であれば学期間の休暇期間だけでなく授業期間中でも短時間に分けて行うことが可能であろう。

尹・岩崎 (2018) では、教育現場での ICT 利活用を促すために必要なものに関して調査を行った。その結果、教師がテクノロジーを授業に取り入れるかどうかは、「教師を取り巻く教育活動の環境によるところ」(尹・岩崎, 2018, p.7) が大きく、「Ⅱ【環境による影響】

は、《環境による促進要因》と《環境による阻害要因》の二つに大別される」としている(同, p.7)。そして、運用面のサポートに関しては、そのサポートはどのようなものかという点が、ICT 使用に関して促進要因にも阻害要因にもなると指摘している(尹・岩崎, 2018)。

日本語教育では非常勤で働くことが多い。実際に調査1では、常勤教師に対しては研修があったものの、非常勤は対象外だったという回答が見られた。常勤教師は自身が授業を担当するだけでなく、非常勤を統率し授業運営に対して支援やサポートを行う立場にある。しかし、実際には多くの非常勤教師が授業を担当している。最前線にいるそのような教師への研修は、授業の質を担保するために大変重要であると思われる。

調査1からは、廣澤(2010)のいう情報バリアについて、偏りがあることも明らかになった。教師は教室活動に使えるツールなどの情報を得ることは積極的だが、理論的背景や先行研究等に当たることが少なく、それらを元に自分自身で問題を解決できないことが示唆された。同期型システムの限界やコミュニケーションの特徴は、他分野だけでなく日本語教育でも以前から研究されており、それらの情報からなぜ学生を見守れないのかという技術的限界点やコミュニケーション上の問題点を知ることができる。今後オンライン授業をより効果的に行うためには、ツールに関する情報だけでなく、教師が授業デザインをする上で必要になる学術的な知識を持つことも求められる。

加えて調査3からは、同期型システム活用のメリットの多くが教育へのICT活用のメリットであり、同様に同期型システムの問題点とされたことのいくつかは、教室でICTを活用した時にも起こりうる問題であることが明らかになった。教師は、同期型システムを使って授業するだけでなく、教育へのICT活用にも対処しなければならない状態にあった。しかし、研修の多くは同期型システムの使い方を学ぶものであり、ICT活用の研修が不足していたと考えられる。以上から、オンライン授業だけに限らず、今後教育にICTを活用する場合には、教師への研修が必要である。

現在、文化庁では日本語教師の質の向上を目指し、経験年数に応じた現職の日本語教師に対する教師研修⁵⁷を行なっている。その中で筆者は初任者や中堅者向けの研修において、ICT活用に関する研修を依頼されているが、どの研修も筆者が担当するICTに関する講義はコース中の1回の研修で、時間としては90分から120分程度である。そのため、ハッティ(2020)が述べている適切なICT研修の時間数として足りていない。今後は、教育へのICT利用拡大を見越し、日本語教師養成講座などにおいて、ICT活用に特化した科目や研修を考える必要がある。

9.3.4 情報リソース2：組織運営者の知識向上の必要性

調査1のアンケートからは、組織の運営側の抱える問題が、現場の教師と大きく差がないことが明らかになった。調査1に回答した組織運営側の人材は、学校校長もしくは経営者9名、主任・コースディレクターなど29名だった。主任・コースディレクターは授業担当をしていることがほとんどだと思われるので教師としての当事者意識が当然あると思われる。今回の調査に協力してくれた校長及び経営者に日本語教師としての経験があるかはわからないが、本調査に協力したということは、現在も日本語教師としての当事者意識を持ち、オンライン授業に対して問題意識や関心を高く持っていた可能性が高い。だからこそこの調査に回答をしたのではないだろうか。しかし、現場の教師と組織をまとめる者の問題レベル

が同じであることには、大きな問題があるだろう。なぜなら、組織運営側には組織でどのように ICT を活用するか、教師に対してどのような研修をするかといった、組織運営に関わる意思決定が求められるからである。これからより効果的かつ戦略的に日本語教育に ICT を活用する場合、現場の教師と組織運営者に求められるスキルや知識が同じであるとは考えられない。

それでは、それぞれの立場に必要なスキルや知識はどのようなものなのだろうか。BSLP (the Blended Synchronous Learning Project) (Bower et al., 2014) は、3年ほどの期間に、広範囲にわたる文献の調査、オーストラリアとニュージーランドの大規模全国調査から授業実践、ハンドブック作成までの4つのフェーズで行われた (Bower et al., 2014)。このプロジェクトで作成されたハンドブックでは、ハンドブックの利用に関してどのような人にもどのように役に立つかという点が述べられており、それぞれの立場に求められる知識やスキルが示されている (表 9-1)。

表 9-1 組織の各担当で必要な ICT に関する知識やスキルについて

対象者	コンテンツ内容	詳細
学術・教育機関の設計・開発担当者	有用な学習設計やケーススタディを文書化	ブレンディッド同期学習の可能性 (および限界) を理解し、対面式の授業に遠隔地の学生が参加できるように、技術をより効果的に活用できるようにする リッチメディア技術を慎重に選択し、適用することをサポート
IT 管理者およびサポートスタッフ	特定のリッチメディアリアルタイムコラボレーションツールの機能, 制限, および用途を説明	それぞれの機関でこれらの技術をどのように導入するのが最善かを決定するのに役立つ。 オンライン学習に関連する既存のインフラにこれらの技術をより効果的に統合する方法や、学習や教育の目的で教職員がこのようなツールを使用する際のサポート方法を決定する際にも役立つ
高等教育機関, 指導者, 政策立案者	リッチメディアリアルタイムコラボレーションツールが学習・教育の強化にどのように利用できるかについての知識を身につける	学生の学習体験へのアクセスや参加を向上させるための政策立案や戦略的意思決定を行うことができるようになる

(Bower et al., 2014 から筆者が作成)

「学術・教育機関の設計・開発担当者」には、インストラクショナルデザインの専門家と教師が含まれる。本調査では、一部の教師およびコースディレクターがこの立場に当たるだろう。この立場では、「ブレンディッド同期学習の可能性 (および限界) を理解し、対面式

の授業に遠隔地の学生が参加できるよう、技術をより効果的に活用できるようにする」ための知識や「リッチメディア技術を慎重に選択し、適用することをサポート」する知識やスキルが求められる。

このプロジェクトは高等教育機関を対象としていたため、意思決定者としては高等教育機関、指導者、政策立案者が挙げられている。しかし、意思決定は規模に関わらずどの組織でも行われ、日本語学校で考えれば校長や教務主任等が該当すると考えられる。そして、意思決定者には「リッチメディアリアルタイムコラボレーションツール」が学習・教育の強化にどのように利用できるかについての知識を身につけ、「学生の学習体験へのアクセスや参加を向上させるための政策立案や戦略的意思決定を行う」ことが求められている。つまり、リッチメディア技術に限らず ICT を教育に活用する場合、現場の教師のスキルや知識だけでなく、コースや組織を運営する側にもより高度な知識が求められ、ツールの導入や運営方法、学生管理などについて決定する必要がある。また、現場の教師へどのようなサポートをするかを決定する能力も求められる。

しかし、組織のトップに上記を求めることが難しい場合がある。日本国内の日本語学校の場合、一般企業や専門学校が親会社ということがある。そのため、組織のトップに ICT に関する知識を習得するような研修を行うことは現実的ではないだろう。そこで、上層部と現場をつなぐような立場にある者が、ICT の知識を増やして現場と上層部をつなぐブリッジ人材として活躍することが期待される。日本語学校で考えると、教務主任や経験のある専任教員がその立場になることが想定される。

9.3.5 人的リソース：TA や ICT サポート人材の必要性

本調査から、授業中に学生の ICT 関連のトラブルが起こった場合、教師が対応しようとしていたが解決できない場合があり、その都度授業が止まっていたことがわかった。また、同期型システムを使った双方向の授業は、単純に教師と学生全員がオンライン上に集うだけでなく、ハイブリッド型やハイフレックスモデルという混在型がある。この場合、時間は全員が共有しているが、オンライン上と対面の2つの教室が並行しているような状態のため、1人の教師が2つの場を同時に均等に対応することは物理的にできないだろう。

BSLP では、同期型システムをはじめとしたリッチメディアを活用する場合には、現場の教師や学習者をサポートし、技術面をカバーするような IT 管理者（原文ママ）およびサポートスタッフといった人材の必要性が述べられている（Bower et al., 2014）。今後、同期型システムや ICT を教育に活用するためには、現場の教師が何もかも対処するというのではなく、それぞれの立場の者がそれぞれ専門的な知識を持ち、役割を分担し組織やコースを構築することが求められる。

第4節 結論

本調査では、コロナ禍でのオンライン授業を踏まえ、今後より効果的にオンライン授業を行うために研究を行った。BSLP (Bower et al., 2014) やハイフレックスモデルの研究 (Beatty, 2007) では、世界的に見てフルタイムの学生は減りつつある現状が報告されている。働きながら学ぶ学生が増えていることから、大学に限らず語学留学に興味はあるものの、簡単には海外に留学できないケースがあると考えられる。また、日本語学習を始めたいが居住地に日

本語教育機関がないということがあるだろう。日本語教育機関がオンライン授業を積極的に行うことは、このような学習希望者のニーズに応えることができ、新たな販路を作れる可能性がある。コロナ禍によるオンライン授業は、教師も学生も望まぬものであり授業に困難感を感じるが多かったが、教師からも学生からも広く認識されるようになり、日本でも、国内の大学に所属しオンラインで授業を受けながら、アメリカに渡り現地で専門科目を履修するというプログラムが始まる⁵⁸。このように、同期型システムの利用は学生の学びの利便性を高め拡張することに寄与するため、今後積極的な利用が見込まれる。

本研究からは、教師が初級レベルのオンライン授業のメリットと考えていたことはほとんどが教育への ICT 活用のメリットであり、問題として取り上げていた項目の中には、教室で ICT を使う際にも起こる可能性があるものが含まれていたことが明らかになった。つまり、今後対面での ICT の活用が活発化すると、今回教師が感じた授業に対しての困難感が対面の授業でも再生産される可能性がある。コロナ禍を通しての教育の変化について田口（2020）は、強制的にオンライン授業が導入された初期段階を経て、対面とオンラインの組み合わせが求められた段階になり、今後は、対面とオンラインを組み合わせで教育効果を上げていく段階になるという予測を述べている。つまり、対面かオンラインかの二項対立ではなく、教育の目的により何をどう使っていくかという段階になるということであろう。

以上から、現場の教師の教えるスキルやツールに関する知識だけが重要なのではなく、現場を監督し学校組織を運営する立場にある者には、より包括的な ICT に関する知識が求められると言える。現場の教師への教育の研修とともに、ブリッジ人材の育成や運営側に対する研修の機会等が、今後のオンライン授業及び教育への ICT 活用には必要である。

第5節 本研究の意義と限界点

本研究は、初級レベルのオンライン授業での効果的な授業を模索するために、2020年に起こったコロナ禍において初級オンライン授業を担当した教師に対して行った調査を元に書かれたものである。そのため、特に第6章第7章で見られた問題は、初級レベルに限定されたものである。また、多少のデータの古さは否めない。しかし、コロナ禍により対面授業がオンライン授業に完全に切り替わっていたのは1～2年程度であり、現在ではほとんどが対面授業に戻っていることから、本調査のデータは貴重な資料であると言える。

オンライン授業は、コロナ禍以前から日本語教育でも取り入れられていたが、ICT活用に興味があり、独自に使用できるスキルのある教師や組織のみが使用していた傾向がある。授業実践も、同期型システムやICT活用の実験のための実践が多く、それらの研究では、学生が適切にICTを活用することが暗黙の了解となっており、今回のようにインターネットやコンピュータなどのICT環境はあまり問題にはならなかった。しかし、2020年には、同期型システムやICT活用にあまり興味を持っていなかった多くの教師がそのシステムを活用し授業を行い、通学を希望していた学生がオンラインで学ぶこととなった。そのため、先行研究では見られなかった学生がカメラを使用しない問題が顕在化する等、これまでになく展開が見られた。

本研究は、コロナ禍においてオンライン授業を担当した教師に対して調査を行い、初級レベルの授業の教室活動の特徴を明らかにし、なぜオンライン授業が教師にとってやりにくいのかの原因を明らかにした。教育現場は、オンライン授業への対応から対面授業への復帰

と急激な変化を求められており、教師が経験したオンライン授業についての振り返りを行う機会はあまりなかったと考えられる。また、各教師が自分の授業を振り返っただけでは、オンライン授業の問題の原因は解明できない。以上から、本研究は、今度同期型のオンライン授業を行う際に有益な情報を与えることができること、本研究の成果は日本語教育だけでなく広く語学教育に通じるものであることから、一定の意義があると考ええる。

調査の結果から、初級オンライン授業によってどのようなことを問題と思うか、そして起こった問題にどのように対処するかは、教師のビリーフと関連している様子が第6章第7章の協力者へのフォローアップインタビューからうかがえた。しかし、本調査では教師のビリーフを問う質問はなかったため、この点は明らかにされていない。

また、本研究は対象者を教師のみにしており、学生については調査しなかった。授業は、教師と学生という両輪で成り立っており、教師の視点だけでは授業改善や授業デザインへの提案は十分であるとは言えない。引き続き教師への調査を続けつつ、教師のビリーフがオンライン授業に与える影響や、オンライン授業で学ぶ学生についての調査研究を行うことを、今後の課題とする。

⁵⁶ Slido <https://www.slido.com/jp> (2023年8月7日)

⁵⁷ 令和5年度日本語教師の養成及び現職日本語教師の研修事業（現職日本語教師研修プログラム普及事業）

https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/jinzainokenshu_boshu/93878001.html
(2023年8月8日)

⁵⁸ 近畿大学情報学部・大学院 総合理工学研究科 <https://www.kindai.ac.jp/informatics/>
(2023年8月8日)

NEWSCAST 「近畿大学情報学部 独自留学プログラム「KDIX.global」始動 学部のオンライン授業を受けながらアメリカで専門科目を履修」
<https://newscast.jp/news/6643128?fbclid=IwAR3oV7zYqfeAORy6TueIXvyKggKPsKgjm38rUjawEhsPSeQr4-8p8rGzc1E> (2023年8月8日)

引用文献

- 青柳 孝洋, 今井 亜湖, 江馬 諭, 加藤 直樹, 小林 一貴, 西澤 康夫, 廣田 則夫, 松原 正也, 山田 敏弘 (2008) 「モジュール交換方式を用いた国際遠隔授業の評価に関する一考察」 『岐阜大学教育学部研究報告. 教育実践研究』 (10), 51-59.
- 赤堀 侃司 (著・監修) (2020) 『オンライン学習・授業のデザインと実践』 Jam House
- 秋光 淳生 (2010) 「放送大学における遠隔研究指導」 『メディア教育研究』 7 (1), S19-S27
- 新井 弘泰(2010)「Skype を用いた遠隔日本語学習の試み—インターネット上の日本語使用場面の創出」 『コンピュータ&エデュケーション』 28, 41-44.
- 有馬 淳一, 木田 真理, 築島 史恵 (2017) 「衛星通信による『日本事情』の遠隔授業の試み」 『日本語国際センター紀要』 (12), 143-149.
- 飯野 厚 (2015) 「ビデオ会議による異文化間コミュニケーションが英語スピーキング力と国際的志向性に及ぼす影響」 『経済志林』 83 (1), 121-143.
- 飯野 厚 (2014) 「シャドーイング練習が英語スピーキング力とシャドーイングの認識に及ぼす効果」 『法政大学多摩論集』 30, 105-121.
- 庵 功雄 (2013) 「『やさしい日本語』とは何か」 『『やさしい日本語』は何を目指すか』 ココ出版 3-13.
- 池田 伸子 (2003) 『CALL 導入と開発と実践 日本語教育でのコンピュータの活用』 くろしお出版, 第1刷
- 池田 玲子, 舘岡 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
- 石井 英真 (2020) 『現代アメリカにおける学力形成論の展開 再増補版』 東信堂
- 石田 敏子 (1995) 『改訂新版日本語教授法』 大修館書店
- 伊藤 大将 (2017) 「スカイプを使った日本語・英語交換交流プログラム:金沢大学・エモリー大学の事例」 『外国語教育フォーラム』 (11), 39-47.
- 伊東 祐郎 (2012) 「評価とコースデザイン」 『ヨーロッパ日本語教育』 (16), 11-18.
- 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 (0), 29-41.
- 岩本 穰志 (2021) 「上級キャリア日本語クラスにおけるオンライン授業の実践」 『日本語教育方法研究会誌』 27 (1), 102-103.
- 植田 栄子 (2016) 「多文化共生時代に必要な異文化間コミュニケーション能力の考察: インターネット(スカイプ)による日本語のオンライン交流」 『青森公立大学論纂』 2 (1), 3-17.
- 牛田 英子 (2020) 「渡日困難新入生のための新規開講日本語科目の開発と実践報告「岡山大学留学日本語研修(中上級)1」」 『岡山大学全学教育・学生支援機構教育研究紀要』 (5), 69-85.
- 大島 淳俊 (2001) 『図解わかり! eラーニング』 ダイアモンド社
- 大塚 薫, 王 勇萍 (2013) 「日中二大学間協働日本語遠隔授業の構築: 授業内容の樹立を中心に」 『高知大学留学生教育』 (7), 65-81.

- 大藤 美帆 (2004) 「テレビ会議システムを利用した日本語クラス--コミュニケーション・アクティビティの可能性」 『留学生センター紀要』 (2), 661-68.
- 岡 陽子, 三好 智恵 (2018) 「メタ認知に着目した資質・能力型ポートフォリオの開発と有効性の検証: 改訂版タキノミーを活用した家庭科学習者の記述分析から」 『佐賀大学大学院学校教育学研究科研究紀要』 (2), 1-12.
- 小澤 伊久美, 嶽肩 志江, 坪根 由香里 (2013) 「ある日本語授業についての経験日本語教師 A の語とその背景にある意識—マルチメソッドによる分析—」 『ICU 日本語教育研究』 10, 3-24.
- 梶田 叡一 (2019) 『教育評価 [第2版補訂2版]』 有斐閣双書 (初版第1版 1983年)
- 加藤 登紀 (2021) 「コロナ禍の日本語学校におけるオンライン授業—2021年のインタビュー結果から—」 『国際言語文化学会 日本学研究』 (7), 81-90
- 加藤 久子 (2020) 「春学期オンライン授業に関するアンケート」 結果と分析: オンライン授業による日本語教育の課題とその解決に向けて」 『自然・人間・社会』 69・70, 67-106.
- ガニェ, R.M., ゴラス, C., ケラー, J.M. (2005) 鈴木 克明, 岩崎 信監訳 (2007) 『インストラクショナルデザインの原理』 北大路書房
- 金子 里美 (2020) 「対面授業からオンライン授業への切り替え実践報告: マカオ大学における初級日本語クラスから見えた課題」 『日本語教育研究』 (66), 61-72.
- 川喜田 二郎 (1986) 『KJ法—渾沌をして語らしめる』 中央公論社
- 川口 義一, 横溝 紳一郎 (2005) 『LIVE! 成長する教師のための日本語教育ガイドブック (上)』 ひつじ書房
- 河路 由佳, 栗田 香子 (2014) 「テレビ会議システムを通じた日本語の日米交流授業における学びの考察: 日本語教育を学ぶ学生と日本語を学ぶ学生との遠隔授業の実践から」 『日本語教育研究』 (60), 43-57.
- 川西 英二 (2021) 「コロナ禍における留学生教育の課題—日本語学校, 専門学校の現場からの報告—」 『地域情報研究: 立命館大学地域情報研究所紀要』 10:78-90.
- 日部 八重子 (2021) 「ICTを活用したオンライン授業の試み」 日本語教育方法研究会誌 28 (1), 58-59.
- 熊谷 慎之輔 (2009) 「M.G.ムーアの遠隔教育論-トランザクショナル・ディスタンス論の精緻化にむけて-」 『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』 140, 133-141.
- 熊谷 由理, 加藤 鈴子 (2014) 「「第三の空間」としてのテレコラボレーション 意味の協働構築を実現するための「自己開示」「自己投資」」 『言語文化教育研究』 12, 148-165.
- 経済産業省商務情報政策局情報処理振興課編 (2007) 『eラーニング白書 2007/2008年版』 東京電機大学
- ケラー, M. (2000), 鈴木 克明 (監訳) (2010) 『学習意欲をデザインする ARCS モデルによるインストラクショナルデザイン』 初版第1刷, 北大路書房
- 国際交流基金 (2010) 『国際交流基金 日本語教授法シリーズ 第9巻 初級を教える』 ひつじ書房
- 国際交流基金 (2010) 『国際交流基金 日本語教授法シリーズ 第13巻 教えるを改善する』 ひつじ書房
- 小林 智香子 (2014) 「文化を取り入れた総合的日本語教育による日韓国際遠隔授業におけ

- る学び」『比較文化研究』(110), 93-103.
- 小林 智香子 (2014) 「文化を取り入れた総合的日本語教育による日韓国際遠隔授業における学び」『比較文化研究』(110), 93-103.
- 小林 幸江, 何 美玲 (2014) 「Skype を使った日本語教育の授業の試み—中国福州大学との協働実践」『東京外国語大学留学生日本語センター紀要』(40), 137-152.
- 古壕 典洋 (2010) 「遠隔教育研究における『遠隔教育』論再考」『東京大学大学院教育学研究科紀要』(49), 143-147.
- コルトハーヘン, F. (2001) 武田 信子 (編著) (2019) 『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社
- 坂元 昂 (1993) 「大学教育改善技法」『社会情報 = Social Information』2 (2), 札幌学院大学社会情報学部, 101-109. <https://core.ac.uk/download/pdf/235254182.pdf> (2023 年 8 月 15 日)
- 澤 恩嬉 (2018) 「交流型遠隔授業における教師の役割：日本語学習者と日本語母語話者の継続的なつながりを目指して」『東北文教大学東北文教大学短期大学部教育研究』(8), 59-69.
- GSJAL 日研 (編) 『早稲田日本語教育学』(29), 早稲田大学日本語教育研究科.
- 重松 淳, 國枝 孝弘, 藁谷 郁美 (2008) 「遠隔会議システムを利用した外国語授業実践」『2008PC カンファレンス論文集』, CIEC
- ジョン・ハッティ (2009) 山森 光陽 (監訳) (2020) 『教育の効果——メタ分析による学力に影響を与える要因の効果の可視化』国書文化 (初版第 12 刷)
- 新保 豊 (2005) 「"IT 革命第 2 幕"を勝ち抜くために 第 64 回『Skype は通信市場へ激震をもたらすか (1) : その魅力とビジネスモデル』」
https://www.jri.co.jp/company/publicity/2005/detail/bizplus_64/ (2023 年 8 月 22 日)
- 杉浦 克己 (2005) 「遠隔研究指導の具体的方途の模索；～インターネットテレビ会議システムを用いた遠隔ゼミ」『情報管理』Vol.48, No.4, 226-229.
- 杉下 由行, 渡邊 愛可, 関 なおみ, 矢沢 知子, 矢内 真理子, 芹沢 悠介, 中下 愛美, 今村 剛朗, 押谷 仁, 松井 珠乃 (2020) 「東京都での新型コロナウイルス感染症 (COVID-19) の流行 (2020 年 1 ~ 5 月)」『IASR』Vol. 41, 146-147.
<https://www.niid.go.jp/niid/ja/2019-ncov/2502-idsc/iasr-in/9818-486d01.html> (2023 年 8 月 25 日)
- 鈴木 克明 (1998) 「Web サイトにみる 1998 年現在の『ミミ号の航海』」『教育メディア研究』5 (1), 39-50.
- 鈴木 克明 (2006) 「ID の視点で大学教育をデザインする鳥瞰図：e ラーニングの質保証レイヤーモデルの提案」『日本教育工学会第 22 回講演論文集』337-338.
- 鈴木 克明 (2012) 「遠隔教育者を支える同価値理論と交流距離理論」, 『第 19 回日本教育メディア学会年次大会予稿集』, 27-28.
- 鈴木 克明, 加藤 幸路, 平岡 齊士 (2020) 「交流距離理論の足場かけ総量からの再解釈提案」『日本教育工学会第 35 回大会予稿集』, 139-140.
- 関山 徹 (2011) 「テレビ会議システムの教育利用における心理過程」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』(21), 173-179.

- 妹尾 克利 (2022) 「「VUCA の時代」における新たな学校づくりの課題」『中央大学政策文化総合研究所年報』 (24) , 221-232,
- 鮮于 媚 (2021) 「初級日本語クラスの遠隔授業の実践報告：オンライン口頭練習の一試行」『埼玉大学日本語教育センター紀要』 (15) , 31-37.
- 『大辞泉増補新装版 (デジタル大辞泉 Ver.18.1.2)』 小学館
- 高橋 薫, 保坂 敏子, 藤本 かおる, 尹 智鉉 (2022) 「オンライン授業を問い直す—学びの最適化をめざして—」『2022 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 54-62.
- 田上 博司 (2009) 「遠隔授業における視線一致の必要性とその問題点解決のための一手法」, 『教育システム情報学会誌』 25 (4) , 394-402.
- 田口 真奈 (2020) 「授業のハイブリッド化とは何か—概念整理とポストコロナにおける課題の検討—」『京都大学高等教育研究』 (26) , 65-74.
- 竹口 幸志 (2016) 「遠隔間同期型学習環境の検討」『鳴門教育大学情報教育ジャーナル』 (13) , 15-22.
- 田中 博晃 (2010) 「KJ 法入門：質的データ分析法として KJ 法を行う前に」『外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部メソドロジー研究部会 2010 年度報告論集』 , 17-29.
- 田中 幸子, 常盤 僚子, 茂木 良治 (2019) 「遠隔外国語学習における学習支援者の役割：フランス語教育の実践例より」『日本語教育論集』 (21) , 3-22.
- 張 晶, 劉 潔, 大橋 眞 (2018) 「対話型国際遠隔授業の成果と課題について：青島理工大学と徳島大学との遠隔ネット交流の実例から」『大学教育研究ジャーナル』 (15) , 55-64.
- 鄭 愛軍, 大橋 眞 (2012) 「青島理工大学と徳島大学との遠距離ビデオ会議 (SKYPE™) 交流の実例分析：2011 年 4 月から 7 月までの交流内容を中心に」『大学教育研究ジャーナル』 (9) , 74-80.
- 鄭 仁星, 久保田 賢一 (編著) (2006) 『遠隔教育と e ラーニング』北大路書房
- 寺尾 裕子 (2006) 「テレビ会議システムを用いた遠隔協同日本語教育の実践とその質的分析」『学校教育学研究』 (18) , 15-23.
- 鳥羽 素子 (2019) 「第二言語習得過程における言語活動の意義と記憶の関係：EFL 環境におけるクラスルーム事例研究」『言語情報学研究』 (15) , 27-39.
- 中川 良雄 (2017) 「日本語教師の教室活動を問う」『京都外国語大学 研究論叢』 (89) , 5-65.
- 中西 のりこ (2011) 「研究の目的に合わせた KJ 法の応用」『外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部メソドロジー研究部会 2011 年度報告論集』 , 92-105.
- 中西 千春 (2018) 「教師の振り返りツールとしてのタキシノミーテーブル：ブルームの改訂版を使ったケーススタディ」『国立音楽大学研究紀要』 53 (1) , 151-158.
- 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.
- 中野 照 (1994) 「マルチメディアの自作にあたって—その教育的機能を生かすために—」日本視聴覚教育協会『視聴覚教育』 48 (5) , 24-31.
- 中村 かおり (2018) 「日本語教育実習における指導力向上のための基礎的研究 —チェックリストの作成に向けて—」『拓殖大学日本語教育研究』 (3) , 95-116
- 西郡 仁朗 (2002) 「日本語教育用 AV リソース公開サイト「mic-j」について」東京都立大

- 学国語学研究室, 『日本語研究』 (21), 117-134.
- 西郡 仁朗, 清水 政明, 藤本 かおる (2007) 「テレビ会議システムと mLearning の併用によるブレンド型日本語研修」『人文学報』 (382), 1-14.
- 西谷 まり (2020) 「ARCS モデルに基づいたオンライン授業に対する評価」『一橋大学国際教育交流センター紀要』 (2), 93-101.
- 西本三十二 (1957) 『デールの視聴覚教育』, 財団法人日本放送教育協会
- 日本語教育学会編 (2001) 『日本語教育ハンドブック』大修館書店
- バーシン, ジョシュ (2004) 赤堀 侃司 (監訳) (2006) 『ブレンディッドラーニングの戦略: eラーニングを活用した人材育成』, 東京電機大学出版局
- 萩原 宥子 (2016) 「学習者とのラポールの構築: 休み時間のやりとりを通して」『平成 27 年度, 筑波大学大学院人文社会科学部研究科 国際地域研究専攻 日本語教師養成プログラム 日本語教育実践研究論文集』, 45-64.
- ハッティ, ジョン (2009) 山森光陽 (監訳) (2020) 『教育の効果-メタ分析による学力に影響を与える要因の効果の可視化』, 国書文化 (初版第 12 刷) .
- バトラー後藤 裕子 (2021) 『デジタルで変わる子どもたち—学習・言語能力の現在と未来』ちくま新書
- 廣澤 周一 (2010) 「Moodle による日本語教師のコンピュータ・リテラシー向上と ICT 活用支援」『2010 PC Conference 論文集』, 223-226.
- 廣瀬 孝文 (2006) 「テレビ会議を利用した国際遠隔授業の試み: カナダの大学との連携授業の実践と自己評価: 教育実践レポート」『岐阜聖徳学園大学紀要: 外国語学部編』 (45), 2-28.
- 藤田 恵, 数野 恵理, 金庭 久美子, 任 ジェヒ, 小林 友美, 小松 満帆, 池田 伸子, 丸山 千歌 (2020) 「新型コロナウイルス感染症拡大の影響に伴う日本語教育プログラムの対応: 2020 年度の立教大学日本語教育センターの取り組み」『日本語教育』 (4), 1-20.
- 藤本 かおる (2008a) 「初級日本語教育でのブレンディッドラーニングの試み-CMS と双方向テレビ会議システムを利用した東京・台北間での遠隔授業」『日本語研究』 (28), 31-44.
- 藤本 かおる (2009) 「ブレンディッド・ラーニングにおける学生の教材コンテンツ利用の観察と考察—東京・台北間での初級日本語遠隔授業から—」『日本語研究』 (29), 37-50.
- 藤本 かおる (2011) 「遠隔教育における初級日本語教育での web 会議システムの利用とその考察—インドとの遠隔対面授業と日本国内の対面授業の比較を中心に—」『日本 e-Learning 学会会報誌』 (11), 12-17.
- 藤本 かおる (2012) 「web 会議システムを使った遠隔対面授業での教室活動についての考察: 日本・インド, 日本・台湾間の初級日本語ブレンディッド・ラーニングの授業分析から」『日本語研究』 (32), 177-190.
- 藤本 かおる (2019) 『教室への ICT 活用入門』, 国書刊行会
- 藤本かおる (2019) 「日本語初級レベルのグループオンライン授業での教室活動に関する研究—担当教師へのインタビューを中心に—」『日本 e-Learning 学会誌』 19 (0), 27-41.
- 藤本 かおる, 尹 智鉉 (2022) 「ハイフレックスモデルとは何か」『小出記念日本語教育研究会論文集』 (30), 105-122.

- 古田 梨乃, 宮 淑, 平田 友香 (2021) 「オンライン授業に必要な工夫について考える」『日本語教育方法研究会誌』 28 (1), 18-19.
- 保坂 敏子 (2020) 「日本語教育における遠隔教育—オンライン授業のデザイン指針を探る—」『日本大学大学院総合社会情報研究科紀要』 (21), 177-188.
- 保坂 敏子 (2022) 「オンライン遠隔日本語授業の背景とデザインの視点—同価値理論・プレゼンス理論の提案—」『小出記念日本語教育研究会論集』 (30), 123-143
- 保坂 敏子, 奥原 淳子 (2014) 「改訂版タキソノミーを使った授業デザインの評価—映画・ドラマを用いた授業の場合—」『ヨーロッパ日本語教育』 (18), 169-174.
- 保坂 敏子, 小林 亜希子, 中村 かおり, 三浦 千尋, 渡邊 百里, 島田 めぐみ (2020) 「コロナ禍において日本語教師はどう対応したか」『日本大学大学院総合社会情報研究科紀要』 (22), 73-83.
- 保坂 敏子, 藤本 かおる (2019) 「改訂版タキソノミーから見た JF スタンドードの特徴」『2019年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, 227-231.
- 細川 英雄 (2008) 日本語教育学における『実践研究』の意味と課題」『早稲田日本語教育学』 (3), 1-9.
- 松田 奏保・石川 希美・小野 真嗣 (2008) 「TV会議システムを用いたニュージーランドとの遠隔授業実施報告」『苫小牧工業高等専門学校紀要』 (43), 39-53.
- 水落 いづみ (2021) 「「リモート」対「オンライン」：用語の選択と定着」『独立行政法人日本学生支援機構日本語教育センター紀要』 (17), 1-12.
- 三井 一希 (2014) 「SAMR モデルを用いた初等教育における ICT 活用実践の分類」『日本教育工学会研究報告集』 14 (2), 37-40.
- 宮内 俊慈 (2021) 「オンライン授業下での反転授業の試み」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』 (31), 21-34.
- 三宅 祐司, 久野 かおる, 小出 寿彦, 津坂 朋宏, 波村 慎太郎 (2021) 「ZOOMによるオンライン授業の振り返りと課題—双方向対話型の授業展開を目指して—」『日本語教育方法研究会誌』 27 (1), 8-9.
- 宮崎 里司 (2000) 「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) (11), 91-107.
- 宮島 良子, 金村 久美, 佐藤 綾, レイン 幸代, 松尾 憲暁, 茅本 百合子 (2014) 「テレビ会議の活用がもたらす日本語教師への影響：内省促進ツールとしての側面」『名古屋大学国際教育交流センター紀要』 (1), 49-55.
- 宮田 聖子, 早川 直子, 中山 裕子 (2009) 「海外提携中等教育機関へのテレビ会議システムを使った日本語授業」『玉川大学学術研究所紀要』 (15), 137-146.
- 宮田 聖子, 遠藤 裕子, 渡辺 陽子, 大矢 恵美 (2014) 「テレビ会議システムを利用した日本語授業の可能性：そのメディア特性を活かした方策として」『玉川大学学術研究所紀要』 (20), 1-13.
- ムーア・M.G., カスリー・G. 著 (1996) 高橋 悟編訳 (2004) 『遠隔教育—生涯学習社会への挑戦—』, 海文堂
- 村上 正行, 八木 啓介, 角所 考, 美濃 導彦 (2001) 「受講経験・日米受講習慣の影響に注目した遠隔講義システムの評価要因分析」『電子情報通信学会論文誌』 D, Vol. J84-D1,

No.9, 1421-1430.

- 村田 梨奈, 永岡 慶三, 米谷 雄介, 谷田貝 雅典 (2017) 「裸眼 3D 視線一致型・従来型テレビ会議システムおよび対面環境における目の疲労度の比較」『電子情報通信学会技術研究報告 = IEICE technical report : 信学技報』 116 (517) , 201-206.
- 村田 晶子, 佐藤 慎司 (2022) 「オンラインの国際協働学習の意義」村田 晶子 (編) 『オンライン国際交流と協働学習—多文化共生のために』, くろしお出版, 13-25.
- 森川 治, 山下 樹里, 福井 幸男, 佐藤 滋 (2001) 「ビデオ対話における映像精度の視線認識への影響: 映像精度が高い程良い訳ではない」『日本バーチャルリアリティ学会論文誌』 6 (1) , 11-17.
- 森沢 小百合 (2004) 「JSL 児童の「学び」とスキャフォールディングのあり方—実践授業分析からみえてきたもの」『年少者日本語教育実践研究』 (3) , 13-18.
- 谷田貝 雅典, 坂井 滋和 (2006) 「視線一致型および従来型テレビ会議システムを利用した遠隔授業と対面授業の教育効果測定」『日本教育工学会論文誌』 30 (2P) , 69-78.
- 谷田貝 雅典, 坂井 滋和, 永岡 慶三, 安田 孝美 (2011) 「視線一致型および従来型テレビ会議システムを利用した遠隔授業と対面授業によるディベート学習の教育効果測定」, 教育システム情報学会誌 28 (2) , 129-140, 教育システム情報学会
- 山田 秀樹 (2018) 『世界のエリートが今一番入りたい大学ミネルバ』ダイヤモンド社
- 山田 敏弘, 今井 亜湖, 江馬 論, 加藤 直樹, 小林 一貴, 西澤 康夫, 松原 正也, 大和 隆介, H.クラーク, 岩下 真美 (2005) 「テレビ会議システムを用いたシドニー大学向け日本語授業の実践報告」『岐阜大学教育学部研究報告. 教育実践研究』 7, 19-41
- 山本 理沙, 永岡 慶三, 米谷 雄介, 谷田貝 雅典 (2017) 「裸眼 3D 視線一致型テレビ会議システムにおける遠隔実演販売の実用性について」『電子情報通信学会技術研究報告 = IEICE technical report : 信学技報』, 11 (517) , 195-200.
- 尹 智鉉 (2003a) 「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—」『早稲田大学日本語教育研究』 2号, 245-260.
- 尹 智鉉 (2003b) 「遠隔接触場面における調整軌道: ビデオ会議システムを用いた日本語教育の試み」『日本語教育学会春季大会予稿集』, 189-194
- 尹 智鉉 (2003b) 「遠隔接触場面における調整軌道: ビデオ会議システムを用いた日本語教育の試み」『日本語教育学会春季大会予稿集』, 189-194.
- 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インターアクション: 「turn-taking」と処理過程をめぐって」『世界の日本語教育』 (14) , 35-52.
- 尹 智鉉 (2004b) 「遠隔接触場面における調整軌道」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
- 尹 智鉉 (2009) 『早稲田大学モノグラフ 12: 遠隔の日本語教育と e ラーニング—テレビ会議システムを介した遠隔チュートリアルの可能性—』早稲田大学出版部
- 尹 智鉉, 岩崎 浩与司 (2018) 「教育現場での ICT 利活用を促すために必要なものは何か—日本語教師を対象とした意識調査の結果から—」『e-Learning 教育研究』 (12) , 1-12.
- 横溝 紳一郎, 坂本 正 (2016) 『教案の作り方編 (日本語教師の 7 つ道具シリーズ+ (プラス))』アルク

- 吉田 広毅, 谷 誠司, 内田 智子, 増井 実子, 中山 晃 (2017) 「交流学习における日本と韓国の語学学習者の自己効力感と学習不安の比較研究」『常葉大学外国語学部紀要』(33), 13-23.
- 吉嶺 加奈子 (2021) 『eラーニングを用いた日本文化学習に関する研究 —タイの大学における「日本事情」を事例に』, 花書院
- Anderson, L.W. and Krathwohl, D.R. (Eds.) (2001) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Wesley Longman.
- Beatty, B. J. (2007) *Hybrid classes with flexible participation options—If you build it, how will they come*, 2007 Annual Proceedings-Anaheim: Volume, 15.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.903.8934&rep=rep1&type=pdf#page=24> (2023年7月15日)
- Beatty, B. J. (2019) *Hybrid-Flexible Course Design (1st ed.)*. EdTech Books.
<https://edtechbooks.org/hyflex> (2023年7月15日)
- Bower, M., Dalgarno, B., Kennedy, G., Lee, M.J.W., Kenney, J. (2001) *Blended synchronous learning: a handbook for educators*, Australian Government, Office for Learning and Teaching Department of Education, Sydney.
<https://blendsync.org/> (2023年2月22日)
- Caukina, N., Trail, L. (2019) SAMR: A Tool for Reflection for Ed Tech Integration. *International Journal of the Whole Child*. VOL.4, No.1 (2019), 47-54.
- Glantz, E., Gamrat, C., Lenze, L., & Bardzell, J. (2021) Improved Student Engagement in Higher Education's Next Normal. *Educause Review*.
<https://er.educause.edu/articles/2021/3/improved-student-engagement-in-higher-educations-next-normal> (2023年8月3日)
- Hamilton, E.R. & Rosenberg, J.M. & Akcaoglu, M. (2016) The Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) Model: a Critical Review and Suggestions for its Use. *TechTrends* 60, 433-441.
- Kappas, A., Kraemer, N. C. (edit) (2011) *Face-to-Face Communication over the Internet: Emotions in a Web of Culture, Language, and Technology (Studies in Emotion and Social Interaction)*, Cambridge University Press.
- Keegan, D. (1996) *Foundations of Distance Education, 3rd Edition*, Routledge, London.
- Nguyen, V. L. (2008) *Computer mediated communication and foreign language education: Pedagogical features*, *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 5 (12), 23-44.
http://itdl.org/Journal/Dec_08/article02.htm (2023年7月10日)
- O'Rourke, B. and Stickler, U. (2017) Synchronous communication technologies for language learning: Promise and challenges in research and pedagogy. *Language Learning in Higher Education. Journal of the European Confederation of Language Centres in Higher Education (CercleS)*, 7 (1), 1-20.
<https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/cercles-2017-0009/html> (2023年3月15日)
- Puentedura, R.R., (2006) *Transformation, Technology, and Education*.

- <http://hippasus.com/resources/tte/> (2023年5月17日)
- Simonson, M. (1999) *Equivalency theory and distance education*, TechTrends, 43(5), 5-8.
- Warschauer, M. (1997) Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice. *The Modern Language Journal*, 81 (4), 470-481.
- 大阪府教育センター「指導・校務等に関すること（共通）学習指導案について」
https://www.osaka-c.ed.jp/category/training/r04/syo/files/06_r4_10nenn_sidouan_point.pdf
(2023年8月3日)
- 国際交流基金 JF スタンダード <https://jfstandard.jp/publicdata/ja/render.do#sec03> (2023年8月2日)
- ジェリーフィッシュ「オンライン授業の実施状況アンケート（調査期間：2020年7月31日～8月18日, 回答55校）」<https://prtimes.jp/main/html/rd/p/000000020.000020441.html> (2023年8月25日)
- 出入国在留管理庁「日本語教育機関の告示基準」
https://www.mext.go.jp/content/1422263_011.pdf (2023年8月25日)
- デジタルラーニング・コンソーシアム用語集
<https://www.elc.or.jp/keyword/detail/id=135#:~:text=%E5%90%8C%E6%9C%9F%E5%9E%8B%E5%AD%A6%E7%BF%92%E3%81%AF%E3%80%81%E8%A1%9B%E6%98%9F,%E3%82%88%E3%81%86%E3%81%AB%E3%81%AA%E3%81%A3%E3%81%A6%E3%81%84%E3%82%8B%E3%80%82> (2023年7月14日)
- 日本語能力試験公式ウェブサイト <https://www.jlpt.jp/about/levelsummary.html> (2023年8月25日)
- 『日本語教育』執筆の手引き https://www.nkg.or.jp/gakkaishi/assets/toko_tebiki.pdf (2023年8月14日)
- 文化審議会国語分科会 (2021) 「日本語教育の参照枠報告」文化庁
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93736901_01.pdf (2022年9月25日)
- 法務省「日本語教育機関の運営に関する基準」
<https://www.moj.go.jp/isa/content/930002749.pdf> (2023年3月1日)
- 文部科学省 (2020a) 「新型コロナウイルス感染症対策に関する大学等の対応状況について（令和2年4月13日）」https://www.mext.go.jp/content/20200413-mxt_kouhou01-000004520_2.pdf (2023年8月25日)
- 文部科学省 (2020b) 「新型コロナウイルス感染症対策に関する大学等の対応状況について（令和2年5月13日）」https://www.mext.go.jp/content/202000513-mxt_kouhou01-000004520_3.pdf (2023年8月25日)
- 文部科学省 (2020c) 「新型コロナウイルス感染症対策に関する大学等の対応状況について（令和2年6月5日）」https://www.mext.go.jp/content/20200605-mxt_kouhou01-000004520_6.pdf (2023年8月25日)
- 文部科学省 (2022) 「大学等における令和4年度前期の授業の実施方針等に関する調査及び学生の修学状況（中退・休学）等に関する調査の結果について（周知）」

https://www.mext.go.jp/content/20220603-mxt_kouhou01-000004520_03.pdf (2023 年 8 月 21 日)

文部科学省「新型コロナウイルス感染症対策に関する大学等の対応状況について(令和 2 年 4 月 13 日)」https://www.mext.go.jp/content/20200413-mxt_kouhou01-000004520_2.pdf (2023 年 6 月 4 日)

文部科学省「専門学校とは」https://www.mext.go.jp/content/20203010-mxt_syogai01-100003286-14.pdf (2023 年 8 月 25 日)

PowerSchool (2021) SAMR Model: A Practical Guide for K-12 Classroom Technology Integration,PowerSchool.<https://www.powerschool.com/blog/samr-model-a-practical-guide-for-k-12-classroom-technology-integration/> (2023 年 5 月 22 日)

資 料

資料1 授業のオンライン化に関するアンケート調査

授業のオンライン化に関する調査

このアンケートは、遠隔教育での日本語教育におけるICT利用に関しての博士論文執筆のために行います。

上記の目的以外で、アンケート内容を流用することはいたしません。博士論文でアンケート内容を利用するときには、だれが答えたかわからないようにし、個人や組織が特定されるような記述はいたしません。

どのような意見も研究にとっては有益なものですので、忌憚のないご回答をお願いいたします。

このアンケートは4セッションに分かれています（このセッション含む、回答は3セッション）。回答には15分程度かかります。

このアンケートに回答することで、研究に承諾書したことにします。この研究や今回のアンケートに関して質問などがある場合は、いつでも担当者にご連絡ください。

調査期間：2020年4月17日から1週間を予定

2020年4月15日

日本大学 大学院総合社会情報研究科総合社会情報専攻文化情報分野
博士後期課程

藤本かおる (adko17012@g.nihon-u.ac.jp)

caco.nihongo@gmail.com [アカウントを切り替える](#)



共有なし

[次へ](#)

[フォームをクリア](#)

ご自身の仕事について

ご自身の仕事についてお伺いします。

お名前 *

回答を入力

日本語を教えている場所（主たる職場）*

- 日本語学校・語学学校（日本国内）
- 日本語学校・語学学校（海外）
- 大学・短期大学（日本国内）
- 大学・短期大学（海外）
- 専門学校（日本国内）
- 専門学校（海外）
- 技能実習生等受け入れ機関（日本国内）
- 技能実習生等送り出し機関（海外）
- プライベートレッスン
- 企業内レッスン
- その他: _____

授業形態（主たる職場）*

- チームティーチングで教える
- 自分だけがその授業を担当する
- その他: _____

職場でのお立場（主たる職場）*

- 非常勤講師
- 専任教師、教員
- 主任、コースディレクターなど
- 学校校長、経営者など
- フリーランス
- その他: _____

日本語教師の経験年数 *

- 1年未満
- 1-3年
- 4-10年
- 10年-15年
- 15-20年
- 20年以上
- その他: _____

現在、主に担当している学習者のレベル（複数選択可） *

- 入門（文字導入から必要）
- 初級（JLPTN5目安）
- 初級後半（JLPTN4目安）
- 中級前半（JLPTN3目安）
- 中級（JLPTN2を目指す目安）
- 上級前半（JLPTN2）
- 上級（JLPTN1）
- 超上級
- 学科やコース、学校などの運営
- その他: _____

学習者について（複数選択可） *

- 小中学校生（～15歳くらいまで）
- 高校生（15～18歳くらいまで）
- 専門学校・大学生（社会人経験者含む）
- 社会人・ビジネスマン
- 生涯学習
- その他: _____

戻る

次へ

フォームをクリア

授業のオンライン化について

授業のオンライン化全般について伺います

コンピュータやインターネットに対する意識 *

1 2 3 4 5 6

苦手意識があり、実際に使
いこなせていない

得意、もしくは好きで、PCの
初期設定やほとんどの問題を
何らかの方法を探って自分で
解決できる

所属先の教育機関での授業のオンライン化について（最も多く教えている組織に *
ついてお選びください）

- オンライン化を1ヶ月以内に予定している
- オンライン化を検討しているが、開始時期は決まっていない
- オンライン化がすでに始まっている
- オンライン化の予定はない
- その他: _____

所属先でのオンライン授業について、要請事項や方針が決まっていますか。 *

- 詳細に決まっている
- 大体は決まっている
- ほとんど決まっていない
- 決まっていない
- その他: _____

オンライン化に対して所属組織や部署で教師研修はありますか *

- 行われている、もしくは行う
- 組織や部署で研修をするか決まっていない、知らない
- 組織や部署での研修はない
- その他: _____

オンライン化のためにどのように情報蒐集していますか（複数選択可） *

- 学内の研修会に参加している
- 同僚と勉強会をしている
- 学外の同業者と情報交換や勉強会をしている
- SNSで情報を得ている
- 関連する論文や本を読んでいる
- 具体的には何もしていない
- その他: _____

オンライン授業について、現在具体的にどのように授業をするイメージすることが
できますか。 *

- 同期の授業、非同期の授業とも、具体的にイメージができる
- zoomやhangout meetsなどを使ったオンライン授業は、授業活動までイメージできる
- 段々とzoomやhangout meetsなどを使ったオンライン授業についてはイメージできるようになってきた
- zoomやhangout meetsなどを使ったオンライン授業をするつもりだが、授業イメージはまだできない
- 非同期についても段々イメージができるようになってきた
- 具体的にイメージすることができない。
- その他: _____

授業のオンライン化について、現在不安に思っていることや知りたいことを、自由にお書きください。

回答を入力

戻る

次へ

フォームをクリア

リアルに接続して行うオンラインでの対面授業について

zoomやGoogle hangout meetsなどを使って、教師と学習者がリアルに繋がるオンラインでの対面授業についてお聞きします。

オンラインでの対面授業について *

- 時間やコマ数、活動など、対面授業と同じように授業をする予定である
- 多少時間やコマ数を短縮するが、授業活動は対面授業と同じようにする予定である
- オンラインで対面授業のために、授業活動等見直した
- オンラインでの対面授業のために授業活動等を見直さないとならないが、具体的にどうしたらいいかはわからない
- まだ、具体的なことは何も考えていない

オンラインでの対面授業について、現在不安に思っていることや知りたいことを自由にお書きください。

回答を入力

ご協力ありがとうございました。オンライン授業開始後の調査に協力いただける方はご連絡先（メールアドレス）をお書きください。

回答を入力

メールアドレス（確認）

回答を入力

資料2 オンラインでの授業活動に関するアンケート

オンラインでの授業活動に関する調査

このアンケートは、遠隔教育での日本語教育におけるICT利用に関しての博士論文執筆のために行います。

上記の目的以外で、アンケート内容を流用することはいたしません。博士論文でアンケート内容を利用するときは、だれが答えたかわからないようにし、個人や組織が特定されるような記述はいたしません。

どのような意見も研究にとっては有益なものですので、忌憚のないご回答をお願いいたします。

調査対象者：国内外で日本語授業を担当し、現在オンラインでのクラス授業を担当している方。もしくは最近まで担当していた方

調査目的：日本語クラスにおける授業活動の限界と可能性を概観する。主に初級レベルに注目していますが、全てのレベルについてお答えいただけます。!

調査期間：2020年6月1日から1週間程度を予定

拡散歓迎です!

このアンケートは5つのセクションに分かれています(このセクション含む) 回答には20分程度かかります。

このアンケートに回答することで、研究に承諾したことになります。この研究や今回のアンケートに関して質問などがある場合は、いつでも担当者にご連絡ください。

2020年5月30日

日本大学 大学院総合社会情報研究科総合社会情報専攻文化情報分野

博士後期課程

藤本かおる (adko17012@g.nihon-u.ac.jp)

caco.nihongo@gmail.com アカウントを切り替える



共有なし

ご本人についてお聞きします

回答者ご本人についての質問です。

年代*

- 20代
- 30代
- 40代
- 50代
- 60代
- 70代以上

性別 *

- 女性
- 男性
- 無回答

日本語を教えている場所（主たる職場） *

- 日本語学校・語学学校（日本国内）
- 日本語学校・語学学校（海外）
- 大学・短期大学（日本国内）
- 大学・短期大学（海外）
- 専門学校（日本国内）
- 専門学校（海外）
- 技能実習生等受け入れ機関（日本国内）
- 技能実習生等送り出し機関（海外）
- プライベートレッスン
- 企業内レッスン
- その他: _____

日本語教師の経験年数 *

- 1年未満
- 1-3年
- 4-10年
- 10年-15年
- 15-20年
- 20年以上
- その他: _____

コンピュータやインターネットに対する意識*

1 2 3 4 5 6

苦手意識があり、実際に使
いこなせていない

得意、もしくは好きで、PCの
初期設定やほとんどの問題を
何らかの方法を探って自分で
解決できる

今後も継続的に調査に協力していただける場合や、詳しいインタビュー調査に協力
いただける場合、メールアドレスをお願いします。

回答を入力

メールアドレス（確認用）

回答を入力

どのように調査にご協力いただけますか（任意）

- オンラインでのアンケート調査には協力できる
- インタビュー等個人調査に協力できる

オンラインで難しさを感じた/感じている活動について

授業をオンラインにしたことで、対面のようにできない、オンラインでは実現不可能、どう対応したらいいかわからないという点をお書きください。

どのような授業でそう思いましたか（レベル、クラス目的など） *

回答を入力

どのような内容ですか。出来るだけ具体的にお書きください。 *

回答を入力

その問題に対してどのように対処しましたか。 *

回答を入力

上記以外にも、問題があると感じることがありましたら、こちらに自由にお書きください。

回答を入力

資料3 調査承諾書及び授業概要についての質問

調査についての説明と承諾について			
<p>この調査は、遠隔教育での日本語教育における ICT 利用に関しての博士論文執筆のために行います。上記の目的以外で、調査内容を流用することはいたしません。博士論文でアンケート内容を利用するときには、だれが答えたかわからないようにし、個人や組織が特定されるような記述はいたしません。どのような意見も研究にとっては有益なものですので、忌憚のないご回答をお願いいたします。</p> <p>調査対象者：国内外で初級前半の日本語授業を担当し、現在オンラインでのクラス授業を担当している方。もしくは最近まで担当していた方</p> <p>調査目的：日本語クラスにおける授業活動の限界と可能性を概観する。主に初級レベルに注目しています。</p> <p>調査期間：2020年11月23日から1ヶ月間を予定</p> <p>調査にご協力いただける場合は、このファイルに必要事項を記入し、下記アドレスにご返信ください。ご返信をもって研究に承諾書したことにします。</p> <p>この研究や今回の調査に関して質問などがある場合は、いつでも調査者にご連絡ください。</p> <p>2020年11月23日 日本大学 大学院総合社会情報研究科総合社会情報専攻文化情報分野 博士後期課程 藤本かおる (k_fujimo@musashino-u.ac.jp もしくは adko17012@g.nihon-u.ac.jp)</p>			
授業概要調査書			
1	調査協力者氏名 (フリガナ)		
2	日本語教師としての経験年数	<ul style="list-style-type: none"> ・1年未満 ・1-3年 ・4-10年 ・10-15年 ・15-20年 ・20年以上 ・その他 () 	1つ選んで他は削除してください。
3	コンピュータやインターネットに対する意識	1-2-3-4-5 (右を参考に選んでください)	<p>1 苦手意識があり、実際に使いこなせていない</p> <p>～</p> <p>5 得意, もしくは</p>

			好きで、PCの初期設定やほとんどの問題を何らかの方法を探って自分で解決できる
4	今回の授業を行っている機関	・日本語学校 ・大学 ・短期大学 ・専門学校 ・企業内研修 ・技能実習生 ・その他 ()	1つ選んで他は削除してください。
5	上記の機関でのお立場	・非常勤/フリーランス ・専任 ・その他 ()	1つ選んで他は削除してください。
6	クラス人数と国籍の内訳	人 (中国人 人, ベトナム人,)	
7	本調査で使用した教科書		
8	主たる授業形態	・同期型オンライン ・ハイブリッド	1つ選んで他は削除してください。
9	使用している同期型システム	・zoom ・Microsoft Teams ・その他 ()	1つ選んで他は削除してください。
10	学習者の使用機器	・PCが多い ・スマホが多い ・PC スマホ半々くらい ・その他 ()	1つ選んで他は削除してください。
11	教室環境についてPCやカメラ、マイクの設置について簡単に教えてください。		教室環境の写真等あれば添付していただいても構いません。
12	上記の教室環境の準備について伺います。	・教師が個人的に準備している ・所属機関が準備してくれた ・その他 ()	1つ選んで他は削除してください。
それでは、記入サンプルを確認し、教案作成をお願いいたします！			

資料4 オンライン授業振り返りシート

課・ユニット： うまくいった・可もなく不可もない・うまくいかなかった									
項目 番号	学習活動	学習項目	学習目標	教材・ツール	教師の指示やすること	学習者の発話やすること	対面より良かった点は何ですか	対面より良くなかったことはどこですか	気が付いたことなどがあったら書いてください
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									

資料5 オンライン授業振り返りシート記入例

課・ユニット：2/3課 うまくいった									
項目番号	学習活動	学習項目	学習目標	教材・ツール	教師の指示やすること	学習者の発話やすること	対面より良かった点は何ですか	対面より良くなかったことはどこですか	気が付いたことなどがあつたら書いてください
1	Warming Up 1		平仮名で書かれた既習の二課の言葉、短い文を読んで理解することができる	教師が用意したスライド共有	四人のグループで ping-pong reading aloud をする (tprs の先生がよくする手法)	ブレイクアウトルームで 4-6 人のグループで行う。学生は前の学生が音読した文を英語に翻訳し、次の日本語の文を音読、次の学生も同じ手順で行い、時間内にぜんぶ終わったら、またはじめに戻って時間切れまでループする。	特にないが、オンラインでもなんとかできた。	対面のようにスピード感を持ってペアで行うことができないこと、また、マイクがうまく操作しなかった学生は音読の部分は聴くのみという傍観者となってしまう不十分な参加となってしまったこと。	一人で読まなければならぬというプレッシャーがないのは同じだが、かなり質の違うアクティビティになってしまうこと。
2	第三課で習う 1 3 の動詞のます形の導入 (ただし食べます/飲みますは前回も少し練習している)	げんき第三課の動詞のます形	第三課で習う 1 3 の動詞のます形を音と動作の一致により理解できる	教師が用意したスライド共有 学生は事前に教師が作った 1 3 の動詞、ます形の TPR (Total Physical Response) を見てくることになっている	最初に活用のレクチャーではなく、TPRS であることで習得が早くなることを過去の例を話して学生をやる気にさせる。教師が言葉を言いながら動作を行い、意味を当てさせるところから始める。	クラス全体で教師がデモを行う。学生はまず、教師のモデルを見て、意味と音のマッチングを行う。何回か教師が動詞をます形で言う、動作を見る、英語で意味確認後、次は教師が動作を日本語で言い、学生はそのジェスチャーを見せる、教師は少し遅れてジェスチャーを見せ、学生は意味を確認。(学生の反応がよければ、次は教師が動作を見せて学生が日本語の動詞をます形で言う。もしくはそれでいっぱいならば次回に回す) その後、ブレイクアウトルームで学生が先生役になってグループで同じようなことを渡されたリストで試みる。	カメラオンができれば瞬時に画面上でそれぞれがアップになって見られるのでカメラがオンだったとしてもやりやすいアクティビティ	カメラオンができない、また、しない学生は黒い画面の向こうでしてくださいという指示なので、本当にやっているかどうかの確認はできないこと。	技術的にカメラオンが可能なデバイス/wifi 環境で接続している限り、対面同様学生は結構楽しんでやっていた。体面同様 TPR はオンラインでもやりやすい。実際 20 分あまりで音と意味がマッチングできていたことに満足を感じる学生がいつも多いがオンラインでも似たような反応あり。

3	次の活動の語彙導入	にく, やさい, さかな, パン, ごはん, みそ, する	食べ物の語彙がわかる／言える	教師が用意したスライド共有(食べ物の写真／日本語／英語)	教師が絵を指しながら言って語彙を導入。	Quizlet を使ってグループで語彙の練習	グループで全員が少なくてもマイク可, 多くがカメラオンだと体面同様すんわり終われる。	カメラオンができない学生が多いばかりかマイクもうまく機能しない学生が多くてグループでの練習が成り立たないグループがあったこと。対面ならペアワークにするところをグループワークしかできないところ。	ここは個人で口慣らしを5分させた方がよかったかも。
4	新しい表現を使って短い会話をする。食べ物は、何が好きですか	食べ物は何が好きですか。	食べ物は何が好きか, 質問できる／言える, 簡単な会話ができる	教師が用意したスライド共有(会話のやり取り, 吹き出しで出す)	教師が全体でのモデルの時に一人か二人の学生相手に会話をする。	ブレイクアウトルームで会話をさせる。	新しい語彙は少なく, あとは, カタカナ用語の食べ物が多いので, 教室で教室の前のスクリーンを見ながら話すより画面共有さえできれば, 活動がしやすかったようだ。	反面画面共有にてこずったグループは時間のロスがあつて練習時間が短くなってしまった。	
5	飲み物の語彙導入	おちゃ, コーヒー, ジュース, こうちや, 水	飲み物の語彙がわかる／言える	教師が用意したスライド共有(よく学生が飲みそうな飲み物の写真／日本語／英語)	教師が絵を指しながら言って語彙を導入。	Quizlet を使ってグループで語彙の練習	グループで全員が少なくてもマイク可, 多くがカメラオンだと体面同様すんわり終われる。	カメラオンができない学生が多いばかりかマイクもうまく機能しない学生が多くてグループでの練習が成り立たないグループがあったこと。対面ならペアワークにするところをグループワークしかできないところ。	上の練習と同様のこと。
6	新しい表現を使って短い会話をする。飲み物は、何が好きですか	飲み物は何が好きですか。	飲み物は何が好きか, 質問できる／言える, 簡単な会話ができる	教師が用意したスライド共有(会話のやり取り, 吹き出しで出す)	教師が全体でのモデルの時に一人か二人の学生相手に会話をする。	ブレイクアウトルームで会話をさせる。	新しい語彙は少なく, あとは, カタカナ用語の食べ物が多いので, 教室で教室の前のスクリーンを見ながら話すより画面共有さえできれば, 活動がしやすかったようだ。	反面画面共有にてこずったグループは時間のロスがあつて練習時間が短くなってしまった。	

7	あさごはんの習慣について話す	あさごはんを食べますか。毎日／よく／ときどき／あまり／ぜんぜん何をよく食べますか(はいの場合)	朝ごはんの頻度について話す。食べる場合、何をよく食べるのか話す。最後に日本の伝統的な朝ごはんを見せて話す。	教師が用意したスライド	教師の朝ごはんの習慣についてまず話しながらモデリング。2～3人の学生に聞いて、やりとりをモデリング。	ブレイクアウトグループで4-6人のグループでスキットをさせる。	アメリカの朝ごはんですること頻度の言葉にフォーカスができ、学生はすんなり活動ができた。これも教室でするより画面共有の方がいいみたいである。	しかしながら、やはりデバイスやwifi接続の良し悪しで学習体験の質が変わってしまう。マイクが使えない学生、wifi環境がよくない学生は私の声も途切れ途切れになるようで、学生の学習記録や個人面談でそのあたりの学習機会が均等でないことが明らかになった。	この日に限らず、オンラインで教えること自体の制限や問題ではなく、学生の置かれている環境(家庭環境/デバイスの良し悪し/wifi環境)が勉強するのにかなり不利となっている状況を前に圧倒的な無力感を感じた。
8	Warming Up 1	Typing of long vowel, double consonants, small ya/yu/yo in hiragana	平仮名で書かれた既習の二課の言葉	特になし	教師がその場でシャウトアウト、学生のタイピングを待ってから正しいものを共有画面で見せる。	チャットに一斉にタイピング	一斉にチェックがしやすい。	人により wifi 環境が悪いと時間がかかってしまうことだが、テキストは比較的問題がない。	できない学生が漢字に変換されてしまっても気がつかなかったりするのが困った。

謝辞

本研究の遂行にあたり、指導教官として終始多大なご指導と御高配を賜った、日本大学大学院総合社会情報研究科文化情報分野 教授 保坂敏子先生に甚大なる謝意を表します。保坂先生の広く深い見識と細やかなご指導により、今回博士論文を完成することができました。ご指導誠にありがとうございました。また、同学科教授 島田めぐみ先生、並びに同学科人間科学専攻分野教授 古賀徹先生には、本論文の作成にあたり、副査として適切なお助言を賜りました。ここに深謝の意を表します。

本研究では、述べにして450名近くの日本語教師の方々に、調査協力していただきました。2020年コロナ禍になり、授業のオンライン化に際し多忙を極めている中、本当にたくさんの先生が調査に協力してくださいました。先生方のご協力がなければ、この研究を遂行することはできませんでした。心から感謝を申し上げます。

論文作成に関しては、青山美佳氏と平井美里氏に誤字脱字等のチェックをお願いしました。作業時間が短い中、丁寧に確認していただき、誠にありがとうございました。同様に、保坂研究室の皆様には、本研究の遂行にあたり多大なご助言、ご協力頂きました。心よりお礼申し上げます。

そして、首都大学東京（現東京都立大学）において修士論文をご指導いただいた東京都立大学名誉教授・客員教授 西郡 仁朗先生にも、深謝致します。日本語教師養成講座で、西郡先生のマルチメディアの授業を履修したことが、オンライン授業の研究をするきっかけでした。今回の研究は首都大学東京での経験が土台となっています。

今思うと、日本語教師として海外に出る目的で入学した放送大学が、私の研究者としての道の始まりとなりました。卒業論文を指導して下さった故姫野昌子先生と副査をして下さった故杉浦克己先生に大学院進学を勧められ、在学中から杉浦先生のオンラインゼミのアシスタントなど、放送大学内での様々な研究業務に関わらせていただきました。お二方に博士論文を読んでいただくことは叶いませんでしたが、ようやく提出することができました。感謝と共に哀悼の意を表します。そして、放送大学 人間と文化コース教授（兼任）人文学プログラム教授 大橋理枝先生、同大学情報コース准教授 秋光淳生先生にも大変お世話になりました。ここに感謝を申し上げます。

香港大学現代言及文化学院講師 小玉博昭氏とは、首都大学東京博士前期課程在学中に出会い、お互いに挫折を経験しながら切磋琢磨して来ました。小玉氏の学位取得は、私にとって大きな励みとなりました。感謝しています。

そして、いつまでも学生であり続ける娘を見守ってくれた亡き父、そして現在も様々なサポートしてくれる母に、心より感謝を伝えたいと思います。母にはこれからも長生きをしてもらいたいです。

最後に、私に関わる全ての方々に、重ねて厚く謝意を表し、謝辞といたします。