

【論文】 海外の日本語教育におけるコロナ禍への対応 —プレゼンス理論の観点から振り返る—

保坂 敏子, 犬伏 翔, 鈴木 ちひろ, 村田 恵美, 藪内 邦久, 島田 めぐみ
日本大学大学院総合社会情報研究科

Responses to the COVID-19 Pandemic in Overseas Japanese Language Education —Reflections from the Perspective of “Presence Theory”—

HOSAKA Toshiko, INUBUSHI Sho, SUZUKI Chihiro, MURATA Emi,
YABUUCHI Kuniyoshi, SHIMADA Megumi
Nihon University, Graduate School of Social and Cultural Studies

The purpose of this study is to document how Japanese language education overseas responded to the COVID-19 pandemic. In addition, we examined the significance of online classes from the perspective of "presence theory", one of the theories of distance education, in various cases. In this paper, three cases of overseas universities and one case study of prospective EPA (Economic Partnership Agreement) care workers are discussed.

1.はじめに

筆者らは、世界各地で日本語教師として活躍する日本大学総合社会情報研究科文化情報専攻の在校生・修了生と共に、コロナ禍において日本国内外の日本語教育の現場でどのような対応がなされたかを記録に残し、それらの事例からオンライン授業の意義と限界を検討する試みを行っている（保坂他 2021）。本稿では、海外での事例を取り上げ、新型コロナウイルスの感染拡大に直面した海外の日本語教育の現場において、授業のオンライン化がどのように進められたのかを明らかにし、遠隔教育理論の一つである「プレゼンス理論」を枠組に、それらの事例の意義を探ることを目的とする。

2020 年にコロナ禍により緊急避難的に世界中に広がったオンライン授業は、2021 年の秋になっても、この災厄の終息が見込めず、教育現場では必要不可欠な教育形態として運用されている。そして、教育現場の関心の焦点は、対面授業をどうやってオンライン化するかから、より効果的なオンライン授業を実施するにはどうすればいいか、さらには、オンライン授業の有効性をどのように活かせばいいかに移

っている¹。

オンライン授業のメリットやデメリットは、2020～2021 年度に文部科学省や全国各地の大学等が実施した各種アンケート調査から明らかになってきている²。例えば、文部科学省が 2021 年 3 月 5 日～27 日に大学と高等専門学校の学生に対して行った調査（文部科学省高等教育 2021）によると、オンライン授業については不満を感じる人より満足を感じる人の割合の方が高かった。また、オンライン授業の良い点として回答が多かったのは、自分の選んだ場所

¹ 例えば、2021 年 9 月 14 日に北海道大学オープンエデュケーションセンターが開催したオンライン教育セミナー 2021 のテーマは「効果的なオンライン授業の設計と実施方法」であった。

² 大学が実施した調査には次のようなものがある。東京工業大学「オンライン授業および学習観・授業観に関するアンケート調査」（2020 年 11 月 27 日発表）

https://www.citl.titech.ac.jp/online_questionnaire/

早稲田大学「オンライン授業に関する調査結果（2020 年度秋学期）」（2021 年 5 月 17 日発表）

<https://www.waseda.jp/inst/ches/news/2021/05/17/3291/>

（以上、2021 年 8 月 8 日に閲覧）

で授業を受けられることや自分のペースで学修できることであった。それに対して、悪い点としては、友人と一緒に授業が受けられない、レポート等の課題が多い、質問等双方向のやりとりの機会が少ないとする声が多かった。各大学等の調査も、概ね同じような結果となっている。これらの調査結果を総括すると、オンライン授業は、個人に適した自由度の高い学習方法になりえることから、認知的な学習面でメリットがあると言えるが、教員や学生同士の交流等の社会的側面や、それが引き起こす孤立感や孤独感等の情意的な側面、つまり、非認知的な面での課題が大きいと考えられる。では、このような非認知的な課題に対して、どのように対応したらいいのだろうか。

オンライン授業という教育形態は、通信教育から始まる遠隔教育の長い歴史の中に位置づけられることから、遠隔教育を支える理論をオンライン授業や ICT を活用した授業デザインの指針とする提案がなされている（鈴木・平岡 2021, 保坂 2020）。鈴木・平岡（2021）は、ICT を活用した大学教育の再設計のために、ムーアの「交流距離理論」³に基づく授業デザイン原則を提案している。保坂（2020）は日本語教育における授業のオンライン化の道標としてサイモンソンの「同価値理論」⁴を示している。前者は、学習者の自律性の育成を目指すもので、学習のメタ認知的側面に焦点がある。後者は、対面授業とオンライン授業を同じ形ではなく同じ価値にすること、つまり、方法は違えど同じ目標に到達することを目指すもので、学習の認知的側面を重視している。一方、赤堀（2020）は、オンライン授業では教師や学習者同士の存在感（プレゼンス）を高め、人と人とのつながり、仲間同士の連帯感が生まれるようにすることが最も重要だとし、「プレゼンス理論」を紹介

している。「プレゼンス理論」はオンライン授業の社会的・情意的側面を重視するものであり、オンライン授業の非認知的側面の課題の解決に有益な視点をもたらすものと思われる。

そこで、本稿では、海外の大学で実施された事例 3 件と、日本から海外に在住する学習者に対して行った事例 1 件を取り上げ、「プレゼンス理論」の観点から振り返ってみる。

2. プレゼンス理論とは

赤堀（2020）は、オンライン授業で求められる「プレゼンス」として、社会的存在感（Social Presence）と教授的存在感（Teaching Presence）を提示している。社会的存在感とは「メディアを介した相互作用において、相手がそこにいると感じられる程度」を指す統合的概念である（佐藤・赤堀 2006）。コミュニケーション・メディアを研究する Short et al.⁵ が 1976 年に提唱した概念で、1990 年代に CMC (computer mediated communication) を用いた遠隔教育の研究で盛んに取り入れられるようになった。例えば、非同期型の e-learning 環境では学習者中心の「探求の共同体（Community of Inquiry：以下 CoI）」の形成が重要だと唱える Garrison & Anderson（2003）も、CoI をデザインする基本的枠組みの 1 要素として社会的存在感を位置づけている。これらの研究結果から、オンライン学習環境において、社会的存在感は、学生の満足度を高め、学習効果の認識につながることで、また、社会的存在感は学生同士の交流の量やその相互作用の質と相互補完的な関係にあることが明らかになり（Lowenthal 2009）、社会的存在感はオンライン環境上での協働学習を支える重要な概念とみなされるようになっている（山田・北村 2010）。また、社会的存在感の定義自体も、メディアを介した相互作用の中で相手の存在感を認識し受容する程度を指すだけでなく、自分の存在感を社会的かつ感情的に投影できる能力をも指すものへと拡張されている（山田・北村 2010）。

一方、教授的存在感とは、教師自身の語り口、ジ

³ 「交流距離理論」とはムーアが 1970 年代に唱えた理論で、遠隔教育における学習者と教師の距離を物理的距離ではなく、心的距離と捉え、対話と構造という 2 要素で規定し、学習者の自律性の育成を目指すものである（鄭・久保田 2006）。

⁴ 「同価値理論」とは、遠隔か通学かに関わらず、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考え方で、2000 年にサイモンソンが提唱した（保坂 2020）。

⁵ Short, J., Williams, E. and Christie, B. (1976) *The social psychology of telecommunications*. John Wiley & Sons, London は現在入手不可である。

エスチャー, 身振り手振り等が, 聞く人の気持ちを呼び起こす要素になるという考え方である(赤堀 2020)。このような非言語的の手がかりは, 学生の情意面に肯定的な影響を与えることが示されているという(佐藤・赤堀 2006)。CoI を提唱する Garrison & Anderson (2003) も, CoI デザインの基本的枠組みの 1 要素として取り入れている⁶。そこでは, 教授的存在感を, 意味のある学習成果を実現するために, 認知的, 社会的プロセスをデザインし, 促進し, 指示すること, ならびに, 学習の過程や成果をモニターしながら, 学生のコミュニケーションを方向づけることと規定し, 具体的な方略として, 頻繁なフィードバック, 個人的な話, ディスカッションボードへの投稿等が示されている。教授的存在感は社会的存在感の確立と維持に必要なものと指摘されており(Lowenthal 2009), 両者は切り離せない関係だと言える。

以上を踏まえ, 本稿では, 赤堀(2020)に倣い「社会的存在感」とそれを支える「教授的存在感」を合わせて「プレゼンス理論」と呼び, オンライン学習環境における教師や他の仲間, 自分自身の存在感ならびに教師の方向づけが学習満足度を高め, 連帯感の醸成, 相互交流の質と量の向上, 学習の継続学習効果をもたらすものと捉える。この観点から, 海外の事例 4 件を検討する。

3. 事例 1: コロナ禍における大学の対応とオンライン授業での取り組み(村田恵美)

3.1 コースの概要

筆者が勤務する日本学コースは, 2004 年にクロアチアの首都ザグレブにある大学に開設された 3 年制のコースである。学部を問わず, 自分の専門とする正規学科の 2 学年を修了した者であれば, 当コースの履修が可能となる。3 年間で「日本語」「歴史」「文学」等を履修する。日本語の到達目標は CEFR (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment) の B1 から

⁶ CoI では, 「社会的存在感」と「教授的存在感」に「認知的存在感」を加えた 3 つの要素がオンライン学習環境における授業デザインの基本的枠組となっている(Garrison & Anderson 2003)。

B2 である。学生の中には, 在学中に日本政府による奨学金を受ける留学生(以下, 国費留学生)として推薦を受け日本に留学する者もいる。学習動機は, 日本への留学, 日本での就職, 日本文化への関心, 趣味等が多い。当コース修了後は, 日本やスロベニア等の他国の日本研究を専門とする大学院等に進学する者もいる。最近では, 日本で就職する者や, 観光ガイド等日本と関係のある仕事に就く者もいる。

3.2 オンライン授業への移行

新型コロナウイルス感染拡大防止のため, 2020 年 3 月 13 日に対面授業を停止するよう大学から通達があった。以降, 教師はオンラインで授業をすることになる。大学には Omega というプラットフォームがあるため, そこでオンライン授業ができるよう大学のインターネット全般を管理する部署が管理・整備を行った。その部署の職員はオンライン説明会を翌日には開催したり, 空き教室を利用した授業録画のサポートを行ったり, インターネット関連の困難時の対応等迅速に行った。

3.3 オンライン授業

筆者は「日本語演習」「日本語学」「日本文学」の授業を担当している。以下に筆者が行った授業について紹介する。

3.3.1 使用ツール

まず初めに行ったことは, 学習者が使用可能なパソコン用アプリと学習目標の確認であった。当コースは正規学科ではないことや, 当コースの学生は, 社会人も在籍するため, 大学の Omega は使用できないと考えていた⁷。そのため, 一般的に使用されるツールを選択することにした。学習者の中には, スマートフォンを使用して授業を受講している者もあり, 容量の関係で新しいアプリをダウンロードするよりも既存のアプリ使用を望む者や, Zoom アプリをダウンロードできない学生もいた。そのため, 多くの学習者が既に利用していた Skype を 2020/21 年度は使用することにした。教材は Microsoft Power Point

⁷ 2020 年 9 月以降, 当コースも利用可能であることがわかった。

(以下、PPT)等で作成して Google ドライブのフォルダーの中に入れ学生と共有し、授業の時はそれを画面共有した。漢字学習については、先に漢字一覧を渡しておき、次の週に Google フォームのテスト機能を使用し復習クイズをする旨学生に伝えておいた。Google フォームを用いることにより、解答提出直後に得点と正解をフィードバックすることができた。また宿題もテーマごと一括して管理することができた。オンライン授業への移行に伴い学習目標の変更も必要かと危惧したが、上記アプリ等の使用により学習目標の変更は必要なかった。

3.3.2 実践内容

主に「日本語演習」は同期型で行った。3.3.3 で述べるが、オンラインは、通常の授業に加え、授業以外の活動も行いやすかった。例えば、日本の大学の学生との交流会を開催したり、当コース卒業生に声をかけて授業に参加してもらったりした。「日本文学」は以前から「反自然主義」は A さん、「プロレタリア文学」は B さんといったように担当を決め発表する形で授業を進めており、オンライン授業でも同じ形をとった。「日本言語学」は同期型と非同期型を組み合わせ、学生は Google ドライブ内の資料を読み、Google フォームの問題に答えたり、「日本文学」と同じように担当するテーマを決めて発表したりした。通常であれば、発表者以外の学生はコメントシートに発表者に対するコメントを書き、発表した学生に渡していた。オンラインではそれができないため、Google スプレッドシートにコメントシートを作成し、発表後に記載しクラス内で共有した。

3.3.3 教室を超えた活動

オンライン授業は短所が指摘される一方、長所も改めて着目されている。その一つが空間の制約を超えられる点である。筆者の授業でも、国費留学経験のある卒業生を授業に招待し、勉強方法や留学について話すこと、在校生からの質問に答えることを依頼した。在学生の中には国費留学を考えている者もいたので、留学経験のある卒業生に経験を話してもらうことで、在学生の学習意欲を高めることができた。また京都にある外国語大学の大学生とのオンライン交流も開催した。多くの日本人留学生が日本に帰国したため、在校生は同世代の日本の大学の学生

と交流が難しくなったが、この交流を通じて同世代の日本人学生と話すことが可能となった。この交流は中西・Muratamargetic (2017) の報告にあるように、2016 年に実施したオンライン交流の結果を踏まえ改善を加えたものである。2016 年の交流では教師の介入はスムーズな交流を防げると考え、教師は本コースの学生と日本の大学の学生の会話ペアを作り、連絡先を伝えたのち、進捗状況を時折確認するにとどめた。しかし、最初のコンタクトが取りにくいという理由で、ペアワークが始まりにくかった。活動の初期段階では教師の足場かけが必要であることが明らかになったため、今回は 2016 年の振り返りを踏まえ、会話ペアを作成したのち、教員主催の顔合わせを行った。また、日本語学習者は毎学期プレゼンテーションを行うことが課せられているが、今回、このプレゼンテーションには、自分のプレゼンテーションのテーマに関することを日本の大学生に質問をし、その結果も含めて発表するように学習者に伝えた。日本の大学生にも日本語学習者はプレゼンテーションがあること、そのため、調査協力依頼があった場合には協力してほしい旨伝えておいた。発表では「クロアチアの大学生は卒業できる可能性がある」とわかった頃から自分たちで仕事を探しはじめることが多いのに対し、日本の大学生は 3 年次から就職活動が始まり試験対策等様々なサポートがあることがわかった」といった両国の相違点を述べるプレゼンテーションがあった。2016 年では、ペア活動の開始が遅かったが、今回は教師主催の顔合わせ終了後、全ペアでペア活動が始まった。この授業に関する聞き取り調査によると、半年以上たった現在でも交流が続いているペアもあった。

3.3.4 評価

評価は「日本語演習」は通常、学期末テストの他に学期中に実施する小テストやプレゼンテーション、宿題等も含めて最終評価が決定される。オンライン授業時の評価方法も大きな変更はなかった。変更点としては、対面時の筆記試験のかわりに Google フォームを使用して試験を行ったことが挙げられる。漢字は日本語能力試験のような多肢選択形式を採用した。口頭試験の得点の割合も増やした。「日本文学」「日本言語学」では最終レポートとプレゼンテーシ

ョン, 宿題提出等を評価対象とした。

3.4 まとめ

オンライン授業の利点は上記以外にも, 学習者はパソコンの前にいるため, 一緒にコーパス⁸を使用して言葉を探してみたり, これまで紹介だけにとどまっていた便利なサイトを一緒に使ってみることが可能だった。また宿題の提出率が上がった。学習者からも勉強に集中しやすい等の声があり, オンライン授業には対面授業とは異なる学習効果がうかがえた。一方, 学習者達はこれまで, 授業終了に喫茶店等に行き情報交換等を行い, 横のつながりを深めていたようだったが, こうしたつながりを強めることが難しかった。

また, 直接オンライン授業とは関係がないが, クロアチアの学生は日本語能力試験を受けにハンガリーやスロベニア等近隣国に行く。しかし, 今回は近隣国で受験をするには2週間前にその国へ入国する必要があり, 受験を諦めなくてはいけない学生がいた。そして, 日本への留学が決まっていたにもかかわらず日本入国が難しいため, 留学先のオンライン授業をクロアチアの早朝に受講している学生もいる。

オンライン授業1年目は状況に対応するために, 講習会に参加したり, 配布資料をオンライン授業用に作成し直したり無我夢中だったが, 2年目に入った現在, 1年目で見た利点を活かしつつ, 課題にも対応していきたい。

4.事例2: ピア・ラーニングを活用したオンライン作文授業 (犬伏翔)

4.1 オンライン授業を行うまでの経緯と準備

確か授業開始予定日の数日前だったと思う。所属先のA大学から通知があり, 2020年3月2日に開始予定だった春学期の授業はオンライン授業の準備のため, 1週延期して始められることになった。その後の1週間は大学の技術部が開催するオンライン学習会に参加し, オンライン授業に使える各種アプリ

の特徴や授業例等のレクチャーを受けたが, 全て中国語で行われる学習会に長時間参加した後, 最終的に外国籍教師はアカウントがないためそのアプリを使用できないということがわかるということ等もあった。もっともこのような学習会が全く行われなかった学校も多かったと聞くので, その点では恵まれていたと言えるだろう。

いくつかの学習会に参加し, いくつかのアプリを比較検討した結果, ビデオ会議システムとしてのZoomと学習支援アプリ雨課堂⁹を使用することにした。この2つを併用すれば, 担当している各授業で対面授業とさほど変わらない質を提供できると感じたからだ。結果から言えば, 従来の対面授業に比べ質が上がったと感じる授業もあれば, 質が下がってしまったと感じる授業もあった。ここではこのようなアプリを使用することにより, 対面授業とさほど変わらない質を保ちながら, 改善も行えた作文授業について紹介したい。

4.2 授業の概要

筆者の所属機関における作文授業の正式な科目名は中国語で日本語作文を意味する「日语写作」で, 大学の外国語学部日本語科の2年生を対象とし, 2年次の下学期(春学期)に行われる。学生のレベルにはばらつきがあるが概ね日本語能力試験N3レベルで, 1学期は18週, 授業時間は週に1回90分である。この年の受講生は15名であった。前年に対面で行っていた授業をオンライン授業に落とし込んだため, まずは対面授業での授業の流れについて紹介する。

4.3 従来の対面授業におけるピア・ラーニングを活用した作文授業

この授業は『学ぼう! にほんご作文練習帳中級¹⁰』を教科書とし, 2回の授業で1節を終えるペースで授業を行っている。授業の流れは以下の通りである。

⁸ コーパスとは, 新聞等のテキストや発話の文字化資料を大量に集めてデータベース化した言語資料のことで, 言語の統計的な分析や自然言語処理の研究等に用いられる。

⁹ 清華大学によって開発された教育ツールで, PPTやWechat(中国で広く利用されているSNSの一種)と連動し様々な機能を提供する。

¹⁰ 日本語教育教材開発委員会(2018)『学ぼう! にほんご作文練習帳中級』, 専門教育出版

まず、1 週前にその課の新出文型についての解説とその文型を使った文作りの問題をプリントとして配布し、宿題とする。第1 週は教科書のその節のテーマについて簡単に確認したあと、本文の音読と内容の確認を行う。その後、予習プリントの解説と確認を行うが、その際、各設問に対し3 人程度に発表してもらい、間違いがあればその場で訂正と解説を行う。最後に簡単に作文のテーマについて話し合いをする。

作文の執筆は全て宿題で、期限は授業後3 日程度とし、word 形式で書いたものを QQ¹¹を通じて提出させる。教師は受け取った作文をプリントアウトし、作文をチェックした後、グループ活動のためにチェック付きの作文を2~3 部ずつコピーする。また、学生の誤用の中で、全体に対して周知すべきだと感じた内容について資料をまとめる。

第2 週ではまず、チェック付き作文及びそのコピーを学生に配布し、教師が問題点を全体に周知する。その後、学生は3~4 人のグループに分かれ、グループ内の各人に自分の作文のコピーを渡すようにし、グループで相談しながら作文の修正を行う。その際教師は各グループを回り、質問に答えたり、議論を促したりする。授業内にグループ全員の作文の修正が終われば、原稿用紙に手書きで清書したものを提出することとし、終わらない場合は宿題とする。以上が対面授業における授業の流れである。

4.4 ピア・ラーニングを活用したオンライン作文授業

前節で述べた対面授業における作文授業をオンライン授業に落とし込む際にはやはりいくつかの困難があった。まず第1 週の内容から順に考えてみたい。教科書の内容確認については Zoom の基本機能で特に問題ない。しかし、従来紙形式で配布していた予習プリントの扱いに悩んだ。色々と考慮した結果、宿題は事前提出してもらい、その宿題の内容を分析して学生の誤用の解説及びベストアンサー等を記し

た資料を PPT で作成し、授業でこれを解説することとした。この際に活躍したのが先に述べた雨課堂である。これを使うと PPT で作成した問題をアップロードするだけで、学生にそれを宿題として出すことができ、オンライン上で添削や採点ができるのはもちろん、学生の成績の分布や宿題完成までの経過時間までわかる。これにより全ての学生の理解度に応じた解説時間の配分が可能となり、さらに、共通した誤用が多く見られる場合、その点を予習教材の例文や解説に盛り込む等して、教材自体を改善することにもつながったのである。

次に作文の提出と教師によるチェックである。作文の提出自体は既にオンラインで提出するようにしていたので問題ない。問題はピア・ラーニングをする際のコピーをどのようにしてグループに配布するかである。これは各グループの作文に対し、教師のチェックを入れたものをスキャニングして PDF 化し、グループごとに1 ファイルとして学生に送ることとした。また、問題点の周知に関しては、全て PPT を作成するようにしたが、その際、ビデオ会議システムで授業をすることの欠点を考慮し、以下のような工夫を加えた。多人数の授業の場合、全ての学生にビデオやマイクをオンにした状態で授業を受けてもらうのは現実的ではない。そのため、発言時以外はビデオ・マイクをオフにした状態で聞いてもらうしかないが、そうすると、学生の状況が教師からは把握できないという問題がある。そのため、雨課堂を使って、解説用の PPT に確認の選択問題を盛り込み、リアルタイムでその問題に答えてもらうことで、理解度を確認することとした。問題解答の制限時間は30 秒、1 分等と調整でき、その結果がすぐ表示されるので、学生が他のことをしていればそれもすぐわかるようになっている。

最後にピア・ラーニングの部分については Zoom のブレイクアウトセッション機能を利用した。これはビデオ会議を小グループに分ける機能である。この機能により3 人のグループを5 つ作成し、3 人のうちの1 人が画面共有機能を使うことで先に述べた作文の PDF ファイルを画面に映し出しながらグループディスカッションを行うことができ、教室でのピア・ラーニング活動に近い効果を得ることができ

¹¹ 中国で広く利用されている SNS の一種。チャット機能やファイル転送機能のほか、音声通話等も可能。今回の大学のオンライン授業では科目ごとに QQ チャットグループを作成することが義務付けられた。

た。もちろんこのやり方にも問題がないわけではない。小グループの会議での話し合いはグループの外からは見ることはできないため、教師が話し合いの内容を確認するためにはその一つ一つの小グループへの参加・退出を繰り返さなければならないのである。教室での活動であれば全体を見渡すことができるので、教師の介入を必要としそうなグループを判断しやすいが、このやり方では一つ一つ中に入ってから確認するしかない。そのため、まずはそれぞれのグループを見回り、話し合いに参加したり質問に答えたりするのは全ての見回りが終わってからにすることにした。

中国の学生にとっては慣れないピア・ラーニング活動に、初めのうちは皆戸惑っていたようであるが、授業の型に慣れてくるにしたがって、活発な議論が交わされるようになっていった。この授業では対面授業の活動を踏襲した形の授業ができたことで、評価方法も特に変更する必要がなかった。

4.5 まとめ

回線の問題で授業が滞ることがある点や学生の反応を確認しにくい点等、オンライン授業にデメリットが多いことは確かだ。しかし、今回見てきたように、学習支援アプリ等を利用することで、対面授業と同等かそれ以上の質を提供することは可能であると筆者は考える。中国では、2020年9月に対面授業が再開されたが、雨課堂を使った宿題の管理や、授業中における確認問題の出題等は対面授業でも継続して行っている。今回コロナ禍によるオンライン授業の経験がなければ、このような形での授業改善等、筆者の頭には浮かばなかったに違いない。科学技術の発展と教育方法論の深化の中で、オンライン授業は多くの可能性を秘めているように筆者には感じられるのである。

5.事例3: 授業のオンライン化の事例(藪内邦久)

5.1 実施した授業の概要

2020年3月～6月にかけて、筆者は海南省からアクセスする学生に対して、日本の千葉県からオンライン形式の授業を行った。実施機関は海南省のB大

学日本語学科である。対象者は大学1年生であり、日本語レベルは初級から中級レベルと、ややばらつきがみられる。ばらつきの理由は、大学入学前から日本語に興味があり、自学自習で日本語を身に付けた学生も一部で見受けられるからである。対象者数は60人で、通常授業では1クラス30人の2クラスに分けている。筆者が担当したのは、日本語会話のオンライン授業で、使用した教材は『新经典日本語会話教程第一冊』である。

5.2 授業の目的

授業の主な目的は、対象者が日本語で会話できるようになることである。しかしそれだけではなく、対象者の一般的なコミュニケーション能力の向上をも目的としている。つまり対象者の母語である中国語での会話を含めたコミュニケーション能力の向上を狙っている。

中国の大学生は、高校入試、大学入試等今までの入学試験において面接試験をほぼ経験していない。しかし、大学からは大学院、就職、転職、昇進等全ての進路において、面接試験やそれに準ずる試験がある。それらの準備のためにB大学日本語学科では、会話、スピーチ、模擬面接の授業もある。これらの授業はどれも、緊張状態におかれた状況で自分の考えを相手に正しく伝える能力を育成する学習活動だと考えられる。つまり、会話の授業においては目上の人間である教師と話すことでの緊張状態、スピーチの授業においては大人数に対して話すことでの緊張状態、模擬面接の授業においては面接官という目上で対象者の進路に影響を与える可能性がある人物と話すことでの緊張状態となることから、どれも緊張を要する状況で話すことができる能力を身に付けなければならないことを対象者に認識させることができるだろう。筆者はそれを認識させることが教師の使命だと考えている。よって、ただ単純に日本語で少し話ができるようになるというのではなく、これからの人生で必要となるコミュニケーション能力を高め、学習動機を持たせることがこの授業の究極の目標と言える。

中国では大小さまざまな日本語スピーチ大会が開催されており、中国全国各地の大学の日本語学科か

ら選りすぐりの学生が日本語スピーチ大会に参加している。B 大学日本語学科は日本語スピーチ力を大変重視している。しかし、B 大学日本語学科ではスピーチが得意な学生が必ずしも日本語能力が高いとは限らない。そのため、素晴らしい結果を日本語スピーチ大会で残すことができなかった。日本語スピーチ大会に選ばれる学生の日本語能力はクラスの下位であることが間々あったからである。日本語スピーチ大会では予め原稿を暗記した状態でのスピーチとテーマを直前まで知らされない即興スピーチがある。日本語能力が低い学生は即興スピーチに対応できない。この状況を打破するために、大学1年生から日本語会話の授業でスピーチ能力向上につながる内容を取り入れていた。

5.3 オンライン授業の実施

筆者は、2019 年 12 月に冬休み期間ということで日本に帰国していたが、そのころ新型コロナウイルスが中国で蔓延していた。そのため、2 月下旬の学期が始まる前に中国に戻ることに困難になった。結局、この学期は大学全体で大部分がオンライン授業となり、筆者は日本にいながらオンラインで授業を行うことになった。

日本語会話の授業は、1 クラス 30 人程の規模で会話の授業を対面形式で行うことはそもそも困難だと考え、1 クラスをさらに半分に分ける等、試行錯誤を重ねていた。しかし、15 人規模であっても 1 人ずつ発言させようとする、スムーズに授業運営を行うことが難しかった。1 人ずつ発言させることが難しいという問題は、オンライン授業に移行したことで、ある程度解決できた。

オンライン授業では QQ という SNS アプリを使用することにした。QQ を採用したのは、①大部分の中国人にとってなじみ深いアプリであるため、オンライン授業が始まる前から学生との連絡に QQ を使用していたこと、②QQ は Zoom と同じような Web 会議の機能を有していることによる。

QQ を利用したオンライン授業では、学生は①QQ で課題を受け取る、②個別に課題に関する音声を録音する、③その音声を QQ を通して教師に送信する。教師は受信した各学生の音声を聞き、それに対する

回答を録音して学生に返信した。

ここでは、この方法を音声チャット方式と呼ぶ。本授業では、音声チャット方式を採用することにより、授業内で各学生からの会話文やスピーチ等の音声を受け取り、一人一人に音声で返答することが可能となった。その結果、1 クラス 30 人ほどの規模の授業においても、学生全員と個別に音声チャットを通して「会話」ができるようになった。先述の通り、対面授業では、30 人規模の会話授業の運営は困難が多かったが、QQ を利用したオンライン授業を実現することにより、この点を解決することができた。

5.4 オンライン授業での評価

オンライン授業と対面授業での評価に関しては、オンライン授業の方が評価の精度が上がったと感じている。会話の授業は期末テスト 70%、平常点 30% で評価するが、対面授業では期末テストは録音したスピーチを対象者に提出させ、それを教師が聞いて採点する方式を取っている。大学1年生ということもあり、難しい問題を出すことはできず、約 1 分の短いスピーチを提出させるのが通例になっている。そのため、期末テストでは学生間の能力差を評点で示すことが難しいという課題があった。オンライン授業でもその課題は、そのまま残っているのだが、平常点に関しては改善を行うことができた。具体的には、対面授業では、平常点の記入は、学生に緊張感を与えないために、授業中学生の前で書くのは避け、授業後に全学生のものを書き込むことにしていた。しかしオンライン授業では、学生には教師の行動が見えないため、教師は QQ で音声チャットをしながら、記憶に頼らず同時進行で平常点を評価することができる。この点から、対面授業よりも、精度の高い評価が実現できたのではないかと考える。

5.5 会話授業におけるオンライン授業のメリット・デメリット

会話授業におけるオンライン授業のメリットは、先述の通り、音声チャット方式で会話を行うことで、大人数と教師が会話をすることができる点である。学生の中には教師とオンライン上で 1 対 1 だからと人生における悩み等を相談する者もいた。人生にお

ける悩みを日本語で話すということは、その学生にとって有意義な授業になった可能性があると感じている。このようなことから、本授業においては、量においても質においても、対面授業よりもオンライン授業の方がメリットが多かったと言える。デメリットとしては、教師が対象者一人一人の顔を見ることができない点である。そのため写真を送らせ、対象者の名前と顔を覚えるようにした。B 大学に戻った際は、オンライン授業の良さを対面授業にも、活かせるよう工夫したい。

6.事例4：EPAによる介護福祉士希望者に対する短期オンライン日本語授業（鈴木ちひろ）

6.1 実施した授業の概要

この事例は筆者が日本国内で主に介護関係の日本語学習支援をしている団体から2020年12月に依頼を受け、2021年1月から2月の2か月間、オンラインで実施したものである。対象学習者はフィリピン在住でEPA（Economic Partnership Agreement；経済連携協定）の介護福祉士候補者として日本へ行くことを希望している20～30代のフィリピン人25名で、筆者が担当したのは8名である。半年以上前にフィリピンの日本語学校でフィリピン人日本語教師から日本語を学び、日本語能力試験N5レベルの学習を終えていたが、新型コロナウイルスの影響で、その後に行われる介護施設とのマッチングや現地日本語研修が延期され、学習者は長期間日本語の学習から遠ざかっていた。3月から日本の斡旋機関による日本語研修が開始されることが決まり、研修が始まるまでの2か月間新規の短期日本語授業が開催されることになった。依頼先からは「日本語の楽しさを伝え、学習を通じて日本行きのモチベーションが上がるような授業をしてほしい」という要望があった。日本語を学んだ経験があるが、しばらく時間が空いてしまったこと、学習者が近い将来日本の介護施設で働くことを考慮し、目標を「学習者が過去に学んだ日本語を思い出しながら、日本に行くことや日本語を学ぶモチベーションを高めること、CEFRレベルA1程度の日本語で自分自身について発表できる能力を身に付けること」と設定し、「自己表現のため

の日本語（初級クラス）」の授業を開講することにした。

この授業は8名を2つのクラスに分け、それぞれ同じ内容で、週1回2時間で合計7回、Zoomを使用し、同時双方向型で実施した。課題提出の際のツールとしてはGoogle ClassroomをLMSとして使用し、非同期でやり取りを行った。筆者は日本、学習者はフィリピン国内の各自宅でパソコンから受講する多地点接続である。教材は共通の書籍の配布が時間的・物理的に困難であったため、PPTを使用し、筆者が作成した。

毎回の授業は、Zoomを使った「目標確認→前回の課題の発表→新テーマの導入→練習」という活動の後に、LMSを使った「課題提示→課題提出→フィードバック」という授業外の活動を行うという流れで実施した。初回は自己紹介、最後に「各自の学習成果の発表」を実施した。毎回の課題はGoogle Classroomに保存し、自己評価シートとともにeポートフォリオとして各学習者が自分のものを確認できるようにした。評価方法は宿題提出25%、授業での参加度25%、最終授業の課題発表50%とした。

6.2 コースの特徴と工夫した点

コースはオンライン上で、同期と非同期をブレンドした形とし、インタラクティブになるようにデザインした。介護士として日本で働くことを希望している学習者のニーズとレベルを分析し、言語学習を自己表現の一つと考えることで依頼者が求めるモチベーションが高められることが期待できると考え、「自分のことを表現し、相手に伝える」をテーマとして選んだ。毎回小テーマを与え、自己表現活動のタスクを行うという流れは西口（2012）の『NEJテーマで学ぶ基礎日本語 vol.1』のテキストを参考にした。より多く日本語に触れてほしいと考え、教師と学習者がやり取りをする非同期のインタラクティブな時間を授業外にとり、次の授業ででき上がったものを発表するという循環型のデザインにしたのも特徴である。依頼先からの情報によると、介護現場である職場ではわからないことが曖昧にならないよう他の人の話を聞き、質問するというスキルが求められるが、なかなかできない人も多いとの声がある

とのことから、学習者が自分のことだけを発表したら終わりにならないよう、毎回課題の発表時に発表者以外からの質問の時間を設けた。質問が出なかった場合は、筆者が発表者以外の人に発表者が何を言ったのか質問し、わからない場合はそれを発表者に日本語で聞くように促し、他の発表者の話にも注意を向けることを意識させるようにした。授業の初回と最終回に CAN-DO で書かれた自己評価シートに記入させて、何ができるようになったか確認させ、達成感がもてるように工夫をした。

6.3 授業の成果と問題点

この授業の学習者は全員、初回の自己紹介では長くて 30 秒程度でしか話せなかったが、最終回にはほぼ 3 分以上自分について話せるようになった。最後に提出された自己評価シートからも、全ての学習者においてできることが増えており、自らの伸びを感じることができたことがわかった。最終授業が終了した直後、学習者に Google フォームでアンケートを実施したが、全員から日本行きや日本語学習に対するモチベーションが高められたとの回答があった。当初の授業目標が達成できたと言える。対面授業の場合、フィードバックしたものの訂正の確認が最後までできないことがあるが、Google Classroom 上で確認し、学習者がフィードバックを受けたにもかかわらず、再度間違えている場合も訂正を促すことができた。その結果として最終的に発表を遂行させることができた。また一部の学習者は課題の発表のために自主的に PPT を使用し、わかりやすい発表をする工夫を積極的にしていた。学習者同士もお互いに知り合う機会にもなり、筆者のオリジナル教材から一日本人である講師の生活を知ることができ、よかったという声もあった。

デメリットとして、筆者の非同期の指導の時間の確保を挙げる。学習者は提出した課題内容を 1 回で修正できない場合も多く、何度もやりとりが必要になった。筆者もその都度添削するが、負担も大きく、やりとりのタイミングが難しいと感じた。また筆者も Google Classroom の機能が使いこなせているとは言えず、提出された宿題ファイルの形式が人によって違うことに戸惑い、コメント方法が統一できな

かった。そのため、筆者が添削した箇所に学習者が気付かないこともあった。また気が付いても、添削の意図を学習者が理解できず、なかなか直せない学習者もあり、フィードバックの仕方も今後の課題である。教材についても、オリジナルで一から作成するには時間も労力もかかった。また同期型授業の際に、何度かインターネット回線の調子が悪く、学習者側、報告者側の双方とも途中で切れてしまうことが数回あった。同期型の同時双方向型授業をする場合はオンライン授業ができるインターネット環境であることは必要不可欠であるが、まだ整っているとは言い難いと感じた。

6.4 まとめ

筆者はコロナ禍の渦中に言語教育工学特講の授業を選択し、授業で学んだことを現場で実践した。オンライン授業は特に授業設計が大切で、目標を意識させ、達成させるために、どのように仕組みを作るかについて、対面授業以上に事前に計画を立て、準備する必要性を感じた。そして仕組みを作れば、対面授業より教師は学習過程が把握しやすく、よりきめ細かい指導が丁寧にでき、評価もしやすいのではないと感じた。ただ、今回は学習者数が少なかったため可能であったが、多くなった場合は非同期型指導におけるフィードバック等は時間の制約があり、課題になるだろう。今回の事例は、コロナ禍のために、急遽行われたもので、今後同じ授業を実施するかどうかは不明であるが、今後のオンライン授業にも参考にできると考える。

7. 考察

本稿では、海外で学ぶ学生を対象とした 4 つの事例を見てきた。いずれの事例でも、メディアを介した各種相互交流が授業デザインに組み込まれていた。表 1 は各事例の相互交流の内容をまとめたものである。以下では、これらの相互交流について、「プレゼンス理論」に基づき次の 2 つの観点から分析を試みる。

- ①メディアを介した相互交流で相手の存在感を感じ、自分の存在感を投影できていたか。(社会的存在感)

②メディアを介した相互交流を促す教師の方向づけはあったか。(教授的存在感)

表 1 各事例の相互交流

	相互交流の相手	主な相互交流内容	ツール (使用形態)
事例 1	学生	発表へ相互コメント	Google スプレッドシート (非同期型)
	卒業生	体験談の聴講と質疑応答	Skype (同期型)
	日本の大学の学生	テーマに基づいた会話	Skype (同期型)
事例 2	教師	問題点のフィードバック	雨課堂 (同期型)
	学生	作文の修正	Zoom (同期型)
事例 3	教師	課題の発信とフィードバックの受信	QQ (非同期型: 音声チャット)
事例 4	教師	課題の発信とフィードバックの受信	Google Classroom (非同期型)
	学生	各回発表への質疑応答 自己紹介, 最終発表	Zoom (同期型) Zoom (同期型)

まず、「社会的存在感」の観点から見ていく。クロアチアの大学での実践である事例 1 は、Google スプレッドシートを使った非同期型で、学生の発表について他の学生がコメントを書き、クラスで共有している。この活動により、教室という場で対面できない環境にいる学生同士がお互いの存在感を感じることができたものと思われる。また、Skype を用いた同期型の形態で留学経験のある卒業生、日本の大学の学生との相互交流を行っている。プレゼンス理論の観点から考察すると、ロールモデルとなる卒業生の存在感を受容し、学習意欲を高めることに結びついている。日本の大学の学生との交流では、自分のプレゼンテーションのテーマについて意見交換することで、相手の存在感を受容するとともに、自分の存在感を投影していたと思われる。自分と卒業生や日本の大学の学生の存在感を相互に感じることが

できたと言える。また、コース終了後も日本の大学の学生との交流が続いているペアがあることが報告されているが、これは赤堀 (2020) が重要とする「仲間同士の連帯感」が生まれたと言え、ここからも、社会的存在感が高められたことがわかる。事例 2 と事例 4 では、Zoom を使った同期型の形態で授業参加者同士の相互交流が行われていた。中国 A 大学の事例 2 では、作文の授業でピア・ラーニングを実践し、活発な議論がなされていたと報告されている。作文の修正という課題に対して協働作業を行い、おそらくお互いに存在感を受容、投影していたであろう。フィリピンで学ぶ介護福祉士希望者を対象とした事例 4 では、各学生は毎回自身についての発表を行い、発表者以外は質問をするという活動を行っている。また、コースの最初と最後に学生同士が相互交流できる「自己紹介」と「最終発表」の場を設けている。これらの活動の中で、発表者は社会的存在感を示し、発表者以外は相手の存在感を受容し、また質問することで社会的存在感を示したと言える。

次に、「教授的存在感」について見てみよう。表 1 によると、事例 2、事例 3、事例 4 で相互交流相手として「教師」が挙げられている。中国 A 大学の事例 2 では、ビデオとマイクをオフにした状態で LMS を使った即時性のあるクイズを実施した。これは、作文の問題点のフィードバックに対する理解度の確認として機能しただけではなく、学生を授業に能動的に参加させるための教師による方向づけとして機能している。中国 B 大学の事例 3 は、30 人の学生を対象とした会話の授業の実践である。個々の学生と教師の間で SNS アプリの QQ を使って音声チャットを交換することで、授業中、一人一人の学生と「会話」を実現するという試みを行っている。これは、学生にできるだけ話す機会を設けるという教師の方向づけによってなされているが、学生の中には悩みを教師に相談する者のいることが報告されている。この学生は、自分の存在感を感情的に投影したと言える。この活動では、教師が学生一人一人に対して、フィードバックや個人的関わりを示したことにより、それが学生の社会的存在感の実現を支えたと考えられる。フィリピンの介護福祉士希望者に対して行った事例 4 では、発表内容を完成させる前に、教師が学

習者とLMSを使い非同期でやりとりを行っている。このような教師の適切なフィードバックや足場かけが、社会的存在感の受容と表出に効果的に作用していると言える。

表1において、相互交流の相手として「教師」が明示されていない事例においても、相互交流を成功させるために行った教師の働きかけはうかがえる。具体的には、事例1において教師は日本の大学の学生との交流が成功するよう、プレゼンテーションのテーマを話題にすることを、参加者に自然な形で提案している。そのため、初対面の学生たちは話のきっかけを得ることができ、社会的存在感を示すことができたと考えられる。また、過去の実践での課題を踏まえて、ペア活動開始に際し「教員主催の顔合わせ」を行ったことも、自発的な相互交流へと方向づけたもので、教授的存在感が社会的存在感の支えになったことがうかがえる。

以上、4つの事例をプレゼンス理論の観点から分析した。いずれの事例においても、それぞれに目的に則した相互交流を取り入れており、その中に社会的存在感、そしてそれを支える教授的存在感を見出すことができた。2節で述べた通り、社会的存在感は、学生の満足度を高め、学習効果の認識につながるということが明らかになっている (Lowenthal 2009)。いずれの相互交流においても、オンラインでありながらも、「相手がそこにいる」と感じ、自ら発信することにより自分の存在感を投影していたことがわかる。そして、それを支えるのは、教師によるフィードバック、足場かけであることが確認できた。今後は具体的に学生がどのように社会的存在感を受容し、投影していたのか、そして、それがいかにオンライン授業の満足度や仲間同士の連帯感につながるのかという観点からの分析、考察が求められる。

引用文献

- 赤堀侃司 (2020) 『オンライン学習・授業のデザインと実践』 ジャムハウス
- 佐藤弘毅・赤堀侃司 (2006) 「電子掲示板に教諭された情報への視線集中が受講者の存在感および学習の情意面も与える影響」 『日本教育工学会論文誌』 29(4), 501-513

- 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
- 鈴木克明・平岡斉士 (2021) 「ICT を活用した授業デザイン原則の提案－交流距離理論の足場かけ総量再解釈に基づいて－」 『名古屋高等教育研究』 21, 143-165
- 中西久実子・Emi Muratamargetic (2017) 「Skype の対話による親和性と欧州における日本語学習・日本語教育のモチベーション向上」 『ヨーロッパ日本語教育：ヨーロッパ日本語教育シンポジウム報告・発表論文集』 22, 379-385
- 西口光一 (2012) 『NEJ : A New Approach to Elementary Japanese テーマで学ぶ基礎日本語 vol.1』 くろしお出版
- 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・小林亜希子・中村かおり・三浦千尋・渡邊百里・島田めぐみ (2021) 「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
- 文部科学省高等教育局 (2021) 「新型コロナウイルス感染症に係る影響を受けた学生等の学生生活に関する調査等の結果について」
https://www.mext.go.jp/content/20210526-mxt_kouho_u01-000004520_1.pdf (2021 年 8 月 2 日閲覧)
- 山田政寛・北村智 (2010) 「CSCL 研究における「社会的存在感」概念に関する一検討」 『日本教育工学会論文誌』 33, 353-362
- Garrison, D. R. & Anderson, T. (2003) *E-LEARNING in the 21st century - A Framework for Research and Practice*, RoutledgeFalmer, London, UK.
- Lowenthal, P. R. (2009) Social Presence. In P. Rogers, G. Berg, J. Boettcher, C. Howard, L. Justice, & K. Schenk (Eds.), *Encyclopedia of distance and online learning (2nd ed.)*. Information Science Reference. (<http://www.patricklowenthal.com/pubs/socialpresenc> eEDOLpre-print.pdf, 2021 年 7 月 30 日閲覧)
- (Received: October 19,2021)
(Issued in internet Edition: November 1,2021)