

自律的相互学習を支える『隣の学習者』と『ざわめき』

-- 相互扶助・共感・マスキング --

All Those Noises

-- support, empathy and masking in autonomous mutual learning --

原田 康也¹, 坪田 康², 鍋井 理沙³, 赤塚 祐哉⁴, 森下 美和⁵

Yasunari HARADA, Yasushi TSUBOTA, Lisa NABEI, Yuya AKATSUKA, and Miwa MORISHITA

¹⁻⁵早稲田大学情報教育研究所, ^{1,4} 早稲田大学, ²京都工芸繊維大学, ³東海大学, ⁵神戸学院大学

Waseda University, Kyoto Institute of Technology, Tokai University, Waseda University, Kobe Gakuin University
harada@waseda.jp, tsubota.yasushi@gmail.com, lisanabei@tsc.u-tokai.ac.jp, akatsuka@waseda.jp, miwa@gc.kobegakuin.ac.jp

Abstract

The authors have collected audio and video recordings of students interacting among themselves in tasks intended to help them acquire communicative skills in English. Observation and analysis of those recordings strongly suggest that existence of “other students” and interactions among themselves are crucial factors in making it possible for the learners to attain those goals in autonomous mutual learning.

One way of figuring out how communication is possible is to observe successful cases and contemplate on what made them successful. The other way is to observe failures and contemplate on what was needed to make those unsuccessful cases successful. Study on second or foreign language learning may be a typical case of the latter.

In this presentation, we will focus on the importance of classroom noises, chit-chats, murmurs and repetitions of what other students uttered, which we find in abundance in interactions among those students. Those noises are important aspects of their interactions, through which students support themselves.

Keywords —Noise, Student Well-Being, Autonomous Mutual Learning,

1. はじめに¹

多人数対話の研究も含め、コミュニケーション成立の要因を探ろうとする研究には2つの対極的なアプローチが存在し得る。1つは、うまくいっているコミュニケーションを観察し、成功の要因を探ろうとするものである。もう1つは、うまくいかなかったコミュニケーションを観察し、失敗の要因を探ろうとするものである。実際には様々な要因の複合的・相乗作用的効果が想定されるため、いずれのアプローチも簡単ではないが、外国語でのコミュニケーションの難しさやロボットとの対話の不気味さをきっかけとする考察は後者の典型例と言えるかもしれない。

¹ 本稿は全体として [1] と [2] に記載した内容が出发点となっている。特に本節は一部で [1] の 1. 自律的相互学習における『ざわめき』の意義 の記載内容を繰り返している。

著者たちは受講生のインタラクションを重視した授業を実施し、その様子を録音・録画などによって記録し、様々な観点からの観察と分析と考察を試みてきた。授業では受講生の自主性を重んじ、積極的な活動を期待して「自律的相互学習」を目指して多様な課題を提供してきたが、学習者の「自律的相互学習」を支える最大の要因が「隣の受講生の存在」にあることに2006年ごろから着目して来た。

教室における教員と学生のコミュニケーション、学生間のコミュニケーションについて、2020年度においては極めて外的な理由によって、教室でのコミュニケーションを成立させる重要な要素である『ざわめき』が阻害されることになった。そのことが逆に、教室でのコミュニケーションの成立における『ざわめき』の意義・重要性を再認識するきっかけとなった。本稿では著者たちがこのように考えるきっかけとその理由について、すでに公開済みの資料での記載内容との重複をおそれずに詳述を試みる。『ざわめき』をオンラインでいかに担保するかが今後の検討課題となろう。

2. 学生間インタラクションの重要性²

学生間のインタラクション（相互作用）を確保し、学生間の全人的な交流を担保することは、すべての授業において重要であるが、大学での生活・勉学・人間関係の構築を始めた段階にある新入生を対象とした少人数クラスの外国語の授業においては、この点が特に重要である。100人、あるいは500人といった大規模な受講者を想定した講義科目においては、学生間の対面でのインタラクションを重視した学習課題は、工夫のしかたによっては実現可能であるが、実施そのものがそれほど容易ではない。一方、外国語のクラスにおいては受講者の人数が100人を超えることはまれであ

² 本節は一部で [2] の記載内容を繰り返している。

り、授業の実効性を求めるなら 50 人を超える設定にはしないであろう。したがって、単純に人数的な観点から、大規模講義科目と比較して外国語科目が学生間の密接なインタラク션을重視した授業実施の実現可能性が高い。また、授業内容についても、大規模講義科目が知識の体系的な伝達を重視しがちであるのに対して、外国語科目に置いては一定の知識・スキルの習得が必須となる。知識・スキルの習得を通してより高次の思考能力の獲得を目指すとはいえ、具体的な技能・運用能力の練習という意味で、外国語科目においては必然的に対面的な課題を前提とすることになる。

3. 『応答練習』とプレゼンテーション

早稲田大学法学部における第 1 著者の英語の授業を例にすると、2019 年度までのコンピュータ教室における授業では学生を 3 人ずつのグループに分け、課題となる質問文を名刺サイズのカードに印刷した 10 枚組のセットを各グループに配布し、一人の学生が質問を読み、もう一人の学生が（質問を見ないで）回答し、もう一人の学生がタイムキーパーとなり、回答後に相互評価して次の質問では役割を変える、という『応答練習』³を継続してきた。これは、日本人大学生が苦手なりスニングとスピーキング、特に英語で質問を聞き取り直ちに英語で回答するという経験をするための練習であるが、その過程での副産物・副作用として、『応答練習』の質問とそれに対する応答をきっかけとして、学生同士が日常生活についてのさまざまな雑談を日本語で行い相互に交流することの意義も大きかった。

この『応答練習』に続けて、30 分ほどの時間で 400 語を目標に作文を書き授業中にファイルを提出し、翌週までに時間をかけて仕上げた作文のファイルとプリントアウト 6 部を用意し、作文を 6 名程度のグループで相互チェックしたうえで翌週に再修正版を提出するという作業も継続していた。ここで重要なのは、受講生が課題・宿題として提出する作文を読むのが担当教員ではなくクラスメートであり、その中で書いたことから受講生同士がお互いの個人的な経験や内面的な葛藤について知り合うという、英語の学習からすると副次的に思えることが、クラスの中での有効な人間関係の醸成に大きく貢献し、そのことから学生の（他の授業も含めた）出席率が維持・向上し、すみやかな単位取得と卒業へとつながっていくという効果であった。

³ 詳細については [1-3] を参照。

2020 年度の授業開始前後に早稲田大学理事会が決定した授業の「オンライン化」にあたって、一方では大学の正規・公式な LMS への集中がシステムダウンにつながる恐れがあり、一方では早稲田大学の正規・公式な LMS がその年度からの運用開始となることから教員集団の習熟度が全体として低いこともあり、第 1 著者は小テスト的な課題についておおむね web page に記載し回答は google フォームで集め、作文はメールでファイルを受領する体制を取り、作文の相互チェックについては担当教員の手作業でファイルの交換を行うこととした⁴。対面での学生間のインタラクシオンが難しいことから、学期開始当初は『応答練習』の実施は未定としていたが、5 月連休明け後に春学期の授業が始まった次の週に各授業で Zoom を試用してみたところ接続に大きな支障はなく、学生もすでに十分慣れている様子であったので 6 月に入ってから Zoom を本格的に使用することとし、春学期残りの 8 週間と秋学期の 15 週間は Zoom のブレイクアウトルームを活用して、受講生を 3 人ずつのグループに分ける『応答練習』と受講生を 4 人ずつのグループに分ける小グループ・プレゼンテーションの課題を中心に、教室でと同じようにオンライン授業を進めることとした。⁵

しかし、『応答練習』を Zoom のブレイクアウトルームに進めたところ、教室における対面での進行と比べて大きな違いがあることが明らかとなってきた。教室においては、『応答練習』には ice-breaker としての働きが認められる。英語の質問に対して英語で答えるという大部分の新入生が経験したことのない課題に受講生はひるみ、1 週目の授業では質問に答えられないまま押し黙っている学生も多いが、2 週目・3 週目となると学生の表情が緩み、1 月もしないうちに談笑しながらこの活動に取り組む受講生が増えてくる。誰にとっても簡単な課題でないことが次第に分かってきて安心するという部分もある。毎回の授業で座席配置を変え、これに伴ってグループの構成も変えているので、授業が進行するにつれて、クラス全体の顔と名前を少しずつ憶えて緊張がほぐれてくる。英語での質問・英語で

⁴ 英語科目受講生総数が 90 名を超え、クラスによって詳細は異なるもののほぼ隔週に作文の相互チェックを行うため、一週当たりの授業後のクリック数は受領したファイルの保存だけで 500 回を超えていた可能性がある。コンピュータ教室での作業であれば、同様の目的の作業に要するクリック数は授業コマ数の 5 倍、すなわち 30 回程度に抑えられていた。

⁵ 詳細については [2] に報告。

の回答の合間に、質問に関連する話題について日本語で雑談している受講生も多い。こうした様々な要素が重なって、クラス全体が一体化し、遅刻や欠席がほとんどない授業運営が可能となっていた。『応答練習』を進めているあいだ、教室の中はかなりのうるささで、体感で室温も上がっている。学生たちはこうした『ざわめき』にかき消されて自分たちのグループの中のやり取りもなかなか聞き取れない状態で、大きな声で質問を読み上げ、大きな声で答えようとしていた。しかし、Zoomのブレイクアウトルームにはこうした『ざわめき』がなく、受講生たちは孤立した小グループで慣れない英語でのやり取りを進めることになる。

Zoomのブレイクアウトルームで『応答練習』を進めてみると、2か月ほど経過して春学期が終わるころになっても、クラスの雰囲気は相変わらず硬いままであった。4月に入学して対面での入学式も中止され、校舎に集まることもないまま5月半ばからオンラインで授業を受けて来た受講生にとって、クラスメートといっても相変わらず他人のままである。『応答練習』で質問を読み上げるときには自分の発音のまずさに注意が集中してしまう。自分の回答がちぐはぐで流暢でないことを意識せざるを得ない。同じような現象は、対面でもクラスの人数が少なく10人以下、3グループほどしか構成できない時にこれまでも経験してきたところであるが、Zoomのブレイクアウトルームでは3人ずつのグループに分かれるので、ほかのグループによるがやがやとした音声の『ざわめき』がなく、質問と回答の音声に意識が集中しすぎてしまう。雑談を切り出すきっかけもつかみにくい。

教室では他のグループの進行状況がわかるため、『応答練習』を始めると、途中で雑談をはさみながらもある程度の時間で大部分のグループが終了に至るが、ブレイクアウトルームだと、盛り上がりたままあっという間に終わらせてしまうグループと、雑談に夢中になっていつまでたっても終わらないグループ、終わった後にまったく無関係な雑談や他の科目の試験対策の相談を延々と続けているグループとの差が激しい。教室では『応答練習』のあとにリスニングや文法練習などの一斉学習的な課題が控えているが、2020年度のオンライン授業では受講生間の習熟度の違いが大きいことから、『応答練習』以外の課題は個別のオフライン的な学習課題にして大部分を自習に任せため、復帰すべきクラス全体の活動もなく、ますますグループごとに課題を進めるペースが異なってしまう。教室におい

ては、自分のグループだけでなく、隣のグループの受講生に助けを求めたり、声をかけたりすることもあるが、そうしたグループをまたがる非公式のインタラクションもブレイクアウトルームでは不可能であった。

4. 教員からの指示・伝達の受容⁶

現在の大学生のコミュニケーションの取り方とコミュニケーションに対する態度には様々な問題がある⁷。一方では、無発言行動に見られるような、発言すべき場面、発言を求められている場面で押し黙る学生が多いことも課題である⁸。一方で、教員からの指示・伝達を聞いて理解することができない、聞こうとする気持ちのない学生がかなりの割合で存在する。これは、一つには小学校ないしそれ以前からの授業時や課外活動における教員の態度や発声や拡声器の使い方に一因があるかもしれない。また、電車やバスで通学する学生を典型として、車内放送や公共の場でのアナウンスメントが騒音としか感じられず、耳をふさぐ習慣を身に付けている⁹ことも一因かもしれない。さらに、ケータイ・スマホの時代を経て、特定の発信者からの着信・連絡以外には応答しない、着信すること自体も拒否する、というような態度が一般的となっており、大学教員が前提とするコミュニケーションが全体として極めて難しくなっている。

教室におけるコミュニケーションとして典型的なのは、教員からの指示・伝達とその受容であろう。第1著者の実感として、大学の授業で受講生に対して何らかの説明や指示を行ったとして、その内容に注意を集中して傾聴し、その内容を直ちに理解して実行できる受講生は限られている。1990年代になって、第1著者はコンピュータ教室で英作文の授業を行うようになった。1996年の秋学期以降、それまでLL教室で行っていたリスニングを中心とする英語の授業をコンピュータが並んだマルチメディア教室で実施するようになった。英作文を中心としてプレゼンテーションを交えた授業をコンピュータとプロジェクタを備えたマルチメディアゼミ室などで行うことも多くなった。

コンピュータの操作を交えた実習系の授業において

⁶ 本節は [1] の記載内容と重なる部分がある。

⁷ 第1著者は他の共同研究者たちと [4] でこうした問題の根源を探り、解決策となる授業のあり方を提示しようとした。関連して岡田昭夫が [5, 6] などで現代の大学生たちの情報機器との接し方について重要な指摘をしている。

⁸ 無発言行動については岡本能理子による [7] を参照。

⁹ [8] に興味深い指摘がある。

は、受講生にかなり具体的で詳細な指示を行う必要がある。あらかじめ重要な項目をリストアップした資料を用意して、学生間モニタなどから提示しつつ授業を進めても、操作についてこれられない受講生が一定の割合で存在する。コンピュータ教室での授業の良いところは、学生の後ろから画面を全体として眺めながら指示を進めると、混乱している学生だけ画面の色や様子が明らかに異なっていてすぐにわかる場所である。

- A をしなさい、という 1 ステップの指示には大部分の受講生が追従できる。
- A をして B をしなさい、という、条件分岐のない 2 ステップの指示もそれほど問題がない。
- A をして、B なら C を、D なら E をしなさい、という条件分岐が入ると、半分以上の学生が混乱する。
- A をして B をして C をしなさい、という条件分岐のない 3 ステップの指示も追従できない学生が多い。

こうしたことは、コンピュータ教室で受講生の後ろに控えて具体的な指示をしながら授業を進めると、ソフトウェアの画面遷移に応じて画面の色が異なるためにすぐに実感できるのだが、コンピュータ操作などが関わらない抽象的な話題について受講生のうちの何割がきちんと理解できているのか不安となる。2000 年以降はコンピュータ教室などが次第に整備され、入学者のリテラシーも向上したこともあって、ゼロベースでコンピュータの使い方や基本的なソフトウェアの使い方についてステップを踏んで説明することはなくなっているが、授業中の課題・授業時間後の宿題について学生間モニタに表示しながら指示をしている。それでも、何をすべきか十分把握できず、何をすべきかある程度理解しても具体的なところが理解できずに授業のペースに追従できず、前後左右の受講生にいちいち教えてもらう受講生¹⁰もかなりの割合で存在する。¹¹

¹⁰ こうした受講生が複数集まったブレイクアウトルームで何がおこるか、写実的なビデオクリップがある。

<https://youtu.be/8c-up99IOzM>

¹¹ 早稲田大学法学部では 2005 年度のカリキュラム改革に際して、英語の授業では *medium language* として英語を使うことに決定したが、教員からの指示を英語で行っても、それを理解できず、あるいは理解しようとせず、隣の受講生に日本語で教えてもらう受講生が大部分だとすると、伝達言語を英語にした意味が損なわれてしまう。2000 年度から 2018 年度まで *PhonePass / SET-10 / Versant English Test* を用いて行った調査で大部分の受講生のリスニング・スピーキング習熟度が *CEFR* で A1~A2 と判定されたという結果から考えると、この試みには若干無理があったかもしれない。

5. 「隣の受講生」の存在と『ざわめき』

「隣の受講生」の存在に支えられた「自律的相互学習」の実態を解明することは容易ではないが、これは授業における『ざわめき』として観察され得る。しかし、*signal vs. noise* の対立の図式からもわかる通り、授業の観察・記録において『ざわめき』は主要な興味・関心の埒外にあるとして無視・排除されがちである。受講生の中の指定された学生の発言や中心的課題である特定の受講生間のやり取りと比べて、記録が難しい。多人数同時発話を対象とした研究はその書き起こしもきわめて難しく、その分析には多くの困難を伴う。筆者たちの研究においても、これまでは日本人大学生を中心とする英語の授業における英文の読み上げ、質問に対する英語での応答、英語での発表、発表に対する質問とこれに対する回答など、英語による発話（と関連して受講生が作成し提出する発表用スライドや原稿などの文書）が中心であった。一方、授業中の『ざわめき』は、多数のグループで同時に実施する活動全体が織りなす『ざわめき』もあるが、受講生同士が自発的に行う日本語での相談・雑談・相互扶助などの総体が織りなすものである。筆者たちのこれまでの研究においても、興味・関心の中心は受講生の英語による発話にあり、それ以外の『ざわめき』については、ある意味で「偶発的」に記録されたものについて、たまたま試験的に一部の書き起こしを行ってみたいというような状況にとどまるが、そうした書き起こしからも、『ざわめき』を織りなす受講生のやり取りに豊かで多様な「自律的相互学習」の一端を垣間見ることができる。

著者たちは受講生のインタラクションを重視した授業を実施し、その様子を録音・録画などによって記録してきた¹²。観察・分析の主たる対象は受講生の英語による発話・発言・発表であったが、日本人同士が日本の大学で受ける授業であるため、音声記録には日本語による発話・発言も多く含まれている。

第 1 著者は 2004 年度に早稲田大学特定課題研究助成費の交付を受け、年度末にアレスシ製ハードディスクレコーダ 1 台・同社製 8ch フェーダ 2 台・SONY エレクトレット・コンデンサ・マイク 12 本・マイクケーブル 12 本・可動式機器保管庫によって構成される 12 チャンネル同時録音可能な音声収録装置を購入した。通例は授業の冒頭で、30 分程度で行う『応答練習』

¹² 本節の以下の部分は一部 [3] に基づいている。

を始めるように指示をして、直ちに録音をはじめ、受講生・グループごとに進行が異なるところがあるが、最後のグループの『応答練習』が終わったところで録音を停止するため、グループによっては『応答練習』を始める前または終了した後のやり取りも記録される。受講生にはマイクを手で持って質問を読み上げ、質問に答えるよう指示しているが、カラオケ世代であるため自分の発話が終わったとたんに無意識にマイクのスイッチを切ることが多く、録音の予期せぬ中断も多い。また、他グループとの物理的距離はそれほど大きくないため、他グループの活動の様子がある程度の明瞭さで収録されている場合もあり、教員によるクラス全体あるいは特定のグループに対する指示や、そのほかの学生間のやり取りが音声として残っていることもある。

2006年度に科研費が採択となり、30GB ハードディスク内蔵SONYハンディカムDCR-SR100とBluetooth接続ワイヤレスマイクHCM-1を14セット購入した。受講生のインタラクションの記録と分析を目的とした科研費が2015年度に採択となり、360度全天周カメラRICOH Theta Vと3Dマイクロフォンaudio-technica TA-1を12セット用意し、『応答練習』ならびに小グループでの発表の記録を2018年度秋学期の後半から収録し始めた。2019年度の春学期と秋学期を通じて収録したところで、2020年度の授業はオンライン実施となり、収録が中断している。ビデオカメラ・全天周カメラについては受講生が操作をするため、『応答練習』前・『応答練習』後のやり取りはどちらかという記録されないままになりがちである。

2007年度4月の春学期開始から2週目の授業で『応答練習』が一通り終わったところでの3人の受講生のやり取りを確認してみると以下のような内容が含まれていたことが確認できた。¹³

- 作業の確認
 - いま行うべき課題の確認
 - 必要な操作・詳細の確認
 - 共同作業の分担・進行の相談
- 相互扶助
 - 作業・操作についての問い合わせ
 - 作業・操作についての助言
 - 作業に伴う感想の共有

- コメント
 - コメントに対する共感
- グループ外の音声
 - 教員から教室全体への指示・教材提示
 - 教員からグループへの指示
 - 他グループの音声
 - 他グループからの介入

ざわめきには、相互扶助や共感性をたかめるなど、その発話の内容から直接的に想起される効用もあるが、それ以外にも、受講生のインタラクションを重視した需要に実施の上で有効な、さまざまな副作用的効用もある。教室全体ががやがやとした『ざわめき』に含まれていると、個々の発話が聞こえにくくなるが、英語が得意でない・英語の発音に自信がない受講生にとっては、自分の音声が『ざわめき』に埋もれることが救いとなる。がやがやとした『ざわめき』に含まれていると、授業の課題と少し離れた雑談をしやすくなる。教室全体ががやがやとしていることで、いま声を出す課題の時間であるということが無意識のうちに認識できる。教室全体のざわめきが消え、静かになることで、他のグループは声を出す課題を終了して、ほかの課題に進んでいるということが無意識のうちに感じられる、というような進行の調整というb効能もある。

6. Zoomの利便性と制約

第1著者は2001年度に早稲田大学特別研究期間の適用を受けスタンフォード大学言語情報研究センターに訪問研究員として1年間滞在している間に、早稲田大学メディアネットワークセンターとKDDIグループとの共同研究の一環としてMP4を利用した遠隔通信会議システムを試用して週に一度程度の定期的な打ち合わせを早稲田大学メディアネットワークセンター関係者で行っていた。その後2010年前後にSkypeやWebexを使うことを求められたが、最初に接続に成功するまで手間がかかり、セキュリティの懸念も含めて積極的に使用する気にはならなかった。2020年4月になってから、早稲田大学が全面オンライン授業という方針を示し、Moodle + collaborateを推奨したが、実質的に特定のbrowserでしか使用できないということで使用を見合わせた。Zoomについて早稲田大学は2020年3月から4月の時点では極めて消極的であったのだが、実際には広く使うようになった。

ZoomがWebexなどと比べて普及した理由はさま

¹³ [9]で口頭にて紹介予定。書き起こしは研究協力者の河村まゆみ（言語アナテータ）による。

ざまに取りざたされているが、会議主催者としても参加者としてもとりあえず使いやすい、特に端末機種・端末 OS・ブラウザなどあまり選ばず、web 会議に慣れていない参加者に対してはメールで送ったリンクをクリックしてもらうだけで会議に接続できる、という手軽さが普及した最大の理由であろう。¹⁴ブレイクアウトルームが簡単に設定できて使えることも、グループ活動を好む現在の大学生の雰囲気や active learning を取り入れようとする大学の方向性にマッチした側面もあるかもしれない。

しかし、Zoom のとっつきやすさとは裏腹に、細かいところでいろいろな制約や使いにくさもある。例えば、さまざまな端末機種・端末 OS・ブラウザなどに対応しているといっても、CPU の種類や処理性能に依存した制約も大きく、たとえば背景の「ぼかし」は本稿執筆時点の 2021 年 6 月 25 日では特定 CPU ではでは利用可能だが別の CPU では利用できない。録音・録画やチャットの記録を残すことができるが、ブレイクアウトルームに出たり入ったりすると、その都度録音・録画やチャットの記録が途切れる。複数端末からの多重ログインが可能であるが、別端末で Zoom にログインしないで参加しようとするとは参加できない。別端末からログインして参加すると、そのアカウントをブレイクアウトルームに参加させて、次々と巡回させることも可能となるが、大学の語学の授業では 10 前後のブレイクアウトルームを設定することも多く、それぞれの録音・録画をおこなおうとすると端末がそれだけ必要となり、機器の準備だけでなくスペース的な制約も大きくなる。第 2 著者は 2020 年度の授業で手持ちの iPad でそれぞれのブレイクアウトルームに参加し、音声出力をミキサー経由で混合して聞くことで全体の進行や介入が必要なグループの存在をチェックしていた。第 4 著者は 2021 年度の授業でタブレットを利用した試みを実施することを検討している。

オンラインの授業では教室に比べて実行可能な活動に制約が多いのはやむを得ない部分もあるかもしれない。教室での授業というのは、信頼関係が構築された、あるいは構築されるべき場で、オンラインに比してプライバシー等についてゆるい設定となるのは当然であるかもしれない。Zoom も含め、オンラインで授業を

実施するという場合には、プライバシー・個人情報の保護や著作権に対する配慮が教室での授業よりも深刻な課題となる。教室での対面の授業においても、配慮申請者からの申請内容を他の受講生にうかつに漏らさないように授業を進めるといった難しい課題もあるが、オンライン授業では外部からの侵入・介入や外部への漏えいが現実的な可能性として常に想定範囲内となる。また、悪意ある侵入や漏洩だけでなく、操作ミスや不十分な設定も問題を引き起こす可能性がある。Zoom で画面共有したときにどの画面（ウインドーまたはモニタ）が共有されているのか、勘違いしやすいため、オンライン授業に際して受講生に対して見せるべきでないものを見せてしまう事故が話題になるが、研究上・校務上・教務関係の秘密情報をうっかりと見せてしまうことが懸念としては一番大きい。第 1 著者のオンライン授業では、課題の提出に際して氏名・学籍番号の明示的な記載は求めず、クラスと出席番号だけで処理しているが、他の教員の授業での習慣からか、そうした情報を記載してしまう受講生も多い。

Zoom も含めオンライン会議システムにはブラウザの使用などと比較すると大きなセキュリティリスクが想定され、使用する端末は専用とすべきであるが、多くの大学は授業専用 PC を専任教員に配布することの検討すらしておらず、非常勤講師にとっては経済的負担がさらに大きいはずである。早稲田大学では 1990 年代から専任教員全員に教員貸与 PC・教員用共通プラットフォーム PC の名称で PC を提供していたが 2017 年度で新規貸与を停止し、2019 年 12 月で制度が打ち切りとなった。大学教員は研究予算で PC 等の機器を用意できる場合もあるが、これを教育や校務の打ち合わせに使用することは目的外使用にあたる可能性も高く、授業用の機器は別予算で手配されるべきであるのに、2020 年度にはこうした経済的な課題が等閑視されたままオンライン授業が進行していった。

7. そして 2021 年度

2020 年 3 月の学部・大学院の卒業式も 4 月の入学式も中止した早稲田大学では、感染予防措置を取りながら 2021 年 3 月の卒業式と 4 月の入学式を対面で実施し、新学年の授業は対面 7 割・オンライン 3 割を目標として開始し、東京都の新型コロナウイルスまん延防止等重点措置・政府の新型コロナウイルス感染症緊急事態宣言発令に際しても対面授業を継続した。対面かオンラインかは大学理事会の方針に従いつつ各学部・研

¹⁴ Webex も実際には遜色はないのだが、第 1 著者がそうであるように、先行して開発・運用されていただけに、使い勝手の悪かった時代の印象を引きずっている潜在的ユーザが多く、普及の妨げになったのではないかと思われる

究科など授業設置個所が授業種別に従って決定しているため、学生にとっては同じ日に対面授業とオンライン授業が混在するのが一般的となり、オンライン授業をキャンパス内のラウンジや指定教室等で受講するという状態となっている。入学式もなく、入学後にクラスメートと顔を合わせることもなく授業も開始されなまま5月半ばまで過ごし、その後も主にオンライン授業にだけ参加してきた2020年度の新入生とはいろいろな条件が全く異なっている。授業も本来の予定通り4月初旬には開始となり、例年通り15回の授業回数も各学期に確保されている。第1著者の新入生向けの英語の授業も、おおむね(7割ぐらいは)2019年度までとほぼ同じような進め方で実施し、『応答練習』や少人数グループでのプレゼンテーションもZoomで実施しているが、2020年度とは受講生の反応が異なっている。授業そのものがオンラインでの実施となっても、対面で知っているクラスメートとそうでない顔ぶれとでは対人関係の在り方が大きく異なる。また、オンラインの授業とはいえ、クラスメートが同一の教室や同一の号館内にいる可能性も大きく、そこで雑談を始めることも、顔見知りになったクラスメートに助けを求めることも、高校時代の友人たちに助けを求めることも2020年度よりははるかに容易である。そうした意味で、2020年度の状況は唯一無二の経験になる可能性が高いが、その時の経験から何が得られたのか改めて省察しておく必要性と意義は高いであろう。

謝辞

本稿で紹介するこれまでの研究の実施にあたって、著者たちは以下の研究経費等の支援を受けている。

- 科研費基盤研究(C): 課題番号 20K00884 「英語プレゼンテーションとパターンプラクティスの有機的な連携による音声活動の充実化」(研究代表者: 坪田康)
- 科学研究費補助金・若手研究: 研究課題 20K13884 『英語授業で批判的思考力を育む教育方法の開発: 国際バカロレアの英語科目を切口に』(研究代表者: 赤塚祐哉)
- 科研費基盤研究(C): 課題番号 18K00846 『雇用現場で求められる実用的英語スピーキング能力とは何か?: 探索的研究』(研究代表者: 鍋井理沙)
- 科研費基盤研究(B): 課題番号 15H03226 『日本人英語学習者のインタラクション(相互行為)を通

じた自律的相互学習プロセス解明』(研究代表者: 原田康也)

- 早稲田大学特定課題研究助成費(研究基盤形成)・課題番号: 2021C-023 『相互作用を通じて帰属感・安心感を高めるオンライン英語学習のための基礎研究』(研究代表者: 原田康也)
- 早稲田大学特定課題研究(2021C-366) 『批判的思考力育成のための英語授業開発: 国際バカロレアの教育方法を参考として』
- 早稲田大学特定課題研究助成費(研究基盤形成)・課題番号: 2020C-029 『自律的相互学習: やり取りを楽しみながら談話力を高める英語学習方法の開発と検証』(研究代表者: 原田康也)
- 早稲田大学特定課題研究助成費(研究基盤形成)・課題番号: 2019C-023 『インタラクション(相互作用)を通じて談話力を高める英語学習方法の検討』(研究代表者: 原田康也)
- 早稲田大学特定課題研究助成費(基礎助成) 課題番号 2018K-024 『日本人英語学習者の自律的相互学習におけるインタラクションデータ分析手法の研究』(研究代表者: 原田康也)

文献

- [1] 原田康也・赤塚祐哉・鍋井理沙・坪田康・森下美和, 「自律的相互学習における『ざわめき』の意義」, 電子情報通信学会技術報告 TL2021-5, vol. 121, no. 87, pp. 15-19, ISSN 0913-5685 / ISSN 2432-6380, 社団法人 電子情報通信学会, 2021年6月26日.
- [2] 原田康也・赤塚祐哉・坪田康・鍋井理沙・森下美和, 「オンライン授業における学生間のインタラクション(相互作用)と全人的な交流機会の担保」, 日本認知科学会第37回大会発表論文集, pp. 278-287, 日本認知科学会, 2020年9月17-19日.
- [3] 原田康也・森下美和・鈴木正紀・横森大輔・遠藤智子・前坊香菜子・鍋井理沙・栗原奈子・山田寛章・河村まゆみ, 「自律的相互学習の記録と分析からインタラクションの楽しさへ: 外国語としての英語自動処理の難しさを超えて」, 電子情報通信学会技術報告 TL2018-53, vol. 118, No. 516, pp. 17-22, ISSN 0913-5685 / ISSN 2432-6380, 社団法人電子情報通信学会, 2019年3月11日.
- [4] 原田康也・阪井和男・栗山健, 『ポスト・エヴァンゲリオンの教理問答』の復活: 知的能力発達可視化・論理的推論能力・価値の創発, 言語学習と教育言語学: 2016年度版, pp. 37-46, 日本英語教育学会・日本教育言語学会合同編集委員会編集, 早稲田大学情報教育研究所発行, 2017年3月31日.
- [5] 岡田昭夫, 「ネットワークによる授業統合の爛熟期を迎えて: 当世風学生メディア・コミュニケーション行動の再考」, 2012 PC Conference 論文集, pp. 287-290, 2012 PC Conference 実行委員会, 2012年8月5日.

- [6] 岡田昭夫・内山綾子・黒沢彩聖・垣田和紀, 「インターネット嗜癖・スマホ依存脱却のための教育プログラム：プッシュネットの挑戦」, 2015 PC Conference 論文集, pp. 203-206, 2015 PC Conference 実行委員会, 2015年8月21日.
- [7] 岡本能理子, 「第四章 ことばの力を育む」, 小宮山博仁・立田慶裕編, 『人生を変える生涯学習の力』, p. 102, 評論社, 2004年5月15日.
- [8] 小勝健一, 「車掌の口、乗客の耳：車内放送のメディア文化史」, 北海道大学国際広報メディア・観光学院平成21年度修士論文, 北海道大学, 2010年3月25日.
- [9] 原田康也・赤塚祐哉・鍋井理沙・坪田康・森下美和, 「自律的相互学習における『ざわめき』の意義」, 電子情報通信学会思考と言語研究会, オンライン, 2021年7月3日.