

オンライン授業における「教室の中のおしゃべり」のもたらす学びの可能性

The Potential for Engagement in Learning by Reproducing “Informal Chatting in the Classroom” in the Online Course

三井晶子, ヨーク大学
Akiko Mitsui, York University

1. はじめに

学習コミュニティの構築は学生のエンゲージメント（深い関与）を高めるためには不可欠であり、授業の成功の鍵である。また、ことばの授業の核は、コミュニケーションである。したがってコミュニケーションの場としての学習コミュニティと、それが機能するために必要な授業の在り方や活動を知り、実践することは、授業形態がオンラインになっても重要だと考えられる。本稿では、オンラインの授業に二種類の「教室の中のおしゃべり」の機会を意識的に与えた授業実践を通して、学習者が主体的に学び、お互いに支えあい、学びあう場となる学習コミュニティの特性を分析し、「おしゃべり」を機にソーシャルプレゼンス（Social Presence）が高まり、学習コミュニティが効果的に機能したことを論じた。

2. 調査の背景

本年度の授業は筆者の所属する大学でも、新型コロナウイルスの感染拡大回避のため、全学でオンラインに移行になり、教室という空間を用いての授業からの転換を求められた。学生の心理的・物理的ストレスの軽減、安全性を重んじる大学の方針に従い、ことばの授業もアメリカ手話と評価のための口頭試験以外、学生にカメラをオンにすることを必須にできなかった。よって、基本的にスクリーン越しの「対面」の可否は学生それぞれの意思に任せられ、教員は新しい授業形態やコミュニティの構築、コミュニケーション・スタイルの工夫を求められた。

しかし、初級日本語のクラスでは、お辞儀をはじめ、文化的なジェスチャーや指示詞、授受動詞など、教室空間の利用や学習者自身の行為を伴うインストラクションが有効となる学習項目が多く含まれる。会話を通して学ぶことも多く、教師と、また学習者同士の日本語でのやりとりも不可欠である。非言語コミュニケーションの要素や空間における適切な言語使用や聞き手への配慮も必要になる。日本語の発音や文字など、学習者にとって初めて尽くしの経験も多い。教室空間やクラス全体の力を利用して、学習者の不安を軽減し、楽しみに変えて学習活動を行ってきたことを、オンラインの授業で如何に実現できるかが課題となった。

様々なワークショップでブレイクアウトルーム（以下、BOR）の利用やオンライン学習ツールが紹介された一方、1) 適切にツールを選択し、インストラクションはなるべくシンプルに、反対にフィードバックでコミュニケーションを取る、2) 授業内容について与えすぎないことの重要性（e.g. Rosen & Maeda, 2020）、についての指南もあった。筆者も含め、教員は各自、自分の授業に何が

適切なのか、またどう取り入れるかを当面の課題とし、試行錯誤しながらその時々々に最善と思われる方法を編み出す必要に迫られた。

2.1 秋学期の実践

以上を踏まえ、1) 教室空間を利用しての活動とインタラク션을オンライン上で可能にする工夫と2) インストラクションを効果的に実践するための工夫が必要になった。1) については、例えばオンラインの特性上(本校ではZoom)、教室では同時に、或いは自発的な発話は奨励されていたが、オンラインでは発話を減らさずかつ重なりを避けるための配慮も必要になった。また、これまではほとんど手書きで行われていた「書き」の学習も、チャットによる参加を促すため、早い段階から日本語でのタイピング方法を紹介した。

2) については、会話練習やアクティビティを主にBORやFlipgridを使って行った。学期の最初からミニ自己紹介(日英、英は任意)など、Flipgridによる課題を取り入れ、ビデオでコメントし合う「対話」も試みた。また教員によるフィードバックは、個人的なコメントをすることで心理的な距離を縮められるよう心掛けた。この他にもオフィスアワーをオンライン上で設けるなど、授業時間以外にも学生が教員に話せるようにした。また、Google Docs Activity(以下、GDA)は、学生が同時に書いて文を産出する場の一つとして、学期後半で取り入れた。

しかし、学期開始当初、ほとんどの学生がカメラをオンにしていたものの、学期が進むにつれ、カメラをオフにすることも増えた。それと同時に、BORでは沈黙、お互いにカメラをオフにした状態を観察することも増え、授業内での発言が減り、筆者の意に反して教師主導の授業になりがちだった。BORの時間を設けても無駄なのではないか、授業時間の使い方として果たして有効なのかという疑問さえ生まれ、本来あるべき学習者主体の授業に戻す方法を探り、現状の問題をいかに克服するか、更なる工夫が必要になった。

3. オンライン授業から失われた「おしゃべり」

こうした状況を打開する手がかりとして、次に蒲生(2020)の指摘を紹介する。蒲生は、授業で学生たちが何に不満を持ちつまずいているのか、画面の向こうにある学生の実態を知るために、授業後に毎回アンケートを取り、結果を生かした授業実践を行った。例えば学生にとっての「対面授業」の意義として最も高いものは何か」という問いに対し、学生の40%が「友達に会える(友達が作れる)」ことと回答した。つまり、対面授業の意義が「大学に帰属しない横のつながりにあること」に着目し、授業でも機会を与えれば友達を作れるかもしれないと、BORで雑談の時間を与えた。それにも関わらず最大20分ブラック・スクリーンのままの沈黙を観察したことで、学生が対面授業から失ったものは、授業の前後、授業中、「自然に起こる」ざわめき、おしゃべりであったと指摘した。確かに、オンラインでは自然に重なりを気にせず発話することは難しい。

一方、蒲生は学生とのやり取りから、文字のみでの伝達は難しさを伴うこと、つまりシラバス、LMSに掲示した教員からのメッセージや質問は多くの学生に伝わっていなかったことを発見した。授業中に聞き洩らした内容も、対面授業で

は「おしゃべり」によって確認することができたが、オンライン授業では、その「おしゃべり」がなくなり、学生間の相互支援の場が失われたと考えた。以上のことから、自然な出会いに不可欠な「おしゃべり」或いはおしゃべりによって作られていた「ネットワーク」が再現できるような環境をオンライン授業に設置することを提案した。

4. 「おしゃべり」をオンライン初級日本語の授業に実装する試み

蒲生 (2020) を踏まえ、後期は自然な出会いと「おしゃべり」の機会を増やす工夫をした。会話練習と Flipgrid を結び付けたタスクを与えた。このタスクはペアで協力して行い、話さないとタスクが遂行できないようにした。また、BOR の時間も長めに取った。タスクを早く終われば、また沈黙に戻る可能性も否めないが、自然な「おしゃべり」を始められるかもしれないと考えたためである。クラス全体では、既習の文法や語彙も増えてきたので、GDA を更に取り入れた。一人一人がタスクに取り込む中、教師がその場でフィードバックを適宜与えるようにした。例えば、訂正が必要であれば訂正が必要だとヒントを与える

(elicitation)、正しく言い直す (Recast) などで指摘をする一方、学生の書いた文の内容について「おもしろい」や「Aさんと同じですね」など、情報の受け手として感想を言う、お互いに書いたものを読みあうよう助言するなど、クラス全体に一体感がでるよう配慮した。学生にも教室にいるときのように、自由に質問、発言するよう促した。また、Flipgrid や他の宿題、つまり非同期の活動でしか得られない学生個人の情報についても授業で敢えて触れるよう心掛け、非同期の活動に意味をもたらすようにした。

なお、Flipgrid や GDA については、間違いは学習プロセスに不可欠なので間違えたこと自体は評価せず、参加したことで得点を得られることを繰り返し明言した。GDA は遠隔地からの学生が参加しにくいこともあったが、授業中にチャットやメールでの参加を受け付けて、その学生には追記できるようにした。

このように、様々な仕掛けを通して「おしゃべり」を実装する試みを行った結果、一定の成果が見られた。教員が個々の BOR に行くと、前述したような問題が軽減し、全体ではカメラをオフにしてもカメラをオンにしている様子や、ペアで教員への質問や報告、自分たちでタスクを楽しむ工夫も増えた。

5. 研究課題

以上のことから、初級日本語のクラスを受講した学生にとって「おしゃべり」とはどのような意味を持つものであったか、「おしゃべり」を実装する試みはどのように受け止められ、途中で脱落することなく授業に参加し続けたのか、「おしゃべり」が貢献したのかどうかを確認するために、下記の課題を設定した。

課題: 「おしゃべり」は、初級日本語のオンライン授業におけるコミュニティ構築にどのような影響をもたらしたのか。

- 1) 学生にとっての「おしゃべり」とは、何を意味するのか。
- 2) お互いについて知るための機会や仕掛けが機能したか。

3) 最後まで授業に参加したモチベーションになったものは何か。

6.1 調査方法

データは無記名のアンケート調査と、その調査結果を踏まえてのインタビューを通して収集した。アンケート調査は自由記述3問を含む全7問で、2021年5月下旬の約2週間で実施した。同年6月にアンケート調査参加のお礼を調査の対象者全員に送り、インタビューの参加者を募った。インタビューは、6月中旬に協力者6名を対象に、個別にZoomで行った。インタビューは半構造化インタビューで、アンケート調査結果を参照しながら約30分から50分、英語で行った。調査協力者の同意を得て録音、音声を文字化したものをデータとした。

6.2 調査対象者

調査対象者は、筆者の所属するカナダ・オンタリオ州の大学で2020-21年度に初級日本語のクラスを取った受講生60名のうちの2クラスを最終試験終了の4月中旬まで受講し、成績を受け取った学生40名である。そのうちカナダ国内からの受講者は29名で、国外からの受講者は11名（中国、香港、台湾、韓国、イラン、トリニダード、トルコ、途中で移動した者も含む）だった。

無記名のアンケート調査には18名（45%）が回答した。インタビューには、6名が参加した。各クラスから3名ずつ、またカナダ国外から参加していた学生が3名、国内から参加していた学生3名で、このうちキャンパスに通った経験のない学生は1名だった。

7. 分析の方法

アンケート調査は、Google Formで実施した。インタビューで収集したデータは、NVivo 12を用いて質的内容分析を行った。本研究の課題である、「学生にとっての「おしゃべり」の意味、「おしゃべり」を実装する試みがどのように学習コミュニティを構築するのに機能していたのか、オンライン授業でも「大学に帰属しない横のつながり」を築くことに貢献したか具体的に言及している部分に着目し、コーディングを行い、カテゴリーを抽出、それぞれを検討、解釈した。

8. 調査結果

8.1 学生にとっての「おしゃべり」は何を意味するのか。

アンケート調査では、何について「おしゃべり」をしたかという質問に対し、全員が教師に与えられたタスクを確認することと答えた。その他、与えられたタスクについての感想について話したと答えた学生が72.2%、授業とは関係のないことについて話したと答えた学生は38.9%であった。

インタビューによると、タスクそのものが理解できなかったのではなく、タスクを行う前に、それぞれの役割を確認、交代する際にまた確認する、また新しいタイプのタスクがあれば、それぞれの理解を確認するプロセスが必要になり、それが話す契機になるとわかった。

クラスメートと授業に関係ないことを「おしゃべり」する機会の有無については、WhatsAppやDiscord、Snapchatなど教師が関わらないSNSで話したと答えた学生は55.6%で、BORで話したと答えた学生（88.9%）より少なかった。また、全く「おしゃべり」をしなかった学生（0%）はいなかった。

インタビューで詳細を聞いたところ、学生にとっての「おしゃべり」は、「クラスメートとブレイクアウトルームで、授業に直接関係のないことを話す」という認識は共通していたが、詳細は個人によって差があった。

ある学生は、友達とクラスメートは別と考えていた。昨年のESLの授業で知り合った友達と二人だけのSNSを作り、そこで「おしゃべり」をしたが、クラスメートとBORで話したことは、あくまでも授業内のことで「おしゃべり」という認識はなかった。別の学生は、時差のあるところから参加し、他の授業で忙しくて積極的にSNSに入ろうと思わなかったが、BORでタスクを終えた後に個人的に話す機会があり、それを「おしゃべり」と認識していた。また、SNSに入る機会を逃し、時が過ぎたが、BORでクラスメートと話す機会があり、それを「おしゃべり」と認識していた学生もいた。また、BORで、共通の趣味を見つけたことがきっかけで「友達」になり、数人の小さいSNSを作り、そこで更に個人的に「おしゃべり」をしたという学生もいた。しかし、どの学生も日本語のクラスで「友達を作る、友達に会う」ことを第一の目的とはせず、蒲生(2020)のアンケート調査とは異なる結果になった。

「おしゃべり」の話題は、直接授業に関係のないことという認識があったが、その内訳は主に自分の好きなアニメや歌、漫画、アイドルなど、共通の興味についてだった。この他、タスクに関連しての話題（例、レストランで注文の話題が出れば、どのレストランに行ったことがあるか）、Flipgridの宿題のストラテジー、漢字や単語の覚え方のストラテジー、成績に関しての話題（例、どうしたらA+が取れるか）について話すこともあったという。

8.2 お互いについて知るための機会や仕掛けが機能したか。

アンケート調査の結果では、クラスメートについて知った機会は、BOR（83.3%）、Flipgrid（77.7%）、次いでGDA（61.1%）と、授業の一環としての活動を挙げた学生が、授業以外で（38.8%）を挙げた学生よりも多かった。

インタビュー調査では、一人の学生以外、BORの時間が好きだったと答えた。カメラをオンにすることもあるし、自由に話しやすいからだという。また、BORは長ければ長いほどいいという声が多かった。タスクを終わらせた後「おしゃべり」もできる以外、クリエイティブになれるという回答があった。一般的に初級では限られた単語で代入練習になりがちだが、自分が言いたいことを日本語にするため適切な単語や文法、形を考え、日本語にしてみるという楽しみがあったという。

一方、BORで共通の趣味など教室にいるように話すことが、お互いに話しやすい、感じがいい雰囲気を持つグループになるという相乗効果をもたらしたことを指摘した学生もいた。

Milla: ... so I think the breakout room is the best one because you have to talk to them, right? ... Like um, that's usually how if we finish the assignment early and the breakout rooms are still there *we'll probably like, talk about, like anything really I usually ask with people like what anime people like* because that's usually why they're in this class... because I know you're worried that they won't talk in it, but *I think people talk, like people talk more when they're more comfortable*. And when you have the longer breakout room it gives them more time to get comfortable with each other, so they can do the assignment, if that makes sense.

Flipgrid については、人に知られず何回も練習をしていいこと、日本語を話している自身の姿を見て自信をつけることができたこと、名前を呼ばれた学生だけでなく、一人一人が自分を表現する場があったことが長所として挙げられた。

Bob: *It's more that everyone gets a chance to express themselves, you know, to present themselves, and, and, give more practices that easier* because you can always we take, we take, we take that nobody knows it. ... And it's more opportunities for you to practice your profession for the things that you want to learn...

授業外でクラスメートと SNS でつながりを持たなかった学生にとって、Flipgrid 上のやりとりは、公のおしゃべりの場だったという。Flipgrid はクラスメートを知る唯一の機会だったという。課題で自分について話す以外、ビデオの背景に好きなものが映り込むこともあり、そこから個人を知ることもあったという。

Megan: ... I was the only time I could talk and i'm on you on your work you're glad to chat... So just check up on people for Flipgrid on there as well... I think if they if they decide to make one on their own, I think Flipgrid also, Flipgrid also helps because you get to talk to people on there, but that's *more of a that's public I think public version*.

GDA については、全員が好き、うち半数が一番好きな活動だったと答えた。また、Flipgrid 同様、クラスメートが書いた内容を読んで、クラスメートの好きなもの、特に共通の趣味があるとわかるとうれしくなり、BOR の活動後の「おしゃべり」の時間に話すきっかけとなったようであった。

この他、Zoom 中の背景や、背景として映り込んだもの、自身の写真の代わりに載せるイラストも、「おしゃべり」のきっかけとなったことがわかった。

以上のことから、「おしゃべり」のきっかけとなったクラスメートについての情報は、日本語の授業を取る前から友達であった場合を除いて、個人の SNS から知り合ったのではなく、クラスの活動を通してお互いに知り合い、BOR の時間を利用してさらに良く知り合っていたことが分かった。

8.3 最後まで授業に参加したモチベーションになったものは何か。

アンケート調査によると、授業に来るモチベーションとなったものは、大きく分けると 1) 教員やクラスメートに会いたいという気持ちと、2) 日本語を学びたい、上手になりたいという個人の内からくるパッションの 2 つであった。前者

はそれぞれが授業に主体的に取り組み、自分も受け入れられるクラスの環境や人に魅力を感じたことによるものであった。また、昨今は独学の学生も多くいるが、それと比べて授業でのやり取りや、お互いから学ぶことが魅力だったという回答や、間違えても授業の参加得点が得られたことを挙げる回答もあった。

インタビューでも教員と学生双方にとって有益だったという回答、教員の一举一動を学生たちのおしゃべりの種にしていたという回答、個人的な友達とまではいなくても、クラスメートがやさしくて助け合う空気が出来上がっていて、冬学期以降はもっと気楽に授業に参加できたという回答があった。また、授業時間そのもの、つまりみんなでいっしょに何かをすることと答えた学生もいた。

Bob: It's a win-win situation... Our class everyone is so for me, whenever really in class we all get along with each other, even though we don't say much. We have we had a good class.

日本語の授業について、専門の授業と比較し、違いを指摘した回答もあった。専門の授業では、学生は講義で大量の情報を聞くだけだが、日本語の授業は語学の授業なので「話す」から、自然に参加する仕組みがあるという。また少人数でいつも同じメンバーに話すので、気楽に参加できたという指摘もあった。アンケートで最も思い出深いことについて聞いた質問の回答でも、日本語を学ぶという活動以外に、教員やクラスメートと話す（おしゃべりをする）、学習活動を通してクラスメートの話を聞く、学習活動をみんなで行う、そして最終日に教員にサプライズ・プレゼントとしてのビデオを学生だけで自主的に作成したことが、クラスメートとの共同作業として心に残ったと答えた学生が4人いた。

更にインタビューに答えた6人のうち2人が前年度までに受講した対面の他の言語の授業と比較し、オンラインの日本語の授業のほうが効果的で好きだと答えた。オンライン授業になったことによって失ったものについては、一人がテクニカルな問題も発生しうるので発音の指導が難しいと答えた以外、2人は直接のやりとりが多くの人と同時にできるという環境と答え、もう一人は授業前後に友達と大学構内で食事などをする事と答えた。

以上の回答から、学生たちは授業の中での横のつながり、教師を含めたつながりがあると感じた授業であれば、技術的に難しいことがあったとしても、オンラインの授業でもモチベーションを保ち続けることができたと言える。授業そのものには、大学に帰属しない横のつながりの構築を第一に期待してはいなかったものの、授業に来て学び続けるには、オンラインで学ぶ環境に気楽に参加できる、相互支援が可能なグループの存在が大きな役割を果たしたと考えられる。

9. まとめと考察

9.1 二種類の「おしゃべり」によるコミュニティの構築

これらの調査結果から、初級日本語のオンライン授業では、二種類の「おしゃべり」の場を意識的に作ることがコミュニティを構築する上で非常に大きな影響を与えることが分かった。「おしゃべり」の一つは、「通常考えられるようなおしゃべり、すなわちクラスメート、友達、教員と直接授業に関係ない私的なこと、

好きなことについて BOR や SNS などでおしゃべりに話す」というものであった。もう一つは、「授業で与えられたタスクについて BOR などそれぞれの理解を確認するために話すこと」であった。後者の「おしゃべり」は、学生たちが意識していなかったものだが、お互いの理解の確認というプロセスを重ねることが契機となって通常の「おしゃべり」につながった様子が伺えた。これら二種類の「おしゃべり」は、教員などに名前を呼ばれて機会を与えられて話すのではなく、自由意思で話すという特性があるが、何らかの話さなくてはいけないきっかけがなければ、いきなり通常の「おしゃべり」、私的な会話をするのは難しく、共に学ぶコミュニティを作るのも難しいと考えられる。

9.2 オンライン授業における学習コミュニティの特性

今回の調査は、初級日本語のオンライン授業を対象としたものであったが、調査結果からは、学習コミュニティを表す頻度の高いことばとして、**Comfortable**、**Communication**、**Sharing (the interests)**、**Understanding** が抽出された。つまり、最後まで授業に参加した学生たちは、授業に参加すること、教員やクラスメートとの関係が良好であり (**Comfortable**)、コミュニケーションを取る

(**Communication**) ことで趣味を共有し (**Sharing**)、間違いがあってもテクノロジーなどに問題があっても受け入れられた (**Understanding**)、コミュニティを持っていたと考えられる。

初級日本語の授業の場合、はじめて話すことばを「他人」の前で間違えることは不可避であり、学習者の私的な話題に触れることも多いため、学習者の心理的バリアを軽減する必要がある。しかし、教員がどのように努力したとしても、それは学生に起因するものであり、全く心理的に負担がない環境は難しい。

そのような環境の中で、授業に参加するには次に頻度の高いことば、自信 (**Confident**) を得るための過程と時間が必要であった。オンラインの授業では、同期、非同期に関わらず、クラスメートが産出した言語を見聞きすることに注意を払う可能性がある。同期の場合は対面授業と同じで、一人ずつ発言する場合はその一人に意識が向けられる。オンライン授業で加わった **GDA** では、全員が同時に文を産出する過程をお互いに観察し、間違いの指摘から訂正のプロセス、内容を共有することで、教室では個人的でしか行われなかったやりとりも俯瞰できるようになった。また、全員が同じように参加し、間違いをしても安全と考えられるようになったことで、参加が促された。非同期の活動が加わったことで、授業とは別の自分の時間内にクラスメートのビデオを見る、それにコメントをするなど内容にまで踏み込んだコミュニケーションも可能になった。

Megan: And it's also easy for me to watch other people make mistakes, so that I can learn from that as well, or for me, or vice versa, help other people. It was *really safe and easygoing environment for me to make mistakes and that's What helps me learn a lot.*

Sabrina: ...and it just depends on the person, but I think it's I think it was *a safe environment to people may be a little nervous, at times, but, overall I didn't feel nervous to make mistakes.*

一方、授業で知り合ったクラスメートと個人的な SNS を作り、「友達」になったと報告した学生は、間違えてもジョークとして笑い飛ばせる場があり、間違えることについてそれほど心配しなくてもよくなったこと、間違えることは学ぶために必要だとポジティブに考えていた。

Milla: I'm usually, when I'm in a group we kind of joke about it...like, *am I doing this right, I'm so dumb like I don't know what it is, you know what I mean... when you talk about unrelated things you get more comfortable because, like, you're friends and you're less worried about making mistakes and you need to make mistakes to learn right so...*

この学生は、専門の授業ではクラスメートは競争心が強く友達にはなれない、クラスに参加することさえストレスに感じていたのに対して、日本語の授業は自分の成績がどうであれ、共通の趣味や似たような価値観を持った学生が集まっていて、お互いにやさしい関係であったことで、楽しく参加できたと述べている。

Milla: If I'm honest, I didn't, I didn't like the people neither classes, because, like the people in this class they were a lot more friendly and they were kind of here just to like...Learn and be nice, but the other people in my other classes, you might expect this from my major but like they were very competitive and like they would kind of get keep information, sometimes....It wasn't as nice they're all kind of rude....Because *this is like a language learning class and you're learning about a different culture*, but in my other classes it's like you're learning about politics and that's a very touchy subject, then. Like people can get very heated over it's not a nice environment ...yeah it's, *it's a lot easier because I think most people in this class have like the same like interests and values...so it's like you run less of a risk of like offending someone or like saying something wrong.*

自分自身の性格として恥ずかしがり屋 (shy) や内気 (introvert) と答えた 3 人の学生のうち、2 人はカメラをオフにしてよかったから、却って積極的に参加できたと答えた。以上のことから、オンライン授業において、「おしゃべり」のきっかけと環境があれば、個人的な関係を作る、私的な会話が可能になり、学生にとって安全 (Safe) と感じられる場になり、対面授業にあったようなセーフティ・ネットワークを作ることは可能だと考えられる。蒲生 (2020) の提案にあったように、「おしゃべり」は、学習コミュニティを機能させるには必要不可欠だったのである。

9.3 学習コミュニティを機能させるソーシャルプレゼンスと「おしゃべり」

遠隔教育の分野では、学習者が直面する困難のひとつにコミュニケーションの機会の不足が招く孤独感があると指摘されている (Dow, 2008; Croft, et al., 2010)。ソーシャルプレゼンス (Short, Williams & Christie, 1976) は、オンライン学習の満足度を予測する判断材料になるという (Gunawardena & Zittle, 1997; Dow, 2008)。すなわちオンライン上のインタラクションを通して、いかに相手が「そこにいる」と感じられるか、また相手を「実在する人」として存在感を感

じられるかの度合いが学生の満足度に反映すると述べている。また相手の存在感を得るためには親密さ (intimacy) と直接やりとりをしていると感じる即時性 (immediacy) の二つが必要で、基本に忠実に「人間性」を忘れず実践を続けることで、人間味のあるコミュニティ構築をすることが重要だという (Croft, et al. 2010)。パンデミックで学生も教員も物理的に孤立している状況下では、内容よりも社会的、感情的につながり、「いつもそばにいる」「離れ離れでもコミュニティがある」ことを感じさせることが大切だという (Tohsaku, 2021)。

実際、インタビューでも、ある学生は時差のため昼夜逆転の生活を送り、家族がいても寝食を共にせず、孤独 (a little lonely) だったと答えた。授業で誰かとやりとりをする、特にクラス全体で何かをする時間が楽しみだったといい、心理的な近さを感じられることが授業に来るモチベーションになったという。

今回の初級日本語のオンライン授業では、二種類の「おしゃべり」の機会を同期、非同期の活動で複数作るよう意識し、時機を逸せず個人的なコミュニケーションを取るよう努めた。それにより、言語学習の中のアウトプットの中心が本来のコミュニケーションの目的である情報伝達へ移ったこと、内気な学生も参加しやすくなったことも観察された。また、学生たちは対面授業にあった自然な「おしゃべり」の機会、自分の好きなタイミングで話す自然会話ではごく当たり前の機会が与えられれば、学生同士の SNS など「大学に帰属しない横のつながり」を自主的に作り、心理的に安全な学習環境が学習活動への積極的かつ自律的な参加や自信に結び付いたことがわかった。

以上のことから、「教室の中のおしゃべり」の再現を試みることは、それぞれのソーシャルプレゼンスを高める可能性を秘めていると考えられる。「おしゃべり」がきっかけとなり、授業に参加している学生、教員それぞれがオンライン上でも他者の存在感を得ることになり、それが相互に支えあう人間味のある学習コミュニティの構築に貢献することになるからである。

参考文献

- 蒲生諒太 (2020) 『あしたの教室、FD フォーラム』
<https://www.youtube.com/watch?v=tmSMVpJYtuw> (限定公開、最終閲覧日 2021年7月23日)
- Croft, N., Dalton, A., & Grant, M. (2010). Overcoming Isolation in Distance Learning: Building a Learning Community through Time and Space. *The Journal for Education in the Built Environment*, 5(1), 27–64.
- Dow, M. J. (2008). Implications of Social Presence for Online Learning: A Case Study of MLS Students. *Journal of Education for Library and Information Science*, 49(4), 231–242.
- Gunawardena, C. N., & Zittle, F. J. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment. *The American Journal of Distance Education*, 11(3), 8–26.
- Rosen, L. & Maeda, M. (2020, March 28.) *Flying by the Seat of Your Pants: Crisis Teaching Without Sacrificing Proficiency*. [Video]. <https://www.aatj.org/teaching-resources/crisis-teaching-without-sacrificing-proficiency>

Short, J., Williams, E., & Christie, B. (1976). *The social psychology of telecommunications*. London: John Wiley & Sons.

Tohsaku, Y. (2021, April 17). *Japanese Language Education in the Next Normal - We Won't Teach Japanese* [Video]. <https://youtu.be/qnKNS18Iw50>