



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	同期型オンライン授業を用いた協働学習で学生は何を学んだか : 学生からの振り返りを中心に
Author(s)	佐藤, 淳子
Citation	日本語・国際教育研究紀要, 24, 61-83
Issue Date	2021-03
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/80917
Type	departmental bulletin paper
File Information	24_4.pdf



報告 3

同期型オンライン授業を用いた協働学習で学生は何を学んだか

— 学生からの振り返りを中心に —

佐 藤 淳 子

要 旨

本稿は2020年第一学期に開講された一般日本語コース「中級やりとり（基礎）3B」での授業実践をもとに、同期型オンライン授業のなかでどのように学生たちが協働的な学びを経験したのか概観し、得られた知見を今後の授業改善へ繋げることを目的としたものである。

当該授業を館岡（2013）の定義に照らして協働学習の一つの形態であるピア・ラーニングと捉えると、活動が個人の学びにつながっているかどうかを見るには、「内省」を検証することが肝要であると考ええる。この観点から、授業期間中に継続的に実施していた振り返りコメントへの記入内容を見ていくと、学生たちは同期型オンライン授業でも、語彙や統語など言語形式に関わる内省や、状況に応じた言葉遣いなどに関わる内省などを行えていることが明らかになり、授業が学びにつながっていることがうかがえた。また、授業期間後に実施した授業アンケートからも、概ね、学生たちは対面授業と同じような学習体験をしたことがうかがえた。しかし、協働でアウトプットをしていく（ペアやグループでメールを書く、イベント準備など与えられた状況の中で会話の流れを考えるなど）際に使用するプラットフォームの問題や、グループ活動の際の人数の問題など、対面授業とは違う問題点も浮かび上がり、今後の改善が必要であることが明らかになった。

【キーワード】 同期型オンライン授業、やりとり、協働学習、ピア・ラーニング、内省

1. はじめに

周知の通り、2020年度は世界的な新型コロナウイルスの感染拡大を受け、対面¹⁾での授業実施が困難な状況となった。春先の時点で授業形態の選択肢が「オンライン」のみとなったため²⁾、開講前にまず選択すべきこと

は主に、①コンテンツ（従来対面授業で行なってきた内容を踏襲するか）、②オンラインの形態（非同期型か同期型か）、③プラットフォーム（どの学習管理システムやオンライン会議システムを使用するか）という3点であった。

結論からいえば、当該授業では、①に関しては可能な限り従来通りのコンテンツで行うこととした。そして、②に関しては「学期当初は非同期型で途中から同期型」、③に関しては「Google Classroom³⁾（それに紐づくGoogle系のクラウドサービスを含む）とZoom⁴⁾」を選択した。次項では、まずコース全体の中での「中級やりとり（基礎）3B」という授業の位置づけを整理し、オンラインでも同様のコンテンツを志向することとした背景を説明する。続く第3項では、オンラインの形態やプラットフォームの選択の背景に触れる。

2. 「中級やりとり（基礎）」の位置づけ

2016年に公開された「北海道大学日本語スタンダードズ」では、従来の「読む」「聞く」「書く」「話す」「漢字語彙」「文法」の6科目の構成を見直し、「やりとり」「理解」「表現」の3つのモードに再編した（小河原 2016）。このうち、「やりとり」は「双方向のコミュニケーション」能力に紐づくものである。このスタンダードズ作成の理念や背景についての詳細は小河原（2016）を参照されたい。

このコース再編時に開講された「やりとり」モードの科目はレベルやトピック別に表1の通りであり（鄭 2016 a）、2020年度時点でも同様の科目が開講されている。

上級クラスで開講されている3科目に関しては、扱う内容は異なるが、

表1 「やりとり」科目

上級	トピック別	上級やりとり（ロール・プレイ） 上級やりとり（ディベート） 上級やりとり（インタビュー・プロジェクト）	
中級	レベル3	中級やりとり（基礎）3	中級やりとり（運用）3
	レベル2	中級やりとり（基礎）2	中級やりとり（運用）2
	レベル1	中級やりとり（基礎）1	中級やりとり（運用）1

科目間にレベル差は設けられていない。一方、中級は3つのレベルに分かれており、それぞれのレベルごとに基礎と運用の2科目が開講されている。例えば、中級の中で最も上のレベル3の学生に向けては、「中級やりとり（基

礎) 3」と「中級やりとり(運用) 3」が開講されている。また、2020年度時点で、レベル1～3までの「中級やりとり(基礎)」はそれぞれ曜日違いで2クラス開講されている。例えば、「中級やりとり(基礎) 3」には、月・水開講の「中級やりとり(基礎) 3 A」と、火・木開講の「中級やりとり(基礎) 3 B」があり、末尾がAのクラスとBのクラスはシラバスを共有している。

鄭(2016 a)によれば、このカリキュラムの導入にあたっては先に述べた3つのモード間、レベル間、科目間(基礎と運用)での連携を重視しており、コース再編後も担当教師間での情報共有や意見交換、シラバスの見直しなどが行われてきた。筆者は、本稿で取り上げる「中級やりとり(基礎) 3 B」を本学(2020年度第1学期)から担当し始めたが、開始前の時点で、先達が積み上げた授業進行のノウハウや活用させていただけるハンドアウトが揃っている状態であった。

本稿の主眼は「オンライン授業における協働的学び」の1つのケースを記述し考察することである。必然、その考察にはこれまで行われてきた「対面授業」との比較が射程に入る。上述の通り、筆者自身はこの科目を担当するのがはじめてであり、「対面での学び」と「オンラインでの学び」を比較するに足る、個人としての蓄積はない。しかし、スタンダード作成後の「やりとり」モードの授業実践の積み重ね(鄭 2016 b、今泉 2016など)があり、今後再び対面型もしくは対面・オンラインのブレンド型授業を行う可能性があることを鑑みると、「対面」と「オンライン」の比較の際の変数を極力抑えるためにも、授業のコンテンツは踏襲する方が有益であると考えた。

以上のように、①積み上げられてきたノウハウがあり他のレベルや科目間の連携が図られていること、②授業形態の違いからくる学び経験の違いに焦点を当てて考察したいということから、授業のコンテンツは2020年度開始前に整っていたものを使用させていただき、極力、「対面で行なっていたことをオンラインで」を目指すこととした。

3. オンラインの形態とプラットフォームの選択

本項では、当該授業が選択したオンラインの形態とプラットフォームについて、その選択の背景を述べる。

オンラインの形態の分類には、遠隔か集合か、または双方向か一方方向か

という観点から整理したもの（齊藤・金 2009）や、同期型か非同期型かで整理したもの（野嶋・鈴木・吉田 2006）などがある。本稿では野嶋らの定義を援用し、非同期型を「インターネットにより教材（動画やPDF資料などを含む）を配信する形態の授業」とし、同期型を「講師が行う授業をオンライン会議システムなどを使ってリアルタイムで配信する授業」とする。

教師－学生間の双方向性に関しては、非同期型でもある程度は担保できるが、コミュニケーションが共時的でないため、どうしても文字を媒介としたやりとりが中心となってしまう。「やりとり」の授業では、双方向コミュニケーション能力を伸ばすことを志向しており、シラバスの中には「書く」という文字コミュニケーションに関わるコンテンツと、「話す・聞く」の口頭コミュニケーションに関わるコンテンツがおおよそ半分ずつ含まれていることから、オンライン授業の形態としては、学期当初から同期型で行うことが理想的であった。しかし開講前の時点で、履修希望学生側の環境（ネット速度、PCやタブレットなどの機器の有無）が把握できなかったことから、公平性を保つため、全31回⁵⁾の授業のうち、最初の6回は非同期型とし、授業開始の時間に合わせて授業動画や資料、課題を公開した。なお、出欠については、所定の課題を授業時間内に提出したかどうかで判断した。4、5回目の授業時に配信動画の中で7回目以降の授業はZoomで行うことを告知し、環境上の問題がある場合は教師に連絡するように伝えた。この4、5回目の授業は全員出席しており動画内容を確認したと思われること、学生から問題点の指摘がなかったことから、7回目以降すべての授業はZoomを活用した同期型で行った。

授業開始前に行なったアンケートでは、「今までに（日本語科目に限らず）教室ではなくオンラインで勉強した経験がありますか」という問いに対して、10/16人が「ない」と回答していた。また、これを日本語の勉強に限ってみると、14/16人がオンラインでの経験が「ない」と回答しており、概して、オンライン授業に慣れ親しんだクラスとは言えない状況であった。しかし、新学期がはじまって数週間経ったタイミングで同期型への移行を行なったことで、結果的にはすべての学生が他科目で同期型授業を体験してから参加する状況となり、(wi-fiの脆弱性に起因する問題は時折発生したが)テクニカルな問題は発生しなかった。

次に、当該授業で使用したプラットフォームについて述べる。オンライ

ン授業への本格移行が進む以前から、授業で用いる資料の配布や課題・成績管理などには I C T が活用されるようになってきており、教師－学生間、あるいは教師－教師間、学生－学生間でのコミュニケーションのプラットフォームとして機能する、さまざまな学習支援システム（Learning Management System、以下 L M S）が公開されてきた。L M S には Moodle⁶⁾、Manaba⁷⁾、Google Classroom などがある。北海道大学には E L M S という教職員や学生が利用できる教育情報システムがあるが、そのコンテンツの一部に Moodle が組み込まれている。まずこれが当該授業のプラットフォームの選択肢の一つであった。また、北海道大学では、E L M S とは独立した外部のクラウドサービスである G Suite for Education⁸⁾の利用も可能になっている。大半の教職員や学生は、大学から付与された I D とパスワードを使用して G Suite for Education のサービスを利用できる状態にある。このサービスは先述した L M S の一つである Google Classroom を含んでいることから、これが二つ目の選択肢となった。

このうち、後者の Google Classroom については筆者が個人的に他教育機関で使用した経験があり、その機能のある程度把握していた。さらに、詳細は本稿では割愛するが、2020年度は一般日本語コースの科目を履修する学生が基本的には全員 G Suite for Education 使用に必要な I D とパスワードが付与されることになったこと、コース全体として Google Classroom の活用が緩やかにではあるが推奨されたことを受け、当該授業を含む筆者の担当科目では全て、Google Classroom を使用することとした。

同期型授業の際に使用するオンライン会議システムについては、Zoom や Microsoft Teams⁹⁾、Google Meet¹⁰⁾ などがある。筆者は Zoom と Microsoft Teams については既に日常的に使用していた。どちらも利用時間や記録機能などの制約なく利用するには、基本的には有料のアカウント登録が必要であるが、Zoom は授業開始前の時点で、期間限定ではあるものの、無料アカウント所有者に対しても時間制限などを解除していたため、こちらを使用することとした。

4. 授業の概要

当該授業のスケジュール概要（抜粋）を表 2 に記す。この科目は 1 つのトピックにつき 2 回の授業を費やすように設計されており、前述のようにメールを書くような「書く」スキルの伸長を主目的としたトピックと、電

話や対面でのやりとりのような「話す・聞く」スキルの伸長を主目的としたトピックがおおよそ半分ずつ組み込まれている。

次に、各トピックの授業の流れを説明する。先述の通り、学期当初は代

表2 2020年度春・夏タームの「中級やりとり（基礎）3B」概要

実施日	トピック	主な伝達スキル	授業形態
5/12	授業の進め方の説明	—	動画配信+タスク提出
5/14	「欠席の連絡」①	書く	動画配信+タスク提出
5/19	「欠席の連絡」②		動画配信+タスク提出
5/21	「謝る/代案を示す」①	話す・聞く	動画配信+タスク提出
5/26	「謝る/代案を示す」②		動画配信+タスク提出
5/28	「推薦状の依頼」①	書く	動画配信+タスク提出
6/2	「推薦状の依頼」②		Zoom+タスク提出
6/4	「雑談をする」①	話す・聞く	Zoom+タスク提出
6/9	「雑談をする」②		Zoom+タスク提出
6/11	「問い合わせをする」①	書く	Zoom+タスク提出
6/16	「問い合わせをする」②		Zoom+タスク提出
6/18	「はじめての相手と話す」①	話す・聞く	Zoom+タスク提出
6/23	「はじめての相手と話す」②		Zoom+タスク提出
6/25	前半の授業の復習	—	Zoom
6/30	中間試験	書く・話す・聞く	Zoom+試験提出

替的措置として動画配信とタスク提出（とそれに対するフィードバック）を組み合わせた授業を行っていた。その試行錯誤の実践から得られる示唆も有意義ではあるが、本稿では紙幅の都合から同期型オンラインで行なった授業を検証の対象とし、その流れを図1に記す。トピックにより、また注力するスキル（書くか、話す・聞くか）により、多少の違いはあるが、基本的な流れは共通であり、従来の対面授業とほぼ同じ進行となっている。Zoomのブレイクアウトセッションや、複数人が一つのシートに書き込みができるGoogleスプレッドシートを利用し、鄭（2016b）がこの授業の主軸であるとした「学習者主体の協働学習」、具体的にいえば「グループによるタスク遂行」と「学生間のピア・コメント」を行った。

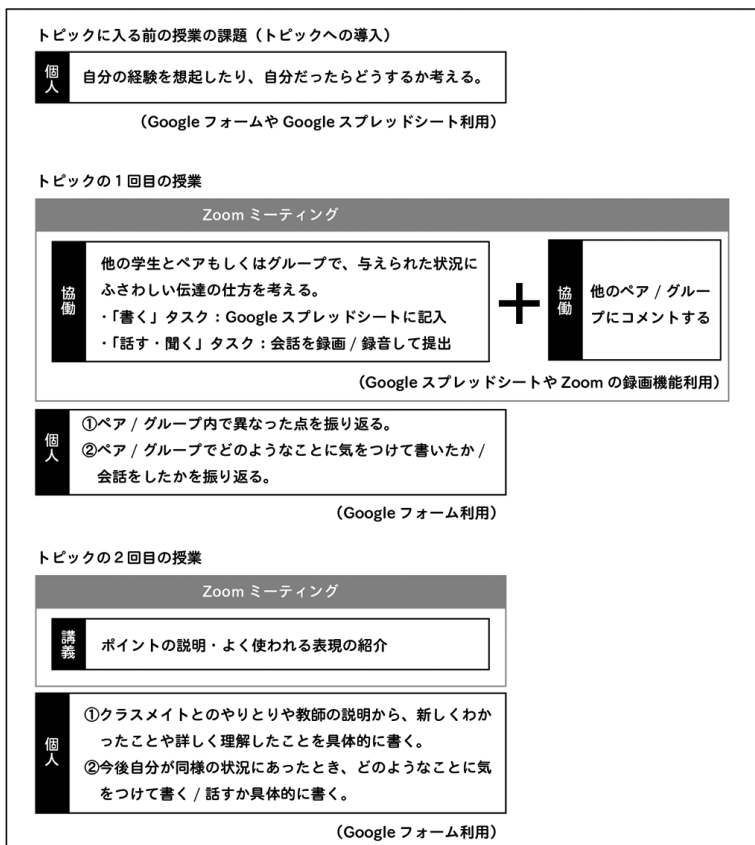


図1 「Zoom+タスク提出」型の授業の流れ

5. 協働学習の定義とモデル（内省）

ここで、この授業で主軸とされている「協働学習」とは何かということについて、いくつかの先行研究を参考にしながら整理してみたい。「きょうどう学習」は「協働」「共同」「協同」など、さまざまなかたちで表記され得るもので、このほかにも類似する概念として「協調学習」「cooperative learning」「collaborative learning」などの語も散見される。これらの概念の比較や整理、類型化を試みた研究もあるが（関野・安永 2005、坂本 2008 など）、一方で、杉江（2011）や、Barkleyら（2005）のように、これらの言葉の定義やそれが包括する概念が研究分野や研究者ごとに異なり、一致

を見ていないと主張するものも多い。本稿では、これらの用語を類型化することは主眼ではないため、より広義的で一般的な定義であるDillenbourg (1999) の定義を借用し、collaborative learningを「2人以上の人間がともに何かを学ぶ、もしくは学ぼうと試みること」と捉える。また、collaborationの語源が「co (ともに)」「laborara (働く)」というラテン語であることから、日本語表記としては「協働」を用いることとする。

協働学習は、個人主義や競争主義へのアンチテーゼとして、米国をはじめとする西洋で研究、体系化がはじまったものである。90年代以降、日本語教育の分野でも読解や作文の授業を中心に協働学習の実践や研究が広く行われている。その中で、早くから実践と研究を重ねていた館岡 (2000、2001、2003、2005、2007、2013など) は、協働学習のうち、「教室で」「クラスメイトとともに」学ぶ経験を「ピア・ラーニング」と定義し、ピア・ラーニングが提供する学びのモデルを図2のように描いた。

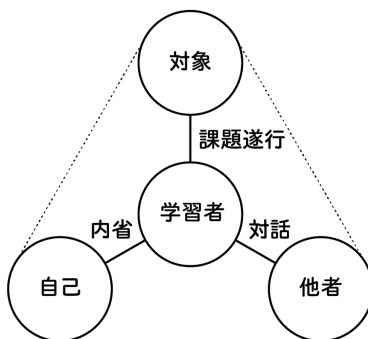


図2 ピア・ラーニングが提供する学び (館岡 2013)

なお、館岡が定義づけをした時点ではオンライン上の「教室」は想定されておらず、この定義の「教室」が包括する範疇にオンライン上の「教室」を含めてよいかどうかには慎重な姿勢が必要である。しかし、同期型オンライン授業でも「他者との対話 (Zoomを活用)」、「対話と同時に進行する課題遂行 (Google スプレッドシートなどを活用)」は共時的に発生していることから、今回の「中級やりとり (基礎) 3 B」で取り入れた協働学習も、館岡の定義するピア・ラーニングの範疇に含まれると解釈した。

図2で示したモデルによれば、学びの主体である学習者は他者 (クラスメイト) と対話を行いながらともに、学ぶ対象に関わる課題を遂行する (与えられたテキストを読解する、トピックについて理解するなど)。そして同時に、自分がすでに知っていたことを修正したり整理したり、新たな発見を加えたりして自己をアップデートしていく「内省」を行う。このモデルでは、内省の部分が最も重要だとされている。これは、体験を学びにつなげるためには内省が不可欠としたBoudら (1985) の主張にも通じる。

つまり、単に課題が遂行できた、クラスメイトといっしょに取り組んで楽しかった、というだけではなく、自己を内省してはじめてピア・ラーニングによって学びが起こったと考えるのがこのモデルである。

本稿の目的は、同期型オンライン授業のなかでどのように学生たちが協働的な学びを経験したのか整理し、得られた知見を今後の授業改善へ繋げることである。また、上述のように協働学習の一つの形態であるピア・ラーニングでは、何を学んだかは「内省」によって捉えられるものであると考える。以上から、次節では当該授業を通して学生たちが何を学んだかを、どのような「内省」を行っていたのかという観点から考察していく。

6. 学生の内省の観察と考察 一ふり返りコメントを中心に一

Boudら（1985）は内省を「個人が自分の体験について新しい理解や評価を見出すために、その体験を探求する認知的・情意的活動」と定義した。要するに体験を振り返り、自分の中に取り組んでいくプロセスのことだが、これを学びの主体である学習者以外が（時には学習者自身でも）客観的に観察し記述することは容易ではない。そこで、内省の内容を知る一つの手がかりとして広く用いられている手法が、授業の直後にメモやポートフォリオを活用してふり返りコメントを残すというものである。本稿で取り上げる「中級やりとり（基礎）3B」でも、授業立ち上げ当初から協働でのタスク遂行とその後の個人でのふり返りが重視されてきており、授業後には必ずふり返りコメントを書くことになっていた。そこで、本項では、学生たちが記述したふり返りコメントから、どのような内省が起こっていたかをみていく。

Bachman（1990）は言語コミュニケーション能力を「心理生理学的メカニズム」「方略的能力」「人間社会に関する知識」「言語能力」を含むものとした。「心理生理学的メカニズム」は、コミュニケーションに関わる個々人の心理的および身体的特性に関わるもので、確かにコミュニケーションを取るためには必要な要素ではあるものの、教育の対象とはなりにくい。

「方略的能力」は、Bachman以前の議論では、主に、適切な語彙や言語形式が思い出せなかった場合の言い換えや身振り手振りなどの使用を指していたが、Bachmanはより広義の意味でこの能力を定義し、コミュニケーションの場に限らず、目の前の状況を的確に判断し適切な言動をプランニングした上でそれを実行する能力と考えた。これはBachman自身も一般

的な「知性」との類似性を指摘しており、教室習得環境ではこの能力の伸長は主目的となりにくいと思われる。「人間社会に関する知識」というのは、語彙や言語形式に限らず一般的な社会的知識のことである。例えば「大学内でランゲージ・エクスチェンジのパートナーを探す」という状況でのコミュニケーションは、「大学とはどんなところか」「ランゲージ・エクスチェンジとは何か」などの社会的知識がなければ成立しない。このような知識は、ランゲージ・エクスチェンジの日時や場所、進め方などについての具体的で個別的なコミュニケーションを行うための下地として必要不可欠なものである。本稿で取り上げているコースでは、「先生に欠席を伝えるメールを送る」「約束していたイベントに行けなくなったので、電話でその旨を伝える」「バイトの面接に行く」など、学生が経験した、もしくは今後経験する可能性の高い状況を取り上げ、各々が有する知識を活用しながら、ふさわしいやりとりの仕方を考えることを目指しているため、「人間社会に関する知識」を学ぶことは主眼ではない。

外国語のクラスで主に伸長を期待できるのは「言語能力」であり、Bachmanはこれをさらに「構造的能力」と「語用論的能力」に分けて論じた。前者は語彙・形態・統語知識などの能力や、文章や会話の構造に関する能力を含む。後者は、言外の意味を理解したり状況に応じて表現を使い分けたりする能力を含む。

このBackmanの言語能力の定義に照らして、ある授業後の学生たちのふり返しコメントを整理したのが表3である。ここで紹介するコメントは「はじめての相手と話す」（6月18、23日の授業）というトピック後に学生が書いたものである。このトピックで扱った状況は、「大学内でランゲージ・エクスチェンジのパートナーを探すポスターを見て興味を持ったので、その相手に電話をして詳しいことをやりとりする」というものであった。

これを見ると、授業を通して構造的能力、語用論的能力それぞれに関する学びが起こったことがうかがえる。言語能力に関わる内省（新たな知識の獲得や、既存の知識の見直しによる再構築）が見られたことは、同期型オンライン授業を用いた協働学習でも、言語コミュニケーション能力の伸長が期待できることを表している。

ただし、どのようなふり返りが起こるかは、タスクの内容、個人の習熟度、誰とグループになったか、または授業外の環境要因など、さまざまな

表3 学生たちのふり返しコメント

構造的能力に関わる記述	語用論的能力に関わる記述
・ 言いたいことの順番に気をつけないければならない（自己紹介してから相手の確認） ・ 単純に答えられる短い質問に対して「そうですね」とあいづちを打つのはちょっと変だとわかった。 ・ 「実は」の使い方を今まで間違っていた。 ・ 「の」と「こと」の使い方が整理できた。 ・ 「の」と「こと」はいつも同じように使えるわけではないことをはじめて知った。 ・ 電話番号など数字を相手と確認するとき4は「シ」でなく「ヨン」の方が聞きやすいと思った。 ・ 相手の都合を聞いた後や、約束の場所や時間を決めたあとは、復唱することが大切。そうすれば間違いが起こらない。 ・ いろいろなあいづちを知った。	・ 自分たちのグループの考えた会話は、言葉遣いが軽すぎたかもしれない。 ・ はじめての相手と話すときは、相手と同じ学生でも、最初は敬語を使った方がいい。あいづちは大事だが、はじめて話す相手に ・ 「うんうん」「はあ？」と言うのはちょっと失礼だと思う人が多いのがわかった。 ・ 話すスピードを相手に合わせる。言いたいことや聞きたいことをやりとりするとき、間の取り方が大切。 ・ 他のグループの会話を聞いて、知らなかった話し言葉がまだまだたくさんあることがわかった。 ・ 相手の声が聞こえないとき「聞こえません」と言い切ってしまったが、他の言い方もあるとわかった。

要因の影響を複合的に受けていると考えられる。本稿執筆時点（2020年9月中旬）で、2020年度秋・冬タームも本コースは基本的に全てオンラインで行うことになっているが、今後も、学生からのふり返しコメントを丹念に検証し、言語能力に関わる内省が起こっているかを見ていきたい。

7. 授業後の学生たちの声① ― 共通様式の学生アンケートから ―

次に、授業後のアンケートから、学生たちが当該授業をどう経験したかを捉えたい。中・上級の日本語科目では学期末に共通の様式を用いた学生アンケートを行なっている。この授業の履修登録をした学生は当初16名で、その後1名がキャンセルし、もう1名が講義後半には出席してなくなったため、最終的に期末試験を受験したのは14名であった。期末試験の次の回が最終授業日であり、この日に学生アンケートを記入してもらったが、この最終授業日が帰国当日や帰国日前後にあたってしまった学生が数人欠席したため、アンケートが回収できたのは10名のみであった。以上のような事情から、この結果は一つの参考として捉えるにとどめたい。

以下①～⑦は実際の共通質問項目であり、付記してある数値は5を満点とした平均値である。

- ① シラバスは授業の目標・内容・評価方法を明快に示していた：4.5
- ② 授業はシラバスに沿って行われていた：4.6
- ③ 要求される作業量（レポート・課題・予習・復習など）は適切だった：4.4
- ④ 黒板・教科書・プリントやA V機器などの使われ方が効果的であった：4.6
- ⑤ 授業は全体として満足できるものであった：4.2
- ⑥ 授業により知的に刺激され、さらに深く勉強したくなった：4.1
- ⑦ 質問・発言・調査・自習などにより、自分はこの授業に積極的に参加した：4.1

上記の結果からすると、当該授業に対しては概ね好意的な評価が得られたことがうかがえる。また、「シラバスに記載されている到達目標がどの程度達成できたか」という問いに関しても7／10人が100%と回答し、2人が80%、1人が60%と回答したことから、アンケートを見る限りでは、学生たちの期待にある程度応えられたと考えられる。

また、この授業1回のための予習・復習に費やした時間については、3／10人が「30分以内」と回答した一方、「3時間」という回答が2人から、「2時間」という回答も2人から得られた（残り3人は「1時間」と回答）。予習・復習に費やす時間にはかなり個人差が大きかったことがうかがえる。しかし作業量に関する上記③の質問に対して、予復習に「3時間」を費やしたという学生2名はそれぞれ「5」「4」と回答している。また、予復習が「30分以内」であった学生3名はそれぞれ「5」「5」「3」と回答していることから、予復習に費やす時間とその作業量への満足度は直結するわけではないという示唆が得られる。

次に、自由記述で得られた回答を表4と表5に記し、学生たちが当該授業をどのように経験、評価したかさらに考察する。

よかった点として学生たちが言及した内容は、表4のように授業形態に関するものとコンテンツに関するもの、そして授業進行に関するものに大別される。今年度、授業形態が変わったことにより、「やりとり」授業の主眼である「学習者主体の協働的やりとり」を通して状況に即したふさわしいやりとりを学ぶということの実現が危ぶまれたが、この自由記述を見る限りでは、オンラインという授業形態でも、ある程度これが実現できたこ

とがうかがえる。

表4 授業後のアンケートに寄せられた「授業のよい点」
(原文ママ)

この授業でよかったと思う点について書いてください。
Describe any good points of the class.

☐ 授業形態に関する言及 ☐ コンテンツに関する言及 ☐ 授業進行に関する言及

- ・ 便利なZOOMを使っている。
- ・ 生活に有用な情報を学ぶことができました。
- ・ 日常生活によく使う会話をよく理解しました。
- ・ 色々な国からのクラスメイトと会話できるのはいいと思います。
- ・ 授業は簡単なフォーマットがあります。授業のポイントのハンドアウトは便利です。
- ・ 北大の日本語の授業は大体90%インプットで10%アウトプットだけど、この授業は50%アウトプットだと感じました。
- ・ 佐藤先生の教え方は楽しくてすごくわかりやすいです。先生のおかげ様でZoomとグルグルクラスルームの使い方はよかったです。授業の内容大変いい勉強になりました。
- ・ オンラインで会話能力が上がったと思います。色々な場面では何を言った方がいいのを学びました。
- ・ すべての学生も発言の機会があったのは良かったです。
- ・ 色々な種類のメールを書くことです。

次に、改善点について見ていく。表5にあるように対面授業を求める声
が寄せられたが、先述の通り、秋・冬タームもオンラインで授業を行うた
め、この声に即座に応えることは残念ながらできない。難易度を含むコン
テンツについて改善を求める声も寄せられた。難易度については共通項目
の中で全体に問うた結果、図3の回答が得られており、これを見る限りで
はクラス全体として難易度
に大きな問題があったとは
言えない。コンテンツその
ものについては、J L P T
対策を求める声や、仕事で
使えるメール技術を望む声
があったが、当該授業の設
定している目標にはそぐわ
ないことから、後期の授業でも反映し難い。授業進行に対する声のうち、
「すべての学生たちが一度ずつグループ活動を」「授業前にハンドアウト

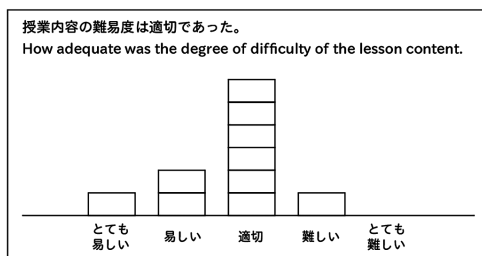


図3 難易度に関する質問結果

を」というものは今後取り入れたい。また、「3人以上のグループで会話すること」が欠点だったという意見は、おそらく「4人以上」を指していると思われる。この学生は学期の途中でも個別にこの点について教師に相談していた。授業では基本的には3人1グループで活動を行っていたが、ある回の授業で1つだけ4人グループを作ったことがあり、当該学生はそのグループに配置された。人数の問題以外にも要因はあった可能性はあるが、確かに、観察していたところ4人だと発話機会が非常に限られてしまうことが見受けられた。今後も、オンラインで同様のタスクをする限りは、学生同士のブレイクアウトルームは原則的には最大3人までとしていきたい。

表5 授業後のアンケートに寄せられた「授業の改善すべき点」
(原文ママ)

この授業で改善したほうがいいと思う点について書いてください。 Describe any improvement points for the class.		
	授業形態に関する言及	_____ コンテンツに関する言及 - - - - - 授業進行に関する言及
・<u>直面したほうがいい。</u> ・すべての学生たちが一度ずつグループ活動をするのがいいとおもいます。授業が終わるまで一度もグループ活動をできなかった学生もいました。 ・ちょっと易しすぎです。 ・もし条件が良くなりましたら、<u>対面授業が欲しいです。</u> ・プリントアウトするために、<u>授業前にポイントのハンドアウトを送って置いたほうがもっと便利です。</u> ・日本語を勉強している外国人は大体 JLPT のために勉強しているが、北大の教育は <u>JLPT の内容を大切にしていないので、少し残念だと思います。</u>(中略)何かランゲージパートナーとか、インターナショナルプラザなどというサービスがなくてとても残念でした。 ・一つしかないと思います。私にとって、この授業の欠点は、<u>3人以上のグループで会話することです。</u> ・<u>将来の仕事に使えるメールの書き方を学ばない。</u>		

8. 授業後の学生たちの声② ― 授業形態に関するアンケートから ―

前項で述べた中・上級の日本語コース共通様式のアンケートとは別に、最終授業に参加してくれた学生たちに対し、追加で自由記述のアンケートをお願いした。協力してくれた全ての学生の許可が得られたので、ここに結果を記す。

この自由記述アンケートの目的は、当該授業で用いたプラットフォームで、「協働」を行うときの問題点を探ることである。先述のように、同期型授業に移行してからは、さまざまな状況の中で、ふさわしい伝達の仕方をペアもしくはグループで考えてもらい、そのペア／グループ活動後に、他のグループへピア・コメントをするという体験をオンラインで行なった。図4がその活動中の画面の一例である。

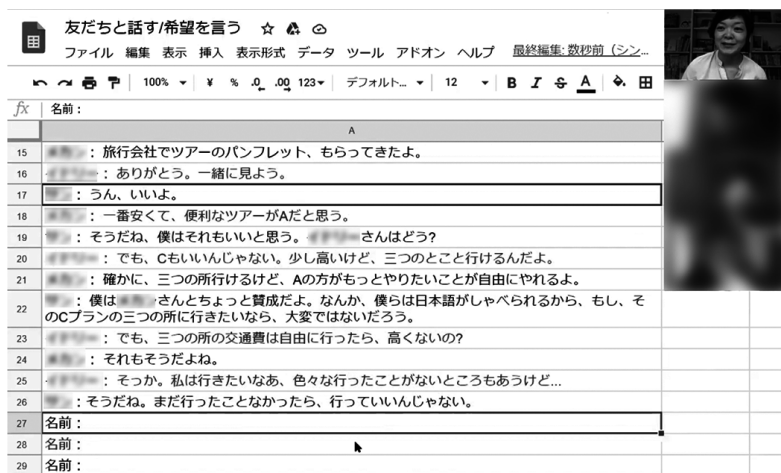


図4 ZoomとGoogleスプレッドシートを用いた協働作業の様子

この日の活動は、友だち同士で旅行のパンフレットを見ながら、A～Cのどのプランがいいかを相談するというもので、「友だち言葉」を使い自分の希望をしっかりと伝えつつ、あいづちやフィラーも使って相手の意見を傾聴することが求められた。この画面は、ある3人グループが会話の流れを相談しているブレイクアウトルームに、教師が入った状態である。このように協働を支えるプラットフォームはZoomミーティング中のブレイクアウトセッション機能と、Googleスプレッドシートであった。以下、それぞれの良い点と問題点を探っていく。

まず、Googleスプレッドシートを用いてペアやグループで「やりとり」を行うことの良い点と悪い点を自由に書いてもらった結果を、表6に記す。

良い点のうち、「皆の意見を一つにまとめる練習になる」や「一緒に共有しながらできる」、「違うグループ／他人と自分を比べられる」などは、従来の対面授業でも提供していた体験で、Googleスプレッドシートを用いて

表6 Googleスプレッドシートを用いた「やりとり」について
(原文ママ)

Google スプレッドシートで、ペア / グループで「やりとり」をすることの	
良い点	悪い点
・日本語入力能力が上達します。 ・皆の意見をつつにまとめるのを練習できたこと。 ・違うグループの意見を見て、自分の意見と比べられること。 ・便利です。 ・他人の回答も見えるので、様々な例があります。それは勉強に役に立つと思います。簡単に入力できて、保存されない危険がなので、便利です。 ・一緒に共有しながらできます。 ・記録があるので、資料をまとめることができます。	・私が参加したペア / グループで、いつも誰かが一人だけスプレッドシートに記入していました、それは不便だと思います。なぜなら、記入している人も疲れますし、私もうまく参加できないからです。 ・書く時は人が書いた後だけで見えます。 ・他の人が私のことを見えます。

も近似した体験が提供できたものと思われる。なお、違うグループ／他人と自分を比べられたということについては、対面ではこれがピア・コメントを書く時間だけで行われていたのに対し、Google スプレッドシートを活用した授業では、自分のグループでの活動中に他のグループのシートをクリック一つで見られたという点で異なったと考えられる。また、他にも「簡単に入力できる」「記録が残っているので資料をまとめやすい」「自動保存される」といった、操作・作業の利便性を評価する声があった。

このうち、「簡単に入力できる」については、言語学習の観点から「良い点」と捉えてよいのか慎重な検討が必要であると考ええる。紙やホワイトボードに書く体験とは違い、スプレッドシートへの記入では、例えば「○○って、どんな漢字?」「○○篇に○○じゃない?」などの表記についてのやりとりが起こりにくい。また、よく使われる定型句を使おうとすると、例えば「お忙しいところ」まで入力すると「恐れ入ります」「恐縮ですが」などの予測される選択肢が提示される。実際に、学生たちがそれらの予測変換を活用して記入している様子が散見された。第二言語習得におけるアウトプットの重要な機能の一つは、自分の能力の穴や、言いたいことと言えることのギャップに気づき、それを埋めるために不明瞭な部分の

知識を補強しようとする「気づき機能」(Swain 1985)であるが、予測変換機能は学生たち自身が気づいた「穴」を容易に埋めてしまう諸刃の剣である。

このように利便性と学習効果についての議論はLMSの活用の功罪を考える際に非常に興味深いものではあるが、本稿ではこの議論に有用な示唆を与えるに足るデータはない。そのため、利便性に対する評価の声があったことを記すにとどめるが、しかし手放しに利点だと言い切れないことには留意しておきたい。

また、スプレッドシートへの記入はクラス内の誰もがいつでもできるが、ペア／グループ活動中の使い方を学生たちに任せた結果、①1人の学生が画面共有をして記述を担当する(図4の状態)、もしくは②画面共有せずにそれぞれが自分の端末でスプレッドシートを見ながらみんなで書き込む、の2パターンが観察された。表6の「悪い点」では、①のパターンでは一人だけが記入することによる弊害が、②のパターンでは他者があるセルに書き込みを始めるとそれが終了するまでその書き込みが見えないことによる弊害が生じることが示されている。他グループとの共有がしやすく保存忘れの心配がないというGoogleスプレッドシートの利点は捨てがたいが、今後に向けて、さまざまなツールの功利を検討し、協働をしやすくする、そして協働の妨げにならないより良いツールを探りたい。

次に、Zoomを用いてペアやグループで「やりとり」を行うことの良い点と悪い点を自由に書いてもらった結果を、表7に記す。良い点の「来日できない学生にとっていい」という指摘や、悪い点のパソコンやネット環境に関する問題点は、今後も一教師の一科目では如何ともしがたいものがある。しかしそれ以外の、「みんなと交流できた」「練習になって実際に生活でも使えた」などの良い点は肯定的に捉え、「グループの人数やペアの相手が重要」という悪い点は今後の改善点として検討したい。

また、この自由記述には顕著に上がってはこなかったものの、ピア・ラーニングのファシリテーターとして筆者が感じたことを2点、ここに付記しておく。一つは「誰と」やりとりするかということが、対面授業のとき以上に、内省の内容や量に影響を与える可能性が高いのではないかということである。教室空間では周りのグループから漏れ聞こえてくる会話や笑い声も含め、より多くの人数で空間を共有している感覚が持て、時には他のグループの会話の一部が内省のきっかけとなり得るのに対し、Zoom

表7 Zoomを用いた「やりとり」について（原文ママ）

Zoom で、ペア / グループで「やりとり」をすることの	
良い点	悪い点
・来日できなかった学生にとっていいです ・使いやすいでした。 ・同級生とみんな交流できて良かったです。それに、実際に他人と勉強したことを練習できてよかったです。 ・すぐ練習になって実際に生活でも使えました。緊張しないで、もっと楽になりました。 ・利用方法が簡単です。	・パソコン / インターネットの調子が時々悪くなるので、うまく会話できません。 ・WIFI が弱い時は難しいでした ・ペアになった人やグループの他人によって違うんですが、たまに全く話さない人とペアすると、タスクは進まなかったです。 ・一度、4人のグループでやった時、自分の意見を言えず、困りました。3人以上のグループがよくないと思います。3人以上のグループで全然話したくなかったんです。 ・お互いにしないで、別々した場合があります。チームメイトが重要になりました。

のブレイクアウトセッションでは、そこに参加している数人だけで空間を共有している感覚になり、タスクへの行き詰まりや沈黙が、より出口の見つけづらいものとして感じられる可能性がある。二点めは、対面でのやりとり以上に、互いに相手の発言が終わるのを待ってから話すという意識が強く働いているように見受けられたということである。これが会話のリズムを損ねることにつながり、相手の言い淀みや言いさしでターン・テイキングをして援助したり、テンポよくアイデアを次々重ねたりするようなシーンを生みづらくしている可能性がある。

オンライン授業ならではのペアリング／グルーピングの問題や、ターン・テイキングの問題に特化した研究は、管見では見当たらない。しかし、行き詰まったペアがより教師に助けを求めやすくなるように促したり、ペア／グループワークをするセッションの合間にいったんクラス全体でメインセッションに集う活動を挟んだりといった試行錯誤を繰り返して、協働の障壁となり得る問題を軽減していきたい。

9. おわりに

本項は「学習者主体の協働学習」を主眼とする「やりとり」の授業を同期型オンラインで行った結果、学生たちはどのように協働的な学びを経験

したのかを概観し、今後の授業改善に繋げることを目的としている。学生のふり返しコメントや、授業終了後のアンケートの結果を見る限り、概ね、同期型オンライン授業でも、学生たちは対面授業と近似した学習体験ができたものと思われる。

授業後の内省（ふり返しコメント）では、Bachman（1990）が言語コミュニケーション能力の中の重要な要素の一つとした言語能力に関わる内省が見られ、同期型オンライン授業を用いた協働学習でも、言語コミュニケーション能力の伸長が期待できることが示唆された。

最後に、今後の当該授業に関する改善点を整理する。第一は協働でアウトプットをする際に使用するプラットフォームの検討である。2020年度春・夏タームではGoogle スプレッドシートを使用したか、学生からの声を聞くと、作業が一人の学生に集中しがちであるなど、対面授業で大きなホワイトボードを使用していた従来と同じような体験は提供できていないことが伺える。また、手書きで記入していく際とは異なり、予測変換などの機能に学習機会が損なわれている可能性もある。しかし一方で保存や整理が便利といった利便性への評価があるのも事実である。以上を鑑みて、他のツールの使用（Zoomのホワイトボード機能など）や、現状のツールの使い方の変更などの検討が必要であると考えます。第二は、ペアリングまたはグルーピングの問題である。この問題はグループの人数や作業時間の検討を含んでいる。人数調整（4人以上は避ける）と作業時間（協働作業の間に全員がメインセッションに参加する時間を設ける）については、改善の方向性の目処がついているが、「学生の組み合わせ」についてはさらなる検討が必要である。

グループ内における学習者間の関係は、視線の交錯や表情、身振り手振りなどの作業中の非言語コミュニケーションによっても構築されると考えられ、会話のターンを受け渡しするターン・テーキングでも視線などが重要な要素となる。しかしこの非言語コミュニケーションという点で、現状のオンライン授業は対面授業と等価とはなり得ず、活動に消極的な学生との関係構築が、対面授業時以上に難しくなっていることが考えられる。ペア・ワークにおける組み合わせが第二言語習得に及ぼすについては、ペアの習熟度の違いに注目した研究（Leeser 2004、Kim & McDough 2008、Watanabe & Swain 2007）や、ペア・ワークで観察されるやりとりのパターンを「互惠性の高低」「対等な関係性の高低」の2軸から分析したもの

(Storch 2002) などがある。しかし、これらの先行研究は、「こういう学習者とこういう学習者を組み合わせれば、こんな学びが起きる」ということを事前に予測するものではない。そもそもペアやグループで学ぶことは、一人では予測不可能なダイナミクスが起こることを期待し、それを学習のプロセスに役立てることである以上、事前に結果を期待するのは本末転倒ともいえる。しかし協働学習が抱えるこのような「学習者の組み合わせ」に関する議論への解決の糸口を今後も探っていくことは、オンライン授業のみならず対面での協働学習の進め方にも大きな意味があると思われる。

以上、本項では学生の振り返りとアンケートをもとに授業の改善点を整理したが、アンケート調査から得られた知見には質、量ともに限界があることも事実である。しかし、同期型オンライン授業でどのような協働的な学びが起きていたのかの記録として、本項が今後、同様の科目を担当する教師の一助となれば幸いである。

注

- 1) 本稿では従来教室で行われてきた授業形態を「対面授業」、インターネットを介した授業形態を「オンライン授業」とする。
- 2) 本稿で取り上げた授業の履修学生の中には、日本に入学できず国外から参加している学生もいたため、公平性を考慮し、学期末まで全ての授業をオンラインで行った。
- 3) <https://edu.google.com/intl/ja/products/classroom/>
(Google Classroom. 2020年11月28日検索)
- 4) <https://zoom.us/jp-jp/meetings.html>
(Zoom Video Communications. 2020年11月28日検索)
- 5) 「中級やりとり (基礎) 3 B」は週2回の授業であり、第一学期の授業は計32回 (16週) となるが、今年度に限っては、学期開始前に行ったオンラインでのレベルチェックテストを授業1回分とみなしたため、その後の授業実施は31回となった。
- 6) <https://moodle.org>
(moodle. 2020年11月28日検索)
- 7) <https://manaba.jp>
(manaba. 2020年11月28日検索)

- 8) <https://edu.google.com/intl/ja/products/gsuite-for-education/>
(G suite for education. 2020年11月28日検索)
- 9) <https://www.microsoft.com/ja-jp/microsoft-365/microsoft-teams/group-chat-software>
(Microsoft teams. 2020年11月28日検索)
- 10) <https://gsuite.google.co.jp/intl/ja/products/meet/>
(Google Meet. 2020年11月28日検索)

参考文献

- 今泉智子 (2016) 「文法とやりとりを結びつける授業の試み」『北海道大学国際研究センター紀要』 20, pp.28-38
- 小河原義朗 (2016) 「多文化交流活動に必要なコミュニケーション能力を育成するための日本語スタンダーズの開発」『北海道大学国際研究センター紀要』 20, pp.5-16
- 齊藤貴浩・金性希 (2009). 「高等教育における e-Learning の効果に関するメタ分析」『日本教育工学会論文誌』 32, pp.339-350.
- 坂本旬 (2008) 『『協働学習』とは何か』『生涯教育とキャリアデザイン』 (5) pp.49-57. 法政大学キャリアデザイン学会
- 杉江修治 (2011) 『協同学習入門－基本の理解と51の工夫』ナカニシヤ出版
- 関田一彦・安永悟 (2005) 「協同学習の定義と関連用語の整理」『協同と教育』 1, 日本協同教育学会
- 館岡洋子 (2000) 「読解過程における学習者間の相互作用－ピア・リーディングの可能性をめぐる」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』 23, pp.25-50
- 館岡洋子 (2001) 「読解過程における自問自答と問題解決方略」『日本語教育』 111, pp.66-75
- 館岡洋子 (2003) 「読解授業における協働的学習」『東海大学紀要 留学生教育センター』 23, pp.67-83
- 館岡洋子 (2005) 『ひとりで読むことからピア・リーディングへー日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』 東海大学出版会
- 館岡洋子 (2013) 「日本語教育におけるピア・ラーニング」『ピア・ラーニング学びあいの心理学』 中谷素之、伊藤崇達 (編) pp.139-158 金子書房

- 鄭 惠先 (2016 a) 「円滑な双方向的コミュニケーションを目指したアウトカム重視型の『やりとり』科目のコースデザイン」『北海道大学国際研究センター紀要』 20, pp.17-27
- 鄭 惠先 (2016 b) 「『ピア・コメント』と『ふり返り』を主軸とした学習者主体の授業活動」『北海道大学国際研究センター紀要』 20, pp.39-51
- 野嶋栄一郎・鈴木克明・吉田 文 (編) (2006) 『人間情報科学と e ラーニング』放送大学教育振興会
- Dillenbourg, P. (1999) “What do you mean by collaborative learning?”, in P. Dillenbourg (ed.), *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*. pp.1-19. New York: Elsevier Science Ltd.,
- Kim, Y. & McDonough, K. (2008) “The effect of interlocutor proficiency on the collaborative dialogue between Korean as a second language learners”, in *Language Teaching Research*, 12(2), pp.211-234.
- Leeser, M. (2004) “Learner proficiency and focus on form during collaborative dialogue” in *Language Teaching Research*, 8 (1), pp. 55-82.
- Storch, N. (2002) “Patterns of interaction in ESL pair work” in *Language Learning*, 52 (1), pp.119-158.
- Swain, M. (1985). “Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development” in S. Gass & C. Madden (ed.), *Input in second language acquisition*, Cambridge, MA: Newbury House, pp. 235-253.
- Watanabe, Y. & Swain, M. (2007) “Effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: Collaborative dialogue between adult ESL learners” in *Language Teaching Research*, 11, pp.1-22.

さとう じゅんこ (高等教育推進機構国際教育研究部非常勤講師)

What Learners Experienced Through Synchronous Online Japanese Course: Based on Self-Reflection of the Learners

SATO, Junko

This paper aims to describe what learners experienced through a 16-week-long synchronous Japanese online course and to use the findings for course improvement. The course is designed to involve Peer Learning, which Tateoka (2013) defined as a form of collaborative learning occurring in a classroom and with classmates. As Tateoka claims that self-reflection is the most crucial element in Peer Learning, this paper mainly explores the learners' self-reflection comments on what they have taken from each class. The comments indicate that the learners gained new linguistic knowledge and reformed their gained knowledge through the online course, in terms of not only syntactics yet also pragmatics level. In addition, the term-end questionnaire shows that attempts to provide Peer Learning opportunities through synchronous online course was evaluated favorably. The questionnaire, however, indicates several areas to be improved such as online learning platforms and pairing/grouping matters.