

# 韓国人日本語学習者によるネットワーク型 CALL 教材の評価

尹 楨勳・水町 伊佐男・安 秉杰  
(2006年10月5日受理)

An Evaluation of the Network-type CALL Contents by Korean Learners of Japanese

Jeong Hun Yoon, Isao Mizumachi, Byeong Geol An

The network-type of Japanese CALL contents “Our Daily Life” based on systematic teaching theory of TSACA (The Three-step Auditory Comprehension Approach: Takefuta 1997) was developed and applied to Korean Learners of Japanese. They were given the pre/post tests and the learners’ impressions were collected. Divided into the high-ranking group and the low-ranking group with the Japanese Language Proficiency Test, the score and impressions were analyzed. The difference of the scores of the two tests was significant, and the both groups showed a high evaluation for the contents. Moreover, high and low evaluated items of their impressions were closely examined and the features of the contents were made clear.

As a result, our Japanese CALL contents based on TSACA were highly evaluated by the learners.

Key words: Japanese CALL, Network-type, The Three-step Auditory Comprehension Approach, Evaluation, Korean Learners of Japanese

キーワード：日本語 CALL, ネットワーク型, 三ラウンド制の指導理論, 評価, 韓国人日本語学習者

## 1. 研究の背景と目的

近年、コンピュータの発達に伴い、教育においてコンピュータやコンピュータネットワークの利用が行われている。外国語教育においても例外ではなく、英語教育をはじめとし、日本語教育においてもコンピュータの利用が議論されている。また、多種多様なコースウェアが開発され、調査及び評価研究も行われている(鄭 2003, 尹 2005, 尹 2006など)。

水町ほか(2002)は、CALL (Computer Assisted Language Learning: コンピュータ支援による言語学習)の研究において、体系的な指導システムとして開発され、実践され、実証されてきた研究は少ないと指摘し、数年間に渡る実践によってその効果が実証された「三ラウンド制の指導理論」(竹蓋 1997)を優れた指導法であるとし、水町ほか(2003)において、この

理論に基づいてパッケージ型(CD-ROM)の日本語CALL教材を開発した。また、この教材は特別クラスにおいて学習効果の測定と印象評定、さらに学習活動の検討が行われ、総合的に有効であり、有益であるとの結論が得られた。

水町ほか(2004)では、ネットワーク型の日本語CALL教材を開発し、水町ほか(2006a)と水町ほか(2006b)では印象評定調査の結果から有益であるとの結論が得られた。さらに、これらの教材は尹(2005)と尹(2006)の調査及び研究においても高い評価が得られている。しかし、印象評定調査のみの結果であり、学習効果の検証は行われていない。

そこで、本研究では「三ラウンド制の指導理論」に基づく「僕たちの日常生活」を用いたネットワーク型日本語CALL教材を新たに作成し、学習効果の測定と印象評定調査を行った。

本稿では、教材の概要について述べ、「韓国人日本語学習者のための日本研修」での教材利用とその結果を通して、韓国人日本語学習者による本教材の総合的な評価を行うことを目的とする

## 2. 作成教材の概要

本教材は、日本語を学習する人を支援するための日本語 CALL の教材で、主に聴解練習を第1の目的としており、言語的・文化的なことを知識として学習することを第2の目的としている。学習レベルは、トピック内容が日本の社会・文化に関わる内容であるとともに、くだけた会話文を用いている。全15レッスンの台本(会話文)を『リーディングチュウ太』(川村・北村2001)<sup>1)</sup>を用いてレベル判定を行った結果、表1のような各級の漢字及び語彙の異なり語数の結果が得られた。

日本語能力試験では、1級は上級、2級は中級、3級が初級後半、4級が初級前半と設定されており、本教材における1級・2級及び級外の漢字と語彙の使用率は、それぞれ42.7%と22.0%であった。

以上のことから、学習対象は中級以上の学習者が適切であると考えられる。

表1 本教材の級別漢字・語彙の異なり語数と割合

|        | 級外         | 1級         | 2級         | 3級         | 4級          | 合計         |
|--------|------------|------------|------------|------------|-------------|------------|
| 漢字 (%) | 4 (0.4)    | 120 (10.6) | 359 (31.7) | 332 (29.4) | 316 (27.9)  | 1131 (100) |
| 語彙 (%) | 338 (11.5) | 54 (1.8)   | 257 (8.7)  | 318 (10.8) | 1973 (67.1) | 2940 (100) |

この教材は、林(2005)の研究で開発したネットワーク型日本語 CALL 教材「僕たちの楽しみ」に大幅な手を加え、再構成し、『聴解：日本の生活「僕たちの日常生活」』として作成した。その作成経緯を以下に述べる。

林(2005)では、台湾人日本語学習者(海外の日本語学習者)のニーズ調査を行い、トピック選定をした。海外の日本語学習者という観点から、韓国人日本語学習者においてもニーズは同様であると考えられる。コース1~3(コース3は素材のみ)は林(2005)が開発したものをさらに再構成したものであり、コース4~5までは、広島大学留学生センターの「留学生キャンパスライフ・ガイド」<sup>2)</sup>に基づき、日本の生活の中で生命に関わること(火事・怪我・風邪・地震・台風・交通事故)を参考にして作成した。水町ほか(2004)の日本語教師を対象にした「生徒にとって必要であるにもかかわらず不足していると思われる教材内容」に関するニーズ調査において、「日本の一般常識を学習できるもの」(調査結果の全15項目の内の1項目)というニーズもあることから、日本語教師と日本語学習者(日本留学を準備する学習者及び日本留学中の学習者)において、その要望が高いと解釈でき、トピック内容に加えた。

以上のように、本教材は「海外の日本語学習者」「日本国内の日本語学習者」のニーズを考慮したトピック内容となっている。

表2のとおり、教材は全部で5コースあり、一つのコースには三つのレッスンがある。「三ラウンド制の指導理論」に基づき、一つのレッスンを三つのステップに分け、同一内容を断続的に学習する分散学習(Spaced Learning)を取り入れた。またトップダウンとボトムアップの両方法を意識して、ステップ1は「おおまかな理解」ステップ2は「詳細な理解」ステップ3は「応用的・総合的な学習」ができるように構成されている。

表2 各コースに含まれるレッスン(スキット)のテーマ

| No | コース名       | レッスン1のテーマ     | レッスン2のテーマ   | レッスン3のテーマ  |
|----|------------|---------------|-------------|------------|
| 1  | 食べよう       | ファミレスで何を食べる?  | 成人式の後は飲み会で  | 僕の家で鍋料理を   |
| 2  | 出かけよう      | 祭りの屋台に何がある?   | 温泉に行って何をする? | 旅行には情報が大切  |
| 3  | 楽しみの時間を持とう | マンガは子どもだけのもの? | 間食は要注意      | 二次会はカラオケ?  |
| 4  | 気をつけよう     | 火事の時はあわてずに    | 怪我をしないように   | 風邪かな?      |
| 5  | 自分を守ろう     | 地震の備えは?       | 台風って、怖いね    | 交通事故に気をつけて |

### 3. 試行クラスの概要

2005年12月18日～28日（研修期間）、韓国の大学で日本語を専攻とする大学生（36名）・大学院生（2名）の合計38名が広島大学と広島国際センターの施設を利用し、日本語・日本文化の研修を行った。見学や観光などが含まれた日程であったが、本調査に関わる研修日数（5日間）の参加学生たちの学習時間は、表3のように全部で約53時間（630分）であった。

表3 調査日程

| 日数  | 試行内容             | 所要時間 |
|-----|------------------|------|
| 一日目 | 日能テスト・事前テスト      | 90分  |
|     | コンピュータ室での個別の教材利用 | 90分  |
|     | コンピュータ室での個別の教材利用 | 90分  |
| 二日目 | コンピュータ室での個別の教材利用 | 90分  |
|     | コンピュータ室での個別の教材利用 | 90分  |
| 三日目 | コンピュータ室での個別の教材利用 | 90分  |
| 四日目 | コンピュータ室での個別の教材利用 | 90分  |
|     | コンピュータ室での個別の教材利用 | 90分  |
| 五日目 | 事後テスト・印象評定調査     | 90分  |

\*上記の日数は、本調査に関わる研修日数である。

### 4. 試行クラスにおける調査と結果

#### 4.1 グループ分け

本研究では、日本語能力試験を用いて全研修生を上位群と下位群の2グループに分け、学習効果の測定と印象評定調査を実施し、本教材を使用することによって、各グループの学習効果（成績の上昇量）と印所評定調査結果（平均値）の同異を検討した。

本教材は、中上級日本語学習者を対象としているため、予めテストを通して対象者を区別して議論する必要がある。そのため、レベル測定として一般的と考えられる中級レベルの日本語能力試験2級を用い、中級以上と中級未満の学習者をグループ別にわけた。

#### (1) 聴解テスト

聴解テストは、予め問題と選択肢が録音されているCDを学習者に聞かせ、問題用紙に選択肢の番号を書いてもらうよう指示した。正答一つにつき10点とし、100点満点とした。

#### (2) 語彙テスト

語彙テストも同じく、平成13年度日本語能力試験の「文字・語彙」の問題から合計10問を採用し、問題用紙を作った。全て多肢選択の問題であり、該当の番号に○印をつけてもらうよう指示した。正答一つにつき10点とし、100点満点とした。

以上のような問題用紙を用いて、テストを行った。日本語能力試験2級の合格点は60点以上であることから本研究においても60点以上を基準点として位置づけた。その結果、2級以上の19名（以下「上位群」と略す）と2級未満の19名（以下「下位群」と略す）に分かれた。この上位群と下位群を対象として、以降事前・事後テストと印象評定調査の結果を述べる。

#### 4.2 事前・事後テスト

日本語能力を聴解力と語彙力の2面から測るために、学習開始時に事前テストとして「聴解テスト」と「語彙テスト（音声・ひらがな・意味）」の2種類を行い、また学習終了時にも事後テストとして同様のテストを行った。事前・事後テストの得点を比較することにより、学習者の日本語能力の向上を検討した。

#### (1) 聴解テスト

聴解テストでは、事前と事後のテスト問題が重ならないようにして出題した。事前テストの問題はコース5のレッスン2からレッスン3まで、事後テストはコース1のレッスン1からレッスン2までの会話文を用いて、多肢選択の問題とした。それぞれ10問ずつ出題し、100点満点とした。

#### (2) 語彙テスト

語彙テストでは、3種類のテストを用意した。一つ目は音声による語彙ディクテーションテスト（以下、「語彙（音）」と略す）、二つ目は漢字をひらがなで書くテスト（以下、「語彙（ひ）」と略す）、三つ目は語彙の意味を韓国語で書くテスト（以下、「語彙（意）」と略す）であった。

それぞれの3種類のテストは、各コースから漢字で表記される単語を12語ずつ、合計60語（12語×5コース）抽出し、テスト項目とした。「語彙（音）」は、20個の語彙が音声として録音されたCDを聞かせ、ひらがなで書いてもらうよう指示した。「語彙（ひ）」と「語彙（意）」では、予め作った問題用紙を用い、20個の単語の読み方をひらがなで記述させ、さらに単語の意味を日本語・韓国語のいずれか得意な言語で記述させた。正答1つにつき5点とし、各テストは事前・事後ともそれぞれ合計100点であった。事前・事後テストにおいては、それぞれテストにおいて事前・事後とも同じ問題（以下「既出問題」と略す）を10問ずつ入れ、他は事前・事後で異なる問題（以下「新出問題」と略す）を出した。

それぞれのテストを実施した結果は図1と図2のとおりである。

各テストにおいて、上位群・下位群とも事前・事後とで成績があがり、全体的に学習能力が向上した。上位群の聴解テストにおいてそれほど差はないが、語彙テストにおいては学習能力が著しく向上した(図1)。それに比べ、下位群においては、聴解と語彙の両方とも著しく成績が向上した(図2)。

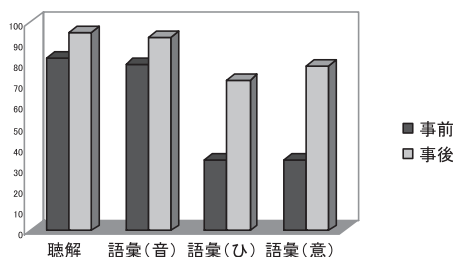


図1 上位群の事前・事後テストの結果

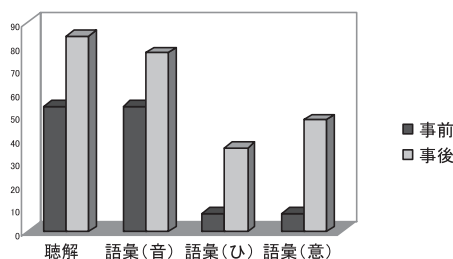


図2 下位群の事前・事後テストの結果

事前・事後テストの得点間でt検定を行ったところ、上位群の聴解テストでは( $t(18) = 3.89, p < .005$ ), 語彙(音)では( $t(18) = 5.64, p < .001$ ), 語彙(ひ)では( $t(18) = 8.31, p < .001$ ), 語彙(意)では( $t(18) = 8.36, p < .001$ )であった。また、下位群の聴解テストでは( $t(18) = 5.92, p < .001$ ), 語彙(音)では( $t(18) = 7.44, p < .001$ ), 語彙(ひ)では( $t(18) = 4.76, p < .001$ ), 語彙(意)では( $t(18) = 6.11, p < .001$ )であった。つまり、上位群の聴解テストにおいては0.5%水準で有意であり、語彙テストにおいては0.1%水準で有意であった。また、下位群では聴解・語彙(音・ひ・意)のすべてのテストにおいて0.1%水準で有意であった。以上のように上位群・下位群の両群において事前・事後テストの得点の差は有意であった。

語彙テストにおいては、事前・事後テストの間に新出問題と既出問題を混在させていたので、新出問題と既出問題間の成績の上昇量を比較した。それぞれの事前と事後テストには全部で20問(100点満点)ずつあり、

その中の10問は新出問題で、残り10問は既出問題である。この事前と事後とで新出問題と既出問題間における上昇量を示したものが表4と表5であり、それぞれの数字は、既出と新出問題における数字(19名の事後テスト平均点-19名の事前テスト平均点)であり、平均はそれぞれのテストの平均点である。

表4 上位群の語彙上昇量(50点満点)の比較

|    | 語彙(音) | 語彙(ひ) | 語彙(意) | 平均 |
|----|-------|-------|-------|----|
| 既出 | 8     | 16    | 22    | 15 |
| 新出 | 5     | 21    | 23    | 16 |

表5 下位群の語彙上昇量(50点満点)の比較

|    | 語彙(音) | 語彙(ひ) | 語彙(意) | 平均 |
|----|-------|-------|-------|----|
| 既出 | 8     | 15    | 19    | 14 |
| 新出 | 14    | 12    | 20    | 15 |

表4と表5のように既出問題のみの成績が上昇したのではなく、新出問題においても成績がほぼ同様に上昇しており、このCALL教材の利用による語彙の学習効果があったと認められる。

以上のことで、韓国人日本語学習者において学習効果が見られたことになる。しかし、Childs(1995, 2002)によれば、「同じ上昇量を得るには下位群への指導は短時間で済むが、上位群への指導は長時間必要だ」と指摘しているように、聴解力の向上を見るためには、長期間の学習を通して検討する必要がある。

### 4.3 印象評定調査

印象評定調査は、学習者の率直な教材に対する印象をもって教材を評価することができるため、不可欠なものである。

尹(2006)では、日本語学習ソフトの印象評定調査項目(全60項目)を作成し、その信頼性を検証した。この評価項目を用いて、事後テストの後に印象評定調査を実施した。

#### (1) 全体的な印象評定調査の結果

全体的な印象評定調査の結果としては、表6のとおり、総平均値は4.0であり、上位群と下位群の両群においても総平均値4.0以上の高い結果となり、有益な教材であると判断された。

全体的な印象評定結果の中で、最も評定値が高かったのは、平均値4.7の「漢字の読み方がふりがなとして適切に示されている」であった。一方、最も評定値が低かったのは「学習に必要な時間が示されている」で2.6の評定値であった。

以降においては、上位群と下位群の両群における高評価項目と低評価項目を詳しく分類し、考察を行った。

表6 印象評定調査による平均値

| グループ  | 上位群 | 下位群 | 全体  |
|-------|-----|-----|-----|
| 目的志向性 | 3.9 | 4.1 | 4.0 |
| 興味誘発性 | 3.9 | 3.9 | 3.9 |
| 教育課題性 | 4.1 | 4.2 | 4.1 |
| 制御容易性 | 4.1 | 4.2 | 4.2 |
| 総平均値  | 4.0 | 4.1 | 4.0 |

(2) 上位群における高評価項目

本研究においては、＜グループの平均値+グループの標準偏差＞の数値以上を、高評価項目とし、表7のような基準で分類した。

表7 上位群における高評価項目基準の詳細

| グループ  | 平均値 | 標準偏差 | 高評価項目  |
|-------|-----|------|--------|
| 目的志向性 | 3.9 | 0.4  | 4.3 以上 |
| 興味誘発性 | 3.9 | 0.4  | 4.3 以上 |
| 教育課題性 | 4.1 | 0.3  | 4.4 以上 |
| 制御容易性 | 4.1 | 0.3  | 4.4 以上 |

表7の基準にしたがい、分類を行った結果、まず「目的志向性」においては、8項目が、「興味誘発性」においては、2項目が、「教育課題性」においては、1項目が、「制御容易性」においては、3項目が高評価項目として得られ、上位群による本教材の長所が浮き彫りとなった(表8)。

表8 上位群における高評価項目

| グループ  | 項目                         |
|-------|----------------------------|
| 目的志向性 | 日本語の学習の説明や提示は役に立つ          |
|       | 例文は役に立つ                    |
|       | 文化と言語の両方が学習できる             |
|       | 学習内容は適切である                 |
|       | 操作説明は適切である                 |
| 興味誘発性 | 学習を中断しても、中断したところから学習が再開できる |
|       | 別の内容でこのような学習ソフトがあれば、勉強したい  |
|       | 無駄なものが多く含まれている(*)          |
| 教育課題性 | 漢字の読み方がふりがなとして適切に示されている    |
|       | 学習のやりかたが簡単である              |
| 制御容易性 | 選択ボタンの使い方は簡単である            |
|       | 自分がどの部分を学習しているかがわかりやすい     |

(注) 上記の(\*)は逆転項目である。

(3) 上位群における低評価評価

本研究においては、＜グループの平均値-グループの標準偏差＞の数値以下を、低評価項目とし、表9のような基準で分類した。

表9 上位群における低評価項目基準の詳細

| グループ  | 平均値 | 標準偏差 | 低評価項目  |
|-------|-----|------|--------|
| 目的志向性 | 3.9 | 0.4  | 3.5 以下 |
| 興味誘発性 | 3.9 | 0.4  | 3.5 以下 |
| 教育課題性 | 4.1 | 0.3  | 3.8 以下 |
| 制御容易性 | 4.1 | 0.3  | 3.8 以下 |

表9の基準にしたがい、分類を行った結果、まず「目的志向性」においては、6項目が、「興味誘発性」「教育課題性」「制御容易性」において、それぞれ2項目ずつが低評価項目として得られ、上位群による本教材の短所が浮き彫りとなった(表10)。

表10 上位群における低評価項目

| グループ  | 項目                   |
|-------|----------------------|
| 目的志向性 | 学習資料がたくさんある          |
|       | 日本語学習に特定されている        |
|       | 学習に必要な時間が示されている      |
|       | 他の画面や他の機能への移動が自由にできる |
|       | 学習意欲がわく              |
| 興味誘発性 | 美的感覚のある画面である         |
|       | 学習中に退屈さを感じる(*)       |
| 教育課題性 | 参加しているという意識が持てる      |
|       | 誤答に対する訂正は適切である       |
| 制御容易性 | 画質が適切である             |
|       | プログラムが突然止まるなどの誤作動がない |

(注) 上記の(\*)は逆転項目である。

(4) 下位群における高評価項目

上位群で用いた方法を下位群でも用いると表11となる。

表11 下位群における高評価項目基準の詳細

| グループ  | 平均値 | 標準偏差 | 高評価項目  |
|-------|-----|------|--------|
| 目的志向性 | 4.1 | 0.4  | 4.5 以上 |
| 興味誘発性 | 3.9 | 0.4  | 4.3 以上 |
| 教育課題性 | 4.2 | 0.4  | 4.6 以上 |
| 制御容易性 | 4.2 | 0.5  | 4.7 以上 |

表11の基準にしたがい、分類を行った結果、まず「目的志向性」においては、6項目が、「興味誘発性」においては、1項目が、「教育課題性」においては、2項目が、「制御容易性」においては、0項目が高評価項目として得られ、上位群による本教材の長所が浮き

彫りとなった(表12)。

表12 下位群における高評価項目

| グループ  | 項目                         |
|-------|----------------------------|
| 目的志向性 | 日本語の学習の説明や提示は役に立つ          |
|       | 文化と言語の両方が学習できる             |
|       | 学習しやすいような構成である             |
|       | 学習を中断しても、中断したところから学習が再開できる |
|       | 自分で学習進度がコントロールできる          |
| 興味誘発性 | 別の内容でこのような学習ソフトがあれば、勉強したい  |
|       | なじみやすい学習のしかたである            |
| 教育課題性 | 漢字の読み方がふりがなとして適切に示されている    |
|       | 文字の表記法は適切である               |
| 制御容易性 | なし                         |

(5) 下位群における低評価項目

上位群で用いた方法を下位群でも用いると表13となる。

表13 下位群における低評価項目基準の詳細

| グループ  | 平均値 | 標準偏差 | 低評価項目 |
|-------|-----|------|-------|
| 目的志向性 | 4.1 | 0.4  | 3.7以下 |
| 興味誘発性 | 3.9 | 0.4  | 3.5以下 |
| 教育課題性 | 4.2 | 0.4  | 3.8以下 |
| 制御容易性 | 4.2 | 0.5  | 3.7以下 |

表13の基準にしたがい、分類を行った結果、まず「目的志向性」においては、3項目が、「興味誘発性」においては、2項目が、「教育課題性」においては、3項目が、「制御容易性」においては、2項目が低評価項目として得られ、下位群による本教材の短所が浮き彫りとなった(表14)。

表14 下位群における低評価項目

| グループ  | 項目                    |
|-------|-----------------------|
| 目的志向性 | 学習した内容がすぐ使える          |
|       | 日本語学習に特定されている         |
|       | 学習に必要な時間が示されている       |
| 興味誘発性 | 美的感覚のある画面である          |
|       | 学習中に退屈さを感じる(*)        |
| 教育課題性 | 問題解決をしていく中で、解決能力が養われる |
|       | 自分が学習している内容と関連がある     |
|       | 参加しているという意識が持てる       |
| 制御容易性 | 画質が適切である              |
|       | プログラムが突然止まるなどの誤作動がない  |

(注) 上記の(\*)は逆転項目である。

以上のように上位群と下位群による本教材の評価が、明らかになった。

(6) 上位群・下位群における共通印象

上位群・下位群の両群において共通的に選ばれた高評価項目と低評価項目は、本教材に対する総合的な印象として捉えることができると思われるため、表15と表16において、両群の共通印象(長所・短所)をまとめた。

長所としては、表15のように「日本語の学習の説明や提示は役に立つ」「学習を中断しても、中断したところから学習が再開できる」「文化と言語の両方が学習できる」「漢字の読み方がふりがなとして適切に示されている」であり、本教材が意図した学習支援である。水町ほか(2005)の教師へのニーズ調査において得られた結果と一致する。また、残りの「別の内容でこのような学習ソフトがあれば、勉強したい」「なじみやすい学習のしかたである」は、学習者がなじみやすい学習ができ、今後このような教材でまた勉強したい願望を表している。これらのことから教材が全体として好印象であったことがいえる。

表15 上位群・下位群における共通印象(長所)

| グループ  | 項目                         |
|-------|----------------------------|
| 目的志向性 | 日本語の学習の説明や提示は役に立つ          |
|       | 文化と言語の両方が学習できる             |
|       | 学習を中断しても、中断したところから学習が再開できる |
|       | 別の内容でこのような学習ソフトがあれば、勉強したい  |
| 興味誘発性 | なじみやすい学習のしかたである            |
| 教育課題性 | 漢字の読み方がふりがなとして適切に示されている    |

一方、短所の表16では「日本語学習に特定されている」において低い評価となったが、これは日本語のみならず日本文化も学習できるという点でこのような結果になったと思われる。この結果は、日本文化との兼ね合いで考えるべきである。この質問項目は今後印象評定調査の際に注意を払う必要がある。また、「学習に必要な時間が示されている」「美的感覚のある画面である」は、今後検討すべきことである。「学習中に退屈さを感じる(\*)」については、今後詳細な原因を探るべきである。「参加しているという意識が持てる」は、個別学習がもっている避けられない短所であり、協調学習との併用を通して対策を講じることも考えられる。「画質が適切である」については、ネットワーク型の残っている課題として、利用の際はこの点に注意すべきである。最後に「プログラムが突然止まるな

どの誤作動がない」については、筆者らが学習中に観察した結果、本教材のシステム上の問題ではなく、使用されたコンピュータの不具合による問題であった。よって、今後徹底的なコンピュータの事前チェックが求められる。

表16 上位群・下位群における共通印象（短所）

| グループ  | 項目                   |
|-------|----------------------|
| 目的志向性 | 日本語学習に特定されている        |
|       | 学習に必要な時間が示されている      |
| 興味誘発性 | 美的感覚のある画面である         |
|       | 学習中に退屈さを感じる（*）       |
| 教育課題性 | 参加しているという意識が持てる      |
| 制御容易性 | 画質が適切である             |
|       | プログラムが突然止まるなどの誤作動がない |

（注）上記の（\*）は逆転項目である。

## 5. 総合的な考察

以上のように本研究では、韓国人日本語学習者を対象にした事前・事後テストと印象評定調査の両面からネットワーク型日本語 CALL 聴解練習教材「僕たちの日常生活」における総合的な評価を行った。

本研究の意義は、学習者のニーズを考慮した日本語 CALL 教材を開発し、事前・事後テストと印象評定調査で総合的な検討を行い、本教材が高い評価を受けたことを検証したことである。最終的には水町ほか（2003）と水町ほか（2006a）と水町ほか（2006b）について、「三ラウンド制の指導理論」に基づく日本語 CALL 教材の有効性を裏付けることができた。

今後の課題としては、①長期的で反復的な試行と分析を通し、特に聴解力を中心に CALL 教材による学習効果を長期的に観察すること、② CALL を利用した学習者（実験群）と利用しなかった学習者（統制群）を比較すること、③学習履歴分析を行い、学習活動の検討を行うことが考えられる。

今後、更に試行を重ね、詳細な分析を行うことによって、ネットワーク型日本語 CALL 教材についての議論を深めたい。

### 【注】

- 1) URL = <http://language.tiu.ac.jp>
- 2) URL = <http://www.iie.hiroshima-u.ac.jp/center/campus/list.htm>

### 【参考文献】

- Childs, Marshall R. (1995) "Chapter 8: Good and Bad Uses of TOEIC by Japanese Companies," *Language Testing in Japan* (Jamae Dean Brown and Sayako Okada Yamashita, eds.), *A Special Supplement to The Language Teacher*, The Japan Association for Language Teaching, pp.66-75.
- Childs, Marshall R. (2002) "What You Can Expect from TOEIC Preparation," *The Daily Yomiuri*, October 18, p.18.
- 鄭起永 (2003) 『マルチメディアと日本語教育－その理論的背景と教材評価』 凡人社
- 川村よし子・北村達也 (2001) 「インターネットを活用した読解教材バンクの構築」『世界の日本語教育』第6号, pp.241-255.
- 林俊賢 (2005) 「台湾人日本語学習者のための CALL 教材の作成と利用」(2005年度広島大学大学院教育学研究科に提出された修士論文)
- 水町伊佐男・多和田眞一郎・山中恵美 (2002) 「日本語 CALL 聴解練習用教材開発の検討」『広島大学日本語教育研究』12, 広島大学大学院教育学研究科日本語教育学講座, pp.17-23.
- 水町伊佐男・桑原陽子・福田倫子・森千枝見 (2004) 「インターネット利用の日本語 CALL 聴解練習教材「私の年中行事」の作成」(2004年日本語教育国際研究大会予稿集(発表2)), pp.64-69.
- 水町伊佐男・多和田眞一郎・茅本百合子・桑原陽子・山中恵美 (2003) 「日本語 CALL 聴解練習用コースウェアの開発と評価」『日本教育工学会論文誌』27(3), pp.237-346.
- 水町伊佐男・尹楨勳 (2006a) 「e-Learning のためのマルチメディア日本語教材と教師支援」『広島大学日本語教育研究』16, 広島大学大学院教育学研究科日本語教育学講座, pp.41-48.
- 水町伊佐男・尹楨勳・尹鎬淑・安秉杰 (2006b) 「ネットワーク型 CALL 教材を用いた日本語授業の実践－韓国の大学生によるクラス利用を中心に－」『広島大学日本語教育研究』16, 広島大学大学院教育学研究科日本語教育学講座, pp.33-40.
- 竹蓋幸生 (1997) 『英語教育の科学』, アルク
- 尹楨勳 (2005) 『調査報告書－コンピュータ及びコンピュータネットワークを利用した日本語教育の現状と課題－』(広島市立大学の受託による調査報告書)
- 尹楨勳 (2006) 「日本語 CALL コースウェアの評価に関する研究」『日本文化學報』28, 韓国日本文化學會 pp.147-166
- (主任指導教員 多和田眞一郎)

