中級のオンライン日本語授業の受講者の満足度に影響を及ぼす諸要因

―担当教師のインタビューを通して―

石　﨑　俊　子

要　旨

本稿は、３人の教師のオンライン授業インタビューから中級のオンライン日本語授業の受講者の満足度に影響を及ぼす諸要因を明らかにすることを目的とし、インタビューデータをもとに、KH Coder を用いて分析した。結果、中級の日本語授業は以下の点に留意して行うと、学習者の満足度を向上させることが明らかになった。

まず、大前提として予習型の授業を行う。その際、①学習者には授業前までには必ず提出を義務付ける、②教師は、授業までに必ず目を通し、学習者の間違いの傾向を見極める。

フィードバックについては①宿題、課題のフィードバックは必ず授業で行う、②フィードバックは個人の学習者の答えを共有する、③フィードバックは対応できる範囲内で丁寧にする、④フィードバックは正答を与えずに誘導する。の４点に留意する。また、これは人数にもよるが、ある程度の人数のクラスでは積極的に Zoom のブレークアウトセッションなどを利用した学習者中心型のアプローチの授業を取り入れる。

キーワード

中級日本語　オンライン授業　教師の意識　満足度　対応分析

１．本研究の目的

新型コロナウイルス感染症対策のため、名古屋大学国際言語センターが提供している NUPACE 日本語プログラムの日本語の授業[1)]は、2020年度春学期の従来の対面授業を中止し、全てオンラインでの授業となった。４月から８月までの15週間の日本語の授業の終了後、全クラスで受講者を対

象に授業アンケートを行い、集計を行った結果、３クラスで学習者の授業評価が極めて高いことがわかった。

上述の授業アンケートの結果から受講者の満足度が高かったことは明らかになったが、その満足度をもたらした要因は明白ではない。本研究では受講者側ではなく教師側に着目し、教師による授業の進め方をはじめ、授業の工夫、留意点など上記の３クラスの教師にインタビュー調査し、分析及び考察することによってオンライン日本語授業の受講者の満足度に影響を及ぼす諸要因を明らかにすることを目的とする。

２．先行研究

オンライン授業やオンライン語学授業に関する教師の意識調査に関しての研究は比較的多く見受けられる。Richardson と Alsup（2015）は７人の高等教育機関の教師にインタビュー調査を行い、オンライン授業の教師が持つべき意識として次の提案をしている。①信頼関係を築くため、オンライン授業の教師の存在が対面授業より大切である、②教師が学習者のニーズに基づいて変更を加える、③教師と学習者のコミュニケーションを強化するためオンラインディスカッション、インタラクティブテクノロジーを使用する、④対面授業より綿密な授業計画の必要性、特に宿題やフィードバックについては周到な準備が必要であるなどである。また、Carla Meskill, Anthony, Sadykova（2020）は９名の語学教師にインタビューを行い、①オンライン授業では学習者中心型の授業を心がけている、②授業に多様性を持たせる、③学習者のニーズに合った指導やフィードバックを行う、④対面教室では実現不可能なオンラインならではの交流方法などを重視するなど語学教師のオンライン授業に対する意識及び工夫について言及している。

一方、日本語教育では、藤本（2011、2012）や尹・岩崎・鄭（2016）をはじめオンライン授業の実践報告においては様々な授業の取り組みが報告されている。しかしながら、教師の意識という面に関して分析したものはまだ少ない。仁科・薄井・鈴木・髙橋・古澤（2019）はアンケート調査に

より日本語上級コースの教師に意識調査を行い、①遠隔地にいる学習者が書いているものが確認できない、②学習者への助言がしにくく、学習支援が十分にできない、③表情が確認できず理解度が測れないことが問題であると報告している。また、藤本（2019）は初級のグループオンライン授業を担当した教師３名に教室活動に関するインタビューを行い、①システムの不具合からの負担がある、②対面授業をオンライン授業でも置き換えて行おうとしてもうまくいかないことが多いことなどを明らかにした。

そこで、本研究では、まだ教師の調査が行われていない日本語中級のコースの授業アンケートで高評価を得たクラスのオンライン授業の進め方と教師の意識についてインタビュー調査し、受講者の満足度に影響を及ぼす諸要因を解明する。

３．調査概要と分析方法

本研究はオンライン授業の授業アンケートで高評価を得たクラスで教師のどのような意識でどのような授業が行われることによって学習者の満足度を向上させるのか、それは何に起因するのかを担当教師の意識調査を通して明確にすることを目的としている。具体的な調査概要は以下のとおりである。

３．１　調査協力者と担当クラスの詳細

調査協力者は受講者の授業アンケートで極めて高い評価を得た教師を選んだ。授業アンケートの設問は以下の８問である。

・シラバスに説明されている目的と内容に沿って勉強できましたか。
・この授業に積極的・自発的に参加しましたか。
・この授業内容を理解できましたか。
・この授業に満足しましたか。
・先生の教え方は良かったですか。
・授業で意見を言ったり、質問や発表したりできましたか。

・教材（パワーポイント、ハンドアウトなど）は役に立ちましたか。
・課題は役に立ちましたか。

上記の質問には①あてはまる、②ややあてはまる、③あまりあてはまらない、④あてはまらない、の４段階の回答が設定されていた。アンケートの結果と自由記述により以下の基準でインタビューを行うクラスを選んだ。

1．８問の設問で回答者全員が①あてはまる、または②ややあてはまるを選んだクラス
2．自由記述で否定的な記述がないクラス

上記の基準で選んだ結果、NP5（中級中期レベル）読解表現クラス、NP6（中級後期レベル）文法クラス、NP6（中級後期レベル）視聴解表現クラスの３つのクラスが候補に挙がり、そのクラス担当の教師に３人にインタビューをすることに決定した。調査協力者３人は、名古屋大学国際言語センター所属の教員である。今回インタビューした担当クラス及び詳細は以下の表に記す（表１）。３クラスとも2020年４月半ばより８月初旬まで90分の授業を計15回行っている。新型コロナウイルス感染症の影響で新規に受け入れた留学生はなく、継続生のみを対象として開講されたため、各クラスの人数は４人から６人と少人数であった。

３人とも今回インタビューしたクラスの授業の担当は少なくとも１学期間以上、対面で行っていたため、オンライン授業と対面授業を比較しながらインタビューに答えてもらうことが可能となった。

表１　A、B、C の担当クラス及び詳細

教師	担当クラス	CEFR 相当	授業目標	使用する教科書・教材
A	NP5 中級中期レベル 読解表現クラス	B1 ～ B2	日本語・日本文化に関する説明文、意見文などを読み、筆者の意見やその根拠を理解する。また、読みとったことをもとに、自分の意見をまとめて、作文、ディスカッション、プレゼンテーションの形で発表できるようになる。	オリジナル教材
B	NP6 中級後期レベル 文法クラス	B2	日本語の文法項目の中で動詞に関わる内容を対象に、意味と使い方の特徴について学ぶ。取り上げる文法項目は、授受表現、敬語、仮定表現、自動詞と他動詞、受身、使役、使役受身、推量表現等である。	『レベルアップ日本語文法中級』許明子・宮崎恵子（くろしお出版）
C	NP6 中期後期レベル 視聴解表現クラス	B2	日本社会、文化を題材にした内容を聴解活動を通して理解する。また、得た情報をもとにして、自国のそれと比較したり、討論したりするなどの活動を通して、語彙力、表現力を身につける。	『留学生のためのアカデミック・ジャパニーズ［中上級］』東京外国語大学留学生日本語教育センター編（スリーエーネットワーク）

３．２　調査方法

（１）調査期間

2020年11月12日、13日、16日の３日間に、Zoom 及び対面にて40分から50分のインタビューを行った。

（２）インタビュー調査

インタビューの項目としては授業の流れをまず話してもらい、次に受講者のアンケート（3.1のアンケート質問を参照）の回答をもとに質問、最後にオンライン授業に限定した以下の質問項目に回答してもらった。

・対面授業に近づけようと思いましたか　４月に始まってからどう言うことに挑戦して、変更されましたか。
・オンライン授業でやり辛かったことはありますか。もしあれば、どういう風に克服されましたか。
・オンラインならではの工夫をされましたか。もしされたのであれば、どういう工夫ですか。
・特にオンライン授業で気を付けたことはありますか。
・次の学期で、改良しよう、または、改良されたことは何ですか。

３．３　倫理的配慮

本研究の実施にあたり、協力者にはインタビュー開始までに研究の目的、方法、個人情報の保護、データの取り扱いなどについて説明がされている同意書を書面で読んでもらったうえで同意書に署名による同意を得た。

３．４　分析方法

３人のインタビューの音声を全て文字化したテキストデータを分析対象とした。分析するにあたり、本研究では KH Coder3[2] と呼ばれるテキストマイニングのために開発された解析ソフトウェアを使用することにした。KH Coder は分析対象データに含まれている語を自動抽出し、恣意的になりうる操作を極力避けながらデータの様子を探ることができる、つまり、分析者の予断を極力交えずにデータを要約・提示できるソフトである（樋口2011，103-104）。

インタビューの内容は、対象者によって具体的な事例の話もあり、一般的な話もあった。具体的な事例の話は、対象者によって様々であるが、一般的な話については、半構造化インタビューを行ったこともあり、オンライン授業という同一のテーマについて語られていることから、一定の傾向がみられるのではないかと考えた。そこで、本研究では、３人のインタ

ビューデータを統合したもの、ひとりずつ統合したものの２つの角度から傾向を分析することにした。

４．インタビューの分析

４．１　A、B、C の共通点

A、B、C のデータを統合し、KH Coder を用いて前処理を実行し、文章の単純集計を行った結果、157の段落、337の文が確認された。また、総抽出語数（分析対象ファイルに含まれているすべての語の延べ数）は10,728、異なり語数は1,151であった。さらに、助詞や助動詞などどのような文章にでもあらわれる一般的な語が除外され、分析に使用される語として3,879語（異なり語数895）が抽出された。最小文書数を11とし、最小文書数を１、集計単位を文として共起ネットワーク（図１）を作成することで、A、B、C の頻出語がどのように結びついているかを読み取った。

その結果、A、B、C の共通点として特徴的な語は見受けられなかった。しかしながら、図１からもわかるように２者間では共通点がいくつか見られた。（１）A と B は「授業」「宿題」「フィードバック」「小テスト」「書く」、（２）A と C は「自分」「時間」「入れる」、（３）B と C は「教科書」である。この共通点を実際に発話された文も提示しながら分析を行う。

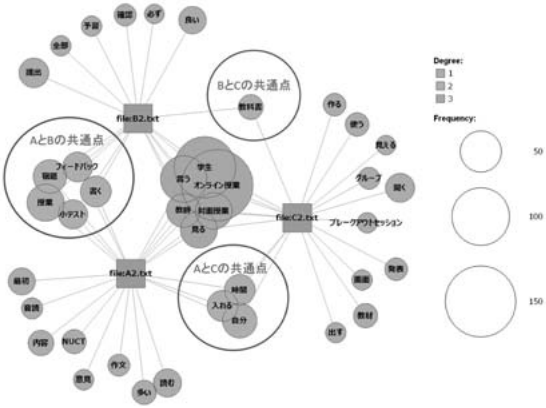

図１　A、B、C のサブグラフ共起ネットワーク

（1）A と B：「授業」「宿題」「フィードバック」「小テスト」「書く」

A、B ともに「宿題」を課し、事前に提出させる。教師は提出された宿題を確認し、学習者の間違いを把握したうえで、「授業」で個々の「フィードバック」を学習者全員と共有して行う。「小テスト」は予習または復習を促すために実施され、宿題と同じく「フィードバック」は授業で行われる。

宿題についてはどちらも宿題の提出はルーティン化され、提出する率は高かったようである。その理由として B は以下のように述べている。

B：自分が提出しないと授業で自分の文は何も確認してもらえない、チェックしてもらえないと思ってるから。

そして、提出された宿題に対して A、B ともに宿題のフィードバックを必ず含める授業を行っている。

A：予習シートは内容について問うものなので、その答えは考えてきているのでそれについての話し合いが授業でできればいいので、内容についてどうこうっていうよりも日本語をチェックしたぐらいです。それを見ながら発表します。

B：宿題は全員、全て提出してたし、それに対して授業で必ず取り上げて直したのですごく循環が良かったと思います。

また、授業の始めに実施する小テストも授業の予習もしくは復習を促すためのものとして位置づけられている。宿題と同様に A、B とも小テストのフィードバックも行っている。

A：授業では小テストは予習として、内容を読んできてそれが読めてるかどうかっていうのを授業の最初にやります。小テストの

フィードバックは次の時で、その場で出したものをその場でチェックができないので次の教師、2回目の教師がやります。

B：前の週の内容の小テストを10分の制限をかけて、また、出欠確認プラス復習確認テストを実施しました。

フィードバックの方法に関しては個人の学習者の答えを共有し、正答を与えずに誘導する、また、それによって気づきを促すことも示唆された。

A：オンライン授業ならではの工夫は手厚くフィードバックするということと、意見を聞いて画面に見せながら書いていくという板書と同じような感じです。

B：授業の前日までには全員宿題を提出してあって、授業の時には全部開いて、あなたはこう書きましたけど、これこうするともっと良くなるよ、あなたはこうだったよね、と言うと「あっ」とよく言ってました。気づきがすごくありました。

（2）AとC：「自分」「時間」「入れる」

A、Cの「自分」に関しては教師中心ではなく、Zoomのブレークアウトセッションを利用した学習者中心型のアプローチの授業が取り入れられていたことが次のAとCの発話から窺えた。

A：ブレークアウトセッションは作文のフィードバックでしました。作文を自分で直した後、ブレークアウトセッションに入ってきて、お互いのを読みあう。30分ぐらいかかりました。教師はちょこちょこ見る。どの組み合わせでもうまくいってて、レベルの差は多少あったんですけど、うまくリードしてくれたり、日本語の力が弱くても意見を言う人だったりした。

C：授業では自分たちの書いたものが正しいかどうかっていうことを教師に聞く前に自分はこうかいたけどどう？というのをお互いに確認しあうっていう作業を、本文の内容理解の時の質問には必ずグループ活動をブレークアウトセッションで入れて学生には話し合いをさせました。３分のブレークアウトセッションを２回ぐらい入れます。

（３）B と C「教科書」

A はオリジナル教材を使用し、B と C は「教科書」を使用していた。オンライン授業でも対面授業の時と同じ感覚で「教科書」を使って進めることに問題はなかったようである。

B：オンライン授業では小テストのフィードバックをまずして、それから教科書の文法確認を PPT を使ってして、それは対面授業の時と同じ感じでしていました。

C：聴解の時は教科書をそのまま使っていて、聞き取り練習は自分で作って NUCT[3)] でアップしています

４．２　A、B、C の特徴語

４．２．１　特徴語上位10位

A、B、C それぞれの特徴語を抽出した（表２）。A は読解表現、B は文法、C は視聴解表現と科目がそれぞれ違うことから、特徴語も様々である。

表２　A、B、C 人の教師の特徴語

A			B			C	
フィードバック	.110		オンライン授業	.223		聞く	.113
小テスト	.105		対面授業	.167		入れる	.089
見る	.097		学生	.158		発表	.073
授業	.096		言う	.146		自分	.072
読む	.095		宿題	.143		教材	.064
NUCT	.082		提出	.128		教科書	.062
最初	.081		教師	.125		時間	.061
書く	.078		良い	.122		作る	.056
音読	.078		授業	.121		使う	.055
自分	.076		予習	.111		聴解	.051

４．２．２　対応分析による特徴語

３人の教師のオンライン授業の特徴語を違う角度からを探るため、最小出現数を11、最小文書数を１、集計単位を文として対応分析を行った。出力されたグラフが図２である。中心の原点（0,0）付近に布置されている語は、A、B、C において平均的に出現している語であり、原点からはずれている語が出現の仕方が特徴的な語となっている。原点に近い語は見受けられないということは、4.1でも分析したように、A、B、C の共通の語はないということである。また、特徴的な語として、A は「フィードバック」「小テスト」「NUCT」「読む」、「作文」、B は「予習」「確認」「全部」「提出」「必ず」「Zoom」、C は「発表」「見える」「聞く」「作る」「画面」「ブレークアウトセッション」「グループ」が確認された。

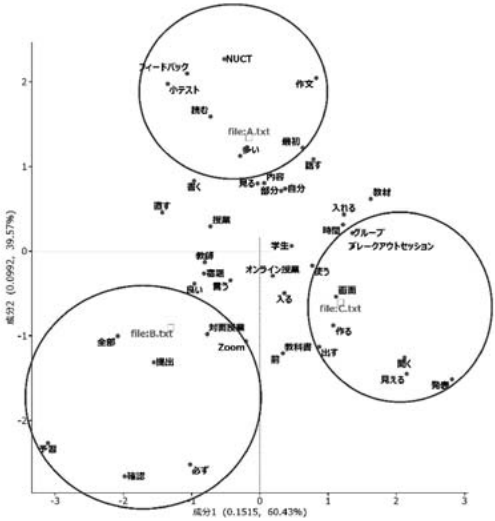

図２　対応分析による特徴語

４．２．３　特徴語の決定

4.2.1の上位10位の特徴語と4.2.2の対応後の特徴語の両方に入っている語は次のとおりである。A は「フィードバック」「小テスト」「NUCT」、B は「予習」「提出」、C は「発表」である。この特徴語を中心に次節では A、B、C の個々のインタビュー分析を行う。

４．３　A、B、C 個々のインタビュー分析

４．３．１　A のインタビュー分析

A のデータを KH Coder を用いて前処理を実行し、文章の単純集計を行った結果、39の段落、90の文が確認された。また、総抽出語数（分析対象ファイルに含まれているすべての語の延べ数）は3,903、異なり語数は586であった。さらに、助詞や助動詞などどのような文章にでもあらわれる一般的な語が除外され、分析に使用される語として1,364語（異なり語数429）が抽出された。最小文書数を６とし、集計単位を文として共起ネットワー

クを出力した（図３）。

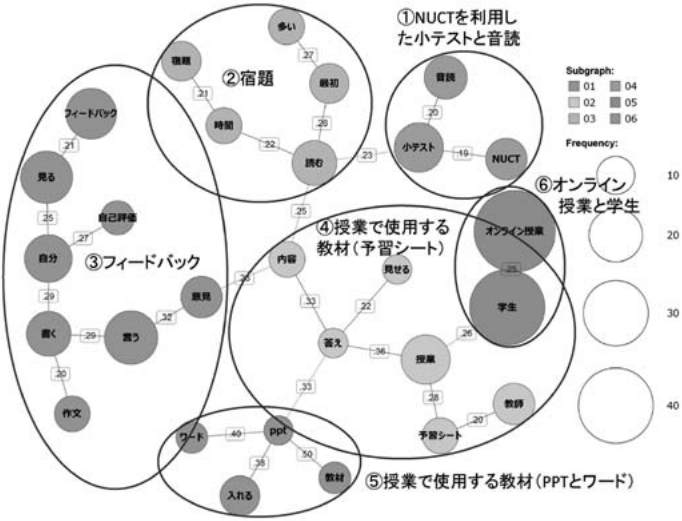

図３　A のサブグラフ共起ネットワーク

次に、KWIC（keyword in context）コンコーダンスで確認された内容に基づきラベリングを行い、カテゴリーに分類した。その結果、図３に示すように、① NUCT を利用した小テストと音読、②宿題、③フィードバック、④授業で使用する教材（予習シート）、⑤授業で使用する教材（PPT とワード）、⑥オンライン授業と学生の６つのカテゴリーとなった。なお、図３に記載されている６つのカテゴリー名は筆者が命名したものである。ここでは、A の特徴語である「フィードバック」と「小テスト」を中心に６つのカテゴリー内の共起関係を考慮しながら分析を行う。

A の読解表現の授業の進め方はまず、クラスの初めの最初の30分に NUCT で小テスト、音読を録音して NUCT にアップロードした後、Zoom に入る。１回目の授業は宿題の予習シートのフィードバック、２回目はテキスト解説、３回目は作文フィードバックを行い、約３回の授業で１課分の内容を進める。授業の最後に前回の授業の小テストのフィードアック及

び音読のフィードバックを行う。

２種類の宿題（予習シートと作文）と小テスト、音読に対してのフィードバックは以下のように行われた（表３）。

表３　フィードバックの方法

課題	課題の目的	教師の添削	授業でのフィードバック
予習シート	本文を読んで質問に答えられるように考えてくる。	事前に提出を義務付け、教師は、正解を書き込むことはせず、特に誤解を招く表現を指摘するコメントにとどめ、返却。	学習者の答えを全員で共有する形で行った。
小テスト	授業で自分の意見を言うために授業で扱う本文を事前に読んで大筋を把握する。	NUCT で小テストを実施。教師は正解を書き込むことはせず、特に誤解を招く表現を指摘するコメントにとどめ、返却。	学生の意見をその場で共有する場合は PPT ではなくワードを板書代わりに利用した。
作文	授業で扱ったトピックについて自分の意見を述べる。	事前に提出を義務付け、教師は、間違った個所にマーカーで記を付け、コメントを記入して返却。	各自で修正後、ブレークアウトセッションでお互いの作文を読み合い、ピアフィードバックを行った。
音読	本文を音読。	NUCT で提出。教師がテキストにマーカーで促音が違っていた、アクセントをこういうした方がいい、など色分けし、返却。	マーカーを付けた個所に注意しながらもう一度読ませた。

事前に提出させた上述の課題をもとに授業で他の学習者全員も関与させて手厚いフィードバックが行われていた。対面授業では他の学習者の間違いは共有することが少なかったようであるが、オンライン授業では画面共有で積極的に全員の間違いを共有することにより自分の内省へとつながり、お互いに学習を促進することができたのではないだろうか。このフィードバックは対面授業に比べ、ひとりずつ細かく丁寧にしたため、教師の負担が大きかったようである。

学習者からは以下のようにフィードバックは高く評価されていた。

A：そして、学生に音読どう？って聞いたら、前は好きじゃなかったけど今いいって言うからどうしてって言ったらフィードバックしてもらえるからっていうので、やらなくてはいけないと思いました。

また、先述の授業アンケートの自由記述にも以下のような学習者の声が見受けられた。

「予習シート、クラスメートとの意見交換、作文を書いて、先生に直してもらうということは全部授業の良いところだと思います。」

以上から教師のきめ細かい１人ずつのフィードバックとそれを学習者全員で共有する形の、手厚いフィードバックが学習者の満足度に繋がったのではないかと考えられる。

４．３．２　Ｂのインタビュー分析

B の文法の授業の進め方は、まず、Zoom に全員入り、NUCT で前回の内容の復習小テストを10分実施。その後、小テストのフィードバック、続いて教科書の文法確認を PPT を使って説明後、学習者全員に順番に教科書の練習問題の答えと理由を説明させる。最後に NUCT に提出した課題（文作り、間違い探し）のフィードバックを行う。

B のデータを KH Coder を用いて前処理を実行し、文章の単純集計を行った結果、40の段落、92の文が確認された。また、総抽出語数は3884、異なり語数は596であった。分析に使用される語として1,412語（異なり語数434）が抽出された。最小文書数を６とし、集計単位を文として共起ネットワークを検出した（図４）。A と同じ方法でラベリングを行った結果、図４に示すように、①宿題、②対面授業と予習、③学生の発言、④小テスト、⑤教科書、⑥ Zoom の６つのカテゴリーとなった。なお、図４に記載されている６つのカテゴリー名は筆者が命名したものである。ここでは B の特徴語である「予習」と「提出」を中心に、６つのカテゴリー内の共起

関係を考慮しながら分析を行う。

Bの授業では個々の学習者が提出した宿題の答えの共有をしながらフィードバックを行ったため、学習者は宿題を提出しない限りフィードバックしてもらえないと理解し、全員が提出していた。また、対面授業では宿題を提出させ、教師が確認し、返却し、また再確認となると2週間から3週間かかるが、オンライン授業は宿題の提出と返却が短時間で容易にできる。4.1のAとBの共通点でも触れたが、教師は提出された宿題を事前に確認後、学習者の問題点を把握した上で授業に入り、フィードバックを行うことが可能なため、ヒントを与えて答えを誘導し、学習者の気づきを促進させることができた。図4を参照すると、「宿題」と「提出」の繋がりが極めて高いことがわかるが、この繋がりがあったからこそ、「学習者が宿題を提出し、教師がオンライン授業で取り上げてフィードバックをし、学習者の気づきが得られる」という循環ができ、予習型の定着に繋がったと言えるのではないだろうか。

また、宿題だけでなく授業の最初に実施した小テストのフィードバックも授業ですぐにフィードバックが行われていた。このように予習型が徹底されたことにより、学習者は宿題や小テストのために文法内容を確認する機会が増え、教科書を注意深く読むようになったという指摘もあった。

4.2.3で特徴語として挙がっていないが、図4の共起ネットワークの（1）学生の発言と教師の反応は出現頻度の多い大きい円で構成されているためここで触れておきたい。対面授業では教科書を見て教師を見ないため、誰か発言したい学習者が発言してくれれば良いという空気があったが、Zoomでは学習者は教科書を見ずに画面を見る、すなわち教師を見るため、誰かがやってくれると思わず、自分が発言する。また、教室で対面授業が行われると後方に座っている学習者は大きい声で発言しなくてはいけなく、勇気が必要だが、Zoomは音量が同じで、マイクは小声でも拾うため、発言しやすい。空間も距離感もみんな均等なため、学習者の少しの発言であっても教師が拾うことが可能で、遠慮なく発言することが可能だったのではないかとBは言及している。

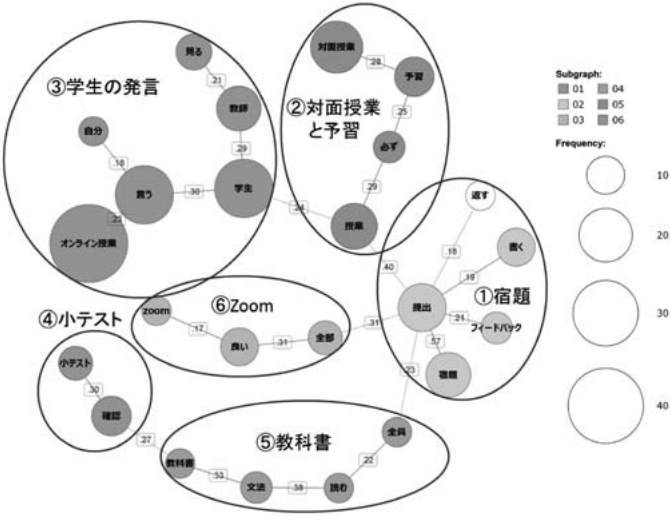

図４　B のサブグラフ共起ネットワーク

先述の学習者のアンケートによると、「先生に質問しやすい」「先生が親切に質問に答えてくれた」と学習者が回答している。これに対して B は、今回オンライン授業を徹底することができた予習型の授業では、学習者は授業に参加するまでに予習をして既に理解を深めている。そうすると、自分が理解しているかどうかを教師に説明して確認する誘導型の授業をすることが可能になり、理解していない部分を追加で質問するようになる。また、学習者の求めている質問に教師が答えることによって学習者は満足感を抱くのではないだろうかと述べている。

以上から、オンライン授業での予習型の徹底により、学習者を誘導する授業を展開することが可能になった。結果、気づきの促進、質問がしやすい環境の提供と教師の対応が学習者のニーズに合致し、満足度を高めたのではないかと考えられる。

4．3．3　Cのインタビュー分析

Cの視聴解表現の授業の進め方はZoomに全員入ってまず聞き取り練習をZoomのブレークアウトセッションを利用して15分実施する。その後、教科書に沿った授業（音を聞いて問題を解く）を60分、後半30分は教科書で扱われたトピックを発展させて活動（作文および発表）を行う。

CのデータをKH Coderを用いて前処理を実行し、文章の単純集計を行った結果、31の段落、106の文が確認された。また、総抽出語数は3920、異なり語数は691であった。分析に使用される語として1,436語（異なり語数503）が抽出された。最小文書数を6とし、集計単位を文として共起ネットワークを出力した（図5）。ラベリングを行った結果、図5に示すように①聴解の授業の進め方、②対面授業で見えるもの、③Zoom、④教材、⑤発表と宿題、⑥ブレークアウトセッションの6つのカテゴリーとなった。なお、図5に記載されている6つのカテゴリー名は筆者が命名したものである。ここではCの特徴語である「発表」を中心に。6つのカテゴリー内の共起関係を考慮しながら分析を行う。

Cの授業の後半は作文と発表する時間を設け、授業で理解したことをもとに自分の意見を発表する機会を与えた。

先述の学習者の授業アンケートからも発表する機会が多くあり、良かったというコメントが見受けられ、発表に関する評価が高かった。図5の⑤発表と宿題を参照すると、発表と宿題が共起関係にあることがわかる。このクラスの宿題は要約と各課のトピックに関する作文の2種類であり、宿題提出後のフィードバックは学習者全員で共有した。学習者は宿題で各課のトピックを理解したうえで授業に参加し、教師のフィードバックにより更に理解を深め、発表に臨むという、AとBと同様の予習型の授業である。

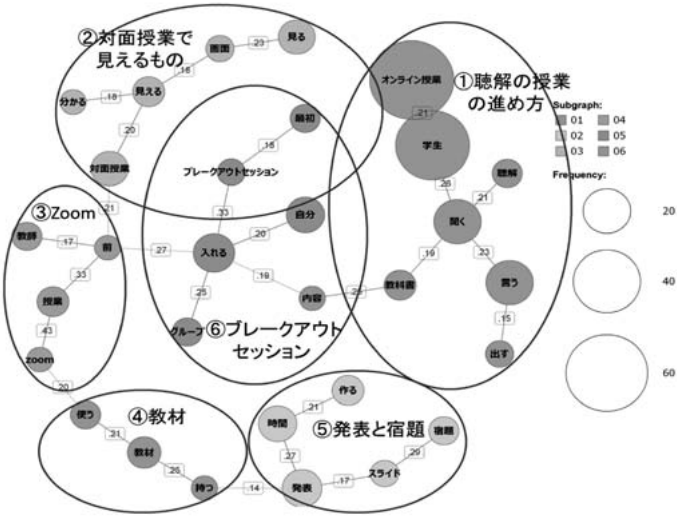

図５　Ｃのサブグラフ共起ネットワーク

Ｃは図２の対応分析に「画面」が特徴語として挙げられ、また、図５の②対面授業で見えるもの、③Zoomの中で多く語っていることから、「Zoom画面」について分析した。Ｃによると、対面授業の場合は学習者の様々な状況が見えるため、個々の学習者の状況に対応せざるを得なくなり、授業の進行が遅れる場合もあった。しかしながら、オンライン授業の場合は画面越しでは、学習者の情報が少なく把握しきれないため、予定通り授業を進行し、学習者が望んでいる発展練習を確実に授業に組み込むことができた。また、そうすることにより学習者は自主的に自分に足りないところを授業外で補うようになった。例えば従来では学習者の理解度によって授業で音声を再度聞かせたこともあったが、オンライン授業では１回と回数を決めて聞かせることにより、学習者は授業外で音声を聞くようになった。ある意味、自立学習を確立させたのではないかとＣは述べている。また、Zoomで画面越しに行う授業は学習者の状況が把握しにくいため、人間関係が作りにくいが、このクラスはＣが前期に同じメンバーで対面授業を

行い、学習者と面識があるため、意思疎通を図ることが初対面のオンライン授業のクラスより容易であったと述べている。このことについて、仁科・薄井・鈴木・髙橋・古澤（2019）でも、初級のグループオンライン授業を担当した教師にインタビューを行い、対面の授業を行った後はより親近感を持ち指導にあたることができたと同様の見解を示している。オンラインのみの授業はZoomなどで対面に近い授業を行うことが可能であるが、人間関係の構築には限界があるのかもしれない。

Cのオンライン授業でも予習型を定着させたことにより、学習者の理解が深められ、その発展としての発表が学習者自身の満足度の高い内容になったのではないかと考えられる。また、このクラスは前学期からの持ち上がりのクラスで教師も学習者も面識があり、既にラポールが形成されていた。従って、学習者のニーズを把握している教師は学習者に的確に対応でき、それも満足度に繋がったと考えられる。

5.　まとめ

本研究では、３人の教師のオンライン授業インタビューから中級オンライン日本語授業の受講者の満足度に影響を及ぼす諸要因を明らかにすることを目的とし、インタビューデータをもとに、KH Coderを用いて分析した。

まず３人の全体のデータの共通点を分析した。共起ネットワークの分析においてA、B、Cの共通点は抽出されなかったが、（１）AとBは「授業」「宿題」「フィードバック」「小テスト」「書く」、（２）AとCは「自分」「時間」「入れる」、（３）BとCは「教科書」が共通点として抽出された。それぞれを分析した結果、以下の３点が明らかになった。（１）学習者に宿題を提出させ、その内容をもとにフィードバックを含める予習型の授業を行った。フィードバックに関しては個人の学習者の答えを共有し、正答を与えずに誘導するという方法を取り、それによって気づきを促した。（２）教師中心ではなく、ブレークアウトセッションなどを利用した学習者中心型のアプローチの授業を取り入れたオンライン授業を行った。（３）オンライン授業でも対面授業の時と同じ感覚で教科書を使って問題なく進めた。

さらに、特徴語上位10位と対応分析においてAは「フィードバック」「小テスト」「NUCT」、Bは「予習」「提出」、Cは「発表」の特徴語が抽出され、それぞれの分析を行い、知見をまとめると、（1）読解表現の授業ではオンライン授業での教師のきめ細かい1人ずつのフィードバックとそれを学習者全員で共有する形の、手厚いフィードバックをした。（2）文法の授業ではオンライン授業での予習型の徹底により、誘導型の授業を展開することが可能になり、気づきが促進されるだけでなく、学習者からの質問がしやすい環境を提供した。（3）視聴解表現の授業では予習型を定着させたことにより、学習者の理解が深められ、その発展としての発表を位置づけた。また、既に教師と学習者ラポールが形成されていた。

以上のことからA、B、Cは科目が違うため、3つの共通点は見つけられなかったが、中級のオンライン日本語授業は以下の点に留意して行うと、学習者の満足度を高めることができると考えられる。

まず、A、B、Cとも予習型の授業を定着させていたというところから、大前提として予習型の授業を行う。その際、①学習者には授業前までには必ず提出を義務付ける、②教師は、授業までに必ず目を通し、学習者の間違いの傾向を見極める。

フィードバックについては①宿題、課題のフィードバックは必ず授業で行う、②フィードバックは個人の学習者の答えを共有する、③フィードバックは対応できる範囲内で丁寧にする、④フィードバックは正答を与えずに誘導する。の4点に留意する。また、これは人数にもよるが、ある程度の人数のクラスでは積極的にZoomのブレークアウトセッションなどを利用した学習者中心型のアプローチの授業を取り入れる。

RichardsonとAlsup（2015）やCarla Meskill，Anthony，Sadykova（2020）はオンライン授業は綿密な授業計画の必要性、特に宿題やフィードバックについては周到な準備が必要であると言及している。本研究においてもオンライン授業において宿題やフィードバックが重要であることがわかったが、さらに、予習型の定着の必要性、宿題の扱い方、フィードバックの在り方を詳細に提案することができたと考える。

6．今後の課題

今回は担当科目が違う３人の教師にインタビューを行ったが、今後は更に人数を増やし、レベルや科目のよる違いも明らかにしたい。また、今回は少人数のクラスの授業であったが、学習者の人数が増えた場合、また、ハイブリッド授業になった場合の調査もしてみたいと考えている。

注：

1．NUPACE 日本語プログラムの日本語の授業とは、名古屋大学の短期交換留学生を対象とした日本語研修プログラムである。NUPACE の詳細については以下の URL を参照されたい。https://nupace.iee.nagoya-u.ac.jp/ja/（2020年11月22日取得）

2．「KH Coder 3」http://khcoder.net/dl3.html（2020年11月22日取得）

3．NUCT（Nagoya University Collaboration and Course Tools）
名古屋大学情報連携総括本部でで教育学習支援システム Sakai を用いて開発し、運用している e-Learning システムの一つで、通信ネットワークを使った授業のホームページを運用するための Web アプリケーション（出典：https://ct.nagoya-u.ac.jp/access/content/public/student_manual.pdf）2020年11月22日取得）

参考文献

東京外国語大学留学生日本語教育センター（2013）『留学生のためのアカデミック・ジャパニーズ［中上級］』スリーエーネットワーク

仁科 浩美・薄井 宏美・鈴木 寛子・髙橋 未有・古澤 弘美（2019）「TV 会議システムを用いた日本語授業の可能性―授業に対する受講生と教師の意識―」山形大学紀要、17（２）、pp.1-19

樋口耕一（2011）「計量テキスト分析の提案と必要なソフトウェアの開発」ソシオロジ、55（３）、pp.102-108

藤本かおる（2011）「遠隔教育における初級日本語教育での web 会議システムの利用とその考察―インドとの遠隔対面授業と日本国内の対面授業の比較を中心に」JeLA 会誌、11、pp.12-17、日本 e-Learning 学会

藤本かおる（2012）「web 会議システムを使った遠隔対面授業での教室活動についての考察―日本・インド、日本・台湾間の初級日本語ブレンディッド・ラーニングの授業分析から―」日本語研究、32、pp.177-190

藤本かおる（2019）「日本語初級レベルのグループオンライン授業での教室活動に関する研究―担当教師へのインタビューを中心に―」Jel.A 学会誌、19、pp.27-41

許明子・宮崎恵子（2013）『レベルアップ日本語文法』くろしお出版

尹智鉉・岩崎浩与司・鄭良媛（2016）「反転授業型オンライン日本語コースにおける初級日本語学習者向けの遠隔チュートリアル」早稲田日本語教育実践研究、４、pp.61-62

Jennifer C. Richardson, Janet Alsup（2015）From the Classroom to the Keyboard: How Seven Teachers Created Their Online Teacher Identities. International Review of Research in Open and Distributed Learning Volume 16, Number, pp.142-167

Meskill, C., Anthony, N. & Sadykova, G.（2020）Teaching languages online: Professional vision in the making. Language Learning & Technology, 24（3）pp.160–175