

境界を越えて、つながることの意義
—茨城大学と豪州ニューサウスウェールズ大学による
オンライン学生交流の事例から—

田嶋 美砂子*・福井 なぎさ**

(2022年1月28日受理)

The Significance of Crossing the Boundaries:
A Case Study of an Online Student Exchange Project
Between Ibaraki University and UNSW, Sydney

Misako TAJIMA* and Nagisa FUKUI **

(Received January 28, 2022)

抄録

本論文の執筆者2名は、2020年度後学期に茨城大学と豪州ニューサウスウェールズ大学との間でオンライン学生交流プロジェクトを企画・運営した。本論文の目的は、参加した学生から寄せられた声を主なデータとしながら、このプロジェクトが彼ら／彼女たちにとってどのような点で有益であったのかを考察することである。また、日本の学生と豪州の学生が互いの言語的資源のみならず、非言語的資源も活用し合いながら、自己のコミュニティの境界を超えてつながることの重要性についても、「直接的な効果」と「間接的な効果」という観点から論じる。さらに、本論文の最後では、本実践に対する執筆者2名の自己内省を提示することにより、このようなオンライン交流事業を企画・運営することの意義について探究する。

キーワード：オンライン交流、越境、つながる、言語学習、異文化理解

1. はじめに：目的

本論文の執筆者2名は、2020年度後学期にそれぞれの所属教育機関である茨城大学と豪州ニューサウスウェールズ大学（以降、UNSW）の学生をオンライン上でつなぐ交流プロジェクトを企画・

*茨城大学理工学研究科（工学野）

**ニューサウスウェールズ大学人文・デザイン・建築学部

運営した。本論文の目的は、参加した学生から寄せられた声を主なデータとしながら、このプロジェクトが彼ら／彼女たちにとってどのような点で有益であったのかを考察することである。また、日本の学生と豪州の学生が互いの言語的資源のみならず、非言語的資源も活用し合いながら、自己のコミュニティの境界を超えてつながることの重要性についても、「直接的な効果」と「間接的な効果」という観点から論じる。さらに、本論文の最後では、本実践に対する執筆者2名の自己内省を提示することにより、このようなオンライン交流事業を企画・運営することの意義について探究する。

2. 本交流プロジェクトの背景

2.1. 新型コロナウイルス感染症の拡大

新型コロナウイルス感染症の拡大は、居住地を問わず、さまざまな活動領域において人々の生活に劇的な変容をもたらした。教育の分野も例外ではない。UNESCO (2021) の調査によると、拡大の恐れが最も深刻であった2020年4月の段階で、117の国々が全国規模で教育機関を閉鎖したことにより、12億を超える学習者の学びに多大な影響を及ぼしたという。このことは、世界に占める全学習者数の71.8%にあたる児童・生徒・学生が学業の中断を余儀なくされたことを意味している (UNESCO 2021)。

上述した日常的な教育・学習への影響と同様に、これまで国家間を行き来することでその大部分が成り立っていた国際教育への打撃も重大であった。長期・短期にかかわらず、留学や語学研修への参加を予定していた者が計画を変更せざるを得ない状況は、例えば本論文に関係する日本・豪州の高等教育機関の場合、2021年11月の時点でも一部を除いて続いている。また、国内にいる留学生数が減少したこと (文部科学省 2021; Mitchel Institute 2020) やオンラインでの授業が主流となったことにより、多様な文化的・言語的背景を持つ学生同士が対面で交流する機会も失われている。そのような中、本論文の執筆者2名は、自身が関わる学生たちに従来通りとはいかないまでも、言語学習の場において国境を超えた「つながり」を経験してほしいとの思いから、茨城大学・UNSW間でのオンライン学生交流プロジェクトを企画・運営するに至った。

2.2. 茨城大学とUNSWの関係

学生間の国際交流は、交換留学などに関する協定を締結している教育機関同士で実施されることが一般的であると思われる。しかし、茨城大学とUNSWの間にはそのような協定関係はなく、本交流プロジェクトは執筆者2名の個人的なつながりを基盤として遂行された。第一執筆者の田嶋が豪州シドニーの別の大学で学んでいたことが縁で第二執筆者の福井と知り合い、帰国後も互いの研究や教育実践について定期的に報告し合う関係性を構築していたことが本交流プロジェクトを実施するきっかけとなった。特に、教える・学ぶという行為にまつわる理論的・実践的立脚点や言語観を共有していたことは、本交流プロジェクトの目的・内容・方法などに関して意見をすり合わせ、事業を滞りなく企画・運営していく際の一助となった。執筆者2名が互いに共有していると考えられる事柄を「学び」「ことば」という観点から以下に記す。

2.3. 「学び」「ことば」に関する立脚点

第二執筆者の福井は、約 30 年にわたり、UNSW で社会文化アプローチに依拠した日本語プログラムの運営に従事している（トムソン編 2016; トムソン・福井 2019）。社会文化アプローチは、学習者個人の学びに焦点を置く伝統的な知識獲得型の教授法とは異なり、社会やコミュニティを重視している点が特徴的である。つまり、学ぶことを学習者それぞれの内部で完結する行為と捉えるのではなく、あるコミュニティに参加したり、他者とつながったりすることにより、生起するものと捉えるのが社会文化アプローチである（石黒 2004）。さらに、学習者が帰属するコミュニティ内に留まらず、コミュニティ外の他者とつながることで、視点の拡大と自身のスキルや志向性に関する新しい気づきが起きるとも考える（石山 2018）。この複数のコミュニティを行き来すること、つまり、「越境」も参加する学びの重要な概念である。UNSW の日本語プログラムでは、学生たちが科目の壁を超えて学び合える環境を提供する実践を試みている。例えば上級コースの先輩たちが初級日本語コースに「ジュニア先生」として支援に来る（トムソン・福井 2019）、初級コースの学生が上級コースによって運営されるイベントの手伝いに参加する（トムソン編 2017）といった実践において学習者に「越境的学習」をもたらしていると言える。なお、このような実践例は、以下の学習者観を基盤としていると考えることもできる。

学習者たちは「何かができる人」の集まりである。一人ひとりの「できること」を生かせるような実践コミュニティをデザインし、自分一人ですることだけではなく、他者の助けを借りてできることも「できること」の中に入れ（トムソン編, 2016）、みんなのできることをつないで何かを作って行きたい。（トムソン・福井 2019, p. 59）

第一執筆者の田嶋は、社会文化アプローチの専門家ではないものの、学びや学ぶ者をどのように捉えるのかという点において UNSW の日本語教育プログラムから折に触れ、知見を得ている。そのため、学生同士が「つながること」を目指した本交流プロジェクトの趣旨には大いに賛同することができ、福井からの誘いを何の迷いもなく、受けることができた。

田嶋と福井は、「ことば」に関しても考えを共有している。具体的には、トランスランゲージング（e.g., García and Li 2014）やメトロリンガリズム（e.g., Pennycook and Otsuji 2015）といった概念に関心を抱いているという点である。昨今、言語教育学・応用言語学・社会言語学の分野において長きにわたり保持されてきた言語観が問い直されつつあるが、その潮流を代表するのがトランスランゲージングという考え方である。言語は従来、それぞれが別個に区分された固有のシステムであると見なされてきた。例えば日本語・英語を話す者はバイリンガル・スピーカー（二言語話者）、日本語・英語・アラビア語を話す者はトライリンガル・スピーカー（三言語話者）、もしくはマルチリンガル・スピーカー（多言語話者）といった具合である。しかし、トランスランゲージングでは、このような複数言語話者が用いる言語を日本語、英語、アラビア語……と、分別的に把握するのではなく、それらをまとめた言語資源であると見なす（e.g., García and Li 2014）。それゆえに、この概念においては、ある話者の同一発話内における複数言語使用を、明確に区分された言語を切り替えて使用していると考えられるコード・スイッチングではなく、複数の言語によって構成される総体的な資源を駆使した言語活動として捉えることになる。トランスランゲージングと時を同じくし

て、メトロリンガリズムに関する研究も進められてきた。メトロリンガリズムは、「言語=数えられる固有のシステム」や「言語能力=個人の内部に存在する技能」と考える伝統的な言語観を問題視している点で、トランスランゲージングと軌を一にする。しかし、メトロリンガリズムは、このことに加え、話者の周辺にあるモノなど、言語以外のマテリアルも意味生成に重要な役割を果たすセミオティック資源となり得ると主張している点が特徴的である (e.g., Pennycook 2017; Pennycook and Otsuji 2015)。

上述したトランスランゲージングやメトロリンガリズムの考え方を基盤としてオンライン交流プロジェクトを遂行する場合、学生の言語使用は文脈に大いに依存するという見解を重視することになる。つまり、例えば30分の交流であれば、「最初の15分は日本語で、残りの15分は英語で」といった指示にはならず、グループにおいてそれぞれのメンバーが持ち寄る言語資源を互いに活用し合うことを示唆するような方針をとるというわけである。後述するように、学生は各自の自宅から交流に参加したため、彼ら/彼女たちが持ち寄る資源は言語だけではなく、スマートフォンに保存してある写真や部屋にあるさまざまなモノなども交流に寄与するセミオティック資源の一部となることが想定された。こういった視点を田嶋と福井で認識し合っていたことも、本交流プロジェクトを円滑に進めていく際に有益となった。

3. 本交流プロジェクトの概要

UNSWは豪州のシドニーにある大学で、大学全体の36%が留学生である (UNSW, Sydney 2020)。入学するには、地元の学生の場合、高校卒業試験においてかなり高い成績を収める必要がある。また、留学生の英語試験の結果も高い点が要求されている。豪州が地理的にアジアに近いこともあり、多くの留学生がアジア出身の学生である。人文言語学科では、日本語プログラムのコースの履修者は多く、毎年すべてのコースを合わせると800人ほどの学習者がいる。本実践は、初級B²⁾の日本語コースの正規授業の一環として実施したため、豪州の学生にとっては評価に関わる企画となった。具体的には、「プロジェクト」と呼ばれる活動の選択肢の1つとして提供し、評価全体の10%という割合で、成績に加味した。点数を得る条件として、1回のセッションは最低30分、10週間の学期期間中に最低5回は参加すると規定されていた。また、毎回のセッションの記録と学期最後の内省レポートが義務づけられていた。2020年度初級Bの日本語コースの履修者は合計で98名いたが、茨城大学との交流を選択した学生は40名であった。一方、茨城大学側は全学的に展開している英語教育プログラム (Practical English) とは切り離し、評価には関係のない授業外学習として実施することとした。募集対象者は全学部の1年生とし、「参加が決定した際は、最後まで交流し続けることが望ましい」という注意事項以外に特別な応募条件を加えることはなかった。3週間程度の募集期間を経て、最終的に40名の参加希望者が集まった。

偶然にも双方ともに希望者が40名であったことから、茨城大学側2名、UNSW側2名の4名で構成されるグループを20組作成した。その際、茨城大学側はできる限り同じ学部の学生同士で、UNSW側も可能な限り同じチュートリアル of 学生同士でペアとなることができるよう、配慮した。まとめると、本交流プロジェクトの概要は以下の表1の通りである。

表 1 交流プロジェクトの概要

目的	・互いのことばを活用し合い、「つながること」
参加者	・UNSW 側：日本語初級コースを履修している学部生の希望者 ・茨城大学側：学部 1 年生の希望者
方法	・UNSW 側 2 名、茨城大学側 2 名で 1 つのグループを構成し、主に ZOOM を用いて交流（合計 20 グループ） ・新型コロナウイルス感染症拡大防止のため、参加者の各自宅からアクセス
期間・頻度	・2020 年 10 月初旬～11 月下旬までの約 8 週間 ・週 1 回程度（1 回のセッションは 30 分以上）：最低 5 回は参加すること ・具体的な日時はグループのメンバー間で交渉

なお、初対面での交流に戸惑いを覚える学生が多いと推察されたため、UNSW 側は授業内で、茨城大学側は企画を告知する際に、以下の例を提示し、参加希望者が程度交流の内容を事前にイメージすることができるようにした。

例 1：動画を一緒に視聴し、感想を述べ合う。

例 2：趣味や特技、関心のあること、両国の最近の話題（コロナ禍、大学生活など）について話し合う。

例 3：オンラインのカラオケを利用し、歌を一緒に歌う。

例 4：昼食／夕食を一緒に食べながら、懇談する。食べているものやテーブル・マナーなどについて話し合う。

例 5：料理のレシピを交換し、実際に作ってみた感想を述べ合う。

4. 本研究のデータ

上述したように、茨城大学側は授業外活動として本交流プロジェクトを実施したため、学生の様子を日々の授業内で確認することができないという弱点があった。この弱点を補うため、アンケート調査を交流期間中（①）および交流期間後（②）に遂行することにより、参加者の状況を把握するように努めた。本研究で使用するのは、このアンケート調査①・②によって得られた学生の声である（具体的な質問内容に関しては、付録を参照されたい）。①は 10 月下旬、②は 12 月上旬に、アンケート調査への協力は任意であることを伝えた上で、参加者全員に依頼したところ、①に関しては 40 名中 29 名（回答率 72.5%）、②に関しては 15 名（回答率 37.5%）が回答した。

UNSW 側のデータは、先にも記したように、この活動が課題の一部として設定されていたことから、学生たちの提出物から抽出した声である。この提出物は 2 種類で、1 つはログと呼ばれるセッションの内容を記述したもの、他方は内省レポートであった。ログは毎回のセッション直後につけていき、内省レポートは学期末に福井の設定した設問 2 つに解答するよう指示されていた。設問の 1 つ目はグループメンバーの描写を日本語で書くことで、2 つ目は「この交流に参加して、自分の日本語学習と日本・日本人に対する考え方に変化があったか。なかった場合は、どうしてなかったと思うのか、あった場合は、どのように変わったのか」を英語で答えるものであった。さらに、福井と学習者が交わしたこの活動や茨城大学の学生についての会話をメモしたものも参照した。こ

のメモは、福井がコースのコーディネーターであったことから、セッションへの問い合わせやコメント、そして疑問など、学生たちと対話する機会があり、その内容を記録したものである。

以上のように、本論文で使用するデータは、茨城大学側と UNSW 側でその収集方法や種類という点で異なるが、いずれも参加者たちの貴重な声である。このような声に言及しながら、次節以降、本交流プロジェクトが有益であった点を茨城大学側と UNSW 側に分けて考察していく。なお、本論文は質的研究であり、データとなる参加者たちの声を「特筆すべき引用語句」(Rubin and Rubin 2012, p. 195, 執筆者訳)としてそのまま使用することが多い。そのため、自然科学研究や量的研究でしばしば見られる IMRaD 構成のように、Results (結果) と Discussion (考察) を切り離して執筆するのではなく、同じ節内でデータの分析結果とともに、そこから導き出される考察も提示していくスタイルを選択することを付記しておく。

5. 学生の声：茨城大学の場合

5.1. 全体的な満足度

アンケート調査①・②には、オンライン交流に対する全体的な満足度を問う質問が含まれていた。その質問に関しては、以下の表2が示す通り、回答者全員が「非常に満足している／非常に満足した」もしくは「満足している／満足した」を選択しており、本プロジェクトが回答者の中では概ね好評であったことが窺える。

表2 交流プロジェクトに対する参加者の満足度

満足度	調査①	調査②
非常に満足している／非常に満足した	14名 (48.3%)	10名 (66.7%)
満足している／満足した	15名 (51.7%)	5名 (33.3%)
どちらとも言えない	0名 (0%)	0名 (0%)
不満がある／不満があった	0名 (0%)	0名 (0%)
大きな不満がある／大きな不満があった	0名 (0%)	0名 (0%)

このような結果を受け、次項では、自由記述欄に寄せられたコメントに着目しながら、回答者がどのような点で本交流プロジェクトに満足したと感じているのかをさらに探究する。具体的には、調査①の Q. 4, Q. 5, Q. 7 の質問、調査②の Q. 5, Q. 6, Q. 7, Q. 10 の質問において特に顕著であった学生の声を「英語学習への動機づけ」および「オーストラリア理解」、そして「アジア地域への興味喚起」というテーマに分類し、分析と考察を進めていく。

5.2. 「英語学習への動機づけ」および「オーストラリア理解」

調査①・②を合わせ、自由記述欄で最も多く見られたのが、以下の【抜粋 1】～【抜粋 5】が示すように、感情を表す文言である。感情を表す文言は、「楽しく」「楽しい」「楽しかった」が20回、「嬉しく」「嬉しい」「嬉しかった」が7回、「良かった」が7回、「悔しい」が2回と、のべ36回にわたり自由記述欄に出現している。

【抜粋 1】他の国の人と話している、ということ自体が嬉しく、楽しい。

【抜粋 2】回数を重ねるごとに自分の中で英語に対する苦手意識がなくなっているのが嬉しいです。

【抜粋 3】自分の英語が理解できると言われて嬉しかった。

【抜粋 4】授業中の交流とは違ってラフな感じで自由に話すことが出来て良かった。

【抜粋 5】交流の中で、伝えたいことが全部完璧に伝えられないことが一番悔しいです。しかし、それを伝えたいとより強く思えるので、自分にとってプラスになっています。

言語学習における動機づけに関する複数の研究によると、ポジティブなものであれ、ネガティブなものであれ、学びに関連して抱く学習者の感情がその学びに与える影響は少なくないという (e.g., Oxford 2015; Shelton-Strong and Mynard 2021; Tassinari 2016)。とりわけ、学習と密接な関わり合いがあるのは happiness (満足・嬉しさ)、enjoyment (楽しさ)、interest (興味・関心) といったポジティブな感情であり (e.g., Shelton-Strong and Mynard 2021; Tassinari 2016)、そのような感情は学習の過程で直面する困難に直面した際に発揮される resilience (立ち直る強さ・しなやかに対処する強さ) の大きな原動力になり得るとのことである (Oxford 2015)。この議論に鑑みれば、「英語への苦手意識が減少した」「交流相手から褒められた」「インフォーマルな環境で話せた」といった経験を通じて生まれた「楽しい」「嬉しい」「良かった」という感情は、参加者たちの今後の英語学習過程において必要となる強さを培うのに有益となったように思われる。

一見ネガティブな性質を保持していると考えられる感情も同様である。例えば【抜粋 5】では、「悔しい」という表現が使用されているが、その直後に「自分にとってプラスになっています」との記述もある。Oxford (2015) によると、感情は自ら管理したり、統制したり、(再)形成したりすることができ、その事実をよく理解している学習者は、学ぶという行為において単なる受け身の存在であることを超え、より能動的かつ主体的な行為者として振る舞うことができるそうである。言い換えると、たとえ学習過程においてネガティブな感情を抱いたとしても、その感情を適切に認識していれば、それをポジティブなものとして学びに活用することができるというわけである。このことに着目して【抜粋 5】を改めて振り返ると、確かに「悔しい」というネガティブな感情が表明されているものの、その悔しさを「プラスに」して、すなわち、その悔しさを「よいこと」に(再)形成して (Oxford 2015)、自らの学びに役立てようとしている様子が見てとれる。つまり、【抜粋 5】の回答者にとって本交流プロジェクトへの参加は、今後の英語学習への動機づけを自ら遂行し、能動的かつ主体的な学習者としてさらに成長していくよい機会となったと考えることができるであろう。

「英語学習への動機づけ」に加え、顕著であったのが「オーストラリア理解」にまつわるコメントである。自由記述欄では以下の【抜粋 6】～【抜粋 10】が示すように、オーストラリアに関する情報を交流相手から得ることができたという経験が「楽しかったこと・新しく知ったこと」として挙げられている回答が数多く見られた。また、【抜粋 11】のように、交流中に生まれた願望について述べる回答もあった。

【抜粋 6】オーストラリアにおける文化、学校行事、年次行事等々を深く知ることができ、日本のそれとの違いを理解し、とても楽しかった。

【抜粋 7】 オーストラリアの交通や教育システムについて新しいことを知れたこと。

【抜粋 8】 オーストラリアでもタピオカが流行っていた。

【抜粋 9】 オーストラリアでもぴえんが流行っていること。

【抜粋 10】 オーストラリアに行ってみたいと思っていたので、シドニーは食べ物がとても高いとか大学生はとても忙しいとかリアルな話が聞けて楽しかった。

【抜粋 11】 オーストラリアに旅行したり留学したりしてみたくなった。

【抜粋 6】～【抜粋 10】にあるコメントからは、オーストラリアの諸制度（例：交通や教育システム）、一般的な文化・慣習（例：年次行事）、学校生活（例：学校行事や大学生の様子）、流行しているもの（例：タピオカ、「ぴえん」ということば）など、非常に幅広い事柄が交流中の話題になったことが窺える。また、【抜粋 11】が示すように、そのような交流を経て、実際にオーストラリアに行ってみたいと思うようになった参加者もいたことがわかる。上述の議論で言及したように、学習による影響を与え得るポジティブな感情には interest（興味・関心）も含まれる（e.g., Shelton-Strong and Mynard 2021; Tassinari 2016）。本交流プロジェクトの参加者たちにとっては、この交流を通じて相手の居住地に興味・関心を抱いたり、その地への訪問を願ったりするようになった経験もまた、今後の英語学習の強い動機づけとなったのではなかろうか。

5.3. 「アジア地域への興味喚起」

前項で扱った「英語学習への動機づけ」および「オーストラリア理解」は率直なところ、本交流プロジェクトの企画段階である程度見込まれていた点である。つまり、海外との交流事業を実施すれば、このようなテーマに関する声は多かれ少なかれ寄せられるのではないかという見通しが立っていたということである。一方、予期していなかったのが、以下の【抜粋 12】～【抜粋 15】に見られるようなアジア地域、あるいはアジアの言語への言及である。具体的には、調査①・②を合わせ、「中国」が8回、「中国語」が2回、「マレーシア」が1回、「韓国」が1回と、のべ12回にわたり自由記述欄に出現している（なお、これは、「中国ではLINEやインスタが禁止されているので、学校のメールでしか連絡を取り合えない」などのように、交流方法を説明する際に使用されているものは除外した数である）。

【抜粋 12】 UNSW 側の学生さんがお二人とも中国からの留学生なので、オーストラリアのことだけでなく中国のことも学ぶことができるとも楽しい。

【抜粋 13】 中国出身の留学生に中国語を茨城大学で勉強している、と言ったら中国語での名前の読み方を教えてくれた。

【抜粋 14】 中国やマレーシアの文化、風習について知ることができた。

【抜粋 15】 今まで以上に中国（相手の学生さんの国）が魅力的に感じましたし、コロナが収まったらぜひ行ってみたくとも思えました。

「3. 本交流プロジェクトの概要」でも述べたように、UNSWには留学生が多く、さまざまな国々を出身地とする学生が日本語の授業を履修している。また、オーストラリアという国そのものが多

文化主義・多言語主義を国是とする移民大国であるため、海外生まれの国民が総人口の約 30%を占めているという現状もある (Australian Bureau of Statistics 2021)。実は本交流プロジェクトを企画・運営するにあたり、このような点を参加者にどの程度伝えるべきであるかということについて思案していた。オーストラリアの大学生との交流と聞き、「アングロ・サクソン系白人ネイティブ・スピーカー」とのやり取りを思い浮かべる学生が多いのではないかと推察したからである。こういった推察の背景には、田嶋が以前勤務していた中学校・高等学校での経験が存在する。その学校では毎年、夏季休暇中にカナダでの語学研修を実施していたが、参加者のホームステイ先がアジア系の家庭であった際に、保護者からクレームが入ることがあった。高い費用を支払っているにもかかわらず、「ちゃんとした英語」(Tajima 2018; 田嶋 2019)に触れる機会が与えられなかったというのが理由である。このような経験から、「英語圏＝アングロ・サクソン系白人ネイティブ・スピーカーが暮らす国」という発想を固持している学生がいるかもしれないと懸念したのである。とは言え、「学生にはそのような前提がある」という思い込みを企画・運営側が抱くことも同様に危険性を孕んでいる。逡巡の末、参加者に配付した注意事項に、「UNSW には留学生が数多く在籍しているため、英語が第一言語ではない参加者もいる」旨を記すに留めた。

上述の経緯があったために、アンケート調査で【抜粋 12】～【抜粋 15】のような声が集まったことは想定外であった。しかし、本交流プロジェクトが「オーストラリア理解」の促進のみならず、中国やマレーシア、中国語など、交流相手の出身地や言語にも思いを馳せる契機となったのであれば、非常に喜ばしいことである。とりわけ、言語教育の目標を単に学習者の言語能力の伸長のみ置くのではなく、彼ら彼女たちがさまざまな文化的・民族的背景を持った人々とともに生きていくことへの支援とも捉えるのであれば、英語教育が対象とすべきは、もはや英語圏のみとは限らない。「英語圏」「非英語圏」「英語」「英語以外の言語」などの固定化された概念から脱却し、学習者が境界を越えてつながることの重要性を意識していくことが必要である。この意味において、参加者から寄せられた声にその萌芽が見られたことは、本交流プロジェクトの企画・運営に大きな意義があったことを示していると言える。

6. 学生の声：UNSW の場合

6.1. 交流の様子

学生たちが毎回のセッション後に記録したログによると、全員 ZOOM か LINE を使用してセッションを行っていたと述べている。最低 30 分と言われていたセッションの長さは、すべてのグループで終えており、平均的に 1 回 1 時間ぐらいであった。ある学生が授業で、第 1 回目のセッションが 3 時間になってしまったと報告してくれた。そんなに長い時間何について話をしたのかと尋ねたところ、自己紹介の後に自分のファッションやメイク、さらに、部屋の様子をお互い紹介していたら 3 時間が過ぎていたという。グループ内での使用言語は、すべてのグループが日本語と英語を交えて話をしており、最初の 15 分は日本語使用とルールを作っていたグループも 1 つあった。20 すべてのグループで、毎回 2 つ以上の言語を使用して (メンバーの茨城大学の学生 1 名が中国語を勉強していること、UNSW の学生が中国からの留学生だったことから、中国語も使用したグループがある)、セッションを行っていた。

では、実際にどのような話をしたのだろうか。すべてのグループは共通して、第1回目は自己紹介の後、趣味や大学の生活について話をすることで終えている。初級の日本語コースで既習した内容や表現がここでは活用できたようである。第2回目以降は、各グループで異なったものの、いくつかの話題はすべてのグループで共通していた。それは、食べ物・好きな映画・アニメ・歌手、そして、大学生の生活とファッションであった。UNSWの学生も日本語学習の動機がアニメやJ-POPなどのポップカルチャーである場合が多く、この結果もそれを反映していると言える。また、シドニーでは日本食が非常に人気で、一般的な日本料理はほとんどの学生にとって馴染みのあることから、食べ物の話題は入りやすかったのであろう。茨城大学の学生たちは、シドニーでは体験できない日本食を紹介してくれており（正月料理、地域による違い、伝統菓子など）、UNSWの学生にとっては、豪州内では知ること・見ることができない知識を得ている。教員側が事前に紹介した例を実際に試みたグループもあった。例えばYouTubeを一緒に視聴する、J-POPの曲を英語の字幕付きで鑑賞する、最近購入したものを互いに見せ合う、などという活動をおこなったグループがあった。日本語と英語を交えて対話する、ともに何かを鑑賞するなどの交流を5回以上終えた学生たちは、実際の国境を超え日本の地は踏めなかったものの、この交流から言語学習の教室の壁を越えることができたのではないだろうか。次に、参加者40名のレポートに最も多く共通して書かれていた新しい気づきの3点について述べる。

6.2. 学生の新しい気づき1:「私の日本語力、日本人の英語力」

まず、多くの学生が自分の日本語力が思っていたよりあったことに驚きを示していると同時に、茨城大学の学生の英語力の高さにも言及している。【学生C, G1, G2, M, Y】は、「日本人は英語が話せないと思っていたのに、実は上手であった」（福井訳）と述べている。複数の学生が述べていることから、学生が一般化していた日本人より茨城大学の学生たちの英語力は高かったことを物語っている。このような活動に自主的に参加しようと試みる学生たちは、英語使用に積極的であったからではないだろうか。【学生J】は、自分の日本語力に関して「最初は不安であったが、第1回目の自己紹介をすべて日本語ですることができ、自信を得た」（福井訳）と述べていると同時に、「Kさんの英語はとても上手です」（原文ママ）と記して、最後にグループメンバー全員の言語力が交流を楽しくすることを可能にしたとまとめている。【学生J】は、授業中にKさんの写真とグループメンバー同士のSNSでの英語のやりとりを見せてくれたことがある。「Kさんとは英語で何でも話ができ、彼は同じグループのNさんより英語が上手だ。自分はKさんと話す時、つい日本語を使わなくなるが、とても気が合う」（福井訳）と笑顔で話をしてくれた。また、【学生Y】は、「Mさんは、頭がとてもよくて、英語を話すのがとても上手だと思います」（原文ママ）と茨城大学の学生Mさんを描写している。さらに、自分の日本語使用については「最初のセッションでは、自己紹介だったので自信を持って日本語でできたが、回を追うごとに自分の日本語力が足りないことを自覚した」（福井訳）と自己の日本語能力を批判的に内省している。「自分が知っていた日本語というのは、かなり単純であったこと、自由に自分の感情や意見を的確に言えるようになるには、まだまだ練習が必要である」（福井訳）とも述べている。【学生K】は、「なんと言っても自分の語彙力のなさに気づかされた。言いたいことが表現できない」（福井訳）と、具体的にどのような技能が不足しているのか内省している。これらのコメントからは、学生たちが互いの言語力というもの

を意識的に考察していたことが伺える。

6.3. 学生の新しい気づき 2：「日本・日本語の地域性」

日本は面積が小さい国であるのに、地域性があることを知り学生たちは驚きを示している。シドニーや留学生が母国で口にしたことのある日本料理にはない食べ物が存在するだけでなく、地域によって同じ料理でも味や調理法が異なることを教えてもらったようだ。特に、関東と関西では、違いがあることを知ったことを述べている【学生 C, K, G2, M, Y】。「関東のうどんと関西のうどんでは、汁が違うと聞いた。自分が日頃食べているのは、関東のうどんではないのだろうか」（福井訳）、「お正月の食べ物が関東と関西で異なると聞いた」（福井訳）、「Yさんは、トンカツにミソをつけて食べるのが好きだと言っていた」（福井訳）など、茨城大学の学生から聞く話は新鮮であったようだ。そして、言語における多様性に対しても関心は高かった。【学生 Y】は、「中国は、国が広いのでさまざまな方言があるのは理解できるが、日本のように小さくてもさまざまな方言が今でもあると聞いて驚いた」（福井訳）と述べている。そして、将来は関西弁も勉強してみたいとも述べている。【学生 K】は、大学の授業ではどうして関西弁を教えないのだろうかという疑問を投げかけている。しかし、多くの方があること知らせても、今回の交流ではなぜか茨城の方言について話をしたという記録は見当たらなかった。茨城大学の学生の中には、家族と茨城に居住していると描写されている学生たちもいたが、方言や食べ物の地域性については関東と関西の相違点に焦点があてられていたようである。

6.4. 学生の新しい気づき 3：「アジア地域への興味」

5.3 で茨城大学の学生たちのアジア地域への興味について述べたが、UNSW の学生たちはその言動をどのように受けとめていたのであろうか。内省レポートに茨城大学の学生が中国や韓国など、アジアの国々への関心が高いことに喜びを表しているケースが見られた。中国からの留学生【学生 M】は、メンバーの Yさんが中国語も勉強していることを知り、「日本の大学生は、英語以外に学ぶならヨーロッパ言語（スペイン語やフランス語）を勉強したいのだろうと思っていたが、Yさんは中国語を勉強していると聞いて、非常に嬉しかった」（福井訳）と述べ、Yさんの描写を「中国語と英語を勉強しています。中国語も英語もとても上手です」（原文ママ）としている。このグループは、英語・日本語・中国語を使用して交流を続けたと記録にもある。さらに、このグループの茨城大学の学生 2名が中華料理と韓国料理が好きだと知らされた時に、【学生 M】は「自分がよく昼食に食べるような中華料理（焼売や肉饅）を日本の大学生が食べているというのは親近感がわく」（福井訳）とも述べている。【学生 M】が配属されたグループの茨城大学の学生からは、アンケート調査でアジア地域への言及はなかったが、【学生 M】は交流に中国文化の話題や中国語でのコミュニケーションが含まれていたことに喜びを表している。また、【抜粋 14】のコメントをした学生と同じグループに配属されていた【学生 Y】は中国からの移民の学生で、「茨城大学の学生は中国語に興味があると言ってくれたので、セッションで少し中国語を紹介した。この経験はとても楽しかった。中国語を媒介語としてコミュニケーションをとれたのが嬉しかった」（福井訳）と記している。さらに、「日本の若者が中国語を学ぼうとして中国に興味を示し、自分のような中国の若者が日本語を学び日本に興味を持っているという事実を考えると、将来の日中両国の関係は明るい

ではないか」(福井訳)とまとめている。自分たちのルーツである中国に日本の大学生が興味を持っていてくれる事実に大きな喜びを表していることが窺える。

7. 終わりに：さらなる考察と自己内省

両校の学生たちは、本プロジェクトを通じ、何を得たのであろうか。また、言語学習者を対象としたこのようなオンライン交流事業を企画・運営する意義は、どこにあるのであろうか。ここでは、こういった問いについて「直接的な効果」と「間接的な効果」という観点から論じ、執筆者2名の自己内省も記すことによって、本論文の結びとしたい。

両校の学生たちの声をまとめると、最も大きな成果の1つとして挙げられるのは、参加者たちに学習言語を使用する機会を提供することができたという点である(片山・菅 2010)。特に、現在学んでいる言語を実際に使用することができたという事実に喜びを見出し、それが今後の学習のよい動機づけに結びついている点、また、この経験が自己の言語使用を意識的に省察する契機ともなっている点は、本プロジェクトで評価できる成果である。本実践が英語教育・日本語教育の一環であったことに鑑みれば、ことばに関するこのような成果は、「直接的な効果」であると言うことができよう。

海外における外国語教育/学習の難しさの1つとして、言語インプットと言語使用の機会が少ないことがしばしば挙げられる。しかし、本交流プロジェクトでは、学生たちが英語と日本語を交えて(あるグループは中国語も駆使して)、ともに何かに取り組むという体験をした。さらに、同じ大学の仲間たち、すなわち、馴染みのあるコミュニティ内の人々との交流ではなく、境界を超えて他のコミュニティの人々とコミュニケーションをとったり、彼ら/彼女たちとつながりを構築したりするために、複数言語で構成される自身の言語資源を活用することもできた。このような経験は参加者たちに大きな自信を与えている。このことだけでも、本交流プロジェクトを企画・運営した意義があったのではなかろうか。

本交流プロジェクトのもう1つの大きな成果は、日豪間の「単線的なつながり」だけではなく、日本以外のアジア諸国を含めた「複線的なつながり」をも促進したことである。本実践が日本と豪州という2ヶ国間のオンライン交流であったことから、使用言語は日本語と英語になるであろうと推測していたが、両校の学生たちの声から、実際には中国語も活用していることがわかった。また、茨城大学側の参加者がアジア系の学生との交流を肯定的に捉え、中国や韓国、マレーシアをはじめとするアジア各地の文化や言語に興味・関心を示していることに加え、UNSW側の参加者がその状況に喜びを感じていることも明らかとなった。

歴史的・政治的・経済的な要因が複雑に絡み合った昨今、例えば日中関係および日韓関係は良好であるとは言い難い(e.g., 森山 2021)。しかし、執筆者2名は、そのような状況下で、本交流プロジェクトに参加した学生たちの声に触れ、奇しくも豪州で日本語教育を実践することの意義を感じている。それは、中国や韓国からの留学生が豪州で日本語を学ぶ場合、日本語の教室が「第三の空間(Third Space)」(Bhabha 1994)として機能し得るからである。彼ら/彼女たちの出身地(中国や韓国)ではなく、また、日本語や日本文化に関するさまざまな規範が生み出され、保持されがちな国(日本)でもなく、そのどちらからも一定の距離がある第三の空間(豪州)で日本語を学ぶこと

は、「中国 vs. 日本」「韓国 vs. 日本」といった二項対立やそこから生じる不均衡な力関係から逃れ、両者の関係性に新たな意味をもたらす可能性がある。そして、そういった留学生とのオンライン交流を通じ、豪州のみならず、彼ら／彼女たちの出身地についても知を深めることができた日本側の学生にとっても、近隣諸国とのよりよい未来を構築していくきっかけになったように思われるのである。このようなことは、言語教育において自明とされる「言語能力の伸長」といった目的とは直接的な関係はないかもしれないが、国籍・文化・宗教・民族性などを理由として差別・偏見・分断が顕著となっている現代社会においては、言語教育の「間接的な効果」として重視されるべき側面であると言える。

最後に、執筆者 2 名の自己内省を記し、結びとしたい。第一の内省は、「交流への参加を途中で止める」という選択肢を設けなかった点である。先に述べたように、本プロジェクトに対する参加者の満足度は概ね高かったものの、UNSW 側の学生の中には、この交流を心地よいものと感じることができず、学期半ばに相談にやって来た学生もいた。グループ全体が活発とは言えず、最後まで続けないと点数がもらえないのかという問い合わせであった。また、茨城大学側にも、交流中のアンケート調査で、「そろそろトークテーマが尽きてしまいそう」「4人組なのですが男性が1人のため少し居辛そうだなと感じています。口数が少なく感じます。気にかけるようにしてはいますが少し難しいです」といったコメントを寄せる参加者がいた。日常生活におけるオーセンティックな状況であれば、気が向かなかつた場合、個人の自由意思によって参加をとり止めることが可能であるが、本交流プロジェクトでは学生の成績に影響が出ることから、途中離脱という選択肢はなかった。その意味において、この交流は人工的なものであったと言える。このことは、交流をコースの一環とすることによって学生の参加を促せるのではないかという教員側の思惑がもたらした弊害であったのではなかろうか。今後はオーセンシティブをより重視し、途中離脱を認める方向性を探る必要があるのかもしれない。あるいは、評価の関係でそれが難しい場合、交流期間中にグループを再編成し、交流相手を変化させるなど、学生たちが新たな気持ちで参加できるような仕組みを検討していくことも重要であると言える。

第二の内省は、ステレオタイプに関することである。UNSW 側には、茨城大学の学生と交流したことにより、自分の持っていた「日本」・「日本人」像とのズレを感じ、そのことに驚きを示す参加者がいた。それまで知り得なかった「日本」・「日本人」に触れたことで、新たな「日本」・「日本人」像を構築したのである。しかしながら、そこには、「日本」・「日本人」の多様性を考察したり、「日本人とは誰のことなのか」という問いを投げかけたりするような言動は窺えなかった。これは、既存のステレオタイプから新しいステレオタイプへと移行したにすぎないのではなかろうか。つまり、日本に居住し、日本の空気を吸い、匂いをかぎ、数多くの人々の言語行動を目にすることで「日本」の多様性に気づいたり、試行錯誤を重ねながら、「日本人とは誰のことなのか」という問いに向き合ったりするようなきっかけづくりは、本交流プロジェクトでは達成することができなかったということである。学生たちが実際の留学と同様の体験ができる機会をオンライン交流で提供することは不可能なのであろうか。

第三の内省は、茨城大学側が通常の英語教育プログラムとは切り離して実施したことにより、事前・事後指導の場を設けることができなかつたという点である。言い換えると、「交流を通じて〇〇を学んだ」と学生が述べたときのその「学び」を他者と共有し、それについて議論し、「再び学

ぶ」という機会がなかったということである。上述したステレオタイプの事例で言えば、そのステレオタイプについて互いの意見を深めていくような場を創り出せなかったということの意味している。しかし、この点に関しては別の見解もある。2021年3月に学内のシンポジウム³⁾で田嶋が本交流プロジェクトについて発表し、この内省に言及した際、発表を聴いていた学生（この学生は本交流プロジェクトには参加していない）から、「授業外学習だからこそ、交流を自由に楽しめたのではないか」という声があがったのである。このことは、「教員による先導」と「学生による自律的な参加」という相反する考えがある中、正規プログラム外でこのような事業を企画・運営していくことの難しさを示唆していると言える。しかし、オンライン交流における経験が共有できる場を少なくとも、強制力のない「自由参加」という形で提供すれば、学生たちはより気軽な気持ちで集うことができるかもしれない。そのような場は、同じ大学に通う参加者たち、特に国際交流や海外生活という共通の興味・関心を抱く参加者たちの横のつながりをも創造する契機となり得るであろう。

本論文を執筆している2021年11月現在、執筆者2名は、第2回オンライン交流を実践しているさなかにいる。率直なところ、上述した内省を活かしているところがあれば、いまだに活かしきれていないところもある。本交流プロジェクトをよりよいものとしていくための模索は続いていると言える。

謝辞

本交流プロジェクトの実施に際し、茨城大学全学教育機構および工学部の先生方、職員の皆様に多大なご尽力をいただきました。厚くお礼申し上げます。

注

- 1) 「6. 1. 交流の様子」で述べているように、実際には使用する言語に関するルールを設けて交流するグループもあった。このことは、教員側の意図と学生の実践には常に差異があることを示す一例であると言える。
- 2) 初級にはAとBコースがあり、BはA（10週間）を終了した後のコースである。
- 3) 茨城大学グローバル教育センター主催のシンポジウム「コロナ禍のグローバル教育を考える～茨城大学の挑戦～」(2021年3月21日開催)でのことである。田嶋はこのシンポジウムで、「互いのことばを活用し合い、つながることの意味—ニューサウスウェールズ大学（豪州）との協働プロジェクト」というタイトルの下、本交流プロジェクトに関する実践報告を行った。

引用文献

- 石黒広昭. (2004) 『社会文化的アプローチの実際：学習活動の理解と変革のエスノグラフィー』 北大路書房, 230.
- 石山恒貴. (2018) 『越境的学習のメカニズム』 福村出版, 240.
- 片山智子・菅智稔. (2010) 「日本語初級学習の接触場面に関する実態調査」 *ポリグロシヤ*, **19**, 79-89.
- 田嶋美砂子. (2019) 「「ちゃんとした、きれいな英語」のイデオロギー的構築—フィリピン系スカイプ英会話をめぐって—」 *言語文化教育研究会第5回年次大会予稿集*, 88-93.
- トムソン木下千尋(編). (2016) 『人とつながり、世界とつながる日本語教育』 くろしお出版, 244.
- トムソン木下千尋(編). (2017) 『外国語学習の実践コミュニティ：参加する学びを作るしかけ』 ココ出版, 336.

- トムソン木下千尋・福井なぎさ.(2019)「海外での教員養成・教育実習の実践と課題—オーストラリアの現場から—」日本語教育, **172**, 48-61.
- 森山新.(2021)「間文化的シティズンシップ教育としての国際学生フォーラム分析—民主的文化のための能力の参照枠 (RFCDC) の観点から—」お茶の水女子大学人文科学研究, **17**, 25-38.
- 文部科学省.(2021)「「外国人留学生在籍状況調査」及び「日本人の海外留学者数」等について」
20210330-mxt_gakushi02-100001342-01.pdf (mext.go.jp) (2021年11月6日閲覧)
- Australian Bureau of Statistics. (2021). *Migration, Australia*.
<https://www.abs.gov.au/statistics/people/population/migration-australia/latest-release> (2021年11月6日閲覧)
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*, Routledge, Oxon, 444.
- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*, Palgrave Macmillan, Hampshire, 165.
- Mitchel Institute. (2020). *Coronavirus and international students*.
<https://www.vu.edu.au/sites/default/files/international-student-update-2020-mitchell-institute.pdf> (2021年11月6日閲覧)
- Oxford, R. L. (2015). Emotion as the amplifier and the primary motive: Some theories of emotion with relevance to language learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, **5**, 371-393.
- Pennycook, A. (2017). Translanguaging and semiotic assemblages. *International Journal of Multilingualism*, **14**, 269-282.
- Pennycook, A., & Otsuji, A. (2015). *Metrolingualism: Talking in the city*, Routledge, Oxon, 205.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (3rd ed.), Sage, California, 288.
- Shelton-Strong, S. J., & Mynard, J. (2021). Promoting positive feelings and motivation for language learning: The role of a confidence-building diary. *Innovation in Language Learning and Teaching*, **15**, 458-472.
- Tajima, M. (2018). *Engagements with English in Japan: Ideological constitutions of the language and its speakers*. [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Technology Sydney.
- Tassinari, M. G. (2016). Emotions and feelings in language advising discourse. In C. Gkonou, D. Tatzl & S. Mercer (Eds.), *New directions in language learning psychology* (pp. 71-96), Springer, Switzerland.
- UNESCO. (2021). *Education: From disruption to recovery*.
<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures> (2021年11月6日閲覧)
- UNSW, Sydney. (2020). *UNSW annual report*.
<https://www.unsw.edu.au/about-us/the-university/annual-reports> (2021年11月6日閲覧)

付録

アンケート調査① (交流期間中：2020年10月下旬に実施)

質問内容

- Q1. 現段階で、交流する機会は何回ありましたか。今週中(11月1日まで)に予定している交流がある場合は、それも含めて回答してください。
- Q2. 1回の交流にどのくらいの時間を費やしましたか。最短の時間と最長の時間を回答してください。
- Q3. 交流で使用しているアプリは何ですか。すべて回答してください。
- Q4. 交流していて、楽しかったこと・新しく知ったことなどがあれば、記入してください。
- Q5. 交流していて、困ったことがあれば、記入してください。
- Q6. これまでの交流に対する満足度として、最もあてはまるものを1つ、選んでください。「不満がある」「大きな不満がある」場合は、その理由を質問7の自由記述欄に記入してください。
非常に満足している / 満足している / どちらとも言えない / 不満がある / 大きな不満がある
- Q7. 自由記述欄(企画全体を通じて伝えたいことがある場合は、この欄に記入してください。)

アンケート調査② (交流期間後：2020年12月初旬に実施)

質問内容

- Q1. 交流する機会は合計で何回ありましたか。
- Q2. 1回の交流にどのくらいの時間を費やしましたか。最短の時間と最長の時間を回答してください。
- Q3. 交流で使用したアプリは何ですか。すべて回答してください。
- Q4. 具体的にどのような活動をしたか、記入してください。
- Q5. 交流していて、楽しかったこと・新しく知ったことなどがあれば、記入してください(1回目のアンケート調査で回答したことと内容が重なっていても構いません)。
- Q6. 交流していて、困ったことがあれば、記入してください(1回目のアンケート調査で回答したことと内容が重なっていても構いません)。
- Q7. 今回の交流で、ことば・文化・言語学習・異文化間コミュニケーションなどに対する考えや気持ちに変化はありましたか。あった場合は、それがどのような変化であったのか、記入してください。
- Q8. 今回の交流に対する満足度として、最もあてはまるものを1つ、選んでください。「不満があった」「大きな不満があった」場合は、その理由を質問11の自由記述欄に記入してください。
非常に満足した / 満足した / どちらとも言えない / 不満があった / 大きな不満があった
- Q9. 今後、どのような交流の機会があるとよいと思いますか。
- Q10. 自由記述欄(企画全体を通じて伝えたいことがある場合は、この欄に記入してください。)