

指導対象者別遠隔日本語授業における課題と取組

中村 祐理子¹⁾、榎 陽子²⁾、森 裕実子²⁾、

丸山 真貴子³⁾、石井 満生⁴⁾

(¹⁾ 言語文化研究科、²⁾ 明海大学、³⁾ 大原学園、⁴⁾ 永興日本語学園)

Problems and Initiatives in Remote Japanese Language Classes for Diversified Learners

Yuriko NAKAMURA¹⁾, Yoko ENOKI²⁾, Yumiko MORI²⁾,
Makiko MARUYAMA³⁾, Mitsuo ISHII⁴⁾

(¹⁾ Graduate School of Language and Culture Studies, ²⁾ MEIKAI University,

³⁾ OHARA College of Business, ⁴⁾ EIKOU Japanese Language School)

コロナ禍という緊急事態下において日本語教育機関では、留学生はもとより、従来対面指導しか認められていなかった技能実習生に対しても、一斉に遠隔で指導を行うという変更を余儀なくされた。現場の教員は、これまで学習者と教室空間を共有し文字どおり手取り足取り行ってきた授業内容を、空間と空間を繋ぐZoomなどに場を移しながらも、対面授業での指導の質と等価となる授業を行うべく、日々模索を続けている。本稿では、遠隔授業時の困難点を分析し、その課題に対して、創意工夫を重ねて得た知見を指導対象者別に述べる。いずれの指導対象者の場合も発生した困難は、送受信環境の問題、コミュニケーション上の問題であった。一方、初級者への文法科目では文型指導における空間処理の困難があり、また、技能実習生への指導科目では、マナーの指導が困難であるなど、指導対象者や科目により、遠隔授業での課題は異なる。本稿ではコロナ禍収束後の遠隔授業の継続的な実施可能性を睨み、留学生と技能実習生に対する指導の過程で成果が得られたものについて報告する。

キーワード：留学生、技能実習生、声掛け、視覚化、Zoom、manaba、ペンタブレット

はじめに

文部科学省（2020）『遠隔教育システム活用ガイドブック第3版』は、病気療養児や不登校児、また、遠隔地の日本語指導が必要な児童生徒等、多様な学習者を支援する上での遠隔教育の効果を、例を挙げて述べている。そこでは、幅広く指導例が取り上げられており、多種多様な学習者に対して空間と空間を繋いで行う遠隔授業が有効であることが了解される。現在では緊急の措置と見做されている遠隔授業ではあるが、上記の文部科学省の対応からも将来的

に継続的实施が見込まれる。そこで、本研究では、コロナ禍後の遠隔授業の発展的展開を見据え、多様な学習者への指導例として、都市近郊の私立大学日本語予備教育機関である留学生別科（以下、別科）に在籍する留学生、及び埼玉県下の日本語教育機関である日本語学校（以下、日本語学校）において行われた技能実習生に対する授業を分析し、課題とそれに対する取組を報告する。第1章では対象者全体の問題と取組について、第2章、第3章では留学生と技能実習生へ実施した指導時における課題とその取組を詳述する。

1. 対象者全体に関わる課題とその取組

(1) 送受信環境

(i) インターネット環境の問題

学習者の所在により電力量や Wi-Fi の不備などで送受信に問題が生じたため、音声を通じない場合もあった。対応として、LINE での即時の連絡の取り合い、クラウド型学習支援システム manaba（以下、manaba）での教材の提示や課題の受け取りなどを行った。

(ii) 学習者の受信機器の問題

対応として、別科では大学パソコンルームの開放を行った。また、技能実習生の場合は、寮の各自室にスマートフォンを配付した。

(iii) 音声のずれによる一斉練習の困難

リピート練習、シャドーイングなどの練習は個別に行ったため各人の発話量は減ったが、一方、個々の学習者の音声問題が明確になった。

(2) コミュニケーション上の問題

(i) Zoom 画面上での指示、説明の困難

音声の乱れや教員の身振りが学習者に見えない等の対応として指示、教材は徹底した可視化を試みた。その過程で、パワーポイント（以下、PPT）、双方向型ビデオ会議システム Zoom（以下、Zoom）チャット機能やホワイトボード機能、LINE、さらに、ペンタブレットなどの入力機器を効果的に使用した。

(ii) 学習者の理解度把握の困難

学習者の反応や表情が読み取れず、理解の程度確認が難しかったため、問答法¹で確認を図るなど、常に声掛けを行った。留学生の場合は、manaba での小テスト機能、レポート機能を使用し、確認した。

(iii) Zoom 画面に顔を映すことへの抵抗

日本語教育機関の場合、進学、ビザ更新の関連から授業への本人出席確認のため、ビデオ付きでの参加は必須である。数名の留学生へは、こまめに促しを行ったが、技能実習生については、監理団体からの事前の指導で問題がなかった。

(3) 評価の問題

留学生の場合、試験成績などの評価は修了要件であるが、学習者の手元の確認が難しいため不正の可

能性も考えられた。そこで、manaba の小テスト機能を活用、その他、記述式問題の提示や面談等も行った。

2. 留学生を対象とした指導の課題と取組

(1) 別科の概要

(i) 授業と科目について

別科の1年間の授業は前期・後期共に15週ずつで、1回の授業は90分である。午前は主に総合日本語としての4技能統合型の授業が、午後は技能別授業（文字語彙、聴解、読解、表現（作文、会話）、日本事情）と選択科目（数学、社会、英語）が設定されており、技能別授業は週に1回実施される。別科では、初級、中級前半、中級後半、上級の4クラスが設置されており、初級は日本語能力試験 N4 相当、中級前半は N3 相当、中級後半は N2 相当、上級は N1 相当となっている。

(ii) 指導対象者と授業形態

本稿で分析する科目と指導対象者は、文法（初級学習者）、作文（初級学習者）、読解（中級後半学習者）、日本事情（中級後半学習者）である。授業は Zoom を用い、学習者からの課題提出には manaba、パソコンメール、LINE 等を使用した。2020 年度は前期後期共に全員が遠隔授業であり、2021 年度前期は、海外在住の学習者は遠隔授業、日本在住の学習者は対面式のハイブリッド授業であった。指導対象者の詳細については表 1 を参照されたい。

表 1 指導対象者について

科目	指導対象者	人数	国籍・在住地域
文法	初級 (2021 年度前期)	1 名	フィリピン (海外在住)
作文	初級 (2020 年度前期)	8 名	中国 3・ベトナム 3・ スリランカ 1・ネパール 1 (日本在住 5 海外在住 3)
読解	中級後半 (2020 年度後期)	13 名	ベトナム 9・中国 1・台湾 1・ インド 1・スリランカ 1 (日本在住 12 海外在住 1)
日本事情	中級後半 (2020 年度前期)	14 名	ベトナム 8・中国 2・台湾 1・ インド 1・スリランカ 1・ モンゴル 1 (日本在住 13 海外在住 1)

(2) 文法遠隔授業の課題と取組

本節では、初級クラスの文法指導において、空間処理に課題が伴う視点表現の文型を取り上げた。尚、ここで言及している「視点」については、さまざまな側面があるが、本稿では主に久野（1978）に記載されているカメラアングル、すなわち話し手がどこにカメラを置いて、文の命題で述べられている出来事を観察し、描写しているのかという解釈に基づいている。

(i) 予測された困難点

既に述べたように Zoom 画面では、空間と空間を繋いでの指導になるため、指示詞や物の授受など、教員と学習者が同じ三次元空間を共有し、物の「指し示し」や「やり取り」で導入や練習を行う文型の指導には困難を極める。そこで、筆者らは Zoom 画面上に疑似三次元空間を作り出す指導を試みた。

(a) 指示詞の指導

渡辺（1952）は、佐久間（1951）が「話し手と相手のなわばり以外の範囲」としか言及していなかった指示詞アレに代表されるア系の領分について、ソ系は話し手と聞き手が向かい合った場面での指示で発せられる言葉で、コ系およびソ系は、向かい合いと並びあいの両方の指示、ア系は並びあって、同一方向を向いている場面で用いられると述べている（図 1a、b）。尚、図 1 は中村（1995）が作成したものである。

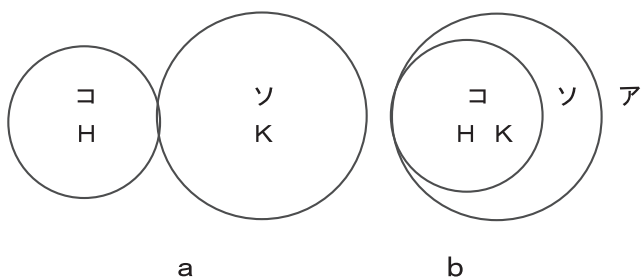


図 1 渡辺（1952） H：話し手 K：聞き手
作図：中村（1995）

Zoom 画面での導入では、対面となる図 1a の提示は教員を話し手、学習者を聞き手として指導可能である。しかし、図 1b の並びあいの場合は、二つの空間を繋ぐ Zoom 画面上では教員と学習者が同一空間上に存在することができないため、教員の工夫が不可欠となる。

以下は、Zoom での指示詞ア系の指導例である。まず、教員がパソコンとスマートフォンの両方で Zoom に入り、そのうちのスマートフォン本体を移動させることで学習者と同じ空間に存在し、同方向へ視線を向けているかのように感じさせて、指導に当たる。図 2 は中村・石井（印刷中）のうち石井が考案し、作成したものである。練習では、学習者も自身のスマートフォンを移動させて、自宅の窓からの風景を紹介できる。フィリピン在住の学習者は屋外まで移動して、町中の風物を「あれはジプニーです」と紹介し、理解できたことを示した。



図 2 左「あれはなんですか」
右「あそこは駅です」

(b) 授受表現の指導

久野（1978）は、「視点」を話し手の対象に対する共感度の大小と関連付け、共感度の高い対象に視点を置くとしている。図 3 は、教室での物のやり取りの代替として、中村が物の授受表現指導用に作成した PPT である。学習者がイラストの学習者像に共感できるように、教員と学習者の Zoom 画面上



図 3

の映像をスクリーンショットでイラストに貼り付け、アニメーションで物を移動させて指導することで教室空間での物の授受をイメージさせることが可能となった。導入後の練習においても同様にイラストに学習者の画像を貼りつけると効果的である。

(ii) まとめと今後の課題

以上遠隔授業での文法指導における空間処理の問題を述べたが、伝聞表現の練習などにも、空間処理の問題で苦慮する声を聴く。また、他の科目にもみられるが一斉練習における学習者の音声のばらつきもあり、個々の練習にせざるを得ないという問題もある。効果的な練習方法への模索は続く。

(3) 作文遠隔授業の課題と取組

本節は、日本語初級レベルを対象に実施した作文授業について述べる。最も困難であったのは、作文執筆後の学習者への個別指導が行き届かなかったことである。遠隔授業では、対面授業よりも学習者との対話が比較的とりにくい。限られた個別指導時間で、教員から学習者への説明不足や働きかけの度合いが作文力向上の成果に影響を与えていた。

本授業は、[1] 導入、[2] 作文の構成の確認・取り入れるキーワードの選定と整理、[3] 作文執筆、[4] 教員の添削・個別指導、[5] 清書という過程で実施した。また [3] ～ [5] で発生する学生とのやり取りは、manaba、メール、LINE を適宜使用した。

(i) 予測された困難点

(a) 学習者への指示や説明について

学習者へは事前にテキストを配布していたが、口頭での説明や指示では、内容や進度の認知が教員側とずれるのではないかと考えた。そこで、授業内容をPPTや資料にまとめ、適宜、画面共有にて提示すること、また指示などもWordに書き込んで視覚的に伝えることとした。

(ii) 実践した上での困難

(a) 作業進捗に応じた対応や理解程度把握の難しさ

これは、[3] 作文執筆の過程で、対面授業で行う机間巡視のような作業が不足したことに起因する。適宜質問を受けたり助言をすることが難しく、また学習者も積極的に声が出しにくい様子があった。その結果、添削のコメントは学習者から提出された作文により詳細に書き込んで伝えることになった。し

かし、丁寧に書いてあっても、日本語でのコメントから、教員の意図をすべて読み取ることは、やはり難しかったのではないだろうか。

そこで、授業を通して、質問を適宜受け付けることを繰り返し伝え、教員からの声掛けも頻繁に行い、質問をしやすい雰囲気作りを心掛けた。また、執筆中には進捗状況をカメラに写してもらい確認するなど、机間巡視を想定した工夫をした。これにより、学習者の疑問への適宜の対応や助言が行いやすくなり、作文執筆の進捗にも影響していた。

(b) 限られた時間での個別指導の難しさ

[4] 教員の添削・個別指導の過程では、Zoomのブレイクアウトルームを作成して行った。ここで詳細な指導を行いたいところだが、(ii) (a)の通り丁寧にコメントを残すことから添削内容が多くなる傾向があり、時間内に学習者がすべてを理解するまでの説明が行き届かない場合があった。それは、[5] 清書で、さらに添削を必要とする事例があったことから、添削内容に対する理解度の不足が表出した。

その取組として、より丁寧に理解度の確認を行った。学習者は教員のコメントを確認した上で個別指導を受け、その後再度確認をするように指示した。それにより、学習者には前向きに不明点・疑問を解消しようとする姿勢がみられるようになった。

(c) 個別指導中の他学習者の状況把握の難しさ

個別指導の際、教員がブレイクアウトルームに入ると、他学習者の様子の把握ができないことになる。そのため、(ii) (b)への取組である適宜の質問受付をする機会が減少したり、作文執筆の捗らない学習者への声掛けも減少し、進捗に遅れが生じることがあった。これには、頻繁な声掛けを行うより他なかったが、その効果は薄かったように感じる。

(iii) まとめ

本節では、作文完成に向けた個別指導を効率よく行えなかったという問題に対して、対面授業よりも意識的に学習者への声掛けを行ったり、進捗状況をこまめに確認するという取組について述べた。

また、一方で、遠隔授業の利点も大いに実感があったことも述べておきたい。

例えば、ピア・レスポンス活動である。作文を画面共有することで、必然的に顔を上げて画面をのぞく姿勢になり、同じ画面を見ながら話し合ったりコ

メントを書き込み合う活動に活気が出た。

それから、90分の授業の中で、講義中はオンライン、作文執筆中は集中（オフラインに）することで、メリハリが生まれた実感があった。時間の使い方の工夫も授業の向上に寄与した。

最後に、今後の課題を述べる。作文力向上にあたっては、事前の思考整理（[1] [2]）と、作文の添削内容の理解と清書（[4] [5]）が肝要な工程であるが、それには教員の介入度が影響する。その点で特に遠隔授業では、その適当な度合いに配慮をしないと教師主導の授業になりやすい。その点で、学習者の積極的な姿勢を引き出すための工夫をし続けていく必要がある。

（4）読解遠隔授業の課題と取組

本節では遠隔授業にて発生した困難として「学習者への指示や説明について」と「作業の進捗状況の把握について」を中心に述べる。併せて今後の課題にも言及する。

授業では主に Zoom の画面共有機能を使用し、PPT や Word や教材の PDF 画面にペンタブレットで直接書き込みを行った。指導対象者は進学希望が多いため、遠隔授業においても様々な種類の読解教材を読み込むことに重点を置いて実施した。

（i）予測された困難

遠隔授業を開始するに際し、スマートフォンで受講している学習者は画面が見づらいことを予測し、PPT やファイルの文字はフォントサイズを通常よりもかなり大きくした。また、読解の本文を映す際は、どの部分について言及しているかが画面上ですぐにわかるように、マウスポインターで常に示すことを心掛けた。

（ii）実践した上での困難

ここでは実際に遠隔授業を行って発生した困難について、それを克服するための取組や工夫を2点述べる。

（a）学習者への指示や説明について

学習者は画面上での口頭指示が聞き取れないとき、対面授業時のように同じ空間にいるクラスメートや教員に確認することができず、戸惑っている様子が見られた。しかも、画面上で誰かに聞くのは容易ではないと感じられた。そのため教員は、PPT

や Zoom のチャット機能や LINE 等、視覚的にわかりやすい方法で繰り返し伝えていった。

また、説明が明確に伝わるように、教材の画面上での見せ方にも工夫をした。読解は文章が長いいため、画面上でどの箇所について言及しているかを見やすくすることは大切である。本文に下線や矢印を引いてコメントを入れることにより、キーワード、キーセンテンス、言い換え部分、指示詞の内容等、大切な部分を口頭だけではなく画面上で視覚的に示した。これにより、学習者は画面と自分の手元の教材とを照らし合わせて本文全体を見ながら確認することが可能になったと考えられる。

（b）作業の進捗状況の把握について

遠隔授業が始まって間もない頃に、授業内で本文を読んで設問を解く作業を行ったが、時間が長引き中途半端なところで授業が終了したことがあった。なぜなら、画面上では学習者の手元の様子がわからず、作業の進捗状況を把握することが困難だったからである。いわゆる机間巡視のように教員が全体を見回しながら個々の作業状況を把握し、個別質問等に対応するのが困難であった。その代わりに画面上で一人一人に声をかけたが、予想以上に時間を要し、学習者のフォローの優先順位に迷うこともあった。そのため、改善すべく授業の進め方自体を見直し、まずは予習として本文を読んで設問を解いてくる方式を採用した。授業内では本文の精読をしながら設問の解答を確認し、その後慣れてきた頃に、授業内で本文を読んで設問を解く方式も併せて実施していった。

予習の課題については、manaba やメールや LINE を利用して提出するというスタイルが確立し、学習者の提出遅れや欠席の際にも個別に対応できるようになった。その結果、課題の提出率は教室での回収時よりも上昇し、学習者はより多くの読解教材に取り組めたと考える。一方、教員は授業前に学習者の解答の傾向を把握し、記述問題も事前の添削で解説のポイントを絞れるようになった。これにより、限られた授業時間内で何を優先して指導するかを想定することができた。

（iii）まとめ

以上、読解遠隔授業の課題と取組について述べてきたが、遠隔授業ならではの利点もあった。オンラ

インの画面上で読解の本文や設問の書き込みを見ながら精読することは視覚的にわかりやすいため、比較的集中しやすい状況であったと考える。そして、ICT ツールの活用により学習者は課題が提出しやすくなり、教員は限られた授業時間内での指導事項の優先順位を考えやすくなった。これは遠隔授業においても読解の学習時間を確保できることに繋がり、対面授業でも実施可能な取組であろう。

読解授業はその性質上、教員からの一方的な説明や問いかけが多くならないように留意する必要がある。しかし、対面授業と比較すると、学習者がオンライン上で自発的に発言するのは難しいと感じる場面が多く、学習者同士の自発的なやり取りはさらに難しいと感じた。この点について、いかにすれば学習者がオンライン上で負担なく自発的に発言できるかを今後の課題とし、実践方法を探求していきたい。

(5) 日本事情授業の課題と取組

遠隔授業にて日本事情を行う上で特に困難を感じたのは、学習者の所在地の差異であった。学習者が日本国内で生活しているか、国外にいて日本での生活体験がないかの違いで情報量の差が顕著であった。遠隔授業で日本事情を行う上で学習者の所在地の差異には配慮すべきであろう。本節では遠隔授業による日本事情の授業の予測された困難点とそれに対する取組や工夫、実践した上での困難点を述べ、今後の課題として提起したい。

(i) 予測された困難

(a) 授業内容の伝え方

遠隔授業で日本事情を行うにあたって最も危惧されたのは、日本独特の事物が理解されず、延いては興味が喪失することであった。そのため、教員が画像を豊富に取り入れた教材を作成し使用した。それを授業前に各学習者宛てに郵送、海外の学習者にはメールにて送信した。さらに、参考資料として見せたいものなどは追加でPPTを示した。各自の画面上で間近で見ることができるのは遠隔授業の利点でもあると思い、それを活かそうと考えた。実際、画像があると学習者の理解が早く、自発的に感想や意見が聞かれることも多くあった。

(b) モチベーションと集中力の低下

遠隔授業は対面授業よりも学習へのモチベーショ

ンや集中力が下がることが憂慮された。そのため、できるだけ一人一人に声掛けをして、常に「自分の意見が求められている」という意識を持たせることに努めた。

(c) 学習者間の交流不足

遠隔授業は対面授業と違い、学習者同士の交流やクラスとしてのまとまりや一体感が生まれにくいことが考えられた。そのために取り入れたのが、最初に教員が学習者を指名した後は学習者が次の学習者を指名して、意見を聞いたり音読をしたりするやり方である。ささいなことではあるが、このことによって、自分以外の学習者の名前を覚え、コミュニケーションを取ることになり、授業がより活発になった。

(ii) 実践した上での困難

(a) 学習者の所在地による差異

関東地方の興味のある場所について調べるという課題を出し、全員に発表をしてもらった際、国内外での差異を感じるようになった。日本国内に在住していた学習者の発表内容には授業で扱っていない場所も多く挙がり、各自で調べることができていたが、インド在住だった学習者は、授業で行った内容を自分の言葉でまとめるにとどまった。このことは、実際に日本に住んでいなかったため、地理的な感覚や情報が不十分だったことから課題として難しかったものと考えられる。このように課題の内容によっては学習者が国内にいるか国外にいるかが影響してくる可能性があること、遠隔授業といっても相手の置かれている状況は同じではないことを念頭に置いておくべきだと思われた。その一方で、国外にいた学習者は自国との比較がしやすかったようで、日本との違いなどを積極的に述べる場面がよくあった。

(b) 通信機器と通信環境の問題

第1章でも触れているが、時々、Wi-Fiが途切れるなど接続が安定しないことがあった。そのような時は少し戻って説明をし直す必要があるが、日本独自の事物を紹介する視覚教材を多く用いていたため、適切な該当箇所に戻るのに手間取ることもあった。

(iii) まとめ

それぞれのモニターを通して視覚教材を豊富に見せることができ、遠隔授業だからこそその利点がある

ことがわかった。オンライン上であってもできるだけ一人一人とコミュニケーションをとることが学習者の意欲や集中力に繋がることも実感した。日本事情ならではの課題として、国内外の学習者のそれぞれの状況へ配慮し、指導内容や課題について工夫する必要があることが挙げられる。ただし、国外から受講する学習者は自国との比較がしやすいといったこともあり、遠隔授業ならではの有益な点として挙げたい。

3. 技能実習生を対象とした指導の課題と取組

(1) 入国後日本語講習の課題と取組

技能実習生に関しては、来日後の日本語を含めた講習時間が160時間以上²と決められている（「技能実習生の入国・在留管理に関する指針」法務省入国管理局平成21年12月）が、コロナの感染が国内にも広がりを見せてきたことで、それまでは対面のみ認められていた講習がオンラインでも認められるようになった（「新型コロナウイルス感染症に関するよくあるご質問について Q7-1（周知）」外国人技能実習機構、2020年10月6日）。これを受けて、筆者の所属する埼玉県下の日本語学校では、2020年12月に技能実習生として中国から来日した13名について、来日後の講習をオンラインで請け負うことになった。本章では遠隔授業ならではの功罪を検証し、今後の課題を提起する。

(i) 予測された困難

技能実習生の場合、自国でその分野である程度経験を持っているものが志願して来日し、日本でさらに専門技術を磨く。そのため、日本語能力もさることながら、作業現場に溶け込み、技術の教を乞うというコミュニケーション力が重視される。この点は、技能実習生への指導が対面にこだわる所以であり、できる限り対面授業に近づける工夫が必要であった。

さらに、実質的な隔離状態に置かれた実習生への遠隔授業は、そのストレスの多い受講環境を推測し、実習生のモチベーションを維持させる工夫が絶対的に必要だった。そのうえで以下の困難点が想定された。

(a) 受講環境の確保について

第一には、実習生自身の受講環境への懸念である。この点に関しては、事前に監理団体に以下のような申し入れを行い、受け入れてもらった。①すべての実習生が時間を気にすることなく、安定したWi-Fi環境に置かれるようにすること。②デバイスは一人で1台使えるようにすること。③教科書として使用する「みどり」（国際人材協力機構編）をオンライン上からダウンロードして、各実習生に紙媒体として配布しておくこと。④スマートフォンを使用する実習生に対しては、スマートフォンスタンドを各人に配布し、講習時はそれを使い、ビデオをオンにして顔を見せて授業を受けるようにすること。以上の徹底によって、講習期間中に受講環境に関しての問題は生じなかった。

(b) 実習生のモチベーションの維持について

困難点の第二は、実習生自身の日本語学習へのモチベーションの維持であった。彼らの目的は日本で働き収入を得ることであり、日本語学習が目的の留学生とは質的に異なると考えられた。この来日後の講習は法で定められたものなので、すぐに働きたい実習生としてはやむを得ず受講するものという意識を持ちかねないのである。1日8時間にも及ぶ講習を、狭い部屋の中で小さい画面を見て受講するのであるから、よほどの意気込みがあっても、維持させることは困難であろう。この点に関しては、受け身とならないように、実習生への声掛けを頻繁に行うとともに、モチベーションを上げ、維持できるような副教材の制作を行った。今回の実習生の実習先は愛知県の名古屋周辺であり、職種はとびと塗装の2種であった。仕事を目的に来た実習生には、仕事と直結している日本語が多ければ、講習はおのずと役に立つものとみなされ、意識を高められると考えたのである。そこで、とびと塗装業の現場で使われる言葉、道具ならびに、名古屋弁独特の表現などを500程度ピックアップして、PPTを作成した。講習が始まってみると、実習生たちはスライドを見ながら母語も交えて、お互い教えあう状況が日毎に増えいき、実習生同士の連帯感も高まって、個々人のモチベーションを維持することができたようであった。

(ii) 実践した上での困難

しかし、すべてがうまくいったわけではない。遠隔だからこそその大いなる困難を感じたのは、やはり副教材として作成したPPTでとりあげたマナーや生活習慣、挨拶の部分である。現場で使う道具の写真を見て、その名前をリピートするのと同様に、挨拶や詫言をリピートさせて、それを覚えさせても、実際に使用する場面を示すことまでは、遠隔授業では困難であった。頭の下げ方一つにしても、ごみの分別にしても、対面で目の前でやって見せるのにははるかに及ばないことが実感できた。知識としては身につけさせられたかもしれないが、それが使えるようになるためには、まさに講習翌日からの現場実習の場で、実習生自身が会得していくのを期待するしかなかったのである。

(iii) まとめ

技能実習生への遠隔講習は、教員1対多人数の実習生という形態をとっている。今回の実習生は13名すべて中国国籍の男性で、職種もほぼ同じであった。だからこそ、かなり絞り込んだ副教材の作成が可能であったが、今後国籍や職種もバラエティに富んでいった場合、異なった観点からの教材作成が求められるだろう。普遍性を保ちながらも、実習生のモチベーションが維持できるような教材の研究が必要となる。また、実践時に困難を感じた日本のマナー、習慣についての教材にも更なる工夫が必要であろう。今回のPPTはすべて写真スライドであったが、このような分野では、シチュエーションがわかるような、学習者の視点からの映像素材を作成して、それをPPTに貼り付けて、日本語と動作がふさわしく使われる場面を示し、オンライン上でロールプレイなどができるようにすれば、いくらかでも改善できるであろう。

おわりに

以上、遠隔授業における課題とその取組を述べてきたが、授業実施にあたり、国内外の学習者への教材の受け渡し方法や国外にいる学習者の時差の問題などの物理的な課題の他に、実は、教員自身、学習者自身のICTリテラシーの問題が立ちはだかっていた。その点については、授業実践を通して、教員間で勉強会を行うなど相互補助の意識が高まった。

例えば、本稿をまとめるにあたっても、度々執筆者同士でZoomミーティングを開き、日頃の授業での困難点やそれを解消するためのアイデア、「わざ」を研究し合った。そこでは、課題の指摘とともに、遠隔授業ならではの指導上の利点に対しても気づきがあった。それは、様々な地域の学習者や様々な状況下の学習者も授業参加が可能であることに代表される。

コロナウイルス感染症対策が契機となって加速した遠隔教育への取り組みではあるが、その有用性が改めて見直されたことで、今後さらに教育現場に浸透し、活用されることになると予測する。

《註》

- 1 長沼直兄が、パーマーが提唱した教授法「オーラル・メソッド」の影響を受け、日本語教育に応用して開発した教授法。
- 2 入国前に1か月以上かけて160時間以上の講習を行っている場合。ただし、介護職種については固有要件がある。

《引用文献》

- 久野暲（1978）『談話の文法』大修館書店。
中村祐理子（1994）「コソアドの移り変わりーア系がソ系の領分に食い込んできた40年ー」『国文学解釈と鑑賞』, 59, 50, 至文堂。
中村祐理子・石井満生（印刷中）「日本語遠隔授業における視点表現文型指導の試みー空間課題の処理を中心にー」『明海大学別科日本語研修課程30周年 記念論集』
渡辺実（1952）「指示の言葉」『女子大文学』5, 1-20, 大阪女子大学文学会。
文部科学省（2020）『遠隔教育システム活用ガイドブック第3版』令和2年版。
(https://www.mext.go.jp/content/20210601-xt_jogai01-000010043_002.pdf) (2021年10月29日最終閲覧)

《教科書》

公益財団法人 国際人材協力機構 『技能実習生の

日本語 みどり』

(<https://hiroba.jitco.or.jp/categories/index/3>)

(2021 年 10 月 29 日最終閲覧)

(受付日：2021年10月30日、受理日：2022年1月14日)