

日韓の外国語教室におけるバーチャル型国際間交流授業の実践と課題 —言語運用能力と異文化間コミュニケーション能力に与えた影響を中心に—

呉 惠卿

[要旨]

本稿では、異文化間コミュニケーション能力を育てるために提案、実施されている教授法のうち、インターネット技術の進化と共に世界中に広まっているバーチャル型国際間交流学習 (Virtual Exchanges, VE) を導入し韓国の日本語学習者と日本の韓国語学習者間で行われた交流学習の事例について紹介する。また、今回の VE に参加した日韓の学習者を対象に実施した自己評価式のアンケート調査を分析し、VE が学習者の学習動機や言語運用能力、異文化間コミュニケーション能力に与えた影響について考察を行う。分析の結果、参加者は今回の VE を通して「多くのことを学んだ」、「今後も続けたい」と肯定的に評価していた。言語運用能力については、韓国の学習者が日本側に比べ自分のパフォーマンスを高く評価しているが、日韓ともに今回の VE を通して学習意欲が高まり、続けると言語運用能力が向上すると回答した。異文化間コミュニケーション能力については、日韓ともに高く自己評価していた。

[キーワード]

バーチャル型国際間交流学習 (VE)、韓国の日本語学習者、日本の韓国語学習者、異文化間コミュニケーション能力

1. 本稿の目的

自分の文化的境界を越えて言語や文化が異なっている人々と適切で効果的なコミュニケーションを行うための能力を意味する異文化間コミュニケーション能力は、グローバル人材の育成を仰ぐ昨今、外国語教育の分野で最も強調されているキーワードの一つである。異文化に対する好奇心や開かれた心、多様な社会的現象や相互行為のプロセスに関する知識、異文化の様々なコミュニケーションを解釈して自分の文化と関連付けて解釈できる能力、さらに自分と他者の文化を批判的に評価できる能力などを網羅する用語で (Byram, 1997)、自己と他者の文化に対して批判的に解釈できる「文化解釈能力」も含まれている (呉, 2020) ⁽¹⁾。これまで、異文化間コミュニケーション能力は外国語学習を通して自然に習得できるものとして認識されていた (Bennett, Bennett, & Allen, 2003)。しかし、Meyer (1991) も指摘するように、外国語を単に学ぶだけで異文化間コミュニケーション能力が育つとは限らない。外国語教室における学習者の異文化間コミュニケーション能力を育むためには、効果的なカリキュラムの提供や開発など、教師や教育機関の積極的な関心や支持が必要である。本稿では、高等教育機関の外国語教室における異文化間コミュニケーション能力を育てるために提案、実施されている教授法のうち、最近インターネット技術の進化と共に世界中に広まっているバーチャル型国際

間交流学習 (Virtual Exchanges, VE) について紹介し、VE の実践が日本語と韓国語をそれぞれ目標言語として習っている学習者の言語能力と異文化コミュニケーション能力に与えた影響について考察を行う。

2. バーチャル型国際間交流学習 (VE)

言語間・文化間の接触が増え、現代社会がますます複雑かつ多様化するにつれ、外国語教室においても文化的実践としての学び⁽²⁾が強調されつつある。この観点からの外国語教育を行うために、教師は学習者の異文化感受性 (intercultural sensitivity) を育み、自分の文化と目標文化 (target-culture) を客観的に分析することによって、これまで持っていた固定観念としてのステレオタイプをクリティカルに見直す機会を学生に提供する必要がある (Kramsch, 1993)。しかし、多くの高等教育機関の外国語教室で行われている文化関連教育は、教師が目標言語や文化に対する知識を学生に一方的に伝える、知識基盤教授法 (knowledge-based pedagogy) (Wright, 2000) に基づいて行われており、このような状況は現在も続いている。この教授法は、教師が実際と異なる知識や情報を提供する可能性があることに加え (Chambers, 2004)、教師による一方的な知識の伝達は、目標言語や文化に対する学習者の興味を低下させる恐れもある。異文化間コミュニケーション能力を育てるためには、様々な社会的現象に対する理解を含め、相互行為プロセスに対する知識や、そのコミュニケーションを解釈し、自分の文化と関連付けて解釈できるクリティカルな能力も鍛えなければならない。しかし、知識基盤教授法による授業では、目標文化圏の特定の文化的現象や情報のみに焦点が当てられ、異文化間コミュニケーション能力全般を鍛えるという側面では根本的な限界を抱えている。

一方、異文化間コミュニケーション能力を育む教授法として最近注目を集めているのが、プロセス中心アプローチ (Byram, 1997; Byram & Zarate, 1994; Deardorff, 2006) を活用した VE である。プロセス中心アプローチは、結果中心アプローチ (product-based approach) に対比する概念で、構成主義 (Vygotsky, 1978) を応用した教授の実践である。この教授法では、学習者が学びと社会的、相互行為プロセスに積極的に参加することによって、教師から学んだ内容を自分の内面で再概念化 (reconceptualization) するプロセスを経ることになるが、このような個人の実践と経験こそ学びを構成する重要な要素となる (Liddicoat, Papademetre, Scarino, & Kohler, 2003; Moloney & Harbon, 2010)。このプロセス中心アプローチの利点を生かし、文化学習のための教授法として外国語教室で活用されているのが、「Telecollaboration」、「Online International Collaboration (OIC)」、「Online International Exchange (OIE)」、「Collaborative Online International Learning (COIL)」など、様々な名称で呼ばれている VE である⁽³⁾。国際化教育における革新的な実践の一つとして評価されている VE は、教師のガイドラインや指導の下で、一定期間にオンライン授業やプロジェクトに参加する学習者が、異なる文化的背景を持っている人々と異文化間相互行為を通じて協同学習を行うことを言う (O'Dowd & Lewis, 2016)。ビデオ講義やコンテンツ、Massive Open Online Courses (MOOCs) など、情報や知識の交流に重点を置いた講義中心のオンライン学習とは違って、VE は学びにおいて学習者中心の協同的アプローチをとっており、知識や異文化間

理解は学習者間の相互行為と交渉によって構築される。

バーチャル空間で行われる VE は、ICT の普及とともに外国語教室に登場し始めた。初期段階では、異文化学習者間のメール交流 (Intercultural Email Classroom Connections, IECC) や交換言語学習 (e-tandem) の形で行われたが (O'Rourke, 2007)、デジタル環境の進化とともに、ビデオ会議ツールを活用したリアルタイム交流にその形態を変えてきている。最近は、「Padlet」や「Online Discussion Forum」など、オンラインでのコミュニケーション活動を支援する様々なアプリやツールが開発・普及しており、異文化学習者間のオンライン交流環境はますます進化を続けている。

「Telecollaboration」という用語で VE が約 20 年前に最初に外国語授業に導入されて以来、VE が学習者の異文化コミュニケーション能力に及ぼす影響についての研究は米国とヨーロッパの教育現場を中心に活発に行われ、それぞれの目的に沿う最適のモデルを開発、構築しようとする努力が重ねられてきた (Garcés & O'Dowd, 2020 など)。日本でも 2018 年、「大学の世界展開力強化事業」という名の下で、「COIL 型教育を活用した米国等との大学間交流形成支援」事業を行うなど (文部科学省, 2018)、VE の活性化に力を入れている。ただ、事業名にも明示されているように、主な交流パートナーは米国で、英語を介する交流が中心となって行われている。この支援事業以来、大学を中心に COIL 型 VE の導入が増えつつある。日本における VE の教授的実践を取り上げた研究は全体を通してそれほど多くないが、英語による VE に関わるもの (飯尾・若林・櫻井・石川・木嶋, 2021) や日本語を介して行われた実践例 (小玉, 2018) が見られる。日本語と英語以外の言語を介して行われた VE の実践例は殆ど見られなかったが、2020 年から続いている新型コロナウイルス感染症 (COVID-19) の影響で海外に行けなくなった事情を受け、最近ではロシア語やインドネシア語など、様々な外国語教室における実践例 (綾川, 2021) も紹介され始めている。

本稿の分析対象である日韓の大学生における VE を取り上げた研究には Ohe (2018) や呉 (2020) などがある。Ohe (2018) は VE 参加者のリフレクションに基づいて、呉 (2020) はアンケート調査に基づいて、それぞれ VE が学習者に与えた影響について分析を行っているが、学習者の異文化コミュニケーション能力をより高める効果的な日韓間の VE モデルを構築するためには、更なるアクションリサーチ⁽⁴⁾を通して従来の研究を補完・補強していく必要がある。本稿では、呉 (2020) の研究をさらに発展させる形で、韓国の日本語学習者と日本の韓国語学習者間で行われた VE が学習者の言語能力及び異文化間コミュニケーション能力に与えた影響について、VE に参加した学習者を対象に実施した自己評価式アンケート調査を中心に分析を行い、異文化コミュニケーション能力を高める VE モデルの開発及び構築に貢献したい。

3. アクションリサーチの概要

今回のアクションリサーチの目的は、日本の大学で韓国語を学ぶ学習者と韓国の大学で日本語を学ぶ学習者に目標言語を使って相互コミュニケーションできる機会を与えることと、異文化間コミュニケーション能力に関連して、VE に参加した学習者は交流が終わってから自分をどのように評価しているのかを見ることである。呉 (2020) でも

触れているように、韓国語を学んでいる日本の学習者と日本語を学んでいる韓国の学習者は、それぞれ目標言語への能力と文化に対する理解を高めたいという共同の目標を持っている。なお、互いが自分が学んでいる言語圏の人々であるため、相互交流の要望が高い。また、相手の言語や文化に疑問を感じて質問をするとき、互いに助け合うこともできる。さらに、交流先の学生からの質問に対処し、答えるプロセスに参加する中で、自分の文化についても相対的・批判的に考えることができ、異文化間コミュニケーション能力を鍛えるための有効な機会になる。このような理由で、韓国における日本語学習者と日本の韓国語学習者同士で COIL 型の VE を実施することになった。

筆者は、2015 年度と 2017 年度の春学期に韓国の中央大学校 (CAU) の日本語学習者と日本の国際基督教大学 (ICU) の韓国語学習者の間に COIL 型の VE を行っていた。2015 年度に実施した初回の交流授業では、両校の学事スケジュールを考慮し、2つのクラスでそれぞれ 4 回のリアルタイム交流授業を行った。その際に、学生より「もっと交流の授業や時間を延ばしてほしい」という要望があったため、両校の授業スケジュール及び授業内容などを考慮し、2017 年は ICU と CAU の間で合計 7 回の交流授業を行った⁽⁵⁾。授業時間での VE 以外に、小グループに分けて両国間の大学生がより活発に交流できるよう授業外の活動を設けたが、グループ活動に参加した学習者の反応が非常に肯定的であったのにも関わらず、授業外の活動ということで、CAU 側の参加率が低かった。これを受けて、2019 年に日本の ICU と韓国の仁川大学校 (INU) 間で実施した VE では、授業外の活動として設定した小グループ間の交流を授業時間内に設け、両国の学習者がより積極的に交流活動に参加するよう働きかけた。VE の運営方式は前回と同じく、最初の 10 分は相互の機材作動の確認や挨拶を含め、両国の担当教師が当日の授業について簡単に説明し、残りの 1 時間に発表及び小グループ間の討論セッションを設けた。

交流授業に入る前に、交流先の担当教員と相談し、交流授業を行うクラス、日程、及び発表テーマを決めた。今回、交流授業に参加したのは、INU の「日語購読」の受講者 13 名と ICU の「上級韓国語 I」の受講者 24 名で、合計 7 回にわたって実施された。発表及び討論のテーマについては、前回と同じく、学生が興味を持っており、負担を感じることなく気軽に討論に参加できそうなものを選んでいく。2017 年度に行った VE では、最初の 2 回は日韓両校の担当教員が事前に決めた共同テーマについて両校の学生が発表を行い、残りの授業では両校で自由にテーマを決めて発表するようにしていた。しかし、日本側の学生の関心事が「料理」や「スポーツ」など、表面的な文化現象に留まっていたこと、異文化間コミュニケーション能力を鍛えるためには、人々の言葉や行動パターンに影響する深層的要素に触れたほうが良いということ、小グループ間の討論を円滑にするためには同一のテーマに絞ったほうが良いということなどを考慮し、今回は 2015 年と同じく、両国の教員が事前にテーマをいくつか提示し、学生に選んでもらえるよう指示した。今回の VE で最終的に選ばれた発表及び討論のテーマは、「大学生生活」、「コミュニケーション規範」、「若者文化」、「入試・就活」、「価値観」であった。これらのテーマについて、日韓の学生はそれぞれ 10 分から 15 分かけて発表を行い、その後いくつかのグループに分かれ約 10 分から 15 分かけて討論を行った。各テーマにつき、日韓それぞれで 3 名～4 名の学習者がグループになって発表を行った後、韓国

側の学習者 2 名～3 名と日本側の学習者 4 名が同じグループになって、当日の発表テーマについて討論を行った。その後、全員が参加し、討論の内容を共有する予定であったが、諸事情で最後の結果共有がうまく行かなかったため、討論の内容などを含め各自リフレクションを書いて授業後提出するよう指示した。使用言語については、発表はそれぞれ目標言語で、討論ではできる限り各自の目標言語を使う、適切な言葉を思い出すことが難しい場合、部分的に母語を使うように指導した。教室で行う発表では Zoom を利用したが、小グループ間の交流で使用する機材やソフトウェアについては、教師が事前に LINE のチャット機能を使ってグループ分けした日韓の学習者同士で相談しながら決めるよう指示した。

4. 分析結果

異文化間コミュニケーション能力の重要性が認識され、これを高める試みが民間や教育機関で行われている中、異文化間コミュニケーション能力を測定する評価ツールを開発する努力も長年行われてきた。これまで多くの研究者によって異文化間コミュニケーション能力の評価尺度として一般的に採択されてきているのは、リフレクションやプレゼンテーション、自己申告 (self-reports)、ポートフォリオ、アンケート調査、インタビューなどである (Deardorff & Arasaratnam-Smith, 2017)。しかし、それぞれ異なる観点や世界観をもって授業に参加した学習者が VE を通してどれほど異文化間コミュニケーション能力を獲得したのかということ客観的に評価することは簡単ではない。特に、短期間で行われる VE の場合、その発展の様子を測定することは一層難しい。今後に向けての適切な評価モデルの開発を念頭におきつつ、本研究では VE に参加した学習者の異文化間コミュニケーション能力の評価にあたって、Fantini and Tirmizi (2006) と Lee, Koo, Chei, and Park (2014) を参考に作成した呉 (2020) を援用して調査・分析を行った。Fantini (2009) では、異文化間コミュニケーション能力の構成要素 (Dimensions) として (1) 知識 (Knowledge)、(2) 態度 (Attitude)、(3) スキル (Skills)、(4) 認識 (Awareness) の 4 つを挙げている。「知識」とは言語や文化、相互行為規範に関連する知識を網羅する。そして、「態度」は異文化との交流の際に現れるもので、肯定的・否定的、開放的・閉鎖的、自己中心的・コスモポリタンといった特徴と関係がある。次に「スキル」とは、柔軟性や共感、非言語的要素、会話のマナーなど、コミュニケーションを営むために必要なスキルを指す。最後に「認識」とは、異文化間交流を通して自分の文化について認識、自覚する批判的な能力のことである。これらの各要素にいくつかの質問項目を設定し、「全くそう思う (5)」、「ややそう思う (4)」、「よくわからない (3)」、「あまりそう思わない (2)」、「全くそう思わない (1)」の 5 段階で、VE の終了後、日韓の学習者に自己評価方式で回答してもらった。以下にその結果を提示する。

4-1 交流授業への満足度

今回の交流授業についてどの程度満足しているのかについて、「全体的に満足している」、「多くのことを学んだ」、「今後も続けたい」の 3 項目につきそれぞれ記入してもらっ

た。満足度に関する全ての項目において、ICUとCAUの学生は今回のVEを4点以上と肯定的に評価しており、VEを通して多くのことを学んだと答えた。なお、両校の学生の多くは今後も交流を続けたいと回答した。

今後のVEに向けてより効果的なモデルを探るための調査の一環として、全体交流とグループ間の交流について、それぞれ6項目の質問を行った。日韓の学習者は、全体で行われた交流とグループに分けて行われた交流の両方において4点以上の満足度を示しており、交流グループのサイズによる満足度において大きな違いは見られなかった。ただ、「相手側の参加者に、自分側の考えを積極的に表現することができた」という項目については、ICUの学生はどちらの交流でもINUの学生と5%の有意差が見られる⁽⁶⁾ほど、自分のパフォーマンスを低く評価していた。このような回答は、自分の語学能力に対する自信の欠如によるもので、次に提示する言語運用能力と深く関わっていると推察される。

4-2 言語運用能力

言語運用能力について行った表1の6項目のうち、「1.国際交流授業を通して、韓国語・日本語能力が向上した」、「3.国際交流授業を通して、韓国語・日本語に対する自信がついた」という質問について、INUの学生は「そう思う」と回答しているのに対し、ICUの学生は「よくわからない」と答えており、両校の学生間で1%の有意差が見られた。「2.国際交流授業を通して、コミュニケーションに対する恐怖心や心配が減らされた」という質問についても、INUの学生は肯定的に答えているが、ICUの学生は「よくわからない」という回答が多数見られた。

表1 言語運用能力

質問内容	ICU	SD	INU	SD	t	
1.国際交流授業を通して、韓国語・日本語能力が向上した	3.19	0.60	4.18	0.98	-3.06	**
2.国際交流授業を通して、コミュニケーションに対する恐怖心や心配が減らされた	3.43	0.98	4.27	0.79	-2.65	*
3.国際交流授業を通して、韓国語・日本語に対する自信がついた	3.14	0.79	4.18	0.98	-3.03	**
4.国際交流授業を通して、韓国語・日本語学習意欲が高まった	4.05	0.97	4.36	0.92	-0.90	
5.国際交流授業を続けると語学能力がもっと向上すると思う	4.00	0.84	4.54	0.69	-1.97	†
6.現在の自分の韓国語・日本語能力レベル（1が最低、5が最高）	2.57	0.75	2.91	1.14	-0.89	

一方、VE を通して語学能力が向上し、コミュニケーションに対する恐怖心が軽減されたと答えた韓国側の学生も、「6. 自分の韓国語・日本語レベル」に対する自己評価では、日本側の学生と同じく 3 点を下回っており、語学能力については自信のない姿が見られた。しかし、語学レベルに対する自信の欠如、及び言語運用を巡った認識の違いにも関わらず、日韓の学習者は VE を通して学習意欲が高まり、VE を続けると語学能力はもっと向上すると考えていた。

4-3 異文化間コミュニケーション能力

異文化間コミュニケーション能力全般に関連して、表 2 の 12 項目について質問を行った。語学項目については低く自己評価をした日本側の学生も、異文化間コミュニケーション能力に関する質問については肯定的な評価が多く、日韓ともに平均 4.5 以上の高い自己評価が見られた。しかし、「4. 相手側の参加者とコミュニケーションの機会が与えられた時、積極的に参加していた」という質問については、日本側の学生と韓国側の学生間に 5% の有意差が見られ、韓国側の学生がより高く自分を評価した。

表 2 異文化間コミュニケーション能力

質問内容	ICU	SD	INU	SD	t
1. 相手の文化圏に対する理解がより深まった	4.57	0.51	4.54	0.69	0.11
2. 相手の文化に対する関心や興味が広まった	4.67	0.48	4.64	0.67	0.13
3. 自分の文化圏と相手の言語・文化・価値観の違いが理解できた	4.52	0.51	4.73	0.47	-1.13
4. 相手側の参加者とコミュニケーションの機会が与えられた時、積極的に参加していた	4.10	0.77	4.64	0.50	-2.39 *
5. 相手側の参加者とコミュニケーションをしながら、彼らの言語と文化を学ぼうとしていた	4.76	0.60	4.73	0.47	-1.30
6. 相手側の参加者のコミュニケーションのやり方を理解して、合わせようと努力していた	4.43	0.51	4.64	0.50	-1.10
7. 相手側の参加者の態度を批判・非難するよりコミュニケーションと交流そのものを大事にしようと努力していた	4.62	0.50	4.82	0.40	-1.22
8. 自分の文化圏と相手の言語・文化・価値観の違いが理解できた	4.62	0.67	4.91	0.30	-1.69
9. 韓国と日本の間の共通点が理解できた	4.71	0.46	4.54	0.69	0.73
10. 韓国と日本の間の違いを理解できた	4.67	0.48	4.73	0.47	-0.34
11. 交流及びコミュニケーションに対する価値と重要性を理解できた	4.57	0.51	4.64	0.67	-0.28
12. 様々な文化とコミュニケーションの状況に合わせて行動すべきだということが分かった	4.52	0.51	4.64	0.67	-0.48

異文化間コミュニケーション能力に関連する項目をより詳しく見るために、「知識」、「態度」、「スキル」、「認識」の4要素に分けてそれぞれ調査と分析を行った。以下にその結果を提示する。

4-3-1 知識

「知識」に関連して行った11項目では、表3のように、日本側では全項目において「よくわからない」に近い結果を見せており、異文化間コミュニケーション能力の平均数値に比べ低い評価が下されている。特に、「3.相手の文化圏で会話するとき守らなくてはいけない、一般的な会話マナー・礼儀作法について知っている」、「4.相手の文化圏の衣食住、生活に対する知識を持っている」といった特定の知識については、5%の有意差が付けられるほど、韓国側に比べ日本側の学生から低い評価が見られた。「知識」の項目では、全体を通して韓国側が高く自己評価しているが、共通教育科目として韓国語を勉強しているICUに比べ、INUでは日本語文化を専門とする学生が参加していたため、今回の授業で取り上げたテーマなど特定分野について、最初からINUの学生がより豊富な知識を持っており、それがVE終了後の評価においてもそのまま反映されていたと想定される。なお、今回の調査では、異文化間コミュニケーション能力を構成する4要素のうち、「知識」が日韓ともに最も低くなっている。

表3 知識

質問内容	ICU	SD	INU	SD	t
1.文化の定義を示して、文化の構成要素・重要さ・複雑さについて説明することができる	3.43	0.87	3.73	1.01	-0.83
2.相手の文化圏で必ず守らなくてはならない社会的規範や、絶対してはならない行為を知っている	3.52	0.68	4.18	0.75	-2.43
3.相手の文化圏で会話するとき守らなくてはいけない、一般的な会話マナー・礼儀作法について知っている	3.76	0.83	4.18	0.75	-1.45 *
4.相手の文化圏の衣食住、生活に対する知識を持っている	3.71	0.84	4.27	0.65	-2.08 *
5.相手の文化と自分の文化の間で互いに異なっている大きな点を比較して述べるができる	3.95	0.80	4.36	0.81	-1.37 †
6.文化的な違いから生じる緊張やストレスの症状と、これを克服する方法を知っている	3.48	0.81	3.73	1.19	-0.63
7.韓国と日本で異なる意味を持つジェスチャー・表情・視線などを知っている	3.10	1.04	3.91	1.04	-2.09
8.自分の文化について相手側の人々が持っている文化的なステレオタイプを知っている	3.48	1.12	4.18	0.75	-2.11
9.相手の文化について、自分の文化が持っている文化的偏見について知っている	3.71	0.64	4.27	0.79	-2.03
10.相手の歴史と現在の政治経済的状况についての知識・情報を持っている	3.67	0.58	4.09	1.22	-1.09 *
11.文化の定義を示して、文化の構成要素・重要さ・複雑さについて説明することができる	3.43	0.87	3.73	1.01	-0.83

4-3-2 態度

異文化に対する好奇心・開かれた心を表す「態度」に関連する 12 項目では、表 4 のように日韓の学習者ともに全体を通して自分を高く評価した。「9. 自分が慣れていたり好んでいるやり方と大分異なっている、相手と協力しながらコミュニケーションしようとしている」、「11. 自分の文化が相手側の文化より優れているという自文化中心的なステレオタイプを持たないように警戒している」、「12. 様々な交流状況で、適切な役割を果たしたい」の 3 項目では韓国側が 5% の有意差で高く評価してはいるが、日本側でも 4.33 から 4.52 にかけて高い評価となっており、全体を通して肯定的な結果を提示している。

表 4 態度

質問内容	ICU	SD	INU	SD	t	
1. 日韓の文化交流の機会があれば、積極的に参加したい	4.67	0.48	4.45	0.82	0.79	
2. 日韓の文化交流を通して相手について積極的に学びたい	4.62	0.59	4.64	0.50	-0.09	
3. できる限り相手の言語で喋ってみたい	4.67	0.58	4.64	0.50	0.15	
4. 言語と文化が異なる相手に対し、親切で友好的な付き合いをしたい	4.81	0.51	4.73	0.47	0.46	
5. 文化的な違いから生まれた自分の否定的な感情を、適切にコントロールしたい	4.62	0.59	4.54	0.82	0.26	
6. 相手が属する文化圏の価値観・歴史・伝統などに対する関心や興味を示している	4.62	0.50	4.54	0.82	0.27	
7. 相手の文化に合わせて自分のコミュニケーションのやり方を変えたいと思う	4.28	0.84	4.54	0.69	-0.94	
8. 自分の言葉と行動が、相手側が自分の文化を自覚するのに影響を与えることもあることを知っている	4.28	0.84	4.73	0.47	-1.90	†
9. 自分が慣れていたり好んでいるやり方と大分異なっている、相手と協力しながらコミュニケーションしようとしている	4.33	0.58	4.82	0.40	-2.76	*
10. 相手の文化を評価するのではなく、文化間のコミュニケーションと交流そのものを大事にしていきたい	4.62	0.50	4.73	0.65	-0.48	
11. 自分の文化が相手側の文化より優れているという自文化中心のステレオタイプを持たないように警戒している	4.52	0.60	4.91	0.30	-2.41	*
12. 様々な交流状況で、適切な役割を果たしたい	4.38	0.59	4.82	0.40	-2.47	*

4-3-3 スキル

「コミュニケーション・スキル」に関連する 10 項目では、表 5 のように、「1. 日韓の文化間交流時に、相手側に合わせて接するようにしている」という項目について日本側の回答は 4 点を下回っており、スキルの項目で最も低くなっている。そのほか、「8. 違う文化に所属している自分とコミュニケーションをしなければいけない相手の困難を理解している」、「10. もし私があの人なら、など相手の立場について感情移入をしている」

という2項目においては、5%の有意確率で韓国側で高くなっているが、日本側でもそれぞれ4.43と4.25の高い評価となっている。

表5 スキル

質問内容	ICU	SD	INU	SD	t	
1.日韓の文化間交流時に、相手側に合わせて接するよう にしている	3.90	0.94	4.73	0.47	-3.30	**
2.自分の喋り方や行為が相手に不快感を与えたり、失礼 にならないように気をつけている	4.43	0.68	4.82	0.40	-2.03	†
3.自分の文化や相手の文化の違いを考えてコミュニケー ションしている	4.38	0.67	4.73	0.47	-1.71	†
4.日韓の文化差から生まれる、相手の異なる意見・主張 に対し寛大に対処している	4.52	0.60	4.45	0.69	0.28	
5.相手が話している間、よくわからない単語や発音につ いて柔軟に対処している	4.28	0.78	4.54	0.69	-0.97	
6.自分が知っている相手の文化の挨拶や人間関係、マナ ーを実際に実践している	4.33	0.66	4.27	0.90	0.20	
7.自分と文化が異なる相手に、簡潔で明確に自分の意思 を伝えようと努力している	4.48	0.60	4.64	0.50	-0.80	
8.違う文化に所属している自分とコミュニケーションを しなければいけない相手の困難を理解している	4.43	0.60	4.82	0.40	-2.18	*
9.文化間の葛藤や誤解が生じたとき、互いに友好的関係 を維持して問題解決を行っている	4.48	0.51	4.64	0.50	-0.85	
10.もし私があの人なら、など相手の立場について感情移 入をしている	4.25	0.70	4.73	0.47	-2.35	*

4-3-4 認識

異文化交流を通して、自分や自分の文化について自覚したことを意味する「認識」では、表6のように、日本側で相反した回答が見られた。異なる文化の人々とコミュニケーションを行う際に、相手の文化を理解し尊重しながら交流を行うということについては高く評価しているものの、「9.自分の文化間交流とコミュニケーションを阻害する要因と役に立つ要因はどんなものがあるのかを知っている」、「10.自分の文化間コミュニケーション遂行能力がどのくらい知っている」の2項目と、「3.相手の文化的観点から、自分の言葉・行動がどのように受け止められるかについて考えている」、「8.自分の価値判断や道徳的判断は、自分の属している文化圏の文化的価値を反映していることを理解している」といった、いわゆる自分の遂行能力に関する質問については、それぞれ1%と5%の有意確率が見られるほど、日本側の学生が自分を低く評価した。そのほか、「11.相手が自分の文化間コミュニケーション遂行能力をどのように評価するのか知っている」という項目についても、1%の有意確率でICU側で自分を低く評価しており、自分の遂行能力における自信の欠如が見られた。

表 6 認識

質問内容	ICU	SD	INU	SD	t
1.日韓の言語や文化の間に存在する共通点や相違点の存在を理解することが大切だ	4.71	0.46	4.73	0.65	-0.06
2.文化的な違いに対する否定的な反応（軽蔑・優越・恐れ・からかいなど）は問題だ	4.62	0.59	4.82	0.40	-1.12
3.相手の文化的観点から、自分の言葉・行動がどのように受け止められるかについて考えている	4.43	0.60	4.82	0.40	-2.18 *
4.文化に影響されている自分の習慣や個性を持っている自覚がある	4.14	1.01	4.64	0.67	-1.64
5.一人の個人の行動をその人が属している文化全体に一般化するのは危険だ	4.57	0.60	4.73	0.47	-0.81
6.他文化の人々と文化間交流をするなど、コミュニケーションすることが大事だ	4.71	0.56	4.91	0.30	-1.28
7.相手の反応やフィードバックは、相手の属している文化圏の文化的価値を反映しているということを理解している	4.43	0.60	4.64	0.67	-0.86
8.自分の価値判断や道徳的判断は、自分の属している文化圏の文化的価値を反映していることを理解している	4.33	0.58	4.82	0.40	-2.76 *
9.自分の文化間交流とコミュニケーションを阻害する要因と役に立つ要因はどんなものがあるのかを知っている	3.90	0.77	4.82	0.40	-4.40 **
10.自分の文化間コミュニケーション遂行能力がどのくらい知っている	3.62	0.74	4.54	0.69	-3.52 **
11.相手が自分の文化間コミュニケーション遂行能力をどのように評価するのか知っている	3.43	0.92	4.64	0.50	4.78 **
12.日韓の言語や文化の間に存在する共通点や相違点の存在を理解することが大切だ	4.71	0.46	4.73	0.65	-0.06

5. 本研究の成果及び限界、課題

本稿では、異文化コミュニケーション能力を高める効果的な日韓間の VE モデルの構築に向けて、韓国 (INU) の日本語学習者と日本 (ICU) の韓国語学習者間でアクションリサーチとして行われた VE の事例について紹介した。また、VE の終了後、日韓の学習者を対象に実施した 5 段階の自己評価型調査を分析し、VE 全般に対する参加者の認識、及び VE が学習者の言語能力及び異文化間コミュニケーション能力に及ぼした影響についても考察を行った。

分析の結果、日韓の学習者は今回の VE について、「多くのことを学んだ」、「今後も続けたい」と全体的に肯定的に評価していた。また、今回新しく導入した小グループ間の交流について日韓の学習者は全般的に高く評価したが、満足度の面から、全体間の交流との大きな違いは見られなかった。しかし、毎回の VE 終了後に提出してもらったコ

メントでは、「少人数で話せて密なコミュニケーションができてよかった」、「たくさん韓国語で話すことができた！最初は緊張したが、少人数だと話しやすかった」、「拙い言葉でも理解してくれて嬉しかった」など、肯定的な評価が多く見られた。実際、VEの終了後に別途で実施したインタビュー調査でも、日韓の学習者は小グループ間の交流に対してかなり肯定的に評価しており、グループ間の交流に最適の人数は日韓でそれぞれ2名～3名であると答えた⁷⁾。なお、韓国側の学生は「相手に自分の考えを積極的に表現することができた」という項目について高く自己評価した反面、日本側の学生は自分のパフォーマンスを低く評価していた。これは言語運用能力における自己評価とも連動している。ただ、日本側の学生は韓国語能力レベルやVEにおける言語的パフォーマンス、VEによる言語的パフォーマンスの向上に関連する項目全てにおいて低く自己評価しているのに対し、韓国側の学生は日本語能力以外の言語運用能力関連の項目、すなわち「日本語能力が向上した」、「日本語に対する自信がついた」、「コミュニケーションに対する恐怖心や心配が減った」という項目において、日本側と有意差が見られるほど自分を高く評価している。言語運用能力における日韓のこのような自己評価の違いは、目標言語への学習歴、または学習者の言語レベルを反映していると思われる。今回交流に参加した韓国側の学生は全員日本語教育を専攻している2年次生の学生で、1年にかけて週に12時間程度、メジャー科目として集中的に日本語を勉強していた。一方、日本側の学生は教養科目として週に7時間程度、1年間かけて韓国語を勉強している。また、参加者の中には日本語以外の母語話者が2名含まれており、日本語と韓国語で行われる交流に難しさを感じていた。

しかし、これだけでは説明できないところもある。筆者が2017年に韓国のCAUと日本のICU間に実施したVEでは、両国間の言語レベルの格差がより大きく、ICUでは韓国語をわずか4か月程度しか学んでいなかった学生が参加していた。一方、今回の日本側の参加者は韓国語学習歴が1年と、前回のVEの参加者に比べて韓国語能力が高くなっている。ところが、今回の参加者は同様の質問に対し、「現在の自分の韓国語レベル」以外の全ての言語関連項目において、前回の学習者に比べて低く自己評価している。このような相反した結果は韓国側でも見られる。今回のVEに参加した韓国側の学生は、前回のCAUに比べて日本語の学習歴は相対的に短かったのに関わらず、言語関連の全項目においてCAUより高く自己評価している。このような結果は評価ツールの問題、すなわち調査方法が自己評価式になっており、参加者の主観が強く介入されているためであると解釈できる。更なる研究を重ね、VEに相応しい適切な評価ツールを構築していくことは今後の課題であろう。

しかし、このような自己評価に影響した要因についても考えておきたい。前回のCAUとICU間で行われたVEでは、韓国側の参加人数が日本側の約2倍となっており、韓国語母語話者以外に、日本語母語話者や中国語母語話者も数名参加していた。そのほか、韓国語母語話者でも小学校や中学校時代を日本で過ごした経験があり、日本語が堪能な学生が何人か参加していた。筆者の観察によると、日本語や日本文化に慣れている日本語母語話者や日本居住経験者、日本語だけでなく韓国語能力の方も低い中国語母語話者は交流にあまり積極的な態度をとっていなかった。一方、今回の交流ではそれが逆

転し、日本側の参加人数が韓国側の約 2 倍近く多くなっており、韓国語能力以外に日本語能力も十分でない学生が含まれていた。日本語と韓国語の母語話者がそれぞれ文化の主な発信者と受信者として参加する VE において、両言語や文化に慣れていない参加者はより緊張しており、それが言語能力の向上や、コミュニケーションに対する恐怖心や心配、目標言語に対する自信といった項目の自己評価に影響している可能性がある。

参加人数のアンバランスが VE の満足度に直接影響しているのかどうかははっきり提示することは難しい。ただ、呉 (2020) と今回の VE に限って言えば、より発言の機会が多かった参加者、すなわち VE に参加した人数が少なかった方でそれぞれ満足度がより高くなっていることは確かである。今後の VE に向けてこれらの要素も参照しながら交流モデルを開発・構築する必要があるだろう。なお、今回の VE が自分の言語運用能力に及ぼした影響について「よくわからない」と回答した日本側の学生も、前回同様、VE を通して学習意欲が高まり、今後続けると語学能力がもっと向上するという点については「そう思う」と答えており、VE を続けると言語運用能力に役立つと考えていた。

異文化間コミュニケーション能力に関連する項目では、「知識⁽⁸⁾」を除き、日韓の学習者は今回の VE を通して自分の異文化能力が向上したと回答している。ただ、呉 (2020) でも述べているように、学習者の異文化間コミュニケーション能力が学習プロセスを通してどのように変化、向上したのかを客観的に測定するためには事前調査ツールを開発するなど、より工夫が必要である。なお、本稿では一元化した評価方式、すなわちアンケート回答による自己申告式の評価を採用しており、教師を含め第三者からの評価は行っていないが、将来に向けて VE に相応しい適切な評価ツールを開発、構築していく必要がある。これらの評価ツールに加え、異文化コミュニケーション能力を高める効果的な日韓間の VE のモデルを構築していくためには、今後も様々な形の VE を実施することによって、各語学レベルに適合するモデルを補完していかなければならない。そのほか、VE を希望する日韓の外国語教師が交流パートナーを見つけるよう支援するオンラインコミュニティまたはウェブプラットフォームなどを構築していくことも今後の課題であろう。

注

- (1) 外国語能力への強調という側面から「intercultural competence」と「intercultural communicative competence」を使い分けている場合もある (Moller & Nugent, 2014)。
- (2) 様々な教育分野において「文化的実践」という用語が用いられているが、本稿では「学生が授業で学んだ内容や文化的知識を生かし、自分が属している空間で何ができるのかについて自ら考え実践するように手助けすること」を意味する用語として使っている。
- (3) 日本の大学で最近登場しつつある COIL は、外国の大学と共通カリキュラムまたはシラバスを編成して大学間に運営されるものを意味するのに対して、VE は ICT を活用して行われる異文化学習者間交流授業やプロジェクト全般を指すものとして、より広い意味で使われている。本稿では、韓国の大学と共通シラバスを編成し

て行った VE を分析の対象としているため、「VE」または「COIL 型 VE」という用語を並行して用いている。なお、最近日本ではソーシャル・ネットワーキング・アプローチ (Social Networking Approach, SNA) (當作, 2017) という用語が似たような概念で使われることもある。

- (4) アメリカの社会心理学者 Lewin (1946) が提唱した研究方法であるが、本稿では教師が主体となって行う現場での実践という行為が研究のプロセスになることを意味する。
- (5) 2017 年に行った VE については、呉 (2020) に詳しく紹介されている。本研究は、2017 年の VE モデルを少し修正・補完する形でデザインされており、ところどころ 2017 年の VE と比較しながら記述しているが、紙面の都合で両 VE における詳細な比較は取り上げていない。
- (6) 統計分析においては、SPSS による t 検定を実施した。表に提示した*は $P < 0.05$ 、**は $P < 0.01$ をそれぞれ表している。
- (7) 今後、VE をデザインする際の参考とするために、VE の終了後、両校の学生を対象にそれぞれグループ・インタビューを行った。
- (8) Deardorff (2006) では、「態度」や「スキル」、「認識」といった異文化間コミュニケーション能力を構成するほかの要素に比べ、「知識」は異文化間コミュニケーション能力に及ぼす影響が相対的に少ないと述べている。

参考文献

- 綾川邦俊 (2021) 「日露間における COIL 型授業の実践 1. 一京都外国語大学・モスクワ市立大学「日露共同授業」を例に」『ユーラシアへのまなざし』, 創刊号, 49-58.
- 飯尾淳・若林茂則・櫻井淳二・石川茂・木嶋勇 (2021) 「異文化交流教育に向けたプラットフォームの提供と実践事例」『デジタルプラクティス』 2(3), 58-67.
- 呉恵卿 (2020) 「異文化間コミュニケーション能力を高める外国語教室づくりー ICT を活用した日韓交流授業を事例にー」『日本文化研究』 73, 261-281.
- 小玉安恵 (2018) . 「オンラインによる異文化間協働型の日本文化の授業 COIL の試みー異文化間で活躍できる人材の育成を目指してー」『日本語教育』 169, 93-107.
- 當作靖彦 (2017) 「グローバル時代のつながる日本語教育：ソーシャルネットワーキングアプローチ」『Journal CAJLE』 18, 1-20. <http://www.cajle.info/wp-content/uploads/2017/07/volume-18.001-020.pdf> (2021 年 7 月 10 日)
- 文部科学省 (2018) 『平成 30 年度大学の世界展開力強化事業～COIL 型教育を活用した米国等との大学間交流形成支援～公募申請状況について』 https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/1405090.htm (2021 年 11 月 15 日)
- Bennett, J. M., Bennett, M. J., & Allen, W. (2003). Developing intercultural competence in the language classroom. In D. L. Lange, & M. P. Paige (Eds.), *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning* (pp.237-270). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon,

UK: Multilingual Matters.

- Byram, M., & Zarate, G. (1994). *Definitions, objectives and assessment of socio-cultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Chambers, A. (2004). Changing concepts in culture and language learning. In M. Smith (Ed.), *Readings in the teaching of culture* (pp.15-19). Dublin: The Linguistics Institute of Ireland.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Deardorff, D. K., & Arasaratnam-Smith, L. A. (2017). *Intercultural competence in higher education: International approaches, assessment and application*. Routledge.
- Fantini, A. E. (2009). Assessing intercultural competence: Issues and tools. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp.456-476). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fantini, A., & Tirmizi, A. (2006). Exploring and assessing intercultural competence. *World Learning Publications, Paper 1*. Retrieved from http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1/
- Garcés, P., & O'Dowd, R. (2020). Upscaling Virtual Exchange in University Education: Moving from Innovative Classroom Practice to Regional Governmental Policy. *Journal of Studies in International Education*, 25(3), 283-300.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, J. Y., Koo, Y. M., Chei, M. J., & Park, S. (2014). An Exploratory Study on the Outcome and Implementation of Strategies within Tele-Collaborative International Learning Exchanges. *The Journal of Korean Education*, 41(4), 149-175.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Liddicoat, A. J., Papademetre, L., Scarino, A., & Kohler, M. (2003). *Report on intercultural language learning*. Canberra: Department of Education Science and Training.
- Meyer, M. (1991). Developing transcultural competence: Case studies of advanced foreign language learners. In D. Buttjes, & M. Byram (Eds.), *Mediating languages and cultures* (pp.136-158). Clevedon: Multilingual Matters.
- Moloney, R., & Harbon, L. (2010). Making intercultural language learning visible and assessable. In B. Dupuy, & L. Waugh (Eds.), *Proceedings of second international conference on the development and assessment of intercultural competence* (Vol.1, pp.281-303). Arizona: University of Arizona Press.
- O'Dowd, R., & Lewis, T. (2016). *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice*. Routledge.
- O'Rourke, B. (2007). Models of telecollaboration (1): eTandem. In R. O'Dowd (Ed.), *Online*

- intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers* (pp.41-61). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Ohe, H. G. (2018). Technology-enhanced approaches to the development of intercultural sensitivity in a collaborative language program: A Japanese-Korean case. In M. Nishimura, & T. Sasao (Eds.), *Doing liberal arts education* (pp.61-74). Singapore: Springer.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wright, D. A. (2000). Culture as Information and Culture as Affective Process: A Comparative Study. *Foreign Language Annals*, 33(3), 330-341.

(呉 惠卿—国際基督教大学)

Practice and Prospects of Virtual Exchanges in Korean / Japanese Language Classroom: Assessment of Language Proficiency and Intercultural Communicative Competence

Hye-Gyeong OHE

With the remarkable evolution of internet technology, virtual exchanges (VE) are spreading out across the world as a new pedagogy to cultivate intercultural sensitivity and communicative competence. This article introduces a case study of VE in higher education that has been implemented between Japanese learners in Korea and Korean learners in Japan. It, then, investigates the effectiveness of the VE including the improvements in language proficiency and intercultural communicative competence with the use of self-evaluation questionnaire after the VE. The result revealed positive effectiveness in the learners' motivation to their target-language and intercultural communicative competence, though the Korean learners were not highly satisfied with their linguistic performances.

(OHE: International Christian University)