

オンライン日中交流会を通じた日本側学生の学び

— 日本語教育人材の養成・研修の観点から —

中井陽子・丁一然・夏雨佳

キーワード：日本語教育人材の養成・研修、オンライン日中交流会、学び、調整行動

1. はじめに

グローバル化する近年、多文化共生社会⁽¹⁾の実現のための議論が盛んに行われてきている。日本語教育の分野でも、母語話者と非母語話者の双方がやり取りを行う中で共に学び合い、相互に歩み寄って調整しながら日本語を用いていく「歩み寄りの姿勢」が重要である点が岡崎（1994、2003）によって唱えられて久しい。これまで、多文化共生社会の実現に向けて、外国人に対する日本語学習支援の取り組みが行われてきているものの、外国人との意思疎通に困難を抱える日本人への対応は遅れているとされている（柳田 2015）。

そのような中、在留外国人の増加と多様化および国内外の日本語教育の需要の高まりに対応できる日本語教育人材の養成・研修のあり方についての検討・提案もなされてきている（文化庁文化審議会国語分科会 2018）。そして、日本語教育人材の養成・研修の一環で日本語教育学を学ぶことは、将来日本語教育に従事する者にとってだけでなく、日本語教育分野以外の職場で働く者にとっても、人と人を繋ぐ架け橋的存在の役割を果たすグローバル人材育成といった点で有益であると言える（中井 2016）。このような背景から、今後の日本語教育人材の養成・研修の充実が一層求められると考えられる。

さらに、母語話者は、非母語話者と接触した経験が多くなるにつれて、会話相手の非母語話者の興味・関心に配慮したり、率直に意見を言ったりするといった、歩み寄りによる配慮の意識がより高まることが指摘されている（岡崎 1994）。また、柳田（2015）でも、母語話者は非母語話者との接触経験を重ねることで、非母語話者が会話を理解できているか確認し、非母語話者の抱える問題を察知して援助をする調整を行う方略を身に付けていくと述べられている。そのため、日本語教育人材の養成・研修においても、非母語話者との関わり方や教育・支援のあり方について知識を獲得するだけでなく、実際に非母語話者と接する接触場面の会話に参加する機会を積極的に設け、互いに歩み寄って調整しながら日本語を用いていく姿勢を身に付けていけるようにすべきであろう。こうした接触場面の会話参加の体験とその振り返りの積み重ねこそが多文化共生の第一歩となると考えられる。

そこで、筆者らは、日本の大学・大学院の日本語教育学に関する授業の一環で、受講生（日本側学生）が中国在住の日本語学習者（中国側学生）とオンラインで会話する日中交流会を実施し、接触場面の会話の体験を行う機会を設けた⁽²⁾。そして、受講生には交流会で観察したことを課題レポートとしてまとめ、振り返ることが課されていた。

本稿では、まず、関連する先行研究を概観し、オンライン日中交流会の概要を述べる。その上

で、オンライン日中交流会において日本側学生が何を学んでいたかについて、課題レポートの記述をもとに分析・考察を行う。分析では、特に多文化共生に向けた「歩み寄りの姿勢」の意識化に焦点を当てて詳述する。これをもとに、日本語教育人材の養成・研修におけるオンライン交流会実施の意義と留意点、および今後の展望について検討する。

2. 先行研究

まず2.1節で日本語教育人材の養成・研修について、次に2.2節で歩み寄りの姿勢とそのための調整行動について、2.3節でオンライン交流の実践について概観する。

2.1 日本語教育人材の養成・研修

2018年3月に文化庁文化審議会国語分科会は、「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）」（以下、「報告書」）の中で、様々な活動分野や役割に応じた日本語教育・学習支援が行える日本語教育人材の「資質・能力」を示している（表1-1）。「資質・能力」は、さらに【知識】、【技能】、【態度】の3つの側面から細分化して示されており、「日本語教師【養成】に求められる資質・能力」として、表1-2のような項目が挙げられている（文化庁文化審議会国語分科会2018）。

表 1-1 日本語教育人材に求められる資質・能力（文化庁文化審議会国語分科会 2018:18）

1. 日本語教育人材に共通して求められる基本的な資質・能力	
(1)	日本語を正確に理解し的確に運用できる能力を持っていること。
(2)	多様な言語・文化・社会的背景を持つ学習者と接する上で、文化的多様性を理解し尊重する態度を持っていること。
(3)	コミュニケーションを通じてコミュニケーションを学ぶという日本語教育の特性を理解していること。 （注：日本語教育とは、広い意味で、コミュニケーションそのものであり、指導者と学習者とが固定的な関係でなく、相互に学び、教え合う実際的なコミュニケーション活動と考えられる。）
2. 専門家としての日本語教師に求められる資質・能力	
(1)	言語教育者として必要とされる学習者に対する実践的なコミュニケーション能力を有していること。
(2)	日本語だけでなく多様な言語や文化に対して、深い関心と鋭い感覚を有していること。
(3)	国際的な活動を行う教育者として、グローバルな視野を持ち、豊かな教養と人間性を備えていること。
(4)	日本語教育に関する専門性とその社会的意義についての自覚と情熱を有し、常に学び続ける態度を有していること。
(5)	日本語教育を通じた人間の成長と発達に対する深い理解と関心を有していること。

表 1-2 日本語教師【養成】に求められる資質・能力
（文化庁文化審議会国語分科会 2018:20 抜粋要約）

知識	・外国語、日本語の構造、言語使用や言語発達、言語習得過程等に関する知識を持っている。
	・日本語教育の目的・目標に沿った授業を計画する上で、必要となる知識を持っている。
	・学習者の学習過程を理解し、学習者に応じた内容・教材（ICT ⁽³⁾ を含む）・方法を選択する上で必要となる知識を持っている。
	・学習者の日本語能力を測定・評価する上で必要となる知識を持っている。
技能	・学習者に対する実践的な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を持っている。
	・授業や教材を分析する能力があり、自らの授業をはじめとする教育活動を振り返り、改善を図ることができる。
	・学習者の理解に応じて日本語を分かりやすくコントロールする能力を持っている。
態度	・日本語だけでなく多様な言語や文化に対して深い関心と鋭い言語感覚を持ち続けようとする。
	・言語・文化の相互尊重を前提とし、学習者の背景や現状を理解しようとする。
	・異なる文化や価値観に対する興味関心と広い受容力・柔軟性を持ち、多様な関係者と連携・協力しようとする。

中井・宮崎（2019）は、グローバルな視野を持つ熟練した日本語教育者・研究者の語りをまとめた読み物教材をもとに、学部生・大学院生を対象にして、日本語教育人材育成のための授業活動を行い、受講者が何を学んだかについて、上述の「報告書」で示されている【態度】に着目して分析している。その結果、受講者が日本語教育者・研究者の語りの教材を読んで議論することで、多言語化する社会と日本語教育の関係を意識する【態度】の学びを得ていたことが明らかになった。

さらに、中井（2009、2012、2018）、中井他（2015）では、日本語教師養成の一環で、会話データ分析の手法を学び、自身や他者が参加する母語場面や接触場面の日本語の会話を客観的に分析して、そこで実際に何が起きているかを知り、それをもとに自身の会話への参加の仕方を改善していける能力を育成する授業実践について述べている。

こうした日本語教育人材に必要な態度や、自身や他者の会話を調整していける能力の育成は、多文化共生で活躍する人材育成に欠かせないと言える。そして、日本語教育人材に求められる「資質・能力」の【知識】、【技能】、【態度】の育成には、先達の語りから学んだり、会話データの分析から学んだりするだけでなく、実際の接触場面の会話に参加してみて、日本語学習者と交流しながら会話にうまく参加できるように調整していく体験とその振り返りも必要であると考えられる。

その例として、留学生1人と日本人学生2人のグループが週1回程度会って日本語で会話を行う「カンパセーション・パートナー・プログラム」での学びが挙げられる（上田・渡辺 2013）。上田・渡辺（2013）によると、このプログラムに参加して交流することで、日本人学生にとって外国人と接する経験の第一歩となり、自文化の知識不足を自覚するとともに、視野を広げ、異文化への対応力を向上させ、コミュニケーション能力の重要性に気づき、外国人への偏見を持たずに接するようになったとしている。

さらに西村（2020：15）は、日本語教師養成課程の履修者で日本語教育に直接携わる者が多くない現状を踏まえ、日本語教育実習を通して履修者が教養として最も身に付けるべき点として、「接触場面での問題解決能力やコミュニケーション上の調整能力」を挙げている。そして、こうした能力を身に付けた履修者達は、「多文化共生を推進すべきグローバル人材として活躍しうる」（西村 2020：19）と述べている。

以上から、日本語教育人材の養成・研修においては、教材をもとにした議論や、会話データの客観的な分析の他、日本語学習者と実際に会話をして交流する接触場面の経験を持つことも重要であると言える。これらにより、多様な背景を持つ学習者と接する際に必要となるコミュニケーション能力や歩み寄りの姿勢としての調整能力の他、異なる言語・文化への関心と尊重する態度等、多文化共生で必要となる【知識】、【技能】、【態度】が身に付いていくのではないかと考えられる。

2.2 歩み寄りの姿勢と調整行動

多文化共生のための「歩み寄りの姿勢」として、母語話者に見られるフォリナー・トーク、および、母語話者と非母語話者に見られる調整行動について概観する。

ロング（1992）は、外国人話者が日本語母語話者に情報を要求してきた場合の母語話者の言語行動について、「無返答型」と「返答型」に大別し、「返答型」は「A. 他言語の文ごとの使用」、

「B. 日本語の使用」に分類している。そして、「B. 日本語の使用」は、「1. フォリナー・トーク（外国人相手談話）使用型」、「2. フォリナー・トーク無使用型」に分けている。さらに、「1. フォリナー・トーク使用型」について、語彙面（例：他言語の単語の使用、言い換え、語・節の繰り返し）、文法面（例：文法の簡略化）、音声面（例：話すスピードの減速、拍を区切った発音）、談話面（例：明確化の要求・理解の確認）に分類している。

岡崎（1994、2003）は、接触場面において会話を成立・維持させるための相互の歩み寄りとして、意味、理解、話題に関わる相互調整行動が行われるとしている。「意味に関わる相互調整行動」は、母語話者と非母語話者の双方で共有されていない単語について意味を確認し合う行動であるという。「理解に関わる相互調整行動」は、相手の理解の確認、自身の不理解の表明、自身の理解の確認のことであるとしている。「話題に関わる相互調整行動」は、身近な話題の選択、話題の切り上げ・放棄、話題の明確化、唐突な話題転換の受け入れ等であるという。そして、岡崎（1994）によると、母語話者と非母語話者はこうした協働での歩み寄りによる調整を経験することで、接触場面での会話の維持の方法を学習していくとしている。

ファン（1998）は、母語話者と非母語話者が参加する接触場面では、非母語話者が言語ゲストとして、参加調整ストラテジー（例：話題を回避する、外国語の使用、質問する、言語行動・非言語行動で助けを求める、ためらう等）を用いるだけでなく、母語話者が言語ホストとして参加調整ストラテジーを用いて、非母語話者が会話に参加しやすくなるようにしていると指摘している。特に、母語話者は、参加増進ストラテジー（例：発話量を増やす、相手の身近な話題を提供する、話題の発展をコントロールする等）、参加緩和ストラテジー（例：ゆっくり話す、発話量を控える、自分の発話を繰り返す、パラフレーズする、例を与える等）、参加要請ストラテジー（例：同じ質問を複数の参加者に聞く、静かな参加者にターンを与える等）、参加支援ストラテジー（例：誉める、あいづちや肯定的なフィードバックを多用する、相手の発話を確認する、不意の話題変更を受け入れる等）を用いている。

中井（2012）は、接触場面において会話を円滑に進めるために、母語話者が語彙、文、発音、発話スピード、発話量、主導権、話題維持、話題管理、話題放棄等の調整行動を行う「歩み寄りの姿勢」が必要であるとしている。

柳田（2015）は、非母語話者との接触経験の多い母語話者が非母語話者に情報を与える際、情報の切れ目が明確な文単位の発話を多く用いる、非母語話者に対して理解確認を行う、自発的に自身の発話修正を行うといった調整を行う傾向があると指摘している。さらに、接触経験の多い母語話者が非母語話者から情報を受け取る際は、あいづちの多用と理解表明を示す、繰り返し、確認をして正確な情報を得ようとする、非母語話者の発話困難を察知して共同発話をするといった調整を行うとしている（柳田 2015）。

表2は、上記のロング（1992）、岡崎（1994、2003）、ファン（1998）、中井（2012）、柳田（2015）が挙げている接触場面で母語話者が行う「歩み寄りの姿勢」としての調整行動について、「1. 学習者の参加のための調整」、「2. 母語話者の言語の調整」、「3. 学習者と共に行う調整」という3種の調整行動として整理したものである。

表2 接触場面における母語話者が行う調整行動

調整行動の種類		ロング (1992)	岡崎 (1994、2003)	ファン (1998)	中井 (2012)	柳田 (2015)
1. 学習者の参加のための調整	発話機会			<ul style="list-style-type: none"> ・同じ質問を複数の参加者に聞く ・静かな参加者にターンを与える 		
	フィードバック			<ul style="list-style-type: none"> ・誉める ・あいづちや肯定的なフィードバックを多用する ・相手の発話を確認する 		<ul style="list-style-type: none"> ・あいづちと理解表明
2. 母語話者の言語の調整		<ul style="list-style-type: none"> ・他言語の文ごとの使用 ・語彙面（例：他言語の単語の使用、言い換え、語・節の繰り返し） ・文法面（例：文法の簡略化） ・音声面（例：話すスピードの減速、拍を区切った発音） 		<ul style="list-style-type: none"> ・発話量を増やす／控える ・話題の発展をコントロールする ・simplified register ・ゆっくり話す ・自分の発話を繰り返す ・パラフレーズする ・例を与える ・英語にスイッチ ・文脈をはっきりさせる ・丁寧に話す 	<ul style="list-style-type: none"> ・簡単な語彙・文・発音・ジェスチャーの使用 ・発話スピードの調整 ・発話量を増やす ・主導権を取る ・相手の文化に興味を示す ・外国語の使用 ・楽しい場づくり 	<ul style="list-style-type: none"> ・情報の切れ目が明確な文単位の発話 ・自己発話の自発的な修正
3. 学習者と共に行う調整	意味交渉	<ul style="list-style-type: none"> ・談話面（例：明確化の要求・理解の確認） 	<ul style="list-style-type: none"> ・意味に関わる相互調整行動 ・理解に関わる相互調整行動 	<ul style="list-style-type: none"> ・修辭的な質問をする 	<ul style="list-style-type: none"> ・意味交渉 ・言い換え 	<ul style="list-style-type: none"> ・理解確認 ・繰り返し ・確認 ・共同発話
	話題		<ul style="list-style-type: none"> ・話題に関わる相互調整行動 	<ul style="list-style-type: none"> ・話題の選択権を譲る ・不意の話題変更を受け入れる ・相手の身近な話題を提供する 	<ul style="list-style-type: none"> ・話題選択 ・話題維持 ・話題管理 ・話題放棄 	

さらに、佐藤・夏・中井（2022）は、日中初対面接触場面の二者会話と三者会話を比較分析した結果、二者会話の方が母語話者の参加調整によって非母語話者の会話の理解や参加が高かったと述べている。そして、三者会話では母語話者2人の参加調整への意識が薄れ、母語話者同士のみが共有する話題を選択し、非母語話者に社会文化的知識や語彙の確認等を行わなかったため、非母語話者の理解や参加が低くなる話題もあったとしている。

なお、母語が異なる日本語非母語話者同士が参加する第三者言語接触場面では、敬語の省略等、日本語の規範を緩めて話す、自身や相手の母語の規範や新しい規範を適用して話そうとする等の特徴が見られるという（ファン2003）。さらに、春口（2004）は、上級学習者と中級学習者が日本語で話すという第三者言語接触場面では、上級学習者が母語話者の用いる言語ホストの参加調整ストラテジーを用いると述べている。

以上から、非母語話者が日本語を学んで会話にうまく参加しようと努力するだけでなく、母語話者側からも会話参加の調整を行ってお互いに話しやすくするといった双方の「歩み寄りの姿勢」が必要だと言える。そして、「歩み寄りの姿勢」は、接触経験の多さによって培われていくも

のと考えられる。さらに、三者以上の多人数が参加する接触場面では、母語話者側が非母語話者のために言語ホストとしての参加調整をより意識して行う必要があると言える。そして、非母語話者同士の参加する第三者言語接触場面では、日本語の規範以外の規範を適用したり日本語能力が高い者が言語ホストのような役割を担ったりして、互いが会話に参加しやすくなるような調整行動を行うことが分かる。こうした多文化共生のための調整行動である「歩み寄りの姿勢」は、日本語教師養成課程で得た知見や体験、および日本語学習者との交流を通して、強化できるのではないかと考えられる。

2.3 オンライン交流の実践

日本語母語話者が日本語学習者と交流する接触場面の機会を作るには、オンライン交流が便利である。オンラインであれば、場所や時間、経費等の面からも国内外を問わず、交流の機会を設けやすいからである。そのため、日本人学生と日本語学習者の交流の場を設けるオンライン交流会の実践も行われてきている（植田 2016、岡本・杉島 2020、上田・野畑 2021、古島 2021、中井・夏 2021、中井・丁・夏 2022 等）。この中で、中国と日本を繋いだオンライン交流会の実践について報告している中井・夏（2021）、中井・丁・夏（2022）について概観する。

中井・夏（2021）は、2020年5月～8月頃に実施した「日本語オンライン会話倶楽部」について報告している。この実践は、中国の日本語予備教育の課外活動として、中国人日本語学習者（中国在住、中級レベル）と日本人学生（日本の大学の中国語専攻）が日本語と中国語で自由に会話を行うというものである。日本人学生は、中国留学経験があり中国人学習者と交流する動機の高い者を募集し、接触場面の会話がしやすくなるようにしていた。

中井・丁・夏（2022）は、中国の日本語予備教育および日本の大学の日本語教師養成の一環で、2020年秋学期に両機関の共催でオンライン日中交流会を実施し、そこに参加した中国人学習者の感想アンケートの記述の分析をしている。その結果、オンライン日中交流会の利点として、中国と日本を結んで中国人学習者が日本語での実際の会話参加の体験ができることで、日本語学習等の動機付けが強化でき、会話能力の向上等が図れる点が明らかになった。一方、交流会では、日本側の学生による学習者の会話参加の促進といった「歩み寄りの姿勢」が重要であり、それにより学習者の緊張が軽減され、自信の獲得や達成感に繋がり、日本語学習への動機がより高くなっていたことが分かった。ただし、交流会で会話をする際に、日本語レベルの高い学習者ばかりが日本側学生と話し、日本語レベルの低い学習者が参加できない、あるいは日本側学生が緊張してほとんど話さない等の問題も見られた。そうした問題を防ぐためには、日本側学生と日本語レベルの高い学習者が日本語レベルの低い学習者に配慮して理解しやすい日本語を用いる、媒介語を用いる、質問を投げかける等の調整行動を行う「歩み寄りの姿勢」で会話を積極的に展開できるようにする必要があることも分かった。その他にも、オンライン交流会の改善点として、初級前半の学習者の会話教材の改善や、グループ分けの方法への配慮、開催時期・回数の検討の必要性が見られた。

さらに、中井・丁・夏（2022）では、上記のオンライン日中交流会に参加した日本側学生の課題レポートの記述の分析も行い、交流会での学習者の話し方や態度、意思疎通がうまく行かない時の自身の対応の仕方等を観察し、日本語教育で必要なことを意識化する等の様子が見られた。その他に、日本側学生は、日本語教育への示唆として、「日本語レベル差への対応、授業の雰囲気

作り、実際のコミュニケーションの経験、オンライン日本語交流等の重要性」等について課題レポートに記述している様子も見られた(中井・丁・夏 2022:129)。ただし、課題レポートの分析は、対象としたレポート数も少なく、学生の記述を詳細に分類して集計したものではなく、大まかな傾向をまとめたものであり、より多くのレポートの詳細な分析が必要であると言える。

このように、オンライン交流は利便性が高いため、新型コロナウイルス感染症(COVID-19)拡大が始まった2020年以降、実施する教育機関も増えたのではないかとと言える。上記の実践から、オンライン交流を円滑に進めるためには、交流の動機が高い学生を募集すべき点、日本側学生による学習者への配慮・調整といった「歩み寄りの姿勢」が必要である点等を考慮すべきであることが分かる。そして、日本語教師養成の一環で日本語学習者とオンライン交流する際は、課題レポートを設けることで、学習者との会話の様子を客観的に観察し、振り返り、接触場面や日本語教育で必要なことを意識化する機会を与えることが日本語教育人材を育てる有効な方法の1つであると考えられる。そこで、筆者らは、中井・丁・夏(2022)で分析したオンライン日中交流会の利点と改善点を参考に、継続して同交流会を実施した。以下、詳細を述べる。

3. オンライン日中交流会の概要

オンライン日中交流会は、2021年秋学期の11月と12月に計10回、および、2022年春学期の5月に計5回、1回30分程度行った。目的は、中国側学生と日本側学生が日本語で会話して交流することである。そして、中国側学生は、交流会参加によって日本語の学習動機を高め、日本語の会話力を向上させることを目標としていた。一方、日本側学生は、交流会参加によって日本語学習者の会話の参加の特徴を把握し、会話をうまく進行させて交流を深めるための調整行動を実際に行ってみて、「歩み寄りの姿勢」について考えるきっかけとすること、および今後の日本語教育のあり方を考えることを目標としていた。以下、3.1節で中国側学生、3.2節で日本側学生の背景、3.3節で交流会の内容・流れについて概要を述べる。

3.1 中国側学生

中国側学生は、中国で日本語予備教育を受けている日本留学予定の約80人(初級前半～中級レベル程度)であった。まず、秋学期(10月～1月)は、11月と12月に交流会を実施し、初級前半の学習者(10月からの日本語学習開始者)、および、既習者(高校・大学等での日本語学習経験者)が参加していた。その後、春学期(3月～7月)は、10月から日本語学習を始めた学習者が中級後半に入った5月に交流会を実施した。

この後、中国側学生は、夏学期に専門的な上級日本語を学び、同年10月頃に日本の各大学の博士後期課程に進学または研究生として国費留学することとなっていた。中国側学生についての詳細は、中井(2021)、中井・丁・夏(2022)を参照されたい。

3.2 日本側学生

日本側学生は、日本の大学の学部・大学院における日本語教育学の授業4科目を履習している受講生のべ102人であった⁽⁴⁾。内訳は、日本人学生(J)52人、中国人留学生(C)30人、その他の外国人留学生(F)20人(韓国、モンゴル、インドネシア、ロシア、カザフスタン、ブルガリア、エジプト、ブラジル等)であった。外国人留学生は、日本語能力試験N1合格程度の日本

語上級レベル以上で、学部・大学院の授業に日本人学生とともに参加している者達であった。受講生は、日本語教師を目指す者、目指さない者、現役日本語教師等、様々な者が参加していた。各授業は秋学期と春学期に開講されており、学生の中にはこれらの授業のうち複数の授業を履修する者もいた。

これらの日本語教育学の授業は、いずれも筆者らのうちの中井が担当し、それぞれ秋学期と春学期の半ばに実施されるオンライン日中交流会に1回以上参加して、1頁程度の課題レポートを提出することを受講生に課していた。課題レポートは、「交流会の内容」、「交流中の会話の特徴で着目して分析した点」、「中国側学生の様子」、「新しい発見・気づいたこと」、「自身の日本語授業で取り入れたいこと」という内容が指定されており、受講生が交流会に参加して自身の観察と体験から学んだことをまとめることとなっていた。これをもとに、各授業でレポートの内容についてグループに分かれて報告・議論し、それらをクラス全体で共有して担当教師から補足説明を加えた後、受講者が各自、レポートを提出することとなっていた。このように、日本側学生が交流会に参加して、そこで起こっていることを客観的に観察して振り返り、レポートにまとめることで、自身の体験を学びに繋げやすくすることをねらった。

3.3 交流会の内容・流れ

2021年秋学期（11月と12月）および2022年春学期（5月）の交流会は、授業外の時間帯に毎回、日本側学生3人～20人程度、中国側学生20人程度が参加し、グループに分かれて会話交流を行った。1グループは、3人～6人程度であった（日本側学生1人～3人、中国側学生2人～4人）。なお、同様の交流会を2020年秋学期に実施し、その後に中国側学生の感想アンケートの記述の分析を行い（中井・丁・夏2022）、その結果をもとに2021年秋学期は改善を図った。以下、秋学期と春学期の交流会の内容・流れについて述べる。

3.3.1 2021年秋学期の交流会

まず、2021年秋学期の11月の交流会では、初級前半の語彙・文型を扱った会話教材（日本語・ローマ字・中国語訳付きのモデル会話と話題例、音声吹き込み教材）をもとに、挨拶、自己紹介、出身地、勉強、趣味等に関する会話を行った⁽⁵⁾。次に12月の交流会では、中国側学生が準備してきたスピーチと質疑応答を行った。スピーチの準備は、中国側教員が作成したモデルスピーチの教材（自己紹介、趣味、出身地、食べ物の紹介）をもとに、中国側学生が好きなテーマを選び、スピーチ原稿を作成した後、中国側教員の添削を受け、発音練習を行った。こうした準備を行うことにより、まだ学習した語彙・文型が限られている初級前半の学習者になるべく安心して交流会に参加できるようにした。会話教材の内容や準備方法等の詳細は、中井・丁・夏（2022）を参照されたい。

なお、2020年秋学期から改善した点⁽⁶⁾としては、中国側学生が学んでいる日本語教科書の語彙・文型リストを日本側学生に事前に配布・説明し、交流会で会話する時に初級前半の学習者に対してどの程度のレベルの日本語を用いるのがよいか確認できるようにした。そして、初級前半の学習者を含めた参加者全員が会話を理解しつつ様々な話題で話しながら楽しく交流が深められるように配慮し、初級前半の学習者の日本語レベルに合わせた語彙・文型・話題で、媒介語、写真、文字等を用いて分かりやすく話すように日本側学生に強調しておいた。これは、二者会話よ

りも三者会話等の多人数会話の方が非母語話者への調整意識が薄れてしまう（佐藤・夏・中井 2022）のを防ぐためである。また、全員に話題を振る、質問をする、情報提供をする、司会進行をする等して、積極的に会話に参加するように指示しておいた。特に、オンラインで会話を行うため、なるべくカメラをオンにして話す他、学習者との意味交渉の際は、チャットで文字入力する、紙に書いて見せる、実物を見せる、画面共有で写真を見せる等の工夫をするように助言した。また、複数の学習者が同じ部屋で同時に話している際は、声がハウリングしないように、話さない学習者はマイクをミュートにするように指示した。その上で、日本側学生の日本語教育学の授業中にも、交流会用の会話教材を用いて初級前半の学習者と会話を行うシミュレーションを事前に行って交流会に備えた。

3.3.2 2022年春学期の交流会

2022年春学期の交流会では、日本語レベルが中級後半に入った中国側学生がグループになって、関心のあるテーマでアカデミックな口頭発表を行うプレゼンテーション大会のリハーサルを行った。日本側学生は、中国側学生のプレゼンテーションを聞いて、質疑応答をしつつ、プレゼンテーションの仕方について助言を行った。プレゼンテーションに対する日本側学生の助言としては、中国側学生の発音、語彙、文法、内容、構成等で分かりにくいところを指摘し、どのようにしたらよくなるか改善案を提示するように、教員から日本側学生に事前に指示しておいた。

その後、時間があれば、自由会話をして交流してもよいと伝えた。自由会話の話題としては、日本・中国の大学生活（授業、先生、友人、食事、アパート、寮、部活、アルバイト等）、趣味、出身地の紹介、日本・中国文化の紹介（歌、音楽、スポーツ、踊り、本、漫画、アニメ、映画、食べ物、飲み物等）を事前に提示しておいた。そして、中国側学生には、日本側学生に聞きたい質問を1つ以上考えておくように指示した。

4. 日本側学生のレポート記述の分析

日本側学生の課題レポートのうち、学生から分析対象としてもよいとの承諾が得られたものは、日本人学生（J）45本、中国人留学生（C）16本、その他の外国人留学生（F）8本、計69本であった。まず、これらのレポートの記述内容のうち、日本側学生の交流会での観察・体験を通じた学びについて述べられているものを抽出した。次に、学びに関する記述内容を文ごとに分けて、筆者ら3人で協議の上、内容ごとにキーワードを付けて分類した。その上で、学びの各項目に対して何人の学生が記述しているか、異なり数を集計した。つまり、1人の学生が文を分けて同じ項目を複数回記述していても、「1人」として数えた。

その結果、【①学習者の様子】（良かった点、問題点）、【②日本側学生の調整】（工夫・成功した点、問題点）、【③交流会の実施】（良かった点、問題点）、【④日本語教育への示唆】という4種の学びの内容に分類された。さらに、4種の学びの内容の下位項目を分類した。表3は、日本側学生の学びに関する記述人数をまとめたものである。

本研究では、特に、日本側学生による「歩み寄りの姿勢」の意識化に焦点を当てて、学びの内容の分析を行うため、まず日本側学生が【①学習者の様子】をどのように観察し、それをもとに【②日本側学生の調整】を行っていたかについて詳細に見ていくこととする。分析では、項目ごとの記述人数と割合（記述人数/総人数）を集計した結果を示す。さらに、日本側学生のうち、日

表3 オンライン日中交流会における日本側学生の学びの内容

学びの内容	区分	項目
①学習者の様子 (363人)	良かった点 (231人)	a. 学習者の会話参加の仕方 (102人) b. 学習者の日本語能力 (98人) c. 意味交渉 (31人)
	問題点 (132人)	a. 学習者の会話参加の仕方 (43人) b. 学習者の日本語能力 (85人) c. 意味交渉 (4人)
②日本側学生の調整 (87人)	工夫・成功した点 (53人)	a. 学習者の参加のための調整 (19人) b. 自分の日本語の調整 (12人) c. 意味交渉 (22人)
	問題点 (34人)	a. 学習者の参加のための調整 (13人) b. 自分の日本語の調整 (19人) c. 意味交渉 (2人)
③交流会の実施 (34人)	良かった点 (23人)	a. 交流会参加の感想・収穫 (14人) b. オンライン利用 (6人) c. 会話教材の使用法 (1人) d. グループの分け方 (1人) e. 開催時期・回数 (1人)
	問題点 (11人)	a. オンライン利用 (9人) b. 会話教材の使用法 (1人) c. グループの分け方 (1人)
④日本語教育への示唆 (90人)		a. 教育内容 (32人) b. 指導方法 (45人) c. 授業形態 (13人)

本人学生 (J)、中国人留学生 (C)、その他の外国人留学生 (F) の属性ごとに、記述が多かった学びの項目について述べ、その例を抜粋して示す。さらに、各属性に見られる特有の記述例 (他の属性の記述にはないもの、各属性特有の視点から記述しているもの) も示す。なお、記述例には各分類①～③および属性 J、C、F の後に通し番号を付すとともに (例: ① J-1)、記述例の後に属性 J、C、F 別の学生通し番号を付した (例: J1)。この他に、【③交流会の実施】、および【④日本語教育への示唆】については、日本側学生がどのようなことを学んでいたか概要のみ示す。

4.1 学習者の様子

●良かった点

表4-1のように、日本側学生がレポートに記述した【①学習者の様子】で、「良かった点」として学んでいたことは、「a. 学習者の会話参加の仕方」、「b. 学習者の日本語能力」、「c. 意味交渉」という項目に分類された。その中で、「良かった点」の記述として多かったものは、「a1. 積極的な会話参加 (自信がある、元気、質問すること) (43人、62.3%)」、「a2. 積極的な学習態度」(28人、40.6%)といった、積極的な「a. 学習者の会話参加の仕方」が見られた。その他に、「b1. 事前準備の良さ (資料作成、教材の予習) (23人、33.3%)」、「b7. 語彙・文型の使用」(25人、36.2%)等の「b. 学習者の日本語能力」も見られた。また、「c. 意味交渉」としては、「c1. 意味・理解確認 (日本語音声) (11人、15.9%)」、「c2. 媒介語の使用 (母語、英語) (16人、23.2%)」等に関する記述も見られた。

さらに、日本側学生 J、C、F の属性別の学びの記述例を見る。

まず、J の記述では、「a1. 積極的な会話参加 (自信がある、元気、質問すること) (26人、

表 4-1 【①学習者の様子】の「良かった点」の集計

項目	下位項目	J45 人中		C16 人中		F8 人中		全 69 人中	
a. 学習者の 会話参加 の仕方 (102 人)	1. 積極的な会話参加 (自信がある、元気、質問すること)	26	57.8%	9	56.3%	8	100.0%	43	62.3%
	2. 積極的な学習態度	17	37.8%	6	37.5%	5	62.5%	28	40.6%
	3. 話題が選定できること	14	31.1%	4	25.0%	1	12.5%	19	27.5%
	4. 発話機会の分配の良さ	4	8.9%	1	6.3%	1	12.5%	6	8.7%
	5. 緊張の軽減	2	4.4%	0	0%	0	0%	2	2.9%
	6. 役割分担 (リーダー、進行役)	3	6.7%	1	6.3%	0	0%	4	5.8%
b. 学習者の 日本語能力 (98 人)	1. 事前準備の良さ (資料作成、教材の予習)	12	26.7%	6	37.5%	5	62.5%	23	33.3%
	2. 発音の良さ	4	8.9%	2	12.5%	1	12.5%	7	10.1%
	3. 発話の流暢さ	12	26.7%	1	6.3%	2	25.0%	15	21.7%
	4. 発表内容の面白さ	0	0%	1	6.3%	1	12.5%	2	2.9%
	5. 談話技能の使用 (あいづち、フィラー等)	4	8.9%	1	6.3%	0	0%	5	7.2%
	6. 丁寧な表現	2	4.4%	0	0%	1	12.5%	3	4.3%
	7. 語彙・文型の使用	18	40.0%	5	31.3%	2	25.0%	25	36.2%
	8. 発話の産出・理解・応答できること	9	20.0%	1	6.3%	0	0%	10	14.5%
	9. 発話が長くなったこと	0	0%	0	0%	1	12.5%	1	1.4%
	10. 自己訂正・他者訂正できること	2	4.4%	0	0%	0	0%	2	2.9%
	11. 習得の速さ	1	2.2%	2	12.5%	2	25.0%	5	7.2%
c. 意味交渉 (31 人)	1. 意味・理解確認 (日本語音声)	6	13.3%	5	31.3%	0	0%	11	15.9%
	2. 媒介語の使用 (母語、英語)	11	24.4%	4	25.0%	1	12.5%	16	23.2%
	3. 文字使用 (漢字、ローマ字の表記)	1	2.2%	0	0%	0	0%	1	1.4%
	4. 辞書・翻訳アプリの使用	1	2.2%	1	6.3%	0	0%	2	2.9%
	5. 学習者同士の助け合い	1	2.2%	0	0%	0	0%	1	1.4%
合計		150		50		31		231	

57.8%)、「b7. 語彙・文型の使用」(18人、40.0%)、「a2. 積極的な学習態度」(17人、37.8%)が多かった。これらの中でも、J自身が外国語を話す時と比べて学習者が積極的に日本語で話す姿勢を見て刺激を受けたといった「a1. 積極的な会話参加 (自信がある、元気、質問すること)」に関する記述が他の属性の学生の記述にはない特徴として見られた(記述例(①J-1))。記述数が多かった項目の他にJに特徴的な記述としては、Jの質問が理解できない初級学習者のために既習者が中国語で通訳してくれたため会話が円滑に進んだといった「c2. 媒介語の使用 (母語、英語)」(記述例(①J-2))が見られた。また、チャットに漢字や英語を書き込んで意味交渉をうまく行っているといった「c3. 文字使用 (漢字、ローマ字の表記)」(記述例(①J-3))などの記述も見られた。

記述例(①J-1)「a1. 積極的な会話参加 (自信がある、元気、質問すること)」

自分が英語などを話すときと違って、躊躇なくすべて日本語で話していてその姿勢は見習いたいと思った。(J1)

記述例(①J-2)「c2. 媒介語の使用 (母語、英語)」

質疑応答では、日本語初級者が私の質問を理解できなかった際には日本語中級者が中国語で説明をしてくれるなどしたため比較的スムーズに会話が進んだ。(J2)

記述例(①J-3)「c3. 文字使用 (漢字、ローマ字の表記)」

(学習者の様子)チャットを利用し、漢字や英語を使ってコミュニケーションを成り立たせていた。(J3)

それに対し、Cの記述では、「a1. 積極的な会話参加 (自信がある、元気、質問すること)」(9

人、56.3%)、「a2. 積極的な学習態度」(6人、37.5%)、「b1. 事前準備の良さ(資料作成、教材の予習)」(6人、37.5%)が多かった。これらの中でも、学習者全員が自身の意見を日本語で表現できたといった「a1. 積極的な会話参加(自信がある、元気、質問すること)」(記述例(①C-1))、資料を作成して難しい語彙を使おうとしていたといった「b1. 事前準備の良さ(資料作成、教材の予習)」(記述例(①C-2))について言及しているものが見られた。その他に、学習者が分からない言葉を繰り返しながら意味交渉をきちんとしてくるといった「c1. 意味・理解確認(日本語音声)」の様子を観察する記述も見られた(記述例(①C-3))。

記述例(①C-1)「a1. 積極的な会話参加(自信がある、元気、質問すること)」

四人全部積極的に自分が思っていることを日本語で表現した。(C1)

記述例(①C-2)「b1. 事前準備の良さ(資料作成、教材の予習)」

とても張り切って準備をし、豊富なスライドを用意し、難しい語彙も使おうとしていて、高いモチベーションが観察された。(C2)

記述例(①C-3)「c1. 意味・理解確認(日本語音声)」

もちろん分からない言葉もありましたが、その時はその表現や単語を重複し、これはなんですか、と真剣でこまめに聞いてきました。(C3)

また、Fの記述では、Cの記述同様、「a1. 積極的な会話参加(自信がある、元気、質問すること)」(8人、100%)、「a2. 積極的な学習態度」(5人、62.5%)、「b1. 事前準備の良さ(資料作成、教材の予習)」(5人、62.5%)が多かった。特に、CとFでは「b1. 事前準備の良さ(資料作成、教材の予習)」の記述が多く見られたが、記述内容は異なっており、Fでは学習者のプレゼンテーションの準備やスライドが日本人のものより見やすかったといった点に言及するものが見られた(記述例(①F-1))。その他に、「b9. 発話が長くなったこと」(記述例(①F-2))に関する記述も見られた。これは、交流会を通して学習者が長く話せるようになったといった長期的な視点で学習者の発話の習得過程に着目しているもので、他の属性の学生の記述には見られないものであった。

記述例(①F-1)「b1. 事前準備の良さ(資料作成、教材の予習)」

プレゼンテーションの準備などがすごくよく、感動した。日本人とのパワーポイントと違い、イラストが多く、見やすい。二人の学習者のパワーポイントがカラフルで、よく準備をし、発表が面白かった。(F1)

記述例(①F-2)「b9. 発話が長くなったこと」

前回のセッションに比べ、どの学習者も明らかに実力がぐっと伸びていた。まず学習者の発表時の発話を細かく聞いてみると、前は1文だけで終わっていた発話が、今回は2文以上に増えていた。例えば、前回ならば「私の地域はとても寒いです。サッカーができません。」と言うことを、今回は「…寒くて、サッカーができません。」としっかり、完璧な文章を駆使していた。(F2)

●問題点

表4-2のように、日本側学生がレポートに記述した【①学習者の様子】で「問題点」として学んでいたことは、「a. 学習者の会話参加の仕方」、「b. 学習者の日本語能力」、「c. 意味交渉」という項目に分類された。その中で、「問題点」の記述として多かったものは、学習者の「a1. 発言のためらい」(16人、23.2%)、「a4. 発話機会の分配の偏り」(11人、15.9%)、「a5. 緊張」(14人、20.3%)等の「a. 学習者の会話参加の仕方」の他、「b2. 発音の誤用・不自然さ」(34人、49.3%)、「b5. 語彙・文型の誤用・難しさ」(38人、55.1%)等の「b. 学習者の日本語能力」であった。

さらに、日本側学生J、C、F別の学びの記述例を見る。

まず、Jの記述では、「b5. 語彙・文型の誤用・難しさ」(28人、62.2%)、「b2. 発音の誤用・不自

表 4-2 【①学習者の様子】の「問題点」の集計

項目	下位項目	J45 人中		C16 人中		F8 人中		全 69 人中	
a. 学習者の 会話参加の 仕方 (43 人)	1. 発言のためらい	7	15.6%	7	43.8%	2	25.0%	16	23.2%
	2. 話題転換の多さ	0	0%	0	0%	1	12.5%	1	1.4%
	3. 社会文化的知識の不足による 会話の停滞	1	2.2%	0	0%	0	0%	1	1.4%
	4. 発話機会の分配の偏り	8	17.8%	1	6.3%	2	25.0%	11	15.9%
	5. 緊張	10	22.2%	3	18.8%	1	12.5%	14	20.3%
b. 学習者の 日本語能力 (85 人)	1. 事前準備の不足 (資料作成、教材の予習)	1	2.2%	1	6.3%	0	0%	2	2.9%
	2. 発音の誤用・不自然さ	20	44.4%	10	62.5%	4	50.0%	34	49.3%
	3. 発話スピード・抑揚の問題 (たどたどしさ、早口、棒読み)	2	4.4%	2	12.5%	1	12.5%	5	7.2%
	4. 談話技能の少なさ・不適切さ (あいづち、フィラー等)	1	2.2%	2	12.5%	1	12.5%	4	5.8%
	5. 語彙・文型の誤用・難しさ	28	62.2%	6	37.5%	4	50.0%	38	55.1%
	6. 発話の産出・理解・応答の難しさ	0	0%	1	6.3%	0	0%	1	1.4%
	7. 発話が短いこと	0	0%	0	0%	1	12.5%	1	1.4%
c. 意味交渉 (4 人)	1. 分かったふりをすること	2	4.4%	0	0%	0	0%	2	2.9%
	2. 媒介語 (母語、英語) の過剰使用	1	2.2%	1	6.3%	0	0%	2	2.9%
合計		81		34		17		132	

然さ」(20 人、44.4%)、「a5. 緊張」(10 人、22.2%)が多かった。これらの中でも、母語話者である J には日本語のどこが学習者にとって難しいのか分からないと指摘する「b5. 語彙・文型の誤用・難しさ」(記述例 (① J-4))、学習者が濁音や半濁音の使い分けがしにくい等の発音の誤用といった「b2. 発音の誤用・不自然さ」(記述例 (① J-5))について問題点を指摘するものも見られた。記述数が多かった項目の他に J 特有に見られた記述としては、学習者が日本の社会文化に詳しくないため会話が進めにくくなるといった「a3. 社会文化的知識の不足による会話の停滞」(記述例 (① J-6))、学習者が意味交渉をあきらめて分かったふりをする様子といった「c1. 分かったふりをすること」(記述例 (① J-7))等の問題点を指摘するものも見られた。

記述例 (① J-4) 「b5. 語彙・文型の誤用・難しさ」

日本語を母語とする身からは日本語学習者にとって日本語のどこが難しいのかが分からない部分が少なからずあり、例えば今回でいう「特別な」→「特別」は言えるのに(極端に言えば)「服」→「服な」は言えずその区別がわからない、といったような普段感覚で使っている名詞とな形容詞の違いの難しさを改めて知った。(J4)

記述例 (① J-5) 「b2. 発音の誤用・不自然さ」

「さくらんぼ」を「さくらんぼ」と言っていて、スライドでも「ぼ」でなく「ぼ」と書いている学生がいて濁音や半濁音がやはりまだ難しいのだと気づいた。(J5)

記述例 (① J-6) 「a3. 社会文化的知識の不足による会話の停滞」

私の名前や出身地に混乱していた学習者も見受けられた。(J6)

記述例 (① J-7) 「c1. 分かったふりをすること」⁽⁷⁾

(分からない単語は聞き返していた。まず、説明要求型の質問をされた。文字で示したがそれでも分からなかった学生たちは、理解確認型の質問をしてきた。)それでも分からず、分かったような素振りを見せながら質問を止めていた。(J7)

それに対し、C の記述では、「b2. 発音の誤用・不自然さ」(10 人、62.5%)、「a1. 発言のためら

い」(7人、43.8%)、「b5. 語彙・文型の誤用・難しさ」(6人、37.5%)が多かった。これらの中でも、「な」と「ら」の区別といった「b2. 発音の誤用・不自然さ」(記述例(①C-4))、質問されたら答える等の消極的な態度を指摘する「a1. 発言のためらい」(記述例(①C-5))等の記述が見られた。その他に、発表は流暢にできるが質問応答中は発話の産出・応答に時間がかかってしまうといった「b6. 発話の産出・理解・応答の難しさ」(記述例(①C-6))等にも言及するC特有の記述も見られた。また、学習者が中国語を使ってしまい中国人のC自身も戸惑うといった「c2. 媒介語(母語、英語)の過剰使用」(記述例(①C-7))に関する記述も見られた。

<p>記述例(①C-4)「b2. 発音の誤用・不自然さ」 「な」「ら」が区別できなく、化石化がひどかった学生もいた。(C4)</p>
<p>記述例(①C-5)「a1. 発言のためらい」 学習者が自分から質問することがほぼなかった。ほとんど質問に答えていた。(C2)</p>
<p>記述例(①C-6)「b6. 発話の産出・理解・応答の難しさ」 学習者の発表中と質疑応答中の発話能力が常に変化しているような不安定な状態だと気づいた。その原因は、恐らく発表中の発話は、事前に何回も練習したものであるが、質疑応答中に、たまに不意な質問をされたら、頭の中でまだうまく整理していなかったことを日本語で発話すると、元々相当高い発話レベルから急に下がってしまった。(C5)</p>
<p>記述例(①C-7)「c2. 媒介語(母語、英語)の過剰使用」 学生さんは言いたいことが分からなかったときに、中国語で自問自答したり、仲間と中国語で話しかけたりしたこともあり、自分がどうすればいいのか少し迷った。(C6)</p>

Fの記述では、「b2. 発音の誤用・不自然さ」(4人、50.0%)、「b5. 語彙・文型の誤用・難しさ」(4人、50.0%)が多かった。これらの中でも、漢字力に比して発音に問題があったといった「b2. 発音の誤用・不自然さ」(記述例(①F-3))に関する記述が見られた。その他に、「a2. 話題転換の多さ」、「b7. 発話が短いこと」に注目し、学習者の話題転換の頻度や長文を作ることの困難さ等の問題点に言及するもの(記述例(①F-4)(①F-5))もあり、それらは他の属性の学生の記述にはない特徴として見られた。

<p>記述例(①F-3)「b2. 発音の誤用・不自然さ」 国籍が関係あるかと思いますが、学生の漢字能力は素晴らしかった一方、聞き取れないほど発音に問題がありました。(F3)</p>
<p>記述例(①F-4)「a2. 話題転換の多さ」 話題転換とターンテーキングが頻繁に起きる。(F2)</p>
<p>記述例(①F-5)「b7. 発話が短いこと」 挨拶(例「こんにちは」)など1文で終わる基本的な表現は習得したが、それ以上長い文を作ることは難しそうだった。(F2)</p>

4.2 日本側学生の調整

●工夫・成功した点

表5-1のように、日本側学生がレポートに記述した【②日本側学生の調整】で、「工夫・成功した点」として学んでいたことは、「a. 学習者の参加のための調整」、「b. 自分の日本語の調整」、「c. 意味交渉」という項目に分類された。その中で、「工夫・成功した点」の記述として多かったものは、「a1. 学習者の発話機会を作ること」(8人、11.6%)、「a3. フィードバックを工夫すること(褒め、誤用訂正、助言)」(9人、13.0%)等の「a. 学習者の参加のための調整」が見られた。また、「b4. スピードを調整すること」(7人、10.1%)等の「b. 自分の日本語の調整」、および「c1. 意味・

表 5-1 【②日本側学生の調整】の「工夫・成功した点」の集計

項目	下位項目	J45 人中		C16 人中		F8 人中		全 69 人中	
a. 学習者の参加のための調整 (19 人)	1. 学習者の発話機会を作ること	6	13.3%	1	6.3%	1	12.5%	8	11.6%
	2. 会話内容の選定	1	2.2%	1	6.3%	0	0%	2	2.9%
	3. フィードバックを工夫すること (褒め、誤用訂正、助言)	5	11.1%	3	18.8%	1	12.5%	9	13.0%
b. 自分の日本語の調整 (12 人)	1. やさしい日本語を使用すること	2	4.4%	1	6.3%	0	0%	3	4.3%
	2. 曖昧な言い方を避けること	1	2.2%	0	0%	0	0%	1	1.4%
	3. 綺麗な発音で話すこと	1	2.2%	0	0%	0	0%	1	1.4%
	4. スピードを調整すること	4	8.9%	2	12.5%	1	12.5%	7	10.1%
c. 意味交渉 (22 人)	1. 意味・理解確認 (日本語音声)	4	8.9%	2	12.5%	1	12.5%	7	10.1%
	2. 意味・理解確認 (ジェスチャー、表情、雰囲気)	3	6.7%	1	6.3%	1	12.5%	5	7.2%
	3. 媒介語の使用 (母語、英語)	0	0%	2	12.5%	1	12.5%	3	4.3%
	4. 文字使用 (漢字、ローマ字の表記)	5	11.1%	2	12.5%	0	0%	7	10.1%
合計		32		15		6		53	

理解確認 (日本語音声) (7 人、10.1%)、「c4. 文字使用 (漢字、ローマ字の表記)」(7 人、10.1%)等の「c. 意味交渉」も見られた。

さらに、日本側学生 J、C、F 別の学びの記述例を見る。

まず、J の記述では、「a1. 学習者の発話機会を作ること」(6 人、13.3%)、「a3. フィードバックを工夫すること (褒め、誤用訂正、助言)」(5 人、11.1%)、「c4. 文字使用 (漢字、ローマ字の表記)」(5 人、11.1%)が多かった。これらの中でも、日本語母語話者として学習者の発話機会を増やすといった「a1. 学習者の発話機会を作ること」(記述例 (② J-1))、および、ローマ字で書いたら学習者が理解できたといった「c4. 文字使用 (漢字、ローマ字の表記)」(記述例 (② J-2))に関する記述が見られた。記述数が多かった項目の他に、自身の普段の曖昧な話し方をしないようにするといった「b2. 曖昧な言い方を避けること」(記述例 (② J-3))、「b3. 綺麗な発音で話すこと」(記述例 (② J-4))、ゆっくりははっきり話すようにしたといった「b4. スピードを調整すること」(記述例 (② J-5))等の調整行動を行った点について言及していた。これらの項目に関する記述は、母語話者である J 特有の調整行動の工夫であると言える。その他にも、「c1. 意味・理解確認 (日本語音声)」、「c2. 意味・理解確認 (ジェスチャー、表情、雰囲気)」等の「c. 意味交渉」での調整行動の工夫について言及するものも見られた。

<p>記述例 (② J-1) 「a1. 学習者の発話機会を作ること」 学習者の発話を増やすため、主に自分が聞き手になり相手に質問してもらうようにした。(J8)</p>
<p>記述例 (② J-2) 「c4. 文字使用 (漢字、ローマ字の表記)」 「あらい」の「ら」がどうしても発音できない学習者がいたため、「あらい arai」と書いたところ一度で理解できた様子だった。ローマ字表記は発音を示す際に便利であることがわかった。(J6)</p>
<p>記述例 (② J-3) 「b2. 曖昧な言い方を避けること」 友達や家族と普段話すときはよく語尾を適当に言ったり、曖昧な言い方でごまかしたりするが、そういう曖昧な話し方はしないようにした。(J9)</p>
<p>記述例 (② J-4) 「b3. 綺麗な発音で話すこと」 私の日本語をできるだけ簡素に発音良く話すことを心掛けたところ、フォーリナートークのような形になった。(J7)</p>
<p>記述例 (② J-5) 「b4. スピードを調整すること」 何度か聞き返されてしまうことがあったのでとにかくゆっくりははっきり話すことが重要。(J5)</p>

それに対し、Cの記述では、「a3. フィードバックを工夫すること（褒め、誤用訂正、助言）」（3人、18.8%）が最も多かった。具体的には、学習者に漢語の読み方のルールを説明して誤用訂正するといった記述が見られた（記述例（② C-1））。その他に、学習者がJの日本語が分からない際にCが中国語で通訳をして有効であったと述べる「c3. 媒介語の使用（母語、英語）」（記述例（② C-2））について言及するものもあった。

記述例（② C-1）「a3. フィードバックを工夫すること（褒め、誤用訂正、助言）」
誤用を訂正するために、漢字語の正しい発音を学生たちに提示し、また、音読みと訓読みがそれぞれどんな場合に使われるかを学生たちに簡潔に説明しました。（C7）

記述例（② C-2）「c3. 媒介語の使用（母語、英語）」
日本人学生による日本語での説明が伝わらなかったときは、私が直接中国語に訳しました。このことから、やはり媒介語も日本語学習において重要な役割を果たせるのではないかと思いました。（C3）

Fの記述では、1人ずつ言及されているものがあつた。その中でも、単語ごとの区切りを付けてゆっくり話すといった、「b4. スピードを調整すること」（記述例（② F-1））、学習者と意味交渉をする際に英語を用いるといった「c3. 媒介語の使用（母語、英語）」（記述例（② F-2））に言及しているものが見られた。これらの記述は、F特有の特徴として見られた。

記述例（② F-1）「b4. スピードを調整すること」
単語ごとに区切りをつけ、ゆっくり話した。（F2）

記述例（② F-2）「c3. 媒介語の使用（母語、英語）」
「学校では何を勉強しますか。」と聞かれた時は、一回「言語」と話したが伝わらず、再度英語「language」を使って答えた。（F2）

●問題点

表5-2のように、日本側学生がレポートに記述した【②日本側学生の調整】で、「問題点」として学んでいたことは、「a. 学習者の参加のための調整」、「b. 自分の日本語の調整」、「c. 意味交渉」という項目に分類された。その中で、「問題点」の記述として多かったものは、「a2. フィードバックの難しさ（褒め、誤用訂正、助言）」（9人、13.0%）等の「a. 学習者の参加のための調整」の他、「b1. 学習者のレベルに合わせる難しさ」（14人、20.3%）等の「b. 自分の日本語の調整」であった。

表5-2 【②日本側学生の調整】「問題点」の集計

項目	下位項目	J45人中		C16人中		F8人中		全69人中	
a. 学習者の参加のための調整 (13人)	1. 発話機会の管理の難しさ	1	2.2%	2	12.5%	1	12.5%	4	5.8%
	2. フィードバックの難しさ (褒め、誤用訂正、助言)	6	13.3%	3	18.8%	0	0%	9	13.0%
b. 自分の日本語の調整 (19人)	1. 学習者のレベルに合わせる難しさ	9	20.0%	3	18.8%	2	25.0%	14	20.3%
	2. 曖昧な言い方をしてしまうこと	1	2.2%	0	0%	1	12.5%	2	2.9%
	3. 敬語を使用してしまうこと	2	4.4%	1	6.3%	0	0%	3	4.3%
c. 意味交渉 (2人)	1. 言い換えの難しさ	2	4.4%	0	0%	0	0%	2	2.9%
合計		21		9		4		34	

さらに、日本側学生 J、C、F 別の学びの記述例を見る。

まず、J の記述では、「b1. 学習者のレベルに合わせる難しさ」(9 人、20.0%)、「a2. フィードバックの難しさ」(6 人、13.3%)が多かった。これらの中でも、学習者の日本語レベルに合わせた語彙や文法の調整が難しいといった「b1. 学習者のレベルに合わせる難しさ」(記述例 (② J-6))、学習者の助詞の間違いをうまく直せないといった「a2. フィードバックの難しさ (褒め、誤用訂正、助言)」(記述例 (② J-7))について言及するものが見られた。記述数が多かった項目の他に J 特有に見られたものとしては、年上の学習者に対して敬語を使ってしまい通じないといった「b3. 敬語を使用してしまうこと」(記述例 (② J-8)) や、代わりに使う言葉が思い浮かばないといった「c1. 言い換えの難しさ」(記述例 (② J-9)) に言及するものも見られた。

記述例 (② J-6) 「b1. 学習者のレベルに合わせる難しさ」

学習者のレベルに合わせた語彙や文法のコントロールが母語話者として難しいと感じた。(J10)

記述例 (② J-7) 「a2. フィードバックの難しさ (褒め、誤用訂正、助言)」

助詞「が」の使い方を間違え「を」を使っていた箇所を言い直す形で言ってみたが、特に気が付いている様子はなかった。(J6)

記述例 (② J-8) 「b3. 敬語を使用してしまうこと」

自分が相手が年上なので、敬語を使って話そうとしても、むしろ敬語を使うと文章が複雑になってしまうので分かりにくくなってしまった。「それでは、皆さん自己紹介をしていただいてもよろしいでしょうか」といったが、中国人学生はあまり理解していないように見受けられた。(J11)

記述例 (② J-9) 「c1. 言い換えの難しさ」

なるべく平易な日本語で話そうとしても、むしろ私たちにとってはそれが難しく、代わりに使う言葉をなかなかぱっと思い浮かばなかった。(J11)

それに対し、C の記述では、「a2. フィードバックの難しさ (褒め、誤用訂正、助言)」(3 人、18.8%)、「b1. 学習者のレベルに合わせる難しさ」(3 人、18.8%)が多かった。これらの中でも、スピーチのテーマについて C がより発展させたかったが学習者は日本語知識のフィードバックを欲しがっていたといった「a2. フィードバックの難しさ (褒め、誤用訂正、助言)」(記述例 (② C-3))、積極的に話さない学習者の理解度を把握して話すのが難しいといった「b1. 学習者のレベルに合わせる難しさ」(記述例 (② C-4)) 等の記述例が見られた。

記述例 (② C-3) 「a2. フィードバックの難しさ (褒め、誤用訂正、助言)」

私はすごく面白く思って、テーマについてもっと話を展開したかったが、学生たちはそれより日本語言語知識などをもっと学びたいということに気づきました。結局的に、話があまり展開できなくて、ちょっと残念に思いました。(C8)

記述例 (② C-4) 「b1. 学習者のレベルに合わせる難しさ」

積極的に話してくれた学習者は理解したと考えるが、あんまり発言していない学習者の理解度を把握しにくいです。(C9)

F の記述では、「b1. 学習者のレベルに合わせる難しさ」(2 人、25.0%) が最も多く、学習者への質問の仕方が難しいといった記述が見られた (記述例 (② F-3))。その他に、たくさん話す学習者がいると静かな学習者の話す機会が減ってしまうといった「a1. 発話機会の管理の難しさ」(記述例 (② F-4)) に関する記述も見られた。

記述例 (② F-3) 「b1. 学習者のレベルに合わせる難しさ」

このレベルの学習者にはどのような質問が適切か深く悩まざるを得なかった。(F4)

記述例 (② F-4) 「a1. 発話機会の管理の難しさ」

発表みたいな、共同的に、自立的に行うアクティビティでは、日本語能力が高い学生、または、外交的な学生がずっと話すパターンがあって、静かな学生にあまり会話を練習する機会を与えない授業の形式なのではないかと思いました。(F5)

4.3 交流会の実施

日本側学生がレポートに記述した【③交流会の実施】は、「良かった点」(23人)、「問題点」(11人)の全34人であった(前掲表3参照)。

まず、「良かった点」として学んでいたことは、「a. 交流会参加の感想・収穫」(14人)、「b. オンライン利用」(6人)、「c. 会話教材の使用方法」(1人)、「d. グループの分け方」(1人)、「e. 開催時期・回数」(1人)という項目に分類された。その中で、Jの記述では、「a. 交流会参加の感想・収穫」として、オンライン交流会の参加によって、学習者の故郷の発表を聞いて中国に関する知識を得て興味を持つといった「知識の獲得(社会文化的知識)」の他、今後の学習者との会話の際の調整の仕方といった「調整の仕方への気づき」に関するものが見られた。Cの記述では、「b. オンライン利用」として、オンラインによって中国と日本を結んで交流が可能になるといった「母語話者と会話する機会の提供」に関するものが見られた。Fの記述では、「c. 会話教材の使用方法」として、教師が準備した会話教材のモデル会話をもとに内容や話者を確認しながら進めやすかったといった「会話内容が指定されること」に言及するものが見られた。また、「a. 交流会参加の感想・収穫」として、自身も元日本語学習者であったことから学習者の気持や問題がよく分かるといった「学習者としての共感・懐かしさ」について述べるものもあった。

次に、「問題点」として学んでいたことは、「a. オンライン利用」(9人)、「b. 会話教材の使用方法」(1人)、「c. グループの分け方」(1人)という項目に分類された。「a. オンライン利用」としては、Jの記述でオンライン画面を通すため話しづらいといった「心理的な距離の遠さ」、Cの記述でオンライン会話での「ジェスチャーの使いにくさ」について言及するものが見られた。また、Fの記述では、「ネット・環境の悪さ」から自身が言葉やスピードの調整を頻繁に行って会話を進めたというものも見られた。

4.4 日本語教育への示唆

日本側学生がレポートに記述した【④日本語教育への示唆】は、「a. 教育内容」(32人)、「b. 指導方法」(45人)、「c. 授業形態」(13人)の全90人であった(前掲表3参照)。

まず、Jは、「a. 教育内容」として、母語が同じ学習者達に母語特有の誤用の指導ができる利点といった「学習者の日本語の問題点を指導する」について今後の日本語教育への示唆として述べるものがあった。また、「b. 指導方法」として、今回の交流会で行った学習者のグループプレゼンテーションを今後取り入れたいといった「学生主体の授業を行う」といった記述も見られた。さらに、「c. 授業形態」として、初級学習者も予習次第では母語話者と交流できることが分かったため「母語話者との交流機会を作る」ことを今後取り入れてみたいと、母語話者の立場から述べるものがあった。

Cは、「a. 教育内容」として、日本文化を授業に取り入れることで学習の役に立つはずだといっ

た「文化・興味を取り入れる」ことの有効性について同じ中国人の視点から述べるものがあった。また、「b. 指導方法」として、交流会で行ったようなグループワークによって「学習者の発話機会を増やす・均等に作る」という点を指摘するものが見られた。また、同じ中国人の元学習者の経験から、誤用から学べるため恐れずに話すべきだということを学習者に伝えるとともに、学習者に自身の誤用に気づかせるための「フィードバックを工夫する」等の重要性について述べるものが見られた。さらに、「ジェスチャーを駆使する」ことに言及し、オンライン授業でのジェスチャーの重要性を喚起している様子も見られた。そして、「c. 授業形態」として、「母語話者との交流機会を作る」ことに関する記述も見られ、今後の中国での日本語の会話教育に示唆を得るものとなっていたことがうかがえる。

Fは、「b. 指導方法」として、今回の交流会のように学習者が会話したり発表したりする「学生主体の授業を行う」等の指導方法を今後実践したいと述べるものがあった。また、「c. 授業形態」として、Fの出身国での日本語教育において、「母語話者との交流機会を作る」必要性に言及するものもあった。

5. 日本側学生の学びの考察

以上の分析結果を踏まえ、オンライン日中交流会に参加した日本側学生の学びについて考察を行う。まず、5.1節で日本側学生の全体的な学びと属性別の学びについて、次に5.2節で日本語教育人材に求められる資質・能力の育成について、最後に5.3節で接触場面における調整行動の学びについて述べる。

5.1 日本側学生の学び（全体的、属性別）

日本側学生全体の課題レポート記述を分析した結果、オンライン日中交流会に参加することで、【①学習者の様子】を観察しつつ、学習者の良かった点や問題点を把握しながら、自身がどのようにしたら学習者と円滑に会話できるか試行錯誤する【②日本側学生の調整】を行っていたことが明らかになった。また、日本語教育の観点から【③交流会の実施】についても学んでいたことがうかがえた。これらをもとに、今後の【④日本語教育への示唆】を得ていたと言える。

こうした日本語学習者の言語面の特徴や調整行動のあり方、交流会等の会話活動の実施の仕方等については、日本側学生がそれぞれ受講する日本語教育学の授業でも扱っていた。だが、それらを座学だけでなく、実際の学習者達との会話での交流を通して、より臨場感や当事者意識を持って具体的に体験することで、それぞれの学びが強化されたのではないかと考えられる。それとともに、学習者達の積極的な日本語学習の姿勢を見て、日本側学生も刺激を受け、また学習者の言語・文化への興味を持つきっかけとなっていたとも言える。

さらに、日本側学生の課題レポート記述で、日本人学生（J）、中国人留学生（C）、その他の外国人留学生（F）といった属性の特徴が現れていると考えられるものには、以下のようなものがあった。

(I) 日本人学生（J）

Jは、自身が外国語学習を行う際と比べながら、学習者の積極的な会話参加の姿勢や学習態度等に刺激を受けていた。また、日本語母語話者の視点から、学習者の語彙・文型の誤用・難しさ、発音の誤用・不自然さや、聞き返し等の意味交渉の仕方、媒介語やチャットでの文字の使用の他、社会文化的知識の不足による会話の停滞、分かったふりをすること等にも留意していた。

そして、学習者の発話機会を作り、自身の普段の曖昧な話し方を避けて綺麗な発音でスピードを調整して話す、意味・理解確認をしたりジェスチャーや言い換え、文字を用いたりする意味交渉といった調整行動も心がけていた。その一方で、やさしい語彙・文法が使えない、うまく言い換えができない、敬語を使ってしまう等、学習者のレベルに合わせて話すことの他、学習者の誤用訂正に難しさを感じていたようである。特に、意味交渉の際の言い換への難しさに関しては、CとFには記述が見られなかったため、Jにとってやさしい日本語で言い換えて説明することが困難であったと言える。だが、こうした経験を通して、Jが学習者の日本語レベルを把握しながら交流することの重要性をより意識できたのではないかと考えられる。

その他に、Jは、学習者の中国に関する発表を聞いて、中国の社会文化的知識を得て、興味を持つ様子も見られた。さらに、母語が同じ学習者達には母語特有の誤用の指導ができる点や、交流会で行った学生主体の授業の実施、母語話者との交流機会を作ることの重要性等も意識していた。

(2) 中国人留学生 (C)

Cは、同じ中国人として、学習者の積極的な会話参加、学習態度や事前準備の良さに注目しつつ、学習者の意味・理解確認の真剣さにも留意していた。また、学習者の語彙・文型、発音の誤用、発話の難しさ、媒介語の過剰使用等に留意しつつ、学習者に漢語の読み方のルールを説明して誤用訂正も行っていた。そして、誤用を恐れずに話すべきだということを学習者に伝え、学習者に自身の誤用に気づかせることが重要だと指摘する者もいた。一方で、Cの中には、学習者のスピーチの内容か日本語知識かどちらに対してフィードバックすべきか戸惑う者や、あまり話さない学習者の理解度を把握して話しかけることに困難を感じる者もいた。ここから、学習者に対するフィードバックの方法や、学習者の理解度把握の姿勢といった日本語教師に求められることが意識化されていたと言える。

その他、オンラインによって中国と日本を結んだ交流が可能になる点や、授業に双方の参加者の文化や興味を取り入れること、学習者の発話機会を増やすことの重要性等も指摘していた。こうした点は、Cが同じ中国人の元日本語学習者の経験から学習者の視点に立って、日本語学習の支援を行い、今後の中国の日本語教育に取り入れて行こうとする姿勢の現れであると考えられる。

さらに、Cは中国語を媒介語として意味交渉して、他の日本側学生Jとの意思疎通の媒介者となったと述べていた。通常、中国人同士では中国語で話すことが多いが、日本語を話すことが目的の交流会や、中国語を話さない参加者もいる会話、日本語学習が目的の日本語授業では、こうした中国人同士で日本語を使用する第三者言語接触場面もありうる。その際に、その場にいる参加者には、中国語を媒介語として効果的に利用しながら、日本語で話す調整行動を行っていく能力が求められると言えよう。

(3) その他の外国人留学生 (F)

Fは、学習者の積極的な会話参加、学習態度や、発表の準備の良さや、長い発話と言えるようになってきたという習得過程に着目する他、話題転換の多さにも注目していた。また、英語を媒介語に使用する、区切りながらゆっくり話すといった調整行動も行っていたが、学習者のレベルに合わせて話す難しさや、学習者の発話機会を均等にするものの難しさも感じていたようである。その他に、自身も元日本語学習者ということで学習者に共感を抱く者や、Fの母国で今回の交流会のような学生主体の授業や母語話者との交流機会を作りたいと考える者もいた。

こうした非母語話者同士の参加する第三者言語接触場面では、Jが指摘するような学習者の発

音の誤用・不自然さや社会文化的知識の不足に留意するよりも、日本語学習者として同じ経験をしてきた共感等の方に意識が向く可能性もあると思われる。また、Fが英語等の媒介語を用いた調整行動を行ったり、学習者よりも日本語能力が高い言語ホストとして調整行動を行ったりすることも特徴として挙げられよう（ファン 2003、春口 2004 等）。そして、こうした交流の経験をもとに、Fの母国での日本語教育の可能性を検討する機会としていたと言える。

以上、日本側学生は、交流会の参加によって、学習者の言語面の特徴、調整行動のあり方、交流会等の会話活動の実施の仕方等、中国人学習者、特に初級学習者との交流の仕方を体感し、それを通して、異文化コミュニケーションのあり方を中心に学んでいたと言える。その一方で、中国人学習者の文化的背景や中国文化に対する気づきがJの記述に見られたが、多く起こっていたとは言えない。これは、交流会の準備の段階で、教員が日本側学生に対してそのような点に留意することを明示的に伝えていなかったことも要因の1つであろう。また、交流会当日は、日本側学生が初級学習者との意思疎通をどのように行うかに意識が行き、文化的な面まで意識することが難しかったのではないかと考えられる。例えば、交流会において学習者の出身や習慣について発表等で話題提供する機会を多くすれば、日本側学生も学習者の文化についてより興味を持てるようになり、異文化理解も深まると考えられる。今後、文化面の気づきを高めるための方策をさらに検討する必要がある。

5.2 日本語教育人材に求められる資質・能力の育成

表 6-1、表 6-2 は、2.1 節で述べた「表 1-1 日本語教育人材に求められる資質・能力」および「表 1-2 日本語教師【養成】に求められる資質・能力」（文化庁文化審議会国語分科会 2018）に、日本側学生の【①学習者の様子】（良かった点、問題点）、【②日本側学生の調整】（工夫・成功した点、問題点）、【③交流会の実施】（良かった点、問題点）、【④日本語教育への示唆】といった4種の学びを当てはめたものである。

表 6-1 日本語教育人材に求められる資質・能力（文化庁文化審議会国語分科会 2018:18）
およびオンライン日中交流会での日本側学生の学びとの関係

1. 日本語教育人材に共通して求められる基本的な資質・能力	オンライン日中交流会での日本側学生の学び
(1) 日本語を正確に理解し的確に運用できる能力を持っていること。	②日本側学生の調整
(2) 多様な言語・文化・社会的背景を持つ学習者と接する上で、文化的多様性を理解し尊重する態度を持っていること。	①学習者の様子 ②日本側学生の調整
(3) コミュニケーションを通じてコミュニケーションを学ぶという日本語教育の特性を理解していること。	②日本側学生の調整
2. 専門家としての日本語教師に求められる資質・能力	オンライン日中交流会での日本側学生の学び
(1) 言語教育者として必要とされる学習者に対する実践的なコミュニケーション能力を有していること。	②日本側学生の調整
(2) 日本語だけでなく多様な言語や文化に対して、深い関心と鋭い感覚を有していること。	—
(3) 国際的な活動を行う教育者として、グローバルな視野を持ち、豊かな教養と人間性を備えていること。	—
(4) 日本語教育に関する専門性とその社会的意義についての自覚と情熱を有し、常に学び続ける態度を有していること。	—
(5) 日本語教育を通じた人間の成長と発達に対する深い理解と関心を有していること。	—

表 6-2 日本語教師【養成】に求められる資質・能力（文化庁文化審議会国語分科会 2018:20 抜粋要約）およびオンライン日中交流会での日本側学生の学びとの関係

日本語教師【養成】に求められる資質・能力		オンライン日中交流会での日本側学生の学び
知識	・外国語、日本語の構造、言語使用や言語発達、言語習得過程等に関する知識を持っている。	①学習者の様子
	・日本語教育の目的・目標に沿った授業を計画する上で、必要となる知識を持っている。	④日本語教育への示唆
	・学習者の学習過程を理解し、学習者に応じた内容・教材（ICTを含む）・方法を選択する上で必要となる知識を持っている。	④日本語教育への示唆
	・学習者の日本語能力を測定・評価する上で必要となる知識を持っている。	①学習者の様子
技能	・学習者に対する実践的な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を持っている。	②日本側学生の調整
	・授業や教材を分析する能力があり、自らの授業をはじめとする教育活動を振り返り、改善を図ることができる。	④日本語教育への示唆
	・学習者の理解に応じて日本語を分かりやすくコントロールする能力を持っている。	②日本側学生の調整
態度	・日本語だけでなく多様な言語や文化に対して深い関心と鋭い言語感覚を持ち続けようとする。	③交流会の実施
	・言語・文化の相互尊重を前提とし、学習者の背景や現状を理解しようとする。	①学習者の様子 ②日本側学生の調整 ③交流会の実施 ④日本語教育への示唆
	・異なる文化や価値観に対する興味関心と広い受容力・柔軟性を持ち、多様な関係者と連携・協力しようとする。	②日本側学生の調整 ③交流会の実施 ④日本語教育への示唆

まず、表 6-1 から、交流会の参加によって、「1. 日本語教育人材に共通して求められる基本的な資質・能力」は、(1) 日本語の運用力、(2) 学習者への理解と尊重の態度、(3) コミュニケーションから学ぶ姿勢に関して、ある程度育成される可能性があることが分かる。そして、「2. 専門家としての日本語教師に求められる資質・能力」に関しては、交流会参加で (1) 学習者とのコミュニケーション能力が育成されると言える。だが、(2) 多様な文化への深い関心や (3) 豊かな教養・人間性、(4) 日本語教育の専門性・情熱、(5) 人間の成長と発達の理解といった点は、交流会参加だけでは育成が難しいため、日本語教育学の授業で【知識】、【技能】、【態度】の面から講義や議論を十分に行う必要があるだろう。その他、講読（中井・宮崎（2019）の日本語教育者・研究者の語りの読み物教材等）や、会話データの分析活動（中井 2009、2012、2018）等、様々な活動を行うことで、より総合的な資質・能力が育成できるのではないかと考えられる。

さらに、表 6-2 から、【知識】、【技能】、【態度】の 3 つの側面から細分化された「日本語教師【養成】に求められる資質・能力」を見ると、交流会参加によって、学習者の言語使用、学習過程、日本語能力、授業計画、必要な教材（会話教材や ICT 等のオンライン教材等）に関する【知識】がある程度得られると言える。また、学習者とのコミュニケーション能力、授業・教材の分析能力、教育活動の振り返り、改善、学習者に応じた日本語の調整能力といった【技能】も交流会の実践的な体験を通して身に付けやすくなる。さらに、学習者の現状の理解、多様な言語・文化への関心、相互尊重の姿勢、受容力といった【態度】を身に付けるきっかけとなるのではないかと考えられる。

5.3 接触場面における調整行動の学び

先行研究で挙げられている「接触場面における母語話者が行う調整行動」(2.2節、表2)、および、日本側学生の【②日本側学生の調整】(工夫・成功した点、問題点)の学び(表5-1、表5-2)を比べてみると、以下のことが分かる。

日本側学生が交流会に参加することによって、先行研究で指摘されている母語話者が行う調整行動の「1. 学習者の参加のための調整:発話機会/フィードバック」、「2. 母語話者の言語の調整」、「3. 学習者と共に行う調整:意味交渉/話題」を実際に試してみて、自身の調整行動の工夫・成功した点や問題点を意識化する体験の機会となっていたということが分かる。

特に、今回の交流会は、3人～6人の多人数のグループで会話を行ったため、日本語レベルの異なる学習者や、J、C、Fといった属性が多様な日本側学生が混じっていた。そのため、日本側学生が1人の学習者の日本語レベルに合わせて話すだけでも難しさを感じていただけでなく、複数の学習者や他の日本側学生の日本語レベルに合わせて話す必要があり、日本語の調整の難易度がより高くなっていただいたのではないかと考えられる。そのような中で、日本側学生が言語ホストとして調整行動を意識的に行って試行錯誤していたため、【②日本側学生の調整】(工夫・成功した点、問題点)について意識化されたと言えよう。

このような多様な他者が参加する会話での調整行動は、多文化共生社会で必要とされる「歩み寄りの姿勢」であると言え、接触経験の多さによって培われていくものである(岡崎1994、柳田2015)。交流会等を通して、日本側学生が学習者と会話をして接触経験を積んでいくことで、「歩み寄りの姿勢」の【態度】が強化され、調整行動の方法に関する【知識】と【技術】も体得していけると考えられる。

ただし、先行研究の「接触場面における母語話者の調整行動」(表2)で挙げられているもののうち、日本側学生が記述していない調整行動(表5-1、表5-2)もあった。具体的には、「2. 母語話者の言語の調整」のうち、「自分の発話を繰り返す」、「例を与える」のような学習者の理解を促す調整行動や、「相手の文化に興味を示す」、「楽しい場づくり」等のような学習者の話す動機を引き出す調整行動に関する記述が見られなかった。そして、「3. 学習者と共に行う調整」のうち、「繰り返し」、「共同発話」等のような学習者の発話を支えるための調整行動に関する記述も見られなかった。これらの調整行動は、日本側学生にまだ十分に意識されていない可能性がある。また、日本側学生が学習者との会話で【②日本側学生の調整】(問題点)(表5-2)として挙げている項目については、具体的な調整の仕方に関する【知識】として授業の中で導入する必要があると言える。そこで、交流会の前後に、先行研究にあるような調整行動の例を豊富に示し、様々な調整行動の方法の【知識】と【技術】を身に付けていけるようにすることも必要であろう。

また、表2の「3. 学習者と共に行う調整」における「話題」に関しても、日本側学生の課題レポートでの記述が見られなかった。これは、事前に会話教材で初級学習者に合わせた語彙・文型と話題が指定してあったためではないかと考えられる。あるいは、学習者の発表とその質疑応答といった話す話題が予め決まっていたため、日本側学生が話題に関して意識的に調整行動を行う必要がなかったからだと言える。このように、特に初級学習者と交流する際は、話題や語彙・文型等を予め示しておく等、日本側学生の調整行動の負担を事前にある程度軽減しておくことも一策であろう。そして、中級以降の学習者とより自由に会話する機会を設けることで、日本側学生が話題に関する調整行動をより意識して行えるようになるだろう。

6. おわりに

以上、オンライン日中交流会に関するレポート記述をもとに、日本側学生が何を学んでいたかについて分析・考察を行った。これにより、日本側学生は、日本語学習者である中国側学生と実際に会話する接触場面の体験を通して、【①学習者の様子】を観察しつつ、学習者と円滑に会話するための【②日本側学生の調整】を行う機会を得ていたことが分かった。これらをもとに、日本語教育の観点から【③交流会の実施】のあり方を考え、今後の【④日本語教育への示唆】を得ていたことも明らかになった。以下、日本語教育人材の養成・研修におけるオンライン交流会実施の意義と留意点、および今後の展望について述べる。

まず、日本側学生が交流会に参加することによって、学習者の特徴や調整行動の仕方、交流会の実施方法、日本語教育のあり方等の様々なことについて、観察と体験から学んでいた。それらをもとに、日本語教育人材に必要とされる【知識】、【技能】、【態度】の強化をより図れるという点で、交流会実施の意義があると言えよう。そして、日本語教師を目指す学生、目指さない学生に関わらず、今回の交流会のように、実際に日本語学習者と会話をしてみて、そのあり方を振り返るといった体験ができたのは、今後の多文化共生社会の縮図を体感し、その体験を振り返りながら「歩み寄りの姿勢」が意識化できたという点で価値があったのではないかと言える。こうした体験を通して、様々な異文化への関心や対応力を向上させるきっかけを得たとも言えよう。また、オンラインで交流会を実施することで、日本側学生、中国側学生の双方にとって、場所を越えて交流して互いに学べる機会が持ちやすくなるという点でも、日本語教育学の授業や日本語授業で積極的に取り入れていく価値があると考えられる。

次に、オンライン交流会を実施する際の留意点としては、オンライン環境を整えるといったことはもちろんのこと、学生達の事前準備ができるような教材作成、調整行動の方法の提示と意識化等を十分に行うことが挙げられる。また、日本側学生が学習者の文化に興味を持ち、異文化理解をより促進させるような話題設定の工夫も必要である。そして、学生にレポート作成を課す等することによって、交流会参加の動機を高め、参加中にそこで起こっていることを客観的に観察し、振り返ることができるため、より学びが強化されるのではないかと言える。振り返る際は、学生同士で何を観察して学んだかについて共有してより多角的な視点を得るとともに、それに対して専門的な立場から教員が補足説明を行うといったことも有効であると考えられる。

ただし、多様な文化への深い関心や、日本語教育の専門性、豊かな教養・人間性等に関する【知識】、【技能】、【態度】は、交流会だけでは十分に培えないため、日本語教育学の授業での講義、講読、議論、分析等の様々な活動で相互に磨いていく必要がある。さらに、交流会だけでなく、現役のベテラン日本語教師の授業を見学する等、様々な教育現場に参加して、日本語教師としての【知識】、【技能】、【態度】について具体的に学ぶ機会を設けることも重要であろう⁽⁸⁾。

筆者らは2020年秋学期、2021年～2023年春学期と秋学期にわたり現在まで、改善を少しずつ行いながら、オンライン日中交流会を7学期間実施してきている。本稿の日本側学生の学びの分析結果とそこから明らかになったオンライン交流会の意義や留意点とともに、中井・丁・夏(2022)で分析した中国側学生の学びを念頭に、今後もより有意義なオンライン日中交流会を継続して行っていきたい。そして、日本語教育学の知見を活かしつつ、多文化共生に関わる人々が「歩み寄りの姿勢」を意識化していけるような取り組みが教室内外・国内外でさらに盛んに行われていくことを願う。

謝辞

本研究は、東京外国語大学 2022 年（令和 4 年）度競争的経費（国際日本学）「オンライン日中交流会を通じた日本語教育学授業の受講生の学び」（代表者：中井陽子）、および、JSPS 科研費 19K00702、23K00604 の助成を受けたものである。オンライン日中交流会の実施にご協力・参加くださった中国側の先生方、中国側、日本側の学生の皆様に厚くお礼を申し上げます。

注

- (1) 総務省（2006:5）では、地域における多文化共生について「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」と定義している。
- (2) 元々、これらの日本語教育学の授業では、学内の対面の日本語クラスにボランティアとして参加することを課していた。だが、2020 年はじめより、新型コロナウイルス感染症（COVID-19）拡大の影響で、学内の授業が全てオンラインで行われることになり、ボランティア参加が難しくなった。そのため、筆者らが 2019 年より関係を持っている中国の日本語予備教育プログラムの中国人教員らと連携して、オンライン日中交流会を実施することにした。
- (3) ICT とは、「情報通信技術（Information and Communication Technology）」のことで、ハードウェア（例：パソコン、プロジェクタ、電子黒板）やソフトウェア（例：e ラーニング、デジタル教科書）等が含まれる。
- (4) 4 科目の授業の詳細は、以下の通りである。

大学院の「日本語のインターアクション教育」（秋学期開講）という授業では、国内や海外で行う日本語のインターアクション教育のあり方を学び、自身で主体的に授業デザインできるようになることを目標とし、初級文型の練習方法、技能別・テーマ別の教材作成・授業デザインの方法を学び、独自の授業デザイン・教材作成を行っていた。

学部の「日本語を教える」（秋学期開講）と「日本語初級の教え方」（春学期開講）という授業では、日本語教育についての基礎的な知識を身に付けることを目標とし、初級日本語の基礎的な文法項目の分析をしつつ、日本語学習者に適切に説明でき、教えられるようになるための練習を行っていた。具体的には、「日本語を教える」では、国内外の日本語教育事情を知り、さらに日本語教材の分析を行った後、自分達で独自の日本語の教材作成を行っていた。一方、「日本語初級の教え方」では、日本語初級前半の文法項目の導入・展開の方法を検討した後、授業内で学生同士が教師役、学習者役になって模擬授業を行い、自己評価、相互評価を行っていた。

学部の「会話データ分析の実際」（秋学期開講）という授業では、日本語の会話の特徴を客観的に分析し、自身の話し方を振り返り、よりよいコミュニケーションとは何かを考え、日本語教育への活かし方も検討することを目標としていた。授業では、受講者自身の参加する会話の他、初対面会話（母語場面、接触場面）、話し合い、インタビューの会話等、様々な場面の会話データ（ビデオ、文字化資料）を分析する活動を行っていた。初対面会話の会話データ分析の際は、話題の開始・終了の特徴、話題の推移等の他、母語話者が非母語話者と話す際にどのような調整を行っているか等について会話ビデオを視聴して意識化を図っていた。

- (5) 交流会を実施する 2 週間前に、日本側と中国側の教員が中国側学生を集めてオンライン接続テストを行うとともに、交流会の趣旨と準備、当日の進め方等について、日本語と中国語で説明を行った。そして、会話教材の内容や音声吹き込み教材の使い方についても説明し、各自、会話の自主練習をして事前準備をしておくように指示した。また、交流会当日は、中国側学生からも積極的に話題提供しながら日本語で話していき、日本語が理解できない際は会話教材に挙げてある聞き返しの表現（例：「X って英語／中国語で何ですか。」「すみません、漢字で書いてください。」）を用いて意味確認をするように助言した。
- (6) その他の改善点としては、交流会の開催時期を遅くして初級前半の学習者の日本語学習がより進んだ時期に実施し、学習者がより会話に参加しやすくなるようにしたことである。そして、日本側学生および中国側学生に対して、双方による意味交渉の重要性についてより強調するようにした。また、初

級前半の学習者用に会話教材を修正し、挨拶、自己紹介、出身地、勉強、趣味に関するモデル会話提示の後、時間が余った場合の自由会話として、初級前半で話せる話題の例や、語彙・文型を使った会話文の例がより豊富になるように追加して、事前学習の強化を図った。話題の例としては、好きな食べ物、飲み物、週末にすること、買いたい物、行きたい所、留学先、起床時間等を会話教材中に提示した。なお、中国側の既習者には、初級前半の学習者がグループにいる場合、自分だけで日本語を話し過ぎないようにし、初級前半の学習者が日本語が理解・発話できない場合は中国語で通訳したり、代わりに日本語で話したりするように事前に指示しておいた。さらに、既習者が高い日本語力を活かして十分に会話する時間が持てるように、既習者用の交流日を別に設けるといった改善を行った。

- (7) 例 (① J-7) 前半部 () 内の記述は、【①学習者の様子】「良かった点」の「c. 意味交渉：1. 意味・理解確認 (日本語音声)」、および【②日本側学生の調整】「工夫・成功した点」の「c. 意味交渉：4. 文字使用 (漢字、ローマ字の表記)」に分類したものである。ここでは後半部の記述の文脈を明確にするために前半部も示した。
- (8) COVID-19 拡大前は、受講生が対面の日本語授業に参加して課題レポートをまとめていた。その頃の課題レポートは、自身の参加体験を述べるというよりも、学習者の様子の他、そのクラスの担当教員の教え方の優れた点等に着目し、観察したことを記述するものが多かった。

参考文献

- (1) 植田栄子 (2016) 「多文化共生時代に必要な異文化間コミュニケーション能力の考察：インターネット (スカイプ) による日本語のオンライン交流」『青森公立大学論纂』2 (1):3-17.
<http://id.nii.ac.jp/1248/00000314/>
- (2) 上田和子・野畑理佳 (2021) 「2021 年度前期 日本語オンライン交流会活動の実践」『武庫川国文』91:68-82.
<http://doi.org/10.14993/00002189>
- (3) 上田美紀・渡辺民江 (2013) 「『カンパセーション・パートナー・プログラム』が参加学生に与えた影響－卒業生へのアンケート調査を通して－」『中部大学教育研究』13:87-90.
- (4) 岡崎敏雄 (1994) 「コミュニティにおける言語的共生化の一環としての日本語の国際化－日本人と外国人の日本語－」『日本語学』13 (13):60-73.
- (5) 岡崎敏雄 (2003) 「共生言語の形成－接触場面固有の言語形成－」宮崎里司・ヘレン＝マリOTT (編) 『接触場面と日本語教育：ネウストプニーのインパクト』23-44, 明治書院
- (6) 岡本拓・杉島夏子 (2020) 「社会的コミュニケーションの場づくりを目指したオンライン会話会－インドネシアの高等学校における非母語話者日本語教師を対象として－」『国際交流基金日本語教育紀要』16:41-50.
<https://doi.org/10.20649/00000683>
- (7) 佐藤茉奈花・夏雨佳・中井陽子 (2022) 「日中初対面接触場面の二者会話と三者会話に関する事例分析－話題開始の発話とフォローアップ・インタビューから見る非母語話者の理解・参加の比較－」『社会言語科学』24 (2):21-36.
https://doi.org/10.19024/jajls.24.2_21
- (8) 総務省 (2006) 「多文化共生の推進に関する研究会報告書～地域における多文化共生の推進に向けて～」
https://www.soumu.go.jp/kokusai/pdf/sonota_b5.pdf
- (9) 中井陽子 (2009) 「会話を分析する視点の育成－コミュニケーション能力育成のための会話教育が行える日本語教員の養成にむけて－」『大養協論集 2008』55-60.
<https://daiyokyo.files.wordpress.com/2022/08/e4b8ade4ba95efbc882008efbc89.pdf>
- (10) 中井陽子 (2012) 『インターアクション能力を育てる日本語の会話教育』ひつじ書房
- (11) 中井陽子 (2016) 「大学院で日本語教育学を学んだ元留学生のキャリア形成－日本語教育分野以外の

- 仕事をしている2名を例に－」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』14:18-31.
<https://daiyokyo.files.wordpress.com/2017/02/14-2-3-nakai2.pdf>
- (12) 中井陽子 (2018) 「会話データ分析の手法を学ぶための授業実践－学部生の学びの分析からの考察－」『東京外国語大学論集』97:203-225.
<https://tufs.repo.nii.ac.jp/records/6682>
- (13) 中井陽子 (2021) 「キャリア形成と人間関係構築のための授業実践－2019年度中国赴日本国留学生予備教育における団長授業での試み－」劉桂萍 (主編), 辺家勝 (副主編) 『日本語教育論集』第9号国際シンポジウム篇 中国赴日本国留学生予備学校日本語教育研究会, 東北師範大学出版社, 84-108.
- (14) 中井陽子・赤木美香・王婷婷 (2015) 「会話データ分析による「研究と実践の連携」の意識化の試み－大学院日本語教員養成課程の演習を例に－」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』11:1-14.
<https://daiyokyo.files.wordpress.com/2015/03/nakai.pdf>
- (15) 中井陽子・夏雨佳 (2021) 「談話技能教育における「研究と実践の連携」の循環プロセス－中国人日本語学習者と日本人学生が参加するオンライン会話倶楽部の活用焦点を当てて－」『東京外国語大学国際日本学研究』創刊号:84-102.
<https://tufs.repo.nii.ac.jp/records/5646>
- (16) 中井陽子・丁一然・夏雨佳 (2022) 「オンライン日中交流会の利点と留意点－日本留学を目指す中国人学習者と日本の学部・大学院生の感想の分析をもとに－」『東京外国語大学国際日本学研究』2:113-136.
<https://tufs.repo.nii.ac.jp/records/5665>
- (17) 中井陽子・宮崎七湖 (2019) 「熟練した日本語教育者・研究者の語りからの学部生・大学院生の学びの分析－日本語教育人材に求められる資質・能力における「態度」の養成に着目して－」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』17:18-38.
<https://daiyokyo.files.wordpress.com/2019/03/02e5a4a7e9a48ae58d94e8ab96e99b86efbc88e4b8ade4ba95e383bbe5aeaeefa891efbc89.pdf>
- (18) 西村美保 (2020) 「多文化共生時代における母語話者育成のあり方－教養としての日本語教師養成－」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』18:13-24.
<https://daiyokyo.files.wordpress.com/2020/03/18e8ab96e99b86-e7a094e7a9b6e8ab96e69687e38080no.1.pdf>
- (19) 春口淳一 (2004) 「言語ホストとしての上級学習者の自己参加調整ストラテジー－第三者言語接触場面における会話参加の一考察－」『千葉大学日本文化論叢』5:69-82.
https://opac.ll.chiba-u.jp/da/cursor/900052065/Nihonbunka_05_haruguchi.pdf
- (20) ファン、サウクエン (1998) 「接触場面における言語管理」『国立国語研究所 日本語総合シラバスの構築と教材開発指針の作成 研究会発表原稿・会議要録』1-16.
- (21) ファン、サウクエン (2003) 「日本語の外来性 (foreignness) : 第三者言語接触場面における参加者の日本語規範および規範の管理から」宮崎里司・ヘレン＝マリオット (編) 『接触場面と日本語教育: ネットワークのインパクト』3-21, 明治書院
- (22) 古島友也 (2021) 「留学生別科の留学生と日本人学生のオンライン交流会の実施報告と一考察－アンケート調査の結果から－」『神田外語大学留学生別科 オンラインによるインターアクション日本語教育の可能性 2020年度春学期オンライン授業・活動報告』146-158.
https://www.kandagaigo.ac.jp/kuis/cms/wp-content/uploads/2021/04/Bekka_2020report_all.pdf
- (23) 文化庁文化審議会国語分科会 (2018) 「日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告)」
http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/r1393555_01.pdf
- (24) 柳田直美 (2015) 『接触場面における母語話者のコミュニケーション方略 情報やりとり方略の学習に着目して』ココ出版
- (25) ロング、ダニエル (1992) 「日本語によるコミュニケーション－日本語におけるフォリナー・トークを中心に－」『日本語学』11 (12):24-32.

(なかい ようこ 東京外国語大学大学院国際日本学研究院 教授)
(てい いちぜん 東京外国語大学総合国際学研究科国際日本専攻 博士後期課程)
(か うか 東京外国語大学総合国際学研究科国際日本専攻 博士後期課程)

Learning by Students in Japan through Participating in Online Conversation Sessions between Japan and China:

From the Perspective of Training Japanese Language Teaching Professionals

NAKAI Yoko, DING Yiran, XIA Yujia

KEYWORDS: Training Japanese language teaching professionals, Online conversation sessions between Japan and China, Learning, Adjustments

In this study, the authors examined what undergraduate/graduate students in Japan learned via online conversation sessions with participants from Japan and China. Based on the analysis of the reports submitted by the students, the authors found that the students in Japan had opportunities to learn the following by communicating with Chinese learners of Japanese living in China:

- (1) how the Chinese learners of Japanese participate in conversations and their Japanese competence;
- (2) how the students in Japan adjust their own language use according to the Japanese levels of the Chinese learners in order to communicate with them smoothly;
- (3) how conversation sessions should be held from the perspective of Japanese language teaching;
- (4) how Japanese language teaching should be conducted in terms of the content and methods of teaching.

Based on these findings, the authors conclude that participating in conversation sessions facilitates students' acquisition of the knowledge, skills, and attitudes which are required for Japanese language teaching professionals. Moreover, through these activities the students had valuable opportunities to familiarize themselves with the context of interacting with Japanese language learners while adjusting their language use. The authors also argue that online conversation sessions provide great opportunities for easy transnational communication and should be held more frequently.