

海外の大学生との オンライン協働学習における試み

——中国語中級会話授業の場合——

劉 愛群^{*#}、林 恒立^{**}

要 旨

本稿[†]では、海外の大学生とのオンライン協働学習における試みを取り上げ、事後アンケートの分析を行った。その結果、中国語学習者が母語話者とオンラインで協働学習を行うことによって、言語学習のモチベーション向上が観察された。さらに、それとともに、第二言語習得プロセスとの視点から協働学習を行う際、母語話者と学習者との意味交渉の中で生じたインプット、アウトプットやフィードバック及び学習者の気づきと自己訂正といった一連の認知的プロセスへの考察も行った。

【キーワード】 協働学習、第二言語習得、アウトプット、気づき、フィードバック

1. はじめに

近年、情報技術をめぐるテクノロジーの急速な発展により、学習環境はますます多様化し、従来の第二言語教育は新たな課題に直面せざるを得なくなっている。コロナ禍と授業のオンライン化・リモート化をきっかけに、海外の大学とのオンライン交流がますます脚光を浴びており、ネット環境が整えば、遠く離れた異なる文化背景を持つ学習者達との相互交流はかなり容易になった。また、時代の変化と共に学習目標も変わり、例えば本学の初修外国語コースの共通目的も「カルチュラル・インテリジェンスを高める」ことだとされ、これは、「単に異文化を理解するだけでなく、その結果として、文化的背景が異なる人々とともに働くことができるかを重視する考え方で、文化の枠を越えて協働する能力に焦点を当てた」ものである。

では、変わりつつある学習環境と学習目標により適した教育手段はあるのだろうか。當作(2019)は今の時代の変化に目を向け、テクノロジーは学習効果を上げるために使われるべきであることを前提とし、言語教育の中でどのようにテクノロジーを使い、教育効果を上げていくべきなのだろうかと問題を提起している(當作 2019: 2-3)。筆者は、単にそのテクノロジーを使うのではなく、第二言語教育の原点の一つ、所謂習得のプロセスから再認識する必要があると考えている。例えば、

* 京都大学国際高等教育院

** 静宜大学外国語学部

責任著者

† この日本語版の直後に掲載される中国語版(二次出版)は日本語版の翻訳である。

第二言語習得の過程において、テクノロジー利用の教育手段がどの部分に関わることができるのか、そして、そのテクノロジーを利用することによってどのような学習の効果が期待できるのか、などのより具体的な議論がさらに必要となるだろう。

以上を踏まえ、本報告では、第二言語習得プロセスの視点から、海外とのオンライン交流を通じた協働学習を取り上げる。ただし、協力校への負担を考慮し、予備調査として、交流活動を一回のみ実施することとした。その上で、事前の準備、オンライン活動進行中の様子、事後アンケートの結果などを含めて分析していく。

2. 第二言語習得プロセスと学習者協働学習

2.1 第二言語習得の認知的プロセス

第二言語習得の認知的プロセスに関して、Ellis (1994) の考察によると、聴く音声や読む文字といったデータをインプットとして学習者に与えた際に、そのインプットの一部が学習者の短期記憶に入り、インテーク（内在化）として学習者の中間言語体系に残るという。また、話したり、書いたりするようなアウトプットによって学習者の内在化された第二言語知識が引き出される。そうした第二言語習得の過程において、Schmidt (1990, 1995) は、「意識の介在」が必要だと主張し、学習者が与えられたインプットの中での言語項目の性質や、さらにその意味・機能の連携に注目することが重要で、学習者が自分の言語体系との違いに気づかなければならないとしている。そのような気づきを促すために、指導法などに関する教育手段の介入に関して、これまで、インプットやアウトプットの役割を強調するさまざまな提案がなされている。

インプットが第二言語習得において非常に重要な役割を果たしており、学習者がインプットを必要とする、その認識は、近年の第二言語習得・教育研究の中で広く共有されている。一方、第二言語習得を促進するためには、「アウトプットが不可欠だ」という「アウトプット仮説 (Output Hypothesis)」は、Swain (1985) によって提案された。Swain (1998: 66-69) によれば、アウトプットは、学習者の目標言語の正確さにつながるものであり、ある条件下で、アウトプットは気づきを促進する機能、仮説を立て検証する機能、及びメタ的語りを行う機能を果たすという。気づきの機能に関しては、アウトプットによって学習者は現在の能力では言えないことに気づけば、その後のインプットへの更なる注意を与える可能性がある。それと関連して、Gass (1997: 138-148) は、目標言語によって産出された項目に関しては、学習者は自己訂正や他者による訂正のようなフィードバックを得ることができ、それによって、学習者の気づきが促進されるようになるとする。そうしたフィードバックの獲得は、第二言語習得において極めて重要だとする。また、Long (1991, 1998) は、意味交渉の相互交流という視点からアウトプットの役割を取り上げ、非母語話者と母語話者及び非母語話者同士の間での相互交流が第二言語の学習につながるとしている。例えば、聞き手と話し手が相互に理解度の向上を図る過程で、言語形式と意味との関係への注意を促すこと、肯定的・否定的フィードバックの獲得、さらには、学習者に自身の第二言語能力におけるギャップを気づかせることが挙げられる。そのような意味交渉の相互交流は、学習者が自身の産出した中間言語を修正することにつながるのである。

このように、インプットやアウトプットは第二言語習得プロセスの中では、どちらもなくてはならない要素であり、様々な役割を果たしている。これらの役割は、学習者がいかに目標言語の体系を作っていくかというプロセスに関わっており、第二言語習得理論と教室指導に基づく研究の中で

よく取り上げられるテーマである。

2.2 言語教育における協働学習

近年の言語教育は、学習者の聴く、話す、読む、書くという四技能の育成を重要視しながら、文化の枠を越えて協働する能力、その育成を目標にしている。外国語教育の現場において、言葉や文化など異なる背景を持つ学習者達と比較的負担なくそして効率的に学び合うことを可能にしてくれるのは、ここ数年注目を集めている「協働学習」である。国際協働オンライン学習 (COIL: Collaborative Online International Learning) に関して、村田・佐藤 (2022: 3) によれば、この教育活動は、学習者中心であり、オンラインでのつながりや学習者同士の協働の学びがあると言った特徴を持つという。実際の教育手法には多種多様な応用があるが、関西大学の COIL に関するホームページ (URL: <https://www.kansai-u.ac.jp/Kokusai/IIGE/jp/COIL/> 2023年9月26日現在) で取り上げられている例を見てみると、言葉や文化背景がそれぞれ違う学習者達は Zoom 経由で共同授業を行う他、映像を観た後は相互に連絡を取り、SNS で感想や意見を交換して、プロジェクトを共同で完成させるなどの例がある。そのような教育活動に対して、村田・佐藤 (2022: 9) は、外国語学習との相性がよく、学習者が母語話者の人々とオンラインでつながり、協働学習を行うことによって、発話量が増え、言語学習のモチベーションが高まるという効果が期待されると述べている。

では、言語教育における協働学習は前節で触れた第二言語習得の認知的プロセスのどの部分に関わっているのだろうか。ここで取り上げる協働学習は、異なる文化背景を持つ学習者達の間での意味交渉の相互交流であり、この教育手法は習得プロセスのアウトプットへの介入となる。学習者は意味交渉の相互交流のプロセスの中で、アウトプットすることによって、フィードバックを得たり、気づきが促進されたりすること等が期待でき、最終的には第二言語の習得につながるのである。

日本の中国語教育において、この二、三年の間、協働学習やオンライン交流を用いた試みがいくつか報告されている。例えば楊・劉 (2022) では、三学期間に渡る計 36 回の Zoom 利用の交流活動で、入門から初級者までの日本の大学の中国語学習者延べ 327 名、及び中国の日本語を専門にしている大学生延べ 167 名を対象にアンケートを実施した。アンケート結果に基づいて、「言語、文化、つながりの実現に収穫があった」、「外国語学習へのモチベーションが上がった」などの成果と、「通信環境の問題」、「発話量の差」、「日本語と中国語のレベルの違い」(楊・劉 2022: 117) などの問題点が報告されている。交流内容の詳細に関して、少数のクラスでは自己紹介及びグループメンバーの紹介、より多くのクラスでは各自でテーマを定め、そのテーマのために資料を準備し、授業で PPT などを用いて報告することとした。島村・葉 (2023) では、日本語や中国語の専門の学生 6 名による、課題探求協働学習の実践を報告した。この実践では、授業外の時間を使って、学習者達が自ら部活動や絵文字といったテーマを決め、比較と分析に焦点を当て、相互依存しながら協働してタスクを遂行する。その際、交流会の開催や数回のオンライン会議が行われている。教育効果の検証と分析に関しては、参加者へ複数回のアンケート、またフォローアップインタビューから得られた結果に基づいて考察を行っている。成果として、「メンバー同士の協働が深まりやすく、課題の達成に向けて、直面する様々な問題に対して協力して解決しようという意識」が生まれ、「社会人基礎力」が向上し、「外国語でのコミュニケーション能力の育成・向上」への効果が認められた (島村・葉 2023: 165)。一方、協働作業における質的な平等性を如何に保つのか、より対話的でより相互交流的な環境を如何に整えるのかなどの課題もまだ残されている。楊・劉 (2022) の

報告では、オンライン交流の事前の準備、教員からの支援や学習者の成果物への分析評価などは具体的に言及されていない。島村・葉（2023）の協働学習実践への参加者は、学習歴が長く、語学専攻の4年生もしくは修士1年生であり、入門や初級レベルの学習者と違い、文化の相違などを語り合うことはある程度可能であったが、複数回に渡る交流やアンケートの実施などを通常の第二外国語の授業で行うことは困難なことである。また、上記の二つの実践研究のいずれも第二言語習得認知的プロセスの観点、例えば、意味交渉の相互交流の中で生じる「気づき」や「フィードバック」のような重要な認知的プロセスからの議論が欠けていた。

3. オンライン交流教育実践

3.1 概要

今回のオンライン交流は表1のように行われた。具体的な運営に関して主に村田・佐藤（2022: 18）の提案を参考にしており、その提案とは、一. 学習環境の調整（協働プログラムの実施期間及び活動時間の調整）、二. 協働プログラムの策定（交流テーマ、人数、グループ分け方法、使用言語、成果物など）、三. 協働プログラムの運営（オリエンテーション、参加者への支援方法など）、四. 授業改善（アンケート、交流動画分析、成果物分析など）、の四項目である。

表1 実践の主な流れ

時間	内容	
2022年11月頃	オンライン交流の可能性の打診	
2023年5月24日	台湾の協力校の日本語学習者が日本語で事前に作成した動画「媽祖の信仰」を提供	
2023年6月6日	本学、授業で中国語による質疑応答の準備（約40分間） （関連資料はコースサイト PandA に掲載）	
2023年6月11日	協力校の関係者教員と学習者達との打ち合わせ（約60分間） 通信環境や交流内容の他グループ分け方法、使用言語、当日の進行予定など	
2023年6月13日	オンライン協働学習実施（90分間）	
	参加者	中国語学習者22名及び日本語学習者14名
	テクノロジー	Zoom オンライン会議システム利用
	使用言語	グループワーク時はそれぞれの目標言語の使用を推奨するが、発表時は目標言語
	グループ分け	9グループ、各グループに日本語学習者と中国語学習者両方配置 グループメンバー人数：平均4名程度
	発表	グループワークの後の全体会議の時にランダム指名 両言語の学習者それぞれ目標言語により発表
2023年6月20日	中国語学習者に事後アンケート実施（紙媒体）、成果物の提出	
同年6月末～7月初め頃	協力校の日本語学習者に事後アンケート（Google Forms）実施	

台湾の協力校の静宜大学（注1）とは時差があり、セメスターの期間が異なることや時間割の調整などに困難点が多々あるため、最初の打診から最後の実施までおよそ半年以上の時間を要し、2023年の5月中旬に、中国語履修者による海外学生との交流の意志が確認できたことにより、最終的に協力校の期末試験終了の1週間後にオンラインで共同授業を行い、交流1週間後、学習者の成果物（インタビューの結果）の提出及び事後アンケートを実施した。協力校の学習者にはGoogle Formsでアンケート（注2）に記入してもらった。

教員からの支援に関して、中国語クラスでは交流の1週間前（2023年6月6日）に、名前、趣味、日本とのつながり、言葉の勉強、大学の生活や自分が聞きたいことなどについて質問の仕方や答え方を確認し、ペア同士で中国語による質疑応答のリハーサルを行った。また、習った言い方以外のより日常的な尋ね方なども取り上げ、学習者から個別のリクエストも受けた。協力校の「上級日本語会話（二）」の履修生は「媽祖の信仰」を紹介する動画を先に日本語で作成し、提供した。交流前の6月11日に、通信環境の確認や進行予定の再確認などを含め関係者教員や日本語学習者とのZoomでの打ち合わせを行った。また、中国語学習者が自由に確認できるよう、事前に進行予定、「媽祖の信仰」の動画、それについての質問や中国語による紹介例などの参考資料も本学のコースサイトPandAに掲載した。

3.2 オンライン協働学習実施当日の進行

開始時、まず司会担当の教員により、授業予定等を中国語（注3）と日本語で簡単に説明した。その後、「媽祖の信仰」の動画の一部を6分程度視聴し、その際、チャットで中国語の質問を再度学習者全員に送った（写真1）。学習者にはブレイクアウトルーム（グループワーク）で議論した後、ランダムではあるが、一つの言語に偏らないようにそれぞれの言語の学習者に答えてもらい、皆で内容を確認した。残り50分程度の時間は、“认识新朋友（新しい友人に出会う）”の内容に絞った。学習者グループワーク時、教員はそれぞれのルームへ巡回し様子を確認した。また、参加者全員への指示は中国語を使ってチャットで送った（写真2）。

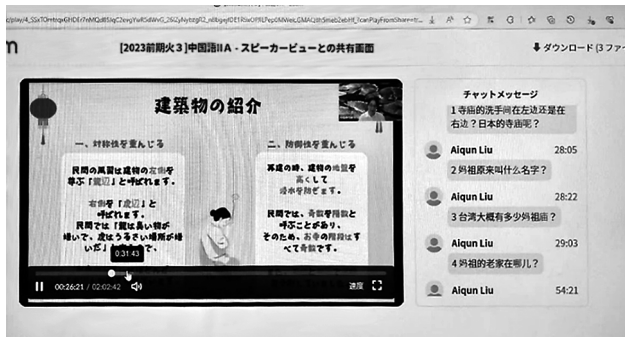


写真1 チャットで送った中国語の質問の例

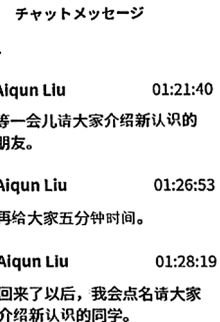


写真2 チャットで送った指示の例

3.3 オンライン交流協働学習中の中国語学習者のアウトプット

以下は発表時の学習者自己紹介の一例である。STは中国語学習者で、Tは中国語母語話者の教員である。数字は行数を示している。右は和訳である。

例1 中国語学習者発表時の例

	実際の発話	日本語訳文
1ST	我是ST, 我喜欢是游泳。	私はSTです。私は水泳が好きです。
2T	游泳。噢。	水泳。そうですか。
3ST	我, 欸, 我是神内川来的。	私は、えっと、私は神「内」川から参りました。
4T	啊, 神奈川来的。神奈川来的。	ああ、神奈川から来たんですね。神奈川からですね。
5ST	我是经济, 的学生。	私は経済、の学生です。

6T	经济系的, 经济系的学生。	経済学部の、経済学部の学生です。
7ST	经济系学生。	経済学部の学生です。
8T	没有了? 没有了? 以上です?	以上ですか? 以上ですか? (以上です?)
9ST	我, 我, 我想去, ジュウフェン。	私、私、私は、ジュウフェンに行きたいです。
10T	欸? 再说一次? もう一回言ってください。	えっ? もう一回言ってください。(もう一回言ってください。)
11ST	我想去, 去九份, 台湾の観光地なんですけど。	私に行きたい、九份に行きたいです。(台湾の観光地なんですけど。)
12T	噢, 想去台湾的一个地方。明白了。 想去台湾的一个地方。还有吗? 还有吗?	あっ、なるほど台湾のある場所に行きたいんですね。分かりました。台湾のある場所に行きたい、と。他に何かありますか? 他に何かありますか?
13ST	以上です。	(以上です。)
14T	啊, 没有了, 没有了。	ああ、以上ですね、以上ですね。
15ST	没有, 没有了。	ない、以上です。
16T	没有了。我听懂了, 谢谢你。	以上です。分かりました。ありがとうございます。

1行目に、STは“我喜欢是游泳”と言い、それを聞いて、母語話者は誤用の“是”が気になったが、淀みなくコミュニケーションが進められるように、誤りを明言せず、正しい言い方の“是”無しの“游泳”のみリピートした後、“噢”とコメントし、自分が理解したとの意を相手に伝えた(2行目)。その次、STは自分の故郷の話を取り上げ、「神奈川」の“奈”を中国語の“内”のように発音してしまい、それを聞いて母語話者は、“啊, 神奈川来的”と相槌を打ちながら、もう一度“神奈川来的”とリキャストした。一回目の“神奈川”はその“奈”の正しい発音を強調して言ったものである。

5行目から7行目までは、所属学部の紹介内容であり、母語話者は“我是经济, 的学生”(5行目)との発話を聞いた後、“经济系的, 经济系的学生”のように、“系”を強調しつつ、二回もリキャストした。STはそれに気づいたようで、今回はゆっくりと正しい言い方で“经济系学生”と言い、“系”の部分強く発音した。ここでは、母語話者からのフィードバックを受け、学習者の気づきが生じ、さらに自ら正しく訂正できるまでのその一連の認知的プロセスが示されたと言えるであろう。

8行目において、STの数秒沈黙の後、母語話者はSTにもう少し話をしてもらいたく、“没有了? 没有了? 以上です?”のように発話した。9行目において、STはリクエストに応じて、ある台湾の観光地を取り上げ、自分はその行ってみたくと“我, 我, 我想去, ジュウフェン”と発話した。母語話者は初めは「ジュウフェン」について、全く見当がつかず、“欸? 再说一次? もう一回言ってください”とリクエストした(10行目)。そこで、STは再度中国語でトライして、“我想去, 去九份(“九份”発音に声調の誤りがある)”と言い、その直後「台湾の観光地なんですけど」と日本語で説明を付け加えた(11行目)。母語話者はSTの説明を聞いて“噢, 想去台湾的一个地方啊, 明白了”と納得、その後“还有吗? 还有吗?”とSTに促した(12行目)。STは中国語の“还有吗?”との質問の意味を理解したようで、日本語で「以上です」と答え、終わらせようとした(13行目)。14行目において、母語話者は日本語の「以上です」に関する中国語の言い方を提示し、“没有了, 没有了”のように2回繰り返してフィードバックを与えた。そして、15行目において、STは先に“没有”と言い、その後中国語の語気助詞“了”を付け加えて“没有了”との完全な形で答えることができた。

このように、母語話者と学習者との意味交渉の中で、8行目及び14行目の母語話者による複数回のインプットやフィードバック（リキャスト）、そして、15行目の学習者によるアウトプット、さらに、学習者が自分の産出に“了”の脱落に対しての気づき、再度のアウトプットで訂正したことなど、一連の認知的プロセスが見られており、学習者がより細かい言語項目（例えば、上記の語気助詞“了”）や言語形式の正確さに意識が向いていることが示された。

例2 日本語学習者のグループメンバーの紹介の例（原文どおり）

我认识的朋友（私の知り合った友達ですか）。ああ、では。那（じゃあ）、YIさんが一番紹介が凝っています。彼は、教育系の学生です。興味は、写真の撮ることです。台湾の、新幹線の、乗りながら、写真の撮ることがしたいです。彼が、したいです。

中国語学習者の他、日本語学習者にもグループメンバーの紹介をしてもらった。例2はその一例である。例の中で紹介された中国語学習者YIは、実は1週間前の授業で個別にリクエストした学習者で、鉄道のことに関心があり、それに関する中国語の言い方を熱心に準備した履修者である。事前の準備があったからか、協働学習の相手に「YIさんが一番紹介が凝っています」のように高く評価されており、学習者が自分の言いたいことを目標言語でうまく伝えられた体験は学習者のモチベーション向上につながっていることに間違いはないだろう。

3.4 中国語学習者交流後の提出物

例3はある学習者の事前配布資料に基づいて作った提出物であり、その中の事前メモはリハーサル時に確認済みの内容である。右は完全に学習者自身のアウトプットで、他者の紹介となっており、正確さに関しては非常に優れている。例えば、“他现在正在忙着找工作（彼は今、就職活動で忙しいんです）。”、“他目前没有一份兼职工作（彼は今、アルバイトをしていません）。”の中の“忙着”や“一份兼职工作”などの言い方は、教科書には載っていないものでありながら、この学習者はあえて使っている。また、その回答内容は協働学習相手に関するいろいろな情報が中国語で書かれており、グループワーク時の交流がスムーズに行われたこと、また相当量の発話がされたと考えられる。

例3 中国語学習者提出物1

質問する項目	事前のメモ	新しく知り合った友達
名前	您贵姓？	他叫丁○○。
趣味	你平时喜欢做什么？	他平时喜欢看日本动漫。
出身地	你老家在什么地方？	他老家在台中。
所属	你是什么学部的学生？	他正在学习日语学。
日本との繋がり 京都に来たこと 好きな日本料理 行きたいところ	你去过东京吗？ 你最喜欢的日本菜是什么？ 你想去日本的哪里？	他去过东京、大阪和京都。 他想去名古屋。
言葉について 日本語・中国語の学ぶ理由 学習歴 日本語・中国語は難しい？ どこが難しい？	你为什么学日语？ 你学日语有多少年了？ 学日语很困难吗？ 学日语有什么困难？	因为他喜欢日本文化。 他学了两年多的日语。 日语对他来说没有那么难。

大学の生活 授業 何コマ、好きな授業 部活動 大学の食堂の料理 アルバイト	你一个星期有多少节课? 你喜欢上什么课? 你参加了什么社团活动? 在你们大学的食堂,你喜歡吃什么菜? 你打不打工?	他现在正在忙着找工作。 他目前没有一份兼职工作。
---	---	-----------------------------

例4 中国語学習者提出物2

大家好!我来介绍一下我认识的新朋友。我今天认识了一个叫陈○○的同学。他老家在台中。他现在是静宜大学日语系二年级的学生。这位同学还没来过日本。听他说,他喜欢玩个游戏在家里。他还告诉我,他学了二年日语了。他觉得日语一开始很难,他最喜欢的课是日语。他的日语好,很流利,我觉得像日本人。我的介绍完了,谢谢大家!

(皆さん、こんにちは!私は新しい友達を紹介します。今日、陳○○という学生に会いました。彼の故郷は台中にあります。彼は今静宜大学の日本語学科の2年生です。この方はまだ日本には来たことがありません。彼は家でゲームをするのが好きだと言っていました。それから彼は日本語を勉強して二年になるそうです。日本語に関しては最初は難しいとっていて、好きな授業は日本語だそうです。彼の日本語は上手でとても流暢で、日本人みたいだと私は思いました。以上で私の紹介を終わります。ありがとうございました!)

例4は別の中国語学習者の提出物であり、紹介文の中の“听他说,他喜欢玩个游戏在家里。(彼は家でゲームをするのが好きだと言っていました。)”及び“他的日语好,很流利,我觉得像日本人。(彼の日本語は上手でとても流暢で、日本人みたいだと私は思いました。)”の部分などに若干の文法的な誤りや不自然なところがまだあるが、学習者がオンライン交流に意欲的に取り組み、そしてその時感じたことを何とか伝えようとする努力が見られる。

4. 事後アンケート

オンライン協働学習を経験した学習者の考えや当日の実態がどのようなものであるかをより明白にするため、オンライン交流の1週間後匿名のアンケート調査を実施した(アンケート調査票は本稿末尾に添付)。中国語学習者の有効回答者数は21名(表2)である。質問票は四項目(12問)で、選択肢のものや自由記述のものがあり、使用言語を中国語にした。また、学習者がより正確に理解できるよう、難しい関連語句については和訳を併記した。さらに、協力校の日本語学習者参加者の内13名(表2)もアンケートに協力した。

表2 調査対象の学習歴

学習時間	中国語学習者 n = 21		日本語学習者 n = 13	
	人数	割合 %	人数	割合 %
一年以上	15	71.4	0	0
二年以上	5	23.8	1	7.7
三年以上	0	0	11	84.6
その他	1	4.8	1	7.7

表2に示すように、中国語学習者は大学共通科目の第二外国語として中国語を履修しており、その7割程度が1年以上中国語を学習している。また、一人の学習者は中国での生活や学習の経験があり、さらに残りの2割程度の学習者は2年以上中国語を学習している。一方、日本語学習者は日本語専攻の学生で、凡そ8割程度が3年以上の学習歴を持っている。このように、日本語学

習者に関して、目標言語の学習歴は中国語学習者より比較的長く、より高いレベルの目標言語能力を持っていることが假定できる。

4.1 初対面の海外の学生と外国語で話すのは初めてか

学習歴の確認に続き、質問票に「初対面の海外の学生と外国語で話すのは初めてですか」という項目があり、それはこれまでに海外の人と外国語で話す経験の有無を確認するもので、その回答結果を表3に示した。

表3 「初対面の海外の学生と外国語で話すのは初めてですか？」

選択肢内容	中国語学習者 n = 21		日本語学習者 n = 13	
	人数	割合 %	人数	割合 %
はい	5	23.8	2	15.4
いいえ	16	76.2	11	84.6

表3から分かるように、目標言語を問わず、初対面の人と外国語で話す経験を持つ学習者はかなりの割合（中国語学習者 16名、76.2%、日本語学習者 11名、84.6%）を占めている。この結果から、現在異なる文化背景を持つ人との交流は既にハードルが低く容易になっていることが推測できる。

4.2 グループワーク時

「グループワーク時」との項目において、まずオンライン交流の際の言語使用傾向について尋ねている。回答結果は表4に示すとおり、「日本語と中国語のどちらをよく使ったか」という問いに対し、3割未満の中国語学習者は「中国語の使用が多かった」を選んでいる。一方、6割程度の学習者は自分の第一言語である「日本語の使用が多かった」を選んでいる。日本語学習者はその反対に、「目標言語の使用が多かった」と回答しているのは7割近くになっている。このように、目標言語を問わず、凡そ6割程度の両言語の学習者は日本語での発話がより多くなっている。この結果は、中国語学習者はグループワーク時に中国語の使用が比較的少なかったことを表している。

表4 グループワーク時の学習者の言語使用傾向

使用傾向	中国語学習者 n = 21		日本語学習者 n = 13	
	人数	割合 %	人数	割合 %
A 日本語の使用が多かった	13	61.9	9	69.3
B 中国語の使用が多かった	6	28.5	3	23.0
C どちらも使わなかった	1	4.8	0	0
その他	1	4.8	0	0
半々	0	0	1	7.7

では、母語の使用はどのようなことに関係しているのか、その要因を探るために、質問表に「どのような場合に第一言語（母語）に頼るか」との項目を入れた（表5-1、表5-2）。表5-1に示すように、中国語学習者の7割以上の人は「中国語でどう言えばいいか分からなかった時」を選択した。「内容が比較的複雑な場合」を選択したのは4名で、19%のみである。また、自由記述の欄に「相手が気を使って日本語で話してくれることがありました」との説明があり、言葉の使用に「気を使っ

て」というのは、語学のレベルに拠らず、その学習者が円滑にコミュニケーションをとるために採った一つの対策であろう。

表 5-1 中国語学習者グループワーク時の第一言語（日本語）使用傾向 「いつ日本語を使ったか？」

選択肢の内容	人数 n = 21	割合 %
A 中国語でどう言えばいいか分からなかった時	16	76.2
B 内容が比較的複雑な場合	4	19.0
C その他	1	4.8

表 5-2 日本語学習者グループワーク時の第一言語（中国語）使用傾向 「いつ中国語を使ったか？」

選択肢の内容	人数 n = 13	割合 %
A 日本語でどう言えばいいか分からなかった時	5	38.5
B 内容が比較的複雑な場合	1	7.7
C その他	7	53.8

一方、表 5-2 の結果によると、4 割未満の日本語学習者（5 名）は、「日本語でどう言えばいいか分からなかった時」を選び、5 割程度の学習者（7 名）はその他を選択し、さらに、次のようにより具体的に説明を付け加えた。例えば、「同グループの台湾人のクラスメートとコミュニケーションをとる時のみ使う」、及び「同グループの台湾人メンバーと意味を確認する時」との記述から、第一言語は母語話者の間で使われるものであると分かった。また、「同グループの日本人メンバーに求められた場合」、「日本人の学生に中国語を教えてあげる時」、「日本語の言い方が分からなかった時や日本人の学生にその中国語の読み方について尋ねられた場合」との説明もあり、中国語学習者から中国語の読み方を尋ねたり、中国語によるコミュニケーションを求めたり、協働学習者の相手に言葉を教えてあげたり、などの記述からは、両言語の学習者達の間での協働学習の様子が見取れる。さらに、「日本語にはない単語が出た時」との説明があり、それは、日本語で言えない表現や、中国語ならではの言い方の場合はそのまま中国語を使用するとの意味である。一方で、「中国語の使用は無かった。皆は日本語で話していた」という記述もあり、これは、同グループの中国語学習者メンバーによる中国語の使用がなかったことを意味し、やはり、島村・葉（2023）の指摘のとおり、協働学習における質的な平等性を如何に保つのかは大きな挑戦であろう。

オンライン交流の際、母語の使用の他、多くの学習者は多かれ少なかれそれぞれの目標言語でコミュニケーションを行った。では、どのような時に目標言語をよく使うのか、その使用実態は表 6-1、表 6-2 によって示されている。凡そ 5 割以上の中国語学習者は「どのように言うのかを知っている場合目標言語を使用する」と回答した。また、4 割強の学習者は課題を完成させるため事前に準備した質問をする時に中国語を使用すると答えた。このように、自分の語学のレベル（知っているかどうか）や、事前に十分に準備したかどうかは目標言語の使用に関わっていると仮定できる。一方、日本語学習者の場合、「事前に準備した質問をする時」を選択した人が少なく（2 名）、「どのように言うかを知っている場合目標言語を使用する」を選んだ人が最も多く（8 名）、「両方のケースがある」と回答した人も 2 名いた。一人の日本語学習者は、自由記述で「大体知っている場合は日本語で、分からない場合はまず中国語で相手が分かるかどうか様子を見てみる」と付け加えた。このように、目標言語を問わず自分の語学のレベルを超えていない場合、学習者は目標言語を

表 6-1 中国語学習者グループワーク時の目標言語（中国語）使用傾向 「いつ中国語を使ったか？」

選択肢の内容	人数 n = 21	割合 %
A 課題を完成させるため事前に準備した質問をする時	10	47.6
B 中国語でどのように言うかを知っている場合中国語を使用する	11	52.4
C その他	0	0

表 6-2 日本語学習者グループワーク時の目標言語（日本語）使用傾向 「いつ日本語を使ったか？」

選択肢の内容	人数 n = 13	割合 %
A 事前に準備した質問をする時	2	15.4
B 日本語でどのように言うかを知っている場合日本語を使用する	8	61.5
AとBの両方のケースがある	2	15.4
C その他	1	7.7

表 7 協働学習相手の目標言語能力に関する評価

選択肢の内容	中国語学習者 n = 21		日本語学習者 n = 13	
	人数	割合 %	人数	割合 %
A 自分より相手の目標言語の方がもっと上手	18	85.7	5	38.5
B 自分の目標言語と大体同じレベル	2	9.5	5	38.5
C 自分の目標言語ほど上手くはない	1	4.8	2	15.3
その他	0	0	1	7.7

使用する傾向があると言える。当然であるが、語学のレベルが比較的高くなく、自分の言いたいことがうまく伝えられない場合は、やはり事前の準備が重要となってくる。

表7によると、殆どの中国語学習者が日本語学習者相手の日本語を肯定的に評価していることが分る。「自分の中国語より相手の日本語の方がもっと上手」と答えた学習者が最も多く、計18名で85.7%に達している。その次に、「自分の中国語と大体同じレベル」と答えた学習者は2名で9.5%、そして、「自分の中国語ほど上手くはない」を選んだ学習者は1名のみで、「けど、めっちゃ上手でした」と肯定的なコメントを付け加えた。日本語学習者の考えに関して、自分の日本語より相手の中国語の方がもっと上手だとする人は半分には及ばず、5名で38.5%、自分の日本語と大体同じレベルだとする人も5名で38.5%となっている。自分の日本語の方がもっと上手だと選択した人は2名で15.3%、その他の1名は選択を避け、「ほとんどの場合、分からない時に（相手は）日本語で話していた」と直接コメントを記入した。この結果を見ると、両言語の学習者は、自分より上手もしくは自分と同じくらいであると選択した人が極めて多く、より肯定的に相手の語学のレベルを見ていることが分かった。また、学習歴の差や語学専門であるかどうかによって相手の目標言語への評価も若干変わってしまうことも分かった。

4.3 今回のオンライン交流をどう思ったのか

オンライン交流に参加したことによって、両言語の学習者の自分の母語や文化に新たな発見があったかどうかの項目について、回答の結果、先行研究（楊・劉 2022: 125）と同様な傾向が見

られ、今回の中国語母語話者（日本語学習者）の回答者全員（13名、100%）は「そう思う」とし、一方、日本語母語話者（中国語学習者）は8割程度（17名、81%）にとどまり、100%ではないものの（図1右）、高い割合であることが分かった。また自分が学習している目標言語やその文化について、今回のオンライン交流に参加した両言語の学習者のすべては「新しい発見ができた」を選んだため、両者は全く同様な結果となっている。



図1 自分の母語や文化について新たな発見があったのか

また、「今回のオンライン交流に参加できて良かったと思いますか」との項目については、中国語学習者の参加者全員は「そう思う」と回答し、同じ意見を持つ日本語学習者は13名中12名で、ほぼ一致した結果となり、一人のみ「まあまあ」と自分の考えを記した。その一人の学習者の他の回答を詳しく見てみると、グループワークで中国語をより多く話している、同グループの日本人学習者の中国語の方が自分の日本語より上手だと思う、また日本人が中国語を話すのを聞くのも新鮮だと感じる、などと答えている。

4.4 今後のオンライン交流活動への意欲

「次回もし同じようなオンライン活動が開催された場合、もう一度参加したいのか」という項目に対し、「今はまだわからない」と答えた学習者は6名だけにとどまり、「参加する」と答えた学習者は計27名にも達した。このように、両言語の学習者からは前向きな評価を数多く得ることができた。

4.5 授業の改善について

質問票の最後に自由記述欄を設け、回答者にそれぞれ自分が良かったと思う点や今後のために改善して欲しい点についてコメントを記入してもらった（例5、例6）。中国語学習者の良かったと思う点は例5の内容より、動機付けに関するコメントが多いことが分かった。例えば、「中国語を聞き取ってもらえた時はとても嬉しくて、勉強のモチベーションになった。積極的に中国語を使えた」、「実際に中国語を用いて会話をするのは初めてだったので、これからも勉強を頑張ろう、と思うきっかけになった」などの肯定的なコメントからは、学習者達が海外の学生との交流によって、良い刺激を受け、これからも頑張ろうという気持ちになっていることが分かった。

モチベーション向上の他、異文化コミュニケーション体験についてのコメントも見られ、「実際に中国語で会話をする経験が貴重なのでありがたい」、「他言語をもとに思考・話す人がいることを実感をもって理解した」との感想が寄せられ、特に後者は印象深い回答であった。本学の初修外国語コースの共通目的として挙げられるのは「カルチュラル・インテリジェンスを高める」ことであ

るが、このようなコメントからは、学習者が異なる文化的背景を持つ学習者と交流する過程で、自分はその文化や考え方、表現方法を比較し、実践的にカルチュラル・インテリジェンスを高めていることが窺える。

例5 中国語学習者のコメント「良かったと思う点」

<p>〈異文化コミュニケーション体験〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・中国語をネイティブの方々と話すことは貴重な経験でした。 ・実際に中国語で会話をする経験が貴重なのでありがたい。 ・他言語をもとに思考・話す人がいることを実感をもって理解した。 ・中国の食べ物について知見が広がった。
<p>〈動機付け〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・中国語を聞き取ってもらえた時はとても嬉しくて、勉強のモチベーションになった。積極的に中国語を使った。 ・実際に中国語を用いて会話をするのは初めてだったので、これからも勉強を頑張ろう、と思うきっかけになった。 ・有，我觉得说汉语是好。（あります。中国語を話すこと自体がいいことだと思います。） ・やはり海外の人は言語能力が高く自分も頑張ろうと思いました。

日本語学習者が良かったと思った点は以下の例6にまとめている。学習者達は「日本人の学生と交流できて、とてもいい経験になったと思います」、「日本人学生が中国語を学ぶきっかけを知り、言葉を通じて文化交流を実現できた」、「教科書に載っているように、日本人が何を考えて話しているのかを本当に実感することができた」との異文化コミュニケーション体験について語っており、特に三つ目のコメントは、協働学習者と意味交渉の相互交流中で、仮説検証という認知的活動を行っていることを意味するものであろう。

日本語学習者は「日本人とおしゃべりして仲良くなる勇気が持てるし、日本語を話すチャンスが増える」と中国語学習者と同様、動機付けについての感想も書いている。また、ある学習者は自分の体験談を取り上げ、「前略（ネットなど）環境のせい、向こうのある学生の声がちょっと聞き取れず（声小さかった）、もう一度言ってもらったり、まだ聞き取れなかったり…なんだか自分が失礼なことをしているような…そんなとき、会話を続けようと努力してくれたその学生が凄！自分なら日本人の学生とスムーズに会話できるのだろうかと考えさせられた」とコメントし、会話を続けようと努力することが責任のある行動をとることであり、コミュニケーション能力の高さの表れであることを示した。

例6 日本語学習者のコメント「良かったと思う点」

<p>〈異文化コミュニケーション体験〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・了解日本同学学中文的契机跟透过语言达到文化交流。（日本人学生が中国語を学ぶきっかけを知り、言語を通じて文化交流を実現できた。） ・互相分享彼此国家之间的事情 (お互いの国の知識や情報を共有できた。) ・現地の大学生の生活を了解できたこと。 ・可以跟日本人交流本身就是好处。（日本人とコミュニケーションできること自体が良いことだ。） ・日本人の学生と交流できて、とてもいい経験になったと思います。 ・练习到了自己的日语，以及听日本人说中文很新奇。（日本語の練習にもなったし、日本人が中国語を話すのを聞くのも新鮮だった。） ・可以确实体认到教科书上列出的日本人说话时的想法。（教科書に載っているように、日本人が何を考えて話しているのかを実感することができた。）

- ・日本の学生と話すことが面白いです。
- ・可以实际跟年龄相仿的日本人交流。(実際に同年代の日本人とコミュニケーションをとることができました。)

〈動機付け〉

- ・可以有更多勇气与日本人聊天认识，可以增加自己开口说日语的机会。(日本人とおしゃべりして仲良くなる勇気が持てるし、日本語を話すチャンスが増える。)
- ・多了一次跟日本同学交流的机会。虽然因为环境的关系，有点听不懂对面某个同学的声音(声音比较小)，所以一直请她再说一次还是听不懂…让我觉得自己很失礼…然后对方学校的同学有努力延续话题很厉害！让我觉得自己是不是也有能力跟日本同学顺畅地聊天。
(日本人の学生とコミュニケーションをとるチャンスが一つ増えた。(ネットなど)環境のせい、向こうのある学生の声がちよっと聞き取れず(声が小さかった)、もう一度言ってもらったり、まだ聞き取れなかったり…なんだか自分が失礼なことをしているような…そんなとき、会話を続けようと努力してくれたその学生が凄い！自分なら日本人の学生とスムーズに会話できるのだろうかと考えさせられた。)
- ・这次的好处是可以更生活化运用自己所学到的日文，并马上用日文的方式去思考，是一个很直接的口语练习。也透过这样的方式，可以训练自己的胆量，并可以与日本同学做交流！(今回の良いところは、習った日本語をより実践的に使えたこと、すぐに日本語で考えることができたことで、とても直接的なスピーキング練習になった。このような練習で、度胸を鍛えることができ、しかも日本人の学生とコミュニケーションをとることができた！)

質問票の最後に「改善して欲しい点などがあれば教えてください」と改善点について聞く項目を入れた。「特になし」、「なし」など複数の回答の他、以下の例7のようなコメントがあった。中国語学習者のコメントはレベルについての内容が多く、例えば「少し難しかった」、「実際に会話をするには少しレベルが足りなかった」、中国語があまり話せない方にとっては「厳しいかもしれませんが」と回答した。内容の構成については、中国に滞在歴あり、ある程度中国語が話せる学習者は、「もっとプライベートな話が多い方がいい」と提案した。さらに、「最初の紹介の内容より、親しみやすい内容にしたなら、話しやすかったかもしれない」とのコメントもあった。最初の紹介の内容は台湾の「媽祖の信仰」の話で、日本語学習者が日本語で用意したもの(ナレーションや字幕付き)であり、練習の質問も名前や故郷の場所などごく簡単なことについて中国語で問うもので、グループワークの時間に協働学習者同士でディスカッションしたものだったが、確かに「媽祖の信仰」の内容は中国語の学習歴が短い学習者にとっては日常的で親しみやすいものではなかった。これらのコメントを目にすることによって、やはり目標言語のレベルの差や話し合うトピックの内容の複雑さは今後再考し、対策を立てる必要があると切に感じ取れた。また、Zoomによるオンライン交流を行った際、終始カメラオフで参加した学習者がいたが、それに対し、ある中国語学習者からは、「できれば、顔を見てお話してみたかった」との意見もあった。

例7 学習者による授業改善への提案

中国語学習者のコメント

〈内容の構成〉

- ・最初の紹介の内容より、親しみやすい内容にしたなら、話しやすかったかもしれない。

〈レベル〉

- ・実際に会話をするには少しレベルが足りなかった。
- ・自分は中国に住んだことがあって、ある程度中国語が話せますが、そうでない方にとっては厳しいかもしれません。もっとプライベートな話が多い方がいいかと思いました。
- ・少し難しかった。

〈環境〉

- ・できれば、顔を見てお話してみたかった。

日本語学習者のコメント

〈内容の構成〉

- ・希望可以先互相介绍破冰后再来讨论要讨论的议题。(ディスカッションするテーマを話し合う前に、お互いの自己紹介をすることで打ち解けることができればと思います。)
- ・我觉得…自我介绍是不是放在问题讨论前面会比较好? 而且都没有玩破冰游戏(在开场时的一个游戏, 可以让双方同学有一个合作或者互动的机会), 不管是在自我介绍还是在讨论题目的时候, 都有点尴尬…虽然我是有努力想要用我破破的日语讲话, 但还是活跃不起气氛, 而且没有自我介绍的话, 在讨论题目的空档就只能休息, 如果有先介绍的话就可以找话题聊天了。(私は思うのだが…自己紹介をディスカッションの前に置いた方がいいのでは? アイスブレイクゲーム(最初に学生同士が協力したり、交流したりするきっかけとなるちょっとしたゲーム)がなかったので、自己紹介の時も質問のディスカッションの時も、ちょっとやりにくかったです…自分がカタコトの日本語で話そうとしても雰囲気盛り上がらないし、自己紹介がないとトピックについて話し合った後に休憩を入れるしかないので、最初に自己紹介があれば話しのトピックも見つけられたと思います。)
- ・希望聊天不会仅限于某个主题。自由度更高聊聊年轻人最近流行的话题与音乐等等! (話が特定のトピックに限定されないことを望みます。もっと自由に若者の間で流行っていることとか、音楽の話とかしたいです。)

〈時間〉

- ・時間が短い
- ・交流的时间太短 😞 (交流の時間が短すぎます。)

例7に示しているように、日本語学習者の中には交流時間の短さに言及する人もいたが、中にはとても建設的な意見を述べる人もいた。例えば、「話しが特定のトピックに限定されないことを望みます。もっと自由に若者の間で流行っていることとか、音楽の話とかしたいです」との話からは、中国語学習者と同様に親しみやすい内容を望んでいることが分かった。実際、筆者はグループワークの時間に巡回した際に、学習者達は既に漫画、大阪駅のこと、台湾の新幹線、好きな食べ物などについて盛り上がって話し合っていた様子を観察しており、オンライン交流の主役が学習者であることを実感している。

5. 終わりに

本稿では、オンライン協働学習における試みを取り上げ、教育実践の背景、交流プログラムの運営、実践当日の詳細を考察し、事後アンケートの結果分析も行った。その結果、村田・佐藤(2022: 9)の指摘のとおり、学習者が母語話者の人々とオンラインで協働学習を行うことによって、言語学習のモチベーション向上が観察された。また、異なる文化的背景を持つ人と交流する過程で、学習者がその文化や考え方、表現方法を比較し、実践的にカルチュラル・インテリジェンスを高めていることも窺えた。さらに、本稿では、第二言語習得プロセスとの視点から協働学習行方際、母語話者と学習者との意味交渉の中で生じたインプット、アウトプットやフィードバック及び学習者の気づきと自己訂正といった一連の認知的プロセスへの考察も行った。その考察によって、意味交渉の中で学習者がより細かい言語項目や言語形式の正確さに意識が向いていることが示され、それにより言語形式とその意味との関連づけを起こすことができたのではないかとと思われる。

今回のオンライン協働学習は予備調査としての教育実践であり、当然多数の課題がまだ残っている。協働学習相手との語学レベルの差が大きい場合、協働学習の質的公平性を如何に保つのか、プログラム構成の改善、例えば、日本語学習者がアンケートで述べた「アイスブレイクゲーム」を取り入れることなど、が今後の課題である。

私達はなぜ外国語を学ぶのか? と筆者は授業でその質問を学生達に尋ねたところ、“是为了将来(将来のため)”, “我觉得学外语是为了认识世界(世界を認識するため)”, “是为了更理解外国(外

国のことをよりよく理解するため) ”、“为了告诉外国人日本文化(外国人に日本文化を教えてあげるため)”などいくつか考えさせられる答えが返ってきた。今回のオンライン協働学習の実践は小さな一歩ではあったが、各学習者達が望むその目標に向かって学習を進められるきっかけとなれればと考えている。

注

1. 協力校の静宜大学は2023年7月現在、世界各国で合計412もの大学・研究機関と学術交流協定を締結し、国際化・国際交流を比較的早い段階から長い年月をかけて推進してきた大学である。
2. 今回のオンライン交流活動では簡体字を使用した。事後アンケートに関しては、簡体字バージョンで作成されたものを台湾人学生向けに繁体字バージョンに書き改めた。
3. 今回は中国語学習者と台湾の大学の日本語学習者との交流である。台湾で使われている中国語の公用語「国語」は、ピンインではなく注音記号を用いて音を表記している。発音の特徴上、アル化や軽声及び反り舌音がはっきりしない。語彙の面に関しては、日本語や閩南語由来のものが多く、慣用語や流行語などもある。普通話と若干異なるところがあるものの、会話によるコミュニケーションの場合、さほど支障を来たさないように思われる。その一方で、多くの家庭内で話す閩南語や客家語は、広東語のように普通話とは大きく異なり、普通話話者との意思疎通が困難になるほどではあるが、長年の義務教育を経て、閩南語や客家語話者の学生達は公用語である「国語」を習得している。

主要参考文献

- Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gass, S. M. (1997) *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Long, M. H. (1991) Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign Languages Research in Cross-Cultural Perspective*, 39–52. Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. & Robinson, P. (1998) Focus on form: Theory, research, and practice. In Doughty, C. & Williams, J. (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, 15–41. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. (1990) The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129–158.
- Schmidt, R. (1995) *Attention & Awareness in Foreign Language Learning*. Honolulu, HI: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawaii.
- Swain, M. (1985) Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, S. & Madden, C. (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury.
- Swain, M. (1998) Focus on form through conscious reflection. In Doughty, C. & Williams, J. (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, 64–81. Cambridge: Cambridge University Press.
- 島村典子・葉懿萱 (2023) 「COIL型外国語教育の試み—日台の学生による課題探求型協働学習の実践」, 『中国語教育』, 第21号, 147–167, 中国語教育学会, 2022年3月.
- 當作靖彦 (2019) 「ネットワーク時代の言語教育・言語学習」, 『ICT×日本語教育—情報通信技術を利用した日本語教育の理論と実践』, 當作靖彦監修・李在鎬編, 2–21, ひつじ書房.
- 村田晶子・佐藤慎司 (2022) 「オンラインの国際協働学習の意義」, 『オンライン国際交流と協働学習—

多文化共生のために』, 村田晶子編著, 3-25, くろしお出版.

楊彩虹・劉勤 (2022) 「中日大学生线上交流活动实践研究—对中日双方向问卷结果的分析」, 『中国語教育』, 第20号, 117-137, 中国語教育学会, 2021年3月.

京都大学初修言語共通目標, URL : <https://www.z.k.kyoto-u.ac.jp/freshman-guide/language> 2023年9月26日現在

関西大学国際部 COIL について, URL : <https://www.kansai-u.ac.jp/Kokusai/IIGE/jp/COIL/> 2023年9月26日現在

付録 事後アンケート

先週のオンライン交流について（中国語学習者用）

どれくらい中国語を勉強していますか？

A 一年以上 B 二年以上 C 三年以上 D その他

1) 初対面の海外の学生と外国語で話すのは初めてですか？ A はい B いいえ

2) グループワーク時

① グループワーク時、日本語と中国語のどちらかを多めに使いましたか？

A 日本語の使用が多かった B 中国語の使用が多かった C どちらも使わなかった

② いつ日本語を使ったか

A 中国語でどう話せばいいか分からなかった時 B 内容が複雑な場合

C その他、例えば：

③ いつ中国語を使ったか A 課題を完成させるため事前に準備した質問をする時

B 日本語でどう話せばいいか分からなかった時

C その他、例えば：

④ 海外の学生の日本語はどうですか？

A 自分の中国語よりうまい B 自分の中国語と同じぐらいうまい

C 自分の中国語ほどうまくない

3) 今回のオンライン交流をどう思いますか？

① このオンライン交流で、母語の日本語や日本文化について、新たな発見ができました。

A そう思う B そう思わない

② このオンライン交流で、中国語や中国文化について、新たな発見ができました。

A そう思う B そう思わない

③ このオンライン交流に参加して良かったと思います。 A そう思う B そう思わない

④ 自分にとって良かった点などがあれば教えてください。

⑤ 改善して欲しい点などがあれば教えてください。

4) 次回もし同じようなオンライン活動が開催された場合、もう一度参加したいのか？

A 参加する B 参加しない C 今はまだ決められない

ご協力をありがとうございました。

Collaborative Online International Learning in an Intermediate Chinese Conversation Classroom

Aiqun Liu ^{*#}, Hengli Lin^{**}

Abstract

With a focus on Collaborative Online International Learning, this paper discusses an attempt in an intermediate Chinese conversation classroom. The results of the questionnaire show that learners become more motivated for the further language learning. In addition, from the perspective of second language acquisition process, this paper also analyzes cognitive processes involved in the negotiation of meaning between native speakers and learners, such as input, output, feedback, noticing and self-correction.

Keywords: collaborative learning, second language acquisition, output, noticing, feedback

* Institute for Liberal Arts and Sciences, Kyoto University

** College of Foreign Languages and Literature, Providence University

Corresponding author

与海外大学生的一次在线协作学习尝试

——以汉语中级会话课为例——

刘爱群^{*#}，林恒立^{**}

摘要

本文[†]介绍一次在汉语中级会话班所进行的在线协作学习尝试，并对事后问卷调查结果进行考察与分析。结果表明，学习者通过与母语者的在线协作学习，学习语言的动力有所提高。此外，本文还从第二语言习得过程的角度，考察母语者与学习者的意义协商中所涉及到的输入、输出、反馈以及学习者的注意、自我纠正等一系列认知过程。

关键词 协作学习，第二语言习得，输出，注意，反馈

1. 引言

近年来，随着信息技术的迅猛发展，学习环境愈发多样化，传统的第二语言教学不可避免地面临着新的挑战。在受疫情影响，授课改为线上、远程方式这段期间，愈来愈多教师开始重视与国外大学进行的在线交流活动。现在，相隔遥远文化背景不同的学习者只需完善网络设备，就能容易地实现相互交流。受时代变化影响，学习目标也在发生着变化，例如，本校初习外语课程的目标定为“提高文化认知”，这个概念“不是仅限于理解不同文化，而是重视能否与不同文化背景的人一起合作，焦点放在跨越文化框架的协作能力培养上”。那么，有没有能应对不断变化的学习环境和学习目标的教学手段呢？当作靖彦（2019: 2-3）针对当今时代的变化，认为科技手段应当被用来提高学习效果，提出在语言教学中应该如何使用科技手段来提高教学效果的问题。笔者认为，不能只限于单纯地利用科技手段，而是需要回到第二语言教学的一个原点，结合习得过程重新认识，并进行更具体的讨论。比如，在第二语言习得过程中可以涉及到哪些环节，通过使用科技手段又可以期待什么样的学习效果。

本文将从第二语言习得过程的角度，考察本校汉语中级会话课与国外大学的一次在线协作学习活动，作为前导性研究，希望能起到抛砖引玉的作用。考虑到要避免增加对方学校的负担，这次交流实践只进行一次。以下将具体介绍事前准备、在线交流当天的实际情况、事后问卷调查分析结果等内容。

* 京都大学文理教育学院

** 静宜大学外语学院

第一作者

† 本文为实践报告「海外の大学生とのオンライン協働学習における試み——中国語中級会話授業の場合——」的汉语译文。

2. 第二语言习得过程与学习者协作学习

2.1 第二语言习得认知过程

围绕第二语言习得过程，Ellis（1994）在考察中指出，所听的声音、所看的文字之类的信息作为输入提供给学习者，而输入的其中一部分得以进入到学习者的短期记忆，并经内化留在学习者的中介语知识系统里。而经内化的第二语言知识又通过说、写类的输出活动再从学习者的中介语系统里被提取出来。对此过程，Schmidt（1990, 1995）主张“意识的介入”必不可少，而学习者能否关注到输入当中语言形式的性质，能否建立语义 - 功能的联结，以及能否意识到与自身第二语言知识系统的差异，至关重要。也正是为了激发引导学习者的注意，在如何利用教育手段进行干预方面，第二语言习得的教学研究人员提出了强调输入或者强调输出的种种方案。

输入在第二语言习得中起着非常重要的作用，学习者需要输入，这一主张在近年来的第二语言习得教学研究中得到了广泛的认同。另一方面，为促进第二语言习得，有研究人员（Swain 1985）提出了“输出假说”，认为“输出是不可或缺的”。按照 Swain（1998: 66-69）的说法，输出关系到学习者目的语的正确性，在一定条件下，输出可以具备促进注意的功能、提出假设并加以验证的功能以及谈论元语言的功能。而关于注意功能，输出可能会使学习者意识到凭借自身现有的能力还不能表达，进而会对后续的输入给与进一步的关注。

与此相关，Gass（1997: 138-148）分析说，通过目的语的输出活动，对目的语中的语言项目，学习者可以获得诸如自我纠正或他人纠正的反馈，从而能促进学习者的注意。这种反馈的获得，对于第二语言习得来说极为重要。Long（1991, 1998）还从“意义协商中的互动”这一角度探讨了输出的作用，并指出非母语者与母语者之间、以及非母语者之间的互动会促进第二语言的习得。举例来说输出的作用可以是，听话人和说话人在增进相互理解的过程中触发对语言形式和意义之间的关系的注意，获得积极或消极的反馈，以及让学习者意识到自己在第二语言能力上的差距。而就是这种意义协商的互动促进学习者去修正自己的中介语。

由此可见，输入和输出在第二语言习得过程中都是不可或缺的因素，都发挥着各种各样的作用。这些作用涉及学习者如何建立目的语系统的过程，也是第二语言习得理论以及教学指导研究经常涉及的内容。

2.2 语言教学中的协作学习

最近的语言教育，不仅重视培养学习者听、说、读、写四种技能，还把培养“跨越文化框架的合作能力”当作教育目标。近年来“协作学习”备受瞩目，这种教学理念可使语言或文化背景相异的学习者们能较无负担并且有效率地进行相互学习。在谈及国际协作式在线学习（COIL: Collaborative Online International Learning）时，村田晶子·佐藤慎司（2022: 3）提到，这种教学活动以学习者为中心，具有利用网络、协作学习伙伴在相互协调之中进行学习的特点。根据关西大学相关网页的介绍（URL：<https://www.kansai-u.ac.jp/Kokusai/IIGE/jp/COIL/>2023年9月26日），实施方式也多样化，比方说，语言文化背景不同的学习者通过在线视频会议系统 Zoom 一起上课，另外还有观看视频之后相互取得联络，并通过社交软件交换意见，共同完成某项课题等等形式。村田晶子·佐藤慎司（2022: 9）还指出，这种方式适合外语教学，因为学习者与母语者在线完成协作学习，其发话量不但可以增加、还可以激发学习热情、提高学习动力。

那么，语言教学中的协作学习，与第二语言习得认知过程的哪个环节有关呢？本文讨论的协作学

习，与文化背景相异的学习者之间所进行的语意协商中的互动有关，学习者在进行意义协商的互动过程中，通过输出，得到反馈、学习者的注意得到激发引导，而最终会促进第二语言的习得。

在日本的汉语教学领域，近两、三年来，也有对协作学习或在线交流进行的尝试。例如杨彩虹·刘勤（2022）利用 Zoom 累计进行了 36 次交流活动，其中共有计 327 名汉语入门到初级的日本大学生、以及 167 名日语专业的中国大学生参加。活动中实施了问卷调查。调查结果表明，参加者在“语言、文化、实现沟通方面所有收获”、“外语学习的动力有所提升”。此外，调查结果还表明在通信环境上存在着问题，参加者的发言量或语言水平都有差距。整个交流时间跨越三个学期，内容方式大致有两类：少数班级以自我介绍和他人介绍为主，多数班级则是自行选题、收集资料并在课堂上利用演示文稿（PPT）报告交流成果。岛村典子·叶懿萱（2023）介绍的协作学习是由日语和汉语专业计 6 名学生参与的课题探索型尝试。参加者利用课外时间，自行以社团活动或者图文文字内容为课题进行比较分析，并在需要相互依存合作的条件下共同协作完成课题。活动期间曾举办数次交流会以及在线会议，另外还对参加者实施过多次问卷调查以及跟踪访谈。结果表明，通过协作学习，“成员之间的合作变得更易加深，为完成课题，面对各种问题也会鼓起勇气去努力协调解决”，“作为社会一员的基本能力”也有所提高，“外语的交际能力也得到了培养与提高”。但另一方面，实践报告也指出，协作时实质上的公平性该如何保证，更加易于对话交流互动的环境又该如何完善等等方面也还有待解决。

上文介绍的杨彩虹·刘勤（2022）的实践报告当中，对在线交流的事前准备、来自教师的支援以及对学习者提交的成果材料所作的相关评价都未有详细介绍。而岛村典子·叶懿萱（2023）报告中的参加者分别是日语专业或汉语专业的大四学生或硕士一年级的学生，学习资历较长，这几位学生与初级阶段的学习者是不同的，语言水平较高就文化差异之类的内容可以展开一定程度的讨论。报告中提到，调查中曾多次实施过在线交流以及数次的问卷调查，这些安排对一般大学的第二外语课堂教学来说并非易事。此外，上述实践报告都未从第二语言习得认知机制的观点进行讨论，也缺乏对在意义协商的互动中产生的“注意”、“反馈”等重要的认知过程的考察。

3. 在线交流教育实践

3.1 概要

表 1 提示了在线交流活动的具体日程，活动安排主要参照村田晶子·佐藤慎司（2022: 18）的提案。该提案基本包括四大部分：一、完善学习环境（比如实施期间以及交流活动时间的调整）。二、决定协作学习项目（包括交流主题、人数、分组方法、所用语言、交流成果等等）。三、制定协作学习项目的具体安排（比如情况说明、对参加者的支援方法）。四、完善教学（比如问卷调查、分析交流的视频录像或交流成果材料）。

与本次协作交流活动的静宜大学（附注 1）之间有时差、学期跨度也不同，在时间安排上困难重重。从最初接触到最后实施历时半年以上。2023 年 5 月中旬在汉语课上确认了学习者的参加意愿，最终在协作学校期末考试结束一周后进行了在线交流。而又在一周后，完成事后问卷调查，协作学校的学习者则利用 Google Forms 协助了问卷调查（附注 2）。

在教师支援方面，2023 年 6 月 6 日汉语班期中考试结束后在课堂上就姓名、爱好、与日本的关联、大学生活以及学生感兴趣的内容等等练习用汉语如何问与答，学习者之间也一起做了演习。此外，还确认了一些未学习过的日常说法，有学生还提出了个别要求。协作学校方面，事先由“高级日语会话（二）”的学生查阅资料并制作交流时使用的日语视频短片《有关妈祖的信仰》。为保证能顺利进行，在线交流的前一个周日 2023 年 6 月 11 日与相关教师、日语学习者利用 Zoom 做了网络测试，再次

表1 交流实践的主要安排

时间	内容	
2022年11月	开始接触探讨在线交流的可行性	
2023年5月24日	协作学校台湾的静宜大学提供由日语学习者制作的日语视频短片《有关妈祖的信仰》	
2023年6月6日	汉语会话课准备汉语问答练习(约40分钟) 相关资料上传至校内教学用网页 PandA	
2023年6月11日	与协作学校有关老师学生进行了预备会(约60分钟) 测试视频会议系统、确认交流内容、分组方法、使用语言以及活动当天的具体安排	
2023年6月13日	实施在线协作互动交流(90分钟)	
	参加者	汉语学习者22人 日语学习者14人
	技术支援	利用 Zoom 在线视频会议系统
	使用语言	分小组活动时无特别要求,但希望能使用各自所学的母语 大会交流时要求发言者使用所学的目的语
	分组方法	共9组,每组组员构成均有日语学习者与汉语学习者成员 平均4人1组
	成果发表	分组活动之后全体会议时进行 采取任意点名方式,两种语言的学习者均有发言
2023年6月20日	汉语学习者实施事后问卷调查(纸质),提交交流课题	
同年6月末至7月初	协作学校日语学习者利用 Google Forms 协助事后问卷调查	

确认具体安排等事宜。此外,为方便汉语学习者查询,日语视频短片《有关妈祖的信仰》以及有关内容确认的汉语问题、在线交流的具体安排等资料也提前上传至校内教学网页 PandA。

3.2 在线交流当天的实施情况

实施当天先由担任主持的教员用汉语(附注3)和日语简单地说明了安排内容,之后观看了6分钟左右的日语的视频《有关妈祖的信仰》,并在聊天框再次向全体学习者发送了中文问题(照片1)。在学习者进行分组讨论之后,为了避免偏向于一种语言,主持人随机点名让每种语言的学习者都有机会进行了回答。余下50分钟则集中在“认识新朋友”的内容上。在进行学习者分组活动时,主持教员到各个小组巡视以便把握情况。另外,给所有参加者的指示都是用聊天框使用汉语发送(照片2)。



照片1 在聊天框发送的汉语问题



照片2 在聊天框发送的汉语的指示

3.3 在线交流协作学习中汉语学习者的输出

以下是大会发言中学习者做自我介绍时的一个例子。ST 是汉语学习者，T 是汉语母语者的教师。数字表示行数。

例 1 汉语学习者发言一例

- 1ST 我是 ST，我喜欢是游泳。
 2T 游泳。噢。
 3ST 我，欸，我是神内川来的。
 4T 啊，神奈川来的。神奈川来的。
 5ST 我是经济，的学生。
 6T 经济系的，经济系的学生。
 7ST 经济系的学生。
 8T 没有了？没有了？以上です？（没有了？）
 9ST 我，我，我想去，“究分”。
 10T 欸？再说一次？もう一回言ってください。（请再说一次。）
 11ST 我想去，去九份，台湾の観光地なんですけど。（是台湾的观光地。）
 12T 噢，想去台湾的一个地方。明白了。想去台湾的一个地方。还有吗？还有吗？
 13ST 以上です。（没有了。）
 14T 啊，没有了，没有了。
 15ST 没有，没有了。
 16T 没有了。我听懂了，谢谢你。

在第 1 行，ST 说“我喜欢是游泳”，听了此话母语者很在意文中误用的“是”，但为了保持沟通流畅，没有明确指出错误，只重复了去掉“是”的正确说法，并说“噢”，表示已经理解（第 2 行）。之后，ST 提到自己的故乡，把“神奈川”的“奈”发音成汉语的“内”，母语者发现后回答说“啊，神奈川来的”，一边随声附和，一边又重复了一遍“神奈川来的”。母语者在第一次说“神奈川”时强调了“奈”的正确发音。从第 5 行到第 7 行是介绍所属院系的内容，母语者在听到“我是经济，的学生”（第 5 行）的发言后，回答说“经济系的，经济系的学生”，其中的“系”重读，并被重复了两次。ST 好像也有所注意，放慢语速说出了正确的说法“经济系的学生”，“系”的部分也被重读。从这里我们可以观察到，从学习者得到母语者的反馈，到自身的注意，再到自己能够正确纠正，这一系列的认知过程。

在第 8 行，ST 沉默了几秒之后，母语者想让 ST 再多说一些，便说“没有了？没有了？以上です（没有了）？”而在第 9 行，ST 应对方要求说起某个台湾的观光地，说自己想去那里看看，说“我，我，我想去，究分（音译）”。母语者对“究分”一词完全不能理解，就对 ST 说“欸？再说一次？もう一回言ってください（请再说一遍）”（第 10 行）。于是，ST 再次尝试用汉语说“我想去，去九份（“九份”发音声调有误）”，之后接着用日语补充说“是台湾的观光地”（第 11 行）。听后母语者恍然大悟说道“噢，想去台湾一个地方啊，明白了”。之后又追问“还有吗？还有吗？”以确认 ST 有无要补充说明的内容（第 12 行）。ST 似乎理解了汉语“还有吗？”所表达的意思，就用日语回答说“以上です（没有了）”（第 13 行），表示想要结束对话。在第 14 行，母语者提示日语的“以上です（没有了）”的汉语说法，并以“没有了，没有了”的方式重复两次给出反馈。于是，在接下来的第 15 行，ST 先说“没有”，然后又自行加上汉语的语气助词“了”，完全正确地回答出“没有了”。

如上文介绍，在母语者和学习者的意义协商互动中，母语者在第 8 行和第 14 行提供了多次输入和反馈（recast）。在第 15 行我们可以观察到，学习者进行输出，在输出过程中注意到自身输出中“了”的遗漏，之后通过再次输出进行了自我纠正。这一系列的认知过程意味着学习者将自己的注意转向相关语言项目的细微之处（例如上述的语气助词“了”），同时也在注重语言表达的正确性。

除了汉语学习者的发言之外，日语学习者也做了介绍他人的发言，以下例 2 为其中一例。例中

所介绍的汉语学习者 YI，其实是一周前在课上提出个别要求的学习者。他对铁路很感兴趣，本人认真地用汉语准备了相关内容。可能是因为事先准备得好，被协作学习伙伴评价说“YI 同学介绍得最好”。学习者能得到这样的评价说明本人用目的语很好地传达了自己想说的内容并实现了沟通。这次体验无疑会提高学习者的学习动力。

例2 日语学习者发言一例

我认识的朋友（私の知り合った友達ですか）。ああ、では。那（じゃあ）、YI さんが一番紹介が凝っています。彼は、教育系の学生です。興味は、写真の撮ることです。台湾の、新幹線の、乗りながら、写真の、撮ることがしたいです。彼が、したいです。（我认识的朋友。啊，那，Y 同学介绍得最好。他是，教育系的学生。爱好拍照片。台湾的新干线，一边坐一边拍照，他想拍照。）

3.4 在线交流后汉语学习者提交的作业

例3 是一位学习者利用事先发放的资料所做的作业。其中的事前笔记是交流前一周课上已经确认过的内容。右边完全是由学习者自己输出的内容。作业内容是介绍新认识的朋友。经观察发现，学习者的汉语在表达的准确性方面非常出色。例如，“他现在正在忙着找工作”以及“他目前没有一份兼职工作”中出现的“忙着”、“一份兼职工作”等说法，在学生的课本里都是未曾出现过的，尽管如此，学习者还是特意使用了这样的表达方式。另外，我们可以看到，其回答内容中用汉语写了关于协作学习伙伴的很多信息，这说明分组活动时交流顺利，小组成员也有过大量的发言。

例3 汉语学习者提交的作业1

询问项目	事前笔记	新认识的朋友
名前（姓名）	您贵姓？	他叫丁○○。
趣味（爱好）	你平时喜欢做什么？	他平时喜欢看日本动漫。
出身地（出生地）	你老家在什么地方？	他老家在台中。
所属（所属院系）	你是什么学部的学生？	他正在学习日语学。
日本との繋がり（与日本的关系） 京都に来たこと（是否来过京都） 好きな日本料理（爱吃的日本菜） 行きたいところ（想去的地方）	你去过东京吗？ 你最喜欢的日本菜是什么？ 你想去日本的哪里？	他去过东京、大阪和京都。 他想去名古屋。
言葉について（关于语言） 日本語・中国語の学ぶ理由（学习理由） 学習歴（学习时间长短） 日本語・中国語は難しい？（日语/汉语难吗？） どこが難しい？（什么地方难？）	你为什么要学日语？ 你学日语有多少年了？ 学日语很困难吗？ 学日语有什么困难？	因为他喜欢日本文化。 他学了两年多的日语。 日语对他来说没有那么难。
大学の生活（大学生生活） 授業 何コマ、好きな授業 （有关上课多少节喜欢的课） 部活動（社团活动） 大学の食堂の料理（大学食堂的饭菜） アルバイト（打工）	你一个星期有多少节课？ 你喜欢上什么课？ 你参加了什么社团活动？ 在你们大学的食堂，你喜欢吃什么菜？ 你打不打工？	他目前正在忙着找工作。 他目前没有一份兼职工作。

以下例4 是另一位汉语学习者提交的作业。这份作业采用短文总结的形式。文中写道“听他说，他喜欢玩个游戏在家里”，“他的日语好，很流利，我觉得像日本人”。虽然还有语法上的错误和不自

然的地方，但从字里行间我们可以感受到学习者切实地参与了在线交流活动，并在尝试传达本人在交流沟通时的所感所想。

例4 汉语学习者提交的作业2

大家好！我来介绍一下我认识的新朋友。我今天认识了一个叫陈〇〇的同学。他老家在台中。他现在是静宜大学日语系二年级的学生。这位同学还没来过日本。听他说，他喜欢玩个游戏在家里。他还告诉我，他学了二年日语了。他觉得日语一开始很难，他最喜欢的课是日语。他的日语好，很流利，我觉得像日本人。我的介绍完了，谢谢大家！

4. 事后问卷调查

为了明确学习者的想法以及了解实施在线协作学习当天的实际情况，交流一周后（2023年6月20日）实施了匿名问卷调查（见附录）。汉语学习者有效答卷为21份（表2）。调查问卷由4大项12道小题组成，回答方式有选择，也有自由论述，使用语言为汉语。为了能让汉语学习者能够更准确地理解，对有些难度的语句做了日语注释。此外，协作学校有13名日语学习者也利用 Google Forms 协助了问卷调查。

如表2所示，对本校汉语学习者来说，汉语是大学共通科目的第二外语。其中约70%的学生学习汉语的时间超过一年。有1人有在中国生活和学习的经历，其余20%学过两年以上的汉语。而协作校方的学习者是日语专业的学生，大约80%学习时间超过三年。因此我们可以认定，日语学习者学习目的语的时间要比汉语学习者长，其目的语日语的水平也要更高。

表2 调查对象的学习经历

学习时间	汉语学习者 n = 21		日语学习者 n = 13	
	人数	百分比 %	人数	百分比 %
一年多	15	71.4	0	0
两年多	5	23.8	1	7.7
三年多	0	0	11	84.6
其他	1	4.8	1	7.7

4.1 与初次见面的外国学生用外语交流是否是第一次

在了解学生的学习时间长短之后，问卷就是否有过国际交流经历提出了一个问题：“你是第一次跟初次见面的外国学生说外语吗？”表3列出了回答结果。

表3 你是第一次跟初次见面的外国学生说外语吗？

回答选项	汉语学习者 n = 21		日语学习者 n = 13	
	人数	百分比 %	人数	百分比 %
是	5	23.8	2	15.4
否	16	76.2	11	84.6

从表3可以得知,与所学目的语种类无关,有相当大比例的学习者(汉语学习者16人占76.2%,日语学习者11人占84.6%)都有过用外语与初次见面的人交流的经历。由此可以推断,现在与不同文化背景的人接触交流门槛已经不再很高,而且交流也愈发容易。

4.2 分组活动时

表4 小组活动时学习者的语言使用倾向

使用倾向	汉语学习者 n = 21		日语学习者 n = 13	
	人数	百分比 %	人数	百分比 %
A 说日语多	13	61.9	9	69.3
B 说汉语多	6	28.5	3	23.0
C 都没说	1	4.8	0	0
其他	1	4.8	0	0
各半	0	0	1	7.7

问卷中“小组活动的时候”一项意在弄清在线互动时学习者使用语言的倾向。表4的调查结果显示,只有不到30%的汉语学习者选择了“说汉语多”。而有约60%的人选择了自己的母语“说日语多”。日语学习者的情况恰恰相反,有接近70%的人选择“说日语多”。由此可见,在两种语言的学习者当中,无论所学的目的语是汉语还是日语,都有超过60%的人更多地使用日语。这从侧面告诉我们汉语学习者在互动中使用汉语的比率相对较低。

为了了解与母语使用相关的因素,即学习者何时更依赖第一语言(母语),我们在问卷中加入了“什么时候说日语呢/什么时候说汉语呢?”这一项(表5-1,表5-2)。如表5-1所示,约70%以上的汉语学习者选择“不知道用汉语怎么说的时候”,有4人选择“内容比较复杂的时候”,占19%。在自由记述部分,一位学习者解释说:“有时候,对方会很体贴地使用日语交谈”。无论语言水平如何,对那位学习者来说,在交流所用语言上的体贴照顾可以说是有助于顺利交流的策略之一。

表5-1 汉语学习者小组活动时第一语言(日语)的使用倾向 “什么时候说日语呢?”

回答选项	人数 n = 21	百分比 %
A 不知道用汉语怎么说的时候	16	76.2
B 内容比较复杂的时候	4	19.0
C 其他	1	4.8

表5-2 日语学习者小组活动时第一语言(汉语)的使用倾向 “什么时候说汉语呢?”

回答选项	人数 n = 13	百分比 %
A 不知道用日语怎么说的时候	5	38.5
B 内容比较复杂的时候	1	7.7
C 其他	7	53.8

另一方面,根据表5-2的结果,有不到40%的日语学习者选择了“不知道用日语怎么说的时候”使用母语,约有一半的人选择了“其他”。学习者还对此做了进一步的说明。比如“跟同组台湾同学沟通时才用”,“跟同为台湾人的组员确认意思的时候”会用汉语,这两句陈述表明,母语使用者之间

会使用第一语言的母语。此外,还有学习者提到“应日本组员的要求”、“教日本人说中文的时候”、“不知道日语怎么讲,或者日本学生询问中文如何念时”,这些语句也表明,母语使用者在不知道目的语的说法或者在帮助小组协作学习伙伴时使用是自己的第一语言。另外,汉语学习者询问汉语的读法、要求用汉语交流、教给学习伙伴自己的母语等等描述,则为我们呈现出两种语言学习者之间协作学习的画面。还有学习者指出“日语里找不到相对应的单词的时候”会使用汉语母语,可以想见,当一个词有着汉语特有的表达方式时,学习者会倾向使用汉语。但是回答中也有这样的描述“无,大家都说日文”,意思是说小组组员里的汉语学习者没有使用目的语汉语。这种情况,应与岛村典子·叶懿萱(2023)提出的协作时实质上的公平性有关,在协作学习伙伴之间语言水平存在很大差异的情况下,协作活动时实质上的公平性该如何保证并非易事。

表 6-1 小组活动时汉语学习者目的语(汉语)使用倾向 “什么时候说汉语呢?”

回答选项	人数 n = 21	百分比 %
A 完成当天作业的时候(问事先准备好的问题时)	10	47.6
B 知道用汉语怎么说的时候	11	52.4
C 其他	0	0

表 6-2 小组活动时日语学习者目的语(日语)使用倾向 “什么时候说日语呢?”

回答选项	人数 n = 13	百分比 %
A 问事先准备好的问题时	2	15.4
B 知道用日语怎么说的时候	8	61.5
AB 皆有	2	15.4
C 其他	1	7.7

除了使用母语外,多数学习者在在线互动过程中都或多或少地使用各自所学的目的语进行了交流。那么,什么时候会倾向使用目的语呢?回答结果如表 6-1、表 6-2 所示。超过半数的汉语学习者回答在知道用汉语怎么说的情况下使用目的语。高于 40% 的学习者回答,为了完成课题,在问事先准备好的问题时使用汉语。我们可以假设,自己的语言水平(是否知道怎么说)和事前准备与否与目的语的使用倾向有关。而日语学习者的情况(表 6-2)有所不同,选择“问事先准备好的问题时”的人很少(2人)。相比之下选择“知道用日语怎么说的时候”的人更多(8人)。回答两种情况都有的也有 2人。一名日语学习者还补充道:“主要是我知道怎么讲的时候就会用日文讲,不会讲的话会用中文试试看他们听不听得懂”。如上所述,不论目标语言如何,在未超过自己语言水平的情况下,学习者都有使用目的语的倾向。不需赘言,语言水平相对不高,不能自由表情达意的情况下,事前的准备工作还是非常重要的。

在小组活动中,学习者尝试用彼此的语言进行交流,对学习伙伴的目的语能力又是如何看待的呢?表 7 为我们揭示了一些学习者的看法。

表 7 显示,大部分汉语学习者都对协作伙伴的日语给予了肯定的评价。回答“比自己的汉语好”的学习者最多,共 18 人,占 85.7%。其次,回答“和自己的汉语一样好”的有 2 人,占 9.5%,而选择“没有自己的汉语好”的只有 1 人,但却加上正面评价说虽然没有自己的好,“但也相当不错了”。日语学习者当中认为对方的汉语比自己的日语更好的不到一半,共计 5 人,占 38.5%,认为和自己

表7 对协作学习伙伴语言水平的评价

回答选项	汉语学习者 n = 21		日语学习者 n = 13	
	人数	百分比 %	人数	百分比 %
A 比自己的目的语好	18	85.7	5	38.5
B 和自己的目的语一样好	2	9.5	5	38.5
C 没有自己的目的语好	1	4.8	2	15.3
其他	0	0	1	7.7

的日语水平差不多的人也有5人。选择自己日语说得更好的有2人,占15.3%,还有1人回避了选择,直接留言说“大部分不会讲的时候都讲日文”。从这个结果可以看出,两种语言的学习者中,选择比自己好或者和自己差不多的人非常多,学习者倾向更加肯定地看待对方的语言水平。另外,根据学习经历的差异和是否专攻语言专业,给对方目的语的评价也会有所不同。

4.3 对本次在线交流活动的看法

问卷中也询问通过参与在线交流,两种语言的学习者是否认同对自己的母语和文化有所新发现。与其他调查的结果(杨彩虹·刘勤 2022: 125)类似,此次调查的汉语母语者(日语学习者)全部认同(13人,100%)有所新发现,而持同样看法的日语为母语的汉语学习者占八成左右(17人,81%),后者(图1右侧)虽不是100%,但其赞同率很高。在谈及自己所学目的语及其文化,此次所有参加了在线交流的学习者都认同“有了新发现”,可以说两种语言学习者的看法完全一致。

问卷还确认了学习者是否觉得很高兴能参加此次在线交流。所有汉语学习者的回答都是肯定的,持有相同意见的日语学习者有12人,几乎全体一致,但有1人回答“普通”。经细查该生的其他回答情况,我们发现该生在小组活动时讲汉语多,认为同组日本学生的汉语比自己的日语好,并觉得听日本人说中文很新奇。



图1 对自己的母语以及文化是否有所新发现

4.4 学习者今后对在线交流活动的参加意愿

问卷选项回答的最后一问是“如果有机会的话,你还会参加和外国同学的交流吗?”,意在确认学习者对今后在线交流活动的参加意愿。两种语言的学习者当中,回答“现在还不知道”的有6人,而回答“会参加”的共有27人,大多数学习者(超过80%)都给予了积极的回答。

4.5 对完善教学活动的启示

问卷的最后设置了自由记述一栏。学习者各自填写了自己认为好的地方和希望今后能加以改善的地方。

例5 汉语学习者的收获

〈有关跨文化交际体验〉

- ・中国語をネイティブの方々と話すことは貴重な経験でした。(与母语为中文的人说汉语是一次很宝贵的经历。)
- ・実際に中国語で会話をする経験が貴重なのでありがたい(能真正用中文对话的经验很宝贵,所以非常感谢。)
- ・他言語をもとに思考・話す人がいることを実感をもって理解した。(我亲身体会到了有人以其他语言为基础进行思考和语言表达。)
- ・中国の食べ物について知見が広がった。(拓展了我对中国美食的认知。)

〈有关学习动机〉

- ・中国語を聞き取ってもらえた時はとても嬉しくて、勉強のモチベーションになった。積極的に中国語を使えた。(能让人听懂我说的中文,我非常高兴,这成为了我学习的动力。我可以积极地使用汉语了。)
- ・実際に中国語を用いて会話するのは初めてだったので、これからも勉強を頑張ろう、と思うきっかけになった。(这是我第一次真正在对话中使用汉语,这个经历成为了我今后也要努力学习的契机。)
- ・有,我觉得说汉语是好。
- ・やはり海外の人は言語能力が高く自分も頑張ろうと思いました。(我体会到国外的人语言能力真的很强,我也要努力。)

例5围绕“这次在线交流对你来说有什么好的地方?请你说说看”一问,总结了汉语学习者此次在线交流的收获。从内容上看,许多看法与学习动机有关。例如,有学生说:“能让人听懂我说的中文,我非常高兴,这成为了我学习的动力。我可以积极地使用汉语了”。再比如:“这是我第一次真正在对话中使用汉语,这个经历成为了我今后也要努力学习的契机。”从这些感想可以看出,学习者通过与海外学生的交流,有所触动奋而激励自己今后也要更加努力地学习。除了激发学习动力之外,我们还能看到有关跨文化交际体验的评论。例如,“能真正用中文对话的经验很宝贵,所以非常感谢”。让人印象深刻的是,有位学习者讲到“我亲身体会到了有人以其他语言为基础进行思考和语言表达。”本校初级外语课程的共同目标是“提高文化认知”,而学习者的这些表述也说明,在与不同文化背景的学习伙伴的交流过程中,学习者对其文化、对思考以及表达方式做着比较,在实践中尝试提高自己的文化认知。

例6总结了日语学习者此次在线交流的收获。可以看出,一些评论涉及跨文化交际体验。“我觉得与日本学生互动是一次很好的经历”,“了解日本同学学中文的契机跟透过语言达到文化交流。”再比如有学生说“可以确实体认到教科书上列出的日本人说话时的想法”。这一描述从另一角度告诉我们学习者在与协作学习伙伴进行互动交流的过程中进行了检验假设的认知活动。与汉语学习者一样,也有学生谈到了学习动机。比如有学习者提到“可以有更多勇气与日本人聊天认识,可以增加自己开口说日语的机会。”还有一位比较具体地分享了自己的经历:“虽然因为环境的关系,有点听不懂对面某个同学的声音(声音比较小),所以一直请她再说一次还是听不懂……让我觉得自己很失礼……然后对方学校的同学有努力延续话题很厉害!让我觉得自己是不是也有能力跟日本同学顺畅地聊天。”这段描述表明,努力让对话能继续下去是勇于负责任也是沟通能力高的一种表现。

例6 日语学习者的收获

〈有关跨文化交际体验〉

- ・了解日本同学学中文的契机跟透过语言达到文化交流。
- ・互相分享彼此国家之间的事情 (2)
- ・現地の大学生の生活を了解できたこと。(了解到了当地大学生的生活。)
- ・可以跟日本人交流本身就是好处。
- ・日本人の学生と交流できて、とてもいい経験になったと思います。(对我来说,与日本学生交流是一次很

好的体验。)

- ・练习到了自己的日语，以及听日本人说中文很新奇。
- ・可以确实体认到教科书上列出的日本人说话时的想法。
- ・日本の学生と話すことが面白いです。(与日本学生交谈很有意思。)
- ・可以实际跟年龄相仿的日本人交流。

〈有关学习动机〉

- ・可以有更多勇气与日本人聊天认识，可以增加自己开口说日语的机会。
- ・多了一次跟日本同学交流的机会。虽然因为环境的关系，有点听不懂对面某个同学的声音（声音比较小），所以一直请她再说一次还是听不懂……让我觉得自己很失礼……然后对方学校的同学有努力延续话题很厉害！让我觉得自己是不是也有能力跟日本同学顺畅地聊天。
- ・这次的好处是可以更生活化运用自己所学到的日文，并马上用日文的方式去思考，是一个很直接的口语练习。也透过这样的方式，可以训练自己的胆量，并可以与日本同学做交流。

在问卷最后请学生讲讲有无需要改进之处。回答除了“没有什么特别的”、“没有”等一些内容外，还有如例7所列的一些建议。汉语学习者的一些评论多与难易度有关，我们可以看到“有点儿难”、“实际会话水平有点不够”、对不太会说汉语的人来说“也许很难”的评论。除了与难易程度相关的意见外，还有学生就内容发表自己的看法，一位有在中国逗留经历，会说一定程度汉语的学习者建议多谈一些有关个人的话题。此外，也有人提出“比起最初的介绍内容，如果是容易接触的日常生活的话，可能会更容易说一些。”这里的最初的介绍内容是指“妈祖的信仰”，是由日语学习者用日语准备（附带日语旁白和日语字幕）的短片，练习问题用汉语询问名字和故乡的地点等几个非常简单的问题，小组活动时间由协作学习伙伴共同参与完成。但对于汉语学习时间不长的学习者来说“妈祖的信仰”似乎不是一个日常容易接触到的内容。了解到这些看法，笔者深切地感到，目的语水平差异和话题内容的复杂性，都是今后需要重新考量并制定对策的内容。此外，也有谈到有关Zoom的交流环境的内容，因有组员一直没有打开镜头，有汉语学习者提出“如果可能的话，我希望能看着对方的面孔交谈。”

在例7当中，有日语学习者指出交流的时间太短，也有学生提出了一些很有建设性的意见。比如“希望聊天不会仅限于某个主题。自由度更高聊年轻人最近流行的话题与音乐等等”。由此可见，日语学习者与汉语学习者一样都希望能安排一些有亲近感的内容。事实上，笔者在小组活动时间巡视时，发现学习者已在兴致勃勃地讨论漫画、大阪火车站、台湾新干线、最喜欢的食物等等，切实感受到学习者才是在线交流协作学习的主人公。

例7 学习者对完善教学活动的建议

汉语学习者的看法

〈有关内容安排〉

- ・最初の紹介の内容より、親しみやすい内容にしたなら、話しやすかったかもしれない。(比起最初的介绍内容，如果是容易接触的日常生活的话，可能会更容易说一些。)

〈难易程度〉

- ・実際に会話をするには少しレベルが足りなかった。(实际会话水平有点不够。)
- ・自分は中国に住んだことがあって、ある程度中国語が話せますが、そうでない方にとっては厳しいかもしれません。もっとプライベートな話が多い方がいいかと思いました。(我在中国住过，会说一定程度的汉语，但对不会说汉语的人来说也许很难。我觉得还是有关个人的话题比较好。)
- ・少し難しかった(有点儿难)

〈交流环境〉

- ・できれば、顔を見てお話してみたかった。(如果可能的话，我希望能看着对方的面孔交谈。)

日语学习者的看法

〈有关内容安排〉

- ・希望可以先互相介绍破冰后再来讨论要讨论的议题。
- ・我觉得……自我介绍是不是放在问题讨论前面会比较好？而且都没有玩破冰游戏（在开场时的一个游戏，

可以让双方同学有一个合作或者互动的机会)，不管是在自我介绍还是在讨论题目的时候，都有点尴尬……虽然我是有努力想要用我破破的日语讲话，但还是活跃不起气氛，而且没有自我介绍的话，在讨论题目的空档就只能休息，如果有先介绍的话就可以找话题聊天了。

- 希望聊天不会仅限于某个主题。自由度更高聊聊年轻人最近流行的话题与音乐等等！

〈时间〉

- 時間が短い (时间不够)

- 交流的时间太短 😞

5. 结束语

本文围绕一次在线协作学习的尝试，对其教育实践的背景、交流项目的运作、交流实践当天的细节，并对事后问卷调查结果进行了考察和分析。结果表明，正如村田晶子·佐藤慎司（2022）指出的那样，学习者通过与母语者的在线协作学习，学习语言的动力有所提高。此外，在与不同文化背景的学习伙伴的交流过程中，学习者对其文化、对思考以及表达方式做着比较，在实践中尝试提高自己的文化认知。本文还从第二语言习得过程的角度出发，考察了在进行在线协作学习时，在母语者与学习者的意义交涉过程中所涉及到的输入、输出、反馈以及学习者的注意等一系列认知过程。通过这一考察，我们可以发现，在意义交涉的过程中，得到来自母语者的反馈的学习者有倾向将自己的注意转向相关语言项目的细微之处，同时也有注重语言表达的正确性的表现，这是否就意味着，学习者正在建立语言形式与其意义间的联结。本次教育实践，具有前导性的特点，很多课题还有待解决。在与协作学习对象的语言水平存在显著差距的情况下，学习者协作时实质上的公平性该如何保证也还需要深入探讨。此外，在教学内容安排上，比如日语学习者建议的“破冰游戏”的导入，也是值得今后尝试的一个内容。

笔者曾经在汉语会话课上询问学生“你觉得我们学外语是为了什么？”学生们用汉语回答说：“是为了将来”，“我觉得学外语是为了认识世界”，“是为了更理解外国”，“为了告诉外国人日本文化”。这些回答令人深思。本次在线协作学习实践只是迈出了小小的一步，希望这小小的一步能成为一个契机，能协助学生们实现自己的愿望。

附注

1. 协作学校静宜大学截至2023年7月，与世界上412所大学和研究机构建立了学术交流合作关系，长久以来一直在推进大学国际化、以及国际交流。
2. 本次在线交流汉语所用文字为简体字。事后问卷调查也准备了供台湾学生使用的繁体字的版本。
3. 台湾所用的汉语公用语“国语”，使用注音符号来标注发音。从发音特点上看，儿化音、轻声或卷舌音都不明显。在词汇方面，多用来自日语或闽南话的词汇，还有些习惯用语以及流行语等等。与普通话略有差异，在会话交流时，很少感觉到有交流障碍。另一方面，有不少学生在家庭内使用闽南话或客家话，如同广东话一样，这些方言与普通话差距很大，以至会造成沟通困难，但经过长年的义务教育，讲闽南话或客家话的学生们也都掌握了公用语“国语”。

主要参考文献

- Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gass, S. M. (1997) *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Long, M. H. (1991) Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R.

- Ginsberg, & C. Kramersch (Eds.), *Foreign Languages Research in Cross-Cultural Perspective*, 39–52. Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. & Robinson, P. (1998) Focus on form: Theory, research, and practice. In Doughty, C. & Williams, J. (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, 15–41. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. (1990) The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129–158.
- Schmidt, R. (1995) *Attention & Awareness in Foreign Language Learning*. Honolulu, HI: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawaii.
- Swain, M. (1985) Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, S. & Madden, C. (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury.
- Swain, M. (1998) Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, 64–81. Cambridge: Cambridge University Press.
- 島村典子・葉懿萱 (2023) 「COIL 型外国語教育の試み—日台の学生による課題探求型協働学習の実践」, 『中国語教育』, 第 21 号, 147–167, 中国語教育学会, 2022 年 3 月.
- 當作靖彦 (2019) 「ネットワーク時代の言語教育・言語学習」, 『ICT × 日本語教育—情報通信技術を利用した日本語教育の理論と実践』, 當作靖彦監修・李在鎬編, 2–21, ひつじ書房.
- 村田晶子・佐藤慎司 (2022) 「オンラインの国際協働学習の意義」, 『オンライン国際交流と協働学習—多文化共生のために』, 村田晶子編著, 3–25, くろしお出版.
- 杨彩虹・刘勤 (2022) 「中日大学生线上交流活动实践研究—对中日双方向问卷结果的分析」, 『中国語教育』, 第 20 号, 117–137, 中国語教育学会, 2021 年 3 月.
- 京都大学初修言語共通目標, URL : <https://www.z.k.kyoto-u.ac.jp/freshman-guide/language> 2023 年 9 月 26 日現在
- 関西大学国際部 COIL について, URL : <https://www.kansai-u.ac.jp/Kokusai/IIGE/jp/COIL/> 2023 年 9 月 26 日現在

附录 事后问卷调查

小调查 有关上星期的在线交流（汉语学习者用）

你学汉语多长时间了？ A 一年多 B 两年多 C 三年多 D 其他

1) 你是第一次跟初次见面的外国学生说外语吗？ A 是 B 不是

2) 小组活动的时候

① 说日语多还是说汉语多？ A 说日语多 B 说汉语多 C 都没说

② 什么时候说日语呢？

A 不知道用汉语怎么说的时候 B 内容比较复杂的时候 C 其他，比如：

③ 什么时候说汉语呢？

A 完成当天作业的时候 B 知道用汉语怎么说的时候 C 其他，比如：

④ 外国同学的日语怎么样？

A 比自己的汉语好 B 和自己的汉语一样好 C 没有自己的汉语好

3) 你觉得这次在线交流怎么样？

① 这次在线交流让自己对母语日语和日本文化有了新发现。 A 我也觉得 B 我不觉得

② 这次在线交流让自己对汉语和中国文化有了新发现。 A 我也觉得 B 我不觉得

③ 很高兴自己参加了这次在线交流。 A 我也觉得 B 我不觉得

④ 这次在线交流对你来说有什么好的地方？请你说说看。

⑤ 你觉得有没有需要改进的地方？请你说说看。

4) 如果有机会的话，你还会参加和外国同学的交流吗？ A 会 B 不会 C 现在还说不好

谢谢大家的合作！