

# コスタリカの大学生とのオンライン交流..

## 日本人学生は何をどのようなように感じ、学んだのか？

古村 由美子

### 1. はじめに

世界のグローバル化に伴い、文部科学省は二〇一二年より「グローバル人材育成推進事業」を開始した。本事業により、以前にもまして多くの大学が留学を推進することとなった。しかしながら、留学をする前に海外の学生とオンラインで交流することによって、英語（又は他の外国語）によるコミュニケーションを実践し、異文化交流を経験し、それによって学生は何か得るものがあるのではないだろうか。また、留学したくても語学力不足のため、または経済的な理由によって留学を実現できない学生にとって、オンライン交流は大きな刺激となるであろう。オンラインではあっても、具体的な誰かとリアルなコミュニケーションを経験することによって、コミュニケーションに対する動機が高まる可能性も考えられる。

本稿では、日本の国立大学の三年生が二〇二〇年前期に、授業でコスタリカの大学生とオンラインによる交流活動を行った結果、どのように感じたのか、何を学んだのかについての報告を行う。二〇二〇年の前期はCovid-19の感染拡大に伴い、対面授業は禁止され、また国外への渡航も禁じられた。受講生の一部は当初二〇二〇年後期に長期留学を予定して

いる学生がいたが、それはかなわなかった。しかしながらZoomや様々なアプリを使用してオンライン交流ができたことは、留学の代わりにはなりえないが、留学の事前研修としては役に立ったかもしれない。このように、さまざまな理由で留学ができない学生にとって、オンライン交流は海外の学生との交流を可能にする一助となるかもしれない。

### 2. オンライン交流による教育的効果や問題点

オンライン交流の種類としては、同期型と非同期型がある。前者はSkypeやZoomのようなビデオミーティングシステムを使用して、リアルタイムに対面で会話をするため、学習言語のスピーキング力やリスニング力を高めるために使用されている(Correa, 2015; Lee, 2007)。しかしながら、学習言語の能力のレベルによっては、この対面式の会話中に即座に相手の発話に対応できない場合もありえる(スピーキング力不足のため)。また、交流する二つのグループが同時に参加できる時間帯を確保することが前提条件となるが、時間調節ができない場合がある。

一方、後者は、Moodleや掲示板等を使用して交流する。Young and West (二〇一八)が非同期型の口頭でのコミュニケーションスタイルを使用した研究に関して、二十二点の論文を調査した結果、この種の学習

スタイルでは、学習言語使用時の流暢さ・正確さ・発音が上達することが示された。しかしながら、Andresen (二〇〇九) は、非同期型の教育には限界があり、学習者がリアルな経験をした実感が薄れると報告している。自分が投稿した後に、しばらく経って相手からの反応が得られるためである。

O'Dowd (二〇一六) は、非同期型であれ同期型であれ、第二言語学習においては有効な効果があると結論づけている。また、オンライン交流が異文化コミュニケーション力の改善にも役立っていることも報告されている (Godwin-Jones, 2013; Wilden, 2007; Wu, 2018)。

今回実施した交流は基本的に非同期型であったが、学生がパートナーと授業時間外で時間調整を行い、Zoomなどで直接交流したグループもいた (自由選択)。

### 3. 交流授業の概要

#### 3.1 交流の目的と参加者について

本授業は英語授業の一貫として実施したため、英語の四技能向上を目的としたが、それに加えて異文化コミュニケーション力の向上を目的とした。そのため、交流する相手のグループメンバーとのオンラインでの共同作業を可能とするように、プロジェクトを基本とした学習形態を計画した。Barrett (二〇一八) は、プロジェクトは意味があり、魅力的である必要があると述べている。交流活動をする上での基本的理念は欧州評議会が策定した「Reference Framework of Competences for Democratic Culture (民主的文化創出のための能力参照枠：筆者訳) (以降RFCD C) の理念を応用した。Barrett (2020, p.17) によると、

本参照枠はヨーロッパ地域だけでなく、それ以外の地域における教育のために使用できる。なぜなら、この参照枠はシティズンシップ教育、人権教育、異文化教育のための包括的な能力ベースのアプローチ

チを提供しているからである (筆者訳)。

RFCD Cに記載されている能力は「一三五項目にわたっており、大きなカテゴリーとしては、『価値観・態度・スキル・知識・クリティカルな理解』の五種類があるが、サブカテゴリーはさらに二十項目に分けられている。一三五項目の能力の中で、本交流活動に関連する六十六項目を選択し、オリジナルの英文をより理解しやすい英文へ変更し、コスタリカの大学教員の交流パートナーと共同で質問紙を作成した。質問の要点としては、例えば、「他者の信念や考えについてオープンである」、「自分の行動に対する責任」、「自己効力感」、「自律的な学習スキル」、「共感力」、「協力するスキル」、「言語・コミュニケーション・副言語スキル」(全て筆者訳) に関する項目が含まれている。この質問紙は交流開始前と終了直後に参加者に回答してもらい、それぞれ自分の能力について自己評定した。本稿ではこの質問紙の結果については詳述しないが、要点のみを後述する。

具体的な交流目的について、下記に簡略化して述べる。

- ・ある目的を達成するためにパートナーである海外の学生と英語を使用して交流し、実際に相互に理解しあえるようになるための英語力を育成する。
- ・交流活動では、話す・聞く・書く・読むという技能が必要となるため、この四技能を育成する。
- ・なじみの少ない国・文化出身のパートナーと交流することによって、異なる文化を知り、理解する。
- ・海外パートナーに日本文化を理解してもらうために説明することによって、自身の日本文化への理解をより深める。
- ・日本人と海外パートナー混合のグループを作成し、協力して交流活動を行わなければならない設定をつくり、参加者が互いに協力し、自分の責任を果たすことを経験する。

授業参加者は、コスタリカの学生十二名に対して日本人学生は四十一名であったため、バランスがよくないと考えたが、両方の学生を含んだ

グループを作成し、必ず相互交流が行えるようにした。参加者の英語のレベルは、CEFR A2からB1レベル（またはそれ以上）であったが、日本人学生は、入学時にある一定の英語力を求められる学部に所属しているため、基本的な英語力は身につけていた。

尚、学生にはコスタリカの大学教員と筆者の共同研究について説明し、彼らが提出した動画・ファイル・テキスト・レポートを分析し、教育効果について検証し、さらによいプログラムへと改良するために、彼らのデータを使用してよいかについて同意か不同意かを回答してもらった。さらにその回答は成績には全く関係しないことも加えた。その結果、日本人参加者四十一名中三十九名が同意してくれたため、彼らのデータを匿名で使用することに對して承諾を得、本報告を行っている。

### 3.2 授業のプロセス

日本の大学の授業は四月二週目から始まったが、コスタリカの授業は六月の一週目から始まったため、実質的な交流は六月一週目からの八週間であった。交流開始までの七週間は、交流時に使用するアプリの使用方法に慣れるための実習や、交流開始後に投稿するプレゼンテーションの事前準備を行った。

本交流を実施した期間は、全国的にはほとんどの大学が全面オンライン授業を実施した期間と一致しており、日本側の大学では、プラットフォームとしてBlackboardを使用した。一方、日本人学生とコスタリカの学生の共用プラットフォームとしては、コスタリカの大学のMoodleを使用した。交流活動は四段階のステップを構成し、Stage 1からStage 4までを実施した。各Stageの活動内容について以下に説明する。活動にはFlipgridとPadletというアプリを使用した。その機能については後述する。

・Stage 1：自己紹介の活動を行った。この段階では三つのアプリを使用し、「話す・聞く・書く・読む」活動を行った。

(1) Flipgrid：自分で自己紹介スピーチ画像を録画して投稿した。そ

の後、他者の動画へのコメントスピーチを録画し、投稿した。間接的な会話を行うことによって、スピーキング活動ができる。

(2) Padlet：日本の地域などの紹介をするため、写真も交えてPPTファイルを作成した。さらに説明音声や録音後、ファイルを動画へ変換し投稿した。このサイトでも他者の動画を見て、コメント（テキストメッセージ）を送ることができる。

(3) Moodle Forum：自身が撮影した写真やネット上の画像や動画を使用した自己紹介を投稿した。このサイトでもテキストメッセージによる交流ができる。

(4) Reflection：このStageでの活動を通して、気づいたこと・感じたこと・学んだことについて英語で書いた。

・Stage 2：日本人とコスタリカ人混合のグループを作成、各グループ単位で交流活動を行った。

(1) Padletでの活動。相手への質問トピックを二つ選び、それに関連する質問をグループ内の海外パートナーへ投稿する（テキストで）。パートナーからの質問に相互に回答するが、その際にテキストメッセージに四つの写真を加えて視覚的にも理解できるように工夫した。

(2) Reflection：Stage 1と同様。

・Stage 3：Stage 2の時と同じグループ内での活動。この段階では、「話す・聞く・書く・読む」活動が含まれる。また、二つの文化を比較する視点が必要となる。

(1) オンライン対面交流：ここでは、Stage 2での質問以外のトピックを選び、ZoomやSkypeなどを使って、直接会話して質問と回答を行った。ただし時差が十五時間あるため、互いに時間調整できなかったグループは、Padlet上でのテキストでの交流を行った。

(2) Padlet：(1)での交流で得た情報について、日本とコスタリカ

の類似点と差異点を観察し、結果をPPTファイル（音声無）にまとめて投稿。海外パートナーの投稿したファイルにコメントを相互にやり取りして交流した。

(2) Reflection : Stage 1と同様。

・ Stage 4 : Stage 1から Stage 3までを統括する個人活動。

(1) Padlet : PPT ファイルでのプレゼンテーションに音声を録音後、動画変換して投稿。

この段階では、他の全グループの Padlet での投稿、Moodle や Flipgrid での全ての投稿を見て、二つの文化を比較対照した結果を発表した。

(2) Reflection : 今期授業の全ての活動で、気づいたこと・感じたこと・学んだことについて英語で書いた。

今回の交流には、かなりの時間を要する多数の活動が含まれていた。また、オンライン授業が開始されて間のない時期であったため、参加者は、初めて経験する数種のアプリの使い方をマスターするためにも時間を要した。

本稿においては、日本人学生が交流の Stage 4 終了後に書いた、まとめとしての Reflection の内容について報告する。

#### 4. 日本人学生が交流授業を通して何をどのように

##### 感じ、学んだか？

Stage 4 の Reflection は全ての活動を総括する視点で、各参加者は二言語以上の英語レポートを書いた。日本人学生は四十一名中三十五名がレポートを提出した。その内容について分析した結果、八種のトピックについての記述が観察された。以下に書かれた内容を要約し説明する。学

生の英文例も一部記載するが、（間違ひも含めた）本文のまま掲載する。

(1) 不安感

約五四%の参加者が、交流開始前、または始まった直後、不安に感じたと記述した。その原因は「英語に自信がない」、「授業の一環とは言え、まったく知らない人と交流することが心配だった」、「外国の人との交流授業は初めてなので、うまくできるか心配だった」、「コスタリカのことを全く知らないで、プロジェクト開始時は心配だった」、「最初に彼らのスピーチのビデオを観た時に、スペイン語のアクセントのある英語を理解できるかどうか心配だった」、「時差が大きい」ということであった。

学生 No.14 : At the first moment, I have two feelings. One is happy, and the other is anxiety because I'm not good at English. Also, I didn't have many opportunities to talk to foreigners in my daily life. (最初、二種の感情を感じた。ひとつは幸せ、もう一つは心配だった。なぜなら私は英語が上手ではないから。それに、日常生活で外国の人と話す機会はあまりなかったから。) (筆者訳)

(2) わくわく感

「わくわくした」と記述した学生は十三名であり、三七%であったが、その中の三名は「不安」についても言及していた。つまり、心配と同時にわくわく感じた学生がいた、と理解できる。どういうことに対して「わくわくした」のかについて、下記に記載する。

「コスタリカの学生と交流できること」、「コスタリカに興味がある」、「初めての国際交流なので」、「スペイン語を少し勉強したので、英語とスペイン語で交流できる」という理由であった。初めて経験する国際交流について不安に感じる学生がいる一方、とても楽しみに感じる学生がいるということがわかった。

学生 No.22 : I was very excited at the first moment when I started to communicate with my international partner because I thought that this is

great opportunity to use English. (国際パートナーと交流が始まった当初、とてもわくわくした。なぜなら、英語を使える素晴らしい機会にあると思ったから。)(筆者訳)

### (3) パートナー文化との類似点

両国の学生や文化における類似点について言及した学生は八六%であった。どのような点に類似性を感じたのかについて記述する。

「自然を愛している、どちらも火山があり温泉がある」、「互いに興味を感じ合い、理解しようと努めている」、「どちらも相手へすぐにコメントを返すので、交流がスムーズに進行した」、「どちらもアルバイトをしている」、「どちらも食事中に口を開けることはよくないと感じる」、「スカイプで会話した時に、うなずきながら相槌を打つこと」、「ミーティングの予定を決める時に、互いに相手の都合をよく考えた」、「思いやりと親切」、「映画とゲームが好き」、「教育システムと大学生のライフスタイルが同じ」

学生 No.20 : The similarity of behavior or characteristics between me and international partners I found was the politeness. When we had the meeting, they came on time. (私とパートナーの行動や性格についての類似点は丁寧さだった。(対面)ミーティングの時、彼らは時間通りに参加した。)(筆者訳)

### (4) パートナー文化との差異点

八〇%の学生が差異点について記述した。かなり多くの差異点を見つけたことがわかった。どのような点について違うと感じたかについて要約する。

「コスタリカの学生の作成した動画の質の高さに驚いた」、「コスタリカの大学生の一部はフルタイムの仕事しながら大学で学んでいる、午前中に大学、午後に仕事をしている」、「彼らはオープンだ」、「パートナーは仕事をして忙しいのに、動画も他の課題も質が高い」、「クリスマスや新

年の祝いでも通常の食事をする」、「育児をしている人もいる」、「自分よりもとてもアクティブで、ビデオミーティングの時は、私達より、よく話した」、「英語のスキルが高い、イントネーションが私達と違う」、「小学校の時から彼らは英語を学び始めた」、「彼らは野球よりもサッカーやバスケットボールが好き」、「大学生の年齢の幅が広い(若者だけではない)」、「家族との tea time が毎日あり、家族との時間を大切にする。それはどの家庭でも同じだそうだが、私は tea time を経験したことがない」、「彼らはとても friendly」、「時間に少しルーズだが、それをうらやましく感じた。日本は時間に厳しすぎる。」、「彼らの方が、モチベーションが高」と感じた。それはポジティブな性格が理由かもしれない。」

学生 No.23 : When we did a video meeting, our international partner was talking about his girlfriend a lot. Japanese do not often talk about boyfriend or girlfriend in class. I felt this is different from us. (ビデオミーティングをした時に、パートナーは自分のガールフレンドの話をたくさんした。日本人は授業中に恋人の話はあまりしない。この点が私達と違うと感じた。)(筆者訳)

### (5) 努力・工夫したこと

前述した「不安感」の箇所で説明したとおり、英語スピーキングなど英語力不足に不安を感じていた学生が数名いた。そのため、交流するにあたって、何らかの努力や工夫をしたと想定できる。結果として、五四%の学生が交流授業を通して、努力・工夫したことについて述べた。その内容について下記に要約する。

「日本について説明する時は、話し言葉でも書き言葉でも具体的に説明するようにした」、「動画で話す時はゆっくり、はっきりと話すようにした」、「英語はどちらの学生にとっても、母語ではないので、注意深く英語を使用するようにした」、「動画で話す時は、シンプルな語や語句を使用した。英文を書く時は、誤解されないように正しい英語を書くために、辞書を多用した。そのため英語の知識がかなり増えた」、「ビデオミーティ



ングの時は、できるだけたくさん話すようにした。たくさんトピックを出して会話をリードして、スムーズに交流できるようにした」、「r／＼／＼」の発音をはっきりするようにした」、「最初はビデオミーティングをせず、チャットでテキストメッセージのみで交流するつもりだったが、意見交換をスムーズにするために、ビデオミーティングで交流した」、「ビデオミーティングの際に、日本の行事、例えば「七五三」を口頭で発音しても、聞き取りにくいと思ったため、チャットボックスでローマ字表記し、写真を送ることによってパートナーが理解しやすいように工夫した」、「質問をテキストメッセージで送るときには、パートナーがわかりやすいように、例を含めて詳しい説明を加えて質問した」、「この授業で初めてプレゼンテーションを動画にする作業をしたため、とても時間がかかったが、その後たくさん課題をしているうちに慣れていった」

学生 No.23 : I am not good at speaking English, so I try to use simple expression. It is because I do not want them to have misheard. (私は英語を話すことが得意ではないため、シンプルな表現を使うようにした。パートナーが聞き間違えないようにするため。)(筆者訳)

#### (6) 困難だったこと

コスタリカの学生の授業時間帯は、日本の授業時間帯とは重複していなかったため、非同期型のオンライン交流がメインであった。そのため、テキストメッセージや、プレゼンテーション・ファイル、動画を使って交流を行った。そのため、「3. 交流授業」の概要の箇所で説明したとおり、かなりの量の課題をこなさなければならなかった。授業中にも、課題を減らしてほしいという学生からの要望があった。他の大学でも同様であったかもしれないが、全ての授業がオンラインとなったため、教員は毎回課題を課すことが義務付けられた結果、学生は一日中授業をオンラインで受講し、授業前後には課題をPCで作成する、という日々を過ごしていた。そのため、途中からは課題の量を多少減らして彼らの負担を軽減したが、それでも尚、彼らにとってはいろいろな困難があったよ

うである。六〇%の学生が困難を感じたことについて言及した。

「多数のアプリを使う必要があったため、混乱することがあった」、「パートナーの話す英語が時々理解できなかった。話す速度が速かったため」、「時差が大きいためビデオミーティングの時間調整が難しく、実現できなかったが、Padletでその埋め合わせをするくらい彼らと交流した」、「Zoomミーティングの時、スタート時間になっても全員がそろわなかったため、開始時間が遅れた。チームの協力が必要なのに非協力的な人がいた」、「時々コスタリカのパートナーからの返答が来なかったため、何度が活動が進まないことがあった」、「ビデオミーティングで話す話題がなくなった時、黙り込んでしまった」、「ネット接続が悪い時があり、その場合は彼らの話が聞こえなかった」、「コスタリカのパートナーは、こちらからの質問に回答しなかったり、質問を送ってこないことがあった」

学生 No.25 : There were many difficulties during this class but, this experience that I communicate with foreign people using many website or apps will make me develop to adopt global and high-technology society. (この授業には困難なことがたくさんあったが、いくつものウェブサイトやアプリを使って海外の人と交流した経験をしたおかげで、グローバル社会やハイテク社会に適応できるように成長できるだろう。)(筆者訳)

#### (7) 残念だったこと・改善点

六名の学生(一七%)が残念だったことや交流授業についての改善点について言及した。残念だったことは、「困難だったこと」に関連していた。

「課題作成のアプリがいくつもあったので、もっとシンプルにしてほしい」、「パートナーは、Zoomに参加できないということをもっと早く知らせてほしかった」、「自分の英語力の低さが恥ずかしかった」、「海外の国との交流をする場合は、もっと近い国とした方がよいと思う」、「時々、パートナーへの返答が遅れたので申し訳なく感じた」

学生 No.8 : I believe that I got great opportunities to know them and the

country of costa-Rica. But I am disappointed that I could not see our face each other. (コスタリカのパートナーと国について知ることができたことはとてもよい機会となったと思う。しかし、互いに顔を見ることができなかったことが残念だった。)(筆者訳) 「補足説明…この学生のグループは、コスタリカのメンバーと都合の合う時間が見つからなかったため、ビデオミーティングができなかった。』

(8) この交流活動で経験したこと、学んだこと

八〇%の参加者が経験したことや学んだことについて言及した。ほとんどの学生がコスタリカという国について知識がない状態で交流が始まった。要約を記述する。

「よい経験だった」「貴重な経験だった」「コスタリカの学生と国について知ることができた、理解を深めることができた」「多くのことを学べた」「コスタリカのパートナーは、自国が軍隊を持っていないことを誇りにしていた」という意見が多くみられた。一方、「もっと英語を学習する必要性を感じた」という意見もあった。

学生 No.15: I was astonished that they are good at speaking English. Watching their videos, I noticed that I do not have to hesitate speaking English, rather most important thing is organizing the script or in case of video meeting, think before speaking what to say so that they can easily understand my English. I learned about Costa Rica, learned English, and found my possibilities. (コスタリカの学生は、英語のスピーチに長けていることに非常に驚いた。彼らの(スピーチの)ビデオを観て、英語を話すことをためらう必要がないと気づいた。むしろ重要なことは、スクリプトを整理し、またはビデオ会議で話す際には、事前に話すことを考えることだ。そうすれば、彼らが私の話す英語を理解しやすくなる。(この交流で)コスタリカについて学び、英語を学び、自分の可能性を見つけた。)(筆者訳)

#### 4. 質問紙の結果について

本学期的授業開始時と後に、六十六個の質問項目に対して、授業参加者からの五段階評価による回答を得た。その結果、十一項目において、授業後の評価が有意に上昇した(χ検定)。十一項目の中でもっとも有意差が大きかった項目は、'Skills: Linguistic, communicative and plurilingual skills' (言語的、コミュニケーション的、複言語的スキル) (筆者訳) に関する質問であり、具体的には「異なる文化出身の人と話をする際に、効率的・効果的にコミュニケーションする上で問題がなかった」(筆者訳) という質問で有意差が最も大きかった。つまり、他者と交流する上での自身のスキルについて、授業後に主観的判定をした際に参加者が、「成長した」と感じたことを、この結果は示している。有意差が確認された十一項目には「言語的、コミュニケーション的、複言語的スキル」に関する質問がこれ以外にも二項目含まれていた。これら言語スキル等に関する三項目の質問に関して自己評価が高まったことは、言語スキルやコミュニケーションスキルについて、授業開始時に感じていた「不安感」が、実際に交流を行ったことにより、自信へと変容したことを示唆しているのではないかと感じる。

この質問紙は自分の能力について主観的に判定するものであるため、英語を使用するスキルを客観的に測定した結果ではない。しかしながら、学習者が自己効力感を高めた可能性があることを示す結果となった。

「言語的、コミュニケーション的、複言語的スキル」というサブカテゴリー以外で、授業前後で自己評定に有意差が現れたものは、'Values: Tolerance to ambiguity' (価値観: あいまいさへの寛容さ)、『Skills: Autonomous learning skills' (自律的な学習スキル)、『Skills: Conflict-resolution skills' (対立解決のスキル) (全て筆者訳) 等に関する質問項目であった。

## 5. まとめ

本稿では、二〇二〇年度前期にコスタリカの大学生と交流した日本人大学生が何をどう感じ、学んだか、について報告した。彼らの学びを下記に要約する。

(1) 交流開始時…約半数の参加者が英語力に不安を感じたり、知らない人との交流を不安に感じた。一方、英語を使って交流できること、コスタリカの学生と交流できることを楽しみに感じた学生もいた。

(2) 交流中にわかったこと・感じたこと…

・どちらの国の学生も互いに興味を感じ、思いやりがあり、親切であると感じた。

・異なっていると感じた点は、コスタリカの学生の英語力の高さ、プレゼン動画の質の高さであった。しかも彼らの中には、フルタイムで仕事をしたり、子供がいる学生がいて、忙しいにも関わらず、質の高い動画を作成していたことに驚きを感じた。コスタリカの学生の中には、時間を守る人もいたが、ルーズな人もいた。また、日本人学生が投稿した内容にコメントを送ってくれない学生もいた、ということであったが、そのような事例に対応することによって他者への寛容さが育まれたかもしれない。

・英語力に自信がない学生は、シンプルな英語を使って相手に理解してもらえるように工夫をした。自分の英語での説明に対して、コメントをもらって交流ができたことによって、自分の英語力に対する自信がついたと推測される。

・オンライン交流のために、これまで使ったことのない数種類のアプリを使って交流するのは、日本人学生の多くにとって大変だったが、数回使い続けることによって慣れてきたため、アプリを使うことにも自信がついたようである。

(3) 交流後に感じたこと…もっと英語の力をつけるために学習する必要性を感じた学生がいた。この交流をきっかけにコスタリカへの興味が

増したため、パートナーとの交流を続けたい、また、コロナが収束したら訪れたいと感じた学生がいた。

以上が簡単ではあるが要約である。学生はたくさんアプリの使い方を習得しながら、英語で話したり、動画を作成して投稿する過程は大変だったことが窺い知れる。一方、両国の二人の教員は各段階の計画を互いに相談しながら作成し、それをオンライン授業で学生へ説明し、学生が投稿したコンテンツにフィードバックを書くという一連の作業を行った。正直に言うと、教員側にもかなりの困難があった。その理由としては、日本人学生が約四十名いたため、課題の点検に時間がかったことが一つ挙げられる。しかし最も困難だったことは、オンライン授業であったため、一人一人の活動を横で見で、学生が困った時にすぐにアドバイスを与えることができなかったことであった。Zoomのブレイクアウトを使用してグループワークを行った際、グループ単位でアドバイスをしていると、同時に別のグループから同じ様な質問が来たが、別々に対応せざるをえなかったため、このような場合には対面授業の方がやりやすいと強く感じた。

二〇二一年度二期の授業では、本学においてもコスタリカの学生との交流授業を実施している。幸い、今回は先方もこちらも十四名ずつの学生であり、しかも対面授業を行っているため、上記で述べた困難さを感じることなく、交流を進めている。いつか機会があれば、本学で実施した交流の効果や課題についても報告できれば幸いである。



## 参考文献

- Andresen, M.A. (2009). Asynchronous discussion forums: success factors, outcomes, assessments, and limitations. *Educational Technology & Society*, 12(1), 249–257.
- Barrett, M. (2018). How schools can promote the intercultural competence of young people. *European Psychologist*, 23(1), 93–104. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308>
- Barrett, M. (2020). The Council of Europe's Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Policy context, content and impact. *London Review of Education*, 18(1): 1–17. <https://doi.org/10.18546/LRE.18.1.01>
- Correa, Y.R. (2015). Skype™ conference calls: A way to promote speaking skills in the teaching and learning of English. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 17(1), 143–156. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v17n1.41856>.
- Godwin-jones, R. (2013). Integrating intercultural competence into language learning through technology. *Language Learning & Technology*, 17(2), 1–11.
- Lee, L. (2007). One-to-one desktop videoconferencing for developing oral skills: Prospects in perspective. *Languages for Intercultural Communication and Education*, 15, 281.
- O'Dowd, R. (2016). Emerging trends and New Directions in Telecollaborative Learning. *CALICO Journal*, 33(3), 291–310. DOI: 10.1558/cj.v33i3.30747
- Wilden, E. (2007). Voice Chats in the Intercultural Classroom: The ABC's On-line Project. In R. O'Dowd (ed.), *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers* (pp. 269–275). Multilingual Matters.
- Wu, Z. (2018). Positioning (mis)aligned: The (un)making of intercultural asynchronous computer-mediated communication. *Language Learning & Technology*, 22(2), 75–94.
- Young, E. H. & West, R. E. (2018). Speaking practice outside the classroom: A literature review of asynchronous multimedia-based oral communication in language learning. *The EUROCALL Review*, 26(1), 59–78.