

# ビデオ会議ディスカッションにおける異文化理解についての研究－遠隔会議の形態の違いに注目して－

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2022-05-13 キーワード (Ja): キーワード (En): Video Conferencing, Deep Active Learning, Cross-Cultural Understanding, Facilitator, COVID-19 Pandemic 作成者: 深川, 美帆, 川本, 健二, FUKAGAWA, Miho, KAWAMOTO, Kenji メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.24517/00066047">https://doi.org/10.24517/00066047</a>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



## 論文

# ビデオ会議ディスカッションにおける 異文化理解についての研究

－遠隔会議の形態の違いに注目して－

深川 美帆<sup>注1</sup>・川本 健二<sup>注2</sup>

## 要旨

日本国内の大学で学ぶ日本人学生がトルコの大学で外国語として日本語を学ぶ学習者と日本語で互いの社会や文化、世界共通の課題について話し合う遠隔ビデオ会議ディスカッションを複数回実施し、これにより学習者の異文化に対する理解の深まり及び態度にどのような変容があったかを、ディスカッションの談話分析、質問紙調査、インタビューを量的・質的に分析した。その結果、コロナ禍において遠隔ディスカッションの形態が変わっても、社会や文化に対しての相手国とその人々に対する新たな理解、および自国や自らについての思考の深まりが観察された。さらに、ビデオ会議ディスカッションの形態を、同一空間同士の接続と個別空間同士の接続とで比較した結果、ターンテイキングや学習者の態度など、ディスカッションの様相の特徴の違いが見られた。

キーワード：遠隔、ビデオ会議、ディープ・アクティブラーニング、異文化理解、ファシリテーター、COVID-19パンデミック

## I. はじめに

コロナ禍において、海外との交流の在り方にも変革が迫られ、Zoomなどビデオ会議プラットフォームを使ったインターネット上でのコミュニケーションが広く普及したが、筆者らはコロナ禍以前から、日本国内の大学で異文化理解について学ぶ日本人学生が、海外(トルコ)の大学で外国語として日本語を学ぶ日本語学習者と、ビデオ会議プラットフォームを介して互いの国や社会について日本語で話し合う「異文化理解のためのビデオ会議ディスカッション」という教育実践を行ってきた。本稿では、こ

のビデオ会議ディスカッションにおける学習者の異文化に対する理解の深まりに焦点を当て、本活動の意義について述べるとともに、コロナ禍以前とコロナ禍での遠隔による協働学習の特徴についても述べる。

## II. 先行研究

コロナ禍以前より、遠隔による協働学習の実践はさまざまなところで行われてきた。音声と映像を双方向で送受信する交信としては、専用のビデオ会議システムを用いた会議や交流が可能であったが、その後のICT技術の進化により、PC等のアプリケーションであるSkypeなどのビデオ通話が可能になると、特別な設備や場所を用意することなく、遠隔でのコミュニケーションが可能になった。最近では、高等教育機関等で行われているCOIL (Collaborative Online International Learning) があり、日本国内の大学と海外の大学とで、国際共修としてさまざまな実践が行われている。

このような教育実践や研究が広く行われる前から、筆者らはビデオ会議システムを用いた協働学習の実践を行ってきた。筆者らの実践する学習活動は、遠隔地点の学習者をつないで学習するという、これに類した形態を取りはするが、自分や社会についての意見交換を主体とした学習活動を通して異文化理解と自己成長に焦点を置いている点が特徴である。

本研究のビデオ会議ディスカッション活動は、元々は海外協定大学との国際交流活動として行っていたものを土台に2009年ごろから研究を目的として単発的に行っていたが(三浦2009他)、2014年から同じ学習者が一定期間継続して参加する学習活動に変え、以降、異文化ディスカッションにおける「理解」の捉え方の考察、ディスカッション参加者の社会・文化観の変化などについての実践研究を重ねてきた。川本・深川(2015)では、異文化ディスカッションにおける「異文化理解」について「他者」という関係論的視点から考察し、「他者理解」の難しさの自覚、「時間」の確保の必要性を論じた。深川ほか(2017)では、異文化ディスカッションにおける、日本人学生とトルコ人学生の社会・文化観、及び他者理解の変化についてディープ・アクティブラーニング(Deep Active Learning)の観点から、異文化および自己の理解の深まりについて考察した。

## III. 研究の目的

本研究では、特に、日本の大学で学ぶ学習者(以下、「日本人学生」と呼ぶ)に焦点を当て、ビデオ会議システムを使った遠隔授業という形態で、互いの社会における諸現

象(社会問題, 世界に共通する課題など)をテーマに, 自分たちの意見や考えを深く掘り下げて日本語で話し合う学習活動を通して, 異文化への理解・関心, 学びにどのような変化が見られるかを明らかにする。本稿では特に, 1) コロナ禍において遠隔ディスカッションの形態が変わっても, 深いディスカッションと深い理解と学びが実現できているか, 2) ビデオディスカッションの形態の違いがディスカッションに与える影響の2つについて考察する。本稿では, 2020年度の学習活動を対象に分析・考察を進めるが, 上述2)については, 比較のため, 2019年度の学習活動も分析対象とする。

## IV. 研究方法

### 1. 学習活動の概要

本研究で行った学習活動は, 互いの社会や文化, 世界共通の課題について話し合うディスカッションを複数回, 約2か月間にわたって行った。この間の学習活動は, ビデオ会議を介して意見交換をする「ディスカッション」(各回の時間は約45～60分)を軸に, LMS上での事前・事後課題から成る(図1)。LMSは日本, トルコ両方の学習者が利用可能なGoogle Classroomを使用した。また, 使用したWeb会議プラットフォームは, 2019年以前はSkypeであったが, 2020年度はZoomを使用した。本研究では, 学習開始時, 学習期間中, 学習終了後の異文化に対する態度を, 質問紙調査, インタビュー, 学習活動の観察により記録・分析した。

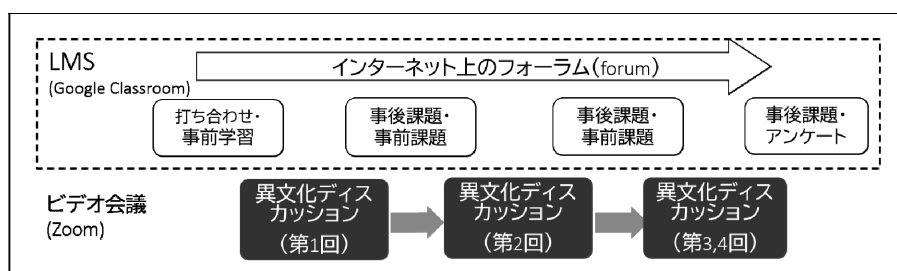


図1 ビデオ会議ディスカッションの学習活動

### 2. 参加学生(被調査者)

この学習活動の位置づけは, 日本, トルコ側で多少異なる。日本側は全学の学生を対象とした選択科目の1つとして行っている。日本人学生にとっての学習目標は, 遠隔ビデオ会議を通して, 互いの国や文化を理解し, 自己と世界に関する見識を深めることである。一方, トルコ側の学生は, 国立大学の日本語教育学科の科目の1つとして行っている。トルコ人学生にとっての学習目標は, 日本語運用力の向上(ネイティブ・

スピーカーとの目標言語での発話の機会)に加え、日本人の考え方・日本社会への理解を深めることである。

参加学生は、日本側は学部1～4年生で所属学類は人社、理工、医薬保健とすべての学域にわたる。参加者数は16名(男子学生1,女子学生15)、トルコ側は学部2年生の日本語専攻の学生で、参加者数は37名(男子学生21,女子学生16)であった。

日本側の参加の動機について、学期開始時に訊ねたところ、全体的には、特にトルコに興味があるという学生よりも、海外の学生と交流をしてみたい、という動機によるものがほとんどであった。

### 3. 各回の授業の構成とディスカッション・トピック

日本側の授業は、全8回(10月～12月、週1回)の授業のうち、トルコと接続して行う授業が3または4回、その前後に、次回のディスカッションの準備や、前回のディスカッションの振り返りの時間を設けた。トルコと接続して行った各回のディスカッションは3つのグループに分かれて行い、1回約45～60分間、ディスカッションを行った。ディスカッションを行う時間帯は日本とトルコの時差(6時間)を考慮して設定した。

時差だけでなく、互いの国や文化についての知識量や関心の程度も日本人学生とトルコ人学生では差があった。この学習活動開始時、日本側のほとんどの学生は相手国であるトルコについてほぼ何も知らない。一方、相手側のトルコの大学生は、日本語が専門ということもあり、日本社会や日本文化についての知識も豊富である。そこで、日本側はディスカッションに先立ち、トルコについて各自詳しく調べて次回の授業で発表するという活動を組み込み、その後ディスカッション活動に入るようにした。一方、トルコ側は、ディスカッションで話し合いたい内容について事前に言葉を調べたり、考えておくなど、日本語でのディスカッションに備えた予習を課すようにした。

各回のディスカッションの流れは、最初にアイスブレイキングとして、5～10分程度、それぞれの近況や身近な話題などについて話し、その後、事前の授業とLMS上のやりとりで決めたディスカッション・トピックについて、意見交換をした。ディスカッションの進行役であるモデレーターは、教師ではなく、各グループの参加者から学生(第1回、3回が日本側、第2回がトルコ側)が務めた。

ディスカッション・トピックについては、グループごとに学生たちが話し合いの上決めた。教師が学習活動の目的を説明した後は、ディスカッションに関わる活動は学習者主体で進めた。表1にディスカッション・トピックの例を示す。グループによっては、最初は関心のあるいくつかのトピックについて広く話したあと、その中からさ

らに話し合ってみたいトピックに第2, 3回と話を進めていくものもあれば, 各回に参加者が関心を持っているテーマを配置して毎回様々なトピックについて話すものもあった。

表1 主なディスカッション・トピック(2020年)

回	Group1	Group2	Group3
1	ファッション, 外来語 (IB) 労働, 若者の就職	文化に関すること (IB) 教育 結婚・子育て	一人暮らし (IB) 女性と教育
2	トルコでの地震 (IB) 伝統と習慣 引きこもり	教育 コロナ禍での大学授業	子どもの遊び (IB) VR と人間関係 日本の若者の音楽
3	女性の働く環境 若者の政治への関心	SNS の利用 (IB) SNS 上でのいじめ, 誹謗 中傷	コロナの状況 (IB) コロナへの対応について

IB はアイスブレイキングのトピックを指す。

#### 4. 研究課題

本発表の目的は, 1) 遠隔ビデオディスカッションの形態が変わっても深いディスカッションと深い学びの実現ができているか, 2) 遠隔ビデオディスカッションの形態の違いが, ディスカッションの様相に影響を与えるかである。その観察対象として, これらディスカッションでの発話および映像, 振り返りをする小レポート, この授業を通して自分が考えたことを書く期末レポート, アンケートおよびフォローアップインタビューを分析・考察した。

## V. 結果と考察

### 1. 検証1・異文化ディスカッションにおける深い理解・学びの実現

本節では, ディスカッションを通して, 異文化への理解の深まりや学びの深まりがあったかどうかについて, 特に日本人学生に焦点をあて, みていく。

#### 1) 分析の観点

分析の観点としては, ディープ・アクティブラーニング(松下2015)の理論的基盤となる概念の1つである「学習への深いアプローチ(deep approach for learning)」<sup>注3</sup>および「認知的領域の発達段階(Bloom's Taxonomy)」を参考に発表者らが2017年に立案した, 異文化に対する理解と思考の深まりを示す枠組みを一部修正し, これにデータの記述内容を照らして分析した。

これらを異文化理解のコンテクストに援用したものが、次の図2である。

国 (全体的)	段階	記述	思考活動	低次の 認知
↓ 個人 (個別的)	1	事実を知る 事実を知り、自分の既存の知識を再度確認する	受容 再認識	↓ 高次の 認知
	2	事実から、新たなことに気づく 事実から、興味・疑問を持ち、その背景や原因に気づく	気づき	
	3	気づきから、共通点、相違点について考える 気づきから、一般的、普遍的なことへ考えを進める	比較 分析	
	4	気づきから考えたことを、他の事象あるいは自分と関連 付けて考える	関連付け	
	5	自分の生き方やアイデンティティ形成につながる新たな ものの見方や考えを見出す	適用	

図2 深いディスカッション・学びの段階

深い理解や学びを実現するには、内的活動の能動性にも目を向け、高度な認知機能を用いるような学習を引き起こすことが重要だと考え、単に相手の国についての一般的事実の受容から始まり(段階1)、話し合いの中で得た事実から気づきが起こり(段階2)、さらに自分で思考し(段階3)、それを他の事象や自分自身へ関連づけ、適用する(段階4、5)ことで、異文化理解に対する学びが促されると考えた。さらに、左側にあるように、異文化の捉え方が、単にステレオタイプ的な、漠然とした「国」「文化圏」というイメージから、次第に、個別性にも目が向き、それらを咀嚼して、自分の相手に対する「理解」を捉えなおすことで、異文化への理解がいつそう深まっていくと考えた。分析方法としては、学習者1人1人の小レポートと期末レポート、インタビューでの発話の記述文を、この枠組みの記述と照らし合わせ、理解の深さと学びの深さについて考察した。記述文の分析にあたっては、筆者らが記述文をもとに判定し、判定結果に相違があるものについては二人で再検討の上、確定した。

## 2) 結果(学生の異文化に対する理解の深まり)

以下、日本人学生の理解の深まりを、上述の図2の段階に沿って考察する。

まずは「受容」についてである。日本人学生にとって、相手国トルコは、「未知」の国であったことから、特に初回では、新たに得たトルコの人々の生活習慣や学生生活などの情報への新鮮な反応が多くみられた。中には、これまでに持っていた漠然としたステレオタイプが、実際にトルコの学生たちの考えを知ることによって、覆された例も見られた。

### 例)段階 1・受容「ステレオタイプの打破」

「トルコの学生はリベラルだった。トルコは宗教的にも保守的な考えの学生が日本よりも多いのかと思っていたが今回の議論で「女性の権利」についてほとんどの学生が強く尊重していた。」(J3-1)<sup>注4</sup>

先に述べた新情報の受容から一歩進んで、それをもとに自国との比較を行い、理解したことから新たに社会の仕組みに気づいたものも観察された。

### 例)段階 2・受容→気づき・比較「ジェンダー」

「本題のテーマはジェンダーと教育に関することだったが、そこでトルコの西と東の経済格差について話題がでたことが興味深いと感じた。日本では、あまり国内の地域によってほとんど経済格差が無いと思われるので、ジェンダーや教育に関する議論をするときにあまり経済の話が出てこない。しかし、実際は、経済もジェンダーや教育に大きくかかわってくるのだとトルコの学生の話聞いて気づかされた。」(J3-2)

気づきを得て、さらに、そこから自分の国の状況を分析し、さらに、自国とトルコの違いを比較し、考察している例も観察された。

### 例)段階 3・受容→気づき→考察

「他国やトルコと比べて日本の若者が政治に興味を持っていないことが分かりました。その原因として私は、選挙に行ったとしても何がどう変化するのかわかりにくいことや、政治に関するニュースが悪く言われていることが原因だと思っていました。(中略)またトルコでは、先生の話していることに対して、自分の意見と違うと感じたら、それを伝えるなど、自分の意見を持ち発信するというような教育が日本よりなされており、これが選挙にも反映されたのではないかと私は考えました。」(J1-1)

さらに、気づきによって自分なりに考察したことを、自分自身の行動や考えに関連付けて、考察を深めている過程が窺われるコメントもあった。次の例は、ひきこもりやいじめの話題で、日本人は問題が起こっても、公にしない、具体的な行動に移さないことが多いと日本人学生が発言した場面について言及しているものである。

### 例)段階 4・ステレオタイプから「個(他者/自己)」への関連付け

「問題を解決するために行動しなければ、さらに問題が大きくなるのではないかとトルコ側



の学生が述べていたが、本当にその通りだと感じた。日本社会で生活している私たちでさえもっともな意見だと思うが、それができていない現状に対して、少々恐怖を感じた。私たちは普段、平穩に生活しているように感じているが、実際は向き合わなければならないあらゆる問題が起きていて、無意識のうちにそれらを見て見ぬふりをして素通りしているのかもしれないと思うと、改めて日本の慣習に問題意識を向けなければならないと感じた。」(J8-2)

このような学習者の態度や思考が3回のディスカッション活動において、全体的にどの程度観察されたかを見るために、量的にも分析を行った。この学習活動では、日本人学生については各回のディスカッション終了後に小レポートとして1)相手の国についてわかったこと・考えたこと、2)自分の国についてわかったこと・考えたことを記述する課題を課した。分析は1)2)ごとに段階を判定し、いずれか値の大きいほうをその回のその学生の理解・思考の深まりの値として算出し、集計した。その結果を表2に示す。コメント記述文の段階からみた、理解・思考の深まりの値には回により違いがみられるが、全3回を通して段階2から4に至っていることが確認できた。段階3,4に判定されたコメント記述文がディスカッションのどのトピックについてのものであるか照らし合わせたところ、「家族関係」「労働」「教育」「ジェンダー」など、どの社会においても何等かの課題を抱えるトピックが多かった。一方、段階1,2に判定されたコメント文のトピックには「大学生の住居」「アニメ」「コロナ禍の日常」などについて、主に事例を述べたり、情報を提供しあったりするものが目立った。もちろん、「アニメ」や「コロナ禍」についても、そこから考えを深め、社会問題へと話題を広げることは十分に可能であるが、それには、より踏み込んだディスカッション・トピックの設定やファシリテーターによる介入がなければ難しい(後述)。本研究で目指す、社会や文化に関するより踏み込んだ意見交換や、より深い思考を引き出すには、現実の社会で起こっている様々な課題に目を向け、それをトピックとして据えていくことが必要であると思われる。

表2 異文化理解と思考の深まり(N=16, 値は人数)

段階	第1回	第2回	第3回
1	2	2	7
2	6	7	3
3	7	3	4
4	1	4	2
5	0	0	0

ディスカッションおよび理解の深まりの段階でいうと、各回のディスカッションでのコメントは、段階2から3へ、そして3から4へと深まりが多く見られ、実際の到達点としては充分であると筆者らは考えている。段階5は、より大きな視点でこれからの自分の行動や意識について何等かの刺激があった段階であり、深川・川本(2017)の分析でもそう多くは見られなかった。今回も、各回のディスカッションのコメント記述文には出なかったが、これまでの学習活動を学習者自身が振り返る機会でもある最終課題の期末レポートにおいては、例えば次の例のように、このディスカッション活動を通して自分なりに気づいた異文化への向き合い方について考察している例が1例見られた。

**例)段階5・自己への適用(異文化コミュニケーションにおける新たなものの見方, 考え方)**

「トルコの人々がマスクに対してどのような印象を抱いているかを聞いたところ、(中略)肯定的な印象を抱いていたことに驚いた。欧米の人々は口元を重視してコミュニケーションをするのでそれが隠れてしまうマスクは好きではないということを知っていたので、なんとなく同じ外国人であるトルコ人もマスク社会をあまりよく思っていないのではないかと勝手に決めつけていたが、アメリカやヨーロッパ諸国とトルコでは大きな違いがあるのだと分かった。(中略)実際にディスカッションをしてみると、母国語でのコミュニケーションでないためかもしれないが、日本人と同じくらい控えめな人たちであることが分かった。このように日本と同じところが多々見つかったからこそ、このような大きな差異が生まれってしまったことに私は衝撃を受けた。この結果を通して、私はこの先外国人とコミュニケーションをとる際にこの考え方の違いを考慮しなければならないと考えた。」(J14-期末)

この叙述からは、ディスカッションの前までに自身が無意識的に抱いていた「外国人」のイメージが、いかにステレオタイプ的であるか、そして直接相手と話をすることによって、それが打破され、さらに自分たちと類似した点を多く見出した相手であるにもかかわらず、物事の捉え方、考え方には異なる点も多々あることに強い「衝撃」を受けている。この「衝撃」から、この学生の中で新たな「発見」が生まれ、それを、この先自分が遭遇する異文化コミュニケーションの捉え方、振舞い方に適用しようとしていることがわかる。

これらのことから、本研究の一連の遠隔ビデオディスカッション学習活動により、学習者が異文化や自己についての理解を深める活動が実現できていることが確認できた。

### 3) 参加者の満足度

この学習活動に参加した学習者の反応はどうだったのであろうか。この活動への取り組みの姿勢としては、履修した日本側の学習者は全員ほぼ全ての回に出席し、ディスカッションの事前・事後の小レポートや課題も全員が提出しており、意欲的に参加していた。学習者自身はどう感じていたかを、すべてのディスカッションを終えたあとに実施したアンケートとフォローアップインタビューの結果、「満足している」「どちらかといえば満足している」を合わせると、100%となり、学習者の高い満足度が確認できた。日本人学生が満足の原因として学習者が挙げていたのが、トルコの学生との対話を楽しめたことである。特に2020年度は、海外への渡航や海外からの留学生との交流の機会が断たれた状態であっただけに、この授業で、海外の学生と交流する機会を持てたことに意義を見出している学習者が複数いたことが特徴的であった。「どちらか」といって満足を選んだ学習者も何人かおり、これについて理由をフォローアップインタビューで確認したところ、自分のディスカッションへの参加態度、例えば、自分があまりたくさん発言しなかったこと、また、モデレーターを務めた学生の場合、その役割をうまくできなかったと感じたことなどに反省がある場合や、ディスカッションの内容や時間が足りないなどが、満足度が低くなる理由となるようであった。

参考までに、トルコ側にもアンケートで満足度をたずねたところ、約8割の学生が「満足」と回答していることから、こちらも高い満足度が確認できた。トルコの学生の満足の主な理由としては、彼らの目標言語である日本語を日本人と話す機会を持てたことなどであった。

### 4) ファシリテーターとしての役割

以上の結果から、学習者の異文化に対する学びの深まり、そして学習者の満足感を確認することができた。このようにディスカッションを通して気づきや学びを生み出すには、教師のファシリテーターとしての役割が重要である。本研究では、ディスカッションの流れを教師が意図する方向に誘導する可能性を極力排除するため、これまで教師はディスカッションに直接介入することは基本的に控えていたが、やはり回によっては話が停滞したり、さほど議論が深まらないこともあり、またそうした時間が続くと、学生のほうにも戸惑いや不完全燃焼の様子が見られた。そこで、今回は、教師は「ファシリテーター」としての役割をより明確に意識し、必要に応じて介入することにした。以下、本研究で試みた、ディスカッションの深まりや促進に効果的であったファシリテーターの介入の例を挙げる。

### ①言語面の援助

今回のように、一方が母語話者で、もう一方がそれを目標言語とする学習者の場合、言語的な問題でコミュニケーションが滞ることはよくある。このような場合には、教師が適宜介入し、学生からの援助要請(例中の下線部①)を受け止め、学習者に対して正しい形を提示したり(例中の下線部②)、より適切ないい方のフィードバック(例中の下線部③)<sup>注5</sup>をし、参加者全員が意味を理解できる手助けをすることが効果的であった。

#### 例(コロナ感染予防対策に対するトルコの人々の反応について話している)

トルコ人学生：罰金のほかに ジェイルですね。 ジェイルって 日本語でわかりません①。

教師： jail, 刑務所②？

トルコ人学生：はい、たぶんそれです。そこに いらせる③って言うことですね。

教師： ああ、牢屋に入れる③ってことですね。

トルコ人学生：はい、(自分たちの)国は何言ってもみんななんかそういうことにしないので。

### ②ディスカッション進行に関する援助

学習者らは、ディスカッションの経験自体がまだ少なく、進行が行き詰まる場合もある。一例を挙げると、SNS上の社会問題についてのトピックに移行した際、モデレーターの学生が「トルコではどんな問題が起きてますか」と問いかけたが、しばらく誰からも反応がなかったところへ教師が介入し「日本ではどんな問題があるのかまず例をあげたら分かりやすいのでは」と助言したところ、日本側から具体例がいくつか出て、その後の話し合いが進んだ。

このようなコミュニケーション上の修復や援助は、言語教育の教師であれば日常的に行っていることであるが、教師が何度かこのような言語面の援助をやってみせると、それを見ていた参加者が、その後のディスカッションで、上手に会話的調整ができるようになる様子が観察されたことは興味深い。

### ③ディスカッションを活性化するための投げかけ

学習者らの考えが等質にまとまって話が進展しないような場面では、別の視点からトピックについて考えるきっかけを教師が提供することで、意見が出るようになったり、それまでの議論をより深く考えさせるきっかけを与える問いかけや、焦点化しすぎた話題から引き戻し、次の展開につながる問いかけをすることで、その後のディスカッションが活性化した場合もあった。一例を挙げると、コロナ禍での対策について

の話題で、それ以上展開しそうな様子がないところへ、教師が「日本では「要請」だけで人々はマスク着用や自粛をするが、トルコではどうか」と投げかけた後、トルコ人は要請だけでは誰もそれに従わないこと、日本人の間に同調圧力が働くからではないか、など、行動様式の背景について「なぜ」と考える意見交換に発展した。こうした介入を必要と思われるところで適宜行うことで、ディスカッションをより促進できることが改めて確認できた。

### 5) 異文化への関心

この学習活動が、日本人学生の異文化理解や海外への興味・関心に実際にどう関わっているかについても本節の最後に言及しておきたい。この授業のこれまでの履修者が、翌年度以降、派遣留学(半年～1年間の海外協定校への長期留学)に応募し、留学(準備)をしている。2020年度を例に挙げると、派遣予定者44人中6人が、この授業の元履修者であった。これについて、この授業での学習経験と海外留学に至る意思決定との直接の関係は確認していないが、もともと海外との交流や異文化体験に興味を持つ学生が、この授業の存在を知り履修したことは、学期開始時のフェイスシートでの回答からも確認できる。そうした学生たちに、この授業が海外交流と異文化理解の学びの機会の一つを提供していることは確かであるといえよう。さらに、学内にはさまざまな国際交流の機会がある中で、日本人学生の母語である日本語を用いて国際交流ができることや、海外へ渡航することなく外国にいる同世代の学生との意見交換ができることなど、他の授業や短期・長期留学プログラムとも一線を画しており、そうした従来の言語、時間、費用面などでニーズが合わなかった学生を受け入れられる授業としての意義を見出せている。

## 2. 検証2・実施形態の違いがディスカッション活動に与えた影響

本節では、本研究の第2の研究課題、実施形態の違いがディスカッション活動に何等かの影響を与えたかについて述べる。

2019年度までは、それぞれの大学の教室に学習者が集まり、トルコ側と日本側の大学の教室を、ビデオ会議システム、Skypeなどのビデオ会議プラットフォームを用いて接続して行っていた(図3)。しかし、2020年度は、コロナ禍の中、学習者が大学に登学し教室で授業を受けることができないこともあり、Zoomを使って、学習者が自宅などそれぞれの地点から、学習活動に遠隔で参加する形態に変えた。これは、やむなくこのような形態に変えざるを得なかったということが前提としてあったが、実際にこの2つの年のディスカッションを比べてみると、いくつか興味深い違いが観察された。

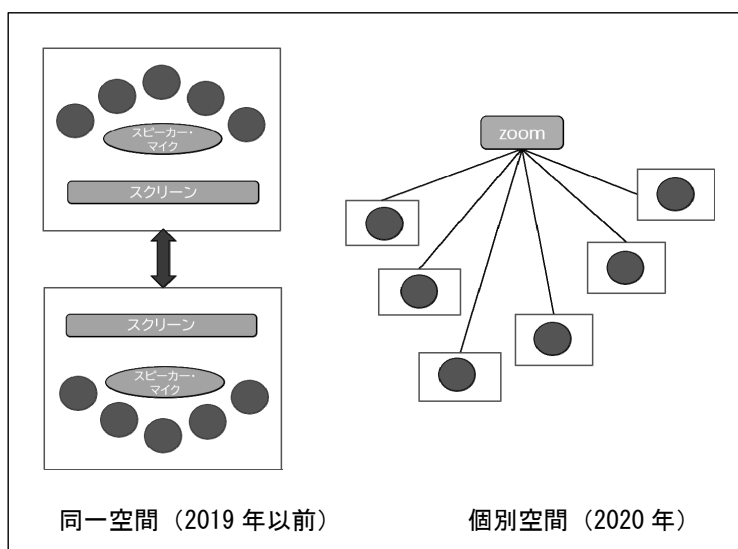


図3 ディスカッションの形態

これらについて、2020年と2019年のディスカッションの映像・音声データをもとに分析した結果を見てみよう<sup>注6</sup>。学習者が最もディスカッションの形態や雰囲気になれた第3回目のディスカッションの、アイスブレイキングが終わりディスカッションのメインピックについての話し合いが最もさかんになる開始後20分から40分の約20分間の各グループの発話データをもとに、ディスカッションでの1)話者交代(turn-taking)数、2)話者交代が起こる間の沈黙の秒数について、3グループの平均を比較したものが表3である。

表3 話者交代数と話者交代間にかかる時間(秒)

	話者交代の数	話者交代間の平均沈黙時間 (SD)	話者交代間の最大沈黙時間	話者交代間の最小沈黙時間
2019 平均	165.00	2.08 (1.39)	6	1
2020 平均	109.33	2.32 (1.55)	8	1

話者交替は2019年のほうが全体的に活発であり、また、1人の話者が話し終えてから次の話者が発話するまでの間(話者交代間)の沈黙の平均秒数を見ると、同一空間の2019年では平均2.08秒であるのに対し、個別空間の2020年では平均2.32秒で、2020年は最大で8秒の沈黙時間もあった。実際のディスカッションの様子を観察すると、2019年の場合は、話者交代が、トルコ-日本間であっても、沈黙がなく即時的に起こっ

ている場合が多かったのに対し、2020年は、1人の話者が発話を終える度に、しばらくの間があった。この間何が起こっていたかという、モデレーターが画面を見て、発話を求めている参加者がいないか確認し、挙手やマイクオフなどの反応を見て、次の発話者を指名していることが多かった。具体的な談話スクリプトでこの話者交代の場面を抽出して示したものが、以下である。

資料1 同一空間と個別空間でのディスカッションの様相の比較

2020年 (個別空間)		2019年 (同一空間)	
話者	発話	話者	発話
J1	他に何か意見ある人いませんか。 (沈黙 1秒)	T1	あの、外国人に、あの、話しかけられたいということですかね？
J1	日本人でもトルコの方でもどっち？でも大丈夫です。 (沈黙 5秒)	J1	[一部の日本人はそ
J2	(軽く挙手)はい。 (沈黙 2秒)	JJ	うだと思いま[す [(うーん)
J1	お願いします。 (沈黙 3秒)	T1	あの一、それはです[ね、
J2	えっと、あの なに 日本だと何か割合的に言うと、...	J	[(挙手)
		T1	あっ、どうぞ
		J2	レストランとかでも、外国の、特に金沢は、...

注: [ は発話の重なりが発生した場所を示す

これに加え、同一空間と個別空間でのディスカッションの様相にも違いが見られた。最も顕著であったのは、発話の重なりや、相づちなどである。表4は、2020年、2019年の第3回目のディスカッションのうち、日本、トルコ両方で比較的発言の多かったグループの発話を分析した結果である。

表4 言語行動の比較

	発話の重なり	相づち	笑い
2019-3-G3	12	37	15
2020-3-G1	4	2	0

2019年は、1人の話者が言い終わらないうち、あるいは同時に発話する、発話の重なりが頻繁に見られたが、2020年度は発話の重なりはほとんど起こっていなかった。相づちについても、2019年は、日本—トルコが相手の発話に対して相づちを打っている音声は両グループの参加者の間で共有できていたが、2020年は、zoomで基本的にマイクをオフにしていたこともあり、他の参加者からの相づちはほとんど聞こえなかった。また、日本人学習者の側では、2019年までの同一空間においてはトルコ側か

らの問いかけがあると、グループのメンバー間で質問内容を確認してからトルコ側に答えるということがしばしば見られていたが、2020年はそれができなかったことについても言及があった。そして、最も違いがあったのは、「笑い声」の有無である。同一空間でのディスカッションでは、笑い声が自然に起こり、また、相手側の笑い声も即座に聞こえてきたが、zoomでは、笑い声はほとんど聞こえなかった<sup>注7</sup>。

こうした様相の違いについて、学習者へのインタビューでのコメントも併せて考察すると、同一空間に身を置けなかったことで、いわゆる「空気が読めない」状態に置かれ、そのことが参加者らにディスカッションを進める際に戸惑いを覚えさせたことがわかった。普段、私たちは、同一空間において、言語情報以外にも、視覚的・音声的情報を大いに駆使してコミュニケーションをしていることが今回の比較からも明らかであるといえよう。学習者からは、こうしたコミュニケーション上のやりにくさを補う行動を意識的に行ったと述べているコメントもあった。具体的には、あいづちなど音声的なメッセージが伝わらないため、できるだけうなずいてみせるようにしたとか、表情をあえて大きくした、などである。こうした、ビデオ会議ディスカッション環境によって生じる言語行動の違いが、ディスカッションの活発化や発言にどの程度関与したかは今後さらに検証する必要がある。

## VI. 課題と展望

最後に、これらの考察を通して見えてきた課題についてまとめる。

この異文化ディスカッションは、学習者が主体的に活動に取り組むような働きかけをすることで、単にステレオタイプをなぞるような表層的な「異文化理解」にとどまらず、深い理解、深い学びにつなげることが可能であることが確認できた。本研究での学習活動の後、学生から、さらに知りたいこと、話し合ってみたい話題について、興味深いものが様々に出てきたものの、それらを授業外でも継続して意見交換するまでには至らなかった。それにはディスカッション回数、学生の関心の持続、LMS上でのコミュニケーション・ツールの使い勝手の問題など、さらなる工夫が必要だと考えている。

今後は、ディスカッションの深まりに必要な学習設計と、異文化理解と学びの深さの検証方法、そして、ビデオ会議の次にある遠隔コミュニケーションの可能性、例えば、メタバース(metaverse)のようなVR空間において、身体の表象をともなう遠隔での異文化ディスカッションがどうなるかなど、新しいテクノロジーを取り入れた異文化間コミュニケーションの可能性についても取り組んでいくつもりである。



### 【付記】

1. 本稿は、異文化間教育学会 第42回大会・日本国際理解教育学会 第30回研究大会合同大会(2021年6月12・13日)にて口頭発表した「異文化理解のための遠隔ビデオ会議ディスカッションについての一考察—日本人学生の異文化理解と「深い」学びに注目して—」の内容に、さらなる分析結果や考察を加えてまとめたものである。
2. 本研究は、本学の研究倫理委員会の承認を受けた上で行われた(受付番号:国際機構2020-2, 承認番号※2020-2)。

### 【注】

1. 金沢大学 国際機構 准教授
2. チャナツカレ・オンセキズ・マルト大学 助教授
3. Biggs & Tang (2011)の「学習への深いアプローチ」では、学習へのアプローチの特徴を学習活動を表す「動詞」を用いてまとめている。(例 振り返る、離れた問題に適用する、仮説を立てる、原理と関連づける、身近な問題に適用する、説明する、論じる、関連付ける、中心となる考えを理解する、記述する、言い換える、文章を理解する、認める・名前をあげる、記憶する)。本研究では、その一部を翻訳・作成した松下(2015)を参考に、ある学習活動に付随する学習行為とそれに関わる認知の特徴を、これらの動詞を参照し、学習の「深さ」と関連付けた。
4. Jは日本人学生、ハイフンの後の数字はディスカッション回、その次はデータの種別を表す。
5. 第二言語習得においてフィードバックの役割は重視されている。例中の下線部③は「リキャスト」(recast)というフィードバックの一種であり、学習者の発話の内容や流れを止めることなく、やりとりの中で学習者に正用を提示するテクニックである。
6. なお、2019年の参加者数は日本側が14名(男子学生4, 女子学生10)、トルコ側が36名(男子学生15, 女子学生21)で、2020年とほぼ同じ構成であった。
7. この要因の一つとして、川本・深川(2021)では、zoomの持つ管理的機能との関連を指摘した。

### 【参考文献】

1. Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. McGraw-hill education (UK).
2. 川本健二・深川美帆(2022)「クラスは民主的な対話の場となっているのか—異文化理解のためのビデオ会議ディスカッションにおけるクラス・コミュニティについての一考察—」『第24回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム 報告・発表論文集』
3. 深川美帆・川本健二・三浦香苗(2017)「ビデオ会議システムによる異文化理解教育と日本語教育のためのディスカッション—ディープ・アクティブラーニングを取り入れた試み—」『第21回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム 報告・発表論文集』
4. 深川美帆・川本健二(2015)「ビデオ会議における「異文化理解」を再考する—「他者」の議論を手がかりに—」『第19回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム 報告・発表論文集』
5. 深川美帆・三浦香苗・太田亨・川本健二(2014)異文化理解と自己成長のためのビデオ会議ディスカッション—日本とトルコとのビデオ会議における考察から—, 日本語教育国際研究大会, ポスター発表
6. 松下佳代 編著・京都大学高等教育研究開発推進センター 編著(2015)『ディープ・アクティブラーニング 大学授業を深化させるために』勁草書房
7. 三浦香苗(代表)(2009)『遠隔ディスカッションの有用性に関する実証的研究』平成19-20年度科学研究費補助金基盤研究C(課題番号19520450)研究成果報告書

# **A Study of the video conferencing discussion for cross-cultural understanding**

— Focusing on various video conferencing forms —

FUKAGAWA Miho and KAWAMOTO Kenji

## **Abstract**

This study examined the educational practice of “Video Conferencing Discussions” between Kanazawa University, Japan, and Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey, to determine whether such practices could deepen the students’ understanding of each other’s societies and culture. Students were involved in both intergroup discussions using a video conferencing platform that connected the classrooms and individual connections through Zoom. To examine the learning effects, the discourse structures during the video conferencing discussions were examined, individual student reports and questionnaires were analyzed, and interviews were conducted. It was found that this video conferencing educational practice resulted in deeper understanding and learning, and the results confirmed that the different video conferencing forms influenced the discourse structures, such as turn-taking and participant attitudes.

**Keywords:** Video Conferencing, Deep Active Learning, Cross-Cultural Understanding, Facilitator, COVID-19 Pandemic