

修士論文（2015 年度）

多地点を接続した日本語遠隔グループ授業の実態分析

— 学習者の発話、調整行動および心理的影響を中心に —

首都大学東京 人文科学研究科 日本語教育学教室

学籍番号 14865107

柏倉裕美

# 論文要旨

近年日本語教育において遠隔授業の需要が高まっている。日本語の遠隔授業に関する研究は行なわれてはいるが、多地点にいる個人同士をつないだ形での遠隔授業を行った研究は、管見の限り見当たらない。遠隔コミュニケーションでは、視線の不一致や映像範囲の制約、空間の非共有などが要因となり、対面とは異なる特徴や問題点が存在することが指摘されている。しかし、多地点接続の場合も同様の問題が起きるのかは明らかでない。本研究では、海外在住の日本語学習者を対象に **Skype** を使用して多地点を接続し、日本語の会話授業を実施した。主に学習者のペアワークの会話データを分析し、学習者の発話や調整行動に特徴が見られるか検証を行った。また学習者が実際にどう感じたかについて、アンケートによる調査も実施した。分析の結果、遠隔であることが要因と思われる特徴的な傾向はあまり観察されず、学習者間の会話は対面にかなり近い状態で行えたことが分かった。また、学習者アンケートの結果からも、映像や音声の途切れなどのシステム的な問題を除けば、遠隔コミュニケーションの阻害要因とされるものの影響は弱いことが確認された。

# 目次

<b>第1章 序論</b> .....	<b>1</b>
1.1 研究背景 .....	1
1.2 遠隔授業 .....	3
1.2.1 遠隔授業とは .....	3
1.2.2 多地点を接続した遠隔グループ授業とは .....	7
1.3 研究目的 .....	8
1.4 本論文の構成 .....	8
<b>第2章 先行研究</b> .....	<b>10</b>
2.1 遠隔授業に関する研究 .....	10
2.2 遠隔コミュニケーションの特徴・問題点 .....	12
2.2.1 視線の不一致 .....	12
2.2.2 画質および映像範囲の制約 .....	14
2.2.3 映像と音声の時間的ずれ .....	15
2.2.4 空間の非共有 .....	15
2.2.5 不安や緊張感などの心理的影響 .....	16
<b>第3章 研究方法</b> .....	<b>18</b>
3.1 調査対象 .....	18
3.2 調査内容 .....	20
3.2.1 授業・コース .....	20
3.2.2 学習者アンケート .....	24
3.3 分析方法 .....	26
3.3.1 分析データ .....	26
3.3.2 分析方法 .....	26
<b>第4章 研究結果</b> .....	<b>34</b>
4.1 学習者の発話の特徴 .....	34
4.1.1 発話およびインタラクションの割合 .....	34
4.1.2 発話の長さ .....	36
4.1.3 発話の複雑さ .....	37
4.2 調整行動 .....	38
4.3 学習者の遠隔授業評価 .....	39

第5章 考察 .....	41
5.1 学習者の発話の特徴.....	41
5.2 調整行動.....	43
5.3 遠隔授業の諸問題に関する学習者の実感.....	46
5.4 その他 .....	51
第6章 結論 .....	53
謝辞 .....	55
参考文献.....	56
付録 .....	60

## 図表リスト

図 1. 2 地点を接続した遠隔授業 .....	5
図 2. 3 地点以上（多地点）を接続した遠隔授業 .....	6
図 3. 多地点を接続した遠隔グループ授業 .....	7
図 4. Skype のグループビデオ通話 .....	23
図 5. アンケート結果①（Skype での会話授業について） .....	39
図 6. アンケート結果②（他の受講生がいた影響） .....	40
表 1. 時間と空間による教育形態の違い（鄭 2006） .....	3
表 2. 学習者のプロフィール .....	19
表 3. 授業・コース概要 .....	20
表 4. 授業内容（中級クラスの一例） .....	21
表 5. 学習者アンケート項目 .....	25
表 6. 分析データ詳細 .....	26
表 7. インタクションの分類 .....	27
表 8. 発話の長さの指標（畑佐 2011） .....	27
表 9. 言語管理プロセス（ネウストプニー 1995） .....	28
表 10. 接触場面の分類（村岡 1999） .....	29
表 11. 接触場面の調整軌道（宮崎（1999b）から尹（2004）が作成した表を一部改定） ..	31
表 12. 発話の回数と割合 .....	34
表 13. インタラクション毎の時間と割合 .....	35
表 14-1. ペアワークの発話の長さ .....	36
表 14-2. ペアワークの発話の長さ（畑佐 2011） .....	36
表 15-1. ペアワークの発話の複雑さ .....	37
表 15-2. ペアワークの発話の複雑さ（畑佐 2011） .....	37
表 16-1. ペアワーク中の調整回数 .....	38
表 16-2. 遠隔接触場面における NNS の調整回数（尹 2004b） .....	38
表 16-3. 対面接触場面における NNS の調整回数（尹 2004b） .....	38
表 17. ペアワークのタイプと発話の長さ、発話の複雑さ（畑佐 2011） .....	42
表 18. 多地点遠隔授業での発話の長さ、発話の複雑さ .....	42

# 第1章 序論

## 1.1 研究背景

近年、日本企業による外国人採用の増加<sup>1</sup>に伴い、筆者が勤務している日本語学校には、企業から外国人社員への日本語研修の依頼が増加している。「採用が決まった外国人社員に来日前に日本語研修を受けさせたい」「日本各地にいる内定者にビジネス会話を指導してほしい」「地方へ転勤することになったが、このままレッスンは継続させたい」など、企業からの依頼には、学習者が学校に通えず、通常の対面授業<sup>2</sup>が受けられないというものも多い。このような依頼に対して、教師はどんな授業を提供することができるだろうか。普段と質の変わらない授業が可能だろうか。

ここ数年、教育業界で **EdTech** という言葉が広く使われ始めている。**EdTech** とは、**Education**（教育）と **Technology**（技術）を組み合わせた造語で、教育と IT を融合し、新しいイノベーションを起こそうとするビジネス領域のことである。情報通信技術が発達し、家庭でもインターネットが気軽に使えるようになって久しいが、近年はそうした技術が医療や介護、環境、教育など様々な分野で利用され、各界に大きな変革をもたらしている。冒頭で述べた企業の日本語研修も、そうした技術を活用することにより、内容的には対面授業と同様のものを遠隔でも実施することが可能になってきている。

教育における ICT（Information and Communication Technology）の利用は、学習者にとって 2 つの大きな利点が考えられる。1 つはより効率的、効果的な学習ができるということである。学校教育においては、授業で ICT を利用することにより、PC やインターネットを通じてより多くの知識や情報に触れ、その学習項目を周辺知識も含めて深く多面的に学ぶことが可能となる。また反転授業のように授業スタイルを変えることで、授業時間を効率的に使うこともできる。こうした学習効果の向上という点で、教育への ICT 利用に期待されることは多いだろう。しかし、これ以外にも ICT だからこそ果たせる役割がある。ICT はいつでもどこでも誰でも情報にアクセスできるという特長を持っており、これを生かせば世界中の全ての人に教育の機会を提供することが可能となる。これが一番の大きな利点ではないだろうか。PC などの情報機器が 1 つあれば様々な教育を提供できる。それがさらにインターネットに接続できれば、学習者が自ら学習コンテンツにアクセスして、自分が

---

<sup>1</sup> 厚生労働省「外国人雇用状況の届出状況について（報道発表）」

[http://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou\\_roudou/koyou/gaikokujin/gaikokujin-koyou/06.html](http://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou_roudou/koyou/gaikokujin/gaikokujin-koyou/06.html)（2015 年 12 月 9 日 閲覧）

<sup>2</sup> 本研究においては、「対面授業」と「遠隔授業」を以下のように定義する。

対面授業 … 教師と学習者が場を共有して行う、学校教育などで通常行われる授業。（表 1 の①）

遠隔授業 … 教師と学習者が場を共有せず、インターネット等を介して映像・音声のやり取りを行う同期型の授業。（表 1 の③）

学びたいことを好きなだけ学ぶことも可能である。

こうした利点は、逆にデジタルデバイドと言われるような格差を生むことになるという問題もあるが、ICT の利用が教育の機会拡大に貢献しているのは確かだろう。実際に、「e-Education」という NGO の活動では、授業を録画した映像教材を提供することで、経済的、地理的、その他の理由で学校に通えなかった子供たちの学習を支援している。このプロジェクトによって、何人もの子供たちが国内の難関大学に進学し、諦めていた夢を叶えるチャンスを手に入れることができたという<sup>3</sup>。また「MOOC (Massive Open Online Course)」と言われるオンライン講義も、登録すれば誰でも無料で受けられるため、実際に大学に通えない人でも、自宅で大学教授等の講義を聞くことができる。こうした教育を誰もが自由に受けられるようにするためには、ICT のインフラ整備やリテラシー教育など課題も多い。しかし世界でインターネットの普及が確実に進んでいる<sup>4</sup> ように、こうした環境は今後少しずつではあっても整っていくと思われる。

日本語教育においても、前述したように遠隔授業の需要が高まっていることもあり、ICT の利用は今後益々拡大していくと思われる。それ以外にも、国や地域によっては日本語を学べる機関がなかったり、日本語母語話者と接して、直接生の日本語や日本文化に触れる機会がない、などといった学習環境の格差も解消していくことができるだろう。しかし、様々な可能性が広がるからこそ、何をどのような形で、どのように教育に活用すべきかが問題となってくる。教材を効果的に使用するには、その特徴をしっかりと認識しておくことが大切だが、ICT を利用する場合も、そのメリットやデメリットを理解して初めて、学習目的や学習者に合わせた授業を行うことができるはずである。授業を行う教師がそうした特徴をおさえておくことは、より効果的な授業を行う上で重要なことであり、今後 ICT を教育に適切に利用していくために必要なことだろう。

以上のような社会的背景を踏まえ、本研究では、誰でもどこからでも参加できるよう、多地点を接続した日本語の遠隔会話授業を行う。遠隔授業に関する研究はすでに数多く行われているが、基本的には学校教育に即した形態になっており、学習者同士が離れて遠隔地にいることはない。つまり、教師とクラスをつないだ授業や、複数のクラスをつないで遠隔地の学校と交流を図るような授業である。多地点にいる個人同士をつなぐグループ授業は管見の限り確認できない。また、授業内容も講師による一方向の講義や、異文化交流等を目的とした自由会話がほとんどで、一般的に語学教室で行われる学習者が教師の指導の下に会話練習をするような授業は数えるほどしかない。日本語教育に関するものでは、藤本 (2011a, 2011b) や中俣ほか (2012)、俵山 (2012)、小林・何 (2014) 等は教師が日本語学習者に対して遠隔で授業を行っているが、どれも 2 地点をつなぐものである。尹 (2003) や吉田 (2011) 等は、日本語母語話者と日本語学習者をつないではいるが、こち

<sup>3</sup> e-Education ホームページ <http://eedu.jp/> (2015 年 12 月 6 日閲覧)

<sup>4</sup> International Telecommunication Union "ITU World Telecommunication/ICT Indicators database."  
<http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx> (2014 年 12 月 9 日閲覧)

らも 2 地点の接続である上、授業形式ではなく自由会話であるため、日本語の指導は行われていない。

多地点を接続した日本語会話の遠隔グループ授業を実施し、その実態を明らかにすることで、本研究が今後の日本語教育及び世界各地にいる日本語学習者の一助となることを目的とする。

## 1.2 遠隔授業

遠隔授業という、現在はずぐにパソコンやインターネットなど ICT を利用した授業を思い浮かべるかもしれないが、それだけではない。鄭（2006）は、遠隔教育の定義が難しい理由として、「遠隔」という用語が心理的なものか物理的なものか等いろいろな捉え方があること、技術の進歩により意味が変わること、そして世界各国でその形態が多様であることを挙げている（p.8）。ここでは、遠隔授業全体を見渡すことで、本研究で行う多地点を接続した遠隔グループ授業はどのような位置付けにあり、どんな特徴が見られるのかを確認する。

### 1.2.1 遠隔授業とは

鄭（2006）では、表 1 のように教育形態を時間と空間という二つの視点から区分している。

表 1. 時間と空間による教育形態の違い（鄭 2006）

空間 時間	同じ空間	違う空間
同じ時間	①既存の学校教育で行われる授業 中心の教育	③テレビ会議 <sup>5</sup> を利用した遠隔教育
違う時間	②自習室、実習室を活用し、個別に 学習を行なう教育	④印刷メディア、放送メディア、e ラーニングを含む遠隔教育

<sup>5</sup> テレビ会議システムとは、専用端末、専用回線を使用して双方向の映像、音声の通信が行えるシステムのこと。ビデオ会議システムも同義で使われている。現在③の教育形態では、テレビ会議システムだけではなく、インターネットを経由して通信を行う Web 会議システムや無料のビデオチャットサービスなども使用されている。



遠隔教育とは同じ時間を共有するかどうかに関わらず、教師と学習者が違う空間に存在した状態で行われる教育のことであり、表1の中では③と④がそれに当たる。③を同期型教育、④を非同期型教育と言い、遠隔教育の体系はこの2つに大別できる。しかし同じ遠隔教育でも、④は教師と学習者が直接相手の様子や反応をうかがうことができないのに対し、③は教師と学習者がお互いに顔を合わせながらリアルタイムで授業を行うことができる。藤本（2011a）では、③を「遠隔対面授業」と定義しているように、③は対面授業にかなり近い要素を持っている。尹（2004a）は、③で使用されるテレビ会議システムについて「対面会話の持つ、(1) お互いの顔が見える、(2) 双方向性、(3) 同時性の特徴を最も多く備えている」（p.36）と説明している。これは通信手段が郵便や電話に限られていた時代には不可能だったことであり、まさにICTの発達によって可能になった教育形態と言えよう。

次に歴史的な流れを見ると、遠隔教育はその教育形態から第1期～第3期の3つの時代に分けることができる。鄭（2006）によると、第1期は郵便を用いて印刷教材のやり取りを行う通信教育、第2期はラジオやテレビ等のマスメディアを利用した大衆遠隔教育、そして第3期はICTを利用したインタラクティブで個別化された遠隔教育である。ここでも歴史的な流れとして、やはり④から③に変化してきたことが分かる。しかし、④の中でもeラーニング等ICTを活用しているものもあり、また④は③と違い場所だけでなく、時間も自分の都合で学習することができるというメリットがあるため、今後も益々発展していく分野であると思われる。

③の遠隔授業の形態について、鄭（2006）はテレビ会議を利用したものと定義しているが、現在ではSkype<sup>6</sup>やGoogle ハングアウト<sup>7</sup>など、無料でビデオ通話を利用できるものが数多く存在する。また、それらは2地点だけでなく多地点を結ぶことが可能となってきたため、テレビ会議システムを利用しなくても、今後はより多くの地点から容易に授業に参加することが可能になっていくだろう。遠隔でのコミュニケーションに関する研究では、そこで生じる問題やその要因がいろいろと明らかにされているが、それらが③の遠隔授業全てに共通する問題かどうかは不明である。なぜなら、接続地点の数や参加人数の違いによって、③の遠隔授業にもさまざまな形態があり、モニターに映る人の大きさや人数、一つの場を共有する人の数など、その形態によって異なるからである。そこで、現在どのような形態の遠隔授業が行われているのか、代表的なものを確認してみる。

まず2地点を接続した遠隔授業の場合、以下の3タイプが考えられる。

---

<sup>6</sup> Skypeとは、Microsoft社が開発・公開している、P2P技術を応用した音声通話ソフト。インターネットを通じてパソコンや携帯情報端末を接続し、音声通話やテレビ電話、文字によるチャットを手軽に行なうことができる。(IT用語辞典 <http://e-words.jp/w/Skype.html> 2015年12月13日閲覧)

<sup>7</sup> Google ハングアウトとは、Google社が提供する統合メッセージングサービス。SMSやMMSの他、文字によるチャット機能、音声によるインターネット電話機能、ビデオ電話機能が搭載されている。

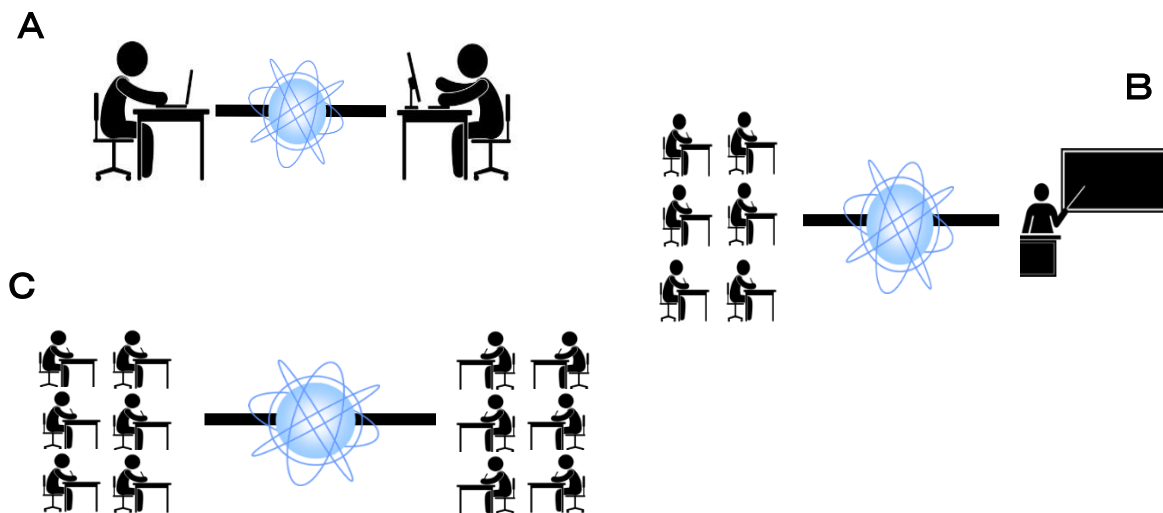


図 1. 2 地点を接続した遠隔授業

A は参加者がお互いパソコンを使用し、教師と 1 対 1 で学習するタイプである。人数が多い学校教育ではあまり行われれないと思われるが、塾や語学学校のプライベートレッスンなどで多く見られるタイプである。2 人ともパソコンの操作が可能のため、メッセージやファイルの送受信、画面共有など様々な機能を使用して、多様な活動を行うことができる。それに対して B は実際の教室授業のような形態で行われる。学習者同士は同じ場を共有しているため、ペアやグループでの活動も可能である。しかし、学習者の数が多いと、モニターからは学習者の細かい仕草や動きは確認しづらい。カメラ操作で 1 名の学習者を大きく映すこともできるが、その間他の学習者は全く確認できないため、教師にとってはやややりにくさがあると思われる。しかし近年は、B のタイプでも学習者全員がタブレット端末を使用し、教師とデータのやりとりができる等、技術の進歩に伴い徐々に授業活動も変化しているようである<sup>8</sup>。最後の C は、クラス同士をつないだもので、教師はそれぞれの同じ教室にいることが多いだろう。他のキャンパスや学校とつなぎ、学習者同士がディスカッションをしたり、異文化交流を目的としたような授業ではこのタイプとなる。

次に 3 地点以上を接続した遠隔授業の形態を確認する。

<sup>8</sup> 一例として、東京と沖縄を結んだ小学生の授業などがある。  
 (琉球新報 <http://ryukyushimpo.jp/news/prentiry-205498.html> 2015 年 1 月 9 日閲覧)

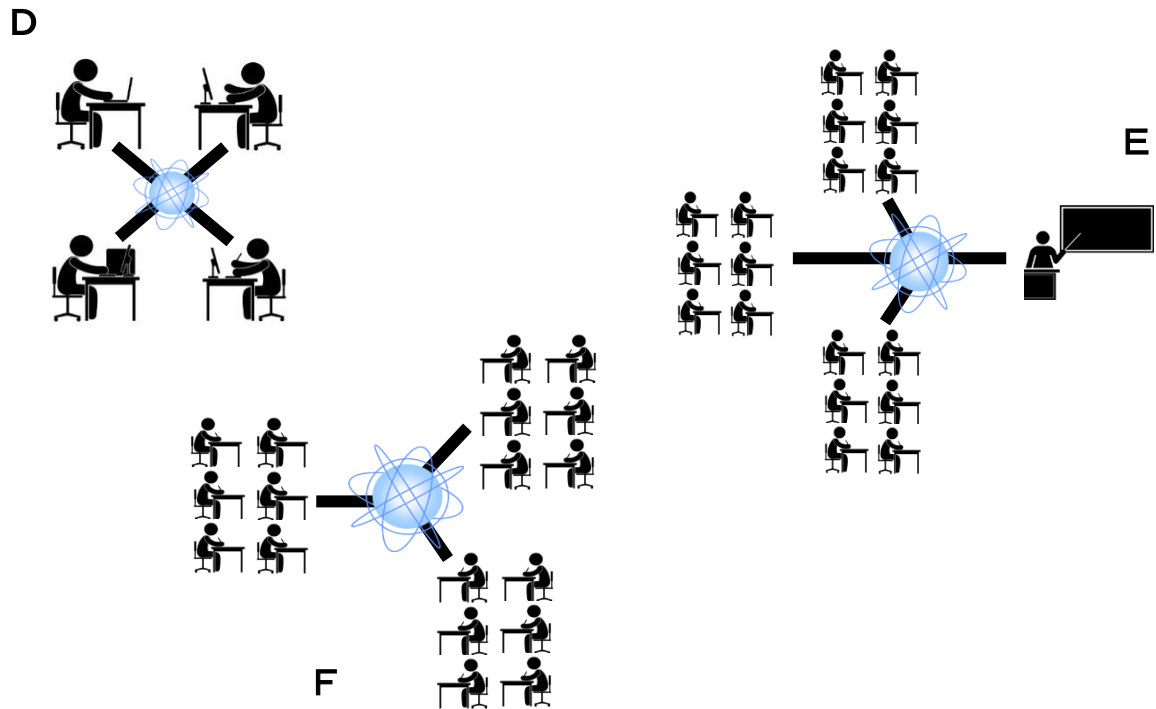


図 2. 3 地点以上（多地点）を接続した遠隔授業

D～F は、それぞれ A～C に学習者のいる地点を追加した形態である。授業自体はあまり変わらないようにも見えるが、多地点のほうが人数が多いため、一人一人の学習者と教師のインタラクションは減ると思われる。しかし逆に異文化交流などを行う場合は、多地点のほうが多くの国と交流することができるため、授業に対する学習者の興味は増すことが分かっている（赤倉ほか 2006）。このように、授業形態だけでなく、授業内容や目的によっても教育効果に違いが出るため、単純に形態を比較することはできない。なお、本研究で実施する授業は D の形態である。A と同様に多様な活動が可能だが、学習者同士が場を共有していないため、クラス授業で行うような全体のペア練習、グループ練習などは不可能である。現在はまだ実際にあまり多くの地点を接続することはできないが、学習者の数が増えるほど一人あたりの発話機会は減ることになるため、接続地点が多すぎると、本研究のような会話の授業には不向きであると思われる。

以上のように、遠隔授業には様々な形態があり、先行研究においてもいろいろなタイプの授業が行われている。たとえば、A の形態では、尹（2013）が日本語のチュートリアルをしたり、B では藤本（2011a, 2011b）が日本語初級会話の授業を行い、対面と遠隔の比較をしている。赤倉ほか（2006）は異文化コミュニケーションの授業を C と F で比較し、植野ほか（2001）は 12 の学校を E の形態で結び、授業を行っている。授業内容等その他多

くの要素によって教師や学習者に及ぼされる影響は異なるため、これら一つ一つを検証していく必要がある。

### 1.2.2 多地点を接続した遠隔グループ授業とは

同じ同期型遠隔授業でもいろいろな形態があるが、本研究ではその一つである多地点を接続した遠隔グループ授業（以下、多地点遠隔授業とする）を行う。そこで、なぜ多地点遠隔授業を選択したのか、多地点遠隔授業にはどんな利点があるのか等、本研究の授業形態について詳しく説明および確認を行う。

多地点遠隔授業の形態については、1.2.1 で述べたが、参加者一人一人が場を共有せず、遠隔でつながっている状態である（図3参照）。



図 3. 多地点を接続した遠隔グループ授業

この授業では、学習者が学校など 1 つの場所に集まる必要はなく、好きな場所から参加することができる。また、カメラが一人に 1 台ずつあるため、参加者一人一人の様子がお互いによく観察でき、会話練習をするには適した形であると思われる。しかし以上の点は、教師と学習者 1 対 1 の授業でも同様である。ではなぜ多地点遠隔授業を行うのかというと、多地点を結ぶことの利点として、主に次の 3 つが考えられる。まず 1 つは、現実的な問題として、学習者の経済的負担が軽いということである。日本語のオンライン学校を数校調べてみたが、一番安いレッスンチケットで、グループレッスンがプライベートレッスンの 1/3 以下（日本円）である。グループレッスンを行っている学校はまだまだ少ないが、実施している学校では、グループレッスンが一番人気のコースだという<sup>9</sup>。確かな理由は受講者に聞かなければ分からないが、授業料の安さは、学習を続ける上でとても大きな魅力であ

---

<sup>9</sup> Japanese Online Institute <http://www.japonin.com/japan/group-and-private.html>  
(2015 年 1 月 9 日閲覧)

り、人気の理由の1つであるのは間違いないだろう。2つ目の理由は、学習を継続するモチベーションの維持につながることが期待できるからである。遠隔授業は、通信教育やeラーニングにしても、遠隔地で一人で学習を続けなければならないことから、モチベーションを維持することが難しく、途中でリタイアしてしまうことが多いと言われている。同期型遠隔授業の場合は教師と顔を合わせるので、非同期型ほどではないと思われるが、一緒に学ぶクラスメートの存在はモチベーションの維持にもつながるだろう。3つ目は学習効果が高める可能性があるということである。筆者も現場で感じていることだが、学習者は教師ではなく同じ学習者の日本語を聞くことで刺激を受けたり、学ぶことも多い。また、他の学習者がいることで自分の知らない話題も広がり、それに興味を持つことによって、質問したい、話したいという行動につながる。そして授業活動に積極的に取り組むことにもなると考えられる。

以上のことから、本研究において多地点遠隔授業を実施し、その実態を明らかにすることは、今後の日本語教育や学習者にとって意義があることと考える。

### 1.3 研究目的

本研究では、多地点を接続した日本語遠隔グループ授業の実態を明らかにすることを目的とする。教師も含め授業参加者全員が場を共有しないで行う授業は、学習者の発話および心理面にどのような影響を及ぼすのだろうか。以下の3点を中心に調査し、分析を行う。

- 1) 学習者の発話にどのような特徴が見られるのか。
  - 2) 学習者の言語管理プロセスにおける調整行動にどのような影響があるのか。
  - 3) 遠隔授業で問題とされる点について、学習者は実際にどのように感じたのか。
- また、授業への参加意識や参加者とコミュニケーションを取った実感が持てるのか。

### 1.4 本論文の構成

本論文は以下のとおりである。

第1章では、遠隔授業の定義や種類にも言及しつつ、本研究の目的や意義を提示している。第2章では、日本語教育以外も含めた様々な遠隔授業に関する先行研究について触れ、遠隔授業の特徴や問題とされている点についてまとめる。第3章では、授業の具体的な実施方法や分析方法について述べる。第4章では、授業で得られた会話データの分析結果お

よびアンケートの集計結果を報告する。第 5 章では、第 4 章の研究結果を考察し、多地点を接続した遠隔グループ授業の実態を、学習者への影響を中心に探る。第 6 章では、本研究で得られた成果を総括し、今後の課題についても述べる。

## 第2章 先行研究

### 2.1 遠隔授業に関する研究

一口に遠隔授業といっても様々な形態があり（1.2.1 参照）、同期型遠隔授業だけを取り上げてみても、「同じ時間違う場所」という分類の定義以外に非常に多くの要素が関わっている。（1）目的・内容 （2）参加者人数・構成・レベル （3）接続する地点の数 （4）授業のインタラクティブ性 （5）システム構成 などがその要素として考えられるが、遠隔授業はこれらを変数とした何通りもの授業を行うことができる。ここでは、遠隔授業に関する先行研究をいくつか取りあげ、その授業の目的や形態そして研究結果を見ながら、授業ごとに見られる特徴や問題点をそれぞれ確認する。

たとえば吉田（1999）では、学生 4 名に対するグループ指導を対面と遠隔で比較している。ここでの遠隔授業は、学生 4 名が全員同じ場所に集まり、教師が遠隔地からグループに対して指導を行うという 2 地点をつないだものである。学生たちはグループで議論をしてその意見を発表するため、ある程度インタラクティブ性のある授業であると思われる。結果として「対面でのグループ学習の方が教師主導型」（p.31）であり、遠隔では「教師—学習者間の交流が限られていた」（p.31）「逆に学習者間の交流は盛んで活発な話し合いが行われていた」（p.31）という知見が得られたが、これは教師と学生が場を共有しないことが、授業や学生に影響を与えた結果ともいえる。

植野ほか（2001）は、1 つの大学で行われている対面授業を、11 の高等専門学校にリアルタイムで配信するという実験を行った。参加人数は 369 名、12 地点を結ぶという大規模なもので、「遠隔参加の学習者に対して、講師が積極的に話しかけるよう意識して授業を進めた」（p.117）とあるが、学習者にとってはなかなか発言しにくい状況であり、インタラクティブ性はほとんどない授業だったのではないかと思われる。授業後アンケートの分析結果からは、「複数クラスにおける遠隔授業の特性として、学習者個人が先生に認識されにくくなることが授業評価に大きく影響している」（p.126）ということが明らかになった。また、認識されていたとしても「他校に知らない学習者がいること、恥ずかしいことが理由で、質問は難しい」（p.126）ということも示唆されており、教師からの認識と質問のしやすさが授業内容理解の要因として考えている学習者が多いことが分かった。

赤倉ほか（2006）は異文化コミュニケーションの授業として日本と海外の大学（クラス）を結び、英語で意見交換などを行ったが、2 地点接続と 3 地点接続それぞれの教育効果を授業後アンケートによって比較している。分析結果からは、3 地点接続のほうが「学生が授業

に積極的に参加しようとする意識が高い」(p.76)ということが分かり、接触場面<sup>10</sup>においては参加する国や学習者は多いほうが、学習者の授業への参加意識が高まると考えられる。

その他日本語教育に関するものを挙げると、藤本(2011a)では、日本とインドの2地点を結んで日本人教師がインド人学習者8名に初級日本語の授業を行い、日本国内での対面授業(学習者は異なる)と比較をしている。ここではFLint<sup>11</sup>(the Foreign Language interaction system)という語学授業観察法を用いて授業中の教師と学習者の発話を分析している。対面授業と遠隔授業(藤本は遠隔対面授業と呼んでいる)の違いとしては「遠隔対面授業では、パターンドリルが対面授業より多く、教師からの質問等から引き出される学習者の自由な応答や発話が少ない傾向にあった」(p.15)ことや、学習者の誤用の訂正に関して、対面授業では学習者に誤りがあったことを気づかせ、学習者が自ら訂正できるよう促しているのに対し、「遠隔対面授業では明確な訂正を行っている場合が多い」(p.15)という結果が出ている。他に大きな差が出たものとしては、教師の発話では非言語的な要素(ジェスチャー、表情など)が対面授業で多く、学習者の発話では対面授業で自然なあいづちが行われていたのに対し、遠隔授業ではあいづちは一切なく、返事としての「はい」がかなり多く使われていた、ということなどがある。また媒介語(英語)の使用に関しては、教師、学習者共に遠隔授業では対面授業の3~5倍も使用していた。この研究の授業で行われた具体的な活動はわからないが、対面授業と遠隔授業で明らかな違いがあることが確認できる。

中俣ほか(2012)、俵山(2012)、小林・何(2014)も遠隔で日本語授業を行っているが、どれも2地点をつないだもので、1対1もしくはグループ対グループという形態である。そして授業後参加者にアンケートを行い、それぞれ遠隔授業を行った感想を得ている。特に俵山(2012)のアンケート結果からは「講師のしぐさや様子が分かりにくい」「直接向こうと交流している感じはない」(p.51)など、よく遠隔コミュニケーションで問題とされる点について、学習者が実感していることが分かる。

以上、同期型遠隔授業に関して行われた研究の授業形態とその結果をいくつか挙げてみたが、やはりそれぞれの授業内容・形態によって様々な結果が出ている。しかしその中でも、藤本(2011a)で明らかになった「学習者の自由な応答や発話が少ない傾向」(p.15)や、教師が「明確な訂正を行っている場合が多い」(p.15)という遠隔授業の特徴は、遠隔で話すということが話し手に何らかの心理的影響を与えているということが考えられる。遠隔会話では対面会話とは異なるコミュニケーションが存在するということになるだろう。

次の節では、授業以外の目的のものも含め、遠隔会話をした際の問題点をその要因と合

---

<sup>10</sup> 母語話者同士のインタラクション場面を「母語場面(内的場面)」というのに対し、母語話者と非母語話者、もしくは非母語話者同士のインタラクション場面を「接触場面」という(表10参照)。

<sup>11</sup> Moskowitzが「教科全般で使用できる観察システムFIACを語学授業用に調整し開発したもの。教室内の発話を教師の発話と生徒の発話とに区別し、各発話がどの分析項目にあてはまるかを判別するものである。」(飯野 2009)



わせて先行研究からまとめてみる。

## 2.2 遠隔コミュニケーションの特徴・問題点

カメラやマイクを通して行うコミュニケーションは、対面の場合と何が違い、どんな問題があるのだろうか。遠隔コミュニケーションの円滑な意思疎通を阻害する要因として、福永（1993）は、テレビの画質や大きさの問題、画面の閉塞性、2次元表示、空間の非共有、視線の不一致、距離感と物理的接触の欠如等、尹（2002）は、視線の不一致、映像と音声の時間的ずれ、空間の非共有による心理的距離感を挙げている。そこで、遠隔コミュニケーションに関する様々な先行研究から、その特徴・問題点をまとめてみたところ、その要因は以下の5つに集約できると考えられる。

- (1) 視線の不一致
- (2) 画質および映像範囲の制約
- (3) 映像と音声の時間的ずれ
- (4) 空間の非共有
- (5) 不安や緊張感などの心理的影響

これら5つが、それぞれどんな遠隔コミュニケーションの特徴や問題に関わっているのか、先行研究で明らかになっている点を以下にまとめる。ただし、これらの特徴や問題点は原因が1つだけとは限らず、複数の原因に関わっていることもある。

### 2.2.1 視線の不一致

まず問題の要因として一番多く取り上げられるのが、視線の不一致である。モニターやカメラを介して会話をする場合は、相手の目とカメラの位置が異なるため、お互いに視線を合わせることができない。このことが、コミュニケーションの中で大きな影響を及ぼしているという。学習効果については、視線が一致する場合としない場合で差は見られない（谷田貝・坂井 2006）というデータもあるが、やはり視線の不一致が原因と思われる対面コミュニケーションとの違いはいくつも確認されている。

植松ほか（1994）では、ハーフミラーを使用して、視線が一致する状態の2者間の遠隔会話を実施し、視線が一致しない場合と比較した。実験の会話を分析すると、視線が一致

しない場合のほうが「うん」「え?」「そう」などの分離音声は圧倒的に多いことが分かった。この分離音声の回数は、対面会話よりも電話での会話で 2 倍以上多くなる。視線が一致しないと「相手のうなずき、目配せなどのレギュレータがよく観察できないこと、またそれにより相手の表情を見る動機が薄れ画面をみようとしなないことにより（中略）むしろ電話に近い発言形式だったのではないか」（p.133）と推測している。

また谷田貝・坂井（2006）でもハーフミラーを使用して視線が一致する装置を作り、視線一致型の遠隔授業と従来型（視線不一致）遠隔授業、対面授業の 3 つの授業を比較している。教師とクラスをつないだ一斉授業である。成績に関しては、前述のとおりどの授業形態でも差は見られなかったが、受講者アンケートの分析結果からはそれぞれの授業形態の特徴が明らかにされている。従来型（視線不一致）では、他と比較して「ノンバーバルコミュニケーション」に関する値が一番低く、「飽き」と「疲労・不満」が高い。つまり、教師の視線や表情が分かりにくく、授業への参加意識やコミュニケーションをとれた実感が持てなかったということである。分析の中で、ノンバーバルコミュニケーションが「学習者の主観的な理解感や意欲および客観的な理解度に対して、授業の形態にかかわらず重要な要因である」（p.75）ことが分かっており、「視線が合わない従来型は一斉講義形式の遠隔教育では、学習者は視線が合う環境に比べ、理解しようと努力し学習活動を行っていた」（pp.76-77）ということが分かる。つまり「視線が合わない学習環境では、学習者に学習活動の負荷を与える」（p.77）ということになる。

次に福永・渡辺（1992）、林ほか（1994）、吉田（2011）などで指摘されているのが、識別性の問題である。これは複数人（3 名以上）が参加した場合に起きる問題で、「face-to-face」では、相手の名前を呼ぶ以外に、言いたい相手に顔、視線、姿勢を向けたり、その人を指でさす等の非言語情報によって相手を識別している」（福永・渡辺 1992, p.247）のに対し、遠隔会話で遠隔地にいる相手に話す場合は、視線を含め細かな非言語情報が伝わりにくいことから、誰が誰に話しかけているかが分かりにくくなる。

吉田（2011）では、日本語学習者と日本語母語話者 6 名ずつを 2 地点でつなぎ、ペアとグループそれぞれで自由会話をを行ったが、グループ会話では自己紹介の際、話し手が挙手することで話者認識を促したり、ジェスチャー等で説明した後、相手から十分な応答が得られず笑ってしまう場面があったという。これらについて、複数人での会話は「視線配布による話者選択が難しかった」（p.183）のだろうと分析している。

林ほか（1994）は 4 者間通信システムを用いた 4 名の遠隔会話と対面会話を比較し、方向性言語の使用回数を調査した。自称方向性言語（「おれ」「私」など）、他称方向性言語（「○○君」「右上の人」など）共に、遠隔会話の方が多く、しかも遠隔会話は 2 回目、3 回目と遠隔での会話に慣れるにつれて、方向性言語の使用回数も増加している。この結果は、「TV 会話では、話しかける相手を明確に指定し、また、自分に注目させるためには方向性言語を多用する必要があることを、会話者が自然に学習したため」（p.135）としている。

福永・渡辺（1992）は、非言語情報による識別がコミュニケーションに与える影響を調

べるため実験を行った。被験者 3 名のグループを 2 組作り、それぞれ共通表示環境（モニター1 台に 2 人を表示）、個別表示環境（モニター1 台につき 1 人表示）、視線一致環境（個別表示環境にハーフミラー設置）、対面環境の 4 環境で会話をを行った。会話中、被験者は相手の名前を呼ぶことができず、非言語情報での特定が必要となるような課題の設定をしている。この会話データでは「個別表示環境と視線一致環境の方が共通表示環境に比べて短い発言のやりとりが多く、発言遷移が被験者間で均等化し、2 者間でのやりとりが減って 3 人にまたがる発言遷移が多くなる傾向が見られた」（p.248）という。視線を一致させることで非言語情報による識別性が上がり、対面環境に近づいたことが分かる。

以上の研究結果を見てみると、会話の際に視線を一致させることがコミュニケーションを円滑に進める上で大きな役割を果たしていると考えられる。また、授業の際にも視線の一致が学習者の理解感や意欲など心理的な面にも影響を及ぼしており、視線の不一致は対面コミュニケーションとの大きな違いの一つと言えよう。ただし、福永・渡辺（1992）では視線を一致させなくても個別表示環境では対面環境に近い結果が出ている。また谷田貝・坂井（2006）の視線一致型授業に関しても、学習者にとっては教師からの認識が重要である（植野ほか 2001）ことを踏まえると、視線の一致よりも、それによって学習者が教師に認識されているように感じられたことが直接の原因となっている可能性も考えられる。

## 2.2.2 画質および映像範囲の制約

遠隔コミュニケーションでは、カメラを介することにより、相手の姿や周囲の様子がモニターに映る範囲しか確認できない。もしくは映っていても小さかったり画質が悪かったりすると相手の非言語情報を捉えることが難しくなる。細かい目の動きや視線の向き、その他表情の変化や周囲の様子などもカメラを介すると分かりにくい部分が多い。カメラの向きを変えたり、ズーム機能を使うなどしてある程度コントロールは可能だが、対面の時のように一瞬にして自分が見たいものを捉えることは困難である。

木原ほか（2005）は、1 クラス 2～5 名のクラスとつないだ日本語遠隔授業を行い、遠隔と通常の教室活動の相違点を挙げているが、その 1 つとして「表情が見えにくいため、言葉による理解の確認が多くなる」（p.7）と述べている。また尹（2003）では日本語母語話者と日本語非母語話者による 1 対 1 の自由会話を遠隔と対面で比較しているが、遠隔会話では会話中に不自然なポーズ（沈黙）が頻繁に観察されたという。これについて、「顔が見えるとしても細かい目の動きや動作が観察しにくいことから、『自分の発言に対する相手の理解確認がより困難である』というコミュニケーション問題が発生した」（p.52）ことが、

深く関わっていると考察している。この「相手の理解確認が困難」であることは、非言語情報の制約による大きな問題点の1つと思われる。

### 2.2.3 映像と音声の時間的ずれ

テレビ会議システムや Skype などを利用して会話をしていると、相手の映像と音声にずれが生じることがある。これはソフトウェアや通信回線などシステムの要因で起きる問題である。実際にずれた状態のまま会話を続けるのはかなり困難だと思われるが、常に起きる問題ではなく、筆者の経験からいえば、全くずれずに会話できることもかなり多い。使用する機材や接続先によっても違いはあるが、このようなシステム的な問題は、今後 ICT のさらなる発達によって徐々に解決していくと思われる。

尹 (2004a) では、尹 (2003) 同様、日本語母語話者と日本語非母語話者による 1 対 1 の自由会話をしているが、**turn-taking** の観点から対面と遠隔の比較を行っている。その結果、遠隔会話では、**turn-taking** が上手くできず、発話の重複や不適切な沈黙が対面会話よりも多くなることが観察されている。「遠隔接触場面では、参加者はいつ、どのように **turn** をつかめば良いのかを把握するのが対面接触場面より困難であり、その原因としては、音声と映像の時間的ずれや、視線の不一致により相手とのインターアクションで適切なタイミングをつかみにくいことが考えられる」(p.43) と述べており、ずれが生じれば、話すタイミングをつかむのが難しくなるのは容易に想像できるが、それ以外にも視線の不一致や非言語情報なども原因として考えられている。また、この **turn-taking** に関する研究は接触場面を対象に行ったものであり、「NS<sup>12</sup> 同士による『内的場面<sup>13</sup>』を対象に対面と遠隔の談話を考察する必要がある」(p.50) と述べているように、母語話者同士の場合にどの程度同様の問題が起きるかは不明であり、接触場面であるということもまた要因の一つになっている可能性も否定できない。

### 2.2.4 空間の非共有

重松ほか (2006) では、テレビ会議における心理的な「場」について、次のように述べている。

---

<sup>12</sup> NS は native speaker の略。

<sup>13</sup> 母語話者同士のインタラクション場面のこと。母語場面ともいう。

テレビ会議においては、各地点でその「地点独特の場」の雰囲気が生まれる。その「地点独特の場」の雰囲気は距離と空間を超えることはできず、別の地点と「場」の雰囲気を共有することができない。(中略) 従って、テレビ会議を通じて行う対話または会話においては、「場」がコミュニケーションに大きな影響を与え得ると言える (p.6)。

遠隔会話では、同じ場や空間を共有していないことによって相手側の雰囲気を読むことができず、物理的な距離感だけではなく心理的にも距離感を感じる。重松 (2006) は、場を共有できないことによって「異文化接触場面における『文化衝突』を回避することが難しくなる」(p.6) と指摘している。また藤本 (2011a) では教師とクラスの 2 地点をつないだ遠隔授業をしているが、授業中の学習者のざわつきについて、「それぞれのざわつきが、課題遂行や答えを手助けしていたものなのか、完全な私語なのか、明確に判断することは難しかった。」(p.16) と述べている。対面授業では、そのざわつきの理由を教師が大体汲み取ることができるが、遠隔授業の場合は「学習者同士が何かを話していることはカメラに映し出され声も多少聞こえてくるが、その内容や雰囲気までつかむことができない」(p.16)。授業中、教師は学習者の言葉以外にも、こうしたざわつきやクラスの雰囲気などから、理解できているかどうか、課題に興味を持っているかどうか等、学習者の状態を推し量っているはずである。遠隔授業では、このような教師が授業中ほぼ無意識的に行っている 1 つ 1 つの細かい確認が、思うようにできなくなるという可能性が考えられる。

## 2.2.5 不安や緊張感などの心理的影響

遠隔地にいる相手とモニターを見ながらマイクを通して会話をするという状況が、何か心理的に影響を与えていると考えられている。遠隔では対面よりもコミュニケーションをとることが困難だという意識をあらかじめ持っている、もしくは実際に話すことで、すぐにその難しさを実感するのだろうと推測される。

尹 (2003) では、日本語母語話者と日本語学習者の遠隔接触場面において、学習者の「産出」の側面においてコミュニケーション問題が多く現れたことに注目し、以下のように述べている。

主な談話の流れ (main -sequence) に妨げになるような、コミュニケーション問題を解決するための談話 (side-sequence) の発生をできるだけ避けようと、理解のコミュニケーション問題を縮小する意識が働くようになる。しかも、遠隔接触場面では、極簡単な語句に関する意味交渉でも、単純調整で終わらず複合調整になり、その談話 (side-sequence) が対面接触場面より長くなってしまう傾向を表している (p.253)。

遠隔でコミュニケーションをとる中で、対面よりも意味交渉が困難であることに気づいた学習者は、なるべく意味交渉を避けようという意識が強く働くようになると推測されている。この「コミュニケーション問題の縮小志向意識」(p.253)により、学習者は「不完全な産出を途中で中止し、話題転換や発話交代に誘導する」(p.253)場面が観察されているという。

また尹(2004b)では、日本語母語話者と日本語学習者の接触場面のインタラクションについて分析を行い、対面と遠隔で調整行動に違いがあることを指摘している。なかでも、日本語母語話者が日本語学習者の理解を高めるために、自分の言葉に説明を加えたり、言い換えたりする行為は、対面ではほとんど見られなかったのに対して遠隔では数多く観察されている。それは「同じ空間を共有していない NNS<sup>14</sup> とビデオ会議システムを介してコミュニケーションを行っていることから、NS<sup>15</sup> に心理的距離感が強くはたらいっていたからである。」(p.22)と述べており、日本語母語話者には、自分の発言が相手に伝わっていないのではないかという不安が、対面よりも遠隔の場面でより強くあったと考えられている。

このように遠隔での会話に対して不安や困難さを予測したり実感したりすることによって、会話中に起こり得るコミュニケーション問題を回避しようという意識が高まり、様々なストラテジーを用いるようになるということが指摘されている。ただし、こうした心理的影響は、遠隔でのコミュニケーションに不慣れな人ほど、通常の対面コミュニケーションとの違いに戸惑い、影響が大きくなるのではないだろうか。対面でも相手や話題によっては様々なコミュニケーション問題が常にあるはずで、私たちは意味交渉を重ねながらお互い理解し合おうとしたり、ときには問題を避けようと話題を中止、転換したりしている。遠隔でのコミュニケーションでも、その環境ややり方に慣れさえすれば、モニターやマイクを通じたやり取りに身構えたり、不安に思うことなく、対面に近い感覚でコミュニケーションをとることができるようになるのではないかと予測している。

以上、遠隔コミュニケーションの円滑な意思疎通を阻害する要因を、いくつかの特徴・問題点からまとめてみたが、これらの問題も、1 台のモニターに映る人の数や、映る範囲、同じ場を共有する人数などによって、また変わってくると思われる。本研究においては、今後より必要とされてくるであろう多地点遠隔授業を実施し、これらの阻害要因がどのように影響し、学習者の発話にどのような変化が見られるのかを検証する。

---

<sup>14</sup> NNS は non-native speaker の略。ここでは日本語学習者のこと。

<sup>15</sup> NS は native speaker の略。ここでは日本語母語話者のこと。

## 第3章 研究方法

### 3.1 調査対象

本研究では、学習者の心理的な影響を考慮し、調査対象者の条件として (1) 教師 (筆者) と一度も面識がない、もしくは面識はあっても普段全く交流がないこと (2) 海外 (日本国外) 在住であること、という 2 点を加えた。教師とのラポール形成ができているかどうかや、日本語を頻繁に使用する環境にいるかどうかということも、授業へのプレッシャーやモチベーションなど、学習者の心理に大きく関わってくると思われるためである。その他、年代や職業、国籍等の条件は設けなかったが、時差の問題を考慮し、授業時間を合わせやすくするために、アジアの学習者を中心に募集した。筆者の知り合いや日本語学校の卒業生を通じて海外の学習者に声をかけたところ、当初 30 名以上の応募があった。しかし、スケジュールの都合や Web カメラ、マイク等使用機材の不備で、最終的には 6 ヶ国、21 名の学習者に協力してもらうことになった。学習者の詳細は表 2 のとおりである。

クラス編成は、主に学習者の口頭能力のレベルを基準にして行った。コース開始前にレベルチェックのためのロールプレイテストを実施し、初級、中級 1、中級 2、上級の 4 レベルに分けた。テストは国際交流基金の「JF ロールプレイテスト」<sup>16</sup> にあるロールカードを使用し、レベル分けの参考とした。なお、このテストも遠隔で実施している。

ちなみに、PC の使用頻度や Skype の使用経験は、コース終了後のアンケートで確認した情報であり、クラス編成や授業の進め方等には一切影響していない。

---

<sup>16</sup> 国際交流基金「JF 日本語教育スタンダード準拠 ロールプレイテスト」  
<http://jfstandard.jp/roleplay/ja/render.do> (2015 年 12 月 13 日閲覧)

表 2. 学習者のプロフィール

	性別	年代	国籍	クラス	PC 使用頻度	Web サイト 閲覧頻度	Skype 使用経験
CN1	男	20 代	中国	中級 1	ほぼ毎日	ほぼ毎日	×
CN2	女	20 代	中国	上級	ほぼ毎日	ほぼ毎日	○
KR1	男	20 代	韓国	中級 1	ほぼ毎日	ほぼ毎日	○
KR2	女	20 代	韓国	中級 1	週数回	週数回	×
KR3	女	20 代	韓国	中級 1	週数回	見ない	×
KR4	女	20 代	韓国	中級 1	週数回	ほぼ毎日	○
KR5	女	20 代	韓国	中級 1	ほぼ毎日	ほぼ毎日	×
ID1	女	20 代	インドネシア	中級 2	ほぼ毎日	ほぼ毎日	○
ID2	女	20 代	インドネシア	中級 2	ほぼ毎日	ほぼ毎日	○
ID3	女	20 代	インドネシア	中級 1	週数回	週数回	○
ID4 <sup>17</sup>	女	20 代	インドネシア	初級	—	—	—
TW1	男	50 代	台湾	中級 1	ほぼ毎日	ほぼ毎日	×
TW2	男	30 代	台湾	上級	ほぼ毎日	ほぼ毎日	○
TW3	女	30 代	台湾	上級	ほぼ毎日	ほぼ毎日	○
TW4	女	20 代	台湾	中級 2	ほぼ毎日	ほぼ毎日	○
TW5	女	20 代	台湾	中級 1	ほぼ毎日	ほぼ毎日	○
TW6	女	20 代	台湾	初級	週数回	ほぼ毎日	○
VN1	女	20 代	ベトナム	上級	ほぼ毎日	週数回	○
VN2	女	20 代	ベトナム	中級 2	週数回	週数回	○
PH1 <sup>18</sup>	男	30 代	フィリピン	初級	ほぼ毎日	ほぼ毎日	○
PH2	女	20 代	フィリピン	初級	ほぼ毎日	ほぼ毎日	○

<sup>17</sup> アンケート未回収のため、PC の使用頻度等不明。

<sup>18</sup> 国籍はフィリピンだが、仕事の関係でシンガポールに住んでおり、授業にもシンガポールから参加していた。



## 3.2 調査内容

### 3.2.1 授業・コース

本研究では、skype のグループビデオ通話を利用し、日本語の遠隔会話授業を行った。授業・コースの概要を表 3 に記す。

表 3. 授業・コース概要

授業時間・回数	1 回 50 分、週 1 回、全 9 回または 5 回
クラス	1 クラス 2～3 名 / 初級～上級 4 レベル
授業内容	機能ごとにロールプレイ等で会話練習を行う
使用教材	日本語学習者向けの教科書 <sup>19</sup> を参考に、筆者が作成
通信ソフトウェア	Skype

#### ➤ 授業時間・回数

遠隔授業は「教師のしぐさが見えにくく、目が疲労する」(谷田貝・坂井 2006, p.75)ということから、学習者の疲労や集中力の持続時間を考慮し、授業時間は 1 コマ 50 分とした。毎週 1 回、曜日と時間を固定し、クラスを設置した。当初全 9 回の 1 コースのみの予定だったが、時期が夏休みと重なり参加が難しい学習者も多かったため、A と B、2 つのコースを作り、それぞれ時期をずらして実施した。学習者には自分の都合に合わせて、A コースか B コース、もしくは A、B 両方のコースに参加してもらった。授業回数は、A コースが全 9 回、B コースが全 5 回である。

#### ➤ クラス

クラスは、1 クラス 2～3 名とした。コースの中で 1 度だけ学習者 4 名でつないでみたのだが、国によっては映像が遅れたり、消えたりと、かなり不安定な状態になったため、最大 3 名<sup>20</sup> までにすることとした。学習者はコース開始前にレベルチェックテストでレベル分けを行い、クラス編成はそのレベルを基準に、その他学習者の都合や国籍にも配慮して行った。

<sup>19</sup> 「語学留学生のための日本語 I」「an integrated approach to intermediate Japanese」「日本を話そう」「日本企業への就職」の 4 冊を主に使用した。

<sup>20</sup> Skype のグループビデオ通話は最大 10 名まで可能。しかし、最良の品質を実現するには、参加者を 5 人までに抑えることを勧めている。(Skype グループビデオ通話 <http://www.skype.com/ja/features/group-video-chat/> 2015 年 12 月 17 日閲覧)

A コースは初級が 1 クラス、中級 1 が 2 クラス、中級 2 が 1 クラス、上級が 1 クラスの全 5 クラス、B コースは初級が 1 クラス、中級 1 が 3 クラス、中級 2 が 2 クラス、上級が 1 クラスの全 7 クラスとなった。

➤ 授業内容

発話力、会話力の向上を目的とし、コミュニケーションな活動を多く取り入れた。基本的には機能シラバス、場面シラバスを採用し、ロールプレイを中心に練習を行ったが、上級クラスでは毎回テーマに合わせたスピーチやディスカッション等も取り入れた。また、クラスには必ず国籍が違う学習者が 1 人は入るよう編成したため、お互いの国の文化や習慣などに関しても質問しあえる活動を入れるなど、学習者たちが興味を持って課題に取り組めるよう内容を工夫した。表 4 に一例を示す。

表 4. 授業内容（中級クラスの一例）

1	自己紹介
	専攻や仕事、趣味、興味があることなど
2	家族・友達の紹介
	性格・能力などを説明する
3	依頼する
	先生・上司・友達などに依頼する
4	許可をもらう
	職場・ホームステイ先で許可をもらう
5	相談する
	迷っていること、悩んでいることを友達に相談する
6	引用する
	国の有名な人や食べ物、場所を紹介する
7	誘う・断る
	同僚・先輩を誘う／家に招待される
8	予約する・切符を買う
	レストランの予約をする／チケットを買う
9	文句を言う・謝る
	物の貸し借りをする／待ち合わせに遅刻する

➤ 使用教材

学習者全員に教科書を購入してもらうことは難しいため、筆者が作成することにした。日本語学習者向けの教科書を参考にしながら powerpoint で作成し、それを pdf ファイルに変換して学習者一人一人に送った。授業開始直後に Skype でファイルを送ることも可能だったが、インターネット回線の状態によってはファイルが届かなかったり、時間を浪費することも考えられたため、事前にメールで送ることにした。ただし、会話練習の問題をあらかじめ考えて準備されてしまうと、実際の練習のときにはそれを読むだけになってしまい、あまり効果的な会話練習ができなくなると考え、教材を送るのは授業日の 1~2 日前にした。

➤ 通信ソフトウェア

Skype という無料の音声通信ソフトウェアを使用した。Skype は無料でグループビデオ通話ができ、メッセージやファイルの送受信も簡単に行えるため、今回のように個人同士をつないだ遠隔授業には適していると思われる。また Skype は現在多くの国々で利用されており、学習者にも馴染みがある人が多いと思ったことや、通信の安定性、音質の良さも Skype を選んだ理由の一つである。ただ、グループビデオ通話は携帯電話では利用できないため（1 対 1 なら可能）、学習者は必ずパソコンと Web カメラ、マイクを準備できることが授業への参加条件となった。

Skype では、会話している人の周りの枠が青く点灯する。それにより雑音などの音が入っている時にどこのマイクから音を拾っているのかが分かる。また、会話をしている時に、メッセージのやり取りや写真などのファイルの送受信もできるため、漢字などの表記を伝えることもできる（図 4 参照）。

➤ 調査手順

コース開始前に一度全学習者と Skype で 1 対 1 で接続している。目的は Skype での接続に問題がないか映像や音声の確認を行うこと、またクラス編成のためのロールプレイテストを行うことである。そして、授業スケジュール、クラス編成ができた後、コースを開始し、第 1 回目の初日の授業で、学習者同士は初めての対面となった。その後、A コースの場合は、9 回目の授業の翌週に再度全員で集まり、コース後のロールプレイテストを実施した。一人ずつテスト時間を決めておき、一人の学習者がテストをしている間、他の学習者は Skype の接続を切断し、待ち時間にアンケートをしてもらうようにした。B コースの場合は、学習者の都合で全 5 回終了後に集まるのが難しいクラスもあったため、各自にアンケートをメールで送付し、後日返送してもらった。

➤ その他

海外在住の学習者と遠隔授業を行う際、問題となるのは時差である。今回はアジアの学習者を中心に募集したため、0～2 時間の時差で済んだが、学習者が希望する授業時間はやはり国によって偏りがあり、多国籍のクラスを編成するのは困難であった。結局 3 名のクラスで、3 名とも国籍が違うクラスは 1 つしかできなかった。他の国の学習者と交流することは、世界の国々に関心を持ったり、学習のモチベーションを維持するのにも役立つと思われるが、今後、欧米の学習者も加わった場合、授業時間の調整はさらに厳しくなるだろう。



図 4. Skype のグループビデオ通話

### 3.2.2 学習者アンケート

本研究の授業は、「多地点」「遠隔」という2つの特徴があることから、アンケートは「遠隔授業についての評価」（項目1～17）と「他の学習者がいた影響」（項目18～30）の2つの観点から質問項目を作成した。5段階評定尺度で全30項目、最後に自由記述欄を設け、授業で感じたことを何でも自由に書くよう指示した（表5参照）。

学習者は海外にいるため、アンケートはメールや Skype で送付し、ファイルに回答を入力後、返送してもらうようにした。そのためアンケートは Excel で作成し、1つの質問に対し1つの回答しかチェックが入れられないようにするなど（オプションボタン使用）、入力ミスを防ぐ工夫をした。また質問の内容が正しく伝わるよう、すべて学習者の母語に翻訳し、自由記述欄への回答は、日本語でも母語でも書きやすい方で書くよう指示した。

アンケート内容は先行研究からまとめた遠隔会話の問題点に関する質問を中心に作成した。視線に関するもの（項目10）、非言語情報に関するもの（項目6,9,25,29）、空間の非共有に関するもの（項目4,11,24）、心理的影響に関するもの（項目1,7,8）などのほか、教師との関係性に関するもの（項目12,13）や学習効果に関するもの（項目14,15）、授業への満足感に関するもの（項目2,16,22）についても、学習者から直接聞くことによって明らかにする。

表 5. 学習者アンケート項目

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 緊張せず、リラックスして授業を受けることができた</li> <li>2. 飽きずに授業が受けられた</li> <li>3. Skype のビデオ会話には、すぐ慣れた</li> <li>4. 自分が授業に参加している意識を持てた</li> <li>5. Skype での会話は、イライラした</li> <li>6. 自分の発言がちゃんと伝わっているのか不安になった</li> <li>7. 普段と同じスピードで話した</li> <li>8. 説明が必要そうな言葉は使用を避けた</li> <li>9. 教師の表情がよく見えた</li> <li>10. 教師がどこを見ているのかが気になった</li> <li>11. 教師と十分なコミュニケーションがとれた</li> <li>12. 教師に直接会ったことはないが、親近感が持てた</li> <li>13. 教師と直接会わずに信頼関係を築くのは難しい</li> <li>14. 日本語の会話力が向上した</li> <li>15. 日本語に関する知識が増えた</li> <li>16. Skype でも十分 会話練習ができた</li> <li>17. 私は Skype の授業よりも、対面授業のほうがいい</li> <li>18. 授業が楽しくなった</li> <li>19. 学習意欲がわいた</li> <li>20. 日本語を話すのが恥ずかしかった</li> <li>21. 教師に質問しづらかった</li> <li>22. たくさん練習することができた</li> <li>23. 他の受講生から学ぶことがあった</li> <li>24. 受講生の間で、コミュニケーションをとることができた</li> <li>25. 話すタイミングが難しかった</li> <li>26. 他の受講生の日本語を聞いて、不安になった</li> <li>27. 時間を無駄にしているように感じた</li> <li>28. 自分がどのようにカメラに映っているか気になった</li> <li>29. 他の受講生のカメラに映る様子が気になった</li> <li>30. 私は skype で授業を受ける場合、プライベートよりもグループのほうがいい</li> </ol>
<p>◆ 5段階評定尺度</p> <p>全然そう思わない 1、   あまりそう思わない 2、   どちらともいえない 3、  ややそう思う 4、       非常にそう思う 5</p>

### 3.3 分析方法

#### 3.3.1 分析データ

研究目的 1) に関しては、授業中の会話データ、研究目的 2) に関しては、コース終了後に実施した学習者アンケートの回答データを使用する。

会話データについての詳細は、以下のとおりである。本研究の授業は、初級～上級までレベル毎に合わせた授業を行ったため、内容・形式はクラスによって異なる。そのため、分析には、同じレベル、同じクラス人数、同じ授業形式で行った授業 7 回分を選び、使用することにした。

表 6. 分析データ詳細

レベル	中級 1
クラス人数	3 名
クラス数	3 クラス
授業内容	機能シラバスでロールプレイを中心とした授業
データ時間	約 390 分（うちロールプレイの時間は約 80 分）

授業はすべてのクラスで毎回録画、録音を行った。その中から上記データを書き起こし、分析に使用した。

#### 3.3.2 分析方法

研究目的 1) の学習者の発話の特徴を調べるために、(1) 発話およびインタラクションの割合 (2) 発話の長さ (3) 発話の複雑さについて以下の指標を用いて調査、分析を行う。

##### (1) 発話およびインタラクションの割合

授業中における学習者の発話およびインタラクションの割合を見ることにより、学習者の発話量や発話機会がどの程度あったのかを確認する。

発話の割合は、授業中の教師、学習者それぞれの発話回数を数え、全発話数におけるその割合を算出する。発話の単位は、基本的にはショードロン（1988）の「1 人の話者による話しことばの連鎖で、1 つの音調曲線に支配され、もう 1 人の話者のことばや、x 秒以上の休止がその前後にあるもの。」（p.54）という定義を採用する。ただし、教師の発話の途中で明らかに話の内容が変わる場合、たとえば学習者へのフィードバックをした後、次の問題の説明に入る時の連続した発話などは、その内容が変わる箇所では 2 つの発話に分ける。

インタラクションは、教師－学習者間、学習者間、教師独話、非授業活動の 4 つに分類する。内容は以下の通りである。

表 7. インタクションの分類

教師－学習者間	教師と学習者の発話が交互に続くやり取り
学習者間	学習者同士の発話が交互に続くやり取り。主にペアワーク中の会話
教師独話	語彙、表現の説明やロールプレイ後のフィードバックなど、インタラクションはなく、教師からの一方向の発話
非授業活動	連絡事項や雑談など授業外の内容に関する発話

授業中の会話を以上の 4 つに分類し、それぞれが全授業時間に占める割合を算出する。

## (2) 発話の長さ

畑佐（2011）と同じ指標を用い、ペアワーク中における学習者の発話の長さを分類する。畑佐（2011）は語学授業観察法「COLT」にある指標を採用している。分類は以下の通りである。

表 8. 発話の長さの指標（畑佐 2011）

極小	単語か 2,3 語からなる単文
非持続的	3 節かそれ以下の主として短文からなる単純な文の羅列（3 節以下の文を含む羅列）。複文は殆どない
持続的	連続した文の羅列で複文有



本研究では、発話の長さを上記分類に分け、畑佐（2011）のデータと比較することで、多地点遠隔授業の特徴が見られるか調べる。畑佐（2011）では、中級、上級それぞれで対面授業を行い、授業中のペアワークにおける学習者の発話の長さを調べている。

### (3) 発話の複雑さ

発話の長さ同様、こちらも畑佐（2011）と同じ指標を用いる。ペアワーク中における学習者の発話を対象に、1T-unit<sup>21</sup> の平均節数を算出する。

発話の複雑さも畑佐（2011）のデータと比較し、特徴が見られるか調査する。

研究目的 2) の調整行動については、尹（2004b）が遠隔接触場面と対面接触場面それぞれにおける調整行動を調査しているため、その手順を参考とする。尹（2004b）では、日本語母語話者と非母語話者の接触場面において自由会話を行っており、本研究とは条件が異なる。またデータ時間も、本研究が 79 分であるのに対して、尹（2004b）は 120 分（母語話者の発話も含む）と異なるため、結果を単純に比較することはできないが、全体の割合などは参考にしながら、分析を行っていく。

ここで、その調整と調整パターンの分類について触れておく。

#### ➤ 調整とは

ネウストプニー（1995）は、言語問題を処理する過程の構造を以下の「管理プロセス」で説明している。

表 9. 言語管理プロセス（ネウストプニー 1995）

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. 逸脱がある</li><li>2. それが留意される</li><li>3. 留意された逸脱が評価される</li><li>4. 評価された逸脱（問題）の調整のための手続きが選ばれる</li><li>5. その手続きが実施される</li></ol> |
|--|

<sup>21</sup> T-unit とは「なんらかの統語的主節と、それと結びついた従属節」（ショードロン 1988）のことで、談話分析の分析単位として用いられる。

管理プロセスは、その言語の「規範」から逸脱することから始まる。この「規範」とは「コミュニケーション、あるいはインターアクションというプロセスの背景に、参加者が内在化した種々の『行動規定』と言えるもの」（ネウストプニー 1999, p.8）、「目標言語のコミュニティーに属するメンバーがその行動に関してある決まった方法で行動するであろうという（コミュニティーの）一般的な期待<sup>22</sup>」（宮崎 1998, p.178）などと定義されている。そして、その「規範」からの逸脱が留意された場合に、評価（もしくは無視）が行われ、その逸脱に対して行われる訂正などの行為のことを「調整」としている。どんな「調整」を行うかはコミュニケーション参加者によって選択され実施されるが、何の「調整」も行わない場合（調整回避）もある。

こうしたコミュニケーション問題は、会話の中でどの言語が使用されるかということが最も影響を与える重要な要素であるが（村岡 1999）、ファン（2006）はその使用される言語とコミュニケーション参加者の母語との関係から、接触場面を「共通言語接触場面」「相手言語接触場面」「第三者言語接触場面」に分類している（表 10 参照）。

表 10. 接触場面の分類（村岡 1999）

接触場面	共通言語接触場面	母語は共通だが、社会言語学的なルールなどが共通していない。たとえばアメリカ人とイギリス人がそれぞれの米語と英語で話すなど。
	相手言語接触場面	日本人とアメリカ人が英語で話す、あるいはその逆に日本語で話す場面などで、典型的な接触場面となる。
	第三者言語接触場面	日本人と中国人がお互いに母語ではない英語で話す場面など。

本研究では日本語学習者同士の会話、つまり「第三者言語接触場面」を対象に分析を行ったが、「第三者言語接触場面」では、母語話者が不在であるため「弱い基底規範しか成立しない」ことや、「逸脱がある状態を当然のことと捉える傾向がある」（ファン 1999, p.47）ことが報告されている。しかし、授業の場合は「第三者言語接触場面」でありながらも、母語話者である教師の存在もあるため、「相手言語接触場面」に近い状況とも考えられる。場面の細かい状況によって、現れる問題は様々だと思われるが、遠隔会話においてもこれらの場面がどのような影響を及ぼすのかについて今後検証が求められる。

<sup>22</sup> Coulthard (1985) で規範 (norm) についての記述があるが (pp.54-58)、その内容から定義したものと思われる。

➤ 調整の分類

宮崎（1999b）は「会話の中で不適切さが起こった場合、それを処理する過程で現れる連続した調整パターン」（p.368）のことを「調整軌道（adjustment trajectories）」と説明し、そのパターンを 4 つに分類している（p.370）。問題をマークするのが話し手（自己）の場合は「自己マーク」、聞き手（他者）の場合は「他者マーク」と分類され、さらに調整を行うのが話し手（自己）の場合は「自己調整」、聞き手（他者）の場合は「他者調整」と分類される。このマークと調整の組み合わせにより、「自己マーク自己調整」「他者マーク自己調整」「自己マーク他者調整」「他者マーク他者調整」という 4 種類の調整パターンが存在する（表 1 1 参照）。

なお、このような会話中の問題を処理する働きを Schegloff et al.（1977）では「修復の組織（organization of repair）」と呼んでおり、誰がその修復を開始したのかによって「自己開始（self-initiation）」と「他者開始（other-initiation）」、誰が修復を完了させたのかによって「自己修復（self-repair）」と「他者修復（other-repair）」に分類している。ネウストプニー（1995）は「調整（以前は訂正という用語も使っていたが）のストラテジーのいろいろな分類が言語管理（あるいは ethnomethodology といわゆる communication strategy の研究）で提唱されてきた」（p.79）と述べており、また宮崎（1999a）も「調整軌道」のメカニズムはエスノメソドロロジーの会話分析派によって提唱されたものであると説明していることから、「調整軌道」と「修復の組織」は同様の概念を示していると考えられる。

宮崎（1999b）、Schegloff et al.（1977）の分類では、自己（話し手）か他者（聞き手）かという 2 つの分類のみだが、本研究では授業を行っているため、教師の存在がある。ペアワーク中、教師は会話の参加者ではないが、学習者の発言を修正するなど調整行動には関わってくるため、本研究では宮崎（1999b）の分類に「教師」も加え、表 1 1 にある 9 つの分類で調整行動を分析することにした。

表 11. 接触場面の調整軌道 (宮崎 (1999b) から尹 (2004) が作成した表を一部改定)

	自己マーク	他者マーク	教師マーク
自己調整	話し手自身が不適切さをマークし、調整のデザインをする。	聞き手 (他者) が理解の過程で不適切さをマークし、話し手自身 (自己) が調整をデザインする。	教師が不適切さをマークし、話し手自身 (自己) が調整をデザインする。
他者調整	話し手自身が不適切さをマークし、聞き手に調整を依頼する。	話し手が調整行動に参加せず、聞き手が調整のプロセスを管理する。	教師が不適切さをマークするが、話し手は調整せず、聞き手が調整のデザインをする。
教師調整	話し手自身が不適切さをマークし、教師に調整を依頼する。	聞き手 (他者) が理解の過程で不適切さをマークし、教師が調整をデザインする。	話し手、聞き手は調整行動に参加せず、教師が調整のプロセスを管理する。

以下、「教師マーク」と「教師調整」を除くそれぞれの分類の一例を挙げる。

[自己マーク自己調整]

A: ああ、アルバイトはやめたいですか？

B: はい。

A: じゃあ、えー、あ、じゃあ上司に、ん、え、でもどうして上司は毎日おこら\*ですか？

B: あの一わかりません。私の友達も、上司に、おこ、怒り、怒られ、怒れ、怒られました。

自己マーク自己調整は、言いよどみ (hesitation)、確認チェック (confirmation checks)、説明 (explanation)、および入れ替え (replacement) という 4 種類あることが確認されているが (宮崎 1999a, p.72)、上記は中でも一番多く観察される言いよどみの例である。

話し手である B は「怒られました」という「怒る」の受身形がなかなか作れず自己マークをし、相手に修正されることなく自分で正し、調整ができている。

[他者マーク自己調整]

A: B さん、どうしていつも遅く、なりまし、たんですけど。あ、ですか。

B: あ、すみません。もう一度言ってください。

A: はい。陳さんどうしていつも遅くなります、な、あ、遅くなるんですか。

B: あーごめんなさい。さっき、えー突然用事がありまして、遅い、遅くなり、なることはすみません。

話し手（自己）に対し、聞き手（他者）が「あ、すみません。もう一度言ってください。」と言い、発言内容が理解できなかったことを示して他者マークを行っている。その後、話し手（自己）自身が自分で言い直し、調整を行っている。

[自己マーク他者調整]

A: はい。17 日に、独立日です。独立日には、いろいろ試合がたくさんあります。

(中略)

A: えっとー、みなさん、時間があったら、一緒に行きませんか。一緒に見に行きませんか。

B: いいですよー。17、17

A: 17 日。

B: 17 日。はい、いいですよ。

話し手（自己）である B は、誘われた日にちの記憶が不確かだったため、「17、17・・・」と繰り返すことで、相手に調整を求めている。その後聞き手（他者）である A が「17 日」と正しい答えを伝え、調整を行っている。

[他者マーク他者調整]

A: あーB さん、金曜日の会議のために、会議の、会議時間はにちじ、にち、午後 2 時から 1 時半の予定ですが、あ、大、たいしつの予約していただけませんか。

A: えーっと、だい、第一会議室ですか？

B: はい、そうです。

話し手（自己）の A は、「第一会議室」のことを「大、たいしつ」と間違えたが、何もマークをしていない。そこで聞き手（他者）が「第一会議室ですか？」と聞き返すことで、マークと調整を同時に行っている。

以上、4 分類の調整行動の例を挙げた。「教師マーク」や「教師調整」は上記の役割が教師に置き換わったものである。この分類をもとにペアワーク中の学習者の調整行動について分析を行う。

研究目的 3)の学習者の実感に関しては、コース終了後のアンケート結果をもとに行う。アンケートの回答を、「全然そう思わない」を 1、「あまりそう思わない」を 2、「どちらともいえない」を 3、「ややそう思う」を 4、「非常にそう思う」を 5 と数値化し、項目ごとに平均値と標準偏差を算出する。

## 第4章 研究結果

### 4.1 学習者の発話の特徴

#### 4.1.1 発話およびインタラクションの割合

全授業における発話回数の割合の平均は、教師が 37.2%、学習者が 62.8%であった。授業によって、教師が 27.1~46.3%、学習者が 10.3~29.0%と大きな差があり、遠隔であることによる影響はあまりないと考えられる。また、対面のクラス授業の場合、教師の発話は全発話の約 2/3 を占める（ショードロン 1988, p.65）というデータもあり、それから見ると、今回の遠隔授業は学習者の発話回数が比較的多いのではないかと思われる。

表 12. 発話の回数と割合

	発話回数	教師	学習者 1	学習者 2	学習者 3
A1	395	173 (43.8%)	59 (14.9%)	71 (18.0%)	92 (23.3%)
A2	210	74 (35.2%)	33 (15.7%)	61 (29.0%)	42 (20.0%)
B3	391	181 (46.3%)	70 (17.9%)	83 (21.2%)	57 (14.6%)
B4	307	90 (29.3%)	82 (26.7%)	53 (17.3%)	82 (26.7%)
B5	406	110 (27.1%)	103 (25.4%)	106 (26.1%)	87 (21.4%)
C6	612	225 (36.8%)	154 (25.2%)	170 (27.8%)	63 (10.3%)
C7	404	161 (39.9%)	117 (29.0%)	76 (18.8%)	50 (12.4%)
計	2725	1014 (37.2%)	1711 (62.8%)		

授業中のインタラクションの割合は、全授業の平均を見ると、教師－学習者間が 33.0%、学習者間が 28.2%、教師独話が 23.3%、非授業活動が 15.5%であった。しかしこちらも授業による差は大きく、遠隔が要因となるような偏った傾向は見られない。

表 13. インタラクション毎の時間と割合

	授業時間	教師－学習者	学習者－学習者	教師独話	非授業活動
A1	0:51:55	18:58 (36.5%)	10:36 (20.4%)	12:14 (23.6%)	10:07 (19.5%)
A2	0:53:50	14:17 (26.5%)	9:12 (17.1%)	24:11 (44.9%)	6:10 (11.5%)
B3	0:56:42	29:13 (51.5%)	5:37 (9.9%)	12:02 (21.2%)	9:50 (17.3%)
B4	0:53:40	18:18 (34.1%)	22:07 (41.2%)	7:04 (13.2%)	6:11 (11.5%)
B5	1:02:07	15:16 (24.6%)	21:11 (34.1%)	15:12 (24.5%)	10:28 (16.9%)
C6	1:00:32	10:29 (17.3%)	31:56 (52.8%)	7:09 (11.8%)	10:58 (18.1%)
C7	0:53:08	22:54 (43.1%)	9:42 (18.3%)	13:35 (25.6%)	6:57 (13.1%)
計	6:31:54	2:09:25 (33.0%)	1:50:21 (28.2%)	1:31:27 (23.3%)	1:00:41 (15.5%)

遠隔会話では、非言語情報の伝わりにくさや心理的な影響から、言葉での理解確認が増えたり説明過剰になるなど、教師の発話が多くなってしまうことも考えられる。しかし、上記データを見る限りでは、授業ごとの差が大きく、遠隔授業の特徴といえるような発話回数や発話量の傾向は見られなかった。また、学習者が関わるインタラクションの割合が全体の約 6 割を占めており、学習者の発話量も少ないとは言えない値ではないかと思われる。



#### 4.1.2 発話の長さ

合計の割合を見ると、「非持続的」が 51.2%で半数以上あり、次に「極小」が 47.6%、そして「持続的」は圧倒的に少なく 1.2%であった。授業ごとに違いはあるが、どれも「持続的」が圧倒的に少なく、次に「極小」、一番多いのが「非持続的」という結果が多い。

畑佐（2011）の中級のデータを見ても、「極小」が 36.1%、「非持続的」が 62.1%、「持続的」が 1.8%となっており、本研究と似た傾向にある。このことから、発話の長さには遠隔授業の影響はないと見られる。

表 14-1.ペアワークの発話の長さ

	極小	非持続的	持続的	計
A1	41 (43.2%)	52 (54.7%)	2 (2.1%)	95
A2	31 (41.3%)	43 (57.3%)	1 (1.3%)	75
B3	16 (44.4%)	20 (55.6%)	0 (0.0%)	36
B4	41 (29.9%)	91 (66.4%)	5 (3.6%)	137
B5	116 (58.9%)	80 (40.6%)	1 (0.5%)	197
C6	181 (56.0%)	140 (43.3%)	2 (0.6%)	323
C7	23 (28.8%)	57 (71.3%)	0 (0.0%)	80
計	449 (47.6%)	483 (51.2%)	11 (1.2%)	943

表 14-2. ペアワークの発話の長さ（畑佐 2011）

	極小	非持続的	持続的	計
中級	139 (36.1%)	239 (62.1%)	7 (1.8%)	385

### 4.1.3 発話の複雑さ

1 T-unit 中の節数は全授業の平均で 1.23 であり、学習者の発話はあまり複雑とはいえないものであった。授業ごとのデータを見ても 1.15～1.36 であり、多少差はあってもやはり複雑な発話はあまりなかったことがわかる。

畑佐（2011）では中級で 1.39 となっており、遠隔よりも対面のほうが複雑な発話をしているように見える。しかし、本研究でも授業によって 1.15～1.36 と幅があることから、学習者の個人差や授業内容の影響もあると考えられる。

表 15-1. ペアワークの発話の複雑さ

	1T-unit 中の平均節数
A1	1.15
A2	1.34
B3	1.36
B4	1.32
B5	1.18
C6	1.15
C7	1.32
平均	1.23

表 15-2. ペアワークの発話の複雑さ（畑佐 2011）

	1T-unit 中の平均節数
中級	1.39

## 4.2 調整行動

最も特徴的なのは、「自己マーク自己調整」が他の調整よりも圧倒的に多いことである。尹（2004b）でも「自己マーク自己調整」が一番多いが、他の調整との割合を見ると、66回はかなり多いことが分かる。自己マーク自己調整は、言いよどみ、確認チェック、説明、入れ替え の4種類があるが（宮崎 1999a, p.72）、本研究では大半が言いよどみであった。

「他者マーク自己調整」は、他者（聞き手）が聞き取れずにマークする場合と、語彙や内容が理解できずにマークする場合がある。全 16 回のうち、聞き取れないものが 10 回、理解できないものが 6 回あったが、聞き取れない場合のマークは、ある 1 名の学習者に頻繁に見られるものであった。他の学習者にはほとんどなかったことから、システムの障害の影響はかなり小さかったと言える。理解できない場合の「他者マーク自己調整」は 6 回であり、尹（2004b）の対面接触場面のデータに近い値である。

「自己マーク他者調整」が 1 回のみというのも、他の調整と比べるとかなり少ない。しかし、その代わりに「自己マーク教師調整」や「教師マーク教師調整」が見られたため、やはり授業中の逸脱に関しては、他者（聞き手）ではなく、教師が関わっていることが分かる。

表 16-1. . ペアワーク中の調整回数

自己マーク自己調整	66	他者マーク自己調整	16
自己マーク他者調整	1	他者マーク他者調整	1
自己マーク教師調整	6	教師マーク教師調整	20
他者マーク教師調整	1	教師マーク自己調整	1

表 16-2. 1. 遠隔接触場面における NNS の調整回数（尹 2004b）

自己マーク自己調整	36	他者マーク自己調整	13
自己マーク他者調整	17	他者マーク他者調整	1

表 16-3. 1. 対面接触場面における NNS の調整回数（尹 2004b）

自己マーク自己調整	16	他者マーク自己調整	5
自己マーク他者調整	15	他者マーク他者調整	2

### 4.3 学習者の遠隔授業評価

コース終了後のアンケートは、調査対象者 21 名中 20 名から回収することができた。その中で、1 名は仕事の都合などで 2 回しか授業に出席できていなかったため対象から除外し、3 回以上授業に出席している 19 名分のアンケートについて集計を行った。アンケート結果（平均値、標準偏差）を以下に示す。

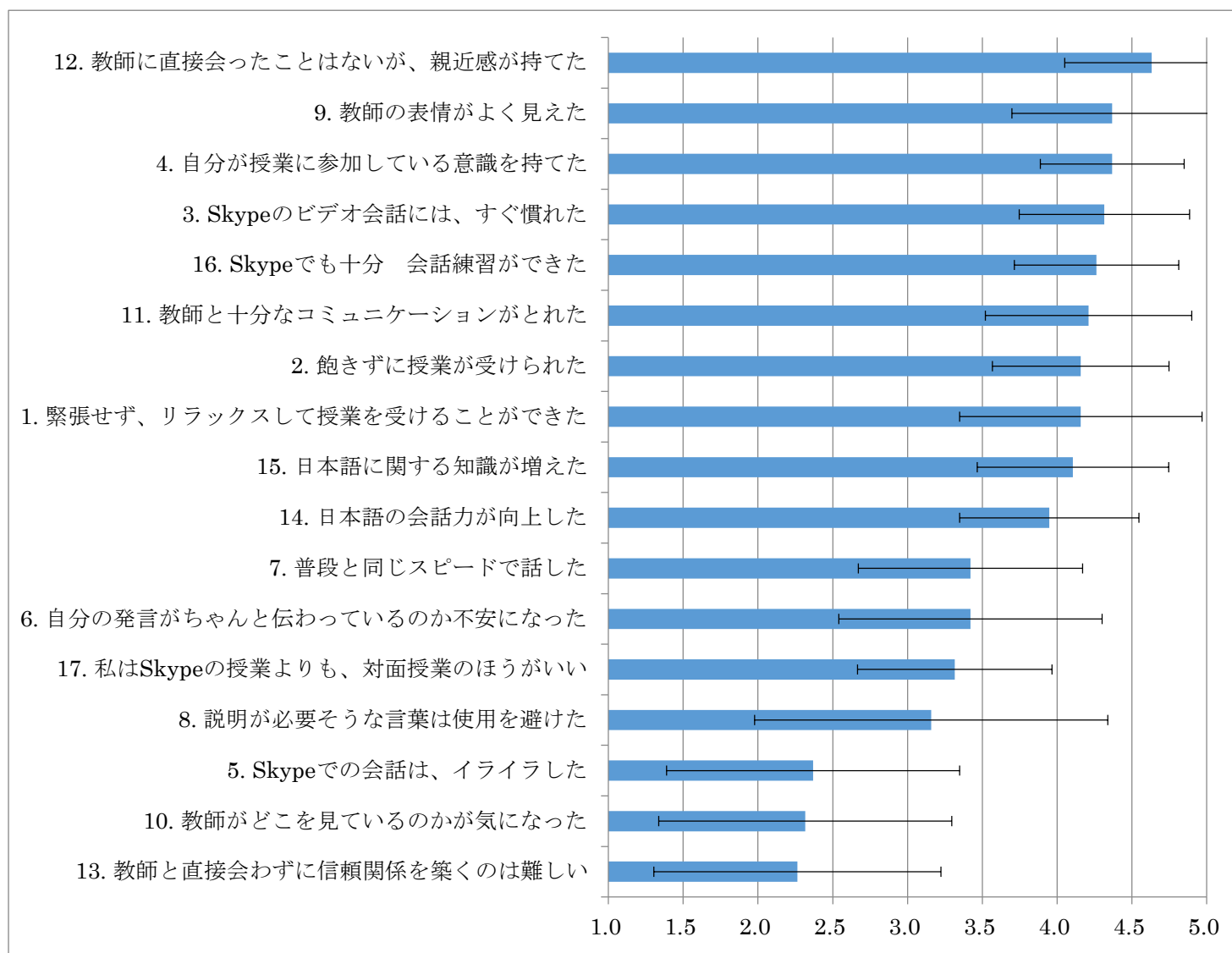


図 5. アンケート結果① (Skype での会話授業について)

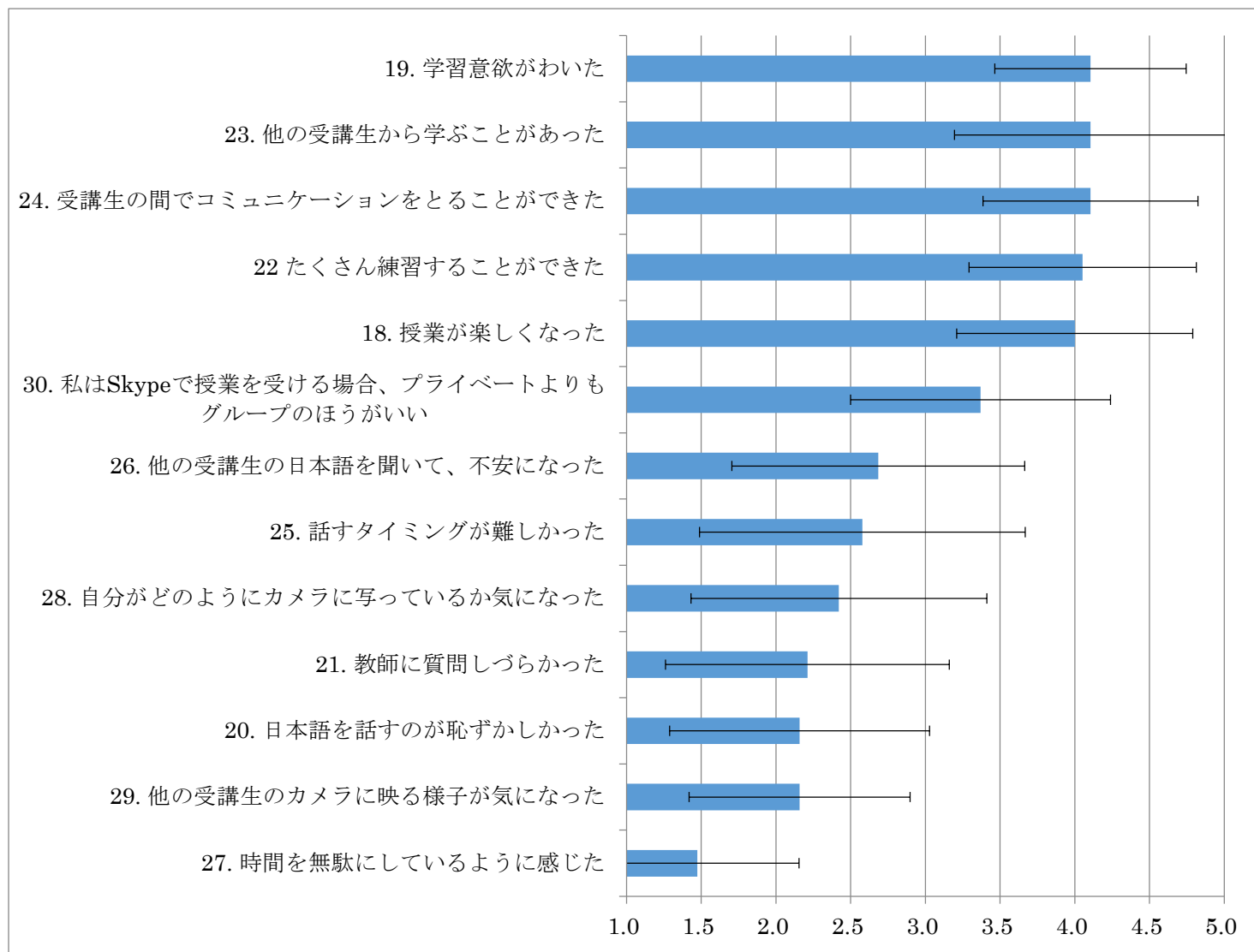


図 6. アンケート結果②（他の受講生がいた影響）

## 第5章 考察

### 5.1 学習者の発話の特徴

本研究では、多地点を接続した遠隔グループ授業において、学習者の発話にどのような特徴が見られるかを研究目的 1)とした。本節では、この研究目的 1)について、学習者の発話およびインタラクションの割合、発話の長さ、発話の複雑さの調査結果から考察を行う。

#### ➤ 発話およびインタラクションの割合

まず授業全体における発話（回数）とインタラクションの割合（時間）から学習者の発話量を見てみたが、授業によってもその差は大きく、多地点遠隔授業において特定の傾向はないと思われる。また、教師と学習者のインタラクションと学習者同士のインタラクションの時間の合計は、授業全体の 6 割以上を占めており、さらに学習者の発話回数も全発話の 6 割以上ある。ショードロン（1988）は、教師の発言が授業全体の約 2/3 を占めると述べており（p.65）、また細田ほか（1987）でも日本語授業において、教師発言率は約 50～80%であったという結果が出ている。これらは少々古いデータではあるが、多地点遠隔授業では対面授業に勝るとも劣らない学習者の発話量であったと言っていいだろう。多地点遠隔授業では、学習者同士も場を共有していないため、クラス全体でペアや個人の練習時間をとることができない。それによって学習者の練習時間が減り、発話量も減少することも危惧されたが、特にその影響はないようだった。また、遠隔会話の特徴から、口頭での理解確認や説明が多くなり、教師の発話が増える一方、意味交渉など調整を避けることにより、学習者の発話が減ることも予想されたが、この点についても多地点遠隔授業では証明できるデータは得られていない。つまり、それぞれの原因として考えられる「画質および映像範囲の制約」や「不安や緊張感などの心理的影響」が、学習者の言語行動に影響を及ぼさなかったということになる。これについては、学習者のアンケート結果のところで（5.3 参照）より深く考察することとする。

#### ➤ 発話の長さと複雑さ

ペアワーク中の発話の長さについては、対面授業のペアワークにおける発話の長さ（畑佐 2011）と比較すると、「極小」がやや多く「非持続的」が少ない。しかし全体の割合として、「持続的」が圧倒的に少なく、次に「極小」、そして「非持続的」が一番多いというのは一致しており、対面授業とほぼ同様の結果と言える。また発話の複雑さについては、

1T-unit の平均節数が 1.23 であり、対面授業（畑佐 2011）よりも発話の複雑さという点では、さらに低いように見える。しかし、授業によって 1.15～1.36 と幅があり、畑佐（2011）のデータでも上級学習者の場合は 1.30 という中級学習者よりも低い値が出ていることから、授業の内容や学習者の個人差もしくはレベル差によるものである可能性も考えられる。

畑佐（2011）では、こうした発話の特徴とペアワークのタイプとの関連を明らかにしている。それによると、ペアワークの自由度が高いほうが発話は長く、複雑になる傾向があるという。畑佐（2011）で行われたペアワークは「特定の文法項目を用いてペアで文を作るなど教師のコントロールが厳しく自由度が低い活動」と「指定されたテーマについてペアでディベートをする形式的制約があまりない活動」（p.166）の 2 種類である。本研究では、目標や状況が設定された中で、その目標を達成するための会話をする、いわゆるロールプレイを行っている。決められた設定は変えられないが、使用する語彙や表現は比較的自由に自分で選びながら会話ができるため、畑佐（2011）で行われた 2 種類のペアワークと比べると、自由度としては 2 つの間くらいになると思われる。本研究の結果と、ペアワークのタイプごとの結果と比較してみる。

表 17. ペアワークのタイプと発話の長さ、発話の複雑さ（畑佐 2011）

	極小	非持続的	持続的	1T-unit の 平均節数
自由度低	69 (45.4%)	82 (53.9%)	1 (0.7%)	1.09
自由度高	70 (30.0%)	157 (67.4%)	6 (2.6%)	1.51

表 18. 多地点遠隔授業での発話の長さ、発話の複雑さ

	極小	非持続的	持続的	1T-unit の 平均節数
多地点遠隔授業	449 (47.6%)	483 (51.2%)	11 (1.2%)	1.23

本研究の結果は、発話の複雑さに関してはちょうど自由度高と低の間くらいの値である。発話の長さに関しては、「持続的」は自由度高と低の間にあるが、「極小」は自由度低よりもさらに割合が高い。これは植松ほか（1994）で指摘されていた、遠隔会話での分離音声の多さに関連している可能性がある（2.2.1 参照）。これについては、教師として授業を行った筆者自身も、授業中の音声を書き起こしている際に、自分の発話に「はい」や「いいです」などの短い発話がかなり多いことが気になっていた。植松ほか（1994）では、この理由を「相手のうなずき、目配せなどのレギュレータがよく観察できないこと、またそれに

より相手の表情を見る動機が薄れ画面をみようとしなないことにより（中略）むしろ電話に近い発言形式だったのではないか」（p.133）と推測しているが、筆者はずっと学習者の顔を見ており、表情やうなずきなどの動作も観察できていた。この時の状況を振り返ると、おそらく学習者と場を共有していないという意識があったため、ちょっとした沈黙を言葉で埋めようとしたり、「いいです」などの肯定的な言葉を頻繁に投げかけることで、学習者に不安を感じさせないようにしていたのではないかと思う。ただしこれは教師という立場からの考えであり、学習者に関してはどのような理由があったのか定かではない。同じ学習者に遠隔授業と対面授業それぞれでペアワークをさせて、データを比較するなどの調査が必要となるだろう。

## 5.2 調整行動

本節では、研究目的 2)について、学習者のペアワーク中の発話から、調整行動に関する考察を行う。全体的な結果を見ると、学習者の調整行動には、遠隔授業であることよりも教師がいることの影響のほうが大きかったと思われる。

まず「自己マーク自己調整」に関しては、尹（2004b）で対面会話よりも遠隔会話で多いことが明らかになっており、その理由として「空間を共有していない相手とシステムを介してインターアクションすることによる難しさや心理的不安・距離感などといった遠隔接触場面特有の要因からも強く影響を受けていた」（p.25）と推測している。また、フォローアップ・インタビューの結果でも、『（遠隔接触場面のほうが）なんかもっと難しかった』『とても緊張してしまった』といった報告（p.25）があり、不安や緊張感といった心理的な影響を強く受けていたことが分かる。本研究の多地点遠隔授業でも「自己マーク自己調整」は多く観察されたが、他の調整との割合を見ると尹（2004b）と比べてもさらに多い。そして、その「自己マーク自己調整」の大半は、例1のような言いよどみであった。

### [例1]

A：ああ、アルバイトはやめたいですか？

B：はい。

A：じゃあ、えー、あ、じゃあ上司に、ん、え、でもどうして上司は毎日おこら\*ですか？

B：あの一わかりません。私の友達も、上司に、おこ、怒り、怒られ、怒れ、怒られました。

例1では、最後にBが「上司に怒られました」という文を言いたいのに「怒られる」という受身形がなかなか作れず、「おこ、怒り、怒られ、怒れ、怒られました」と何度も言い直して、正解を探っている。このように学習者が活用をいろいろ言い直して探る場面は、



通常の対面授業でも決して珍しいことではないが、前述のように、これらの調整は対面会話より遠隔会話で多く観察されることがわかっている（尹 2004b）。尹（2004b）は、遠隔会話で「自己マーク自己調整」が多く見られる理由を、遠隔の心理的影響と推測しているが、多地点遠隔授業の場合は、これが自由会話でなく授業であり、教師が常に聞いているということが一番大きな理由と考えられる。教師の前では、学習者は間違いずに正しく話そうという意識が少なからず働いているはずである。それによって、例1のような自分で起こした逸脱にも自分で気づきやすくなり、自分で調整を遂行することが多くなるというのは、当然の結果ともいえる。

次に「他者マーク自己調整」を見ると、このタイプは2種類あることが分かる。ノイズ等の問題ではっきり聞こえなかった場合と、語彙や内容が理解できなかった場合である。本研究においては、「他者マーク自己調整」16回のうち、前者が10回、後者が6回であった。聞こえなかった場合は、「は、はい？はい？すみません。聞こえません。」と言って、顔を画面に近づけたり、イヤホンを押さえるなどして、よく聞こうとする言動が見られる。遠隔授業ではこうした音声の問題も危惧されるところだが、本研究においてこのタイプの他者マークが見られたのは、ほとんどがある1名の学習者であった。その他の学習者には聞きとれない程の音声の問題はなかったと思われる。また、尹（2003）で指摘されているような「コミュニケーション問題の縮小志向意識」（p.253）が働くと、複雑な意味交渉を避けようとするにより「他者マーク」は減ると考えられるが、尹（2004b）の対面接触場面のデータと比較しても、自己調整、他者調整ともに目立った特徴は見られない。

なお、本研究の会話データでは、聞き手が理解できなかった場合でも「え？」や「すみません」「わかりません」と言うだけで、明確にその意味の説明を求めたり、話し手が具体的な説明を加えるような場面は一度も見られなかった。話し手はもう一度同じ言葉を繰り返すか、キーワードとなる語彙だけを抜き出して伝えるなど内容を簡略化するだけでも、聞き手は話し手の意図を理解してうなずいたり、返答したりして、会話を続行することができていた。

## [例2]

A: はい、Bさん、私のアルバイトの場所では上司は毎日いつも怒りますので、アルバイトを辞めたいと思います、と思いますが、どうすればいいですか？

B: アルバイトの上司、上司、あのもう一度。

A: 私の、私のアルバイトの上司は、毎日いつも怒りますので、アルバイトを辞めたいんですが、どうすればいいかどうか分かりません。どうですか？

B: ああ、アルバイトはやめたいですか？

A: はい。

B: じゃあ、えー、あ、じゃあ上司に、ん、え、でもどうして上司は毎日おこら\*<sup>23</sup>ですか？

---

<sup>23</sup> 「\*」は音声聞きとれなかったことを意味している。

例2では、Bが最初のAの相談内容を理解できず、「アルバイトの上司、上司、あのもう一度」とマークしているが、2回目のAは言い換えや簡略化をあまりせずに、1回目とほぼ同じ長さの文で伝えている。それでもその後のBを見ると、「ああ、アルバイトはやめたいですか？」や「でもどうして上司は毎日おこら\*ですか？」と質問しており、Aの発話を正しく理解できていることが分かる。Aの1回目の発話が少し長く、1度では聞きとれなかったのではないだろうか。授業の場合は、学習者はだいたい同レベルの日本語力であるため、語彙や文型、表現などは、お互い理解できるものが多い。そのため、学習者同士の会話で、理解ができずに説明を求めるような意味交渉は起こりにくいと思われる。また、本研究の会話場面が、ロールプレイというある程度状況設定がされた状態での会話であったため、ほとんど制約のない自由会話よりは、相手の話の内容を推測しやすかったという可能性も考えられる。

次に「自己マーク他者調整」に関しては、1回とかなり少ない。これは「教師マーク教師調整」が20回あることから、調整が他者（聞き手）ではなく教師に替わったことが明らかである。相手言語接触場面と異なり、第三者言語接触場面では「お互いに母語話者ではないことから、コミュニケーションにおいて逸脱がある状態を当然のことと捉える傾向」（ファン 1999, p.47）や「相手言語接触場面では指摘されるような誤用も、許されることが多くなる」（村岡 1999, p.37）と言われており、第三者言語接触場面の特徴として「他者調整」が少ないという可能性もないとは言えない。しかし、前述のとおり、本研究の会話場面は第三者言語接触場面ではありながらも母語話者（教師）の存在もあるため、その影響は小さいと考えられる。

最後に学習者の発話ではないが、教師が学習者の調整軌道にどのように関わっているかについても確認しておく。本研究では「教師マーク」と「教師調整」という分類を新たに追加した。「教師マーク」は「教師マーク教師調整」の他に「教師マーク自己調整」がある（「教師マーク他者調整」は1度も観察できなかった）。これらは、学習者の誤用（逸脱）に対して教師がマークするのだが、その際教師が明確な訂正をするか、それとも教師は誤りを気づかせるだけで、訂正は学習者自身で行うかで異なる。藤本（2011a）は、教師が「遠隔対面授業では明確な訂正を行っている場合が多い」（p.15）と指摘しており、教師の心理的影響があるようにも思われる。本研究でも「教師マーク自己調整」は1回のみで、「教師マーク教師調整」は20回と藤本（2011a）を支持するデータが出ているが、この点に関して教師として実際に訂正を行った筆者は、本研究の場合は遠隔であることの影響ではないと考えている。理由は2つある。1つは、この授業活動がロールプレイであり、会話の流れを止めないように、なるべく会話中は訂正せず、終了後にまとめてフィードバックを行うことを意識していたからである。そうした配慮から、やむを得ず訂正に入る場合は単語レベルで短く伝えるようにしていた。2つ目は教師が訂正（調整）に入った箇所は、その多くが学習者が「自己マーク自己調整」を行い、調整に失敗した後だったからである。

[例 3]

A: 私来週に、一週間旅行することになりました。

B: はい。

A: それで私の猫を一週間、あ、ん、一週間、一週間、一週間たの、頼まれ？頼まれてもいいですか？

T: 頼んでも。

A: 頼んでもいいですか？

例 3 のような場合、学習者は「たの、頼まれ？頼まれてもいいですか？」と既に自己調整を行っているため、それ以上の調整を学習者に課す必要はないと考え、教師（筆者）は「頼んでも」と短く正解を伝えた。このように、教師（筆者）としては授業内容に合わせた対応をしたつもりではいるが、しかし、だからといって完全に遠隔であることの影響がなかったとは言い切れない。また、これは中級レベルのペアワーク中の発話に関することであり、藤本（2011a）のような初級クラスの一斉授業とは違う。様々な学習者のレベルや授業内容、授業形態で遠隔授業を行い、授業後教師にインタビューを行うなどの調査をする必要があるだろう。

以上、多地点遠隔授業における学習者の発話は、遠隔であることが要因と思われるものは少なく、それ以上に教師の存在や授業内容の影響が大きいと言える。同じ学習者による対面グループ授業との比較ができなかったため、具体的に見ると曖昧な部分も多いが、多地点遠隔授業では、かなり対面授業に近い状態で学習者たちは発話練習を行うことが可能であると思われる。

### 5.3 遠隔授業の諸問題に関する学習者の実感

本研究においては、以下の 5 点を遠隔コミュニケーションの問題点を引き起こす要因として挙げた。

- (1) 視線の不一致
- (2) 画質および映像範囲の制約
- (3) 映像と音声の時間的ずれ
- (4) 空間の非共有
- (5) 不安や緊張感などの心理的影響

本節では、研究目的 3) について検証するため、これら 5 つの要因について、学習者は実際に多地点遠隔授業を受けてどう感じたのかをアンケート結果から考察する。

#### (1) 視線の不一致

項目 10「教師がどこを見ているのかが気になった」への回答の平均値をみると、2.3 と低い。19 名中、12 名が 1 か 2 と回答している。教師に関してではないが、項目 29「他の受講生のカメラに映る様子が気になった」や項目 28「自分がどのようにカメラに映っているか気になった」を見ても、それぞれ平均値は 2.2、2.4 と値が低いため、映像自体にあまり気に留めていないのではないと思われる。確かに、普段私達が人と対面で会話をする場合も、どのくらい相手と視線が一致した状態で話しているだろうか。筆者個人の感覚としては、相手の顔に視線は向けているが、目をしっかりと見て視線を合わせることがあまりないように思う。むしろ視線が一致したらそらしてしまうことのほうが多いだろう。植野ほか（2001）は「遠隔授業評価は、学習者が教師に認識されていると知っているかどうか重要な要因である」（p.124）とし、その顕在的な行動として、教師が学習者を指名することが効果的であると述べている。要するに、視線が一致するかどうかは問題ではなく、会話の相手に自分が認識されていると感じられるかどうか重要なのではないだろうか。本研究の多地点遠隔授業では、学習者の人数も少なく、頻繁に学習者を指名して活動を行っていた。さらに言えば、カメラ 1 台で写す人数は 1 人だけのため、視線は一致しなくても表情を確認することはできた。項目 9「教師の表情がよく見えた」への回答が 4.4 とかなり高い値となっていることから、学習者たちは教師の表情をよく見ていた、もしくはいつでも確認できる状態にあると認識していたことが分かる。以上のことから、遠隔授業においては、学習者が教師から認識されていると感じることができ、なおかつ自分も教師の様子がすぐに確認できる状態であることが、授業の評価を高め、学習意欲や理解感につながると言えるだろう。

#### (2) 画質および映像範囲の制約

遠隔会話に関する先行研究では、顔の表情や目の動きなど、非言語情報を捉えにくいことにより、相手の理解確認が対面よりも困難であると言われている。項目 6「自分の発言がちゃんと伝わっているのか不安になった」への回答を見ると、平均値 3.4 で、19 名中 1 と答えた人はおらず、2 の回答も 2 名のみで、多くの学習者が多少不安を感じていたことが分かる。この不安感は、映像の制約によるものなのか、遠隔で話すことの心理的な影響なのかは判断できないが、項目 29「他の受講生のカメラに映る様子が気になった」が 2.2 と低く、あまり映像を気に留めていないことや、項目 9「教師の表情がよく見えた」

への回答が 4.4 と高く、画質にあまり問題はなかったと思われることから、非言語情報の問題よりも、心理的な要因のほうが大きいのではないと思われる。

実際の授業中の映像を確認すると、人にもよるが、胸または鎖骨あたりから頭の上までが映っており、顔の表情や目、口の動きも大体分かるくらいの大きさである。部屋の明るさによるのか時々顔が暗くて見にくい人もいたが、表情が確認できないほどではなかった。また、手元は確認できなくても、何かを書いていた、キーボードで打ち込んでいる時は、顔や視線の向き、姿勢からなんとなく分かった。筆者の実感だが、相手の手元が見えない以外は、非言語情報に関してはテーブルを挟んで向き合って会話をしている時とあまり変わらずに会話ができたと思う。何かジェスチャーで伝えたい時には、カメラの前に手を持ってきたり、自分がカメラから離れるなどして映る範囲を変えれば済む。遠隔授業でも、教師とクラスをつないだ一斉授業の場合は、1 台のカメラで学習者全員を写すため、一人一人が小さくなってしまったり、または発話者が替わるたびに、カメラを操作して一人が大きく映るように調整しなければならない。また、以前は画質の問題などで、表情や目の動きなどが確認しづらかったかもしれないが、現在はカメラに映っている部分はほぼ確認できるため、「画質および映像範囲の制約」に関しては、現在の多地点遠隔授業であれば影響は小さいと言っているだろう。こうした筆者の実感も合わせて考えると、やはり項目 6「自分の発言がちゃんと伝わっているのか不安になった」という原因は、「空間の非共有」によって相手側の場の雰囲気がつかめなかったり、遠隔で話すこと自体から生じる「不安や緊張感などの心理的影響」のほうが大きいと推測される。

しかし、そうすると 5.1「学習者の発話の特徴」で、学習者の発話量が減らなかったのは「不安や緊張感などの心理的影響」があまりなかったからだと推測したことと矛盾する。多地点遠隔授業で意味交渉などの調整を避けようとする意識が学習者にあまりなかったのは、心理的な影響ではないということになる。おそらくその理由は、これが授業であり、教師の存在があったからではないだろうか。この会話の 1 番の目的は、コミュニケーションをとることではなく日本語を学ぶことである。複雑な調整を避ける意識よりは、多くの日本語を使って自分の能力を高めようとする意識のほうが強いと思われる。また、たとえ自分では処理しきれない状態になったとしても、教師がコントロールしてくれるだろうという期待や、実際に教師がコントロールすることによって、会話が破綻することなく進行していたとも考えられるだろう。こうした理由から、学習者は伝わりづらいという不安を感じながらも、授業中は意味交渉を避けることなく授業活動に取り組むことができたと思われる。

### (3) 映像と音声の時間的ずれ

映像と音声のずれが原因となって生じる問題として、turn-taking が上手くいかずに沈

黙や発話重複が起こる（尹 2004a）という指摘があるが、項目 25「話すタイミングが難しかった」への回答は 2.6 とあまり高くはなかった。しかし、標準偏差が 1.09 であり、4 と回答した人が 5 人もいるところを見ると、人によっては turn がつかみにくいと感じていたということだろう。この点に関してアンケートの自由記述を見てみると、5 名の学習者が映像や音声の途切れがあったことや「インターネットが時々遅かった」というような言い方で、システムの問題について指摘している。筆者自身は、音声のみで映像だけが映らない、または映像が少しの間停止してしまうということは何度かあったが、ある一定の時間ずれた状態が続くということとはなかった。学習者には具体的にどのような問題が起こったのかは不明だが、やはりこうしたシステムの問題は、機材や回線など環境によって異なるため、遠隔授業では起こり得る問題として意識しておくべきである。

#### (4) 空間の非共有

重松ほか（2006）において、空間（場）を共有していない状態では、相手側の場の雰囲気共有できず、コミュニケーションにも影響をきたすと指摘されている。このような距離感を学習者は実際にどう感じたかについて、項目 4「自分が授業に参加している意識を持てた」、項目 11「教師と十分なコミュニケーションがとれた」項目 24「受講生の間で、コミュニケーションをとることができた」の結果を確認してみる。すると、項目 4 が 4.4、項目 11 が 4.2、そして項目 24 が 4.1 と、どれも 4 以上の高い平均値となっている。このようにあまり距離感を感じず、授業への参加意識を持てた理由としては 2 つ考えられる。1 つは、学習者の発話の特徴のところで確認したように、授業中教師から頻繁に指名され、発話の機会も多く、授業に深く関わっていたということである。2 つ目は、教師も学習者もそれぞれの場所には自分一人しかいないため、重松ほか（2006）で指摘しているような、その「地点独特の場」の雰囲気というものが弱かったのではないかとということである。「地点独特の場」の雰囲気というのは、一人よりも同じ場に複数人いることで自然と生まれるものではないだろうか。多地点遠隔授業の場合は、クラス単位で行う遠隔授業と比べると「空間の非共有」の影響は弱くなり、遠隔でも参加者がインターネットでつながれた仮想の空間を共有している意識が強くなる傾向があると考えられる。

#### (5) 不安や緊張感などの心理的影響

遠隔で話すことによる緊張感については、項目 1「緊張せず、リラックスして授業を受けることができた」への回答を見ると、平均値が 4.2 で、ほとんどの学習者が 4 または 5 と回答していた。これは学習者のパソコンやインターネットへの適応性も関わってくる問題ではないかと思われる。学習者のパソコン使用頻度を確認すると、全学習者がほぼ

毎日もしくは週数回と回答している（表 2 参照）。またすでに Skype の使用経験がある人も多かったため、多地点遠隔授業の環境にも緊張することなく、すぐに適応できたと考えられる。それは項目 3「Skype のビデオ会話には、すぐ慣れた」への回答が 4.3 という高い値であることから確かだろう。また、遠隔会話に対する不安に関しては、(2)の「画質および映像範囲の制約」のところで、相手の理解確認のしにくさについて触れたが、ここでは不安が実際の言語行動にどう表れたかについて確認する。尹（2003）を参考に、項目 7「普段と同じスピードで話した」、項目 8「説明が必要そうな言葉は使用を避けた」という質問項目も設けたが、回答はそれぞれ 3.4 と 3.2 で、標準偏差も比較的高く、学習者によって大きく異なっている。尹（2004b）では、非母語話者は遠隔の困難な状況を認識することによって言語管理意識をより強く働かせるようになると述べているが、それは上級学習者よりも中級学習者のほうでより強い影響があったことが明らかになっている。本研究のデータを見ると、学習者の習得レベルによる違いは見られないが、そもそも学習者のレベル判定があまり厳密なものではないため、断定はできない。多地点遠隔授業において、学習者の心理的影響が実際の言語行動とどう関連するのか、学習者の属性も合わせた検証が必要である。

#### (6) その他

全体的には授業に対して肯定的な質問項目のほうが平均値が高く、否定的なものほど低くなっていることから、多地点遠隔授業という授業形態に対する学習者の評価は高いと言える。

また、教師との関係性については、項目 12「教師に直接会ったことはないが、親近感が持てた」への回答が 4.6、項目 13「教師と直接会わずに信頼関係を築くのは難しい」への回答が 2.3 と極端な結果が出ており、一度も直接面会したことがない教師でも、ラポール形成は可能だと感じた学習者が非常に多いことが分かった。本研究の授業に参加してくれた学習者は、教師（筆者）と初対面もしくは数回面識がある程度の人たちである。遠隔授業では、教師と学習者が一度も面会せずに関係を続けていくことも多いだろう。その場合でも、多くの学習者は対面授業の場合と同じような関係性が築けると考えているようだ。

アンケートとは別に、ある学習者から「先生と二人だけだと緊張する」と言われたことがある。これは初級学習者の意見だが、他の学習者がいることが緊張の緩和になっていたようだ。教師と二人だけだと、教師の注目がすべて自分に向けられるため、緊張をより強く感じる学習者もいるのだろう。このような学習者にとっては、遠隔のほうがモニター内のみで他に注意が行かない分、対面の場合よりも緊張感の高まりそうに思えるが、これは実際の検証が必要である。

多地点遠隔授業の学習効果に関しては、項目 14「日本語の会話力が向上した」が 3.9、

項目 15「日本語に関する知識が増えた」が 4.1 と、高めの値が出ており、学習者の主観では学習効果がある程度あったと感じている。本研究では学習効果の分析は行わなかったため実際の結果は不明だが、教師（筆者）が見た限りでは、知識は増えていても、実際の運用能力はあまり向上していないと思われる。全く日本語が使われない環境で暮らしながら、週 1 回遠隔授業を受けるだけでは（学校で学んでいる学習者もいるが）、やはり日本語を使用する機会が少なすぎる。授業以外にも日本語で会話ができる場、たとえば学習者同士で自由に話せる機会を設けるなどして、日本語の使用機会を増やすことが口頭能力の向上につながると考えられる。

その他、アンケートの自由記述を見ると、一番多かったのは、他の学習者がいたことを非常に好意的に捉えている内容だった。楽しくなった、アドバイスをもらえた等、授業にプラスになっていることが分かる。さらに、他の国の学習者と話せたことがよかったという意見も多く見られた。こうした学習者同士のつながりができることで、日本語学習のモチベーション維持にもなると思われる。次に多かったのは、インターネットの問題についてである。音声が途中途切れるなどして、やはりやりにくさを感じていた学習者もいたようだ。それ以外には、授業が日本語を話せるいい機会だという意見も国によってはかなり多かった。海外の学習者にとって、遠隔授業では知識を学ぶよりも、すでに学んだ知識を使う場としての役割が重要であるということを感じた。

学習者の中に 1 名だけ車椅子を使用している人がいたのだが、彼にとっては学校に通わずに自分の部屋で授業を受けられたことが、大変助かることだったとアンケートに記している。彼のような人にとってこそ遠隔授業は必要なものであり、その利点を生かすことができる。

## 5.4 その他

学習者の発話や遠隔会話の問題点を中心に授業を分析、考察したが、本節ではそれ以外に授業を観察して気づいた点について報告する。

まず多地点遠隔授業の特長の一つと考えられるのが、必要な情報をメッセージや写真、または Web サイトの URL を送ることによって、より具体的に伝えられるということである。一例を挙げると、授業で学習者が自分の国の行事を紹介する際、実際のその行事の写真全員に送信したことがあった。そして、その写真について、具体的にはどんな動きをしてその後どうなるのか、どんな意味があるのか等、説明を加えた。すると、聞いている学習者たちは写真と説明から具体的なイメージがしやすいため、写真では見えない部分やさらに知りたいことなど、質問が出てきやすい。また、自分の国にも似たような行事があると言ってその説明をしたり、話が広がっていった。発話練習、会話練習をする際、学習



者が自ら話したいという気持ちを持つことは重要であり、口頭能力の向上にもつながると思われる。最近では教室での対面授業でも、同様にスマートフォンなどで写真を見せてくれることがあるが、多地点遠隔授業の場合は、全員がすぐにパソコンを操作できる状態にあるため、一人一人が送りたい情報をすぐに送信したり、すぐに受信して確認することが可能である。教師にとっても、自分が知らない話題についてすぐに確認できるため、学習者の説明が正しいかどうか分かり、より適切な語彙や表現を教えることもできるという利点がある。初級の学習者の場合は、日本語の語彙が分からず説明もできないため、母語でそのまま入力して送ってもらい、筆者がその意味を翻訳サイトで調べたこともあった。翻訳の正確性の問題もあるが、初級の単語レベルであればさほど大きな問題はない。しかし、この便利な特長も、あまりに多用するとマイナスに働くことがある。ある中国人学習者は、説明が難しいと感じるとすぐに中国語（日本語のつもりかもしれない）で単語を送り、「これです」とだけ言って説明をしなかった。その学習者は日本語能力試験の N2 に合格しており、日本語の知識は多く持っている。しかし、国では日本語を使う機会がないためか口頭能力は低く、スムーズに言葉が出てこなかった。そのような学習者があまりに文字や写真に頼ってしまうと、口頭能力の向上を目的とした授業では、授業活動の妨げにもなってしまふ。その場合は、単語を送ってきても意味を説明するように教師が指示をするなど、なるべく学習者が自分の言葉で伝える努力をするよう促す必要がある。

もう 1 点、授業を実施してみて気になったのは、学習者が授業に参加する場所に関することである。近年インターネットの普及によって、多くの国々でインターネット接続が可能な場所が広がっている。本研究でも、韓国や台湾はもちろん、インドネシアやベトナム、フィリピンでも、多少不安定ではあったがインターネットを通じて十分授業を行うことができた。しかし、学習者によっては家の中では安定した接続ができず、町の中や人通りのある通路のような場所から接続していることがあった。そうすると、やはり街なかの騒音や人の声等、様々な音が参加者全員に伝わってくる。1 対 1 の授業であれば、学習者本人の責任のためあまり問題にならないが、グループ授業の場合は、他の学習者が気が散って授業に集中できないという事態にもなり得る。このような学習者の周囲の状況は、家の中でも同様で、授業中家族が何度も後ろを通ったり、話し声が入ることもあった。自分の部屋がない学習者も多いのだろう。多地点遠隔授業は、どこからでも参加できるのがメリットではあるが、他の学習者も一緒に楽しく学ぶためには、システム的な問題だけでなく周囲の環境にも配慮してもらうことが必要となる。

## 第6章 結論

本研究では、多地点を接続した日本語遠隔グループ授業を行い、学習者の発話の特徴と学習者アンケートの結果から、遠隔会話の特徴や問題点の影響について分析、考察を行った。結果、得られた成果は以下のとおりである。

- ・学習者の発話の特徴については、学習者の発話量、発話の複雑さに遠隔の影響は見られない。発話の長さは「極小」が対面授業よりも若干多い。
- ・学習者の調整軌道にも、遠隔の影響はほとんど観察できない。「自己マーク自己調整」が多く「他者調整」が少ないのは、会話場面が授業であり、教師に聞かれているという意識の影響のほうが大きい可能性が高い。
- ・「視線の不一致」は、多地点遠隔授業ではあまり影響を及ぼさない。学習者は、指名などにより教師から認識されていると感じることができ、かつ自分も教師の表情や様子が確認できる状態であれば、教師の視線は意識していない。
- ・多地点遠隔授業では、一人に1台カメラがあることで、相手の表情や目の動き、うなずきなどがよく見えるため、「画質および映像範囲の制約」がコミュニケーションの阻害要因となる可能性は低い。
- ・「映像と音声の時間的ずれ」はあまり見られないが、学習者によっては話すタイミングのつかみづらさを感じている。また、音声や映像が途切れるなどシステム的な問題は時々起きるため、遠隔授業ではそうしたトラブルが起こり得ることを認識しておく必要がある。
- ・多地点遠隔授業では、学習者の発話機会の多さや教師からの認識によって、授業への参加意識やコミュニケーションをとっている実感を強く持つことができる。また、参加者は各地点に一人しかいないため、場ごとの独特の雰囲気はあまりなく、「空間の非共有」の影響は小さいと言える。
- ・「不安や緊張感などの心理的影響」については、パソコンやインターネットの使用に慣れている学習者は、緊張感なくリラックスして授業に参加しており、学習者のICTへの適応性とも関連している。ただし、遠隔会話に対する不安による影響は、学習者による差が大きく、習得レベルなどの違いが言語行動にどう影響するのか検証する必要がある。

以上の結果から、多地点遠隔授業では、これまで遠隔コミュニケーションの阻害要因とされてきたものの多くが、学習者の発話には影響を与えない、もしくは影響を与えたとしてもとても弱い影響しかないことが明らかになった。Skype等を使用した多地点遠隔授業は、今現在は実施している学校や機関はあまり多くないようだが、遠隔授業自体の需要が

高まっている語学教育において、今後その必要性が認められていくものと思われる。本研究で明らかになった多地点遠隔授業の実態に関する上記の結果は、実際に教師が授業を行う上でも役立てることができるだろう。

第2章でも述べたが、遠隔授業には、その目的や内容、参加者人数・構成・レベル、接続する地点の数、授業のインタラクティブ性、システム構成など多くの要素があり、これらを変数とした何通りもの授業を行うことができる。本研究では多地点を接続した日本語遠隔グループ授業について分析を行ったが、今後はその他の様々な形態、内容での授業を行い、その実態を明らかにしていくことが求められる。また、本研究では行っていない学習効果についてもそれぞれの授業で測定し、対面授業と効果の違いがあるのか検証する必要があるだろう。そうしたデータを積み重ねることによって、世界中の日本語学習者に対して、一人一人の要望に合った、必要とされる教育を提供することが可能となる。

## 謝辞

本研究を進めるにあたり、ご指導頂いた指導教官の西郡仁朗教授に深く感謝の意を表します。御多忙中にもかかわらずいつでも熱心かつ親身にご指導くださり、本研究の全般に渡り多大なるご支援、ご協力を賜りました。また、研究の過程で適宜ご指導くださいました神田明延准教授に、深く御礼申し上げます。小口悠紀子助教には、本論文のみならず、研究への取り組み方や姿勢など、多くのご助言を賜りましたこと、大変感謝致しております。

本研究を完成させるまで、本当に多くの方々にご協力いただきました。研究の授業に参加してくれた日本語学習者の皆様、アンケートの翻訳を引き受けてくださった方々に深く感謝しております。おかげさまで、貴重な研究データを得ることができました。また、本研究に関連する情報を送ってくれたり、研究について一緒に悩んでくれた日本語教育学教室の院生の皆様に心から御礼申し上げます。皆様と切磋琢磨したこの 2 年間は、今後私の糧となるはずです。本当にありがとうございました。

## 参考文献

- 青木千加子・石塚博規・横山吉樹・酒井優子・河合靖（2008）「COLT PartB によるコミュニケーションを指向した英語プログラムの授業分析」『Research bulletin of English teaching』(5), pp.1-25, 大学英語教育学会
- 赤倉貴子・永岡慶三・西堀ゆり（2006）「国際間の3大学を結ぶ同時双方向遠隔授業が学生に与える効果—2 地点接続と 3 地点接続の比較—」『電子情報通信学会技術研究報告. ET, 教育工学』106(166), pp.71-76, 電子情報通信学会
- 飯野厚（2009）「語学授業観察法の概観—FLint, COLT, FOCUS に焦点をあてて—」『清泉女学院短期大学研究紀要』(27), pp.13-29, 清泉女学院大学
- 猪崎保子（1993）「教室内活動とインターアクション」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』19, pp.61-76, 東京外国語大学
- 植野真臣・吉田富美男・石橋貴純・樋口良之・三上喜貴・根木昭（2001）「複数クラスにおける遠隔授業の特性分析」『日本教育工学雑誌』25(2), pp.115-128, 日本教育工学会
- 植松尚幹・林正和・岩崎昭浩・小松原明哲（1994）「テレビ通信システムにける会話特質について(1)2者間通信システムでの分離音声とレギュレータ」『人間工学』30, pp.132-133, Japan Ergonomics Society
- 河合靖・酒井優子・横山吉樹・石塚博規・青木千加子（2007）「COLT PartB による観察方法とその問題点」『メディア・コミュニケーション研究』53, pp.99-113, 北海道大学大学院メディア・コミュニケーション研究院
- 木原郁子・板橋貴子・河住有希子・高邑真弓（2005）「遠隔日本語教育の一試み—ビデオ会議システムを用いた授業—」『日本語教育方法研究会誌』12(1), pp.6-7, 日本語教育方法研究会
- 小林幸江・何美玲（2014）「Skype を使った日本語教育の授業の試み—中国福州大学との協働実践—」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』(40), pp.137-152, 東京外国語大学留学生日本語教育センター
- サックス, H・シェグロフ, E.A・ジェファソン, G. 西阪仰訳（2010）「会話における修復の組織—自己訂正の優先性—」『会話分析基本論集—順番交替と修復の組織』pp.157-246 世界思想社
- 重松淳・伴野崇生・曾怡華・黄佳瑩（2006）「遠隔会議を取り入れた外国語教育カリキュラムの問題点—ヒューマンセキュリティへの基盤研究—」『総合政策学ワーキングペーパーシリーズ』99, 慶應義塾大学大学院政策・メディア研究科
- ショードロン, C. 田中晴美・吉岡薫訳（2002）『第2言語クラスルーム研究』リーベル出版

- 杉森幹彦（2011）「外国語授業分析法の概観と英語授業評価基準の提案」『政策科学』18(3), pp.29-61, 立命館大学
- 俵山雄司（2012）「テレビ会議システムを利用した上級口頭表現クラス」『日本語教育方法研究会誌』19(1), pp.50-51, 日本語教育方法研究会
- 鄭仁星・久保田賢一・羅駟柱・寺嶋浩介（2006）『遠隔教育と e ラーニング』北大路書房
- 中俣尚己・岩崎瑠莉恵・荻原知世・中野仁美・山上聡美（2012）「Skype を活用した初級日本語教育プログラム」『実践國文學』82, pp.26-39, 実践女子大学
- 西郡仁朗（2012）「アジアの都市との遠隔日本語教育—ブレンディッド・ラーニングを利用して—」畑佐一味・畑佐由紀子・百濟正和・清水崇文編『第二言語習得研究と言語教育』pp.290-305, くろしお出版
- 西郡仁朗・清水政明・藤本かおる（2007）「テレビ会議システムと mLearning の併用によるブレンド型日本語研修」『人文学報』(382), pp.1-14, 首都大学東京都市教養学部人文・社会系
- ネウストプニー, J.V. (1999)「コミュニケーションとは何か」『日本語学』18(7), pp.4-16, 明治書院
- ネウストプニー, J.V. (2002)「日本語教育と言語管理」『阪大日本語研究』7, pp.67-82, 大阪大学
- 畑佐由紀子・藤原ゆかり（2011）「外国語としての日本語の授業におけるタスクタイプと学習者の発話と焦点化の分析」『広島大学大学院教育学研究科紀要, 第二部, 文化教育開発関連領域』60, pp.163-172, 広島大学大学院教育学研究科
- 林正和・植松尚幹・岩崎昭浩・小松原明哲（1994）「テレビ通信システムにける会話特質について(2)同期分散 4 者間通信システムでの会話特質」『人間工学』30, pp.134-135, Japan Ergonomics Society
- ファン, S.K. (1999)「非母語話者同士の日本語会話における言語問題」『社会言語科学』2(1), pp.37-48, 社会言語科学会
- ファン, S.K. (2006)「接触場面のタイポロジーと接触場面研究の課題」国立国語研究所編『日本語教育の新たな文脈—学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性—』pp.120-141, アルク
- 福永厚・渡辺理（1992）「複数対話における個人識別性の評価」『情報処理学会全国大会講演論文集』第 45 回, 6 号, pp.247-248 情報処理学会
- 福永厚・渡辺理・勝山恒男（1993）「テレビ会議コミュニケーションの評価」『Human Interface』第 9 回シンポジウム論文集, pp.29-36, ヒューマンインターフェース学会
- 藤本かおる（2008）「ブレンディッド・ラーニングによる遠隔日本語教育の実施と検証—東京・台北間での初級日本語授業から—」『日本教育工学会研究報告集』2008(1), pp.21-26, 日本教育工学会

- 藤本かおる (2011a) 「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 (2011b) 「web 会議システムを使った遠隔授業におけるピア・ラーニングの考察—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—」『電子情報通信学会技術研究報告. TL, 思考と言語』 111(320), pp.25-30, 電子情報通信学会
- 細田和雅・岡崎敏雄・中條和光 (1988) 「日本語授業の FIAC 方式と COLT 方式によるコミュニケーションの分析」広島大学教育学部日本語教育学科・留学生日本語教育編『言語習得及び異文化適応の理論的・実践的研究』 pp.1-6, 広島大学教育学部
- 宮崎里司 (1998) 「第二言語習得理論における調整、意味交渉及びインプット」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』 11, pp.177-190, 早稲田大学
- 宮崎里司 (1999a) 「接触場面でのコミュニケーション調整とそのディスコースパターン：自己マーク自己調整を中心として」『早稲田日本語研究』 7, pp.76-65(13-24), 早稲田大学国語学会
- 宮崎里司 (1999b) 「第二言語習得とコミュニケーション調整モデル」森田良行教授古稀記念論文集刊行会編『日本語研究と日本語教育』 pp.368-380, 明治書院
- 宮崎里司 (2002a) 「第二言語習得研究における意味交渉の課題」『早稲田大学日本語教育研究』 1, pp.71-89, 早稲田大学
- 宮崎里司 (2002b) 「接触場面の多様化と日本語教育：テレビ会議システムを利用したインターアクション能力開発プログラム」『講座日本語教育』 38, pp.16-27, 早稲田大学日本語研究教育センター
- 村岡英裕 (1999) 『日本語教師の方法論—教室談話分析と教授ストラテジー—』 凡人社
- 谷田貝雅典・坂井滋和 (2006) 「視線一致型及び従来型テレビ会議システムを利用した遠隔授業と対面授業の教育効果測定」『日本教育工学会論文誌』 30(2), pp.69-78, 日本教育工学会
- 尹智鉉 (2002) 「遠隔接触場面における日本語学習者のコミュニケーション・ストラテジー」『社会言語科学会第 10 回研究大会予稿集』 pp.21-23, 社会言語科学会
- 尹智鉉 (2003) 「ビデオ会議システムを介したコミュニケーションの特徴—ストラテジー使用による日本語学習者の言語管理—」『早稲田大学日本語教育研究』 2, pp.245-260, 早稲田大学
- 尹智鉉 (2004a) 「ビデオ会議システムを介した遠隔接触場面における言語管理—turn-taking と処理過程をめぐって—」『世界の日本語教育』 14, pp.35-52, 国際交流基金
- 尹智鉉 (2004b) 「遠隔接触場面における調整軌道—ビデオ会議システムを用いた日本語教育の試み—」『日本語教育』 123, pp.17-26, 日本語教育学会

- 尹智鉉（2013）「遠隔の JFL チュートリアルにおける相互作用と参加の様相」『e-Learning 教育研究』 8, pp.14-25, e-Learning 教育学会
- 吉田雅巳（1999）「大学授業における対面グループ指導と遠隔グループ指導における交流の比較研究」『日本教育工学雑誌』 23, pp.29-32, 日本教育工学会
- 吉田睦（2011）「多様化する日本語学習者のコミュニケーション場面とその可能性」第 12 回フランス日本語教育シンポジウム, pp.180-189, フランス日本語教師会
- Coulthard, M. (1985) *An introduction to discourse analysis*, London:Longman.
- Schegloff, E.A., Jefferson, G & Sacks, H.E. (1977) "The preference for self-correction in the organization of repair in conversation", *Language*, 53(2), 361-382.



# 付録

## 付録１．授業スケジュール

### (１) 初級クラス

1	6/27	じ こしょうかい <b>自己紹介</b>
		す きら とくい にがて しゅみ 好き・嫌い・得意・苦手／趣味
2	7/4	かぞく しょうかい <b>家族の紹介</b>
		じょうたい ～はVている（状態）／～はNがAdjです
3	7/11	くに まち しょうかい <b>国・町の紹介</b>
		けいようし 形容詞（Adjective）／～があります
4	7/18	できごと はな <b>出来事を話す</b>
		どうし 動詞（Verb）
5	7/25	とも さそ <b>友だちを誘う</b>
		Vませんか／Vましょう／～はどうですか（提案） ていあん
6	8/1	ねが <b>お願いする</b>
		Vてほしいです／Vてください／Vてくれませんか
7	8/8	きょか <b>許可をもらう</b>
		Vてもいいですか／Vてはいけません
8	8/15	か もの <b>買い物をする</b>
		～ありますか／Vてみていいですか
9	8/22	かんが の <b>考えを述べる</b>
		おも ～と思います

### (２) 中級１クラス

1	6/24	じ こしょうかい <b>自己紹介</b>
		せんこうごと しゅみ きょうみ 専攻や仕事、趣味、興味があることなど
2	7/1	かぞく ともだち しょうかい <b>家族・友達の紹介</b>
		せいかく のうりよく せつめい 性格・能力などを説明する
3	7/8	いらい <b>依頼する</b>
		せんせい じょうし ともだち いらい 先生・上司・友達 etcに依頼する
4	7/15	きょか <b>許可をもらう</b>
		しょくば さき きょか 職場・ホームステイ先で許可をもらう
5	7/22	そうだん <b>相談する</b>
		まよ なや ともだち そうだん 迷っていること・悩んでいることを友達に相談する
6	7/29	いんよう <b>引用する</b>
		くに ゆうめいひと た もの ばしょ しょうかい 国の有名な人、食べ物、場所を紹介する
7	8/5	さそ ことわ <b>誘う・断る</b>
		どうりょう せんばい さそ いえ しょうたい 同僚・先輩を誘う／家に招待される
8	8/12	よやく きっぷ か <b>予約する・切符を買う</b>
		レストランの予約をする／チケットをかう よやく か
9	8/19	もんく い あやま <b>文句を言う・謝る</b>
		もの か か ま あ ちこく 物の貸し借り／待ち合わせに遅刻する

(3) 中級2クラス

1	6/23	<b>自己紹介</b> <small>せんこうごと しゅみ きょうみ</small> 専攻や仕事、趣味、興味があることなど
2	6/30	<b>家族・友達の紹介</b> <small>せいかく のうりよく せつめい</small> 性格・能力などを説明する
3	7/7	<b>家族・友達の紹介</b> <small>せいかく のうりよく せつめい</small> 性格・能力などを説明する
4	7/14	<b>誘う・断る</b> <small>せんせい じょうし ともだち いらい</small> 先生・上司・友達 etcに依頼する
5	7/21	<b>文句を言う・謝る</b> <small>もの か か ま あ ちこく</small> 物の貸し借り／待ち合わせに遅刻する
6	7/28	<b>年中行事</b> <small>まつ いみ しょうかい</small> お祭りやイベント、その意味などを紹介する
7	8/4	<b>料理</b> <small>くに りょうりとくちょうつく かた しょくじ</small> 国の料理の特徴や、作り方、食事のマナーなど
8	8/11	<b>教育制度</b> <small>がっこうきょういく がくれき</small> 学校 教育のシステムや、学歴など
9	8/18	<b>労働観</b> <small>きゅうか ざんぎょうごと かんがかた</small> 休暇や 残業、仕事とプライベートの考え方

(4) 上級クラス

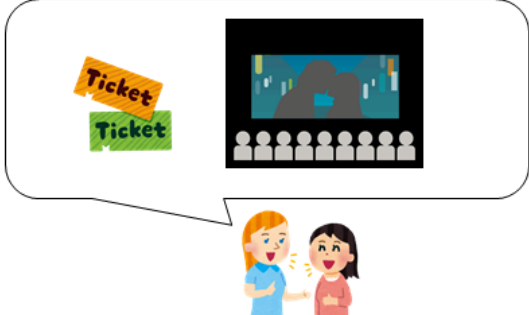
1	6/28	<b>自己紹介</b> <small>せんこうごと しゅみ きょうみ</small> 専攻や仕事、趣味、興味があることなど
2	7/5	<b>家族・友達の紹介</b> 性格・能力を説明する
3	7/12	<b>家族・友達の紹介</b> 性格・能力を説明する
4	7/19	<b>教育制度</b> 学校教育のシステムや学歴
5	7/26	<b>お礼・おわび（ビジネス）</b> お礼・おわびをする
6	8/2	<b>結婚</b> お見合い、平均初婚年齢、生涯未婚率、離婚率など
7	8/9	<b>許可を求める／許可する（ビジネス）</b> 許可を求める／許可する・しない／保留する／条件をつける
8	8/16	<b>年中行事</b> お祭りやイベントなどを紹介する
9	8/23	<b>意見を言う・申し出る（ビジネス）</b> 意見を言う／提案する／賛成する／反対する／申し出る

## 付録 2. 教材（一例）

### （1）初級「ともだちをさそう」

友だちをさそう／tomodachi o sasou

★友だちをさそいます。 Tomodachi o sasoimasu.



Vませんか／V-masenka

いっしょに えいが を ~~みます~~ ませんか？  
 issyoni ega o mimasu masenka?



Nはどうですか／N wa dōdesuka?

A: どこで えいがを みますか？  
 Dokode ega o mimasuka?  
 B: ABCえいがかんは どうですか？  
 ABCegakan wa dōdesuka?  
 A: いいですね。 そうです。  
 Idesune. Sōshimasu.



カフェとうきょう cafe Tokyo  
 ドレミカラオケ doremi karaoke  
 つきし tsukiji

れん しゅう  
 練習 1

(れい)

A: ○○さん、 あした いっしょに ビールを のみませんか。  
 ○○-san, ashita issyoni bīru o nomimasenka?  
 B: いいですね。 のみましよう。  
 Idesune. Nomimasyo.  
 どこで のみますか？  
 Dokode nomimasuka?  
 A: いざかや「ふじ」 は どうですか？  
 Izakaya "Fuji" wa dōdesuka?  
 B: いいですね。 なんじに いきますか？  
 Idesune. Nanji ni ikimasuka?  
 A: 7じは どうですか？  
 7-ji wa dōdesuka?  
 B: いいですよ。 じゃあ、7じに いきましよう。  
 Idesuyo. Ja, 7-ji ni ikimasyo.

## (2) 中級「誘う・断る」

### 誘う・断る

A: あなたの職場に、日本人の社員が来ました。この国(あなたの国)に来たのは初めてだそうです。週末、あなたの家に招待してください。

B: あなたはある会社の日本人社員です。Aさんの国に、3か月間出張することになりました。Aさんの家に招待されますので、誘いを受けてください。

A: 野球のチケットを2枚もらいました。Bさんは野球が好きで詳しいですから、Bさんと一緒に見に行きたいです。Bさんを誘ってください。

B: あなたは野球が大好きです。Aさんに野球観戦に誘われますが、ちょうどその日は旅行に行く予定です。誘いを断ってください。

### 誘う・断るときの表現

- ・映画のチケットをもらったんですけど、よかったら一緒に行きませんか。
- ・田中さんも一緒にどうですか。
- ・田中さんも一緒に 行かない? / どう?
- ・田中さんも行こうよ。

#### 《誘いを受ける》

- ・ぜひ一緒に誘ってください。
- ・ええ、私も喜んで。
- ・じゃ、遠慮なくお邪魔させていただきます。

#### 《誘いを断る》

- ・私はちょっと…。(その日は/野球は など)
- ・残念ですけど、またいつか/今度 お願いします。

### 練習1



### 練習2

(1) 友達を誘いましょう。

(あなたの国では、友達と何をして遊びますか? どんなイベントがありますか?)

付録3. 学習者アンケート

## skype オンラインレッスン 受講者アンケート (1)

氏 名	
職 業	<input checked="" type="radio"/> 会社員 <input type="radio"/> 学生 <input type="radio"/> その他 <input type="text"/>
年 齢	<input type="radio"/> 10代 <input type="radio"/> 20代 <input type="radio"/> 30代 <input type="radio"/> 40代 <input type="radio"/> 50代
日本人との交流機会	<input type="radio"/> よくある <input type="radio"/> ときどきある <input type="radio"/> あまりない <input type="radio"/> 全然ない
来日経験	<input type="radio"/> あり <input type="text"/> 回 <input type="radio"/> なし

日本語学習	
学 習 歴	約 <input type="text"/> 年 <input type="text"/> ヶ月
日本語を学んだ学校	<input type="checkbox"/> 大学・大学院 <input type="checkbox"/> 語学学校 <input type="checkbox"/> ボランティア教室 <input type="checkbox"/> 独学 <input type="checkbox"/> その他 <input type="text"/>
授業形態	<input type="checkbox"/> クラスレッスン <input type="checkbox"/> グループレッスン <input type="checkbox"/> プライベートレッスン <input type="checkbox"/> Eラーニング <input type="checkbox"/> オンラインレッスン <input type="checkbox"/> その他 <input type="text"/>
教 師	<input type="checkbox"/> 日本語母語話者 <input type="checkbox"/> 非日本語母語話者
学 習 目 的	<input type="checkbox"/> 仕事 <input type="checkbox"/> 学業 <input type="checkbox"/> 趣味・教養 <input type="checkbox"/> その他 <input type="text"/>
日本語能力試験	<input type="radio"/> N1 <input type="radio"/> N2 <input type="radio"/> N3 <input type="radio"/> N4 <input type="radio"/> N5 <input type="radio"/> なし・未受験

PC、インターネットの使用	
PCの使用頻度	<input type="radio"/> ほぼ毎日 <input type="radio"/> 週数回 <input type="radio"/> 月数回 <input type="radio"/> 年数回 <input type="radio"/> 使用しない
Webサイトの閲覧	<input type="radio"/> ほぼ毎日 <input type="radio"/> 週数回 <input type="radio"/> 月数回 <input type="radio"/> 年数回 <input type="radio"/> しない
skypeの利用経験	<input type="radio"/> あり (利用目的: <input type="text"/> ) <input type="radio"/> なし (今回初めて)
学習目的のインターネット利用 (学習サイト、youtube等)	<input type="radio"/> あり (利用したもの・サイト: <input type="text"/> ) <input type="radio"/> なし (今回初めて)

## skype オンラインレッスン 受講者アンケート (2)

skype オンラインレッスンの研究にご協力いただきありがとうございます。

以下、授業についてのアンケートにご回答ください。

これはテストではありませんので、正しい答えはありません。

また今回の授業内容や教師を評価するものでもありません。

遠慮せずに、あなたの正直な意見をお聞かせください。

また、このアンケートは、研究目的にのみ使われます。

あなたの個人名が公表されることはありません。

どうぞよろしくお願いいたします。

(1) 各質問に対して、適当なものを一つ選んでください。

skypeでの会話授業について	非常に そう思う	やや そう思う	どちらとも いえない	あまり そう思わない	全然 そう思わない
1. 緊張せず、リラックスして授業を受けることができた	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. 頻きずに授業が受けられた	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. skypeのビデオ会話には、すぐ慣れた	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. 自分が授業に参加している意識を持てた	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. skypeでの会話は、イライラした	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. 自分の発言がちやんと伝わっているのか不安になった	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. 普段と同じスピードで話した	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. 説明が必要そうな言葉は使用を避けた	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. 教師の表情がよく見えた	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. 教師がどこを見ているのかが気になった	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. 教師と十分なコミュニケーションがとれた	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. 教師に直接会ったことはないが、親近感が持てた	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. 教師と直接会わずに信頼関係を築くのは難しい	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. 日本語の会話が向上した	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. 日本語に関する知識が増えた	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Skypeでも十分 会話練習ができた	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. 宿題や試験などの課題があったほうがいい	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. 受講生同士が交流できる場(SNSなど)があったほうがいい	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. 私はSkypeの授業よりも、対面授業のほうがいい	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. 授業時間は45分でちょうどよかった	<div> <div>長い ←</div> <div>→ 短い</div> </div>				
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

他の受講生がいたことの影響	非常に そう思う	やや そう思う	どちらとも いえない	あまり そう思わない	全然 そう思わない
21. 授業が楽しくなった	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. 学習意欲がわいた	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. 日本語を話すのが恥ずかしかった	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. 教師に質問しづらかった	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. たくさん練習することができた	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. 他の受講生から学ぶことがあった	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. 受講生の間で、コミュニケーションをとることができた	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. 話すタイミングが難しかった	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. 他の受講生の日本語を聞いて、不安になった	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. 時間を無駄にしているように感じた	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. 自分がどのようにカメラに写っているか気になった	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. 他の受講生のカメラに映る様子が気になった	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. 私はskypeで授業を受ける場合、プライベートよりもグループのほうがいい	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(2) skypeの会話授業を受けてみて、良かったこと、やりにくかったこと等、何でも自由に書いてください。

--



## 付録4. 学習者アンケート 自由記述回答

	回答
TW1	<p>先生：御世話になりました</p> <p>(1).もし都合がよろしければ いろいろな日本の生活習慣とか地裡とか教えていただけませんか</p> <p>(2).簡単な宿題 (作文とかスピーチ)があればほかいいと思います</p>
TW2	<p>私は障害者の身ですので、勉強もショッピングも出かける必要なあらゆる事をすると、行先はバリアフリーかどうかを常に心配しています。この授業だったら、自分の慣れる場所で参加できますので、その心配が要りません。本当に助かりました。そして、参加者は同じ国の人に限られていませんので、ついに母語で話す可能性も大幅に減るし、きちんと日本語を練習できます。</p> <p>しかし、インターネットを通すとやはり接続問題があります。例えば、ワイヤレスを使う人は電波の弱いやジャミングされてますとか。それと、授業時間に同じイーサネットのルーターの利用者が多過ぎると通話品質が低下の可能性もあります。</p>
TW3	<p>スカイプを通じるですので、人数的には制限があるらしいです。</p> <p>今度参加させていただいたクラスは先生を含めトータル四人だけで、ウェブカメラの映像が遅くなったりとか、スカイプの反応は鈍くなったりタイピングしにくくなるとか、若干問題が起こっています。</p> <p>もし機能がもっと健全なソフトウェアがあったらいいなあと思いました。</p>
TW4	<p>(翻訳)</p> <p>今回この授業に参加できて、とても嬉しいです。このような機会を提供してくれてありがとうございます。当初は日本への博士課程進学を考えていたので、この授業に参加したわけですが、ちょうど会話を練習するチャンスがなくて困っていた時にこの授業の話聞いて、本当に驚きました。</p> <p>初めてこのような授業を受けたため、授業内容がとても新鮮で、課題を準備する中で、自分の国について更なる認識を得ることができた。また、先生が準備してくれた資料は内容が揃っていて、予習できる例が載っていることが良かったです。もうすこし準備する時間があれば良かったです。一週間ほど前にいただけたら、自分が言いたい内容を書いて準備したり、先生に直してもらってから発表できたらと思います。そしたら、作文の練習もできるし、文法や単語の間違いも少なくなります。ただ、これだと、先生には余計な負担をかけてしまいます。所詮これは会話のクラスなので…。自分は言葉の数が少なく、台湾人の集まりでもめったに喋らない人間なので、このような会話授業で各国の学習者と交流することに不適應を感じました。授業前はいつも自分の口頭能力が下手だと心配して、ついつい聞く方になってしまいました。ただ、このことで、自分が苦手なことこそ克服しなきゃと反省させられました。毎回の授業で、先生は根気強くみんなの質問に答えてくださって、すこしも嫌がってなく、隣のお姉さんみたいに親近感を覚えました。今回の授業の学習経験で、世界のいろいろなところで常に誰かが仕事や趣味で頑張っていることに気づきました。自分もこれから頑張って、足りないところを磨いていこうと思いました。</p>

	回答
TW5	皆一緒に日本語で話して本当に面白いです。 意外の発言もいい勉強になりました。
TW6	(翻訳) 日本語についてたくさん勉強できた、話す機会もたくさんありました。先生はとても親切で忍耐強く(たぶん切れたり嫌がったりすることなく)とてもいい先生です。今回参加できて、本当にありがとうございました。
ID1	これは私の初めて Skype で日本語を勉強します。最初はどきどきでしたが毎週しますのでどんどんなれると思います。Skype と直接で話すのは同じだと思います。もし毎週 Skype をしたら日本語の会話の能力がうまくなります。この授業のおかげでもう忘れた言葉を覚えます。面白いし、わかりやすいし、楽しいんです。  時々インターネット問題があったので本当にすみませんでした。
ID2	Skype で勉強することは楽しかったです。日本語の能力は増えて、新しい友達ことができました。そのほかには、流暢ために日本語で練習されます。実は、日本語を話す時、相手はあまりいないので、日本語をあまり話せない。ずっと一緒に日本語を勉強するように。ありがとうございます。
ID3	このクラスのおかげで練習ことができます。インドネシアには日本語で話せるのチャンスがありません。はじめは自身がないので、皆はペラペラ話して、ちょっと心配になりました。でも、先生と友だちがやさしくなったので、いろいろなこと自由に話せます。先生、ありがとうございました。 私はこれからもっと勉強します。 日本で留学できれば、いいと思いますね。
VN1	1. 良いこと: まず、先生が学生に具体的な例と文法を送ってくれて、学生は授業の内容が分かりやすくなると思います。そして、学生たちが一緒に練習させて、授業をおぼえる可能性が高くなります。それが良いと思っています。  2. よくないこと: インタネットの問題について SKYPYE の授業をしたので、インタネットの問題が発生したら、授業に影響すると思います。
CN1	(翻訳) 先生と面と向かって話し合うことができて、とてもいい体験になりました。一緒に勉強する友達も学習に関していいアドバイスを出してくれて、皆さんといい友達になりました。楽しみながら勉強できました。足りないところは、時々電波が悪くて、声が途切れたりしていたことです。
CN2	これはとてもいい授業です!! 平日は日本人との交流はありません、この授業は唯一の本物の日本人と話し合いのチャンスです。そして先生はとっても優しいし、クラスメートもおもしろい。今後の授業はこのままでいいと思います。ちなみに日本についていろいろな豆知識が少しあったらいいと思います~~
KR1	(翻訳) 外国人と一緒に会話できたのが大変良かったです。また、下手な日本語でも進行が円滑であったため、楽に授業ができたと思います。

	回答
KR2	(翻訳) 他の国の人と日本語で会話できたことは特別な経験であった。しかし、お互い時間を合わせて授業するのが少し大変だった。
KR3	(翻訳) 他の国の学生達と日本語で疎通出来た点はよかったです。
KR4	毎週土曜日、日本語を使かって話すことができるので学校の授業で勉強したことを忘れなかったことがいいと思います。また、先生が私が話して間違った単語と文法を直してくれてよかったです。 でもインターネットの連結状態が悪かったですから、対話が難しかったです。
KR5	(翻訳) 日本語で会話しながら授業できる機会がなかったため、良い機会であったと思います。また、自宅で授業を受けられたので、教室での授業よりも楽でした。ただし、skype を初めて使用したので、使用方法をその都度調べるのが不便と感じました。(使用法が難しかった訳ではありません。) また、インターネットの状態によって、他の受講生が顔が見えなかったり、音が途切れたりして授業の邪魔になったのは不便に感じました。授業は理解しやすく、他の国の学生達と日本語で会話しながら一緒に授業を聞いたことは良かったです。良い授業方式だと思われます。
PH1	(翻訳) ネイティブの日本語教師から教わることは、日本語を習得する最も良い方法です。そして教師と学習者がお互いに会話をすればするほど、勉強が楽しくなります。本で勉強したり、オーディオ教材を聞くことは、言語についてより多く学ぶのに十分ではありません。私にとって、話すことが言語を学ぶのに非常に役立ちます。私はボキャブラリーが貧しいので難しい場面があったけれども、先生が英語に訳してくれました。