

入門日本語授業のオンライン化 対面授業のオンデマンド化における一考察

上村 貴世子*

* 広島大学森戸国際高等教育学院

Online Japanese Classes for an Introductory Course -A consideration on on-demand face-to-face lessons

Kiyoko UEMURA*

* MORITO Institute of Global Higher Education

* uemuraki@hiroshima-u.ac.jp

概要:2020年度前期、授業のオンライン化に伴い、日本語入門期の授業をオンデマンド型で実施した。その際に筆者が必要だと思う教授内容をどのようにオンデマンド教材に取り入れ、またそれを実施したのかを、一つの授業を取り上げ、ガニエの9事象を用いて分析した。学習に必要なインストラクションのうち、何が取り入れられ、あるいは取り入れなかったのかを明らかにし、今後オンラインで語学学習を行う際に必要な、オンライン設計や教師の役割について考察した。このプロセスは一般化できるものではないが、入門日本語クラスをオンライン化する際の一步となると考える。

Abstract: In the first semester of 2020, due to the transitional measure of the face-to-face classes to on-line, the Introductory Japanese Classes were conducted by means of on-demand teaching materials. Taking up a lesson as an example, an analysis was made, by use of Nine events of instruction by Gagne, in regard to how the lesson contents that are essential from the author's point of view were integrated into the on-demand materials and how the lesson contents were practiced in the class. Clarifying what were adopted and what were not among the essential instructions for learning, consideration has been given to the on-line design or the role of the teachers that will be necessary in conducting language lessons on-line hereafter. Although this process cannot be generalized, it is expected to be the first step in shifting the Introductory Japanese Classes on-line.

キーワード: コロナ禍、入門期日本語、オンデマンド型教材、ガニエの9事象、教師の役割

Keywords: coronavirus crisis, Introductory Japanese, The on-demand teaching materials, Nine events of instruction by Gagne, Role of teacher

1. はじめに

2020年前期、広島大学森戸国際高等教育学院(以下学院)でもすべての授業をオンラインで実施することとなった。本学院は、広島大学に所属する留学生の日本語教育を行う機関である。本稿では、日本語未習者を対象とした入門日本語クラスをオンライン化するにあたり、オンライン教育に初めて取り組む筆者がどのように授業を

組み立てたかを、ガニエの9事象を用いて分析する。対面授業で行っていた教師の教授方法を、どのようにオンライン学習に取り入れることができたのか、またはできなかったのかを明らかにし、入門期の日本語授業を、オンライン化する際の困難点や解決策について考察する。これらを通して、今後入門日本語オンライン授業をいかに組み立てるか、また、オンライン化した日本語授業を、対面授業にいかに取り入れることができるかについての視座を得ることを目的とする。

2. 入門日本語授業概要

本学院での入門日本語授業は、文字、挨拶からスタートし、『みんなの日本語初級 第2版』を半期(全2ターム)で終える。入門日本語は AB2 つのクラスに分かれており、入門日本語 A(以下入門 A)では、主に文法項目の理解と口頭運用練習を(テキストでは、練習 A、B がこれに当たる)、B では会話練習(練習 C、会話が該当)や語彙を中心とした授業を行っている。学生は AB 二つのクラスを同時に履修することが望ましいとされているが、他の授業との兼ね合いもあり、両方のクラスを受講することが難しい学生もいる。入門 A は、週に2コマを教師二人のチームティーチングで教えており、筆者はその1コマを担当している。

次に、2020年度のオンライン化以前と、オンライン化後の2020年度前期の授業概要について述べる。

2.1 オンライン化以前(～2020年度)

ここでは、オンライン化する以前のクラス概要について述べる。入門 A は、週に2回2コマの授業を教師二人が担当し、対面授業を行っていた。対面授業では、主に文法知識の理解を中心とした演習形式の授業を行い、時間内に宿題の確認やシャドウイング練習、質問対応なども行っていた。教師は授業の中で、新しい文法知識や、使う場面の提示、その口頭練習などを通して、各学習者の理解度を把握し、随時フィードバック(以下 FB)を行っていた。また練習の中で、学習者同士の確認や訂正なども行っていた。ただ、練習量は充分とは言えず、その時間内で運用に課題が残る学習者はいたが、概ねシラバスの内容を実施していた。

また、対面授業でも LMS(Learning Management System、以下 LMS)を用いて課題の提示や時間外での学生交流を行っていた。広島大学は、全学共通の LMS である Blackboard Learn R9.1(以下 Bb9)を運用しているが、入門 A クラスでは Bb9 ではなく学院が独自で運用する Moodle を使用していた。その理由は、複数の教員・教科と一緒に使用するのに効率的だったこと、さらに担当教

員が使用に慣れていたのである。対面授業で LMS を用いて行っていたことは表1の通りである。

表1 LMS(Moodle)で行っていたこと

・宿題の提示(毎週)
・学生同士の交流 (自己紹介、リソース紹介等の掲示板への投稿)
・質問投稿(掲示板)
・シャドウイング課題の提示、提出(音声データ)
・学習リソース紹介
・教師からの連絡(シラバス提示、テスト案内等)
・教材の提示 (教室で使用したパワーポイントのデータ掲載)

2.2 オンライン化後(2020年度前期)

2020年度4月に入り、本学院でも対面授業実施が難しいと判断され、準備期間およそ2週間で対面授業からオンライン授業に切り替えることになった。入門日本語では、最初の2週間は文字と自己紹介や挨拶などの課題を AB クラス共通で行い、その間に学習者の状況を把握するための予備アンケートを行った。その際、明らかになった問題点が、主に以下の3つである。

- ・国外から参加しており、時差がある
- ・テキストを購入できていない
- ・通信状況が不安定である

これらの状況を鑑み、入門 A ではオンデマンド型教材を中心としたオンデマンド授業を設計した。オンデマンド授業とは、教師がオンライン上にアップロードした資料(入門 A はビデオ)を視聴しながらテキスト内容を学び、理解確認の課題に取り組むことからなる。国外から参加している学習者は、時差があること、また通信状況が不安定であることから、同期配信授業を中心とした授業計画を立てることは困難であった。また、テキストを購入できていない学習者に対しては、国外からテキストが購入できるサイトを紹介したり、オンラインテキストを紹介したりした。

オンデマンド型教材を作成するにあたり、教師は、説明、練習などを含めた Power Point(以下 PPT)に音声を

付け、動画を作成し、LMS にアップロードする。学生はそれを自分の都合のいい時間に視聴し、その内容理解の課題等を行い LMS に提出する。LMS は前年度同様に Moodle を用いた。オンデマンド授業 1 回の流れは、図 1 の通りである。

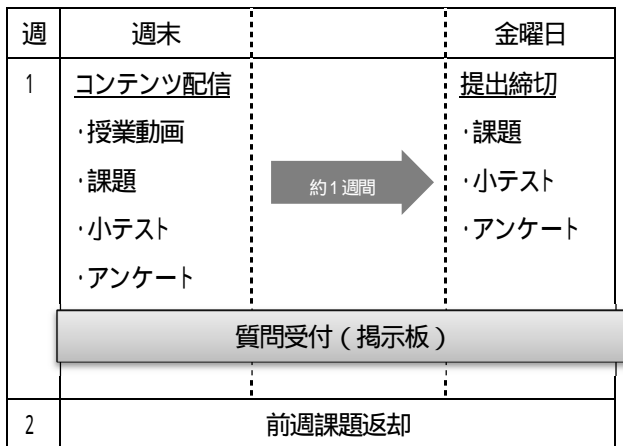


図1 オンデマンド授業の流れ

まず、週に1度、授業動画、課題、小テスト、アンケートが LMS で提示される。学生はそれらを自分の都合のいい時に視聴し、理解度確認のための課題(記述式)と小テスト(選択問題)を行う。アンケートは自己評価で理解度を問うものであった。その週の金曜日までに、課題と小テストを提出する。教師はその課題を添削し、提出後1週間程度で返却する。その間、質問等を投稿する掲示板を設置したが、実際にはあまり使われることはなく、質問は個別にメールや、課題提出時にLMSのメッセージ機能を用いて行われていた。これらに加え、タームの間(記述式)・期末(選択式)テストも LMS を用いて行った。また、メールを使用して課題開始日の連絡は毎週行った。

3. オンライン授業の組み立てと困難点

ここでは、今まで対面授業で行っていたことを、いかにオンライン化しようとしたか、一教師の試行錯誤を示し、また、ガニエの9事象(ガニエ他2007)を用いて分析し、オンライン化にあたり、取り入れるこ

とが難しかった学習プロセスを明らかにする。

3.1 授業のオンデマンド化

授業のオンデマンド化にあたり、授業担当者が主に行うことは、オンデマンド教材(動画)を作成し、課題と小テストを作成すること、そして課題が提出されたらそれを添削することであった。その中で中心となるのが、授業動画をどのように作成するかである。オンデマンド教材は、文法項目の理解を目的とし、できれば、対面授業で行っていたように学生が一人で練習できるものを目指した。

対面授業で筆者が大切にしていたことは、「テキストの内容を参考にしながら、学生が興味を持ち、生活の中で実際に使える内容を、教師のヒントを手掛かりに学生が考え、自身のことを表現できるようになる」ということである。具体的には、次の点に留意して授業を行っていた。

- 学生が自分の言いたいことが言えるか(興味関心のある場面・内容、自由度、必然性があるか)
- 学生同士で切磋琢磨する時間があるか
- 学生の自発的な発話が促されるか
- 学生が自分で考えながら言えるような場面、ヒントが提示できているか
- 教師は必要以上に説明しすぎていないか
- 学生・教師間で自己開示ができるか

これらのことを、どう動画に組み込むかというのをまず悩んだ。また、授業動画を作成するということも初めての体験だった。対面授業でも使用していたPPTのデータに英語解説や練習など指示の音声をつけて動画を作成したが、その方法、質、長さなど、より適切なものはどのようなものを随時調べながら、非常に短期間で精査をしていかなければならなかった。

その中で、実感したのはオンラインと対面授業での、できることの違いである。それぞれに特性があると思うが、前述した留意点の中で、できることとできないことのふりわけをし、できることは何がどの程度できるのか、できないことをどうするかなどを考える必要があった。

例えば『みんなの日本語 初級 本冊』第8課の形容詞では、表2のように動画を作成した。

表2 オンデマンド動画の流れ

項目	内容	対面授業での留意点
学習項目提示	本時指導項目(練習A)提示 例)この町はきれいです。	
導入	絵、状況などのヒントを元に、文型を音声提示 例)世界的に有名な人の絵 ○○は有名です。 広島大学の写真 広島大学は○○です。	
練習1	文作成のためのルール提示と機械的ドリル練習 例)な形容詞否定 有名です 有名じゃありません ルール提示前に、ヒントの絵+完成文の音声を聞かせる 活用形の練習	
練習2	意味を結び付けた文作成練習 例)広島大学の様子(写真)+形容詞 文作成 広島の様子+形容詞 文作成	
練習B	練習B提示(ヒントなども適宜提示) 例)Bのやり方例示、間違えそうな箇所への注意喚起など いいです (否定)「よ」くないです にかわる	
課題に関わる練習	学生自身が自分で考えて文を作成できる練習 例)教師が好きな町の様子の写真+形容詞 例文提示 みなさんの町は...?と呼びかける	

例示した指導項目以外の語彙提示、練習、説明などは適宜行った。

ここですでにわかるように、前述留意点 ~ の中で「学生同士で切磋琢磨する時間」は入っていない。学

生同士で切磋琢磨する(間違いに気づいたり、ルールを構築したり、ヒントを元に学生同士で考える)時間がないことがわかる。そして、 以外は入ってはいるが、例えば導入で気を付けていた「学生が自分の言いたいことを言えるか」「学生の自発的な発話が促されるか」なども、教師自身は「そうなりがいいな」と意識して作成したが、本当にそれができたか、促されたのかどうかの確認はできない。同様に課題に関わる練習でも、教師が「自己開示」したつもりになってはいるが、それが学生にどう捉えられ、また、学生自身が自己開示を画面の向こうでしたのかどうかは、確認できないままである。

さらに、導入の項目で「必要以上に説明しすぎではないか」が含まれている。オンデマンド教材の作成を進めるにあたり、「説明しすぎないこと」よりも、オンデマンド教材を見終わった時に「学習項目の理解ができている」保証をする必要を考え、導入に取り入れるにとどまっている。

これらのことから、対面授業での留意点 ~ の中では、「学習者同士で切磋琢磨する時間」を取り入れることはオンデマンド教材では難しいこと、「教師は必要以上に説明しすぎではないか」の必要性自体に疑問を感じたこと、「学習者の言いたいことが言えるか」「学習者の自発的な発話が促されるか」「学習者、教師の自己開示」は、できているかどうかの確認ができないことがわかった。

3.2 教授事象を用いたオンデマンド教材分析

次に、第3.1節で作成したオンデマンド教材を、ガニエの9事象を用いて分析する。ガニエは、人の学習プロセスを基に望ましい学習条件を引き起こすための最も効果的な枠組みとして、9事象を提示しており、これは授業を組み立てる際に必要なプロセスであり、ガイドラインであると述べている(R.M.ガニエ他 2007)。すべての教授に9事象が必要不可欠であるとは言っているわけではないが、新しく教材を作成する際に、このガイドラインをもとに授業を分析することで、プロセスの再点検ができると考える。

表3は、第3.1節で行った授業項目がガニエの9事象のどこに該当するかを示したものである。表の中の「授業項目」は、第3.1節で行った授業のうち、それが9事象のなにに当たるか分類しており、「有無」の○×は、事象の有無を表している。また、教師はあると考えていたが、学習者が必ずしもそれが実行できたか明らかなではないと判断したものは × で表した。

項目をみてもわかる通り、オンデマンド教材に取り組むことができていたのは、第1～第6事象である。第7～第9事象はオンデマンド教材に含まれた項目ではなく、コースの中で取り組んだ課題や小テストなどを通して行っていたものであるため、オンデマンド教材のみで考えると×としたが、課題等での対応について同じく○で判断した。

表3 ガニエの9事象と授業項目の対応

ガニエの9事象	授業項目	有無
1.学習者の注意を喚起する	提示、導入	○
2.学習者に目的を知らせる	提示、導入	○
3.前提条件を思い出させる	導入、練習1,2	○
4.新しい事項を提示する	導入、練習1,2	○
5.学習の指針を与える	練習1	
6.練習の機会をつくる	練習1,2,B	○
7.フィードバックを与える	(課題返却)	×/
8.学習の成果を評価する	(課題、小テスト)	×/ ○
9.保持と転移を高める	(課題、小テスト、 タームテスト)	×/

第1事象～第4、第6事象はオンデマンド教材に含めることができおり、これらを意識して作成していたことがわかる。第8事象はオンデマンド教材には含まれてはいないが、小テストなどで評価をしていた。としたものは、第5、第7、第9事象である。

第5事象「学習の指針を与える」とは、学習者がすでに

知っていることと今学ぼうとしていることを結び付けることである。例えば、形容詞文現在否定「IMC(会社名)は有名じゃありません」という文を作る際、「有名(な)」という形容詞の意味と、「～じゃありません」という否定の形を提示する。この二つを組み合わせることで、「有名じゃありません」という形容詞の否定が作れると理解することを目指している。そして、ルールが同じで意味の違う形容詞を否定にする練習を目的として、「元気(な)」という形容詞を提示し、否定形を作るよう指示する。ここで教師は「学習指針」を与えようとしているが、練習1の時点では、そのルールによって学習者が本当にその形を作れているか確認することはできない。オンデマンド教材では、その教材の中で、答えも提示しているため、学習者によっては、自分で形を推測し、作ろうとせず、答えをリピートするにとどまるものもいたかもしれない。

この時、「指針」ではなく「ルールを明示的に与える」という方法も考えられる。例えば、初めて「否定形」を学ぶ場合には、明示的なルールを提示することもある。しかし、これまでに「日本人じゃありません」など名詞文否定を学習しているため、このルールに気づけば変換ができると教師は予測をした。あくまで「指針」を与えることが学習プロセスの一つとして大切だと考え、このような教材を作成した。しかし、この第5事象「指針」が本当に指針として機能したのかどうかは、学習プロセスが見えない以上確認はできていない。

第7事象「フィードバックを与える」ことも、学習者がオンデマンド教材を視聴しているその時点には、対応できない。これは、課題や小テストの提出後に行っていた。教室ではその場でできていたものが、即時的にできないことは、教師である筆者にとってはかなり不安と不満が残ることであったし、同じように学習者も自分が練習している日本語が正しいかどうか、不安を抱いていたかもしれない。

第9事象「保持と転移を高める」とは、学習した内容を忘れないようにし、学んだ知識を呼び出す能力を拡張するということである。このプロセスも、オンデマンド教材やLMSに項目の練習の動画、関連練習ができるURLなど

を提示するにとどまった。本来ならば、それらを授業の中に組み込み、できているか確認する必要があるが、そこまではできず、ここでは参考 URL 等の提示にとどまった。

ガニエの9事象による分析を通して、教師の意図した事象が明示的であったり、FBを与えることが(即時性がなくても)可能であったりしたものに関して、筆者は機能したと考えているが、より即時性が必要であったり、確認把握が不十分であったりするものには、機能したかどうか分からないと判断している。

3.3 オンライン化でできなかったこと

第3.1節、第3.2節から、オンライン化するにあたり、できなかった3つのことが明らかになった。

一つ目は第3.1節から、「学習者同士で切磋琢磨する時間」である。オンデマンドという学習形態でこれを取り込むことは難しかった。

二つ目は、第3.2節の「フィードバックを与える」ことである。これは、課題、小テストなどで与えることはできていたが、教室でできていたような即時的なFBが与えられていないとの思いから、学習者の間違いが訂正されたか、また、即時的に訂正できないことが、どのように影響されるのかに不安が残った。即時的に間違いを訂正してもらえないことに対する不安は、おそらく学生も同じであろう。したがって、学生・教師ともに、即時的なFBを得る、与えることが難しいと言える。

三つ目は第3.1節、第3.2節から、オンデマンド教材で意図したこと(指針を与えたり、ヒントを与えたり、転移保持を狙うなど教師の意図)が、本当に機能したかどうかを確認できていないことである。多くの教師が体験したことがあると思うが、対面授業で、学生が興味を持っていると思って提示した場面やヒントが、学生には全く伝わらなかったり、実は興味がないことだったりすることがある。教室では教室で学生の反応を見ればわかることが、オンデマンドでは学生の反応が見られないため、わからない。作成時には、どこまでも、「そうだったらいいな」という期待のみで教材を作成することになる。そして、それが実際

にはどうだったかは、数日後、提出された課題や、アンケートなどの反応から推測するにとどまる。

4. 問題点の考察

第3章から、オンライン化にあたり、教室での対面授業では可能であった以下の3点が、今回のオンライン授業ではできなかったということがわかった。

- (1)学習者同士が切磋琢磨すること
- (2)学生・教師双方ともに即時的FBを得ること
- (3)教師の意図、指針が学習者に有効であったか確認すること

筆者がこれらを授業にとりいれたいと考えたのは、教師の役割をどのように考えているかという教師観が理由にある。西口(2002)は、第二言語を学習する際、「コンテキストに限られた学習者はコミュニケーションをとることが困難な状況に遭遇することがあり、熟練した教師は、即興的にタイミングよく当を得た援助の手を学習者に差し伸べる(傍点筆者)」としている。その援助を、「言語的援助」(スカーセラ・オックスフォード 1992)と呼ぶが、具体的な活動は、次の6つがあり、言語発達促進活動と呼ばれている。

- 1 学習者を励ます
- 2 提供された言語資料(教材)を学習者が理解できるように援助する
- 3 キーワードや要点を覚えておくのを援助する
- 4 学習者がインターアクションをするのを援助する
- 5 何かを直接に教える
- 6 学習者の興味を維持する

第3.1節でも述べたように、筆者の教育観は、「学習者が言いたい場面で言いたいことを言えるための援助」であり、それをオンデマンド教材にも取り込もうとしていた。しかし、ここでスカーセラとオックスフォード(1992)が考える援助行動は、「即興的に」「タイミングよく」と西口(2002)が言っているように、教室という「場」を共有している場を想定していると考えられ、あるコンテキストをその場で共有している場合には必要な援助になるが、オンデマン

ド型学習をしている学習者には不可能であり、まったく別の支援が必要になる可能性が考えられる。

そのように考えると、今回筆者が「学習者同士が切磋琢磨する」ことや、「学習者双方ともに即時的FBを得る」ことができないと感じたのは、共有できる「時間」や「場」の設計が足りなかったことが原因ではないだろうか。また、「教師の意図、指針が学習者に有効であったか確認する」ことができなかったのは、確認できる「場」が設計されていない中では、当然であると言えるのではないだろうか。

5. オンライン授業設計

第2.2節で述べたように、2020年前期の入門Aの授業では、学生の状況や通信状態の不安定さから非同期の「オンデマンド型」で授業を実施することを選択した。しかし、2020年度当初と現在(2020年9月)を比べただけでも、通信状況はかなり改善されつつある。第4章でも述べた通り、本来オンライン授業というものは、一つの授業や教材だけで完結するものではないと考えると、学生の環境や通信環境を踏まえたオンライン授業全体の設計への視点が不可欠となる。

ここでは、一つの授業で取り込むことが難しかった学習プロセスや、できなかったことをコース全体の中でいかに取り込むことができるかについて、第4章で述べた「時間」と「場」の共有を基に考えていく。

5.1 「時間」の共有を目指す

第4章で(1)学習者同士が切磋琢磨することと、(2)学生・教師双方ともに即時的FBを得ることは、「時間」の共有が不可欠であると述べた。ここで言う「時間」とは、西口(2002)の言う「即興的に」を実現するため、オンラインであっても、同じ時間を共有することができる同期の「時間」と定義する。

入門Aで採用したオンデマンド型の授業は、「非同期」授業であり、学生にとって、自分のペースで何度でも視聴でき、対面授業では聞き逃すことがあっても、何度でも確認ができるという利点がある。

一方で、時間の共有ができる「同期型」での授業を可能にするものとしては、web会議システムがある。web会議システムとは、同期的双方向コミュニケーションが可能になるオンラインツールのことであり、Microsoft TeamsやZoomなどがある。入門日本語では、オンライン授業を検討した当初から、このツールを用いた授業を検討していたが、前述のアンケートから学習者の通信状況が悪く、時差があること、また、他のクラスとの兼ね合いもあり、入門Aでweb会議システムを用いた同期型授業をすることはしなかった。入門Aの学習目的は、あくまで文法項目の理解あるため、オンデマンド授業での運用を優先した。

しかし、第2タームに入り、入門Aでも口頭運用練習が足りないことへの危惧と、学生の理解の確認をしたいとの教師の思いが強くなったことから、口頭運用練習の場として、希望者のみZoomを用いた授業を試験的に2回行った。ここでは、上記に挙げた「(1)学習者同士が切磋琢磨すること」と、「(2)学生・教師双方ともに即時的FBを得ること」が両方とも実現できた。この時、すでにいくつかのクラスではweb会議システムを用いた同期型授業を行っており、学生が慣れていたり、学生同士の信頼関係がある程度あったことなども大きな理由だと思うが、練習の中で学生同士が訂正、助言、応援などをしあうことが多々あった。また、教師からのFBもその場で行うことができた。このように「時間」の共有ができるweb会議システムをうまく運用することで、上記の2点は解決できることがわかった。

ただし、今回はあくまで試験的なものであり、授業として位置づけるには、学習者の参加が必須になる。ここには、人数の問題や、時間の問題がある。「同期型」に参加できない学習者も出てくる可能性は否めない。web会議システムを使った同期型授業「のみ」で授業を進めることは難しいかもしれないが、「時間」の共有ができるツールとして有効活用していくために、タイミングや頻度などを含めて、十分に検討して実施することが必要だと考える。

5.2 「場」の共有を目指す

第4章で述べた通り(1)学習者同士が切磋琢磨することと、(2)学生・教師双方ともに即時的FBを得ることは「場」「時間」の共有が必要である。また(3)教師の意図、指針が学習者に有効であったか確認することは、「場」の共有が不可欠である。ここで言う「場」とは、学習のためのコンテキストを、学習者、教師ともに共有できる「場」と定義する。第5.1節で述べた「同期型」授業は、ネットワーク上ではあるが、「場」の共有はある程度実現できると思われる。しかし、ここでは、同期型に参加できない学習者の存在を考え、あくまで非同期型のオンライン授業の設計の中で、「場」の共有を目指す設計について考える。

第2.2節でも述べた通り、今期の授業ではLMS(Moodle)を使っていた。Moodle上には、オンデマンド教材のほかに、課題、小テスト、アンケートがあり、これは評価に含まれるため、学習者も積極的に使っていた。一方で、学生の質問を受け付けていた掲示板は、あまり使用されることはなく、学習者は質問があった場合は、個人的に担当教員にメールが送られてきていた。

Moodle上の掲示板は、ある一人の学習者が投稿すれば、これをクラス全員で共有できるという利点がある。それは言い換えれば、自分の発言が全員に見られるということでもある。入門Aでは、オンデマンド型のオンライン学習をしたため、学習者はこの掲示板を見ている「誰か」に一度も会ったことがない。また、教師も積極的に掲示板を使用するように促しはしなかった。こうした事情によって、掲示板が使われることがなかったのではないだろうか。

2020年度以前のクラスでは、対面授業を行いながらLMSも使用していたのだが、その中で掲示板に自己紹介を書き込んだり、学習リソースの情報を投稿し、それに対してコメントを付けたりするという活動を行っていた。これは、学習者の自主的な学習を促すことを目的としており、また、評価にも含んでいたため、学生は投稿もコメントも、非常に積極的に行っていた。また、学生同士は対面授業で週に数回は会っており、LMSの投稿を見ると、誰の投稿が容易にわかるような関係がすでにできていた。

今期は、その関係がまったくできないまま授業は進んだ。それに加えて、教師に質問をするツールはすでにメールがあったため、これが活用されなくても不思議はない。その中で誰も知らない掲示板に投稿することは学習者にとってハードルが高かった可能性は否めない。このハードルを下げるためにも、学習者と教師の関係を作るためにも、一度「場」の共有を「必須」の物として位置付けることも考えられる。

例えば、掲示板への投稿を評価に加えることが考えられる。今期の課題の一つに、自己紹介動画を投稿するものがあったのだが、これは「課題」と位置づけたため学生同士の交流が不可能(学生同士で閲覧ができない)なものになった。この投稿先を「掲示板」にすれば、学生同士の閲覧が可能になる。また、それに学生同士でコメントを残すことを課題として取り組むことで、お互いの交流が可能になる。

同様に、前年度まで行っていた、学習リソースの紹介を投稿するという「場」を、掲示板で取り組むことも可能である。その投稿には教師も積極的にかかわり、学生同士のコミュニケーションを円滑にする手助けをすることもできる。教室に変わり、「掲示板」という「場」を教師も学習者同士も共有することができ、(1)学習者同士が切磋琢磨することと、(2)学生・教師双方ともに即時的FBを得ることが可能になると考える。

これら教師や学習者同士の交流が可能になって初めて「(3)教師の意図、指針が学習者に有効であったか確認すること」も可能になるのではないだろうか。オンデマンド型の授業でも、わかっているかどうかを確認する「場」の設計は行っており(課題、小テスト、アンケート)、(3)教師の意図や指針が有効であったかを確認することはできていた。教師はオンデマンド教材の中で確認できないため、「時差」というものを感じていたが、学習者が「掲示板」使用のハードルが下がり、活発な利用ができるようになれば、教師も学習者も時差を感じるものが減るのではないかと考える。

時差を感じるものが少ないツールとして、Web Chatの利用なども考えられる。Web chatとは、リアルタイムでコミ

コミュニケーションがとれるツールである。企業のお客さま質問室などに利用されており、お客が質問すれば、すぐそれに対する回答が返ってくる。

入門日本語クラスでよく問題になるのは、教師と学習者、学習者同士が使える言語がないということである。習った日本語と、英語などに頼ることが多いが、それがハードルとなってコミュニケーションが取りにくくなることも考えられる。さらに、日本語入力をするというのも、ハードルを高くしている要因の一つであろう。もちろん、入門期の日本語は、文字を書くことから学ぶが、それと同じくらい今後は日本語入力ができるようにすることも重要である。Web chat はチャット機能上で翻訳機能が使えるものもあり、それを併用すれば、自分の母語で入力して、コミュニケーションをすることも可能である。このようなツールを利用することも、検討に値するのではないかと考える。

これら、LMS 内の掲示板や、Web Chat などの「場」を積極的に設け、使える環境を整えることで、それらを使う心理的、物理的ハードルを下げ、有効に使用することが可能になると考える。

5.3 教師の役割の変化

第4章の問題点でも述べた通り、筆者はこれまでの教授経験から、主に「教室」という場の中で、いかに学習を支援するのかを考えていた。この支援は、その言語使用のコンテキストを作り上げる「場」を、いかに学習者と共有して効果的にするかを考えていた。「教室」という共有の場を持たないオンライン授業に、この考えをそのまま持ち込むことは難しい。教師の役割は、教室をコントロールしたり、教室での学習を支援したりすることから、学習者を主体的、自律的に学習に向かわせるサポートや、LMS などの「場」を整えることに、変わっていくのではないだろうか。

例えば、クラスを始める前に、スケジュールや評価についてのオリエンテーションを徹底し、学習者が取り組まなければならない課題やその期日を明確にしておく。さらに、LMS 上に残される各学習者のユーザーレポートのログを参考に、学習者の学習進度の管理を行い、学習者

に自分がやらなければならない課題を理解させる。このようにして、オンライン学習とは、自分で学び続けることであるという学習の取り組み方を育成することも教師の役割となるだろう。

入門Aの授業でも、自律的に学習に取り組むことが難しく、提出期限を過ぎて課題を提出したり、途中で履修をやめたりする学生がいた。また、履修登録をしても、課題に取り組まない学生もいた。自律的に取り組むことが難しいという状況は、対面授業であっても同じである。しかし、対面授業であれば、学習に取り組みにくい学生に対して、教室に来れば声をかけることができているものが、オンライン授業では、学習者と会うことがかなわず、メールや掲示板などでしか連絡ができない。そして、反応がない限り見ているかどうかの確認もできないことは、教師にとっては少なからず戸惑いを感じるものであった。

入門期の日本語を学ぶ学習者は、日本語という言語に初めて触れる学習者である。日本で学ぶ学習者は、日本での生活経験自体も少ないものが多い。学習をするためのサポートが一番必要になる学習者であるともいえる。細やかなサポートをしながら、自律的学習を促すための設計をする必要があるだろう。

5.4 オンライン授業案設計

最後に、入門Aのオンライン授業の改善案について述べる。原則として、まだ対面授業が行えないこと、国外にいる学習者への対応が必要なことから、前期同様、オンデマンド型教材を中心とした授業設計にした。

まずは、授業スタート時にweb会議システムを用いて、学習者と教師が「時間」と「場」の共有をする。そこで、教室でもやっていたように、コースの進め方や評価などについても説明する。ここで、アイスブレイクや自己紹介などの活動をすることによって、一緒に学習する関係を作り、お互いの距離を縮めることができると思う。

授業は、2020年度前期と同じように、学習者が知識を得る部分では、オンデマンド型教材を利用し、課題、

小テスト、アンケートなども行っていく。課題の一部に、掲示板を利用して自己紹介をしたり、学習者同士でコメントしあったりするものを設定する。教師も積極的に掲示板にコメントし、学習者同士の交流が活発になるようにする。

通信状況、時間などにもよるが、可能であればweb会議システムを使った授業も定期的に導入したい。ここでは、ガニエの9事象のうち、オンデマンド教材にも取り入れていた、第5事象「学習の指針を与える」、第6事象「練習の機会をつくる」第7事象「フィードバック」を与えることを積極的に取り入れたい。第1～第4事象は、オンデマンド教材でも十分に取り入れられることがわかったが、第5～第7事象は、「時」と「場」の共有が必要であることがわかった。「時」と「場」を共有した授業が行えるのであれば、教師学習者ともに、心理的、時間的な負担が軽減できるだろう。

授業内容の理解の確認は、小テスト、課題、アンケートなどを引き続き行っていく。そのうえで、学習者自身がどのように学習を進めているのかが確認できるものが必要で、また、それを自分で見るように促したり、教師も確認をしたりする必要があるだろう。

今後、通信状況が改善され、学習者も教師もオンライン授業に慣れていくはずである。学習目標により近づくための選択をしたうえで、オンライン授業を設計していくことが求められる。

6. まとめと今後の課題

本稿では、授業のオンライン化にともなう困難点、改善案について論じた。これらはあくまで、一授業の取り組みの例であり、一般化することはできない。しかし、日常的に対面授業を行ってきた教師が、授業をオンライン化するプロセスを記述することにより、「対面授業をオンライン化する思考」事態に無理があるのではないかと考えるようになり、学習の捉え方を転換する必要があるのではないかと結論に至った。この考えの変化には、大きな意義があると考えられる。

教育工学、ICTなどの専門家からみれば、コース設計の手順が違ってしまうかもしれない。しかし、このコロナ禍にあって、シラバスやカリキュラムの大幅な変更には着手できず、また準備時間も少なく、通信環境も整わない中で、多くの教師が突然オンライン化を余儀なくされた。選択肢も時間も限られた中、どのような問題があり、それをどう解決しようとしたのかという記述は、多くの教師がたどった時間、道筋であったともいえるのではないだろうか。

本稿では、「対面授業をオンライン化」することではできなかったことを考察した。これは、言わば帰納的な方法になったが、このプロセスを自分で体験し、記述していくことから、学びが生まれ、授業設計の見直しが不可欠であることがわかった。しかし、評価については十分な検討に至っていない。評価をどのように行い、また、テストや課題をどのように課すかは、オンラインのみならず、授業を行う時の原点である。テストの内容、方法などが妥当であったかどうかは、学習がきちんと進められたかの根底に関わる。これらの精査点検は、今後早急に進めていかなければならない。

今回は、学習者がどのように学習を行っていたかも、言及することができなかった。学習のプロセスを学習者目線で確認することも必要不可欠であろう。これらは、今後改善していきたい。

現在、大きなパラダイムシフトが起こっている真っ最中である。教師一人ひとりがこの大きな流れをとらえ、自らの授業をどうとらえなおすかに意味があるのではないかと考える。鈴木(2013)は、e-ラーニングを設計するにあたり、その教授法を改善するプロセスとして「小さくは毎回の授業をどう構成するか、また科目全体の設計をどうするか、そして大きくは教育課程全体をどう構築するかを考える」ことが必要であると述べている。筆者にとって、その第一歩になると考える。

最後に、現在も今後も状況や見通しが分からない中、必要な情報、知識の提供、各教師の状況への理解など、細やかなサポートをしてくださったコーディネータや同じコースを実施した先生方に感謝する。

謝辞 論文をまとめるにあたり、ご指導ご助言いただいた、広島大学森戸国際高等教育学院特任准教授 高橋恵利子先生に心より感謝する。

参考文献

西口光一(2002). 日本語教師のための状況的学習論入門
ことばと文化を結ぶ日本語教育. 細川英雄編, 31-48.

R.M. ガニエ, W.W. ロジャー, K.C. ゴラス & J.M. ケラー
(2007). インストラクショナルデザインの原理. 北大路
書房.

Scarcella R. C. and R.L. Oxford (1992). The Tapestry
of Language Learning -the Individual in the
Communicative Classroom. Boston, Mass. 牧野高吉
訳 (1997). 第二言語習得の理論と実践. 松柏社

鈴木克明(2013). e-ラーニング活用による教授法の再構
築に向けて. 工学教育(J. of JSEE), 61-3

(<https://doi.org/10.4307/jsee.61.3.14> 2020年9
月24日閲覧)

著者紹介

上村 貴世子

1997年 佛教大学文学部卒、2006年 広島大学大学院教育学
研究科博士課程前期修了。教育学修士。2000年より、スア
ンナンタ地域総合大学(タイバンコク)専任教員、2001
年より泰日技術振興協会附属語学学校(タイバンコク)専任
講師、2004年よりひろしま国際センター時間講師など(至
現在) 2018年より、森戸国際高等教育学院客員講師、現在
に至る。日本語教育学、教師教育など。日本語教育学会、学
習分析学会、会員。