

「日本語教育実践研究（9）」

舘岡 洋子

要 旨

対話による協働的活動を重視した日本語授業を実践対象とする「日本語教育実践研究（9）」について、オンライン化はどのように行われたのか、そこではなにが起きたのかを報告する。Zoomを利用したリアルタイム・セッションでは、グループ活動自体の実施はしやすく、ファシリテーターとしての実習生たちの活動は日本語学習者たちに高く評価された。一方、共同作業や同時発生的な複数のやりとり、メインの流れとは関係ないやりとりが生れにくく、対話の深まりや互いの関係性構築は易しいことではなかった。

キーワード

協働 実習生 ファシリテーター Moodle Zoom

1. はじめに

日本語教育実践研究（9）は、日本語教育研究センター設置のテーマ科目「クリティカル・リーディング」をフィールドとして日本語の授業をデザインし、実践し、振り返るという一連の活動を行う実践研究科目である。そこで、本授業の履修者を「実習生」と呼ぶことにする。「クリティカル・リーディング」は学習者同士の協働的な活動や対話を重視した日本語授業である。授業をオンライン化するにあたり、実習生たちは協働を重視した授業活動をオンライン上でどのように実現できるかという実践研究を行うこととなった。

2. 通常時のシラバスや授業運営

2.1 実践の対象フィールドである「クリティカル・リーディング」の授業概要

「クリティカル・リーディング」は中級日本語学習者を対象としており、「仲間の学習者との協働により、日本語で書かれたテキストを批判的に読み、他者との対話を通して、筆者の主張に対する自分の考えを明確にし、自分とテーマとの関係を考える」ことを目標とし、以下の方針を掲げている。

- (1) 筆者の主張を理解する
- (2) 批判的に検討し、自分の考えや経験とつなぐ
- (3) 仲間との意見交換により思考を進化・深化させる
- (4) テキスト＋仲間＋自分への理解を深める

ここでは参加者同士の対話が重要な役割を果たしており、グループ活動の形態による協働的な活動が授業のデザインとして必須となっている。

2.2 日本語教育実践研究 (9) の授業概要

シラバスに掲載された授業内容は以下のとおりである。

この科目は主として実践的な教育が行われる科目です。授業の観察と教育実践を通して、授業デザイン・教室活動・クラス運営・コース運営について体験的に学ぶことを目的としています。とくに、学習環境としての教室をどのような「場」だと捉えるのかを検討しつつ、授業デザインを考え、実践し、それを振り返ることを履修者・担当講師間で協働的に行います。

本授業の「実習生」は大きく以下の3つの役割をもつ。

- ①授業の観察者：授業に参加しながら参与観察をする。
- ②学習の支援者：学習者といっしょに対話活動をしながら横で学習の支援をする。
- ③授業の実践者：実習生はチームを編成し、授業をデザインし、実践し振り返る。

上記の②は学習者といっしょに授業に参加し「学習者の視点」から活動を見ることになる。それに対して③は教師の立場で授業をデザインし、実践する。①の観察者は②と③を往還しながら教師と学習者の双方の立場から教室で起きていることを観察する（図1参照）。

「クリティカル・リーディング」では、全15回の授業を4回のユニットに分け、1つのユニットは「テキストを読む」→「テキストのテーマを自分の問題として考える」→「自分の考えを表現する」という流れで構成される。実習生は2－3人でひとつのチームを作り、「教師」チームとして1つのユニットをデザインし、実践する。これは上記の③にあたるが、ほかの実習生チームが教師を担当するときには①および②の活動を行う。実際には③は担当者がデザインのたたき台を作るものの、実習生全員で協働的に検討する。

1学期間を通して①②③と多層的な活動に参加できるという意味で、実習をするうえで「ハイブリッドな学習環境」となっているといえよう。この環境下で学習を見る視点と対で教育の視点をもつことができるのではないかと考える。

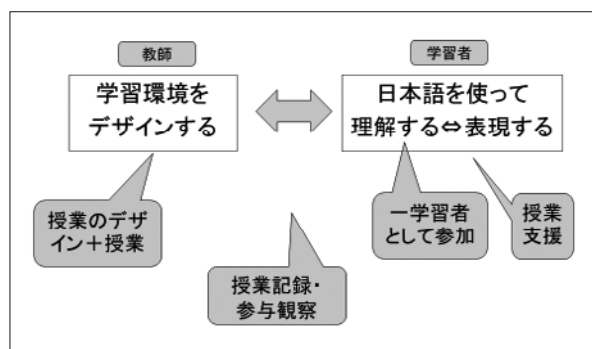


図1 「ハイブリッドな学習環境」が生み出す実践の場

2.3 実践研究 (9) と「クリティカル・リーディング」に共通するコンセプトとしての協働

2つの授業の概要は前述のとおりであるが、授業活動においてはどちらの授業においても「協働」がキーワードとなる。なぜなら、まず、日本語の授業では教師としての説明や指示は最低限で多くはチーム内の協働的な活動によって進められるからである。教室というコミュニティにおけるグループの中で対話を繰り返すことで自分の考えを明確にしたり、相手のことを理解したりすることが期待されている。

一方、実習生は異なった教育観、言語観をもった者がチームを組んで協働で教育実践を行うため、当然、価値観のぶつかり合いがおき、自身への問い直しの機会となる。したがって、実習生チームの中で対話を繰り返すことで自身の教育観を明確にしつつ、実践を組み立てていくことが期待されている。

3. 授業前に行った準備

対面の授業の中でたくさんの協働によって支えられてきた「クリティカル・リーディング」という授業をオンライン上でも実現しようというのが今回の試みであった。そのため実習生たちは、協働の学びの場のデザインについて学ぶとともに、オンライン授業の進め方についても学ぶこととなった。「クリティカル・リーディング」をオンライン化するにあたっては、対話重視の観点からリアルタイム・セッションをZoomで行い、その前後の課題をMoodleのフォーラムに提出してもらうこととした（図2参照）。また、実践研究 (9) もZoom、Moodle、メーリングリストを組み合わせで利用した。

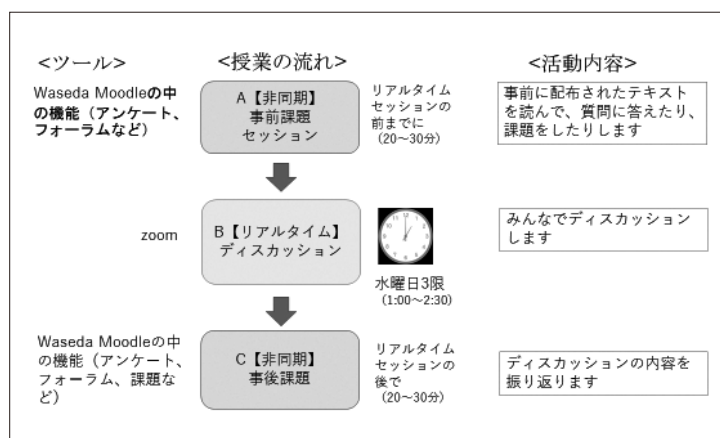


図2 1回の授業の流れ

3.1 Waseda moodleによる事前課題および事後課題のための準備

「クリティカル・リーディング」の授業は、事前課題→リアルタイム・セッション（90分）→事後課題という反転授業のような形式で行うこととした（図2参照）。

事前課題として学習者はテキストを読んで問いに答えたり、自分の意見をまとめて

PPTを作成したりして、Moodleの「フォーラム」にアップロードする。90分の授業（リアルタイム・セッション）では、全体セッションで教師（実習生）の説明を聞き、Zoomのブレイクアウトセッションでグループに分かれて事前課題で作成したPPTを互いに見せながらディスカッションする。グループの中では教師担当以外の実習生がファシリテーターを務める。授業後の事後課題として、振り返りやユニット全体のまとめをMoodleに書く。このような一連の活動のため実習生はMoodleについての学習や準備も必要であった。

3.2 Zoomによるリアルタイム・セッションの準備

リアルタイム・セッションでは、日本語学習者たちが自分の考えを発信しグループのメンバーの考えを聞き理解に努め、そのやり取りを安心安全に行いながら日本語を使うことを経験していく。そのような場はどのようにデザインし実践したらよいのか、実習生は教師として、またグループのファシリテーターとして授業活動を進めることになる。担当者は事前に授業案を作成し、それを実践研究（9）の時間にZoomを利用して履修者全員と担当教員とで検討した。また、毎週、授業観察記録を書いてMoodleにアップロードした。

4. 授業を終えて

4.1 オンラインによる協働の学びの場はうまくデザインできたか

何をもってうまくいったといえるのかわからないが、日本語学習者たちからのアンケートによる評価は80点～100点という結果だった。ディスカッションが多かったこと、自分の意見を表明することを求められたこと、実習生がグループ活動で適切にサポートしたことを高く評価している。考える力がついたという声もあった。また、MoodleやZoomの使い方もよかったという評価であった。日本語学習者たちは、多様なテーマについて考え、意見交換をし、さらに自分の考えを吟味し発表するということではできたようである。

オンライン授業によって、いろいろな活動が可視化されたことも今回の成果であった。板書などを利用して授業内で行っていた説明は、事前にPPTを作成し可視化し整理することができた。また、グループディスカッションに集中できたという声も聞く。

一方、オンライン化による課題もある。まず、グループ内での共同作業の難しさがあげられる。初回の授業で学習者たちがPPTはよく使っていることがわかったので、事前課題の多くはPPTで作成することを課した。その結果、グループ活動での発表のさいには、それを「画面共有」することですぐに互いの発表をすることができた。しかし、一方では発表とそれに対する質疑応答というスタイルになり、対面のときに行っているような共同作業はできなかった。対面授業では、6つの机で1つの大きな机をグループ用に作り、中央に模造紙をおいて互いの意見を交わしいっしょに作業をしながら、意見を整理したりまとめたりしていった。しかし、オンライン上では共同作業がなかなか難しく、途中からスプレッドシートを使っていっしょに書き込む作業を導入したが、不慣れな学生や通信状況からうまく参加できない学生もいた。グループ内での発表や意見交換はかなりできたが、共同作業をすることが十分にできなかったことは、対面授業との違いである。今になって思えば、対面時に行っていた共同作業はチームとしての一体感をもつことに貢献していた

といえるかもしれない。協働的活動としては意見の重なりや異なりを明確化することから議論を深めていくことが重要だが、今回はその活動が十分できていないケースもあった。

また、雑談や私語のしづらさも大きく影響している。オンライン上ではオンかオフしかないために、いくつかの会話の流れが同時にできたり、隣の人だけと話したりすることは難しかった。教室ではよく公的な流れのほかに、ちょっとわからなかったことを隣の人に小声で聞くような小さな流れが同時に存在することがある。文野（2004）は、学習者による問題解決に向けた私的なやりとりを「サイド発話」と呼び、教室談話の分析から「サイド発話」は、公的な流れを妨害するものではなく、むしろ学習者にとっても公的な流れにとっても意味のある活動となりうるという。また、学習者の授業への継続的な参加を可能にする手段となっており、学習支援の役割も果たしているとする。たしかに、実際の教室場面では、公的な流れのほかにたくさんの「サイド発話」が発生しているであろう。これは問題解決となるばかりではなく、関係性構築にも影響していると思われる。「サイド発話」と同様に、授業の前や後に雑談をするということもオンライン授業ではむしろかくしく、これもクラスコミュニティの形成には影響があったと思われる。

4.2 実習生は何を学んだのか

協働の学びの場のデザインについて、体験し気づきを得ることが実践研究（9）の主な目的であるが、実際には学期の最初のころは担当教員も実習生もオンライン化に慣れることに精一杯で、協働について考える余裕がなかった。学期中盤あたりから、どのようにしたら関係性構築ができるような対話の場を生み出せるか、互いの重なりを作れるか、また話し合ったことを省察できるかに取り組めるようになってきた。そこで学期の中盤からようやく授業内に前述のスプレッドシートを取り入れたり、省察のための個人の時間を設けたりするといった工夫ができるようになってきた。

実践研究（9）のアンケートによると、協働の場のデザインについてもオンライン授業についても体験的に学ぶことには意味があったようだ。また、各自が授業を担当することもあることから、毎週のブレイクアウトセッションでのファシリテーターの経験も大きな学びになったようである。ファシリテーターとしてどう介入したり舵取りをしたりすればいいのか、あるいはそれらはしないほうがいいのかをもっと早くに話し合ったり意識的に動いたりすればよかったという。

5. おわりに一教室はことばの学びのコミュニティになったのか

クリティカル・リーディングという授業は今回のような半ば無理やりのオンライン化にならなければ、おそらくずっと対面で行っていたであろう。今回のオンライン化で一番難しかったのは教室コミュニティを作ること、またグループ内での関係性構築をはかることであった。それには先にあげたチームで共同作業をして何かを作り上げる活動のしにくさや、「サイド発話」のなさ、授業前後の雑談のなさなどが原因として考えうる。

一方、今回は対面で行ってきた「クリティカル・リーディング」を下敷きに授業デザインを考えてしまう、ということがあったが、次学期以降はオンラインであっても、雑談の

時間や共同作業の工夫などもっと積極的に関係性構築のための場づくりをしてみたい。デジタルネイティブの実習生の力をもっと引き出すことで、オンライン化デザインはさらに進化できるのではないだろうか。

注

- 1 当初、リアルタイム・セッションはWaseda moodle内に搭載されているCollaborateを使用する予定で、練習をしていた。しかし、第1回目の授業のあとで、中国在住の日本語学習者が通信状況の安定のためCollaborate からZoomへの変更を希望してきたため、Zoomに変更した。ちなみに日本語学習者たちの中には日本国外に在住のまま受講していた学生も数名いた。

参考文献

文野峯子 (2004) 「授業参加過程の質的研究—『サイド発話』への注目—」『日本語教育』12号、pp.103-108

(たておか ようこ 早稲田大学大学院日本語教育研究科)