

【論文】 バージニアビーチ市（アメリカ）の公立中学における 日本語遠隔授業に関する基礎的研究

— 技能別能力に着目した課題の探索 —

ゲイル 久美子

日本大学大学院総合社会情報研究科

Basic research of Japanese class in Distance Learning at public middle school in Virginia Beach City (U.S.A)

— Problem search focused on four skills —

GALE Kumiko

Nihon University, Graduate School of Social and Cultural Studies

This study analyzes if there are some significant differences among four specific skills (listening, speaking, writing, reading) within the end of year final exam scores. The students in this study are of middle school age and enrolled in a Japanese class which is facilitated through Distance Learning. The scores were analyzed in two groups. One group was a sending school, and the other was receiving schools. Also, one group had a big screen in front of the class, and the other had each student using their Chromebook.

The results of this study show significant differences in the scores between the audio media (speaking and listening) and visual media (reading and writing).

In summary, this study was meaningful because student weakness with audio media in the Distance Learning lab was justified through data. However, it must be pointed out that the data was only shown through the Distance Learning and not compared with face-to-face learning. Comparing against the data with face-to-face learning will be the future challenge.

1.はじめに

現在筆者はアメリカ、バージニア州にあるバージニアビーチ市という学区の中学で日本語の教鞭をとっている。この学区には高校 12 校、中学 15 校が存在し、日本語プログラムの最盛期には日本語教師が中学、高校を合わせて 15 名在籍していた。日本語プログラムは 1990 年よりはじまり、1999 年からは遠隔授業がとりいれられたことにより、さらに受講生が増加した。

バージニアビーチ市の教育局の外国語部集計による 2000 年から 2017 年までの日本語選択生徒数の推移をみると、日本語クラスを選択した生徒の全体数

は 2008 年が最も多く 1535 人の生徒が日本語プログラムを受講している。しかし、その後減少へと転じ、2017 年には 974 人であった。

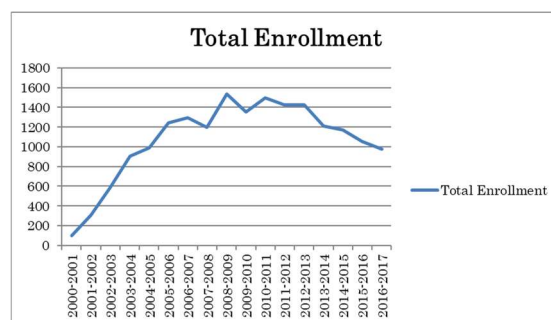


図 1 日本語選択生徒数の変遷グラフ（単位：人）

遠隔授業¹が 1999 年から高校で導入され、2001 年からは中学にも遠隔授業を用いた日本語クラスが提供され始め、一人の教師が同時に複数の学校へクラス提供できるようになったため安定した日本語のプログラムとなっている。このような環境の中、筆者も 2007 年から日本語の遠隔授業に携わってきた。この中で、遠隔授業の形態も変化してきた。最初に遠隔授業に携わった 2007 年からは合同授業型であったが、2016 年より web 会議システムを使った個別型の遠隔授業へと変化していった。

本稿において、対面授業とは教師とすべての生徒が場を共有して行う学校教育で通常行われる授業形態をさす。また、遠隔授業の中でも従来当学区で行われていた大画面を用いるシステムを使用する遠隔授業を合同授業型遠隔授業(以下合同授業型)と呼ぶことにする。(図 2-1、2-2)

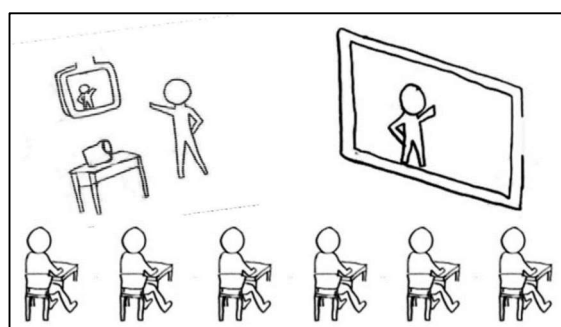


図 2-1 合同授業型遠隔授業 送信側

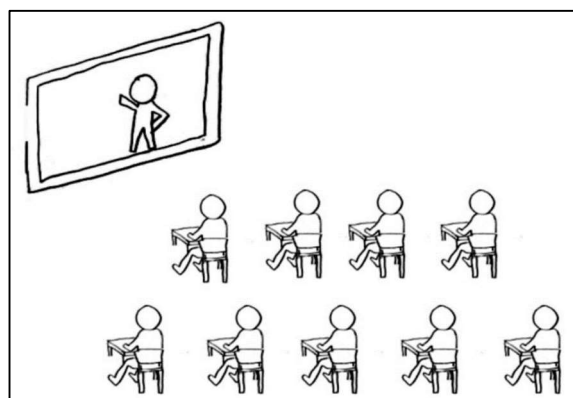


図 2-2 合同授業型遠隔授業 受信側

¹ 遠隔授業とは離れた場所にある教室を情報通信ネットワークで結び双方向に行われる授業のことである。

これに対して、当学区で 2016 年より取り入れられた新しいシステムは各自がコンピュータを持ち、その画面を通して授業を受ける形態である。インターネットを介してのテレビ会議システムのようなものである。この形態での遠隔授業を Web 会議システムによる個別型遠隔授業(以下、Web 会議個別型)と呼ぶことにする。(図 3-1、3-2)

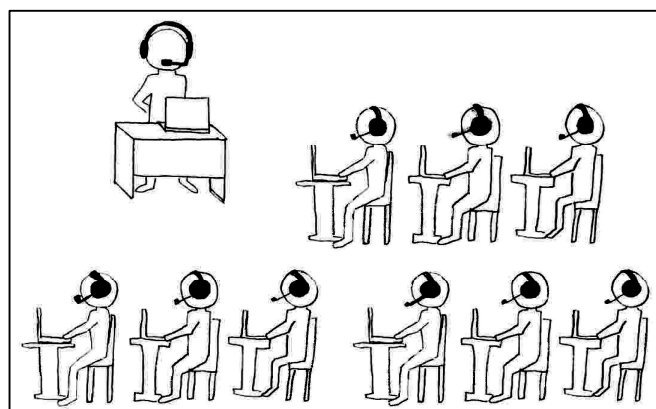


図 3-1 web 会議個別型遠隔授業送信側

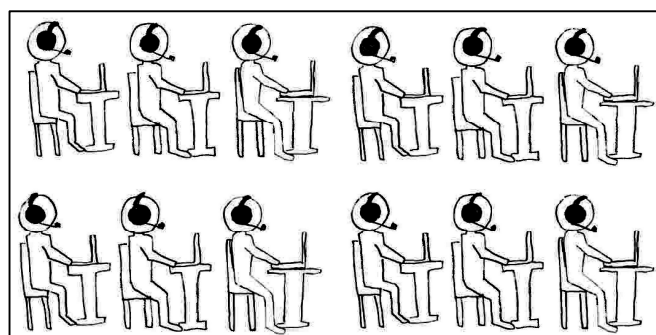


図 3-2 web 会議個別型遠隔授業受信側

2020 年にはコロナによるパンデミックで、各地で学校が閉鎖されその影響で急速に zoom などを用いた遠隔授業がひろまっていたが、ほぼ同様の形態での遠隔授業がバージニアビーチ市では 2016 年より行われていた。

ちなみに、本研究を実施した後ではあるが、2020 年のコロナの影響により全学区で遠隔授業が行われるようになった現在の遠隔授業の形態は、図 4 のよ

同期と非同期のものがあるが、本稿で述べている遠隔授業は同期のもののみである。

うに教師、学生双方が自宅にてコンピュータで通信する形態となっている。

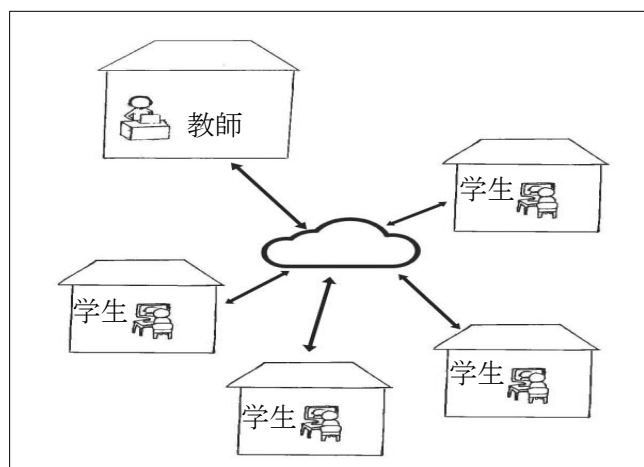


図4 2020年コロナ影響下での遠隔授業形態

このような背景で、2007年より10年以上にわたり遠隔授業で日本語を教えてきた筆者の経験から、生徒の「聞く」能力が他の3技能（「読む」、「話す」、「書く」）に比べると劣っているのではないかと懸念はあったが、それを証明するものはなかった。そこで、本当に「聞く」能力が他の3技能に対して劣っているのかどうか、データを基に検証してみたいと考えた。実際に「聞く」能力が劣っているのであれば、音声に問題の生じる遠隔授業においてはより工夫を凝らした授業デザインが求められる。大半のクラスを遠隔授業で行っている筆者にとっては、遠隔授業であるがゆえに音声のやり取りに問題が生じるため、「聞く」能力がほかの技能と比較して劣っているかどうかを知ることは非常に重要な意味を持つ。そこで、筆者が指導する生徒の「聞く」、「読む」、「話す」、「書く」という4技能間に何らかの傾向がみられるかどうかを明らかにしたいと考えた。

2. 先行研究

2.1 言語教育における4技能について

外国語学習では「読む」、「聞く」の「言語受容」の技能と、「書く」、「話す」と言った「言語表出」の技

能の個々の技能をバランスよく伸ばすことが目標とされるが（金城 1994）、これらの技能はばらばらではなく、統合的・有機的に行った方が、各技能が向上すると言われている（島岡他 1986）。この「言語表出」を、「産出的」と表現することもある。谷口（2001 :pp.35-36）では、「話す」、「書く」を産出的、「聞く」、「読む」を受容的と分類し、さらに、媒体が音声か文字かということにより、「話す」、「聞く」を聴覚媒体、「書く」、「読む」を視覚媒体と分類している。四つの技能は独立しているかのように見えるが、実際の言語活動の中ではそれぞれが関わり合いながら、統合的に活動が行われる。筆者は10年以上にわたり中学生に日本語を教える中で彼らの「話す」技能がなかなか伸びないという問題に直面し、どのような指導法がよいのだろうかを模索する中で、「聞く」能力が伸びていないことから「話す」ことが出来ないのではないだろうかと考えるようになった。視覚媒体ではなく聴覚媒体の技能の習得が遅れているのではないかと感じたのである。

そこで、それぞれの技能間に特徴がみられるかどうかを調べることにより、実際に「聞く」能力が劣っているかを見ることが出来るのではないだろうかと考えた。4技能別の特徴を探る方法については、白鳥（2017）がどの技能間に有意差があるかを検証した研究を参考にする。これは、北星学園大学短期大学部英文学科の大学生を対象に、学習者の技能にどのような特徴がみられるかを調べたものである。ケンブリッジ英検とDIALANGを用いたテストから、技能別総合点の平均値の比較を行ったところ、「話す」、「書く」の発信型²技能が「聞く」、「読む」の受信型³技能よりも高いという結果が得られている。次に、4技能別の分散分析で主効果がみられたことから、多重比較を行った結果「聞く」よりも「書く」、「話す」が、「読む」よりも「書く」、「話す」の平均点が高いという結果が得られている。白鳥は、「この結果を考察することは今後の指導法や学習評価の在り方を考えるうえで有益である」と述べている。（白鳥 2017）

² 白鳥（2017）では前述の「話す」と「書く」の言語表出の分類を発信型と表現している。

³ 白鳥（2017）では前述の「読む」と「聞く」の言語表出の分類を受信型と表現している。

2.2 遠隔授業に関する研究

後藤ほか（2006）では、大学での学部の「情報システム論」の後期授業をすべて遠隔授業で行った結果が報告されている。高度情報システム、LMS（Learning Management System; 学習管理システム）を使用し、教育効果のある遠隔授業の実施についての評価を行っている。これは、武蔵工業大学から愛知大学短期大学部への 2 地点を結んだ同期型の遠隔授業であった。実験的な物ではなく実際の後期授業をすべて遠隔授業で行っているという点で筆者の状況と類似している。授業後に、質問紙による生徒の評価を集計している。それによると、遠隔授業への興味は「少し持てた」、「とても持てた」と回答した生徒が全体の 62%、遠隔授業のスタイルに関する満足度という項目では、「少し良かった」、「とてもよかった」と回答した生徒が全体の 21%、遠隔授業によって生じたデメリットの頻度という項目では、「一度もない」、「まれに」をあわせて 43%という結果が得られている。遠隔授業による授業は概ね生徒の評価が高かったことがうかがえると後藤は述べている。竹村（2016）、後藤ほか（2006）では、研究対象者はどちらも大学生である。筆者の生徒のように中学生という、より年齢層の低い生徒を対象にした遠隔授業についての論文はあまり存在しない。森田・藤木（2004）、藤木・森田（2006）では日本の 2 地点と韓国との 3 地点を結び、中学生を対象に遠隔授業を行っているが、日常的に毎日の授業で遠隔授業を行っているわけではない。特別授業として遠隔授業の実践が行われているのみである。さらに、アメリカにおける遠隔授業を用いての日本語教育の実態に対する調査は見受けられない。

2020 年のコロナによるパンデミックで、各地で一気に拡大した遠隔授業であるがそのメリット、デメリットはなんだろうか。最大のメリットとして考えられるのは、やはり離れた 2 地点、もしくはそれ以上の地点をつなぐことができるということであろう。ではデメリットは何だろうか。

実際に遠隔授業を行った文献より、デメリットと

して定義されているのは次のようなものである。

藤本（2008）は、東京、台北間での日本語ブレンディッドラーニングを行っている。これは、大学生を対象とした E-ラーニングと、双方向性テレビ会議型授業による対面型とを組み合わせたブレンディッドな実験授業である。その実験授業で発生した問題としてトークバックが激しい、受信者の映像がモザイクになる、受信した音声の 1 音目が聞きづらい、そのため聞き取り練習に支障があったという 3 点を問題点としてあげている。

竹村（2016）は、非同期の e-ラーニングで、実践している科目が数学なので、音声面での問題は提起していないが、2008 年の「e ラーニング白書」の個人質問紙調査の結果から、「受講継続のモチベーションの維持が困難、質問などのサポートがない、あるいは不十分である」というデメリットを指摘している。やはり、コミュニケーション上で問題がみられるということである。

実際の低年齢の子を対象とした通常授業での遠隔授業に関する調査は筆者が今回の調査を行っていた 2015-2018 年の時点ではみうけられなかったが、前述のように、2020 年のコロナによるパンデミックで全世界的に学校が遠隔授業にシフトしたことから、これから低年齢での通常授業などでも研究報告が上がってくるのではないかと考えている。

3. 研究の目的

アメリカ合衆国、バージニアビーチ市の公立中学において遠隔授業で日本語を学ぶ生徒を対象に、言語学習における 4 技能の習得に何らかの傾向がみられるのではないかとすることを学年末テスト結果の分析により考察する。また、遠隔授業の形態、および送受信側で違いがみられるかについても分析する。

4. 研究の方法

当学区では、外国語のクラスは高校の単位取得のためのクラスであるが、その高校のクラスを中学の 2 年目⁴である 7 年生から受講可能となっている。中

⁴ 当学区での学年区分はキンダーが幼稚園で、1 年生から 5 年生までが小学校、6 年生から 8 年生までが中

学校、9 年生から 12 年生までが高校で義務教育となっている。

学在学中に高校の単位取得が可能なのである。したがって、カリキュラム、および学年末に実施される 4 技能別の学年末テストは中学においても高校と全く同じものが使用されている。この学年末テストは AFLAP (Annual Foreign Languages Assessments of Performance) とよばれ、各言語の教師陣から選ばれた数人が委員会を結成し、その AFLAP 委員会により作成される。当学区内限定の統一テストである。テスト問題は毎年見直しが行われるが、日本語に関してはこの調査をした 3 年間すべて同じ問題であった。このテストは各分野が 25 点満点で、総合して学年末試験として 100 点になるようにデザインされている。

「話す」、「書く」はタスクを与えそのタスクの結果を各 25 点満点のルーブリックを用いて採点する。

「読む」、「聞く」はオーセンティックなテスト問題をオンラインの選択問題として、やはり各 25 点満点で採点する。各分野のテストの難易度は同等に調整されている。

この学年末テストの 4 技能別の 2015 年 9 月から 2018 年 6 月までの 3 年間の点数を用いて、白鳥の行った分析法 (白鳥 2017) にのっとり平均値の比較を行い、分散分析、多重比較をして 4 技能の習得状況の特徴を探る。まず、遠隔授業における 4 技能習得の全体像を見るために、3 年分のデータをまとめて分析する。次に、送受信側で分けて分析する。さらに、授業形態の違いで分けて、分析する。

5. 結果と考察

2015 年 9 月～2016 年 6 月のクラスは合同授業型のみである。学年末テストの結果は表 1 のとおりである。

表 1 学年末テストの結果 (2015-2016)

—合同授業型遠隔授業のみ—

学生	レベル	受信 (R) 送信 (S) 、	聞く	話す	書く	読む	合計
A	1	R	19	24	24	24	91
B	1	R	21	23	25	24	93
C	1	R	23	24	24	24	95

D	1	R	22	22	20	24	88
E	1	R	19	21	22	19	81
F	1	R	20	20	23	24	87
G	1	R	21	23	22	24	90
H	1	R	20	23	24	19	86
I	1	R	24	25	25	24	98
J	1	S	18	23	19	25	85
K	1	S	20	22	25	22	89
L	1	S	24	22	24	23	93
M	1	S	17	19	23	21	80
N	1	S	23	23	23	25	94
O	1	S	19	22	24	25	90
P	1	R	17	23	24	23	87
Q	1	R	21	23	24	23	91

各生徒の 4 技能中の最低点は網掛けをした。研究対象者は 17 人で、最低点は 13 人が「聞く」、3 人が「話す」、2 人が「書く」、3 人が「読む」で取っている。「聞く」で最低点を取っている生徒が最も多い。同点がある場合はどちらも網掛けしたため合計人数が研究対象者数と一致していない。

2016 年 9 月～2017 年 6 月のクラスは合同授業型および web 会議個別型が混在している。この年は web 会議個別型を全中学へ導入する前に試験的に数クラスのみへの導入が試みられたためである。学年末テストの結果は表 2 のとおりである。2015 年 9 月～2016 年 6 月の結果の表 1 と同じアルファベットが振られている生徒は、2 年連続で担当した生徒で、同一人物である。A-I、R-Z までの 18 人が、web 会議個別型で授業を受けたもので、それ以降の 22 人は合同授業型での授業である。研究対象者は 40 人で最低点は 8 人が「聞く」、22 人が「話す」、9 人が「書く」、3 人が「読む」で取っている。「話す」で最低点を取っている生徒が最も多かった。

表 2 学年末テストの結果（2016-2017）

—合同授業型+web 会議個別型—

授業形態	学生	レベル	送信	聞く	話す	書く	読む	合計
web	A	2	R	19	13	21	22	75
	B	2	R	23	22	24	23	92
	C	2	R	25	25	25	25	100
	D	2	R	24	19	21	24	88
	E	2	R	22	13	17	22	74
	F	2	R	25	19	23	22	89
	G	2	R	23	21	19	21	84
	H	2	R	23	14	12	17	66
	I	2	R	25	24	22	23	94
	R	1	R	18	15	16	21	70
	S	1	R	21	20	21	25	87
	T	1	R	23	25	25	20	93
	U	1	R	23	23	23	24	93
	V	1	S	19	17	21	25	82
	W	1	S	15	15	17	18	65
	X	1	S	15	12	19	22	68
	Y	1	S	21	20	23	21	85
	Z	1	S	15	20	22	24	81
合同	J	2	S	25	15	12	24	76
	K	2	S	23	15	20	19	77
	L	2	S	24	20	19	21	84
	M	2	S	20	10	11	18	59
	N	2	S	24	21	19	22	86
	O	2	S	21	16	21	23	81
	P	2	R	17	15	21	16	69
	Q	2	R	17	19	22	18	76
	a	2	R	21	15	17	23	76
	b	2	R	21	15	20	17	73
	c	1	S	19	18	21	12	70
	d	1	S	18	16	15	15	64
	e	1	S	17	20	22	22	81
	f	1	S	19	22	22	20	83
	g	1	R	23	25	25	25	98

	h	1	R	21	18	24	24	87
	i	1	R	18	17	24	23	82
	j	1	R	17	14	23	23	77
	k	1	R	21	18	20	23	82
	l	1	R	19	22	18	23	82
	m	1	R	23	24	25	25	97
	n	1	R	17	20	23	20	80

2017 年 9 月～2018 年 6 月のクラスは web 会議個別型授業のみである。学年末テストの結果は表 3 のとおりである。研究対象者は 14 人で、最低点は 9 人が「聞く」、4 人が「話す」、1 人が「書く」、1 人が「読む」で取っている。「聞く」で最低点を取っている生徒が最も多かった。

表 3 学年末テストの結果（2017-2018）

—web 会議個別型遠隔授業のみ—

学生	レベル	受信 (R)	送信 (S)	聞く	話す	書く	読む	合計
o	1	R		10	8	16	25	59
p	1	R		19	15	16	16	66
q	1	R		21	24	25	24	94
r	1	R		20	23	23	24	90
s	1	R		22	23	24	24	93
t	1	R		20	21	21	19	81
u	1	S		11	15	20	20	66
v	1	S		13	20	20	15	68
w	1	S		8	12	15	11	46
x	1	S		14	16	21	20	71
y	1	S		15	21	21	20	77
z	1	S		18	14	21	21	74
Aa	1	S		18	15	16	16	65
Bb	1	S		18	20	18	20	76

研究対象者 54 人、延べ人数 71 人の 3 年間の全データの技能別の平均値と標準偏差を示したものが表 4 である。「話す」の標準偏差が大きくばらつきがあ

ることが分かる。延べ人数 71 人でのデータなので、レベル 1 のテストを受けた後、翌年にレベル 2 のテストを受けたものも含まれている。テストはレベル 1 もレベル 2 もいずれもそのレベルでの到達度を測っており、各技能間での難易度は同等とみなす。以下、表 5、6 についても同様である。

表 4 4 技能別平均点と標準偏差

	聞く	話す	書く	読む
平均点	19.70	19.17	20.94	21.45
標準偏差	3.55	4.05	3.35	3.20

n=71

次の図 5 で各技能の点数の違いの様相を見るために箱ひげ図を示す。「書く」「読む」の視覚媒体のテスト分野に比べて「聞く」「話す」の聴覚媒体の点数の方が低いゾーンにあることが分かる。特に「話す」は四分位範囲が広く最小値も最も低く値がばらついていることが分かる。

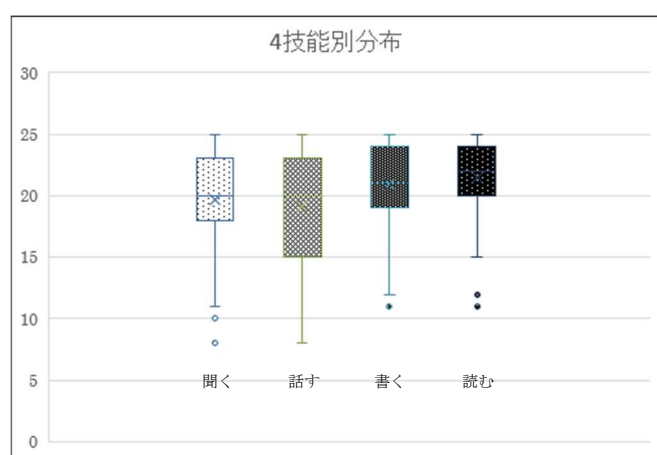


図 5 4 技能別学年末テストの点数分布

次に送受信校別に 4 技能別の点数の平均値と標準偏差を示したものが表 5 である。送信校、受信校ともやはり「聞く」「話す」の技能の方が「書く」「読む」より平均値が低くばらつきも大きいのが分かる。

表 5 送受信別 4 技能別平均点と標準偏差

	聞く		話す	
	受信	送信	受信	送信
平均点	20.67	18.31	20.00	17.97
標準偏差	2.84	3.99	4.16	3.56
	書く		読む	
	受信	送信	受信	送信
平均点	21.74	19.79	22.21	20.34
標準偏差	3.09	3.37	2.58	3.65

受信型;n=42,送信型;n=29

次の図 6 で各技能の点数の送受信別の様相の違いを見るため箱ひげ図を示す。

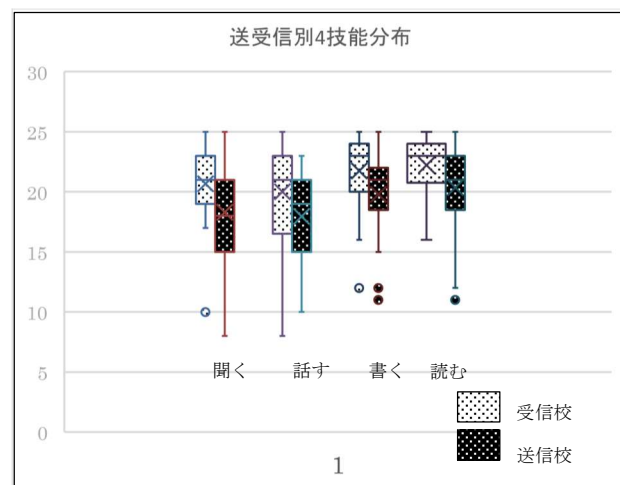


図 6 送受信校別 4 技能分布

送信校の方が受信校よりもいずれの技能においても点数が低いゾーンにあるのが分かる。「聞く」「話す」「読む」においては、送信校側の上位 75%の値が受信校側の 50%値の付近に位置している。「書く」技能においては、送信校側の上位 75%の値は受信校側の 50%値を下回っていることが分かる。

次に送受信側別と 4 技能の得点で二元配置分散分析を行った。分散分析の結果、送受信側別と 4 技能別の 2 要因間に交互作用はみられなかったが、4 技能別で主効果に有意差がみられた。(F(3,207)=11.231, p<0.05) また、送受信側別でも主効果に有意差がみられた。(F(1,69)=10.85, p<0.05) 単純主効果を分析した

結果、4 技能別すべてで受信側の点数が有意に高く主効果が認められた。（「聞く」（ $p<0.01$ ）、「話す」「書く」「読む」（ $p<0.05$ ））このことから、送信側と受信側という条件が、各技能習得に影響を及ぼしていると言えるだろう。

多重比較では、受信側では、「話す」が「書く」「読む」より、「聞く」が「読む」より有意に得点が低かった（ $p<0.01$ ）。送信側では、「話す」が「書く」「読む」より低く、「聞く」が「書く」「読む」より有意に得点が低かった（ $p<0.01$ ）。有意差の見られた研究対象者内因子の組み合わせは聴覚媒体と視覚媒体との組み合わせである。視覚媒体同士もしくは聴覚媒体同士での組み合わせはなかった。このことから聴覚媒体と視覚媒体との学習習得過程に差が出ている、つまり聴覚媒体技能「話す」「聞く」が視覚媒体技能「書く」「読む」と比べると習得されていないことが視覚化されたと言えるだろう。

次に、授業形態別に 4 技能別の点数の平均値と標準偏差を示したものが表 6 である。平均点は似通っているが、web 型授業において「聞く」「話す」の標準偏差が高く、値がばらついているのが分かる。

表 6 授業形態別 4 技能分布

	聞く		話す	
	合同	web	合同	web
平均点	20.33	18.94	19.92	18.25
標準偏差	2.39	4.47	3.59	4.37
	書く		読む	
	合同	web	合同	web
平均点	21.51	20.25	21.77	21.06
標準偏差	3.33	3.23	3.07	3.31

合同型;n=39,web 型;n=32

次に合同授業型と web 会議個別型の授業形態別に 4 技能の分布を見たものが図 7 である。

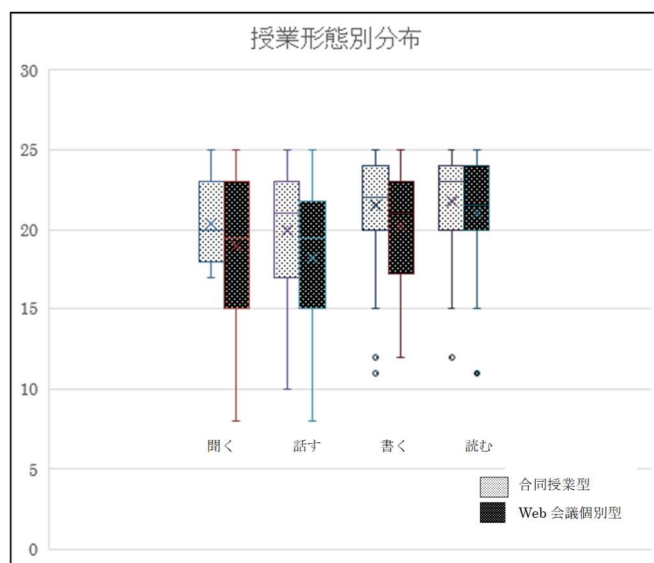


図 7 授業形態別 4 技能分布

合同授業型の方が web 会議個別型より「聞く」、「話す」「書く」において、最低点が高く分布も高い傾向にあることが分かる。web 会議個別型の「話す」はほかに比べて特に低めの分布が認められる。

次に授業形態と 4 技能の得点で二元配置分散分析を行った。分散分析の結果、授業形態別と 4 技能別の 2 要因間に交互作用はみられなかったが、4 技能別で主効果に有意差がみられた（ $F(3,207)=11.68$, $p<0.01$ ）。単純主効果を分析した結果、「話す」では、合同型が得点が有意に高く主効果が認められた。

（ $F(1,174)=3.92$, $p<0.05$ ）

多重比較では、合同型では、「話す」が「書く」「読む」より得点が低く（ $p<0.01$ ）、「聞く」が「書く」（ $p<0.05$ ）「読む」（ $p<0.01$ ）より有意に得点が低かった。web 型では、「話す」が「書く」「読む」より得点が低く（ $p<0.01$ ）、「聞く」が「書く」（ $p<0.05$ ）「読む」（ $p<0.01$ ）より有意に得点が低かった。

有意差の見られた研究対象者内因子の組み合わせは聴覚媒体と視覚媒体との組み合わせである。視覚媒体同士もしくは聴覚媒体同士での組み合わせはなかった。このことから聴覚媒体と視覚媒体との学習習得過程に差が出ている、つまり聴覚媒体技能「話す」「聞く」が視覚媒体技能「書く」「読む」と比べると習得されていないことが視覚化されたと言えるだろう。

6.おわりに

14 年近く遠隔授業での日本語授業を行ってきて、常に「話す」力を伸ばすことを毎年の課題にしてきた。しかし、ある時点から「聞く」技能が弱いせいで「話す」技能が伸びないのではないかと考え始めた。この疑問について、本研究で学年末テストの 4 技能別の点数で分析し、問題を可視化できたことは非常に意味のあることだったと考える。特に「聞く」「話す」「書く」「読む」という個別の技能ではないが、聴覚媒体と視覚媒体というとらえ方をしたときには、明らかに「話す」「聞く」という聴覚媒体の技能の方が弱い傾向にあることが分かったことは、今回の研究の最も大きな成果といえよう。

これが遠隔授業ゆえなのか、それとも一般的に言えるのかは本研究が遠隔授業に限ったデータなので比較して述べることができない。しかし、少なくとも遠隔授業においては聴覚媒体技能が弱い傾向にあるということは言える。授業形態ゆえの音声問題が理由なのかどうかは今後対面授業でのデータと比較することにより明らかにされるであろう。当学区ではすでに 10 年近く学年末統一試験で 4 技能別のデータが蓄積されているにもかかわらず、対面授業と遠隔授業を分類してのデータ集積が行われていなかった。この件は、学区の外国語部の管理者に進言したところ 2017-2018 より、対面授業と遠隔授業とを分類してデータ収集するようになった。今後の分析が期待されるところである。

これ以外にも、日本で日本語を学んでいる生徒とアメリカ（もしくはほかの国）で日本語を学んでいる生徒とでも違いがあるかもしれない。日本で日本語を学んでいると生活環境が学習言語で囲まれている。日本語の音にさらされる量がほかの国で日本語を学ぶ生徒に比べると圧倒的に多く、筆者の生徒のような聴覚媒体技能の弱さが認められるかはわからない。これも今後の課題として、日本での日本語学習者とのデータ比較ができると明らかになってくるであろう。

また、遠隔授業の形態はテレビ会議システムによる合同授業型では専用回線、授業をするのに必要なハードウェア（スクリーン、カメラなど）の設置、維持が必要とされる。それにたいして、web 会議シス

テムによる個別型ではコンピュータとインターネットさえあればクラスをつなぐことができるので、これからますますこの形態での遠隔授業が増えてくるだろうと考えている。

本研究を行ったのは 2015-2018 年であるが、2020 年のコロナによるパンデミックにより世界的に学校が閉鎖されるなどの状況があり、当学区でも 2020 年 3 月半ばから学校が閉鎖され、生徒も教師も校舎に立ち入ることができず、すべての授業を遠隔授業で行うことになった。9 月からの新学期もすでに遠隔授業の実施が決定している。近年の遠隔授業に使用されている web 会議システムやその他の教育用ツールの技術の向上は目覚ましいものがあり、本研究のデータを収集していたころに比べると、web 会議システムの音声の問題はかなり改善されている。しかし、やはり何らかのテクノロジーの問題は予測不能でまだまだ授業に影響を与えている。遠隔授業のメリット、デメリットをよく知り、その特性を生かして最大限有効な遠隔授業の提供をしていくために教師も常にテクノロジー技術の知識をアップデートしておくことが、ますます必要となってきた。本研究で、経験から漠然と感じていた生徒の聴解媒体技能の弱さをデータ解析により、可視化し証明できた。今後、言語能力を上げていくために、聴解媒体部分をどのように伸ばしていけばよいか、デジタルツールを駆使しつつ色々と工夫し続けていきたい。

引用文献

- 金城尚美(1994) 「四技能を統合した日本語教授法—プロジェクト・ワーク—」『琉球大学学術リポジトリ』no.3,pp.53-86
- 後藤正幸・中澤真・湯田亜紀・三浦円・大野昭彦・萩原拓郎(2006) 「インターネットを用いた大学間連携による遠隔授業の開発と評価」武蔵野工業大学環境情報学部 『情報メディアセンタージャナル』vol.4,no.7,pp.6-13
- 島岡丘(1986) 「言語教育・言語学習における統合(integration)について」島岡丘・ジョン・デニス 著『統合的英語教授法』第 2 章,大修館書店,pp.33-89

- 白鳥金吾(2017) 「ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)による日本人英語学習者の英語力及び技能別の特徴に関する研究」『北里論集』 vol.15,pp.1-9
- 竹村亮(2016) 「e ラーニングを用いたアクティブラーニングの試み」『日本大学 FD 研究』no.4,pp.13-26
- 谷口すみ子(2001)「スキルとは何か」青木直子・尾崎明人・土岐哲（編）『日本語教育学を学ぶ人のために』第2章, 世界思想社,pp.34-39
- 藤木卓・森田祐介・全炳徳・李相秀・渡辺健次・下川俊彦・柳生大輔・上藺恒太郎・中村千秋（2006）「高精細動画を用いた多地点接続による中学校間日韓遠隔授業の実践と評価」『日本工学会論文誌』 vol.29,no.3,pp.395-404
- 藤本かおる(2008)「初級日本語教育でのブレンディッドラーニングの試み:CMS と双方向テレビ会議システムを利用した東京・台北間での遠隔授業」『日本語研究』 vol.28,pp.31-44
- 森田祐介・藤木卓・全炳徳・李相秀・上藺恒太郎・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』 vol.28,pp.197-200

(Received:October 16,2020)

(Issued in internet Edition:November 1,2020)