

# 初年次教育科目のオンライン授業における 相互作用のデザイン

——ソーシャルプレゼンスからの考察——

尹 智 鉉

## 1. はじめに

2022年度より本学では、学部生向けのアカデミックライティング科目として「大学生のための論文作成の技法（基礎編）」および「大学生のための論文作成の技法（発展編）」を開講した。前者は、学術活動における倫理および学術的文章の書き方などに関する基礎的な内容を学ぶための授業である。そして後者は、学生自身が設定した

テーマに対する調査・分析を行い、その内容を期末レポートにまとめ、口頭発表を行う授業内容となっている。これらの科目は、主に大学に進学した直後の1年生が大学での学修に必要な基礎知識を学ぶために履修しており、本学における初年次教育の一端を担っているといえる。各科目の科目目的および到達目標は〈表1〉、〈表2〉のとおりである。

〈表1〉中央大学「大学生のための論文作成の技法（基礎編）」の概要

科目目的	本科目は、大学での学びの基礎となる学術的リテラシー（読み書き能力）を育成することを目的とします。大学生として知っておきたい基礎知識を理解し、大学での学修に必要な〈知る／読む／考える〉ことに習熟しながら〈書く〉ことを中心に学んでいきます。
到達目標	1. 大学で学ぶ人の心得と大学での学修について理解する。 2. 分かりやすい文章を書くための表記、語彙・語句、文の書き方について理解する。 3. 思考が整理された文章を書くための文章の構造と特徴について理解する。 4. 科学的な文章を書くための論証と引用の方法について理解する。

〈表2〉中央大学「大学生のための論文作成の技法（発展編）」の概要

科目目的	レポート作成や卒業論文の執筆のためには、①自分が立てた問いに対して必要な資料や文献を適切に選び、その内容を正確に理解するスキル、②そこで得た知見に基づいて自分と他者の考えを整理し、さらに思考を深め、自分の意見を確立するスキル、③その内容を他者と共有できるよう、きちんとした文章として書きあげるスキルが必要です。本科目の目的は、これらのスキルを実践的かつ総合的に学ぶことです。
到達目標	1. レポートや論文の執筆に必要な情報収集力を身につけると同時に、専門領域に関する知識を深める。 2. データや資料を用いて具体的な論拠を示し、論理的に他者に伝える能力を身につける。 3. 自律的に文章を作成するための基礎知識を学び、自己評価のストラテジーを身につける。

また、これらの科目は、「中央大学の授業におけるデジタル技術活用の方針」に基づいてデザインされた。この方針では、デジタル技術を活用した授業実施および教育活動について下記のように示している。

もとより、大学における「学び」においては、単に知識・技能の修得に留まらず、教員と学生との間や学生間で相互に交わされる議論を通じて、知識や考え方の深化が行われることが極めて重要である。(中略)／一方で、本学におけるあらゆる教育・経験がデジタル技術を活用した学修環境によって代替されるものではないということにも留意しなければならない。本方針は、本学において実施する授業を面接授業と遠隔授業に機械的に二分し、後者のみを推進すること、また、面接授業の安易な代替物として遠隔授業を位置付けるのではなく、双方の教育手法の長所や利点を最大限に生かし、これらを相乗することにより、時代に即した教育の在り方と新たな可能性を追求するために設定するものである。(中央大学ホームページ)

さらに、デジタル技術の積極的な活用が期待される授業例として、①デジタル技術を活用することにより、学生の能動的・主体的な学修参加の拡大を志向する授業、②デジタル技術を活用することにより、学生を時間的制約から解放し、教育の質的向上を志向する授業、③デジタル技術を活用することで、学生の地理的・空間的制約を解消することにより、教育におけるダイバーシティ拡大を志向する授業、④デジタル技術を活用することで、高等学校や企業等に対しても授業を開放し、高大連携教育の推進や社会連携・社会貢献などの新たな価値創造を志向する授業、などが提示され

ている(上記同様)。

以上の方針を踏まえ、「大学生のための論文作成の技法(基礎編)」はオンデマンド型授業の方法で、「大学生のための論文作成の技法(発展編)」は面接授業とWeb会議システムを介した同期型オンライン授業<sup>1)</sup>の2種類を実施している。このような授業方法を選択したのは、主に、複数のキャンパスに分散している全学生に対して学習機会の選択肢を提供するためであった。だが、尹(2022)で述べているように、オンライン授業を併用して教育活動を展開することで、物理的距離の克服のみならず柔軟な学習参加の機会提供や心理的負担緩和の効果なども期待できる。実際に、履修する学生の選択の幅が拡大され、履修学生が自身にとって個別最適な学びをデザインすることが可能になった事例や、対面授業では一緒に学ぶことのない他のキャンパスの学生とも共に学び、対話することで、学生同士のネットワーク形成につながった事例などが報告されている。

## 2. 問題の所在および研究目的

現在、学部生向けのアカデミックライティング科目は開講2年目を迎えており、授業デザインおよび開講初年度における教育実践をふり返り、今後の大学教育におけるオンライン授業の展開と可能性についても検討する必要がある。本学の方針にも明示されているとおり、面接授業の安易な代替物として遠隔授業を位置付けるのではなく、双方の教育手法の長所や利点を最大限に生かし、時代に即した教育の在り方と新たな可能性を追求することが望まれている。そのためには、学びの当事者である学生たちの授業形態・実施方法に対す

1) 本学の『これからの授業デザイン・実践ハンドブック(第1版)』(2022/12/6公開)では、「ライブ型オンライン授業」という用語を使用している。

る認識についても理解を深める必要がある。さらに、コロナ禍という不可抗力的な状況の中で一斉に推進されたオンライン教育の経験に対する再考も求められる。

コロナ禍における大学生の授業形態・実施方法に対する認識については、多くの調査・研究によりメリットとデメリットの両方が報告されている。例えば、岡田（2021）は、自由記述によるアンケート調査の実施結果について次のように報告している。所属大学の学生らがオンライン授業と対面授業のメリットおよびデメリットをどのように捉えていたかを分析した結果、オンライン授業のメリットとして、「移動しなくても授業が受けられること」（回答率68.4%、以下同様）、「自分の好きな時間、ペースで授業を受講できること」（21.1%）などが挙げられた。その反面、デメリットとしては、「授業に集中しにくいこと」（34.2%）、「オンライン環境への不安」（26.3%）、「人との交流が少ない」（18.4%）、「授業への意欲が低下すること」（13.2%）、「課題が多いこと」（13.2%）などが上位の意見として述べられている。

一方、金井（2020）は、大学生を対象に実施したオンライン授業に関するアンケート調査結果について、大学の1年生と2年生以上の学生の回答における相違点を次のように報告している。オンライン授業のメリットは2年生以上で選択率が高く、逆にデメリットのほうは1年生の選択率が高かった。デメリットとして挙げられたのは、友人がいなくて不安（64%）、教員への相談（28%）などの問題点であった。このような結果の背景には、初年次学生ならではの認知的要素と情意的要素の影響があったと思われる。つまり、1年生の場合、まだ学内における人間関係が十分構築できておらず、所属大学で標準使用されているICT（Information and Communication Technology）

ツールについても熟知していない場合が容易に想定できるからである。

では、こうした特徴をもつ初年次学生を主な対象とするオンライン授業ではどのような教員の役割や学習支援が重要なのだろうか。例えば、Ingram & Hathorn（2003）は、e-learningにおける学習支援設計について、①情報提示（information）、②相互作用（interaction）、③外部リソース接続（connection）が重要な要素であるとしている。ただし、このうち「相互作用」のデザインに関しては、参加の様相によって流動的で不確定な側面が強く、オンライン授業実施と運営における検討課題として取り上げられることが少なくない。

本稿では、このような問題意識に基づき、初年次教育科目のオンライン授業における可能性と課題を検討する。同期型オンライン授業に焦点を当て、参加者同士の相互作用に関わる重要な概念として注目されてきた「ソーシャルプレゼンス（social presence）」の観点から考察を行う。主な研究課題は次の2つである。

- ・研究課題Ⅰ：遠隔教育分野におけるソーシャルプレゼンス研究の変遷を概観し、ソーシャルプレゼンスの構成要素を検討する際の問題点を整理する。
- ・研究課題Ⅱ：同期型オンライン授業における授業デザインと開講初年度の教育実践をソーシャルプレゼンスの観点からふり返り、その可能性と課題を分析する。

以上の検討結果を踏まえ、初年次学生を対象とした同期型オンライン授業に必要な授業設計および教師による学習支援の在り方を相互作用の側面から考察することを本研究の目的とする。

### 3. 研究課題 I の考察

第3章では、文献調査の結果に基づき、遠隔教育分野におけるソーシャルプレゼンス研究の変遷を概観し、その構成要素を検討する際の問題点を整理する。ただし、本稿の内容はソーシャルプレゼンスに関する網羅的な文献調査によるメタ分析には至っていない。ここでは、ソーシャルプレゼンスを考察するための調査方法論について示唆を得るために実施した文献レビューの結果をまとめて紹介する。

#### 3.1. ソーシャルプレゼンス研究の変遷

ソーシャルプレゼンスという概念は、テレコミュニケーションに関する社会心理学の分野で Short et al. (1976) によって確立されたとされる。彼らは、様々な種類のメディアを調査した結果、一部のコミュニケーション・メディアが非言語的な手がかりを投影できないために、そのようなメディアを介した対人コミュニケーションが妨げられるのだという仮説を立てた。そして、多様なタイプのコミュニケーション・メディアは、それぞれ異なる程度のソーシャルプレゼンスを表しており、ソーシャルプレゼンスはメディア自体の質として知覚されるものであると述べた。このような見解に基づき、ソーシャルプレゼンスは「相互作用における他者の顕著性の程度 (the degree of salience of the other person) と、その結果としての対人関係の顕著性 (the consequent salience of the interpersonal relationships)」(p.65) であると定義している。このように、当初メディア自体の質として知覚されていたソーシャルプレゼンスの概念だが、その後、各種メディアを介したコミュニケーションの発達とともにソーシャルプレゼンスへの関心が高まり、その意味範疇も広がり

を見せはじめたといえる。

また、ヒューマン・コミュニケーション分野の先行研究では、ソーシャルプレゼンスと関連性の高い類似概念がいくつか存在する。例えば、親密性 (intimacy)、即時性 (immediacy)、対話性 (interactivity) などが挙げられる。親密性とは、他者との密接なつながりを感じることを指す (Argyle & Dean, 1965)。即時性は、コミュニケーション参加者同士の心理的距離を評価するために用いられ、Wiener & Mehrabian (1968) によって概念化された。即時性のあるコミュニケーション行動は好意や親密さを伝えることとなり、反対に、行動における即時性の欠如は嫌悪や距離感を伝える結果となる (Mehrabian, 1971)。対話性は、後から起こるコミュニケーションの伝達行為が、その前の伝達行為にどの程度依存しているかを反映するものである (Rafaeli, 1988)。これらの研究は、Short et al. (1976) によるソーシャルプレゼンスの概念化の以降もその理論的裏付けとして用いられることが多い。

最近の研究においてソーシャルプレゼンスは、物理的に離れている人に対する存在感という意味で用いられることが多い。例えば、McLeod et al. (1997, p.708) の「他のコミュニケーション者の接しやすさと近さ (tangibility and proximity of other communicators)」や、McLellan (1999, p.40) の「他者との社会的な出会いの中に存在する感覚 (the sense of being present in a social encounter with another person)」などの記述が確認できる。この他に、教授・学習場面に関するものとして、Steinman (2010, p.158) は、ソーシャルプレゼンスを「クラスメートを単なるリストの名前ではなく、実在の人物として認識すること」であるとしている。そして、Garrison, Anderson & Archer (1999) 以降、ソーシャルプレゼンスは「探求の

共同体 (community of inquiry)<sup>2)</sup>における1つの要因として認識されるようになり、この枠組みの中で論じられることが多くなっている。

さらに、新しいソーシャルメディアシステムの発達により、没入型仮想環境に関する最新の研究では、より行動的な関わりを含むソーシャルプレゼンスの概念が使われるようになってきている。例えば、McKerlich & Anderson (2007) は Second Life (セカンドライフ)<sup>3)</sup>におけるソーシャルプレゼンスの概念について、ジェスチャーや声などアバターが伝えられるコミュニケーション行動にまで拡張している。ソーシャルプレゼンスの最新の定義ともいえる Garrison et al.(2010)においても、参加者が自分の個人的な特徴を投影することによってコミュニティと同一化し、コミュニケーションを通して対人関係を構築する能力という性質が重視されている。

### 3.2. ソーシャルプレゼンス研究の問題点

まず、ソーシャルプレゼンスの研究に関する文献調査結果の概要を述べる。「social presence」という検索語を含む査読付き文献を検索し、ソーシャルプレゼンスに関する先行研究においてどのような調査方法論が用いられているか確認してみたところ、先行研究の多くがソーシャルプレゼンスを評価するために主観的な尺度を用いた定量分

析の研究であることがわかった。つまり、ソーシャルプレゼンスは参加者の解釈や判断によって評価される傾向にある。調査デザインは、参加者の態度や意見を表すための定量的な分析および記述によるものがほとんどで、独自の尺度を開発しているものよりは、すでに多岐にわたって検証済みである尺度のいずれかを使って調査したものが多かった。

以下、ソーシャルプレゼンス測定のために用いられている5つの代表的な尺度について解説する。1つ目は、Short et al. (1976)による最も古典的な尺度である。この尺度ではソーシャルプレゼンスをユーザーのメディアに対する態度として捉えている。5段階評価による17の設問を作成し、異なるタイプのメディアに対するユーザーの主観的評価を調査し、比較できるようにしている。2つ目は、Gunawardena & Zittle (1997)によって構築されたもので、「即時性」の概念に基づいた尺度である。3つ目も、即時性の概念に基づいたもので、Richmond et al. (1987)が即時性に関する先行研究をまとめ、開発した尺度である。教師が教室で使用する非言語行動の中で、学生の認知面に影響を与える可能性があるものをリストアップしている。4つ目は、Biocca et al. (2001)が開発した「Networked Minds Social Presence Questionnaire」である。この尺度では、①他者への意識、②心理状態(注意、感情、動機)、③相互依存行動の側面からソーシャルプレゼンスを測定する。5つ目は、Tu (2002)によって開発された「Computer Mediated Communication Questionnaire」である。この尺度は、社会的文脈、オンラインコミュニケーション、対話性、プライバシーの4つの側面からソーシャルプレゼンスを測定する内容となっている。

定量分析による研究の他に、限られた数ではあ

2) Garrison, Anderson & Archer (1999) は、コンピュータを介したコミュニケーションに基づく教育を成功させるための枠組みとして「探求のコミュニティ」の概念を提唱した。これには、teaching presence, social presence, cognitive presenceの要素があり、この3つが重なり合い、相互作用することで、オンライン授業は学習効果を発揮すると考えられている。

3) Meta社が提供しているメタバース空間の1つである。VR(Virtual Reality)機器を装着してバーチャルな世界にアバターとして入り、他のユーザーとゲームやライブ観戦を楽しむことができる。

るが, Biocca et al. (2003) や Wever et al. (2006) など, ソーシャルプレゼンスに関する定性分析の論考もある。これらの研究では, コミュニケーション参加者のソーシャルプレゼンスに関する直接的な経験を捉える目的で, 観察, インタビュー, テキスト分析などの手法を用いている。観察とインタビューでは参加者の主観的な感情という観点からソーシャルプレゼンスを測定し, テキスト分析ではソーシャルプレゼンスの行動指標 (behaviors indicators) に関する調査を行っている。行動指標に関する調査の前提条件は, ある特定の行動を示すことが, その人のソーシャルプレゼンスの表れであるという考えである (Biocca et al., 2003)。定性分析の研究における信頼性の問題に関しては, 複数の観察者・調査者による分析結果の一致率という指標を用いている論考が多い。

次に, ソーシャルプレゼンス研究の文献調査から見えてきた問題点を整理してみる。文献調査の結果, 調査方法論の面で2つの問題点が浮き彫りになった。ソーシャルプレゼンスの定義に関する問題と測定可能性に関する問題である。

第1に, ソーシャルプレゼンスは明確な定義付けが容易ではないという問題がある。この理由として, そもそもソーシャルプレゼンス研究が対象としているのは単にその存在の有無を確認することではないこと, そしてソーシャルプレゼンスが存在しない程度から高度な度合いまで連続的に変化するものであることが挙げられる。最も低い度合いのソーシャルプレゼンスは, 単にそこにいる (物理的に存在する) ことを意味し, 最も高い度合いでは, 参加者が相互に依存する行動面の相互作用を表すこともある。ソーシャルプレゼンスの程度が高くなるにつれ, 参加者の自己表現, 他者との相互作用, 他者の感情や意図などへの関与が

大きくなるとされ, 非常に動的な概念として捉えられている。定義付けが困難なもう1つの理由は, 3.1でも述べたとおり, ソーシャルプレゼンスの概念化がシンプルなものから多次元的な構成要素のものへと発展してきているためであろう。ソーシャルプレゼンスは非常に幅広く複雑な概念であるため, 多くの下位要素を内包している。その結果, ソーシャルプレゼンスを構成する要素については, 様々な先行研究において共通理解が図れているとはいえない状況である。多くの研究では, 広範な定義や曖昧な定義を使用しており, ソーシャルプレゼンスの測定のために正確な対応項目を設けることは困難であったと考える。現状では, ソーシャルプレゼンスの概念化に関する理論的根拠の説明が不十分な論考や, 特定の研究関心に偏った限定的な概念化に留めている論考が多くなっている。

第2に, ソーシャルプレゼンスの測定が容易ではないという問題がある。ソーシャルプレゼンスの概念は複雑で複合的なものであり, ソーシャルプレゼンスを測定できる絶対的または普遍的な尺度は存在しないといえる。そのため, これまでの先行研究では, ソーシャルプレゼンスのすべての次元を包括的に考察できる尺度の開発には至っていない。5つの代表的な尺度の説明で述べたように, 現状では, 著者らが想定する概念および関心領域に応じ, メディア属性, 親密性, 即時性, その他を含むソーシャルプレゼンス変数のサブセットを測定する傾向にある。さらに, 先述のとおり, ソーシャルプレゼンスは静的な構成要素ではなく非常に動的な概念である。これらのダイナミックスを捉えるためには, 横断的な調査デザインでは十分な検証ができない可能性が高く, 縦断的調査を取り入れた調査法の実施も必要と考える。

#### 4. 研究課題Ⅱの分析と考察

第4章では、同期型オンライン授業における授業デザインと開講初年度の教育実践をソーシャルプレゼンスの観点から振り返り、その可能性と課題を分析する。文献調査で得られた知見を踏まえ、ソーシャルプレゼンスの側面から初年次教育科目の同期型オンライン授業に対する振り返りを行った。振り返りのために用いたのは、①該当科目の学習記録、②学習者の成果物、③LMS（学習管理システム）の掲示板での書込み、④オンライン授業の収録データである。

##### 4.1.1. 振り返りから見えたもの

資料・記録に基づき、該当科目の授業デザインおよび開講初年度における教育実践について振り返りを行った。その結果、授業参加者のソーシャルプレゼンスに影響を与えたと思われる要因を、媒体の質、有意味な他者の存在、心理面の関与、認知面の関与、行動面の関与という5つの側面に整理することができた。

##### (1) 媒体の質

同期型オンライン授業において参加者同士が互いのソーシャルプレゼンスを認識し、かつ自身のソーシャルプレゼンスの度合いを高めるためには、使用するデバイスとネットワーク環境を整えることが不可欠となる。対人コミュニケーションの研究では、コミュニケーションを妨害するものをノイズと言う。Grice et al. (2019) はノイズを、①物理的ノイズ、②生理的ノイズ、③心理的ノイズに分類している。「媒体の質」は物理的ノイズに関連するものであり、野村 (2022) は、オンライン授業におけるノイズについて「教室で対面授業を行う場合よりも増加する」(p.29) と指摘している。そのため、物理的ノイズの発生可能性をあらかじめ理解し、安定的で安心できる媒体の質を確保、維持することは、オンライン授業の参加者にとってソーシャルプレゼンスを発揮し、他の参加者のソーシャルプレゼンスを認識するための基本的な前提条件となる。

〈図1〉は、初年次学生が当該科目の履修に先立ち、授業参加に必要な「媒体の質」を理解、準

〈図1〉履修者に対する科目ガイダンスの資料

備のうえで受講について検討できるよう、学内の学生に対し事前に発信している資料の一部である。初年次科目の履修者は、世代的にICTを活用した遠隔授業に対する親和度が高く、コロナ禍において高校の科目を同期型オンライン授業で学んだ経験がある人も少なくない。そのため、オンライン授業の履修に必要なICTリテラシーは低くなかったと思われる。だが、所属大学で標準使用されているICTツールに関する個別の熟知度に差異があり、各授業における双方向性の程度や履修学生に求められる授業参加の方法が異なることから、授業ごとの「媒体の質」に関わる具体的な情報の提供が望まれていたことが履修学生のコメントからも確認された。

### (2) 有意義な他者の存在

媒体の質に続き、同期型オンライン授業における参加者のソーシャルプレゼンスの度合いに影響を与える基本的な要素となっていたのが「有意義な他者の存在」である。これは、自分と関わる他者が存在／実在することを理解し、自分に対して反応可能な範囲・距離であることを認識できる状態を指す。大学の授業における有意義な他者の存在に関する認識は、一部の大規模講義科目を除き、面接授業でも同様のことが必要だが、物理的に離れているオンライン授業の参加者同士がICTツールとネットワークを介して関わる場合は参加者同士の認識を深めるために教師による意図的介入や工夫が欠かせない。

開講初年度の教育実践をふり返ってみると、同期型オンライン授業における参加者のソーシャルプレゼンス認識には2つの側面があったと思われる。1つは、物理的な距離を越えて「他人の存在」を意識することであり、これはBiocca & Nowak (2001)のCopresenceの概念に近い。もう1つは、遠隔地の参加者がメディアを介して「空間を共有」

しているという感覚である。Buxton (1993)などのオンラインコミュニケーションに関する論考では、これに類似した概念をTelepresenceという用語で説明している。

### (3) 心理面の関与

同期型オンライン授業における参加者のソーシャルプレゼンス認識に影響を与えた要因には「心理面の関与」があり、参加者の心理面にある種の変化をもたらす他者の関わりが必要だったといえる。(2)のように「一緒にいる他者の存在」を越え、授業目的や到達目標に向けて互いに関わり合い、影響を与え合う経験によって授業参加者のソーシャルプレゼンスの度合いが変化した場面が多く観察された。

心理面の関与の側面から授業参加者のソーシャルプレゼンスを高めるために授業設計および教育実践において工夫した点は主に次の2つである。まず、教師自身がオンラインコミュニケーションにおける心理的ノイズの軽減・緩和を意識した言語的・非言語的行動を志向した。具体的には、授業参加者の名前を呼ぶ、学生への質問を多くする、ユーモアを使う、自己開示の度を上げる、顔文字等で肯定的な視覚的シンボルを用いることなどが挙げられる。次に、互いに交流する機会を増やすだけでなく、他の参加者に応えようとする感情的な動機付けにも働きかけた。自身の他者への心理面の関与がより良い教室の風土づくりや授業参加者のモチベーションに与える影響を言語化して明確に伝えたり、心理面の肯定的な関与が見られたときに即時的反応を示したりしたことが授業参加者のソーシャルプレゼンスの拡張に有効であったと思われる。

3.1で述べたとおり、ソーシャルプレゼンスの理論的裏付けとして用いられる即時性 (Wiener and Mehrabian, 1968)、親密性 (Argyle and

Dean, 1965), 対話性 (Rafaeli, 1988) は, 社会的相互作用を開始し, 対人関係を構築するための3つの決定要因であるとされる。これまでの多くの先行研究ではソーシャルプレゼンスを対人関係の重要性に重点を置きながら, これらの3つの概念に関連付けて定義している。今回のふり返りの結果からも, このような対人関係の構築とラポール形成による対人関係の快適さが参加者同士のソーシャルプレゼンスの認識と, 各自のソーシャルプレゼンスの度合いを高めることにつながっていたことが確認された。

#### (4) 認知面の関与

心理面の他に「認知面の関与」が挙げられる。これは, 参加者の認知面にある種の変化をもたらす他者の関わりという意味である。同期型オンライン授業の遠隔学習環境におけるソーシャルプレゼンスには, 単に対人関係構築の機能だけではなく, グループ・メンバーによる認知的活動とそのための関係性という側面がある。認知面の関与には, 自分以外の「知的活動の主体」の存在・実在 (presence) を認識し, それに反応する, または関わることの度合いが重要となる。

今回のふり返りの結果, 認知面の関与に関しては心理面の関与以上に個人差が大きく作用していた様子が窺えた。同期型オンライン授業の参加者が学習コミュニティへの帰属意識をもって行動し, 自身のソーシャルプレゼンスを高めるためには2つの能力が必要となる。基本的に, 面接授業と同様に教育・学習の文脈で他者と関わる力が必要で, さらにテクノロジーを介したコミュニケーションにおいて自己を発揮する力も求められる。その結果, これらの能力や関連する経験値の違いが行動指標として確認できた認知面の関与における個人差を生み出していたと考えられる。今後, 認知面の関与の側面で履修学生がソーシャルプレ

ゼンスを高められるように支援していくためには, 面接授業でも類似した傾向を示すような学生か, オンライン学習環境において何らかの改善点をもっている学生かを正確に理解し, 的確な支援や働きかけをしていく必要がある。

#### (5) 行動面の関与

資料・記録に基づき, 開講初年度の教育実践に対するふり返りを行った結果, 参加者の行動面にある種の変化をもたらす他者の関わりの側面も確認することができた。担当教員からの指示や学習支援の他にも, 授業参加者同士の関わり合いによって新たな学習活動を実行していた事例である。テーマや問いの設定, 調査実施の方法などに関連して, 何かをやってみる, 読んでみる, 聞いてみる, 行ってみることを提案するような他者への関わり方である。

今回のふり返りの結果では, 行動面の関与については, 心理面／認知面の関与のように顕著な様子は見られなかった。その背景には2つの理由があると思われる。1点目は, 行動面の関与が心理面／認知面の関与以上に相互的な行動の交換を通じて構築されていたことである。2点目は, 参加者同士の心理的／認知的関与の度合いによって, 行動面の関与に対する受け取り方や受ける印象が異なっていたことである。これらの理由が, 行動面の関与にまで互いの関わり方が拡張されたことの報告が全体の中で非常に限られるという結果をもたらしていたのではないだろうか。具体的な学習行動につながる働きかけに至るためには, 互いの「様子見」の段階が必要であった可能性も考えられる。この点に関しては, 今後, 活動報告のテキスト分析や観察データだけでなく, 個別インタビューや自由記述によるアンケート調査などを実施することで, 当事者の認識に関する理解を深める必要がある。

4.2. 分析結果を踏まえて

初年次教育科目の同期型オンライン授業についてふり返りを行った結果、授業参加者のソーシャルプレゼンスに影響を与える要因として、媒体の質、有意味な他者の存在、心理面の関与、認知面の関与、行動面の関与の側面を確認することができた。従来の多くの研究では、ソーシャルプレゼンスに関する複数の概念が線条的に提示されていることが多いが、それぞれの性質を考慮すると、このような捉え方には疑念が残る。

そこで、上述した5つの要因を「eラーニングの質保証レイヤーモデル」(詳細は〈図2〉を参照)の枠組み(鈴木2006)における各レイヤーの要素と照合しながら整理し、〈図3〉<sup>4)</sup>のように5つの要因の階層化を試みた。まだ試案の段階であるが、従来の研究ではソーシャルプレゼンスに関する複数の概念が線条的に提示されているのに比

べ、5つの要因を立体的に捉えることが可能になる。

これらの概念をさらに精緻化できれば、「機会価値 (opportunity value)」(尹2009)の判断に有効な枠組みの提示も見込めると考える。本来、経済学の用語である「機会費用 (opportunity cost)」とは、人間の選択行動においてある選択を行うことで失った(選択しなかった)ものの費用を指す概念である。これに対し、尹(2009)による「機会価値」の概念は、オンライン授業の教授・学習場面における選択の代価を意味するものとして提案されている。

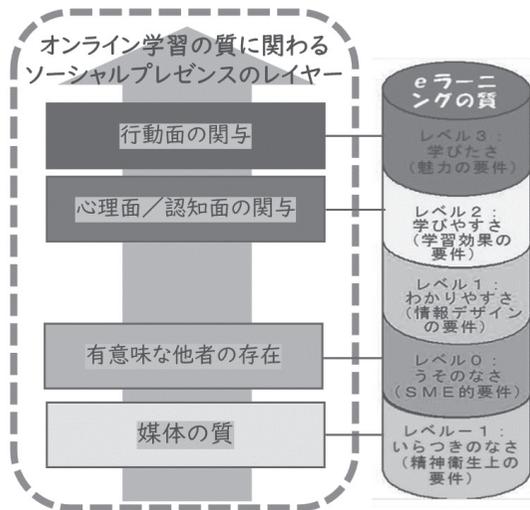
本稿では、授業デザインおよび教育実践の担当者としてのふり返りから、同期型オンライン授業の参加者にとってソーシャルプレゼンスに影響を及ぼすと思われた5つの要因を確認し、それらの階層化を試みた。この捉え方についてはさらに調

eラーニングの質	達成指標	主なID技法
レベル3： 学びたさ (魅力の要件)	継続的学習意欲、没入感、つい余分なことまで、将来像とのつながり、自己選択・自己責任、好みとこだわり、ブランド、誇り	動機づけ設計法 (ARCSモデル) 成人学習学の原則
レベル2： 学びやすさ (学習効果の要件)	学習課題の特性に応じた学習環境、学習者のニーズにマッチした学習支援要素、共同体の学びあい作用、自己管理学習、応答的環境	学習支援設計法 (9教授事象) 構造化・系列化技法
レベル1： わかりやすさ (情報デザインの要件)	操作性・ユーザビリティ・ナビゲーション・レイアウト、テクニカルライティング	プロトタイピング 形式的評価技法
レベル0： うそのなさ (SME的要件)	内容の正確さ、取り扱い範囲の妥当性、解釈の妥当性、多義性の提示、情報の新鮮さ、根拠・確からしさの提示、適正な著作権処理、	ニーズ分析法 職務分析法 内容分析法
レベル-1： いらつきのなさ (精神衛生上の要件)	アクセス環境、十分な回線速度、IT環境のレベルに応じた代替利用方法、サービスの安定度、安心感	学習環境分析 メディア選択技法

〈図2〉「eラーニングの質保証レイヤーモデル」の枠組み (鈴木2006:338)

4) 概念説明のために〈図2〉(鈴木2006:338)の一部を改変、使用している。

査・分析を重ね、オンライン学習の質に関わるソーシャルプレゼンスのレイヤーとして内容の精緻化および信頼性・妥当性の検証を図っていきたい。



（図3）ソーシャルプレゼンスに関わる要因の階層化の試み

## 5. おわりに

本稿では、初年次教育科目のオンライン授業における相互作用についてソーシャルプレゼンスの概念に基づき、分析と考察を行った。ソーシャルプレゼンスに関する文献調査の結果をまとめると、ソーシャルプレゼンスという考え方は、何十年も前から検討されてきたにもかかわらず、まだ十分に解明されていないことがわかる。この概念自体を定義することは困難であり、ソーシャルプレゼンスとは何かということを主張する研究は様々である。中には、曖昧な定義や不明確な範囲の設定に基づくものも散見される。さらに、ダイナミックな特徴と多面的な構成が、それを測定することを難しくしている。そのため、より多くの構成要素や測定方法を再検証するための研究が必要であるといえる。より厳密な枠組みの確立は、

今後のソーシャルプレゼンス研究の発展において基礎となるものであろう。さらに重要なことは、新しいコミュニケーションツールの開発が止まらない中、モバイル学習環境や仮想世界といった新しいテクノロジーの文脈におけるソーシャルプレゼンスのダイナミクスを調査する必要性である。今後、デジタル技術の高度化と進展により、大学を取り巻く環境はさらに顕著に変化することが予想される。しかしながら、どのような変化や変革においても学修者本位の教育を実現し、その質の保証のためにも高度で先進的な教育を推進する必要があることを看過してはいけない。こうした意味でも、本研究の成果を教育および研究の両面に反映させ、教育と研究におけるさらなる良循環を生み出していきたい。

## 参考文献

- 岡田佳子（2021）「学生からみたオンライン授業のメリットとデメリット：オンライン環境下のアクティブラーニングに焦点を当てて」『長崎大学教育開発推進機構紀要』11, 25-41.
- 金井雅之（2020）「オンライン授業に関する学生アンケートの概要」『第9回大学情報・機関調査研究集会論文集』168-173.
- 鈴木克明（2006）「IDの視点で大学教育をデザインする鳥瞰図：eラーニングの質保証レイヤーモデルの提案」『日本教育工学会第22回講演論文集』337-338.
- 中央大学ホームページ「中央大学の授業におけるデジタル技術活用の方針」[https://www.chuo-u.ac.jp/aboutus/principle/policy/digital\\_technology/](https://www.chuo-u.ac.jp/aboutus/principle/policy/digital_technology/)（最終閲覧日：2023年9月15日）
- 野村和宏（2022）「学生の意欲を高める対面、オンライン、ハイブリッド授業：What, How, and Why」『言語と文化』26, 19-38.
- 尹智鉉（2009）『遠隔の日本語教育とeラーニング：

- テレビ会議システムを介した遠隔チュートリアル  
の可能性』早稲田大学出版部。
- 尹智鉉 (2022) 「第7章オンライン日本語教育を担  
う人材育成」大学日本語教員養成課程研究協議会  
編『社会を築くことばの教育：日本語教員養成の  
これまでの30年、これからの30年』ココ出版  
pp.109-120.
- Argyle M, Dean J (1965). Eye-contact, distance  
and affiliation. *Sociometry* 28(3): 289-304. Biocca  
F, Harms C, Gregg J (2001). The networked  
minds measure of social presence: Pilot test of  
the factor structure and concurrent validity.  
Paper presented at the Paper presented at  
Fourth Presence International Workshop,  
Philadelphia, PA.
- Biocca F, Nowak K (2001). Plugging your body  
into the telecommunication system: Mediated  
embodiment, media interfaces, and social virtual  
environments. In: C. L. D. Atkin (Ed.),  
*Communication technology and society* (pp.407-  
447). Waverly Hill, VI: Hampton Press.
- Biocca F, Harms C, Burgoon JK (2003). Toward a  
more robust theory and measure of social  
presence: Review and suggested criteria.  
*Presence*, 12(5): 456-480.
- Buxton WAS (1993). Telepresence: Integrating  
shared task and person spaces. In: R. M. Baecker  
(Ed.), *Readings in Groupware and Computer-  
Supported Cooperative Work*. San Francisco, CA:  
Morgan Kaufmann.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999).  
Critical inquiry in a text-based environment:  
Computer conferencing in higher education. *The  
internet and higher education*, 2 (2-3), 87-105.
- Garrison DR, Cleveland-Innes M, Fung TS (2010).  
Exploring causal relationships among teaching,  
cognitive and social presence: Student  
perceptions of the community of inquiry  
framework. *Internet Higher Educ.* 13(1-2): 31-  
36.
- Gunawardena CN, Zittle FJ (1996). An  
examination of teaching and learning process in  
distance education and implications for designing  
instruction. In M. F. Beaudoin (Ed.), *Distance  
Education Symposium 3: Instruction* (pp.51-  
63). University Park, PA: American Center for  
the Study of Distance Education.
- Ingram A. L., & Hathorn L. G. (2003). Designing  
your Web Site for instructional effectiveness and  
completeness: First step. *Tech Trends*, 47(2),  
50-56.
- McKerlich R, Anderson T (2007). Community of  
inquiry and learning in immersive environments.  
*Asynchronous Learn. Networks* 11(4): 35-52.
- McLellan H. (1999). Online education as  
interactive experience: Some guiding models.  
*Editorial, Educ. Technol.* 39(5), 36-42.
- McLeod P. L., Baron, R. S., Marti, M. W., & Yoon,  
K. (1997). The eyes have it: Minority influence  
in face-to-face and computer-mediated group  
discussion. *Journal of applied psychology*, 82(5),  
706-718.
- Mehrabian A (1971). *Silent messages*. Belmont,  
CA: Wadsworth.
- Rafaelli S (1988). Interactivity: From new media to  
communication. In: R. P. Hawkins, S. Pingree & J.  
Weimann (Eds.), *Advancing Communication  
Science: Sage Annual Review of Communication  
Research* (Vol. 16, pp.110-134). Newbury Park,  
CA: Sage.
- Richmond VP, Gorham JS, McCrosky J (1987).  
The relationship between selected immediacy  
behaviors and cognitive learning. In: M.  
McLaughlin (Ed.), *Instructional Communication*.

- Beverly Hills, CA: Sage. Yearbook 10: 574-590.
- Short J, Williams E., Christie B. (1976). *The social psychology of telecommunications*. New York, NY: Wiley.
- Steinman D. (2010). Social interactions within a web 2.0 learning environment: The impact on learner social presence. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 905-908.
- Tu CH (2002). The relationship between social presence and online privacy. *Internet Higher Educ.* 5 (4): 293-318.
- Wever, De. B., Schellens, T., Valcke, M., & Van Keer, H. (2006). Content analysis schemes to analyze transcripts of online asynchronous discussion groups: A review. *Computers & education*, 46(1), 6-28.
- Wiener M, Mehrabian A (1968). *Language within Language: Immediacy, a channel in verbal communication*. New York, NY: Appleton-Century-Crofts.
- 〈付記〉  
本稿は、初年次教育学会第16回学術大会で口頭発表した内容を修正・加筆したものである。
- (文学部教授・応用言語学；教育工学)

