

日本語教員養成における海外大学とのオンライン活動

武田 加奈子

要 旨

本稿では、2020年以降取り組んでいる海外大学とのオンライン上の取り組みを報告する。対面での教壇実習が可能になった現在でも、日本語教師として必要な能力の育成を目指し、海外大学の日本語学習者と何度か接続し、相手のレベルに合わせた日本語を使用する練習として継続してきた。当初の目標だった相手の日本語レベルに合わせた日本語使用は、回数を重ねることで実践できるようになってきたことがわかったが、活動内容によって参加者の発話量に偏りが出てしまうため、少人数制の利点が生かせていないことも明らかになった。また、学生主体の活動を通して学習者とのやりとりから課題を見つけることも望んでいたが、オンラインでは対面以上に場の維持が必要で難しい状況であることも伺われた。

【キーワード】 日本語教員養成 副専攻 オンライン活動 会話練習 接触場面

Online Activities with Overseas Universities in Japanese Language Teacher Training

TAKEDA Kanako

[Abstract] This paper reports on online initiatives with overseas universities occurring since 2020. Although face-to-face teaching practice is again possible, these initiatives have continued, cultivating the necessary skills for teaching Japanese as a second language by allowing in-training Japanese language teachers to practice using Japanese at an appropriate level for their learners. The initiatives have shown that the advantages of a small-group approach were not fully realized due to uneven distribution in participant's speaking depending on the activity. In addition, the goal of uncovering interaction issues through student-centered activities was found to be difficult to achieve as the sense of place required to do so was unachievable whilst online.

[Keywords] Japanese language teacher training, Japanese language education, online activities, Japanese conversation, contact situation

1. はじめに

世界的なパンデミックによる外出制限を経験し、日本でも働き方、学び方が大きく転換したと言える。大学の授業方法も例外ではなく、すべてがオンラインに移行した時期を経て、我々もさまざまなことを学んだ。どの教育機関でも ICT (Information and Communication Technology : 情報通信技術) を用いた授業が行われるようになり、多くの大学で取り入れられるようになった海外の教育機関との取り組み、いわゆる COIL (Collaborative Online International Learning) 型授業とまとめられる授業形態は、より多くの教育機関で実施されるようになってきている (池田 2020、関西大学グローバル教育イノベーション推進機構「COIL について」、上智大学グローバル教育センター「What is COIL ?」等)。また、日本発のオンライン国際教育プラットフォームとして「Japan Virtual Campus (JV-Campus)」も展開されており、様々な方面で開かれたと言えるだろう。日本語教育の分野でもコロナ禍以前から海外大学との取り組みの紹介や分析 (宮崎 2000、尹 2004、藤本 2008、吉田 2013、河路・栗田 2014) は散見されたが、やはり活用機会が増加した 2020 年以降に急増しているようだ。近年、オンライン実習の例 (佐々木 2021、瀬尾他 2022、末繁 2022、平田 2022、宮本他 2023) も報告されてきてはいるが、対面での授業が「戻ってきた」こともあり、オンラインでの取り組みは対面の代替としての位置づけがまだ強いのではないだろうか。

筆者の所属大学に設置されている日本語教育副専攻は、1996 年の開設当初から教壇実習を重視し、必修科目として設置してきた。しかしながら、小規模大学である本学には半年～1 年間の短期留学生が例年数名しか在籍しておらず、教壇実習やその関連する学びを学内で完結させることは難しい状況にある。これまでさまざまな施設で実習を受け入れていただいたことがこれまでの記録にも残っているが、近年は海外の交換留学協定校からの夏期日本語研修を受け入れて本学滞在中に教壇実習を実施する、あるいは本学学生が海外協定校に赴き実習を行う、などで対応してきた。2020 年以降の国境閉鎖に伴う遠隔授業期からは、海外の日本語専攻を持つ大学に協力を求め、本学の日本語教育副専攻履修学生、特に実習時期にあたる学生のため、Web 会議システムを利用して接続し、日本語学習者と日本語で会話をするという活動を実施するようになった。当初、海外協力校でも日本への留学が中止されていたため、日本の学生と日本語で話ができるということだけで喜びを見出してもらえたが、国境閉鎖が解かれ、往来が可能になった現在では、いかに双方の学生に受け入れられ、且つ有効な内容にするかが課題となった。また、これまで学内で日本語学習者と接する機会がなかなかとれなかった本学の日本語教育副専攻学生にとって、学習者とのリアルなコミュニケーションの経験が得られるオンラインでの活動は、実習準備としての効用も大きいと考えられた。学習者とのコミュニケーション体験として補助的に始めた活動ではあるが、実施した後の学生の感想や本学の置かれ

ている環境を考えると、積極的な活用をするべきではないかと考えるに至った。

本学で実施しているインターネットを利用したオンライン会話練習（以下、「オンライン活動¹」）の主な目的は、文化審議会国語分科会（2019）の「日本語教師【養成】に求められる資質・能力」にも示されている、「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」を身につけることである。また、留学生等の日本語教師【初任】に求められる資質・能力の項目には、「ICT等の多様なリソースを活用した効果的な教育実践」やその必要な知識という項目も挙げられているが、近年、日本語学校等の募集要項にもICTの利用について言及しているものも見うけられ、時代に合わせた日本語教員養成のあり方が求められているとも言える。本学の取り組みは必然的に何かのツールを使うことになるという点で、ICT能力の向上も見込める活動であると考えている。

3年にわたって行ってきた活動であるが、毎年同じ内容を実施できないという事情もあり、毎学期新たに組み立てていかなければならなかった。本稿では学生にも海外協力校にも有効なものになるよう今後の展開を探るべく、これまでの活動内容と問題点をまとめておきたい²。

2. 先行研究

2.1 日本語教員養成、教壇実習について

2024年度からの「登録日本語教員」に備え、どの大学養成機関も“将来”の日本語教師候補である学生をどう育てていくか、今後の教壇実習について検討している時期であろう。どのような人材を養成するかにより、どのような実習を組み込むべきか、どのような内容に焦点を置くか（どのような対象に対する日本語教育人材なのか）が違ってくると思われる。本学の日本語教員養成は従前の「副専攻」の位置づけであるが、“一般的な”日本語教師、いわゆる対面で直接法による授業が展開できる人材の養成を目指しており、児童生徒等に対する日本語教育人材、あるいは海外に赴く日本語教育人材など、何かに特化したカリキュラムにはなっていない。同じような副専攻課程を持つ大学についての論考は金久保（2000）、西村（2020）、名嶋（2021）などがあるが、一つの選択肢としては、西村（2020）のいう教養としての日本語教師養成や名嶋（2021）の社会的要請に応えられる日本語教育副専攻課程修了者ということになろう。日本も多文化共生社会を避けては通れず、その際には日本語教員養成課程で学ぶ異文化コミュニケーションや接触場面の概念、「やさしい日本語」という観点は重要なポイントとなるはずである。この日本語教員養成の共通項がどの程度履修生に意識化され、体感してもらえるかが重要になると考える。

上述のように、本学が行ってきたオンライン活動は、教壇実習が国内でも海外でも不可能になったことが実施に踏み切った要因としてあり、日本語学習者と接したことがな

い実習生への機会の提供が当初の目的であった。「機会の提供」という意味では Web 会議システムの機能を使って数名ごとに話をするだけでも、異文化との触れ合いという意味では十分な経験になる。佐藤・高木 (2009) で述べられているように、日本語教育実習は異文化コミュニケーションの訓練にもなるということは確認されている。しかし、「日本語教師【養成】に求められる資質・能力」を考慮するならば、その場の異文化交流を経験するだけではなく、自分の使う日本語が日本語学習者にはどのくらい伝わらないのか、どのような工夫をすれば（言い換えをすれば）伝わるのか、会話の中で学習者の発話にはどのような誤用が発生しているのかなど、日本語教師としての視点を持てるような参加をしてほしいという希望もある。本稿で紹介するオンライン活動が一つの実践の場として学生にも正しく認知・活用され、日本語教師が卒業後の選択肢の一つとなるような、効果的に作用する仕組みが必要であると考えられる。

もう一つの可能性として、“将来”の日本語教師であるならば、時代に沿った日本語教師像の提供も考えられる。ICTの発達により、容易に海外とつながることができる便利なツールに恵まれた環境で育った現代の若者であれば、教えるスキルと ICT スキルさえあれば、現在よりも簡単にオンライン上の日本語教師として独立できる。吉田 (2013) で「学習者自身がコミュニケーション場面を開始・選択することができる遠隔接触場面は、限られた教室環境や日本語母語話者の少ない地域において、今後も非常に重要な学習環境になり得るだろう」と指摘されているように、海外学習者のニーズに対応できる人材になり得ると言える。それには西村・中島 (2020) の指摘しているような自分で課題を見つけて解決していく能力や、安原 (2022) の言う「教授者としての学習者オートノミーの育成」も重要になってくると思われる。文化審議会国語分科会 (2019) で示されている、日本語教師に求められる資質・能力の中にあるような、単に知識を持っているだけではなく、「学んだ知識を教育現場で実際に活用・具現化できる能力」や「学習者が多様なリソースを活用できる教育実践を行う能力を持っている」、「自身の実践を客観的に振り返り、常に学び続けようとする」態度を持つような教師が求められるとするなら、やはり学習者も自分自身も客観的によく観察し、分析できる視点を持ち合わせた人材を養成することが必要になってくると考えられる。

2.2 オンライン実習について

オンライン上の取り組みについてはここ数年で多くの論考が出されている。対面で行っていた授業を、Web 会議システムを利用してそのまま実施しようとしても、画面表示の限界、音声上の制約（一人の音声しか拾えない、同時に発音しても聞き取れない等）などから難しいことはすでに指摘されている（吉田 2013、宮田他 2014、山田・伊藤 2021）。オンラインでの学びは対面場面とは異なるものとして、もう一度作り直すこと

が必要であること、遠隔授業が対面の教室場面の完全な代替とはなりえないことが明らかになってきたことから、「オンライン実習」の取り組みや効果の分析もされるようになってきた（稲葉 2022、末繁 2022、平田 2022、宮本他 2023）。

瀬尾他（2022）、島崎他（2022）では、オンラインでは協定校側と、あるいはオンラインの相手との関係性を築くことの難しさがあることが報告されている。瀬尾他（2022）では、海外協定校の学生に向けたオンライン授業見学・教壇実習の取り組みについて報告されている。実習生としての存在が協定校側にプラスに働いていることがある一方で、オンラインがゆえのラポール形成の難しさがあると報告されている。同じように、島崎他（2022）はオンラインで国内の外国人や外国につながりをもつ子どもたちとの取り組みを報告しているが、やはりどのように関係性を築くかについての難しさがあること、誰がどのように学習環境のデザインをするのかを考慮する必要があることを指摘している。

また、実施上の問題点として、相手国との時差もある。池田（2020）では COIL に特化した LMS（Learning Management System：学習管理システム）の使用やその他のツールを駆使した活動について報告されている。安原（2022）はニュージーランドの大学と所属大学との双方向授業、eポートフォリオを活用した活動、学習者の書き言葉分析など、様々な取り組みを実践していることを報告している。時差のある地域とは Web 会議システムを利用した双方向授業の調整は難しいため、文字でのやり取りを組み入れることは有効だと思われる。文字でのやりとりは誤用を見つけやすいという点でも効果的であろう。一方で、「相手に合わせた日本語使用」は対面の教室場面や普段のコミュニケーションで必要になるその場の反応を想定しており、作文添削とは違った経験も必要だと思われる。吉田（2013）の指摘する学習者側のニーズから考えても、時差も距離も超えて接続することの意味は大いにあると考える。

3. 取り組みの概要

これまで、3か国の大学と計5期（1期＝半年）にわたりオンライン活動を行ってきた。接続前には先方大学の担当教員と何度も協議し、どのような内容、回数にするか、それぞれの大学の学生にはどのような役割で臨んでもらうかなどを相談し、実施してきた。活動時には、日本人学生には先述の①「相手に合わせた日本語使用」と②「学習者の観察」（誤用や非言語行動、何か違いを感じた点等）を求めた。第1期の活動の際は、日本人学生が同じ内容の発表をグループを変えて2回行ったことから、1回目の経験をもとに資料を修正して2回目の発表をするなどの自発的な行動が見られたが、②についてはほとんど報告されなかった。これはまだ両国ともオンラインツールに慣れていなかった時期で接続自体に問題が発生していたこと、オンライン特有の困難点（同時に発話できない、

画面共有しながら表示できる人数に限りがある等) やグループの人数が影響していると考えられた (武田・黄 2022)。そこで3期以降は人数調整を行い、実習生の目がより届きやすい環境にすることを目指した。

本稿では少人数制にした3期～5期について取り上げ、上記の①、②のポイントが反映できていたかを、主に活動実施後に行ったアンケート回答から確認する。各活動時はWeb会議システムの機能を使った録画のほか、iPadの画面収録や学生による活動記録等、その時々状況に合わせてデータ収集を試みたが、録画が失敗したケースが多いこともあり、本稿では補足情報として活用する。なお、各活動の参加人数も数値で比較するには母数も少ないため、アンケート結果も適宜、具体例をあげながら見ていきたい。本稿では以下、日本語教育副専攻履修者である本学の学生を日本人学生、海外協力大学の学生を学習者と呼ぶこととする。

3期～5期は1グループごとの人数、実施回数は表1に示した通り、ほとんど差はない。(3期と5期は同じ大学だが、連携した授業は異なる。3期はグループ活動のほかにも日本からの遠隔授業や台湾の日本語授業への参加も行ったが、ここでは少人数制で行ったグループ活動のみ取り上げる。)

表1 各活動のグループ構成と回数

実施時期	グループ構成		接続回数
第3期 (2021 後期) 台湾	日本人学生1名 ³	学習者2～3名	計5回
第4期 (2022 前期) 中国	日本人学生1名	学習者4名	計4回
第5期 (2022 後期) 台湾	日本人学生1名	学習者2～3名	計4回

3期以降のオンライン活動は1グループあたりの人数が5名以下になるよう調整した。その意図としては以下の表2の通りである。

表2 実施方法とその背景

	実習生側	学習者側
少人数編成	学習者一人一人に目が届く 観察のしやすさ	発言権が取得しやすい 発言回数の増加
複数回実施	各学習者の発言への慣れ	慣れによる緊張からの解放

日本人学生1名、学習者1名のペアにわけることも考えられたが、組み合わせがうまくいかず、活動が継続できなくなっていた先行研究もあったこと、両国の参加人数などから、これまでは本学の学生1名につき学習者2～4名を担当させていた。まずは表2の内容について学習者の評価と照らし合わせてみていく。なお、各活動はグループごとに独立しており、日本人学生がホストとしてWeb会議室を設定して学習者を招待するという学生主体の活動になっている。

4. グループの設定と学習者の評価

4.1 少人数編成について

Web 会議システムを利用した顔をあわせての取り組みであることを双方の学生には周知し、「ソーシャルディスタンス」と言われていた時期にも、各教室に一人ずつ、あるいは距離をとって座れるような教室を確保し、マスクをとって話ができるように配慮した。画面上に表示される顔の表情が見えるぐらいの大きさということも考えて人数の設定をし、日本人学生側にはスマートフォンではなく、パソコンで接続するように指示した。

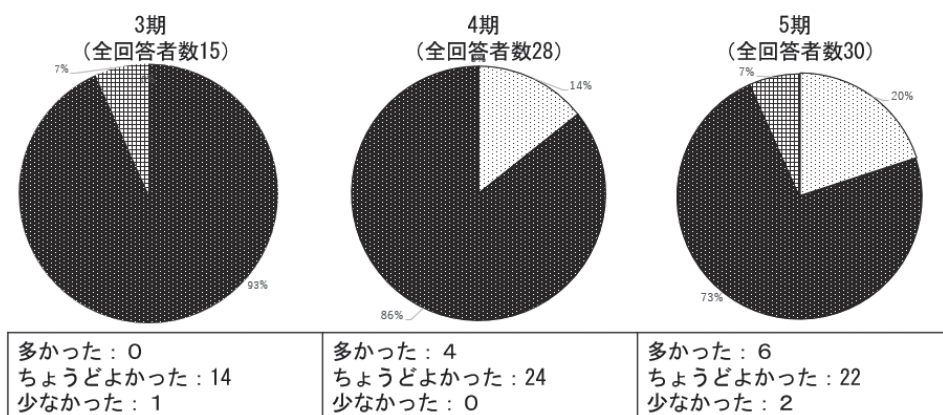


図1 学習者側からの評価「人数」

学習者側への事後アンケートではグループの人数について適切だったかという問いを立てていたが、図1のように、おおむね適当だったという回答だった。「多かった」(=もっと少ない方がいい)という回答が4期、5期で多少増えているものの極端な増加と言えるほどではなく、ある特定のグループで「多かった」という回答者が集中しているなどの傾向もなかった。

4.2 複数回の実施について

これについてもほぼ差がないと言っていいだろう。学習者側へのアンケート結果は以下の図2で示しているが、教員側の設定意図通りに回数を重ねることで緊張感から解放され、リラックスして話せるようになったと考えてよいのではないかと。これはメンバーを固定し、同じ顔触れで実施していたことも影響していると考えられる。

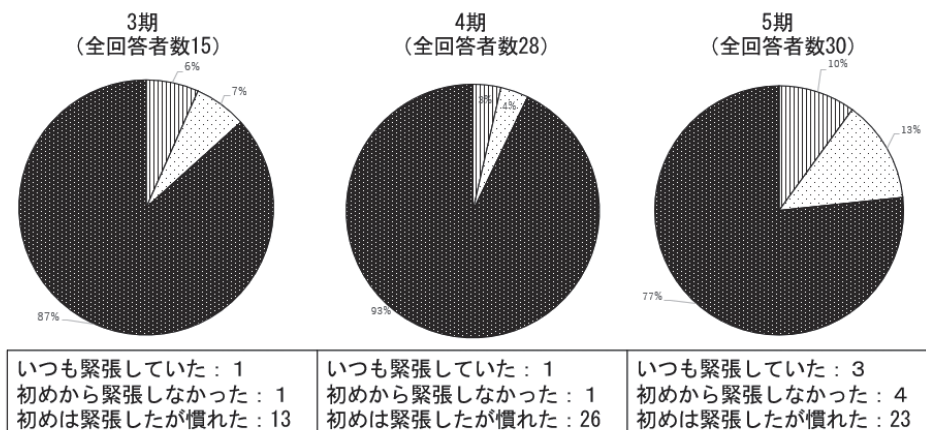


図2 学習者側からの評価「複数回実施」

5. 教員養成としての活動

ここからは、ポイントとして挙げていた日本人学生（実習生）に関する実施目的2点—①相手に合わせた日本語使用、②活動時の学習者の観察—について日本人学生側から確認していく。

5.1 「相手に合わせた日本語使用」

5.1.1 日本人学生の自己評価

少人数制にし、複数回の接続にしたことで、相手の日本語に合わせた日本語使用については効果があったことが日本人学生へのアンケートから明らかになった。回数を重ねることで相手の日本語レベルに慣れたこと、事前に準備ができたことが回答に表れている。学生による自己評価ではあるが、自分の日本語がどのくらい通じているのかいないのかを感じ取っていたようだ。活動時の録画は筆者も確認していたが、初めは相手の言っていることがよく聞き取れない、自分の発話内容が伝わっているのか自信がない様子が見られた。事後アンケートでも、「伝わる言葉、伝わらない言葉の差が分からなかったため、最初は戸惑った」（4期）、「難しい単語を使ったり早いペースで話してしまった」（5期）などがアンケートでも報告されている。以下の表3は5期のあるグループの第1回「自己紹介」の会話の一部である。「深夜」という言葉の説明がうまくいかず、最後には説明をあきらめて先に進んでいる。（表3の会話は日本人学生が学習者2名に対して説明している場面だが、使用したWeb会議システムの録画の関係上、学習者どちらの発話なのか特定は難しく、TSとのみ示している。）

表3 語彙の説明例（5期）⁴

JS	日本のアニメは一、深夜、深夜ってわかるかなー深夜
TS	XXX
JS	深夜って、明日になる(笑)
TS	XXX
JS	えーと一、夜中とかいう言葉わかります？、夜中の一、12時
TS	夜中の一
JS	えーとね、ま、夜中、日付が変わる、わかりますか？、例えば一、今日は3日じゃないですか一、11月3日
TS	んー
JS	で一、3日から4日になる時間？、4日になる時間？(笑)3日から4日になりますよねー
	(中略)
JS	みんなは眠っている時間？、日付が変わるぐらいの時間に放送されるんですよー
TS	(笑)
JS	むずかしーかなー(笑)むずかしー
TS	(笑)
JS	ごめんなさい説明がへたくそで

それが回数を重ねることで、「彼女たちの日本語の文法がごちゃごちゃでも聞き取れるようになった」（3期）、「質問し直すとき、他の表現での言い換えがスムーズになった」（3期）、「最初はどのように日本語で伝えれば良いのかを考えるのが大変でした。しかし、回を重ねるにつれて慣れてきたのでとても楽しかった」（4期）などの報告がされている。また、「通じない言葉があつて説明にてこずっても、画面共有などを使うことによって情報の差が出にくくなった」（4期）というオンラインならではのスキルが上がったことの報告もあった。表3で示したグループでも、回数を重ねると語彙の説明に時間を取られることが相対的に減っているようだったが、適宜写真を見せたりチャットを利用することでそれを回避している様子が見られた。以上のことから、複数回の実施は双方の学生にとって効果的であることがわかった。

5.1.2 日本人学生が感じた「積極性」の有無

一方で、5期の事後アンケートの結果では、図3のグラフでわかるように「うまく説明できた／質問できた」への問いに「あまりそう思わない」「わからない」と回答した人が半数以上を占め、同じように「相手のレベルに合わせて日本語を調節できた」との問いに「あまりそう思わない」と回答した者も2名いた。

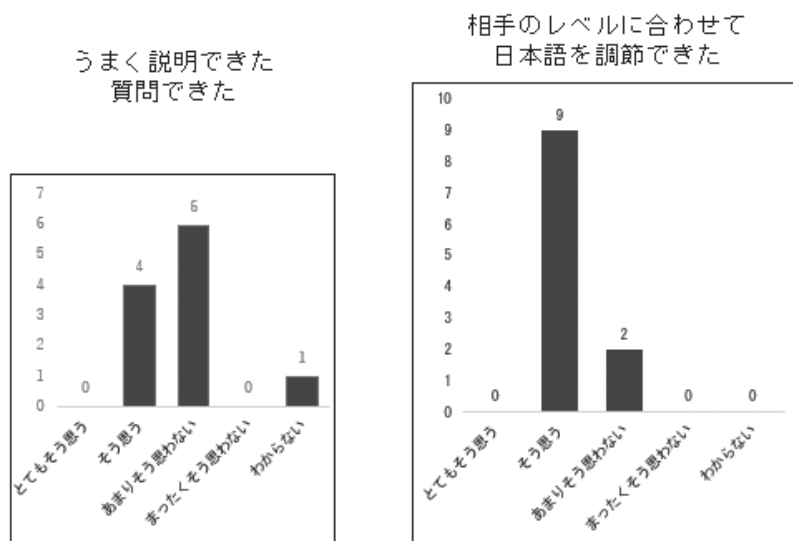


図3 日本人学生の自己評価

これらの回答理由として挙げられていた内容は【相手のレベル】と【相手の反応・積極性】に関することの2種類に分けられた。【相手のレベル】に関することは、以下のような自分の言語行動に対する反省であった。

- ・ 想定外の質問をされたときにうまく答えられなかった。
- ・ できるだけやさしい日本語で話すように心がけたが、そのやさしい日本語があまり出てこなかった。

学習者側のアンケートを確認すると、「よく説明してくれた」に対して「とてもそう思う」「そう思う」を合わせて90%、「難しい日本語だった」に対して「あまりそう思わない」「まったくそう思わない」の合計が75%であり、実際にはそれほど問題があったとは考えられない。

しかし、【相手の反応・積極性】に関するコメントは注意を要すと考えられた。具体例を以下に挙げる。

- ・ 会話はできていたが、同じ意味で伝わっているかは不明。
- ・ もっと積極的に参加してくれると思っていた。
- ・ こちらから話題を提示したり質問しないと、なかなか会話が始まらなかった。
- ・ 話す内容の準備はしていたが、うまく会話が弾まなかったり、予想外のところで長

引いたりした。

- ・日本語を積極的に話そうとする学生とそうではない学生の差が見られた。

無記名のアンケート回答のため積極性をどこではかっているのかは確定できないが、いわゆる「盛り上がらなかった」と表現される現象と推測される。例えば、沈黙の多発などが考えられる。第1期の取り組みを分析した際、沈黙の対応に苦慮している様子が観察されており（武田・黄 2022）、同様の状況と伺われる。しかし、接触場面であることを鑑みれば、「内容に関する質問が出ない」、「学習者から積極的な働きかけがない」ことが、活動内容に興味がないとは断定できない。学習者のレベルにより、質問がスムーズに出てこないケースや、どのような態度、状況が内容に興味がないと受け取られるかなどを考える余裕もないことは大いに考えられる。当然のことながら、オンラインでのやりとりのため、細かなところまで画面上からは把握しにくいという問題もあるだろう。

オンライン会話では様々な制約から普段の対面のような会話にはならないことが指摘されている。村岡（2022）で挙げられている「ビデオ会話のいくつかの制約」にもあるように、誰かが発言中はほかの人は話さないようにする（あるいはマイクはOFFにする）ことは、オンライン会話時の暗黙のルールのようにになっている。また、視線を送って発言権を譲渡する等が難しい状態が通常であるオンライン会話では、水谷（1993）の指摘した日本語の「共話」は特に実現しにくい環境にあると言える。

そして、オンライン会話でも対面場面と同じように接触場面として扱う必要があることはこれまでも指摘されてきている（尹 2004、吉田 2013）。高・崔（2023）では母語話者の「言いさし表現」に対する海外日本語学習者の応答発話を分析しているが、会話の共同構築が難しいことを明らかにしている。高・崔（2023）の調査に参加している学習者のレベルが本学とオンライン活動を行っている学習者よりも上であることを考えれば、話者交替がスムーズに行われないう状況がさらに多発することは容易に想像される。学習者の中には言いさしに限らず、適当な聞き返しができず、聞き返し自体をあきらめることも考えられる（西條 1998）。張（2019）ではアクションリサーチとして自己の教育実習時の、特に学習者の沈黙に対しての分析を行っているが、学習者の沈黙を「質問の意味がわからなかった」「筆者の声が聞こえなかった」として質問を繰り返すなどの対応をしていたことを報告している。日本語の授業という場面であることを考慮すれば、張（2019）の対応は妥当なものと思われるが、授業から離れた場面、例えば内的場面（ネウストプニー 1995）であれば、沈黙が続いたり質問がないという状況は、「話したくない」「興味がない」という解釈にもなるだろう。

状況から総合的に考え、5期の学生の感想に見られる「積極性」についてのコメントは、接触場面として捉えられていないためではないかと考えられた。言語管理理論

(Neustupný1985・1994、ネウストプニー 1997) の観点から考えても、接触場面の経験自体が少ないため、沈黙が発生した時の解釈に使える規範の持ち合わせがなく、内的場面での経験を流用していると考えられる。筒井 (2008) や柳田 (2015) は接触場面における母語話者の発話について分析しているが、接触経験の多い母語話者の方が経験を生かした調整を行っていることを明らかにしている。本稿のオンライン活動に参加している日本人学生はこれから接触場面の経験を積もうとしている段階であるため、比較対象がないことから内的場面と比較してしまい、否定的に評価している可能性は高い。

以上のことから、日本人学生は【相手の反応・積極性】が期待通りではなかったことを否定的に評価しており、その結果として自己の活動が適切ではなかったかもしれないというアンケート回答をしていたと考えられる。この点からも、活動参加の前後に接触場面への理解を促す必要があることが明らかになった。

5. 1. 3 グループ構成人数と発話量

日本人学生から活動中に相談されたことの一つに、学習者同士の母語会話が続いてしまうという状況がある。これに加え、均等に話すチャンスを与えられなかったという反省が日本人学生のアンケートにも見られた。そこで、学習者側のアンケート結果のうち、発話量に関する回答を確認した。

積極的な日本語使用があることを望んで少人数制にし、その人数については適当であったという回答を得ていたことは前述の通りである。しかし、発話量についての質問には回答にばらつきがみられた。

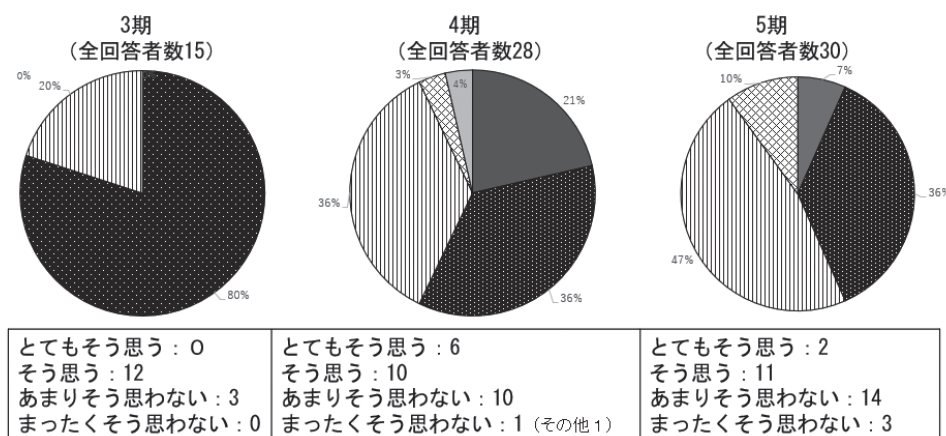


図4 学習者側の評価「発話量：たくさん話した」

図4は「いつもたくさん日本語を話した」に対する回答結果である。このグラフから考えると、4期、5期の場合は少人数で行ったにもかかわらず、「あまり話せなかった」と感じていた学習者が比較的多くいると言える。各期の人数や接続回数にあまり差はな

いため、その他の要因として各回の活動内容を比較してみる。

3期の学習者は初級終了レベルで、連携していた正規授業の授業進度に合わせ、オンライン活動が授業の復習になるようなテーマ設定にしていた。4期は中級後半レベルであったため、協力校の授業担当教員が授業内容と学生のレベルからスピーチのテーマを考えた。5期の学習者も中級レベルであったが、連携していた授業の課題を日本人学生がサポートするという活動を行っていた。なお、4期のみ、グループごとの活動の前後にクラス全体をつなぎ、合同授業を行う時間が入っている。

テーマ設定としては3期、4期が似ており、授業の課題をこなすという点では4期と5期に共通点があるが、日本人学生から問題の報告があったのは4期と5期であった。4期、5期では、グループの中でその日の発表担当がいる、あるいは資料の説明をする担当がいるという点がある。スピーチ発表時、あるいは資料の説明、修正時には他の参加者は聞いている時間になってしまうことから発話量が十分ではなかったと考えられた。活動中は、どちらの学生も自由に質疑応答することが推奨されているが、学習者同士で質問しあうことが難しい場合もあると思われる。

表4 各活動時のテーマ・課題

第3期 授業に関連したテーマ	第4期 教員設定のスピーチテーマ	第5期 日本語授業の課題
	自己紹介（合同授業）	
第1回：自己紹介	第1回：大学生活について 将来の夢について	第1回：自己紹介
第2回：週末にすること すきなもの・こと	第2回：旅行 （自分の地元紹介）	第2回：日本文化に関するイン タビュー
第3回：おすすめのもの	第3回：自分の好きな日本のド ラマ・アニメの紹介	第3回：インタビューのまとめ
第4回：日本で行きたいところ	第4回：グループ発表準備	第4回：発表資料のチェック
第5回：日本と台湾のルール の違い	グループ発表会（合同授業）	

学習者が質問しにくい要因として、一つはスピーチ、あるいは課題解決のための説明時間の長さが考えられる。中級レベルの学習者が文字情報なしで長いスピーチをきいても、すべてを聞き取ることはもちろん、メモをとることも困難であると思われる。録画面画では手元が映らないため正確には判断できないが、発表を聞いている間にメモを取っている様子の学習者は見受けられなかった。4期のスピーチ内容は難しくなかったが、原稿をスムーズに読み上げられないこともあり、発表に3分程度かかる学習者もいた。そして、発表内容に関する日本人学生からの質問がすぐに理解できず、内容の確認を学習者間で母語で行うという状況も発生していた。内容が理解できない場合は質問もしにくくなり、発話量のかたよりに影響してくるだろう。4期の場合、日本人学生が発表

者に対して質問し、それに発表者が答えるという、2人での質疑応答になってしまいやすいということは筆者も録画資料を見て気づいた点であった。

また、課題の強制力という点からも考える必要があると思われる。各回の活動内容に強制力がある場合、つまりその日に完遂しなければならない課題がある場合、当然のことながらそれを遂行しなければならず、終わらせることが日本人学生にとっても学習者にとってもその日の目標になる。強制力がある活動内容（あるいは課題）は、日本人学生にとってはやるべきことがはっきりしていて実施しやすいと思われるが、脇の話題に逸れにくく、よけいにラポール形成が難しくなることが想像される。自由なテーマで会話することが必ずしもラポール形成や異文化理解の促進につながるとも限らないため、一概に否定はできないが、課題の内容によっては授業の延長のような雰囲気が強くなり、発話量にも影響する可能性もあるだろう。

一方で、課題や目に見える成果がないと、実施したことや学びの実感が得にくいという欠点もある。学習者へのアンケートでは、5期だけを見ても「この活動は日本語の勉強になりましたか」に対して70%が「とても勉強になった」（「まあまあ勉強になった」と合わせて約90%）と回答し、その理由として、「初めて日本語で話しました」「日本語だけで話しました」「日本人と会話して多くの教科書で学んでいない単語を学ぶことができます」と回答している。また、「この活動で日本語が上手になりましたか」に対しては、「とても上手になった」は7%、「少し上手になった」は80%という数値になっている。そして、「どうやったら日本語が上手になりますか」については「日本人とたくさん話す」のほかに、「動画を見る」「単語を勉強する」などが多くあがるようになる。つまり、このオンラインの取り組みにより、学習者にとっては日本語を話す自信をつける練習としてはとても効果があると実感されていたが、日本語能力の何が向上したかという点ではわかりにくいと言える。これは学習者側のピリーフにも影響されていると思われる。

今回の結果は活動内容に影響されていることが推測されるが、このオンライン活動自体が新たに創設された授業やプログラムではなく、Classroom to Classroomタイプ（池田2020）であること、そして、2国間で共通した目的を持って実施されているわけではないことが一つの要因としてある。日本人学生側としては、日本語教員養成課程の受講者、教壇実習準備中の実習生として、学習者とのコミュニケーションを経験し、相手のレベルに合わせた日本語使用の練習として参加している。海外協力大学の場合、日本語母語話者と直接話した経験がない学習者もあり、まずは学んだ日本語を使ってみる、日本語を使う「自信をつける」という側面が強い。むろん、双方の教員ともにこの活動を通して異文化理解が進むことは望んでおり、活動の中で自由に自分の興味のあることやお互いの文化について会話することを妨げていないが、異文化理解とはまた別にある主要な実施目的が合致していないという難しさがあると考えられた。

5.2 「活動時の学習者の観察」

各期ともに、オンライン上に活動の記録を書き込めるファイルを作成し、日時、活動内容、気づいた点（間違いや修正ポイントを含む）、その他気になったことなどの欄を設け、記入を求めている。各々が書いた内容を学生同士でも読めるように共有設定もしていたが、記入状況には差がみられた。活動時にメモをとっていることが録画資料からわかったが、それは質疑応答時に使用するためのもので、学習者の観察についてのメモではなかったということが実際に学生に確認して明らかになった。

この点についてはいろいろと書き込んでくれた学生から、司会役として立ち回りつつ、発表を聞きながら質問のポイントを考え、且つ学習者の日本語を観察してメモを残すという作業はかなり大変であったという報告があった。日本人学生は各グループ1名ずつ担当させていたため、実際、活動中は司会役として忙しいことは理解できる。村岡（2022）でもオンライン活動中の参加者は対面時とは違った点（画面への身体的な適応、聞き手としての演技等）に気を配らねばならないことが挙げられているが、それに加えて接触場面への不慣れなどもあれば、さらに困難な状況であろう。

そこで、5期では事後に録画資料を振り返るという課題を設けた。まずは録画に成功した中からどれを分析するか選択することが必要になり、また、録画時間すべてを分析することも難しいため、どうしても限定的になる。それでも提出されたレポートには、学習者のみならず、自己の発話についても気づきがあったことが記されていた。学習者の発話では、促音が脱落しやすい／濁音の発音が難しい／特定の助詞の間違が多い／普通体と丁寧体が混ざっている、などについての記載があり、自己の発話については、自分の質問のしかたがあいまい／自分の質問が難しく、答えられなくなってしまった／もっとわかりやすい説明方法があった、などの反省が出ていた。佐藤（2021）ではオンラインで実習を行った実習生の日誌を分析し、オンライン実習が気づきと学びをもたらしてくれるものであったことを報告している。今回、5期の学生には活動実施からだいぶ時間を経てから活動の振り返りをさせることになったが、録画資料を活用すれば可能であり、ある程度の効果はあることが明らかになった。

6. まとめと今後の課題

これまでの活動が統一の取れた実施形態になっていないことは確かである。しかしそれでも、少人数制にすることで日本人学生側には学習者とのコミュニケーション経験が「相手のレベルに合わせた日本語使用」の練習になっていること、学習者にとっては緊張から解放され、日本語会話の練習として機能していることが明らかになり、一定の効果があったことが明らかになった。

また、活動は正規の授業との関連性をもたせ、学んだ日本語を使ってみる場面を目指

したテーマ設定をおこなっていた。これはテーマ設定や課題があることでそれを解決するために日本語使用が増える、あるいは必然的に話さなければならない状況が創出でき、話すことがなくなって困る状況は回避できると考えたからであった。活動内容が発表型であったり、添削活動などであると全員参加型の活動になりやすく、発話量の偏りから学習者側に不満が残ることもわかった。レベルによっては学習者間の母語での会話が続いてしまうケースも見られ、実施方法に工夫が必要であることも判明した。

その他、これまでの活動を通して感じた実施上の困難点としては二点ある。

まず、ある特定の大学、授業と每期継続して実施できるとは限らないという点がある。新たに創設された COIL 型授業・プログラムではないため、本稿で紹介した取り組みは、学期ごとに教員間の相談により実施可能な（連携可能な）授業を探すところから始まる。海外の協力大学もそれぞれの教員が担当する授業が毎年同じとは限らないこと、大学の事情により翌年同じように実施できるとは約束できないという問題がある。

もう一点としては、活動内容の周知の難しさがある。現在、様々な大学が海外との取り組みを行っているが、その中でも本学が実施しているのはより日本語教育に特化したタイプと言える。対面での教壇実習に備えた活動ということもあり、相手は既に日本語の学習がある程度進み、日本語を使ったコミュニケーションにあまり支障がない（上級レベルの）学習者のクラスとは取って替わっていない。そのため、日本へ留学したことのある学生よりも、日本への渡航経験もない学習者で、まずは日本語を使ってみること、そして会話してみることが目的になっていることが多い。日本語学習レベルとしては初級終了程度の参加者も多いため、現地にコーディネーター（3、5期は学生、4期は授業担当教員）を設置し、実施内容の説明やグループ分け、事務連絡などを担当してもらった。5期は活動の趣旨が海外大学側で正確に伝達されず、授業履修者のうち参加できなくなる学生が生じてしまったというケースもあったため、適宜、教員のサポートが必要であることも感じられた。

7. おわりに

国内、海外ともに対面の教室活動には長年の蓄積があり、オンラインにはオンラインの長所がある。オンライン授業が対面授業の代替になるとは考えにくいだが、一方で、様々なツールを通じてオンライン語学教室が盛んになっていることも事実である。

日本語教員養成は、本学も含め、対面での教室活動を行う教員の養成を想定して進めている機関が大半であると思われるが、現在のように様々な点で世界に開かれた現状では、ICT を使いこなし、日本語教員養成課程で学んだスキルを活かして自ら海外学習者とつながる日本語教師像も、キャリアパスの一つとしてあってよいのではないだろうか。ICT ツールの利用者としては現在あるものを有効活用するしか術はなく、担当する授業

に合わせて何をどのように利用するかを考えることが求められる。接続する国や教育機関によって使用できる Web 会議ツールが違う場合があり、毎回違う国・地域と実施したことで筆者も学んだ点が多かった。そのような点からも、様々な国、地域の教育機関と接続することも今後の日本語教師としての ICT スキルにも役立つものになると思われる。海外の教育機関の中には、独自にクラス編成ができるほどの学習者（生徒）、教員がいないことから、他校と共同でオンライン日本語授業を行っている国もあり、吉田（2013）の指摘から 10 年を経た今も、ニーズ自体はあると感じている。

実施目的の一つであった「相手のレベルに合わせた日本語使用」については、「最初はどうのように日本語で伝えれば良いのかを考えるのが大変でした。しかし、回を重ねるにつれて慣れてきたのでとても楽しかったです」（4 期）、「実習に行く前に日本語学習者と沢山話することができたため、実際に実習で学習者を相手に話す時のイメージができてよかった」（5 期）などの感想が学生から得られたことは苦勞が報われた思いであった。また、各期ともに回数を重ねるごとに活動中の教室から笑い声が聞こえるようになったり、最終回は名残を惜しんで延長したり、活動終了後にクリスマスカードが届くなども見られ、学生同士の親交が深まっていることも伺われた。日本人学生側でも、「回数を重ねるごとに仲良くなっていくのが、自分でもわかって楽しかった」（4 期）「日本人と話すときは共通認識である程度理解しあって会話が進むが、外国人の場合は必ずしもそうではないということをも身を持って実感した」（5 期）などの感想も出ており、日本語教員養成としての効果だけではなく、卒業後の社会生活にも生かせる内容だったと感じてくれた学生もいたことは収穫だった。今後は時差のある日本から遠く離れた国・地域、日本語教師の少ない地域とどのようにつながっていくかも含め、これまでの振り返りをもとによりよい活動の実現を目指していきたい。

注

1. 本稿では、Web 会議システムを利用したライブ型によるオンラインセッション（守屋 2023 での「C:web 会議型」）を「オンライン活動」と呼ぶ。台湾とは Jitsi Meet（3 期）、Google Meet（5 期）を使用し、iPad の画面収録を試みた。中国とは Zoom（4 期）を使用した。
2. 本稿はオンラインシンポジウム「第 7 回 未来志向の日本語教育」（2023 年 8 月 3 日開催）で発表した内容をもとに、大幅に加筆修正したものである。
3. 日本語教育副専攻を履修していない院生 1 名の参加希望があり、本人の希望によりほかの日本人学生と一緒に参加することになったため、そのグループのみ日本人学生 2 名、学習者 2 名の構成になっている。

4. 談話例の凡例

JS：日本人学生 TS：台湾人学習者 ?：上昇イントネーション
、：発話の切れ目 —：長音 (笑)：笑い XXX：聞き取れない発話

参考文献

- 池田佳子 (2020) 「ICT を活用し海外の学生と行う国際連携型の協働学習『COIL』の教育効果と課題」『大学教育と情報』171：20-25 私立大学情報教育協会
- 稲葉みどり (2022) 「オンライン日本語教育実習の試み」『愛知教育大学研究報告 人文・社会科学編』71：1-9
- 金久保紀子 (2000) 「副専攻日本語教員養成コースにおける日本語教育実習のあり方」『東京家政学院筑波女子大学紀要』4：143-153
- 河路由佳・栗田香子 (2014) 「テレビ会議システムを通じた日本語の日米交流授業における学びの考察：日本語教育を学ぶ学生と日本語を学ぶ学生との遠隔授業の実践から」『日本語教育研究』60：43-57
- 関西大学グローバル教育イノベーション推進機構 (IIGE) 「COIL について」
<https://www.kansai-u.ac.jp/Kokusai/IIGE/jp/COIL/> (閲覧日：2023/10/01)
- 高民定・崔英才 (2023) 「海外日本語学習者の言いさしと応答発話—オンライン接触場面の会話を中心に—」『千葉大学国際教養学研究』7：109-136
- 西條美紀 (1998) 「接触場面におけるメタ言語的方略の有用性 - 発話理解の問題を解決する学習者方略についての実証的研究 -」『世界の日本語教育』8：99-119
- 佐々木香代子 (2021) 「オンラインによる日本語教育実習」『琉球大学国際教育センター紀要』5：29-37
- 佐藤真紀 (2021) 「オンラインによる日本語教育実習の試みと実習生の学び」『東北学院大学教養学部論集』188：69-88
- 佐藤綾・高木裕子 (2009) 「日本語教育実習における異文化と関わる能力育成の可能性と育成に必要な要素の検討」『実践女子大学人間社会学部紀要』5：169-188
- 上智大学グローバル教育センター 「What is COIL?」
(<https://piloti.sophia.ac.jp/jpn/global/sekaitenkai/coil/>) (閲覧日：2023/09/19)
- 島崎薫・高橋亜紀子・早矢仕智子・ヒューレット柳澤えり子 (2022) 「第13章 日本語教師/学校教員養成課程の学生たちのオンラインでの学び 地域の外国人・年少者との実践を通して」村田晶子 (編著) 『オンライン国際交流と協働学習 多文化共生のために』くろしお出版：235-256
- 末繁美和 (2022) 「日本語教育副専攻コースにおけるオンライン実習の試み—日本語教師に求められる資質・能力の養成を目指して—」『岡山大学教師教育開発センター紀要』

12：359-373

- 瀬尾匡輝・青木香代子・安龍洙・池田庸子・八若壽美子・西由美子・大西那奈・清水有紀・シャカル佳子・岩見晴子・高柳有希・YEOH Lee Su (2022)「コロナ禍における日本語教育実習—海外協定校とのオンライン日本語教育実習をふりかえって—」『茨城大学全学教育機構論集グローバル教育研究』5：119-137
- 武田加奈子・黄幸素 (2022)「日本語教育副専攻における遠隔授業実践とその課題—活動中の「沈黙」に注目して—」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』8：47-59
- 張雨潔 (2019)「実習中の学習者の沈黙から得た気づき」『日本語教育実践領域実習報告論文集』10：65-87
- 筒井千恵 (2008)「フォリナー・トークの実際—非母語話者との接触度による言語調整ストラテジーの相違—」『一橋大学留学生センター紀要』11：79-95
- 名嶋義直 (2021)「日本語教育副専攻課程の社会的責務：日本語教員の素養を持つ非専門家を増やす」『琉球大学大学教育センター報』23：124-129
- 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—」『大養協論集』18：13-24
- 西村美保・中島忍 (2020)「オンライン国際連携学習の試み—日韓協定校間における同時双方向型国際共修—」『清泉女子大学紀要』69：105-120
- ネウストプニー, J.V. (1995)『新しい日本語教育のために』大修館書店
- ネウストプニー, J.V. (1997)「プロセスとしての習得の研究」『阪大日本語研究』9：1-15
- 平田歩 (2022)「オンラインによる日本語教育実習の試み—オンライン実習の可能性について—」『梅光学院大学論集』55：31-38
- 藤本かおる (2008)「初級日本語教育でのブレンディッドラーニングの試み—CMSと双方向テレビ会議システムを利用した東京・台北間での遠隔授業—」『日本語研究』28：31-44 (首都大学東京・東京都立大学)
- 文化審議会国語分科会 (2019)「日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告)改訂版」(平成31年3月4日)
- 水谷信子 (1993)「「共話」から「対話」へ」『日本語学』12-4：4-10
- 宮田聖子・遠藤裕子・渡辺陽子・大矢恵美 (2014)「テレビ会議システムを利用した日本語授業の可能性—そのメディア特性を活かした方策として—」『玉川大学学術研究所紀要』20：1-13
- 宮本真有・近藤行人・坂本正 (2023)「国際日本学科におけるオンライン海外日本語教育実習—台湾・ベトナム・韓国それぞれの実習の試み—」『名古屋外国語大学論集』

12 : 35-50

- 宮崎里司 (2000) 「パソコンテレビ会議システムを利用した日本語教育の試み」『留学生教育』5 : 91-107 (留学生教育学会)
- 村岡英裕 (2022) 「ビデオ会話の管理と自己呈示 : 3者会話の事例」『千葉大学大学院人文公共学府研究プロジェクト報告書』366 : 93-110
- 守屋久美子 (2023) 「遠隔日本語教育実習における学習環境デザインに関する先行研究の調査」『言語・地域文化研究』29 : 277-296
- 安原順子 (2022) 「ICT を活用した双方向授業活用の日本語教員養成プログラム—2021年度の報告と授業内フィードバック (2) —」『神女大國文』33 : 106-95
- 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
- 山田智久・伊藤秀明 (2021) 『オンライン授業を考える 日本語教師のための ICT リテラシー』くろしお出版
- 尹智鉉 (2004) 「ビデオ会議システムを介した遠隔接触場面における言語管理—「turn-taking」と処理過程をめぐって—」『世界の日本語教育』14 : 35-52 (国際交流基金日本語国際センター)
- 吉田睦 (2013) 「ビデオカンファレンスにおける海外日本語学習者のコミュニケーション—遠隔接触場面の課題と可能性—」『スピーチ・コミュニケーション教育』26 : 25-44
- Neustupný, J.V. (1985) , “Language norms in Australian-Japanese contact situations” in Clyne, M. (ed.) *Australia, meeting place of languages.*, Pacific Linguistics : 161-170.
- Neustupný, J.V. (1994) “Problems of English contact discourse and language planning” , in Kandiah, T. and Kwan-Terry, J. (eds.) , *English and language planning : A Southeast Asian contribution*, Academic Press : 50-69.