

異文化理解力とコミュニケーション能力の養成にむけて

－山梨大学・山形大学・佐賀大学の授業実践を事例として－

園 田 博 文

地域教育文化学部 文化創造学科

奥 村 圭 子

山梨大学

中 村 朱 美

佐賀大学

(平成19年10月1日受理)

要 旨

本稿は、山梨大学・山形大学・佐賀大学で行われた留学生と日本人学生を対象とする異文化間コミュニケーションに関わる授業実践を事例とした実践報告である。初めに、山梨大学の留学生・日本人学生混在授業「異文化間コミュニケーション」の報告では、ラーニング・ジャーナルの記述活動を通して、いかに留学生の学習の目的やプロセスに関する気づきや内省が促され、メタ認知的知識やメタ認知的活動が活性化され、学習の深化が実現されたかを観察する。次に、山形大学で留学生・日本人学生混在授業として初めて開講された「多文化交流Ⅳ（教養セミナー）」の記録では、従来の臨時的な場から、恒常的な授業科目になり、教育の環境が整ってきたことを述べ、リアクション・ペーパーによる記述活動の実践報告を行う。最後に、佐賀大学で行われたビジターセッションについての実践報告では、留学生のプレゼンテーションに対する学生相互の評価といった新しい視点を示すとともに、学部留学生の上級日本語の授業におけるひとつのモデルを示す。

1 はじめに

山梨大学、山形大学、および、佐賀大学では、従来、留学生と日本人学生の交流活動を様々な形で行っている。活動の形態や目的は異なるが、いずれも、日常余り接する機会のない二者に交流の機会を提供すると同時に、社会・文化的背景を異にする者同士のコミュニケーションを通じて、留学生と日本人学生双方に気づきや内省が促され、自己モニタリング力が向上する等、学習の深化が実現される機会となっている。筆者3名は、園田・中村・奥村（2004）で共同執筆して以来、「留学生と日本人学生の交流」について、授業や課外の活動等情報交換をしながら様々な試みを行ってきた。中村・園田（2005）、園田・奥村・内海・黒沢（2006）も同様の問題意識のもとで発表したものである。これらに続く本稿では、山梨大学における「異文化間コミュニケーション教育におけるラーニング・ジャーナル」（第

2章)、山梨大学における「多文化交流Ⅳ(教養セミナー)」を事例とした実践研究(第3章)、そして、佐賀大学での「ビジターセッションにおける交流実践」(第4章)の三つを取り上げ、学生が書いたラーニング・ジャーナルやアンケートの記述を活用した研究の将来像を模索したい。

2 山梨大学の異文化間コミュニケーション教育におけるラーニング・ジャーナル

近年、大学における国際化推進が進められている中、山梨大学でも2004年度から共通科目「異文化間コミュニケーション」が異文化理解の入門科目として開講されている。留学生と日本人学生とが、1) 学生自身の自己モニタリング力を高めること、2) 異文化を自国以外の文化圏の人との関係だけでなく、ジェンダー、年齢、職業、環境の異なる人々を含む広いフレームの中でとらえ、スムーズにコミュニケーションする力を社会的スキルとして身につけること、の二点を到達目標としているこの授業に参加している。

本章は、2007年度前期に行ったこの授業を研究の対象としている。上述の到達目標のうち「自己モニタリング力」と応用の効く「社会的スキル習得」については、個人の中で実現されているかどうか測り、それらを育てる必要がある。そのために、コミュニケーション活動の主体である個人の内面的な気づきや発見、学びに向けてのさまざまな認知の変化の過程を具体的に示し、活性化させる「ラーニング・ジャーナル」が有効なのではないかと考えた。

本研究の目的は、受講学生のうちの留学生を対象として、ラーニング・ジャーナルの記述から、彼らが異文化間コミュニケーションにおいてどのような内省活動を行っているかに関して、メタ認知の具体例を挙げ、そのプロセスの辿り方を分析し、学習過程を考察することである。

2.1 授業「異文化間コミュニケーション」について

山梨大学の共通科目「異文化間コミュニケーション」では、14週に亘って週1コマの授業を提供している。毎週の授業活動は、まずその週のテーマに関していくつかの仮想場面が与えられ、どう考え、どう行動するか、といった問いかけを通して、個人もしくはペアでモニタリングを行うことから始まる。次に講義形式の異文化間コミュニケーション理論が紹介され、教師との対話、ロール・プレイ、グループ・ディスカッションなどの教室活動を毎週グループの構成メンバーを変えて実施している。

本章の対象は2007年度前期の授業であるが、この期は第7週目の授業の後にグループ・プロジェクト向けのグループを決定し、それ以降授業と並行して前期末2週に亘って発表されるグループ・プロジェクトの準備を行った。使用言語は原則的には日本語であるが、キーワードに関する説明には、適宜英語も使用している。また、英語でのコミュニケーション力を伸ばしたいという日本人学生からの要望に応じて6週目と7週目には英語を媒介言語としてディスカッションを行うグループを一つ設けた。

表1 2007年度前期受講学生内訳

所属学部	留学生	日本人学生
教育人間科学部 (4年生2、3年生4、 2年生1、1年生5名)	4名(男2<フランス2>・ 女2<オーストラリア2>)	8名(男2・女6)
工学部(4年生3、 2年生5、1年生7名)	5名(男5<中国3・マレーシア2>)	10名(男7・女3)
医学部(1年生8名)	-	8名(男4・女4)
計	9名(男7・女2)	26名(男11・女13)

2007年度前期の受講生は、留学生9名、日本人学生26名の計35名で、性別、年齢、専攻の異なる「多文化クラス」である。受講学生の構成は表1の通りである。本章ではラーニング・ジャーナルの最終提出を果たせなかった1名を除く8名の留学生の視点からの学びを観察したい。

2.2 授業「異文化間コミュニケーション」とラーニング・ジャーナル

2.2.1 ラーニング・ジャーナルと内省

McCrindle & Christensen (1995) や伴 (2005) らは、学習日誌とも言えるラーニング・ジャーナルについて、学習者自身の学習内容の認知プロセスに内省の機会を与え、学びの目的やプロセスに関する気づきを促し、学習の概念を理解する機会を与え、メタ認知能力および活動を促進するものだ、と評価している。さらに、ジャーナルを書くことによりメタ認知能力が開発されるというデータも出している。つまりラーニング・ジャーナルは、よりよい学習の一助となるだけでなく、受け身的な学習者から自律した学習者へと成長するのに有用なツールと言うことができる。

一方、ルービン (1999) は、Oxford(1994) が「学習をよりやさしく、より早く、より楽しく、そして一層自律的に、かつ効果的にさせる」と定義した「学習ストラテジー」の一つであるメタ認知ストラテジーが、学習への自己のアプローチを管理する重要な方法であり、メタ認知能力の育成には内省活動が大きな役割を果たす、と述べている。

2.2.2 ラーニング・ジャーナルとメタ認知

ここでいう「認知」とは、自分自身を取り巻く外界にある対象を知覚した上で、それらが何であるかを判断したり解釈したりする過程である。「メタ認知」とは「認知に対する認知」とも言うべきもので、もう一段高いレベルからとらえ直した認知を指している。

この「メタ認知」の概念が急速に広まったのは、認知心理学の分野で、1970年代の Flavell (1987) や Brown (1987) らの研究からであった。彼らは、通常の認知に対する認知、つまり「メタ認知」の必要性を論じ、それを「認知についての知識」といった知識的側面と「認知のプロセスや状態のモニタリングおよびコントロール」といった学習につながる活動的側面の二つに大きく分けている。

三宮 (2004) は、この Flavell の分類を踏まえて、コミュニケーションに対するメタ認知の構成を図1のように示した。知識成分であるメタ認知的知識と、活動成分であるメタ認知的モニタリング (気づき、感覚、予想、点検、評価)、そしてメタ認知的コントロー

ル（目標設定、計画、修正、学習管理）から成っている。メタ認知的知識に誤りがあればコミュニケーションを改善しようとしても的が外れたことになるであろうし、メタ認知的活動が適切に行われなければ、コミュニケーションに改善はない。つまりコミュニケーション能力を高めるために、このメタ認知、特にメタ認知的活動が重要な働きをするという発想である。本稿の研究対象は、異文化間コミュニケーション能力を育成する授業であるため、この分類を分析のモデルとすることとした。

メタ認知

-
1. メタ認知的知識
 - ①人間のコミュニケーションについての知識
 - ・個人のコミュニケーションの特性についての知識
 - ・個人間コミュニケーションの特性比較に知識
 - ・一般的なコミュニケーションの特性についての知識
 - ②課題についての知識
 - ③方略についての知識
 2. メタ認知的活動
 - ①メタ認知的モニタリング<気づき、感覚、予想、点検、評価>
 - ②メタ認知的コントロール<目標設定、計画、修正、学習管理>

図1 コミュニケーションに対するメタ認知の構成（三宮<2004>を参考に）

2.2.3 ラーニング・ジャーナルの実施方法

異文化接触についてジャーナル・アプローチ¹を提案する倉地（1991）は、その実践原則として、①個人のプライバシーの尊重を示しておくこと、②学習者の語学力に対する劣等感や表現欲求が抑制されないように作文指導のような評価や、添削、訂正などは行わないこと、③自発的な自己表現を奨励しようとしてジャーナルを毎日書かせたり、字数を定めるようなルールは設けないこと、を提案している。園田・奥村・内海・黒沢（2006）による振り返りも参考にして、第1週の授業開始時に上述の3点と、ラーニング・ジャーナルを使う目的、つまり教師にとっては受講学生の学びの過程を見たいことと学生にとってはより深い学習活動のために行なうことを受講学生に明確に説明した。感想や新しい発見などを、英語または日本語のうち自分が書き易い言語で自由に書くためのノートを渡した。学生は翌週の授業日の正午までの1週間の間に自由なペースで書き進める。個々の学生の記述に対して、筆者は読後何らかのフィード・バックを書いて授業開始時に返却することとした。

このラーニング・ジャーナルの評価は、科目の評価全体の15%に相当する。

¹ ジャーナル・アプローチとは、ラーニング・ジャーナルを使った教授法である。倉地（1991）は、従来の教育ではコミュニケーションの技術面や表層構造、とくにその目的文化を背景とする人々が要求する、あるいは望ましいとする意思疎通の技術をいかに獲得するかということに最大の注意が払われてきたのではないかと見ており、それに代わる教育活動として、ジャーナル・アプローチを提案している。

2.3 留学生のラーニング・ジャーナルの記述

以下、受講学生の記述から具体例を観察するが、英語の記述については筆者が適宜日本語に訳した。記述の後の（ ）の中のFは留学生、その後の数字は個人ナンバーを、そしてwと後の数字は14週のうちのどの段階で記されたかを表している。内容が類似しているものは纏めて記すこととした。

2.3.1 メタ認知的知識の例

①人間のコミュニケーションについての知識

人間のコミュニケーションについて、学生自身に対するもの、クラスの他メンバーと比較をするもの、一般的なコミュニケーションに対しての知識が含まれる。

- ・話し合いのとき、日本人は自分の意見をストレートに出さない。(F1w4)
- ・高コンテキスト・スタイルを使う日本人が多いが、留学生に対しては低コンテキスト・スタイルを使ってくれているようだ。(F1w4)
- ・帰国したときに日本語がうまくなったと自国の友達に言われて、つい「いえ、まだまだです」と答えてしまった。徐々に日本人化しているのかもしれない。(F2w4)
- ・しぐさやジェスチャーが国や文化によってかなりの差があることに驚いたし、行動様式や信念については同じ文化圏の中でさえ色々あることに気付いた。(F2/3/4/6/8w2～6)
- ・ヨーロッパ系の学生は、感情を表す表情が豊かだ。それぞれの表情に差があって分かり易い。私も同じようにわかりやすいそうだ。(F5w6)
- ・私は人と話すとき、相手の目を見ないと話しづらいと思うが、グループの日本人はかえって相手を見続けるほうが難しいと思う人が多かった。(F1/5w7)
- ・価値観というのは国や文化によって異なるかもしれないが、個人の経験によっても大いに異なると思う。人を文化のグループによって分類して考えるのは個人的にはあまり好きではない。(F1w7)

②課題についての知識

課題とは、異文化間や学生間の円滑なコミュニケーションであったり、前期末2週に亘って行なわれるグループ・プロジェクトであったりするが、その目的や性格に関するものが含まれる。

- ・人について知るには、まず自分からの自己開示から始めることが必要だ。(F7w3)
- ・グループ・プロジェクトをうまく動かしていくためには、誰の指示に従うかということではなく、それぞれが納得できるやり方を優先的に考えるべきだ。(F6w9)
- ・日本人とうまくコミュニケーションをするためには、よく使われる社交辞令の理解が大切だ。実際にそれを体験してさらに理解できる。(F3/6w13)
- ・今日の宿題はどうしていいのかわからなくて難しかった。状況をそのまま描写することは出来ない。必ず解釈や感情が入ってしまう。(F8w10)

③方略についての知識

この知識には、他者との学びからの知識や戦略的な学習方法などについての記述が含まれる。

- ・英語で話すグループが設けられ参加したが、グループの日本人二人も英語運用能力がかなり高く、効率的に意思の疎通が図れ、面白いディスカッションとなった。(F3/4w6)
- ・効果的なコミュニケーションのために、話す前に一呼吸置いて相手に何を理解して欲しいか、それをどううまく伝えるかを考えるようにしている。(F3w4、F6w12)
- ・ディスカッションのときに、共通点を探るところから入っていくと話し易く盛り上がる。人と人の距離を縮める方法だ。(F5w4)

このような知識の意識化は、授業の初期段階から連続的に見られ、これらのメタ認知的知識は次に来るメタ認知的活動プロセスの直接的なリソースとなるものである。

2.3.2 メタ認知的活動の例

①メタ認知的モニタリング（気づき、感覚、予想、点検、評価）

自分の内的・外的な行動を観察分析し、問題点を見極めたり、学習の促進に結びつける活動である。

- ・日本では褒められたり叱られたりした経験がない。それは人との距離が近くないからではないか。さびしい。(F1w5) <気づき→予想→感覚>
- ・もともとアジアの文化の中で育ってきたので、日本人が体の接触をあまり好まないのも分かるし、欧米的な体の接触はあまりなじめない。でも、友だちとの間で久しぶりに会ったときや別れるときのハグは、言葉なしに人々の距離を縮めるし、受容していることを表していてとても効果的であたたかい気持ちになるでしょう。これは広めたい。(F3/8w7) <感想→気づき→予想→計画>
- ・偏見を完全になくすのは難しいのではないかと。私が外国人だと見えるからか新宿で警官に呼び止められたり、IDを見せるように言われたりするのには保安上必要なのだろうか。日本人にも同じようにするのかわからない。少しずつ互いを尊重し認め合えば、そのような偏見は少なくなっていくのではないかと思う。少なくとも私はそうしていきたい。(F7w4) <感覚→気づき→予想→目標設定>
- ・今日のクラスでは、判断留保について学んだ後ペアでエクササイズを行なったが、私は日常会話のときに質問ばかりするほうなので、相手の言うことに対して相槌を打つことと聞いたことの確認をするだけというのは物足りなく、むずかしかった。話す方も本当に聞いてくれているのか不安ではないか。しかし行き違いの相談などだったら、自分の意見を言わないほうがいいので使ってみよう。(F4w12) <感想→予想→計画>

②メタ認知的コントロール（目標設定、計画、修正、学習管理）

目標を定め、どのように課題と取り組むか計画を立てたり、学びにいい環境づくりや機会づくりのような活動である。

- ・日本人とはもちろんだが、他国の人々とのコミュニケーションも重要だと思うので、互いの理解を深めて尊重し合い友人になりたい。誤解を避けるために、コミュニケーションの相手の文化背景をできるだけ把握しておきたい。(F5w6) <目標設定>
- ・人は私の日本語が上手だと褒めてくれる。でも「ありがとう」と言うのはだめ。そ

うでないことを日本人は知っていて言っていることが最近わかってきた。「まだまだです」と言うのが一番だ。しかし、褒められるのは励みになるので、嘘とわかっていても言われると嬉しい。(F4w6) <気づき→修正→気づき→計画→気づき→感想>

- ・この14週間の中で、私はいかに日本人のあいまいさを受け入れ、いかに置かれている環境に柔軟に適応するかを学んだ気がする。異文化間コミュニケーションとは心地よいゾーンを飛び出し、新しいことや人と出会うことを楽しみ、共に生きていくことではないかと思う。そのために、自分の価値観、アイデンティティーに関して知識や異なる環境への適応の仕方を知っておくことが必要なのだろう。変化や他の考え方にオープンな心を持ち続けたいと思っている。そうすれば異文化間コミュニケーションは困難ではないんじゃないだろうか。(F3w14) <感想→気づき→目標設定→予想>

以上のように、個人の現状の把握や理論の吸収を授業で行った後、ラーニング・ジャーナルの記述では次の目標や方略が練られており、新しい可能性を探っている学習の様子が検証された。紙幅の関係上、限られた例のみ示したが、週を追うごとにモニタリング→計画→モニタリング→コントロール→目標再設定などと、より複雑なプロセスを採っているケースも見られ、単なるメタ認知的知識の吸収のみならず、学びに向けての深層構造の心的過程がサイクルとしてメタ認知的活動の中に表れている。

2.4 考察

メタ認知のうち、メタ認知的活動について Nelson & Narens (1994) は、認知的活動は密接に関連して機能し、モニタリングとコントロールとは循環的に働くものと理解している。また、山崎・広森ほか (2005) は「メタ認知のプロセスは互いが重なり合う側面も併せ持っているが、双方向的に進むものであり、プロセス志向的に考察することによって、どの学習過程においてもメタ認知活動が重要な役割を担っていることが鮮明になる」と述べている。

前節に見られるように、取り掛かっている課題を解決するために、学習者は以前の課題で習得した知識や技術を応用するが、その段階では内省を通して活発に行われるメタ認知的コントロールとモニタリングが次の計画や目標設定に活かされているのである。これらの先行研究を参考に、筆者はラーニング・ジャーナルにおけるプロセス・モデルを図2のように整理したい。

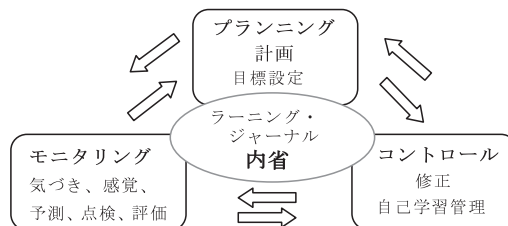


図2 ラーニング・ジャーナルで見られるメタ認知プロセスのモデル

このプロセスは記述を重ねるごとに変化しており、いくつかの活動が組み合わせられ双方向で使用され、メタ認知的活動のプロセスのサイクルが生成されていると言える。

さまざまな有用性が期待されて導入されたラーニング・ジャーナルであったが、学習者側から見ると、記述を残すことによっていつでも読み返し、振り返ることができる重要な学習リソースとなっており、学習の意識化に大いに役立っていることが検証された。また教師側からも、受講学生の学習プロセスが見えて測れる点で、有効性の高いツールである。毎週教師によって書き加えられるフィード・バックも受講学生の自律学習を促し、学生と教師間のラポール形成にも役立ったと言えよう。

2.5 今後の課題

今後に向けて、課題がいくつか挙げられる。

ラーニング・ジャーナルをより有効な自律的学習の一助とするためには、メタ認知的活動を行いやすくするべく、実生活にリンクした課題の設定をしたり、ラーニング・ジャーナルを記述する目的をより明確に受講学生に伝えなければならない。図2のメタ認知のプロセス・モデルを提示して理解を求めることも一案である。そうすることによって、問題解決とどう取り組み、いかなる結果が出て新しい目標設定が行われたかなど、心的過程の実現がもう少し具体的に表われるのではないだろうか。

ラーニング・ジャーナルで派生する内省をいかに評価するか、という評価方法も検討すべき課題である。現在のところ、ジャーナルが提出されたか否かが評価の主な基準となっているが、内省の質を評価する何らかの方法が取り入れられるべきではないか。受講学生の承諾があれば、メタ認知活動の活発なラーニング・ジャーナルの記述例をクラスで共有し、個々人の記述を振り返る機会を設けることも可能であり、有意義であろう。

研究上のこれからの課題としては、メタ認知の構成要素、つまりモニタリングとコントロールの活動の分類の妥当性の検討が必要かと思われる。あくまでも主観的な分類となりがちなため、第三者の意見を求めることや受講学生にインタビューを行い記述の意図をより確実に捉えることも、妥当性を高めるのに有用であろう。また、さらなる研究に向けて、高度な内省が記されているラーニング・ジャーナルを縦断的にケース・スタディとして取り上げ、解析することにも取り組んでゆきたい。

3 山形大学における「多文化交流Ⅳ（教養セミナー²）」を事例とした実践研究

3.1 「異文化交流会」から「多文化交流会」「留学生交流会」へ

園田・奥村・内海・黒沢（2006）（以下、前稿と呼ぶ）で取り上げた「異文化交流会」から引き続き交流活動を実施し、2006年8月5日（土）のオープン・キャンパス時には「異文化交流会」、2007年8月4日（土）のオープン・キャンパス時には「多文化交流会」を実

²「山形大学教養教育の基本方針」によると「少人数教育（教養セミナー）」について「教養セミナーは、基礎的な学習技術と広い意味での言語運用能力を向上させるための鍛錬の場として、『演習・実験・実習・実技を含む授業で、その円滑な運営のために人数制限を行い得る授業』と位置付ける」と定められている。

施した。「異文化交流会」(2006年8月5日)では、参加した高校生等は、ラトビア人留学生、韓国人留学生に、それぞれラトビア語、韓国語の挨拶言葉を習い、また、徴兵されている時にイラクに赴任した経験のある韓国人留学生の「平和」に対する思いに聞き入っていた。「多文化交流会」(2007年8月4日)は、中国・韓国からの留学生の留学体験談、韓国へ留学した日本人学生の体験談を聞き、中国語・韓国語についての時間も設けた。「異文化交流会」から「多文化交流会」に名称変更したのだが、これは、2006年度に、日本語・日本事情³科目(教養教育)の「日本事情Ⅰ～Ⅳ」が一般教養科目総合領域(2007年度からは「学際・総合」領域)の「多文化交流Ⅰ～Ⅳ(教養セミナー)」となり、このうち筆者が後期開講の「多文化交流Ⅳ(教養セミナー)」を担当したことと関係がある。また、2007年度後期からは、「異文化交流(留学生交流)セミナー」が始まり、「留学生交流会」を実施する予定である。本章では「多文化交流Ⅳ(教養セミナー)」(2006年度開講)の詳細について述べる。

3.2 「多文化交流Ⅳ(教養セミナー)」の概要

第2章における山梨大学の試みからも分かるように、既に他大学の多くでは「異文化間コミュニケーション」のような留学生と日本人学生の混在参加型授業が行われているが、本学では、2005年度までは、日本人学生が日本語・日本事情科目(教養教育)の「日本事情Ⅰ～Ⅳ」に履修登録し単位を修得することは認められていなかった。このような「日本事情Ⅰ～Ⅳ」が、2006年度から「多文化交流Ⅰ～Ⅳ(教養セミナー)」として日本人学生にも開放され、筆者も、2006年度後期に「多文化交流Ⅳ(教養セミナー)」を担当することとなった。これにより、前稿までに示してきたような「異文化交流会」の場(他の授業における臨時の時間あるいは課外)が、正規の授業の中で行えることとなった。

初回に当たる2006年度は、留学生と日本人学生をほぼ同数にして、多文化交流を行う上で理想的な環境を作ることにした。もともと留学生用の授業であった経緯を考慮し、履修を希望する留学生は全員受け入れ、これと同数の日本人学生の履修を認める形をとった。第1週のオリエンテーション時に集まった学生(留学生11名、日本人学生25名)に経緯を説明し、留学生11名に加え、同数の日本人学生を厳正な抽選⁴により選んだ。この結果、参加学生は、留学生11名(中国4・台湾1・韓国6)、日本人学生11名の計22名(表2参照)となった。この他、大学院教育学研究科2年のラトビア人留学生がTAとして指導・助言を行うことも決まった。

³ 筆者は平成2006年度まで「日本語・日本事情」の座長を務めていたが、2007年度に「日本語・日本事情」が「外国語科目(日本語)」と一般教養科目学際・総合領域「多文化交流Ⅰ～Ⅳ(教養セミナー)」に再編されたため、「外国語科目(日本語)」の方の座長となった。

⁴ 先に触れたように「演習・実験・実習・実技を含む授業で、その円滑な運営のために人数制限を行い得る授業」としての位置付けがあるため、抽選が可能となっている。

表2 2006年度後期「多文化交流Ⅳ（教養セミナー）」参加学生数

所属	留学生	日本人学生
教育学部・地域教育文化学部 (聴講留学生2名を含む)	4名(男3<中国1・韓国2>・ 女1<韓国>)	9名(男2・女7)
人文学部 (聴講留学生1名を含む)	6名(男0・女6<中国3・台湾1・韓国2>)	1名(男1・女0)
理学部	1名(男1<韓国>・女0)	0名
工学部	0名	1名(男1・女0)
計	11名(男4<中国1・韓国3>・ 女7<中国3・台湾1・韓国3>)	11名(男4・女7)

(この他、ラトビア人大学院留学生1名がTAとして指導・助言を行った)

2006年度後期「多文化交流Ⅳ（教養セミナー）」の授業日程は表3の通りである。第1週にさきに述べたオリエンテーションと抽選を行い、参加学生を確定し、第2週には「多文化交流」とは何かを概説した。第3週に「自己紹介カードの交換」(第4節)を行い、第4週に5つの小グループに分け、次回以降のテーマについて話し合った。第5週から第9週までは、学生およびTAが提案したテーマ(第5節)のもと活発な意見交換を行った。TAはファシリテーターとして、小グループにおける意見交換をサポートした。第10週から第13週にかけては、「私たちの国・私たちの町」として、それぞれの出身地を大小様々なスケールで紹介した。また、折しも短期派遣留学制度<大学間協定>による第1回の留学希望者の募集が始まったことから、第12週から第14週にかけては、留学についての情報提供や発表を行うこととなった。

表3 2006年度後期教養教育科目「多文化交流Ⅳ（教養セミナー）」授業日程

10月4日(第1週)	オリエンテーション。抽選
10月11日(第2週)	多文化交流概説
10月18日(第3週)	自己紹介カードの交換
10月25日(第4週)	グループ分け。テーマ「次回以降のテーマについて」等
11月1日(第5週)	学生提案テーマ1:「各国の恋愛スタイル」
11月8日(第6週)	学生提案テーマ2:「国際交流のために私たちの出来ること」
11月15日(第7週)	学生提案テーマ3:「各国の身近な遊び」。「遊びの紹介」
11月22日(第8週)	TA提案テーマ:「ヘンに思うこと」
11月29日(第9週)	TA提案テーマ(補足):「共通点」
12月6日(第10週)	私たちの国・私たちの町1
12月20日(第11週)	私たちの国・私たちの町2
1月17日(第12週)	私たちの国・私たちの町3。留学について1
1月24日(第13週)	私たちの国・私たちの町4。留学について2
1月31日(第14週)	留学について3

3.3 リアクション・ペーパーの活用

本稿をまとめるにあたっては、前稿、および、第2章で詳述されているラーニング・ジャーナルの考え方を参考にした。理論面については、第2章を参照されたい。これを踏まえた上で、ラーニング・ジャーナルの利点を損わずに、即時性と口頭によるコミュニケーションの観点を加味した「リアクション・ペーパー」を学生と教員の相互交流の一手段として活用した授業展開を模索した。

第2週の「多文化交流概説」の時間に、以下のようなリアクション・ペーパーに関する説明を行っている。

- ①毎時間配られる A4の白紙1枚に記入し（記入の時間を取る）、その時間内に提出する（直後の内省を重視するため）。
- ②記入する内容は、授業に関し、提案、意見、自分なりの発見、気づいた点、感想、質問等を自由に記すものとする。
- ③教員は、提出されたリアクション・ペーパーを読んで、重要であると思う事柄に対して、次の授業のはじめにコメントを口頭で述べる（内省の共有化）。
- ④リアクション・ペーパーに書かれた内容をもとに、授業を組み立ててゆくため、当初の授業計画を変更することがある。
- ⑤提出されたリアクション・ペーパーは返却しない（教員が授業期間中振り返りに用いるため）。
- ⑥特に留学生には日本語での文章表現の練習になることから、日本語で記入する。
- ⑦プライバシーに配慮しつつ、本人の承諾を得て、将来、「研究」の資料として使用することがある。
- ⑧シラバスに書いたとおり、成績評価は、「クラス内活動への参加態度」(30%)、「リアクション・ペーパー」(40%)、「学期末レポート」(30%) の総計とする。
- ⑨リアクション・ペーパーに書かれた内容は成績にマイナスの影響を与えない。

3.4 自己紹介カードの交換

本節では、第3週に行った「自己紹介カードの交換」について触れる。

第2週に、A4サイズ用の紙1枚に「名前」「所属学部」等の情報を盛り込んで「自己紹介カード」を作り、自分自身の分を含め24部用意するという課題を出した。第3週は、この用意された「自己紹介カード」を時間内に全員に紹介しながら手渡すというアクティビティを行った。以下、リアクション・ペーパーの記述を見てみよう。

「一人ずつ発表する形式よりも固くならず、聞きたいことなど、お互い顔を見ながら話せて、いい時間になったと思います。」(韓国人留学生)、「いつも自己紹介をする時、一人一人前を出ておしゃべりするが、今回はアクティビティでやることになった。様々な自己紹介の紙を持ち回り、相手と話しやすいと思います。」(台湾人留学生) など、この形式を肯定する意見が多数を占めたが、「今日の授業は色々な人と話が出来ておもしろかったです。でも、みんなばらばらでだれと交換できたのかもよく分からなくてちょっとぐちゃぐちゃになったと思います。かえって、班をくんで班ごとに交換しながら話しあったほうがもっといいかなと思います。」(韓国人留学生) のように、別の形式を望む者もいた。

また、「一つ改善点として挙げたいのが自己紹介文です。アクティビティをしていて感

じたのですが、紹介文の情報量が少なくと少し不便だということです。私はちょっと書きすぎましたが、そのためでしょうか、相手からの質問も多く、会話が弾みました。留学生の方にとっても、その方がよいのではないかと私は思いました。自分のことを伝えるためにも、あまり簡素な紹介文でない方がよいと感じました。】(日本人学生)のように自己モニタリング力が高いと認められる記述も見られた。

3.5 TA 提案テーマ：「ヘンに思うこと」

本節では、第8週のTA提案テーマ「ヘンに思うこと」のもとに行われた意見交換について触れる。

まず、学部広報誌に掲載された「ヘンに見えること・・・(留学中のひとコマ)」と題するTAの文章を見てみよう。

私の国は日本から遠いラトビアです。地理的にだけでなく、文化的にも遠いです。なので、私のようなヨーロッパ人にとって、日本で暮らしていると、ヘンに見えることが当然たくさんあります。

ふだんから「ヘンに見えること」に興味を持っているため、TA(ティーチング・アシスタント)をしている「多文化交流Ⅳ」(日本人学生も留学生も履修している授業)でディスカッションのテーマとして採用してもらいました。留学生といっても、韓国人、中国人、台湾人、つまり、みんな同じ東アジア人なので、ヘンだと思っていることがあるだろうかと最初は疑問に思っていました。しかし、みんな生き生きと話し合っていました。

ここで留学生が日本の習慣の中でヘンに見える指摘したことを述べてみます。まず、日本人が刺身(生)を食べることが不思議。その反面、どうして犬を食べないのか。家族みんなで1つのお風呂に入ること。電車の中で化粧をしている女性の姿。電車などで開いている席があるのに、座らない人が多い。高校生が休みの日でも制服を着ていること。短いスカートで自転車に乗ること。ストレートに物事を言わないこと。変な表紙の本・雑誌が多い(例えば、グラビアのこと)。融通が利かない場合がある(トイレトーパーペーをティッシュペーパーとして使ってもいいじゃない?)。恋人同士は人前で腕を組まない、手をつながない。男同士は肩を組むような親しみを表す動作をあまりしない。学校・大学ではボールペンではなく、鉛筆(シャープペン)で書く人が多い…

犬を食べないこと以外、以上のことすべてがラトビア人である私にもヘンに見えます。不思議なものです。

(クリエイション vol.4<2007年発行>)

彼女の記事によると、「予想」「気づき」「発見」など、TA自身のメタ認知の様子が窺える。食習慣の中でも特に犬の話が出てきているのは第2章では見られなかった韓国人留学生が6名参加していたためである。

受講学生の記述は、「今回の授業を通して各国の文化の違いがわかって、大変楽しかったです。重いテーマでなく、日常生活につながる経験によることを話し合っただけに楽しかったです。とても有意義な時間でした」(韓国人留学生)、「結構おもしろい授業でした。変なことだともより異文化かもしれないです」(中国人留学生)のように、肯定的で「異文化が楽しい」というものであった。視点の違いから「いつも外国人が見た日本の珍しいことだけをやって、外国人の珍しいことは知らなかったです。でも今日外国人にたいしての

見方を知るようになってうれしいです」(韓国人留学生) のような記述も見られた。

日本人学生の記述には、「今日もまた、日本と外国の国の違いについて驚きました」、「中国と日本と韓国は近いのに食文化にけっこう違いがあることに驚きました」、「今日はディスカッションをしました。みなさん議論が白熱してよかったです。国によっての違いを改めて知りました」のように「気づき」の表現が多く見られた。また、「ディスカッションのテーマが面白いこともあり、多人数での討論は楽しいものでした。外国の人から見る日本人はけっこう変に見えることが多いのだと、少しびっくりするのと同時に、国民性の違いが中・韓、日本と分かれていることに気がつきました。感情をストレートに出す国民性を見習った方がよいのかもしれない」(日本人学生)、「自分の知らない慣習などについて知れた(マ) のでおもしろいと思いました。もう一度やってみたいです。多文化交流も6、7回授業が進んできましたが、日本人と韓国人では考え方などに大きな差異が無い事が分かってきました。やはり東アジアでは文化も似ているからでしょうか」(日本人学生) のように、この段階で導かれる部分には差異はあるが、同じく「気づき」から「予想」を立てるという自己モニタリングをしている例も見られた。特に後者には「カルチャー・ステレオタイプの通減」⁵の過程が窺える。

第9週は、「カルチャー・ステレオタイプの通減」という考え方も取り入れて、「共通点」というテーマで話し合ったのだが、「共通点がとても多く、どの点を取り上げるべきなのか悩まされました。相違点を挙げる方が簡単でした」(日本人学生) という記述から、「共通点」の場合のテーマ設定には工夫が必要であることが分かった。

3. 6 まとめと今後の課題

2006年度後期教養教育の授業である「多文化交流Ⅳ(教養セミナー)」を中心にまとめた。第2章で既に指摘されている「リアクション・ペーパーの内省の質を反映させた評価」、「記述内容のクラス内での共有」「受講学生へのインタビュー」などは、本章における今後の課題でもある。口頭による再リアクションを行う形式のリアクション・ペーパーによる方法でよいのかどうか検討の余地が残る。今後、2007年度後期の「多文化交流Ⅳ(教養セミナー)」や地域教育文化学部開講科目「異文化交流(留学生交流)セミナー」で改善を試みるつもりである。

4 佐賀大学・教養教育科目「日本語Ⅰ」・「日本語Ⅱ」における 「ビジターセッション」の実践報告

「日本語Ⅰ」・「日本語Ⅱ」は、佐賀大学教養教育運営機構が実施している教養教育科目の中の共通基礎教育科目である外国語科目のひとつとして学部所属の留学生や特別聴講学生を対象に開講されている。2000年4月の留学生センター設置以降は、センターの専任教員が、これらの日本語科目のコーディネートを担当することになり、現在に至っている。

筆者は、2005年4月から、教養教育科目「日本語Ⅰ」・「日本語Ⅱ」のコーディネーターとなり、留学生に対する上級クラスの日本語教育を担当しているが、留学生センターでは、

⁵ 縫部監修・倉地編(2006)第2章第1節「カルチャー・ステレオタイプ(倉地曉美執筆)」参照。

これらの科目をコーディネートするにあたり、その履修の在り方を含め、従来の開講形態を改善してきた。

「日本語Ⅰ」は前学期に、「日本語Ⅱ」は後学期に開講されるが、より高い教育効果が得られるよう、それぞれ週2コマの授業を行っているため、一年間で外国語科目としての日本語の全単位を取得するしくみとなっている。この単位取得のシステムは、他の外国語科目が2年間で取得するという履修形態を取っているのに対し、日本語独自の形態となっている。

両科目ともに、3クラス体制で開講しているが、大学院生や研究留学生に対しても聴講を認め、広く授業を開放している。プレイメントテストの実施によって、習熟度別のクラス分けを行っており、履修する留学生に対して、最適な日本語のレベルで学習できるというメリットを提供している。

本稿では、筆者が2006年4月から両科目における授業の一環として実施している「ビジターセッション」の活動を留学生と日本人学生とが混在するクラスにおける異文化理解、異文化間コミュニケーションの実践例として提示するが、紙幅の制限もあり、2006年度前学期の活動について報告する。

留学生と日本人学生との混在型授業は、双方の有用なリソースを有効的に生かすものであり、双方により良い教育効果が見られることが近年、様々な実践例をとおして検証されている（細川1999、田崎2003）が、本稿では、「学生相互評価」という観点から、その教育効果について検証を試みたい。

4.1 「日本語Ⅰ」・「日本語Ⅱ」の授業概要

「日本語Ⅰ」・「日本語Ⅱ」は、留学生に対する日本語教育の授業であり、専門を学んでいくうえで必要な「読む力、書く力、話す力、聞く力」を総合的に高めることを目標としているが、筆者が担当する「日本語Ⅰ」のクラスにおいては、「読む、書く、話す、聞く」の4技能の内、特に、「話す力」に重点を置き、プレゼンテーションや討論が行える「話す技術」を更に磨くことを目指し、スピーチ形式によるプレゼンテーションを学生に課している。「日本語Ⅱ」では、「書く力」に重点を置き、小論文の作成を通して、レポートや論文を書くために必要な論理的な文章を「書く技術」を身に付けることを目指すとともに、小論文の内容についてのプレゼンテーションを行っている。

これらの授業の一環として、日本人学生をクラスに招く「ビジターセッション」を各学期に数回実施している。これは、留学生と日本人学生との混在型クラスを双方に一時的に提供するものである。

4.2 プレゼンテーションの場としての「ビジターセッション」

筆者は、留学生によるプレゼンテーションの時間に日本人学生をビジターとしてクラスに招き、同時に「ビジターセッション」の場としたのであるが、プレゼンテーションは、数回にわたって実施し、各発表の後、質疑応答を行った。発表の時間は5分前後で、一人の発表に対する質疑応答も含めた総時間は25分前後、最長で30分とする。この発表会の司会は留学生に交代で受け持たせ、会の進行をコントロールすることを実践的に学ぶ機会としても活用している。

また、ビジターである日本人学生を含め、聞き手には、発表者のプレゼンテーションに対する評価を義務付け、学生相互の評価を実施した。発表者に対しては、自己評価を行わせた。それらの具体的な評価の内容については、第2項で詳述するが、プレゼンテーションに対して学生相互に評価することは、新鮮な経験であったようであり、留学生、日本人学生の双方から積極的に評価された。

ビジターに対しては、留学生のプレゼンテーションの内容に対する日本人の視点からのコメントを期待するとともに、留学生の話す日本語に対する率直な評価を直接留学生に伝えることを企図していたのであるが、日本人学生にとっても、自らの言語としての日本語を内省する契機になったことを、ビジターが所感として語っていた。日本人学生側にも、日本語に対する「気づき」があったのであり、留学生のプレゼンテーションの場を同時に、日本人学生が参加する「ビジターセッション」の空間とすることで、「混在型」「学生参加型」「総合型」の授業空間が創出されたのである。

プレゼンテーションに至る準備段階として、留学生には、テーマ発表シートやハンドアウトの作成作業を課した。テーマ発表シートは、テーマ発表会におけるハンドアウトとして活用し、プレゼンテーションの概要について発表させ、各テーマに対するディスカッションを行った。このテーマ発表会の在り方については、授業改善を重ねており、2007年度前学期には、「テーマ発表会から得られたもの」と題して、400字程度で所感をまとめさせた。

この活動は、第3章の「多文化交流」の概要において述べられている「リアクション・ペーパー」に相当するものと思われる。その内容には、他の発表者との比較を通じて、自身の発表に対する「気づき」が散見された。テーマ発表会が発表者の成長を促すものとして、ある程度有効に機能していることが検証されるものであった。「リアクション・ペーパー」を媒介とする教育効果に対する共同的検証は、今後の課題となろう。

なお、2006年度後学期には、更に、ディベートを「ビジターセッション」の活動として、新たに導入したが、ディベート活動についての実践報告は次稿に委ねることとしたい。

4.2.1 「ビジターセッション」の概要

2006年前学期に実施した「ビジターセッション」の活動内容について、以下にまとめる。前学期には、7月14日、19日、21日の3回にわたり、プレゼンテーションを行った。14日には2名のビジターが参加し、19日には1名、21日には4名のビジター参加があった。ビジターの参加状況については、第3節で詳述する。

ビジターを加えた参加者の所属別、男女別の構成は、以下に示す表4から表6のとおりである。留学生の国籍は、中国が4名、韓国が5名であったが、19日、21日は韓国からの留学生が1名（女子）欠席している。

14日は、韓国からの留学生2名（女子）が、それぞれ、「韓国と日本の文化の相違」、「日本の料理」と題して、プレゼンテーションを行い、ビジターの参加は2名であった。

表4 7月14日実施分

所属学部	留学生（男・女）	日本人学生（男・女）
文化教育	5（0・5）	1（0・1）
経済	2（2・0）	1（1・0）
理工	1（1・0）	0
* 研究生（文化教育）	1（0・1）	—
計	9（3・6）	2（1・1）

(注・*聴講生として受講)

19日は、中国からの留学生1名（男子）が、「もう一つの中国経済問題—海賊版—」、韓国からの留学生3名（女子）が、「今の私の悩みの種」、「日本の生活で韓国と違うと思った点」、「雨の日」と題して、プレゼンテーションを行い、ビジターの参加は1名であった。

表5 7月19日実施分

所属学部	留学生（男・女）	日本人学生（男・女）
文化教育	4（0・4）	0
経済	2（2・0）	0
理工	1（1・0）	0
農	0	1（1・0）
* 研究生（文化教育）	1（0・1）	—
計	8（3・5）	1（1・0）

(注・*聴講生として受講)

21日は、中国からの留学生3名（男子2名、女子1名）が、「中国、日本、韓国のゲームの発展」、「在日の日々」、「『夜ふけと梅の花』に関する発表」と題して、プレゼンテーションを行い、ビジターの参加は4名であった。

なお、具体的な評価の内容については、次項で述べる

表6 7月21日実施分

所属学部	留学生（男・女）	日本人学生（男・女）
文化教育	4（0・4）	1（0・1）
経済	2（2・0）	3（0・3）
理工	1（1・0）	0
* 研究生（文化教育）	1（0・1）	—
計	8（3・5）	4（0・4）

(注・*聴講生として受講)

4.2.2 学生相互評価の意義

学生による相互評価は、①発表態度（姿勢、視線、声の大きさなど）、②話し方（発音、イントネーション、「です・ます」体の話し言葉であることなど）、③内容（テーマ・論点の明確さ、わかりやすさなど）、④構成（発表の順序、時間的配分など）、⑤ハンドアウト（簡潔さ、わかりやすさなど）の五つの観点について、5段階の点数方式と自由記述式で評価する方式とし、更に、全体的印象について、「良かった点」と「不足点」を自由記述させた。配布した評価シートに記入する形式を取り、評価者は記名式とした。評価項目

⑤のハンドアウトについては、留学生（発表者）が各自作成したものを評価者全員（聞き手）に配布し、発表内容のアウトラインを見ながら、プレゼンテーションを聞き、同時に、そのハンドアウト自体を評価の対象のひとつに加えたものである。

なお、この評価シートは、2006年度前学期に実施した際のものであり、その後、改善を行っていることを付記しておく。

学生による相互評価を行うことにより、発表者側にも聞き手側にも、良い緊張感が漂うプレゼンテーションとなった。留学生、日本人学生の双方から高い支持を得たことは、既に述べたが、留学生は同世代の日本人学生から受ける評価を真摯に受け止めているようである。その後の授業改善において、2007年前学期には、最終授業時にプレゼンテーションのフィードバックを行う時間を設け、日本人学生が評価シートに記載した内容を紹介した際も、各自が自身に対する評価内容を真剣に聞いている姿が見られたことを特記しておきたい。

次項では、学生が提出した評価シートにおける具体的記述を取り上げ、「相互評価」という行為によってもたらされた学生自身の「気づき」について考察する。

4. 2. 3 学生相互評価における学生自身の「気づき」

評価シートにおける自由記述の箇所に書かれた評価内容について、学生の記述のままに留学生と日本人学生の別、他者評価と自己評価の別を示し、その一部を以下に列挙する。

- ①やっぱり相違点は書くのがやさしい。（留学生、他者評価）
- ②内容がわかりやすく、聴者にも何か考える機会になりました。（留学生、他者評価）
- ③結論の部分に、その文化の相違について自分が感じた点を話したら、もっといいと思います。（留学生、他者評価）
- ④（発表の）順序はいいと私も思う。（留学生、自己評価）
- ⑤今まで発表したものの中で自分なりに一番良くできたと思った。（中略）自ら原稿を書いて何度も直しを繰り返しながら、自分がだんだん良くなっていくのが感じられよかった。（留学生、自己評価）
- ⑥強調したい部分を作ったりすると更に面白いと思います。（日本人学生）
- ⑦スピーチなので文章をただ読むだけでは、向上しないように思う。（日本人学生）
- ⑧現実とのギャップとあったので、もう少し詳しく、そのへんを話してほしかったです。（日本人学生）
- ⑨もう少し本の内容を言っても良かったと思います。（日本人学生）

留学生の記述には、聞き手との質疑応答を通しての確認（①、④）や再認識（②）、プレゼンテーションに至る作業における自身の変化を見つめている、すなわち、認知心理学で言うところの自己モニタリングを行っている様子（⑤）がうかがえるのであり、自身の成長に対する「気づき」がある。

また、留学生、日本人学生ともに、プレゼンテーションにおける表現や構成の改善に対するアイデアや提案が述べられているもの（③、⑥、⑦、⑧、⑨）があったことには注目したい。提案という行為の背景には、認知心理学で言うところの「自身の能力に対するメタ認知」が行われていることになり、日本人学生側にも日本語の表現に対する「気づき」が見られたということである。これは、留学生に対する日本語教育の授業が、同時に、

日本人学生に対する日本語教育の側面を併せ持つ授業となっていることを示唆していると言えよう。

「学生相互評価」の活動については、自己評価と他者評価との比較、更に、それらと教員による評価との比較という三者間の評価における分析に取り組んでいくことが今後の課題となろう。

なお、学生による個々の評価を活用しつつ評価を総括することを含め、関連する話題を提供することにより、日本語という言葉に対する関心をより高めていくという教員のコントロール等の授業運営の問題に関しては、次稿で論じることしたい。

4.3 日本人学生のビジター登録制度

佐賀大学留学生センターでは、「ビジターセッション」への参加を希望する日本人学生に対する学内募集を行っており、「ビジターセッション」に参加する日本人学生は、自由意志によるボランティアビジターである。ビジター募集は、募集案内の掲示という形で周知し、留学生との交流活動に参加しようという日本人学生側の意思を尊重しつつ、学内における留学生と日本人学生との交流を促進するという目的で行っている。積極的動機を持つ日本人学生が参加していることで、「ビジターセッション」がその後の留学生との交流の契機となっているケースが多々見られる。

なお、このビジター募集は、佐賀大学留学生センターが開講している集中日本語コースである日本語研修コースにおいて実施されている「ビジターセッション」への参加者募集を兼ねて行っている。日本語研修コースでは、初級、中級レベルの2クラスが開講されており、それぞれのクラスの日本語のレベルに応じた内容の「ビジターセッション」が、各学期に1回、2クラス合同で実施されている。筆者は、2005年9月まで、この初級クラスを中心にコーディネートを担当していたが、本稿で報告している「日本語Ⅰ」・「日本語Ⅱ」の授業における「ビジターセッション」とは、日本語のレベルを異にするものであり、日本語研修コースの活動については、本稿では取り上げない。

この留学生センターにおけるビジター募集業務を筆者は2005年10月に前任者から引き継ぎ、現在に至っているが、募集案内の掲示箇所を増やし、全学に周知する体制を整えた。その効果は、ビジターの登録者数の増加にも表れているようであり、担当を引き継いだ2005年度の後学期には、登録者は4名であったが、2006年度前学期は19名、後学期は11名、2007年度前学期は11名が登録している。

4.3.1 ビジター登録の現状

日本人学生からのコンタクトは、Eメール、電話、訪問等、様々であるが、時間調整を行ったうえで、必ず、面談を行っている。募集活動としての「ビジターセッション」についての説明や留学生との交流等の話題のみではなく、気軽な学生相談の一面をも担うよう心掛けている。

なお、既に述べたように日本語研修コースのビジター募集を兼ねているため、同コースへの参加希望者に対してのファーストコンタクトとして、同コースの活動の概要についても説明している。

以下に、2005年度後学期及び2006年度の登録状況を示す。登録者の所属別、男女別、学

年別の構成については、以下に示す表7から表9のとおりである。

表7 2005年度後学期におけるビジター登録の状況

所属学部	1年次（男・女）	2年次（男・女）	3年次（男・女）	4年次（男・女）
文化教育	0	0	1（0・1）	0
経済	0	0	2（0・2）	0
農	1（0・1）	0	0	0
計	1（0・1）	0	3（0・3）	0

2005年度後学期については、登録者数が少ないため、その数値を提示するにとどめ、次に、2006年度前学期の登録状況を示す（表8）。

表8 2006年度前学期におけるビジター登録の状況

所属学部	1年次（男・女）	2年次（男・女）	3年次（男・女）	4年次（男・女）
文化教育	4（1・3）	0	0	0
経済	4（1・3）	3（1・2）	0	1（0・1）
理工	2（2・0）	0	1（0・1）	0
農	0	1（1・0）	2（2・0）	1（0・1）
計	10（4・6）	4（2・2）	3（2・1）	2（0・2）

2006年度前学期には、2005年度後学期に登録した経済学部4年次の女子学生が再び登録し、リピーターが現れたことが注目される点であり、上記4学部に占める文系学部生の割合は44%であるのに対し、高い数値となっている。また、上記4学部の学生の男女比は、女子学生が34%であるが、ビジター登録者における女子学生の割合は58%を占めており、際立った数値となっている点や初年次の学生の登録が53%を占めている点が特徴的である。

次に、2006年度後学期の登録状況を示す（表9）。

表9 2006年度後学期におけるビジター登録の状況

所属学部	1年次（男・女）	2年次（男・女）	3年次（男・女）	4年次（男・女）
文化教育	1（0・1）	5（0・5）	0	0
経済	2（2・0）	0	0	1（1・0）
理工	1（1・0）	0	0	0
農	0	1（0・1）	0	0
計	4（3・1）	6（0・6）	0	1（1・0）

2006年度後学期には、文化教育学部1年次の女子学生、理工学部1年次の男子学生の計2名がリピーターとなったが、活動を継続させていくにあたり、非常に良い傾向にあると言える。今期の登録者については、文系学部所属の学生が82%を占め、女子学生の割合も64%となり、前学期と同様の特徴が表れているが、初年次の学生の割合は36%であった。全体的な傾向を分析するには更に継続調査が必要である。

次項では、ビジターに対して実施しているアンケート調査結果について述べる。

4.3.2 ビジターへのアンケート

アンケート項目は、以下の8項目で、⑤、⑥、⑧の項目は、自由記述である。

①性別、②年齢、③所属、④ビジターの募集を知ったきっかけ、⑤「ビジターセッション」参加の所感、⑥留学生の日本語能力に対する所感、⑦今後の参加希望の有無、⑧他の交流企画の提案

なお、アンケート調査についての分析は、「ビジターセッション」活動を報告している2006年度前学期分に限定して行い、日本語研修コースの調査結果については本稿では取り上げない。

2006年度前学期は、既に述べたとおり、7名のビジター参加があったが、そのうち、アンケートを提出したビジターは5名であったため、回答率は71%である。

アンケート項目の④は、募集の周知とその効果を調査する項目であるが、5名のうち3名の回答は、所属学部や学生センターにおける掲示を見たというものであり、筆者が周知範囲を全学へ広げたことへの周知効果を実証するものとなった。

項目⑦の今後の参加希望については、全員が参加を希望しており、参加者の充足感は得られたようである。

項目⑤に対する回答には、ビジターである日本人学生が、自身の状況を自己モニタリングしていることを示す記述や自身の文化を再認識したという記述が見られた。以下に、学生の記述のままに列挙する。

- ・自分の状況を考える良い機会になりました。自分が外国語を話す時の難しさと思^{ママ}いものを感じる事で今後に役立てる事ができるだろうとおもっています。
- ・外から見た日本がもっと見えて楽しかったです。
- ・外国から見た日本の姿に気付いて楽しかったです。

これらの記述からは、自身や自身の文化を見つめる力が高められたことに対する日本人学生の「気づき」を読み取ることができる。

4.4 今後の課題

本稿では、佐賀大学留学生センターにおいて、異文化理解教育、異文化間コミュニケーションを目的として取り組んでいる「ビジターセッション」について、現在、筆者が担当している上級日本語クラスにおける活動の一端を報告し、「学生相互評価」という観点から、その教育効果についての検証を試みた。

学生には、評価するという行為によってもたらされた「気づき」があり、自己モニタリング力を高める活動として有効であったことが検証できたように思われる。この自己モニタリング力の向上については、奥村（2006）が、異文化理解教育における到達目標のひとつの指標としているものでもある。

また、留学生に対する「ビジターセッション」についてのアンケート調査については、現段階では、「学生による授業評価アンケート」の中の一項目として行っているにすぎず、その内容も非常に断片的なものである。今後は、独立したアンケート調査を実施し、更に分析を進めたい。

5 まとめ

本稿は、山梨大学・山形大学・佐賀大学で行われた留学生と日本人学生を対象とする異文化間コミュニケーションに関わる授業実践を事例とした実践報告である。

第2章、授業「異文化間コミュニケーションとラーニング・ジャーナル」では、学生は、ラーニング・ジャーナルを書くという作業を通じて、学習に関する認知プロセスを内省する機会を得る。そこでは、例えば、「話し合いのとき、日本人は自分の意見をストレートに出さない」、「ヨーロッパ系の学生は、感情を表す表情が豊かだ。私も同じようにわかりやすいそうだ。」といった人間のコミュニケーションに対しての知識、「人について知るには、まず自分からの自己開示から始めることが必要だ」といった課題の達成手段についての知識、「英語で話すグループに参加したが、日本人二人も英語の運用力が高く、効率的に意思の疎通が図れて面白いディスカッションとなった」のような方略に関する知識を得、学びが意識化されていることが検証された。また、より深化した学びとも言えるメタ認知的活動の例も多く観察され、そこには、メタ認知プロセスがサイクルとして生成されていることが観察された。

第3章「多文化交流Ⅳ（教養セミナー）」の記録では、まず、従来の臨時的な場から、恒常的な「多文化クラス」の授業科目が新設され、教育の環境が整ってきたことを述べたい。考察の方法も、リアクション・ペーパーによる記述を用いる等、従来の実践を発展させた部分大きい。「自己紹介カードの交換」(第3週)では、それぞれ説得力のある肯定意見や別提案がなされ、また、自己モニタリングの高い記述も見られた。TA 提案テーマ「ヘンに思うこと」(第8週)では、TA 自身のメタ認知の様子を更に認知することが出来、受講学生の記述と併せ見ることによって、より深い考察が可能となった。

第4章の異文化理解教育・異文化間コミュニケーションを目的として取り組んでいる「ビジターセッション」では、留学生に対する日本語教育の授業が、同時に日本人学生への日本語教育の一面を併せ持つ授業となり、学生参加型の総合的授業空間が創出された。留学生、日本人学生の双方に自身や自身の文化を見つめる力が高められたことに対するメタ認知が見られた。それは、「学生相互評価」という活動において、評価するという行為によってもたらされた「気づき」であり、自己モニタリング力を高める活動として有効であったことが検証できた。

以上のように、本稿では、山梨大学、山形大学、佐賀大学での留学生と日本人学生の混在型授業での取り組みと其中でなされた内省やメタ認知的な活動、そして新しい評価法から見えてくる事柄を報告した。各章で用いた方法は同一のものではないが、いずれも異文化理解と異文化コミュニケーション力の伸長を目指した試みである。これらは、他の教育分野でも応用可能なものではあるまいか。今後も引き続き、各章で得られた結果と提示された課題をもとに、授業改善や分析の改良を加え、さらに充実した活動へと発展させてゆくとともに、その教育効果を検証してゆければと考えている。

参考文献

- 奥村圭子 (2006)「異文化間コミュニケーション教育における内省の活性化」『山梨大学留学生センター研究紀要』第1号: 17-30.
- 倉地暁美 (1991)「異文化コミュニケーション能力開発のために—ジャーナル・アプローチの創出とその意味」『異文化間教育』5. アカデミア出版会: 66-80.
- 三宮真智子 (2004)「思考・感情を表現する力を育てるコミュニケーション教育の提案: メタ認知の観点から」『鳴門教育大学学校教育実践センター紀要』19. 151-161.
- 園田博文・奥村圭子・内海由美子・黒沢晶子 (2006)「留学生と日本人学生の交流活動実践から見えてくるもの—「気づき」を通じた異文化間コミュニケーション能力の養成に向けて」『山形大学紀要 (教育科学)』第14巻 第1号: 11-33.
- 園田博文・中村朱美・奥村圭子 (2004)「ケーススタディ異文化理解—文部科学省平成15年度地域貢献特別支援事業の活動事例等3例を中心に—」『佐賀大学留学生センター紀要』第3号: 33-48.
- 田崎敦子 (2003)「日本人学生の異文化間コミュニケーション能力の養成—英語を共通言語として行う留学生とのグループワークを通して」『留学生教育』7号: 45-53. 広島大学留学生センター.
- 中村朱美・園田博文 (2005)「留学生と日本人学生の混在授業における異文化理解教育—日本文化研修と異文化交流会での試み」『佐賀大学留学生センター紀要』第4号: 33-48.
- 縫部義憲監修・倉地暁美編 (2006)『講座・日本語教育学 第5巻 多文化間の教育と近接領域』スリーエーネットワーク.
- 伴紀子 (2005)「学習ダイアリーを用いた学習の意識化への働きかけ」『南山大学日本文化学科論集』第5号. 7-18.
- 細川英雄 (1999)「日本語文化総合のめざす世界」細川英雄 (編)『日本語教育と日本事情—異文化を超える』明石書店: 121-149.
- 山崎朝子・広森友人ほか (2005)「学習ストラテジーの分類」大学英語教育学会学習ストラテジー研究会編著.『言語学習と学習ストラテジー—自律学習に向けた応用言語学からのアプローチ』. リーベル出版.
- ルービン、J. (1999)「学習ストラテジーの教授」宮崎里司・ネウストブニー、J.『日本語教育と日本語学習』209-221. くろしお出版.
- Brown, A. (1987) Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. Metacognition, Motivation and Understanding. Lawrence Erlbaum Associates. 65-116.
- Flavell, J. H. (1987) Speculations about the nature and development of metacognition, In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.) Metacognition, Motivation and Understanding. Lawrence Erlbaum Associates. 21-29.
- McCordle, A. & Christensen, C. A. (1995) The impact of learning journals on metacognitive and cognitive processes and learning performance. Learning and Instruction 5. 167-185.
- Nelson, T. O. & Narens, L. (1994) Why investigate metacognition? In J. Metcalfe & A. P. Shimamura (Eds.) Metacognition. MIT Press. 1-25.
- Oxford, R. L. (1994) Language learning strategies: An update. ERIC Digest.

Summary

SONODA Hirofumi, OKUMURA Keiko, NAKAMURA Akemi :

Activities for developing inter-cultural understanding and communication competence

- Observation of international exchange activities of three universities -

This paper is a practical report on the inter-cultural activities carried out at the University of Yamanashi, Yamagata University and Saga University. First of all, we demonstrate how writing learning journals encouraged the international students of the University of Yamanashi who participated in the Intercultural Communication class to develop the meta-cognitive knowledge and actions towards their learning purposes and processes. It helped the students to increase their active involvement in and ownership of learning. Secondly, we present a practical report on “Multicultural Understanding IV(Seminar)”, a general education subject that has been offered for the first time as a multicultural class at Yamagata University. We suggest a new viewpoint on the description of the “Reaction-paper” that was written by students at each session. Lastly, in the practical report on visitor sessions at Saga University, we present a new viewpoint regarding students’ mutual evaluation for the presentations by international students. We also suggest a new form of Advanced Japanese Language class for undergraduate international students.