

COVID-19 パンデミック下でのオンライン中級日本語コースにおける学び —インタビュープロジェクトとチュートリアルの意義—

西野 藍・布村 猛・金山 泰子

1. はじめに

2020年の年初から始まった新型コロナウイルス (COVID-19) の爆発的な感染拡大は、各方面に多大な影響を及ぼし続けている。大学も例外ではなく、まさに今、教育と学びのブレイクスルーが起ころうとしている。

本稿は、2020年4月、WHOのパンデミック宣言や各国政府の緊急事態宣言下で開講した、国際基督教大学 (International Christian University、以下 ICU) 日本語教育課程 (Japanese Language Programs、以下 JLP) 中級前半レベル (J4) コース⁽¹⁾ の実践について報告するものである。2020年度春学期 (以下、春学期) における全面オンラインでの実施は、担当者自身が教育的効果等を考えて決定したものではない。ゆえに、本報告は理論的背景をベースに実践をデザインし、結果を検証する従来の実践報告とは異なるものだが、この歴史的事象に直面した現場がそれにどう対応し、学生がどのような学びを見せたかを記録に残しておくことは重要だと考える。

以下では、まず、春学期のオンライン開講が決定してから開始までの準備、コース概要と実際、そして結果についてまとめる (2、3、4 節)。次に、春学期の実践を特徴づけたプロジェクトとチュートリアルを詳しく取り上げ、その意義を考察する (5、6 節)。最後に、教師の学びについて述べる (7 節)。

2. 春学期開始までの準備

2020年3月12日、WHOがパンデミックを宣言したこの日、ICUは4月から始まる春学期を全面オンラインで開講することを決定した。3学期制をとるICUでは、2019年度冬学期の期末試験期間が3月第1週目に終わったばかりで、現場はやっと成績処理を終えたところというタイミングだった。そこから休む間もなく、1か月後のオンライン開講に向けた準備が始まった。

2-1 2020年3月の時点で想定された履修生

全面オンラインのコースを考えるにあたり、まず、履修者の人数とリモート履修の環境を予測した。春学期を履修する可能性が最も高いのは、J3コースを2019年度冬学期に履修した学生である。22名が履修しており、本科生10名、1年間の交換留学生 (One Year Program、以下 OYR) 10名、大学院生2名に大別された。このうち、本科生10名はJLP科目の履修が卒業要件であるため、オンライン形式になってもそのほとんどが継続履修するだろうと予測された。OYRの10名もまた、春学期がICUでの最終学期にあたるため継続履修する者がいることが見込まれた。これらに加え、ICUでは例年春学期に1学期間のみの交換留学生 (One Term Program、以下 OTR) を受け入れ

ており、それら OTR も来日はままならないがオンラインで科目履修する可能性があった。以上、これらを合算すると、オンライン形式の場合でも 20 名前後の受講生がいることが予測された。

続いて、リモート履修の環境についての情報を探った。同じオンライン受講でも国内と海外では学習環境が異なる。特に影響が大きいのが時差の問題である。冬学期に J3 を履修した学生の多くが既に帰国しており、また OTR の多くがアメリカやヨーロッパの協定校からであるとの情報があった。よって、日本国外から受講する学生がクラスの大勢を占める上に、日本とかなり時差のある地域で授業を受けようとする学生が相当数いることが見込まれた。

2-2 学修目標と使用教材、評価

次に、学修目標と使用教材、評価について検討した。JLP で学ぶ学生は、プレイスされたレベルから始め、次の学期にはその一つ上のレベルのクラスを順に履修していく。学修目標や使用教材は JLP 全体で定められており、担当者の一存で変えられるものではない。J4 の学修目標と主教材、評価は以下の通りであった。

学修目標：コース終了時まで、

- ・簡単な構文で構成が明快であれば、身近な話題について、ある程度まとまりのある内容を表現したり理解したりできる。
- ・情報を交換するだけでなく、気持ちや意図を伝えたり汲み取ったりすることができる。

主教材：「中級日本語 1」（JLP 作成教材、全 8 課。各課のテーマに関する読み物を中心に、漢字、語彙、文法表現等の言語要素を学ぶ）

評価：平常点（クイズ、課題）45%、プロジェクト 15%、中間テスト 15%、期末試験 25%

JLP 内の協議で、オンライン形式であっても学修目標や主教材、評価は変更しない（ただし各レベルの状況に鑑みて、必要ならばコースヘッドが調整する）ということで合意がなされた。また、プロジェクトも例年通り実施する方向で決まった。

2-3 オンライン授業の形式

最後に、オンライン授業を同期型、非同期型、混合（同期＋非同期）型のどの形式にするかを検討した。ICU は、全学生へのアンケート実施や機器の提供等、オンライン授業を実施するためのサポートを積極的に展開していたが、海外からの履修者が多数いることが見込まれる本コースでは、週 8 コマの授業を全て同期型で行うのはリスクが大きかった。なぜなら、各地（各家庭）での Wi-Fi 環境を完全に保証することは不可能であり、また、当時はビデオ会議システム（Zoom）がツールとしてどこまで安定しているかも手探りだったからである。しかし、言語を学ぶコースである以上、運用の機会も設けたい。ゆえに、非同期＋一部同期の混合型とするのが最も現実的な選択だと思わ

れた。

具体的には、通常は漢字 1 コマ、文法 2 コマ、読解 2 コマ、発展・プロジェクト 2 コマ、チュートリアル 1 コマで構成されていたコースのうち、言語知識に関わるもの（漢字、文法、読解）を非同期型で週 6 コマ、言語運用に関わるもの（運用練習、発展練習、プロジェクト）を同期型で週 2 コマ実施することを基本方針とした。

LMS (Learning Management System) については、Moodle と Google Classroom を併用することにした。ICU では以前からこれらを LMS として利用している。Moodle には、春学期の学習の見通しが立つように、授業で使うあらゆるマテリアル（教材の PDF、音源、担当教員が説明音声を入れたスライド、自習で使うウェブサイトのリンク先等）を課ごとに収め、非同期でも問題なく参照できるようにした。Google Classroom は、クイズや提出課題等、教師と学生のやりとりが発生するものの管理に用いた。なお、二つの LMS を併用すると参照先や課題の提出先等で混乱する学生がいることも想定された。そこで、Google Sheet で作成・共有したスケジュールを活用し、その日の予定の箇所には貼られているリンクをクリックすれば、参照先や提出先にダイレクトにアクセスできるようにした。

以上、これらの準備を経て、春学期の開講を迎えることとなった。

3. 春学期のコース概要

4 月 7 日、日本全国を対象に緊急事態宣言が発令されたこの日、ICU では春学期の履修登録が始まった。国内の多くの大学が新年度の授業開始をゴールデンウィーク明けまで遅らせていた中で、通常暦の通り、春学期の授業がスタートしたのである。

3-1 履修者

履修登録したのは 19 名で、内訳は本科生 8 名、OYR 4 名、OTR 4 名、大学院生 3 名であった。そのうち国内からの受講が 6 名、海外からの受講が 13 名と、海外からの受講が約 7 割を占めた。海外の内訳は、韓国 2 名、中国 3 名、イギリス 3 名、アメリカ 5 名で、J4 の授業が行われる 1、2 時間目の時間帯（JST8:50～11:20）にライブで授業を行った場合、半数近い学生が、夜または深夜の時間帯に参加しなければならなくなることがわかった。よって、春学期の J4 は事前に想定していた通り、混合型の形式で行うことが妥当だと判断した。

3-2 コースデザインとスケジュール

対面授業で行ってきたことをそのままオンライン形式で代替しようとする、その不備に目が行きがちである。しかし、発想を転換すれば、従来型の授業ではできなかったことがオンライン形式で可能になるかもしれない。「非同期型中心のオンラインコース」と決まった以上、それを消極的選択ではなく積極的選択としたい。既に主教材と学修目標がコースとして定まっているという縛りはあるものの、「オンラインだからこそこできること」をできる限り模索してコースに取り込んで行こうと決めた。

検討の結果、春学期は担当教員が学生一人ひとりの学びに寄り添い、併走するコース

デザインとした。学習者には主体的・自律的に学ぶことを求め、その自律的な学びを支えるものとして教師を位置づける。詳細は以下の通りである。

- ① 週8コマを非同期型6コマ、同期型2コマに配分する。
- ② 非同期の時間帯、学生は自身でスケジュールを確認し、Moodleの資料にアクセスして学習を進める。毎回、Google Classroomを通じた課題があり、提出が求められる。それらは全て教師のチェックとフィードバックを受ける。
- ③ 非同期の時間帯、②と並行して3名の教員が担当学生への個別指導（チュートリアル）を順に行う（1人40分程度）。フィードバックについての学生からの質問、運用練習等に対応し、個別最適化された学びを促進する。
- ④ 主教材から得た言語知識を総合的に活用する場として、インタビュープロジェクトを実施する。

パンデミックの最中に、世界各地に点在する仲間と共に日本語を学ぶというのは、人生においてそうはない経験である。その二度とは来ない「今」を生かした実践ができないかという思いはプロジェクトのデザインに反映させた。

評価はJLP全体で定めた通りのパーセンテージとし、中間課題は非同期型（スピーチの動画を提出）、期末試験は同期型（時間制限を設けての読解・作文試験）で行った。

4. 結果—終了時アンケートから—

世界中で緊急事態宣言が出され、自宅待機が余儀なくされる中、学生は世界各地でJ4の学習を続けた。教師はライブレッスンとチュートリアル、そして課題へのフィードバック等を通じてそれを支えた。ほぼスケジュール通りに学習が進行し、最後のプロジェクト発表と期末試験を経て、6月中旬に春学期が修了した。一学期間の実践を検証するため、終了時アンケート⁽²⁾を行ったところ、19名中17名の回答が得られた（回収率89.4%）。本節では、その結果をもとに春学期の実践を振り返る。

まず、「全体的に見て、今学期、日本語を学ぶことができましたか」という問いに対し、17名中16名が「できた」と回答していた（「とてもそう思う」「そう思う」の合計）。続いて、「自分の目標は達成できましたか」という問いに対しても、17名中15名が「達成できた」と回答していた（「とてもそう思う」「そう思う」の合計）。これらのことから、パンデミック下でも学びを止めないという春学期の根源的な目的は達成されたと思われる。

では、具体的に学生たちは何ができたと感じていたのであろうか。「J4の学習を通して何ができるようになりましたか」という問いに対して、全体的に多かったのは「より長い文章を書く」「より長い文章を読む」「新しい文法を使う」「漢字」など、読み書きや言語知識に関わる回答であった。これは、主教材が読み書きを通じた言語知識を習得していくことに主にフォーカスしたものであり、それを非同期型オンラインコースという形態で地道にこなしていった結果であったと思われる。加えて、「話す」「インタビューをする」「敬語を使う」等の言語運用に関連する回答も複数見られた。非同期型中心、さらには社会的接触（人との交流）が絶たれる特殊な状況では運用力向上は難しいかと思われたが、チュートリアルやその他コースに組み込んだ活動（プロジェクト、スピー

チなど)を通じ、1対1を中心としたオンライン上での日本語コミュニケーションの場を継続して提供したのが有効だったと思われる。

次に、コースの内容について特に良かったものを二つあげるよう求めたところ、回答は多岐に渡った。言語学習の目的やニーズはレベルが上がるにつれて多様化していくことは知られているが、ここでもその多様性を垣間見ることができた。全体的な傾向を見るとするなら、チュートリアル(26%)とプロジェクト(24%)が多く、それに文法の課題(18%)、ライブレッスン(15%)、読解の課題(9%)と続いた。

非同期型中心のオンラインコースで、学生に本当に学びの機会を提供できるのだろうかという不安が教師にあったのは否めない。しかし、結果を見る限り、学生はそれぞれに何かを学び、自身で立てた今学期の自己目標(詳細は5-1)を達成していたと言える。それは、学期を通して併走した教師から見れば、単なる言語学習・習得を超えた学びであるように思われた。また、多くの学生が特に良かったものとしてあげていたプロジェクトとチュートリアルが、その学びに大きく寄与したものと感じられた。そこで、以下ではJ4の春学期を特徴づけたこれら二つの実践に焦点を当て、その意義を考えてみたい。

5. 本コースを特徴づけた実践① 緊急事態宣言下でのインタビュープロジェクト

従来J4で行っていたプロジェクトは、学んだ漢字が実際にどのように使われているかを教室の外で探し、面白いと思ったものについてレポートにまとめ、発表するというものであった。しかしながら、緊急事態宣言下では外出も難しく、また国外で受講している学生も多かったことから、同様の活動を行うことができなくなった。そこで、教室内での学習と教室外での日本語使用をつなげるというプロジェクトの目的に合致する活動を新たにデザインする必要が生じた。本節では、緊急事態宣言下で実施したプロジェクトについて、その概要と結果をまとめ、その意義を考察する。

5-1 概要

主教材の第2課のテーマは「健康」で、自身の健康のためにどのようなことを心がけているかを、目上の人にインタビューする場面を取り上げた読解素材がある。ここでは、インタビュアーが「健康のために、何かなさっていることがありますか。」「食事面で、気をつけていらっしゃる場合がありますか。」「ストレスを解消するために、したほうがいいと思われる場合がありますか。」等の質問をしている。

COVID-19によって人々の健康に対する意識が高まっている中、「健康」をテーマとして取り上げることは、平時とは異なる意味があると考えた。そこで、この課で学んだことを発展させた「健康インタビュー」をプロジェクトとすることにした。具体的には、COVID-19の感染拡大によって個人の生活がどのように変わったか、また自身の健康をどのように守っているか等について周囲の人にインタビューを行い、その結果をもとにクラス内でプレゼンテーションをし、レポート作成をするものである。

本プロジェクトは大きく分けて5つの活動からなる。それぞれの活動が終了する毎に教師から学生へフィードバックが行われ、その上で、次の活動に進むことができるようにデザインされている(図1)。以下、それぞれについて見ていく。

活動1「インタビュー項目の作成」では、「健康」という大テーマのもとで学生が自由に「運動」や「学習」、「娯楽」等の小テーマを決定し、その小テーマについてCOVID-19の感染拡大下ではどのような変化があったかをインタビューするための質問を作成した。「健康」という大テーマに収まるものであれば、内容に特に縛りはなかったため、学生は自身の興味に関連づけながら「メンタルヘルスをどのようにケアしているか」「国民の健康を守る上での政府の決断に関する考え」「幸せの基準はどのように変わったか」「健康に留意しながら今まで通りの社会活動（学習・労働）をどのように維持するか」等についての質問をそれぞれ考えていた。内容や言語使用についての教師のフィードバックを受け、質問項目を完成させた。

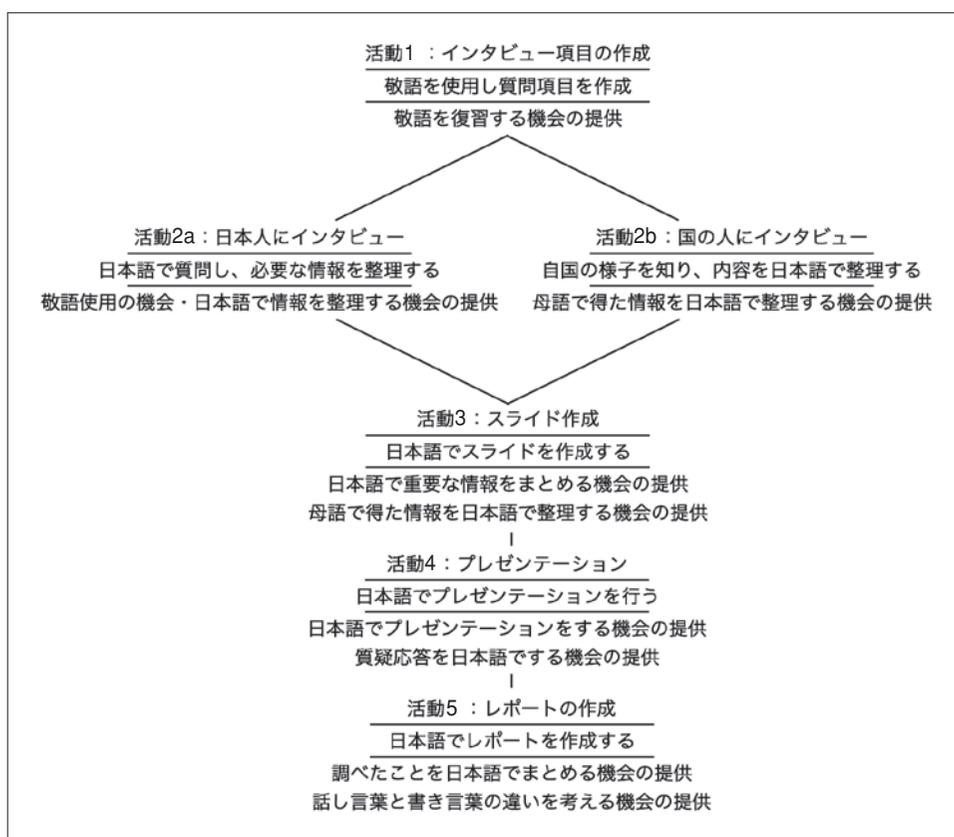


図1 「健康インタビュー」プロジェクトの概要
(1段目が活動内容、2段目がタスク、3段目が活動の目的)

活動2「インタビュー」は、学生の目的や環境に合わせて選べるように2種類の形を

とった。一つは日本語での、もう一つは母語でのインタビューである。母語でのインタビューの場合、日本語の使用機会が減ることは否めないが、日本語に限定した場合に国外から受講している学生がインタビュー相手を探すのは容易ではないかもしれない点、自国の状況を日本語で伝えられるようになることもまた日本語学習の一つの目的である点、活動3以降で日本語使用の機会は十分に担保できる点から、使用言語に柔軟性をもたせることにした。学生たちは Zoom や SNS を使い、活動1で作成した質問項目に基づいてそれぞれインタビューを行い、結果をワークシートにまとめた。母語でインタビューを行った学生は、その情報を日本語に変換する必要があるため、プロジェクト全体の負荷は日本語でインタビューした学生と変わらなかった。

活動3「スライドの作成」では、インタビューの結果をもとに日本語のスライドを作成した。この活動では、インタビューで得た情報をそのまま貼り付けるのではなく、整理した上でスライドのスタイルに沿って示すように指導をした。Google Slides で作成したが、どの学生も戸惑うことなく使用できていた。ただ、インタビューで得た情報を整理し、箇条書きでまとめるということは容易ではなかったようで、教師のフィードバックをもとに修正する必要がある学生が他のタスクと比較して多く見られた。しかし、チュートリアル時間に教師と一緒に取り組むことができ、細かくフィードバックを受けることもできたのでこの点は大きな問題とならなかった。

活動4「プレゼンテーション」では、クラスを2グループに分け、同期型での発表を一人約10分ずつ行った。Zoom 上で、発表者がスライドを画面共有する形をとったが、接続のトラブルもなくスムーズに行うことができた。また、お互いの発表内容について興味があったようで、質疑応答を含め、非常に積極的な態度で参加していた。

活動5「レポートの作成」では、アカデミックライティングの入門として、指定されたフォーマットを使用しながら、いわゆる書き言葉を用いてレポートを作成した。フォーマットが定められていたこともあり、フォーマルな構成でのレポートの執筆に戸惑う様子は見られなかった。なお、従来のプロジェクトレポートに比べ、全体として内容が非常に充実していたことから、学生の承諾のもと「コロナの時代に生きる私たち」というタイトルのレポート集にまとめることにし、学期終了後に全員で共有した。

5-2 結果

最終アンケートによると、このプロジェクトについて、全体の9割以上の学生が肯定的に評価していた（「とてもよかった」「よかった」の合計）。また、自由記述でのコメントを求めたところ、各活動についてそれぞれ評価する声があった。具体的には、①活動2（インタビュー）について（「授業の外で日本語を話すチャンスがあった」「友達とたくさん話す機会があった」「インタビューは面白くて役に立つ」「自分のインタビューを日本語に翻訳することがチャレンジングだった」）、②活動3（スライド作成）について（「自分で文法が使えた。特にスライド」）、③活動4（発表）について（「楽しんだことは発表会」）、④活動5（レポート）について（「レポートで学んだ文法を使って楽しかった」「レポートのフォーマットを知ることができた。レポートを書く表現もたくさん分かった」）等である。そのほか、⑤全体として良かった（「難しく、とても面白かった」

「多くのことを勉強した」「たくさん学んだことがあった」)、⑥トピックが面白かった、というコメントも複数あり、プロジェクトを通して学生たちが何らかの学びを得ていたことが伺えた。

また、今回の結果を特徴づけたのが、インタビューの形態が実に多様であったことである。学生自身のバックグラウンドの多様性に加え、「インタビューする本人の現在の居住地」「インタビューの相手の現在の居住地」「インタビュー相手の国籍」「インタビューでの使用言語」もまた様々で、表1に示した通り5パターン11通りもの組み合わせがあった。オンラインインタビューとしたことで、国内から海外へ、海外から国内へと地理的制約を軽々と超えた活動が行われた上、使用言語を日本語に限定しなかったことでインタビュー相手の属性はさらに多様化した。これらは担当者の想定を遥かに超えていたが、Zoom等のビデオ会議システムの使用が一気に普及していたこととも関係があっただろう。学生は、クラスメートの発表を通じて、各国・各地の事情を知り、そこにいる人々がどう対処し、何を考えているのかを知ることができた。質疑応答が活発だったのも、そこに真のインフォメーションギャップがあったからだと思われる。

表1 インタビューの形態

	パターン	学生の居住地	インタビュー相手 (居住地)	使用言語
1	①日本居住者が ②日本にいる人に ③日本語で	日本	日本人 (日本)	日本語
		日本	フランス人 (日本)	日本語
2	①日本居住者が ②海外にいる人に ③日本語で	日本	日本人 (フランス)	日本語
3	①海外居住者が ②日本にいる人に ③日本語で	中国	日本人 (日本)	日本語
		中国	中国人 (日本)	中国語
4	①海外居住者が ②現地の人に ③日本語で	アメリカ	日本人 (アメリカ)	日本語
		イギリス	イギリス人 (イギリス)	日本語
5	①海外居住者が ②現地の人に ③母語で	韓国	韓国人 (韓国)	韓国語
		中国	中国人 (中国)	中国語
		アメリカ	アメリカ人 (アメリカ)	英語
		イギリス	イギリス人 (イギリス)	英語

5-3 考察

先に述べたように、春学期のプロジェクト「健康インタビュー」は必要に迫られて新たにデザインしたものであるが、結果として、学生にとっても教員にとっても非常に「面白い」プロジェクトになった。

まず、学生にとっては、「健康」というテーマが当時の全世界の人にとってのホットイシューであったことが面白さにつながった。外出自粛が余儀なくされていた当時の状

況では、どうやって自身の健康やメンタルヘルスを守るのかということは全ての人に関わる問いであり、インタビュー相手にとっても現実に即したものだ。学生たちが集めた答えは、コロナの時代を生きることを余儀なくされた人たちの生の声である。しかも、パンデミックという世界共通の危機のもとで、相互の比較も可能になった。あるものごとを世界中の人が同じ文脈で捉えるというのは、そうそう起こり得るものではない。そこに、日本語学習を超えた面白さがあった。

なお、「健康のために何かなさっていることがありますか」「ストレスを解消するために、したほうがいいと思われることがありますか」等の質問は、中級前半レベル相当の身近な話題であり、言語形式もさほど難しくはない。ところが、これが“緊急事態宣言下で”という文脈のもとに置かれると、表現はそのままに、別の意味を帯びるようになった。これらの質問が、当時の文脈において、我々人間が COVID-19 とどう付き合っていくかを考えさせるような社会的な問いともなっていたのである。この現象は教師にとって大変興味深いものであった。

以上、春学期のプロジェクトは、外出自粛が求められる特殊な状況下での実施だったにも関わらず、世界と、そして実の社会とつながる言語活動となっていた。「今、この状況」に目を向けたことで、その稀有な機会をプロジェクトに活用することができたのである。そしてその結果、決して通常コースの代用ではない、まさに春学期にしかできない学びの場が生み出されたと考えられる。

6. 本コースを特徴づけた実践② 主体的な学びを支える場としてのチュートリアル

非同期型中心のオンラインコースを通じての学びを可能にしたのは、主体的に学ぶとする学生の姿勢であり、自律性である。本節では、それを支えたチュートリアルについて、概要と結果をまとめ、その意義を考察する。

6-1 概要

学習者の自律性に関して、青木（2005）は学習者オートノミー（Learner autonomy）という用語を用い、「学習者が自分の学習の理由、方法に関して選択を行い、その選択に基づき計画を実行し、結果を評価できる能力」と説明している。中澤・岩崎（2011）によると、自律性は学習者自身がもともと有しているものであり、教えられるものではないが、教育の現場での様々な学習過程を通して養っていくことはできる。そこで、「非同期型中心のオンラインコース」で自律して学ぶことを支える仕掛けとして、開始時に担当で以下のことを確認した。

- ① 学期間を通してチューターを固定する。チュートリアルの内容は、学生とそのチューター教員との話し合いによって決める。一人あたり週に 40 分間の 1 対 1 の時間が確保されており、学生は時差等も考慮に入れて自らチュートリアルを予約する。
- ② 学生は自己目標を設定し、チューター教員と共有する。チューター教員は学生が自ら定めた春学期のゴールを念頭に置きながら、学習をファシリテートする。
- ③ チューター教員は、学生と共有した学習の進捗状況等のデータ（学習ポートフォ

リオ)に基づき、アドバイスやフィードバックを行う。

①について、チュートリアル以外にも、対象学生の平常課題や提出物のチェックを全てそのチューター教員が行うことにした。継続して担当することによって、担当学生の日本語力や学習スタイル、個性等が把握しやすくなり、その時々、その学生に適した支援をすることが可能になる。チュートリアルで何をするかは学生と教師の話し合いで決めたが、授業内容から離れ、学生が以前から読みたかった日本語のマンガを一緒に読んで漢字を学ぶ等のケースもあった。

②について、自律学習支援を組み込んだコースでは、自己目標の設定が重要な役割を果たしている(今井・羽太・金・西野, 2007)。開始時に日本語学習の長期的な目標を背景とした今学期の目標設定を行い、チューター教員と学生で共有し、チュートリアルに生かした。コース開始時に設定した目標は、コース中盤に再度参照し、そしてコースが終わった時点で自己評価を行った。

③について、春学期は全ての課題をLMS (Google Classroom) 上で提出することにしたため、そこで学習の進捗を一元管理することができた。平常点についても、クイズや課題の結果はすべて数値化されてLMS 上で本人に公開されていたので、学生は都度自分の状況を確認して管理することができた。チュートリアルでは、それら学習の進捗状況等のデータ(学習ポートフォリオ)を用い、ときには個々の提出課題について、ときには全体について、ポートフォリオを眺めながら話し合った。

6-2 結果と考察

春学期、最も役に立ったものとして「チュートリアル」をあげた学生が多かったことは、4節で見た通りである。全体の9割以上の学生が肯定的に受け止めていた。また、どのようなことが役に立ったかという質問の答えからは、①教師からの詳しいフィードバックや説明(例:「宿題でよくミスすることがあって、そのフィードバックをもらえることがとても便利だった」「1対1の時間を通して、文法の間違った部分をたくさん修正してもらった。文法がとても進歩した」)、②取り組んでいる課題へのアドバイス(例:「中間課題のスピーチを準備するとき、先生にいくつもの質問を聞いた。たくさんのアドバイスをもらえて、特に良かった。」「スピーチや発表の練習が役に立った。」)、③日本語で自由に話すこと(例:「どれも便利だと思ったが、自由に日本語で話すのが一番役に立った。」「先生と話すことは楽しかった」)という三つの要素が得られた。

フィードバック⁽³⁾について、ハッティ(2018)は「学力に与える影響が特に大きい要因の一つ」であり、「学習者が課題に取り組んでいる様子を観察し、そして伸びを評価することを行うことが、学力を伸ばすことにつながる」としている。チュートリアルを通じ、一人ひとりの学習プロセスに合わせたフィードバックの機会を十分に提供したことは、非同期型中心のオンラインコースでの学びの中心的な役割を果たしたと思われる。

アンケートからは、フィードバック以外にも課題に取り組む学生の進捗状況を確認したり、アドバイスをしたり、時には励ましたりもしていた教員の姿もうかがえた。学習者の自律性を重視した日本語コースでの教師の役割について論じた梅田(2005)に

よると、学習への取り組み方には、教師が決定権を握る「他者決定型学習」、学習者自身による「自己決定型学習」、教師と学習者が決める「相互決定型学習」の三つがあり、それぞれにおいて教師の役割は異なる⁽⁴⁾。ただ、一つのコースにおいて上記の学習形態が複数含まれることもあり、その場合には教師の役割も多様になる。決められたシラバス、指定された教材で学ぶ J4 のコースは大きくは「他者決定型学習」だが、春学期は授業への参加が求められず、非同期型で自ら資料にアクセスして勉強する点で「自己決定型学習」の側面もあった。さらに、チュートリアルの内容を相談して決める等「相互決定型学習」の要素もあった。ゆえに、春学期の J4 の教員は「他者決定型学習」における「教授者」であり、「自己決定型学習」における「ファシリテーター」「情報提供者」「学習管理者」であり、さらに「相互決定型学習」における「メンター」でもあった。

ICU の日本語教育は、もとよりチュートリアルの時間を毎週設けて一人ひとりの学生に細やかに対応してきたことが特徴であったが、通常は時間の制約上、ここまで学生に併走したサポートをすることは難しかった。思い切って非同期型中心に舵を切り、代わりに一人ひとりに対応する時間を確保したことが教師の役割の拡大をもたらし、それが学生の主体的な学びを支えたと言えるのではないだろうか。

7. 担当教員の学び

最後に、担当教員の学びについてまとめたい。オンラインコースは COVID-19 の危機によって誕生した教育方法ではない。既に MOOC (Massive Open Online Courses) に代表される大規模オンライン教育や、オンラインと対面を組み合わせたブレンディッド・ラーニング (ホーン・ステイカー, 2017) 等の実践があり、ICU も 2013 年より学外向け公開オンライン授業プログラム ICU OCW (Open Course Ware) を運営するなどしてきた。

但し、J4 の担当教員にオンライン授業の経験はなく、コースヘッドは春学期のコースをデザインし運営するにあたって一から学び直す必要があった。学内で開催された教員向け研修会に参加し、オンライン教育についての書籍を読み、さらには日本語教育やその他教育分野で ICT を活用するための数々のセミナーに参加した。情報や知見を共有して緊急事態を乗り越えようという世界各国の教育者の共通した思いのもと、限られた期間で多くを学ぶことができ、それをもとにコース運営を試みた。もちろん、細かく見れば改善すべき点はある⁽⁵⁾ものの、全体として学生が概ね満足のいく形で終えることができたのは、教師として貴重な経験、そして学びとなった。

他方、コースデザインの過程では、外から学んだことを ICU、JLP、そして J4 の状況に合わせてカスタマイズする必要があった。そして、そのようなコースを実践する中で、良い意味で想定外だったことや、他の実践では言及されていなかったことも見えてきた。その一つが、特別支援の「特別」の意味づけの変化である。ICU では、特別な支援を必要とする学生をサポートする体制が整っており、特別学習支援室 (Special Needs Support Services、以下 SNSS) という専門の部署がある。正式なリクエストが SNSS に提出されると担当教員に連絡があり、その学生が必要とする支援、例えばその学生だけ試験時間を延長する等の対応を行うことが当然のこととして求められる。こ

のシステムのもと、JLP ではこれまでもあらゆる学生を迎え入れてサポートしており、春学期も例外ではなかった。ところが、前の学期には毎回のクイズを別室で受験できるよう取り計らう等の特別支援が必要だった学生が、オンライン形式となったことでその対応が不要になり、結果として「特別」ではなくなったというケースがあった。環境が変われば、何が特別で何がノーマルかも変わる、ということである。

これは JLP がこれまでも一人ひとりの学生に寄り添い、コースの枠を超えて継続してサポートしてきたからこそわかったことでもあるが、従来の教育環境を当然のものとし、その学生たちがどうして「特別」とされるのかを深く考えてこなかったことに気づかされた。今後、大学教育の形態は「教室」という枠を超え、ますます多様化していくだろう。その時には何が「特別」かも変わる。春学期の実践は、自分たちが当然だと考えていたこれまでの教育と学びのあり方を、別の視点から見直す機会を与えてくれた。

8. 結びにかえて

以上、本稿では、COVID-19 パンデミック下で初めて実施された J4 のオンラインコースについて、概要と結果を報告した上で、本実践の学びを特徴づけたプロジェクトとチュートリアルについて考察し、最後に教師の学びをまとめた。

振り返って考えるのは、春学期の実践の意義は、まずは遠隔教育の観点で捉えるのが良いのではないかということである。ハッティ (2018) は、遠隔授業について、対面授業と身に付く学力はさほど変わらないことを指摘した上で、遠隔教育の意義は第一に「教育を受ける機会の利用可能性を向上させる」ことだと述べている。春学期において、実施環境も準備も十分に整っていないものを突貫工事でオンラインコースとして運営するには限界があり、改善すべき点は当然あった。しかしながら、学生だけでなく教師もまた自宅待機を求められるという異例の状況で、とにかく「学びを止めなかった」ことは胸を張って良いのではないかと考える。感染の脅威が世界中に広まる中、ほとんどの学生が住み慣れた故郷や家族のもとで安心して学ぶ場を提供できた点を、まずは最大の意義とするべきではないだろうか⁽⁶⁾。

その上で、ほとんどの学生が、そのような制限のある状況下でも自律的に日本語を学び続け、教師の支えのもと自己目標を達成していたこと、さらにはプロジェクトの活動を通じて実の世界や社会とつながり、日本語をツールとして COVID-19 のパンデミックという歴史的事象における人々の生の声を届け、記録に残したことは特筆に値する。この約 2 か月間の学習経験は孤独で苦労も多かったことだろう。それを乗り越えてやり遂げたことが彼らの自信となり、今後の学びを支えてくれることを期待する。

この非常事態は、教員の目をも開かせてくれた。With/after コロナの時代は、対面かオンラインかと言う二項対立ではなく、オンラインと対面の良さをそれぞれ生かした広義のブレンディッド・ラーニングになるであろう。期せずして起こった教育と学びのブレイクスルーの渦中にいる者として、ICU のこれからの日本語教育の在り方を今後も考えていきたい。

注

- (1) JLP では「外国語としての日本語」プログラムとして、入門から上級 (CEFR: B2) まで 7 レベルのコースがある。J4 は初級 (CEFR: A2) を終えた人のためのコースである。詳細は ICU 日本語教育課程 (2014) に詳しい。
- (2) 本アンケートは、大学全体で行われる TES (Teaching Effective Survey) とは別に J4 独自で実施したもので、主にその結果を次の学期のコース改善に生かすことを目的としている。内容は大きく 2 つに分けられ、学生が自身の日本語について振り返るための質問 (「全体的に見て、今学期、日本語学ぶことができましたか」「自分の目標は達成できましたか」「J4 の勉強を通して、どんなことができるようになったと思いますか」と)、コースについてコメントするための質問 (「役に立ったと思うものに、チェックをしてください」「一番良かったものを一つだけ選んでください/ どうしてそう思いますか」「あまり良くなかったと思うものを選んでください/ どうしてそう思いますか」「全体的に見て、チュートリアルはどうでしたか/ チュートリアルで先生と一緒にした活動の中で何が役に立ちましたか」「全体的に見てプロジェクトはどうでしたか/ プロジェクトについてのコメントをお願いします」「J4 をもっとよくするために、オンライン授業でいいアイデアやコメント、意見があったらぜひ教えてください」等) がある。Google Forms を使って実施した。なお、本稿でアンケートの結果を示すにあたっては、学生の個人情報反映されないことに十分留意している。
- (3) フィードバックについて、ハッティ (2018) は教師が学習者に与えるものと、学習者が教師に与えるものがあるとしている。本稿では、そのうち教師が学習者に与えるフィードバックに注目している。
- (4) 「他者決定型学習」での役割には「専門家」(専門知識を伝える)、「計画者」(企画する)、「教授者」(何をすべきか教える・指示する、指導する)、「自己決定型学習」での役割には「ファシリテーター」(ニーズに応える、奨励する、援助する)、「情報提供者」(教材を提供する)、「学習管理者」(記録する、評価する、準備する)、「相互決定型学習」での役割には「メンター」(助言する、指導する)、「共同学習者」(学ぶ、学習者とともに計画する)、「改革者」(問い直す、問いを引き出す、意識を変容させる) などがある (クラントン, 1999)。
- (5) 例えば、上述のアンケートの質問「J4 をもっとよくするために、オンライン授業でいいアイデアやコメント、意見があったらぜひ教えてください」に対しては、Zoom のブレイクアウトルームで話すのがやりにくかったという声があった。同期型授業でのやりとりが教師からの一方向的なものになることを避け、一人ひとりに運用の機会を提供するためにブレイクアウトルームの時間を取り入れていたが、それをインタラクティブな場とするには、さらなる工夫や仕掛けが必要であることが課題として浮かび上がった。
- (6) この観点から、本稿では今後の課題というものを記していない。パンデミック下の突発的なオンラインコース実施というのは、そう起こりうるものではないと考えるからである。なお、本稿の執筆時点で、COVID-19 感染拡大下での 2 学期目 (秋学期)

を折り返している。秋学期もオンライン形式が中心となったが、春学期とは大きく異なり、全コマを同期型としている。これは、秋学期から主教材が変更になりアプローチが大きく変わったこと、教師・学生ともにライブレッスンをを行う環境が整ったことが影響している。しかし、ブレイクアウトルーム時のICTの活用法といった細かな事ながらも含め、春学期の教員の学びは秋学期のコース運営に十分に反映されている。

参考文献

- 青木直子 (2005) 「自律学習」日本語教育学会 (編) 『新版日本語教育事典』, 773-775. 大修館書店
- 今井寿枝・羽太園・金秀芝・西野藍 (2007) 「研究者・大学院生日本語研修における「自己評価支援システム」の検証—学習者と教師の認識のズレをめぐって—」『国際交流基金日本語教育紀要』3, 135-151.
- 梅田康子 (2005) 「学習者の自律性を重視した日本語教育コースにおける教師の役割—学部留学生に対する自律学習コース展開の可能性を探る—」『愛知大学 言語と文化』, 12, 59-77.
- ジョン ハッティ (2018) 山森光陽訳 『教育の効果—メタ分析による学力に影響を与える要因の効果の可視化』 図書文化
- 中澤一 亮・岩崎典子 (2011) 「学習者の自律性を高める授業活動：ポッドキャスト利用の分析」佐藤慎司・熊谷由理編 『社会参加を目指す日本語教育—社会に関わる、つながる、働きかける』, 207-240. ひつじ書房
- パトリシア クラントン (1999) 入江直子・豊田千代子・三輪建二訳 『おとなの学びを拓く—自己決定と意識変容をめざして—』 鳳書房
- マイケル ホーン・ヘザー ステイカー (2017) 小松健司訳 『ブレンディッド・ラーニングの衝撃』 教育開発研究所
- ICU日本語教育課程(2014)「2013年度JLP新カリキュラム報告」『ICU日本語教育研究』11, 45-95.

(西野藍—国際基督教大学, 布村猛—山梨大学, 金山泰子—国際基督教大学)