

実践報告

オンライン授業での日本語能力上達を 左右する要因

—2020年度前期の京都大学日本語科目履修者及び
担当教員に対するアンケート調査を基に—

ルチラ パリハワダナ、河合 淳子、阿久澤 弘陽*

要 旨

授業のオンライン実施は日本語学習者の日本語能力の上達にいかなる影響を与えるのか。その検証を目的として、2020年度前期に京都大学で開講したオンライン日本語授業の履修者及び担当教員を対象としたアンケート調査を実施した。履修者、教員共にオンライン授業で日本語能力が概ね上達したと実感していることから、オンライン授業を介して日本語能力の上達は十分に可能なことが明らかになった。しかし、上達を実感していない履修者も一定程度見られることが浮き彫りになった。一方、オンライン授業への転換によって生じた学習媒体、学習環境、学習スタイルの変化による影響に対する検証では、オンライン日本語授業の効果を左右し得る要素としてストレス、集中力、予習・復習の必要性、質問しにくさ、インタラクション及び学習環境が浮かび上がってきた。オンライン授業を実施する際には、それらに対する注意が必要であること、更には、学習技能に合わせたより一層の工夫が必要であることが示唆された。

【キーワード】 オンライン日本語授業、学習技能、集中力、インタラクション、海外履修者

1. はじめに

新型コロナウイルス感染症拡大に伴って、京都大学における2020年度前期の日本語授業はオンライン授業として開講することとなった。未曾有の出来事に見舞われ、見通しの立たない状況の中で、学期開始直前に授業のオンライン実施が決定した。そこで、一定の準備期間を設ける必要性から、学期期間は通常の16週から12週または11週に短縮された¹。故に、通常の対面授業と比較すると、授業の実施媒体がオンラインに変わっただけでなく、凝縮された形での実施となった。オンライン授業の実施形態は次の表1の通りである。

表1 実施形態別のオンライン日本語授業科目数

授業タイプ	科目数 (N = 56)
A-type ² : オンライン同期 (LIVE) 学習を基本とする授業	49
B-type: 学習資料の配付と動画説明によるオンデマンド学習を基本とする授業	0
C-type ³ : 学習資料の説明を基本とする授業	7

* 京都大学国際高等教育院附属日本語・日本文化教育センター

いずれの授業タイプも学内の学習支援システム（Learning Management System、以下 LMS と記す）の PandA をプラットフォームとして実施され、ライブ配信のためには主として Zoom を使った。授業資料の配付や課題提出・返却及びテスト・クイズの実施、更には、Zoom ミーティングの入り口として PandA を使う形をとった。

外的要因によって突如決まったオンラインでの実施は履修者の日本語学習及びその上達にいかなる影響を与えたのか。それを検証し今後に活用できる点を明らかにすべく、京都大学 2020 年度前期日本語科目（全学共通科目日本語科目及び課外の日本語支援講座）の全履修者 407 名、及び日本語科目担当教員 27 名を対象に Google フォームを利用した学習者・教員アンケート調査を実施した。本報告はその結果に基づいている。なお、アンケート調査を依頼する際には、倫理的配慮を十分に行った。調査の概要は次の表 2 に示す通りである。

表 2 調査概要

	学習者アンケート	教員アンケート
有効回答率	40.8%（回答者数 = 166）	81.5%（回答者数 = 22）
実施期間	8月5日から8月14日までの10日間	
実施方法	Google フォームを利用。調査へのリンクをメールで送付。	
調査概要	<ul style="list-style-type: none"> ・フェイスシート情報（学習者・教員別） ・オンライン授業での日本語能力の上達についての実感（総合的・技能別） ・授業を構成する諸要素（教員からの指導とフィードバック、他の履修者の発言等、教科書、ホワイトボードなど）のオンライン授業への影響の度合い ・オンライン授業と対面授業の比較（ストレス、集中力、予習・復習、質問しやすさのオンライン・対面の相違、技能別に見た場合授業形態としてどちらが適しているかなど） ・オンライン授業への（学生の）取り組み方 ・オンライン授業でのインタラクション ・自由記述：オンライン授業で役に立った・立たなかったもの、オンライン授業で日本語を学ぶ（教える）ことについての感想 	

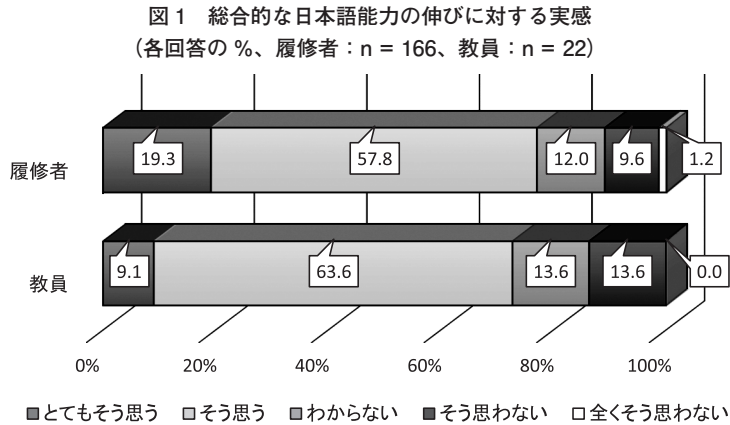
十分な準備期間が確保できない状況の中、学生も、教員も、事務スタッフも全力でオンライン授業の実施に取り組んだ。その効果は果たしてどうだったか。第 2 節では、主として学生の実感を手掛かりにしつつ、オンライン授業の効果を検証する。その上で、効果と取り組み方・関係要素のクロス分析を通して、効果を左右する要因を分析する。次に第 3 節では、オンライン授業と対面授業の相違に着目し、オンラインという媒体が学生・教員間並びに学生同士のインタラクションにいかなる影響を与えたのかを検証する。第 4 節では、オンライン日本語授業を特徴づけた国内・国外の履修者による同時履修という点に焦点を当てながら、オンライン授業への学習環境の影響を明らかにする。

2. オンライン授業の効果及び取り組み方に対する検証

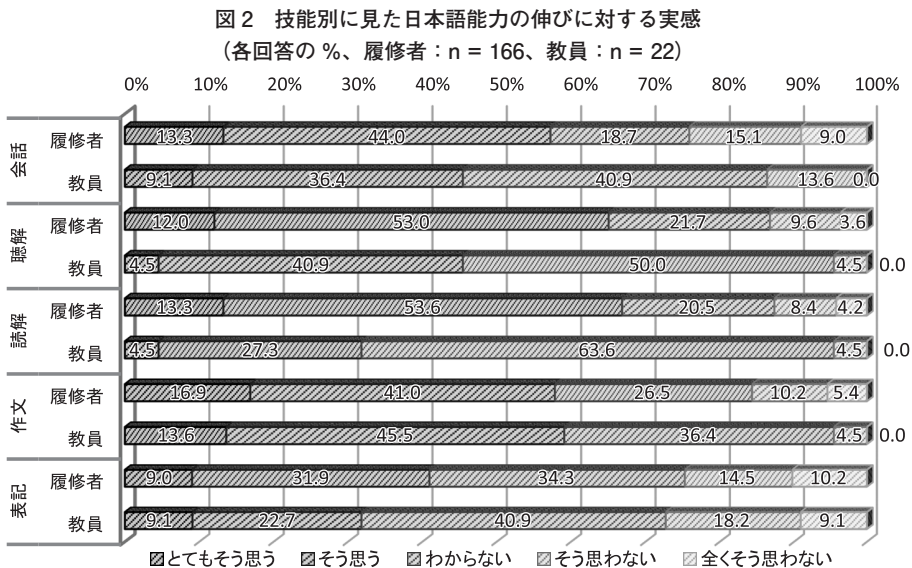
本節では先ず、日本語科目履修者及び科目担当教員はオンライン授業が日本語能力の向上に効果的であったと実感したかどうかについて総合的及び技能別に検証する。その結果を踏まえつつ、オンライン授業の効果を左右し得る諸要素について考察する。

2.1 総合的能力及び技能別能力の向上についての実感

先ず総合的に見た場合、図1が示している通り、77.1%の履修者及び72.7%の教員は日本語能力が上達していると実感している。調査対象の授業科目のオンライン実施は学期開始直前に決定し、十分な準備ができなかった点、その上、殆どの教員や履修者にとって初めてのオンライン授業であった点を踏まえて考えると、オンライン授業を通して相当程度日本語能力を上達させることが可能であることが分かる。しかしながら、履修者の21.6%及び教員の27.2%が日本語能力が総合的に伸びたという実感を得ていないということも注目に値する⁴。



次に、「総合的に日本語能力は上達したと思うか」という質問の回答を基に、履修者を〈上達実感派〉(「とてもそう思う」または「そう思う」の回答を選択した128名)及び〈上達非実感派〉(「わからない」「そう思わない」「全くそう思わない」のいずれかの回答を選んだ38名)に大別し、それぞれの学習への取り組み方に何らかの差異があったのかを検証する。〈上達実感派〉と〈上達非実感派〉の比較の際に、カイ二乗検定を行い、0.05の有意水準で、両派の間に有意差があるか調べた。



オンライン授業を通して日本語力が伸びたかどうかに対する履修者の回答を技能別に見た場合、〈上達実感派〉と〈上達非実感派〉の間にどの技能においても有意差が見られた。〈上達実感派〉はどの技能に関しても「上達した」という実感を得ているのに対し、〈上達非実感派〉の「上達した」という実感はどの技能においても低い（表3）。

表3 〈上達実感派〉及び〈上達非実感派〉の各技能の上達に対する実感（n = 166）

技能	〈上達実感派(n = 128)〉(%)	〈上達非実感派(n = 38)〉(%)
会話	80.9	22.7
聴解	82.3	46.4
読解	84.7	41.9
作文	80.6	17.5
表記	89.8	41.0

履修者が最も上達したと実感しているのは読解で、聴解はそれに次ぐ。それらの技能は文章や音声を紹介した内容理解を中心とする受動技能で、対面授業と比較して大差が現れにくいと考えられる。それに対して、教員の1位は作文で、会話、聴解は同率2位を占める（図2）。作文及び会話はアウトプットを中心とする産出技能であるが、その指導にオンライン授業の特性、とりわけ指導・学習の個別化という特徴が有益であることが教員アンケートの以下の自由記述から窺われる。

- ・「オンライン授業の場合は学生が参加する時間に融通が利くため、個人指導がやりやすいと感じます。特に作文授業に関しては個人指導が必要な場合も多く、この点を生かせるのではないかと思います。」（教員・T15）⁵
- ・「教室活動では大勢の中に埋もれてしまいがちな学生も、オンラインでやる場合、一人一人がクローズアップされるため、しっかりと見る事ができた。」（教員・T9）

なお、履修者、教員のいずれも上達したという実感を最も得なかったのは表記についてである（図2）。表記については、オンライン授業では学習者の目の前で文字を書いて見せることや学習者の書き方をチェックすることには限界があると推察できる。手書きの代わりになる様々なオンラインアプリも開発されているので、それらの有効利用により、表記授業の課題をいかに解決できるか模索が必要である。

本アンケート調査では学習者及び教員に対してオンライン授業を終えた後の感想として各技能の学習に対面授業とオンライン授業のどちらが適しているかを尋ねた。その結果を図3にまとめる。

先ず、1学期間のオンライン授業を終えた感想として、履修者（70.5%）、教員（68.2%）共に、対面授業の方が日本語授業の実施方法としてより適していると答えている。一方、履修者の〈上達実感派〉と〈上達非実感派〉別に見てみると、今後オンライン・対面のどちらのタイプの授業を受けたいかという質問の回答に有意差が見られた。〈上達非実感派〉は〈上達実感派〉よりも対面授業を望んでいる（表4）。

各技能の学習において、「対面とオンラインのどちらが適しているか」という質問の場合、会話を除く技能では有意差が見られた。会話を除く技能では〈上達非実感派〉の対面授業に対する支持は〈上達実感派〉に比べて顕著である（表4）。一方、会話技能の場合、どちらのグループも対面

図3 技能別に見た授業実施方法の適性（オンライン授業を終えた後の感想）
（各回答の%、履修者：n = 166、教員：n = 22）

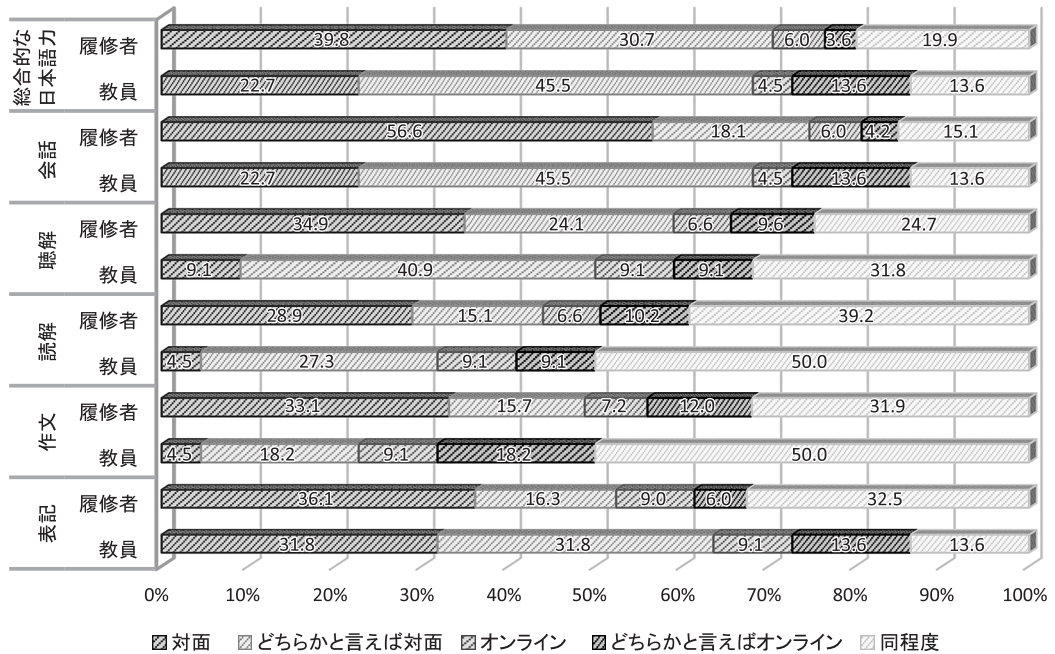


表4 技能別に見た対面授業の適性 (n = 166)

技能	〈上達実感派 (n = 128)〉 (%)	〈上達非実感派 (n = 38)〉 (%)
会話	85.4	86.4
聴解	70.0	82.2
読解	53.1	75.2
作文	58.1	82.6
表記	63.6	79.0

授業の方が適していると答えている。

オンライン授業の課題として会話授業におけるノンバーバル側面の欠如及び会話・聴解授業における音質の低下や音声の遅延問題が挙げられる⁶。特に、カメラをオフにして参加することについては教員側からも履修者側からも以下のような指摘が自由記述において見られた。

- ・「多くの学生がビデオをオフにしている、学生の表情が見られませんでした。語学教育においては、学生側のビデオは常にオンが理想的だと思います。」(教員・T3)
- ・「会話などの授業はやはり対面式の方が適切だと思います。会話は音声の交換だけでなく、表情、ジェスチャー、視線などの非言語的な要素も交流する上で非常に重要だと思います。」(履修者・J17・国内・実感)

日本語のどの技能の育成にオンライン授業が効果的かということに関する体系的な研究は管見で

は見られない。しかし、Scott & Beadle (2014) が ESL⁷ について指摘しているように CALL 学習⁸ は会話、読解、語彙、文法、プロフィシエンシーの向上に役立つ事例が報告されている。更に、チャット機能の利用は言葉の形に対する学習者の注意を促す方法として有効であるという報告も見られる。チャットの利用により、文、とりわけ複文の産出が増え、文の量的算出や高度な構造を有した文の産出を促す効果があると指摘されている (Golonka 他、2014)。日本語教育についても木下 (2017) は、オンラインの学習リソースが音声学習に貢献できることを指摘している。

次に、学習レベルの相違が〈上達実感派〉と〈上達非実感派〉の差に関与したかどうかを調べてみると、以下のような結果が得られた。

表5 学習レベル (n = 166)

	初級	中級	上級
〈上達実感派 (n = 128)〉	63 (82.9%)	41 (82%)	24 (60%)
〈上達非実感派 (n = 38)〉	13 (17.1%)	9 (18%)	16 (40%)
合計	76	50	40

初級レベルでは 82.9%、中級レベルでは 82%、上級レベルでは 60% の学習者がオンライン授業を通して日本語力が伸びたと回答している。上級レベル学習者の上達に対する実感は相対的に低いが、その差は有意なものではない。学習のレベルが上がるに連れて上達の実感が得られにくくなる傾向は対面授業でも見られる傾向である。

〈上達実感派〉と〈上達非実感派〉別に「平均して、一つの授業（授業時間、予習・復習、宿題など全てを含めて）につき週に何時間くらい勉強しましたか」という質問の回答を比較すると、表6の通りになる。

表6 学習時間⁹

平均学習時間 (n = 166)	3.26 時間
〈上達実感派〉 (n = 128)	3.46 時間
〈上達非実感派〉 (n = 38)	2.58 時間

学習にかけた平均的時間は〈上達実感派〉の方が長いことが表6から見て取れるが、〈上達実感派〉と〈上達非実感派〉の間のその差は有意なものではない。なお、本調査では対面授業における学習時間を調査対象としていないため対面授業との比較はできないが、上記の学習時間の差と類似した差が対面授業でも見られるか更なる検証が必要である。

授業タイプに着目すると、C-type のオンデマンド型授業と比べた場合、A-type のライブ授業はインタラクション、質問しやすさの面で相対的に有効であったことが自由記述で指摘されている。更に、モチベーション維持は A-type の場合よりも C-type のオンデマンド型において困難であったことが窺われる。

- ・「教員とインタラクションができ、質問できるので、Zoom クラスはオンデマンドクラスより役に立った。」(履修者・E25・国内・実感)
- ・「オンライン授業のモチベーションは非常に低い、オンデマンドクラスの場合なおさらそう

である。」(履修者・E112・国内・非実感)

最後に、「次のものは日本語オンライン授業での学習に役に立ちましたか」という質問¹⁰の回答を基に、授業を構成する諸要素が学習に有益だったかどうかについて検証する。ここでは、対面授業を構成する要素と同等なもののみを調査項目として選定した。

表7 授業を構成する諸要素の効果¹¹

要素	〈上達実感派 (n = 128)〉と〈上達非実感派 (n = 38)〉の捉え方の比較 (n = 166)	
先生の指導	有意	〈上達実感派〉：96.8%
		〈上達非実感派〉：87.4%
先生からのフィードバック	有意	〈上達実感派〉：95.1%
		〈上達非実感派〉：70.6%
他の学生の質問や発言	非有意	〈上達実感派〉：75.9%
		〈上達非実感派〉：71.2%
教科書	有意	〈上達実感派〉：85.5%
		〈上達非実感派〉：71.3%
ホワイトボード機能	有意	〈上達実感派〉：61.9%
		〈上達非実感派〉：36.8%
CD・DVDなどの視聴覚教材	有意	〈上達実感派〉：63.0%
		〈上達非実感派〉：50.0%
パワーポイントなどのデジタル教材	有意	〈上達実感派〉：92.5%
		〈上達非実感派〉：67.7%

表7が示している通り、〈上達実感派〉も〈上達非実感派〉も学習に最も役に立ったと回答しているのは「先生の指導」である。

一方、〈上達実感派〉の2位は「フィードバック」、3位は「パワーポイント」であるのに対し、〈上達非実感派〉の2位は「教科書」、3位は「他の学生からの質問」となっている。この結果から、上達実感の向上にフィードバックや補助教材が重要な役割を果たしていることが示唆される。「他の学生からの質問」については両派の間に差が殆どなく、いずれの派も授業での学習に役に立つ要素として位置付けている。両派共に最下位及び6位としてホワイトボードとCD・DVDなどの視聴覚教材を挙げている。これらの利用について工夫の必要性が窺われる。

以上、アンケート結果を基にオンライン授業での日本語力上達とその上達に役に立つ要素について考察してきた。その結果、技能によってオンライン授業の効果が異なり得ることが分かった。ここから、学習者の注目点や注目度合、教員の指導ポイントや要求点などにオンラインと対面では差がある可能性が示唆される。オンライン授業を構成する諸要素についても学習に対する有益度に差があり、ホワイトボード機能や視聴覚教材の活用に工夫の余地が残されていることが分かった。しかしながら、日本語力育成に対するオンライン授業の適性や効果は学習者の実感だけでは十分な検証ができないので、テスト結果を使った検証や対面授業との比較検討が必要である。

2.2 オンライン授業に影響を与え得る要因

オンライン授業は教育の新たな可能性を切り拓く教育媒体であることは疑う余地もない。Zounek & Sudický (2013) で指摘されているように、その一般的な利点として、(1) いつでもどこでも時空の制約を受けずに学べる点、その結果、(2) 選択の自由度が高まり、学習者の個別ニーズに合った形でのコース設計、能力・スキルに合った学習進度の選択・カスタマイズが容易になる点、(3) 情報入手・共有・統合・整理がより容易になり、学習者の主体的参加（アクティブ・ラーニング）を促しやすくなる点、(4) 時間効率・費用効率につながる点等が挙げられる。上述のどの利点についても本アンケート調査の自由記述において肯定的指摘が見られ、対象者はオンライン授業の利点を認識していたことが窺われる。

- ・「私の意見ではオンライン日本語授業は日本語を教える素晴らしい方法である。とりわけ日本で働いている人にとって、仕事との両立を可能にする機会を提供してくれる。教室に通う時間が節約でき、それぞれが最も好む環境から参加できる。新型コロナウイルスに感染するリスクを軽減し、インフルエンザ感染予防策としても期待できる。次のクラスもオンラインで実施してほしい。」(履修者・E17・国内・実感)
- ・「日本語は速い進捗で学べた。」(履修者・E31・国外・実感)
- ・「自室の自分の机の前で自分のデバイスを使いながら、授業中に語彙や文法をより気軽にインターネットで調べられる。そうすることで、授業内容や会話の全体的理解度が高まる。」(履修者・E9・国内・実感)
- ・「いつもより速くノートを取ることができ、先生ホワイトボードを使った説明のスクリーンショットを撮ることができた。」(履修者・E7・国内・実感)
- ・「ビデオできるから復習しやすいです。」(履修者・J35・国内・実感)

一方、オンライン授業の一般的な弱点として受講者のIT環境及びリテラシーの個人差によって生じ得る不公平性、IT技術に対する否定的な態度やITスキルに対する自信のなさによってもたらされる心理的な壁、自立学習に不向きな学習者や高いモチベーションを有していない学習者には適さない点、学習者が孤立しやすい点、情報過多になりやすい点、課題の多さによって学習負担が増えすぎる可能性がある点などが挙げられている (Zounek & Sudický 2013)。

本調査では、(1) ストレスのかかりやすさ、(2) 集中力の保ちやすさ、(3) 質問しやすさ、(4) 予習・復習の必要性がオンライン授業にいかなる影響を与えたかについて検証した。オンライン授業への転換によって生じた媒体、学習環境、学習スタイルの変化による影響を検証すべく、上述の調査項目を選定した。とりわけ、(1) 不慣れな媒体・環境による心理的な影響の有無、(2) 自分の表情や態度を見せなくても済む（カメラオフの）学習環境による影響の有無、(3) ターンテーキングの仕組みが異なる媒体による影響の有無、(4) 異なる学習システム（LMSを介した学習資料の事前配付及び個別フィードバックの提供）による影響の有無について検証した。

回答者には、日本語オンライン授業を受けた後の感想として、各要素について〈対面～オンライン〉の順序尺度から当てはまる回答を選んでもらった。本調査では、ある要素の対面・オンライン授業への関わり方を比較するために、有意水準0.05でt検定を行い、オンラインと対面の回答に有意差があったかどうかを調べた¹²。

表8 オンライン授業に影響を与える諸要素 (n = 166)

要素	対面	オンライン	t 検定結果
ストレスのかかりやすさ	73	93	有意
集中力の保ちやすさ	120	46	有意
予習・復習の必要性	75	91	有意
質問しやすさ	105	61	有意

先ず、ストレスのかかりやすさについては、オンライン授業の方がよりストレスがかかることが示されている。その要因として、課題の多さのような共通の要因もあれば、緊張感のような個別のものもあることが自由記述から明らかになる。これらの記述から履修者に対する配慮の必要性が示唆される。

- ・「課題が多くストレスを感じた。」(履修者・E69・国外・実感)
- ・「先生に指名されると、クラス全体の注目を集めてしまう。対面授業と異なり、他の学生の表情が映るので、プレッシャーになる。」(履修者・E123・国内・非実感)

調査対象者は、通常の対面授業とも通常のオンライン授業とも異なる状況下におかれ、半ば隔離生活を強いられていたこともストレスの一因であったと推察される。

- ・「全体的に、クラスメートの不在を痛感した。」(履修者・E44・国外・実感)
- ・「オンラインになって無くなったのは友達との会話です。」(履修者・J5・国内・実感)

集中力の維持の難しさはオンライン授業の課題の一つであることが表8から浮き彫りになる。ポーター(2020)でも「インターネット上には学校の課題と関係のないことがたくさんあり、オンライン学生は一般的な対面式授業を受ける学生よりも、このような誘惑で集中力が散漫しやすい(p.6)」ことが指摘されている。本調査の結果、集中力の低下をもたらす要因として、教室以外の環境では雑音なども多く、他のことに気を取られやすくなること、学習が個人的なプロセスとなりがちで、クラスみんなで頑張っている雰囲気が増えること、オンライン授業では発言の機会が少なくなり、授業参加意識が低下することが関与していることがわかった。クラスの雰囲気を作りにくいことには履修者がカメラをオフにしていることも関わっている。

- ・「他の学生がカメラをオフにしている状況の中で、授業に付いていくのは疲れる上、容易に他のことに気を取られてしまう。」(履修者・E2・国内・非実感)
- ・「ズームを通じて授業を受けると、会話のチャンスがなくなり、集中も難しくなった。」(履修者・J26・国内・非実感)
- ・「オンライン授業では学習が個人的で、家でする作業となってしまう、クラススピリットが殆どない。他に誰が履修しているかも分からず、履修者同士の助け合いがなくなる。その結果、積極的に学習に取り組んでいる雰囲気を作りにくくなる(中略)。自室は寝るのにはいい環境であるが、学習に適しているとは言えない。外の雑音は簡単に耳に入ってくる。」(履修者・J26・国内・非実感)

修者・E44・国外・実感)

予習・復習の必要性はオンライン授業の方が相対的に高いことが窺える。それには、LMSを使った学習スタイルも関与している可能性がある。学内LMS PandAを使うことにより学習資料の事前配付が可能となった。履修者はその利用を肯定的に捉えている。なお、予習・復習が増えた結果、学習負担が全体的に過剰になったかどうかについては本調査では不明であり、学習時間の対面授業との比較などの検討が必要である。

- ・「対面授業では配付資料に目を通す時間はとても短いですが、オンライン授業では先生が事前に資料をアップロードしてくれるので、準備ができて、便利です。」(履修者・E109・国内・非実感)
- ・「普通の授業より課題がたくさんあって、もっと勉強しました。」(履修者・J18・国外・実感)

質問しやすさについても、対面とオンライン授業間に顕著な差が見られる。その理由の一つとして質問するタイミングが対面授業よりつかみにくいことが挙げられる。ここから、内容的な区切りごとに質問や発言を促す必要性が窺われる。

- ・「質問するタイミングをつかむことが困難。インターネットのタイムラグもあるので、他の学生の邪魔にならないか、心配になる。」(履修者・E44・国外・実感)
- ・「対面授業では目の前に先生がいるので、重要な点についての自分の理解が正しいかどうか不安な時に質問しやすい。しかし、オンライン授業では大抵遠慮しがちになる。」(履修者・E50・国内・実感)

なお、上記4要素について、〈上達実感派〉と〈上達非実感派〉の間の差を調べてみるためにカイ二乗検定(有意水準:0.05)を行なってみると、ストレスのかかりやすさ、集中力の保ちやすさ、質問しやすさの三要素は非有意で、予習・復習の必要性においてのみ有意差が見られた。〈上達非実感派〉は〈上達実感派〉と比べて顕著にオンライン授業の方が予習・復習が必要であると感じていたことを示している。

更に、オンライン授業に影響を与える可能性のある要素としてモチベーションを挙げる履修者及び教員が見られた。

- ・「オンライン授業でのモチベーションは非常に低い、オンデマンドクラスの場合なおさらそうである。」(履修者・E112・国内・非実感)
- ・「良くなかった点として授業へのモチベーションを保つのが難しかったり、質問がしにくかったと答えた人がいました。」(教員・T13)

オンライン授業に影響を与えた可能性のあるもう一つの要因に教員側のオンライン授業へのレディネス不足が挙げられる。Martin 他(2019)は、オンライン授業に対する教師のレディネスを態度及び能力の観点から考察し、コースデザイン、履修者とのコミュニケーション、時間管理、技術的能力におけるそれぞれのレディネスの度合について分析している。本調査では教員側の態度や

能力などのレディネスを分析項目にしていなが、自由記述からは肯定的な態度や良し悪しを分けて捉えているケース、否定的な態度も見られた。

- ・「オンラインは大学生が得たいものを効率的に学べるところが一番いい点だろう。日本語教育に関しては、対面にこだわる必要がなく、やりようによっては効果的であることを改めて認識できたのは、自分にとって大きな収穫であった。」(教員・T17)
- ・「オンライン授業は一言でいえば、「隔靴搔痒」。対面授業を補完する使用方法としては意味があると思う。語学教育の一つの可能性だと思う。対面授業の長所、オンライン授業の長所をうまく組み合わせれば、より効果的に授業ができると思う。」(教員・T2)
- ・「会話や聴解では難しい。どう改善したらいいかわからない。PandAではなく Google のツールも使えたらいいのと思う。」(教員・T21)

以上、オンライン授業において学習に影響を与える要因について考察してきた。その結果、とりわけ集中力の維持と質問しにくさが授業の効果に影響を与えている可能性があることが示唆された。

3. インタラクションの観点からの検証

3.1 オンライン授業における「インタラクションに対する満足度」

オンライン授業の特徴の一つとして、学生間、教員・学生間の直接的なやり取り（以後、インタラクションと呼ぶ）の難しさが挙げられる。アンケートでは、特に学生間のインタラクションが不十分であったとの指摘が、学生からも教員からもなされている。表9からは、下線部に見られるように学生の50.6%がクラスメートとの交流が十分にできなかったと答えており、他の項目と比べて突出して高い割合となっている。また教員アンケートを見ても、学生間のインタラクションについては36.4%の回答者が不十分であったとの認識を示している。

教員—学生間のコミュニケーションに関しても、否定的な意見は他に比べると多い。学生と教員間で不自由なくコミュニケーションが取れたかという問いに対して、学生37.3%、教員45.4%が「そう思わない」「全くそう思わない」と答えている。このように、学生間、教員・学生間のインタラクションが、オンライン授業における課題の一つであることは明らかである。

インタラクションに関わる問いとして他には、「十分なフィードバックがあったか／できたか」「教員に対する信頼感を持てたか／学生が自分（教員）に対する信頼感を持てたと思うか」「きちんと評価が行われたか／きちんと評価が行えたか」¹³がある。これらの設問において、否定的な意見は少ない。教員—学生間で一定の信頼関係の構築がなされ、授業が展開されたケースが多かったと言える。ただし、否定的な意見を示す学生がどの設問に対しても10%程度存在する。その不満がどこからきているのか、純粋にオンライン授業に由来するものなのかについては本調査からは不明であるが、こうした学生への対応を念頭に置いて改善策を講ずる必要がある。

表9 オンライン授業における「インタラクションに対する満足度」

(1) クラスメートと交流ができた。

	学生 (n = 166)	教員 (n = 22)
そう思う＋ とてもそう思う	34.3	40.9
わからない	15.1	22.7
そう思わない＋ 全く思わない	50.6	36.4
	100.0	100.0

(2) 学生 - 教員間で不自由なくコミュニケーションが取れたと思う。

	学生 (n = 166)	教員 (n = 22)
そう思う＋ とてもそう思う	39.2	40.9
わからない	23.5	13.6
そう思わない＋ 全く思わない	37.3	45.4
	100.0	99.9

(3) 十分なフィードバックがあった／できた。

	学生 (n = 166)	教員 (n = 22)
そう思う＋ とてもそう思う	60.8	45.4
わからない	19.3	40.9
そう思わない＋ 全く思わない	19.9	13.6
	100.0	99.9

(4) 教員に対する信頼感が持てた。／信頼感を持っていたと思う。

	学生 (n = 166)	教員 (n = 22)
そう思う＋ とてもそう思う	75.3	40.9
わからない	15.7	54.5
そう思わない＋ 全く思わない	9.0	4.5
	100.0	99.9

(5) きちんと評価が行われた。／評価を行った。

	学生 (n = 166)	教員 (n = 22)
そう思う＋ とてもそう思う	58.4	59.1
わからない	32.5	31.8
そう思わない＋ 全く思わない	9.0	9.0
	99.9	99.9

3.2 「インタラクションに対する満足度」とオンライン授業への取組み等との関係

「インタラクションに対する満足度」は、どのような要素と関連しているのであろうか。3.1 で扱ったインタラクションに対する満足度についての5つの設問¹⁴への回答を用い、他要素との関係を検証した。他の要素として扱ったのは、A 対面授業との比較によるオンライン授業に対する感想、B オンライン授業への取組度、C オンライン授業に参加後の日本語技能の上達についての自己評価、そしてD 受講場所と勉強時間である。

先ず、表10Aの「対面授業との比較におけるオンライン授業に対する感想」との関係を見ると、クラスメートや教員と不自由なくコミュニケーションが取れたとする学生は、オンラインによる会話授業の満足度も高い。また、授業への集中力の持続にも、インタラクティブな要素は欠かせない

表10 「インタラクションに対する満足度」とオンライン授業に対する感想・取組・上達度等との関係 (χ² 自乗検定)

	インタラクションに対する満足度					
	1. クラスメートと交流ができた。	2. 先生に対する信頼感が持てた。	3. 不自由なくコミュニケーションが取れた。	4. 先生から十分なフィードバックが得られた。	5. 先生がきちんと自分を評価してくれた。	
A 対面授業との比較におけるオンライン授業に対する感想	1. どちらがよりストレスがかかるか。	NS	NS	** (-)	* (-)	NS
	2. どちらがより集中力が保ちやすいか。	**	NS	**	**	*
	3. どちらがより予習・復習が必要だと思うか。	NS	NS	NS	NS	NS
	4. どちらがより質問に答えやすいか。	NS	NS	**	*	*
	5. 今後はどちらの日本語授業を受講したいか。	**	NS	**	*	NS
	6. どちらが表記学習に適していると思うか。	NS	NS	NS	*	NS
	7. どちらが作文の学習に適していると思うか。	NS	NS	**	NS	NS
	8. どちらが読解の学習に適していると思うか。	*	NS	**	NS	NS
	9. どちらが聴解の学習に適していると思うか。	**	NS	*	NS	NS
	10. どちらが会話の学習に適していると思うか。	**	NS	**	NS	NS
	全体的に見て、どちらが日本語学習に適しているか。	**	NS	**	NS	NS
B オンライン授業への取組	1. オンライン日本語授業に集中して取り組めた。	**	**	**	**	**
	2. オンライン日本語授業に興味を持てた。	*	**	**	**	**
	3. オンライン日本語授業で日本に対する興味が深まった。	**	**	**	**	*
	4. オンライン日本語授業の予習・復習に取り組めた。	**	**	**	**	**
	取組都合計	**	**	**	**	**
C オンライン授業による各技能の上達	1. 総合的な日本語能力	**	**	**	**	**
	2. 表記 (ひらがな・カタカナ・漢字) 能力	NS	**	NS	*	NS
	3. 作文能力	NS	NS	**	**	**
	4. 読解能力	NS	**	**	**	**
	5. 聴解能力	NS	*	*	**	**
	6. 会話能力	**	NS	**	NS	**
	7. アカデミックスキル	**	**	**	**	**
D その他	受講場所 (国内0、海外1)	NS	NS	NS	NS	NS
	勉強時間	NS	NS	NS	NS	*

** . X自乗検定は1%水準で有意

* . X自乗検定は5%水準で有意

NS (Not significant) は有意差が確認されなかったことを意味する。(-) は負の関係を示す。

ようである。一方、ストレスに関しては、インタラクションの充実によって多少は緩和できるのではないかと考えていたが、それほど単純なものではなさそうである。分析結果からは5項目中2項目でストレス緩和への影響が示唆される一方、クラスメートとの交流や教員への信頼感が、対面授業と比した場合のオンライン授業のストレス感に、有意な影響を与えるには至っていないことが示されている。

次に授業に対する取組み具合(表10B)についてであるが、インタラクションについての満足度が高い層は、オンライン授業への取組みも熱心であるという結果が出ている。これはオンライン授業に限った傾向ではないと思われるが、教員との信頼関係、クラスメートとの良好な関係が、積極的な授業参加への重要な動機づけとなっていることが明らかに示されている。

三点目として、「オンライン授業による各技能の上達」についての自己評価と、インタラクションに対する満足度の関係を見ておこう(表10C)。表10Aと同様、会話授業でクラスメートや教員とコミュニケーションの満足度の影響が大きいことが見て取れる。更に見独習が可能に思える「表記(ひらがな・カタカナ・漢字)能力」についても、教員に対する信頼感、教員から十分なフィードバックが得られたとする学生ほど、当該能力が上達したと答える傾向が見られる。これは入門レベルの学生にとって、ひらがな・カタカナを学ぶ際に、教員あるいはTAとの双方向のやりとりの中で習得することの必要性が示唆されていると言えるだろう。

最後に表10Dからは、インタラクションに対する満足度は、国内生か海外生で特段の差異は見られないことが分かる。勉強時間との関係も見られなかった。差は見られないものの、今後も国内生、海外生それぞれに配慮が必要である。海外生には時差やインターネット環境に関する配慮が必要であろうし、日本に居ながらオンライン授業を受講している国内生に対する配慮も求められている。

以上のように、「インタラクションに対する満足度」は、授業に対する感想、取組み、日本語技能の上達に少なからず影響しており、オンライン授業全体の満足度の向上において、重要な要素であることが分かる。しかし、双方向的な要素の新たな導入は、教員の負担にもなろう。次節では教員アンケートの記述欄の結果を用いて、議論を進める。

3.3 インタラクションに関わる実践

本節では、教員アンケートの記述式回答と筆者自身の実践を元に、インタラクションを促す際に有効と思われる方法について考察する。

3.3.1 Zoomのブレイクアウトルーム・チャット機能・画面共有

学生間のインタラクションを促す方法として多く上がっていたのが、Zoomのブレイクアウトルームである。これはZoom上に小部屋を作り、受講生を小グループに分け配置するものである。

- ・「開始当初は教師の目が届かない中での活動になるため心配な部分もあったが、実際にやってみるとそれぞれに役割を担い協力しあってやっていたため会話授業ではうまく機能したと思う。」(教員・T20)
- ・「上級に関していえば、ZOOMのブレイクアウトセッション機能と画面共有を使うことによって、グループワークの効果はある程度は上げることができ、内容もより密なものになっていたように思います(全員ではありませんが、何人かの学生は事前に準備した資料をメンバーと共有し効率よくブレイクアウトセッションを進めていました)。一方、初級ではブレ-

クアウトセッションによる会話練習等の効果は限定的でした。」(教員・T6)

上記の記述に見られるように、レベルによる効果の差は見られるものの、概ね評価されているようである。

チャット機能については賛否両論見られる。チャット機能はZoom上などで、文字での即時のやり取りを行うものである。教員からは、学生に個別に連絡する方法と、受講者全体に連絡する方法とがあり、学生からは、教員に個別、あるいはクラス全体に、文字で質問などを送ることが可能である。「同音異義語など、チャット機能ですぐに全員に周知できるのも便利であった。」「学生から質問やコメントが積極的に来るようになった。」などの肯定的な意見がある一方で、「チャットに書き込むのも授業が中断してしまいじまになることが多かった。」など利用の難しさを指摘する声もある。質問がしやすいという利点を生かすのであれば、自由な書き込みを認め、質問の選別にTAを活用することなどが考えられる。

画面共有機能は、教員側からの課題の共有や学生の発表資料の共有によく使われている。「画面共有は講師→学生だけでなく、グループワーク(例、発表準備)などで学生間でも有効利用できてよかった。」などの意見がみられる。他には、Zoom上のホワイトボードは教員が書き込んだものを受講生全員に示すことができ、学生たちも書き込むことが可能であるため、インタラクティブな授業に一役買っている。また、Googleドキュメントなどの共同編集機能が便利だという声もあった。一方、いずれの機能も切替に時間がかかるとの指摘がある。

3.3.2 PandAの活用

PandAについては様々な機能があるが、学生間のインタラクションに限って言えば、「課題」機能では、グループ別に課題を提出するように設定ができる。これを利用して、グループプロジェクトを進めることは比較的容易である。課題の内容と、提出方法が明確に示されることで、授業時間以外にもお互いに連絡を取りながら学生たちはプロジェクトに取組みやすかったようである。またPandAを利用することで、課題の締切管理や提出物の管理がしやすくなったという指摘も多い。こうした機能は対面授業になっても利用し続けられるものであり、今回、多くの教員がPandAの使用を経験したことは今後の授業運営に有意義だったと言えよう。

その一方、対面授業に比べ、オンライン授業では、課題の添削にはるかに多くの時間が取られ、負担が大きかったという指摘が多い。フィードバックに対する学生の反応を確認するのも難しい。ある教員は「(学生は)おそらく返却されたものを見ていない可能性が高く、指摘した間違いを何度も繰り返し、最終的にメールで指摘することになった。手間と時間が掛かりすぎる。」との経験談を記している。

3.3.3 インタラクションの観点から見たオンライン授業の課題

課題として先ず技術的な問題がある。インターネットの接続や機器の状況が学生によって異なり、学生からの音声聞き取りにくかったり、時間がずれたりする場合がある。また、机間巡視ができないので、学生が実際に手元でどう勉強しているかが確認できず、個人的な小さなつまづきの修正が見つけにくいという指摘があった。これらについては、学生に自分の声を録音させて提出させたり、課題を手書きさせたりするなどの方策が考えられよう。

本節の最後に取り上げたいのは、対面授業であれば自然と生まれる「クラスの一体感」がオンラ

イン授業では生まれにくいという指摘である。筆者の経験でも、昨年以前には、授業で知り合った学部も出身も違う学生たちが授業後に話し込んだり、声を掛け合っただけで教室の近くのラウンジに数名が残って復習したり会話を練習したりする姿があった。確かにオンライン授業では自然発生的にその状況を作ることは難しい。しかし、チューターやTAなどの手を借りてこうした場を作り、意識的にそれに近い状況を作り出せるのではないか。今後も試行錯誤の中で経験を蓄積し、それを共有することで、よりよい学習環境につなげたい。

4. 学習環境の観点からの検証

今回のオンライン日本語教育の特徴の一つは、国内にいる学生と海外にいる学生が同時に同一の授業を履修したということである。この点は他の英語・第二外国語などの外国語科目では生じ得なかった特殊な状況であると言える。

日本語教育の実践を考える上で欠かすことができない一つの観点到「学習環境」がある（林2005）。一口に学習環境といっても、教室空間や施設設備といった環境だけでなく、ここには教室外の生活なども含まれる。このような教室外の環境は、ときに、第二言語としての日本語環境（JSL: Japanese as a second language）、外国語としての日本語環境（JFL: Japanese as a foreign language）とも呼ばれる。学生がJSL環境とJFL環境のどちらにおかれているかというのは、日本語学習の動機や日本語教育の実践内容などにも関わることであり、重要な視点である。

また、日本語教育におけるICTの活用が議論されるようになって久しく、遠隔授業などの実践による知見の蓄積が徐々に見られる¹⁵。今回の経験からどのような困難が生じるのかを検証することは、そうした遠隔授業を含めたICTの活用に関する議論に資するはずである。

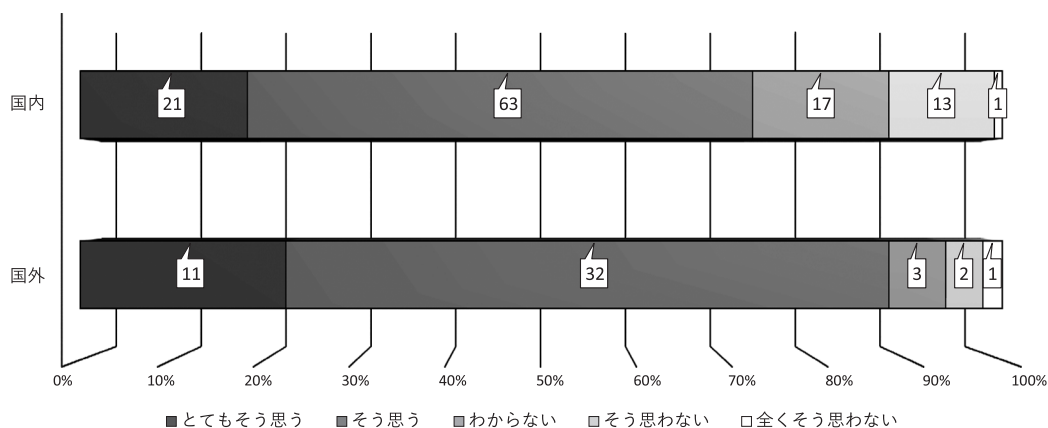
そこで本節では、受講地と時差の観点からアンケート結果を分析する。特に、履修者が自身の日本語能力の伸長をどう捉えたか、そして履修にあたってどのような困難が生じたか、という二点を取り上げる。分析の対象者は、アンケート結果から受講地（国内か国外か）・時差に関して無効なデータを除いた164名（受講地）／163名（時差）である。なお、国内からの受講者は115名、国外からの受講者は49名であった。

4.1 学習環境と日本語能力の伸びに対する実感

まず、学習環境（受講地）によって、日本語能力の伸長に対する実感が異なるかを見る。アンケート調査における「日本語の授業について聞きます。次の能力はオンライン日本語授業で上達したと思いますか。[1. 総合的な日本語能力]」という項目を、国内・国外で分けてまとめると以下の図4のようになる。ここから、国内・国外の履修者とも自身の日本語能力が伸びたと感じているということ、全体的に国外の履修者のほうが伸びを実感しているということが分かる。技能別能力の伸びの実感においては、国内外で顕著な差は見られなかったので割愛する。

興味深いのは、国外からの履修者はいわゆるJFL環境にあり日本語を実際に使用する機会が少ないことや日本との時差があることなどから、日本語を身につけるのに困難を伴うと考えられるにもかかわらず、全体的に見ると国内履修者よりも自身の日本語能力の伸びを実感しているという点である。これには、国外からの受講は、ゼロ初級や初級後半の学生が多い予備教育生¹⁶が中心であり、伸びを実感しやすかったということが影響している可能性がある。また、国内からの履修者は日本語に触れる機会が相対的に多いため、そうした状況下においてオンライン日本語教育に意義を見出

図4 【国内外別】総合的に見て日本語能力は伸びたと思うか (n = 164)



しにくかったという可能性も考えられる。

次に、時差によって日本語能力の伸長に対する実感が異なるかを見たい。上記図4と同じ質問項目に対する回答を、時差の観点から分類したものが以下の表11である。表11を見ると、時差が大きければ自身の伸びを実感できないということはないことが分かる。むしろ、時差がない学生のほうが自身の伸びに対してやや懐疑的であることが窺える。したがって、今回の結果からは、国内外という学習環境や時差は、受講者の自身の伸びに対する実感にはあまり影響しないと言ってよいだろう。

表11 【時差別】総合的に見て日本語能力は伸びたと思うか。(n = 163)

時差	とてもそう思う	そう思う	わからない	そう思わない	全くそう思わない	計
0	20	65	18	13	1	117
1	2	9	0	1	0	12
2	0	5	1	1	1	8
3.25	0	1	0	0	0	1
3.5	1	1	0	0	0	2
4	0	2	0	0	0	2
4.5	0	1	0	0	0	1
6	1	3	0	0	0	4
7	3	5	0	0	0	8
8	1	1	0	0	0	2
12	1	0	0	0	0	1
13	1	2	0	0	0	3
14	1	0	0	0	0	1
15	1	0	0	0	0	1

4.2 学習環境と履修における困難点

次に、オンライン日本語授業の困難点に関する言及から国内外での困難を探り、その異同を明らかにしたい。ここでは、「その他、オンライン日本語授業で良かった点、良くなかったと思う点があれば、自由に書いてください」と「オンライン授業で日本語を学ぶことについて、ご感想などあればご自由に書いてください」という2つの質問に対する自由記述を分析の対象とし、困難点と思われる記述を抽出・分類した。その結果、集中力ややる気に関する「モチベーション」、学生同士の交流やコミュニケーションに関する「インタラクション」、教師からのフィードバックに関する「教師とのやり取り」、インターネット接続や技術的な問題に関する「技術的トラブル」、授業の内容や方法に関わる「授業実践」、時差や実体験に関わる「履修場所」という6つの種類の困難に大きく分けられた。

国内と国外の履修者で大きな差が出たのは、「モチベーション」と「履修場所」に関わる困難である。「モチベーション」には、オンライン授業のあり方そのものから生じる問題と考えられる集中力の問題、学生がビデオをオンにしないことからくる孤独による疲労感など気力に関するものが含まれるが、国内の履修者からの記述のみで、国外の履修者からの記述は一つもなかった。一方、「モチベーション」とは対照的に、「履修場所」については国外の履修者からの言及のみで、時差が大変である、教科書が購入できない、奨学金が得られないため仕事を続けなければならない、実際に日本にいないことで理解の及ばないことがある／日本語使用の機会がない、などの問題が含まれる¹⁷。

その他、「インタラクション」「教師とのやり取り」「技術的トラブル」に関する困難は、国内外の別なく挙げられており、その内容も、「学生同士の交流ができない」「質問しにくい」「Zoom ミーティングルームに入室できない」「非対面では非効率的」などの、オンライン外国語授業全般に共通する問題であろうものが殆どであった。

学習環境の差異という観点からオンライン日本語教育を見ると、今回の結果からは、国外からの履修者は、授業受講に対するモチベーションの問題よりも、時差や実地にいないことから生じる物理的困難、奨学金を得られないという制度に起因する困難を強く認識していることが窺える。

こうした国外履修者に特有の困難はどのように解消され得るだろうか。教科書の入手が困難であるという物流的な問題や奨学金を受け取れないという制度的な問題を一朝一夕に解決することは難しいが、授業のあり方を変えることで国外履修者に対する配慮は十分に可能であろうと思われる。例えば、李（2003）は、JFL 環境にある学習者のほうが動機づけが高いが長続きしないことを明らかにし、「頻繁で即時的な成績のフィードバックのような適切な援助を多く与えること、短期目標を設定することによって、学習者が自分の能力が伸びていることが実感できる、自己効力感の育ちやすい環境をつくる必要がある（p.91）」と述べている。授業内で復習の機会を与えたり、LMSなどを有効に活用したりすることで、国外履修者が抱えるいくつかの問題を解決することは可能であろう。

以上、国内外という学習環境の観点からアンケート結果を分析した。その結果、国内外を問わずオンラインでもそれなりの効果を実感していることが明らかとなった。また、国外の履修者が直面する具体的な問題も示された。

5. 終わりに

本稿では、京都大学日本語履修者及び教員に対するアンケート調査結果を基にオンライン日本語

授業を振り返り、その効果と課題について検証してきた。その結果、日本語力上達はオンライン授業でも十分に可能なこと、一方その実施の際には、対象技能に合わせた工夫が必要なこと、更には、履修者の集中力、質問しやすさ、インタラクション、学習環境といった点に注意が必要なことが明らかになった。

しかしながら、本報告の検証データは履修者及び担当教員の回答、すなわち主観的評価にのみ基づいているので、成績データなども対象としたより客観的な検証が必要である。更に、対面授業との比較検討も必要である。これらの点を考慮しつつ、学習方法、学習環境、学習成果に対するより綿密な調査を実施することを今後の課題としたい。

注

- 1 ゴールデンウィーク明けの5月7日より授業が開始されたため、曜日によって授業回数が異なる形となった。
- 2 タイプ名は京都大学全学共通科目の分類に使われた名称である。
- 3 C-type は更に、学習資料の音声による説明を基本とする C1-type と音声ファイルを作成しない C2-type に区分されるが、本報告ではその区別は考慮しない。
- 4 この比率が対面授業と比較して高いか低いかについては検証が必要である。
- 5 アンケート調査の自由記述の引用の際に回答者の属性として括弧内に、教員 (T)・履修者 (E : 英語で解答した履修者、J : 日本語で解答した履修者) の別、受講地 (国内・国外の別)、上達の実感の違い (「実感」: 〈上達実感派〉、「非実感」: 〈上達非実感派〉) の別を示す。なお、英語回答の和訳は筆者が行った。
- 6 ビデオ会議システムを介した遠隔接触場面におけるターンテーキング時の同時発話はや不自然なポーズについては尹 (2004) に記述が見られる。
- 7 第二言語としての英語学習
- 8 Computer assisted language learning の略で、コンピューターを利用した語学学習を意味する。
- 9 1時間以下を1時間として、5時間以上を5時間として計算。
- 10 順序尺度の5回答から当てはまるものを選択するタイプの質問である。
- 11 本調査では、表7で取り挙げた授業を構成する諸要素の学習への有益度について技能別には検討していない。各要素の技能別の相違についての検討は今後の課題とする。また、本調査ではZoom そのもの、チャット機能、ブレイクアウトルーム機能についても調査対象としておらず、それらについての検討も今後の課題とする。
- 12 集計では順序に応じたウェイトを付けることにし、4～5点を対面派として、3～1点をオンライン派として扱った。表8では各派の人数を示す。
- 13 「 」内の前者は学生アンケートでの問い、後者は教員アンケートでの問いとなっている。
- 14 それらは、「オンライン日本語授業でのインタラクションについて聞きます。自分自身の考えに最も当てはまると思う番号を1つずつ選んでください。」「1. クラスメイトと交流ができた。」「2. 先生に対する信頼感が持てた。」「3. 不自由なくコミュニケーションが取れたと思う。」「4. 先生から十分なフィードバックが得られた」「5. 先生がきちんと自分を評価してくれたと思う。」という質問に対して、それぞれ5. とてもそう思う、4. そう思う、3. わからない、2. そう思わない、1. 全くそう思わないの5選択肢から選ぶ設問である。なお、受講場所については、国内0、海外1として扱った。
- 15 例えば、李編 (2019) に近年の研究成果、実践、ツールなどに関する議論が多数ある。
- 16 文部科学省国費留学生で、半年間集中日本語コースを受講する学生
- 17 履修場所に関する困難が海外の履修者によって多く挙げられるのはある意味当然ではあるが、オンライン日本語教育によって、国内の日本語学習仲間を見つけられなくなる、異国の地で孤独感を感じ

じるなどの問題は考えられるため、国内の履修者が履修場所に関連する何らかの困難を感じない、ということとは自明ではない。

謝辞

本稿をまとめるにあたり、査読者の先生方、江島伸興先生、山本洋先生に貴重なご教示を賜った。記して謝意を表したい。

参考文献

- 尹智鉉 (2004) 「ビデオ会議システムを介した遠隔接触場面における言語管理—「turn-taking」と処理過程をめぐって—」『世界の日本語教育』14, pp. 35–52, 国際交流基金.
- 大島弥生・大場理恵子・岩田夏穂編 (2009) 『日本語表現能力を育む授業のアイデア』ひつじ書房.
- 木下直子 (2017) 「日本と米国におけるオンライン教育と現状—身近な学習者にアドバイスするために—」『早稲田日本語教育学』23, pp. 21–30.
- 林さと子 (2005) 「「学習環境」からみた日本語教育」『言語』34(6), pp. 50–57.
- ポーター・リチャード (2020) 「COVID-19 前後における米国でのオンライン教育—留学生への課題と期待—」『留学交流』116, pp. 1–11.
- 横溝紳一郎・山田智久 (2019) 『日本語教師のためのアクティブ・ラーニング』くろしお出版.
- 李在鎬編 (2019) 『ICT × 日本語教育—情報通信技術を利用した日本語教育の理論と実践—』當作靖彦監修, ひつじ書房.
- 李受香 (2003) 「第2言語および外国語としての日本語学習者における動機づけの比較—韓国人日本語学習者を対象として—」『世界の日本語教育』13, pp. 75–92.
- Cutri, R. M., Mena, J. & Whiting, E. F. (2020) Faculty readiness for online crisis teaching: transitioning to online teaching during the COVID-19 pandemic, *European Journal of Teacher Education*, 43:4, 523–541.
- Golonka, E. M., Bowles, A. R., Frank, V. M., Richardson, D. L. & Freynik, S. (2014) Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness, *Computer Assisted Language Learning*, 27:1, 70–105.
- Martin, F., Budhrani, K., & Wang, C. (2019). Examining faculty perception of their readiness to teach online. *Online Learning*, 23(3), 97–119.
- Scott, D. and Beadle, S., 2014. Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning, European Commission. https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/working-group-report-clil-language-learning_en.pdf (最終アクセス 2020. 10. 06).
- Sorenson, S., (2015), *The Impact of Computer Assisted Language Learning on Language Proficiency*, Hamline University.
- Zounek, J. & Sudický, P., (2013) Heads in the Cloud: Pros and Cons of Online Learning, International Conference DisCo 2013: New technologies and media literacy education.

Factors Affecting the Outcomes of Online Japanese Classes: Insights from Kyoto University 2020 Spring Semester Online Japanese Class Survey

Ruchira Palihawadana, Junko Kawai, Koyo Akuzawa*

Abstract

This study aims to reveal the language learning outcomes of online Japanese classes and factors affecting such outcomes by analyzing the results of a survey conducted in 2020 having 166 Japanese language learners taking Japanese language courses at Kyoto University and 22 teachers as its target. The results show that both the learners and the teachers found favorable improvements in Japanese language skills, showing the potential of online classes as a tool to develop Japanese language skills. However, the study also reveals that factors such as stress, concentration difficulties, effort put into preparation and revision, difficulties in asking questions during classes, interaction with classmates and with the teachers as well as the study environment could affect the outcomes of an online Japanese class. Furthermore, the findings suggest that the effect may vary depending on the specific language skill targeted in each class.

Keywords: Online Japanese learning, specific skills, stress, concentration, preparation and revision, interaction, overseas auditor

*The Education Center for Japanese Language and Culture, Institute for Liberal Arts and Sciences, Kyoto University