

# オンライン授業の課題と可能性

## —異文化コミュニケーションの視点から—

### Challenges and Possibilities of ‘Online Lectures’: From the Perspective of Intercultural Communication

赤崎美砂

Misa AKAZAKI

#### キーワード

オンライン授業、異文化コミュニケーション、非言語コミュニケーション、異文化学習  
online lecture, intercultural communication, non-verbal communication, intercultural learning

**Abstract:** The COVID 19 pandemic forced universities to start online teaching extensively, while research on the practice of online teaching is still in its infancy. This report seeks to clarify the problems caused and possibilities offered by online teaching from the perspective of intercultural communication. The feedback of participants from a series of interactive lectures which formed an introductory course in intercultural training was analyzed. The problems associated with online teaching might lead to new approaches to teaching. There were technical problems with internet access, applications, and devices which led to problems of non-verbal communication and intercultural learning. For example, a partial visual image on devices prevented the lecturer and participants from grasping each other’s reaction and required more energy to direct activities. Participants contrived measures in order to cope with these difficulties and involve themselves more actively in interpersonal communication in these settings. It will be important for providers of university education to choose appropriate teaching and learning methods depending upon the purpose of the course, the needs and characteristics of participants and the technical means of teaching employed. It would also be helpful to look at stumbling blocks as opportunities to develop new ways of teaching.

## 1. 目的と計画

コロナウイルス感染症への対策として、2020年度前期は多くの大学がオンライン講義を実施した。大多数の講義がこの方式で行われたのは初めてであった大学が多く、大学のサーバーの容量を越える、あるいは会議ソフトに妨害が入るなどの障害がみられ、学生サービスの変化による入学者数・在学者数の減少が招く大学経営の悪化等が懸念されている。一方、学生の主体的学びの促進や地方の大学の活性化などの新しい教育の可能性も指摘されており、問題等の現状把握やそれを反映した大学教育の改善政策が求められている(増谷、2010)。このような状況を背景として、本稿では筆者が2020年度前期に担当し、初めてオンライン方式で開講した科目を分析対象として、異文化コミュニケーションの視点からオンライン授業の課題を明らかにし、今後の可能性を検討していく。

分析対象の科目の目的は、異文化コミュニケーション研修における〈学びのしくみ〉を学び、実際に研修を計画・実施することを通じて、多様性とコミュニケーションを前提とした学びとは何かを理解することである。この科目では学びを「経験によってもたらされる思考、価値観、態度の持続的な変化」(クラントン、1999、p.5)ととらえている。ガーゲン・ガーゲン(2018)のいう協働学習の「他者と共に学習を行い、他者の中に身を置くことによって学びを得る」(p.116)場、すなわち受講者が他者とのコミュニケーションを通じて知識を構築する場を提供できるように科目をデザインした。

各自が経験の意味を形成するかたちで学びが深まる(立田in赤尾、2004)よう、「具体的体験」「内省的観察」「抽象概念化」「実験試行」の4つのステージが想定されている経験学習(中原、2013)を原則として講義を構成した。各回の講義では「具体的体験」として個人やチームで行うアクティビティを多くとり入れ、受講者同士の討議や教員と受講者とのやりとりを「内省的省察」とし、教員が該当回の内容を総括することを通じて「抽象概念化」するものである。受講者が講義を省察し講義後に毎回提出するリアクションペーパーは、学習項目とともに学習のプロセスを個人で省察する機会である。科目全体の学習の継続性を保つよう回収したリアクションペーパーを教員がカテゴリー化し、翌週の講義の冒頭で受講者と共有した。

今回の“コロナ禍”と呼ばれる事態は、それまでの生活とは異なる知識と態度、行動が求められており、以前の私たちからみれば「異文化」の中で生活していると考えられることでもできるだろう。このような状況の中で私たちは「経験によってもたらされる思考、価値観、態度の持続的な変化」という学びを実践していることになる。このような学びを説明するのが異文化学習である。

異文化体験あるいは多様性を認識した活動は、異なる前提をもつ他者との相互作用を通じた学習体験であり(山本、2011)、自己への気づきと成長といった変化という意味での学びの機会である。また、異なる視点の存在を契機として、自分を制約している条件に気づき、自己理解が深化するといわれている(稲垣・波多野、1989)。この科目も、アクティビティあるいは討議をチームで行い、相互支援を実感して(津村、2012)学習動機を高め、他者との対話の中に埋め込まれた内省(中原、ibid.)を引き出すよう設計した。また、学習過程に楽しみの要素を取り入れることで学習動機や気づきの喚起を促すと同時に、ゲーム感覚で受講後に学習内容を忘れてしまう弊害(末田、2003)を防ぐよう、学習内容を社会的課題と結び付けることも心掛けた。

対象科目においては、異文化コミュニケーション研修のニーズにかかわる新聞記事の収集とレポートに加え、2回の異文化コミュニケーション研修の計画と実施を課題とした。講義資料の配布および記述形式課題の提出は大学の情報システムを利用し、受講者が作成し共有する資料の

やりとりはGoogle Driveを活用した。すべての講義をZoomを用いて双方向で行い、プライバシーと著作権の保護のための大学の指示に従い、録画や写真撮影などの記録や拡散を行わないよう指示した。教員主体の全体セッションでは受講者はカメラを切っているが、受講者主体のチーム活動では、コミュニケーションを促進するためにできる範囲でカメラをオンにして顔を見せるよう指示した。講義回数については通常14回のところ、2020年度はコロナウイルス感染症対策のため12回、受講者は学部2年生以上の女性12名、男性8名の合計20名である。初回の講義で実施した「期首アンケート」の記述と、各回終了後に受講者が書いたリアクションペーパー（講義の省察）をカテゴリー化したものを分析の対象とした。受講者の記述を引用する部分については、受講者が記述の使用を明確に承諾したものを受講者の記述を変えずに用いる。各回の講義内容は下記のとおりである。

第1回	ガイダンス	講義内容・学習法・課題等の説明、Zoomの操作説明
第2回	概論1	異文化トレーニングの目的、歴史、分類、構成、方法
第3回	概論2	異文化トレーニングの課題、異文化能力
第4回	概論3	学習、学習とコミュニケーション
第5回	実践1	プログラム構成(アイスブレイク,指示,活動,解説の配置)
第6回	発表1 準備	チーム別準備セッション
第7回	発表1	高校生対象異文化ミニレクチャー、相互評価
第8回	実践2	アクティビティの批判的検討、受講者分析、目標設定
第9回	実践3	アクティビティ(省察・まとめ練習)
第10回	発表2 準備	チーム別準備セッション
第11回	発表2 準備	チーム別準備セッション
第12回	発表2	異文化コミュニケーション研修実施、相互評価

## 2. 実践

この項では、学期開始時と、教室活動、通期の3領域に分けて、実践の概要と「期首アンケート」、リアクションペーパーの記述を報告する。

### 2.1. 学期開始時

#### 2.1.1. 不確実性に対する不安と緊張

「期首アンケート」で受講動機等の質問に加え、オンライン講義を受講するために必要な環境について訊ねたところ、4名がプリンターを持っておらず、1名がマイクの性能が不十分であることがわかった。また、「インターネットの接続によりオンライン授業に影響が出るかもしれません」(Xさん)というように2名が通信の接続に不安を抱いていた。プリンターを持たないことについては受講者間で評価が分かれている。コンビニエンスストアで対処したい、購入を考えているなどの問題解決を図るという意向を述べる受講者がいる一方、タブレットで配布資料を開いて参照できるので問題ではないと答えた受講者もあった。

第1回講義終了時点でのリアクションペーパーには、不安や緊張といった心理状態が記述されていた。新たな講義方法あるいは親密でないクラスメイトとの関係性に対する不安をはじめ、上記のように回線接続あるいは機器の機能によりオンライン双方向講義に参加できるかどうか

からないことも不安として述べられている。また、この科目の配置時期は留学の前後にあたってはいるが、当該年度は感染症流行のため留学が実施されないことになった。これをWさんは「慣れない双方向のオンラインの授業でかなり緊張した…留学が中止になって、気持ち的にかなり沈んでいた。」と書いている。さらに、キャンパスで講義が行われず、サークル活動も自粛要請されており、対人関係の欠如を実感していた受講者もあり、講義で他の受講者と対話することを楽しみにしていた。

一般的に学期のはじめは緊張や不安が伴うものであるが、当該学期の開始時期には、否定的な心理状態につながる要因がより多くあったことがわかる。

### 2.1.2. 経験と知識の蓄積による緊張の緩和と動機づけ

第1回の講義では、科目の解説とともに、慣れればできるようになることがわかる簡単なアクティビティと受講者間の相互紹介を実施した。かなり単純な教室活動が実感を伴う納得を引き出すことと、相互紹介によってクラスが多様なメンバーで構成されていることを知った受講者は、それらを肯定的に捉えていた。講義で今後何が起こるか予想できるようになったこと、メンバーにかかわる知識を得たこと、講義が他の学生とコミュニケーションする機会となること、また、実際にオンライン講義を経験し対応可能だという認識をもったことなどにより、前項で述べたような不安や緊張が緩和され、今後の講義への主体的参加の動機付けが高まったことがわかる。

学年や住んできた国など、様々なバックグラウンドを持つ人がクラスにいることが分かったので、これからのクラスの人たちとの関わりを通じた学びが楽しみになった。(Tさん)

他学年の方も多かったので、学年の垣根を超えたコミュニケーションを通じて多くの学びを得たいと思う。(Sさん)

実際に会えない状況だからこそ、そのような場を有効活用して他の学生とコミュニケーションをとりたいと思いました。今回の講義でオンラインでも実践的な活動ができて、改めて今後の授業が楽しみになりました。(Pさん)

(留学中止という状況) そんな中、演習を通じて学びを得られるこの授業を履修できて嬉しと初回の授業を通じて改めて感じた。(Wさん)

## 2.2. 教室活動

これまでこの科目はキャンパスにある教室で、身体全体を動かし、活動の場所や配置に工夫して多くのアクティビティを実施してきたが、該当年度は視覚と聴覚を用いたアクティビティに限られていた。経験学習の4次元のうち「経験」次元の質が、とくに非言語コミュニケーションにかかわる部分でこれまでとは異なることが予想された。非言語コミュニケーションには表情・ジェスチャー・姿勢などの「身体動作」、対人距離、「接触行動」、家具の配置などの「空間」、「時間」の使い方、「周辺言語」などの要素がある。これらの要素が完全に揃わなくとも、オンラインの機能を活かせるアクティビティを考え、アイスブレイク、クイズ、ドリル、ロールプレイ、映像分析、事例分析、ディスカッション等の方法を用い、2回の発表を実施できるよう計画した。この節では、上記の中からロールプレイ、映像分析、ディスカッション、発表について述べる。

### 2.2.1. 教室活動A: ロールプレイ

ペアになった参加者の一方が熱心な聞き手に、もう一方が話を聞く気を見せない聞き手になりきって対話する「良い聞き手・悪い聞き手」<sup>1</sup>と呼ばれるアクティビティを行った。このアクティビティは、コミュニケーションにおける非言語要素の重要さと、日常は非言語に目が向けられにくいことに気づけるようデザインされたものである。実際の教室で実施すれば、座る距離、姿勢、角度（正対するかどうか）、身体全体の動き等も活用して良い（悪い）聞き手がとるであろう行動を再現することができる。しかし、対象科目において受講者は、Zoomのブレイクアウトルームという仮想会議室に入ってこのアクティビティを行ったため、ペアとなった相手の上半身と顔は見えるが全身が見えず、距離や角度、姿勢を調整することもできない。最初の1分間はカメラをオフにして対話し、その後カメラをオンにして、視覚情報の有無の違いを実感できるようにした。

筆者は、オンラインでこのアクティビティを行って期待する結果になるかどうか、自信がなかった。しかしながら、実際の教室と比較して制約のある状況であったにもかかわらず、受講者のリアクションペーパーにはコミュニケーションにおける非言語要素の重要さと、日常は非言語に目が向けられていないことへの気づきが述べられており、失敗ではなかった。

自分が話し手側であるときカメラをオフにしている時よりもオンにしている時のほうが手をよく動かしながらしゃべっていることに気が付いた。自分が直接人と会話している時に、いかに非言語に影響され、また助けられているかを実感できた。（Rさん）

また、制約があるがゆえに工夫してアクティビティに参加し、有効な方法を確認し、今後のオンライン上の対話でのヒントを考えた受講者もあった。

ロールプレイでは、いい聞き手になるのに最初は顔が見えず、うなづきが有効ではなかったため、相槌をして、聞いていることがわかるように努めました。悪い聞き手に向かってしゃべっているとき、話しづらさや苛立ちを感じたので今回の省察で出たようなことはやらないようにしようとおもいました。（Oさん）

話を聞いてくれている相手が、笑顔や相槌といった非言語コミュニケーションを行うことで、話しやすさが全く違うという事を体験し、実際の対面での会話ではもちろんだが、オンラインでの会話が深い今日の生活において相手にしっかりと伝わるように、少し大げさなぐらいのリアクションをとることが、少しでも対面で話している感覚に近づくことにつながると考えた。（Yさん）

### 2.2.2. 教室活動B: 映像分析

コミュニケーションは日常的な事象であるが、それを取り出して見せるのは容易ではない。これまで言語での解説に加え映像を用いることが、受講者が実感を伴った意味をもつにいたるために効果的であった。これは、映像が、時間の流れとともに進展し変化するコミュニケーションを映し出すからであると筆者は考えている。対象科目で用いた3点の動画のうち1点は、価値観の異なる登場人物たちが共同作業する様子を撮影した映像で、視聴の目的は異文化トレーニングの構成とワークシートの効用を受講者が理解することである。まず、受講者は映像を2度見

て場面ごとに起きていることを各自ワークシートに記入する。その後チームで記入内容を共有し、最終的にクラスで共有し、ワークシートの機能を確認する。

リアクションペーパーには、研修の企画・設計の重要さとワークシートの機能を理解したことが書かれており、タブレット、スマートフォンといったオンライン授業で受講者が使用する小さな画面でも十分に映像視聴の効果があったことがわかる。ただ、ワークシートに記入する個人作業については、不安を感じる受講者がいた。実際の教室であれば他の受講者の様子がわかり、互いに多少の相談もしながら記入できるのであるが、オンライン授業では受講者間の軽いコミュニケーションがとりにくい。また、チャット、他のデバイスやアプリケーションなど、授業で使用する以外の手段で受講者同士がコミュニケーションすることになると、講義への集中がそがれてしまう。このような点をふまえた対応が必要である。

オンラインだと、個人作業は本当の意味で個人作業なので、自分のやっていることが合っているのか少し不安になった。しかし、その後のブレイクアウトルームではメンバーの方と一緒に話し合いをすることが出来る時間があったので、自分のしていることが合っているのかも確認できたし、また相互の意見共有も出来て学びが深まった。(Wさん)

オンラインでの映像視聴には教員にとってのメリットがあることもわかった。一般教室で映像を見せるためには各種コードの接続や使用する機器の切り替えを含めた機器の準備という手間が発生する。一方、オンライン講義ではインターネットでの映像の入手が可能であれば、機器の運搬・設置・接続・機器間の切り替えの手間がないというメリットがある。教員の視点でみると、この点ではオンライン授業は映像の活用との親和性が高いということになる。

### 2.2.3. 教室活動C: ディスカッション

ディスカッションは、それを目的として実施するというよりもさまざまな教室活動の一部分として行われることが多く、この科目でも、ほぼ毎回ディスカッションの機会が設けられた。

ディスカッションを行うことによって対人関係が構築されていった。「初めはメンバーの中に知り合いがおらず、少し緊張したのですが、徐々に緊張がほぐれてきたように感じます」(Wさん)という記述からは、与えられた課題を遂行するために必然的にコミュニケーションすることになり、互いについて知っている部分が増えるにつれ、緊張が緩和されていたことがわかる。また、仲間が自分の発信を肯定的に評価することで自信がた受講者もいる。学びの前提となる良好な対人関係がディスカッションでのコミュニケーションによって構築されているのである。

ディスカッションはまた、知識の深化という点でも肯定的な効果があった。「今日の授業のグループワークを通してそれぞれの新聞課題の内容や、それぞれが知っている異文化理解に関するトピックなどからまた知識が増えたように感じて嬉しかった」(Zさん)では、チーム内で知識を共有することが知識の蓄積の機会としてとらえられている。また、仲間が提供したトピックに興味をもち、主体的に調べている受講者もいて、知識の量と範囲の点で進展がみられている。

また、「それぞれが持ち寄った、つながりがないと思われた概念(障がい者とエンパシーなど)が、グループでのディスカッションを通しながら繋がっていくことを体感できた」(Tさん)という記述からは、佐伯(1995)のいう無関係であった知識の断片が関連づく学びがみられる。オンライン授業で密接な距離で座ることができない状態でのディスカッションにおいても、受講者は学ぶことができている。

しかしながら、オンライン授業には他者とともに学ぶという点において不完全さがともなう。教室でディスカッションをすれば、学生たちは座る位置や座り方を調整できるが、オンライン授業ではそれができない。空間を共有していないため、他者との距離や身体との角度などが意味をもたず、心理的距離が測りにくくなっている。

また、オンライン授業では仮想会議室に入らない限り受講者間の双方向コミュニケーションは行われにくい。学期開始時の項で示したように、教員がひとりで話しているあいだ受講者は完全な個別状況にある。

ディスカッションをする前提で仮想会議室に入ると、与えられた課題に集中したコミュニケーションは行われるが、スモールトークは行われにくい。自己紹介等の意図したスモールトークを設定しないと、受講者の個人的特徴が伝わりにくく、他者とともに学ぶ前提である信頼をベースとした対人関係の構築が簡単ではない。

また、ディスカッション中になるべくカメラをオンにして顔を見せてコミュニケーションするよう指示をしたため多くの受講者はそのようにしているが、チームのなかに顔を見せない受講者がいる場合や、全員の表情を一瞥で把握しにくい点にかかわる負担も言及されている。チーム内のこの状況を敷衍すると、リアクションペーパーに直接的な記述はみられなかったが、クラス感の希薄さもオンライン授業の課題となる可能性が考えられる。

現在のオンライン授業環境下では、ビデオを映していない(筆者注:カメラをオンにしてい  
ない)人はその空白の間に考えているのかすらもわからず、対面の時以上に進行役への負担が大きいのではないかと感じた。また私の立場からしても、うなずいたりはしたがそれを他のメンバーが見ていたかがわからなかった。正直なところ、今日のグループ活動はあまり良いものではなかったと感じる。(Zさん)

オンライン授業で受講者全体の反応や状況が把握できないことは、教員の授業運営の視点からみても大きな問題点のひとつであった。教室ではディスカッションのプロセスや結果を受講者たちが板書することで外部化し、進行やチーム間の相違を確認していた。オンラインではアプリケーションに教員以外が書き込めるように設定し記入後に保存することを忘れないようにしないと、受講者が参加できない、あるいは記録が残らないといった不都合が出る。また、討議に必要な時間がチーム間で様ではないことが多く、すべてのチームの進行状況を一瞥で確認できないオンライン授業の不便さをこの点でも実感した。教員の受講者への支援やチーム別の活動への介入といった点でも制限が多い。受講者の状況把握と支援に制限があることは教員と受講者のあいだの相互作用を減退させ、一方的な教授傾向を促してしまう可能性がある。

#### 2.2.4. 教室活動D:発表

発表は一般教室とオンライン授業の違いがとくに顕著にあらわれる場であった。前項で述べたディスカッションは、発表準備と発表として行われた異文化トレーニングプログラムでも、プロセスの一部であったため、ディスカッションにかかわる肯定的な側面と否定的な側面は発表においてもみられた。また、「オンラインでの発表は参加者の顔が見えないため不安になった」(Pさん)という記述からは、それまでは教員の課題であった、受講者全体の動きが把握できない事態は、発表の段階になるとファシリテーターの役割を担うことになる受講者にも課題として認識さ

れるようになったことがわかる。ファシリテーターの負担の大きさが実感されていた。

また、リアクションペーパーには機器やアプリケーションに不慣れであることも取り上げられ、不安感や臨機応変に対応できないもどかしさを感じさせている。結果として早口で話してしまう場面も報告されていた。

Zoomでの発表は他の授業を含めて初めてだったので、どうなるかと思ったが、無事に終了することができてよかった。…私たちのグループは事前に打ち合わせをZoomでして、画面共有などの方法を確認していたためスムーズにできたが、不慣れだとかかなり難しいと思った。実際、準備に手間取ると参加者の注意が逸れてしまうため、事前の練習は必須だ。(Wさん)

### 2.2.5. 通期

該当学期については最後まで高出席率が続いた。感染症対策のためにインターンシップ等の社会的活動やパートタイムの仕事が減り通学時間も不要で、学業に向けることができる時間が増えたこと、またキャンパスでの人的交流ができずコミュニケーションできる場が貴重になっていることなど、多様な要因が考えられる。いずれにせよ、デジタルネイティブの大学生にとって、オンライン授業はハードルが高いものではないことを示しているといえるだろう。

ガイダンスの時点で、すでに自分の過去や今後の経験と講義で得た知識を結び付けて省察している受講者がいた。省察をどのように行い表現すればよいのか、他の受講者のヒントになることを意図し、次回講義冒頭で彼らのリアクションペーパーの記述を紹介した。

個人によって得意とする勉強方式が違うということでも今までグループワークでチームメイトともめたことがあったのでこの考え方が興味深かった。また、自分のチームメイトへのアプローチの仕方を考え直すきっかけになったので重要だと思った。(Oさん)

省察(リアクションペーパーの記述)を通期で眺めてみると、学期の進行に従って、学習事項に対する感想というものから、自分の経験と既修事項の関係付けなどに変化していることがわかった。

Howを学ぶことで、異文化学習のみならず、延々と続くその他の学習プロセスの中で、永続的な学習を支援することができるのだと感じた。僕は一時期塾で個別指導の講師をしていたことがあったが、このHowを教えるということに無意識に注意していたということに今回気付いた。(Tさん)

授業でそれぞれ得意分野が人によって違うので配慮が必要というところをまたすっかり忘れて独走してしまった。しかし、途中で思い出しその後、チームで円滑に進めることができた。無意識のうちに学習時や演習時に使うべき様々なプロセス(実験試行、具体的体験等)を使えていて驚いた。(Nさん)

また、リアクションペーパーの記述からは、他者とのコミュニケーションを通じた学びを実感し、多様性の効用の認識が深まっていったこともわかる。第9回でコマーシャルの映像を用いた

ときのリアクションペーパーに以下のような記述があった。

異なる意見を持つ相手とも、対立するだけではなく、何かにおいて協力して話し合うことが重要であるとCMから学んだ。自分の意見を持つことは悪いことではなく、主張することも悪いことではない。しかし、主張するからには相手の意見もしっかりと聞き受ける必要があるという事を学んだ。(Tさん)

学期の後半にはオンラインの活用について、今後のあり方についての考えを述べる受講者も現れた。

オンラインという環境下でもZoomならではの機能を使えば楽しくトレーニングを行うことができるように感じた。反応ボタンの使用や、参加者を名指しできることがZoomの魅力だと思う。工夫次第ではオフラインよりも学びが深くなると思う。今後の社会の状況をみても、Zoomを使いこなすことが求められるようになると思う。どのようにして参加者を惹きつけ、個人の自宅から学んでもらうかが今後の課題になると思う。次回の発表では内容、そしてオンライン機能の使用について改善と工夫を加えていきたい。(Wさん)

学期を通じ、受講者たちは、モチベーションを維持し、自らの経験を省察する能力を磨き、主体的にコミュニケーションに参加して他者とともに学ぶことに慣れていった。これらのことから、オンライン授業においても学びが深まったことがわかる、

### 3. 考察:オンライン授業の課題と可能性

課題	非言語コミュニケーション不全と異文化学習の条件成立の難しさ
可能性	空間と時間の圧縮による異文化学習の促進

#### 3.1. オンライン授業の課題

##### 3.1.1. 非言語コミュニケーション不全

第1の課題は、非言語コミュニケーションの不全である。発表課題として異文化トレーニングプログラムを行うときにみられた、ファシリテーターから参加者の全身や手元の動き等が見えないために反応や進捗がわからず、プログラムの進行に支障がでるという事態は、オンライン授業における非言語コミュニケーション不全をよく表していた。この点は、ディスカッションをしているときに、見える範囲で仲間の反応や感情の変化がわかると安心して、その後のコミュニケーションが進められおり、今後の機器・アプリケーションの改善や使用者のスキル修得によって変化がみられる可能性がある。

また、オンライン授業では身体距離や空間の感覚をもつことはできない。身体距離や空間の使い方は、コミュニケーションしている者同士の心理的距離や印象を表すことが多い。椅子を50センチ離して話す人たちと、隙間をとらずに椅子を並べて話す人たちを第3者が何気なく目にしたとき、隙間をとらずに話す人たちのほうが親しそうに見えるだろう。体の向きや、部屋の中での位置なども、当事者が快適に感じるように選択や調整が行われる。教室でディスカッションやアクティビティを行うとき、学生たちは思い思いに机や椅子を並べかえることができるが、

オンライン授業ではそれができない。

非言語コミュニケーション不全は、言語使用の偏重と、コミュニケーション時の解釈の多様性を減少させる可能性があり、非言語に限らずコミュニケーション行動全体の停滞を招くことが懸念される。

### 3.1.2. 異文化学習の条件の不成立

もう1点のオンライン授業の課題は、異文化学習の条件が成立していないことである。まず、前項で指摘したように非言語コミュニケーションが不全で、身体距離や空間の感覚をもつことができないため、他者とともに学ぶ場としての物理的に快適な環境が整わない。また、オンライン授業では、個人間・グループ間が遮断されており、クラスが一つのコミュニティとして実感されにくく、他者とのコミュニケーションの場とならず、多様性の認識は深まりにくい。したがって、他者がいるからこそその刺激や自己の相対化は難しく、異文化学習の前提が成立しにくいことがわかった。

### 3.2. オンライン授業の可能性

オンライン授業には空間と時間の圧縮という作用がある。空間・時間の制約を超え、遠隔地や外国にいる人、あるいは仕事や家族の事情等で大学に通学できない人が、大学の講義を受講する傾向が高まることが考えられる。このことによって、現在圧倒的に18歳から22歳までという伝統的年齢に限られている学部生の年齢、職業や国籍、身体状態等の制約が解除され、多様な学生が大学に集まり、大学の学ぶ場としての多様性が高まる可能性がある。この多様性の高まりが大学における異文化学習を促進するのであれば、ここにオンライン授業の可能性を見出すことができる。

### 3.3. オンライン授業の課題と可能性の肯定的な関係

異文化コミュニケーション研修の理論と実際を学ぶ科目の実践を異文化コミュニケーションの視点を用いて分析した結果、オンライン授業の課題と可能性が見出された。課題と可能性は、非言語コミュニケーションと異文化学習の2側面にあった。非言語コミュニケーションの不全と異文化学習の成立の難しさがオンライン授業の課題である一方、空間と時間の圧縮という非言語の側面がオンライン授業を通じた異文化学習を促進させる構図である。非言語コミュニケーションと異文化学習が、課題と可能性の両方に関わっているのであるから、課題と取り組むことによって可能性がさらに広がるのではないだろうか。

## 4. おわりに

オンライン双方向授業の実践とその分析によって、筆者は言語以外のメッセージや多様性のなかのコミュニケーションによって生まれる学びに目を向ける重要性和、オンライン授業の課題と可能性を認識することができた。オンライン双方向授業で、受講者が学びの実感をもつことができる教室活動と不向きと思われる教室活動があったが、それは普遍的な適切性というよりも、かなりの程度状況に左右されるようだ。科目の目的、科目設計の方針、教員が活用可能な資源、動機や能力にかかわる受講者各自の特性、受講者の物理的環境等、考慮すべき事項が多くあり、相互に影響し合うため、オンライン授業の適切さをはかるためには慎重な検討が必要であると思う。

ひとつ忘れてならないのは、一見障壁に見える事象が、それに対処するために工夫を重ねることにより、授業の改善に結びつく可能性をもっていることである。

この科目について御助言をくださり、また長い目で見守ってくださった灘光洋子先生に深く感謝申し上げたい。また、リアクションペーパーの記述の引用を快諾してくださった皆さんに心からお礼を申し上げたい。この実践報告の結果を今後の実践に活かし、協力してくださった皆さんの善意に報いたいと思う。

## 註

- 1 本稿では、意識を集中し意味を理解しようとして聞いている「聴く」（傾聴）と、必ずしも意識を集中しているとは限らない「聞く」を区別し、このアクティビティの表記を「良い聴き手・悪い聞き手」としている。「聴く」と「聞く」では、非言語コミュニケーションも異なり、人は「聴く」とき、話し手に正対し、話し手の目を見つめ、傾きをともなうことが多いが、「聞く」ときには、アイコンタクトが少なく、よそを向く、相槌が少ないなどの傾向がある。

## 参考文献

- 赤尾勝己編 (2004). 『生涯学習理論を学ぶ人のために』世界思想社.
- 稲垣佳世子、波多野誼余夫 (1989). 『人はいかに学ぶか-日常的認知の世界』中央公論新社.
- ケネス・ガーゲン、メアリー・ガーゲン (2018). 『現実はいつも対話から生まれる—社会構成主義入門』(伊藤守・監訳、二宮美樹・翻訳統括). ディスカバー. [原著:Gergen, K., & Gergen M. (2004). *Social Construction: Entering the Dialogue*. Taos Institute Publications].
- クラントン・パトリシア (入江直子・豊田千代子・三輪健二訳) (1999). 『おとなの学びを拓く—自己決定と意識変容をめざして』鳳書房. [原著:Cranton, P. (1992). *Working with Adult Learners*. Wall & Emerson].
- 佐伯胖 (1995). 『学びの構造』東洋館.
- 末田清子「コミュニケーションの実践-異文化間トレーニング」末田清子・福田浩子 (2003). 『コミュニケーション学-その展望と視点』(pp. 179-192). 松柏社.
- 中原淳 (2013). 「経験学習の理論的系譜と動向」『日本労働研究雑誌』639, 4-14.
- 増谷文生 (2020). 「『新入生の見守り必要に』大学に危機感、留学にも影」『朝日新聞デジタル』2010年7月20日.
- 山本志都 (2011). 『異文化間協働におけるコミュニケーション—相互作用の学習体験化及び個人の影響の実証的研究』ナカニシヤ出版.