

# 国際遠隔協働授業は文化を取り入れた総合的日本語教育として有効か

## —JFL韓国人日本語学習者の授業評価を中心に—

小林 智香子

### 1. はじめに

グローバル時代を迎えた現在、日本語教育の流れは言語のみに焦点を当てた教育ではなく、文化を取り入れ、かつ実践的な「総合的日本語教育」へと向かいつつある。その背景として、1990年代後半より「日本事情」の授業において日本文化教育を言語教育と切り離し、文化に関する知識を、教師から学習者への一方向的な講義形式で教えてきた事への批判が高まったこと、さらに、移り変わる日本文化に対する学習者の「日常生活の視点」が日本語学習及び日本文化理解のプロセスに関係すること、この「日常生活の視点」を学習に生かすために、一方向的講義形式ではなく総合活動型のコミュニケーション活動を取り入れた日本語教育の必要性・可能性を提言する動き（細川2002a）が活発化したことが挙げられる。

本研究は、文化を取り入れた総合的日本語教育が、海外で日本語と日本文化を学ぶ学習者の日本語学習を促進し日本文化理解を深めるのかを、授業評価に基づき実践的に検証する。

### 2. 総合的日本語教育

#### 2.1 総合的日本語教育の登場とその理念

本稿で取り上げる「総合的日本語教育」という新しいパラダイムが登場したのは、2000年代に入ってからである。この「総合的日本語教育」という用語は、2000年11月に韓国日本学会と日本語教育学会との共催によりソウルで開催された国際シンポジウムのテーマ「21世紀型総合的日本語教育における語学・文学・文化及びメディアのあり方」に由来している。ここでは、言語の4技能教育、語学教育、文学教育、文化教育の4領域を日本語教育という同じ土台の上で再構成することを試みることを掲げていた。このシンポジウムで初めて用いられた「総合的日本語教育」について、李は次のように定義している。

総合的日本語教育とは、人間の言語生活において実際に認知されるままの総合的言語（whole language）として日本語を捉えて学習させるということである。言語教育を語彙や音声、文法などのような言語事項を中心に進めたり、作文や会

話、読解のような技能別に教えるのではなく言語運用の際の総合性を生かし、ありのままの言語として学習させるという原則を基底に据えているのである（李2002a：p11）。

李は異文化間コミュニケーション能力の重要性が高まりつつある現在、異文化を理解する能力を育成するには、異文化への全般的な理解と異文化接触時の態度の教育が必要であること、それは文化に関する部分的知識の詰め込みや言語形式の整った表現形式の習得のみでは達成できないことを述べた上で、総合的日本語教育の試みを提唱している。具体的には、「総合化」という名の下に日本語教育分野に隣接する幅広い学習領域の内容を構造化し、連携することにより学習効果を高めるというものである（李2004）。総合的日本語教育は、前節で触れた日本語教育の課題の1つである異文化を読み解き理解する能力、異文化との接触の中で互いを尊重しコミュニケーションを深めていく能力すなわち文化リテラシーの育成にも大いに寄与する教育理念だと言える。さらに、李は言語の「総合的教育」における「総合性」には3通りの意味があることに言及している。第一に「言語4技能の総合化」、第二に「統合教科的現場体験学習」としての「認知的統合化」、第三に関連領域の内容を統合することによる「知的統合化」である（李2004）。

本研究においては、TV会議システムを用いた遠隔授業という授業形態や特定の視点に拘泥せず日本文化を扱うという観点から、李（2002a, 2002b, 2004, 2006）の「総合的日本語教育」に基づき、調査を実施した。

#### 2.2 総合的日本語教育における文化概念

「ことば」と「文化」の融合的教育の実践に向けて、総合的日本語教育における「文化」の定義とその教育の方向性について概説する。

文化の定義、解釈は研究分野や研究者によって異なるが、日本語・日本文化理解教育の授業における文化概念の枠組みとしては佐々木（2002a, 2002b, 2004）がある。

佐々木は細川（1999）の「知識としての文化ではなく、能力としての文化をどのように体得するかが言語

習得の重要な課題となる」を引用した上で、今後の日本語教育の方向性として「文化を読み解き、行動できる力」の育成、すなわち文化リテラシーが求められることを述べている。さらに佐々木は日本語教育における文化概念の変遷を整理し、「日本語・日本事情授業」で重視される文化概念として次の3項目を挙げる。文化のどの概念が重視されるかは、それぞれの授業実践、教材、論考で異なるとする。

森山(2004a)は前掲した李(2004)の総合的日本語教育における3つの「総合性」の解釈と共に総合的日本語教育が目指す「文化」について佐々木(2002a, 2002b, 2004)の文化概念を援用し、総合的日本語教育の今後の在り方を述べている。それは「総合性」のうちの「知的総合化」、「認知的総合化」について、「知的総合化」が日本語教育の学際化を促し日本学との連携を不可欠なものとする、こと、「認知的総合化」が取り込むべき「文化の重視点」を「所産・知識としての文化」から「相互作用に介在する文化」へ、さらには「個としての文化」へと移動せしめることを指摘したものである。さらに、日本語教育の目指す方向性を実質的な「国際化」と規定している。

その変化の過程は今後ますますグローバル化が進む中で必要不可欠な文化リテラシーの育成、それを可能にする授業実践を促進するものといえる。従って佐々木(2002a, 2002b, 2004)による「文化」の概念・枠組み、森山(2004a)において示された総合的日本語教育の実践の方向性を本研究も援用する。

### 2.3 本研究における総合的日本語教育の理論と枠組み

本研究では文化を取り入れた日本語教育を考えたとき、「総合的日本語教育」(李2002a, 2002b, 2004, 2006)を理論的枠組みとする。「文化」の定義としては授業実践としての「文化」概念である佐々木(2002a, 2002b, 2004)の枠組みを援用する。また、李(2002a, 2002b, 2004, 2006)、佐々木(2002a, 2002b, 2004)を援用し総合的日本語教育の方向性を規定した森山(2004a)に基づく実践授業を研究のフィールドとする。

### 2.4 総合的日本語教育の理念に基づく授業の特徴

李(2002a, 2002b, 2004, 2006)が提唱した総合的日本語教育を実践する上で特に重視すべき事項は以下の2点に集約される。

- ① オープン・メソッド：言語4技能教育・語学教育・文学教育・文化教育という日本語教育の基礎的学問分野が有機的に結びついた授業を実現。学習者自身による問題発見・調査・発表・相互理解

促進を目指す。

- ② 交流型・体験型授業。IT、マルチメディア設備を活用し言語学習と文化理解を同時に行う。

①については、李(2004)の「総合性」の分類のうち「言語4技能の総合化」と「知的総合化」を具現化し、常に変化しつつある言語と文化に対応可能なメソッドで、そのメソッドとして「オープン・メソッド」を提唱している(李2002b)。

「オープン・メソッド」とはすべての学習は学習者自身の力によって成り立つこと、及び実際の言語使用の状況に置かれることによって総合的な言語情報が得られるという原則に立つ日本語教授法のことであり、自律学習・体験学習・協力学習に基づく(李2002b)。

この方法の主な狙いとしては、「言語情報の持つ総合性を言語を元にした総合的体験により習得させる」ことであり、「学習内容の選択から計画、問題解決、評価の全ての学習過程を学習者の判断にまかせる」という活動に重点がおかれている(李2002b)。

②については、総合的日本語教育の授業実践における方法の1つを提示するものである。李(2006)は学習効果を生み、学習の動機づけを高めるためのリソースの活用を推奨している。リソースとは「教材」という範疇を超えた人的及び物質的学習資源のことで、メディアもこれに該当する。李はリソース活性化のためにいくつかの提言をしているが、その中には「リソース活用のためのシステム構築」、「リソース活用のデータベース構築」、「教室環境としての授業設備の調査」が挙げられており、国際化を目指す総合的日本語教育にとってマルチメディア設備やITの活用が有効であることを主張し、これらリソースを活用した交流型日本語教育が望ましいとしている。

従って、本研究においては、総合的日本語教育に基づきITリソースを用いた、JFL環境にある学生が参加者である授業を研究の対象とした。JFL環境における学習者の授業評価は高いのか、授業に対する期待度は高いのかなどの点を明らかにすることは、急速にグローバル化が進む世界の中で日本語・日本文化への学びを深めるJFL学習者に対して、またJFL学習者への教育を模索している日本語教育者に対して、大いに貢献するものと考えられる。グローバル時代の到来と共に起こったパラダイムの変換に対応し、文化リテラシー育成への強い要請に応える「総合的日本語教育」を推進する一つの実践として、新しい日本語教育への一つの試金石として、本研究を位置づけたい。

### 2.5 国際遠隔協働<sup>1</sup>授業の実践報告

授業実践に関する実践報告及び本研究に関連した先

表 1 佐々木 (2002a, 2002b, 2004)：「日本語・日本事情授業」で重視される文化概念

	文化概念の枠組み
A. 所産・知識としての文化	①日常生活重視型（一般生活上のルール、日本での生活への適応を目的とする） ②一般教養重視型（文部省令（1962）の「日本事情」：日本人学生に対する一般教養科目の趣旨と同様の教育的意図、専攻分野に応じた基礎知識、に近い文化概念） ③専門知識重視型（大学の専門関連基礎科目型といえるもの。日本語教育と専門分野教育との橋渡しの分野） ④大衆文化重視型（サブカルチャーのこと。マンガ、アニメ、ドラマ、ゲーム等。） ⑤伝統文化重視型（授業活動として、庭園・寺社見学、美術館・博物館等文化施設訪問、能・歌舞伎鑑賞など） ⑥精神文化重視型（「文化」をある人間集団が学習・継承している精神的活動の過程とその生み出すものと考えたとらえた。「日本語・日本文化」を母語・母文化とする人々の考え方、価値観、思想など）
B. 他者との相互作用に介在する文化	1980年代以降の授業における「文化」概念の流れ。文化的背景の異なる人々の直接的接触の中で、自己と他者の価値観や認識、行動様式の差異に気付くことを重視する。コミュニケーションの参加者の相互作用の中で浮き彫りにされるもの。
C. 「個」としての文化	1990年代後半からの「文化」概念の流れ、「日本文化」「異文化」という枠組みではなく、「個」としての側面を重視。一人一人の問題としてとらえられるもの。

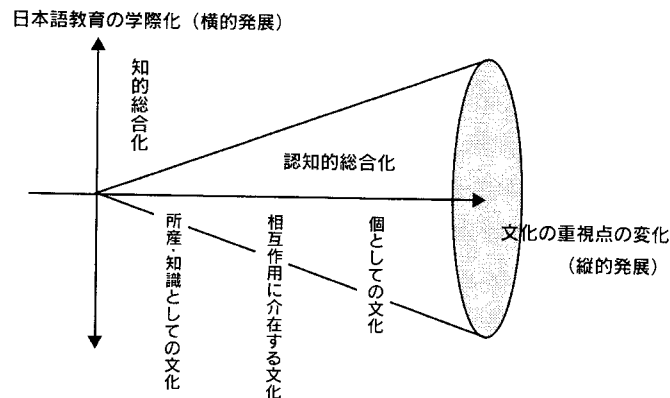


図 1 「総合的日本語教育」の方向性  
(森山2004 aより抜粋)

行研究を概説する。

はじめに、「総合的日本語教育」の提唱された教育的背景から、日韓で実施された遠隔授業の評価についてとりあげる。

森山他 (2004b) では、日韓の大学間で実施された3次元疑似空間を利用し、音声により相互交流を行った。その結果、授業の長所として時間場所を問わず参加できる「ユビキタス性」、「遠隔性」、「交流性」、問題点として「パソコン操作上の問題」、「音声上の問題」、「操作上の問題」、「アバターの問題」、「授業進行上の問題」、「緊張する」などが指摘された。

森田他 (2004) では、日韓両国の中学生が互いに

自国の文化や学校を紹介するプレゼンテーションを行い、翻訳チャットシステムを併用して交流を行った結果、両国の生徒の心理的な距離が近づいた。日本の生徒は韓国に対する興味・学習に対する意欲が向上し、日韓共に自国の伝統的建築物への愛着が増したことが明らかになった。

遠隔授業の評価については、簡易なアンケートや授業後の感想による分析が報告されているのみであり、その評価方法の確立が課題となっている。

寺尾 (2006) では、TV会議システムを使用した国内遠隔実験教育の評価について、遠隔教育への期待感の高さ、満足度、国際交流の場としての意義を三択形

式の事後アンケートで分析した。その結果、学習者の視点からの遠隔授業の評価は、リアルタイムでの交流について積極的に評価し、卒業研究以外での相互交流を期待するというものであった。問題点は、新たな授業形態に慣れる必要性、カリキュラムの改善、求められるプレゼンテーション能力の高さが指摘された。

西岡他（2006）においてTV会議システムを利用して共通言語の英語を用いた日中韓の3カ国における双方向遠隔授業の報告がなされている。「通常の英語クラスでは得られないものを学んだ」という項目に3カ国の相関性が見られた。直接の対面コミュニケーションに極めて近い遠隔授業が肯定的に受けとめられていることを示唆された。

さらに、遠隔授業はJFL環境における日本語学習者の参加が多く、日本滞在経験の有無によってその授業評価に差異のあることが予想される。

西澤他（2007）では、日本・オーストラリア間の遠隔授業について、相互に授業を配信し異文化理解教育を行う中で、学生の留学経験の有無が遠隔授業の評価と理解度に影響するかを報告した。その結果、留学経験の有無に寄らず遠隔授業への評価は高く、留学経験のない学生は留学経験がある学生と比較して聞き取り能力や語彙力についての評価が低いことが明らかになった。

## 2.6 先行研究から導かれた課題

先行研究からいくつかの課題が浮かび上がる。まず、文化を取り入れた総合的日本語教育を実践するにあたって、授業に対する評価については、実証的研究が未だ行われておらず、簡易なアンケートによる報告のみである点である。また、研究方法の確立もまだなされておらず、その必要性は高い。文化を取り入れた総合的日本語教育に基づく授業実践において、物質的リソースすなわちITやTV会議システムを用いたツールとしての遠隔授業の評価及び改善点について、日本語学習に対する期待度の高さや得られたと考えられる言語技能について、日本文化理解教育の観点における評価について、そして授業に参加する学生の参加意欲など、多角的かつ詳細な分析を実施することが急務と言える。従って、文化を取り入れた総合的日本語教育において、①ツールとしての側面、②日本語と日本文化との融合的学習の側面、③文化を取り入れた遠隔授業による日本文化理解教育の3側面に着目し、実証的研究を行うことが課題と考えられる。

また、日本滞在経験の有無によって授業の評価や期待度に差異があるのかを検証することは、JFL環境からの授業参加が多い遠隔授業において不可欠である。

李（2003）は、JFL学習者の高い動機づけを持続させるために自己効力感を感じやすい環境作りが必要であることが指摘したが、遠隔授業では自己効力感を獲得することが可能であるのか、可能であるならばどのような授業形態や内容が望ましいのか調査する必要がある。

## 3. 研究課題

本研究は前述した課題を統一的に論じ実証するため、以下の研究課題を設定する。なお、研究課題は事後調査により考察する。

研究課題：国際遠隔協働授業は、文化を取り入れた総合的日本語教育として、JFL環境にある韓国側学生（以下「韓国側学生」）の評価が高いか

- 1 ツール：TV会議システムは、国際遠隔協働授業のツールとして韓国側学生の評価が高いか
- 2 日本語学習：日本語学習の面で、国際遠隔協働授業は韓国側学生の評価が高いか
- 3 総合的日本語教育：文化を取り入れた国際遠隔協働授業は、韓国側学生の評価が高いか

## 4. 調査方法

### 4.1 調査対象者

2008年度前期のTV会議システムを用いた日韓の国際遠隔協働授業を調査対象とした。この授業には日韓双方（韓国：某大学、日本：都内某大学）から学生が参加した<sup>2</sup>。本研究では韓国側学生（某大学「韓日遠隔講義」を受講した学部所属の学生29名）のうち事前・事後両方の調査に参加した23名（男性11名、女性12名、）を分析対象とした。調査対象者の属性について、詳細を以下に示す。

### 4.2 データの収集法

データ収集は、アンケート及びインタビュー調査によって行った。質問紙は、TV会議システムによる遠隔授業について、文化を取り入れた総合的日本語教育に関する5段階評定法及び記述式の質問紙調査により、学習効果を検証するためのものである。

まずアンケート調査は、5段階評定法による質問紙調査を2回実施した（全5回の遠隔授業の事前・事後<sup>3</sup>）。質問項目は、寺尾（2006）、成瀬・長山（2006）、西澤他（2007）を参考にし、新たに作成した。さらに、毎回授業終了時に、自由記述式の「今日の授業の感想」、遠隔授業全5回終了時の「遠隔授業を振り返って」を配布し、当日回収した。

質問項目はすべて日本語で作成したものを韓国語訳

表2 調査対象者の属性（韓国：某大学）

日本滞在 経験有無	性別		合計	日本語学習歴（年）	日本滞在歴（月）	日本語専攻の 学生の割合（%）
	男	女				
あり	5	2	7	3.86	17.14	86
なし	6	10	16	3.7		100
合計	11	12	23			

した。記述式回答の質問項目に関しては、日本語もしくは韓国語での回答とした。

質問紙調査におけるカテゴリーは、本研究の意義及び本研究における授業の特性を踏まえて、「ツール」、「日本語学習」、「総合的日本語教育」の3カテゴリーを設定した。質問項目の意図を明示化し分析を容易にするためにカテゴリー下に指標を設定した。

質問項目の内容について述べる。寺尾（2006）、西澤他（2007）の質問紙において遠隔授業におけるその重要性が示された「ツール」、寺尾（2006）において示唆された遠隔授業における日本語力向上に関する項目すなわち「日本語学習」、成瀬・長山（2006）における国際遠隔授業の教育効果、すなわち語学力、コミュニケーション力、プレゼンテーション力などの特性を踏まえ、さらに総合的日本語教育の理念に基づいた「総合的日本語教育」の3つの指標を中心に作成した。

インタビュー調査については、TV会議システムを用いて構造化面接によるインタビュー調査を行った。インタビュー時の使用言語は日本語であったため、韓国語に翻訳した質問項目を事前に別紙にて提示した。一人あたり20分～30分程度での実施であった。

#### 4.3 本研究の授業の概要

本研究における授業の概要について述べる。日韓の両大学をTV会議システムを用いて接続し、双方向による授業を同時に行った。授業の内容は、「日本人の心」という統一テーマを設定し、日韓それぞれの参加者がグループを作り、統一テーマと関連した課題をグループごとに設定し、調査・発表する形式であった。各グループの発表後に質疑応答の時間を約10分ずつ取った。授業形態としては、自国内でのグループによる調査をもとに日韓で同時に行う双方向による活動によって、日本語学習、日本文化理解の深化、文化リテラシーの獲得を目指した授業である。ただし、本研究では、日本語教育・日本文化理解学習の観点から、韓国側学生のみを対象としている。

授業を始めるにあたって、4月の第1、2回目の授業では日本側担当教員が講演を日韓で別の日程で行った。このうち、韓国側への講演はTV会議システムを

用いたものであった。第4回目の授業では韓国側担当教員及びTAによる講演を、TV会議システムを用いて日韓双方で同時に行うことで、授業活動の中で扱う「文化」概念に対する方向性を示した。それに基づき、参加者が発表テーマをグループごとに話し合いの上、設定した。従って、研究対象とする遠隔授業としては、全7回の遠隔授業のうち、日韓同時にTV会議システムを用いて行った5回分の授業<sup>4</sup>を対象とする。授業の進行・内容の詳細については以下に示す。

#### 5. 分析方法

本研究では、授業の事後アンケート（6月13日実施）の回答を集計し、先に述べた27の質問項目について、「強くそう思う：5」「少しそう思う：4」「どちらともいえない：3」「あまりそう思わない：2」「全くそう思わない：1」の5段階評定により、その数値を授業に対する評価を示す基準とした。評定の平均値における評価は、平均値が3.0以上3.5未満を「普通」、3.5以上4.0未満を「やや高い」、4.0以上4.5未満を「高い」、4.5以上を「非常に高い」とした（なお今回の結果では3.0未満の評定平均値が検出されなかった）。

被験者を日本滞在経験の有無による2群に分類（経験者群：以下「ある群」とする、未経験者群：以下「ない群」とする）し、5段階評定の平均値について、カテゴリーごとに分類し指標別にその絶対値を検出した。さらに2群間において有意水準5%の両側t検定（2標本による平均の検定）を行い、平均値の差異に有意差があるか検証した。

なお、調査結果の集計と解析は、SPSS Student Version13.0を使用した。

#### 6. 結果と考察

##### 6.1 全体的結果

研究課題「国際遠隔協働授業は、文化を取り入れた総合的日本語教育として、JFL環境にある韓国側学生（以下「韓国側学生」）に有効か」は事後アンケートの結果より、TV会議システムによる国際遠隔協働授業に対する韓国側学生の授業評価を検出した。その指標別に平均評定値を計算、評価の高さを検証した。

表3 「韓日遠隔授業」及び調査のスケジュール

授業回数	授業日時	授業内容	遠隔授業	対面授業	質問紙調査	面接調査
※	4/4	TV会議による都内某国立大学教員の講演 「迷惑・秩序・決まり・和」	○		☆	
1	4/18	都内某国立大学・授業紹介・担当教員の講演 「迷惑・秩序・決まり・和」		○		
2	4/25	グループ分け、テーマ決定、TV会議での顔合わせ	○	○	○	
3	5/2	グループ別発表準備		○	☆	
4	5/9	TV会議による2大学合同授業1（日韓講演） 韓国：スキンシップと距離 日本：桜と日本人の心	◎		☆	
5	5/16	TV会議による2大学合同授業2 韓国：日本と韓国の恋愛・韓日サービス文化比較 日本：日本人の恋愛観、日本の結婚	◎		☆	
6	5/23	TV会議による2大学合同授業3 韓国：職業意識、ニート 日本：割り勘、遠回しな日本人の言語行動	◎		☆	
7	5/30	TV会議による2大学合同授業4 韓国：日本のオタクに対する認識変化と韓国のオタクに対する認識、日本人と韓国人の意識の差 日本：日本人の友人関係、日本人の意識	◎		☆	
8	6/6	休講。		○		
9	6/13	TV会議による2大学合同授業5 日本：日本人の食事習慣	◎		○☆	●

注) 遠隔授業：TV会議システムによる国際遠隔協働授業、◎は分析対象の授業（※は某大学の前期始業前に某大学のみで行った）  
対面授業：都内某大学のみでの授業  
質問紙調査：○は5段階評価によるもの。☆は「授業の感想」など記述式によるもの。  
面接調査：●は構造化によるインタビュー調査（使用言語は日本語。インタビューの前にあらかじめ質問項目を提示する。）

表4 事後アンケートの評定平均値

カテゴリー	指標	事後アンケート評定平均値			
		日本滞在経験あり	標準偏差	日本滞在経験なし	標準偏差
ツール	ツールの影響	5.00	0	4.50	0.50
	遠隔授業への期待	4.86	0.35	4.31	0.53
日本語学習	言語4技能	4.21	0.73	3.83	0.57
	文化学習との融合	4.26	0.64	4.01	0.56
	融合の意義	4.68	0.29	4.30	0.48
総合的日本語教育		4.33	0.68	4.11	0.48
全体の評定平均値		4.56	0.35	4.17	0.42

まず、事後アンケート全体の6指標全体の評定平均値は、ある群が「非常に高い(4.56, sd 0.35)」、ない群が「高い(4.17, sd 0.42)」評価をした。また、6指標のすべてにおいて、ある群の評定平均値はない群よりも高かった。これらの結果より、韓国側学生はTV

会議システムによる国際遠隔協働授業を高く評価した。またある群は、ない群よりもこの授業を高く評価していることが示された。事後アンケートにおける平均値を次の表4に示す。

なお、本稿では、カテゴリー「ツール」から「ツ

ルの影響」、カテゴリー「日本語学習」から「言語4技能」、そしてカテゴリー「総合的日本語学習」に注目し、質問紙調査を中心に分析結果を報告する。

## 6.2 ツールの影響

### 【質問紙調査・ある群の結果と考察】

「ツールの影響」では、ある群の評定平均値はない群よりも全質問項目において高かった。特にA1については、事後アンケートにおける2標本によるt検定の結果、日本滞在経験の有無による2群の回答の平均値には有意差が認められた ( $t(21)=2.528, p<.05$ , 両側)。ある群は回答の平均値が「5.00」すなわち全回答者が最高値を付け、「非常に高い」評価を得た。これらの結果から、ある群が相手との画面を通しての直接的な交流について重要視すると共に、遠隔を用いた授業の文化学習への有効性を認め非常に高く評価をしていると言える。

A6, A7は、TV会議システムの画像、音声の授業への影響を調査した。ある群は評定平均値がA6, A7共に4.57で「非常に高い」値となった。この結果から、ある群はTV会議システムの画像、音声の質について授業理解への影響が強いと考えていることが示された。

### 【質問紙調査・ない群の結果と考察】

「ツールの影響」では、ない群の回答の平均値は4.50であり、ある群と同様に「非常に高い」評価であった。ない群に関しても、群間の有意差は認められたものの回答の平均値は4.5という数値であり、評価は非常に高かった。またA6, A7については、ない群は回答の評定平均値が質問項目A6=4.19, A7=4.25であり、「高い」値となった。ない群に関しても、ある群と同様にツールとしての遠隔授業に対しその有効性を認め高く

評価している。

### 【結果のまとめと考察】

これらの結果をまとめると、韓国側学生は遠隔授業における相手との音声・画像による直接体験について、ツールとして有効であるという評価をしていることが明らかになった。また、韓国側学生は遠隔授業において、そのツールの質すなわち画像・音声の重要性を認識し授業理解に影響があるととらえていることがわかる。遠隔によるTV会議のツールを用いて総合的日本語学習の授業を行う場合、このツールの質を高めることが授業理解の深化にとって不可欠な要素だと言える。

## 6.3 言語4技能

「言語4技能」では、TV会議システムを利用した遠隔授業による言語教育について、どのような言語技能の向上が期待できるのか、その評価を調査した。事後アンケートにおける言語4技能における向上への評価について、質問項目ごとに結果を示す。

### 【質問紙調査・ある群の結果と考察】

A2, A3においては、A2は4.86, A3は4.57という評定平均値であり、言語4技能のうちそれぞれ「聞く」、「話す」能力について、この授業による技能向上に「非常に高い」評価をしていた。また、A4, A5においては、4では評定平均値は4で評価が「高い」が、質問項目A5では評定平均値は3.43であり「普通」という評価であった。従って、「聞く」>「話す」>「読む」>「書く」の順に評価が高いことが明らかになった。これについては、今回の遠隔授業において画面を通じてのリアルタイムでの相互交渉が主な活動となったため、このような結果を導いたと考えられる。

さらに、群間の比較については、4技能すべてにお

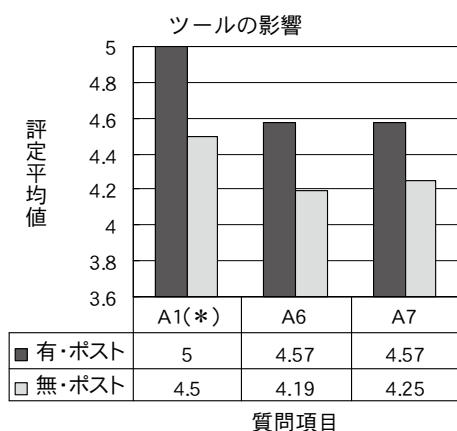
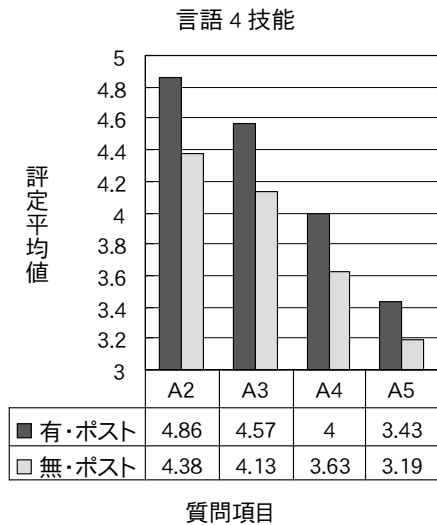


図2 事後アンケートの平均評定値・ツールの影響

A1遠隔授業で相手の音声・画像を直接体験できることは、文化を学ぶのに有効だ  
A6配信された画像の鮮明さや文字の大きさは、授業の理解に影響があると思う  
A7配信された音声の明瞭さや音の大きさは、授業の理解に影響があると思う



A2遠隔授業は日本語の聞く力の向上に役立つ  
 A3遠隔授業は日本語の話す力の向上に役立つ  
 A4遠隔授業は日本語の読む力の向上に役立つ  
 A5遠隔授業は日本語の書く力の向上に役立つ

図3 事後アンケートの評定平均値・言語4技能

いて、ある群の評定平均値の方が無い群のものよりも高かった。ただし、それぞれの質問項目において群間の有意差は認められなかった。これは、ある群の方が言語4技能について向上を実感した結果であり、日本滞在時の言語経験を元に自らの日本語の学びを深めたものと推測される。

**【質問紙調査・ない群の結果と考察】**

A2は4.38、A3は4.13という評定平均値であり、言語4技能のうちそれぞれ「聞く」、「話す」能力について、この授業による技能向上に「高い」評価をしていた。また、A4、A5では、A4については評価が「高い」が、A5については「普通」という評価であった。また、ある群と同様に質問項目間の評価を比較すると「聞く」>「話す」>「読む」>「書く」の順に評価が高いことが明らかになった。

**【結果のまとめと考察】**

これらの結果から、本研究の遠隔授業において韓国側学生は日本滞在経験の有無によらず、言語4技能のうち「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」という順で、その向上への評価が高いことが示された。「話す」、「聞く」に対する評価が、「読む」、「書く」に対する評価よりも高いということについては、授業内容が影響していると考えられる。授業中は「読む」、「書く」の活動はなく、発表準備でそれらの活動が必要であったため、授業中の活動のみを評価すると、上記のような結果となると推測される。ただし、授業準備も含め総合的に考察すると、4技能すべての向上に貢献しているという声もインタビューの中で聞かれた。これについ

ては、今後も調査を継続していく中で明らかにしていきたい。

**6.4 総合的日本語教育**

**【質問紙調査・ある群の結果と考察】**

このカテゴリーにおいて最も評価が高かったのはC2、C3である。共に評定平均値が4.57で「非常に高い」という評価であった。この結果から、韓国側学生が日本側学生とTV会議システムを通じて共に学ぶことで、日本文化について新たな知識を獲得しそれまでの学習からは得られなかった視点を見出せることが示された。日本側学生との質疑応答や討論に参加することによって日本文化について多角的な情報を得られたことになる。

次にC4、C7が共に4.43という評定平均値となり、「高い」評価であった。これは、本研究の授業が参加者のグループ別の発表だったこと、日本側学生との双方向による文化理解を目的とした授業という授業形態が影響していると考えられる。

韓国側学生はグループごとに日本側に向けてパワーポイントのスライドショーを用いて発表をした。日本語母語話者や同じクラスの参加者に対して日本語で発表することで、会話力への自信を得たものと推測される。特にC4については日本滞在経験のある学生はネイティブに近い日本語の習得を望むが声インタビューの中で認められた。このような「高い」評価となった一因と考えられる。またこのような授業について高く評価し、更なる受講を希望していることが示され韓国側学生の文化学習に対する意欲が高まったことが推



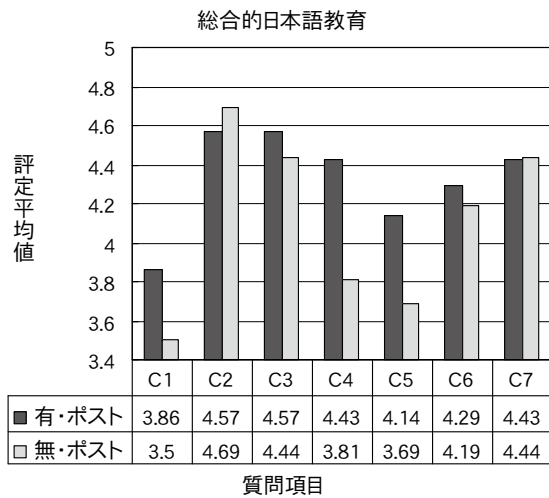


図4 事後アンケートの評定平均値・総合的日本語学習

測される。同様に「高い」評価を得たのはC5、C6で、評定平均値は各々4.14、4.29となった。この結果からある群が本研究の授業を肯定的に受け止め、文化学習という目的に合致しているという評価であった。

これらの結果から、ある群は、日本文化学習に際しての日本側学生との相互交渉による授業を肯定的に受け止めており、授業への参加意欲が高いことが明らかになった。また、この授業によって日本文化に対する新たな知識、多角的視点を獲得していることが示された。

**【質問紙調査・ない群の結果と考察】**

このカテゴリーにおいて最も評価が高かったのはC2である。評定平均値は4.69であり「非常に高い」という評価であった。これについてはある群の結果と合致しており、評定平均値はない群の方が高かった。この結果から、ない群もこの授業で日本文化についての新たな知識や多角的視点を獲得ができることを非常に高く評価していることがわかる。

次にC3、C7が共に4.44という平均評定値となり、「高い」評価であった。C3、C7の評価の高さについても日本滞在経験のある群の結果と合致しており、日本側学生との画面を通じた双方向による文化理解授業によって日本文化について多角的な視点が得られるという結果は日本滞在経験の有無に関係なく示されたことになる。C3、C7と同じく「高い」評価となったのはC6であり、4.19という評定平均値となった。これについてもない群がある群と同様にこの授業を積極的に評価し、文化学習に相当であると考えていることがわか

C1私は日本文化をこの授業の中で他の学生にわかりやすく伝えることができる

C2日本文化を日本人学生と学ぶことで、日本文化についての新たな知識を得ることができる

C3日本文化を日本人学生と学ぶことで、日本文化を違った角度で見ることができる

C4この協働型授業によって、人前で積極的に話す自信がつく

C5普段の授業よりも、この協働型授業の方が積極的に授業に参加すると思う

C6このような協働型授業は、文化を学ぶのに有効だと思う

C7このような協働型授業をもっと多く経験したいと思う

る。以上の結果から、日本文化について日本人と画面を通じての相互交渉により理解を深める授業に対し、ない群においても、日本文化に関する新たな知識の獲得、多角的視点を養えろと考え、継続的な授業参加への希望が強いことが明らかになった。また、このような授業について文化学習に有効であると考えていることが示された。

一方、C1、C4、C5については若干評価が下がり、順に3.50、3.81、3.69で「やや高い」という評価となった。これらは有意差こそ認められなかったがある群と評定平均値に0.3以上の差があった。その要因について、C1に関しては、日本文化を単に知識として受け入れるのではなく、獲得した知識を自分で咀嚼した上で理解しやすい形にまとめて伝達することの難しさによるものと推測される。また、C4にも言えることだが、日本人と直接会話した経験の不足もこの評価の一因であると考えられる。ない群は直接日本人と接した経験が少なく、話すときに緊張したり、誤用がないか気になったりすると推測される。日本滞在経験のないインフォーマントとのインタビューにおいて、遠隔授業の日本語による発表について緊張せず話せるようになることが必要であるという発言があった。人前で日本語を話すという状況はかなり緊張を強いられるものであり、日本滞在経験のない群の負担は大きいことが窺える。そしてこのような評価につながったと考える。

またC4、C5に関しては、この授業の授業形態の影響があると考えられる。本研究においては正規の授業

時間内での同時授業を実現するため、発表・討論の時間に制限があった。各グループの発表に対して10分程度の質疑応答となり、クラスの人数に対する時間不足を指摘する声があった。授業時間の制約とクラスの人数によって質疑応答の時間が十分でなかったこと、全員が発言できる機会が少なかったことは、ない群にとっては負担が大きかったと推測される。人前での日本語に対する積極的な姿勢に日本滞在経験の有無で評定平均値に差異が認められた一因と考えられる。

【質問紙調査・結果のまとめ】

以上の結果から、日本文化を日本人と共に同時進行で学ぶ授業に対し、韓国側学生は日本滞在経験の有無によらず日本文化に関する新たな知識の獲得、多角的視点を涵養する場と考え、継続的な授業参加への希望が強いことが明らかになった。そして、日本人とのTV会議システムを通じて相互交渉を積み重ねる授業について、文化学習に有効であると考えていることが示された。一方、日本滞在経験の有無によって有意差は認められなかったものの、日本文化に関する情報・知識の伝達や日本語での発表、質疑応答など人前で積極的に会話をする姿勢、自信において日本滞在経験のある群の方が高い評価となった。質疑応答の時間を増やすなど授業の内容を修正することで、参加者の姿勢に変化があるものと推測される。

7. まとめと今後の課題

以上の検証から、韓国側学生はTV会議システムによる国際遠隔協働授業を高く評価したことが明らかになった。そして、国際遠隔協働授業は、総合的日本語教育として有効であるという可能性が示唆された。

今後の課題としては、まず、画像や接続状況などのツールの改善が挙げられる。また、質疑応答に参加する時間や機会を確保し、多くの学生が発言できるよう授業構成を工夫することが求められる。さらに、web掲示板やメールなど多角的なツールを利用し、授業以外での交流の場を設けることが学びの深化につながると考えられる。

【参考文献】

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』第13号 75-92  
 李徳奉 (2002a) 「総合的日本語教育の時代に向けて」『総合的日本語教育を求めて』国書刊行会 11-17  
 李徳奉 (2002b) 「総合的日本語教育としてのオープン・

メソッド」『総合的日本語教育を求めて』国書刊行会 109-113  
 李徳奉 (2004) 「韓国における総合的日本語教育と日本学の連携事情」『第5回国際日本学シンポジウム報告書』お茶の水女子大学大学院人間文化研究科 (1)-19-22  
 李徳奉 (2006) 「日本語教育を活かすためのリソース・リテラシー」『お茶の水女子大学「魅力ある大学院教育」イニシアティブ (対話と深化) の次世代女性リーダーの育成』平成17年度 活動報告書 海外研修事業編 11-12  
 李徳奉 (2007) 「韓国の日本語教育における文化・連結・コミュニティ」『日本語教育』第133号11-14  
 川喜田二郎 (1970) 『統発想法』中公新書  
 佐々木倫子 (2002a) 「日本語教育で重視される文化概念」『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社 218-234  
 佐々木倫子 (2002b) 「日本語教育と文化教育との接点を求めて」『日韓の言語教育及びキリスト教教育が抱える諸問題』日韓シンポジウム2002企画運営委員会 43-51  
 佐々木倫子 (2004) 「日本語教員と文化リテラシー」『第5回国際日本学シンポジウム報告書』お茶の水女子大学大学院人間文化研究科 (1)-23-27  
 寺尾裕子 (2006) 「テレビ会議システムを用いた遠隔協同日本語教育の実践とその質的分析」『学校教育学研究』18 兵庫教育大学学校教育研究センター 15-23  
 成瀬喜則・長山昌子 (2006) 「ICTを活用した国際交流学習の効果を高めるための取り組み」『教育情報研究』第22巻 第2号 19-27  
 西岡ゆり・永岡慶三・西永望・田中健二・山本裕一・佐藤晴彦・原田雅博 (2006) 「異文化コミュニケーション授業の新展開—日韓中3大学接続による同時双方向遠隔授業—」『電子情報通信学会技術研究報告』105巻 632号 25-30  
 西澤康夫・Sonia Mycak・青柳孝洋・今井亜湖・江馬諭・加藤直樹・小林一貴・松原正也・山田敏弘・大和隆介・Andrew Bilinsky (2007) 「モジュール交換方式を用いた国際遠隔授業の評価と理解度—2006年シドニー大学から岐阜大学へ配信された授業「オーストラリアの多文化主義」について—」『岐阜大学教育学部研究報告 人文科学』第56巻 第1号79-90  
 日本国語大辞典第二版編集委員会 小学館国語事典編集部編 (2001) 『日本国語大辞典 第二版』小学館  
 細川英雄 (1999) 『日本語教育と日本事情—異文化を超える—』細川英雄 (編) 明石書店  
 水谷修・李徳奉編 (2002) 『総合的日本語教育を求めて』国書刊行会  
 森田裕介・藤木卓・全炳徳・李相秀・上蘭恒太郎・渡辺健次・下川俊彦・柳生大輔・中村千秋 (2004) 「日韓遠隔授業における中学生の国際性の変容に関する一分析」『日本教育工学会論文誌』28 197-200  
 守屋誠司・山本彰子・河崎哲嗣・寺本京未 (2004) 「テレビ会議システムを利用した国際遠隔協同学習における教育効果の研究」『数学教育学会誌』45巻 1・2号 19-37

森山新（2004a）「国際日本学との連携による総合的日本語教育の可能性」『第5回国際日本学シンポジウム報告書』お茶の水女子大学大学院人間文化研究科（1）-29-31  
森山新・李美江・金世恩（2004b）「3次元仮想空間を利用した日本語・日本文化理解教育—韓国との海外遠隔実験授業の実践報告—」台湾日本語文学報 第19号539-556

#### 注

1 協働：「協働」については、『日本国語大辞典』には以下の通り、3つの表記と意味が記載されている。  
「協働」：同じ目的のために二人以上が協力して働くこと。  
「協同」：二人以上の人や団体などが一つの仕事のために心や力を合わせること。  
「共同」：二人以上の人がいっしょに事を行う事。また、二人以上の者が、一つの事物について同等の資格で所有したり、利用したり、一緒に活動したりすること。  
「協働」は学術分野や使用される文脈、使用する研究

者や団体によってその意味解釈が異なり、統一された定義はない。李（2002b）の「自律学習・体験学習・協力学習」に基づくオープン・メソッドは「協同」という表記を用いているが、ここでは広義の意味として「協働」を用いる。言語と文化を総合的に扱う国際間の遠隔授業における「協働」とは、それぞれの国における参加者の調査・研究を基に、遠隔授業という1つの共同体の中で共有された言語・文化理解に関する目標・課題について、他国の参加者と画面を通じたインターアクションにより達成しようとする行為であるといえる。また、本研究における「協働型授業」とは、遠隔授業の特性を考慮して、個々の教室活動を強調したものである。  
2 日本側からは日本人、韓国人留学生、韓国以外の国からの留学生が参加した。これを総称して本研究では「日本側学生」とする。  
3 本研究の図において、事前アンケートを「プレ」、事後アンケートを「ポスト」と表示する。  
日韓の授業進行の違いによる。  
4 第4、5、6、7、9回目の授業がそれに該当する。

こばやし ちかこ／お茶の水女子大学大学院 人間文化創成科学研究科 比較社会文化学専攻  
日本語教育コース