

オンライン授業による日本語の学びへの影響

—教師および学習者による振り返り—

The Impact of Online Classes on Japanese Language Learning: Reflections from Teachers and Learners

横須賀柳子 (国士舘大学), 今千春 (明海大学),
大場美和子 (昭和女子大学), 中山由佳 (山梨学院大学),
Ryuko YOKOSUKA (Kokushikan University), Chiharu KON (Meikai University),
Miwako OHBA (Showa Women's University), Yuka NAKAYAMA (Yamanashi Gakuin University),

Abstract

This study explores the impact of online classes on Japanese learning among university students from the perspectives of both teachers and learners. The study was conducted on 15 Japanese language classes offered to international students at five universities in Japan during the 2021–2022 academic year. Data were collected through recall interviews with five Japanese language teachers and three exchange students who had both online and in-person classes during the given academic year. Of the 36 features noted by teachers concerning the impact of online classes, 32 were negative. After transitioning from online to in-person classes, teachers observed that the learners' "participation attitude in learning activities," "attitude toward learning and acquisition," and "classroom interaction" differed from those in the prepandemic face-to-face classes. The negative evaluation included changes in the way that learners "practice in the use of written and spoken language," "bridge the gap between classroom learning and real-world applications," and "develop interpersonal networks beyond the classroom." On the learners' side, 62 instances were reported with respect to differences between online and in-person classes. Moreover, the majority of these were related to "bridging the gap to actual usage scenarios." There was an evident influence of online classes on the Japanese language proficiency of learners upon their arrival in Japan. Those who lacked sufficient opportunities for knowledge comprehension and practical exercises during online classes were challenged in their subsequent in-person learning. Furthermore, the aspects of social language skills and cultural awareness that could only be realized by means of direct participation in real-world contexts were highlighted, emphasizing the inability to acquire them solely through online methods. This study highlights the multifaceted impact of online classes on Japanese language learning, indicating the need for careful consideration of both the positive and negative aspects for shaping future language education, especially in incorporating ICT.

1. はじめに

大学教育はコロナ禍のオンライン授業によって急速に変容した。感染予防策としてとられた

オンライン授業はデジタル技術(以下、「ICT」とする)に長足の進歩を促し、教育の多様性を拓く一方で、その実施に伴う課題も浮き彫りにしている。日本語教育においては、対面授業再開によって教室に戻った教師が、コロナ禍前の対面授業とは異なる学習者の学習態度やインターアクションなどに対して、何らかの変化を感じたようだ。ポストコロナのパラダイムに入った現在、ICTは継続的に進化をし続けており、これまで以上に多様化した授業のあり方が展開されていくと予測される。今後、ICTを組み込んだ新たな教育方法を探るためにも、オンライン授業の経験が学習者に及ぼした影響を理解することは極めて重要だと考えられる。

そこで本稿では、大学機関での日本語教育において、オンライン授業が学習者の日本語の学びにもたらした影響について明らかにする。コロナ禍前の対面授業とオンライン授業後を比較する教師の視点に加えて、海外でのオンライン授業と来日後の対面授業との両授業形態を経験した学習者自身による振り返りを複合的に検証する。本研究はオンライン授業が始まった2020年度より、筆者らが実施してきた経年的調査の一貫として位置づけられる。本稿ではオンラインから対面授業に移行した2022年時点の学びの変化に着目する。

なお、本稿では、ことばや文化の修得を単なる個体能力主義的な「学習」を超えて、他者との協働性を含む意味で「学び」と表記する。ただし、引用では原著の表現に従う。

2. 理論的背景と研究課題

本章では、まず、第2.1節で教師及び学習者によるオンラインと対面授業の評価に関する従来の研究を概観し、次に、第2.2節で本研究の経緯と課題について論述する。

2.1 教師および学習者によるオンライン授業と対面授業に関する評価

これまでの研究をみると、オンライン授業が学習に及ぼす影響は多岐にわたる。本節では、その中から、教師および学習者によるオンライン授業と対面授業に関する評価について明らかにした研究をまとめる。

コロナ禍という特殊な社会的状況において急速に普及したオンライン授業であるが、コロナ以前から遠隔授業は行われており、国内外の数多くの大学機関においてオンラインを使った学習に関する調査が実施されてきた。特に2020年以降は、教師および学習者を対象にしたアンケート調査やインタビュー調査により、オンライン授業と対面授業の評価(メリットとデメリット)があぶりだされてきている。以下では、まず教師側の評価、次いで学習者側の評価に関する先行研究を概観する。

まず、教師側の評価をまとめる(仁科・薄井・鈴木・高橋・古澤2019, 間渕・中植・酒井2021, Durbridge・McClelland 2022, 藤本2022)。教師が挙げたオンライン授業のメリットとしては、場所や時間に制約されない、学習環境へのアクセスが容易である、課題や資料の提示がスムーズである、フィードバックがしやすいといった点が挙げられる。一方で、デメリットとして、通信の遅延や視点の不一致といったICTによる障害、学習者の反応や表情の把握が難しい、対面授業と同様の練習が難しい、理解度の測定が困難、教師や学生同士の交流不足、対面授業の雰囲気やコミュニケーションがオンライン環境では再現しきれないといったことが問題点として挙げられる。

教師当人の意思に関係なく、突然オンライン授業が開始した当初は、必ずしも全ての教師がICTスキルに長けていたわけではなく、いつ対面に戻れるのかも不明なまま新たな技術を修得す

ると同時に、授業計画、宿題、フィードバックのために周到な準備をする必要があった(石崎 2021)。これが教師にとって過重な負担につながっていたことも示唆されている。海外の研究でも同期双方向型の Zoom の使用が疲労を引き起こす原因となることが“Zoom fatigue” (Bailenson 2021)として言及されている。

オンライン授業についての学習者の評価を集約すると次のようになる(東洋大学現代社会総合研究所 2020, 石川・井上・登美 2021, 岡田 2021, 田中 2021, 鳥越・小湊・望月・青木 2021, 水野 2021, 今・山口 2022, 正路 2022, 服部・松田・伊藤・久保山 2022, 横須賀 2022, 睦・吉田・照井・三木 2023)。オンライン授業の主なメリットとして、学習の場所や時間の柔軟性、自分のペースで時間を管理できる効率性、交通費の節約といった生活上の利便性、コロナ感染防止の安全性など、授業内容に直接かかわらない点を、学習者たちは好意的にとらえる傾向がみられた。学習自体に関するメリットとしては、単独で受講するために授業に集中できる^り、IT リテラシーが向上する、スライド・動画・LMS などの教材・資料を有益に利用できる、教材・資料の復習による理解が深化するといった点が挙げられ、これらがオンライン授業に対する満足度の高さにつながったようだ。一方、デメリットとしては、ネットワークやデバイスの不具合といった技術的なトラブル、自己管理の難しさ、総学習時間の増加、課題提示の負担、授業への集中のしにくさ、教師に直接質問ができない状況下での学習内容の理解に対する不安、交友・交流の難しさが挙げられた。

本来、対面とオンライン授業(非同期オンデマンド型、同期双方向型)のいずれの授業形態が学習に適しているかは、おそらく講義、演習、語学などの科目の性質や学習者の特性や志向に依存するのではないかと思われる。しかし、コロナ禍のように学習者自身による選択の余地がない状況では、大学が提供する授業形態に依るしか術がなかった。オンライン学習を進める中で、それぞれの授業の特徴が彼らの学びに影響を及ぼし、学習者は自身で独自の工夫による学び方を身につけていたのではないかと推察される。しかしながら、これまでの研究では、学習者が実際にどのようにオンライン授業に臨んでいたのかについての詳細な検討までには至っておらず、その実態の解明が求められるところである。

2.2 本研究の経緯と課題

本節では、本研究のこれまでの経緯を説明し、そこから導かれた研究課題を提示する。

本研究は 2020 年度から開始したコロナ禍でのオンライン授業について、大学機関に所属する教師 5 名が日本語科目および日本語教員養成科目の授業を対象に実施した調査に端を発する。その後、2023 年度の現在に至るまで、日本語教育におけるオンライン授業と対面授業に関する調査を継続して行ってきた。本稿は 2 回目の調査による結果を示すものである。

2021 年に実施した第 1 回調査では、当時オンライン授業を余儀なくされていた教師が Zoom による同期型オンライン授業(計 20 科目)において、どのような問題に留意し、どのような調整を行ったのかについて、「言語管理理論」(Neustupný 1994, ネウストプニー 1995a) と教室談話のモデル(Sinclair and Coulthard 1975, Coulthard 1985 = 吉村他訳 1999)を援用し、明らかにした(大場・横須賀・中山・今・竹内 2023)。「言語管理理論」とは、言語問題の処理プロセスで、インターアクション(談話)の参加者が持つ期待や規範から逸脱する事態に遭遇した場合にどのように対応するのか、その管理プロセスを規範、逸脱、留意、評価、調整の 5 段階で提示するものである。従来の教室談話モデルの研究(前掲)では、教師による開始発話(Initiation)、学習者の応答

(Response), 教師の補足(Follow-up/Feedback)という3つのムーブによる「IRF連鎖構造(exchange structure)」が典型的なパターンとして現れると指摘されている。調査では、この「IRF構造」がオンライン授業でのインターアクションにどのように現れるか、その中で教師が逸脱として留意した点は何かに着目し、「リコール・インタビュー」(村岡 2002:139-140)を行った。「リコール・インタビュー」とは、時間的、場面的制約をはずした回想により、言語行動に結びついているさまざまな経験や解釈を明らかにする手法である。

分析の結果、教師が留意したオンライン授業の問題の要因は、主に技術、環境によるものであることが判明した。例えば、不安定な通信、スマホによる受講、カメラオフによる授業参加、紙媒体の資料配布の困難さ、ブレイクアウト・セッション内の状況把握の困難さなどが逸脱として挙げられた。また、授業内での談話構造は表面上IRFが成立しているかのようにもみえたが、実は発話の内容やタイミングなどにおいて逸脱が起こっていることも明らかになった。教師たちが最も深刻に留意したのは学習者による「R(応答)」が従前の対面授業とは異なる点であった。この調整のために授業の流れが滞り、教授目標が十分に達成しきれないといった課題が残された(大場ほか 2023)。

コロナ禍が落ち着き、多くの大学機関で対面授業が再開され始めた2022年の研究では、第1回調査で課題となったオンライン授業での学びに焦点を当てた。オンラインから対面へ、あるいは対面とオンラインのハイブリッド型へと移行した授業において、約3年にわたるオンライン授業の経験が学習者の学びにどのように影響したのかに着目し、第2回調査を実施した(第3節)。

本稿では、第2回調査で収集したデータを分析し、オンライン授業の経験が日本語学習者の学習活動の状態、授業の流れ(IRF: 教師と学習者、学習者同士のやり取り)、言語能力・社会言語能力・社会文化能力を含む「インターアクション能力」(ネウストプニー 1995b)にどのように影響したのかを探る。第1回調査では、教師が留意したオンライン授業の問題のみを検討したが、本稿では学習者が自身の学びについてどう認識したのかという視点を加えて考察する。

3. 調査概要

3.1 調査対象の教師と授業の概要

本稿の調査対象である教師が担当した授業は、表1に示す通り、2021年度後期および2022年度前期に日本国内にある5つの大学機関で開講された外国人留学生対象の日本語科目、計15科目である。授業内容、受講者数は各教師の担当クラスによって異なり、受講者の日本語レベルは初級から上級で、出身国・地域の大半はアジア圏である。これらの科目を担当した5名の日本語教師(表1の最左列:「A~E」)を対象にリコール・インタビューを行った。各人の日本語教育歴は、Aが約25年、Bが約20年、Cが約30年、Dが約20年、Eが約30年である。なお、4名は本稿の執筆者、1名は研究協力者である。

文部科学省からの対面授業を適切に行うよう求める通知(文部科学省高等教育局高等教育企画課 2022)を受け、全国の大学では2022年度4月から対面での授業が可能となった。しかし、同年5月末まで海外からの留学生には日本への入国が制限されていたため、この時期は1)全面的に対面となった授業、2)オンライン(同期双方向型Zoom)を継続していた授業、3)対面を基本としつつ海外残留留学生に配慮してオンラインを取り入れるハイブリッド型授業の3つの種類の授業形態が混在していた。また、2022年度前期の途中で、ハイブリッドから対面に移行した授業もあった(表1中の「授業形態」:「ハイブリッド→対面」)。

表 1: 調査対象の授業概要

教師・クラス	授業形態	授業内容	日本語レベル	受講者数	学習者の出身国・地域
A1	ハイブリッド	総合日本語	初級中～後半	23	東南・中央・南アジア、
A2	ハイブリッド→対面	総合日本語	初級中～後半	23	東南・中央・南アジア・アフリカ
A3	ハイブリッド→対面	総合日本語（主に会話）	初級中～後半	6	イラン・キルギズ、ジンバブウェ・インドネシア・タイ
B1	ハイブリッド→対面	技能別日本語（作文）	中上級	6	中国・韓国
B2	ハイブリッド	目的別日本語（ビジネス）	中級	7	カンボジア・イタリア・中国
C1	オンライン	技能別日本語（会話）	初級	35	中国・韓国・台湾・マレーシア・米国
C2	ハイブリッド	総合日本語	中級	12	中国
C3	対面	技能別日本語（口頭・文章）	中級	18	中国
C4	対面	技能別日本語（聴解）	中級	18	中国・ベトナム
C5	ハイブリッド→対面	技能別日本語（聴解）	中級後半	18	中国
D1	対面	総合日本語	中級前半	2	フィリピン・ベトナム
D2	ハイブリッド→対面	技能別日本語（作文・会話）	初級前半	4	パキスタン・中国・スリランカ・ネパール
E1	対面	技能別日本語（読解）	中上級～上級	9	中国・韓国
E2	対面	技能別日本語（作文）	中上級～上級	9	中国・韓国
E3	対面	目的別日本語（ビジネス）	中上級～上級	12	中国・韓国

教師対象の第2回調査では、まず、2022年6月に、表1で示した5名の日本語教師に対して「リコール・インタビュー」(村岡 2002:139-140)を実施した。リコール・インタビューでは、各人が担当するオンライン授業後の対面授業あるいはハイブリッド授業について回想し、オンライン授業開始前の対面授業と比べて、学習者の学びにどのような変化があったと認識しているのかを報告した。また、そのオンライン授業の経験が及ぼした影響を好ましいと思っているのか否かについても質問した。各人へのインタビューは5名全員で行った。

3.2 調査対象の学習者と調査の概要

学習者を対象とした調査は2022年12月から2月に実施した。対象は3名の留学生で、日本国内の大学の留学生別科(以下、別科とする)に入学したが、入学時に渡航制限が実施されていたため入国ができず、オンライン授業の受講を余儀なくされた(2020年～2022年)。日本語学習歴は、3名とも別科入学前に自国で日本語教育を受けており、ST1は民間のオンライン・レッスンを6ヶ月、ST2は高校の第二外国語科目として1年、現地の語学学校で6ヶ月、ST3は大学の教養科目として対面授業で1年日本語を学んだ。いずれも学習者の母語を使用した間接法での授業であった。別科での学習期間は、ST1はオンライン1年、対面1年、ST2はオンライン6ヶ月、対面1年、ST3はオンラインのみ2年であった(表2)。

表 2: 調査対象の学習者のプロフィール

	出身国	日本語レベル	使用言語	日本語学習歴	
				別科入学前	別科入学後
ST1	フィリピン	初中級	フィリピン語、英語	6ヶ月 (民間・オンライン6ヶ月)	2年 (オンライン1年→対面1年)
ST2	スリランカ	初中級	シンハラ語、英語	2年半(高校・対面1年→語学学校・対面1年6ヶ月)	1年6ヶ月(オンライン6ヶ月→対面1年)
ST3	中国	中級	中国語	1年(大学・対面1年)	2年(オンライン2年)

調査では、表3に示した3名の学習者に対して、対面で半構造化インタビューを行った。インタビューでは、学習者の日本語学習歴、オンライン授業時に抱えた問題や自分で工夫した点、来日後に直面した日本語学習や日本語使用に関する問題、来日して初めて気づいたことなどを時系列に沿って質問した。インタビューの時間は40分～2時間程度であった。

3.3 分析方法

3.3.1 教師データの分析方法

まず、教師のリコール・インタビューから、オンラインの影響として、学習者の学びが従前の対面授業と異なると留意した事例を抽出した。次に、その事例から生成される概念(「学びの諸相」)にラベルを付け、表3の定義に従って分類した。それらは「教室内インターアクション」、「運用練習(下位分類: 技能)」、「学習活動への参加態度」、「学習・修得に対する態度」、「実際使用場面への橋渡し」、「人的ネットワーク」の6種類である。

表3: 「学びの諸相」のラベルと定義

ラベル	定義
教室内インターアクション	IRF(Initiation-Response-Feedback)構造に関わる発話・行動
運用練習(技能)	修得につながる特定の技能の運用練習
学習活動への参加態度	(非)意図的なオンラインツールの使用によりあらわれる学習行動や態度
学習・修得に対する態度	学習項目の修得に関わる態度
実際使用場面への橋渡し	教室文化文脈と社会文化文脈とのつながり
人的ネットワーク	語学学習に関わる人とのつながり

さらに、これらの学びが、学習者の「個人内学習」、「状況的学習」のいずれに関わるものなのか、次の基準でカテゴリー化した(図1)。「個人内学習」とは「学習者個人の認知内でなされる文字表記、文法、語彙などの概念的構造の構築プロセスによって得られる知識」のことである。「状況的学習」とは「単に形式的知識ではなく、他者との社会的な関わりから異なる状況において言語を適切に使用するための学び」として考える。「状況的学習」をさらに「教室文化的文脈」と「社会文化的文脈」の2つに区別した。「教室文化的文脈」とは、教室授業場面で出会う他者やそこに埋め込まれたさまざまなツールを通して学ぶ状況を指し、「社会文化的文脈」は教室外に存在する他者や社会文化との接触を通して学ぶ状況を意味する。

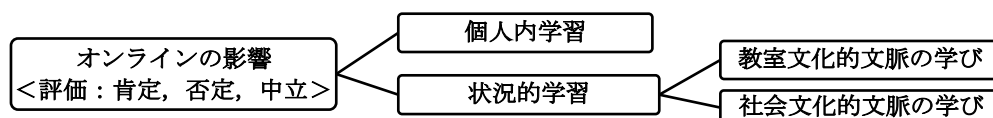


図1: オンラインの影響を受けた学びのカテゴリー

最後に、オンライン授業による影響として抽出された事例について、教師が好ましいと思っているか否かを、肯定的評価、否定的評価、中立的評価の3種で区別した。

以上の事例の分類、ラベルとカテゴリーの付与にあたっては、筆者4名で対象教師の意図を確認し合い、議論した上で判断した。

3.3.2 学習者データの分析方法

学習者のデータの分析は、学習者へのインタビューによって報告された内容をもとに行った。まず、学習者が来日して対面授業を受講するようになってから問題だと感じたこと、新たに知ったこと、オンライン授業との違いを認識したことについての気づきの事例を抽出した。次に、これらの報告を「オンライン授業の影響」の観点から分析し、表3の「学びの諸相」のラベルと定義に従って分類した。

4. 結果

本節では、第4.1節でオンライン授業による日本語の学びへの影響についての分析結果の全体を提示し、第4.2節で教師が留意した事例について詳細に検討する。次いで第4.3節では、学習者による気づきの事例について分析する。

4.1 オンライン授業が及ぼした学習への影響

表4は、オンライン授業が及ぼした学びへの影響を教師が留意し、評価した結果を示している。教師によって出された事例は合計で36件であり、このうち32件が否定的に評価された。教師は圧倒的にオンライン授業が日本語の学びに負の影響を及ぼしたと認識したことがわかる。

表4: 教師による留意と評価 [単位: 件]

学習への影響		教師クラス [事案件数]	小計	合計
否定的評価 [32 件]				
個人内学習	学習・修得に対する態度	A1 [1], D1 [3]	4	7
	運用練習(文字)	A2 [2]	2	
	学習活動への参加態度	E2 [1]	1	
個人内学習 & 状況的学習—教室文化文脈	学習活動への参加態度	A2 [1], E2 [2]	3	3
状況的学習—教室文化的文脈	学習活動への参加態度	A2 [2], C1 [2], C3 [1], D2 [2], E1 [2], E2 [1]	10	20
	教室内インターアクション	B1 [2], B2 [1], C5 [1], D1 [3]	7	
	実際使用場面への橋渡し	A2 [2]	2	
	運用練習(会話)	B1 [1]	1	
状況的学習—社会文化文脈	実際使用場面への橋渡し	A3 [1]	1	2
	人的ネットワーク	D1 [1]	1	
			小計	32
肯定的評価 [1 件]				
状況的学習—教室文化的文脈	教室内インターアクション	D1 [1]	1	1
			小計	1
中立的評価 [3 件]				
状況的学習—教室文化的文脈	学習活動への参加態度	E1 [1], E2 [1]	2	3
	教室内インターアクション	B2 [1]	1	
			小計	3
			合計	36

教師が好ましくない影響として評価した中で最も多いのは、「状況的学習—教室文化文脈」における学びで(20件)、その内訳は「学習活動への参加態度」(10件)、「教室内インターアクション」(7件)、「実際使用場面での橋渡し」(2件)、「会話の運用練習」(1件)となる。次に多いのは、「個人内学習」(7件)に関してで、「学習・修得に対する態度」(4件)、「文字の運用練習」(2件)、「

「学習活動への参加態度」(1件)に悪影響が及ぼされたと教師は認識していたと考えられる。

また、「個人内学習」と「状況的学習－教室文化的文脈」は必ずしも切り離せるものではなく、オンライン後の対面授業での学習者の「学習活動への参加態度」(3件)が、それら両方に負の影響を与えたという報告もある。この他、「状況的学習－社会文化文脈」に関わる「実際使用場面での橋渡し」(1件)や「人的ネットワーク」(1件)の問題も指摘されている。

教師がオンライン授業による影響を肯定的に評価した事例は1件のみで、「状況的学習－教室文化的文脈」の「教室内インターアクション」に関するものである。中立的評価の事例はわずか3件で、「状況的学習－教室文化的文脈」での「学習活動への参加態度」(2件)と「教室内インターアクション」(1件)についてであった。

表4の結果を「学びの諸相」(表3)の観点から示すと表5になる。オンライン授業の影響として教師が留意した学習者の学びで最も多いのは、「学習活動への参加態度」(16件)であり、「教室内インターアクション」(9件)、「学習・修得に対する態度」(4件)がそれに次ぐ。オンラインから対面に切り替わった後の授業では、学習者の学びの様子が直接的に可視化されるようになり、学習活動に臨む態度や教室内でのインターアクション、学習・修得の状況が、コロナ前の対面授業とは異なることを教師が認識したといえる。授業内での文字や会話の「運用練習」(3件)の仕方、授業で学習した項目を授業外での場面で用いようとする「実際使用場面への橋渡し」(3件)への意識行動ばかりでなく、実際に教室外での人間関係を構築する「人的ネットワーク」(1件)のあり方にも、教師はコロナ前後での学習者の変化を読み取っている。

表5: 教師による学びの諸相に関する留意と評価 [単位:件]

学びの諸相	否定的評価	肯定的評価	中立的評価	合計
学習活動への参加態度	14	—	2	16
教室内インターアクション	7	1	1	9
学習・修得に対する態度	4	—	—	4
運用練習(文字・会話)	3	—	—	3
実際使用場面への橋渡し	2	1	—	3
人的ネットワーク	1	—	—	1

4.2 オンライン授業による学習への影響－教師のリフレクション事例－

以下では、教師がオンライン授業の影響として留意した事例を、表5内の「学びの諸相」と「評価」別に詳細に検討する。リコール・インタビューでの表現はそのまま引用し、学習者のレベルや授業の特徴がわかるように、()内の記号で該当教師とクラスを示す(記号は表1を参照)。

1) 「学習活動への参加態度」

教師が指摘したオンライン授業の影響に関する事例は、学習者の「学習活動への参加態度」にみられる顕著な変化に関するものが多く、そのほとんどが否定的に評価されている。特に、オンライン型およびハイブリッド型授業において、オンライン参加者の学習活動が把握しきれない状態が続いていることを教師は逸脱として留意する。オンライン参加者たちがカメラをオフに、音声をミュートにしているため、画面の向こうで何をやっているかがわからない、すなわち、学習のプロセスが可視化されない点を教師は問題視したのだ。オンライン時に学習者の学びの度合いを測れるのは、主に提出された成果物だった。ところが、教室での授業に戻り、学習者の学習活動が直接見られるようになると、教師は彼らの参加態度が変わったことを察する。以下の例

1～6は、その変化についての指摘である。

例1: 海外(中国)在住のオンライン参加の学生の作文が極端に短い。教室の学生は時間をかけて長い作文を書いているが、海外の学生は短時間で1, 2行の文しか書かない。(D2)

例2: 単文で作文する、語句・表現の工夫をしない。(E2)

例3: 英語で書いた原稿を辞書アプリで翻訳して、自分でもよくわからないまま読み上げたり、丸暗記して発表したりする者がいた。(A2)

例4: 課題を提出したら終わりという意識が残存し、授業中のインターアクションを通した学びを疎ましく思うような態度が散見される。(E1)

例5: 学習の目的が不明確で、動機が低下している学生が多い。レポート・論文執筆のために文章表現力の向上と思考力の深化を促進させようと、他者と議論する機会を設けるが、そうした回りくどい作業よりも、個人でさっさと文章執筆を完結したがる。(E2)

例6: 学生の集中力が持続しなくなった。(E1・E2)

学習者が自身のペースで自由に学べたオンライン授業(特にオンデマンド型)では、課題をこなすことが主目的化され、時間効率を求める学習態度が習慣化していた可能性がある(例1, 4)。また、オンラインでは翻訳ツールなどの外部リソースを用いて労力の効率化を図ることもできるが、自身が表現する文章の意味の検証にまで至らないケースもみられた(例3)。

大量の課題を提出しなければならなかったオンライン期間中、できる限り時間をかけずに省力化して学習活動に臨もうとする態度が、対面授業に戻った後も残存していたのであろう。そのような学習者にとっては、他者のペースでなされる対面授業に長時間参加することが苦痛となり、集中力や動機を持続させることや、他者との議論を通して思考を深める活動を疎ましく思うようになったのではないかと推察される(例2, 4, 5, 6)。また、オンラインでは、学習者が自分の学習の進捗や理解度を、他の学習者との相対的な位置づけから把握しにくいことも、彼らの参加態度を変化させた一因として考えられる。

オンライン授業が「学習活動への参加態度」に及ぼした影響について、教師が中立的に評価した事例は次の1例のみであった。

例7: 授業中、ノートPCを使用する学生が増えた。プライベートな閲覧かどうか、厳密な点検ができないが、授業内容に関連した利用であればメリット、無関係の場合はデメリットとなる。(E1・E2)

学習者がオンライン授業で使っていたデジタル・ツールは、有効に用いれば学習の助けになるが、集中力が欠けた時に授業と関係のないサイトを閲覧するなど、使い方によっては学習を阻害する道具ともなり得るということである(例7)。

2) 「学習・修得に対する態度」

時間と労力の効率化を図ろうとする「学習活動への参加態度」の変化は、「学習・修得に対する態度」と密接に関連する問題でもある。教師は、学習者たちがオンラインでの受講を続ける間に独自の学習の仕方を考案し身につけていたこと、それが結果として学習項目の十分な修得につながっていなかったことを発見し、否定的に評価する。

例8: 初級のオンライン参加学生が動詞の普通体過去がわからない、練習自体何をしているのかわからない状態である。(A1)

例9: 動詞の活用は身につけているが、Zoomで学んだ初級文型の使い方は修得されていな

い. (D1)

例 10: 音声ファイルをシャドーすることで正答を返そうとした。音声ファイルをマイクが拾って丸聞こえだったため、教師には学生がファイルを聞いて答えていることがわかった。既習の文法規則や文の意味、練習の目的を無視し、幼児が修得するように丸掴みで音声を利用しようとしている。(A1)

例 11: オンライン授業を受けてきた学生は、わからない語彙があっても調べる習慣がない。(D1)

例 12: 導入された漢字はすぐ書けるようになるが、語彙として修得されていない。覚えて使うという感覚がない。(D1)

教師は、導入したはずの学習項目が十分に定着していないことを問題視した。デジタル・ツールに過剰に依存するあまり、音声ファイルの言うまま教師の質問に返答する学習者さえ現れたからだ(例 10)。特に、初級レベルの基本的な文法項目、構文の意味、語彙としての漢字が修得されていない状況からは(例 8~12)、学習者が日本語を自身のことばとして理解し、運用しようとする態度を獲得する機会を損ねていたことが示唆される。

3) 「運用練習(文字・会話)」

本来目標としていた学習項目が十分に修得されず、それについて教師が否定的に評価した一因として、オンラインでは言語 4 技能のうち特に書く、話すといった産出技能を授業時間内で運用練習する機会が少なく、反復による記憶の定着へと導けなかったことがある。

例 13: 字が書けない、ひらがなの字形が異常な者など、例年に比べて多い。(A2)

例 14: 「ふあん」の漢字を、何も見ないで書くのではなく、リストから選んで書き写せという指示があるにも関わらず、「安、不、大、字」のリストのみにだけ○をつけて回答としている者、全く書けない者、不完全な字形になる者がいた。自分で書く練習を全くしておらず、テスト前にフラッシュメモリーに頼っていた。(A2)

例 15: オンライン学生(ともに上海)にブレイクアウトでペアワークをさせるが、中国語になってしまう。(B1)

学習者のひらがなや漢字の形の修得が不完全だったと報告した教師は、「全 3 学期中 2 学期はハイブリッド授業だったため、手書きを行わなかったことが原因」(例 13, 14)だと考えている。漢字は手で書くことで、偏旁冠脚の構成を分解して認識することができる。書き順に留意しながら全体の形を整えたり、語としての意味を結び付けたりしながら、感覚的に覚えるような練習も可能だ。しかし、そのような身体の動きを伴う練習が欠落していたオンライン授業での学習は、デジタル上での文字認識に止まっていたようだ。そのため、いざ直筆で書くとなると、異常な字形のひらがなや漢字を書いたり、語としての漢字の成り立ちが認識できなかったりといった事象が生じたのだと考えられる。

オンライン授業は、書字だけではなく、日本語を話す練習機会を減少させる問題も招いた。特に、ブレイクアウト・セッションは教師がモニターしにくい死角となるため、日本語を使用せずに母語で意思疎通を図る学習者もいた(例 15)。書く、話すのいずれの技能においても、学習者は意図せずに日本語の練習機会を失っていたといえる。

4) 「実際使用場面への橋渡し」

オンライン授業で導入された学習項目が十分に定着せず、教師が否定的評価を下した背景には、ことばが外界の社会的文脈とのつながりの中で学ばれていなかったことがある。文字、語彙、構文などの学習が個人の認知内に閉ざされたままの状況にあったことを示唆する報告があった。

例 16: 教科書では“stuffed animal”は「ぬいぐるみ」とのみ提示されていた。クイズでは絵を見せて「ぬいぐるみ」と答えさせるものを出題した。ところが、その絵を見て「はくせい」と答える者がいた。クイズ中に、恐らくオンライン上のアプリを不正に使用して、“stuffed animal”で検索し、「はくせい」と出てきた答えを書き写したと推察される。「日本の店員はヒントをうけとろうとしない」という回答もあった。“tip”を検索し、「チップ」ではなく「ヒント」と表示されたものを書き込んだようだ。(A2)

例 17: 日本語をあたかも死語として学習する。(A2)

例 18: クラスの 3 割の学生から漢字メニューが読めなかった、宅配の不在配達の話ができないなどの問題の報告があった。(A3)

ぬいぐるみの絵で示された“stuffed animal”を「剥製」と訳したり、店員が受け取る“tip”を「ヒント」と訳したりする誤りは、それらの語が使われる文脈の中で記憶されていないことの証左に他ならない(例 16)。それに加えて、学習者がオンラインでテストを受ける状況であれば、教師 A が推測する通り、不正に翻訳ツールを利用して複数の訳語の中から一つを選ぶことも安易にできただろう。単語を意味ある文脈の中で理解、記憶するのではなく、単に逐語的に訳すだけの行動は「死語」を学習しているに等しいと教師は危惧する(例 17)。もし、この学習者が日本のレストランでチップを払うという行為を実際に日本語で聞いた、あるいは表現した経験があるのなら、“tip”を「ヒント」ではなく「チップ」という音とともに想起する可能性は高まったのではないかと想像する。さらに、日本では通常チップを払わなくてもよいという社会文化的規範を知っていれば、その語が使われる場面と意味との結びつきが強化され、記憶の定着につながったのではないかと思われる。

机上でのオンライン学習は、社会文化的文脈の中で実際に日本語を使用する場面と隔絶した状況に学習者を置くだけではなく(例 18)、学習に対する意識や態度によっては、誤った言語知識が個人の認知内に止まってしまう可能性も含んでいるといえそうだ。

5) 「教室内インターアクション」

ここでは、授業に参加する他者、つまり教師や他の学習者との直接的な接触の有無が学習者の学びに関わる事例を挙げる。個別のオンライン空間から教室という物理的空間に戻った学習者のインターアクションが、従来の対面授業時のものとは大きく変化したことを教師は察し、オンラインによる負の影響として否定的に評価する事例が多く挙げられた。

第 2.2 節で述べた通り、従来の研究では、典型的な教室談話は「IRF (I: 開始発話—R: 応答—F: 補足)」の連鎖構造が成り立つとされてきた。ところが、オンライン授業を経た後、再び対面で授業をするようになった教師は、学習者のインターアクションに違和感を覚えるようになる。特に、①教師の働きかけに対する学習者の行動(IRF 構造の R)や、②学習者の発話(IRF 構造の I または R)が、それまでのものとは異なると感じたのである。

①教師の働きかけに対する学習者の行動

例 19: オンライン授業を受けてきた学生は、Q&A の反応が遅く、あいづち的な発話も少な

かった。(D1)

例 20: 教師は対面でも PPT(パワーポイント)で説明することが多くなる。学生がノートをとる時間が短くなる。かといって板書メインにすると、学生はその時間に耐えられない。教師は、PPT と板書を使い分け、学生の板書時間を確保する。(D1)

例 21: 対面で受講している学生とオンラインで受講している学生では、指示の通り方が異なっている。特に習熟度の低い学生に関しては、指示とずれた作業を行ってしまう。

(C5)

例 22: オンラインの学生に指示が伝わらず、求めたタスクからややずれた回答になる。(B1)

②学習者の発話

例 23: オンライン授業を受けてきた学生は、自発的な発話が少なかった。(D1)

例 24: オンラインの学生と教師のやり取りでは机間巡視もできず、やりとりもワンパターンになる。(B1)

対面授業では、教室という空間を共有する他者やその状況に埋め込まれたさまざまな道具(教具、机、椅子など)との相互作用が起こる。ここでは、上述した談話構造も含めてそれらを「教室文化」と呼ぶ。教室文化文脈と切り離されたオンライン学習では、他者からの質問に音声で応答 (R)したり、自ら発言(I)したりする発話の機会が極めて少なかった。従前の対面授業でのインターアクションを期待していた教師は、自然な談話の流れ(I-R-F)が滞ることを逸脱と捉えたのである(例 19, 23, 24)。また、ハイブリッド型授業では、教師の出す指示(I)の理解の度合いが対面参加者とオンライン参加者とで異なり、オンライン参加者には余分な配慮が必要となった(例 21, 22)。

オンライン授業で頻用されるようになった PPT(パワーポイント)を教師が対面授業でも使おうとすると、学習者のノート・テイキングの時間との間にずれが生じるといった問題も発覚した(例 20)。黒板を使っても同様に間合いのずれがあったという事例は、いかに学習者がオンラインで提供された資料を独自のペースで閲覧することに慣れてきたかを物語っている。教師 D は「学習者が対面授業に慣れるに従って、両者のテンポ、タイミングが合ってきた」と報告している。自分以外の他者と同じ空間を共有する学習活動での間の取り方も、教室文化文脈で修得すべきインターアクション能力の一つだったと考えられる。

次は、教師が挙げたすべての事例の中で、唯一、教師がオンライン授業の影響を肯定的に評価したものである。

①教師の働きかけに対する学習者の行動

例 25: 宿題の提出方法。先にオンラインで manaba に提出してもらい、事前に学生の間違いを確認したあとで、教室で直接フィードバックする。オンラインと直接対面でのフィードバックができるため、手厚く指導できる。(D1)

“manaba”は、オンライン授業になってよく使われるようになった LMS(Learning Management System : 学習管理システム)の一つだが、このツールを利用することで、教師 D は授業前に宿題をチェックし、授業時間はそのフィードバックに充てることができたという。つまり、学習者としては、ICT を活用することで学習機会をより多くもてるようになるといった利点を享受できるのである。

次は、オンライン授業による「教師の働きかけに対する学習者の行動」に関する影響を、教師が良否両面で捉えた唯一の事例である。

例 26: 中級レベルの語彙定着のため、口頭のペアでの練習をして発話量を増やしてから指名回答にしたいが、オンラインの学生が取り残される。よって、最初から指名回答にした。学習者はいきなり指名されることを自覚し、正確に答えようと練習問題を集中して読むようになった。発話量自体は減少したが、学修への取り組み方のバリエーションの一つとなった。(B2)

ハイブリッド型授業では、オンライン参加者と対面参加者とのペア練習がうまくいかない場合がある。そこで、教師 B は練習段階を省いて即質問に回答させる方略をとった。これにより、学習者の発話練習量の減少というマイナス面がある一方、即時に正答を得ようとする集中力が促されるプラス面の効果が得られることとなったのである。

6) 「人的ネットワーク」

次の事例は、コロナ禍で人との接触が制限されたため、それまでは授業外でできていた人的ネットワークの構築がオンラインではできなかったという否定的評価の報告である。

例 27: 来日時に、先輩別科生がいないため、これまで学生同士で解決してきたことができなくなっている。生活情報、アルバイト情報、進学関連の情報交換など。教師が現役生に OB を紹介してネットワークを形成しようとしている。(D1)

社会文化的文脈との隔絶によって、ことばの形や音と意味とを結びつけて捉える意識を低下させた事例は、4) 「実際使用場面への橋渡し」の項でも述べたが、実際に人との接触機会が制限された状況において、学習者は日本社会での生活全般に関する多くの情報リソースを収集する機会を失っていたのである。

4.3 オンライン授業による学習への影響 —学習者インタビューの事例—

学習者が来日後に対面授業を経験して感じた問題や気づき、オンライン授業との違いに関して報告した事例は、61 件確認された。以下の表 6 は、これらの報告を教師が留意した表 3 の「学びの諸相」の観点から分類した結果である。

表 6: 学習者からみた学びの諸相 [単位: 件]

学びの諸相	件数
学習活動への参加態度	7
教室内インターアクション	8
学習・修得に対する態度	9
運用練習(会話)	8
実際使用場面への橋渡し	27
人的ネットワーク	2
合計	61

以下では、学習者による気づきの事例を、第 4.2 節の教師の分析と照らし合わせつつ検討を加える。

1) 「学習活動への参加態度」

学習者からの報告で学習活動に関してオンラインの影響を受けたと考えられるもののうち、3 人全員から報告されたのは「翻訳ツールの使用」である。オンライン授業下において未習の語や

表現がわからないといった問題に直面したとき、学習者は、授業の流れに構わず翻訳ツールで調べていた。例えば、ST1 は「授業中にわからないことがあったときには Google で調べていた」という。しかし、対面授業に移行して翻訳ツールの使用が認められない状況に置かれ、「Google ができなくなって難しかった」と問題を感じていたことを報告している。また、ST1 は「ノート・テイキング」についても言及している。ST1 は「オンラインではわからないことがたくさんあったので、先生が話したことをすべてノートに取るようにした」と述べ、教師の説明が理解できなかった箇所をそのまま書き取り、後で調べていたと報告している。このような学習者の行動は、オンラインでは教師の目に入らないため、学習者は授業の進行よりも、自身のやり方で自由に問題を解決することが優先できる環境にあったことがわかる。こうした個別的で自由な学習の仕方が習慣化していたことが、対面授業での学習活動への参加態度の変化として現れていたといえる。

一方、対面授業が進むにつれ、学習者の学習行動が変化する事例もあった。例えば ST2 は授業中に翻訳ツールを使わずに教師に質問するようになったという。その結果、「先生がやさしい日本語で説明してくれたので、だんだんわかるようになった」と、日本語能力の向上を実感している。ST1 も先のノート・テイキングについて、「だんだんノートを取るものが少なくなり、難しい漢字や重要な言葉だけをメモするようになった」と変化したことを話しており、対面授業におけるノート・テイキングの方略を身につけたことがわかる。さらに ST2 は、翻訳ツールについて「全部辞書で日本語にトランスレーションすることはできない。シンハラ語の意味と日本語の意味違うからそんなにできない」とし、翻訳ツールの使用は漢字や語彙の検索にとどめ、作文などの文章作成は自分の力で行うようになったという。このように、対面授業の経験が蓄積されることで、学習者はそこで適切な学習活動への参加の仕方を身につけ、さらにデジタル・ツール使用の有効性についても認識できるようになったことがわかる。

2) 「学習・修得に対する態度」

学習者は来日直後、自身の日本語能力の低さを実感し、対面授業でも多くの困難に直面した。例えば、ST1 はオンライン授業で扱われた初級の文法項目が理解できていなかったという。そのため、日本で中級クラスに入っても新しいことがわからなかったことを報告している。また、「先生の話をとくさん聞くのが難しかった」ことも報告しており、直接法による教師の説明を理解するのが困難であったと推測される。ほかに、「漢字の読み方はわかるが、意味が難しい」(ST1)、「わからない語彙は、辞書で中国語の意味を知ることができるが、使い方は中国語と違う」(ST3)といったコメントもあり、学習者が学習項目を十分に理解、運用していなかったことがわかる。こうした背景には、学習者が、オンラインではデジタル・ツール以外に利用できる学習ツールや学習方略を持ち合わせておらず、学習項目の不理解に直面してもそれを解決することができない環境にあったことが考えられる。

一方、ST2 からはこうした報告はなく、「Zoom で文法もたくさん習ったので、来日後に日本語を話すことができた」と自身の日本語能力に自信をみせている。これは、ST2 のオンライン授業時の学習方法が影響していると考えられる。ST2 はオンライン授業を受講している間、わからないことは自分で調べるだけでなく、現地の高校時代の日本語教師に質問したり、日本に留学している友人に質問したりするなど、さまざまなストラテジーを用いて解決していた。こうした方略をとって学習した結果、ST2 は授業で導入された学習項目を修得した状態で来日することができ

たのだと推察される。このことは、オンライン授業下でも、授業以外の人的ネットワークや学習リソースへのアクセスが可能な環境で学習した場合には、学習者は学習項目を理解し、運用できる状態で対面授業に臨むことができる可能性を示している。

3) 「運用練習(会話)」

日本語の運用に関して、ST1は「オンライン授業の時はフィリピンにいたので、日本語を使うのは授業の時だけだった。日本語が練習することができなかった」と話しており、教師に留意されていた通り、オンライン授業においては話す練習が十分ではなかったことが窺える。一方、ST2とST3は、オンライン時にも授業時間外に日本人学生と日本語を話す練習が得られたことを報告している²⁾。ST2は、「オンライン授業で一番良かったのは、Zoomで日本の大学生と話す練習ができたこと」だとし、来日後にいざ日本語で話そうとしたとき、緊張したが話すことができたと話している。また、ST3も「日本の学生との会話の練習は重要だと思う。会話の練習をしたので、初めて日本人と話すときそんなに緊張しなかった」と、アドバイザーの日本人学生との会話練習によって対面でも抵抗なく日本語を話すことができたことを報告した。

以上の事例から、オンライン授業では日本語の練習機会が確保しにくい環境にあっても、授業外で運用練習をする機会を作ることは可能であり、来日後の日本語使用や日本語学習に有効に働くことがわかる。

4) 「実際使用場面への橋渡し」

学習者がオンライン授業から来日後の対面授業に移行して初めて気づいたこととして最も多かったのが、社会言語能力、社会文化能力に関わるものであった。

社会言語能力に関わるものとしては、「アルバイトの店長にもっと敬語を勉強した方がいいと言われた」(ST3)、「若者言葉が難しい」(ST1)、「先生に対して『うん、うん』と返事することは失礼だと友だちに指摘された」(ST3)、「提出物が遅れる時、先生にその理由を詳しく話したら、言い訳は必要ないと言われた」(ST3)など、日本語のスタイルや発話行為に関する問題が報告された。また、「アルバイトで外国人客と話すとき、英語と日本語と中国語を使い分けるのが難しく焦ってしまい、うまく話せなかった」(ST3)と、コード・スイッチングの問題を報告した事例もある。さらに、ST2は、「日本に来て初めて、日本人のお辞儀と相づちに気づいた」と、日本語の会話の特徴を初めて認識したことを報告している。

社会文化能力に関わるものとしては、ST2は、実際に登校するようになって「教室の大きさがわかった」、「授業で書いた年賀状がクラスメイトから本当に届いた」、「写真で見ただけだった日本の生活が実際に見られるようになった」など、オンライン授業での学習活動が現実になったことを報告している。また、日本の生活においてもST2は「バスの乗り方がスリランカと違ってびっくりした」、「日本の季節を初めて経験した」と話しており、来日して初めて経験したことを強く意識している。

このように、社会言語能力、社会文化能力の修得は、社会的文脈の中で実際使用場面に参加して初めてなされるもので、オンラインでは学習項目を実際に使用される場面と結びつけて学ぶことは困難であったといえる。

5) 「教室内インターアクション」

母語での日本語学習を開始した学習者にとって、来日後の日本語での教室談話への参加は初めての経験となる。そのため、来日当初の学習者は教室での日本語インターアクションに関する知識がなく、戸惑う事例がみられた。例えば、ST1は教師に質問をすることに関して「恥ずかしい感じがあったので、できなかった」と話していた。一方、教室でのインターアクションを経験して気づいた対面授業の良さについても報告された。ST2は「教室で先生と一緒に勉強するのがとてもいい」とし、具体的に「先生にわからないことも、勉強以外の問題も全部聞くことができる」こと、「授業と授業の間の休み時間に雑談ができる」ことを挙げている。また、ST1は教室で一緒に学ぶ他の学習者とのインターアクションについて、「授業中に指名されて漢字の読み方がわからないとき、隣のクラスメイトが教えてくれた」「難しい宿題をみんなで教え合ってた」と話しており、学習者同士の助け合いが行われるようになったことがわかる。さらに、ST2は、自分以外の学習者が教師に質問することに対して、「他の学生の質問と先生の答えを聞くと、自分も授業がよくわかるようになる」ことに気づき、教師と自分以外の学習者とのやりとりを通して学びの存在を認識している。

こうした教室内インターアクションは、先の社会的文脈への参加と同様、教室文化文脈に参加して初めて修得されるもので、オンライン授業ではその機会が得られなかったことがわかる。

6) 「人的ネットワーク」

コロナ禍以前の学習者の場合、初来日の際にはすでに留学している同国人の先輩や友人とのネットワークが形成されており、来日後の生活のサポートも受けられる環境がある程度整っていた。しかし、コロナ禍の最中に現地でオンライン授業を受け始めた学習者にはそうした機会が得られず、来日時の人的ネットワークは限りなく少なかった。しかし、学習者の中には、オンライン授業で話したことのある教師や日本人学生とのネットワークを意識した者もいた。ST2は「Zoomで先生やアドバイザーの学生といつも話していて、知らない人ではなかったので、対面でもよく話せた」と言う。このことは、オンライン授業におけるネットワークが、来日後のネットワークの構築につながる可能性があることを示している。

5. まとめと考察

本稿では、コロナ禍で実施されたオンライン授業が、大学機関での日本語教育において、学習者の学びにどのような影響を与えたのかについて、教師と学習者の視点から検討した。その結果、オンライン授業は教師と学習者の両者にさまざまな側面で影響を及ぼしたことが明らかになった。教師はオンライン授業の影響をほとんど否定的に捉えたこと、学習者はインターアクション能力の修得には、オンライン授業では限界があることに気づいたことが特徴としてみられた。

まず、教師が気づいたのは、オンライン授業を経験した学習者の学習に臨む態度が変化し、ICTに依拠した独特の学びが習慣化していたことである。オンラインでの学習が時間の効率性や場所の自由度を高め、個人の好みのペースで学べるという利点を進展させる一方で、大量の課題をこなすことが主目的となり、本来身につけるべき力と、ことばの学びに必要なプロセスに対する学習者の意識が乖離してしまった可能性が示唆された。オンラインでは一つ一つの学習活動にかかる時間は個人次第で、翻訳ツールなどを用いながら時間と労力の効率化を図っていた学習者が少なからずいたものと推察される。また、個別化された学びの習慣は対面の集団授業での集

中力や学習活動への動機の低下につながる影響も及ぼしていたようだ。

次に、オンライン授業の影響として、基本的な文法、文字、語彙、発話、文章による自己表現などを十分に修得できていないといった重大な問題が、教師と学習者の両者から指摘された。オンライン環境では、言語技能の運用練習の機会やそれらを実際に使用する場面の確保が制約されていたため、教師だけではなく学習者自身も学習の進捗や理解度を把握しにくく、学びの質が低下していたのかもしれない。日本国内の大学機関での学術生活や卒業後の就職のための高度な日本語を身につけるべき学習者にとって、基本的な言語体系の知識が定着していない状況は、その後の学びにも波及しかねない問題だと考えられる。

この問題の原因の一つとして、学習者の ICT の使い方にあることが教師によって指摘された。翻訳ツールや音声ファイルなどへの過剰な依存は、ことばの意味を吟味し、社会文化文脈と結びつけながら使おうとする学習者の意識を低下させる可能性がある。情報を意味のある知識として蓄積するための解釈力と選択力を持ち合わせていないと、ICT を安易に使うだけになってしまうのではないか。例えば、単語を調べるために利用するにも、単なる情報の転換に留まり、それを文脈の中で意味のあることばとして認識し、記憶するといった認知操作が失われることにもなり得るだろう。試験で正答を書き写すための道具として ICT を悪用すれば、社会倫理的な違反も犯しかねないのだ。

これに対して、教師による ICT 利用の仕方次第では、授業前後の学習機会を増加させることができた。予習と授業内での手厚い指導による学びの反復は、学習者の認知内に情報を定着させる手立てとなりそうだ。ことばの運用力は初級レベルから積み上げてきた基礎力に支えられる。ICT に使われる人間ではなく、自らがその有効性を十分に認識して利用する主体となるためには、継続的なフィードバックと振り返りを通じた確かな基礎力が必要なのではないだろうか。

オンライン授業の影響として、学習者と教師の双方が挙げたもう一つの重大な問題は、インターアクションの難しさである。オンライン授業では PC 画面上に顔を出さず参加することが多かったため、再開された対面授業では、発話の内容、タイミング、頻度などが異常で、自然な対話として成立しないインターアクションがみられた。発話の交換がうまく運ばないだけでなく、教師の板書と学習者のノート・テイキングの間合いのずれ、他者との議論を通して思考や洞察を深めることの意義を感じない態度も問題視された。オンライン環境は学習者を教室文化、社会文化文脈から隔絶し、言語の四技能の中でも特に、話す、書くの産出技能の使用機会を減少させ、また、非言語による他者との相互行為を減少させる。そのため、言語能力のみならず社会言語能力や社会文化能力の修得に限界が生じ、負の影響を及ぼしたのではないかと考えられる。

しかしながら、日本の社会文化文脈から切り離された海外でのオンライン授業下でありつつも、授業以外での人的ネットワークや学習リソースへのアクセスを積極的に求めた学習者の例もあった。その学習者は、自主的な運用練習を通して学習項目を理解し、それが来日後の日本語使用や日本語学習に有効に機能したと認識した。これにより、オンライン環境にあったとしても画面上で学んだことを自身で検証するような学習方略を駆使すれば、個人の認知内に取り込む知識情報の獲得だけでなく、来日後のインターアクション能力の修得にもつながることが示唆された。

以上、本研究では、オンライン授業が日本語の学びに好ましくない影響を及ぼしたことを明らかにした。しかし、ICT の進化が加速する中、これからは日本語教育においても ICT の活用が求められていくだろう。インタラクティブな学習手段を提供し、効果的かつ魅力的な日本語学習環

境を構築するためには、まずはその前提として、個別なオンライン空間では触れられない教室文化的、社会文化的文脈の中に多様な他者やものが存在し、現実が成り立っていることを、教師と学習者の両者が認識することが重要である。日本語学習において基礎的な知識体系の修得が不可欠であることは言うまでもないが、同時に人間同士のコミュニケーションに伴う汎用的な能力の涵養も必要となるためである。よって、ICTを組み入れた授業を考案する際には、学習者がその技術をどう活用したら、効率的に得られた情報や知識を他者や社会とつなげられるかを考慮し、ことばを通して新たな価値を創造するような学びの環境を構築すべきだと考える。

6. おわりに

奇しくも対面授業が再開した時期と等しく、生成系 AI の ChatGPT が公開された。ICT 活用によって時間や生産効率性を追求する機運が高まる今、本研究によって、オンライン授業が日本語の学びに及ぼす影響について、教師と学習者の視点から振り返りができたことには意義がある。しかしながら、本稿で収集したデータは限られた人数の教師および学習者自身の回想によるもので、オンライン授業時の学びの実態や学習の効果を客観的に分析したわけではない。ことばの学びの効果には多様な要因が関わると推測される。今後は、ICT を用いた学習の効果についても、日本語授業の性質、言語技能、学習者の特性と志向などを区別した上で、より多くのデータを収集し、精緻に検証することが課題である。

謝辞

本稿は執筆者らが、豪州日本研究学会研究大会/国際繫生語大会における発表「オンライン授業の日本語学習への影響－教師から見た学習者の言語能力・社会言語能力・社会文化能力への影響」(2023年9月3日)に加筆修正を行ったものです。研究に協力してくださった竹内明弘先生(国際大学)、インタビューに協力してくださった留学生、言語管理研究会代表の村岡英裕先生(千葉大学)を始め、貴重なコメントをくださった方々に、心よりお礼申し上げます。

注

- 1) 学習者は「単独で受講するために授業に集中できる」ことをオンラインのメリットとする一方で、後述の通り、「授業への集中のしにくさ」とデメリットとしても挙げている。オンラインで集中力が持続できると思うか否かは、単独での学習を好むか、あるいは集団内での学習管理を好むかなど、個人による特性や志向の違いが表れているものと推察される。
- 2) 学習者らの所属機関では、学部生アドバイザー制度があり、オンラインの間も授業外に毎日 30 分ほど日本の大学生と日本語で話す時間が設けられていた。そこで学習者らは、教科書の音読練習をしたり、インタビューの宿題をしたり、自由に会話をしたりしていた。

参考文献

- Bailenson, J. N. (2021). Nonverbal Overload: A Theoretical Argument for the Causes of Zoom Fatigue. *Technology, Mind, and Behavior*, Vol.2(1) (<https://doi.org/10.1037/tmb0000030>) (2023年11月2日)

- Coulthard, R. M. (1985). *An introduction to discourse analysis*. 2nd edition. London: Longman (吉村昭市, 貫井孝典, 鎌田修訳(1999). 談話分析を学ぶ人のために 世界思想社)
- Durbidge L and G. McClelland (2022). Japanese Language Learning and Teaching During COVID-19: Challenges and Opportunities. *Japanese Studies* 43(1):1-14.
(DOI:10.1080/10371397.2022.2072821) (2023年9月28日)
- 藤本かおる (2022). コロナ禍における日本語教師と授業のオンライン化 グローバルスタディーズ Vol.6 pp.129-149 武蔵野大学グローバルスタディーズ研究所
- 服部辰広・松田康宏・伊藤譲・久保山和彦 (2022). 対面授業と比較した遠隔授業の学習効果に関する研究—保健医療学部整復医療学科学生に対するアンケート調査より—日本体育大学紀要 Vol.51 pp.1001-1009 日本体育大学
- 石川さと子・井上賀絵・登美齊俊 (2021). 新型コロナウイルス禍における遠隔授業への対応と対面授業実施に向けた取り組み—アンケート結果を交えた振り返り—薬学教育 Vol.5 pp.1-7 日本薬学教育学会
- 石崎俊子 (2021). 中級のオンライン日本語授業の受講者の満足度に影響を及ぼす諸要因—担当教師のインタビューを通して—名古屋大学日本語・日本文化論集 Vol.28 pp.39-61 名古屋大学国際言語センター
- 今千春・山口文 (2022). 遠隔授業下における留学生の学習環境—中級学習者による日本語学習の管理の分析—明海大学別科 30周年記念論集 pp. 63-80 明海大学別科日本語研修課程
- 間渕泰尚・中植正剛・酒井純 (2021). 新型コロナウイルス禍で見直す大学の授業の在り方—オンライン授業に関する教員アンケート結果から—国際教育研究センター紀要 Vol.6 pp.19-28 神戸親和女子大学国際教育研究センター
- 水野庄吾 (2021). ポストコロナ時代のロシア語教育—外国語専門課程学生が求める講義とは: 京都外国語大学ロシア語学科を例に—ユーラシアへのまなざし Vol.1 pp. 25-35 京都外国語大学外国語学部ロシア語学科
- 睦宗均・吉田諭史・照井雅子・三木浩平 (2023). コロナ禍でのオンライン授業に対する学生の認識について—理工学部における語学授業を中心に—教養・外国語教育センター紀要 外国語編 Vol.14No.1 pp. 69-90. 近畿大学全学共通教育機構教養・外国語教育センター
- 文部科学省高等教育局高等教育企画課 (2022). 令和4年度の大学等における学修者本位の授業の実施と新型コロナウイルス感染症への対策の徹底等に係る留意事項について(周知) https://www.usp.ac.jp/user/filer_public/92/4c/924ceb3e-c588-4fdc-b996-833820489379/20220322_monbukagakusyou_zimurenraku.pdf (2023年11月2日閲覧)
- 村岡英裕 (2002). 質問調査—インタビューとアンケート—言語研究の方法 言語学・日本語学・日本語教育学に携わる人のために ネウストプニー, J.V.・宮崎里司(共編) pp.125-142 東京: くろしお出版
- Neustupný, J.V. (1994). Problems of English contact discourse and language planning. In Kandiah, Thiru, & Kwan-Terry, J. (eds.), *English and language planning: a Southeast Asian contribution*. pp.50-69. Singapore: Academic Press.
- ネウストプニー, J. V. (1995a). 日本語教育と言語管理 阪大日本語研究 Vol.7 pp.67-82 大阪大学
- ネウストプニー, J. V. (1995b). 新しい日本語教育のために 大修館書店
- 仁科 浩美・薄井 宏美・鈴木 寛子・高橋 未有・古澤 弘美 (2019). TV 会議システムを用いた日

- 本語授業の可能性－授業に対する受講生と教師の意識－山形大学紀要(教育科学) Vol.17 No.2 pp.71-89
- 岡田佳子 (2021). 学生からみたオンライン授業のメリットとデメリット－オンライン環境下のアクティブラーニングに焦点を当てて－長崎大学教育開発推進機構紀要 Vol.11 pp.25-41 長崎大学教育開発推進機構
- 大場美和子・横須賀柳子・中山由佳・今千春・竹内明弘 (2023). 日本語教育のオンライン授業における問題とその調整の分析－教師と学生の IRF 連鎖構造の観点から－千葉大学大学院プロジェクト報告書 No.379 pp.1-16 千葉大学大学院人文公共学府
- 正路真一 (2022). コロナ禍での授業形態にかかる学生の意見調査: ハイブリッド授業, オンデマンド授業, リアルタイムでのオンライン授業 三重大学国際交流センター紀要 Vol.17 pp.41-53 三重大学国際交流センター
- Sinclair, J. M. and Coulthard, R.M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- 田中希穂 (2021). 大学におけるオンライン授業の実践と課題 同志社大学教職課程年報 Vol.10 pp.48-62 同志社大学教職課程年報編集委員会
- 東洋大学現代社会総合研究所 (2020). コロナ禍対応のオンライン講義に関する学生意識調査 (2020 年度) 東洋大学現代社会総合研究所 ICT 教育研究プロジェクト (<https://sites.google.com/toyo.jp/gensha/project/ict> 教育研究プロジェクト)(2023 年 10 月 30 日)
- 鳥越ゆい子・小湊真衣・望月崇博・青木直樹 (2021). 現代学生のコロナ禍における非対面授業への意識－対面授業と非対面授業それぞれのよさ－帝京科学大学紀要 Vol.17 pp.145-151 帝京科学大学
- 横須賀柳子 (2022). ゼミ受講生による授業形態の違いに関する意識行動－対面およびオンライン授業でのコミュニケーションを比較して－國士館大學教養論集 Vol.85 pp.43-63 國士館大學教養学会