

[招待論文]

EBA における遠隔日本語授業の取り組みと今後の課題

Efforts for EBA Japanese Language Course via Video Conferencing and Future Tasks

松本 久仁子

慶應義塾大学大学院政策・メディア研究科特任助教

Kuniko Matsumoto

Project Research Associate, Graduate School of Media and Governance, Keio University

Abstract: 慶應義塾大学は、2012 年度に文部科学省の「大学の世界展開力強化事業」に採択された。本稿は、その構想である「アジアの新出課題解決に向けたエビデンスベースドアプローチ大学コンソーシアム」の中で、2014 年から 3 年間にわたって実施した遠隔日本語授業の取り組みと今後の課題について論じたものである。まず、授業実施に向けた準備作業と初年度の取り組みについて述べる。続いて、初年度の反省をもとに、続く 2 年間で実施した取り組みについて述べる。最後に、3 年間の取り組みを振り返り、今後の課題を挙げる。

“University Consortium for Evidence Based Approach to the Emerging Issues in Asia” was adopted as “Inter-University Exchange Project” sponsored by the Ministry of Education in 2012. In this project, Japanese language course via video conferencing had been conducted for three years. This paper starts with a brief review of preparations and efforts for this language course in fiscal 2014 to clarify some problems in it. Several attempts made in the following two years are subsequently presented. Finally, the future tasks are discussed after looking back on several efforts in the past three years.

Keywords: 日本語教育、遠隔授業、テレビ会議システム、大学の世界展開力強化事業
Japanese language education, distance learning, video conferencing, Inter-University Exchange Project

1 はじめに

慶應義塾大学は、2012 年に文部科学省の「大学の世界展開力強化事業」に採択された。その構想である「アジアの新出課題解決に向けたエビデンスベースドアプローチ大学コンソーシアム（以下「EBA」という。）」は、東南アジア諸国連合（ASEAN）地域と日本に共通する様々な新出課題を「エビデンス」

に基づいたアプローチによって分析し解決する人材の育成を目的とした取り組みである。この目的を実現するために、2012年の事業採択以降、慶應義塾大学はASEAN5か国6大学^[1]とともにコンソーシアムを形成し、コンソーシアム参加大学（以下「パートナー大学」という）と協働して、エビデンスベースアプローチ手法を学ぶ共通カリキュラム「EBAプログラム」の開発を行ってきた。

この「EBAプログラム」は、「共通科目群」「実践科目群」そして「専門科目群」の3つのカテゴリに分かれている。このうち「実践科目群」は、その名のとおり現地活動を遂行するための実践力の養成を目指した科目から構成されており、ここにはフィールドワーク科目やASEAN地域の言語・文化を学ぶ科目が含まれている。2014年度より、パートナー大学からの強い要望に応える形で、この科目群にテレビ会議システムを利用した遠隔授業形式での「日本語科目」を追加する運びとなり、その担当教員として慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス（以下「SFC」という）に筆者が着任した。そこで、まずは着任後、最初の授業を実施するまでの数か月間でどのような準備を行ったのかを振り返りたい。

2 日本語科目開設の準備

2.1 開講スケジュールの決定

慶應義塾大学と各パートナー大学との間には、試験実施期間や休校期間など、学事日程に違いがある。そのため、日本語科目の開講時期決定にあたっては、コンソーシアム内部で学事日程を擦り合わせる必要があった。全大学の学事日程を突き合わせた結果、比較的多くの大学にとって都合の良い期間は、6月～7月および11月～1月であることがわかった。SFCでは、2014年度より従来の2学期制（セメスター制）に加えて4学期制（クォーター制）を導入していたが、上記期間はちょうどSFCの第2・第4クォーターに該当する。そこで、日本語科目の開講時期は、第2・第4クォーターの各7週間（週2回、全14回）とすることに決定した^[2]。なお、各クォーターの授業は連携せず、それぞれのクォーターで完結するようにシラバスを構成することとした。

2.2 対象とする受講者のレベル設定

着任当初、筆者は特にどのレベルの受講者を対象とした日本語授業を開講するかについて明確な指示は受けていなかったが、全てのパートナー大学^[3]に日本語科目が設置されているうえ、アニメや漫画といったポップカルチャーの流入に伴って日本語を学びたいという若い世代がアジア圏に増えていることもあり、対象とする受講者のレベルを限定せずに受講者を募集してしまうと、日本語学習経験のない学生に加えて既に日本語学習経験の豊富な学生が受講を希望してくる可能性は否めず、結果としてクラス内にレベル差が生まれることは想像に難くなかった。レベルの異なる学生が一クラスに集まった場合によく見られるのは、レベルの低い学生が消極的になってしまったり、反対にレベルの高い学生がレベルの低い学生に気を遣って発話を思いとどまったりすることである。また、レベルの高い学生が何気なく発話した語彙や表現が授業で指導していないものであった場合、教師は必要に応じて説明を加えなければならない。

そこで、対象とする受講者のレベルを明確に設定する必要があった。前述のとおり、「EBA プログラム」の中で日本語科目は「現地活動を遂行するための実践力（ここでは日本語力）を身につけるための科目」として位置づけられているため、特に重点的に指導しなければならないのは、日本語学習歴がゼロあるいは比較的浅い学生である。従って、対象とする受講者のレベルは「入門～初級」と設定した。なお、筆者の経験上、「日本語の文字（特にひらがな・カタカナ）」の習得度の低さが長期にわたって学習の妨げとなるケースが多いため、日本語学習歴がゼロの学生については、筆者の指定したサイト^[4]を使用してひらがな・カタカナの事前学習をすることを受講条件とした。

2.3 各パートナー大学で募集する受講者数の決定

テレビ会議システムを使用した遠隔授業の場合、教師は遠隔拠点の受講者の様子を教室内に設置されたモニター画面を通して見ることになる。モニターの大きさやカメラが捉えられる範囲には限りがあるため、各拠点の受講者数には制限を設ける必要があった。筆者は、遠隔授業の実施経験がないため、各拠点の最適受講者数については、過去にテレビ会議システムを使用した外

国語遠隔授業の実践経験がある SFC の元教授の編著書（重松編著，2008）を参考にした。重松によれば、それまでの外国語遠隔授業の実践を通して「テレビ会議で討論を行う場合の各地点での最適人数は 5、6 人である。それ以上の人数になると、発言の機会がない学生が出て不満が残ることになる。」（2008、p.90）との結論が得られたという。ここで実践されたのは、各拠点の学生が「目標言語（日本語）を使用して特定のテーマについて討論する」形式の授業であり、EBA の日本語科目が行おうとしている「目標言語そのものを学習する」形式の授業とは異なる。とはいえ、後者のような授業でも教師が各拠点にいる受講者を指名して発話させることは多々あるため、各拠点に 6 名を超える受講者がいると発話機会を与えられない受講者が出て、それが受講者の不満に繋がる可能性は否めないと判断した。さらに重松は、「物理的にカメラのズームアウトによって映し出せる限りの人数の参加が可能だが、10 人以上になると、たとえ大画面のモニターを使用しているも、発言者がどこにいるのかが見つけにくい。」（2008、p.90）とも述べているが、これは EBA の日本語科目においても各拠点の人数が 10 名を超えると、筆者の目が受講者一人一人の表情や反応を捉えにくくなる可能性を示唆していた。

以上のことから、EBA の日本語科目では、各パートナー大学で募集する受講者数を 4 名までとした。なお、重松の編著書で推奨されている 5～6 名より若干減数したのは、筆者に遠隔授業実施経験が全くないことと、パートナー大学の総数（6 大学、当時）から考えてクラス全体の受講者数が大きく膨らむことを危惧してのことである。

2.4 コース目標の設定

繰り返しになるが、EBA の日本語科目に求められるのは、「現地活動に必要な実践的日本語力をパートナー大学の学生に身につけさせること」である。とはいえ、授業回数に限られていることに加えて、対象とする受講者のレベルを入門～初級に設定しているため、例えば現地活動中に訪問先で出会った日本人に日本語でインタビューを行ったり、活動報告を全て日本語で行ったりすることができるようなレベルまで到達させることは、当然のことながら不可能である。

そこで、「現地活動に必要な実践的日本語力」を 1) 挨拶や簡単な質疑応答といった基礎レベルの日本語の使用を通して現地活動で関わる人々との円滑なコミュニケーションのきっかけを作る力、2) 現地活動を安全かつ健康に遂行するために、日本語の既習知識を使って現地でのルールを理解したり、緊急事態への対応を行ったりする力、と広義に捉え、コース目標を「パートナー大学の学生が、日本での現地活動中に直面しうる様々な場面・状況において必要最低限の日本語の発話・理解ができるようになること」と設定した。

2.5 授業シラバスの決定

日本語授業で採用するシラバスには、文型を中心に規則の易しいものから難しいものへと学習項目を並べた「文型シラバス」や、場面を中心に語彙や文型、表現などの学習項目を並べた「場面シラバス」、「ことばの機能（ことばを使って、例えば「依頼する」「誘う」といった何等かの目的を達成すること）」を中心に学習項目を並べた「機能シラバス」など、様々なものがある（国際交流基金、2006）。これらは通常、コース目標や学習者のレベルによって使い分ける。「文型シラバス」を採用した場合、学習者は体系的な学習をしていくため、一定期間を過ぎると自発的に語彙を選択して文を作成し、場面・状況に応じた発話ができるようになって考えられる。しかしながら、EBA の日本語科目は短期間の開講であるうえ、コース目標が 2.4 に記載のとおりであることから、これらの状況に最も適していると考えられる「場面シラバス」を採用することとした。なお、指導項目については、市販の教科書を参考にしつつも、「受講者が現地活動中に直面しうる場面・状況」を筆者なりに考えて選定した。また、「場面シラバス」には、各場面で扱う表現の中に、入門～初級レベルの学習者にとって難易度の高い文法項目や表現が含まれがちだという難点があるため、取り扱う指導表現を可能な限りこれらのレベルの学習者にも定着しやすい平易な日本語に変えるなどの工夫を施した。

2.6 使用教材の決定

教材の選定にあたっては、「場面シラバス」に則った市販の教科書を複数参照したが、1冊でEBAの日本語科目のコース目標に合った場面・状況を網羅

しているものがなく、受講者に特定の教科書の購入を依頼することは難しかった。かといって筆者が市販の教科書の必要部分だけをコピーし、受講者にデータで配布した場合、受講者が当該科目を受講していない者に悪意なく二次配布して著作権法に抵触する可能性が否めないことから、毎回筆者が2種類の教材を自作することにした。一つは、授業中に新規語彙や文型を導入する際、受講者に提示するスライド教材で、もう一つは新規語彙・文型のリスト、例文、練習問題、会話練習のスクリプトなどを掲載した受講者用のハンドアウトである。後者は、授業前日までに筆者がソーシャル学習ネットワークサービス「Edmodo」^[5]にアップロードして、受講者に各自ダウンロードさせることとした。

3 初年度（2014年度）^[6]の取り組み

3.1 授業の概要

2014年度春学期に実施した授業の概要は、以下の通りである。

- コース名：Survival Japanese Course
- 開講日時：2014年6月3日～7月18日、毎週火・金曜日、18:00～19:30
- 教授項目：以下表1参照。

表1 2014年度春学期 教授項目（丸数字は授業回を示す）

場面	学習目標
初対面の人と会う ①②	基本的な挨拶・自己紹介ができるようになる。
訪問先で ③	初めて見る物についてそれが何か尋ねたり、初めて聞いた日本語の言葉について英語では何と尋ねたりできるようになる。
買い物で ④⑤	自分が欲しい物を示して買うことができるようになる。 様々な物を正しく数えられるようになる。
駅で ⑥⑦	バスや電車の行き先を尋ねることができるようになる。 ホームや停留所の番号を尋ね、正しい発着場所に行けるようになる。
公共施設の中で ⑧	トイレ等目的地の場所（階）を尋ね、正しく行けるようになる。
キャンパスで ⑨	教室や学食の場所を尋ね、正しく行けるようになる。
コンビニで ⑩⑪	商品の売り場を尋ね、買いたい物が見つけられるようになる。 体質や宗教上の理由などから、自分の食べられないものが入っている商品を避けて買うことができるようになる。 レジでの会話（店員の発話内容）を理解できるようになる。
オリエンテーションで ⑫	一日のスケジュール（時間）を理解できるようになる。 アクティビティの開始時間や終了時間を尋ねることができるようになる。

地震が起きたとき ⑬	地震が起きたとき、緊急アナウンスや教師の指示を理解して、適切に行動できるようになる。
総まとめ ⑭	「現在地から目的地までの行き方を尋ねる」「(日吉キャンパスの)コンビニで買い物をする」「ワークショップで今日の予定を把握する」タスクを通して、これまでの既習項目を正しく使えるようになる。

上記以外に、簡単ではあるが、日本語で使用する5種類の文字(ひらがな・カタカナ・漢字・アルファベット・アラビア数字)の使い分けに関する説明や、50音表を用いたひらがな・カタカナの読み方の導入を行った。

○受講者：29名

受講者には、募集締め切り後に簡単なアンケート調査を行い、性別、年齢、受講動機、学習環境および日本語学習歴についての情報を得た。学習環境については、テレビ会議システムを備えていない大学があることや、学期途中にインターンシップに参加するため、大学からの受講ができない受講者がいるとの情報を事前に把握していたことから、個人のパソコンを使用してWeb会議システム⁷⁾経由での受講を希望する者がどれくらいいるのかを確認すべく設問に含めた。また、筆者の経験上、日本語学習歴が同程度であっても、学習方法(授業受講か独学か)や使用した教材等によって、習得した日本語にも違いが見られることから、日本語学習歴がある者については、学習方法や学習機関(授業受講の場合のみ)、使用教材に関する設問にも回答してもらった。その結果は、以下の表2のとおりである。

表2 事前アンケート調査による受講者の詳細情報

性別(選択回答)	男性:16名、女性:13名
年齢(選択回答)	20歳未満:2名、20～24歳:20名、25～29歳:6名、30歳以上:1名
受講動機(自由回答)	EBAのフィールドワークに参加予定だから:12名 日本語に興味があるから:12名 日本語でもっとコミュニケーションがとれるようになりたいから:5名
日本語学習歴(選択回答、学習期間については自由回答)	学習歴なし:21名、学習歴あり:8名(いずれも6ヶ月以下)
日本語学習方法(自由回答)※学習歴ありの受講者のみ対象	大学の日本語クラス(40時間、『みんなの日本語I』使用):1名 高校の日本語クラス(6ヶ月、『みんなの日本語I』使用):1名 プライベート会話レッスン(1ヶ月、教材なし):1名 独学(6ヶ月以下、オンライン日本語学習サバや携帯アプリ使用):5名
学習環境(選択回答)	大学よりテレビ会議システム(Polycom HDX)経由で参加:13名 個人のパソコンよりWeb会議システム(V-cube)経由で参加:15名 前半4回は大学より参加、後半10回は個人のパソコンより参加:1名

3.2 授業のサポート体制

遠隔日本語授業の初年度ということもあり、SFC 側にはテクニカルサポート要員として、テレビ会議システムを使用した遠隔授業に精通している教員（教授または特任助教）を常時 1 名配置するとともに、各パートナー大学にもテクニカルサポートスタッフを配置した。毎回授業の開始前には、SFC のテクニカルサポート教員から各パートナー大学のテクニカルサポートスタッフに、その日の接続情報（IP アドレス等）および出席予定の受講者数をメールで通知したほか、簡単な接続テストも実施した。

SFC のテクニカルサポート教員と各パートナー大学のテクニカルサポートスタッフは、チャットツールを通じて授業中にコミュニケーションを取り合い、映像や音声に乱れが生じた際、あるいは接続に問題が生じた際には、協議のうえ対応を行った。また、授業中は、SFC のテクニカルサポート教員と筆者が Google ドキュメント上でテキストベースのコミュニケーションが取れるようにした。これは、テレビ会議システム（Polycom HDX）と Web 会議システム（V-cube）を連携させた場合、Polycom には先着 9 接続までしか表示されないため、接続拠点／個人数の多い今回は教室のモニター画面に表示されない拠点あるいは受講者が出てくることは確実であり、これらの拠点あるいは受講者が果たしてアクティブなのか否か、授業中に筆者が目視できないという問題が事前にわかっていたからである。そこで、テクニカルサポート教員には、受講者全員のログオン状況を常に監視のうえ、どの受講者がアクティブなのか、どの受講者にカメラやマイクのトラブルが起きているのかといった情報を Google ドキュメント上に逐次記入してもらい、筆者は手元のタブレット端末でそれを確認しながら授業を進行した。

3.3 授業終了後の反省

初年度春学期の授業を振り返る目的から、全 14 回の授業終了後、Google フォームを使用して簡単なアンケートを作成し、3 つの設問（表 3 参照）について受講者から回答を得た。また、各設問に対する回答理由についても、具体的に記述してもらった。

以下の表 3 は、アンケートの回答結果のうち選択回答の結果をまとめたものである。

表 3 アンケートの回答結果 (受講者 29 名中 22 名が回答)

設問	回答
1) How do you evaluate this Japanese course?	Excellent: 7 名, Very Good: 11 名, Fair: 4 名, Poor: 0 名, Very Poor: 0 名
2) How do you evaluate the contents of this Japanese course?	Excellent: 7 名, Very Good: 10 名, Fair: 5 名, Poor: 0 名, Very Poor: 0 名
3) Did your knowledge of Japanese obtained from this Japanese course help you during EBA fieldwork?	Yes: 9 名, No: 2 名, 無回答: 1 名

上記の結果だけを見ると、授業全体および内容については、「Excellent」と「Very Good」が全体のおよそ 7、8 割を占めていることから、受講者には概ね高く評価されたものと考えられる。また、受講者の中には 2014 年度の EBA フィールドワークに参加した者が 12 名いたが、このうち 8 割近くが「授業で得た知識が現地活動で役に立った」と回答したことから、設定したコース目標も概ね達成されたものと思われる。

その一方で、授業全体および授業内容について「Fair」という評価をした受講者が全体の 2 割程度いたほか、「授業で得た知識が現地活動で役に立たなかった」と回答した受講者も僅かながらいた。そこで、各設問の回答理由に関する記述を詳しく見てみると、選択回答の結果からは見えてこない様々な課題が浮き彫りになってきた。

3.3.1 既習項目の「運用」可能性に関する課題

授業全体および授業内容については、様々な場面・状況において必要となる語彙・表現が端的に学習できる構成になっていたことを評価する声が多かったほか、日本語学習歴のなかった受講者からは、表現の導入と共にそこで使われている文型や文法についての簡単な解説があったことで、理解が助けられたとの声が寄せられた。

その反面、フィールドワーク参加のために来日した受講者からは、授業で学習した項目の「運用」という点について、いくつかの課題を示唆する声が

寄せられた。

まず、一つの表現において、使用できる動詞や形容詞の活用パターンその他、入れ替え可能な語彙をもっと多く学びたかったという声があった。この受講者は、然るべき場面・状況で適切な活用形や語彙を自ら選択し、自発的に発話できるようになりたかったという。初年度の授業では、一つの場面・状況で使用できる表現をできるだけ多く教えたいという筆者の思いが先行し、一度に様々な表現を「定型表現」として導入していた。また、場面シラバスを採用したため、文法項目の説明を最小限に留めようとする意識が強く働いてしまい、代入練習（教師が入れ替え可能な語彙を与えて学習者に発話させる練習）や変換練習（動詞や形容詞等を状況に応じた形に変化させる練習）をあまり取り入れていなかった。このことが、受講者に応用の利かない「丸暗記」を強いる結果となってしまっていたのではないかと考える。

増田 (2005) は、「コミュニケーションを目的とする言語教育においては、学習項目が本質的に習得されたかどうかは『日常の実文脈で再生・活用されるか』という点に求められる」としたうえで、場面シラバスのような「場面」を中心としたアプローチには、「学習した場面と同一性が低い場合、学習内容の再現性が保障されない」(2005、p.290) という欠点があることを指摘している。そして、学習者が授業で習得した内容を様々な場面に適用できるようにするためには、「『文型』的アプローチの可能性を探る方向もあってよい」(2005、p.290) と述べている。このことから、今後は受講者が既習項目を実際の場面で適切に運用できるよう、場面シラバスに固執するのではなく、文型シラバスの要素も適度に織り交ぜていく必要があると考えた。

また、現地活動中に既習表現を使って発話を試みたものの、相手が未習の語彙や表現を使って返答してきたために、結局やりとりが続かなかったという声があった。これは、授業中に学習した会話パターンを相手が逸脱すると、途端にコミュニケーションの継続が不可能になるという「場面シラバスの弱点」が露呈した結果と言ってしまうとそれまでだが、筆者自身が受講者にこのような状況を切り抜ける術を教授しなかった結果とも受け取れる。

トムソン木下 (1994) は、「『相手の話が聞き取れない、分からないという問題』は日本語学習者が日本人との会話で常に抱えている問題」であり、それ

は「初級学習者にとって、より深刻である」(1994, p.32)と述べている。そして、そのような状況下におかれた学習者が問題を処理する方法の一つに「達成ストラテジー」すなわち「話題の転換などを図らずに、別の手段を講じてコミュニケーションを継続させようとする」とあるとし、その例として「聞き返し」という言語行動を挙げている。この「聞き返し」には、学習者の言語能力に応じて様々な方法が取られると考える。例えば、学習者自身が理解できなかった言葉を「〇〇は、何ですか。」と相手に直接尋ねる場合もあれば、相手に対してより易しい日本語での説明や、ジェスチャー等による代替手段での説明を求めるために、聴きとった音を上がり口調でゆっくりと繰り返し、「自分は理解できていない」ことを婉曲に訴える場合もあるだろう。そして、このような言語行動こそが、日本語学習歴の浅い受講者にとって「本当に必要な実践的日本語スキル」なのではないかと改めて気づかされた。

現地活動中に目にした日本語の文字が全く読めなかったという理由から、文字学習へのフォーカスを望む声も寄せられた。授業時間の都合上、文字指導に多くの時間を割くことは難しかったため、初年度の授業では、初回到50音表を提示してひらがな・カタカナの読み方を導入するに留まり、その後は「字形」と「音」を早く一致させられるよう、受講者に自己学習を促していた。一方で、授業中に提示する教材上では、ひらがな・カタカナに全てローマ字でルビを振っていたため、日本語の文字に慣れていない受講者は、どうしてもルビのローマ字を読むことに終始してしまったようだ。その結果、例えば「バス」という語彙を導入した際、ローマ字で示される「文字の音(basu)」とその音が表す「語の意味(決められた数の客を乗せ、決められた時間通りに走る大型の自動車⁸⁾)」の一致はできても、それに「文字の字形(バス)」を一致させる訓練が殆ど出来なかったものと思われる。このことから、文字指導に関しても、受講者が実際の場面で既習知識を活用できるよう、限られた授業時間の中で指導に工夫を凝らす必要があると感じた。

その他、そもそも現地活動において、学習した日本語を使用する機会が殆どなかったと指摘する声があった。これは、選択回答において「授業で得た知識が現地活動で役に立った」と回答した受講者が8割近くいたことと一見矛盾するようだが、その回答理由を詳しく見てみると、「フィールドワーク自

体が全て英語で行われたため、日本語を話す必要性がなかった」ことへの不満だとわかった。言い換えれば、「自分の意志で日本語を話そうとすれば、既習知識が役立つ場面はいくらでもあったが、英語でコミュニケーションが事足りるため、敢えて日本語を話す必然性を感じない」ということなのである。この現状は、「現地活動に必要な実践的日本語力」を養成する目的で日本語科目を開設したにも関わらず、その「現地活動」において「養成された実践力を試す機会が用意されていない」という矛盾を露呈するものであった。そこで、今後はEBAの「フィールドワーク」と「日本語科目」の連携を考える必要があると感じた。

3.3.2 遠隔接続に関する課題

遠隔授業においては、しばしば接続トラブルや音声・映像の乱れが授業の受講および進行を妨げる要因となる。まず、授業を受講する側に起きた問題をアンケートの回答理由の中に探してみると、主に自宅やインターン先からWeb会議システム(V-cube)を利用していた受講者より、受講先のネットワーク環境が不安定で接続トラブルが多発し、授業を殆ど受講できなかったとの記述があった。受講者の個人ネットワーク環境について授業を実施する側が改善を施すことは難しいが、授業開始前の接続テストを通して受講者側の状況を知っておくだけでも、テクニカルサポートスタッフが事前に対策を検討する上での一助になると考える。初年度も、毎回授業開始前に接続テストを試みていたが、指定した時間に連絡もなく現れない受講者が少なからずいたため、今後は全受講者に接続テストへの参加を徹底させる必要があると感じた。加えて、接続トラブル等やむを得ない事情によってリアルタイムでの受講が叶わなかった受講者にも、平等に授業受講の機会を与えられるよう、授業の録画を受講者限定で公開するなどの対策も必要だと考えた。

次に、授業を進行する側に起きた問題について、筆者自身の体験から以下に述べる。初年度は、接続拠点/個人数が多かったため、3.2でも簡単に触れたとおり、システムの仕様の関係でSFCの教室内部に設置された画面モニターに映らない受講者が何名もいた。これらの受講者の授業中の状況については、同じく3.2に記載のとおり、Googleドキュメント上に記入してもらった

テキスト情報を筆者が参照することで把握を試みた。しかし、授業を実施しながら適宜手元のタブレット端末に視線を移し、リアルタイムで更新されるテキスト情報に目を通すのは大変な作業であり、授業の流れが止まってしまうことや、情報の更新と筆者の閲覧のタイミングが合わずに、情報が正しく読みとれないことも度々あった。そこで、今後はテキスト以外の方法でモニターに映らない受講者の状況が把握できるよう、新たな手段を考える必要があると考えた。

3.3.3 授業運営に関する課題

最後に、授業運営に関して筆者自ら改善すべきだと感じたことを以下に2点述べる。

1点目は、対面授業では当たり前のようにできていたことが、遠隔授業ではあまりできなかったことである。その一つに、教師（筆者）と受講者のインタラクションが挙げられる。対面授業では、例えば授業の冒頭で、教師が受講者にこれから扱うトピックに関連した話題を提示し、受講者に自由に発話させてクラス全体のウォームアップを図ることがある。今回は特に「場面シラバス」に則った授業であったため、受講者にこれから扱う「場面」を提示し、受講者からその場面に関連した話を聞き出したり、そこで起こりうる発話内容を想起させたりしながら、徐々に授業の本質的な部分に入っていくことは十分可能だった。ところが、今回の遠隔授業で筆者がこのようなやりとりを試みた際に、接続や音声のトラブルが発生し、筆者の問いかけに受講者が反応しないとか、反応はしているもののその音声や映像が乱れていて筆者がきちんと捉えられないなどの問題が幾度となく生じた。その結果、筆者は受講者に発話させることに対して心理的不安を抱くようになってしまったばかりか、トラブルを回避したいとの考えが無意識に働くようになり、徐々に受講者とのやりとりを避けるようになってしまった。こうした筆者の心理状況は、回を重ねるごとに受講者の発話量に比べて筆者の発話量が圧倒的に増えていったことにも表れていたと感じる。今後は、対面授業の時と同じく、筆者自身が受講者に発話を促す努力をするとともに、遠隔授業で起こりうる問題を「仕方のないものだ」と楽観的に捉え、接続や音声・映像に問題が起きた際の対応

の仕方を、経験を積みながら見つけ出していかなければいけないと感じた。

2点目は、各パートナー大学のコーディネーターとの打ち合わせ不足である。2.3に記載のとおり、初年度は各パートナー大学で募集する受講者数を4名までと決定し、筆者が提示した募集要項に基づいて、受講者募集から選定までを各パートナー大学のコーディネーターに一任した。ところが、一部のパートナー大学でコーディネーターに募集要項がよく理解されておらず、4名を超える8名の受講者が選定されていた。その数は、2.3で引用した重松(2008)による「各拠点の受講者数の上限(6名)」をも上回っていたため、募集締め切り後に実施したアンケート調査で、予め設定していたレベルやコース目標に合わない受講者が見つかった場合は、その者の受講を断ろうと考えたが、結局そのような受講者がいなかったことから、8名全ての受講を許可せざるを得なかった。その結果、クラス全体の人数が大きく膨らんでしまい、一人一人の受講者のケアが難しくなるという弊害が出た。従って、今後はパートナー大学のコーディネーターとの事前打ち合わせを入念に行い、各拠点における受講者数の上限を決定している理由について、十分な理解を求める必要があると感じた。

4 その後2年間(2015～2016年度)の取り組み

2014年度春学期に実施した14回の授業の振り返りを通して浮かび上がってきた課題をもとに、筆者は続く2年間の目標を以下のとおり設定した。

- 1) パートナー大学のコーディネーターとの事前打ち合わせを入念に行い、受講者の募集条件についての共通理解を図る。
- 2) 受講者が様々な場面で文字(ひらがな・カタカナ)についての既習知識を活用できるよう、限られた時間の中で工夫しながらその指導を行う。
- 3) 「場面」的なアプローチに「文型」的なアプローチも適度に加え、受講者が既習知識を活かしてより自発的な発話ができるようになる授業案を考える。
- 4) 日本語学習歴の浅い受講者が、相手の話が理解できないなどの問題に直面した時、その問題を処理するために必要な日本語スキルを身につけさせる。

- 5) フィールドワーク中に日本語科目で得た知識を活かす場を作る。
- 6) 授業に出席している受講者の状況を、教師(筆者)自らが手元で確認できる方法を考える。
- 7) 教師(筆者)自身が、受講者とのインタラクションを活発に行う努力をする。
- 8) リアルタイムでの受講ができなかった受講者用に、授業の録画を受講者限定で公開する。

ここからは、上記の目標を達成するために、2015年～2016年度の2年間で行った取り組みについて簡単にまとめる。その前に、受講者の大半を占めるムスリムの学生の礼拝(金曜礼拝含む)に配慮し、2015年度からは授業の開講曜日および時間を月曜日と木曜日のそれぞれ18:15～19:45に変更したことを付け加えておく。

4.1 パートナー大学のコーディネーターとの事前打ち合わせ

EBAでは、慶應義塾大学の教員およびリサーチ・アシスタント(以下「RA」という)と各パートナー大学のコーディネーターが、月に1回「コーディネーション会議」と呼ばれる遠隔会議を実施し、授業環境整備や交流学生の状況等についての話し合いを行っている。2015年度からは、日本語科目の受講者募集前に開催されるコーディネーション会議において、筆者が日本語科目の概要や受講者の募集要項などをスライド資料を提示しながら説明し、各コーディネーターと質疑応答を行うことで共通理解を図るようにした。その結果、2015年度春学期は10名近い受講者を選定してきた大学があったものの、それ以降は全てのパートナー大学が筆者の提示した人数の範囲内で受講者を選定してくるようになり、クラス全体の人数が大幅に膨れ上がることもなくなった。

4.2 文字指導

2015年度から、初回の授業に文字指導を取り入れた。まず、前年度と同じく、ひらがな・カタカナ50音表を提示して読み方のルールを導入した後、街中で目にする「ひらがな・カタカナで書かれた言葉」のうち、受講者が来日した際に読めた方がよいものをいくつか選び出して「字形」を示すとともに、

その「意味」と「音」を導入した。これらの言葉を導入する際には、その提出順序にも配慮し、例えば「とまれ」「あぶない」「キケン」など、身の安全を確保するのに必要な言葉や、「もえるごみ」「ピン・カン」など、公共ルールを遵守するのに必要な言葉を優先的に選んで導入した。

2016年度からは、14回の授業の2週間ほど前に「プレパレーションコース」と題した2回の特別授業を設け、主に日本語学習歴のない受講者を対象に「文字指導」と「日本語の基本文型の指導（助詞を中心にした文型指導）」を行った。ここでの「文字指導」は、2015年度に行ったものとそれほど大きく変わらないが、プレパレーションコース受講後、初回の授業が始まるまで2週間あったことから、受講者にはこの間に「復習教材」を与え、各自で文字の定着度を確認してもらった。

なお、2015年～2016年度は、ひらがな・カタカナの既習知識のなかった受講者が筆者の授業での文字学習を経てフィールドワークに参加したという事例がなく、残念ながら現地活動中にどれほど文字学習で得た知識が活用できたかは測定することができなかった。

4.3 「場面」「文型」両アプローチによる授業

2014年度春学期の授業では、一つの場面に対してできる限り多くの表現の導入を試みていたが、2015年度以降は導入する表現の数を絞り、その代わり文型や文法に関する説明を丁寧に加えるようにした。また、新規表現の提出順序にも配慮し、できる限り同じ文型を持つ表現をまとめて導入することで、文型の定着が図れるように心がけた（例えば、「訪問先で」という場面であれば、そこで使用できる「許可を求める表現」をまとめて導入することにより、これらの表現の中に共通して使われる「～でもいいですか。」という文型の定着を図った）。さらに、入れ替え可能な語彙のうち、受講者の使用頻度が高いと思われるものをリストで示し、その代入練習を通して、受講者が状況に応じた文を自発的に作って発話できるようになることを目指した。

このような指導の成果は、毎回、コース後半になって徐々に表れてきた。例えば、別々のパートナー大学に属する受講者同士が、授業が始まるまでの間、既習表現を使った日本語会話を自発的に試みていたことがあった。また、

授業中に受講者が既習表現を使って筆者に質問をしてきたことも幾度となくあった。これらはいずれも、受講者自身が授業中に学習した表現の「かたち(文型)」と「意味」、その「運用場面」を正しく理解しただけでなく、「代入可能語彙」を使った発話練習を通して既習表現の使用に対する自信をつけたことにより、その表現を使ってみようという意志を持つことができた表れではないかと考える。

4.4 コミュニケーション上の問題処理に必要な日本語スキルの指導

たとえ受講者が既習表現を正しく用いて日本人に発話できたとしても、相手の返答が未習語彙や表現を含んでいて理解できなければ、会話はそこで終了してしまう。2014年度までの授業では、受講者はこの状況を回避する術を学ぶことができなかった。そこで、2015年度はまず「聞き返し」に使用される様々な表現や手法、例えば「～は英語で何ですか。」といった表現や、「聴きとれた一部の音だけを不安そうにゆっくり繰り返す」手法などを指導項目に含めた。これらに加えて2016年度は、受講者の質問に対して難しい日本語表現で返答した日本人に、「Yes か No か」を端的に問う方法を導入した。例えば、「この電車は、日吉に行きますか。」という受講者の質問に対して、日本人が「えーっと、この電車は特急だから日吉には停まらないけれど、次の電車は急行だから停まるよ。」などと答えた場合、最も重要な情報である「日吉に行くのか行かないのか」という答えだけを得るために、「行きますか、行きませんか。」と簡単な表現だけを用いて問い直す方法である。

これらの表現や手法は、導入後の授業で受講者に度々使用されたことから、やはり入門～初級レベルの受講者にとっては非常に有益なスキルなのだということが確認できた。

4.5 現地活動で既習知識を活かすための試み(2016年度から)

正確には「『現地活動中』に日本語科目で得た知識を活かす試み」ではないが、現地活動の延長線上にある「成果報告の場」で日本語の既習知識を活用させるべく、2016年度から試験的に全14回の授業の後半3回を使ってプレゼンテーションの基本表現を導入した。具体的には、「〇〇大学のx xと申し

ます。」というフォーマルな自己紹介の表現や、「こちらのグラフを見てください。」という、スライドで提示した図表等への注目を聴衆に促す表現である。残念ながら、2016年度の日本語科目受講者のうち、フィールドワークに参加した者はごく僅かであったが、フィールドワークの成果報告の場である「オープンセミナー」において、日本語でプレゼンテーションの一部を実施した受講者が1名おり、既習知識が見事活かされた結果となった。

4.6 受講者の接続状況の新しい把握方法

2015年度より、スライド教材投影用のパソコンとは別に、SFCのメディアセンターからノートパソコンを1台借用し、このパソコンを個人参加の受講者と同様、Web会議システム(V-cube)に接続して、筆者の近くに設置した。この方法の最大のメリットは、手元のパソコン画面で、筆者自らが全ての受講者の参加状況を「映像」あるいは「接続ユーザー名」で一括確認できることである。これにより、SFC側のテクニカルサポート教員やスタッフに依頼して、教室内のモニター画面に映っていない受講者の状況をGoogleドキュメント上にテキスト入力してもらう必要がなくなり、筆者が授業を実施しながらこのテキスト情報を読んでいた前年度と比べて、受講者の状況把握が格段にし易くなった。

4.7 受講者との活発なインタラクションの実現

4.1にも記載したとおり、2015年度から各パートナー大学のコーディネーターと入念な打ち合わせをするようになったことで、各パートナー大学の受講者数が徐々に2～4名程度に落ち着き始めた。また、4.6に記載のとおり、筆者が手元のパソコンで全受講者の状況を一括把握できるようになったため、対面授業を実施する時と同じように受講者一人一人に目を配れるようになった。さらに、筆者自身が遠隔授業の形態に慣れ始めたこともあり、多少のトラブルが発生しても動揺することが少なくなった。

これらが良い相乗効果を生んだことに加え、筆者自身が受講者への語りかけを意識するようになったことから、2015年度以降、少しずつ筆者と受講者との間にインタラクションが生まれ始めた。また、インタラクションが活発に

なるにつれて、受講者が筆者に対して授業に関する質問を度々メールで送ってくるようになり、インタラクションの活発化によって、筆者と受講者の心理的距離が縮まったことも見てとれた。

4.8 リアルタイムでの受講ができなかった受講者への対応

2015年度からEBAの日本語科目がSFCの正規科目となり、所定の条件を満たした履修者には単位が付与できるようになった。これに伴い、SFCの講義ビデオを無料配信しているKeio SFC Global Campus (以下「SFC-GC」という) というサイトにて、受講者限定ではあるが日本語科目の収録ビデオを無料公開できることとなった。

これにより、接続トラブル等でリアルタイム受講ができなかった受講者も、SFC-GCに公開されたビデオを視聴することで、欠席した授業のキャッチアップが容易にできるようになった。加えて、2015年度より、筆者がEdmodoの「小テスト作成」機能を使って各授業回の「復習テスト」を作成し、Edmodoの授業専用グループにアップロードするようにしたため、リアルタイム受講ができなかった受講者もビデオ視聴後にこのテストを解くことにより、授業の理解度を自分で確認できるようになった。各受講者から提出された解答については、毎回全て筆者が確認し、必要に応じてコメントや間違った箇所に関する詳しい解説を残した。

5 3年間の取り組みを振り返って

2014年度から3年間にわたって実施したEBAの遠隔日本語授業は、これまでSFCで度々実践されてきた「目的言語で討論する」形式の遠隔授業とは異なり、「目的言語そのものを学ぶ」形式の遠隔授業であったため、参考のできる要素が身近になく、試行錯誤の連続だった。それでも、初年度の実施を通して様々な課題が得られ、その課題を一つずつクリアしていくために挑戦を重ねた結果、初年度に比べて多分に受講者のニーズを満たす授業へと生まれ変わったのではないかと考えている。

その一方で、この3年間では実現できず、課題として残ったこともあった。一つは、EBAの現地活動(フィールドワーク)と日本語科目の連携が十分に

図れなかったことである。2.4でも述べたが、EBAの日本語科目は短期間のコースであるため、「実践科目群」の目標としている「現地活動を遂行する実践力(日本語力)」を養成することは到底できない。そこで、この目標をもう少し広義に捉えて「現地活動で直面する場面・状況において必要最低限の日本語の発話・理解ができること」という目標を立てたのだが、実際のフィールドワークの現場では英語によるコミュニケーションが主流で、日本語でコミュニケーションをとる必然性が殆どなかったという。2016年度には、フィールドワークの成果報告を日本語で行えるよう、プレゼンテーション表現の指導を行ったが、「成果報告」は正確に言うとは「現地活動」ではないため、未だ目標は達成されていないことになる。今後は、各フィールドワークの担当教員とも十分に話し合い、現地活動の中で日本語を使用する機会を創り出していくことが必要だろう。

もう一つは、2015年度から「日本語会話(入門)」という名称の授業になっていながら、ASEAN地域の国々にいる受講者に、「日本語ネイティブスピーカーとの会話練習」の場を十分に与えられなかったということである。受講者は、身近に日本人の友達がいるとか、日本人の先生と話す機会があるとかでもない限り、自国で日本語ネイティブスピーカーと話す機会が全くない。そこで、今後は全14回の授業を「座学」と「演習」の2つに分け、「演習」の授業において、例えばSFCの日本人学生グループと複数のトピックについて既習表現や語彙を用いながら会話をするとか、参加を予定しているフィールドワークの担当教員あるいは関連研究会の学生に、日本語でフィールドワークに関する質問をするといった機会を与える必要があるだろう。なお、このような案の実現にあたっては、教員あるいは日本人学生の協力を仰ぐ必要があるため、アイデアの具体化に加えて、関係者(受講者含む)間のスケジュール調整やトピックの選定、当日の進行方法の決定など、様々な準備が必要となる。これらについては、過去にSFCで行われた「目標言語で討論する」形式の外国語遠隔授業の実践事例を参考にしたり、他の教員にアドバイスを求めたりしながら、遠からず実現にこぎつけたいと考えている。

最後に、遠隔授業の経験が全くなかった筆者を、3年間にわたり授業内外でサポートしてくださったメディアデザイン研究科の大川恵子先生、政策・

メディア研究科の工藤紀篤先生をはじめ、SFC-GC スタッフの皆様、そしてRA に心より感謝の意を表したい。

注

- [1] 構想当初は5か国6大学だったが、その後大学が追加され、実際にMoU (Memorandum of Understanding) を締結して学生交流を行ったのは、最終的に6か国8大学となった。
- [2] EBAの日本語科目は「特定期間集中講義」の扱いであり、SFCの第2・第4クォーターの期間とは完全には一致しない。
- [3] ここでは、2014年当時のパートナー大学を指している。
- [4] 国際交流基金が提供するeラーニングサイト「まるごとプラス」の以下のページで文字の自習を推奨した。
ひらがな練習：http://a1.marugotoweb.jp/basic_training.php?p=h
カタカナ練習：http://a1.marugotoweb.jp/basic_training.php?p=kt
- [5] Edmodoには予め当該日本語科目専用のグループを作成しておき、受講者決定後、筆者が受講者全員にそのグループへ加入するためのコードをメールで送り、各自に加入させた。
- [6] 2014年度秋学期に実施した遠隔授業は、受講者のニーズが「就業のための日本語学習」であり、シラバスが他5回の授業で採用したものと異なったため、本稿には含めていない。
- [7] Web会議システムV-cubeを指す。このシステムをSFCのテレビ会議システムPolycom HDXに連携させることにより、受講者のパソコンから授業に個人参加することを可能にした。
- [8] 『三省堂国語辞典』(以下の参考文献に記載)の定義による。

参考文献

- 見坊 豪紀・金田一 京助・金田一 春彦・柴田 武編著『三省堂国語辞典』第三版、株式会社三省堂、1982年、p. 876。
- 国際交流基金著『国際交流基金 日本語教授法シリーズ』初版、第1巻、株式会社ひつじ書房、2006年、pp. 20-30、pp. 56-57。
- 重松 淳編著『語り合うアジアの若者たち—テレビ会議という方法』慶應義塾大学デジタルアジア地域戦略構想研究センター、2008年。
- トムソン木下千尋『初級日本語教科書と『聞き返し』のストラテジー』『世界の日本語教育』4、1994年、pp. 31-43。
- 増田 真理子『教室の文型学習と運用力とをつなぐもの—『機能ラベル』と『固定イメージ』に縛られない学習：『～たほうがいい』『～てみる』を例に—』、菊池康人・増田真理子・前原かおる・本郷智子・大関浩美『現場から発信する『もうひとつの日本語教育文法』』、日本語教育学会春季大会予稿集、2005年、pp. 290-291。

〔受付日 2017.10.11〕