

<Study Note> Considerations from Dialog with Foreign Students : The Developmental Use of Active Learning

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2016-09-12 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 山岡, 三子 メールアドレス: 所属:
URL	https://saigaku.repo.nii.ac.jp/records/348

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



留学生との対話をとおした一考察

— アクティブ・ラーニングの発展的活用 —

山岡三子

1. はじめに

近年、国内の高等教育機関における留学生の増加を受け、授業においても、日本人と留学生の混合クラスが多く形成されるようになっている^①。本来ならば日本人学生にとって、異文化コミュニケーションにおける貴重な「学びの場」となるはずの機会だが、実際には、そこに「とまどい」も生起している。もちろんそれをもって、異文化コミュニケーションの「体験的学習」の一部ということも可能だが、「とまどい」を契機とした誤解や齟齬が生まれ、それが継続されるならば残念な話である。キャンパスの国際化に伴い、受け入れ側の「システム」作りの充実は急がれているものの、受け入れ側や留学生の「心的」レディネスは、それに追いついているのだろうか。この疑問を手がかりとして、私は留学生と対話することで彼らの率直な声に耳を傾けてみた。

キャンパスの国際化がもたらす学生間や教員と学生との「とまどい」を可能な限り回避しつつ、キャンパスの国際化を、異文化コミュニケーションの貴重な契機として教育の中へ取り込んでいくには、どうすればよいか。少子化とグローバル化の流れのなかで加速するキャンパスの国際化を見据えた「気づき」を、以下で述べていきたい。

2. キャンパスの国際化の現状と留学生の数の推移

本章ではまず、急速に深化する高等教育機関に見られるキャンパスの国際化について概観しておく。そのためには、政府が積極的に推進してきた「留学生受け入れ10万人計画」—「留学生30万人計画」から振り返らなければならない。日本政府が留学生の受け入れに対して積極的に取り組み始めたのは1980年代からで、1983年には、日本との経済・文化交流の担い手になってもらう目的で、留学生を10年間で10倍にしようという「留学生受け入れ10万人計画」が策定された(長友文子2012:16)。この10万人という数字の論拠としては、「21世紀への留学生政策懇談会」が、やはり当時首相であった中曽根氏に対して、フランス並みの10万人の留学生を受け入れる

よう提言したことにあるとされる（ヒューマンアカデミー 2013：297）。「留学生受け入れ 10 万人計画」は、2003 年に目標を達成、今度は、日本をより開かれた国とするグローバル戦略展開の一環として、今度は 2020 年を目途に 30 万人を目指す「留学生 30 万人計画」がスタートしたのである（文部科学省 2008）⁽²⁾。そこでは、アジア諸国に加えて、高等教育に対する需要が高まると見込まれるアフリカ諸国や、これまでの交流実績の少ない中東、南米諸国なども含めた多様な国々との交流の必要性が指摘されている（同上）。つまり日本のキャンパスは、より広範な世界を視野に開かれるべきという指針が提示されたのである。それが実現される頃には、今まで多く見られた留学生——欧米やアジア諸国の学生はもちろんのこと、加えてアフリカ、中東など様々な異文化背景を有する学生たちのなかに、日本人学生が肩を並べて学んでいる姿が見られるようになるかもしれない。

上記で概観してきたように、留学生の増加は政府の方針として推進され、少子化という日本社会の状況や大学側の事情も重なって、その傾向に拍車がかかった。さらにもう一つ、国際的に高まってきた日本文化・日本語学習熱も挙げられよう。国際交流基金（2013）が発表した 2012 年度の調査結果を見ておく。それによると、世界のなかで日本語学習者の総数は現在およそ 399 万人、過去 33 年間で振り返ってみると、日本語教育機関の数で 14.0 倍、教師数で 15.6 倍、学習者数においては、31.3 倍という大幅な伸びを示している（国際交流基金 2013）。背景としては、近年の漫画やアニメ、J-POP などをはじめとした日本のポップカルチャーが世界的に浸透することで、日本や日本語への興味・関心の入り口となったのではないかと分析された（同上）。

実際のところ、日本語学習者の数と留学生の数とは深い連関性がある。留学生を多く日本に送り出している国は、上位順に、1 位中国、2 位韓国、3 位台湾で、この 3 カ国を合わせると全留学生に占める割合は、78.2%にも上るほどである（日本学生支援機構 2013. 2. 8）⁽³⁾。対して日本語学習者の数も、1 位は同様に中国で、韓国が 3 位、台湾は 5 位と上位を占める結果となっている（国際交流基金 2013）⁽⁴⁾。先に示したアニメや J-POP などの日本文化への関心が、日本語学習熱とリンクしつつ日本語学習者の数を押し上げて、結果として留学生の増加やキャンパスの国際化として顕在化してきたことが分かる。

3. 留学生の「対話」をとおして

キャンパスの国際化が進むなかで、日本人学生に異文化への刺激がもたらされると同時に、留学生と日本人学生との間、あるいは留学生—日本人学生—教員間に「とまどい」も生起している。私は留学生との対話を実施することで、その「とまどい」の一部を可視化することを試みた。対話方式は、留学生に日頃感じている思いや問題点について率直に語ってもらうために、インタビュー

アも積極的に対話の中に介入していくというアクティブ・インタビュー手法を取った⁶⁾。私自身、25年余りに渡りフリー・アナウンサーとして活動してきたため、自由性の高いインタビューに習熟度が高いという背景もあった。対象者は、中国からの留学生5人、韓国からの留学生2人の計7人で⁶⁾、対象者の選定は、スノーボール・サンプリング法に依拠した。今回は、相互の自由な「語り」のなかから、一つの現実を導き出すことを目的としたため、インタビューという言葉を使用するのではなく、「対話」として位置づけたことをひとこと添えておきたい。

4. 私自身の「気づき」から

まず、留学生との対話をとおして獲得した私自身の「気づき」から述べたい。第一に挙げておきたいのが、留学生とコミュニケーションを行う際には、相手目線に立った「よりきめ細やかな日本語発話」が必要となるということである。この点については私自身、授業の中で見過ごしがちであり、大いに反省させられた。

留学生との対話の中では、フリー・アナウンサーとして、相手が理解しやすいような日本語発話を意識した。「相手が理解しやすいような日本語発話」は、私のアナウンスメントの経験値として、平素のインタビューで第一に心がけている点でもある。口語体で話す、ゆっくり話す、平易な単語を使用するなどがそれに相応する。このような留意にもかかわらず、留学生が、質問の意味を「誤解」して受け取ることが幾度か生じたのだ。それは主に、質問の周辺事項の説明を簡略化して、フリー・トークの中で質問をさらに深く展開した場合に多く出現した。考えてみると私の中で、平素から授業を行う過程において、留学生が講義内容をほぼ理解してくれているにちがいないという「思いこみ」はなかったか。いつしかその「思いこみ」に依拠して、留学生が、発展的な「深堀り質問」に対しても対応してくれるであろうという考えが、芽生えていたのではあるまいか。改めて振り返ると、授業中に留学生が黙って座ってノートを取る行為一つをとってみても、かならずしも私の日本語発話の内容を理解していることとはイコールで結びつくものではない。

そもそもコミュニケーションにおける理解とは、互いが相手に対して抱くイメージの「虚像」と「実像」が合わさった状態であると規定できるとされているが（岡部朗一 1990：62-63）、いつの間にか、私が留学生に対して投影していた虚像と実像の間の「ズレ」が大きくなっていったといえよう。この留学生との対話の中で生じた「誤解」をとおして、改めて留学生とのコミュニケーションにおける日本語発話の際は、「きめ細やかさ」が必須であるという点を確認することができた。

第二の自身の気づきとして挙げておきたいのが、「時間をかける」ことの重要性とその必要で

ある。今回行った留学生との対話は、対象者が日本人の場合と比べて、答えを引き出すのにより時間がかかるものであった。こちら側が投げかけた質問に対して、「誤解」が生じた場合、そこで相手が答えている発話が一区切りつくのを待ってから、話題や質問を転換するため、誤解が多いとそれだけ話題転換に時間もかかる。逸れた話題に対して熱心に答えてくれた場合などは、こちら側が「話題を引き戻せるかどうか」という、「不安」も感じるほどであった。そこで「誤解」を回避すべく、結果として、ティーチャー・トーク⁽⁷⁾や周辺状況を詳細に説明してから質問を行うという「まわりくどい質問」が多く派生したのである。留学生たちが、このまわりくどい質問の手法やティーチャー・トークに対してどう受けとめたか、これに関しては今後さらに調査をすすめたい。

以上のことから、留学生と向き合うに際して、「よりきめ細やかな日本語発話」の重要性と、対話自体に「時間をかける」ことが必要であるというキーワードが、浮かび上がってきたのである。

5. 留学生のコメントから

上記で述べてきたように、留学生との対話によって、私自身の課題を浮き彫りにする――、受け入れ側における「心的」レディネスへの手がかりを導出することができた。今度は、留学生のコメントの検討をとおして、彼らの心とニーズに近接していきたい。

日本人学生との親密化

対話の中で述べられた留学生のコメントの中で、もっとも印象深かった事は、留学生の多くが、日本人学生との平素からの親密なコミュニケーションを切望しているということである。中国からの留学生のコメントから見ておこう。来日前に期待していた日本人学生とのコミュニケーションと、実際とを比較すると、およそ10分の1程度しかないということであった⁽⁸⁾。この数字が示す精度は脇に置いて、その数字が示す格差から、留学生が抱いていた日本人学生とのコミュニケーションに対する期待値と現実が透けてみえる。

実際に、日本人学生とコミュニケーションをとる機会があった場合でも、日本人学生から声をかけてコミュニケーションが始まるのではなく、留学生側が声をかけてから始まる場合がほとんどであると述べられた。さらに日本人学生が、留学生に対して非常に丁寧に接するため、かえって両者の間に距離感を生じさせるのだという。留学生はむしろ、普通の友達のように、「おい」とか、ざっくばらんに声かけをしてもらえると嬉しく、「すみません」とか「ありがとうございました」などの言葉が付加されると、他人行儀に感じるというコメントがみられた⁽⁹⁾。

韓国からの留学生も、類似の内容が指摘された。日本人学生とのコミュニケーションの機会の少なさや難しさについて、韓国からの留学生は、「グループの壁が厚い」という言葉で表現した。日本人学生は、いつもグループ単位で固まって行動しているため、なかなかその中に入っていくのが難しいというのだ。もっともこの「グループの壁」とは、留学生対日本人学生という構図ではなく、日本人同士の中でも小さなグループにたくさん分かれていて、それぞれに「壁」があって相互の交流は少ないということも指摘された。日本人学生から「タメ語」を使われると、何か嬉しい感じがするというコメントは、中国の留学生と同じであった。一度、「タメ語」に関して、日本人学生に正直に、丁寧に話すぎないで普通の友達のように接してほしいとお願いしたら、以後は普通に接してくれるようになったそうである。併せて、韓国人が、言いたい事をハッキリ口に出して言うのに対して、日本人学生はハッキリ言わず、話をいつも同じところでぐるぐる「回して」⁽¹⁰⁾ コミュニケーションをするため、なかなか真意を捉えづらいつという「異文化コミュニケーション形態」の差異についても述べられた⁽¹¹⁾。

サークル活動への参加

次に、「日本人学生と親密なコミュニケーションをとる」機会としての、サークル活動について、取り上げたい。留学生のなかの3人が、サークル活動への参加を強く希望しており、それが実現できなかった事が残念だと述べた⁽¹²⁾。

サークル活動なら思いついた時にいつでも参加できるのではないかと思われるかもしれないが、そう簡単には進まないようだ。サークル活動というのは、入学当初から参加してはじめてそこで友人形成ができるのであって、いったんタイミングを逃してしまうと、他の学生はすでに友人を作っているためにサークル自体に参加しにくくなるという。入学当時、特にサークルに関する詳しい説明を耳にしなかったため、サークルに入る「時期」を失ってしまい、学年が進んだ今ではもう入りたい気持ちがなくなってしまうと述べている⁽¹³⁾。

入学時に、オリエンテーションという形態で、サークル活動等の説明が行われることが一般的だが、先の私の「誤解」の経験から類推しても、留学生が、全ての諸注意事項を聞き取り理解することはなかなか難しいという事がうかがえる。

6. アクティブラーニングの発展的活用

以上の検討をとおして私は、アクティブラーニングを、正規授業外であるオリエンテーションへも拡大することを想起していきたい。

近年、アクティブラーニングの活性化に対して、多くの研究者の関心が注がれている。亀倉雅

彦（2014.2.18）によると、アクティブラーニングは依然としてその定義に幅は見られるが、大枠においては、一方通行に近い授業から手間隙かけた実践的な授業への転換を指すものであり、そのぶん学生が伸びるといふ手ごたえを感じるものだという。具体的場面としては、学外実践活動としてのフィールドワークや、学外に出ていなくても出来るクラス内でのプレゼンテーションやディベート、ディスカッションなど、学生主体型や双方向型の学びが挙げられた（同上）。

この双方向型の手法を、オリエンテーションへも拡大することはどうか。既存のオリエンテーションは、職員あるいは教員が配布物を配って説明を行うという「一方通行型」が主流となってきた。つまり、すべて説明し終わってから最後に、「何か質問はありませんか」というフロアの質問を促すスタイルである。しかし最後にまとめて質問を促したのでは、それまでの間に浮かび上がってきた疑問点をすべて掘り取ることはなかなかできない。ゆえに既存の枠組みを離れて、オリエンテーションの途中で随時、ディスカッションやグループワークなどの双方向性を挿入していくのである。

たとえばサークル活動の説明を行う際には、実際にサークルの学生に来てもらって説明をしてもらう、あるいはサークルの部室を訪問するなどのアクティビティを導入する。さらにその後、グループに分かれて、どこのサークルに興味をもったかを話し合い、それらをプレゼンテーションしてもらってワークを導入するなど、説明会の立体化・双方向化である。確かにかなり時間を要するが、先の章でも示したように、留学生の対話のキーワードの一つが「時間をかける」ことの必要性であったことに思いをいたす必要がある。「誤解」の発生を最小限にとどめる、あるいは「誤解」を乗り越えて、留学生が日本人学生とキャンパスでの有意義な時間を共有する「サークル活動」という貴重な機会を提供するためにも、「時間をかけた双方向型オリエンテーション」の導入は、意味あることと考える。キャンパスの国際化が進む中、このきめ細やかさは、母語と異なる言語が牽引するキャンパス内で過ごす留学生にとって、極めて優しい試みとなるのではなかろうか。

近年、この「学び」という概念を、正課を超えた課外へも拡大して捉える傾向が出てきている。諏訪泰雄の言葉を引いておく。

正課授業を強化する動きは、これからも進むに違いない。問題は課外活動である。調査すると、主体性や社会人基礎力の育成という観点では、講義はもちろん、演習や実習も、しばしば課外活動にかなわない。クラブ・サークル、ボランティア、インターンシップ、アルバイトなどの役割は大きい。自主的な体験を通じてこそ、社会人基礎力（前に踏み出し、考え抜き、チームで協力する力）は伸びる。大学には、正課改革ばかりに目を向け課外活動の意義を忘却することなく、社会に出て活躍する人材を総合的に育成するための気づきと態勢づく

りを心がけることが求められている。(諏訪泰雄 2013: 31)

上記で示したように諏訪は、サークル活動やアルバイトが、しばしば正課を越える「学び」の実効性を有する点を指摘する。

近年の学生に対しては、後で一括して「質問のある人」と聞いたのでは、なかなか皆の前で手があがらないのは事実である。分からないことがあれば、留学生なら留学生センターへ、日本人学生なら教務課をはじめとした担当部署へ行けばよいといえばそれまでだが、そこまで主体的に行動する学生がどれだけいるだろうか。あるいはもう一步踏み込んで、留学生に対して、サークル活動への参加を単位として認定するという方法も一案かもしれない。いずれにしても、オリエンテーションへのアクティブラーニングの援用をとおして、サークル活動を、より開かれたものにするには意義深い試みであると考えられる。

7. 総括

私は今まで、留学生に対する対話をとおしてのなかから、学生や教員が感じる「とまどい」の源泉へ近づき、それを可視化させることを試みた。まず、私自身の留学生に対する「思いこみ」をあぶりだし、その中から生じた「誤解」に着目、「よりきめ細やかな日本語発話」の重要性と、「時間をかける」ことの必要性という2つのキーワードを浮かび上がらせた。

次いで、留学生のコメントの中から、留学生が、日本人学生との親密なコミュニケーションを望んでいることを指摘、具体例としてサークル活動を挙げて論じてきた。サークル活動を説明する機会としてのオリエンテーションを手がかりとして、既存の一方通行型から離れて双方向型へ転換させる――、アクティブラーニングを介在させるという考えを示したのだ。

キャンパスの国際化のスピードは速く、現在では「グローバル・キャンパス」という概念にまで発展しつつある段階を迎えている⁽¹⁾。しかし同時に、システムの充実が進んでいるものの、われわれの心性一、「心的」レディネスがそれになかなか追いついていないという現実も忘れてはなるまい。アクティブラーニングの発展的活用をとおして、私たちの「あたりまえ」を、留学生の「あたりまえ」と結び付けていく作業は、今後ますます重要になってくると思われるのである。

《注》

- (1) 清家篤 (2014: 26) は、大学の機能とともに、大学への入学者自体が、より多様化してきていることに対応するかがすべての大学に問われる課題だと述べている。
- (2) 「留学生 30 万人計画」の一環として、文部科学省によるグローバル 30 「国際化拠点整備事業」が推進され、13 の大学が採択されている。英語による授業のみで学位が取得できるコースの増設や、

専門スタッフによる手続きのサポート、日本語・日本文化に対する学習機会の提供、説明会の開催など広範な取り組みが行われている（国際化拠点整備事業推進事務局 2014）。

- (3) 日本学生支援機構（JASSO）によると、平成 24 年度における出身地域別留学生の割合について、アジア地域からの留学生が 92.3%、欧州・北米地域からの留学生が合わせて 5.0% という。ここでいう留学生とは、大学（大学院を含む）、短期大学、高等専門学校、専修学校（専門課程）及び、我が国の大学に入学するための準備教育課程を設置する教育施設において教育を受ける外国人学生を指す（日本留学生支援機構 2013. 2. 8）。
- (4) もっとも韓国と台湾においては、日本語学習者の数は、2009 年に比べてそれぞれ 12.8%、5.7% ずつ微減している（国際交流基金 2013）。しかし依然として両国とも日本語学習者の割合の上位国である。
- (5) アクティブ・インタビューでは、既存のインタビューを、調査対象者は「回答の容器」で、インタビューする側は、「回答の容器」に保存された真実を引き出す役割を担うだけであったと捉える。ここでは「回答の容器」から回答を引き出す際に、調査対象者の内部にバイアスを持ち込まないよう、質問の仕方や項目立てなどの「中立性」に関心が注がれてきた。しかしアクティブ・インタビューでは、インタビューする側とされる側の両者が、相互行為をとおして意味を作りあげていく過程を重視する。つまりインタビュアーが、自身をインタビューの中に投入することで、両者の相互コミュニケーションの中から「物語」が形成されていくという立場に立つ（ジェイムズ・ホルスタイン、ジェイパー・グブリアム 2004）。
- (6) 留学生との「対話」は、関東甲信越の A 大学にて、2013 年の 12 月に実施した。1 回目の対話：中国からの留学生 2 人のグループ（ともに男性）、2 回目の対話：中国からの留学生 3 人のグループ（男性 1 人と女性 2 人）、3 回目の対話：韓国からの留学生 2 人のグループ（男性 1 人と女性 1 人）、4 回目の対話：同じく韓国からの留学生 1 人（男性）の計 4 回、各 30 分に渡って実施した。
- (7) ティーチャー・トークとは、文法や語彙、速さをコントロールした教師独特の話し方である（ヒューマンアカデミー 2013：198）。
- (8) この部分のコメントは、第 2 回の対話での発言。1 人（中国からの留学生：男性）が発言、残り 2 人（中国からの留学生：女性）が賛意を示した。その際に、「ほとんどない」「ぜんぜんない」などの強調表現が使われた。
- (9) 第 2 回の対話。今度は女性が口火を切り、残る 2 人（男性と女性）が賛意を示した。
- (10) 「まわしととおしのコミュニケーション」を参照してほしい（久米昭元 2001：177-187）。
- (11) この部分のコメントは、第 4 回の対話の中で、韓国からの留学生（男性）による。
- (12) この部分のコメントは、第 2 回の対話のなかで、中国からの留学生 3 人（男性 1 人と女性 2 人）による。3 人とも、強調するように同じ意見を繰り返して続けた。
- (13) 同上。
- (14) 加速するキャンパスの国際化は、近年、「グローバル・キャンパス」の一環と位置づけられている。倉林眞砂斗（2013：64-69）は、「キャンパスの国際化」という表現は、大学における時間的変容を示したもののだが、「グローバル・キャンパス」は、大学の構造を基点としてそれを空間的に拡大した拡がりを持つ概念とする。倉林は、学生一人一人を繋ぐ「場」であり、その連動を学内外へ面的に押し広げていく拠点としての「グローバル・キャンパス」の重要性を指摘する。

参考文献

- 岡部朗一、1990、『馬が合う』と『反（そ）りが合わない：理解と誤解』、古田暁・石井敏・岡部朗一・平井一弘・久米昭元著、『異文化コミュニケーションキーワード [新版]』、有斐閣、pp. 62-63。
- 亀倉雅彦、2014. 2. 18、「アクティブラーニングの実践とその評価、そして課題：文部科学省『産業界ニーズ』事業での取組をふまえて」基調講演資料、「関東地域大学グループ・シンポジウム『学生の社会的・職業的自立を目指す教育開発』」、関東地域大学グループ、pp. 1-9。

- 久米昭元, 2001, 「集団・組織内の意思形成試論」, 石井敏・久米昭元・遠山淳 (編著) 『異文化コミュニケーションの理論: 新しいパラダイムを求めて』, 有斐閣, pp. 177-187。
- 倉林真砂斗, 2013, 「“グローバル・キャンパス” の役割と可能性」, 『大学時報 9月号』, 日本私立大学連盟, pp. 64-69。
- 国際化拠点整備事業 (グローバル30) 推進事務局, 2014, 「Global 30 とは?」, <https://www.uni.international.mext.go.jp/ja-JP/activities/> より 2014年2月14日情報取得。
- 国際交流基金 (2013), 「2012年度 日本語教育機関調査結果概要 抜粋」, http://www.jpfi.go.jp/japanese/survey/result/dl/survey_2012/2012_s_excerpt_j.pdf より 2014年2月14日情報取得。
- ジェイムズ・ホルスタイン, ジェイバー・グブリアム, 2004, 『アクティブ・インタビュー: 相互行為としての社会調査』, せりか書房, pp. 15-55, 192-201。
- 諏訪泰雄, 2013, 「主体性と社会人基礎力の育成に向けて」, 『大学時報 5月号』, 日本私立大学連盟, pp. 30-31。
- 清家篤, 2014, 座談会「大学は“2020年問題”にどう向き合うか: 18歳人口の減少から大学の今後の行方を考える」, (談), 清家篤・天野郁夫・河田悌一・坂東久美子・(司会) 仙波憲一, 『大学時報 1月号』, 日本私立大学連盟, pp. 18-33。
- 長友文子, 2012. 12. 21, 「和歌山大学の留学生と国際教育」, 『21世紀 WAKAYAMA Vol. 71』, 和歌山経済研究所, pp. 16-19, <http://www.wsk.or.jp/book/71/05.pdf> より 2014年2月11日情報取得。
- 日本学生支援機構 (JASSO), 2013. 2. 8. 「平成24年度外国人留学生在籍状況調査結果」, http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/documents/data12.pdf より 2014年2月15日情報取得。
- ヒューマンアカデミー, 2013, 『日本語教育教科書: 日本語教育能力検定試験50音順用語集』, 翔泳社。
- 文部科学省, 2008. 4. 25. 『「留学生30万人計画」の骨子とりまとめの考え方』, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/attach/1249711.htm より 2014年2月11日情報取得。

(提出日 平成26年9月21日)