The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	理系研究所におけるブレンデッド型日本語学習コースの実践と評価 ： 対面・同期型授業に焦点をあてて
Author(s)	笹川, 史絵; 藤平, 愛美
Citation	大阪大学日本語日本文化教育センター授業研究. 2025, 23, p. 61-81
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/100695
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

理系研究所におけるブレンデッド型日本語学習コースの実践と評価
―対面・同期型授業に焦点をあてて―

Practices and Assessment of Blended Learning Courses for Japanese Language at a Science Research Institute:
Focusing on the Synchronous Learning

笹川 史絵・藤平 愛美

【要旨】

CJLCでは本学の理系研究室に所属する大学院留学生を対象とした日本語学習教材を開発し、その教材を活用したブレンデッド型コースを試行的に開講してきた。藤平（2022a）ではコースデザインの観点から本コースの有効性及びコース内での対面・同期型授業の必要性が明らかにされたが、授業内の教室活動の教育的効果については十分に考察されていない。そこで、本稿では対面・同期型授業の改善を目指し、対面・同期型授業の評価や影響を明らかにすることを目的としてアンケート調査並びにインタビュー調査を実施した。その結果、真正性の高い教室活動がオンデマンド授業で得た日本語知識を現実場面へ応用することにつながることがわかった。さらに、対面・同期型授業が研究所内で日本語を学習する仲間とつながり、授業外でもともに学び合う関係性を構築できる場であることも示された。今後、対面・同期型授業の授業効果を向上させるためには、教室活動の改善だけでなく、オンデマンド授業の受講も促すことができるようコース全体の仕組みを見直す必要性が示唆された。

１．はじめに

2024年５月現在、大阪大学の文系と理系の留学生の割合はほぼ等しい（文系50.8％、理系49.2％）が、理系部局の特徴として学部留学生より大学院留学生が圧倒的に多く、理系留学生のうち、26.3％が博士前期（修士）課程、56.4％が博士後期（博士）課程に在籍している。理系大学院留学生は主に英語で研究活動を行うため、日本語学習の必要性は一概にも高いとは言えないが、2020年度末に公表された「大阪大学国際化拠点整備事業（グローバル30）外部評価報告書」では「英語コースに在籍する留学生は日本語ができないことから日本人とうまく交流できず、ともすれば孤立する傾向にあった点は否定できない（p.7）」と指摘されており、日本語学習の重要性が改めて認識されている。

そこで、2020年度に大阪大学日本語日本文化教育センター（以下、CJLC）は、本学理系研究室に所属する大学院留学生を対象とした日本語学習教材の開発に着手した。2020年度末に『Survival Japanese for Laboratory-based Education 1』（以下、レベル１）が完成し、2021年度にはレベル１のコース開講と並行しながら『Survival Japanese for Laboratory-based Education 2』（以下、レベル２）の開発が行われた。2022年度からは２つのレベルのコースを開講しつつ、そこから得られたフィードバックをもとに、2023年度にOUマスタープラン実現加速事業としての助成を受けて教材の再編集が行われ、教材及びコースの名称を『Japanese for Daily Life in OU Science Laboratories』に変更した。

開発に先立ち、本学工学研究科、生物工学国際交流センター、並びに接合科学研究所での実地調査を行い、３つの方針を固めた。一つ目は、専門的な内容に関しては英語で話されること

を想定し、研究活動を行う中で日常的に起きることについて日本語でやりとりできることを目標とした。二つ目は、明文化されにくい研究室のルールや慣習を知らないために誤解が生じることがあると日本人側・留学生側双方から聞かれたため、日本語だけではなく、研究室文化にも触れることができる日本語教材を目指した。最後に、研究に忙しい理系留学生にとって対面授業を定期的に受ける時間を確保することが難しく、授業を一度欠席してしまったことをきっかけに日本語学習の継続を諦めてしまう例もあった。このことから、受講生が自身で学習時間を調整できるように12回のオンデマンド授業と３回の対面・同期型授業を組み合わせたブレンデッド型コース[1)]を想定し、教材の開発にあたった。

本コースの流れは、まずオンデマンド授業で講義動画を視聴して新しい語彙や文型を学習し、オンライン課題を通して基本的な反復練習に取り組む。４課のオンデマンド授業を受講した後、一回90分の対面・同期型授業に参加し、４課分の学習内容について他の受講生とともに話す・聞くことを中心にした実践的な練習を行う。実践練習を行う同期型授業に関して、海外からの受講生がいる場合はオンライン授業もしくはハイブリッド授業を行い、全員が本学で受講できる場合は対面授業を行ったことから、本稿では「対面・同期型授業」と呼ぶ。図１はコースの流れを示すものである。

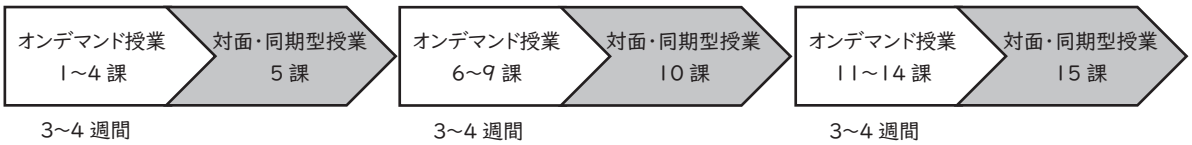

図１．ブレンデッド型日本語学習コースの流れ

藤平（2022a）ではコースデザインの観点から本コースの有効性及びコース内での対面・同期型授業の必要性が明らかにされたが、授業内の教室活動の教育的効果については十分に考察されていない。そこで、本稿ではブレンデッド型日本語学習コースの対面・同期型授業に焦点をあて、その教室活動を検討したい。本コースでのさらに効果的な日本語学習を目指して、対面・同期型授業ではどのような教室活動を行えばよいのかを検討するため、2022年度から2023年度のコース運営において教室活動をどのように変更したのかを振り返ったうえで、①対面・同期型授業を受講生はどのように評価したのか、②対面・同期型授業の受講が授業外での日本語学習及び日本語使用にどのような影響を与えたのかを明らかにすることを目的とする。

２．先行研究

本稿で取り上げるブレンデッド型日本語学習コースは「反転授業」の側面を含んでいると言える。反転授業は「動画教材で予習し、教室では個別指導や協働学習を行う授業形態（大阪大学全学教育推進機構教育学習支援部）」や、「説明型の講義など基本的な学習を宿題として授業前に行い、個別指導やプロジェクト学習など知識の定着や応用力の育成に必要な学習を授業中に行う教育方法（山内・大浦2014：3）」だと定義されている。ただし、本コースは受講生が各自で４課のオンデマンド授業を受講し、予め文型や語彙の学習を行ったうえで、５課目の授業として他の受講生とともに対面・同期型授業に参加して学んだことを実践的に練習するという

コーススケジュールの観点において、一般的な反転授業とは異なる。

これまでに反転授業による日本語授業の実践は多く行われており、その教育実践の成果や学習者の評価から日本語授業を反転授業の形式で実施することの有効性について検証されてきた（古川・手塚 2016、大田他 2022等）。こうした研究や報告にはコースデザイン全体や予習として視聴する講義動画に焦点をあて、その効果及び評価を検証するものが多く見られるが、ここでは、同期型で実施する対面授業に焦点をあてた先行研究を取り上げる。鈴木（2018）は初級日本語科目を反転授業形式で実施し、対面授業中の学習者の会話の分析やアンケート・インタビュー調査を実施した。その結果、授業中に学習者の発話時間や自由な発話の機会が増えることにより授業に対する満足度が高まる一方で、予習のための時間的な負担や予習時の教師の不在に対する不安感を抱く学習者の存在が明らかになった。鈴木（同）は学習者の個性や学習スタイルに配慮して反転授業の設計・準備を入念に行うことが不可欠だと指摘している。また、手塚（2020）は日本語文法科目を反転授業形式で実施し、対面授業における教室活動としてグループワークを取り入れた。学習者は事前学習の遂行を通して自主性が高まり自律的な学習の重要性を認識し始めることが明らかになったが、グループワークの効果的な実施に向けて「時間配分」や学習者の「グループワークの適性」といった課題を克服すべきだとしている。手塚（同：27）が「反転授業の特徴として動画に注目しがちだが、（中略）対面授業をどうデザインするかが重視すべき点となる」と述べるように、これまでにも反転授業の中でも対面授業での活動をどのようにデザインすべきか検討する重要性が指摘されてきた（山内・大浦 2014、バーグマン・サムス 2015等）。反転授業の側面を含む本コースについても、受講生が 4 課のオンデマンド授業で得た多くの知識を一回の対面・同期型授業で効率よく実践練習できるような教室活動を検討する必要がある。

また、ブレンデッド型日本語学習コースの運用とその成果に関しては、千葉他（2018）が「まるごと（A1）教師サポート付きコース」の実践を報告している。このコースは国際交流基金が運用する「JFにほんごｅラーニング　みなと」にて開講される「まるごと日本語オンラインコースサイト」での自学自習に、教師による課題の添削やライブレッスン等のサポートが付いたものである。オンラインでの同期型授業であるライブレッスンは、受講者が自学自習したことを実際に使ってみる場であるとともに、日本語を学ぶ仲間に出会い、交流できる場となることを目指している。ここでは回を重ねるうちに受講者間での親密さが醸成され、日本語でのコミュニケーションを楽しむ様子が見られたことが報告されている。なお、本稿で取り上げるブレンデッド型日本語学習コースのこれまでの実践について、藤平（2022a）では受講生に対して実施したアンケート及びインタビュー調査の結果、同期型授業が日本語を話す練習の場として機能しているだけでなく、同じ研究棟にいながらもそれまで互いを認識していなかった受講生同士が交流し、人間関係を構築するきっかけとしても機能していることが示唆されている。しかし、千葉他（2018）や藤平（2022a）ではコースのデザイン及びその運用と成果に焦点があてられているため、同期型で行う授業の中で実施する教室活動の教育的効果に関しては詳細に述べられておらず、ブレンデッド型日本語学習コースにおけるよりよい対面・同期型授業を目指すうえで、教室活動については検討の余地があるだろう。

3．調査対象と調査方法

2021年度からOsaka University International Certificate Program[2)]の留学生と、接合科学研究所（以下、JWRI）の大学院留学生・研究者・教員を対象としたコースを開講してきたが、本稿ではJWRIでの実践について取り上げる。表1は2021年よりこれまでJWRIにおいて開講したコースの時期、レベル、受講生数について示すものである。

表1．コースの開講時期・レベルと受講生数

	開講時期	レベル	受講生数（内訳）
第1期	2021年8月～9月	1	6名（うち、教員2名、研究員2名、大学院生1名、研究生1名）
第2期	2022年7月～8月	1	7名（うち、教員4名、研究生3名）
	2023年1月～3月	2	4名（うち、教員2名、大学院生2名）
第3期	2023年6月～8月	1	3名（うち、研究員1名、大学院生2名） ※第1回・第3回の対面・同期型授業にはJWRIの日本人職員も参加
	2023年10月～12月	2	4名（うち、教員1名、大学院生3名）
第4期	2024年6月～8月	1	6名（うち、教員2名、研究員2名、大学院生1名、教職員の家族1名）

第1期及び第4期はレベル1しかコースを開講していないため分析の対象から外し、本稿は2022年度から2023年度にかけて実施した第2期及び第3期における対面・同期型授業（計12回、18時間）の実践を対象とする。なお、第3期レベル1の第1回と第3回の対面・同期型授業にはJWRIの日本人職員[3)]を招き、会話練習の相手役となってもらった。

本コースのコースデザインやシラバスについては藤平（2022a, 2022b, 2023）に詳しいが、レベル1は日本語を学習したことがない受講生でも受講できるよう、初級前半程度の文型を中心に扱っている。本稿の調査対象となった受講生は総じて英語で研究活動に従事しており、レベル1に参加した段階では教室での日本語学習経験がほとんどなく、中には日常生活において日本語を見聞きするうちに日本語を学んでいた者もいた。

レベル2はレベル1を修了した受講生が受講することを想定して開発し、初級中盤程度の文型を扱っている。実際には、レベル1修了後に継続してレベル2を受講した者だけでなく、本コースのレベル1は受講していないが自国や地域の日本語教室での学習経験がある者も参加していた。レベル1を受講せずレベル2から新たに参加した受講生については、コース開始前にレベル1で扱った項目に関する確認テストを実施し、レベル1修了相当と判断したうえで受け入れた。ただし、本教材は初級相当の文型を使用しながら、難易度を問わず理系研究室でよく触れる語彙を優先的に導入しているため、レベル2から受講する者に対してはレベル1で提示した語彙のリストを配布し、コース参加前に自習しておくよう促した。

アンケートは毎回の対面・同期型授業終了後にオンラインのアンケートフォームを用いて英語で実施し、その都度、対面・同期型授業の満足度やその理由について尋ねた。また、フォローアップインタビューは第2期では受講生がレベル1並びにレベル2の両コースを修了した時点で実施し、第3期ではレベル1修了時とレベル2修了時のそれぞれに実施した。インタビューは英語または日本語で行い、許可を得たうえで録音し、その後文字化した。フォローアップインタビューへの調査協力者の概要は表2の通りである。

表２．フォローアップインタビュー調査への協力者

時期		調査協力者
第２期	レベル１	実施なし
	レベル２	Ａ（教員・韓国）、Ｂ（教員・中国）、Ｃ（学生・中国）、Ｄ（学生・ベトナム）
第３期	レベル１	Ｅ（教員・イタリア）、Ｆ（学生・中国）、Ｇ（学生・インド）
	レベル２	Ｆ（学生・中国）、Ｇ（学生・インド）、Ｈ（教員・インド）、Ｉ（学生・タイ）

インタビューは対面・同期型授業だけでなく、教材やオンデマンド授業も含めたコース全体の改善を目的として実施し、半構造化インタビューの形式を採用した。そのため、対面・同期型授業についてだけでなく、本コースで導入する文型や表現・語彙、コースのスケジュールやオンライン課題に対する所感も尋ねた。インタビューは筆者ら２名と受講生１名とで実施したが、受講生Ａと受講生Ｂは希望によりグループインタビューの形式をとった。

以下、４節でこれまでの対面・同期型授業の流れや２年間の運営の中での変化について詳述したうえで、５節では受講生に対して実施したアンケート・インタビュー調査で得られた回答をもとに、研究課題①である「対面・同期型授業を受講生はどのように評価したのか」及び、研究課題②である「対面・同期型授業の受講が授業外での日本語学習及び日本語使用にどのような影響を与えたのか」について考察する。

４．対面・同期型授業の実践

４．１．一回の対面・同期型授業の流れ

本項では対面・同期型授業においてどのような流れで、どのような教室活動を実施したのか詳しく述べる。なお、本項の記述にあたって第２期及び第３期の対面・同期型授業で使用した授業資料（PowerPointスライド）並びに授業の様子を記録した録画データを参考にした。図２は第２期と第３期に実施した対面・同期型授業における教室活動の基本的な流れを示すものである。

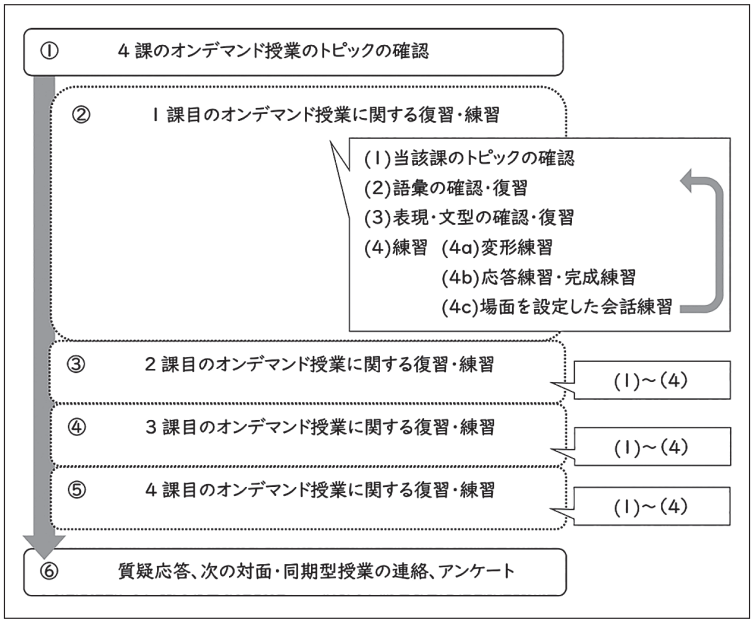

図２．一回の対面・同期型授業における教室活動の流れ

前述した通り、受講生は一回90分の対面・同期型授業の中で４課のオンデマンド授業で学習してきた語彙や表現、文型を活用して、話す・聞くことを中心にした実践練習に取り組むこととなる。対面・同期型授業の大きな流れは、まず①４課のオンデマンド授業で扱ったトピックを確認したうえで、②１課目のオンデマンド授業に関する復習・練習、③２課目のオンデマンド授業に関する復習・練習、④３課目のオンデマンド授業に関する復習・練習、⑤４課目のオンデマンド授業に関する復習・練習に取り組んでいく。授業の最後には⑥質疑応答、次の対面・同期型授業の連絡、アンケートの時間を設け、受講生からの日本語に関する質問について回答したり、次回の対面・同期型授業の日程を周知し、次の４課のオンデマンド授業の受講を促したりした。

②～⑤の各課のオンデマンド授業に関する復習・練習の中では、（１）当該課のトピックを確認したうえで、（２）語彙の確認・復習や（３）表現・文型の確認・復習を行い、（４）練習を実施した。（２）（３）ではその課で学んだ全ての項目を確認・復習するのではなく、その後の（４）練習で扱うものを中心に取り上げたが、JWRIの受講生が研究室で使用しそうな語彙や表現があれば新しく提示することもあった。そのうえで（4b）応答練習・完成練習や（4c）場面を設定した会話練習に取り組んだが、（4c）は現実に起こりそうな場面設定でのロールプレイ形式で行う場合もあれば、実際の場面や状況に基づいて会話する場合もあった。さらに、動詞や形容詞の活用を扱う課の練習では、（4b）（4c）に取り組む前に（4a）変形練習を行い「て形」、「ない形」、「辞書形」等を復習した。なお、１課分のオンデマンド授業内で取り扱う文型が多い場合には、（２）～（４）の工程を複数回繰り返すこともあった。１節で述べた通り、本コースは研究活動を行う中で日常的に起きることについて日本語でやりとりできることを目標としているため、（２）～（４）はなるべく口頭でのやりとりによる復習や練習となるようにした。

また、各課のオンデマンド授業に関する（２）～（４）の復習・練習に入る前に（１）当該課のトピックを確認する行程を組み込んだのは、第２期レベル２からのことである。受講生は一回の対面・同期型授業の中で４課のオンデマンド授業で得た多くの語彙や表現・文型に触れることになる。そのため、復習・練習する項目がいつどのような場面で使用できるかを意識しておかなければ教室外での実用に結びつけることは難しいと考え、トピック、つまり場面に意識を向ける時間を設けた。

各課のオンデマンド授業に関する（４）練習は、必ずしも課ごとに分けて練習を実施したわけではなく、場面や内容に関係がある場合は複数課の項目を組み合わせた（4c）場面を設定した会話練習を行うこともあった。例として、レベル１の第２回目の対面・同期型授業での教室活動を取り上げたい。オンデマンド授業８課は「ごみをすてました」「コンセントをぬきました」等、研究室から帰る前にしなければならないことを確認したり報告したりするというトピックで、文型「Ｖました」を新しく学習する。続く９課は、何かをお願いするというトピックで、文型「Ｖてください」を新しく学習する。そのため、対面・同期型授業では「Ｖました」と「Ｖてください」について、それぞれ（３）表現・文型の確認・復習や（4a）変形練習を行ったうえで、図３のように「Ｖました」と「Ｖてください」の両方を使用する（4c）場面を設定した会話練習を実施した。この練習では「研究室から出る前にしなければならないことについて、相手に済んだかどうか確認し、そうでなければ実施するようにお願いする」という状況を設定し、配役の指示が書かれたロールカードを配布して会話練習を行った。本コースは対

面・同期型授業の時間が限られており、その中で多数の項目を練習しなければならないため時間配分が大きな課題となる。この例のように、複数の課で学習する内容を組み合わせて一つの（4c）場面を設定した会話練習として実施することによって効率的な時間配分を実現できることになる。加えて、受講生にとってはオンデマンド授業の異なる課で学習した知識を組み合わせて使用するという、実際の研究室でのやりとりに向けた実践的な練習の機会にもなっている。このように複数課の学習項目を組み合わせて練習することは、本コースの対面・同期型授業の時間配分に対する解決策となるだけでなく、本コース特有のスケジュールを活かした教室活動の実施方法であると言える。

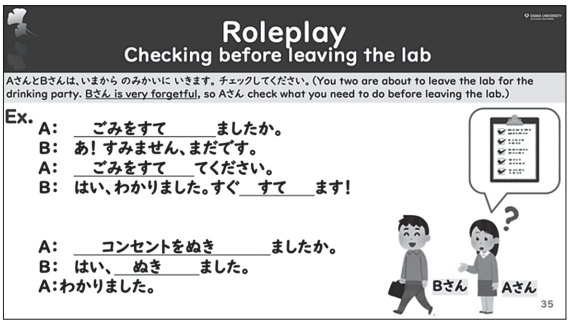

図３．複数課の項目を組み合わせた練習例

４．２．対面・同期型授業における教室活動の変化

筆者らは対面・同期型授業において受講者がより効率的かつ実践的な練習に取り組むことができるよう、第２期から第３期にかけて教室活動の実施方法や内容の改善を試みてきた。4.2.では、第２期及び第３期レベル１の対面・同期型授業における教室活動のうち、特に（４）練習での取り組みについて例を挙げ、第２期での問題点を第３期にてどのように改善したのか述べる。

まず、第１回目の対面・同期型授業の練習を取り上げる。オンデマンド授業２課では、研究室にある物について指差しながら日本語や英語での呼称を尋ねるために「これは（日本語／英語）で何ですか」という文型を学習する。第２期の対面・同期型授業では教室全体で練習を実施し、受講生が授業担当教員に対して教室内にある物を指差したり英単語を挙げたりしながら日本語での呼称を尋ねる方法をとった。受講生からは「マイク」「とけい」「エアコン」「プロジェクター」「リモコン」といった授業を行った教室内にある物に関して質問が挙げられた。筆者らが第３期の対面・同期型授業を実施する前に振り返りを行ったところ、第２期の練習方法では受講生が質問として挙げられるものが教室内の物に限定され受講生にとって本当に知りたい内容を扱えなかった点、さらに授業担当教員がクラス全体から受講生を一人ずつ指名して回答を得るパターンを繰り返していたため、受講生一人当たりが回答できる回数が少なかった点が反省点として挙がった。そこで、第３期では受講生が所属する研究所内の物について日本語での呼称を尋ねることができるような練習内容・方法に変更した。この練習に向けて、受講生にはオンデマンド授業のオンライン課題として、日本語での呼称を知りたい研究所内にある物の写真を３点以上撮影して提出するという事前課題を設定した。受講生からは「マウス」「キーボード」「コピー機」といった研究室で日常的に使用する物から、「平面研削盤」「試験片（サンプル）」「定規（金指）」といった実験時に使用する装置や機器の写真が寄せられた。その後対面・同期型授業を実施する前に、授業担当教員が写真の装置や機器の呼称をJWRI所属の日本人技術職員に確認した。受講生と同じ研究所に所属する技術職員に呼称を確認した理由は２つある。まず、受講生から提出された写真には実験時に使用する装置や機器も含まれており授業担当者が正確な呼称を知らないためであった。加えて、専門分野や研究室によって装置や機器の呼称が異なる可能性があるためであった。練習を実施した第３期レベル１の第１回の対面・

同期型授業には、授業担当者２名の他にJWRI所属の日本人職員もゲストとして参加していたため、受講生１名と日本人１名とがペアになり会話練習を実施した。写真が掲載された図４の授業資料に基づいて、受講生が日本人に対して日本語での呼称を尋ね、日本人の回答を聞き取ってメモを取るよう指示した。このように、第３期では対面・同期型授業の練習で扱う対象を教室の外へと広げ、研究所や研究室にある物についてやりとりできるよう設定を変更したことにより、受講生が本当に知りたいと思っている日本語の語彙を扱いながら練習を行えるように教室活動を改善することができた。また、受講生が日本人教職員や学生に装置や機器等の日本語の呼称を尋ねるやりとりは研究所の活動の中でも実際に起こり得る。練習が実践的な内容になっているだけでなく、この回では日本人職員に練習の相手役となってもらったことにより、受講生が実際の日本人を相手にやりとりするという疑似体験を行う機会とすることができた。

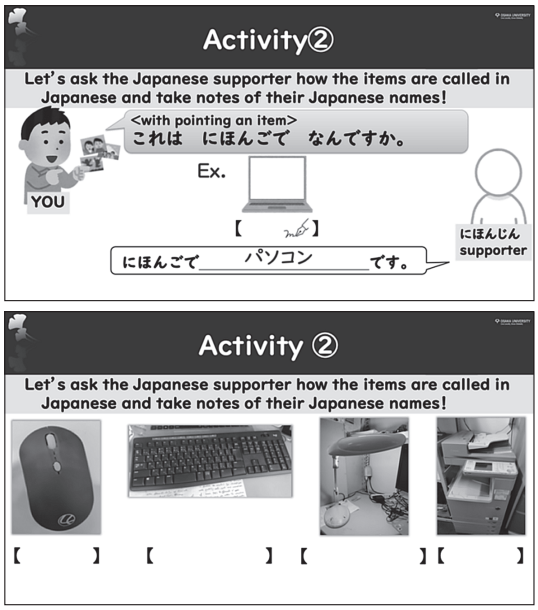

図４．日本語の呼称を尋ねる活動

次に、第２回目の対面・同期型授業での練習を取り上げたい。オンデマンド授業６課では研究室のイベントや実験の予定を確認するために文型「いつＶますか」と「どこでＶますか」を学習し、続く７課では食事に誘ったり、誘いを諾否したりするために文型「Ｖませんか」と「Ｖましょう」を学習する。対面・同期型授業では６課と７課で学習した項目を活用する会話練習として、食事に誘って場所・日時を相談するという場面設定のもとペアでの会話練習を実施した。第２期の対面・同期型授業ではロールプレイとして実施し、予め例示した会話の流れに沿ってやりとりを進めるように指示した。一つの会話で提案を断るパターンと承諾するパターンの両方を練習できるよう、誘う側はロールカードで指示された日時の提案から始め、誘われる側は架空の予定に従って日時の提案を諾否するようにした。なお、食事の場所は受講生が自由に設定し、会話を進めるよう促した。第２期では、会話の流れや文型を例示したうえで練習したが、これはオンデマンド授業で学んだ項目が定着しないままに対面・同期型授業に参加する受講生もおり、そうした者も滞りなく練習に参加できるようにという教育的な配慮であった。しかし、結果として練習中の会話の自由度が低くなり、受講生が本当のことを言い表すことができない設計となってしまった。さらに、受講生の中にはロールカードを活用した練習に不慣れな者もおり、会話練習を始める前にロールカードの見方を確認するために時間を要した。時間が限られた対面・同期型授業においてロールカードを使用することで却ってスムーズな練習を妨げるという問題もあった。そこで第３期では、ロールカードの使用をやめ、受講生が食事を行う場所・日時を自由に相談しながら決められるような練習に変更した。受講生には場所について相談し、それから日時を相談するという会話の流れを提示したが例示通りの流れに従って会話をするのではなく、場所・日時の両項目についてペアの承諾が得られるまで相談を続けるというルールに変更した（図５参照）。会話練習を実際の勧誘の場面に近づけられるよう、日

時については受講生自身の本当の予定に基づいて相談するように指示し、場所については受講生が関心のある実際の場所を提案するように促した。事前の説明では受講生にとって身近な地名や店を取り上げて会話を例示し、練習中にもインターネット等で検索しながら店名を挙げて提案を行うように指示した。実際に活動中にもインターネットを活用しながら、受講生が関心のある店名を挙げる様子が見られた。第 3 期では会話練習のやり方を変更したことによって、オンデマンド授業で学習した項目を組み合わせながら、受講生の関心や事実に基づいてイベントの場所・時間を相談するという実践的な練習に変更できたと言えよう。

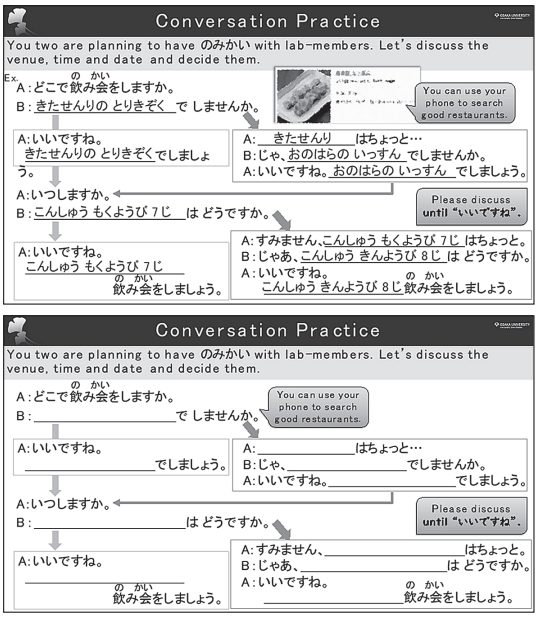

図 5．食事の時間・場所を相談する練習

以上、第 2 期から第 3 期にかけて対面・同期型授業における教室活動をどのように変更・改善したのか、実際の練習例を取り上げながら詳述した。第 2 期の対面・同期型授業は授業担当教員の指示通りに取り組むような練習形式で、オンデマンド授業の中で学習した項目を中心的に扱っていたために受講生の自由な発想を取り入れる機会を作ることができず、オンデマンド授業で学んだ日本語の知識を理解し、定着させることができたかどうか確認することを目的とした練習となっていた。こうした反省点を踏まえ、第 3 期では受講生が日常的に過ごす研究所やその周辺に関するものを取り扱ったり場面設定に反映させたりすることで、受講生の関心に基づいて練習ができるようにした。つまり、オンデマンド授業で得た日本語の知識を実際の研究所生活で応用することを目指した練習に改善することができたと言えよう。

第 2 期から第 3 期にかけての練習の変化に関して、畑佐（2018：136）で挙げられる「エクササイズ」と「タスク」が参考になる[4)]。畑佐（同）によると、エクササイズは「言語形式の正確な知識を持っていることを示すこと」を目指しており「教わった言語知識を定着させることで、将来の外界での言語使用に備える」活動であるが、タスクは「言語を使って内容を伝達する中でコミュニケーションの目的を果たすこと」を目指しており「教室活動と教室外のコミュニケーション活動の関連性が高い」ものである。また、小口（2018a：18）によると「タスクは、意味に焦点をあてた活動の中で、学習者が主体的にかかわりを持つものという前提がある。また、多くの場合、教室外で学習者が経験するような真正性の高い題材が積極的に用いられ」るものである。本コース第 2 期で実施した教室活動はオンデマンド授業で得た知識の定着を図り、実用に備えるために行ったエクササイズであったが、第 3 期では受講生が研究活動の中で実際に使用する物を扱ったり実際に出会いそうな会話場面を設定したりする等、真正性の高い題材を用いたタスクとしての教室活動へと変わっていったことがわかる。タスクをもとに言語指導を行うアプローチはTask-Based Language Teaching（以下、TBLT）と呼ばれている。小口（2019）は大学の初級日本語クラスを対象に構造シラバスの中へTBLTの理念を取り入れた実践を行い、学習者自身がタスクの持つ真正性の高さを実感し、日常生活で役立つものとして評価することが学習動機を高める可能性を示唆している。

本コース第３期の対面・同期型授業の教室活動はTBLTのアプローチを完全に採用していたわけではないが、受講生が日常的に過ごす研究所に関連する項目や場面を反映した真正性の高いタスクとしての教室活動を実施したと言えよう。では、受講生は本コースの対面・同期型授業において取り組んだ教室活動をどのように受け止めたのだろうか。加えて、対面・同期型授業へ参加することは受講生の日本語学習にどのような影響を与えたのだろうか。次節では、アンケート調査とインタビュー調査の回答をもとに考察したい。

５．対面・同期型授業に対する受講生の評価

５．１．アンケート調査の結果

まず、毎回の対面・同期型授業後に実施したアンケートの結果をもとに、研究課題①の「対面・同期型授業を受講生はどのように評価したのか」について論じる。

第２期、第３期ともに各回の対面・同期型授業に対する満足度を尋ね、「とても満足」「満足」「どちらでもない」「満足ではない」「全く満足ではない」の選択肢から回答を得た。回答結果は次の図６の通りである。対面・同期型授業について第２期の受講生で「とても満足」と回答した割合は、レベル１では89.5%、レベル２では83.3%であった。しかし、第３期では「とても満足」と回答した割合がレベル１、レベル２ともに100.0%となった。このことから、第２期から第３期にかけて対面・同期型授業に対する受講生の満足度がわずかながらも上がったことがわかる。

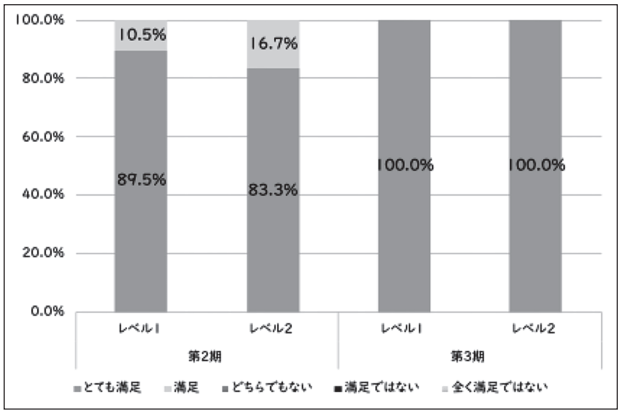

図６．対面・同期型授業の満足度

また、第３期レベル２では、対面・同期型授業への参加後に日本語学習に対する学習動機が高まったと感じたかどうかを尋ね、「とても高まった」「高まった」「高まらなかった」「全く高まらなかった」の選択肢から回答を得た。日本語の学習動機について、第１回目の対面・同期型授業後には「とても高まった」と回答した割合が75.0%、「高まった」と回答した割合が25.0%、第２回目と第３回目の対面・同期型授業後では「とても高まった」と回答した割合がそれぞれ100.0%で、反対に「高まらなかった」または「全く高まらなかった」と回答した受講生はいなかった。この結果から、対面・同期型授業が受講生の日本語学習動機の向上に貢献したことが窺える。

アンケートにて対面・同期型授業に関する感想や意見を求めたところ、次のようなコメントが見られた。以下、受講生の英語の回答に対して、筆者による和訳を付す。

> Your teaching is so engaging that I never feel bored in class. Your clear and straightforward answers to my questions make understanding easier. [...] I highly value your commitment to teaching Japanese that is applicable in a laboratory.
> （授業はとても興味深く、退屈だと感じることはありません。質問への回答もわかりやす

く、理解しやすいです。（中略）研究室で使える日本語を教えようとする先生の姿勢を高く評価します。）　［第３期レベル２第２回目の対面・同期型授業受講後］

この第３期レベル２の受講生の回答から、対面・同期型授業で研究所の活動の中へ応用できる日本語を中心に扱っている点、つまり教室活動にて真正性の高い題材を採用したことが受講生の対面・同期型授業に対する満足度の高さにつながっていることが推察できる。

５．２．インタビュー調査の結果

先述の通り、第２期及び第３期ともに受講生は対面・同期型授業に対して高い満足度を示していたが、授業中の教室活動について具体的にはどのように捉えていたのだろうか。さらに、研究課題②である「対面・同期型授業の受講が授業外での日本語学習及び日本語使用にどのような影響を与えたのか」を検討することによって第２期、第３期で実施した教室活動の効果を検証するとともに、本稿の目的である本コースでの日本語学習の効果を高めるための対面・同期型授業における教室活動について検討したい。ここでは、フォローアップインタビューにて得られた回答をもとに論じる。

５．２．１．教室活動に対する評価

まず、対面・同期型授業の中で取り組んだ教室活動について受講生がどのように捉えているのかに着目したい。受講生Ｇへのインタビューでは、4.2で例示した第３期レベル１の第１回目の対面・同期型授業で実施した、受講生が所属する研究所内の装置や機器について日本語の呼称を尋ねる練習を肯定的に捉えていることが窺える。

教員１　：So you wanted to know the names or the words for the machines and equipment you use in the laboratory?
（では、あなたは実験室で使用する機械や装置に関する名前や言葉が知りたかったのですね。）

受講生Ｇ：Yes. That was beneficial also. You take some input from all the students, and this provides the name of three items. Then I learned many. I only provided three, but I learned more than ten.
（はい、それも役に立ちました。あなたは（研究所内の物で日本語の名前を知りたい）３つの物について、受講生全員から意見を集めましたね。私はそこから多くを学びました。私は３つの物しか挙げませんでしたが、10個以上の日本語の名前を知ることができました。）

教員１　：From others’ pictures?　（他の受講生の写真からですか。）

受講生Ｇ：Yes.　（はい。）　［第３期レベル１修了時］

受講生Ｇは対面・同期型授業での教室活動を通して、研究室での活動で日常的に使用する装置等の日本語での言い方を知ることができたことを有益に感じていた。これは、4.2で述べた通り、真正性の高い題材を扱うことができるように教室活動のやり方を変更した効果であると推察で

きる[5)]。さらに、受講生Ｇは自分の提示した物についてだけでなく、他の受講生が提示した物からも有益な日本語を学ぶことができた点を評価している。つまり、この教室活動が真正性の高い題材を扱っていただけでなく、一人の受講生の学びが他の受講生にとっても有益な知識となるような活動となっていたことが確認できた。

一方で、第２期レベル２修了時のインタビューでは、コースの受講生数が少なく、教室活動の相手が固定化されてしまうことが欠点だという意見も挙げられた。

受講生Ａ：But some disadvantages of the class was that the number of the students were only four in this time. So my conversation partner was always 受講生Ｃさん and always like 受講生Ｂさん and 受講生Ｄさん together. I wanted to talk with many people, as many as possible. [...] Or like something rotationally, something.
（このクラスの欠点は受講生が４人しかいないことでした。ですから、いつも、私の会話の相手は受講生Ｃさんで、受講生Ｂさんと受講生Ｄさんがペアでした。できるだけ多くの人と話したいと思っていました。（中略）または、ローテーションするとか。）［第２期レベル２修了時］

第２期レベル２の受講生は日本語学習歴や日本語能力に差があったため、教室活動を滞りなく進められるように配慮して、教室活動のペアとして比較的日本語能力の近い受講生同士を指定していた。そのため、受講生には活動の相手が固定され、その他の受講生と会話できないことを不満に感じさせる結果となってしまった。第３期の受講生数もレベル１では３名、レベル２では４名と少数であったが、この問題を解決するためにペアでの教室活動ではできるだけ異なる受講生と実施できるようにした。加えて、受講生数が少ないことによって練習相手が不足していると感じさせないように、第３期レベル１ではJWRI所属の日本人職員に協力を依頼し、対面・同期型授業に参加して活動時の相手役となってもらった。日本人職員とともに日本語の練習を行ったことに関する感想を尋ねた際の受講生の反応は以下のとおりである。

受講生Ｅ：It was good when we had just one-one activity, when we were three of you and three of us, it was good to talk with someone Japanese.
（先生たち３名と私たち受講生３名がいて、１対１で日本人と話す活動ができたのはよかったと思います。）［第３期レベル１修了時］

受講生Ｇ：In the role play methods, it is good to sometimes me practice with 受講生Ｈさん, me practice with 受講生Ｆさん or 受講生Ｉさん. That senses like it is my classmate, so we can have conversation. But there may also be a thinking that he is my classmate so it is okay, but when some other staff member came I know that he is fluent and master in Japanese so if I will make some mistakes so he will correct me but in case of 受講生Ｈさん, he will never...
（ロールプレイ練習では受講生Ｈさんや受講生Ｆさん、受講生Ｉさんと練習す

るのはよかったです。クラスメイトだから会話もできます。クラスメイトだから大丈夫ですが、他の（日本人）職員は日本語が上手で熟達していますから授業に来てくれたら、もし私が間違えても直してくれます。でも、受講生Ｈさんだったら絶対に直してくれないと思います。）　［第３期レベル２修了時］

受講生Ｇは様々な受講生とともに練習できた点についても、日本人職員が対面・同期型授業の会話練習において練習相手となった点についても肯定的に捉えていた。本コースの対面・同期型授業の回数は少なく、その中での練習の時間にも限りがある。第３期の練習では、受講生同士によるやりとりという擬似的な環境にとどまらず、日本人とのやりとりを伴う真正性の高い環境で練習できるように日本人職員からの協力を得ることができた。しかし、毎回の対面・同期型授業において日本人職員の協力を得られるわけではないため、今後も人的リソース以外の要素で教室活動の真正性を上げる方法を考えていく必要があるだろう。

５．２．２．対面・同期型授業後の日本語使用と意識変化

インタビューの回答から本コースの対面・同期型授業にて教室活動に取り組むことが、受講生の研究活動における実際の日本語使用に与えた影響についても明らかになった。受講生Ｉは対面・同期型授業の受講が日本語の学習動機に影響を与えたかという質問に対して下記のように語った。

受講生Ｉ：Yes, of course, of course. Actually I read the “*a name of a textbook*”, but I think it's quite difficult to apply in the real situations. And I just read and I just do the assignment, but I think it's not effective. But for me in the real classroom, it, how to say, it made me more effective to learn the Japanese. Because I have to say, I have to think about it. Yeah, that's why. And especially in the content that you provide me, it can be used in the laboratory. So I just learn and just apply, just use it.
（はい、もちろんです。実は『*日本語教科書の名前*』を読んだことはありますが、実際の場面で使うのはなかなか難しいと思いました。ただ教科書を読んで、ただ課題をこなすだけでは効果的ではないと思います。しかし、実際の教室では、日本語の勉強がより効果的だと感じました。話したり、考えたりしなければならないからです。そして、特に、先生が提供してくださる内容は研究室で使えます。ですから、ただ学んだことを実生活へ応用して使います。）［第３期レベル２修了時］

この回答から、対面・同期型授業の受講が受講生Ｉの学習動機の向上に有効であっただけでなく、実生活での日本語使用に対しても効果を与えたことがわかる。受講生Ｉは教科書を読んで課題をこなすだけでなく、対面・同期型授業に参加して日本語を話したり、その時に考えたりすることが日本語を実際に使用するために効果的だと感じていた。本コースで扱う語彙や会話場面は理系研究室での日常的なやりとりに即しているため、一般的な日本語教科書で扱われるものと比較して、学習したことを実際の研究室でのやりとりへ応用しやすいことが考えられる。

しかし、対面・同期型授業にて受講生が実際に経験するであろう場面を想定した真正性の高い題材や状況設定のもと会話練習を行うことは、オンデマンド授業で得た知識を実際にどのように使用するかを考えて話すという擬似体験となり、研究室でのやりとりの中ですぐに活用できる効果があったことが示唆される。

さらに、受講生Ｉは対面・同期型授業に参加したことによって、日本語を使用する際の意識的な変化が起こったことも語った。

教員１　：Did the real-time lesson make you feel like using or talking with your colleagues, other Japanese students or Japanese professors in Japanese?
（対面・同期型授業に参加したことによって、同僚や日本人学生、教員と日本語で話そうと思うようになりましたか。）

受講生Ｉ：Yes of course, for me I think if I read only a book. But I'm not comfortable to speak Japanese in front of people, but after taking the real-time class, I feel more comfortable to speak Japanese. Not only in the laboratory, but in the supermarket.
（はい、もちろんです。もし、教科書を読んだだけであったら、人前で日本語を話すことに不安があったと思いますが、対面・同期型授業を受講した後は日本語を話すことに不安がなくなりました。研究室でもスーパーマーケットでもそうです。）

教員１　：Even outside of the campus?　（キャンパスの外でもそうなのですか。）

受講生Ｉ：Yes, before taking the Japanese class, I was afraid to make a mistake, like a grammatical mistake. But after taking this class, I think it's not a big problem.
（はい。日本語の授業を受ける前は文法的な間違いをするのが怖かったんですが、この授業を受けてからは（間違えることは）大きな問題ではないような気がしています。）　［第３期レベル２修了時］

受講生Ｉは対面・同期型授業を受講する以前には、文法上の間違いを犯してしまうことを恐れ、人前で日本語を話すことに抵抗感を抱いていた。しかし、受講後には文法上の間違いを犯すことが大きな問題となるわけではないと感じるようになり、日本語の使用に自信を持つことができるようになったという意識的な面での変化が起こっていた。小口（2019）では真正性の高い場面や状況設定におけるタスクが学習者の学習動機を高める可能性を示唆しているが、本調査からは、真正性での高い状況設定のもとで日本語での会話練習に取り組むことが、実生活における日本語使用に向けた情意面での支援となっている可能性が指摘できる。

５．２．３．対面・同期型授業外での受講生同士のつながり

受講生らは本コースの対面・同期型授業の受講を通して、同じ研究所に所属する他の大学院留学生・研究者・教員と新しく知り合いになるケースや、以前から顔見知りであった者同士でも日本語を学習していたことを初めて知り、日本語学習者としての新しいつながりを持ち始め

るケースが多く見られた。インタビューでは、対面・同期型授業に参加して同じ研究所に所属する他の日本語学習者の存在を知ることの効果について語られた。

教員１　：How about knowing that there are other Japanese learners at JWRI? What makes you feel?
（JWRIに他の日本語学習者もいるとわかってどのように感じますか。）
受講生Ｈ：That I am not alone, struggling with the Japanese.
（日本語のことで苦労しているのは自分一人だけではないと感じます。）
［第３期レベル２修了時］

受講生Ｈは対面・同期型授業の受講を通して他の受講生が日本語学習に取り組む様子を目の当たりにするうちに、日本語学習に対して苦労しているのは自分独りだけはないと気づくに至った。つまり、対面・同期型授業にて他の受講生とともに練習に取り組むことは、受講生に日本語学習者としての仲間意識を醸成し、孤独感を低減させる効果があったと推察できる。

こうした個人の内的変化だけでなく、受講生同士の授業外の時間での関わりについても語りを得た。インタビューにて、コース修了後にも他の受講生とコミュニケーションをとっているかどうか尋ねたところ、受講生Ｈと受講生Ｂから下記の回答が得られた。

受講生Ｈ：With 受講生Ｆさん, I try to speak most of the time in Japanese. In the morning, we greet each other, we ask each other “Did you have breakfast, did you have dinner or lunch?” “What time you woke up, what time you slept?”
（受講生Ｆさんとは、ほとんど日本語で話すようにしています。朝、あいさつを交わしたり、「朝ご飯や晩ご飯、昼ご飯を食べましたか。」「何時に起きましたか、何時に寝ましたか。」と尋ね合ったりします。）　［第３期レベル２修了時］

受講生Ｂ：I think he communicates more with surrounding people using Japanese. So I think he improved so much. So I think in the level 2 or after, we discuss, we can learn from each other. So the “おなじ” I learn from you.
（彼（受講生Ａ）は私よりも日本語を使って周りの人とコミュニケーションをとっているので、日本語がかなり上達したのだと思います。レベル２の受講時や受講後には、私たちは（日本語ついて）相談し合ったり、お互いに学び合ったりするようになりました。「おなじ」という言葉はあなた（受講生Ａ）から学びました。）　［第２期レベル２修了後］

対面・同期型授業の受講後、受講生Ｈは同じ研究室に所属する受講生Ｆと日本語を使って会話することを試みるような間柄になったという。また、異なる研究室に所属する受講生Ａと受講生Ｂは受講をきっかけに知り合いとなり、日本語についてともに学び合うようになっていた。他の受講生と日本語学習者として知り合うことができる対面・同期型授業について、受講生Ｉは次のように語っている。

教員１　：Is it important for you to know that there are other Japanese learners at the JWRI?
（JWRIに他の日本語学習者がいると知ることはあなたにとって重要ですか。）
受講生Ｉ：Yes, it's like a social platform to allow students who want to learn the Japanese, to exchange their opinions, how to say, questions or something like that.
（はい、日本語を勉強したい受講生が意見や質問等をやりとりするためのソーシャルプラットフォームのように感じます。）　［第３期レベル２修了時］

受講生Ｉが所属する研究室にも大学院留学生・研究者・教員が在籍しているが、彼らは来日前から日本語学習を開始し、既に日本語でやりとりすることができるレベルにある。「social platform（ソーシャルプラットフォーム）」という例えから、同じ研究所内で同じく初級レベルの日本語学習に取り組む受講生と知り合い、ともに教室活動に取り組んだり意見を交わしたりすることのできる対面・同期型授業が、受講生Ｉの日本語学習にとって必要不可欠な場となっていったことが窺える。

藤平（2022a）では、JWRIの同じ研究棟で研究していた受講生が同期型オンライン授業を通して知り合いになり、その後、研究所内で挨拶を交わす関係性になった事例が報告されており、本コースにおける同期型授業の効果について「研究所内の人間関係構築の第一歩になった（p.25）」ことに加え、「同期型授業が日本語を話す練習として機能しているだけでなく、受講生同士が交流する場としても機能している（p.29）」と指摘している。その後の継続的なインタビュー調査の結果から本稿で論じたように、本コースにおける対面・同期型授業が一時的な「交流する場」としてのみ機能しているわけではなく、同じ理系研究所・研究室内で日本語を学習する仲間としてのつながりを作り、授業内外でともに日本語を学んでいく共同体を構築する機能があることも明らかになった。ただし、これには同期型授業をオンラインで実施する場合と対面で実施する場合との差異が影響している可能性も考慮すべきであろう。

５．２．４．対面・同期型授業の受講における困難点

本コースはいわゆる反転授業の形式を採用しているため、受講生がオンデマンド授業を受講して日本語のインプットを得たうえで対面・同期型授業に参加することを前提として、対面・同期型授業の教室活動を組み立てていた。しかし、全ての受講生がオンデマンド授業における講義動画の視聴やオンライン課題を完了した状態で対面・同期型授業を受講していたわけではない。ここでは、受講生の対面・同期型授業の受講時に抱える困難点から、本コースでの日本語学習の効果をさらに向上させるために検討すべき要素について論じる。

インタビューでは、オンデマンド授業の受講を完了せずに対面・同期型授業に参加した場合に、授業内での教室活動についていくことが大変だと感じた経験を語った受講生もいた。

教員１　：Specifically, you mentioned that the second time you kind of missed several videos before attending the lesson, right? How was it? Was it difficult to follow?

（いくつかの講義動画を見ないで第２回目の対面・同期型授業を受講したそうですが、授業についていくのは難しかったですか。）

受講生Ｇ：It was difficult to follow after you. It was difficult for me at that time. And also, to be honest, when I missed the lectures and I am not able to familiar with the, I could not manage the time to study Japanese.
（（対面・同期型授業に）ついていくのは大変でした。あの時は難しかったです。また、正直なところ、講義動画を見なかった時は日本語を勉強する時間を作ることができませんでした。）［第３期レベル２修了時］

受講生Ｇは研究活動の多忙さから事前に講義動画を視聴することができず、その後に参加した対面・同期型授業についてくことが難しかったという。本コースは一回90分の対面・同期型授業の中で４課のオンデマンド授業で学習した知識を実践的に練習するようデザインしている。これまでの対面・同期型授業の運営でも、受講生の事前のオンデマンド授業の受講状況によっては、学習項目の復習・確認のために多くの時間を要したことでやりとりを伴う実践的な練習の時間を削減しなければならない場合もあった。受講生Ｇの回答からも、より効率的な対面・同期型授業を運営するためには受講生の事前のオンデマンド授業の受講が必須条件であると考えられる。

しかし一方で、オンデマンド授業の講義動画を視聴せずに対面・同期型授業を受講したにもかかわらず、対面・同期型授業について行くことができたと述べた受講生もいる。

教員２（教員１）：Do you have any difficulty in the real-time lessons? (To follow our lessons?)
（対面・同期型授業について行くのに、難しい点はありましたか。）

受講生Ｈ：No, real-time lessons were very effective.
（いいえ、対面・同期型授業はとても効果的だと思います。）

教員１　：But still you missed the video, right?
（でも、講義動画は見ていなかったんですよね。）

受講生Ｈ：Exactly. Even if I missed the video, I got what you were teaching here. [...] Because there is a live interaction. Sometimes when we watch videos, we have to go for some other work or sometimes we get bored. So that's why. But in real-time lesson when we were sitting here for one and a half hours, we are specifically concentrating on learning the language.
（確かにそうですが、講義動画を見ていなかったとしても、あなた方が授業で教えていることは理解できました。（中略）その場でのやりとりがあるからです。講義動画を見る際は、他の仕事をしたり、視聴時に退屈だと感じたりすることがあります。しかし、対面・同期型授業ではここ（教室）にいる１時間半の間、特に、言語を学ぶことに集中しています。）［第３期レベル２修了時］

受講生Ｈはオンデマンド授業を通してインプットを得ずに対面・同期型授業を受講していたに

もかかわらず、内容を理解することに支障がなかったと感じていた。対面・同期型授業では練習を実施する前に各項目を確認・復習する時間を設けていたが、受講生Hはこの時間を日本語の知識を新たに学ぶ時間として活用し、その後の練習に取り組んでいたことが推測される。このように対面・同期型授業の確認・復習の時間のみで学習内容を理解し、これに続く練習にも取り組むことができたと感じる学生にとっては、事前にオンデマンド授業を受講しておくことの必要性が低いと捉えられている可能性がある。対面・同期型授業において効果的に練習するためには事前のオンデマンド授業の完了が必須だという認識を受講生自身が持つように促すためには、対面・同期型授業において実施する教室活動を改善するだけではなく本コース全体の仕組みを変え、受講生にとっての事前学習の価値付けを高める必要がある。

本教材を開発する過程では、講義動画を視聴して獲得した知識を定着させた状態で対面・同期型授業の教室活動に臨むことができるよう、オンデマンド授業の一環として実施するオンライン課題を設計しているが、こういった開発者の狙いは受講生には伝わりづらかったのだと考えられる。4.2で挙げた日本語の呼称を尋ねる教室活動は、オンデマンド授業においてオンライン課題に取り組むことが対面・同期型授業の教室活動の準備となり、この事前準備を経たうえで教室活動に参加することで受講生の知りたい情報を得ることができる構成になっていた。この活動は、受講生のオンデマンド授業における事前準備と対面・同期型授業における教室活動を連関性のあるものにすることができた実践例であると言えよう。現状、オンデマンド授業で実施するオンライン課題は理解度を確認する反復練習に留まってしまっているが、前述のような対面・同期型授業での教室活動の準備となる課題を課す等、オンデマンド授業にてオンライン課題を実施することに意味を持たせることによって受講生の事前学習を促すことができるだろう。

6．まとめと今後の課題

本稿ではCJLCが開発してきたブレンデッド型日本語学習コースでの学習効果の向上を目指し、対面・同期型授業で実施する教室活動に焦点をあてて、教室活動の変遷を振り返ったうえで、対面・同期型授業についての受講生の評価及び教育的効果を考察した。

CJLCが2022年度から2023年度にかけてJWRIにて開講したコースにおける対面・同期型授業の教室活動は、より効率的かつ実践的な練習となるよう実施方法や内容を改善し、オンデマンド授業で得た知識の理解・定着を確認するための教室活動から、研究室でのやりとりへ応用できることを目指した真正性の高い題材や状況設定のもとでの実践的な教室活動へとなっていた。授業後に実施したアンケートの結果からは、教室活動の改良に伴い受講生の対面・同期型授業の満足度が上昇したことがわかった。この背景を考察するためにフォローアップインタビューの回答を分析したところ、本コースの対面・同期型授業における真正性の高い題材を扱った教室活動を通して、研究室での日本語使用に役立つ知識を提供できていたことが確認できた。さらに、真正性の高い状況設定のもとで練習することは、オンデマンド授業で得た日本語の知識を実際の研究室での使用につなげるために効果的であっただけでなく、日本語を運用する際の不安感を軽減するという情意面の支援ができる点でも有効であったことが明らかになった。加えて、対面・同期型授業は同じ研究所に所属する他の日本語学習者と知り合いになり、その場で交流するだけでなく、授業外でもともに日本語を学び合う仲間としてのつながりを作る機会

も提供していた。同じ研究所内の自分以外の日本語学習者の存在を知ることは、受講生が日本語学習の過程で抱える孤独感を低減する効果があった。さらに、対面・同期型授業にて知り合った受講生同士は、授業外でも日本語で話しかける相手や、ともに日本語を学び合う仲間となっていることから、本コースにおける対面・同期型授業が同じ研究所内で日本語を学習する共同体を築くことに寄与する可能性が示唆された。

しかし、効率的で効果的な対面・同期型授業の運営を目指すうえで、受講生の事前のオンデマンド授業の取り組みについて課題が残った。本コースの特性上、受講生がオンデマンド授業に取り組み、インプットを獲得したうえで対面・同期型授業を受講することが効率的で効果的な日本語学習につながる。しかし現状は、受講生にとって事前にオンデマンド授業に取り組むことに価値を見出しにくい状況であり、この状況を解決するためにはオンデマンド授業の実施を促すコースの仕組みを再検討する必要がある。今後はオンデマンド授業の一部であるオンライン課題に取り組むことが、受講生にとって対面・同期型授業の教室活動の価値を高めるようなオンライン課題や教室活動の見直しが求められるだろう。反転授業の実践では既存のｅラーニング教材等を活用する場合もあるが、その際には動画視聴後に取り組む課題を教室活動に合わせて工夫する必要があることが示唆されている。

本稿では十分に議論できなかったが、受講生がオンデマンド授業に取り組むことに苦労したもう一つの要因として、オンデマンド授業と対面・同期型の授業回数も考えられる。対面・同期型授業の前に４課のオンデマンド授業を自己管理して受講するためには、自律的な学習者でなければならない。そのため、対面・同期型授業の授業日が遠く感じられ、オンデマンド授業に対する動機付けを維持しづらい環境を作っていたのかもしれない。この点からも、対面・同期型授業の教室活動の学習効果を向上させるためには、コースデザインに一度立ち返って再検討に取り組むべきであろう。

注

1）対面とオンラインの学習活動を効果的に組み合わせた学習形態は「Blended Learning」と呼ばれ、その日本語訳は「ブレンド型学習」「ブレンディッド・ラーニング」「ブレンデッド学習」等と表記されることが多いが、本稿ではこの学習形態を「ブレンデッド型学習」とし、そのような学習形態の科目を「ブレンデッド型コース」と呼ぶ。

2）大阪大学ASEANキャンパスを活用したオンライン講義科目及び海外実習科目で構成される双方向のハイブリッド型教育プログラムである。約10か月のプログラム期間内に、海外実習として一定期間の短期留学を行う。

3）CJLCがJWRIで開講した「日本語学習支援者養成プログラム」を受講した職員の方に協力を依頼し、対面・同期型授業に参加いただいた。このプログラムの詳細については、松岡（2022, 2023）を参照されたい。

4）畑佐（2018）は、Ellis（2003）を参考に「タスク」と「エクササイズ」の違いについて「指向性」「焦点」「ゴール」「評価」「現実世界とのつながり」の５つの観点からまとめている。

5）小口（2018b：8）も自身のTBLTの実践を考察し、「ある程度真正性の高いタスクは、個々の学習者が本当に知りたい情報へアクセスすることにも繋が」ることを指摘している。

付記

本教材は、2020年度から2021年度にかけて大阪大学ASEANキャンパス経費により開発され、2023年度よりOUマスタープラン実現加速事業の一環として再編集された。本コースの試行的開講及び調査に協力していただいた大阪大学接合科学研究所の皆様に感謝申し上げる。

使用教材

藤平愛美・三原千佳・笹川史絵・カンジャマーポンクン サティダー編著（2023）『Survival Japanese for Laboratory-based Education 1』大阪大学日本語日本文化教育センター

藤平愛美・三原千佳・笹川史絵・カンジャマーポンクン サティダー編著（2024）『Japanese for Daily Life in OU Science Laboratories 1』大阪大学日本語日本文化教育センター

藤平愛美・中谷真也・笹川史絵編著（2024）『Japanese for Daily Life in OU Science Laboratories 2』大阪大学日本語日本文化教育センター

参考文献

大阪大学全学教育推進機構教育学習支援部「対面とオンラインを組み合わせる（ブレンデッド教育とは）」
https://www.tlsc.osaka-u.ac.jp/project/onlinelecture/blended-education.html (最終閲覧日：2025/01/03)

大阪大学（2021）「大阪大学国際化拠点整備事業（グローバル30）外部評価報告書」
https://www.osaka-u.ac.jp/ja/international/action/global30/files/15i5tt（最終閲覧日：2025/01/03）

大阪大学（2024）「外国人留学生数（所属・在籍段階別）2024年 5 月 1 日現在」
https://www.osaka-u.ac.jp/ja/guide/outline/data/international（最終閲覧日：2025/01/03）

大田美紀・早川直子・小川靖子・江森悦子・牟田綾・平田佑和・竹本恭子・竹田恒太（2022）「インドネシア人・フィリピン人看護師・介護福祉士候補者を対象とする反転授業によるオンライン日本語研修の実践―EPAに基づく訪日前研修の新たな取り組み―」『国際交流基金日本語教育紀要』18，pp. 71-82

小口悠紀子（2018a）「スタンダードを利用したタスク・ベースの言語指導（TBLT）」岩田一成編『現場に役立つ日本語教育研究 6　語から始まる教材作り』pp. 17-30，くろしお出版

小口悠紀子（2018b）「日本語教育におけるTask-Based Language Teaching（TBLT）の実践に向けた試み―タスクの設計に焦点を当てて―」『人文学報』514（7），pp. 1-10

小口悠紀子（2019）「大学の初級日本語クラスにおけるタスクベースの言語指導―マイクロ評価に基づく考察を中心に―」『日本語教育』174，pp. 56-70

鈴木靖代（2018）「オープン教材を活用した初級日本語授業における反転授業実践」『一橋大学国際教育センター紀要』9，pp. 59-71

千葉朋美・武田素子・廣利正代・笠井陽介（2018）「『まるごと（A1）教師サポート付きコース』の運用と成果―オンラインコースにおける学習者支援―」『国際交流基金日本語教育紀要』14，pp. 51-66

手塚まゆ子（2020）「反転授業における効果的な教室活動―日本語の文法授業を対象に―」『龍谷大学グローバル教育推進センター研究年報』29，pp. 19-29

バーグマン ジョナサン・サムズ アーロン（上原裕美子訳）（2015）『反転学習』オデッセイコミュニケーションズ

畑佐由紀子（2018）『日本語の習得を支援するカリキュラムの考え方』くろしお出版

藤平愛美（2022a）「理系研究室文化を学ぶブレンデッド型日本語学習のシラバスとコースデザイン」『大阪大学日本語日本文化教育センター授業研究』20，pp. 13-32

藤平愛美（2022b）「理系留学生を対象としたブレンデッド型日本語学習コースの開発」『生産と技術』74（3），pp. 81-84
藤平愛美（2023）「理系留学生を対象としたブレンデッド型日本語学習コースの評価と改善」『生産と技術』75（3），pp. 84-87
古川智樹・手塚まゆ子（2016）「日本語教育における反転授業実践―上級学習者対象の文法教育において―」『日本語教育』164，pp. 126-141
松岡里奈（2022）「理系研究所における『日本語学習支援者養成プログラム』のカリキュラムとその運営方法―持続可能な実施形態の模索―」『大阪大学日本語日本文化教育センター授業研究』20，pp. 33-49
松岡里奈（2023）「大学理系研究機関の教職員対象に行った日本語学習支援者養成プログラムがもたらす効果―プログラムは技術部が抱えていた問題の解決にどのように貢献したのか―」『日本語・日本文化』50，pp. 99-127
山内祐平・大浦弘樹（2014）「序文」バーグマン ジョナサン・サムズ アーロン（上原裕美子訳）『反転授業』pp. 3-12，オデッセイコミュニケーションズ
Ellis, Rod（2003）*Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press.

（ささがわ　ふみえ　本センター特任助教）
（ふじひら　まなみ　本センター准教授）