

日本における英語教育活動の一環としての ビデオチャットを用いた オンライン国際交流プロジェクト

A Series of International Exchange Projects Using Online Video Chats as Part of English Language Teaching Activities in Japan

小西 正恵
Masae KONISHI

1. はじめに

2020年初頭から、新型コロナウイルス感染症の拡大により、世界的にオンライン授業の必要に迫られる事態となっている。教育へのICT（Information and Communication Technology: 情報通信機器）活用の遅れが指摘されていた日本の学校でも、急速にビデオチャットの活用が進んできている。それまで日本の学校教育において導入を考えられていたICT機器は、教室で授業を行う際に主に教員が使う電子黒板やプロジェクター、デジタル教科書などであった。一方、新型コロナウイルス感染症拡大防止のために生徒が登校できず、自宅にいる生徒に授業を届けるために必要に迫られたのが、インターネットを利用したコミュニケーションであった。とりわけ同期的に双方向で映像を伴ったコミュニケーションを可能とするビデオチャットを取り入れる試みが急速に注目を集めるようになった。とはいえ、多くの公立学校ではいまだに十分なオンライン授業の対応ができておらず、諸外国のように一斉休校を行うと授業が立ち行かないために、休校措置を断行できない現状もある。

新型コロナウイルス感染症により、外国との自由な往来が遮断されている今、多くの子供たちが海外への関心を失ってしまうのではないかと懸念される。文部科学省は2014年にはグローバル化に対応した英語教育改革の提言を出し（文部科学省、2014）、英語でのコミュニケーション機会の充実を図るため、中学校・高等学校の英語授業においても、英語で授業を行うよう学習指導要領に明示してきている（文部科学省、2017、2018）。

しかしながら、日本国内の教室において、日本人の教員や生徒間で英語でのコミュニケーション機会を増やすだけでは、グローバル化社会において異なる文化背景を持つ人々と折り合って暮らすための準備として十分でないと筆者は考える。小中高校生の段階から、同年代の子どもたちとの異

文化間のコミュニケーションを実際に体験することで、世界には異なる考えの人々がともに一つの地球を分け合って暮らしていることを身をもって理解できるようになるため、初等・中等教育の現場に異文化間コミュニケーションの機会をふんだんに盛り込む必要があると考える。

そのような異文化間コミュニケーションを体験できる機会を学校教育の中で用意するためには、日本の教室に居ながらにして異文化間コミュニケーションの機会を充実させることのできる教員を養成する必要がある。筆者は、自ら担当する大学での教職課程の科目において、ビデオチャットを利用して、日本のキャンパスから、海外の大学で学ぶ同年代の学生と、英語と日本語を併用して自由な会話を楽しむオンラインでの国際交流を体験できる活動を2013年度から実施してきている。

2. ビデオチャットを利用した国際交流プロジェクトの概要：期間、参加者数

筆者が東京にある大学で担当する英語教員を養成する教職課程の科目において実施してきたビデオチャットを利用した国際交流プロジェクトの概要をまとめる。

ビデオチャット国際交流を始めたのは2013年度が最初であった。初めは教室にある1台だけのコンピュータでビデオチャットをつなぎ、その画面をプロジェクターに大写して、クラス全員でその画面を見て、代表者がカメラの前に出て話す形式で、ニュージーランドに住む語学学校の教員を相手にコミュニケーションをする形式から始めた。この年度の相手は英語母語話者であり日本語は理解できないため、コミュニケーションは英語のみで行われ、のちの年度で実施した英語と日本語の二言語を併用した言語交換状況の交流は実現できていなかった。2014年度にはニュージーランドだけでなくオーストラリアも加え、パートナーも語学学校の教師ではなく、大学で学ぶための準備をしている語学学校の学生や大学生に変更し、日本側の受講生はいくつかの小グループに分かれて、それぞれがカメラ付きのコンピュータを持ち寄って交流を行う形式へと変更した。この年度でも、交流相手は必ずしも日本語学習者ではなく、タンデム言語学習（言語交換）状況は実現できていなかった（Appel & Mullen, 2000; Brammerts, 1996; Cziko, 2004）。

2015年度からはオーストラリアで日本語を学ぶ大学生のみに交流相手を限定し、研究対象としてデータ収集を始めた。データ収集を始めてからの本プロジェクトへの参加者数を表1に示す。当初は、日本人大学生2、3名で1グループを構成し、オーストラリアの大学生1名と交流する形が主であったが、近年はオーストラリアからの参加希望者も多く、1対1での交流となるグループが多くなってきている。

表1 教職課程科目におけるビデオチャットを利用した国際交流プロジェクト参加者数

年度	参加者数	パートナー数
2015	28	14
2016	53	28
2017	36	23
2018	40	24
2019	30	20
2020	27	24
合計	214	133

3. 環境構築：Skype, “appear.in”, Whereby, Zoom

2013年度から2017年度までは筆者が勤務する大学の語学教育専用のコンピュータ教室（CALL（Computer Assisted Language Learning）教室）を利用してプロジェクトを実施していた。その教室には48台のデスクトップ・コンピュータが常設されていたが、すべて床下でLAN（Local Area Network）に接続されており、カメラ機能がないものであった。床下で直接ケーブルに接続されているために、そのCALL教室にはWi-Fi接続のためのルータが設置されていなかった。そのため本プロジェクトのためには、参加者が各自でカメラ機能のある個人所有のノート型コンピュータを持参し、LANケーブルを別途何本も教室に臨時で引く形でインターネットに接続して交流を行った。当初はビデオチャットのためのソフトウェアとしてSkypeを使った。Skypeが事前にインストールされていないコンピュータを持つ参加者が多く、Skypeのセットアップ作業から取り組むこととなった。また、研究用にデータを収集するために、Skype画面を録画できるCallnote®というフリーソフトウェアもインストールするよう依頼した。Skypeを使ったことがない参加者がほとんどであったため、Skypeの使い方の説明から始める必要があった。

2018年度に大学の施設やコンピュータを所管する事務局の人員体制が新しくなったことがきっかけで、従来通りCALL教室でLANケーブルを臨時に引く作業ができなくなってしまった。そのため、語学専用CALL教室とは別に設置されている情報処理室を借りてプロジェクトを実施することとした。その部屋に設置されているデスクトップ・コンピュータにはカメラ機能があるが、Skypeはインストールされておらず、新たにインストールすることも許可されなかった。これによりインターネット・ブラウザの一つであるChrome内で使える“appear.in”というビデオチャット・ツールを使うように環境を変更した。この環境の変更のために、Callnote®を使った交流画面の録画は諦めざるを得なくなった。しかしながら、参加者側からすると、個人所有のノート型コンピュータを持参する必要もなく、新たにソフトウェアをインストールする必要もなくなり、かなり気楽に交流に参加できるようになったと感じられたようであった。2019年度になると、“appear.in”はWherebyという名前に変更になり、使い勝手にも多少の変更が生まれたが、参加者にとっては大きな差は感じられない程度であった。

2020年度に入り、新型コロナウイルス感染症の影響によりキャンパスは閉鎖され、すべての授業をZoomを使って実施するように、ゴールデンウィーク明けには大学側が体制を整えた。2016年度までは筆者が担当する教職科目は前期・後期ともに開講されていたが、大学の4ターム制への移行に伴い、2017年度からは第3・4タームの秋のみの開講となっていたため、2020年度の参加者たちは、Zoomですべての授業を受講することに十分慣れた状態で、9月から筆者の担当する教職科目を履修し始め、11月に実施した国際交流にも自宅から日々の授業に活用しているZoomを使って参加することとなった。これにより、参加者のビデオチャットに対する意識がかなり変わったと言える。

4. 研究方法

4.1 参加者

本プロジェクトへの参加者及びパートナーの特徴を記述する。上述したように、本プロジェクトには、英語を外国語として学び、教職課程履修中の日本人大学生が参加し、オーストラリアで日本語を学ぶ大学生にパートナーとして協力を仰いだ。オーストラリアのパートナーは、現地の大学教員を通じて日本語科目履修者全員にボランティア募集広告を配布し、参加者を集めた。日本語学習者を交流相手に選ぶことにより、タンデム言語学習（言語交換）状況（Appel & Mullen, 2000; Brammerts, 1996; Cziko, 2004）を生み出せることがねらいであった。

本プロジェクトに参加した日本人参加者はすべて、授業の一環としてこの活動に参加した。彼らは活動には授業の一環として参加しなければならないが、研究への参加については任意の協力を求められ、データは研究のために使用されること、匿名で扱われること、データを研究のために提供意思をいつでも取り下げることができることの説明を受け、同意の意思を表明した者のデータのみを分析対象とした。

日本人参加者が所属する大学は英語教育のカリキュラムに定評があり、ほぼすべての参加者は外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: CEFR）において、自立した英語使用者（“independent users” of English (B Level)）と判定されるレベルにあった。彼らは英語に関する高い水準の知識を持っているが、一部は英語でのコミュニケーションにあまり自信がない人もいた。大学での立場は、2年生、3年生、4年生、科目等履修生と多岐に渡っていた。

日本人参加者が履修していた科目は、英語教育にICTをどのように活用するかに焦点を当てた教職科目である。教育実習に向けて模擬授業を行うなどして英語科指導法を学ぶ科目とは独立しており、受講生はタッチタイピングやフォニックスの指導、デジタル教科書や電子黒板の活用法、パワーポイントやクラウドサービスを使った独自教材の開発などのコンピュータ支援教育（Computer Assisted Instruction: CAI）とともに、電子メール、テキストチャット、ビデオチャットなどのコンピュータ媒介コミュニケーション（Computer Mediated Communication: CMC）を日本の中等教育における英語教育現場でどのように活用できるかを学んでいる。授業内容は英語教育に焦点を当ててICT活用を考えるものであったが、2016年度までは大学の規定により、英語科教員免許取得希望者だけでなく、数学や社会免許を取得希望する受講生も受け入れていた。

オーストラリアから参加したパートナーたちは、メルボルンにある大学の日本語学科所属教員に依頼して、日本語科目を履修している学生全員に、パートナー募集広告を電子メールで配布することにより、筆者が人員を集めた。多くの学生が興味を示し、募集広告を配布してすぐに必要な人数を集めることができた。オーストラリアでの倫理規定により、オーストラリアからのパートナーに質問紙によるデータの提供を求めなかったが、交流場面の録画データを収集する際には日本人参加者と同様に、ビデオチャットを録画する許可を求め、同意したグループのみの録画を行った。

オーストラリアからのパートナーは、大学での専攻分野、学年、日本語能力、日本語学習経験、

出身国に関して様々な背景を持っていた。しかしながら、彼らは全員英語母語話者あるいは高度に英語力のある英語話者であった。彼らの多くは、インドネシア、マレーシア、シンガポール、中国、韓国など、オーストラリア以外からの留学生であった。彼らの英語力は、CEFRにおいて熟達した英語使用者（“proficient users”（C1 Level））と判定されるレベルにあった。そう言える理由は、彼らの所属する大学では、大学入学に際して、留学生が言語支援を受けずに学ぶために、IELTS（International English Language Testing System）で少なくとも7.0のオーバーオール・バンドスコアを提示することを求めているからである。彼らの中には、高等学校において日本語を学んだ経験のある人もいれば、大学入学後に日本語を学び始めた人もいた。そのため、彼らの日本語能力は全くの初心者から日常会話において流暢に意思疎通が図れたり、さらには日本語の上級レベルの科目で文化的な話題に関して議論ができる程度まで幅広く分布していた。また、彼らは全員、日本に強い関心を持ち、すでに日本を訪れたり、日本の高校や大学に留学経験のある人もあれば、近いうちに日本に来る予定を立てている人ばかりであった。

4.2 交流実施内容

このオンライン国際交流には、準備、当日、振り返りのために3回分の授業時間を割り当てた。1回の授業時間は90分であった。

事前準備として、交流当日の1週間前に、日本人参加者はクラス全体で準備の機会を持った。準備は1回の授業時間である90分で行った。自発的に2、3名でグループを作り、各グループがオーストラリアからのパートナーを名前のリストから選んだ。パートナーの参加希望者数が多い場合には、希望する日本人参加者には一対一での交流を行ってもらった。パートナーを選ぶ際には、さまざまな情報がパートナーの選択を左右しないようにとの考えから、パートナーの性別、出身国、年齢、日本語能力などの名前以外の情報は提示しなかった。

2015年度から2017年度までのSkypeを使ったグループは、Skypeを使ってパートナーに連絡を取る方法を学んだあと、教員からパートナーのアカウント情報を手に入れ、グループ・メンバーの一人が代表して、パートナーをSkypeの連絡先リストに登録する承認を得るために、パートナーに連絡先リクエストを送った。2018年度、2019年度の“appear.in”とWherebyのグループは、ビデオチャット・ツールの使い方を学んだあと、教員からパートナーのメールアドレスを入手し、交流当日に使用する会議室のURL（Uniform Resource Locator）情報をメールで送って、パートナーと連絡を取った。2020年度のZoomグループは、ツールの使い方はすでに熟知していたが、会議への招待には不慣れであったため、その方法を学び、パートナーのメールアドレス宛に、会議の招待を知らせるメールを送ることで交流の連絡を取った。

また、準備のための授業日に、交流当日に取り上げる話題や、旅行の際の写真や日本文化に特徴的な品物など、交流の際に提示する品物や資料準備などについてグループに分かれて話し合った。この交流活動では教員から割り当てられたインタビュー・シートを埋めるといった言語学習に焦点を当てた課題が指定されていないため、参加者たちは交流の内容を自分たちで決めなければならな

かった。教員から特定の言語学習課題を割り当てないことにより、この国際交流活動が学生間での自由な会話を経験する機会となる。そのようにした理由は、この国際交流の目的が、語学科目としての英語授業で学んだ言語知識を使って言語能力を磨くことなく、参加者の自律やコミュニケーションへの意欲を高めることに置かれているためである。

参加者たちはまた、英語と日本語の言語使用のバランスについても自分たちで決めるように指示されていた。オーストラリアのパートナーの日本語能力には幅があるため、日本語が有用なコミュニケーション・ツールにならない場合も考えられたためである。しかしながら、パートナーが日本語能力に長けており、日本語で話したい意欲が高い場合には、日本語が主要なコミュニケーション言語となる可能性もあった。いずれにせよ、交流の前半と後半で英語と日本語のどちらか一方のみでコミュニケーションを図るような言語選択の絞り込みをしたり、二言語併用をしたとしても、教員が決めた二言語併用のバランスに従うのではなく、交流の中で参加者がパートナーと交渉して決めるようにと指示されていた。それにより参加者は学習目標言語と母語の間で、言語選択をすることに意識を向けることができることを狙いとした。

交流当日には、日本人参加者が、2017年度までは通常授業に使用しているCALL教室から、2018年度、2019年度は国際交流プロジェクトの週のみ臨時に利用する情報処理室から、2020年度は自宅からそれぞれ年度によって異なるビデオチャット・ツールを利用し、一方、オーストラリアのパートナーは自分の部屋、大学キャンパス、さらにはレストランなど各自の都合のよい場所から指定されたビデオチャット・ツールを利用してビデオチャットを行った。交流時間は約70分であり、1学期に1度の交流機会であった。

交流実施の翌週に、日本人参加者は交流を振り返り、まずは2グループを一組として交流を振り返るグループ・ディスカッションを行った。パートナーがどのような人だったか、交流をどのように感じたかなどを報告し、その後、将来教員になったときに今回のようなビデオチャットを利用したオンラインでの国際交流活動を授業の一環として取り入れたいと思うかどうかを話し合った。さらに、クラス全体でグループ・ディスカッションの内容を共有した。振り返りには70分ほど時間を当てた。

4.3 データ収集と分析

データ収集は次の4通りの方法で行った。

参加者がオンラインでのビデオチャットを行っている間、教室で実施した2019年度までは教室を巡回しながら、2020年度に自宅から接続していたZoomの場合は、それぞれの会議室に教員が訪問する形で、観察を行った。担当教員として筆者は、ボランティアのパートナーに参加のお礼を言う短い挨拶をしつつ、技術面でのトラブルがないかを確かめたうえで、やり取りの内容や様子、日本語と英語の言語選択や切り替えなどに関してメモを取りながら観察を行った。交流終了後には、交流を振り返り、観察メモをさらに詳細にした。観察メモには質問紙で尋ねる項目に沿って、情報を書き残すようにした。

また、交流中に、許可の得られたグループに限定して、オンラインでの交流の様子を動画で記録した。

交流実施後、日本人参加者に対してのみ、質問紙に回答をするよう依頼した。質問項目は日本語で書かれており、参加者も日本語で回答した。2015年度、2016年度では質問紙は14項目で構成されていたが、2017年度以降は、自分たちが外国語学習者として経験したビデオチャットによる国際交流を自分たちが教員になった際に教育に取り入れたいかどうかに関する項目を追加して、16項目とした。16項目のうち3項目は4段階のリカート・スケールによる回答を求め、それ以外の13項目は記述式の回答を求めるものであった。質問紙の項目は付録に提示している。

質問項目は、ビデオチャットによる国際交流がもたらす効果を測るため、外国語学習者と教職課程履修者の2つの視点から回答するよう求める内容で、筆者が作成した。5項目は交流内容に関するものであり、本プロジェクトの交流は英語と日本語を併用した交流を行うという条件であり、参加者が自ら言語選択を行う主導権を持つ設定であったため、言語選択に関するものが7項目、今後もパートナーとの交流を続けたいかどうかに関する1項目、自分の英語教育への影響に関する2項目、さらにその他の自由な意見を求める1項目の合計16項目で構成されている。

交流の1週間後に行われた振り返りのセッションでも、参加者がグループに分かれて話し合っている間やクラス全体で意見を共有している間に、担当教員として筆者が観察メモを取った。振り返りセッションの後に、参加者は振り返りを経て自分のオンラインビデオチャット国際交流に関する意見に変化があったかどうかを、記述式で報告した。振り返りセッション後には特に教職課程履修者としての視点に焦点を当てて、同様の国際交流プロジェクトを教員として実施したいかどうか、このビデオチャット交流を経験したことにより、英語教育の指導内容に影響が出るかどうかの2点について、交流実施直後と振り返りセッションの中で日本人参加者同士で話し合った後の変化を詳述するように求められた。

5. 外国語としての英語学習者の立場での参加者に対する効果

Konishi (2017) では、2015年度に参加した28名から得られたデータに基づいて、外国語として日本で英語を学ぶEFL (English as a foreign language) 学習者の立場で、本プロジェクトのビデオチャットによる国際交流をどう捉えたかを詳しく分析した。本論文では2016年度以降のデータも総合して、参加者自身がEFL学習者として本プロジェクトのビデオチャットによる国際交流をどう捉えたかをまとめる。

交流を楽しめたかどうかと、授業の課題以外でもパートナーとの交流を続けていきたいかどうかに関しての2項目について、4件法のリカート・スケールでの回答を、2015年度から2020年度までの6年にわたる参加者214名分について、図1と図2にまとめた。

Konishi (2017) で示した結果と同様に、6年分の回答をすべてまとめても、交流を楽しめたかに関しては99%が肯定的回答をし、パートナーとの交流を継続するかについては94%が肯定的回答を

した。あまり楽しめなかったという回答の理由には、例えば、会話が弾まなかった、相手が交流に積極的でないように見えた、予定していた相手が現れなかったといったものが挙げられた。その場での楽しさについては、「とても楽しかった」と回答した割合が67%であったのに対して、交流を継続するかについては33%のみが「必ず続けたい」と回答しており、「できれば続けたい」という回答が61%と上回っている。6年分のデータを総合しても、教員が計画した交流に参加したその場での楽しさと比べると、授業での活動の範囲を超えて、自発的にパートナーとの交流を継続することに対しては少し肯定的な気持ちが弱くなるという、2015年度の28名のみのデータと同様の傾向が見られる。

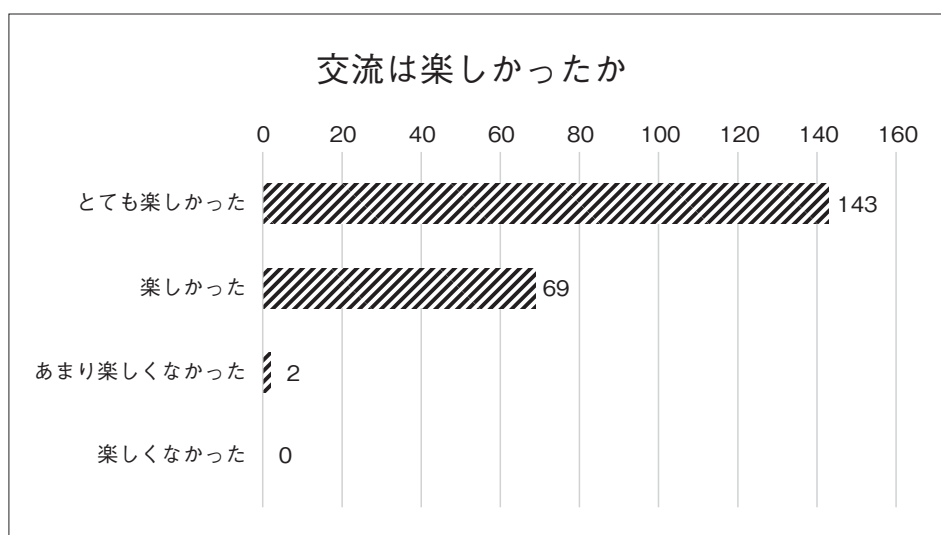


図1 交流の楽しさに関する回答

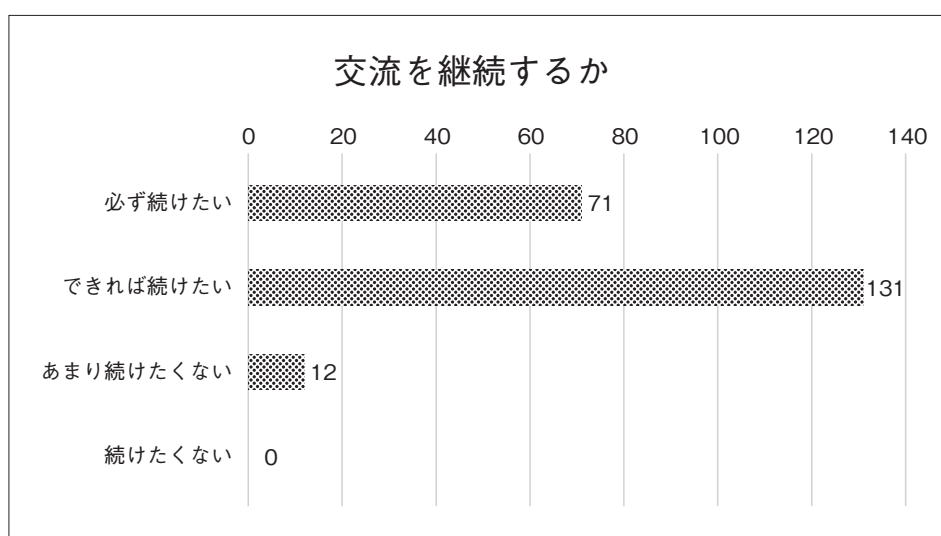


図2 交流の継続に関する回答

日本語と英語の使い分けに関しては、パートナーの日本語力に幅があり、パートナーが日本語初級者であれば、コミュニケーションは英語で行わざるを得ず、日本語上級者であれば、日本語での会話が多くなるという結果となっている。日本とオーストラリア双方でクラス単位で授業の一環としての活動を実施したわけではなく、オーストラリアのパートナーはあくまでボランティアで個別に参加してくれているため、パートナーの日本語力を揃えることができないことにより、日本語と英語のバランスはパートナーの日本語力により決まることになったようである。しかしながら、どのグループもどちらか一方の言語のみで終始交流を続けたケースはなく、状況に応じて二言語を臨機応変に使って意思疎通を図っていた。中には交流を始める時点で明示的に話し合い、時間を半分に区切ってどちらの言語を主に使うかを計画的に切り替えているグループもあった。

交流で楽しんだことに関する記述回答は、「英語での会話」、「異文化間コミュニケーション」、「共通の話題」、「同期的ビデオチャット」、「パートナーの高い日本語力に触れたことによる刺激」という5つのテーマに集約できた。この傾向は6年分を通して同じ結果が見られた。

交流の話題では、「個人的な話題」、「異文化への興味」、「将来の進路に関する話題」という3つのテーマが抽出できた。これらに加えて、特に2020年度では新型コロナウイルス感染症による大学の対応も多く取り上げられていた。オーストラリアは厳しいロックダウンを実行しており、オンライン授業がどのように実施されているかに関して情報交換をするグループが多く見られた。

日本語を使ったことに関しては、「楽しい」、「助けになる」、「後悔している」、「言語交換状況の良さ」といった4つのテーマが抽出された。一方、英語を使ったことに関しては、「楽しい」、「後悔している」、「言語交換状況の良さ」という3つのテーマが抽出された。どちらも、言語交換状況で学習目標言語と母語を必要に応じて使い分けられることで、学んでいる英語が通じれば楽しくもあり、母語の日本語がコミュニケーションを助けてくれることもあり、自分の英語力のなさに落胆したり、日本語に頼らざるを得なかったことを後悔したり、パートナーの立場を考えて、日本語をあえてたくさん使う機会を提供したり、二言語の使い分けには様々な思いを抱きながら工夫を重ねたことがよく表れている結果が示された。

交流の良さを感じた点としては、「英語での会話」、「異文化間コミュニケーション」、「パートナーからの刺激」、「オンライン環境」の4つのテーマが引き出された。この交流を経験するまで同年代の大学生と英語を使って気軽な会話をした経験がなかった参加者もあり、ビデオチャットというコミュニケーション方法を経験したことがなかったという回答も2020年度以前は多く見られた。オンライン環境でも映像を伴った双方向のコミュニケーション機会が得られ、教師相手ではない同年代のパートナーと、8,000kmの距離を超えて気軽に学生同士の他愛ない会話を楽しめたことが、参加者にとっては大きな刺激となったようである。パートナーの多くが、オーストラリア以外から学びに来ている留学生であったため、オーストラリアの文化だけでなく、留学生の母国の文化や社会事情にも触れられたり、母国ではなく敢えてオーストラリアで大学生活を送る決心をした、世界を見る目に触れられたことにより、考えを深めるきっかけを得た参加者も多かったようである。

交流の観察結果としては、交流の始めにはビデオチャット・ツールがうまく使えない、相手の声が聞こえないなどの技術的なトラブルがあったり、約束したパートナーが時間になっても現れない

などの人的トラブルがあったりしたが、開始後30分もするとどのグループも会話に夢中になり、英語と日本語を混在させて、意味内容に焦点を当てて、身振り手振りを加えて、交流に没頭する姿が見られた。質問紙の回答のテーマに取り上げられているように、ビデオチャットがもたらす映像の効果により、遠くオーストラリアで暮らすパートナーが見せてくれるキャンパスや街中、自宅の様子から、異文化への関心が高まったようであった。学期の始めに、ビデオチャットによる国際交流プロジェクトには授業の課題として参加していただくという説明を聞いた際には、気乗りのしない様子の参加者もいたが、交流の当日になり、終了予定時間が近づくと、みな名残惜しそうになかなかビデオチャットを止められない様子であった。

このように2015年度から6年の時間を重ねても、交流を楽しむ様子は毎年変わらず、2020年度にビデオチャットというコミュニケーション方法そのものは珍しく感じることもなくなっても、ビデオチャットで顔を見合わせながら、母語と学習目標言語が同時に使える言語交換状況において、オーストラリアの大学で学ぶ同年代の大学生とさまざまに情報交換できる機会を多くの参加者が歓迎している様子が見られた。2020年度は特に、実際に現地に赴いて学ぶ留学の夢が阻まれるかもしれない状況にあるからこそ、むしろビデオチャットでの交流には貪欲に取り組んでいたとも言えるだろう。

6. 実際の交流場面でのやり取り

第3節で詳述したように、2018年度に大学の環境の変化により、ビデオチャット交流に使用する教室やビデオチャット・ツールを変更せざるを得なくなり、交流場面の録画ができない条件となってしまった。それ以前の2015年度から2017年度までの交流では、Skype画面をCallnote[®]で録画を試みていた。SkypeとCallnote[®]との連携が難しく、録画に失敗するケースも多く、録画できていても音声は明瞭でなく、筆者が分析をすることができないものもあった。小西(2021)では、音声や画像の質が分析対象となりえるレベルの11グループのデータから、メンバー構成や交流内容が特徴的な5グループを選んで、交流の様子を詳細に分析した。

5グループは日本人参加者2名とオーストラリアのパートナー1名の1グループ、日本人参加者2名とオーストラリアのパートナー2名の1グループ、日本人参加者1名とオーストラリアのパートナー1名の3グループであった。グループごとに日本人参加者の英語力やオーストラリアのパートナーの日本語力が異なり、英語と日本語の切り替えに焦点を当てて、交流内容を厚く記述する質的分析方法を使って(Creswell, 2013; 佐藤, 2008)、6種類のコミュニケーション・ストラテジーを利用する場面に分類したり、タンデム言語学習の形式においても二言語併用を可能とする本プロジェクトの設定により、参加者たちが多くの学びを得ていることを詳細に描き出している。

6種類のコミュニケーション・ストラテジーは、Hung and Higgins (2016) で取り上げられている以下のものを基準として分析を行った。1つ目は会話を修復したり管理したりする際に用いる相互作用的ストラテジー(interactional strategies)、2つ目は活用できる言語知識を使って、表現上

の問題を解決する際に用いる補償的戦略 (compensatory strategies)、3つ目は意図したメッセージを変更することで、表現上の問題に対処する削減的戦略 (reduction strategies)、4つ目は目標言語に近い形式に注意を向けるフォーカス・オン・フォーム・ストラテジー (focus-on-form strategies)、5つ目は協働的で友好的な交流を維持するために用いる社会文化的戦略 (sociocultural strategies)、6つ目はビデオチャットでの言語上の問題から離れた表現を促したり、言語表現上の問題に対処するために用いるパラ言語的戦略 (paralinguistic strategies) となっている。

録画した交流の様子には、これらのコミュニケーション・ストラテジーをうまく活用しながら、日本語と英語を切り替えながら、相手の状況に合わせてコミュニケーションを成立させるために、グループ・メンバー間で協働していることがよく描き出されている。参加者たちは英語を使ってコミュニケーションを図った場面においてのみ学びを得たのではなく、母語を援用しつつ、学習目標言語でのコミュニケーションが成功すれば自信となり、うまく行かなければ反省点となっていた。日本人参加者たちは、二言語を併用できることで安心材料ともなり、また母語を教える立場に立つことで新たな気づきも得られた。二言語併用はあくまで内容重視で意思疎通を円滑に行うためのコミュニケーション・ストラテジーでしかなく、言語の切り替えよりはるかに大きなウェイトを、相手の日本に対する思いや、相手の提供するオーストラリアやそれ以外の彼らの母国に関する国際的情報に刺激を受けられることに置いていたように思われる。

交流場面の録画を詳細に分析することにより、質問紙データからだけでは十分に得られない、参加者の声や表情、息遣いまでもを考慮に入れて分析するホリスティックな質的研究であればこそ描き出せた、本プロジェクトが参加者に及ぼす効果が詳述できたと考える。

7. 教職課程履修者の立場での参加者に対する効果

Konishi (2021a) では、2017年度に参加した36名から得られたデータに基づいて、EFL学習者としての態度と教職課程履修者としての態度の間にあるギャップを論じた。本論文では2018年度以降のデータも総合して、参加者のEFL学習者としての受け止め方と教職課程履修者としての受け止め方の違いをまとめる。

2017年度から追加した、自身の教育にビデオチャットを用いた国際交流活動を取り入れたいかどうかに関する質問項目への回答と、交流を楽しめたかどうか、授業の課題以外でもパートナーとの交流を続けていきたいかどうかに関する質問も合わせて、3項目に対する4件法のリカート・スケールでの回答を、2017年度から2020年度までの4年にわたる133名分について、表2と図3、図4にまとめた。

表2 リカート・スケールでの3項目に対する4年分の回答に関する記述統計

項目	データ数	平均値	最小値	最大値	標準偏差
楽しさ	133	3.69	2	4	0.50
交流継続	133	3.29	2	4	0.55
自己の教育での実践	133	3.29	2	4	0.50

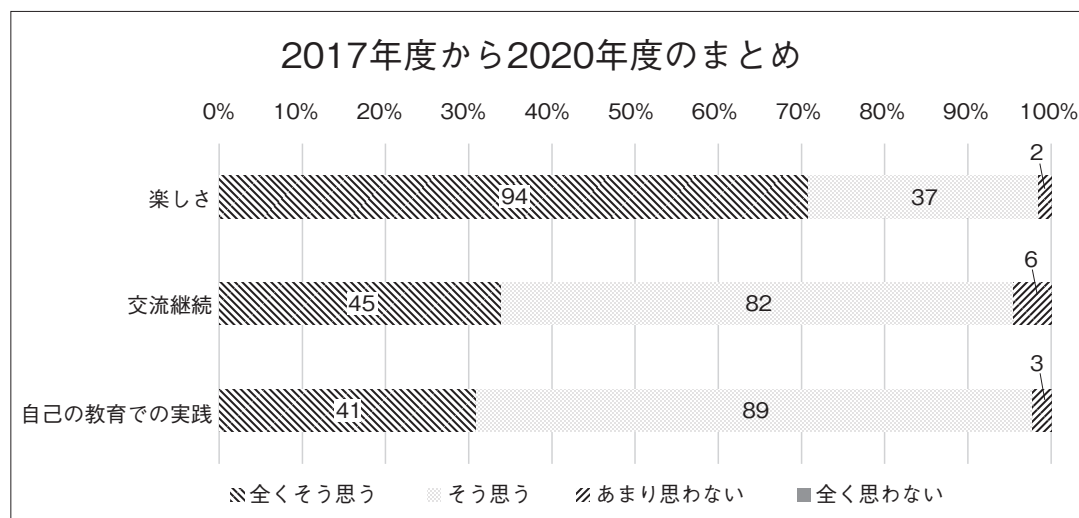


図3 リカート・スケールでの3項目に対する4年分の回答割合

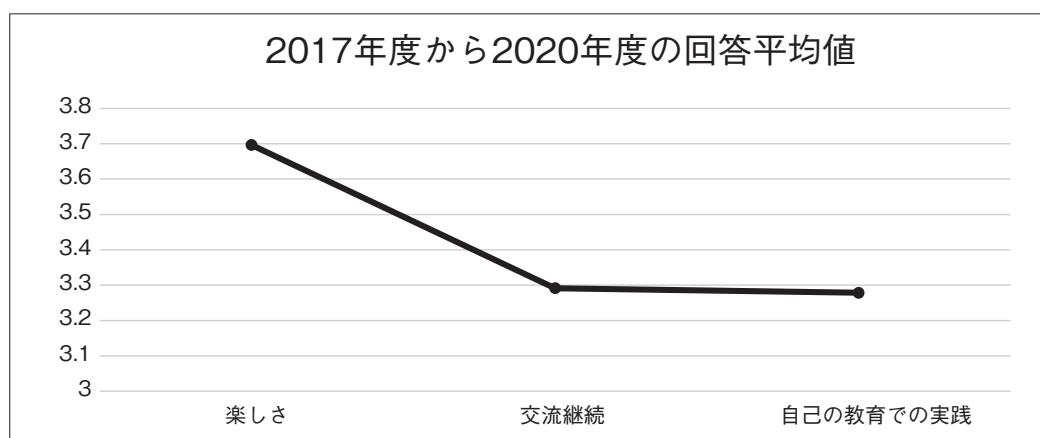


図4 リカート・スケールでの3項目に対する4年分の回答平均値

一元配置反復測定分散分析の結果、3項目の回答には0.1%水準で有意な差が認められた ($F(1.893, 249.917) = 38.154, p < .001, \eta^2 = .224$)。ボンフェローニで調整を行ったペアごとの比較によると、楽しさと交流継続の間に有意差が認められ ($p < .001, M_{\text{diff}} = .398, 95\%CI [0.286, 0.511]$)、楽しさと自己の教育での実践の間にも有意差が認められた ($p < .001, M_{\text{diff}} = .406, 95\%CI [0.269, 0.543]$)。交流継続と自己の教育での実践の間には有意な差は認められなかった ($n.s., M_{\text{diff}} = .008, 95\%CI [-0.128, 0.143]$)。この結果は、2017年度の36名のデータ分析結果と同様であり、4年分を統合しても、教員が計画したビデオチャットでの国際交流を楽しみと感じる気持ちと、その後にパートナーと交流を継続したいという気持ちや、さらにその先自身が教師となった際に同様のビデオチャットによる国際交流を自己の英語教育に取り入れたいという思いの間には有意な差が存在し、EFL学習者として教員が準備したビデオチャットでの交流をその場で楽しむことと、その先に自分で相手と連絡を取って交流を継続したり、ましてや自身が教師の立場となって自分の担当する生徒のために交流を企画するという行動がとれるという思いの間にはギャップが存在すると解釈できる。表2の平均値を見ても、3項目すべての平均値が「そう思う」の値である3を超えており、図3を見てみると、3項目とも肯定的回答が95%を超えているため、全体として肯定的態度であることは間違いがないが、そのような中でも推測統計で分析を行うと、ギャップがあることが明らかになっていると言える。

ビデオチャットによる国際交流を自身の教育に取り入れたい理由に関する記述回答を質的に分析すると、「真正性のあるコミュニケーション機会の提供」、「英語で意思疎通ができる楽しさ」、「英語学習への動機づけ」、「日本語学習者からの刺激」といった4つのテーマが抽出された。これは4年分の回答を統合しても同様の分析結果となる。また、ビデオチャットによる国際交流の経験が将来の自身の英語教育に及ぼす影響に関する記述回答の質的分析結果としては、「真正性のあるコミュニケーション機会の重要性」、「ICT機器の有用性」、「教室での指導に対する柔軟な態度」という3つのテーマが抽出された。この質的分析についても、4年分の回答全般に当てはまる。

ビデオチャットによる映像を介して、音声言語だけでなく、相手の表情やしぐさ、周りの背景などの情報を視覚的に捉えられることが、外国語での意思疎通に大いに助けとなったことにより、真正性のあるコミュニケーションを楽しむことが可能となり、状況に埋め込まれた学習場面を生み出せる点を評価したものと解釈できる (Brown, et al., 1989; Lave & Wenger, 1991)。また、相手が同年代の学生・生徒であることにより、教師に向かって英語を使うのではなく、友達との自由な会話を楽しむことができ、グループ・メンバー間で協働して、対等な立場で意味内容に焦点を当てた真正性のある会話を成立させることができる点も評価されたと考えられる (Miyake & Kirschner, 2014)。語学教育の範疇での教師との対話では、学生・生徒にとっては英語を発することはあくまで練習や評価の対象であり、常に間違いを犯さないかという緊張を強いられるのに対して、対等な立場の学生・生徒を相手に交流する場面では、内容に焦点が当たり、もっと相手のことを知りたい、相手が持つ情報を得たいという思いから、コミュニケーションへの意欲が湧くと考えられる (MacIntyre, et al., 1998)。自由に会話を楽しむことを狙いとし、言語学習特有のタスクが与えられていないことで、教員から指示された言語学習課題を達成するのではなく、純粋に友達との会話を楽しむことに気持ちを向けることができるため、自律性を感じる活動を評価したとも解釈できる

(Benson, 2011; Brammerts, 2003; Murray, 2014)。相手が日本語学習者であることにより言語交換状況が成立するため、意思疎通に日本語の助けを借りられたり、相手の日本語能力の高さや言語学習への熱意に刺激を受けられた点については、タンデム言語学習による言語交換状況の互惠性を評価したと解釈できる (Brammerts, 1996; O'Rourke, 2007)。

このように、3項目のリカート・スケールの回答も、2項目の記述回答についても、交流直後の質問紙に対しては肯定的な内容が強く見られたのに対して、注目すべきは交流実施1週間後の振り返りセッションでの参加者たちの反応である。グループに分かれて交流を振り返り、自身の将来の英語教育に同様の国際交流活動を取り入れたいかどうかを話し合った際に、メンバーの誰かが躊躇いを感じながらも思い切って、交流活動を授業の一環として実現するための困難点を話題に出したところ、雪崩を打つように否定的な意見が広まった状況が観察できた。振り返りセッション後に提出されたコメントの記述内容を質的に分析した結果、「交流プロジェクトを仕切ることにに対する不安」と「中学校・高等学校での実現可能性の低さ」という2つのテーマが抽出された。参加者たちのコメントには、交流相手を探せる自信がない、機材を十分に準備できる可能性が低いといった不安や、自分たちが勤務するであろう中学校・高等学校では、教科書を教えるだけでも時間に余裕がないカリキュラムで授業が運営されているため、それ以外に特別な国際交流のための時間を設けることは難しいと感じていた。この傾向も、2017年度の36名だけでなく、2017年度から2020年度までの4年分を統合しても、同じような回答が見受けられる。2020年度になり、参加者自身も日々 Zoom を使って大学の授業を受ける環境になっていても、中学校・高等学校が休校となったのは春の時期のみで、秋以降は登校が始まった実態を見ており、むしろ中学校・高等学校のICT活用が十分でないために生徒たちは登校せざるを得ないのだと解釈して、ビデオチャットによる国際交流を英語教育に取り入れられると肯定的に考える傾向に転じることはなかった。

教職課程履修者の持つ不安は、日本人大学生に限ったことではなく、世界的に見ても、現職教員や教職課程履修者の間に、授業でのICT活用に対する不安があるという研究は多く見られる (Sang et al., 2010; Prestridge, 2012; Valtonen, Hacklin, et al., 2013; Valtonen, Kukkonen, et al. 2015; Gil-Flores et al., 2017; Revilla Muñoz et al., 2017; Semerci and Aydin, 2018)。技術的な不安を解消するには、ICTを教育に活用するトレーニングの機会を提供したり、カリキュラムの運用については、教科書「を」教えるのではなく、教科書「で」教えるという発想に切り替え、何に重点を置いて、どのような見通しを立てて年間授業計画を立てるべきかを、現状を良しとせずに、新しい発想のもとに指導できる教師教育の重要性に、教師教育を担当する大学機関が気づく必要もあると考える。

8. ビデオチャット・ツールによる反応の違い

Konishi (submitted for publication) では、2017年度のSkypeを使ったグループと2018年度の“appear.in”を使ったグループ間での、ビデオチャット環境の違いによる、参加者たちの国際交流経験に対する態度の違いを分析し、技術的な簡便さの影響が大きいことを考察した。

2015年度と2016年度にもSkypeを使ってビデオチャット交流を実施したが、その際の質問紙にはリカート・スケールを用いた質問項目として「楽しさ」と「交流継続」に関する2項目しか設けていなかった。そのため2015年度から2020年度までの6年分のデータをすべて統合して分析をすることができない。2015年度から2017年度までのSkypeを使った3年分については、「楽しさ」と「交流継続」に関する2項目のデータのみを使って、回答傾向に違いがみられないことを確認した。分析結果は表3、図5に示す。

表3 リカート・スケールでの2項目に対するSkypeグループの回答に関する記述統計

年度	2015		2016		2017	
データ数	28		53		36	
項目	M	SD	M	SD	M	SD
楽しさ	3.61	0.50	3.60	0.50	3.56	0.50
交流継続	3.36	0.62	3.19	0.56	3.08	0.55

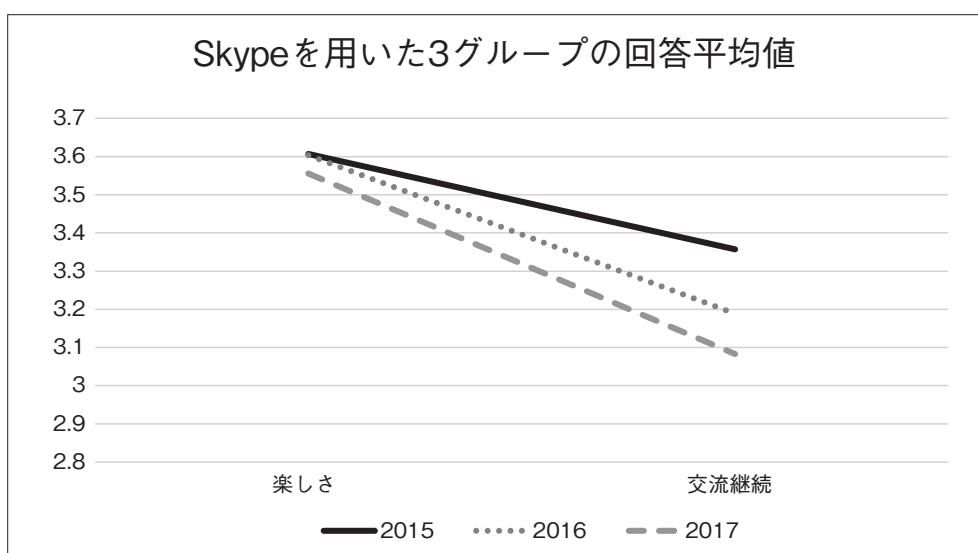


図5 リカート・スケールでの2項目に対するSkypeグループの回答平均値

二元配置混合計画分散分析の結果、質問項目と年度の2要因間の交互作用は認められなかった ($F(2, 114) = 1.202, n.s., \eta^2 = .021$)。質問項目間の主効果には0.1%水準で有意な差が認められた ($F(1, 114) = 45.802, p < .001, \eta^2 = .287$) のに対して、年度の主効果には有意な差は認められなかった ($F(2, 114) = 1.036, n.s., \eta^2 = .018$)。これにより、2015年度から2017年度のSkypeを用いた3年分は同質のグループであると考察できる。

上記の分析結果を踏まえて、ビデオチャット環境の違いによる分析は、2015年度と2016年度を含

めず、2017年度から2020年度の4年分のデータを統合して行った。4グループの違いを分析した結果を図6、表4、表5、表6にまとめる。

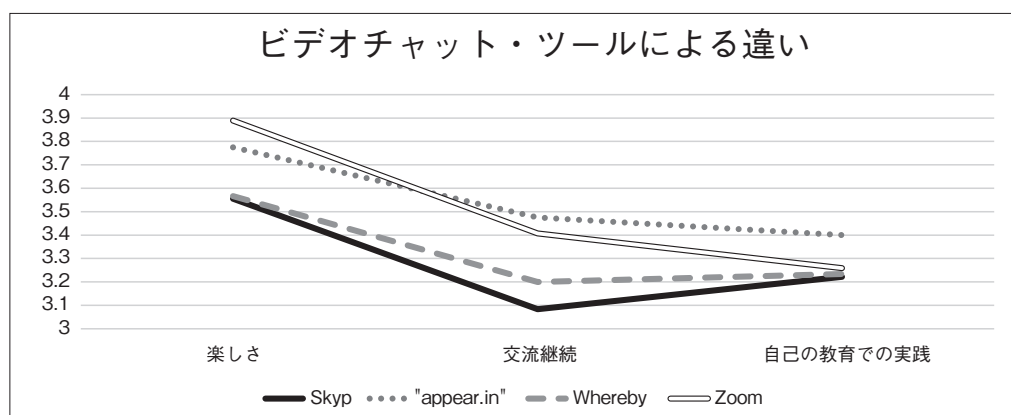


図6 4つのビデオチャット環境の違いが参加者の国際交流に対する態度に与える影響

表4 リカート・スケールでの3項目に対する回答のグループ別記述統計

ツール	Skype		"appear.in"		Whereby		Zoom	
データ数	36		40		30		27	
項目	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
楽しさ	3.56	0.50	3.78	0.53	3.57	0.50	3.89	0.32
交流の継続	3.08	0.55	3.48	0.60	3.20	0.41	3.41	0.50
自己の教育での実践	3.22	0.49	3.40	0.50	3.23	0.50	3.26	0.53

二元配置混合計画分散分析の結果、質問項目とビデオチャット環境の2要因間の交互作用は認められなかった ($F(5.693, 244.780) = 1.210$, n.s., $\eta^2 = .027$)。質問項目間の主効果には0.1%水準で有意な差が認められた ($F(1.898, 244.780) = 39.200$, $p < .001$, $\eta^2 = .233$)。表5に示すように、ボンフェローニで調整を行ったペアごとの比較によると、楽しさと交流継続の間に有意差が認められ、楽しさと自己の教育での実践の間にも有意差が認められた。一方、交流継続と自己の教育での実践の間には有意な差は認められなかった。この結果は第7節で示した、ビデオチャットを用いた国際交流に対するEFL学習者としての見方と教職課程履修者としての見方の間にあるギャップと同じ結果となっている。

ビデオチャット環境間の主効果にも0.1%水準で有意差が認められた ($F(3, 129) = 4.637$, $p < .001$, $\eta^2 = .097$)。表6に示すように、テューキーで調整を行ったその後の検定によると、Skypeと"appear.in"の間にのみ5%水準で有意な差が認められたが、それ以外のツールの間には有意な差は認められなかった。

表5 質問項目間の主効果に関するペアごとの比較

			95% CI		
項目		M _{diff}	Lower	Upper	P _{Bonf}
楽しさ	交流継続	0.405	0.291	0.519	<.001
	教育での実践	0.418	0.280	0.556	<.001
交流継続	教育での実践	0.013	-0.124	0.150	n.s.

表6 ビデオチャット環境間の主効果に関するその後の検定結果

			95% CI		
ビデオチャット・ツール		M _{diff}	Lower	Upper	P _{Tukey}
Skype	“appear.in”	-0.26	-0.48	-0.05	0.010
	Whereby	-0.05	-0.28	0.19	0.954
	Zoom	-0.23	-0.47	0.01	0.060
“appear.in”	Whereby	0.22	-0.01	0.449	0.065
	Zoom	0.03	-0.20	0.26	0.985
Whereby	Zoom	-0.19	-0.43	0.06	0.216

Konishi (submitted for publication) では、ビデオチャット交流に用いる環境の変更があった時期であるSkypeと“appear.in”を用いた2グループを比較検討し、2グループ間の有意差の原因として、技術的簡便さが挙げられると考察した。Skypeを用いたグループは、第3節で詳述したように、カメラ機能のある個人所有のノート型コンピュータを持参し、ソフトウェアのインストール作業から始めなければならなかったのに対し、“appear.in”のグループは、情報処理室に備え付けのデスクトップ・コンピュータを使って、Chromeブラウザ内で使えるビデオチャット・ツールを使って交流ができた。Skypeでは、連絡先リクエストを送り、パートナーがそのリクエストを承認してくれなければ、ビデオチャットができないという仕組みのツールであったため、交流当日になっても承認が得られておらず、約束の時間になっても相手とビデオチャットを始められないグループもあったのに対して、“appear.in”では、使用する会議室のURLをメールで知らせるだけでよく、交流当日もスムーズに指定した会議室にメンバーが集合できるグループばかりであった。このような技術的簡便さが、参加者の心理に影響を及ぼし、“appear.in”のグループの方が有意に肯定的な回答をしたのではないかと考察した。

しかしながら、ここで4グループのデータをまとめて分散分析を実施した結果、2019年度のWherebyは“appear.in”のサービスを提供している会社がマイナーチェンジを行って、サービス名を変更したものにすぎないため、使い勝手に大きな違いは見られないはずにもかかわらず、Skypeを使ったグループとの間に有意差は認められなかった。また、2020年度にZoomを使ったグループも、“appear.in”やWherebyのグループよりさらにビデオチャットに対する馴染みが高く、5ヶ月間も毎

日授業に利用しているツールであったため、Zoomの使い勝手に困難を感じることもないだろうと推測されたにもかかわらず、技術的に煩雑な環境であったSkypeグループとの間にも有意差が認められなかった。この結果を踏まえると、技術的な簡便さももちろん重要な要因になるはずだが、それ以外にも教職課程履修者が、中等教育においてビデオチャットを用いた国際交流を取り入れようという意欲を持つことに対して、否定的に働く要因がないかをさらに調べていく必要があると言える。

9. 新型コロナウイルス感染症拡大の影響によるビデオチャットという コミュニケーション・モードへの反応

Konishi (2021b) では、2020年度にZoomを使ったグループに関して、二人の対照的な事例を質的に分析することにより、コミュニケーション・モードとしてのビデオチャットに対する反応を考察した。2020年度の参加者は、第3節でも詳述したように、新型コロナウイルス感染症拡大の影響により、春からすべての授業をZoomを使ってオンラインで受講せざるを得なかったグループである。Zoomでのビデオチャットには5ヶ月もの間十分に馴染んでおり、交流の際も自宅から自分で作った会議室でパートナーと合流して会話を楽しんだ。

このグループで注目したいのは、技術面での抵抗感はないはずでも、Zoomでのオンライン・コミュニケーションを多く経験していたがゆえに、ビデオチャットというコミュニケーション・モードに強い抵抗感を表明した参加者がいた点である。

恵美と智子（どちらも匿名）という対照的な二人の事例を質的に詳述する。恵美は視覚障碍のある学生だが、普通学級での英語教員になりたいという思いが強く、意欲的に教職科目の学習に取り組んでいた。恵美は、全盲のため自身はコミュニケーションの際に視覚情報を利用できないにもかかわらず、ビデオチャットではカメラをオンにして、相手に自分の姿が見える状態で交流を行った。恵美は、ビデオチャットを用いた国際交流の経験を自分自身の英語学習にとっても有意義なものであると位置づけ、自分が教職に就いた暁にはビデオチャットを用いた国際交流活動を是非取り入れたいという意見を述べた。

一方、智子は健常者であり、ビデオチャットの際に障壁となる条件は持っていなかったが、振り返りセッションでは、ビデオチャットというコミュニケーション手段は学校教育で利用すべきものではなく、中学生や高校生にビデオチャットを通じた国際交流体験をさせる意義が理解できないという意見をとても強い調子で述べた。智子にとっては、この国際交流の機会のみが問題なのではなく、どんな授業もオンラインで受講することに反対だという意見であった。クラス全体で意見を共有していた際のあまりにきっぱりした意見表明であったために、他の参加者も彼女の意見を聞いてどう対処してよいか戸惑っている雰囲気であった。

この二人の事例を見て考えるべきことは、2019年度まではビデオチャットそのものに馴染みがない参加者もあり、ビデオチャットというコミュニケーション・モードが物珍しく、8,000kmも離れ

たオーストラリアで暮らす同年代の学生と、まるで実際に対面しているかのように、映像を見ながら話ができることを肯定的に捉える参加者ばかりであったのに対し、新型コロナウイルス感染症の拡大により急遽すべての授業をビデオチャット・ツールを使ってオンラインで受講せざるを得なくなった状況においては、ビデオチャットというコミュニケーション・モードに強い違和感を覚える参加者も出てきたという点である。

社会状況の変化により、教育に活用すべきICT機器も変化してきている中で、どのような側面を重視して、またどのような点に配慮して、ビデオチャットというコミュニケーション・モードを活用した国際交流活動を英語教育に盛り込むべきなのかを考え、視点を広げたり、角度を変えて、さらなる研究をしていく必要性を感じさせる事例となったと受け止められる。

10. まとめ

2013年度から始まり、本格的にデータ収集を行って研究対象としてからでも6年の時間が積み重なり、214名の参加者と133名のパートナーの協力により継続してきているビデオチャットを用いた国際交流プロジェクトの概要をまとめた。第9節でも取り上げたように、社会情勢の変化により、考慮すべき点が新たに加わる中で、第1節でも取り上げた文部科学省の掲げるコミュニケーション重視の英語教育という方針に沿った形で、中等教育で教鞭を執る世界に踏み出す教職課程履修者に対して、大学での教職課程教育においてどのような準備をしていけるのか、今後も研究を積み重ね考えを深める必要がある。第7節の最後にも述べているが、これまでの常識に固執することなく、現職教員が継続してきた教育方法を盲目的に肯定するのではなく、この先の社会を担う生徒たちを育てるための中等教育がどうあるべきか、教科書「を」教える態度に縛られず、教科書「で」何を教えていくことが必要かを検討できる教員養成を目指したいと考える。

参考文献

- Appel, C., & Mullen, T. (2000). Pedagogical considerations for a web-based tandem language learning environment. *Computers and Education*, 34, 291-308. doi: 10.1016/S0360-1315(99)00051-2
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching: Autonomy in language learning* (Second ed.). Milton, England: Routledge Ltd. doi: 10.4324/9781315833767
- Brammerts, H. (1996). Tandem language learning via the Internet and the international e-mail tandem network. In D. Little & H. Brammerts (Eds.), *A guide to language learning in tandem via the Internet: CLCS occasional paper No. 46* (pp. 9-21). Dublin, Ireland: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies.
- Brammerts, H. (2003). Autonomous language learning in tandem: The development of a concept. In T. Lewis & L. Walker (Eds.), *Autonomous language learning in tandem* (pp. 27-36). Sheffield, England: Academy Electronic Publications.

- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Creswell, L. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cziko, G. A. (2004). Electronic tandem language learning (eTandem): A third approach to second language learning for 21st century. *CALICO Journal*, 22(1), 25-39. <https://journals.equinoxpub.com/CALICO/article/view/23190/19195>
- Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., & Torres-Gordillo, J. (2017). Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: The role of teacher characteristics and school infrastructure. *Computers in Human Behavior*, 68, 441-449. doi:10.1016/j.chb.2016.11.057
- Hung, Y., & Higgins, S. (2016). Learners' use of communication strategies in text-based and video-based synchronous computer-mediated communication environments: Opportunities for language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 29(5), 901-924. doi:10.1080/09588221.2015.1074589
- Konishi, M. (2017). Effects of international online video talk in a language exchange situation on Japanese EFL college students taking a teacher training program. *Language Education & Technology*, 54, 113-133.
- Konishi, M. (2021a). The gap between enjoyment as EFL learners and anxiety as pre-service teachers with eTandem online international video chat exchanges. *JACET Journal*, 65, 89-106.
- Konishi, M. (2021b). Adaptation to a new communication mode for an online international exchange through video chatting. *The JACET International Convention Proceedings: The JACET 60th Commemorative International Convention (Online, 2021)*, 109-110.
- 小西正恵 (2021). 「ビデオチャットでのイータンデム・オンライン国際交流におけるコミュニケーションのための協働」 *Language Education & Technology*, 58, 43-67.
- Konishi, M. (submitted for publication). Influences of technical simplicity on pre-service teachers' willingness toward incorporating online international video chat exchange activities into their English teaching at secondary schools.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- MacIntyre, P. D., Dörnyei, Z., Clément, R., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82, 545-562. doi: 10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x
- Miyake, N., & Kirschner, P. A. (2014). The social and interactive dimensions of collaborative learning. In K. Sawyer. (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2nd ed.) (pp. 418-438). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- 文部科学省 (2014). 「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」 Retrieved from: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm
- 文部科学省 (2017) 「中学校学習指導要領 (平成29年告示)」 Retrieved from: https://www.mext.go.jp/content/1413522_002.pdf
- 文部科学省 (2018) 「高等学校学習指導要領 (平成30年告示)」 Retrieved from: https://www.mext.go.jp/content/1384661_6_1_3.pdf

- Murray, G. (2014). Autonomy in language learning as a social construct. In G. Murray (Ed.), *Social dimensions of autonomy in language learning* (pp.233–249). Basingstoke, England: Palgrave Macmillan. doi:10.1057/9781137290243
- O'Rourke, B. (2007). Models of telecollaboration (1): ETandem. In R. O'Dowd (ed.), *Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers*, (pp.41–61). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Prestridge, S. (2012). The beliefs behind the teacher that influences their ICT practices. *Computers & Education*, 58(1), 449–458. doi:10.1016/j.compedu.2011.08.028
- Sang, G., Valcke, M., Braak, J. V., & Tondeur, J. (2010). Student teachers' thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. *Computers & Education*, 54(1), 103–112. doi:10.1016/j.compedu.2009.07.010
- Revilla Muñoz, O., Alpiste Penalba, F., Fernández Sánchez, J., & Santos, O. C. (2017). Reducing techno-anxiety in high school teachers by improving their ICT problem-solving skills. *Behaviour & Information Technology*, 36(3), 255–268. doi:10.1080/0144929X.2016.1221462
- 佐藤郁哉 (2008). 『質的データ分析法』新曜社.
- Semerci, A., & Aydın, M. K. (2018). Examining high school teachers' attitudes towards ICT use in education. *International Journal of Progressive Education*, 14(2), 93–105. doi:10.29329/ijpe.2018.139.7
- Valtonen, T., Hacklin, S., Kontkanen, S., Hartikainen-Ahia, A., Kärkkäinen, S., & Kukkonen, J. (2013). Pre-service teachers' experiences of using social software applications for collaborative inquiry. *Computers & Education*, 69, 85–95. doi:10.1016/j.compedu.2013.07.001
- Valtonen, T., Kukkonen, J., Kontkanen, S., Sormunen, K., Dillon, P., & Sointu, E. (2015). The impact of authentic learning experiences with ICT on pre-service teachers' intentions to use ICT for teaching and learning. *Computers & Education*, 81, 49–58. doi:10.1016/j.compedu.2014.09.008

付 録

お名前 _____ 交流相手名 _____

1. ビデオ通話による交流は楽しかったですか。

とても楽しかった 楽しかった あまり楽しくなかった 全く楽しくなかった

2. どのような点が楽しかったですか。楽しくなかったですか。

3. どのようなことを話しましたか。話した内容についてどのように感じましたか。

4. 日本語と英語の割合はどのようになりましたか。

5. どのような話題や状況で日本語を使いましたか。

6. 日本語を使ったことをどう感じましたか。

7. どのような話題や状況で英語を使いましたか。

8. 英語を使ったことをどう感じましたか。

9. 日本語と英語の使い分けについて事前に相談をしましたか。

10. 日本語と英語が切り替わるのはどのような場面や状況でしたか。

11. 今回の交流でよかったと感じた事柄はどのようなものですか。

12. 今回の交流で困ったり不安だった点がありましたか。

13. 今回の相手と今後も交流を続けて行きたいですか。それはなぜですか。

必ず続けたい できれば続けたい あまり続けたくない 全く続けたくない

(理由)

14. このようなビデオ通話を利用した国際交流活動を、ご自分が英語教師になってからの英語教育に取り入れたいと思いますか。それはなぜですか。

必ず取り入れたい できれば取り入れたい あまり取り入れたくない 全く取り入れたくない

(理由)

15. ビデオ通話による交流を体験したことで、ご自分が英語教師になってからの英語教育方法や内容にどのような影響を受けましたか。

16. その他、感想を自由に書いてください。

ご協力ありがとうございました。

- ☐ このアンケートの回答内容を研究データとして使用することに同意します。

ご署名_____