

テレビ会議の活用がもたらす日本語教師への影響

—内省促進ツールとしての側面—

名古屋大学法学部・大学院法学研究科

宮島良子・金村久美¹・佐藤綾・レイン幸代・松尾憲暁・茅本百合子

要旨

名古屋大学大学院法学研究科・法政国際教育協力研究センターは、体制移行国において日本語で日本法が研究できる人材を育成するという目標を掲げ、日本法教育研究センター（以下、日本法センター）において、協定大学の学部生を対象に約4年間の法学分野に特化した専門日本語教育、約2年間の日本語による法学教育を実施している。

各地の日本法センターが共通して抱える課題である、学習動機の維持・強化、高度で難解な専門日本語の習得促進、教員研修などの課題解決の一助として、テレビ会議システム（以下、テレビ会議）²を活用した多国間を繋いだ教育活動が継続的に行われている。

日本語教育活動の具体例の一つとして、プロジェクトワークの発表が多国間で実施されている。これらの活動は、自分の所属する日本法センターの学生の発表だけでなく、他の日本法センターの学生の発表も観察することができ、また、発表に対する相互評価なども実施することで、他の日本法センターの学生や教師から助言を得る機会になっている。本稿では、テレビ会議の利用に関する質問紙調査を実施し、テレビ会議の日本語教師への影響・効果に注目して、テレビ会議の教育利用が内省ツールとして果たす役割について報告する。

キーワード

テレビ会議システム、遠隔日本語教育、多国間、日本語教師、内省

目次

- 0. はじめに
- 1. 日本法教育研究センターにおける日本語教育
 - 1. 1 日本法教育研究センター概要
 - 1. 2 プロジェクトワーク
 - 1. 3 テレビ会議システムの教育利用
- 2. 目的
- 3. 調査
- 4. 結果と考察
- 5. まとめと今後の課題

0. はじめに

名古屋大学大学院法学研究科・法政国際教育協力研究センター（CALE）は、文部科学省の助成を受け、体制移行国の現地大学と協力して日本法教育研究センター（以下、日本法センター）において日本語・日本法教育を実施している。

日本法センターは日本の社会、文化、言語そして日本法を理解できる専門家を、組織的かつ継続的に育成することを、その使命としている（鮎京2008）。

日本法センターでは各センターが共通して抱える課題である、学習動機の維持・強化、高度で難解な専門日本語の習得促進、教員研修などの課題解決の一助として、目的に応じてテレビ会議システム（以下、テレビ会議）を利用した多国間を繋いだ教育活動が継続的に行われている。テレビ会議を利用した日本語教育活動の一つとして、プロジェクトワークの発表などが多国間で実施されている。この活動によって日本法センター

¹ 金村久美氏は2014年4月1日より名古屋経済大学へ異動

² 本稿では「テレビ会議」をビデオ会議・インターネット電話ソフトウェアのSkype・Google ハングアウトなど、映像と音声で2地点以上の遠隔地でやりとりのできる同時双方向型の遠隔教育メディアの総称として扱う。

の教師は、自分の所属する日本法センターの学生の発表だけでなく、他の日本法センターの学生の発表も観察することができる。また、発表に対する相互評価なども実施しており、他の日本法センターの学生や教師から助言を得る機会にもなっている。本稿では2011年から2012年にかけて実施した、テレビ会議利用に関する質問紙調査をもとに、日本語教師への影響・効果の点に注目して、テレビ会議の教育利用が内省ツールとして果たす役割について報告する。

1. 日本法教育研究センターにおける日本語教育

1. 1 日本法教育研究センター概要

日本法センターは2005年にウズベキスタンのタシケント法科大学、2006年にモンゴル国立大学、2007年にベトナムのハノイ法科大学、2008年にカンボジアの王立法経大学、2012年にホーチミン市法科大学、2013年にミャンマーのヤンゴン大学とインドネシアのガジャマダ大学、2014年にラオス国立大学に開設され³、2014年3月現在、7か国8地点に設置されている。これらは、名古屋大学大学院法学研究科の海外教育・研究拠点であり、各地にある協定大学内において協定大学と共同で運営されている。ミャンマーとインドネシア以外の日本法センターにおいては、約4年間の日本語教育を実施、または実施予定⁴である。日本法センターでは、協定大学の法学を学ぶ学生に対して、入学後に選抜を行い、約20名程度の学生に対し、通常の現地大学における法学教育と並行して、日本語教育を開始する。1年目は集中的に日本語教育を実施し、2年目からは、集中的な日本語教育に加えて、比較的簡易な日本語を用いて作成された、日本史と公民などの内容を扱った教科書を用いて、日本法準備教育を実施する。3年目からは日本語による日本法の教育がはじまる。この段階で学生は日本法センターでは「学年論文」と呼ばれる日本語による法学レポートを執筆する。4年目には、学生は研究計画を作成し、日本の大学院進学を目指す⁵という流れになっている。海外における日

本語教育機関の中でも、このような法学分野の大学院進学予備教育に特化したところは他には見当たらず、特殊であるといえ、そこでの教育は様々な模索をしながら進められている。

1. 2 プロジェクトワーク

日本法センターでは、年に1、2回程度プロジェクトワークを実施している。本稿では、前述した「学年論文」の作成もこのプロジェクトワークの一つとして扱う。一般的に、プロジェクトワークとは、「学習者が自分たちで話し合って計画をたて、実際に教室の外で日本語を使ってインタビューや資料集め、情報集めなどの作業を行い、作業の結果をもちよって一つの制作品（報告書、発表、ビデオなど）にまとめる学習活動である（田中他1998）」が、日本法センターにおけるプロジェクトワークは、授業内外で学んだ日本語を総合的に運用する能力を育成すること、日本語による基本的なコンピューターの操作に慣れること、口頭発表に慣れること、専門分野の専門用語に慣れること、アカデミックな日本語に慣れること、などを目的に取り入れられている。概ねグループ活動から個人活動へ、文化的なものを扱う一般的な内容から法的に問題となっている事案などの専門的な内容へと段階を踏んで計画されている。

また、これらの活動は、教師はファシリテーターとして学生の学びに関わり、学生が中心となって取り組む協同・協調学習という側面もある。

さらに、これらを多国間で発表し合うということで、相互に刺激を与え合い、動機付けを高めて向上心を養成すること、異文化理解能力を高めることなどの効果も期待されている。

1. 3 テレビ会議システムの教育利用

日本法センターにおいてテレビ会議は、その特殊性から孤立環境に陥りがちな状況を打破する機器としても、日本法センター間で、会議・打ち合わせ・教育活動などに多地点を繋いで積極的に用いられている。日

³ ミャンマーとインドネシアの日本法センターは2014年3月現在、日本語による日本法教育の機能を担っていない。また、ミャンマーの日本法センターの正式名称は「日本法律研究センター」である。但し、将来的に日本法教育の機能を持たせる可能性が検討されている。

⁴ モンゴルの法学部の教育は5年間である。また、ラオスでは2014年9月より日本語教育が開始される予定である。

⁵ 日本法センターの学生の全員が必ずしも日本の大学院進学を希望しているわけではなく、日系企業への就職を希望する学生・自国の大学院進学を希望する学生・自国で法曹養成機関への進学を希望する学生なども在籍している。

本法センターにおいて、2011年6月から2012年5月の1年間でテレビ会議を使用したのは58回であり、そのうち2センターでの接続は24回、3センター以上での接続は34回であった。そのうち、講義、プロジェクトワークの発表などでの利用は19回であった。

テレビ会議を利用したプロジェクトワークの具体例としては、自国の文化や法的問題の紹介、「学年論文」の発表などが挙げられる。日本法センターの学生は、自国の文化や法を日本やその他の国の学生に対して発表する機会を持つことで、自国についての前提知識のあまりない聞き手に対してどのような説明が必要となるのかをより意識的に考えて実施することが期待されており、教師にはその能力の育成が求められている。

日本法センターにおけるテレビ会議を用いたプロジェクトワークなどの発表は、単に知識を頭の中に蓄積するのではなく、共同体の実践に参加していくこと、また、対話という相互行為を通じて日常実践を内省し、再構成していくことなどが教育の目的として考えられるとするガーゲン（1999 [2004]）の社会的構成主義の教育観に立って、提供されていると考えてよいであろう。

ただ、日本法センターの教員のほとんどは、日本法センターで勤務する以前はテレビ会議を利用した経験はなく、加えて、日本法センターがおかれているのが途上国であるため、停電の頻発、インターネット回線の状況の悪さにより、必ずしも毎回円滑に利用できているというわけではない。

さらに、これまでの研究からテレビ会議のような遠隔接触場面と対面接触場面のコミュニケーションには相違点があることが指摘されている（重松他2006）ものの、画像・音声がほぼリアルタイムで伝達できることから、従来の対面接触場面との違いがあることを使用前から意識し、事前にその対策を講じることができる者は多くなく、日本法センターの教師も経験の中で気づきを少しずつ得ながら進めているというのが現状である。

重松他（2006）や林（2008）は外国語教育の一環として実施されるテレビ会議を研究し、利点として、双方向・直接対話による相互理解の深化、学習動機・意欲の向上、当該外国語による発表・討論スキルの向上など挙げ、難点として、「技術的なトラブルの発生」、「時差」、「通信状況」、「発言」に対する態度の違いによるトラブルなどを挙げているが、実際に利用している

教師がテレビ会議をどのように捉えているのかなど、教師側への影響や効果についての詳細についてはあまりわかっていない。

2. 目的

本研究は、日本法センターの日本語教師が上記テレビ会議利用の利点や難点をどのように捉え、どのように評価しているのかを自由記述式の質問紙調査形式で問い、これを質的に分析することによりテレビ会議の活用がもたらす日本語教師への影響・効果を明らかにし、さらなる効果的な活用促進の一助とすることを目的とする。

3. 調査

調査は質問紙調査法により行い、質問紙では「今回の発表を見て、気づいたこと、考えたことを、できるだけたくさん書いてください。」および、「今回の発表に限らず、今までにテレビ会議を通じた発表を見て、気づいたこと、考えたことがあれば、できるだけたくさん書いてください。」という質問に対する自由記述式回答を得た。

調査の実施日は、テレビ会議を利用した発表が行われた2012年の4月16日、5月25日、6月13日である。質問紙は事前に配布し、発表を見ながら或は直後に記入した。特に記入に関しての時間的な制限は設けなかった。

調査の対象は日本側を含むウズベキスタン、モンゴル、ベトナム、カンボジアの5カ国6つの日本法センターに勤務する日本語教師であり、発表の実施日に参加した教師に対し行った。その結果、日本語教師12名（うち日本語母語話者10名、非母語話者2名）、のべ21名から回答を得た。

なお、調査は、学生の日本語の習得段階、母語や内容によって得られるコメントが異なる可能性を考え、同じセンターで内容の異なる2つの発表、および同じ学年で異なるセンターの2つの発表、通算3回分の発表の機会に行われた（表1参照）。

3回の発表で、のべ21名から206の回答を収集し、これを分析した。これらの記述の分析には、SCAT（大谷2007）を援用した。これは教師の気付きをカテゴリーに分けて抽出することができ、小規模な質的デー

表 1. 調査を実施した発表の内訳

| 回 | 実施日 | 発表センター | 学年 | 内容（発表形態） | 調査対象者 |
|------|--------------|--------|------|------------|-------|
| 1 回目 | 2012年 4 月16日 | モンゴル | 1 年生 | 文化紹介（グループ） | 9 名 |
| 2 回目 | 同年 5 月25日 | モンゴル | 3 年生 | 学年論文発表（個人） | 4 名 |
| 3 回目 | 同年 5 月13日 | カンボジア | 1 年生 | 文化紹介（グループ） | 8 名 |

タの分析にも有効であるためである。この手法は、言語データをセグメント化（切片化）し、そのそれぞれに4ステップでコードを考案して付し、そこで得られたテーマや構成概念をもとにストーリーラインと理論を記述する手続きとからなる分析手法である。本稿ではコードの抽出のみを行うため、4ステップでコードを考案するところまで行い、ストーリーラインと理論記述は行わなかった。

本稿では、SCATの分析手続きに従い、(1) 着目すべき語句を抜き出し、(2) それを言い換え、(3) (2) を説明するようなテキスト外の内容を検討し、(4) (1) から(3)を通して浮き上がる、テーマ・構成概念を考えた。

たとえば、「カメラの位置とディスプレイの位置がずれていて、質問に答える学生の顔が他所を向いているのは、慣れていてもちょっと変」というテキストに対して、(1) 「質問に答える学生の顔が他所を向いている」という部分に着目し、(2) 「回答者の顔がカメラを向いていない」と言い換え、(3) 「視線、態度、機器との位置関係」という概念を検討し、(4) 「効果的な機器の利用法、視線」という構成概念を抽出した。1名が基本的に全ての構成概念を抽出し、別の2名で再検討した。

そして、(4) で得た169のコードをKJ法（川喜田1997）におけるグループ分けの手法を使って、2名で分類し、もう1名を加えた3名で再検討を行った。たとえば、前述した「効果的な機器の利用法、視線」という構成概念のコードは「機器設備の物理的制約」にグループ分けされた。

4. 結果と考察

SCATの4ステップで抽出したコードをKJ法で分類した結果、10のカテゴリーが抽出された。10のカテゴリーを3名で議論しながらそれぞれ「独特のコミュニケーションスタイル」、「機器設備の物理的制約」、

「計画的運営の必要性」、「比較」、「聞き手への配慮への注目」、「発表の技術への注目」、「発音への注目」、「教師自身の内省促進」、「学生の動機づけ」、「学生の能力への注目」という名前を付し、そのカテゴリー間の関係を図解化した。カテゴリーは、さらに4つの基本要因と6つの効果に階層化された。そして、この10のカテゴリーが抽出された背景について検討した。

図1に示した10のカテゴリー間の関係を詳述する。まず、基盤となるのは、1「独特のコミュニケーションスタイル」、2「機器設備の物理的制約」、3「計画的運営の必要性」、4「比較」という4つの基本要因である。これらのカテゴリーが表れる背景には、それぞれA「遠隔」でB「機器の使用」によりC「発表」を他の日本法センターに向けて行い、意識的であるか無意識的であるかに関わらず、D「相対化による評価」を体験するという、本調査の物理的な条件が影響していると考えられる。

1「独特のコミュニケーションスタイル」は、テレビ会議を利用する中で、特に発話権の交替などのターンテイキングの難しさなどを顕著に感じ、これまでに経験してきた通常の対面接触場面とは異なることから、テレビ会議を利用する際には独特のコミュニケーションスタイルの必要性を感じることに、つまり遠隔接触場面を認識していくことにつながっていくことから出てきている。

2「機器設備の物理的制約」は、音声のずれや音響の問題に強く意識が向くこと、切り取られた一部分の画面のみが共有されること、同じ空間にいないことから生じる様々なずれ、停電やインターネット回線に問題が生じて切断されたり繋がりにくかったりといった状況を体験することなどを通して感じることから出てきている。

3「計画的運営の必要性」は、例えば機器の準備などに時間がかかってしまうような場合や発表が時間内に終わらない場合などの時間管理の問題や、資料などを聞き手が予習可能なようにある程度の余裕を持って

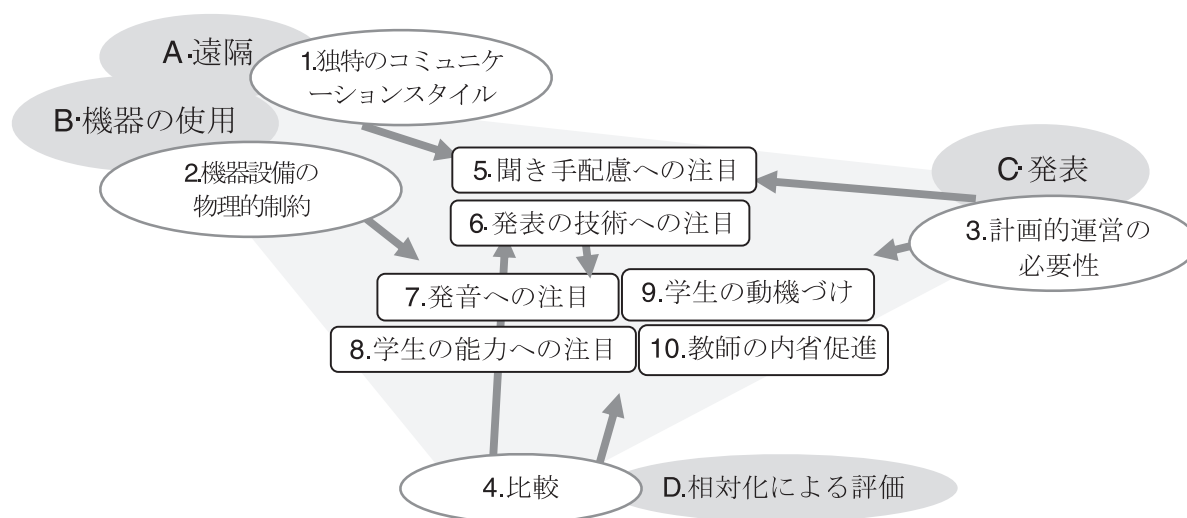


図1 「テレビ会議による発表が教師に与える影響」の概念図

事前に行き渡るような配慮が必要となることから出てきている。それだけではなく、上述した問題などの解決策として、発言していない地点のマイクの音を消音にしておく、テレビ会議とは別の連絡手段を確保しておく、カメラアングルを検討しておく、遠隔接触場面についての事前教育を準備しておくなど、どのように対処すべきかを事前に考えておくことの重要性を感じる経験を通して出てきている。さらに、発表であることから会話をしながら語彙レベルをコントロールしたり、情報を付加したりすることができないため、聞き手の日本語能力レベルや聞き手が自分の扱う情報についてどの程度の前提知識を持っているのかなどを考えておく必要があることも、このような意識の現れとして出てきている。

4「比較」は、発表している学生の優れた点・問題点からも、自分の教えている学生との共通点・相違点の両方からも学生の能力や自分の教え方を振り返り改善しようという意識が生じていることが確認されたことから、テレビ会議を利用した他センターの発表への参加は、自ずと自分の教えている学生を相対的に見ることができ環境を生み出し、その際に様々な評価をしていることから出てきている。

これらA「遠隔」、B「機器の使用」、C「発表」、D「相対化による評価」の4つを背景に1「独特のコミュニケーションスタイル」、2「機器設備の物理的制約」、3「計画的運営の必要性」、4「比較」という4つの基本要因を生み出していると考えられる。そしてさらにその4つの基本要因が様々に関連し合いながら「聞き手へ

の配慮への注目」、「発表の技術への注目」、「発音への注目」、「教師の内省促進」、「学生の動機づけ」、「学生の能力への注目」という6つの効果をもたらしているのではないかと推察した。

5「聞き手への配慮への注目」は、ライティングにおいて読み手への配慮が必要であると同様に、聞き手への配慮が必要であることに強く意識が向くということから出てきている。機器類を通した音声は、肉声と比して聞き取りづらくなることから、より強く意識されるものと考えられる。また、学生と同じ場所に暮らす人々に対して必要となる説明と、そうではない人々に対する説明とでは、必要となる説明が異なることを意識する機会となる。異国で生活する中で、現地の文化が徐々に異文化ではなくなっていく傾向にある日本人教師や、そもそも学生と文化を共有している現地人教師にとって、前提知識を共有していない相手にいかに自分の伝えたいことを伝えるかということを学生に身につけさせる必要性に気づく、或は再認識する機会となっているのである。

6「発表の技術への注目」は、機器設備の物理的制約を理解した上で、独特のコミュニケーションスタイルに合った、発表が求められていることを認識することから出てきている。聞き慣れない発音や母語干渉の強い発音など音声のみにおいては伝達が難しいことが事前に分かっているのであれば、そのためには、どのような視覚資料をどのようなタイミングで必要となるのかなどを考えて準備することの必要性に意識が向くことになる。

7「発音への注目」は、「発表」という一方向的なコミュニケーションであり、聞き返しなどの反応が難しい状況で受動的に聞くスタイルであるため、内容の理解だけでなく、その周辺の言語要素である発音に自然と注意が向きやすくなるということから出てきている。また、多国間でのテレビ会議を通じて母語の異なる学生の発音を聞くことが相互の比較を促進すると考えられる。さらにテレビ会議では視野が狭く視点も固定されるという物理的制約により、話者のパラ言語的要素が一部しか伝わらないため、音声によって伝わる情報が伝達情報の大部分を占める傾向にあると考えられる。おそらく対面接触場面においてはそれほど気にならないようなレベルの発音であっても、機器を通すことにより、表情、身振り・感情などの情報がかなりの割合で削ぎ落とされ、学生の日本語能力・発表能力の中でもとりわけ発音が強く意識されるものであると考えられる。このように、これら4つの基本要因と背景が相互に影響し、発音に特に注意が向きやすいという効果をもたらしている可能性があると考えられる。

8「学生の能力への注目」は、通常の教室での活動では見られない自分の学生の姿を見ることを通して、その立ち居振る舞い・協調性・積極性・情報収集能力・行動力・プレゼンテーション能力など日本語能力以外の学生の多面性を見る機会となっており、学生の持つ能力の多様性に気づきやすくなるということから出てきている。そのほかにも自分の教える学生以外の発表している姿などから、自分の学生の日本語能力の習得段階を意識する機会にもなっている。

9「学生の動機づけ」は、日本法センターの学生たちは通常現地の大学で提供されている学習に加えて日本法センターでの学習を求められていること、その目標の高さから、現地大学において日本語を専門に学んでいる学生と同等、或いはそれ以上の学習を求められており、自国の中で彼ら自身も孤立環境にあり、途中で挫折するものも少なくない⁶ため、他の日本法センターで同じように努力している学生の姿を見る機会を通じて、学生の刺激となり、学習の動機付けになっていると感じることから出てきている。

10「教師の内省促進」は、テレビ会議による発表を聞くことを通して、教師自身が自身の指導内容や教育内容に対して振り返る機会になっていることから出て

きている。通常は担当していない学生による発表を見ることは、客観的な評価ができる環境となっている。それは、物理的な距離が心理的な距離にも繋がっており、関係性などに影響されない、冷静で客観的な評価や内省を可能にしていると言える。その上、自身が感じた内省が日々の授業の改善にはあまり繋がっておらず、どのような対策が必要であるかを考えるなどのメタ認知的内省も促す機会にもなっている。

5. まとめと今後の課題

日本法センターにおけるテレビ会議を利用したプロジェクトワークの発表・意見交換の機会は、「学習」を学習者がそれぞれの環境において、他者との相互作用を通して新しい知識を構成していく社会的行為とする「社会的構成主義」に基づいた教授法を理論背景に設定されていると考えられる。現実には、これらの活動によって、自分の所属するセンターの学生の発表だけでなく、他センターの学生の発表も観察することができ、質疑応答の機会を利用したやりとりもできる。同時に、発表に対する相互評価なども実施している。これらの活動は学生のみならず教師にも内省の促進・学びの機会をもたらすものと考えられる。

実際に今回の調査によって、テレビ会議を通じた教育活動が、さまざまな効果をもたらし、教師の内省にも貢献できる可能性があることが確認された。これは、テレビ会議というツールを通して、自分の担当する学生と似た学習環境下にある学生とを「比較」し、CSCL (Computer-Supported Collaborative Learning) の社会的存在感 (Social Presence) (山田・北村2010) を感じ、内省を導いているからではないかと考えられる。いわば、教師は、テレビ会議を通じて見る他の日本法センターの学生の発表を、自分と類似した経験が「外在化」され、客観的なものとして「客体化」されて現れたものとして目にし、そして、それを再び自己の内的世界へと取り入れ、総合的に判断し、自らの教育活動の改善策を模索したり、指導内容を内省したりするなど、「内在化」させているのではないだろうか。

また、これまでの研究で、関山(2011)はテレビ会議の教育利用について、その普及を促進したり阻害したりする諸要因について、特に心理学的側面から質問紙

⁶ 2014年3月現在、日本法センターに入学した約20名のうち、修了できる学生は概ね半数以下であるのが現状である。

調査を実施して検討し、肯定評価は活用法略意識、利用度、関与度に正の相関が認められ、心理的障壁（懐疑性・消極性・悲観性）および性別（女性であること）において負の相関が認められたと報告している。本調査のいくつかのデータからはテレビ会議の使用経験が短い教師ほど機器の使用や発音といった物理的な問題への意識が強く、経験が長くなるにしたがって、指導についての振り返りの機会としている傾向などが示唆されたが、それらの分析・考察は、今後の課題とした。

引用・参考文献

- 鮎京正訓（2008）「名古屋大学と法整備支援事業・研究」『実用法律雑誌・ジュリスト』No. 1358, 17-25.
- 大谷尚（2008）「4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案・着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』Vol. 54, No. 2, 27-44.
- 川喜田二郎（1997）『KJ 法入門コーステキスト4.0』KJ 法本部・川喜田研究所.
- 重松淳他（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』No. 99.
- 関山徹（2011）「テレビ会議システムの教育利用における心理過程」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』21号, 173-179.
- 田中幸子・井之崎康子・工藤節子（1998）『コミュニケーション重視の学習活動1 プロジェクトワーク』凡人社
- 林俊成（2008）「日中遠隔協働授業における語学教育の実施とその評価」『東京外国語大学論集』第76号, 191-212.
- 山田政寛・北村智（2010）「CSCL 研究における「社会的存在感」概念に関する一検討」『日本教育工学会論文誌』33(3), 353-362.
- ガーゲン, K. J., 永田素彦・深尾誠（訳）（2004）『社会構成主義の理論と実践—関係性が現実をつくる』ナカニシヤ出版. (Gergen, K. J. (1994). *Realities and Relationships: Soundings in Social Constructions*. Cambridge: Harvard University Press.)