

web 会議システムを使った遠隔対面授業での教室活動についての考察

－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－

藤本 かおる

1. 研究の目的

1.1. 先行研究

コンピュータ技術の発達や高速インターネット回線の普及により、テレビ会議システムやweb 会議システムは比較的簡単に利用できるようになり、教育での利用も増えている。

これまでの工学分野などに関する先行研究では、現在のテレビ会議システムやweb 会議システムには技術やシステムの制限があり、教師と学習者の視線が一致しないためお互いどこを見ているかわからず、ノンバーバルコミュニケーションが伝わりにくいことが明らかになっている。そしてこの点が授業活動の妨げになるとされ、それを解消するようなシステム開発や改良に関する先行研究が多い（谷田貝・坂井 2006、玉木・中茂・東野・小林 2009、森川他 2001）。開発したシステムの評価のための実践授業が行われ、学習者特性に着目した研究も行われているが（中山・山本 2009）、授業活動の分析などはまだあまり行われていないようである。

日本語教育においては、国際理解及び交流授業の実践報告（藪田 2010）や留学前の日本語授業（工藤 2011）、会話の機能などに着目した報告（早稲田大学日本語研究教育センター2005、佐野 2008）など、以前よりその利用は少なくない。その中で、テレビ会議システムやweb 会議システムを利用した授業では、通常の対面授業とは違う学習及び会話ストラテジーが見られると報告されている（尹 2004a、2004b）。しかし、先行研究においてレベルは中級以上の学習者を対象としたものが多く、初級のクラス学習のケースはほとんどない。

1.2. 研究の目的

このような日本語教育の先行研究から、web 会議システムを利用した遠隔での初級日本語教育の授業内の活動や発話には、通常の対面授業とは異なる特徴があり、中級の会話ともまた違う特徴があるのではないかと考えた。そこで、web 会議システムを利用した初級の授業の特徴の一端を明らかにし、今後の遠隔日本語教育におけるweb

会議システムの利用や、工学分野におけるシステム開発の一助となることを目的に実践研究を行った。

2. 研究方法

2.1. 分析対象授業と学習者

首都大学東京日本語教育学教室では、これまで様々な形態のブレンディッド・ラーニングを海外の機関と行ってきた（西郡・藤本・清水 2009）が、本研究の遠隔対面授業¹のデータは、筆者が担当したインド及び台湾と東京間で行われたブレンディッド・ラーニングのデータを用いた。

インドの学習者は、バンガロールにある **Welingkar** という MBA 大学院の大学院生 8 名（男性 6 名、女性 2 名）で、2009 年 10 月 9 日の遠隔授業のデータを用いた。インドでは高等教育では広く英語が使用されているため、媒介語として英語を使用した。台湾の学習者は、台北市にある輔仁大学の学部生 7 名（女性）で、2011 年 1 月 18 日の遠隔授業のデータを用いた。台湾とのコースでは、担当教師と共に日本語教育学を専門とする中国人大学院生が TA として授業に参加した。

対面授業のデータは、首都大学東京の基礎日本語の初級クラスの 2010 年 6 月 8 日の授業データを用いた。このクラスは首都大学東京に在籍する研究生・大学院生・研究員およびその家族が受講でき、コースの途中から参加する学習者も多い。分析した授業には、3 名の大学院生及び研究員が参加した（男性 2 名：台湾・オランダ、女性 1 名：中国）。本学理工系学部では、修士論文博士論文とも英語での提出が可能のため日本語学習が必須ではなく、英語を理解する学習者が多い。そのため、対面授業でも時折媒介語として英語を使用した。

遠隔対面授業、対面授業とも、首都大学東京日本語教育学教室作成のオリジナルの初級テキスト『mic-j Elementary』を教材とし、毎週 1 時間半の授業を 3 ヶ月間全 16 回行った。

2.2. 分析の方法

最初に、自身が担当する対面授業とインドとの遠隔対面授業を比較した（藤本 2011）。これは、対面授業を分析することにより、担当教師の授業中の教育活動や言動を把握し、それが遠隔対面授業でも行われているのか、同一の教師でも違いが出るのかを見

¹本研究では、web 会議システムを使って行う遠隔地との対面授業を「遠隔対面授業」とし、通常の教室で行われる授業を「対面授業」とする。

るためである。

語学授業観察法としては、FLint システム (the Foreign Language interaction system : Moskowit1976、尚 2008) を援用した。このコースは初級のゼロスタートのコースで、ドリルを中心としたクラス活動が主であることから、オーディオリンガル法の授業に対応した分析項目を含む FLint(飯野 2009)を援用し、一部文言を変え、文字化を行う際に現れた分類を追加した。変更点はまず、生徒を全て学習者に変更した。次に、「⑤ a 批評せずに誤りの訂正を示す」を「⑤a 訂正せずに誤りの訂正を示す」、「⑦学習者の行動を批判する」を「⑦学習者の行動を訂正する」、「⑦a 学習者の応答を批判する」を「⑦a 学習者の応答を訂正する」、そして、「e 母語の使用」を「e 媒介語の使用 (教師)」、「e 媒介語の使用 (学習者)」とした。「批判する」を「訂正する」に変更した理由は、初級の語学の授業において、学習者の応答や発話に対し訂正する機会は多いが、批評や批判することはあまりないと考えたからである。教師の発話 (表 1)、学習者の発話 (表 2) とともに、変更項目は網掛け、追加項目は分類番号を四角で囲み表示した。

FLint システムの項目表は、本来 1 つの表であるが、教師・学習者の発話をそれぞれ分けて考察するため、今回は 2 つの表に分けて提示した。教師の発話において、間接的影響とは、学習者を尊重し学習者の自発的行動を促すものであり、直接的影響は教師主導の行動である (Moskowit1976)。そして、「e 媒介語の使用」は教師学習者共通の項目であるが、今回は授業活動がより明確になるように、教師及び TA の媒介語の使用と学習者の媒介語の使用を分けた。

また、FLint システムは 3 秒おきに実時間で略記号を表示することを意図したもの (ショードロン 2007) だが、今回は、教師の発話と学習者の発話をそれぞれ 1 発話とした。分析に用いた対面授業と遠隔対面授業の学習ユニット (課) が一致していないことから、主に練習を行う授業前半部分の約 1 時間を取り上げてコーディングを行った。インドとの遠隔対面授業のデータは、分析の妥当性を測るため、遠隔対面授業の発話データの 2 次コーディングを、ICT を利用した遠隔地との授業経験のある日本語教師に依頼した。全体の 11.2%である 106 発話を 2 次コーディングしてもらい、単純一致率は 87.7%であった。

(表 1) 教師の発話

間接的な影響			
	対面	遠隔	遠隔台湾

		インド	
①感情を受け入れる	2	2	10
②ほめる、あるいは励ます	57	56	32
②a 冗談／笑い	25	10	4
③学習者の考えを活用する	13	10	12
③a 学習者の発言をそのまま繰り返す	39	47	38
④質問する	120	60	112
直接的な影響			
⑤情報を与える	98	92	122
⑤a 訂正せずに誤りの訂正を示す	28	8	6
⑥指示を与える	15	17	22
⑥a パターンドリルを指揮する	34	69	20
⑦学習者の行動を訂正する	1	2	0
⑦a 学習者の応答を訂正する	7	20	2
TA 教師が学習者のドリル練習の質問に答える	18	9	6
C1 教師の沈黙（機器操作等）	0	13	32
C2 教師の沈黙（学習者の発話を待つ）	25	27	76
e 媒介語の使用	18	63	122
n 非言語的な要素（ジェスチャー、表情など）	37	11	14
呼びかけ	21	51	24

(表 1) 学習者の発話

	対面	遠隔 インド	遠隔 台湾
⑧学習者の応答-限定された答え	90	142	92
⑧a クラス一斉の学習者の応答	27	75	52
⑨学習者の応答-自由な答え、自発的な発話や質問	102	92	114
⑩沈黙	0	0	8
⑩a 視聴覚機器利用に伴う沈黙	4	0	0
⑪ざわつき-課題遂行のため	2	73	120
⑪a ざわつき-課題とは無関係な状況	0	24	14

⑫笑い	27	4	78
e 媒介語の使用	6	31	126
n 非言語的な要素 (ジェスチャー、表情など)	2	1	14
A1 自然なあいづち	100	0	48
A2 確認のための返答や繰り返し	17	22	36
A3 返事としての「はい」	1	81	38

3. インドとの遠隔対面授業の分析結果

授業分析の結果、いくつかの点で遠隔対面授業に特徴的な点が見られた。教師の発話や活動で、対面授業と遠隔対面授業で回数の差が 10 以上表れたのは、「②a 冗談・笑い」、「④質問」、「⑤a 訂正せずに誤りの訂正を示す」、「⑥a パターンドリルを指揮する」、「⑦a 学習者の応答を訂正する」、「TA 教師が学習者のドリル練習の質問に答える」、「C1 教師の沈黙 (機器操作等)」、「e 媒介語の使用」、「n 非言語的な要素 (ジェスチャー、表情など)」、「呼びかけ」の 10 項目であった (表 1)。中には、「④質問する」、「⑤a 訂正せずに誤りの訂正を示す」、「⑥a パターンドリルを指揮する」、「C1 教師の沈黙 (機器操作等)」など、倍以上の大きな差があった項目もあった。

学習者の発話や活動で対面授業と遠隔対面授業で回数の差が 10 以上表れたのは、「⑧学習者の応答-限定された答え」、「⑧a クラス一斉の学習者の応答」、「⑩ざわつき-課題遂行のため」、「⑩a ざわつき-課題とは無関係な状況」、「⑫笑い」、「e 媒介語の使用」、「A1 自然なあいづち」、「A3 返事としての「はい」」の 8 項目であった (表 2)。中には、「⑩ざわつき-課題遂行のため」、「⑩a ざわつき-課題とは無関係な状況」、「e 媒介語の使用」、「A1 自然なあいづち」、「A3 返事としての「はい」」など、倍以上の大きな差があった項目もあった。

上記結果から、インドとの遠隔対面授業では、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。また、教師の修正活動において、対面授業では「今の発言は間違っている」ということを「⑤a 訂正せずに誤りの訂正を示す」ことにより指摘し正答を導き出すことができているが、遠隔対面授業では明確な訂正を行っている場合が多い。

同様に対面授業では、学習者を指名する場合、必ずしも呼びかけにより指示しておらず、視線や手ぶりでの指名が行われている場合も多かった。そして、指名された学習者の返答はあまり見られず、すぐに回答することがほとんどであった。これに対し遠隔対面授業では、教師の学習者への指名は必ず呼びかけを伴い、学習者も毎回その

呼びかけに返答している。

web 会議システムやテレビ会議システムでは、実際の対面場面のようにお互いの視線が一致せず、ノンバーバルコミュニケーションが伝わりづらいついた問題点が指摘されている（谷田貝・坂井 2006、森川他 2001）。web 会議システムやテレビ会議システムでの遠隔対面授業では、お互いの視線がどこを捉えているかを把握することが難しいとされるが、インドでの遠隔対面授業で見られた教師の学習者への呼びかけと学習者の応答は、これらの技術的制約を補うため教師及び学習者が自発的に行うようになった教室活動での戦略と考えられる。

4. 分析結果から得られた新たな視点

遠隔対面授業開始後、何度かインド側の PC を複数台 web 会議システムに接続し遠隔対面授業をすることを試みたが、映像だけでなく音の乱れなども起こり、同じ場所で複数台の PC を接続するのは難しい状況であった。そのため、1 台の PC に web カメラとマイクを接続し遠隔対面授業を行った。1 台の web カメラでは学習者 8 名全員を映すことはできず、教師の目には死角ができていた。

そのような状況の中でのインドの遠隔対面授業分析において、教師と話している学習者以外のざわつき、いわゆる私語が多く見られた。分析する上で、「⑩ざわつき・課題遂行のため」と、「⑪a ざわつき・課題とは無関係な状況」の区別は、ざわつきの直前に教師の質問や発話があったかどうかで区別したが、ざわつきは授業活動の妨げにはならず、むしろ授業活動の手助けになっていると思われる場合が多々あった。例えば、教師の質問や指示がわからない学習者に対し、他の学習者が盛んに何かを話している様子が観察できた。そしてその結果、答えに詰まっていた学習者が回答が出来たということが多かった。

しかし、web 会議での遠隔授業の場合、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は難しい。そのため、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く、更なる調査が必要と思われた。

5. 台湾との遠隔授業の分析結果

5-1. 台湾の遠隔授業の分析結果

前節を踏まえ、台湾の授業を前述した FLint システムを援用し分析したところ、いくつかの点においてインドの場合と同様の特徴が見られ、いくつかの点においては差

異が現れた（表 1、2）。差異は、対面授業とインドとの遠隔対面授業では差が見られたが、対面授業と台湾との遠隔対面授業では差が見られなかったもの、対面授業とインドとの遠隔対面授業では差がみられなかったが、台湾との遠隔対面授業で差が見られたものがあった。

対面授業とインドとの遠隔対面授業では差が出たが、対面授業と台湾との遠隔対面授業では差が出なかったものは、「③a 学習者の発言をそのまま繰り返す」、「4 質問する」、「⑥a パターンドリルを指揮する」、「⑧学習者の応答-限定された答え」、「⑨学習者の応答-自由な答え、自発的な発話や質問」であった。次に、対面授業とインドとの遠隔対面授業では差がみられなかったが、対面授業と台湾との遠隔対面授業で差が見られたものであるが、「⑤情報を与える」、「C2 教師の沈黙（学習者の発話を待つ）」であった。

5-2. 台湾の遠隔授業の分析結果で見られたざわつき

台湾との遠隔対面授業でも、「⑩ざわつき-課題遂行のため」、「⑪a ざわつき-課題とは無関係な状況」が見られたが、「⑩ざわつき-課題遂行のため」がインドよりかなり多く、「⑪a ざわつき-課題とは無関係な状況」はインドより半数近く少なかった。そして、台湾との遠隔授業においては、インドとの遠隔対面授業でははっきりしなかった学習者間のざわつきについて、より詳細に観察することができた。これは、中国人 TA が授業に参加することにより、ざわつきの会話内容がその場でわかったことが大きい。その結果、ざわつきのほとんどは、相互に教えあうためのピア・ラーニングとも言える内容であることが明らかになった。

6. 遠隔授業に見られたピア・ラーニング

ピア・ラーニングとは、「文字通りにはピア(peer: 仲間)と協力して学ぶ(learn)方法」(池田・館岡 2007)で、「言葉を媒介として、学習者同士が協力して学習課題を遂行する。(中略)ピア・ラーニングの特徴をあえて一言で言うとする学習の「過程」を「共有する」ということ」(池田・館岡 2007)である。言葉を媒介とするため、日本語教育においては、ある程度日本語力が身に付いた中上級での作文や読解授業に用いられることが多い(清水・小林 2010、臼杵 2009)。

台湾との遠隔対面授業でのざわつきを観察してみると、ドリルや教師の質問に答える場面で、回答に詰まると他者から助け舟が出され、回答者が自ら他者に助けを求め場面もよく見られた。全員がわからず、教科書の該当部分を探し合う姿も時折見ら

れた。表 3 は授業中の会話例である。編み掛け部分が、学習者間でのやり取り²である。T は日本人教師、TA は中国人 TA、S1 から S6 はそれぞれ学習者を示す。

(表 3) 授業中の会話例

T	はい、じゃあEさん
S1	は、はい
T	Eさん、今日何時に大学へ来ましたか。
S1	今日は、うー、きゅう
S2	く
S1	九時に
S2	くじに
S1	九時に学校へ
S2	来ました
S1	はい、来ました (笑) 来ました。
T	はい、いいですね。はい、じゃあ (沈黙) Rさん
S3	はい
T	今日何を飲みましたか。
SS	のみました///
S3	みずました (笑)
T	はい、水を
S2	みずを
S3	みずを
S2	のみました
S3	のみました
T	はいいいですね (笑)
SS	(笑)
T	Yさんは今日何を飲みましたか。
S4	(中国語で) スイ
SS	みず

²会話中の「///」は、聞き取れなかった場合、もしくは中国語での会話である。

S4	みずを飲みました
	あ、水を飲みました。そうですか。はい。じゃあ、Jさん
S5	はい。
T	今日新聞を読みましたか。
JL	いいえ、新聞をよみ
SS	よみませんでした
JL	よみませんでした
SS	よみませんでした/// (笑)
T	はい、じゃあ、Jさん
S6	はい
TA	/// (名前が混同しやすく、その注意)
SS	(笑)
S6	はい
T	今日何時にうちへかえますか。
S6	うーん、
S	/// (中国語で説明)
S6	6時にかえりまし、帰ります。
	はい、6時に帰ります。いいですね、はい。じゃあ、Eさん
SS	///
S1	はい
T	今日昼ご飯を、食べましたか。昼ご飯。
SS	/// (中国語で説明)
T	昼ご飯を食べましたか。
S1	はい、ひ、
SS	/// (中国語で説明)
S1	昼ご飯食べました

動詞の活用や単語など、教師が修正、情報を与えなくても、学習者間の教え合いで練習が進んでいる。ピア・ラーニングとまでは言えないかもしれないが、学習者同士が自発的に協力し学習課題を進め、授業活動が円滑に進んでいる様子が見えてくる。

インドとの遠隔対面授業だけでなく対面授業と比べても、台湾の遠隔対面授業で「⑦ a 学習者の応答を訂正する」が極端に少ないのは、このように学習者間で相談、修正しているケースがほとんどだったからである。

通常の対面授業では、教師は学習者の私語に敏感に反応し、学習者間ではなく教師に質問するよう促すことが多いと思われるが、単純な言い換え練習などの場合、教師に聞くほどではない場合もあるだろう。また初級の場合、教師に質問するための語学力を身につけていないこともあり、私語を指摘されたことにより学習者間の確認作業が中断され、理解できないまま終わるケースも考えられる。しかし、台湾の遠隔対面授業では、教師が修正しなくてもグループとして自己修正が働き、お互いの知識を補いながら正しい答えを導きだしていた。

対面授業及びインドとの遠隔対面授業より「12 笑い」が多い要因の 1 つが、ピア・ラーニングでの学習者間の笑いが見られたことによる。「e 媒介語 (学習者)」の使用が多いのも、同様である。

上記に関係し、対面授業とインドとの遠隔対面授業では、「C2 教師の沈黙(学習者の発話を待つ)」の差はほとんどなかったが、台湾との遠隔対面授業ではかなり頻繁に見られた。台湾との遠隔対面授業では、教師と TA が学習者間のピア・ラーニングを見守り、できるだけ学習者相互の学び合いを妨げないようにしている姿勢が伺える。

7. 考察

対面授業では教師は教室全体を掌握でき、学習者の発話だけでなくノンバーバルのサインも見逃さないよう常に心がけている。しかし、web 会議システムでの遠隔対面授業では、web カメラの機能や配置の問題で教師の目の届かない死角が出来る場合があり、また、カメラに写らない場所に座ろうとする学習者もいる。実際、インド及び台湾との遠隔対面授業において、毎回教師の目の届かない場所に座ることを好む学習者がいた。先行研究では、上記のようなカメラの制約や視線が一致しない点は、授業活動を行う上で障害になるとされている(谷田貝・坂井 2006、玉木・中茂・東野・小林 2009、森川他 2001)。実際に今回の遠隔対面授業でざわつきが多く見られたのも、これらの制約の影響であったと考えられる。しかし、場合によってこれらの制約はマイナスの影響ばかりではなく、学習者の自律学習を促す可能性があることが、今回の実践研究から示唆された。

web 会議システムを使い実際に授業を行ってみると、先行研究で指摘された技術やシステム上の制約は、授業運営にとってさほど大きな問題ではないように感じられ、

教師学習者ともに対面授業との違いに比較的早期に慣れるようである。学習者へのアンケートからも、インド、台湾の学習者とも、web 会議システムでの遠隔対面授業には授業開始の比較的早い段階で慣れ、不便さはほとんど感じないということであった。また、これまでの先行研究（尹 2004a、2004b）と同様に、授業活動において対面授業と違うストラテジーを見せることも、分析結果から示唆された。

インドとの遠隔対面授業ではピア・ラーニングが行われたのは推測になってしまうが、台湾との遠隔対面授業で一種のピア・ラーニングが自発的に見られたのには、学習者の学習動機やクラス運営との関わりが考えられる。

インド及び台湾とも、このブレンディッド・ラーニングでの初級日本語コースは学習者が所属している大学での正規授業ではなく、首都大学東京との単位互換もなかった。学習者は日本語を勉強したいという動機のみで参加しており、学習意欲がある程度高かったと言える。台湾の学習者の中には、所属する学部での日本語授業に参加している学習者もいたが、それでもこのコースに参加するのは、より多く日本語学習の機会を持ちたいとのことだった。

また正規授業でないことから、インド及び台湾とも、現地の教室に大学関係者は常駐しておらず、学習者が主体となって遠隔対面授業の運営を行っていた点も上げられる。インドでは、リーダーとも言える 2 名の学習者と事前打ち合わせをし、インドの大学側との折衝なども彼らが中心となって行った。台湾の場合、日本語専科の講師が事前打ち合わせ及び授業開始後 2、3 回同席したが、すぐに学習者のみで授業運営を行うようになった。

授業運営には、PC やインターネットの設置といった技術的なものも含まれ、両国において時折あった PC やインターネットの障害に対しても、学習者自らが解決を試みなければならなかった。つまり、このコースに参加するためには、学習者が全てにおいて主体的にならざるを得ず、そのような状況がコース参加者同士のつながりを強化する役目を果たし、クラス活動に良い影響を与えたと推測される。

8. 今後の課題

実際の授業のデータを用い分析を行い遠隔対面授業の特徴を考察したが、以下の点に問題があると思われるため、今後より厳密な分析と考察を行う必要がある。1 つは、活動の差異には文化的背景などの影響も考えられ授業分析だけでは断定することが出来ないため、フォローアップインタビューなどを行う。また、今回の各項の数値の考察は客観的とは言えないため、今後は統計などを使い厳密に分析しより詳細な検証を

行う。そして、今回はコース中の 1 回の授業を取り上げて分析を行ったが、本稿で見られたピア・ラーニングがどのように形成されたかをコース全体を通して観察する。

また今回、インドとの遠隔対面授業と台湾との遠隔対面授業で差があった項目があった。その結果、台湾との遠隔対面授業では、インドの遠隔対面授業より授業内の発話がより活発に行われた様子が伺えた。この点に関してより詳しい分析が必要であり、この差異に焦点を絞って分析することを次回の課題とする。

これまでは、レベル、授業運営を統一して実践授業を行って来たが、web 会議システムを使った遠隔授業は様々な方法が考えられる。初級日本語を例に考えてみると、遠隔地側に教師や TA が配置され授業をサポートする場合も多いだろう。この場合、前述で述べたような通常の対面授業の空間が遠隔地側に出来、教師や TA が学習者の私語を管理することにより、ピア・ラーニングが見られない場合もあると思われる。今後、これまでとは違うレベルや学習内容や運営方法などでの実践授業を行い、web 会議システムを使った遠隔対面授業の特徴をより明らかにして行くことを今後の研究の課題とする。

文献

- 飯野厚 (2009) 「語学授業観察法の外観」『清泉女学院短期大学研究紀要』第 27 号 p13-29
清泉女学院大学
- 池田玲子・館岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房
- 臼杵美由紀 (2009) 「アカデミック・ライティング指導の果たすべき役割とは何か：留学生のための日本語支援を通して」『上越教育大学研究紀要』第 28 巻 p1-8 上越教育大学
- 工藤美佳 (2011) 「別府大学短期大学部と韓国大邱科学大学の遠隔講義システムを用いた日本語教育 別府大学日本語教育研究」『別府大学日本語教育研究』(1) p35-37 別府大学日本語教育研究センター
- クレイグ・ショードロン (2007) 『第 2 言語クラスルーム研究』リーベル出版 (第 2 刷発行)
- 佐野香織 (2008) 「Web 掲示板と遠隔 TV 会議システムを利用した授業実践: 「言い訳」に注目して」『(第 3 回国際日本学コンソーシアム) 大学院教育改革支援プログラム 「日本文化研究の国際的情報伝達スキルの育成」 活動報告書』 p276-279 お茶の水女子大学大学院教育改革支援プログラム 「日本文化研究の国際的情報伝達スキ

ルの育成」事務局

- 清水順子・小林浩明 (2010) 「自律学習を目指した読解授業試案—チュートリアルとピア・リーディングの応用—」『北九州市立大学国際論集』第 8 号 p53-62 北九州市立大学
- 尚真貴子 (2008) 「授業分析による授業法の改善 Method to Improve Teaching Through Class Analysis」『沖縄国際大学外国語研究』11(1) p112-148 沖縄国際大学
- 谷田貝雅典・坂井滋和 (2006) 「視線一致型およ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』Vol. 30, No. 2 p69-78 日本教育工学会
- 玉木秀和・中茂睦裕・東野豪・小林稔 (2009) 「人のコミュニケーションリズムに着目した Web 会議円滑化手法」『信学技報』MVT2009-52 p101-106 社団法人電子情報通信学会
- 中山実・山本洋雄 (2009) 「ブレンディッド学習の行動に影響を及ぼす学習者特性の検討」『信学技報』ET2008-118, p145-150 社団法人電子情報通信学会
- 西郡仁朗・藤本かおる・清水政明 (2009) 「アジアの都市とのブレンディッド・ラーニングによる遠隔日本語教育」『日本 e-Learning 学会秋季学術講演会予稿集』日本 e-Learning 学会
- 藤本かおる 「遠隔教育における初級日本語教育で web 会議システムの利用とその考察」『日本 e-Learning 学会会報』Vol.11,p14-17 e-Learning 学会
- 森川治・山下樹里・福井幸男・佐藤滋 (2001) 「ビデオ対話における映像精度の視線認識への影響—映像精度が高い程良い訳ではない—」『VR 学会論文誌』Vol.6 No.1 VR 学会 <http://staff.aist.go.jp/morikawa.osamu/vr01p/vr01p.htm>
- 藪田由己子(2010) 「会議システムを利用した国際交流を中心として」『清泉女学院短期大学研究紀要』第 28 号 p43-58 清泉女学院大学
- 尹智鉉 (2004a) 「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 号 p17-26 日本語教育学会
- 尹智鉉 (2004b) 「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 p 35-52 国際交流基金
- 早稲田大学日本語研究教育センター (2005) 『早稲田大学における遠隔日本語教育』早稲田大学日本語研究教育センター
- Moskowitz, G. (1976) “The Classroom Interaction of Outstanding

web 会議システムを使った遠隔対面授業での教室活動についての考察

Foreign Language Teachers”, FLA, 19, 2, p135-157

(ふじもと かおる・首都大学東京国際センター非常勤講師)