

衛星利用の遠隔授業・日本語教育と社会人教育の 効率化に関する基礎的研究

Distance Programs in the curriculums of Japanese Language and its related subjects in Local Universities

光田 基郎 中村 純作 田中 道治 渡辺 功
Motoo MITSUDA Junsaku NAKAMURA Michiharu TANAKA Isao WATANABE

徳島大学・総合科学部 熊本大学・教育学部 熊本大学・文学部
College of Integrated Arts and College of School Education College of Letters
Sciences, Tokushima University Kumamoto University Kumamoto University

廣瀬 等
Hitoshi Hirose

琉球大学教育学部
College of Educational Sciences
Ryukyu University

西村美東士
Mitoshi NISIMURA

徳島大学開放実践センター
Center of College Extension
Tokushima University

キーワード：SCS、遠隔授業のイメージ、参加態度、自己像確認、日本語学習

序：問題と目的

光田（認知科学会'00、'01）は、遠隔授業実施後のアンケート調査の結果から、(a)遠隔授業の雰囲気の規定要因として(1)自分の発言に対する共感への期待、(2)自己表現の意欲、(3)集団内での自己像確認の要求及び、(4)充足感の要求を挙げた。(b)遠隔授業のイメージとしては(1)力動的で明るい、(2)共感される期待と、自己表現の方法に関する不安、(3)真面目で窮屈な印象及び、(4)興味深いという反応を得た。以上に引き続き、本研究では遠隔授業への参加態度とその要因に注目し、SCSの効率的な運用に関する問題の提起を試みる。第1節では遠隔授業における参加態度に関する基礎調査を、第2節では外国人留学生による画面上での日本語スピーチと、日本語教育の受講生に画面上でこれを評価させたケース報告及び、第3節では臨場感の基礎調査を試みる。さらにこれらの結果は、SCS機器を介したコミュニケーションを支援するヒューマンインターフェイスの視点で検討されるべきであって、ヒューマンインターフェイスの下位技能である行為の企図、実行とその結果の評価過程という過程の効率化の視点で検討する必要性を提言する。

第1節：SCSへの参加態度に関する調査

調査1 方法：(イ)被験者は徳島大学学生97名、琉球大学学生11名が各大学の遠隔授業画面を通じて参加した。(ロ)国立メディア教育開発センター教官2名がSCSの概説を合計40分程度

行った後で質疑応答を行った。(ハ)遠隔授業終了後に遠隔授業のイメージに関して、過去に自由記述させた形容詞から28対(明るい-暗いなど)を選んで7件法で評定を求めたほか、上記の発表の場合と同様に、遠隔授業の受講態度の評定に用いた尺度として、集団への貢献の程度、発言に対する共感への期待、自己表現の意欲、Hill(1987)の親和動機に従って集団内での自己像確認の要求及び、充足感の期待の計28尺度を選択し、7件法で評定させた。

結果：(イ)授業のイメージの主成分分析の結果、快適さ、素直な自己表現の躊躇、落ち着きと関心、親近感、内容理解の意欲の各々が主成分(累積87.3%)となる。

(ロ)受講態度の評定に関しても、主成分分析の結果からは自分への評価が他人と比較してどうか、積極的に参加して共感を期待したい反面、画面上で他大学の人の表情が読み取りにくいのでその意図が分からないことと、画面で真剣な討論を希望する(累積89.1%)態度が主成分となる。(ハ)重回帰分析の結果、自分の評価を集団の中で明確にしたい要求の説明変数では、自分の発言への他大学からの評価が気になる、他人が自分をどう評価するか気になる傾向と、発言が支持されるか分からないで黙るなどの反応を挙げた。学生の態度の特徴は、実行の意図のみでなく、実行の結果を評価する点に求められる。

調査2 方法：(イ)被験者は徳島大学学生41名、琉球大学学生若干名が各大学の遠隔授業画面を通じて参加した。(ロ)国立メディア教育開発センター教官1名がインターネットのウイルスの内容と対策などに関して理解の容易な講義を合計30分程度行った後で質疑応答を行った。(ハ)遠隔授業終了後に思考動機(安永'98)の尺度から18項目(例-簡単な問題より複雑な問題が好きだなど)を選んで7件法で評定を求めたほか、上記の発表の場合と同様に、遠隔授業の受講態度の評定に用いた尺度として、集団への貢献の程度、発言に対する共感への期待、自己表現の意欲、親和動機に従って集団内の自己像確認の要求及び、充足感の期待について計21尺度を選択し、各々を7件法で評定させた。

結果：(イ)思考動機の主成分分析の結果から、意図的な努力、複雑な課題の選択、認知と判断の重視、積極性と抽象的な課題のそれぞれ(累積85.1%)が主成分となる。(ロ)受講態度の評定に関しても、主成分分析の結果からは積極的に参加して共感を期待したい、自分への評価が他人と比較してどうか、自己評価と自己制御の感覚、他人の受容(例-自分自身は慎重でも活発な人は嫌いでない)以外に、画面上で他大学の人の表情が読み取りにくいのでその意図が分からないことが(累積89.1%)主成分となる。(ハ)重回帰分析の結果からは、この様に自分の評価を集団の中で明確にしたい要求の説明変数として、自分の発言への自己評価、他人が自分をどう思うかへの配慮と、課題の複雑さ指向を挙げた。

(ニ)学習動機と受講態度の変数の相関係数値が下の表である。

表1 思考動機と受講態度の相関係数値

思考動機 受講態度	複雑さの志向	認知・判断重視
講義で自己実現希望	.334	.n.s
他人を意識する	.409	.490
自己制御の感覚	.501	.469

結論：以上の調査1と2の結果より、討論の課題の意味が理解された程度と、それに対する発言の適正さを受講生に周知させ、授業理解の現状を明確にすることの必要性（例—講師・議長校が「良い質問だ」などと肯定的対応と支援など）が考えられる。以上の結果を日本語教育におけるSC利用に適用することが次節の課題となる。次節では留学生によるSCS上での日本語での自己表現とその評価を問題にする。

第2節：SCSによる双方向学習の試み

日本語教育において、コミュニケーションを図る、あるいは外国人学習者と日本人学生が情報を交換するという実践は多く行われまた報告がなされている（注1）。本稿は参加者それぞれの学習の目的が違う場合の活動の有り方を考察するものである。すなわち、日本人学生には日本語教師トレーニングの、外国人留学生には日本語学習の機会を提供するものとしてSCSを考える。

1. 実践報告～双方向セッションの概要～

1-1. 参加者・内容

1-1-1. 日本人学生の活動内容

参加学習者は徳島大学総合科学部「日本語教育概論」受講生14名と司会役学生の1名、計15名と新潟大学留学生センター日本語等研修コース生5名である。事前に、外国人留学生によるプレゼンテーション評価会を行う旨が伝えられていた。作業手順は以下の①～④であり、これを5人分繰り返した。

- ①新潟大学留学生のプレゼンテーション（5分）視聴
- ②徳島大学学生による質疑応答（1分）
- ③徳島大学学生は評価表の記入またはコメント担当
グループは発表の内容相談（5分）
- ④徳島大学学生によるコメント発表（3分）

1-1-2. 外国人学習者の活動内容

一人約5分程度のスピーチをパワーポイントを用いて行う。テーマと発表者は以下の表の通りである。

1-2. セッション準備と互いのプログラムの意義

	テーマ	発表者
1	日本人が飲み物を買う時に影響を与える要素	中国、男性
2	日本の女子学生は将来に何を望みますか？	ドイツ、女性
3	ひまな時新潟で	イギリス、男性
4	新潟大学の学生のアフリカについての知識	カメルーン、男性
5	2002ワールドカップではどのチームが勝つと思いますか	中国、男性

徳島大学の日本人学生は「日本語教育概論」を受講しており、学部の専門科目の一つとして日本語を読む、聞く、書く、話すことを母語としてそして外国人学習者がどのように日本語を学ぶかの概観することを目的としている。話す教育のテーマで、留学生によるスピーチのビデオ視聴とその評価を行うほか、さらに学外の留学生弁論大会に参加する学生の予行演習として授業内でスピーチをしてもらいその評価（注2）活動を行った。

新潟大学の留学生は、10月から留学生センターにて日本語学習を始めた初級レベルの学生である。コース修了時の成果として学外での日本語によるスピーチが義務付けられている。もちろん、センターの教官が指導を行うがその仕上げの段階に、日本語教育を学ぶ学生による評価を行うことが目的であった。

2. 交流セッションの評価（日本人学生のアンケート）

①15名に対して以下の3項目について記述を求めた。

今回の活動は面白かった 1-2-3-4-5 面白くなかった

14名の結果は、1が9名、2が3名、3が1名であった。ほぼ面白かったと評価している。

②今日の授業をどのように改善できるでしょうか？準備に関して、内容に関してなど、思いついた具体的な改善点を挙げてください。

14名全員記述した内容は、両大学教官のSCS利用の不手際や準備不足がほとんどである。（例は学生の記述）

（例1）両大学ともにもっと準備が必要だったと思います。（新潟：パソコン、カメラなど、徳島：マイク、段取り、相手の状況など）

（例2）機械が正常に動くかどうか、事前に確認しておく必要がある。大半の学生が始めてSCSを体験したため素直な驚きも記述している。

（例3）もう少しスムーズにできればよかったと思った。SCSは始めてで何か現代的でおもしろかった。間接的だけど直接同じ場でコミュニケーションする親近感があった。

③SCSを使って何か活動をするとしたら、どのような案が浮かびますか？

徳島の地域性を考えたSCSの活用として、SCSの双方向性を利用したアイデアとしては、テーマを決めて他大学の学生と議論をするという意見が一番多くみられた。他大学の学生と友達になるという者もいた。

（例4）日本語の会話をする授業で教室にいない人だけではなく、他の大学と友達を作れば場面設定も広がっていいと思う。お互い質問しあうだけでも練習になる。

また今回と逆に、自分が学んでいる言語をスピーチ圈の人に評価してもらえたいという意見、一方で次の具体的な活動を学生自らが企画できる機会を作ることの可能性が考えられる。

3. 考察（日本語教育担当教官の評価）

実際の活動を通して担当者（徳島大学）自身の評価は、SCSに対する不慣れが今回の一番の反省点である。さらに、今回のスピーチに対する評価活動は、自らが記入した評価シートが実際に新潟大学の留学生に渡り、それをもとに本番のスピーチ大会に向けて最終練習に入るとい

う彼らにとって明確なものであった。それ故、スピーチを聞く、そして、評価表に記入するという作業はいつもの授業風景とは違った緊張感が感じられた。自分の担当した学習者がスピーチ大会で良い成績を収められ、易しい日本語でのアドバイスが出来たり、文字で書けるかが今回の教師教育の目標である。

日本人学生はSCSを使った経験がなく、大変興味を持ったことがこれらの記述からもわかる。徳島大学には留学生センターが現在なく（平成14年度4月開設予定）新潟大学の様に様々な国からの学生の存在を知ることができたことの意義は大きい。また新潟大学には主専攻及び副専攻を準備した日本語教育は行われていないために 専門として日本語教育を選ぶ学生が少く、評価の訓練を受ける機会は少ないといえる。

4. まとめと今後の課題

今回の事例を踏まえ、SCSを使った授業さらに双方向の学習を企画・運営・評価する際の留意点を示す。

(1) 明確な教育の目的とそれに基づいた活動の設定

学習目的の違う学習者を交流させる場合の各々の目的を明確にすること、そして互いに最適な活動であるかの検証と、実施時期が重要であろう。

(2) セッションのプレタスクとフォローアップの充実

SCSを使った具体的な交流セッションを単なる体験に終わらせてしまわないために必要である。セッションの前の教育的な準備とそこで体験した内容を着実に学習に結びつける活動が望まれる。

(3) 学習者の現状を把握しておくこと

特に双方向の学習を行うためには活動の流れと大まかな目的と、なぜSCSを使うのかという意義を事前に提示することが大切であろう。ただ便利なものを使うだけでなく、学習者が積極的に取り組めるような動機付けの役割を果たすと考える。

(4) 教師同士の綿密な話し合い

上述の(1)から(3)の内容に関する、互いの情報交換が必要である。また双方の教師が交流セッションを通して互いの教育プログラムの評価者となり、また継続的に活動していくことが大切であろう。

(5) 学習者と共にSCSの教育的利用を開発する態度

アンケートのコメントにあったように、学習者からの提案は教師に刺激を与えている。実際に今回の活動を企画する際に、既に大学間で実施した他大学の実施者から得たコメントは、自ら企画運営が大変楽しかったというものである。それが3年目にはマンネリ化し新しい意義を見出せない結果、SCSを教育活動をやめてしまったと聞いた。教師のみでは利用方法に関して壁に突き当たるようである。

<注>

注1 外国人学習者同士の場合は熊本大学、琉球大学、長崎大学による研究が報告されている。
マスデン真理子・永井智香子・中溝朋子 「初級日本語学習者のためのSCSを使った合同学習の可能性について」2000「長崎大学留学生センター紀要」第5号 pp.83-93等

また、メディア開発センターのニュースレターにも報告がされている。

注2 スピーチの評価項目は以下である。大項目として話の内容(①テーマ②構成③表現)話し方(①声②音調③ことば使い)話す態度(①姿勢②表情③視線)、最後にコメント(アドバイス)を自由記述。

第3節：遠隔授業でのライブ感が授業に与える効果

本節は臨場感の心理的要因をライブ感と対応させ、この緊張感が受講態度に寄与する程度を指摘する。

遠隔授業の評価では、宇井・中山・清水(1997)が、社会人を対象に遠隔授業に対する評価を求め、評価項目の因子分析から「画質」、「臨場感」、「質疑応答」、「時間配分」、「内容」、「音声」の6因子が抽出された。また、重回帰分析の結果から、「画質」や「臨場感」が総合評価に強く影響を与えることが明らかになった。また、村上・八木・角所・美濃(2001)では、大学生を対象に遠隔授業に対する評価を求め、臨場感が満足度に大きく影響し、そのための画質や対話性の向上が重要であることや、システムの安定性が重要な要因となる。

いずれの研究でも「臨場感」やそれを支える「画質」が遠隔授業における評価に大きな影響を与えていることが示されたといえる。渡辺・大谷・田中・飯盛・大川・國領・江崎・村井・近藤(2000)は、デジタルビデオの映像をギガビットネットワークで伝えることで、高品質な映像を用いて臨場感の高い講義を行うことができるだけでなく、討論形式の講義を円滑に進めることができることを報告している。さらに、臨場感に関する考察の中で、「11月9日は、ゲスト講演がアメリカから行われたということと、アメリカからの音声と映像が非常にクリアに送られてきたことから評価が高くなっている。講義全体に緊張感があったことが臨場感を高めたと思われる」と述べている。これは、臨場感に関して遠隔授業のシステムのみではなく、受講者の心理的要因も深く関わっていることを示すものである。

遠隔授業に関連して心理的要因も含めた検討を行った研究としては、例えば、光田・高橋(2000)、光田(2001)が挙げられる。これらの研究ではSCS(Space Collaboration System)による遠隔授業に対する検討が行われている。光田・高橋(2000)では、遠隔授業の雰囲気の規定因として自分の発言に対する共感への期待、自己表現の意欲、集団の中での自己像確認の要求、および充足感の期待が明らかにされた。さらに光田(2001)では、初めて遠隔学習を受講した学生を対象に画面での学習イメージと、その中での自分の存在感に関する意識調査を行い、「受講生が遠隔授業に対して力動的で明るいとの肯定的なイメージを獲得し、さらに画面上での発言が講師や他大学のメンバーから共感的に受容される可能性を期待した反面、自分の発言が周囲と画面上のメンバーに受容されるか否かに関する不安を持つゆえに積極的発言を控える傾向」を指摘した。

遠隔授業に対する力動的で明るいイメージは、これまで述べてきた臨場感をもつ良い緊張感、高揚感と関連があるとも考えられる。心理的な側面からとらえた臨場感とは、例えば遠く離れた講師や他の人々と今この時を共有し、つながっているというライブ感覚が大きな意味をもつのではないと思われる。この感覚は、実際の遠隔授業の場では画像や音声の良し悪し、講師の授業の進め方や授業内容、教室の雰囲気など、さまざまな環境要因との相互作用の中、臨場

感として評価されると考えられる。

そこで今回の実験では、先に述べた心理的な側面から捉えた臨場感（この研究では、ライブ感と呼ぶことにする）が、授業のイメージに及ぼす影響を検討することを目的とする。心理的な側面を検討するためには、環境要因の影響を統制する必要がある。そこで本実験では、実際の遠隔授業で映し出された内容のビデオを現実には他の局とつながっていない点以外、遠隔授業と同一にした状況で見せるビデオ条件を設ける。そして、授業に対するイメージが、実際に遠隔授業を受講するライブ条件とビデオ条件でどのように違うかの比較により、遠隔授業でのライブ感が授業のイメージに及ぼす影響を検討する。

方 法

被験者 琉球大学の学生75名（ライブ条件11名、ビデオ条件64名）が被験者であった。実験は共通教育科目である心理学の授業の1コマで行われた。

実験条件 実験条件として、ライブ条件とビデオ条件の2条件が設定された。ライブ条件はSCSに実際に参加する条件であり、ビデオ条件はライブ条件で映し出された画面の内容の録画を視聴する条件である。

手続き 実験は琉球大学のSCSの機器が設置されている専用の教室で行われた。環境の要因を同じにするため、ビデオ条件においても大学側に特に使用許可を得てSCS専用の同じ教室を使用し、モニター、スピーカ等、ライブ条件と同じ状況で視聴を行った。

遠隔授業は、SCSによって3カ所（徳島大学、メディア教育開発センター、琉球大学）が結ばれ、メディア教育開発センターからの講義を徳島大学103名と琉球大学11名の学生が受講した。講師は2名であり、遠隔授業について心理学と教育社会学の立場で、それぞれ20分程度の授業が行われた。それぞれの授業の後には、メディア教育開発センターと徳島大学、または琉球大学を結んで講義に関する質疑応答が10分程度なされた。ライブ条件の被験者はSCSに実際に参加し、ビデオ条件の被験者はライブ条件で映された画面の内容の録画記録を視聴した。

SCSの講義の受講後、20分程度の時間でSCSの授業に関する質問紙に回答を行った。

材料 SCSの授業に関する質問紙は、大きく3つの内容に分かれ、(1)画質等について、(2)授業内容等について、(3)その他であった。具体的には、(1)画質等については、画像、音、画面と音のズレ、参加局の切り替えの時間などについての印象を尋ねる内容であり、(2)授業の内容等については、それぞれの授業内容に対する興味、理解、授業における質疑応答についてなどの印象を尋ねる内容であった。また、(3)その他では授業に対する被験者の関わり方を尋ねる内容と、他の参加局への印象を尋ねる内容、および、SCS自体への印象を尋ねる内容から成っていた。全項目数は30であり、いずれの質問項目も以下に示す5段階で回答を求めた。[1. まったくそう思わない。2. どちらかというところ思わない。3. どちらともいえない。4. どちらかというところ思う。5. まったくそう思う。]

結 果

結果の分析にあたり、これまでにSCSへの参加経験があった3名、および遅刻により途中参加であった7名分のデータを除外した。いずれも、ビデオ条件群の被験者であった。そのため、

ライブ条件11名、ビデオ条件54名、計65名を分析の対象とした。

統計的検定の結果、「画像等について」の項目に関しては、いずれも有意な差は認められず、送られてくる画像や音の良さ、画像の乱れやちらつき、画面と音声のズレ、参加局切り替えの時間については条件間で評定に違いが見られなかった。

次に「授業内容等について」の項目に関しては、両講師に対して同様な結果を示し、「新しく学んだことが多かった」、「この授業に参加してよかった」という項目においては、ビデオ条件の被験者よりもライブ条件の被験者の方が有意に高い評定をしていた。一方、「授業の内容に興味があった」、「授業の内容が理解できた」、「質疑応答は適切に行われた」という項目に関しては条件間で評定に違いが見られなかった。

授業に対する被験者の関わり方を尋ねる内容については、「この授業にはよい緊張感があった」、「この授業に「参加している」意識が強かった」という項目において、ビデオ条件の被験者よりもライブ条件の被験者の方が有意に高い評定をしていた。一方、「この授業に集中できた」、「質問や意見を述べたかった」、「授業の内容について自分でもいろいろと考えた」という項目に関しては条件間で評定に違いが見られなかった。

(2)他の参加局への印象を尋ねる内容については「各参加局の参加者と実際に会って交流もしたいと感じた」という項目においては、ビデオ条件の被験者よりもライブ条件の被験者の方が、有意に高い評定をしていたが、他の項目（「SCSでは各会場間の実際の物理的距離を感じさせない」、「他会場の雰囲気はよく伝わってきた」、「各参加局の参加者を身近に感じた」、「各参加局の参加者ともっとSCS上で交流したかった」）では条件間で評定に違いが見られなかった。

考 察

実験の結果、ビデオ条件に比べてライブ条件では6項目において有意に高く評定されていた。具体的には、「新しく学んだことが多かった」、「この授業に参加して良かった」、「この授業にはよい緊張感があった」、「この授業に「参加している」意識が強かった」、「授業の内容について自分でもいろいろと考えた」、「各参加局の参加者と実際に会って交流もしたいと感じた」の6項目であった。これらの6項目について考えてみると、まずライブ感により良い緊張感が生まれ、それが授業の内容について自分でもいろいろと考えるきっかけとなり、さらに実際の授業に関しても「新しく学んだことが多かった」というイメージにつながった。

ライブ感が授業に対するより良いイメージを形成する。客観的には同じ場所、同じ機器、同じ内容の授業の経験をしていても、「遠く離れた講師や他の人々と今この時を共有し、つながっている」というような心理的な要因により、よりよい授業イメージをもつことができたといえるだろう。

これまでの遠隔授業における臨場感の研究では、臨場感が授業の評価に大きな影響を与えていることが示されたが、臨場感における環境要因と心理的要因の分離の試みはなされたことはなかった。本研究では、実験により環境要因の影響を統制し、「今この時を共有し、つながっている」というようなライブ感が授業のイメージに影響を及ぼすことを明らかにしたといえる。

慣れによる評価の変化が、具体的にどのように臨場感やライブ感に影響を及ぼしていくかを

継続的に検討していくことが今後の課題として挙げられた。

第4節：チャット及び電子掲示板システムの「距離感」の特性を生かした学生間交流活性化過程 －「自分らしさ」の発展としての他者との関わり指導の経過から

1. 研究目的

前節までの各節ではSCSを用いた遠隔授業における自己像の機能について述べたが、本節ではさらにワークショップ型の授業の際に示された「自分らしさ」とその実現に関する基礎調査の結果を指摘する。自分らしさは大多数の学生がいわば「自明」のものとして望んでいる。しかし、その内実は他者や社会のなかでの位置づけを欠いたものであることが多い。本節では、コンピュータやインターネットを通したワークショップ型授業のなかでその「自明性」に疑問をもたせ、さらには、他者や社会との関わりをなかで「自分らしさ」を位置づけていくことが重要であることを認識させるための指導のあり方について報告する。

われわれは大学教育学会「大学教育学会誌」(2000年11月)において、研究報告「ワークショップ型授業の構成要素とその効果－学生の自己決定能力を高める授業方法」を行った。ここでは、第1は、ワークショップ型授業によって、即自から対自へ、対自から対他者へというステップで学生の気づきが促される過程を明らかにした。さらに、対他者から再び対自や即自のより深い気づきへと循環する過程を明らかにした。第2は、学生の自己決定能力の到達段階の把握に基づく戦略的な指導内容と授業構成の必要性を明らかにした。

本研究では、その後行った「情報科学」の授業でのインターネットを通したコミュニケーションによるワークショップ型授業を分析した。本授業では、インターネットのもつ匿名性を利用して他者との関与を深め「自分らしさ」への気づきを促そうとした。これに基づき、対自、対他者、即自の気づきのための有効な指導を考えたい。

2. 仮説の設定

現代青年の意識と行動の傾向を考慮した場合、匿名性のネットでなら、学生同士の「距離感」が保障され、対面では控えがちな次のような内容の発信ができると想定される。

- ① 普段なら友達から揶揄されるような、自己の内面に关わる話。
- ② 正義感あるいは偽善と見られたくないため避けていた、社会性、公共性のある話題に関する話。
- ③ 「見知らぬ他者」との共感の表明や、反論などの相互関与。

そのため、電子掲示板システム(BBS)でハンドルネームを利用することにより、グループワークや意見交換において、対面では得られない深い相互関与ができると考えられる。

3. 研究方法

研究対象とした授業は、工学部夜間主学生(2000年度44人、2001年度36人)に対する後期共通教育の「情報科学」である。本授業の目的はコンピュータをとおしたコミュニケーション能力を身につけることであり、パソコン初心者が、パソコンの諸機能をひとつおり使えるようになるための演習を中心とした。演習の課題としては「自分らしく生きる」ことを取り上げ、そ

のことについて受信したり、情報を収集したりするだけでなく、それらを編集したり、自分の意見を発信したりすることによって、コミュニケーション能力を身につけるよう促した。

2000年度の授業回数は13回であった。3回までに、パソコンの起動と終了、文字入力とワードの基本、ホームページ閲覧と電子メール（mail）操作を一通り終わらせた。4回目はmail「自己の生き方・パソコン活用希望」とBBS「人類の幸せのためのパソコン活用法」のワーク、5回目はmail「共感について」とBBSによるグループワーク（GW）「幸せの瞬間」のカード式発想法、6回目はエクセル活用「価値観の順位付け」の個人ワーク及びBBS発信（GW）、7回目はBBSによるGW「価値観の順位付け」を1回以上の交信を義務付けて実施した。8回目はBBSによる全体討論「自分らしさの判断基準」を実施した。9回目以降は、エクセルグラフ分析「自分らしく働く」の個人ワーク及びBBS「自分らしく働く方法」、パワーポイント実習「自分らしく生きる方法」の個人ワーク及びプレゼンテーションなどを行った。

また、2001年度については、これに加え、チャットシステムを活用して、「自分らしさ」を題材とした交流をさせた。そこではとくにインターネットを通して「見知らぬ他者」と「異質の価値観」を交流する場面で、たがいに「自分らしく」いられるための方策について記述させ、その記述内容を分析した。

研究では、学生の電子掲示板及び電子メールでの発言内容の変化を、個人ごと及び時系列に沿って整理し、検討した。また、2000年度4回目以降のワークについては、メディア教育開発センター通信研修「学生による授業評価実践」の支援を受け、共通教育科目教育学「大学・市民・ボランティア」とともに授業イメージを調査し、比較検討した。さらに、2001年度については、チャットシステムについて学生間の意見の衝突過程が見られたので、これも分析対象に加えた。

4. 考察

2000年度は「大学・市民・ボランティア」の「自分らしさ」に関する対面のGWの結果（2回分、延39名）を、本授業第8回の結果（36名）と比較し、次の結果を得た。講義より「自分の気持ちを表現したくなる」、「没頭できる」がともに3.06（2.72、2.63）で、より高い評価を得た（「そう思う」4、「ある程度そう思う」3、「あまりそう思わない」2、「そう思わない」1。カッコ内は対面の場合。以下同じ）。「自分の問題に気づける」3.17（3.18）、「自分に気づける」3.00（3.05）はほとんど変わらない。逆に「判断力が身につく」「リーダーシップが身につく」は否定傾向の2.42（2.85）、2.14（2.58）である。

コンピュータを導入したワークショップは、今回の授業が工学部学生対象であったにも関わらず、対面GWに匹敵する対自の気づきをもたらすものであることが明らかになった。さらに、コンピュータを介することによってワークに「没頭」でき、自己表現もしようとする気になる。しかし、そのことは、対面よりも理性的、能動的に他者に関与することにはつながらなかったと考えられる。

次に学生の交信内容を分析し、以下の結果を得た。「自分らしさの判断基準」について、最初は「人とは違ったことをする」、「人に流されない」などの意見が多かった。しかし、教師からの「マイルームにいるときの自分が、一番自分らしいということではどうか」という問題提起

や、「自分らしさは大切だが、みんなと違うことは怖い」、「人の意見に流されやすいのも『自分らしい』といえる」などの学生間の交信を経て、「自分らしさを見つけるには他人が必要」、「人と交流することで、自分の知らない自分を知る」などの発言に至った。

しかし、他方で、この流れに関与せず、最後まで「自分が自分らしいと感ずること」などの即自的な結論にとどまる者も数人いた。これは、コンピュータを介したWSにおいては、交流への参加度が、対面よりも他者の影響を受けにくいことの表れと考えられる。対面でなければ、自己内処理だけで完結することが容易なため、学生によっては、自己とは異なる他者の見解を自己内でとらえ返すことのないまま発信し続ける現象が生ずると考えられる。このことは、遠隔教育全般にもいえることと推察される。

本授業で教師は、「マイルームでの自分らしさ」の自明性に疑義を提起し、また、テーマを「自分らしさ」に限定して交信させた。これは、普段の対他者関係においては話題になりにくい、潜在的には知りたい事柄と考えたからである。実際に本授業において、このような教師の「揺さぶり」や「枠組の提示」によって、彼らが苦手とする相互関与を促す一定の効果が見られた。

しかし、今日の多くの学生は、仲間以外の他者とのコミュニケーションに対して「苦手意識」をもっている。今回の授業では、コンピュータを介して距離感や匿名性が保障されても、その意識自体が解消されるわけではないことが示された。その根底には、他者に対する基本的信頼感の欠如があると考えられる。このことは、対面WSにしても、ネット上のWSにしても、共通の問題としてとらえることができよう。

他方で、「内面性」「社会性」に関わる話題の展開に関しては、一定の側面からはコンピュータの導入の効果があつたといえる。教師は、この効果をよりいっそう意識的に活かすことによって、異なる価値観をもつ他者への共感を促進し、信頼能力を培い、これを自己への信頼感へと還流させることが必要である。このようにして、自己や他者への気づきが深まる過程のなかで、より他者や社会との位置づけをもったものとしての「自分らしさ」が確立されることが期待できる。コンピュータを導入したWS型授業においては、教師は、ネット上での学生同士の交信に対して、役割提供、表現支援、受容、揺さぶりなどの指導機能をいかに有効に発揮するかが重要な課題になる。

そのためには、一人一人の学生の対自、対他者の気づきの到達段階を把握する必要がある。これを、「自分らしさ」に関する認識の深まりの段階に応じて、次のように整理したい。

- ① 即自の段階 = 自分が「自分らしい」と感ずることが「自分らしさ」であるとする。
- ② 対自己の段階 = 「自分らしさ」の自明性を疑う。
- ③ 対他者の段階 = 「自分らしさ」が、他者との関わりの中で育まれることに気づく。
- ④ 対社会の段階 = 自己の「自分らしさ」を、社会との関わりの中で位置づける。

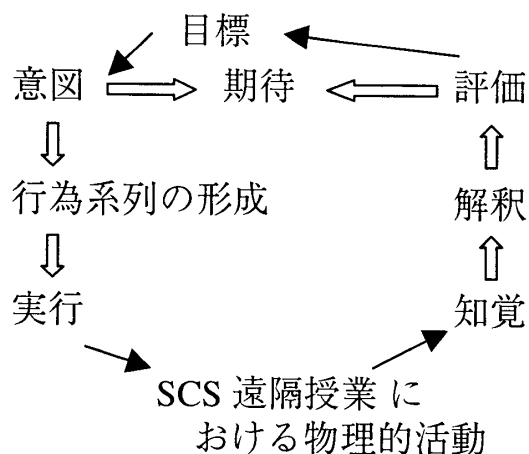
この4段階は一方方向のものではなく、むしろ循環して深まっていくものである。場合によっては①の深まりに戻るような気づきも含め、その循環をいかに有効に支援するかを検討する必要がある。

また、以上の考察から、本研究で指摘したコンピュータ等を介した交流のもつ「距離感」等の特性を生かして、学生の他者との関わりを活性化し、気づきの循環を深めさせることは可能

と考えられる。その過程を、より段階的に具体的に明らかにすることを今後の課題としたい。

第5節：結語 ヒューマンインターフェイス

SCSを用いたコミュニケーションの効率の検討は、そのヒューマンインターフェイスの効率化の研究に組み込まれる。ここでは、田村（1998）に従って下図のような評価と実行の連鎖を想定出来る。具体的には、SCSを介した教授活動と認知活動とが講師、遠隔地の学生と別の遠隔地で受講する学生の共同作業の形で実行され、ここでの教材理解がコミュニケーションの本質となる。これらのコミュニケーションを支援する目的でSCSのヒューマンインターフェイスが組み立てられるがその基本はSCSを用いた行為の系列化とその行為への評価である。このようなヒューマンインターフェイスの例として、本報告ではSCSとワークショップ型授業を扱ったが、そのいずれの実行過程でも、課題と役割の明確化、実行と解釈の指導の巧緻化が今後の課題となる。以上の視点から英語教育の遠隔ゼミにおける自己評価と自己制御の様相を指摘し、さらにその巧緻化を実現する事が今後の課題となる。



主要な文献

第1節

安永 悟 1998. デイスカッション・イメージ尺度の再検討. 久留米大学文学部紀要. 人間科学科編. 第12・13号. 33-41.

第2節

マスデン真理子・永井智香子・中溝朋子「初級日本語学習者のためのSCSを使った合同学習の可能性について」2000「長崎大学留学生センター紀要」第5号. 83-93.

第3節

光田基郎 2001 衛星利用による遠隔授業への参加態度と授業のイメージに関する基礎的研究 日本認知科学会第18回大会発表論文集 152-153.

光田基郎・高橋秀明 2000 SCS (Space Collaboration System) による遠隔授業の雰囲気認知 154-155.

村上正行・八木啓介・角所考・美濃導彦 2001 受講経験・日米受講習慣の影響に着目した遠隔講義システムの評価要因 電子情報通信学会論文誌 Vol. J84-D-I, No. 9, Pp. 1421-1430.

宇井修・中山実・清水康敬 1997 衛星通信講座における講義形態と学習者評価の関係 電子情報通信学会論文誌 Vol. J80-D-II, No. 4, Pp.892-899.

渡辺健次・大谷誠・田中久治・飯盛義徳・大川恵子・國領二郎・江崎浩・村井純・近藤弘樹
2000 ギガビットネットワークによる高品質映像を用いた遠隔講義 電子情報通信学会技術
研究報告 Vol.100, No.516, ET2000-86, Pp. 71-77.

第4節

(1)西村美東士, 「ワークショップ型授業の構成要素とその効果-学生の自己決定能力を高める授業方法」, 大学教育学会『大学教育学会誌』22巻2号, pp.194-202, 2000.

(2)西村美東士, 『癒しの生涯学習-ネットワークのあじわい方とはぐくみ方-』, 学文社, p161, 1997.

第5節

田村博 (編著). ヒューマンインターフェイス. 東京: オーム社. 1998.