

2012 年度

徳島大学国際センター

紀要・年報

卷頭言

国際センター長 高石 喜久

国際センターは、徳島大学の学内共同教育研究施設として、本学の国際交流事業を一元的に管理し、地域との共同事業を提案し、地域及び世界に開かれた交流拠点となると共に、外国人留学生及び海外留学を希望する本学の学生に対し、必要な教育、指導及び助言を行い、日本人学生と留学生との相互教育の場を提供することを目的としています。この目的を達成するため、センターに「交流部門」、「教育・支援部門」が設置されております。本年度も、国際センターの活動に対しまして、学内のみならず、学外関係諸機関並びに地域の皆様から多大なるご支援とご指導を頂きましたこと、厚くお礼申し上げます。

今、大学に対し社会から数多くの要望が寄せられています。その中でもグローバルに活躍する人材養成は大学にとりまして重要な課題です。この「グローバルに活躍する人材養成」に対し当センターの果たす役割は重要であると認識しております。そこで、本年度、国際連携戦略室会議で本学の国際交流を点検評価するため、本学教員、留学生にアンケート調査を行いました。その中で見えてきた主な課題は、①外国人留学生を受け入れる際に、研究室の負担が大きい、②留学生の教育水準を上げる、③日本人学生の海外留学および事務支援体制（英語対応を含む）を強化する、④資金、宿舎を確保する、⑤国際交流全般に関して、国際センターの存在は知られているが活動内容は全学的に把握されていない、などでした。これら課題に対応するため、今後は、「点から面へ」（これまでの個人的な交流からより組織的な交流へ）と「見える化」を徳島大学の国際交流における基本コンセプトとして進めることとしました。その中で平成25年4月以降、国際センター、国際課を新蔵地区から現場に近い常三島キャンパスに移転すると共に、蔵本キャンパスに分室を設置することとしました。また国際交流を活性化するため、本年度から国際センター主催でサマープログラムを開催しました。詳しくは本文をご覧ください。一方、留学生同窓会もモンゴル、インドネシアの二か国で本年度立ち上げました。また、日本語教育では、地域ソポーターをはじめとする多くの皆様のご協力により、地域に根ざした日本語教育と国際交流事業が推進されております。今年度の活動の詳細に関しては、本冊子「年報」の部に記載しておりますのでご参照頂ければ幸いに存じます。今後とも国際センターの「見える化」を図りたいと考えています。本年報もその一つと考えています。ご一読頂き、ご意見などを頂けましたら幸いでございます。

なお、本冊子には国際センター教員の研究成果も「紀要」として掲載しております。是非、ご一読頂き、各教員の研究成果に対しましてもご指導・ご助言を賜りますようお願い申し上げます。

2013年3月

2012年度 徳島大学国際センター 紀要・年報

目次

紀要論文

4 MATシステムと日本語教育	1
橋本 智（徳島大学国際センター）	
継続的自律英語学習におけるネガティブな感情への対応	7
－マインドフルネスを中心とした対応の可能性を探る－	
坂田 浩（徳島大学国際センター）、福田 T スティーブ（徳島大学総合科学部）	
日本語教育を支援する「ソポーター」の現状と課題	19
大石 寧子（徳島大学国際センター）	
中級レベルの学生を対象とした日本語の基礎力補強クラスの試み	25
－学生自身による問題の意識化をはかる－	
遠藤 かおり（徳島大学国際センター）	
交流と対話を通した学内の連携を考える	31
－「異文化交流の体験から何を学ぶのか」と「日本事情IV」の連携－	
大橋 真（徳島大学大学院ソシオ・アーツ・アンド・サイエンス研究部）、 Gehrtz 三隅 友子（徳島大学国際センター）	
映像作品を利用した日本語教育の体系化に向けて	47
－海外における利用実態と教師の意識から－	
保坂 敏子（日本大学総合科学研究所）、Gehrtz 三隅 友子（徳島大学国際センター）、 門脇 薫（摂南大学外国語学部）	

年報

2012年度の主な行事	61
日本語教育	63
日本語研修コース（大学院入学前予備教育）	63
全学共通教育「日本語」・「日本事情」・「国際交流の扉を拓く」	69
総合科学部 日本語教育関連授業	79
全学日本語コース	81
学生派遣関連	84
指導・相談関連	91
その他	93
国際センター サマースクール「徳島であおう」	93
国際交流サロン	95
ソポーター制度	97
地域貢献	98
徳島大学卒業留学生同窓会	103
教員出張（センター関連のみ）	104
留学生在籍状況	106
国際センター組織図	108
国際センター規則	109
国際センター運営委員会規則	112
学術協定校一覧（2013年2月1日現在）	115
国際センター人員名簿（2013年2月1日現在）	117

紀要論文

4 MATシステムと日本語教育

橋本 智

HASHIMOTO, Satoshi

徳島大学国際センター

要旨：4 MATシステムは学習スタイルを 4 つの領域に分け、それぞれに当てはまる学習者に適切な学習方法（学習ストラテジー）を用いることができるようにするものである。多彩な背景を持つ学習者を対象にした日本語教育では、学習スタイルや学習ストラテジーを十分考慮した教育が行われるべきで、この4 MATシステムを利用した教授法は有効であると考える。

キーワード：学習ストラテジー、学習スタイル、日本語教育、4 MATシステム

1. 学習ストラテジー

日々様々な日本語学習者と接していると、学習者それぞれがいろいろな学習の方法を用いていることに気づく。自分で適切だと思うやり方を試している学習者がいる一方で、勉強の仕方が分からず、自分なりに勉強していくも思ったように上達しないなどといった相談も受ける。教室で教師が教える時間と内容は限られており、学習者が学習している日本語を理解し使えるようになるためには、学習者自身がどのように自発的にそして効率的に学び知識と経験を自分のものにするかにかかっている。教師は教える内容や教授法を考慮するのは当然だが、最終的には学習者が自分で学習し、学び続ける、つまり自立学習を行えるように助ける必要もある。

学習者の積極的な学習への関与、学び続ける態度の育成を考えるとき、考慮されるべき要因は「学習ストラテジー」である。オックスフォード（1994）は学習ストラテジーの大切さについて、「これが学習者の積極的で自発的な学習の手法となるからであり、コミュニケーションの能力を伸ばすにも欠かせない」と述べ、さらに「学習ストラテジーを適切に使うことで、言語能力は向上し、自立学習が促進される」と言っている。同様に、川口・横溝（2005）は学習ストラテジーを指導する意義について述べる際、同様の見解を示している。学習者に学習ストラテジーを教える意義について、「学習ストラテジーを学ぶことで、言語学習が効率的になり、言語習得が進む」、また「言語学習ストラテジーを意識的に使うことで、自らの学習を自らコントロールする『自立的学習』が促進される」としている。学習の速さや結果に差が出るのは、学習のやり方に原因があるとも考えられるとし、「ストラテジー指導」も必要であると述べている。

オックスフォード（1994）は学習ストラテジーを「学習をより易しく、より早く、より楽しく、より自主的に、より効率的にし、かつ新しい状況に素早く対処するために学習者がとる具体的な行動」と定義している。そして「教室の外で外国語を使うとき、いつも先生が傍らにいるわけではない」ので、「学習者の総合的な自立学習を促進する」言語学習ストラテジーは大切だと述べている。そして、言語学習ストラテジーを「直接ストラテジー」と「間接ストラテジー」に分け、さらにそれに三つのストラテジーがあるとしている。

直接ストラテジー

記憶ストラテジー

認知ストラテジー

補償ストラテジー

間接ストラテジー

メタ認知ストラテジー

情意ストラテジー

社会的ストラテジー

これらはすべてそれが密接に関係しているが、特に言語学習では直接ストラテジーが用いられるとしている。オックスフォード（1994）は、直接ストラテジーは「舞台俳優」のようで、台詞を覚えたり言ったりする役割を持っていると述べる。間接ストラテジーは「舞台監督」のように、調整したり勇気づけたり指導したりするのである。言語を習得するには、これらの学習ストラテジーを効率的に使いながら学習を進める必要がある。

ドルニュイ（2005）は『動機づけを高める英語指導ストラテジー』の中で、さらに具体的な学習ストラテジーをリストアップしている。その中のいくつかをあげる。

- ・新言語情報を既に記憶している概念に関連付ける
- ・新出語句を、文の中に入れて覚える
- ・単語カードを用いて新出語彙を学習する
- ・新たに学習したことの要約を頭の中で考えるか、もしくは書き出す
- ・新たに学習したことを整理し、分類し、標識をつける
- ・学習タスクの主要な困難点を明確に特定する
- ・新しく学んだ言語材料を定期的に復習する
- ・目標言語における自己の進歩を定期的に評価する
- ・練習の機会を求めたり作ったりする

これらの項目にあるような学習の仕方を自分なりに見つけ、それが効果的であるかを検証し、自立的に学習していけば、より短い時間で効率の良い言語学習を行うことができるだろう。

しかし問題なのは、個人には学習ストラテジーの好みがあり、単一のあるいは限られたストラテジーしか使用しないことである。例えば、単語を覚えるときにはフラッシュカードを使うといいと思えば、ひたすらフラッシュカードを作りそれで単語を覚えるかもしれない。たとえほかの学習方法を知っていたとしても、自分からあえて新しいものを試そうと思わないだろう。オックスフォード（1994）が述べているように、学習ストラテジーは「適切なものであろうとなかろうと、すでに本能的に無意識のうちに、疑うことなく使われている」のである。

これは学習者に限ったことではなく、教師の側にも言えることである。自分が効果的だと思う学習の方法、つまり学習ストラテジーを自分の授業の中で使い、また学生にも勧める。教師の勧める学習ストラテジーが学習者に合うものであればよいが、そうでない場合もあるだろう。あるいは、使っている教科書、カリキュラムによって、決められた学習ストラテジーしか使えないという場合もある。学習者も教師も一旦自分なりの学習方法を身に着けたり、すでに学習の進め方が決まっていたりすると、それをあえて変えてまで新しいやり方をしたいとは思わない。

継続的に、そして自立的に学習を行い自分の能力を伸ばしていくには、限られた学習ストラテジーに頼っていてはいけない。いろいろなストラテジーを試しながら、自分にとって有効だと思うものを探す必要もあるだろうし、自分の使い慣れたストラテジーではないものを使って新しい言語習得の方法を見出すこともできる。

教師は「学習者が最もよく学べる方法を発見するのを…手助けする」（ドルニエイ,2005）必要がある。オックスフォード（1994）は「学習ストラテジーは教えることができるし、訓練によって変更が可能」であると述べている。それで、教室で積極的に学習ストラテジーを教える、つまり「学習ストラテジー教育」は大切であると言える。

具体的に学習ストラテジーを学生に教える場合、「こんなふうに勉強したらいいよ」「こんなやり方があるよ」というような助言をすることもできる。あるいは、教室での活動を、意図的に学習ストラテジーを考慮に入れて行うこともできる。例えば直接ストラテジーであれば、グループ分け、連想、イメージ、動作、繰り返し、推論など。間接ストラテジーであれば、目標を立てる、自己モニターをさせる、目的意識を持たせるなど、教師が意識的に多彩な言語学習ストラテジーを使用することが可能である。

2. 学習スタイル

言語学習ストラテジーはそれぞれの学習者が言語を学ぶ際に使う具体的な方法を指していた。個々の学習の仕方の視点でみると、「学習スタイル」という観点もある。磯田（2003）は学習スタイルを「学習の方法や環境についての好みのこと、学習者は学習に関して自分が好む方法や環境をもっている」としている。つまり、学習を行う際の学習者の個人の特性や性質を指している。だから、オックスフォード（1994）は「学習スタイル、あるいは個人特性といった学習者の性格のある側面は非常に変えにくい」と述べている。

Felder（1988）はエンジニアリングの教育における学習スタイルと教授スタイルに関する研究を発表している。この二つの関係を表1のようにまとめている。そして、ほとんどの学生が視覚的、知覚的、帰納的であるのに対し、エンジニア教育は聴覚的、直観的、受け身的、演繹的であり、学生の学習スタイルと教える側の教授スタイルがあつてないこと、それが学生の成績を下げフラストレーションを起こしていると指摘している。

このように、学習スタイルは学習者の個人的な特性を意味し、学習ストラテジーは学習をする際の具体的な方法を意味している。尹智鉉（2011）はこの点で、「学習スタイルが内的要因に含まれたような生得的性質をもつのに比べ、学習ストラテジーは外部からの働きかけによって学習者が新しく習得したり、改善したりできる要因」であるとしている。

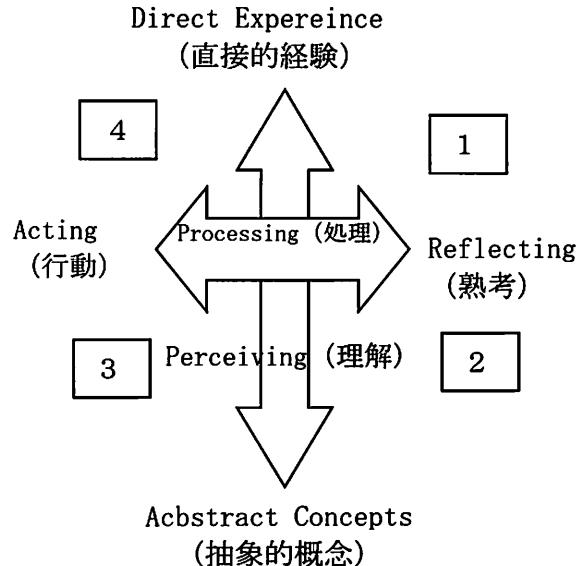
表1 Felder(1988)による学習スタイルと教授スタイル

好まれる 学習スタイル		対応する 教授スタイル	
知覚的 直観的	知覚	具体的 抽象的	内容
視覚的 聴覚的	インプット	視覚的 言語的	提示
帰納的 演繹的	組織	帰納的 演繹的	組織
能動的 内省的	過程	能動的 受動的	学生参加
連続的 全体的	理解	連続的 全体的	展望

(表中の言葉は著者が翻訳)

- 第1スタイル 革新的な学習者
- 第2スタイル 分析的な学習者
- 第3スタイル 常識的な学習者
- 第4スタイル ダイナミックな学習者

図1 学習サイクル



3. 4MATサイクル

学習スタイルは学習者の特性や性格であるとすれば、それを変えることは容易ではない。言語学習に適していると考えられる特性を身に着けてもらいたいと思っても、その特性を教育によって変えるのは難しい。一方で、学習ストラテジーは学習を進めるときに用いる手段や方法があるので、それ自体を教えることは可能である。もし、この学習スタイルと学習ストラテジーを融合させることができたら、つまり多様な学習スタイルに合わせた学習ストラテジーを提示しつつ、様々な学習スタイルに合わせた学習ストラテジーを用いて授業をするとことができれば、非常に効果的なものになると思われる。このような視点で考慮できるのが、McCarthy 他 (2006) の提唱している「4 MAT サイクル」を使った教育である。

McCarthy らは横軸に「Processing (処理)」、縦軸に「Perceiving (理解)」をとり、学習スタイルを四つの領域に分けた（図1参照）。そして、学習者は学習者1から4までに分類される。例えば、学習者1（第1スタイル）は経験を重視し、自分の認識を信じる。知覚的のインプットを受容する。経験したことをじっくり考えることに時間をかけ、自分と経験を融合させようとする。他の人の交流、特に話したり聞いたりすることを好む。このように学習に対する個人の性格、特性を4つに分類している。パイク他 (1997) はこの McCarthy らの分類を次のようにまとめている。

さらに、McCarthy らはこの学習スタイルに合わせて学習を進める方法を提示している。時計の針が12時から右回りに回るように学習もぐるっと一周して、それを繰り返すように進める、と考えた。学習は12時のところ、つまり「直接的経験」から始まる。新しいことをするのに、まず経験してみる。次に学習者は3時の場所、熟考、「内省的処理」へ向かう。初めての経験は自分のこれまでの知識や経験を通して判断され、自分の中に取り込まれる。主観的なフィルターを通して新しいものを見る過程である。それから6時（抽象的概念）に向かう。学習したものに名前を付けたり、概念化したり、理解しようと試みたりする。知覚から概念へ進むのである。それから、9時の方向へ行く。単なる理解では終わらず、学習したことを実際に使ってみる、使ってみてそれがどのように働くのかを検討する。再び12時に戻るとき、学習したこと自分の個人的な生活に結び付け、意味づけをし、学習が終了する。つまり、4MATサイクルの学習は、経験→熟考→概念化→修正と問題解決→自分自身と新しく学んだことの統合、というサイクルで回っていき、それがスパイラルとして何回も行われ、学習が次第に広がっていくのである。

パイク他 (1997) は McCarthy (1981) を引用し、4MATシステムの学習モデルを示している。12時から3時までは「経験を自分自身と

結びつける」第1スタイルの領域で、「1. 経験を創造する」「2. 経験を熟考/分析する」、3時から6時までは「概念形成」をする第2スタイルの領域で、「3. 熟考した分析を概念に統合する」「4. 概念・技術を発展させる」、6時から9時までは「実践し、自分の何かを付け加える」第3スタイルの領域で、「5. 与えられたものを実践する」「6. 実践し、自分の何かを付け加える」、9時から12時までの第4スタイルの領域では「経験と応用の統合」を行い、「7. 関連性や実用性から分析する」「8. 行動し、新しく、より複雑な経験に応用する」。そして、4と5のステップが学校で主に行われているものであるとしている。

学習の際にはこのサイクルに沿って循環的に授業を行ない、それぞれの学習スタイルの学習者に適合した授業を行うことができる。同時に自分にはない学習スタイルを体験させることで、学習方法の幅を広げ、様々な視点や方法で学習を進める能力を育てることができるとしている。パイク他(1999)は「自分に合ったスタイルで学ぶ時間を正当に与えられると同時に、他のスタイルでも、快適かつ適切に学ぶことができる」と述べている。教師自身も自分好みの学習スタイル領域の教育方法だけをするのではなく、どの学習スタイルの学生にも適応できるような学習方法、学習ストラテジーを提供できると考えられる。

McCarthy他(2006)はこの4MATサイクルに合わせた授業計画の立て方も提案している。12時から右回りに The Connection → Sharing Connection → Image that Connections → Information Delivery → Skills Practice → The Learning Used → Critiquing the Work → Outcomes の順に授業を進められるように、ワークシートを作成している。前述したように、Information Delivery（情報の提示、つまり教師による講義）と Skills Practice（スキルの練習）が主に学校の授業で行われるものだが、4MATシステムの学習にはその前に自分自身と新しく学習する内容を結び付けたり、熟考して想像したり、またそのあとには学んだことを実践しそれを評価したり、何かを産出したりする活動を組み込むようになっている。このように、4MATシステムは、学習スタイルとそれに合わせた学習ストラテジーを明記し、それぞれ異なる学習者に合わせた授業方法を行うことができるように工夫されている。

4. 4MATサイクルと日本語教育

日本語教育では、初級ではほぼ一般的に「導入・説明⇒練習⇒応用」(朝倉他,2000)という流れで授業が行われる。多くの場合、到達すべき目標が決まっていて、「文法積み上げ式」の授業形態がとられる。教師によって導入や説明の仕方、練習の方法、応用のやり方は異なるだろう。また扱う文法や表現によっても違いはある。しかし、教師は自分がいったんよい、効果的だと感じた方法を意識的に変えることはあまりない。過去の経験によって、うまくいくやり方、うまくいかないやり方を知っていると思い、学生の様子に合わせつつも、自分の教授法を大きく変化させることはないだろう。そして、日本語の上達の遅い学生を見ると、言語的な能力が低い、やる気がない、と判断する傾向があるだろう。しかしここで考慮すべきなのは、学習者個々の学習スタイルに合った方法で教育内容が提供されているかということである。それぞれの学習スタイルを持つ多彩な学習者に対して、多様な学習ストラテジーを使用している教育内容なのかを、教師は振り返る必要があるだろう。

それで、授業での教授内容が様々な学習スタイルの学生に平等に適応されたものになっているかを検討するために、4MATサイクルを用いることができる。例えば、講義型の学習を好む学生は第2スタイルの学生である。ワークブックやテキストをもとにした学習得意とする学生は第3スタイルの学生である。講義型の説明を中心としたものとワークブックや教科書をもとにした練習をする授業だけでは、第1スタイルや第4スタイルの学生には十分な学習活動を提供しているは言えない。第1スタイルの学生のために、新しい構文の導入をする際には、学生の身近な状況を取り上げ、これから学ぶ内容と関連付けたりすることができる。第4スタイルの学生のためには、学習した内容を応用させる工夫をする。ある場面を設定して、学習した内容を実際にどのように使うことができるのかを個人で、あるいはグループで考えさせ、それを発表させることができるだろう。

また、何らかの課題を課したりプロジェクトワークをしたりする際にも、4MATサイクルに沿った方法で行うことができる。ホームステイを通して日本語や日本語文化を学ぶ、就活を想定して留学生の先輩に話を聞く、日本の学校や企業を訪問して情報を得る、など、通常の授業とは違う活動をするときにも、さまざまな学習者に平等に適切な学習ができるように需要内容の構成を組み立てることができるだろう。

このような活動はこれまでの日本語の授業でも行われているだろう。しかし、学習スタイルをベースに意識的に教室活動を組み立てるのは有効である。そして、それぞれに適切な学習ストラテジーを盛り込みながら、学習者が自分の好みの方法だけで学習を進めることができるように導くことも大切だと考える。

4 MATシステムは様々な学習スタイルの学習者に平等に自分のスタイルに合った学習方法を提供できる。そして、4 MATシステムを利用しながら、種々の学習ストラテジーを授業に組み込むことができる。日本語教育はとりわけ様々な背景を持つ学習者を対象にしているため、多彩な教育方法を提供していく方策を常に考慮していかなければならない。この点で4 MATシステムは日本語教育においても非常に有効な教育実践のツールになると見える。今後は、実際に4 MATシステムの考え方、授業計画に沿った日本語教育の方法を考え、実践してみたい。そして、そこで行われる活動に実際に学習者がどのような反応を示すのか、またどのような学習ストラテジーが効果的なのかをまとめていきたい。

329-336.

- 藤澤義栄・田代高章. (2001). 多彩な学習スタイルに基づく授業改善の方策. 日本語教育学会大会研究発表要項 60, 46-47.
- 吉田新一郎. (2006). 効果10倍の〈教える〉技術. 東京: PHP研究所.

参考文献 :

- McCarthy, D. & McCarthy, B. (2006). Teaching Around the 4MAT Cycle. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Felder, R. (1988). Learning and Teaching Styles in Engineering Education. Engineering Education 78(8), 674-681.
- Oxford, R. (宍戸通庸・伴紀子訳) (1994). 言語学習ストラテジー. 東京: 凡人社.
- Willkins, L. (1999). Giving All Students a Chance to "Shine": Teaching EFL Using the 4MAT System. Research Bulletin of Humanities and Social Sciences, Naruto University of Education 14, 19-34.
- グラハム・パイク&デイビッド・セルビー（中川喜代子監修、阿久澤麻里子訳）. (1997). 地球市民を育む学習. 東京: 明石書店.
- 浅倉美波・遠藤藍子・春原憲一朗・松本隆・山本京子. (2000). 日本語教師必携ハート&テクニック. 東京: アルク.
- 尹智鉉. (2011). 日本語学習者の第二言語習得と学習ストラテジー. 人文科学研究所研究紀要, 81, 35-58.
- 磯田貴道. (2003). 英語授業における学習スタイル：他者との関わりの好みの違い. 早稲田大学大学院教育学研究科紀要 10(2),

継続的自律英語学習におけるネガティブな感情への対応 —マインドフルネスを中心とした対応の可能性を探る—

坂田 浩
SAKATA, Hiroshi
徳島大学国際センター

福田 T. スティーブ
FUKUDA, T. Steve
徳島大学総合科学部

要旨：本稿は、学習者が継続的自律英語学習を実践する上で大きな課題となる「ネガティブな感情」に対応するための具体的な方策について検討するものである。これまでの研究でも、不安などのネガティブな感情が大きすぎると学習の障害となることが報告されているが、現状を見る限り、それらのネガティブな感情に対する具体的な対応策については未だ検討が遅れていると言わざるを得ない。そこで、本稿では、(1) 継続的自律英語学習の困難点について整理し、(2) ネガティブな感情に対する対処法について、情意ストラテジー (Oxford, 1990)、「マインドフルネス認知行動療法」の観点から検討を行い、(3) 両対処法の自律的英語学習ならびに英語授業への応用可能性を探る、以上3点を中心に議論を展開していく。

キーワード：マインドフルネス、学習不安、継続的自律学習、情意ストラテジー

1. 継続的自律英語学習における困難点

1.1. 継続的自律英語学習の必要性

日本人が実用レベルの英語力を身につけるには非常に長い期間の学習が必要であり、「どのような教材を使って学習するか」というよりも、「如何にして学習を継続するか」が英語学習の成否を分けるという意見（古野、宮崎 & 藤村、2011）は、我々の経験則と照らし合わせてみても非常に納得が行くところである。必要とされる学習時間に関しては諸説あるよう（日向, 2006）、サバイバルレベルの英語であれば約300時間程度、ビジネスなどでの実用レベルであれば約4,000時間、ネイティブにも十分対応ができるレベルであれば約5,000時間（中島, 2006）が必要と言われているようであるが、現行の英語総授業時間数が小学校5年生から大学教養課程終了時（大学2年次）まですべて合わせても約736.4時間（Benesse 教育研究開発センター, 2008）となっていることを考えれば、現実的にはサバイバルレベルの英語をマスターするには十分だが、高等学校学習指導要領が目指す「実践的英語コミュニケーション能力を養う」という目標を到達することは「現在の授業時間では達成不可能」（Hato, 2005, p.33）であると考えられる。

確かに、授業時間数のみで現状を判断するのは稚拙過ぎるかもしれないが、2011年に実施されたTOEFLにおける日本人の得点が全体平均をかなり下回っていた（偏差値35.9）こと（ETS, 2012）、全体では「標準的」なレベルに位置づけられていても先進国の中では日本人の英語力は未だに低いレベルに位置づけられている

こと（エデュケーション・ファースト, 2011）を見れば、先の授業時間数を基にした推論はあながち的外れとは言えないのではないだろうか。

このように考えていくと、「英語の授業時間数をもっと増やして、日本人学生の英語力を向上させるようにしなければ…」、「イマーションプログラムのように英語以外の教科を英語で教えるようにしたら良いのでは？」といった意見も出てくるであろうが、他教科とのバランスや英語以外の教科を担当する教員の英語力などの点から、現実的には非常に困難であると言わざるを得ない。たとえ英語に割り当てる授業時間数を増やしたとしても、「実用レベルの英語」を獲得するために必要な4,000時間という学習時間には程遠い。尚且つ、数学や物理などの英語以外の教科を英語で教えることのできる教員を質・量ともに十分養成するには非常に長い時間が必要であることから、授業時間に関する課題は決して簡単なものではなく、むしろ新たな視点から「じっくりと腰を据えて」取り組むべき課題であると思われる。

その「新たな視点」の一つとして考えられるのが、本稿で取り上げる「継続的自律英語学習」（Fukuda & 坂田, 2010; Fukuda, Sakata, & Takeuchi, 2011）である。4,000時間という長期間におよぶ英語学習を実現するには、何をおいても「学習を継続すること」が重要であるわけだが、そのためには、在学中だけでなく卒業してからも英語学習を継続する「自律性」が非常に大きなカギになると考えられる（Fukuda & 坂田, 2010; Fukuda, Sakata, & Takeuchi,

2011)。高校や大学などの教育機関に在学している間であれば、教師による様々な学習支援を期待することもできるであろうが、一旦卒業してしまえば、英会話学校や通信教育などによる教育サービスを受けない限り、教師からの支援を受けることは難しく、結局は学習者自らが自律的に英語学習を展開していくことが必要になってくる。たとえ英会話学校に通ったとしてもこのことは同じであり、学校で課題が出されている限りは学習を継続するかもしれないが、その課題が無くなれば、またその学校を辞めてしまえば、英語学習を継続することが非常に難しくなり、最終的には英語学習から遠ざかってしまうことになると考えられる。

このように、長期間にわたる英語学習を実現するには「他律的学習から自律的学習への転換」が絶対的に必要であり、その転換をスムーズに行うよう支援することが、今後日本人が実用的な英語力を身につけるために、そしてこれから英語教育がより実践的なものとなるために求められるのである。

1.2. 繼続的自律英語学習の現状

継続的自律英語学習の基本コンセプトは、「自分の力で続けていかないと英語力は伸びない」という、ごく当たり前で、シンプルなものであるが、実際にそのコンセプトを基に英語学習を実践するのは案外難しいようである。

まず、中学校、高校における家庭英語学習時間を見てみると、「平日、英語を勉強するのは30分以下」もしくは「ほとんどしない」と答えた中学生、高校生は、各々66.3% (Benesse 教育研究開発センター, 2009)、72.8% (Benesse 教育研究開発センター, 2008) となっており、実に 60%~70%の中高生が日常的に英語学習を行っていないことが分かる。この傾向は大学に進学してからも続いているようで、徳島大学 (2010) の調査を見ると、大学生の約 70%が「週に 30 分以下」もしくは「ほとんどしない」と答えており、中学生、高校生同様、日常的に英語学習を行っている大学生はごく限られているのではないかと推測される。

では、社会人に関してはどうだろうか？組織行動研究所 (2013) が英語力初級・中級程度（目標として TOEIC700 点未満）の日本人社会人 (n=416) を対象に行った調査を見る限り、社会人にとっても自律英語学習は非常に難しいものようである。同調査に答えた社会人の多くが、仕事で使えるようになるには社会人として働きだした後でも「1,000~3,000 時間以上の英語学習が必要」と考えていながらも、全体の約 50%が「現在は学習を行っていない」と答え

ており、社会人においても継続的自律学習は十分に実践されていないことが伺える。また、「以前は英語学習を行っていた」と答えた社会人の 98%が「最近 1 年間の英語学習期間累計」が「半年・1 年未満」（「まったくやっていない」を含む）と答えており、「たとえ英語学習を行ったとしてお、実際の学習継続期間は半年未満」というのが実情のようである。

おそらく、ほとんどの日本人は英語学習の必要性を十分に理解しており、自分の力で自律的に英語学習を長期間実践することの重要性も十分に理解しているのであろうが、上記の資料からも伺えるように、実際の日常生活の中で継続的かつ自律的に英語学習を行っている人はさほど多くはないようである。

1.3. 継続的自律英語学習における困難さ

1.3.1. なぜ英語学習ができないのか？

先に示した組織行動研究所 (2013) は「英語学習を継続できない理由」についても質問しており、非常に興味深い。その質問に対する回答を見ると、最も多くの社会人が（1）「時間がない」(28.6%) を理由として挙げており、続いて（2）「切羽詰まった状況にない」(18.8%)、「明確な目標がない」(12.0%)、(4) 「効果的な学習法がわからない」(11.5%) という結果を報告しており、実に約 3 割の社会人が「時間がない」を理由に継続的英語学習が難しいと考えていることが分かる。

「時間がない」という理由は社会人として仕事をしながら英語学習を行う以上、仕方のないことなのかもしれないが、関 (2008) も述べてしているように、短大生も同じ理由で英語学習を回避することが多く、「時間がない」は、社会人や大学生にも広く共通する理由であると考えられる。ただ、多くの社会人や大学生が英語学習の重要性を認めていること、スキマ時間を活用した具体的な学習法が様々なメディアや雑誌で紹介されている (PHP 研究所, 2013) ことなどを考えれば、限られた時間の中でも英語学習を実践するアイディアは十分に入手可能であり、そのアイディアを基に英語学習を行うこともできるはずである。ましてや、スマートフォンなどのモバイル通信機器が日常的に利用できる現代においては、いつでも・どこでも英語学習を行うことは、そう難しいことではないと考えられるのだが、実際に英語学習を日常的に実践している人はさほど多いわけではない。

同様の推論は何も「時間がない」という理由のみに当てはまるものではなく、「切羽詰まつ

た状況にない」、「明確な目標がない」、「効果的な学習法がわからない」といった他の理由付けにも当てはまると考えられる。たとえ、職場や学内で英語を使わなければならないような「切羽詰まった状況にない」が故に「明確な目標がない」としても、オンラインでの学習リソースや書店に並ぶ参考書・問題集などを効果的に活用することにより、自律的に英語学習を実践することは可能である。また、「効果的な学習方法がわからない」場合も、友人や先生に相談したり、インターネットで検索したり、ブログで質問したりすることは可能であり、そこから得たヒントを基に自分なりの英語学習を構築することも十分可能である。しかしながら、先の「時間がない」理由の場合と同じように、自らの力で英語学習を構築し、実践している人はさほど多くないのが現状であり、ここに継続的自律学習を行うまでの課題を見出すことができると思われる。

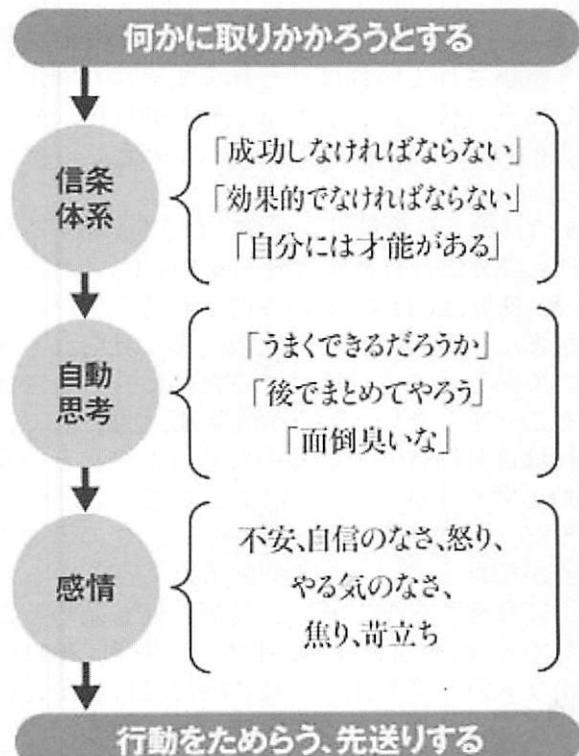
1.3.2. 「学習の先延ばし」にみる困難さ

無論、この背景には様々な原因・理由が複合的に関与していると思われるが、その一つには、やらなければならないことがあるのに、つい他のことをしてしまう心理、つまり藤田 & 野口（2009）が言うところの「先延ばし行為」に相当するものが関与しているものと考えられる。「先延ばし行為」とは、「行為者がやろうと思えばできるはずのことを「不必要」に先延ばしてしていることを自覚しているような行動」（藤田 & 野口, 2009, p.101）であり、我々の日常生活や社会生活の上で頻繁に見られるものである。同様の先延ばし行為は英語学習に関しても確認することができ（石井, 2010）、その中でも「時間がない」や「学習方法が分からぬ」といった理由は比較的頻繁に挙げられる理由のようである。

これまでの学習先延ばし行為に関する研究を見てみると、ほとんどの場合が「学習・遂行達成への不安、完全主義、自信の欠如といった「失敗への恐れ（fear of failure）」に関係」（藤田, 2012, p.44）しており、その「失敗への恐れ」を引き出す特性不安や抑うつ、ならびに低い自尊感情などのパーソナリティー傾向が先延ばし行為者に見られるようである。我々の経験に照らし合せても、先延ばし行為と学習者の心理面の間に深い関係性があることは理解できるであろうが、佐々木、平木 & 笹氣（2011a; 2011b; 2011c; 2011d; 2011e; 2011f）はその関係性を、「信条体系」、ネガティブな「自動思考」、不安や焦りなどの「感情」の3者が一連の流れとして行動に作用するもの（図1）として捉え、

先延ばし行為を（1）完璧主義タイプ、（2）効率主義タイプ、（3）心配性タイプ、（4）白昼夢タイプ、（5）自分探しタイプ、（6）リスクテイカータイプという6つのタイプに分類して説明を試みている。

図1 先送りの心理メカニズム



佐々木、平木 & 笹氣（2011a）

「完全主義タイプ」ならびに「効率主義タイプ」は、いわゆる「100点を取らなければならない」という完璧主義的信条や「課題は素早く・効率的にこなすべきである」という効率性を重視する信条を持つ人々に多く見られるものである。両者共に「自分は有能でなければならない」という信条を持っている点で共通しており、「自分が望む通り完璧に（効率よく）できるだろうか？」などの自動思考が不安や自信のなさを作り出し、結果として行動を先送りしてしまう点でも共通している。

「心配性タイプ」も「自分は有能でなければならない」などの信条を有する人に多く見られるが、その評価基準を他者に求めている点で特徴的である。このタイプでは、「人から何か言われるのではないか?」、「人に文句を言われたくない」（佐々木、平木 & 笹氣, 2011c）などの他者評価を起点とする自動思考が見られ、「他の人から何か言われるのではないか」といった不安や焦りなどが原因となり行動が先送りされ

ことが多い。

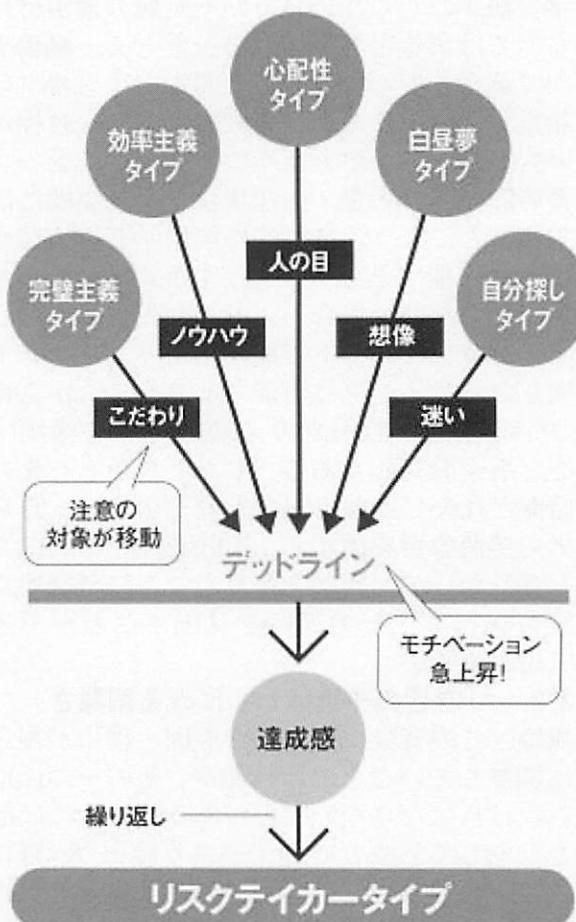
「白昼夢タイプ」は、自らの頭の中ですべての仕事を完結させているタイプであり、「空想にエネルギーを集中し、空想の世界で達成感を得ている」(佐々木, 平木 & 笹氣, 2011d) 点で非常に特徴的である。このタイプは、頭の中で思い浮かべている空想こそが現実であることから、例えば「机を片付ける」作業を考えてみた場合、自身の頭の中でキレイに机の上が整理・整頓されていれば「それですっかり満足してしまう」(佐々木, 平木 & 笹氣, 2011d) ので、現実的には課題が先送りされた状態が継続することになる。

5つ目の「自分探しタイプ」は、「成功するために、自分に合ったことをしたい」(佐々木, 平木 & 笹氣, 2011e) という信条を持っていることが多く、現代の若者に比較的多く見られるタイプである。この「成功するために、自分に合ったことをしたい」という信条は、「果たして、これは自分に合っているのだろうか?」という自動思考を生成し、「決定することへの恐怖心や不安」を行為者に抱かせやすい。この恐怖や不安が契機となり、「何かを始めようとするとすぐに目移りしてしまい、結局、何も始めることができない」(佐々木, 平木 & 笹氣, 2011e) という状況を作り出し、最終的には行動が先延ばしされることになってしまうのである。

最後の「リスクテーカータイプ」は、上記5つの最終形とも言えるもので、ギリギリまで先延ばしした仕事を期限までに終えることで得られる快感を求めるタイプである(図2)。締め切りがすぐそこまで近づいてくると、「完璧主義者は妥協を迫られ、効率主義者は段取りに凝る暇がなくなり、心配性も人目を気にする場合ではなく、自分探しタイプは迷う余地をなくし、白昼夢タイプは現実を突きつけられる」(佐々木, 平木 & 笹氣, 2011f) 状況になるわけだが、そのような状況下では信条やこだわりを捨て、なりふり構わず目標に向かって行動するので、一举に仕事がはかどり、一種の快感を得ることができるのである。

ここまで「英語学習を継続できない理由」について先延ばし行為との関連で述べてきたが、多くの場合は図1に示されているように、各学習者に固有の信条体系から導かれる自動思考、そしてそこから生成される「失敗への恐れ」や不安といったネガティブな感情が学習者の先延ばし行為を形成しているものと考えられる。もう少し付け加えて説明すれば、各学習者が有している「自分は有能なければならない」などの信条が、「上手くできるだろうか?」、「これ

図2 リスクテーカータイプ



佐々木, 平木 & 笹氣. (2011f)

で良いのだろうか?」などの自動思考を生成し、その思考が生み出す不安や焦りなどのネガティブな感情が英語学習の先延ばし行為を形成しているのであろうが、最終的には、この「ネガティブな感情を生み出す信条体系や自動思考をどのようにコントロールするか?」、「ネガティブな感情が生成された時にどのように対応するか?」という2点が継続的自律学習の成否に大きく影響すると考えられる。

1.3.3. 学習動機にみる困難さ

太田(2012)が述べるように、自律学習の成否は「学習者の学習動機を高く維持し続けること」にかかっている。自らの力で学習を行うということは、時間を確保して学習を実行するという単純なものではなく、「自己鍛錬」や「目標達成へ向けた地道な努力」(太田, 2012, p.54)といった高度で困難なものが求められることから、高い学習動機がなければ達成することは難しい。

学習動機を高く維持するためには様々な実践が行われているが、その中でも「ピア・ラーニング」(池田 & 館岡, 2007) や「協働学習」(江

利川, 2012) は多くの注目を集めている。両者の根底には、他者との関わりを通して「学びの楽しさを体感させ、学び続ける意欲を高める」(江利川, 2012, p8) という目的があるものと考えられるが、卒業後も含む長期的な視点から自律学習の支援を考えてみた場合、他者との協働による学びだけでなく、自らの力で学習を進めていくことも同様に必要であり、学習者自らが自らの学習動機を高く維持するような努力や工夫も必要である。

ここで、学習動機と継続的自律学習との関連に注目すると、先に述べた「学習の先延ばし行為」が非常に大きな課題として浮かび上がってくる。長期間にわたる学習において、「先延ばし行為」は決して単発的なものではなく、何度も学習者が経験するものである。そして、その度ごとに「また今度もできなかつた…」といったあきらめにも似た感情や、「このまま続けていっても大丈夫なのだろうか」といった「失敗への恐れ」(藤田, 2012) を体験しているとすれば、英語学習を通して英語を学んでいるといよりも、失敗すること、ならびにそこから生じるネガティブな感情を学んでいると言つても過言ではない。

英語学習を通してネガティブな感情を体験するだけならまだ許されるであろう。ただ、それが積み重なることで「英語はやっぱり難しい」といった英語学習に対するネガティブなビリーフ (Horwitz, 1985, 1987) や、「何をやってもどうせ英語なんか身につかないんだから」といった学習性無力感 (Learned Helplessness) (ピーターソン, マイヤー, セリグマン, 2000) が学習されてしまう状況は、是非とも避けなければならない。このためにも、英語学習に起因するネガティブな感情に対する対処法を整備する必要性はかなり高いと考える。

2. ネガティブな感情に対する対応

2.1. ネガティブな感情のコントロール

ここまで読むと、「では、英語学習に対する不安や焦りを取り除くようにしないといけない」と考えてしまうかもしれないが、現実的にはネガティブな気持ちを取り除こうとするよりも、むしろ「学習に対する不安や焦りをコントロールする」ことの方がより賢明のようである。

その第一の理由は、不安や焦りなどのネガティブな感情には学習を促進する効果があり、全くくなってしまうとかえって学習をしなくなると考えられるからである。一般的には、不安や焦りといったネガティブな感情は、学習性

無力感や英語学習に対するネガティブなビリーフを形成し、学習動機に対してマイナスの影響を与えると考えてしまうかもしれないが、Yerkes-Dodson の法則や Diamond, Campbell, Park, Halobeb, & Zoladz (2007) が示すように、極度の不安や焦りは学習を阻害するが、ある程度の不安や焦りは学習にとって必要であり、たとえ不安や焦りなどのネガティブな感情があったとしても、その感情が適切なレベルにコントロールされていれば、学習を促進させることができると考えられる。つまり、「不安や焦りがあるからこそ努力をする」わけであり、もしそれらの感情が全くなくなれば現状に満足してしまい、努力することもなくなってしまう可能性があるのである。

第二の理由は、ネガティブな感情を取り除こうとすること自体が難しく、現実的な観点からもネガティブな感情を抑えようとするよりも、その感情をコントロールしようとする方がより合理的であると考えられるからである。

トラウマなどのネガティブな感情と記憶の関連を説明するためによく使われる「シロクマ実験」では、「不安や焦り（この実験では「シロクマ」）については考えないようにしよう！」と思考を抑制しようとするほど、かえつてその感情に関する思考を活性化させてしまい (植木, 2008; 熊野, 2011)、結局のところ長い間そのネガティブな気持ちからは抜けられなくなってしまうと言われている。このことは、英語学習に対しても同じと考えられ、「英語学習に対する不安や焦りを忘れよう！」と思えば思うほど、そこから抜け出せなくなってしまい、出口が見つからないまま、最終的には英語学習自体を回避（もしくは放棄）してしまうケースは多いと思われる。

従って、より実効性のある対応としては、例えば「このやり方で英語学習を続けていっても大丈夫かなあ…」といった思考から生み出されるネガティブな感情を忘れようとするよりも、今抱いている不安や焦りをあるがままに受け入れ、「そのネガティブな思考は、ただ心の中を通り過ぎていく出来事である」というようなイメージ (Segal, Teasdale, & Williams, 2007) を基にその感情を適切なレベルにコントロールする方がより望ましいと思われる。

2.2. 情意ストラテジー

実際の教育現場で教鞭を取っている英語教師の立場からすれば、「目の前の課題に対応するので手一杯で、学生のメンタル面までの対応はできない」という批判も出てくるだろうが、これまで述べてきたように、情意フィルター

(Dulay, Burt & Krashen, 1984) に影響する不安や焦りなどの心理的課題に対して何かしらの対応をしない限り、そして学習者自身がその課題に対応するための具体的な方法を提供しない限り、学習者の継続的自律学習を期待することは非常に難しいと思われる。

その情意面の課題に対する対処法の枠組みを提示しているのが Oxford (1990) である。Oxford (1990) 情意ストラテジーの使用を提示しており、非常に興味深い。ここで言う情意ストラテジーとは、学習者の情意面をコントロールする方略のこと (Oxford, 1990) であり、別の言い方をすれば対処療法 (コーピング) やセルフコントロールに近いものである。その中の主なものとして、(1) 自分の不安を軽くする、(2) 自分を勇気づける、(3) 自分の感情を把握する、といった 3 つのストラテジーと各々のストラテジーに対する具体的行動例 (表 1) を挙げている (田所, 2001)。

表 1 : 情意ストラテジー具体例

情意ストラテジー	具体的行動例
自分の不安を軽くする	<ul style="list-style-type: none"> ・漸進的リラックス法、深呼吸や瞑想などを「自分の不安を軽くする」
自分を勇気づける	<ul style="list-style-type: none"> ・自分を鼓舞することばを言う ・適度に冒険をする ・自分を褒める
自分の感情を把握する	<ul style="list-style-type: none"> ・身体の調子を診る ・チェックリストを使う ・言語学習日記をつける ・他の人々と自分の感情について話し合う

これらの情意ストラテジーをどのように使うかは学習者や場面などによっても異なるであろうが、多くの場合はどれか 1 つのストラテジーを単独で用いるのではなく、例えば、

- ・ 英語学習について感じている不安や焦りについて友達と話すことで「自分の感情を把握する」

- ↓
- ・ 漸進的リラックス法、深呼吸や瞑想などで「自分の不安を軽くする」

↓

 - ・ 「よしつ、やろう！」などの自分を鼓舞することばを呟き、「自分を勇気づける」

というように、複数のストラテジーを組み合わせて対処しているケースが多いと思われる。

無論、表 1 以外にも様々な情意ストラテジーがあるものと思われるが、複数の情意ストラテジーを使って学習に対する不安や焦りをコントロールすることは非常に大切である。継続的自律学習において学習者が不安や焦りなどのネガティブな感情に襲われることは一度や二度ではないはずである。その度ごとにネガティブな感情に飲み込まれ、学習を先延ばしにしてしまえば、学習動機を大きく減退させてしまうだけでなく、英語学習に対するネガティブなビリーフや無力感を助長してしまうことにもなりかねない。ましてや、学習者の卒業後までも見越した英語学習支援を想定した場合、基本的には学習者が自らの力で情意面の課題に対しても対処できるようにしておくことが求められるわけであり、その意味においてもここで取り上げた情意ストラテジーは非常に重要な意味を持つ。

一見したところ、メンタル面への対応は英語教師の範疇外と思われるかもしれないが、長期的な視点から英語学習支援を考えた場合、「ネガティブな感情を適切にコントロールすること」、そして「そのための具体的な方法を知っておくこと」は、我々が思う以上に重要な意味を持っている。そして、その新たな動きを、次項で取り上げる「マインドフルネス」に見ることができるのである。

3. 継続的自律英語学習を支える新たなメンタルスキル：マインドフルネス

3.1. マインドフルネスとは？

3.1.1. マインドフルネスの概要

マインドフルネスは第三世代の心理療法とも言われており、学習理論に基づいた行動療法（第一世代）、行動だけでなく思考や感情にも焦点を当てた認知療法（第二世代）に続く心理療法として注目を集めている。マインドフルネス療法に代表される第三世代の心理療法は、認知機能ならびに思考・感情・感覚に対する態度や関わり方を身につけることを目的としたもの (Hayes, Follette & Linehan, 2004) として位置づけられており、うつ病、不安障害、気分

障害に代表されるメンタル面の病気に対する治療法として世界各地で用いられている。

一般的にマインドフルネスは、「物事はあるがままに受け容れ、現在の瞬間に、価値判断をせずに注意を向けることによって現れる意識＝気づき」(ウィリアムス, ティーズデール, シーガル, カバットジン, 2012, p.60)と定義されており、「今、そこで起こっていることを、まさしく経験していること」(Brown & Ryan, 2003)、「意図的に、今、この瞬間に、価値判断することなく注意を向けること」(Kabat-Zinn, 1994)とも記述されている。

最近の研究を見ると、マインドフルネスを注意機能の観点から捉えようとするものが出ており、上記の Kabat-Zinn (1994) にもその動きを見ることができる。Bishop (2002) はそこから一歩踏み込んだ主張を展開しており、マインドフルネスが注意制御に関わる機能（例えば、注意の維持、注意の切り替え、注意の制御など）を含んでいると述べている。本邦でも注意機能との関係に関する研究が進められているようで、例えば、注制御機能の中でも特に「注意の切り替え」がマインドフルネスに影響を与えていたという報告(若松, 境, 佐藤, 川野, 坂田 & 福田, 2011)も出てきていることから、今後は注意機能との観点からマインドフルネスの研究が進められるものと考えられる。

3.1.2. 「あることモード」、「することモード」

ここで、マインドフルネスに関する記述でよく使われる「することモード」、「あることモード」(熊野, 2011)について考えてみると、面白い点に気づく。

様々な記述を見る限り、マインドフルネスは「あることモード」であり、「今この瞬間の出来事があるがままに受け入れている状態である」とされている(熊野, 2011)が、誰もがすぐに「あることモード」に切り替わるというわけではない。

おそらく、忙しい現代社会ではほとんどの人が「することモード」(=マインドレス)で日常を過ごしていると思われるが、「あることモード」に至るためにには、瞑想などのトレーニングを受ける必要があり、そこでの学習を通して「することモード」から少しずつ「あることモード」にシフトしていく(ウィリアムス, ティーズデール, シーガル & カバットジン, 2012; クレーン, 2010)。そして、マインドフルな「あることモード」の状態に至るまでの段階では「あることモード」と注意の切り替えなどを含む「することモード」が混在する状態となっており、マインドフルな状態とマインドレスな

状態が繰り返して生起し、

- ・ この瞬間の出来事があるがままに受け入れている状態 (=マインドフルな状態)
↓
- ・ 注意が他に向いてしまい、周りに振り回されている状態 (=マインドレス)

といったある種カオス的な状況になっているものと考えられる。

この状況は瞑想トレーニングを例に考えてみると理解しやすい。瞑想トレーニングの当初、「することモード」の人は心の中に浮かび上がってくる様々な考えを「何とか打ち消してしまう！」と苦労する。先に述べた「シロクマ実験」と同じように、「打ち消そうとする意識を打ち消せない」、「打ち消そうとすればするほど、打ち消そうとする意識が鮮明になってしまう」といった状態になってしまい、瞑想中にもかかわらず、「打ち消そう - 打ち消せない」の間でグルグルと同じ思考をしている状態が続く。

しかしながら、瞑想を続けていくと、相変わらず色々な考えが心の中に浮かんでは消えていくものの、その雑然とした中のほんの一瞬、心の中の動きをまるで動画を見ているかのようにありのまま受け入れている自分を見出す時がある。いわゆる、「脱同一化」(中川, 2002)と言われる瞬間である。

日常の中で我々は「思考や感情や感覚や外部知覚へのたえざる同一化」(中川, 2002, p.22)を行っており、「たえずものごとを解釈し、分類し、評価し、非難し、批判し、価値判断し、合理化している」(中川, 2002 p.22)。このような「することモード」の状態では、外部からの刺激や生起してくる考えにとらわれ、左右されてしまうことになるが、このような「することモード」のマインドを手放し、無自覚な同一化から自分を解放することで、たとえ色々な思いが生起するとしても「何事にもしがみつかない」状態、つまりマインドフルな脱同一化状態に「あること」が可能になるのである。無論、のような「あることモード」に至るまでには、日常の喧騒から注意や意識を切り替えるという「することモード」を使う必要があり、瞑想の初期段階のように「することモード」と「あることモード」が混在する時期があると考えられるが、いずれにせよ、

「することモード」



「することモード」 + 「あることモード」

↓
「あることモード」

という段階を経てマインドフルネスが獲得されていくという考えはあながち間違いではないと思われる。

3.1.3. マインドフルネス＝心の基盤

マインドフルな状態が「今この瞬間に自分の心の動きを動画として見ているようなもの」であると理解すると、マインドフルネスは感情や認知を含む「心の基盤」のようなものであり、図1で言うところの感情だけでなく自動思考に見られる認知的領域をも含む概念であると考えられる。マインドフルで脱同一化の状態にたどり着くには、感情から距離を置くだけでなく、メタ的視点から自己を眺める「観察者としての自己 (Observing Self)」(中川, 2011)が必要であり、そのためには感情だけでなく、自動思考に支配された認知・思考からも自由であることが求められるからである。そして、マインドフルネスという脱同一化された心の基盤がしっかりと根付いていれば、また「今この瞬間への気づき」を可能ならしめる状態に「ある」のであれば、どのような状況に置かれても、ネガティブな感情に惑わされることなく対応することができるものと考えられる。

本稿のような短い紙面上でマインドフルネスについて簡単にまとめることは非常に難しいが、ここであえてまとめてみると、最終的にマインドフルネスが意味するものは、「今この瞬間の心の動きに注意を向け、その動きをあたかも1つの動画を眺めるかのように淡々と受け入れていく」、そういう受け止め方を可能ならしめる「心の基盤」と考えられるのである。

3.2. マインドフルネスと情意ストラテジー

継続的自律英語学習において「学習者自身がいかにしてネガティブな感情をコントロールするか」という課題は非常に重要である。その課題に対応するための方法として、情意ストラテジー (Oxford, 1990) を紹介したが、ここではその情意ストラテジーとマインドフルネスに基づく対処法の違いについて考えてみることにする。

ここで例として、「テスト成績が急に悪くなつて、落ち込んでいる学生 A」を考えてみる。この学生 A に対し情意ストラテジーを用いて対応すると仮定してみると、例えば、

- ・ 最近のテスト成績が原因となって感じている不安や焦りについて友達や先生と話すことで「自分の感情を把握する」

- ↓
・ 深呼吸や瞑想、音楽を聞いたりすることで「自分の不安を軽くする」
↓
・ 「さあっ、次また頑張ろう！」などのことばを使って「自分を勇気づける」

といった指示・助言を考えることができるであろう。

基本的にこの一連の対応は短期的な視点に立った対処療法 (コーピング) であると考えられ、短期間での効果は期待できるものの、長期的な観点から見れば、不安や焦りが再度表面化する可能性は否定できない。例えば、「今度また成績が落ちてしまうかも…」、「また成績が落ちて、同じようなつらい思いをするのはイヤだ…」などの自動思考から生成される不安感に対しては、上記の情意ストラテジーにより短期的にはコントロールできると思われるが、しばらくしてから再度同じように成績が急に落ちた場合は、また同じような理由で不安感を経験することになると考えられる。

一方、マインドフルネスに基づく対応の場合は、学習者の「心の基盤」に働きかけることを目的とすることから、より長期的な視点に立ったジックリ型の対応を取ることになる。1つの例として、ここでは「3分間呼吸法」(クレーン, 2010)を取り上げてみる。

「3分間呼吸法」は文字どおり「3分間呼吸する」トレーニングだが、日頃の自動化された行動から一旦自分を切り離し、自らの身体部分に関する「今この瞬間への気づき」を促すことでもマインドフルネスのレベルを上げるトレーニングである。具体的な方法としては、

- ・ トレーニングを始める前に、日常の自動化された行動から一旦自分を切り離す
- ・ 呼吸を始める際に身体の特定部位（例えば、腕など）に注意を向ける
- ・ 呼吸を続けながら注意を身体全体に広げ、全身の感覚を感じ取る

といった3つのステップでトレーニングを行う (クルーン, 2010) が、3分間という短い時間でトレーニングを完了できることから、日常生活でも気楽にかつ継続的に実践することが可能であり、マインドフルな「心の基盤」を築く上で非常に効果があると思われる。

ここで、学習者 A に対するマインドフルネスを基盤とした対応を考えてみた場合、「学習者 A は成績が急に悪くなったから落ち込んでいる

のに、なぜ3分間呼吸法を勧めるのか？」という疑問を抱く人もいるだろう。「成績が急に悪くなつたことが原因で落ち込んでいるのだから、すぐにでも成績上がるための指導をするのが当然だ」などの意見も出てくるであろうが、長期的な視点に立てば、3分間呼吸法を通して心の基盤を強化し、マインドフルネスのレベルを上げることで、「またテストの結果が悪くなつても、学習者Aが落ち込まないようにする」、「テストの結果だけで左右されないような心の基盤を学習者Aに学んでもらう」といった効果を期待することもできる。短期的な視点からの対処だけでなく、長期的な視点に立った時の効果も考えてみれば、「3分間呼吸法」も選択肢として悪くはないであろう。

ここまで、マインドフルネスを基盤とした対応と情意ストラテジーの比較を行ってきたが、最終的に両者の違いは、

- ・ 情意ストラテジーは対処療法に準ずるものであり、短期的な対応としては効果があると思われるが、
- ・ 長期的な観点から見れば、感情・認知両分野に働きかけるマインドフルネスを基盤とした対応が望ましいと思われる

という2点に要約できると考えられる。短期的な対応、長期的な対応、それぞれ長所・短所もあるだろうが、例えば、情意ストラテジーを応急処置的な対応策として使用し、マインドフルネスを基盤とした対応は長期的な視点からの日常ベースのトレーニングというように、それぞれの長所を生かしながら効果的に活用していくことが望ましいと考える。

3.3. 英語学習・英語教育への応用について

学習に対するネガティブな感情に飲み込まれてしまい、「今この瞬間に起こっている事に注意を向ける」ことが困難な状態にある学習者のほとんどが、「学習計画どおりに学習ができなかつた…」といった過去の失敗や、「このやり方で続けて大丈夫なんだろうか…」といった未来への不安に囚われてしまつてゐる可能性は非常に大きい。過去に失敗した事やこれから起つてゐる事に心が囚われてしまうと、今この瞬間の出来事に注意を向けることが困難となり、「今何をしているのか分からぬ」、「今何を説明されても分からぬ」といった事態に陥つてしまふ。いわゆる「心ここに非ず」という状態である。そして、このような状態が続ければ、注意力の低下、ネガティブな経験の「反すう」などが助長されることとなり、その結果、学習動

機の低下、学習の先延ばし、英語学習からの回避（または放棄）といった一連の負の連鎖を引き起こしてしまう可能性は非常に高いと考えられる。

このような負の連鎖の可能性は、本稿のテーマである継続的自律英語学習において非常に重要な意味を持つ。4,000時間という長期間にわたる英語学習を考えてみた場合、在学中だけでなく、卒業後の学習も視野に入れた教育支援を提供すべきであり、その点において、本稿で取り上げた情意面での対処法は十分に有意義なものである。

同時に、情意面での対応は授業中においても同様に重要な意味を持つものであり、例えば、「不安や焦りに対する基本的な対処法を多数の学習者に教授する」、「あまり教師に相談しようとしたい学習者に対しても基本的な対処法を提示できる」などの点において重要な役割を担うと考える。

情意ストラテジー、マインドフルネスを基盤とした対処法、その両者共に学習者が英語学習に対するネガティブな感情をコントロールし、英語学習を進めていく上で非常に重要である。この点において「2つのうちどちらが効果的であるか」という考えはあまり意味がなく、むしろ両対処法の長所を生かしながら具体的な事例に対応することが適切であると考える。

そこで、先に提示した両者の違いに注目すれば、例えば、

- ・ 英語学習に対するネガティブな感情に対し恒久的に対応できるように、マインドフルネスを基盤とした対応（例えば、「3分間呼吸法」など）を授業や日常生活で実践する
- ・ 強い不安や焦りなどのネガティブな感情に対する応急処置的対応として情意ストラテジーを使用し、現状の困難な局面を当座の間を乗り切る

のよう、両者の強みを生かしたハイブリッド方式で学習者のメンタル面に対する支援を提供した方が、学習者の継続的自律英語学習を促進する上でより望ましいと考える。

4. おわりに

本稿は、近年認知行動療法分野で注目されている「マインドフルネス療法」に注目し、「学習の先延ばし」や「学習動機の低下」の原因となる英語学習に対するネガティブな感情への対応方法について検討を行つた。結果としては、

マインドフルネスを基盤とする対処法と従来から唱えられてきた情意ストラテジーの両方を組み合わせながら、ネガティブな感情に対処するよう指導・支援することを提唱した。

本稿は「マインドフルネスを教育分野に取り入れる」という意味では非常に画期的であると思われるが、筆者が担当する英語授業では数年前からマインドフルネスを取り入れた授業を開催しており、受講者からは「英語の勉強を続けるコツが分かった気がする」などの高い評価を得ている。筆者の実践は、今回紹介した「3分間呼吸法」のような具体的エクササイズではなく、「自らの力で自律的に英語学習を開拓する際のコツ」のようなものであり、例えば「できなかつた事実を受け止め、今できることに注意を向ける」、「将来の学習結果に対する焦りをとりあえず受け入れ、今の学習に注意を向ける」などの行動指針に相当するものである。

マインドフルネスを教育実践に応用するという試みは、まだその緒に就いたばかりである。今後は本稿で紹介したようなマインドフルネスに基づく対処法を実践し、その効果の検証を進めていきたいと考えている。

参考文献：

- Benesse 教育研究開発センター. (2008). 調査データクリップ！子どもと教育. 参照日：2010年1月25日, 参照先: 英語教育～第1回～: <http://benesse.jp/berd/data/dataclip/clip0014/clip0014a.pdf>
- Benesse 教育研究開発センター. (2009). 第1回中学校英語に関する基本調査 生徒調査速報版. 参照日: 2012年1月13日, 参照先: http://benesse.jp/berd/center/open/report/chu_eigo/seito_soku/pdf/data_00.pdf
- Bishop, S. R. (2002). What do we really Know about mindfulness-based stress reduction? *Psychosom Med*, 61, 71-84.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.
- Diamond, D. M., Campbell, A. M., Park, C. R., Halobeb, J., & Zoladz, P. R. (2007). The Temporal Dynamics Model of Emotional Memory Processing: A Synthesis on the Neurobiological Basis of Stress-Induced Amnesia, Flashbulb and Traumatic Memories, and the Yerkes-Dodson Law. Retrieved from doi: 10.1155/2007/78970
- Dulay, H, Burt, M, & Krashen, S. (1984). 第2言語の習得. (牧野高吉, 訳) 鷹書房プレス.
- ETS. (2012). Test and Score Data Summary for TOEFL iBT® Tests and TOEFL® PBT Tests January 2011–December 2011 Test Data. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Fukuda, S. T., Sakata, H., & Takeuchi, M. (2011). Facilitating autonomy to enhance motivation: Examining the effects of a guided-autonomy syllabus. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 8(1), 71-86.
- Fukuda T. Steve, & 坂田浩. (2010). 学習方略形成を中心とした英語授業に関する一考察. 大学教育研究ジャーナル, 30-40.
- Hato, Y. (2005). Problems in top-down goal setting in second language education: A case study of the "Action Plan to Cultivate Japanese with English Abilities". *JALT Journal*, 27(1), 33-52.
- Hayes, S. C., Follette, V. M., & Linehan, M. M. (2004). Mindfulness And Acceptance: Expanding The Cognitive-behavioral Tradition. NY: Guilford Press.
- Horwitz, K. E. (1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, 18(4), 333-340.
- Horwitz, K. E. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In A. Wenden, & J. Rubin, Learner strategies in language learning (pp. 119-129). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kabat-Zinn, Jon. (1994). Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life. Hyperion.
- Oxford, R. L. (1990). Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. NY: Newbury House.
- PHP研究所. (2013年3月). 頑張らない「英語勉強法」. PHP Business THE 21(340), 83-97.
- Segal, V. Zindel, Teasdale, D. John, & Williams, G. Mark. (2007). マインドフルネス認知療法—うつを予防する新しいアプローチ. (越川房子, 訳) 北大路書房.
- ウイリアムス, マーク., ティーズデール, ジョン., シーガル, ジンデル., & カバットジョン, ジョン. (2012). うつのためのマインドフル実践 慢性的な不幸福感からの解放. (越川房子, 黒澤麻美, 訳) 星和書店.

- エデュケーション・ファースト. (2011). 2011年 EF EPI 報告書. 参照日: 2011年12月28日, 参照先: EF EPI: EF 英語能力指数: <http://www.efjapan.co.jp/epi/download-full-report/>
- クレーン, レベッカ. (2010). マインドフルネス認知療法入門 理論と実践. (大野裕, 編, 家接哲次, 訳) 創元社.
- ピーターソン, クリストファー, マイヤー, F. スティーブン., & セリグマン, マーティン. (2000). 学習性無力感 パーソナル・コントロールの時代をひらく理論. (津田彰, 訳) 二瓶社.
- 池田玲子, & 館岡洋子. (2007). ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために. ひつじ書房.
- 石井辰哉. (2010). 最強の英語勉強法. PHP研究所.
- 植木理恵. (2008). シロクマのことだけは考えるな! 人生が急にオモシロくなる心理術. マガジンハウス.
- 江利川春雄. (2012). 協同学習を取り入れた英語授業のすすめ. 大修館書店.
- 太田かおり. (2012). e-learning 英語教育の学習効果に関する研究 -学習者の自律学習へ向けた教師の役割-. 九州国際大学国際関係学論集, 7(2), 51-80.
- 熊野宏昭. (2011). マインドフルネスそしてACTへ二十一世紀の自分探しプロジェクト. 星和書店.
- 佐々木正吾, 平本あきお, & 笹氣健治. (2011a). なぜ、すぐプレゼンの準備に取りかかれないのかー「先送り症候群」6タイプ別病状と処方箋【1】完璧主義タイプ. 参照日: 2013年2月15日, 参照先: President Online: <http://president.jp/articles/-/7949>
- 佐々木正吾, 平本あきお, & 笹氣健治. (2011b). なぜ、ノウハウ本が机に山積みになってしまい「先送り症候群」6タイプ別病状と処方箋【2】効率主義タイプ. 参照日: 2013年2月15日, 参照先: President Online: <http://president.jp/articles/-/8018>
- 佐々木正吾, 平本あきお, & 笹氣健治. (2011c). なぜ、資料の送付、電話一本すら億劫になるのかー「先送り症候群」6タイプ別病状と処方箋【3】心配性タイプ. 参照日: 2013年2月15日, 参照先: President Online: <http://president.jp/articles/-/8019>
- 佐々木正吾, 平本あきお, & 笹氣健治. (2011d). なぜ、すべきことがあるのにダラダラしてしまいかー「先送り症候群」6タイプ別病状と処方箋【4】白昼夢タイプ. 参照日: 2013年2月15日, 参照先: President Online: <http://president.jp/articles/-/8047>
- 佐々木正吾, 平本あきお, & 笹氣健治. (2011e). なぜ、英会話の勉強が続かないのかー「先送り症候群」6タイプ別病状と処方箋【5】自分探しタイプ. 参照日: 2013年2月15日, 参照先: <http://president.jp/articles/-/8048>
- 佐々木正吾, 平本あきお, & 笹氣健治. (2011f). なぜ、いつも締め切り前に大慌てするのかー「先送り症候群」6タイプ別病状と処方箋【6】リスクテイカータイプ. 参照日: 2013年2月15日, 参照先: President Online: <http://president.jp/articles/-/8132>
- 関昭典. (2008). 自律的に英語学習を進める力を養成する指導 短大での実践例. 英語教育, 56(12), 17-19.
- 組織行動研究所. (2012). 社会人が英語学習を継続できない理由. 参照日: 2013年2月5日, 参照先: 研究レポート: http://www.recruit-ms.co.jp/research/report/120725_02.html
- 田所真生子. (2001). 外国語学習における学習者的情意要因に関する考察. ことばの科学, 14, 303-320.
- 徳島大学. (2010). ラーニングライフ-第2回学生の学習に関する実態調査報告書. 徳島大学.
- 中川吉晴. (2002). 自覚の臨床教育学序説. 立命館人間科学研究(4), 19-31.
- 中島和子. (2006). 母語以外の言葉を子どもが学ぶ意義:バイリンガル教育からの視点. BERD, 5, 18-22.
- 日向清人. (2006年3月22日). 英語が使えるようになるには、どのぐらい勉強すればいいのか…最短は380時間. 参照日: 2010年5月15日, 参照先: 日向清人のビジネス英語雑記帳: <http://eng.alc.co.jp/newsbiz/hinata/2006/03/-30004000.html>
- 藤田正, & 野口彩. (2009). 大学生のセルフ・コントロールと学習課題先延ばし行動の関係. 教育実践総合センター研究紀要(18), 101-106.
- 藤田正. (2012). 学習課題先延ばし行動に及ぼす自己調整要因の検討. 奈良教育大学紀要, 61(1), 43-51.
- 古野庸一, 宮崎茂, & 藤村直子. (2011). 英語学習は「時間確保」「継続」が成功のカギを

握る. RMSmessage(24), 30-37.
若松清江, 境泉洋, 佐藤健二, 川野卓二, 坂田
浩, & 福田スティーブ. (2011). 日本語版
Mindful Attention Awareness Scale
(MAAS) の開発: 注意機能とマインドフル
ネスおよび抑うつとの関連についての検
討. 日本行動療法学会第 37 回大会発表論
文集, 462-463.

日本語教育を支援する「サポーター」の現状と課題

大石 寧子
OISHI, Yasuko
徳島大学国際センター

要旨：国際センター(旧留学生センター)の日本語教育が来年度で10年目を迎える。当初より日本語教育のいろいろな場面において日本人との学びあいを取り込んで展開を図ってきた。10年目を前にそれらについて検証し、より良い形での今後の継続・発展を図りたい。

キーワード：日本語教育、地域・学生サポーター、社会型日本語教育、道具としての日本語

1. はじめに

平成14年に留学生センター（現国際センター、以下センターとする）が設置され、翌平成15年4月から実際の業務が開始され、来年度で10年目を迎える。この間センターは徳島大学の日本語教育すべてを運営し、現在では①約6か月の集中講習型の日本語研修コース②週2コマのレベル別の全学日本語コース③全学共通教育センターの日本語・日本事情及び日本人学生・地域・留学生対象の共創型コース④総合科学部の日本語教員養成にかかる科目⑤地域対象の公開講座等年間40前後のコースが開講される。その日本語教育の現場では、地域・日本人学生がいろいろな形で留学生に関わっていて、本センターでは「サポーター」と呼ばれている。サポーターの当初の方針から現状までを振り返り、次へと効果的な形で発展・継続をさせたい。

2. 「学校型日本語教育」と「社会型日本語教育」

大学における日本語教育の役割は、日本での授業や研究をはじめとする大学生活を順調に乗り切り、またそこに関わる学内外でのコミュニケーションをスムースに行うために必要なものであることは自明である。本学では、日本語は留学生活を乗り切るための最優先な道具と考え、その道具としての日本語が駆使できるように知識の習得にとどまらず四技能の運用を身に着けさせることをすべてのコースの方針とした。

またセンター設置当初、本学をはじめ県内では国際化へ具体的に動き始めた時で、センターの業務の中に「日本人学生の派遣の充実」及び「地域への国際化」が盛り込まれていた。日本人学生・地域を日本語の授業に絡めることによって生まれる効果を検討した。

日本語教育界で「地域の日本語教育」という

分野が生まれ、それに伴ってボランティアによる日本語教師の存在が見え始めた頃、「学校型日本語教育(以下学校型とする)」と「社会型日本語教育(以下、社会型とする)」という分け方が石井(1995)によって言われた。石井は、教師と学生の領域が明確に区分されている学校型に比して、「社会型」は、教師と学生という枠にとらわれず、地域社会で共に生活し、限られた期間ではなく生涯学習的視点が必要になってくると指摘している。その中で「日本語を母語として習得した者が日本語をどのように運用すれば非母語話者にとって理解しやすく、円滑なコミュニケーションができるかという、日本語母語話者の非母語話者に対する日本語運用、日本人の異文化コミュニケーション能力向上の問題にも日本語教育が関わっていくべき状況に来ている」とあり、言われてから長い時間が経っているが、2012年度日本語学会春季大会で『社会型日本語教育』を担える人材とは（品田他）のパネルセッションが組まれていたように今日の地域の日本語教育はこの指摘を根底に展開されていると考えられる。この社会型の発想は日本人学生と地域の国際化を担う一つであるセンターでは、日本人を日本語の授業に取り込むことで留学生・日本人双方に効果が予測された。留学生にとっては生きた日本語に触れられ、またコース終了後も日本人との継続的な関係が望めると思われた。日本人学生・地域にとっては、日本語授業を通して、異文化に触れ外に目を向けるきっかけを得ると考えた。これらを期待し、日本語授業を支援する「サポーター制度」をセンターに取り込むこととした。

3. サポーター制度

サポーター制度は、本学の日本人学生からなる「学生サポーター」と地域住民からなる「地域サポーター」があり、単独でそのクラスを支

援することもあれば合同の場合もある。

3.1. 登録のシステム

地域サポーターも学生サポーターも自発的な申し込みで成り立っている。

学生サポーターの応募は、新年度に学内での説明会や友人からの情報やセンターが主催する催し物の参加等がきっかけになっている。

地域サポーターのほとんどは、センターの催し物がきっかけとなっていて、他には友人の紹介や恒常に掲示している募集チラシを見ての申し込みが多い。

このサポーター制度には、登録料やしばりはなく、参加できるときに参加すればよく、義務やノルマはない。ただし学生サポーターに関しては、毎年卒業する者が出るので、毎年度末、次年度に向けて継続の意思確認を行っている。地域サポーターは、今年度はじめてメールやFAXが届かなくなった登録者の整理・整備を行った。現在、学生サポーター51名、地域サポーター48名が登録している。

3.2. サポーターのクラス参加手続き

センター教員1名が窓口となり、サポーターと各クラス担当教員をつなぐ。日本語の各クラスでいろいろな形でサポーターが必要となった時に、内容・募集人数・学生サポーターか地域サポーターかまた両方か、やその他の条件と共に窓口の教員へ連絡する。これをもとに登録のサポーターに一斉メールをする。地域サポーターで、パソコンを所持していない場合があるので、その場合はFAXも併用する。サポーターは自分の都合に合わせ、返事を返すが、時期によっては、募集人数が集まらず、窓口教員・担当教員がともに人集めをせざる負えない場合もある。

4. サポーターの支援内容

サポーターは、日本語のクラスをはじめ、国際交流サロン、サマースクールなどで様々な支援を行っており、その概要は次のようである。

4.1. 日本語授業

サポーターの支援は、クラスによってさまざまである。大きく分けると「学校型」の一部を支援する場合と「社会型」を色濃く帯びて支援する場合がある。

初級のクラスでは、より早い運用力の習得を意識し、本学では教室の中での学習というより、教室は既に社会の一つという意識で留学生に臨んでもらう。そのために教員だけのクラスではなく、折に触れサポーターの導入を図る。導入はいろいろな目的でなされる。例えば新しい文型を扱う場合、その文型の概念や機能も理解

でき運用への手がかりもつかめたが、動詞の変換が学生によっては不十分を感じても、クラスワークのため変換練習だけにあまり時間が割けない。教員が、もう少し時間を割いたほうが各人、運用時にスムーズな変換ができ伝わりやすいと判断した場合、変換練習にサポーターの支援を仰ぐ。サポーターは、クラスへの参加前に担当教員からやり方の説明を受け、練習時の資料をもらい、サポーターと学生が1対1またはサポーター1に対して学生2ぐらいでクラスの最後などの20~30分に、ひたすら変換練習をする。学生は自分のペースで心置きなくそれに邁進でき、運用時に変換に手間取ることなく変換ができ、運用が助けられる。

そしてその練習をするために当然サポーターと学生はやり取りをかわし、進めていく。それはシナリオのあるものではなく、学生にとつては既習文型・語彙を自力で組み立てて、練習を達成するためになんとか乗り切ろうとする。またサポーターは伝えるために母語話者として当たり前に使っていた語彙や表現を相手に合わせて、どのように運用したら伝わるかを絶えず考えざるを得ない。また学生はその作業を通して、授業の中で触れた日本式のあいづちやしぐさ等も実感ができる、サポーターにとっては当たり前と思ってきた習慣やマナーなどが学生の反応や発言によって異なることを知る。教室で教師と学生として得るものよりもはるかに大きなものが得られる。

内容的には、①動詞や形容詞の変換練習や動詞の各文型への変換練習②会話の相手③スピーチ練習④ひらがなやカタカナの定着練習⑤既習文型を使ってのタスクなど様々である。支援内容は、学校型が多いがそこで取り交わされる会話は、実際のものであり、初級のクラスにおいては、教室が社会の一部分と実感できる貴重な時間でもある。

一方、全学日本語コースの中上級者や全学共通教育センターの「日本語1~8」や「日本事情I~IV」の学部留学生を対象とした単位の出るクラスの場合はサポーターとの関わり方が初級とは異なる。留学生にとっては日本人の考え方や徳島事情等を深い内容まで直に得られる。「日本語・日本事情」のクラスでは、しばしば発表に向かって、調査が必要になるが、サポーターは、一日本人として調査対象になったり、調査方法・内容や手順などにアドバイスやコメントを出す。またこの間のやり取りにおいて、サポーターが地域サポーターの時には年長者になるので、留学生は通常の学生言葉ではなく丁寧語や時には敬語を駆使することもある。

また調査内容から波及して、お互いの国の文化・習慣、考え方などの違いについていろいろな世代と直接対話できることも留学生のみならず、サポーターにとって意味がある

最終週の発表会に参加し評価にも加わることもある。今年度の日本語クラスの支援内容は、年報を参照されたい。

4.2. 「国際交流サロン－日本語でしゃべらん で(話そう)」

サポーターの中で、センターが大学開放実践センターで数年に渡り実施した公開講座「国際交流入門－徳島に住む外国人を支援するとは」の修了者3名が中心となってボランティアグループJSSを作り、センターと共に2006年(平成18年度)より「国際交流サロン－日本語でしゃべらん」を実施している。2006年度以前は、センターの主催で「日本語で話そう」を実施していて、日本人と留学生が自由に話すチャット・ルーム的であったが2006年度よりJSSの要望もあり、日本・徳島の文化や伝統行事を手段として留学生と日本人が共に学ぶ協働型を目指す現在の形になった。年間の内容検討や事前準備、チラシ作成、申込窓口、当日運営、終了後のアンケート集計をセンター担当教員と話し合いながら実施している。1年の実施内容と参加人数は、年報を参照されたい。

4.3. フィールド・トリップ

日本語の授業の一環としてしばしばフィールド・トリップや屋外学習が実施される。サポーターと留学生がペアになって、講義や説明を受け、見学・体験をし、課題を遂行するため終日行動を共にする。今期は2回行われた。

① タイトル：「吉野川を通して徳島を知る」

実施日： 11月10日

行先： 靈山寺、第十堰、脇町

参加人数：23名（留学生13名、学生サポーター6名、地域サポーター3名、教員1名）

② タイトル：「徳島の今と昔を知る」

実施日：12月1日

行先：上勝町、藍の館

参加人数：40名（留学生、24名、学生サポーター4名、地域サポーター7名、教員2名）

②に関しては、留学生、学生・地域サポーターからレポートを集め、レポート集を作成した。巻末の部分抜粋版を参照されたい。

4.4. サマースクール

今年度センターは、サマースクール「徳島で

会おう」をはじめて実施した。協定校を軸として学部留学生を対象に徳島大学の認知と本学への進学を意識し、「徳島・徳島大学と徳島の人を知る、徳島で自分を知る、友に会う」目標とした。全プログラムの中で、講義やワークショップに関してはセンター教員が行ったが、それ以外の部分では、目標が達成できるように、また日本人学生への刺激、地域への異文化理解へのきっかけを考慮し、可能な限りサポーターによる運営や支援を仰いだ。その内容は以下のようである。

1) キャンパスツアー

サマースクール参加者（以下参加者とする）50名を7グループに分け、参加者5～10名に学生サポーター2～3名とでグループを作る。学生サポーターは、7グループが見学先でぶつからないようにキャンパスのまわり方や配慮をそれぞれのグループで考え、当日の役割分担も自分たちで考えた。

2) 研究室訪問

参加学生の学科を考慮し、関連科目で特徴のある研究室訪問を行った。研究室は、総合科学部2研究室、工学部3研究室、歯学部1研究室、医学部1研究室で、各研究室はPPTを使っての説明や同国院生が補助したり、実験を体験させたりと具体的にその研究室が扱っている研究テーマについて説明があった。キャンパスツアーに引き続いて行われたので、学生サポーターが研究室までの同行や終了後控室までの誘導を行った。

3) 授業体験「留学生による日本・徳島紹介」

徳島大学の留学生に対する授業を体験させたいと考え、調査型の日本事情Iの発表をあてた。日本事情Iのクラスは前期開講時からサマースクールを見据えて、調査テーマを「日本・徳島を知る」とし、留学生たちはグループになり、テーマを選び、調査し、発表した。発表内容は、①四国八十八カ所②吉野川と川遊び－自然を体験しましょう③とくしまとマチ☆アソビーアニメ④みんなで楽しもう！B級グルメ⑤日本と外国の違い⑥徳島の世界展望－徳島を売り出す⑦日本の祭りである。発表を聞くに際し、サマースクールの参加条件に日本語既習が条件としてなかったため、日本語未習者、初級者、中上級者とさまざまなレベルが混在していたので、参加者を7～8名のグループに分け、英語または中国語の在校留学生を通訳留学生とし

て配置し、その補佐として地域・学生サポーターを配置した。また発表者も出身国のテーブルについていた。通訳留学生には事前に各発表の概要を渡し、ポイントを押さえながら通訳をしてもらった。

4) 多文化交流会

初日の夜に学生サポーターが企画・運営する「多文化交流会」を実施した。会場や食事等大枠や予算に絡むものは教員や事務方で進めたが、内容や進行に関しては学生サポーターが中心になって担当教員と相談しながら準備を進めていった。デモンストレーションをしてくれる本学の空手部、ダンス部、阿波踊り連との数回にわたる交渉・準備をはじめ、当日の司会・進行・受付等を担った。

5) 日本文化体験

日本文化体験は「和楽器」と「茶道」で、「茶道」は、会場や茶菓の発注などに関しては教員と事務方が担当したが、当日の進行・運営・指導は地域サポーターが担当した。「国際交流サロン」で何年にもわたって経験があるのでノウハウも蓄積できていって、スムースに行われた。

6) ホームステイ

サマースクール参加者 50 名中、43 名がホームステイを希望し、ホストファミリー探しは難問中の難問となった。従来授業の一環として実施している日本語研修コースでのホストファミリーや教員の人脈では足りず、地域サポーターはもとより地域サポーターそれぞれの人脈も借りて、支援を依頼した。基本的には 1 家庭 1 学生で進めていったが、ホストファミリーによっては 2 名受け入れの希望もあり、結局 37 家庭が受け入れを行った。

1) ~ 6) の他にサポーターは、センター関連のシンポジウム・日本語研修コースの修了式等センターが実施しているほとんどのものに参加、支援をしている。

5. これまでわかったことと現状

1) 初級のクラスでは、気長な対応や全体的にゆっくりしたペースの地域サポーターのほうが学生サポーターより支援がうまくいくことがこれまでの中で多々あった。一方日本語 1 ~ 8 のクラスでの調査や発表に対してのコメント・アイディア・アドバイスなどについては、同じ立場ということで学生サポーターから面

白い意見の提供が見られる。また日本事情の調査内容については地域サポーターの知見がとても役に立っている。学生サポーター、地域サポーターの適材適所の導入を考慮することが必要と思われる。

2) 本学には多岐に渡った出身国の留学生がいるので、サポーターの興味・関心が集まる。そして知り合った後は、その関係が長く続く場合が多い。

3) 学生サポーターとして参加しているうちに留学生の友達ができ、海外に目を向け、留学のきっかけとなった学生が少しづつ出てきた。しかし今後の課題も見られる。

4) 「社会型」のニュアンスを授業に取り込みたいと普通の日本人を求めてサポーター制度ができたが、熱心に長く支援してきた地域サポーターの中には教えたい気持ちが募り、「教える」人が見られるようになってきた。

5) 学生サポーターは、自身の授業があるので、日本語授業の支援が難しく、週末開催の国際交流サロン等の参加になりがちで、学生同士の意見や対話を設定するのが難しい。

6) 国際交流サロンは、4.2 で記載したように協働を目指し、日本人が留学生の世話をしたり楽しませたりが目的ではなく、共に学ぶという考え方であるが、サポーターによつては、それが難しい。

7) 参加できる地域サポーターがだんだん固定化の傾向にある。

8) いろいろの世代の地域サポーターが望ましいが、若い世代の獲得が難しい。

9) 国際交流サロンやフィールド・トリップ、屋外講習について継続的な予算獲得が難しい。国際交流サロンについては現状では、大学の予算がつけられないので、各テーマの講師にはボランティアでお願いし、維持費はいろいろな形で教員が集めているが、材料などまだまだサポーターに依存している部分も多い。

6. 課題への対応

徳島はエリアとしては小さいが、この小ささがサポーターとセンター教員が直にすぐ相談・依頼・問題などを話すことができ、いい結

果を生んでいると思われる。留学生との関係も同様で密接になりやすく、留学生とサポーターの関係が1回で終わらず長く続く場合が多い。サポーターと国際センターは、これまで良好な関係を保ってきているが、ここまで来る間に課題も見え始めてきた。来年度はその原因や問題を分析し、よい方向へ持っていくためにまずサポーターの声を収集したい。また善意と熱意と団結でここまで進んできたが、それだけでは乗り切れない部分や少しづつれてきた部分を見直し、さらに一歩前進するために、知識の補給が必要な時期ではないだろうか。異文化理解とは、日本語教育とは、ボランティアとは、対話とはなどもう一度初心に戻り、いろいろなテーマでのワークショップや研究会など実施し、サポーターそれぞれの気づきのきっかけを作りたい。

参考文献

- 石井恵理子(1997)「国内の日本語教育の動向と今後の課題」「日本語教育」94号
- 西口光一(1999)「状況的学習論と新しい日本語教育の実践」「日本語教育」100号
- 朴鐘祐・水野マリ子(2008)、「国際的教育戦略における地域連携の位置づけ：神戸大学夏期日本語文化研修プログラムを中心に」神戸大学留学生センター紀要14号
- 品田潤子他(2012)「『社会型日本語教育』を担える人材とは—教師教育の視点から」日本語教育学会春季大会予稿集

参考資料：

フィールド・トリップ「徳島の今と昔を知る」

—「レポート集」より部分抜粋

「徳島を味わう旅行」

留学生(中国・吉林大学交換留学生)

帰り道でも気づいたことがありました。かえりは、まず北島でバスはとまりました。そこで降りた人たちの中には日本人は一人しかいませんでした。そして、降りてから、みんなは寮の中に入っていたのですが、その日本人だけはそのまま立ち止まって私たちが遠くまで行くのを見送ってくれました。この前温泉紹介のビデオを見たときもそうでしたが、最後まで見送るのを何回も強調しました。やはり日本では見送るというのが大切なようです。礼儀正しいことの表れだけでなく、自分の気持ちをきちんと相手に伝えたいからでしょう。

本当に充実した一日でした。藍染めのハンカチを大切にしたいと思います。

「上勝研修旅行に行って」

学生サポーター(総合科学部3年生)

「おはようございました」。朝、バスに乗るとサムさんがそう挨拶してくれました。なぜそう言ったのかを聞くと、「昨日の朝、会わなかった人だから」とのことでした。サムさんの母語では、前日に会わなかった人への朝の挨拶と、前日も会った人への朝の挨拶が違うそうです。また、ウガンダと日本の木が違う理由を聞かれ「気候が違うからだと思いますけど」と答えたときには、「すみません、『けど』のあとには何がありますか」と再び質問を受けました。わたしたちは普段何気なく「～と思うけど」と言いますが、考えてみれば“けど”は接続詞なので、前後に文がくるはずです。この“けど”については、答えるのが難しかったので先生の力を借りて「～と思いますけど(、よくわかりません)」という意味だと説明しました。このとき、日本語がよく文を省略する言語であることを実感しました。

「教科書にない日本語教育の場を通して」

地域サポーター

そして、私が今回一番感じたのは留学生との心の距離の近さである。最初に行ったゼロ・ウェイストアカデミーのリユースのくる

くるショップにて、母国に居る生まれたばかりの姪に着せてあげたいと肌着をもらって帰る人や自分の子供に着せる服を探している人を見て、離れていてもこうして家族を想う姿、母国の事を思い出す姿というのは全世界共通であり、教室ではなかなか見ることの出来ない一面を見えたことでとても親近感が湧いた。そして、棚田を見に行く時に皆で同じ風景を見ることが出来たのも貴重な体験だった。高いところまで登る道中にあった“もみじ”を見て皆で「きれいだね～！」と言い合え、道中でもそれぞれの国の人話をしながら登るというのは楽しく、とても有意義な時間だった。



日本語の授業で



フィールド・トリップ



サマースクール「授業体験」



国際交流サロン「華道を楽しもう」

中級レベルの学生を対象とした日本語の基礎力補強クラスの試み －学生自身による問題の意識化をはかる－

遠藤 かおり
ENDO, Kaori
徳島大学国際センター

要旨：共通教育「日本語1（前期）・日本語2（後期）」では、最近、学部留学生や交換留学生の日本語力の低下が目立つようになってきた。そこで、大学生として必要な日本語の基礎の学び直しに力を入れてきた。大学で必要とされる日本語での表現力の強化を図るとともに、日本語そのものを見直し、その後の活動がスムーズに遂行できることを踏まえ、授業を行った。その取り組みを報告する。

キーワード：日本語教育、アカデミックジャパニーズ、表現力の強化、語彙力、問題の意識化

1. はじめに

日本語能力試験1級、2級取得者である留学生であっても、近年多く見られるのは、自分では自信を持っているが実際には問題が多く、日本語力が不十分で、大学の授業に対応できるだけの実力が備わっていないと思われる学生である。先ずはその問題に気付かせ自ら直さなければと思わせることが重要となった。関連教科でも十分でないとの声もあり、本コースを日本語の基礎を再確認する強化クラスとして位置づけ、「話す・聞く・書く・読む」の四技能のうち、「書く」ことを主とした。大学で要求される日本語とは、つまりアカデミックジャパニーズ（レポート・小論文を書く、プレゼンテーションなど）であるが、その基礎となる部分の習得、また、日本語の基本的な構造に深くかかわる文法項目の見直しと強化を目指した。同時に学生の不自然な日本語や、使い慣れた日本語の間違いなどにも気づかせ、より完成度の高い実力を付けさせることで、誤解を招かない伝わる日本語の補強を軸に授業展開をした。

2. クラス運営

2.1. 対象とした学生

年度	学期	総数	内訳
2011 年度	後期	4名	中国 3 韓国 1
2012 年度	前期	6名	中国 4 マレーシア 2
2012 年度	後期	8名	中国 7 マレーシア 1

プレイスメントテスト（注1）を実施した結果、2012年度の前期学生の場合、中国4名のうち、1名は中級の中（日本語能力試験1級取得者）で、他2名は中級の下と見られた。日本語能力試験は受験経験者であった。残り1名は中級の下だと思われた。マレーシアの学生は2名とも国費留学生で中級の下だと思われた。

2.2. 主な共通する問題点について

2.2.1. 問題点の例

日本語の基本的な構造に深くかかわる部分の間違いや理解にかなりの推測を要する文を実際の作文例から見てみた。

①文法面

- ・実は私の出身が台湾の台北です。
- ・夕方町を歩いてみると、多くの人は家族といっしょに散歩する風景が見える。
- ・冬のとき、昼でもそんなにさむくなるのはぜんぜん思わなかった。
- ・留学するのは言葉を学べるだけでなく、たくさんの友達が作れるはずです。
- ・みんなは全く違い文化を体験するほうがいいと言ったが、私はそう思いません。
- ・町中は ほとんど紙一つ落とさないです。
- ・「徳島の人がこんなに静かさがすきでしょか」と私はこう聞きました。
- ・私は留学生なので、日本の道がわかっていない。

②語彙面

- ・もし来れば、絶対にこの洛陽という町に愛することになります。
- ・グローバル化とともに、海外経験があるひとのほうが独特な考え方を持って、進出に力になれると見られているからです。

- ・人間は社会的だから、メールも手紙もない世界は寂しいに決まっている。
- ・手紙なら、時間も手数もかかるし、いつ届くかわからない。
- ・ただの 50 円ですが、お金で買えない幸せが届かれると思う。
- ・メールも知らず知らずに 古くから使われていた手紙の代わりに注目を呼んだ。
- ・アイフォーンには機能が充実しているにつれ、電源にも高要求がいる。
- ・適当に利用すると、アイフォーンはきっと助けになると思っている。
- ・正確的にアイフォーンやスマートフォンを使用したほうがいいと思う。

③表現面

- ・スマートフォンは人々の生活に便利をもたらすものだが、自分の時間を合理的に支配のことも大切だと思う。
- ・最初は本屋として経営していますが、発展しているとともに、今はデパートも経営しています。
- ・書き手の姿も手紙を読んでいるうちに、頭に浮かべる。

2.2.2. 問題点のリスト化

2012 年度前期の学生の場合、特に以下の項目に弱さが見られた。

- ① 助詞（例：「は・が」「で・を」「を・に」「を・が」の誤用）
- ② 接続詞（例：「そこで・また・このように」など、接続詞と文構成）
- ③ 指示詞（例：文脈指示「こ・そ・あ」「こんな」「そんな」の誤用）
- ④ 呼応表現（例：主語との呼応「～は…ことである」「～点は…である」「～みると、～がわかる」、接続詞との呼応「つまり…である」ということである」、副詞との呼応「徐々に…ている/てきた」などの文末との関係）
- ⑤ 時間の表現（例：「住んだ学生/住んでいた学生」「覚悟したのに/覚悟していたのに」「帰ろうとするとき」などの誤用）
- ⑥ 語彙（例：違さ・遊びところ・のんびり的な・小型運動会・独立性(自立心)・手数(手間)などの名詞化及び語彙選択の誤用）

また、後期の学生には上記の項目に加え、以下の項目に弱さが見られた。

- ⑦ 自他動詞
 - ⑧ 描写表現「てある」「てある」
 - ⑨ 話し言葉と書き言葉
- 更に、全学生において表記の面で「句読点」や原稿の書き方にも問題が見られた。

3. 学習項目の決定

アカデミックジャパンーズの基礎的な部分を習得する過程で、文法の基本的な構造の補強が必要であった。上記の問題点より、学習項目の決定をした。教師側はあらかじめ、重点となる項目を想定し授業内容を準備しているが、その期の学生のレベルも考慮して、学生に応じた最重点項目を構成し組み込んでいった。以下のことをねらいとした。

- ① 基本を踏まえ、適切な表現を身につける。
- ② 自分の日本語能力の弱いところを問題とし、意識化する。
- ③ 内容を正確につかめ、かつ正確な情報発信ができる。
- ④ 他のクラスにおいて、スムーズに活動ができるることを想定し、論理的な文構成ができる。

4. 実際の授業展開

4.1. 流れ

授業は最初から教科書は使わずに、まず学生が言いたいことをそのまま表現することからはじめた。学生の書いた文章から共通の間違いを見つけ、問題点の共有をし、他の人の発想から学ぶことも視野においた。優先順位を決め、毎回の項目とした。

4.2. 實施内容

学生自身による自らの日本語力の問題の意識化を念頭に、先ず学生の知識の呼び起こしからはじめた。用いたのは学生自身の事柄を始め、時事問題を含む身近なテーマまでを取り扱った。

・前期

- ① 「私のふるさと」
- ② 「留学について自分の考え方」
- ③ 「留学について日本人の考え方」
- ④ 「留学に関する新聞記事を読んで」 日本経済新聞
- ⑤ 「ペットのあり方」

・後期

- ① 「徳島へ来て気がついたこと」
- ② 「インターネットについて」
- ③ 「国の教育制度と私の学校」
- ④ 「高機能携帯電話の功罪」

⑤「手紙とメール」

まず、前期後期とも、①のテーマでは、「助詞」「自他動詞」の問題の所在を意識し、教科書でルールの確認をしたあと、具体的な練習をした。(以下使用教科書：石黒圭・筒井千絵(2009).『留学生のためのここが大切文章表現のルール』、スリーエーネットワーク)特に、「自他動詞」に関しては、基本的な語彙を定着させるため、イラストでその違いに着目させ、語彙表を作った。また、漫画の一場面を描写することで「ている」「てある」の表現を印象づけ、自然な日本語の訓練をした。前期②③及び、後期②③④⑤のテーマでは活用の間違いや不適切な時間の表現などの意識化を図った。また、文章に必要なものがないために、読み手に誤解を与えること、不必要的ものがあるために混乱が起きるような表現が見られたため、「接続詞」「指示詞」「呼応表現」「時間の表現」について教科書での確認と指導を行った。

次に、自分の意見や考えを述べる際、的確な語彙の選択をすることと、言いたいことが伝わる表現のために、読み手を意識した表現に焦点を当てた。そのために、例えば、前期のテーマ④で取り上げたような新聞を使った授業をした。ある箇所を空欄にして、表現の推測の訓練をした。それまでクラスではそのテーマについて時間をかけ意見をまとめたり、日本人の聞き取りを報告したりしてきた内容であるが、発信者としてではなく、読み手の立場としてどのように受け取るか、その表現を考える場とした。

更に、終盤はデータや資料を使った表現を取り上げ、分析の説明の基礎を学ぶとともに、わかりやすい論理的な文章の構築と表現を目指した。後期は年末年始を挟んだため、日本の習慣である年賀状をめぐる最近の傾向を取り上げた。教科書で基本となる表現を学習した後、日経新聞やマーケティングリサーチのアンケート調査のグラフを元に、読み取り練習を行った。

5. 実施状況

2011年度前期は該当する留学生がいなかつたため開講せず。半期ごとに修了するシラバスであるが、基本的に1年を通して組み立て内容は重複しないようにした。そのため、学生には日本語1(前期)・日本語2(後期)を通して受講することを勧めた。

6. 学生の傾向とその対策

2012年度後期の中国の学生のうち1名は、日

本語能力試験2級を取得しているにもかかわらず、コース開始時にはその実力が伴なっていなかった。初回にプレスメントテスト(注1)を行ったところ、日本語力がかなり低く、基本的な文法が身についていないことが判明した。コースについていけるのか心配もしたが、大学院の学生であり、その学生にとって必要な学習内容であることと、真面目な取り組みとから、しばらく様子を見ることにした。幸い後期のコースであったため、冬休みを利用し、対策として初級レベルの補足的な復習問題(注2)を与え、このクラスでも補えないほどの基本的な文法、形容詞、動詞の活用の補強をした。休み明けにはそれなりの効果が現れ、その後の伸びは著しかった。優秀な学力を持っているにもかかわらず、日本語力の問題で損をしている学生が多いのである。ちなみにこの学生は最終項目の授業で、データと情報の読み取り・分析においてどの学生よりも教師の指示を理解し、的確に表現をした。

7. 実施上の問題点

意見文を書かせた場合、問題となったのはインターネットにより検索した文章の写しである。授業中に書かせる時間がない時は宿題にするが、その内容が実力を上回るほどの完璧さであった。他人の文章を写すという行為は日本人学生においても問題行為であるが、ライティングの授業でそれをすれば自ら文章を構築する力も適切な語彙選択をする力も養われない。しかしここで指摘したいのはネット上に書かれている全文を写しているのではないということである。どうも学生に不似合いなほど完璧な表現であると思い、試しに検索してみると、全く同じ一文が出てくる。より良い表現を求めて、模倣から学習することも意味はあるが、そのものの意味・使い方を理解せず、いたずらに利用したのではその場しのぎの行為であろうし、何も向上はない。別の試みとして、学生自身にしか書けないことや学生が過ごしてきた環境について述べてもらうことにした(上記後期のテーマ③)。案の定、未熟な箇所が続々とあらわになった。

8. 振り返り

本コースにはきちんと学習したいと望んで参加するものもいるが、ほとんどの学生は自分の日本語力にある程度の自信を持って参加する。しかし、このクラスにおいて、徹底的に見直しをされ、各自の問題の意識化をすることになる。それがこのコースのねらいであるが、そ

こで改めて自分の日本語を見直そうと取り組む者と、そうでない者が出てくる。前者はその問題点に積極的に取り組み向上を図るが、後者は自分の問題を意識化することにそれほど意義を見出せず、向上を図ろうとする意欲が少ない。各期、少なからずも後者のような学生が存在する。そういう学生は、課題に対して無難な文章を書くことで乗り切ってしまう。教員から見ると、実力はあるが深い思考をせず、単純な文章でよい評価をもらうことだけにとどまっているように思われるを得ない。今回の試みではそのような学生の意識改革をも視野に入れた。今後に於いて学生の更なる満足度を計るために授業内容、およびクラス運営に更なる課題を見出した。

9. 終わりに

9.1. 学生の声と振り返り

学生の声は以下のようであった。少々表現の不確かなところが残るが、抜粋して、原文のままを掲載した。

- ・自分の日本語の弱いところはやはり、言葉の数や場面に合うような表現が足りないと思った。
- ・書き言葉や表現と話し言葉や表現の練習、グラフの説明などはとても役に立った。
- ・自動詞と他動詞の復習で、自分ももっとはつきりその違いを感じた。毎週作文を書くことで、書く能力が自然に伸びたと思う。
- ・これからは言葉と表現のことは、日常生活で、日本人や先生の言い方をよく聞いて、自分ならこういう言葉や表現を使うかどうかをよく考えて、日本人や先生の言い方を覚えるつもりだ。
- ・自分の日本語力は本当に低いと思う。基本的な知識も弱い。授業で先生の話が分かるが自分の考えはきちんと説明できない。苦しい。授業は私にとってとても役に立った。重要な知識で、授業中に集中しなければならなかった。
- ・自分の弱いところといえば、やはり自動詞と他動詞、センテンスの語尾の処理と作文を書くことだ。
- ・自分にとっては、復習するという習慣がないのは問題だと思う。習ったことをすぐに復習しないと、忘れることになるので、定期的に復習しなければならない。
- ・私は意味の近い言葉の使い分けに迷っているということがわかった。文の終わりのところでどんな文型が適当であるのかについても弱いと感じた。図表の分析方法はとても役に

立つと思う。他の授業でアンケートの結果の集計が必要なときその分析方法が役立った。

・私の日本語能力は最も良い言葉を選ぶことが弱い。そして、話し言葉と書き言葉を区別する方法もよくわからなかった。また、作文や論文を書いているとき漢字で書くのはあまり好きではない。そのせいで、漢字はいつも忘れてしまった。このように今から漢字の練習をしたりもっと漢字を使ったりするつもりである。

9.2. 教師としての考え方

このような声からも、学生が自身の問題を見つめなおし、今後の学習のあり方を意識したことは評価できるであろう。中級レベルになると、学生が弱いと感じている部分はいくつかの項目で共通している事がわかる。特に、語彙力不足、言葉の使い分け、モダリティに関する事項、自動詞・他動詞、また似たような表現の使い分けなどである。授業で扱えるのは僅かであるが、学生が自分の日本語を何度も見直し、その間違いに気づき、推敲しようとすることが最大の学力向上へつながる。教員は的確に指導する必要性を感じた。今後もこのコースが学生たちの問題の意識化を助け、道具としての日本語に自信を持たせる礎になることを目指すものしたい。

9.3. 課題として残るもの

できるかぎり個々の学生の文例を取り上げ、一人ひとりの問題点に対処する内容で進めたが、時間的にかなりの制約を要した。

また、語彙力強化対策として学生に語彙ノートの作成を提案したが、その継続に対して十分に目が届いていなかつた点に課題が残った。自発的な学習をいかにサポートするかを考えみたい。

今回の取り組みでは4技能のうち「書く」技能を主に授業を展開させたが、学生の中には「話す」に不安を抱えているものもいて、要望があることもわかった。生活上の「話す」能力には困難を見せないが、課題を遂行する過程でのコミュニケーションにおいて、意思表示や感情表現に推測を要する。今後はその点も考慮した授業展開の可能性も考えたい。

注1. 友松悦子・和栗雅子(2007).『中級日本語文法要点整理ポイント20』,スリーエーネットワークから抜粋

注2. 友松悦子・和栗雅子(2004).『初級日本語文法総まとめポイント20』,スリーエーネットワーク

参考文献

- ・石黒圭(2009)『よくわかる文章表現の技術Ⅰ
(表現・表記編)【新版】』, 明治書房
- ・石黒圭(2009)『よくわかる文章表現の技術Ⅱ
(文章構成編)【新版】』, 明治書房
- ・石黒圭(2005)『よくわかる文章表現の技術
Ⅲ(文法編)』, 明治書房

交流と対話を通した学内の連携を考える —「異文化交流の体験から何を学ぶのか」と「日本事情IV」の連携—

大橋 真
OHASHI, Makoto
徳島大学大学院ソシオ・アーツ・アンド・サイエンス研究部

Gehrtz 三隅 友子
GEHRTZ-MISUMI Tomoko
徳島大学国際センター

要旨：2011年後期より現在（2012年後期）まで徳島大学共通教育にて開講している「日本事情IV」と「異文化交流の体験から何を学ぶのか」の二つの授業を教師の連携によって実施した。留学生と日本人学生（社会人も含む）の協同学習（Peer learning）を実施するにあたって、互いの目的とその達成を確認しながら授業デザインを振り返り、この取り組みとその意義を確認することが可能となった。言い換えれば両者の協同学習を進めるための教師の協働を評価する試みである。教師の連携による授業の実施には、従来とは違った方法や内容の工夫等が、またそれぞれの学習者に対する目標の確認とそれらが達成されたかの検証が必要となった。この授業に関わった学生らの評価と教師の評価をもとに、今大学において必要とされる教育とは何か、そしてそれを具現化する内容とその方法を考えたものである。同時にFD活動として、教師の協働に対する示唆も行いたい。（本稿では2011年後期の実施内容を分析及び考察する。）

キーワード：異文化交流・対話・日本事情・協同学習（ピア・ラーニング）・評価

1. はじめに

日本語教育の現場においては、複数の教師が一つのクラスを担当し日本語学習を進めるというチームティーチングの形態はごくあたりまえに行われている。徳島大学においても国際センターが実施する日本語クラスは、研修コース（大学院入学前の予備教育：初級）においては週5日の授業を一人のコーディネーターを中心に3人の教師による連携で、また全学日本語コース（旧日本語補講コース：初級から中級）は週2日を2人の教師（そのうち1人が主担当となる）による連携で実施している。

いずれも到達目標があり、各々がその日に目指す教育項目（学習項目：シラバス）も設定されていて、日本語教師はその目標のもとに各授業を行う。すなわち与えられた持ち場を確実にこなすことによって、また互いに補完し合うことによって授業の目標、教育のねらいに歩み寄る形式で実施するのである。一方、共通教育で開講される「日本語1-8」及び「日本事情I-IV」（いずれも上級）は1週間に1日1回90分といういわゆる大学での他の語学あるいは教養科目の授業と同じ形で行われる。

また日本人学生対象の授業も、一つの講義の中でテーマに沿って複数の教師がオムニバスに授業を行うものや、演習と理論で複数の教師が、内容を分担して行う授業もあるだろう。

今回の取り組みは、1-2年生対象の教養科目「異文化交流の体験から何を学ぶのか」と、留学生対象の「日本事情IV」といった一見して目

標が異なる授業を連携して行うことにより、互いの目標を達成し、かつさらに別々に行うこと以上の効果を上げることができないかという教師側の問い合わせから始まった。この問い合わせを互いに確認し、また実際に授業を行う中での授業前後の話し合いからさらに多くの気づきが得られた。

以下、実践の経緯、内容、学生らそして教師の評価、また実践から得られた知見を通して今後の課題を述べる。さらに、このような授業の意義を考えるとともに、実践に必要とされるものは何かを考察する。

2. 授業の連携

2.1. 経緯

徳島大学全学共通教育では、平成20年度より地域社会人が参加して、「学生・地域社会人・教員」が学びのコミュニティという学習グループを作り、課題を巡って議論をする形式の授業を開講してきた。この取り組み「地域社会人を活用した教養教育」は、平成20年度文部科学省の質の高い大学教育推進プログラム（教育GP）に採択されている。この中で、ゲストとして外国人研究者や留学生の参加する場を設定する機会を設けてきたが、毎回ゲストに対する学生の反応が良いために、次第にその枠を広げてきた。また、スカイプを使って外国の大学（中国・青島理工大学、韓国慶北大学）との交流も行ってきた。さらに大学教育を考えるインターナショナル・カンファレンスを開催して、

異文化交流による学びの意義についての意見交換を重ねてきた。これらを進める中で、人と人を結ぶネットワークが広がりを見せるようになり、授業の中で、異文化交流に基づいた協同学習を取り入れる基盤が形成されてきた。課外活動においても、「吉野川プロジェクト」「国際交流みちくさキャンプ」等で、日本人学生と留学生とが交流する中で、新しく成果をあげることと、次の企画を立てることが比較的容易にできるようになってきていた。

2011年前期に留学生対象の「日本事情Ⅲ（前期開講）」では、日本人学生2名が単位取得を目的としないボランティアとして参加する試みを行った。この授業において日本人学生は留学生とグループをつくり、様々なテーマに関して議論をする中で、留学生は「日本人への提言」を構想するためのヒントを提供する役割を果たすことができた。また、日本人学生も留学生と議論をする中で、異文化交流から学ぶことの意義を感じ取るようになり、2名の学生はいずれも短期留学を希望するようになった。また、他の留学生との交流に、積極的に参加するようにならなかった。このようにして、授業における異文化交流の成果は、単に授業の範囲で終わるのではなく、様々な形で学生の学びに対するモチベーションの高揚に繋がっていることが推測された。この日本人学生が留学生向きの授業にボランティアとして参加することは、日本人学生にとって留学生と知り合う好機となった。結果として、日本人学生と留学生の双方に学びに対するモチベーションの高揚といった良い効果が得られたが、日本人学生にとっては単位にならない授業であったために、継続性に対する課題が存在することとなった。また、留学生にとっても、留学生対象の授業においては、出会う日本人学生の数が極めて限定されるという問題がある。

このような問題点を解消するために、2011年後期においては、「異文化交流の体験から何を学ぶのか」（日本人学生対象の教養科目：大橋担当）「日本事情Ⅳ」（留学生対象の教養科目：三隅担当）が、個別のオリエンテーション後に、同じ教室で合流し、それ以後は2つの授業を合同で行う形式で実施した。

2.2. 活動

2011年後期は、「異文化交流の体験から何を学ぶのか」（以下「異文化」と記述）は日本人学生13名及び社会人2名が、「日本事情Ⅳ」は留学生5名（韓国1名・マレーシア1名・中国3名）の登録及び参加があった。こうして教師

2名と受講者20名で開始した。

さらに毎回の活動の流れは回によっては違いはあったが、おおよそ表1のような流れであった。

表1 <毎回の活動>

授業の流れ(90分)

- 1 前回の振り返り（ひとこと感想の確認）
- 2 グループ作り（留学生を核として）
- 3 タスク（課題）・ゲストの話等
- 4 話し合い・意見交換
- 5 発表
- 6 振り返り（個人とグループと全体で）

毎回の最後（表1の6の振り返り）に作成した「ひとこと感想」20名分を1枚の紙にしたものを見ながら振り返る。そこでは前回の自分の取り組みはどうであったか、改善点はあるのか等を考えた後、新たなメンバーを作つて今回の活動に向かうことを促した。また日本人学生には、毎回の感想をメールで担当教員に送ることが義務付けられた。そして、全体の活動は表2である。

表2 <全体の活動>

- 1) 自己紹介書の作成及び配布
- 2) 学内外の様々な異文化活動の紹介
- 3) 学内外からのゲスト
- 4) 担当講師の出張報告
- 5) グループ活動（意見交換・発表）
- 6) 振り返り（個人・全体）

開講当初には、全員の自己紹介書（A4サイズの用紙に写真とメッセージを書いたもの）を作成し、全員に配布し、顔と名前を確認することを行った。その後詳述する様々な活動を行つた（資料1:2011年後期実施内容を参照のこと）。

2.3. 「異文化交流の体験から何を学ぶのか」

現代社会ではグローバル化が進行し、様々な価値観や文化的背景をもつた人間同士の交流の必要性がとみに高まつてきている。このような状況の中で、異文化交流の意義を理解して、相手方の文化に興味を持つとともに、自身の文化的背景についての理解を深めておくことが重要となってきていると言えよう。そのために、留学生との交流や、遠隔ビデオ会議による海外

の大学生との交流を通じて、実際に異文化交流を体験しながら、異文化交流に必要な視点を探り、自身の文化的背景を学ぶことを目指す。このような経験をすることにより、グローバル社会の課題や、異文化についての考えを深め、多様な視点で物事を考えて、自身の視点で様々な形で表現する力や対話力を身につける。さらに、「異文化交流」をテーマとして、同世代の文化的背景が異なる学生が「交流」するということの意味を考える。すなわち、この授業のテーマ「何を学ぶのか」を自身の視点で捉えることを目指す。

表3 「異文化交流の体験から何を学ぶのか」

- ・目的:異文化交流の意義を理解する。
- ・到達目標:
 - 1)交流による互いの文化背景の理解
 - 2)コミュニケーション力の育成
 - 3)価値観の違いを確認することから!
- ・キーワード:
 - ・英会話力 ・異文化交流 ・体験学習
 - ・国際化 ・地域社会人 ・遠隔ビデオ会議

2.4. 日本事情IV

前期に「日本事情III」後期に「日本事情IV」の名称で実施している。留学生を対象として日本語能力の向上を図りつつ、より日本文化や日本人に関する情報を得ること、また情報を得る方法を獲得することが目的である。そして最終的に日本でよりよい留学生活をおくれるようになつて、かつ各々の目的達成を支援するための授業である。これまでにはNHKの番組「視点・論点」の中から随時ピックアップしたものを主教材として使用してきた。これは国際社会問題、事件等を専門家が8分間で解説し、また専門家が提言をするというものである。このインプット型の授業とともに、高校を訪問しての交流活動や美術館での日本人との活動も加えている。

最終課題としては「日本人への提言」原稿を作成し、それを日本人の聴衆の前でスピーチとして発表する。様々な人から評価を得ることも行っている。2011年後期は、前期をふまえ、前期から継続しての受講者1名と10月来日の4名の5名に対して、最終課題「日本人への提言」作成と発表の場を確保することを目標としていた。また日本人学生との協同によってこの課題作成のための情報収集や日本語に関する相

談等のやりとりができる期待していた。

表4 「日本事情IV」

- ・目的:総合日本語力の育成(日本文化理解)
- ・到達目標:
 - 1)ミニ講義の理解;「NHK視点論点」
 - 2)テーマに関連した文献理解
 - 3)自分の意見をまとめ、発表する力の育成
- ・キーワード:
 - ・メディア ・ニュース ・講義を聞く
 - ・提言を書く ・プレゼンテーション

3. 協同による活動

資料1の2011年の実施内容に記載している。

3.1. 協同による活動（工夫と効果）

相手から何を学ぶのかということ自体を、主体的な態度で自から問い合わせができるかが、その相手に興味を持って学びの幅と質を高めていくと考えられる。主体的に学ぶことの意義が理解できていれば、授業の度に考えるポイントを指示されなくとも、自然と毎回のテーマの中から、自身の中に問い合わせのサイクルが動き出すのだろう。ここでは今回の連携によってよりよく実施できたと思われる4回の活動を例としてとりあげ、その活動でのねらいと工夫さらに授業後の受講者からの「ひとこと感想」やコメントを入れながら概説する。

3.1.1. 「あいさつ」を考える

「あいさつ」をテーマとして取り上げることにより、その地域の伝統文化の持っている人間関係の位置づけのようなものが、時代をさかのぼって見えてくるようで、興味深い。日本語の「あいさつ」の表現を留学生と共に意味を考えながら、他国とのものと比較することにより、日本文化の持っている特色が理解できる可能性がある。特に別れの「あいさつ」は、他の「あいさつ」よりも、その文化を共有する社会における人間関係のあり方を表しやすい。このような気づきを起こすためには、留学生と共に学ぶことが有効であることを明らかにする目的で、このようなテーマを取り上げた。また、このことをきっかけとして、普段は気が付かない日常的な当たり前さを考え直すことにつながれば、学びの幅が飛躍的に広がることが期待されよう。

参加学生の一人からは「今回の授業では挨拶について話し合うものでした。私たちが何気に使っている『おはよう』や『こんにちは』、『さ

ようなら』にはよく考えると難しいものでした。グループで日本においての『おはよう』は相手を尊敬する意が込められており、外国ではただ単純にいい朝ですねや元気ですかなど状況や相手の状態を尋ねるものだということを発見しました。中国の挨拶と比較しながら話し合えたのは面白い発見がありよかったです。挨拶の面から異文化を体験するのも新鮮でした。このような身近にあるものから他の文化と比較してみたいと興味の沸く授業でした。」というコメント（記述のまま）が得られた。このように普段気にしていないことを、留学生の外国語という視点から考えてみる、立場を変えて考える場となったと言える。

3.1.2. 「南太平洋の国から何を学ぶのか」

「南太平洋の国から学ぶ」では、自然とともに生きる人々の暮らしを知ってもらうことで、人工物に囲まれて生活することが当たり前になってしまった自分自身の存在に対する気づきを期待した。さらに、文明という言葉が持っている本質について考える機会を設けることを目指した。史上最大の海戦の舞台となり、紅に染まった海を臨む海岸も、今は訪れる人もなくひっそりと静まり返った砂浜や、山のような旧日本兵の死体を村人が埋めたあとに植えたとされる巨樹などは、学生の心にどのような感覚を呼び起すのかという点も確認したい点であった。置き去りにされた旧日本兵の残した文化が現地の子供に引き継がれている事実などは、一部の学生には心に残ったようである。

このように日本の歴史の教科書には、まったく記されることのない大きな事件があるということに対する気づきにつながれば、留学生と共に学ぶことにより、様々な方向に学びが広がるために大きな意義があると考えた。

しかし、学生の反応を見る限りにおいては、今回の内容を理解するにはあまりに隔たりが大きい。学校において歴史の教科書に基づいて行われる授業の範囲で、このような事実の存在を考える基盤ができていると期待するのは、かなり無理があるようである。人名や事件などの固有名詞を年代とともに記憶することを強要される歴史の勉強の中では、その時代を生きてきた一般社会の人々のことを想像することは難しい。また、留学生と共にこの時代の歴史を考えることは意義深いが、難しい問題が数多く存在することが想定される。この点に関しては、「地域社会人を活用した教養教育」において、日韓中の教員と学生・地域社会人が時間をかけて議論をした。その結果、地域社会の人のつな

がりという観点からものを見ていくことにより、同じ立場にたって近代国家というものを見つめなおすことが可能となり、同じテーブルで共に学ぶことが出来るという理論付けが出来た。しかしその前提となっているのが、地域における人と人とのつながりであり、その関係が希薄になっているとすれば、作成した理論のように進めるのは困難であるかもしれない。

この活動に対しての学生の一人コメント（記述のまま）を以下に記す。「12月22日はソロモン諸島とバヌアツの話だった。この話から学んだことは、『人間は本来自然の中で生きるもの』ということだった。学校や家は縄文時代のたて穴式住居のような外観、また川に面している家もあった。さらに、空港がバス停ほどの小ささで、滑走路が草むらであり、普段は子供たちの遊び場であるということに驚いた。また、この島の近くに太平洋戦争のときに日本軍が上陸・撤退した場所があるということ、さらにそれを弔ったりもしたことから、日本とも深い関係がある場所だということがわかった。これまで自分は、日本で人生を過ごしてきたから、海外の国の生活はよく分からぬ（分かっていたとしても、テレビや本ぐらいでしかない）。でも、今回の話で日本にはあっても他の国にはなかったり、また他の国にはあっても日本にはなかったりするものがあり、『人間は本来自然の中で生きるもの』もその一つなのかもしれない」ということを感じた。」

3.1.3. 「SSV プログラムの留学生を迎えての特別授業」

SSV プログラムで短期間徳島大学を訪れた、タイ、アメリカ、モンゴルの学生6名をゲストに迎えたこの活動は、コミュニケーションの手段としての言語について考え方を直してもらうきっかけにすることを目指した。テーマを決めて、自分の伝えたいことを英語で表現することや、英語で相手が伝えたいことを自分で理解できるなど、コミュニケーションの成立する要素を考え直すことが、この回の授業の大きな目的である。また、主体のはっきりしない表現を好む日本語表現と、主体をはっきりさせる英語表現の違いを理解すれば、主体的な学びの必要性についての理解も深まることが期待されよう。このように英語で表現することを経験するは、主体性という問題を考えるきっかけになり、自分という存在に対する認識を新たにして、学びの目標を考え直すことにつながっていくと考えられる。英語での会話の経験から、相手との文化的背景の違いについて思いを巡らせるこ

とはハードルが高いと思われるが協同で時間をかけて行うことにより、目標に近づくことは可能であると思われる。

学生のコメント（記述のまま）は「今日はモンゴルの留学生と交流ができました。モンゴルの知識は、前授業で聞いたくらいで後はあまり知らなかったのでたくさんおしゃれてくれました。でも、私は英語が大の苦手で留学生のはやいスピードにはついていけませんでした。でも大体わかるところもあったので、なんとか大丈夫でした。いつもの授業では、留学生が日本語を話してくれるので、今回はすごく大変でした。日本語では伝えることができても、英語となると思ったように話ができないので、あまり伝えることができませんでした。留学生もがんばって聞いてくれたのでよかったです。途中単語が聞き取れなかったら、紙に単語を書いてくれたので、私たちと頑張ってコミュニケーションをとってくれているんだなと思い、すごくうれしかったです。英語が苦手など言ってられないと思いました。」グループ活動によって、いつも一緒に日本語で話している留学生に助けられながら、なんとか英語でコミュニケーションを図り、情報を得るということができた様子もうかがえる。また「日本事情」では日本語を使いながら学ぶ場としているので、やはりこのような設定でなければ、日本語教師としては留学生の英語能力あるいは日本語を使わないコミュニケーション能力に関して知ることはなかつたという事実もある。

3.1.4. 「ドイツの絵本を使った会話作り」

この回ではドイツの子供対象の異文化理解教育の教材「Nulli&Priesemut」を使った活動を試みた。受講学生は誰もドイツ語を理解しないが絵を見て、またグループで話し合うことによって、会話を作成そして各グループで声を出して紙芝居のように演じてもらうことをした。

各グループの発表はどれも作者の意図をつかめており、また漫画に対しての造詣の深い世代ならではの様々なレベルの会話が作成された。最初は戸惑いも見られたが、協力して推測することや、かわいいウサギとカエルのキャラクターがどんな問題に出会いそして解決を図るのかを考えることができたように思う。辞書を引くことなしに、すなわち言葉を介さずに絵によって内容を把握することができることにも最終的に満足を得られたようである。

各グループでの発表後、なぜこのような絵本やこの内容がドイツにおいて子供番組として

放映されていることを考えてもらった。ヨーロッパが置かれている現在の状況、経済で統一しなら今まさに様々な文化や価値観を持った人たちが共生する必要があることを、幼児期から教育の中に取り入れてることを理解してもらうことを目的とした。

学生のひとこと感想からは、「最初ドイツ語は理解できないと思った」、「ひとつの絵本から様々な解釈で物語が作れるおもしろさを感じた」、「子供のときに自分もこのようない番組を見たかった」といったコメントが得られた。日本と留学生らの国とはちがう、ヨーロッパのドイツ語の素材を使うことによってより広い世界のあることが、そしてまさに共生という同じ問題を持つことが認識されたように思う。

以上の4例は、二つの授業でもそれぞれ実施はできるが、テーマを深く考えるための場ができるていること、さらに構成員が様々な国の人があわせられていることそして何よりも、異文化すなわち価値観が違うことを前提としたインフォメーションギャップを生かした対話がなされていたと言える。

3.2. 最終課題 「日本人への提言」

3.2.1. 作成方法

日本事情IVの最終課題に関しては従来とは違い、以下の流れで実施が可能となった。これまで、テレビ番組と教師からの情報を元に留学生が1人で原稿を作成していたが今回は12月の3週目（16回中の10回目）に日本人学生と留学生の両方に同じ指示を与えて「日本人への提言」作成チームを結成した。留学生1人に對して2・3名の日本人学生が支援するチームである（資料2は指示内容を配布したもの）。

課題は、留学生がA4用紙1枚程度（発表7分以内）のスピーチ原稿を作成すること、内容は留学生が日本に来てから感じたこと、考えたことから自国との違いを説明する、さらにこのように考えれば、または行動すれば日本人はもっとよくなる、あるいは国際化が進むという提言の形にすることである。日本人学生あるいは社会人にお願いしたいことは、留学生が課題を遂行できるように以下のように段階を踏んで協力することであった。

第一段階：草稿を引き出す・資料の提示

第二段階：日本語アドバイス・発表練習

第三段階：発表会後のコメント（評価）

12月15日にチーム作りを、その後1月19日と26日にはチームごとの発表練習を、そし

て2月2日には授業内で発表会を行った。すなわち作成のプロセス 자체を学習の場に入れ込んだわけである。

3.2.2. テーマと内容

留学生5名と社会人2名によって以下のテーマの発表が作成された（表5）。

表5 最終課題「日本人への提言」

- ・「日本人の話し方」（韓国）
- ・「日本とマレーシアの違い-食文化から-」（マレーシア）
- ・「アニメから見る日本人」（中国）
- ・「野放しの世代格差と大衆個人主義」（日本）
- ・「旧暦を知ろう」（中国）
- ・「文化による対立と和解」（日本）
- ・「家にいつもロボットがあるように」（中国）

⇒講評を書く（内容・話し方について）

3.2.3. 発表会と振り返り

2月2日は7名の発表それぞれに対して、チームから1名の日本人が、各人の発表を聞くポイントを紹介して一人ずつ発表を行った。さらに内容と話し方に関するコメントをシートに記入した。授業後、発表原稿とこのコメントシート20枚（各発表に対して20名から書かれたもの）を冊子とし、それを使って翌週の9日に振り返りを行った。他者から得た評価をもとにチームごとに振り返りを行い、発表の内容と話し方について書かれたコメントの記述から、改善点を話し合ってもらった。さらに発表のうち聞き手として自分が一番印象深かったもの一つを選んでもらい、合わせてこの結果も発表した（注1）

ここで教師は留学生5名の発表を録音し、通常のスピーチ評価を行った。これに出席点と20枚のコメントシートの記述を参考にし、加えた結果を「日本事情IV」における最終評価とした。

4. 学生らの評価

最終日の2月9日に受講者20名に評価のためのアンケートを実施した。質問項目と回答の概要是表6にまとめている（以下日本人学生を学生と表記）。

I 今回の授業の中の活動に12名が大変よくできた、8名がよくできたと回答している。

＜留学生＞「毎回の授業を通して、日本語をアップできるだけでなく、新しい物事が発見できるからです。」

＜学生＞「最初はいやだったけど、だんだん楽しめるようになって、学ぶものが多かったから。実際参加してみないと楽しいか楽しくないかはわからないと思った。」

II 活動を通して考えることが 大変よくできたが11名、よくできたが9名であった。

＜留学生＞「できる限り自分を話させることにします。あまり話さないし、自分で書いた文章も短いです。Eye contact もうまくできません。」

＜学生＞「人の意見からその人は何を考えてどうしてこのような事がわかるのか？ということを考えるようになったから。」

＜社会人＞「貴重な発表は高く深みのあるものでした。」

III 10月から学んだことはこれから的生活や学習に使えそうですか？ 絶対使える6名、きっと使える13名、たぶん使える1名が回答している。

＜留学生＞「就職方向に影響があるかもしれない。国際交流にかかる仕事がしたくなった。」

＜学生＞自分が何も知らないことを知ったので、これから的生活（学業）で熱心に、また それらに疑問を持って望むことができると思ったから。」「この授業を受けなければ気づけないちがいに気づくことができたから。」

＜社会人＞「今後の実生活に結びつくように努力する必要があります。」

IV この授業あなたは何に気づいた（何を学んだ）と思いますか？

この問い合わせに関しては20名全員の回答が得られた。20名の記述を要約すると、1文化のちがいに気がついた 2価値観の違いは正しいや間違っているではない 3日本人と本当に交流ができた 4言葉で伝える大切さと同時に気持ちも大切なこと 5グループでの協調性 6一緒に学ぶ楽しさ 7自分がまだまだ何も知らないことが書かれていた。

V この授業を後輩たちに提供する際に、こうしたらもっとよくなるということを教えてください。19名からの回答を得た。

概ね今までよいとの肯定的な意見が多かったが、「もっとイベント（料理大会や何かを作り上げうような）がやりたかった」、「英語

でのコミュニケーションの場を増やす」「小グループもいいが全体で一つの討議もいいのでは」の意見もあった。

VII 最後にひとこと（たとえば一番印象に残つたことでもOK）

以下に5名の記述をそのままに挙げる。

<留学生>「初めての発表なので、ちょっと難しかったけど、もう一度やりたい。」「自分としては日本に来てから、日本人の学生さんと社会人の方といっしょに受けすることが出来たらいいなと思っていました。このように自分が望んでいた授業を受けて本当によかったです！」

<学生>「たくさんの人と出会えて、一緒に話し合って、協力して、本当に何もかも体験型の授業でほかにはない貴重な授業を受けさせてもらいました。ありがとうございました！」

「振り返ってみると本当に濃い授業だったなと思います。何よりも留学生の人や違う学部・学科の人とつながりが持てたことが嬉しくてしかたありません。相手に伝えたいという気持ちがあれば何でも伝わるものだと思いました。」

<社会人>「先生方の意見をおしつけないやり方が学生をのびのびさせると思っていましたので、今回の授業はその意味で成功したと思います。」

表6 受講者による評価(最終アンケート)

数字は回答数

I 参加できたか	大変よく-よく	20
II 考えることができたか	大変よく-よく	20
III 10月からの学びはこれから 絶対-きっと使える	20	20
IV 何に気づいた(何を学んだ)?自由記述全員回答		
V 改善点	19	
VI 最後にひとこと	19	

これ以外の14名最後のひとことの中には、一緒に受講した人へのねぎらいや感謝のことばが多く書かれていた。

5. 教師の評価と考察

5.1. 「異文化交流の体験から何を学ぶのか」

(大橋)

日本人学生への意義をこう考える。この授業は、教養科目として設定したが、シラバスにおいて留学生との交流を取り入れることを明記

していたために、授業の成果について、留学生との関わりをあげる学生がほとんどであった。今回授業において行った異文化交流は、人から学ぶことを体験する場としての機能があり、授業で学んだ知識だけではなく、学ぶということの意義や、勉学の方法などに対する新たな気づき、留学生や他の日本人学生との人間関係の構築など、様々な要素が組み合わさった結果として、授業の成果という形で結果が出たものと考えられる。また、主体的な学びの必要性について感じ取ったという意見や、自国の伝統文化などを知るきっかけとなるというような意見もあり、学ぶということの多面的な特色が生まれやすい授業の形式であることも明らかになった。

「我が国高等教育の将来像」(中教審答申)の中で教養教育や専門教育等の総合的な充実が重点施策として位置付けられている。大学教育の中での教養教育の果たすべき役割を明確にしない限り、教養教育と専門教育の総合的充実という言葉は、教養教育の形骸化につながりかねない要素を内包している。また、教養教育と専門教育の総合的充実の方法については、答申のなかで論じられていない。のために、この点に関する方策を各大学が模索する中で、方向性を見いだせないままに、掛け声だけが独り歩きをする現実も散見される。近年の専門分野の細分化の流れは、様々な分野に及んでいるが、とりわけ先端分野と言われる理系分野に著しい。このような学門の細分化は、学会の中の研究だけに留まらず、教員が担当する授業内容の専門分化と授業内容の増加という形になって受講生の負担増という結果になっている。これに対して、受講生がどのように取り組んで行くべきかについて、今回の取り組みはある意味において、改革の方向性に対する指針を与える効果を持っている。すなわち今回の異文化交流の体験により、新たな視点の存在に気付いたということを取り上げた振り返りが多く見られた。例えば、これまで当然と考えてきた自身の知識に関して、異文化の相手であるがゆえに明確になる他者からの視点から見たときには、どのように見えるのかということに気が付いて、自身の知識をもう一度考え直す必要性を感じたというような点である。これは、客観的な視点から物事を見る上で、必要となる考え方へ類似しており、専門的な勉学においても必要となる考え方である。専門的知識を学ぶ以前に、物事の見方と考え方を身につけておかないと、正しい理解が出来ないだけではなく、考え方を身につ

ける機会も失いかねないという問題がある。このように、異文化に属性を持った他者の存在は、客観的な視点の存在に気付かせる効果があると共に、主体としての自身の役割についても、他者の視点から位置づけが出来るようになることが期待される。教養教育と専門教育の統合的充実のためには、両者に共通する考え方の育成を目指すことが必要である。今回の取組により、異文化交流は主体と客体という関係を身近な問題から気づきを与える効果があることが明らかとなった。今後は専門分野の壁を越えた考え方の共通性に対する気づきを与えるような場を与えることで、さらに充実を図ることが課題と言えよう。

一方で今回の取り組みにより、多くの学生が授業に対する興味を見出したという点が共通していた。このような勉学に対する興味を引き出すことは、教養教育の一つの目標であるということも言えよう。教養教育の理念・目的について「新しい時代における教養教育のありかたについて」（中教審答申）では「学問のすそ野を広げ、様々な角度から物事を見ることができる能力や、自主的・総合的に考え、的確に判断する能力、豊かな人間性を養い、自分の知識や人生を社会との関係で位置付けることが出来る人材を育てる」「自らが今どのような地点に立っているかを見極め、今後どのような目標に向かって進むべきかを考え、目標実現のために主体的に行動していく力」「変化の激しい社会にあって、地球規模の視野、歴史的な視点、多元的な視点で物事を考え、未知の事態や新しい状況に的確に対応していく力」という見解を出している。そして教養教育は、「個人が生涯にわたって新しい知識を獲得し、それを統合していく力を目指す」としている。このような知的好奇心を呼び起こすためには、学問に対する興味を引き出すことが必要不可欠である。そのためには、学ぶことに対する好奇心を引き出すための場の設定が重要であることも、今回で明確になったと言えよう。また、同答申では「専門分野の枠を越えて共通に求められる知識や思考法などの知的な技法の獲得や、人間としての在り方や生き方にに関する深い洞察、現実を正しく理解する力の涵養」を教養教育の課題として取り上げている。学生の振り返りから示唆される。今回の成果は、この答申に謳われた教養教育の目標との関連性が高く、今後の改善が必要であるが、ある意味では普遍的な学びの成果というべき性格を持っていると考えられる。このように、この授業の成果は、多くの課題を抱

えている大学教育改革の課題に対する方向性に対して、様々な形で有益な示唆を与えると思われる。

教育改革自体の問題点は、日本の様々な教育の場に広がりを見せており、高等教育だけではなく初等中等教育においても、学習指導要領に「生きる力」の育成を目指して、「自ら学び自ら考える」教育への転換が強調されているが、そのような教育目標に向かっての教育改革は容易ではない。事実として、この学習指導要領の中でも、「生きる力」の育成と知識の習得との関連性については、明らかにされていない。「生きる力の教育」を目指して、その具体的な教育改革を進める途上で、学力テストの結果から、知識の不足という問題点が強調されたために、「生きる力の教育」が、知的基盤社会を生きるために必要な「知識・技能」の習得と活用いうように短絡的に結びつけられる結果となつた。

グローバル化の時代を迎えて、日本の国自体が国際社会の中での「生きる力」を問われつつある。「生きる力」を、このような問題に置き換えることにより、単なる知識の量と活用というレベルの問題ではなく、主体性の問題であることが明確になってくる。すなわち主体性のない学習者が、知識の活用法を身につけることは不可能であり、単なる学習時間や、発展問題における思考力育成の問題ではない。自らが主体性を持って、授業の中で課題を見つけることができるような場を設定することが、主体性というものを考えるきっかけになり得る。国際関係を持ち出すことで、客体と主体とが対等な立場で相互に入れ替わる場を設定することが可能になる。そのために、国際交流を通じてお互いに学び合うことは、主体と客体の関係性についての気づきを与える絶好の場になり得る。

この授業の名称「異文化交流の体験から何を学ぶのか」の間に對して 13 名がそれぞれの答えをブログ上に書いた。上述の内容はもちろんそれらを読んだ上の評価と考察である。以下に一人の学生のコメントをそのまま記す。

「ついに最後の授業を迎えました。提言についてはみなさん色々考えることがあったようです。私は○さんと同じグループで、○さんの提言発表の前に『この話をきっかけに自分の文化のあり方について考え直してほしい。』と紹介しました。今回の感想を見てみると、みなさん初めて聞くことも多かったようで、「日本の文化を改めて考えたい。」という感想が多かったです。日本にいるからこそ気づかない事や、当たり前に思っていることが必ずあると思います。世界に目を向けて、日

本について考えると、新しい何か発見があると思いました。提言を終えて、留学生の方々は学んだこと多く、社会人の方々は考えたこと多く、聞く側の私たちは、教わることが多く、収穫の多い活動でした。また、この授業自体も新しい交流に参加できて、良い経験になったと思います。今回この授業に参加したように、自分から挑戦しないと、チャンスはやってこないし、収穫もありません。これからも自分から意欲的に学びたいと感じました。またこのような授業に参加したいです。」

5.2. 「日本事情IV」(三隅)

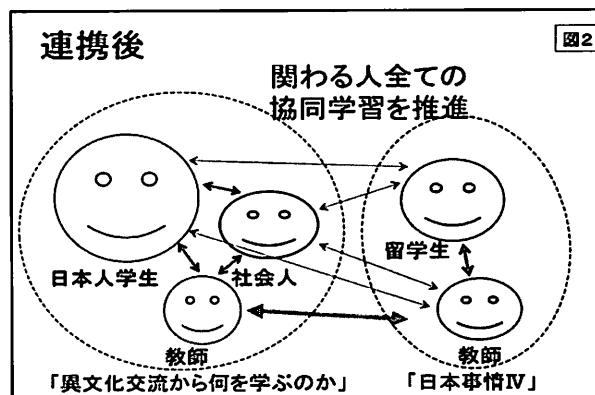
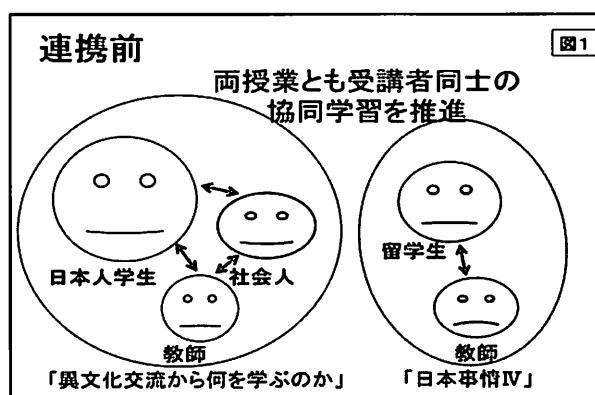
筆者の一人である三隅は、2004年から共通教育の日本語あるいは日本事情の枠組みの中で「日本人への提言」を作成するプロジェクトワーク型の授業を実施してきた（注2）。がしかし今回はこれまでと違った点がいくつか見られた。それは、これまでに作成された原稿や発表よりも、一人で考えて作成する以上により練られた内容になっていたこと、一方的なものではなく日本人の意見が一度入ったことがわかる内容であった。また最後に教師が訂正することが少なかったこと（ほとんどないものもあった）や、表現に使われたことば遣いが若い世代のものであり、留学生と同世代の日本人のものであったことが確かめられた。これは日本人学生らの留学生に対しての働きかけがうまく行われた結果である。彼らの原稿の中に活かされた日本人学生や社会人のアドバイスに、日本語教師としての狭い枠組みで物事を考えていることにも気づかされた。ここから日本人学生らのことばと思考と、様々な経験を経て今まで大学で学ぼうとする社会人の考え方垣間見たようだ。

留学生の感想にも、話し合ったことから調べてそれを発表したり、発表前に何度も日本人学生が練習に付き合ってくれたりしたことから、「これまでの一人で考え作成することより楽しかった」というものもあった。今回は日本語教育からみた考察を別稿に譲り、特に協同学習に関しての評価及び考察を加えたい。

本活動を振り返って一言で言えば、日本語教師と留学生だけではできない活動が実現できたことである。日本人への提言を作成するという最終目標は達成できた。これまで作成物を日本人学生や社会人に提示するという形であったがそれが、作成の過程で両者に関わってもらえたのである。「視点・論点」という教材の使用が少なくなった代わりに前述の3.1の活動で得たものが作成のための情報になっていた、また協同の活動を通して参加者同士の人間関

係ができあがっていましたように思う。

図1に示したように、連携前にはそれぞれの授業の中で協同学習の取り組みがなされていた。「異文化（略）」では、様々なゲストを迎えた資料を元に、日本人学生と社会人がペアあるいはグループで話し合い、意見をすり合わせ、またまとめていくといった形である。一方日本事情では、様々な国からの背景の異なる文化を持つ留学生が協同学習をすることを進めてきていた。連携後は図2のようにより複雑な関係の中で活動が行われたが、それぞれの学生に対する評価と責任は各教師が担ったわけである。



学生からの評価をもとに、そして自らの振り返りあらためて、協同学習という観点から特に「日本人への提言」作成の活動を考察する。

ここで、協同学習の基本要素とし Johnson らの考えを確認していきたい。彼らの5要素は次のものである（表7）。

①の肯定的相互依存に関しては、日本人学生と留学生の間で、互いの存在の違いが確認できていた。留学生は自らの意見を出してそれを日本人学生に確認することで自分の意見を確立されるここであった。アイデアを出してもらうわけにはいかなかった。そして日本語に関して日本人学生は母語話者として留学生にない能力を使って助けた。ここには相手に委ねてしまうことなく肯定的な依存関係が成立していた。

表7 協同学習の基本的要素

- ①肯定的相互依存
 - ②促進的相互交流
 - ③個人の二つの責任
 - ④集団作業スキルの促進
 - ⑤活動の振り返りと改善
- ←Johnson&Johnsonの定義

②に関しても、発表に向けて両者に積極的な交流がなされていた。授業外での練習や発表前の話し手のポイントを他者に伝える役割、さらに発表後のチームごとの振り返りもうまく行われていた。

③は①とも重なるが、留学生は自分の課題をこなすという責任、そして日本人に協力してもらうこと、すなわち意見を他者にメッセージとして発表できるものとする、日本語を確認するということが日本人の学びをサポートすることにほかならない。自分の学びが他者の学びを必要とすることがここでは確認できた。

④10月から始めた活動も人間関係ができるがっていくうちに、ペアやグループの形態に慣れてくるのがわかった。最初は教師の半ば強制的な働きかけでグループにしたが、後半では「まだペアやグループになっていな人と組んでみてください」の促しに、互いの顔を見合ってスムーズに作業がなされるようになった。

⑤毎回の振り返り「ひとこと感想」(カード)を貼り付けた1枚紙(B4)をもとに、他者が何を考えていたか自分の取り組みはどうだったかを考える時間を設けていた。最後の時間は、提言チームの振り返りからは他者からのコメントをもとに自らの改善点が出された。そして全体の振り返りから多くの建設的な意見が出された。

この5つの要素を基準として、この連携が単なるグループ学習でなく協同学習が実践できていたように思う。

授業の中で実施したグループによる活動が全てうまくいったというものではなく、特に最後のグループ活動は協同学習と呼ぶに値するものであったことを確認したい。課題遂行を通して仲間と共に学ぶ楽しさを体験したことも加えたい。

ここで、このような協同学習の場を設定するにあたって強く感じたことは、今回の学習者ら

に協同を促進するにあたって、一人で授業をしていたときとは違うことに気がついた。それは表7で提示した基本的要素がそのまま、教師同士の協同学習につながることである。

協同学習を実践するために、教師2名は授業の前後に話し合い、互いのアイデアを出し合った。その中で互いの目標とのすり合わせを行い続けた。さらに互いのネットワークを最大限利用することも試みた。どちらかが一方に依存することもなかった。肯定的に相互依存をしながら互いに自律しており、相手の目的が達成できることも自分の責任の中に含まれていた。一緒に活動をつくる中で、互いの異文化差(男女・理系文系・年齢・経歴等、学生に対する価値観、大学という組織に対する価値観の違い)にも気がつきながら、「協同学習を基にした多文化共生を推進する生きる力を持った人材の育成」という共通の目標も確認した。

表8 「協働」を進めるために

- | | |
|------------------------|--------|
| <思い込み> | <意識改革> |
| 1) 学習は個人の営み ⇒ 学習は社会的営み | |
| 2) 個人の成果主義(競争) | |

- | | |
|-----------------|--------------|
| ⇒協同の精神 | 自他の学びが共生の学びへ |
| 3) 教師は失敗してはならない | |
| | ⇒失敗は改善につながる |

思い込みを確認し、価値観を広げる

両方の授業を成立させるという課題を遂行しながら、かつ協力して授業を行うことのおもしろさと楽しさを味わえたように思う。この楽しさを他の教師と共有して学内で多くの実践が生まれることを望む次第である。

社会人の感想にあったように、二人の教師のこの授業の取り組み、すなわち授業を作る態度や雰囲気が学生らに受け入れられたようにも思う。教師のつながりが(図2の教師の△の部分)、池田ら(注3)が言うように「連携」ではなくまた「協同」でもなく「協働」しうる教師に自らがなることが必要なのかもしれない。最後に「協働」を進めるための我々が持つ思い込みからの意識の変容を述べたい。

ここでは三つの思い込みを掲げた。一つ目に学習は社会的な営みであり、個人が学ぶこと以上に他者との対話によって学ぶことが多いことである。そして他者との協同による学びがこれから社会における問題解決に必要なこと

を我々は体験的に知っていることである。三つ目は、前例のないことや自分の経験にないことを、敢えて取り組んで失敗することの勇気を持つことである。今大学が抱えている現状はこれまでの知見では解決しえないだろう。

そしてこの項の最後に上記の解決のためのヒントを今回の事例から述べたい（注4）。

- 1) 教師の協働から協同学習を考える。
学生、社会人、留学生、教師といった様々な人との協働を考え、教育観や価値観のすり合わせを試みることから始める。
- 2) 協同の様々な意味や方法を学ぶ。
教師同士が学び合う機会を作り（FDの最大限の利用）、実践報告や研究成果の共有を促進する。
- 3) 大学という組織全体と学生からの働きかけを可能にする。
トップダウン（制度の見直しや改革の推進）とボトムアップ（学生と教師の地道な取り組み）の両方から、よりよい教育活動に向けて働きかける仕組みづくりをする。

6. まとめと今後の課題

今回の取り組みは、異文化交流を授業の中で実現するために、留学生向きの授業「日本事情IV」と「異文化交流の体験から何を学ぶのか」の授業を、原則として合同で行った。本学では、留学生も一般学生と同様に数多く開講されている教養科目や専門科目を選択することは可能である。そのために、留学生が講義室において一般学生と一緒に授業を受ける機会はもちろんある。また、数々のイベントにおいて、日本人学生や地域の社会人と知り合いになる機会も設定されている。しかしながら、留学生の数は日本人の学生数より圧倒的に少ないので、数多く開講されている授業科目を、留学生が自由に選択すると、今回のような、日本人学生と留学生が共に学ぶ授業を設定することは難しい。そのために、留学生向けの授業に日本人学生に定員を設けて受け入れるか、または今回のように留学生向けの授業と一般学生向けの授業を連携した合同授業として開設する方法が考えられる。

日本人学生と留学生では、授業での達成目標や評価方法などが異なるために、両者が同一の授業として受講することには、無理があるだろう。また、留学生又は日本人学生がボランティアとして、一般的の授業または留学生対象の授業

に参加する方法もあり得るが、一定数のボランティア学生やボランティア留学生を確保することは、それなりの困難が伴う。また、単位の出ない授業でも参加したいという留学生や一般学生はモチベーションが高いと期待出来るが、その反面期待していた授業と違うと感じる場合には、途中でリタイアする確率が高くなるという問題が起こる。このような点から、今回の合同授業の形態が、留学生と日本人学生が共に学び合う協同学習をおこなう場として、最もふさわしいと考えられる。

また、連携授業の長所として、留学生と一般学生にそれぞれ異なった到達目標、成績評価法、課外学習の設定などを自由に行うことが出来るという点をあげられよう。今回の授業においても、留学生と一般学生では異なった内容のシラバスを用意して、到達目標や成績評価法などは、両者で全く異なる形で実施した。課外学習の内容も両者で異なった。

日本人学生に対しては英会話に関連したイングレッシュチャットルームや、イングリッシュサポートルームへの参加を促した。また、授業の振り返りをブログへ投稿することを義務付けて、その内容が受講生同士で閲覧できる形にした。このことにより、各授業時間における到達目標を各自で振り返りながら自己管理することを目指した。このような課外学習は、留学生と一般学生に共通に課すこととも可能であり、今後の検討課題である。

さらに連携授業の可能性として、異なった専門分野の学生が、それぞれの専門分野の特色を生かしながらコラボレーションを授業の中で実現することが考えられる。例えば、医療系のチーム医療に関する授業などにおいては、異なる職種の連携の必要性が体験を通じて学び合えるだろう。卒業後の職種によりお互いの連携が必要となる専門分野の授業では、それぞれの授業を単独で行うよりも、連携授業を実施してその中で協同学習を実現する工夫が求められる。

また、同じ専門分野であっても、対象学年の異なる授業同士が連携して協同学習をする授業を計画することも可能である。上級生は下級生をリードする役割を課すことにより、自らの学びに対するモチベーションを高める効果が期待出来る。また、下級生は、上級生の姿を見ながら学ぶことが出来るために、自らの経験で学習の到達目標を知ることにつながっていく。

さらに、専門分野の異なる複数の授業が連携して、様々なテーマを設けて、その課題を解決

するためにプロジェクトをつくるような授業も、今後の社会で活躍出来る人材を育成するためには、欠かすことが出来ないと考えられる。

新しい発想をするためには、異なった視点から物事を見ることや、その考え方を柔軟に取り扱って新しいアイデアを出すことが出来るような人材構成にする必要があるためである。このような新しい時代に対応できる人材を育成するという目的を我々教員がまず確認すること、そして大学教育の中で実現すべく改革を進めていくことが、大学教育改革に求められていることだろう。今後のFD活動として積極的に推進していく必要があると考える。

注1. 20名が1番印象深かったとしたのは社会人が発表した「野放しの世代格差と体臭個人主義」で9票、あとの6発表は1から3票を得た。社会人の若者へのメッセージは内容的にも話し方もインパクトがあり、聞き手に響くものであった。これも大学の授業へ参加したいという意欲を持った社会人ゆえのことで、日本人学生及び留学生へも大きな刺激となったようであった。

注2. 拙稿「日本人への提言が問いかけるもの-NHK 視点・論点を教材とした日本語学習(2005)-」において、上級日本語の教材としてテレビ番組を使うこと、最終プロダクトである「日本人への提言」を冊子あるいは発表の形で広く社会に提示しその評価を学習者に還元することを目的としたプロジェクトワークを実施している。また拙稿「美術作品を通した学習の可能性(2011)」では、同じく「視点・論点」を教材としながらも、人前で発表するという美術館での活動をプレタスクとして位置づけた報告をした。今回の活動でも提言作成の過程で日本人が参加する形のプロジェクトワークが実施できた。これに関しては2012年前期及び後期の実施内容を基に記述する予定である。

注3. 池田ら(2007)は、連携、協同、協働を定義している。端的に言うと「連携」は両者の関わりが成立していること、「協同」はどちらかといえば教室や教育の枠組みの中での協力関係やスキルを指す。それに対して「協働」は「トップダウンだった制度や仕組みが対等な関係性を前提とするものへ変化してきた姿」でありさらに「違いを受け入れ理解し統合していく

考え方の転換」であるとしている。「協働」がこれから社会に新しく必要とされるものを生み出すとしている。(参考文献P.16)

注4. 本論考の内容は2011年後期のデータに限ったものである。この連携による取り組みはさらに2012年の前期及び後期にも改善を加えて実施した。続編に当たる論考を次に準備している。受講者の軌跡を辿りながら、日本人学生のコミュニケーション能力を養成するという視点から、または注3に書いたように留学生の日本語教育の視点から等、改めて分析考察を進める予定である。

参考文献:

- 池田玲子・館岡洋子(2007)「ピア・ラーニング-創造的な学びのデザインのために-」ひつじ書房
上田 薫(1975)「人間のための教育」国土新書
石田裕久他訳(2010)「学習の輪-学び合いの協同教育入門-」二瓶社
武田忠(2008)『『生きる力』を育む授業 いま、教育改革に問われるもの』 新曜社
中央教育審議会答申(2008)「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」平成20年1月
鄭愛軍・大橋眞(2011)「実例による異文化コミュニケーションの問題分析-青島理工大学と徳島大学とのインターネット交流を中心に」大学教育研究ジャーナル, 8, 69-75.
鄭愛軍・大橋眞(2012)「青島理工大学と徳島大学との遠距離ビデオ会議(SKYPETM)交流の実例分析-2011年4月から7月までの交流内容を中心に-」大学教育研究ジャーナル 9 74-80
中戸義礼(2001)「創造性を育てる学習法」大学教育出版
質の高い大学教育改革プログラム(2011)「地域社会人を活用した教養教育」2011年報告書「水曜学舎」Archives of Regional Science Vol.1-3:4-75.
安永悟(2006)「実践・LTD 話し合い学習法」ナカニシヤ出版
安永悟(2012)「活動性を高める授業作り-協同学習のすすめ-」医学書院
George M.Jacobs, Michael A.Power, Loh Wan Inn著伏野久美子他訳(2005)

「教師のためのアデアブック・協同学習の基本原則

とテクニック」日本協同教育学会

Gehrtz 三隅友子、山田久美子（2005）『日本人への提言が問いかけるもの-NHK 視点論点を教材とした日本語学習』徳島大学留学生センター紀要第1号 p.37-59

Gehrtz 三隅友子、竹内利夫（2011）『美術作品を通した学習の可能性』徳島大学国際センター紀要第6号 p.20-30

Gehrtz 三隅友子、生駒佳也（2012）『地域の国際化を目指す高大連携の可能性・交流活動のもたらすもの』徳島大学国際センター紀要第7号 p.25-32

Johnson.D.W.,Johnson.R.T&Houlubec, E.J 著
杉江修治他訳（1998）「学習の輪-アメリカの協同学習入門-」

Johnson.D.W.,Johnson.R.T&Smith.K.A 著，
関田一彦他訳（2001）「学生参加型の大学授業-協同学習への実践ガイド-」

Noel Entwistle 著 山口栄一訳（2010）「学生の理解を重視する大学授業」玉川大学出版部

付記：

本論考は、日本協同教育学会第9回全国大会にての発表「交流と対話を通した学内の協同・連携を考える」（2012年9月22日於日本歯科大学、発表者、Gehrtz-三隅友子・大橋眞）と、大学教育カンファレンス in 徳島でのラウンドテーブル「学生が主体的に取り組む教育活動を目指して-プロジェクトワーク型の活動のすすめ-」（2012年12月26日於徳島大学、発表者、大橋眞、坂田浩、Gehrtz 三隅友子）を本紀要のために新たに書き直したものである。

資料1 「異文化交流から何を学ぶのか」・「日本事情IV」 実施内容 2011年後期

概要：留学生は最終課題として「日本人への提言」という題名で各自テーマを決めて発表する。日本人学生は、留学生の原稿作成及び発表を支援し、最終的にはテーマに対するレポートを作成する。

回	月日	内容	備考
1	10/6	自己紹介	教材及び授業方法の紹介
2	10/13	<u>モンゴル訪問研修報告</u> ・美術館課外活動の紹介	日本人学生による報告（高校4年生でいいの？）
3	10/20	「アニメについて」スピーチ (徳島県外国人弁論大会7月優勝者)	前期留学生のビデオ 話の内容と話し方を確認
4	10/27	休講 (三隅ベトナム・大橋韓国出張)	
5	11/10	<u>三隅・大橋 出張報告</u> (ベトナム・スウェーデン)	大学の用務及び個人的体験を話す
★	11/12	課外活動 作品制作 徳島県立近代美術館	希望参加者のみ 留学生と日本人学生
6	11/17	<u>「各国の挨拶」「日本語の挨拶」「さようならの語源」</u>	討論 グループごとの発表
7	11/24	「ドイツの絵本から」 ①グループで会話作成	多文化理解
8	12/3	「ドイツの絵本から」 ②「南京大学について」張先生	グループ発表・留学生が通訳
9	12/8	<u>韓国「珍島学会」報告 (大橋)</u>	韓国のイメージについて話し合う
10	12/15	「日本人への提言作成」チーム結成	後半の課題に向けて
11	12/22	<u>ソロモン諸島とバヌアツの生活</u>	異文化理解
12	1/12	<u>モンゴル・タイ・米の学生との英語による交流セッション</u>	モンゴル4名、アメリカ、タイ各1名
13	1/19	発表準備 「津波てんでんこ」 NHK 視点論点より	日本人学生の支援によってテーマを絞る
14	1/26	発表練習	グループごとに(社会人2名にも依頼)
15	2/2	「日本人への提言」発表会	社会人を含め7名 感想の記入
16	2/9	振り返りとまとめ 「日本人への提言」冊子の配布	評価活動（この授業全体の評価）

資料2 2011年12月に配布した「日本人への提言」 作成資料

日本事情IV 「日本人への提言」 作成プロジェクト メモ

国際センター Gehrtz 三隅友子
misumi@isc.tokushima-u.ac.jp

1. 留学生がA4 1枚～2枚まで原稿 (発表7分くらい) を作成する。

2月に発表会を実施。木曜日の3.4校時 日程は未定

2. 内容は、留学生が日本に来て感じたこと、考えたこと、思ったことから

自分の国とは違うことを説明する

さらに、このような考え方または行動をとれば 日本人はもっとよくなる！

国際化が進む という提言に結び付ける

→ こんなものはどうだろうかの

質問を受け付けます！！自由に

3. 日本人のみなさんにお願いしたいこと！

留学生が課題を遂行できるように助けてください！

<第一段階>

- 1 内容のアイデア 話し合いによって 今感じていることを
- 2 どうしてそんな風に思うのかを 聞いてください
- 3 文章を作る際の 資料などをさがす
リソース (物的・人的・社会的) の提供や情報提供

<第二段階>

- 4 文章作成に関して わかりにくい日本語のアドバイス
- 5 作成原稿の発表練習

<第三段階> 発表会後

- 6 作成原稿に関するコメント

チームで支援をお願いします。

12月15日は ①チームつくり

②留学生が今日感じていることや疑問に思っていることを出してみる

「日本事情（木曜日）」の方の授業の柱です。

映像作品を利用した日本語教育の体系化に向けて —海外における利用実態と教師の意識から—

保坂 敏子 Gehrtz 三隅 友子 門脇 薫
HOSAKA Toshiko GEHRTZ-MISUMI Tomoko KADOWAKI Kaoru
日本大学総合科学研究所 徳島大学国際センター 摂南大学外国語学部

要旨：本稿は、映画、TV ドラマ、アニメといった映像作品を日本語教育に有効利用できることを目標に、これまでの先行研究で明らかになった使用上の問題点などを整理した上で、ベトナム・香港・ヨーロッパで実施した調査を客観主義と構成主義の観点から分析して、示唆を得るものである。分析の結果、映像作品の授業利用は客観主義的アプローチのものが大半で、教師は映像作品が学習の動機づけとしてだけでなく、言語形式や文化を学習するリソースとしての有効性を認識しながら利用していることが分かった。また、特に香港では、構成主義的アプローチに基づく実践も芽生えており、実践数は限られているものの、対話を促す学習リソースとして有効利用できる可能性がうかがえた。利用上の問題点としては、特に、映像利用を行う際の授業目標が明確ではないという問題が浮かび上がった。この結果から、映像作品を利用した授業目標の体系化と具体的な授業デザインを提案する必要性が示唆された。この結果を基に、今後は、ヨーロッパ共通言語参照枠 (CEFR) のような、映像作品の有効利用のための参考枠組みの構築を目指したい。

キーワード：映像作品、授業目標の体系化、客観主義、構成主義、共通参考枠

1. 研究の背景と目的

映画、TV ドラマ、アニメといった映像作品は、国内外の教育現場で教材として利用することが教師と学習者の双方から期待されている。特に、日本語と接触する機会が限られる海外では、日本語の使用場面や日本文化を学ぶことができる有効な学習リソースとしてニーズが高い。しかし、教室内ではまだ十分に活用されていないのが現状である。筆者らは、この点を共通の問題意識として、授業における映像作品の効果的な活用について共同研究を行っている。

筆者らの基本的な立場は、映像作品の授業利用における問題点を踏まえた上で、様々な角度から学習リソースとしての可能性を検討し、多様な有効利用を具体的な形で提示していくというものである。近年、社会構造の変化により、教育分野でも客観主義的教育・学習観から構成主義的教育・学習観へとパラダイムシフトが起きた（久保田 2001）。客観主義的教育観では、教えられる客観的な知識というものが外界に存在し、教師はその知識を細分化し、わかりやすい順番にして学習者に伝達できると考える。映像作品の利用においては、作品の中に含まれる言語的・文化的な情報を学習項目として個別に採り上げ、効率的にそれを学ぶことが授業の目的となる。これに対して、構成主義的学習観とは、以下の 3 点を前提にした学習観である

(久保田 2003)。

- ① 学習とは、学習者自身が知識を構成していく過程である。
- ② 知識は状況に依存しており、知識はその知識を使う状況の中で学ばれてこそ初めて意味を持つ。
- ③ 学習は共同体の中での相互作用を通じて行われる。

ここでは、知識は学習者自身が人や道具などの外界との相互作用を通して構成されると考えられ、対話と学習者の主体性が重視される。構成主義的観点から映像作品を授業で利用した場合、言語と文化を融合した学びが実現できると考えられる。

筆者らは、共同研究を進めていく過程で、客観主義アプローチと構成主義アプローチを大枠に、授業利用の理論的・実践的体系化を多角的に示すことが有益ではないかと考えようになった。そこで、この枠組みから利用の現状を把握するために、映像作品利用に関わる理論や実践の文献調査、教師への質問紙調査や聞き取り調査、さらに、現地での観察調査などを行った。本稿では、まず、映像作品の授業利用をめぐる問題について先行研究を基に明らかにする。その上で、これまで実施した調査の中からヨーロッパ、ベトナム、香港で行った質問紙

調査を探り上げ、海外における映像作品の利用実態と現地教師の意識を明らかにし、映像作品利用の問題点と可能性について考察して、さらに体系化への示唆を探る。

2. 映像作品の利用上の問題

2.1. 映像作品の意義

近年、日本のポップカルチャーの人気を背景に、映像作品が日本語学習のきっかけや動機づけになっている。映像作品は、芸術作品・娯楽作品として見る者の心を惹きつける大きな魅力を持っているからであろう。しかし、言語教育における映像作品の役割は、面白さや美しさによって学習意欲を高めるといった情意的なものにとどまらない。映像作品は、言語、音声、映像、文字など様々なモードの情報で構成されているが、それらの情報は、言語的意味、視覚的意味、聴覚的意味、身体的意味、空間的意味、そして各要素が絡み合った複合様相的意味を伝える。また、作品には背景となる社会情勢や文化、価値観やイデオロギー、さらに、作者のメッセージなどが埋め込まれている。映像作品はこのような多層的な意味を伝える表現体なのである。この特性から、映像作品は言語教育において真正性の高い学習リソースだと言うことができる。真正性の高さが、教室に本物の言語や文化の情報をもたらす。またそれが、教師や学習者にとっては、作られた教科書や教材にはない「生きた」学習リソースという魅力を付与し、言語学習のさらなる動機づけとなる。このように、映像作品は言語学習において真正性の高い情報を伝えるという参照機能と、芸術・娯楽作品や「生」であることの魅力を持つという情意機能を兼ね備えた学習リソースだと位置づけられる。

2.2. 授業利用における問題

しかし、映像作品はその学習リソースとしての機能が活かされておらず、授業での活用が不十分であることがしばしば指摘されている（保坂・長谷川他 2004、金田他 2006、築島 2006、門脇 2006）。授業での映像作品利用を考える際に起きる問題を、これまでに筆者らが海外の日本語教育を対象に行った調査や他の先行研究を基にまとめると、教材選択に関する問題、活用法に関する問題、教師や学習者の認識の問題、著作権の問題、の4つに分けられる。

2.2.1. 教材選択に関する問題

これまで実施した複数の海外調査を通して最も多かったのは次のような意見である。

- ① 映像作品を利用したいが教材がない。（保

坂・土井・長谷川 2004、門脇 2006、保坂・奥原・草野 2008）

- ② 教材として使える適切な映像作品がない、あるいは、その存在が分からぬ。（保坂編 2008）
③ 教材として何が使えるかの情報が不足している。（保坂編 2008）
④ 海外では映画や映画の情報が入手しにくく、教材作成が難しい。（門脇 2006）

これらは授業デザインの過程で教材として映像作品を選択する際に生じる問題である。①の「教材」というは、単語リストやワークシート等がセットになった授業ですぐに使える教材のことを指すが、著作権の問題もあり、のような教材はわずかしかない。しかし、「生」の映像教材を使用する場合は、授業の目的や学習者に照らし合わせて、教師が適切な映像作品を選択し、必要なプリントなどの教材を作成するのが一般的で、既成の教材がないことが問題なのではない。むしろ教師が自分の授業の目的に合った適切なものを見出して、それを教材化することができないという点に問題があると言える。②についても、授業に使える「適切な映像作品がない」わけではなく、豊富な映像作品の中から適切なものを選択することができないことに問題があり、それゆえに、③の教材としての情報が必要だということになるのであろう。④の「入手しやすさ」については、近年の ICT (Information and Communication Technology) の進展に伴い、現在では状況が変化しているものと思われる。しかし、インターネット上の映像の利用については、不法なダウンロードは行わないなど著作権に留意する必要があり、新たな問題が発生している。

2.2.2. 活用法に関する問題

次に問題として多く見られたのは、映像作品の授業での使い方の問題で、

- ① 映像作品を利用したいが、使い方が分からない。（門脇 2006、保坂・奥原・草野 2008）
② 映像作品の活用方法に関する情報が不足している。（保坂編 2008）

という意見である。映像作品の使い方には、一定の決まった方法があるわけではなく、既存の教科書のような教師用のマニュアルもない。授業においては、ストーリーのあらすじを理解させたいのか、言葉のやり取りから発話の意図を推測させたいのか、必要な情報だけを聞き取らせたいのか、あるいは、日本の文化を読み取

って自分の文化と比較させたいのか等の利用目的によって活動の方法は異なる。また、全部見せるのか、一部だけ見せるのか、字幕を表示するのか、しないのか、さらに、音声を聞かせるのか、消音で視覚情報のみにするのかといった提示の方法も違ってくるはずである。しかし、このような活用方法に関する情報はあまりなく、ゆえに、使いたいと思っていても使い方が分からぬといふ状況になっているのであろう。保坂・土井・長谷川（2004）の調査でも、映像作品を使う目的は「内容を楽しむため」「学習後、学習項目が使用されている場面を見せて確認」「日本文化の紹介と理解のため」「学習項目の導入のため」「ロールプレイのための状況設定」「聴解力の向上・確認のため」など多岐にわたっていたものの、使い方は「映像視聴後、Q&A やディスカッションする」に偏っているという問題が明らかになった。目的に応じた多様な使い方に関する情報があれば、授業活用の参考になるかもしれない。

2.2.3. 教師や学習者の認識の問題

授業では、教材の使い方だけでなく、教師と学習者の教材に対する認識やビリーフのズレが問題になる。たとえば、学習者は映像作品に出てくる細部の言葉や内容を全部聞き取って理解するボトムアップの方略を重視する傾向がある（保坂・土井 2001、谷口 2012）（注 1）。しかし、細部の言葉を全部聞き取っても、主要な意味や大意の理解できていないような場合、教師は聞き飛ばしたり、分からぬことを推測したりするトップダウンの理解が重要だと考える（保坂・土井 2001）。このような場合に、教師が授業目標を明確に示さずにトップダウン理解重視の授業を展開すると、学習者との間にくいちがいが起きる。教材に対する認識も学習者と教師では異なる場合がある（保坂・奥原 2009）。教師の中には映像作品を言語使用的モデルとして考える人が多く、古いものや方言が多いものは教材として適切ではないと考えることが多い。これに対して、学習者は古いものについて「その時代がよく分かる」と考えたり、方言を理解して、時には使えるようになりたいと思う者もいたりして、認識にズレが見られる。この他にも、教室外で自律的に映像作品を利用している学習者は、映像作品に一定の効果があることを認め、教室で使う学習リソースとして肯定的に捉えているのに対し、授業で使う教師の方はその価値を疑問視するというズレがあることも指摘されている（谷口 2012）。教師と学習者の認識のズレが、映像作品を利用する際の隘路となり、有効利用を阻むことがあると考

えられる。

2.2.4. 著作権の問題

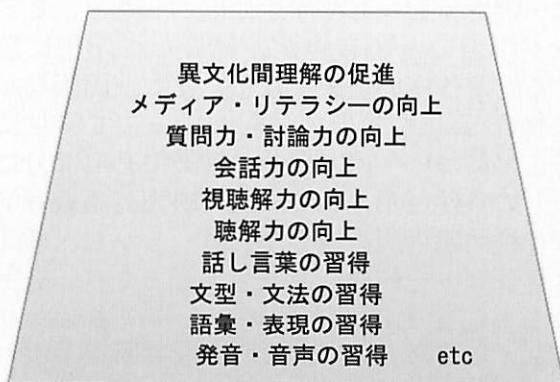
映像作品を使った教材開発や教材作成は、著作権の制約のために難しい（門脇 2012）というのが現状である。著作権は、著作物や実演、レコードなどを創作した著作者やこれに隣接する権利を必要に応じて保護するための法律で、それにより文化を発展させることを最終目的としている。著作者の財産的な利益を保護するために、著作権者の許諾なしに著作物を勝手にコピーしたり、上映したり、頒布したりすることができないようになっている。しかし、著作権者以外は誰も使えないというのでは、文化的な発展を妨げてしまう恐れがある。そこで、著作物の公正な利用が認められている。たとえば、映像作品で教材を開発しようとする場合、著作権者に許諾を取り、場合によっては著作権料を支払えば、正式な教材化が可能ということである。しかし、映画のような創作物においては、映画製作者や監督、脚本家等、多様な人が関わる、また、出演した俳優の肖像権も絡んでいる。同時にたくさんの権利が発生しているので、それを全て処理するのは簡単な作業ではない（日本語教育学会マルチメディア教材研究委員会編 1998）。このためか、映像作品を使った教材は数が少ない。

一方、授業で映像作品を利用する場合も著作権の制約は受けるが、学校における教育活動では例外的措置の適用を受けることが多い。たとえば、市販のビデオを購入して授業で見せたり、それをダビングして見せたり、テレビ番組を自分で録画して見せることは「非営利・無料」という条件の下で認められている。しかし、授業で使った映像作品を学生に貸したり、宿題のために一部をコピーして学生に配布したり、ピアリング学習のため音声だけ録音して学生に配布すると著作権の侵害になる。また、出版物から映像作品のスクリプトをコピーして学生に配ることについては、自分の授業に必要な分だけなどの条件が示されている（映画英語教育学会著作権問題専門委員会 2000）。しかし、教師がスクリプトを作成して学生に配ったり、教室活動として学生にスクリプトを作成させたりすることなどについては、明確な判断を示すものが今のところ見当たらない。自ら行っている行為が著作権の侵害であるかどうかが曖昧な状態で、知らず知らずのうちに法律に違反している可能性がある。教育機関での例外的措置はあるものの、どこまで許容されているのか不明瞭なことが、授業における映像作品の活用における障害となっている。

2.3. これまでの取り組みと課題

以上のような問題を解決し、映像作品を学習リソースとして有効に利用することを目指し、これまで筆者らは各々の立場で様々な取り組みを継続的に行ってきました。たとえば、海外の日本語の教育や学習を支援するための国際交流基金のプロジェクトでTVドラマやアニメの活用方法を授業案と一緒に提示した教師向けの参考書を開発し（長谷川・土井・保坂 2002a、2002b）、海外の拠点機関に頒布した。これを用いて、南米の日系人教師を対象にした日本語教育研修で授業設計の演習も行った。また、映像でどのような文化的側面が学べるかの解説をまとめたものの刊行にも携わった（窪田・門脇他 2007）。さらに、映像作品を使った授業の設計を支援する枠組みとして、ブルームのタキソノミー（注2）を参考に授業目標と学習活動を分類してマトリックスにしたものを作成した（保坂・土井・長谷川 2007）。この他にも、日本語教育や学習にどのような作品が役に立つかという映像作品の教材としての情報を共有するために、実際に利用した教師や学習者の生の声を集めた『おすすめの映像作品サイト J-cinema guide:<http://www.jp-hiroba.com/video>』（保坂・塩崎他 2008）を構築し、継続的にデータの蓄積と運用を続けてきた。最近では、映像作品の活用において、客観主義的アプローチのみならず構成主義的アプローチも有効であるという考え方から、構成主義的学習観に基づく対話重視の授業デザインの提案を行っている（保坂 2010、保坂・Gehrtz 三隅 2010、Gehrtz 三隅・門脇・保坂 2012）。

図1 客観主義に基づく映像作品利用授業の目標

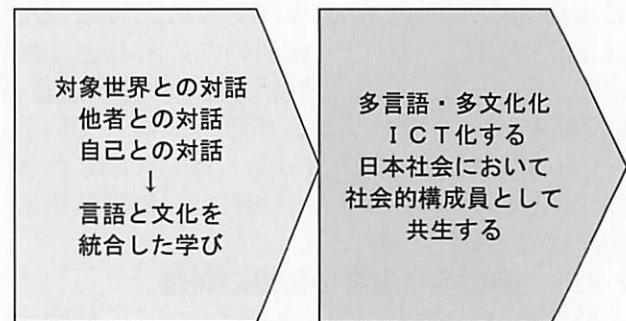


映像作品を使った客観主義に基づく授業では図1のような、発音や音声、語彙、文法などの言語的知識や聴解力や会話力などの言語技能、メディアの伝えるメッセージを批判的に読み解くメディアリテラシー、そして、メディア

が伝える文化を理解し、自分の文化と比較して認識を深める異文化間理解能力の習得が目標となる。

これに対して、構成主義的アプローチによる映像作品を使った授業は図2のように言語と文化の統合的な学びを目指す3種類の対話が目標となる。この目標を達成することにより、ひいては多言語・多文化化、さらにICT化が進む日本社会において、社会的構成員としてお互いに共生できるようになることを目指すものである。

図2 構成主義に基づく映像作品利用授業の目標



筆者らは、それぞれが実践する構成主義による授業デザインを報告したが、発表後の質疑応答を通して、発音や語彙などの知識や聴解力などのスキルの習得が目標となる客観主義の授業利用についても、未だ体系的な整理がなされておらず、双方のアプローチから体系化を検討が必要なことに思い当たった。そこで、構成主義と客観主義の両面から映像作品の授業利用について体系化を図ることを目指して、理論的・実践的データを多角的に収集することとした。

3. 調査の概要

3.1. 調査の目的

本稿で取り上げるのは、ベトナム、香港、ヨーロッパで実施した質問紙調査である。調査の目的は、授業における映像作品の有効活用を検討するために、海外の教育現場における映像作品の利用に関して次の3点を明らかにすることである。

- ① 教師はどのような観点から映像作品を使っているか（客観主義か、構成主義か）。
- ② 教師はどのような点で映像活用の有効を感じているのか。
- ③ 教師は現在どのような点に問題を抱えているのか。

さらに、それを基に体系化に求められる要件を検討することを目指す。

3.2. 調査の方法

3.2.1. 対象者

調査の対象者は、ベトナム、香港、ヨーロッパの3地域で日本語教育に従事する教師で、合計30名から有効回答を得た。回答者の地域と人数の内訳は以下のとおりである。

表1 回答者の内訳

地域	人数
ベトナム	8名(3名)
香港	12名(1名)
ヨーロッパ	10名(1名)

()は非日本語母語話者教師(NNT)の数

3.2.2. 調査の手順

調査期間は2011年8月から2012年3月の間で、ベトナムでは教育機関訪問の際、香港では教師研修において、ヨーロッパでは日本語教育関連学会において、質問紙を配布し、当日または後日回収した。質問紙を配布したのは、ベトナムは2011年10月30日、香港は2012年3月9日～10日、ヨーロッパは2011年8月27日である。

3.2.3. 分析の方法

調査票の質問項目は全部で7問であり、利用の経験を聞く2肢選択の項目が1問、利用経験者の利用実態を問う自由記述が2問、利用未経験者の認識を聞く自由記述項目が2問、学習者の認識を問う項目が1問、NNTの学習者としての認識を問う項目が1問であった（資料1を参照）。ここでは、教師の利用実態と認識を扱った5つの質問項目を分析の対象とした。

今回の調査の回答者は30名と多いとは言えないが、少ない回答の中から有益な情報を引き出すために、質的分析を行った。具体的には、自由記述的回答について、グラウンデッド・セオリーを参考に、内容を示すキーワードでコーディングを行って分類し、カテゴリー化を図った。さらに、大まかな傾向を把握するために、カテゴリー化したものを集計した。

4. 調査結果の分析

4.1. 利用実態について

4.1.1. 授業利用の経験

回答者の30名中、授業で映像作品を利用した経験のある人は23名であった。地域別の内

訳は表2の通りである。香港、ヨーロッパでは映像作品がよく利用されているようだが、ベトナムでは利用しない教師の方が多かった。

表2 利用経験者の内訳

地域	はい	いいえ	合計
ベトナム	3(2)	5(1)	8(3)
香港	12(1)	0	12(1)
ヨーロッパ	8	2(1)	10(1)

()はNNTの数

ベトナムで利用されない理由について、その理由を尋ねる質問項目への回答を見たところ、「語彙が独自で使いにくい」「探したり準備したりする時間がない」という教師個人に関する理由とともに、「設備が整っていないため、使いにくい」「新任教師は設備が使えない」が挙げられていた。ベトナムでは使用環境が整わず授業利用できない現状があること、それだけでなく、職場のルールという教師個人では解決できることも使用を難しくする要因であることが分かる。

4.1.2. 授業実践のねらい

利用経験者に対して、自分が行った代表的な授業実践の対象、人数、授業のねらい、使用作品について尋ねた。この質問に対しては56例の授業実践例に関する回答が得られた。授業の対象は初級から上級までの日本語の授業と日本事情ゼミが挙げられており、クラスサイズは5名～35名まで、少人数から大規模クラスまで広く利用されていた。

56例の授業実践例について、「社会・文化の理解」を目指すものは「社会・文化」、「語彙を増やす」ことを目標とする場合は「言語形式」のように、授業のねらいでコーディング化して分類した。1つ実践例に複数の授業のねらいがある場合もあり、抽出した授業のねらいは74件になった。これを更に、知識や技能を身につけようとする客観主義的アプローチと、環境との対話的実践を目指す構成主義的アプローチに分類した結果が、表3である。

74件の授業のねらいのうち64件が客観主義に基づくもの、10件が構成主義に基づくものに分類された。圧倒的に客観主義的なねらいが多いが、提唱されて間もない構成主義の数も予想より多い結果であった。特筆すべきは、構成主義による実践の10件のうち9件が香港からの回答だったことである。香港では新しく出てき

た学習観が広がりつつあることがうかがえる。

表3 記述された授業のねらいの分類（件数）

客観主義		構成主義	
社会・文化	23	対話	4
言語形式	18	比較	3
口頭表現技能	12	創造的思考	1
聴解技能	10	批判的思考	1
非言語	1	体験	1
	64		10
		合計	74

記述の内容を具体的に見ていくと、客観主義で最も多かったのは、映像作品を使って「日本の家」や「伝統的な日本家屋での生活」「ビジネス習慣」など日本の社会・文化的な側面を理解させるために利用したというものであった。

「百聞は一見に如かず」で、直接体験できないような内容について授業で理解を促進するために視覚情報を利用したものと思われる。次に多かったのが「言語形式」で、「イントネーション、発音の練習」や「文型や語彙の導入」のために利用する実践である。さらに、「討論の仕方を習得する」などの「口頭表現技能」の学習、そして「口語の聴解」などの「聴解技能」の学習のために使われており、少数ではあるが「非言語行動（お辞儀など）」の学習を目的にしたものも見られた。構成主義に分類されたのは、教室での対話を目的に授業展開する実践である。「日本の社会問題について考え、議論する」という教室での対話そのものを目的とした実践の他に、対話を通して「現在のビジネス習慣、文化、考え方を、自国と比較」したり、「創造的思考」や「批判的思考」を育成しようとする実践、さらに、演技を基に「イントネーションと感情、生活と言語について考える（対話する）」実践が見られた。

4.1.3. 使用された映像作品

授業実践で実際に教材として使用された映像作品や日本語教育用映像教材などの映像資料をレベル毎に分けて国別にまとめると、表4、5、6になる。使用教材の上の欄は実写の映像作品で、下の欄はアニメの作品である。

表4 初級で使用された映像作品

ベトナム	プロジェクト（原文のまま）
香港	NHKピタゴラスイッチ、みんなの日本語会話ビデオ、1リットルの涙、電車男、ウォーターボーイズ、ドコモやトヨタのCM、エリンが挑戦、Shall we dance、日本・その姿と心、ドラゴン桜 となりのトトロ、ドラエモン
ヨーロッパ	みんなの日本語会話ビデオ、日本語であそぼ、三谷幸喜の映画、CM、3丁目の夕日 となりのトトロ、宮崎アニメ、まんが日本昔話、文福茶がま、平成たぬき合戦ポンポコ

表5 中級で使用された映像作品

ベトナム	魔女の宅急便、千と千尋の神隠し、風の谷のナウシカ
香港	冠婚葬祭部長、明日があるさ、ハケンの品格、日本人の知らない日本語、情報番組、世にも奇妙な物語、たけしの日本の味方、ホテル、さくら ケロロ、名探偵コナン、
ヨーロッパ	スターウォーズ、おりびと、3丁目の夕日、Always、Shall we dance? 宮崎アニメ、クレヨンしんちゃん、機関車トーマス、まんが日本昔話、文福茶釜、平成たぬき合戦ポンポコ

教材として使用された映像資料は、映画やTVドラマ、アニメなどの映像作品だけでなく、TVの情報番組やバラエティ番組、教育テレビの番組、CM、YouTubeの動画と多岐に亘っており、海外の教育現場でも映像資料が入手しやすくなり、多様な資料が教材として利用されていることがうかがえる。レベル別にみると、初級では、教育用の映像教材やCMなど短い映像資料が使われているが、中級と上級になると、

生の映像作品が中心となる。地域別にみると、香港では、多様な種類の生の映像資料が使用されているが、アニメはあまり使用されない傾向にあることが見て取れる。これに対し、ヨーロッパはアニメと映画、ベトナムではアニメを使用する傾向があるようである。香港は他の2地域に比べ、映像活用が進んでおり、学習の動機づけとして学習者に人気の高いアニメを使うということだけではなく、教育・学習目的の文脈で幅広く埋め込まれて利用されているものと思われる。

表6 上級で使用された映像作品

ベトナム	世紀末の詩 魔女の宅急便、千と千尋の神隠し
香港	冠婚葬祭部長、明日があるさ、世にも奇妙な物語、美のつぼ、cool Japan, Japanology,たけしの日本の味方、グッドジョブ、大人受験、サラリーマンネオ、祝女、ビジネスマナー(YouTube), 踊る大捜査線、ロス・タイム・ライン、受験の神様、救命病棟、ハケンの品格、アットホーム・ダディ、ハンサム・スーツ
ヨーロッパ	おくりびと 宮崎アニメ

4.2. 教師の認識について

4.2.1. 映像作品利用の良かった点

映像作品を利用して良かった点について、利用経験者23名のうち22名から回答が得られた。コメントを概念化して分類し、カテゴリー化したところ、表7のとおり大きく情意的側面、認知的側面、構成主義的側面に分けられた。

最も多かったのは、情意的側面に関する利点についての指摘であった。具体的には、「学生が興味を持ってくれる」「興味があるものだと積極的に理解しようと頑張る」「学生の満足感を高められる」といったものである。教師は授業利用を通じて、学習者の動機づけや学習意欲の向上における映像作品の役割を十分認識していることが分かる。認知的側面では、「映像があるので、言葉だけでは難しいところもわかつた」「実際に近いのでわかりやすい」「生きた日本語・文化が手に取るようにわかるとの感想をもらった」など、日本社会や文化、言葉の使い分け、言葉の使用場面など学習者に伝えたい知識の理解を映像が促進したことを良かった点として挙げたコメントが多くあった。教師は客観主義的な学習面での映像利用の有効性を認識しているということであろう。一方、議論を活性化し、対話を促進するという構成主義的アプローチにおける利点も挙げられていた。具体的なコメントは、「多様な解釈ができる作品の場合、クラスでの議論が盛り上がる」「話題が広がり、興味に沿った有意義な話し合いができる」といったもので、このほか「学習者同士が協力して学び合うことができた」と協働学習での利点を指摘するものもあった。

表7 映像作品利用の良かった点

情意的側面		認知的側面		構成主義的側面	
学習動機	9	映像が理解を促進する	5	対話・議論を促進	2
学習意欲	4	日本社会・文化理解を促進	2	協働学習	1
授業の活性化	2	情報の真正性が高い	2		
リラックス	1	理解の深化を促進する	1		
感情に訴える	1	言葉と文化の学習	1		
情意フィルターの低減	1	言葉の使い分けの理解	1		
満足感	1	自国語との比較	1		
		使用場面の提示	1		
		媒介語が有効	1		
		練習の機会	1		
		多様な言語	1		
	19		17		3

実際に授業で利用している教師は、映像作品が協働学習の媒介になること、対話を促進することなど、構成主義的アプローチにおいての有効性を実感していると言える。

4.2.2. 映像作品利用における問題点

授業で映像作品を利用したときの問題点に関する回答は、23名の利用経験者のうち22名がコメントを記述していた。コメントを分析した結果を表8に示す。また、映像作品を利用したことのない利用未経験者7名に対し、利用しない理由を聞いた質問の回答をまとめたものが表9で、表8と合わせて検討する。

表8 映像作品利用の問題点

教師	教材の使い方	11	17
	教師の負担（準備の時間）	5	
	教師の経験不足	1	
教材	教材内容	9	10
	適切な教材の情報不足	1	
学習者	学習者の情意	5	5
利用環境	カリキュラムの制約	2	3
	機材の問題	1	
			35

表9 映像作品を利用しない理由

教師	時間の負担	3	3
教材	言語の適切性	1	2
	適切な教材不足	1	
利用環境	使用環境（機材）	2	6
	雇用環境	2	
	カリキュラムの制約	1	
	必要度の低さ	1	
			11

映像作品を実際に利用して感じた問題点を分類すると、教師自身に関するもの、教材そのものに関するもの、学習者に関するもの、使用環境に関するもの大きく4つに分けられた。最もコメントの多かったのは教師自身に関わる問題点で、これはさらに教材の使い方、教師の負担、経験不足に分けられた。この中で最もコメントが多かったのは「教材の使い方」である。たとえば、「全体を見せられなかった」「全部を見せたので、学習ではなく鑑賞会になった」「ドラマなど一部だけ見せるので、背景やストーリーが捉えにくい」といったものであった。

ここでは、映像作品を全部見せても見せなくても問題が発生すること、そして、全部見せない場合にはどのような問題が起きるかが見て取れる。ここで疑問に感じるのは、これらの授業の目標はどのようなものだったのか、それに応じた使い方をしていたのかということである。教材の提示の方法は、授業の目標との兼ね合いで検討すべき事項である。授業目標によっては、全部見せる必要がある場合もあるが、一部を切り取って見せたいところだけ見せる方がいい場合もある。また、一部を見せる場合に、ストーリーの流れや背景を学習者が把握しておく必要があるかどうかも、授業目標による。教師は、まず授業目標を明確にし、その上で、目標と照らし合わせて効果的な使い方を検討することが重要である。そうすれば、別のコメントにあるような「目的をはっきりしないと、指導内容がぶれる」という問題も解消されるだろう。教材の使い方に対するコメントには、上述のように基本的な使い方に関する教師の認識不足を感じる。教師は、まずは、授業デザインにおける目標設定の重要性を認識する必要があるだろう。一方で、「誇張した表現や場面を批判的に捉える指導が必要」という、メディアリテラシーの育成に関わるより高度な使い方に関する問題点の指摘も見られた。

教師のカテゴリーの問題で次に多かったのは、教師の負担が大きいという点で、「適切な作品を探したり、準備したりする時間ががない」「準備が大変である」「教材作成に時間がかかる」「余裕がない」というものであった。表9からもわかるとおり、この教師の負担の問題は、映像作品の利用未経験者の利用しない理由の中でも共通して出てくる。教師の認識の中ではこれが利用における大きな問題点となっていることが分かる。この問題は、授業目的にあつた教材の情報や具体的な授業デザインがあれば解決できるかもしれない。

教材に関する問題点としては、「やや内容が古い」「CMの日本語は速すぎる」「ストーリーがやや単調だった」という教材の内容そのものに関するコメントが主で、また適切な教材の情報がなく「役割語が含まれる映像作品を探すのが難しい」というものも見られた。しかし、これらは、教材そのものが問題だったというわけではないものと思われる。問題は、選択した映像作品が教材として当該授業の目標に適していたかどうかであり、むしろ、教材選択をする教師の方に問題があると言える。「学習者が飽きてしまう」「当たり前になってしまふ」などの学習者的情意として分類した問題点も、教師

が教材を適切に利用できていないこと、つまり、教師の力量の問題が核心にあるのではなかと考えられる。

それに対して、「PC のトラブルで授業が中断してしまう」という機材の問題や、「授業のコマ、時間の制約がある」というカリキュラムの問題は映像作品利用の前提となる使用環境の問題である。これは、表 9 のとおり、映像作品を利用しない理由にも挙げられているものであるが、教師一個人で解決できるような問題ではない。

5. 考察

以上、授業における映像作品の有効活用を目指して、ベトナム、香港、ヨーロッパで実施した調査を主に客観主義と構成主義という 2 つの学習観から分析した。今回の調査は人数も各地域 10 人前後と少なく、小規模なものではあったが、分析の結果、利用の実態とそれに対する教師の認識が浮かび上がってきた。ここでは、調査の目的として掲げた 3 点について明らかになったことを整理しながら、授業における映像作品利用の体系化に向けての示唆を探る。

まず、1 点目の「①教師はどのような観点から映像使っているか」について、今回の調査では、多くの場合、日本の社会・文化の理解、言語形式の知識の学習、口頭表現と聴解の技能の学習のために利用していること、つまり、客観主義の観点からの利用していることが分かった。これは、海外ではしばしば動機づけのためにただ見せるだけというのが多かった時期から比べると、教育としての文脈での利用が進んでいることができるだろう。しかし、使い方の中心は、日本文化や言語の知識の習得のための学習となっており、それらの知識を応用して分析したり、自己表現したりする知的技能の学習はまだ十分とは言えず、また、それらの知識を効果的に使ったり、映像作品を使って学習者が自律的に学習したりする場合に必要となる認知方略を扱う実践はほとんど見当たらない。客観主義的アプローチの中でも利用方法が偏っているという状況だと言える。

一方、今回の調査結果の成果と言えるのが、構成主義的な利用方法の芽生えが、特に香港で見られたことである。これは、実践した授業のねらいの分析からだけではなく、本稿の 2 点目の目的「②教師はどのような点で映像活用の有効性を感じているか」の分析からもうかがえた。映像作品利用の良かった点として、情意面と認知面の有効性が多く挙げられていたが、今回、それだけでなく、構成主義的な面での有効性に

関する指摘があった。これは、構成主義的アプローチで映像作品を利用している教師が、その有効性を感じているということを示すものであり、映像作品は対話重視の授業の中に位置づけることによって、教材としての意義を発揮できることを示唆していると言える。

香港で構成主義アプローチの萌芽がみられたのは、香港では映像作品を学習リソースにインターネット上で学習者と日本語母語話者間の対話を進める「ヴァーチャル映画討論会」(宮副 2010)などの構成主義的アプローチの実践的研究が進められてきたことが素地にあるからだと考えられる。ただ、調査データを詳しく見ると、この傾向は香港でも先進的な取り組を行っている一部の教師に留まっているようで、全体的な傾向とまでは至っていない。香港に限らず、構成主義的アプローチでの利用方法が全般的に普及するためには、先行の実践例を紹介して、教師が実際に体験してみたり、教師同士が協働してこのアプローチの授業をデザインしてみたりするような教師研修が必要なのではないかと考える。

調査目的の 3 点目は、「③教師は現在どのような点に問題を抱えているのか」を明らかにすることであった。これは、利用経験者が利用してみて感じた問題点と、利用未経験者の使わない理由への回答から問題点を探った。その結果、教師は映像作品がうまく使えなかったと認識することが多く、また、教材の内容が適切ではないと感じていることが分かった。うまく使えない要因や教材の内容の問題を回答から検討したところ、いずれも、教師が利用にあたって授業目標を明確に設定していないことに原因があるものと考えられた。授業目標を明確にしていないため、目標に合った使い方ができず、また、目標にあった教材選択ができないものと思われる。授業を計画し、教材を選んで、授業を実施し、改善を行うという一連のプロセスを繰り返す授業デザインにおいては、何のために、どんな学習者のために、どんな映像作品を使えばいいかを意識化することが重要である。この調査からは、その認識が不足しているため、効果的な授業利用ができていない状況にあるのではないかと思われた。この問題を解決するためには、まずは、映像作品を使ってどんな授業目標が設定できるかを、客観主義と構成主義の両面から分類し、体系化して、鳥瞰できるようにすることが有効ではないかと考えられる。そうすれば、授業を計画する際、授業目標に合った映像作品が選択できるようになるだろうし、また、授業目標によっては、映像作

品を教材として使用しない選択もありうるだろう。教師がまず何のための授業かを意識的に考えられるようになるためには、映像作品を利用する場合の授業目標にどんなものがあるかについて体系化を図って、授業デザインの枠組みを示すことが最も重要だと考える。ただ、授業目標だけでは、実際の使い方が想定できない場合もあるので、それぞれの授業目標に実現可能な具体的な授業デザインや教材とともに提示して教師が参照できるようにすること、そして、教員同士がその情報が共有できるようにすることが望まれるだろう。それが実現できれば、利用の問題点や使用しない理由に挙げられていた「準備の時間がかかる」や「準備が大変」などといった「教師の負担」や「時間の負担」が少しは軽減できるのではないかと考える。

6. 今後の課題

調査結果が示唆した方向は、映像作品を利用する授業の目標を体系化すること、そして、それぞれの目標に具体的な授業デザインを例示することである。これは、事前に筆者らが必要性を感じていたことであり、本調査はそれを裏付ける結果となった。映像作品の利用を授業の目標別に体系化することにより、どのような授業目標で映像作品が利用できるかが可視化される。これを参考することにより、教師は、どのような目標のために映像作品を利用するかを意識化することができ、どのような活動を開き、それをどう評価するかを決定する授業デザインが可能となるだろう。外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参考枠 (CEFR ; Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment) のように、教師が授業を計画するときに参考ができる、一貫性と透明性のある、映像作品を使った授業デザインの共通参考枠を構築することが、今後の課題と言える。

授業目標の分類については、まずは、知識から知的技能まで段階的に授業の目標を示すブルームのタキソノミーを参考にしたいと考えている。タキソノミーについては、既に保坂・土井・長谷川 (2007) において参考とし、映像利用の授業目標を大きく「内容理解」「異文化理解」「コミュニケーション」「学習の動機づけ」さらに「メディアリテラシー」の5つに分類した。しかし、ブルームの枠組みの中の「認知的領域」「情意的領域」のみを検討しただけで、非言語行動と関わる「精神運動的領域」については、検討していない。また、ブルームの授業目標分類は、客観主義的アプローチの目標を整

理したものであって、構成主義的アプローチの側面は検討していない。今後は、パフォーマンス評価を基盤とする CEFR を参照して、構成主義的なアプローチの目標についても分類を検討する必要がある。

また、授業目標を分類して体系化する理論的基盤としては、ブルームのタキソノミーに加えて、ガニエの学習成果の5分類(ガニエ他 2007)も参考にしたい。ブルームのタキソノミーにおいては、学習課題の難易度によって目標を分類しており、教育目標がより高いレベルまで設定できるようになっている。たとえば、認知領域では、教育の目標は「知識」から「理解」「応用」「分析」「統合」「評価」へと難しくなる。それに対して、ガニエは、学習成果を得るために学習の条件に着目し、その質的な差異によって「言語情報」「知的技能」「認知的方略」「態度」「運動能力」の5つに学習成果を分類している。そして、それぞれの学習成果を得るために有効な授業方法を提示している。授業においては、特定の学習成果を得ること自体が授業の目標となる。ガニエは、学習成果を5つに分類することにより、達成すべき目標の分類とその目標への道筋を示したと言える。今後は、ブルームとガニエ、CEFR を参考に、まず授業目標の体系化を図かろうと考えている。それを基に、各授業目標に達する道筋を具体的な授業デザインで提示できるような枠組みを検討していきたい。日本の映像作品に関する授業利用について、理論的基盤を背景にした実践的な参考枠を構築することにより、学習者のニーズにあった魅力的な日本語教育の実現に寄与するとともに、世界の各地で孤軍奮闘している日本語教師の支援ができればと願っている。

注1. 学習者のボトムアップ理解重視の傾向は、保坂・土井 (2001) と谷口 (2012) では様相が異なる。前者においては、学習者は教室の外で映像作品に触れる機会が少なく、また、トップダウン理解の経験やトップダウン理解のストラテジーを学んだ経験もないために、ボトムアップ理解を重視する傾向が強かった。この場合、教室では学習者に不足しているトップダウン理解の学習活動が必要となる。それに対して、教室外でのメディア接触が多くなった後者では、学習者は既にトップダウン理解ができるために、ボトムアップ重視の傾向にあると言える。この場合、教室では学習者が一人ではできないボト

- ムアップ理解重視の学習活動を展開する必要があるものと思われる。
- 注2. 1956年にブルーム（B. S. Bloom）らが開発した「教育目標の分類学（*taxonomy of educational objectives*）」のこと。授業と評価の指針となるように教育目標（*educational objectives*）を分類し明確に記述した枠組みである。教育の目標は大きく認知・情意・精神運動領域の3領域に分けられている（梶田 1992）。

参考文献

- 映画英語教育学会著作権問題専門委員会編（2000）『映画ビデオ等を教育に使用するときの著作権ハンドブック（改訂版）』
- 梶田叡一（1992）『教育評価 第2版』有斐閣 双書
- ガニエ・ウェイジャー・ゴラス・ケラー著、鈴木克明、岩崎信監訳（2007）『インストラクショナルデザインの原理』北大路書房
- 金田智子・小河原義朗・笠井淳子（2006）「日本語教育の学習環境と学習手段意に関する調査研究：教師を中心に」日本語国際研究大会 ICJLE2006 発表資料
- 門脇薫（2006）「海外における日本映画の利用について—韓国の日本語教育を中心に—」『日本語教育学会春季大会予稿集』p.25-29
- 門脇薫（2012）「映像作品を利用した異文化理解のための日本語教育—異文化理解のためのリソースと授業デザイン」香港日本語教育セミナーレジュメ
<http://www.japanese-edu.org.hk/activities/12/120310-kadowaki.pdf>
- 久保田賢一（2001）『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版部
- 久保田賢一（2003）「構成主義が投げかける新しい教育」『コンピュータ&エデュケーション』15、コンピュータ利用教育学会、p.12-18.
- 窪田守弘・西隈俊哉・Justin Charlebois・塚本銳司・龍神邦男・門脇薫・大森周太郎（2007）『映画で日本文化を学ぶ人のために』世界思想社
- Gehrtz 三隅友子・門脇薫・保坂敏子（2012）「映像作品を利用した日本語教育と授業デザイン—授業を通した気づき—」『日本語教育国際研究大会 2012 名古屋予稿集第2分冊』p.293
- (独)国立国語研究所（2006）『日本語教育の学習環境と学習手段に関する調査研究 海外調査報告書』
- 鄭仁星・久保田賢一・鈴木克明編著（2008）『最適モデルによるインストラクショナルデザイナープレンド型 e ラーニングの効果的な手法』東京電機大学出版局
- 谷口美穂（2012）「学習リソースとしての映像作品に対する学習者と教師の視点のずれ」『2012 年度日本語教育学会春季大会予稿集』p.157-162
- 日本語教育学会マルチメディア教材研究委員会編（1998）『平成9年度文化庁日本語教育研究委嘱 マルチメディア日本語教材に関する調査研究—報告書—』
- 長谷川恒雄・土井眞美・保坂敏子（2002a）『日本語教育用 NHK テレビ番組集 1 ドラマ「六番目の小夜子」教師用解説書 Teacher's Manual』国際交流基金日本語国際センター
- 長谷川恒雄・土井眞美・保坂敏子（2002b）『日本語教育用 NHK テレビ番組集 2,3 アニメーション「あずきちゃん」「みんなの歌」教師用解説書 Teacher's Manual』国際交流基金日本語国際センター
- 保坂敏子編（2008）『海外の非母語話者日本語教師に特化した教育支援環境の調査と研究』WIT 出版
- 保坂敏子（2010）「対話重視の映画・ドラマを使った日本語教育—多言語・多文化学習者は何を学ぶかー」『2010 世界日本語教育大会（2010 ICJLE）論文集(CD)』p.1279-0～1279-9
- 保坂敏子、奥原淳子、草野宗子（2008）「海外の非母語話者日本語教師の教材使用状況に関する調査—非母語話者教師が求めるものー」『小出記念日本語教育研究会論集』16、p.24-40
- 保坂敏子・奥原淳子（2009）「日本語学習における映像作品の有用性—学習者の視点の分析ー」『ヨーロッパ教師会第14回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム 報告・発表論文集』p.279
- 保坂敏子・Gehrtz 三隅友子（2010）「ドラマを利用した日本語・日本文化教育のための教材と授業デザイン—言語と文化の統合を目指してー」『2010 年度日本語教育学会春季大会 予稿集』p.317-318
- 保坂敏子、塩崎紀子、藤田真一（2008）『「おすすめの映像サイト」の構築—映像作品を活用した授業設計の支援のためにー』『日本語教育学世界大会 2008 予稿集 3』p.345-348
- 保坂敏子・土井眞美（2001）「映像素材を使用

- した学習活動に対する学習者から見たビリーフー教室場面の学習活動の場合ー」
『小出記念日本語研究会論集』9、p.25-39
- 保坂敏子・土井眞美・長谷川恒雄（2004）「海外における映像教材に対するニーズの共通性と相違性—『日本語教育用 NHK テレビ番組集』制作のためのニーズ調査からー」
『2004 年日本語教育国際研究大会 予稿集 発表 1』p.125-130
- 宮副ウォン裕子（2010）「ヴァーチャル映画討論会の言語の社会化—2003 年～2009 年の実践の振り返りと理論的枠組みの検証ー」パネル発表『2010 年度日本語教育学会春季大会 予稿集』p.56-69.
- 梁島史恵（2006）「海外の現場が望む映像教材—高校生の事例を中心にー」『2006 年度日本語教育学会春季大会予稿集』p.35-39

付記：

本研究は、H23-25 科学研究費補助金基盤(C)一般（課題番号： 23520646 代表：保坂敏子）の成果の一部である。本研究にご協力いただいた皆様に心より感謝したい。

また、本論文は、2012 年度日本語教育国際研究大会 (ICJLE 2012 名古屋) での研究発表「映像教育を利用した日本語教育の可能性—教師の利用実態と認識の調査からー」『予稿集第 2 分冊』p.290 の内容について、発表後の質疑応答等で得られた示唆に基づき、さらに検討を加えたものである。論文の執筆は保坂が、ベトナムとヨーロッパの調査は三隅が、香港の調査は門脇が担当した。

<資料1：調査票 質問項目>

1. 以下の質問に答えてください。

質問1 これまでの日本語の授業で映像作品を使われたことがありますか。

- はい 質問2へ
 いいえ 質問4へ

★質問1 「はい」の方★

質問2 代表的なものをお教えください

対象	クラス人数	ねらい	作品名等
(例) 初級	20人	若者言葉を習得	ウォーターボーカス

質問3 その際の良かった点と問題点をお教えください。

(学習者の興味・評価の仕方・補助教材の作り方等 なんでもかまいません)

- ・良かった点 :
- ・問題点 :

★質問1 「いいえ」の方★

質問4 お使いにならない理由があればぜひ教えてください。

質問5 今後映像作品を授業で使いたいという希望がありますか。

- はい いいえ

理由

★全員の方★

質問6 先生方のまわりの学習者が映像作品をどのようにとらえているかを教えていただけますか。

★非母語話者教師の方★

質問7 映像作品を通して、日本語を学んだということはありますか。

- はい いいえ

日本語学習に役に立ったという作品があれば、ぜひ教えてください。

年報

2012年度の主な行事

4月	16日	日本語研修コース開講式（春期）
	17日	新入学留学生ガイダンス（蔵本地区）
	20日	新入学留学生ガイダンス（常三島地区）
5月	8日	全学日本語コース春期開講
	19日	国際交流サロン「日本語でしゃべらんでもー居合道を体験してみませんか」
6月	16日	国際交流サロン「日本語でしゃべらんでもー茶道を楽しもう」
	30日	日本語研修コース ホーム・ビジット
7月	7日	国際交流サロン「日本語でしゃべらんでもー浴衣を着て阿波踊りを踊ろう」
	13日	全学日本語コース春期終了
	19日	外国人留学生奨学金授与式
	23日	日本語研修コース研修旅行（大塚製薬他）
8月	1日	国際センター サマースクール 「徳島であおう」～7日
	4日	夏休み短期文化研修（韓国 慶北大学）～10日
	18日	短期海外語学研修（アメリカ 南イリノイ大学）～9月16日
	28日	モナシュ大学夏季短期研修～9月25日
9月	6日	大学進学説明会参加（於 大阪日本語教育センター）
	13日	日本語研修コース修了式（春期）
	29日	日本留学フェア（インドネシア）参加～30日
10月	5日	徳島大学卒業留学生同窓会（モンゴル）設立総会
	12日	日本語研修コース開講式（秋期）
	19日	全学日本語コース秋期開講
	25日	国費外国人留学生大学進学説明会参加（於 東京外国語大学）
	27日	国際交流サロン「日本語でしゃべらんでもー日本の伝統的な遊びかるた・けん玉」
	29日	新入学留学生ガイダンス（常三島地区）
	30日	新入学留学生ガイダンス（蔵本地区）
11月	1日	「国際戦略化講座」（徳島県職員のための）
	2日	国費外国人留学生大学進学説明会参加（於 大阪大学）

		国際展開推進シンポジウム「母国で振り返る私の徳島大学留学生時代」 多文化体験交流会（於：徳島大学生協食堂）
	5日	留学相談会～8日
	10日	留学生と地域によるフィールド・トリップ「吉野川を通して徳島を知る」（脇町、第十堰、靈山寺）
	17日	国際交流サロン「日本語でしゃべらんでもー留学生の国への誘い『日本語によるお国紹介』」
	24日	日本留学フェア（ベトナム）参加～25日
12月	1日	留学生と地域によるフィールド・トリップ2「吉野川を通して徳島を知る」（上勝町、藍の館）
	8日	国際交流サロン「日本語でしゃべらんでもー着物の歴史を学んで、着てみよう」
	25日	日本文化・企業見学旅行（京都）～26日
1月	5日	スキー旅行（鳥取県若桜・氷ノ山スキー場）
	26日	国際交流サロン「日本語でしゃべらんでもー世界の料理を楽しもう」 日本語研修コースホームステイ～27日
2月	4日	全学日本語コース秋期終了
	15日	日本語研修コース研修旅行（大塚製薬）
	16日	国際交流サロン「日本語でしゃべらんでもー華道を楽しもう」
3月	2日	徳島大学卒業留学生同窓会（インドネシア）設立総会 国際交流サロン「日本語でしゃべらんでもー雛壇を飾りましょう」
	6日	留学生就職支援セミナー 徳島大学外国人留学生の卒業・修了を祝う会 モナシュ大学春季短期研修～29日
	7日	日本語研修コース修了式（秋期）
	9日	短期海外語学研修（NZ オークランド大学）～30日 第18回中国国際教育巡回展及び中国産学連携セミナー参加～10日

日本語教育

日本語研修コース（大学院入学前予備教育）

1. コース概要

- 文部科学省大学院入学前予備教育（大使館推薦）、教員研修生を対象とし、大学院内外での生活を一人で成人として乗り切れる日本語力を身につける。
- 学内公募生も対象とする。
- 集中講習型で実施する。
- 日本の文化・習慣・常識・ルール等を授業に盛り込み、日本人との活動も含む日本語学習を実施する。

2. コーディネーター：橋本 智（平成 24 年度）

3. 実施概要

・ 平成 24 年度春期

① 開講時期：平成 24 年 4 月 10 日（火）～平成 24 年 9 月 13 日（木）

② 日程

4 月 10 日（火）	コースオリエンテーション・授業開始 キャンパスツアー
4 月 16 日（月）	開講式
5 月 19 日（土）	地域・日本人学生と日本語を使って交流① －居合道
5 月 31 日（木）	美術館見学
6 月 8 日（金）	第一分冊試験
6 月 14 日（木）	国紹介スピーチ
6 月 16 日（土）	地域・日本人学生と日本語を使って交流② －茶道
6 月 22 日（金）	地域の公民館訪問
6 月 30 日（土）	ホームビジット
7 月 7 日（土）	地域・日本人学生と日本語を使って交流③ －阿波おどり
7 月 23 日（月）	研修旅行（藍の館、大塚製薬）
7 月 27 日（金）	書道
9 月 6 日（木）	第二分冊試験

9月10日（月） 防災センター見学
 9月13日（木） 修了式

③ 受講生

No	種別	国籍	性別	研修コース終了後
1	学内公募生	中国	女	徳島大学大学院総合科学教育部進学
2	学内公募生	中国	男	徳島大学大学院先端技術科学教育部在学
3	学内公募生	モンゴル	女	徳島大学大学院医科学教育部在学
4	学内公募生	モンゴル	女	徳島大学大学院口腔科学教育部進学予定
5	学内公募生	モンゴル	男	徳島大学大学院医科学教育部在学

④ 教材、担当及び時間割

- 使用テキスト：

「みんなの日本語初級Ⅰ・Ⅱ」本冊 スリーエーネットワーク

「みんなの日本語初級Ⅰ・Ⅱ」翻訳・文法解説 スリーエーネットワーク

「Write Now! Kanji for Beginners」 スリーエーネットワーク

- 学習総時間数：400 時間

- 担当及び時間割

	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日
担当	橋本	青木	遠藤	三隅	橋本
場所	新蔵	常三島	常三島	新蔵	新蔵
08:40～10:10	日本語	日本語	日本語		日本語
10:25～11:55	日本語	日本語	日本語		日本語
12:50～14:20	日本語	日本語	日本語	日本語	日本語
14:35～16:05				日本語	
16:20～17:50				日本語	

⑤ 最終課題（スピーチテーマ）

「日本語そして方言を学ぶこと」	中国
「頭がいい無線システム」	中国
「はの びょうきに ならないために」	モンゴル
「わたしたちに くれる しあわせ」	モンゴル
「ひにょうきの びょうきと たたかっています」	モンゴル

平成 24 年度秋期

① 開講期間：平成 24 年 10 月 9 日（火）～平成 25 年 3 月 7 日（木）

② 日程

10 月 9 日（火）	コースオリエンテーション・授業開始 キャンパスツアー
10 月 12 日（金）	開講式
10 月 27 日（土）	地域・日本人学生と日本語を使って交流① －日本の遊び
11 月 13 日（火）	地域の小学校で交流
11 月 17 日（土）	地域・日本人学生と日本語を使って交流② －お国紹介
11 月 28 日（水）	第一分冊試験
11 月 30 日（金）	地域の小学校で交流
12 月 1 日（土）	研修旅行（上勝、藍染め）
12 月 8 日（土）	地域・日本人学生と日本語を使って交流③ －着物
1 月 25 日（金）	地域の小学校で交流（自分の国・まち紹介）
1 月 26 日（土）	地域・日本人学生と日本語を使って交流③ －世界の料理
1 月 26 日（土） 27 日（日）	ホームステイ
2 月 14 日（木）	書道
2 月 15 日（金）	研修旅行（大塚製薬）
2 月 16 日（土）	地域・日本人学生と日本語を使って交流④ －華道
2 月 22 日（金）	第二分冊試験
3 月 2 日（土）	地域・日本人学生と日本語を使って交流⑤ －雛壇飾り
3 月 7 日（木）	修了式

③ 受講生

No	種別	国籍	性別	研修コース終了後
1	学内公募生	フランス	女	徳島大学総合科学部在籍
2	学内公募生	アメリカ	男	徳島大学工学部在籍
3	学内公募生	アメリカ	男	徳島大学総合科学部在籍
4	学内公募生	中国	男	徳島大学大学院先端技術科学 教育部進学
5	学内公募生	モンゴル	男	徳島大学大学院医科学教育部 在学
6	国費留学生 教員研修生	インドネシア	女	鳴門教育大学大学院で研修
7	国費留学生 教員研修生	マダガスカル	女	鳴門教育大学大学院で研修
8	国費留学生 教員研修生	グアテマラ	男	鳴門教育大学大学院で研修
9	国費留学生 教員研修生	マレーシア	女	鳴門教育大学大学院で研修
10	国費留学生 教員研修生	ウガンダ	男	鳴門教育大学大学院で研修
11	国費留学生 教員研修生	ミャンマー	男	鳴門教育大学大学院で研修
12	国費留学生 教員研修生	ガーナ	女	鳴門教育大学大学院で研修
13	国費留学生 教員研修生	ハンガリー	男	鳴門教育大学大学院で研修

④ 教材、担当及び時間割

- 使用テキスト：

「みんなの日本語初級Ⅰ・Ⅱ」本冊 スリーエーネットワーク

「みんなの日本語初級Ⅰ・Ⅱ」翻訳・文法解説 スリーエーネットワーク

「Write Now! Kanji for Beginners」 スリーエーネットワーク

- 学習総時間数：400 時間

	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日
担当	橋本	青木	遠藤	三隅	橋本
場所	新蔵	新蔵	新蔵	新蔵	新蔵
08:40～10:10	日本語	日本語	日本語		日本語
10:25～11:55	日本語	日本語	日本語		日本語
12:50～14:20	日本語	日本語	日本語	日本語	日本語
14:35～16:05				日本語	
16:20～17:50				日本語	

⑤ 最終課題（スピーチテーマ）

「私の家族のパン屋」	フランス
「もっとよくなる未来」	アメリカ
「体内のせんそう」	アメリカ
「マイクロ波で充電」	中国
「白いせいふくをきているヒーロー」	モンゴル
「ずっと先生をするつもりです」	インドネシア
「教育：はてしない道」	マダガスカル
「日本語の勉強を続けよう」	グアテマラ
「教えるのが上手な教しになりたい」	マレーシア
「ウガンダの教育制度」	ウガンダ
「もっと元気になるために」	ミャンマー
「かていかはせいかつにひつようですか」	ガーナ
「ハンガリーの音楽の学校」	ハンガリー

全学共通教育「日本語」・「日本事情」・「国際交流の扉を拓く」

1. 概要：

今年度の日本語・日本事情のクラスの特徴は、新入生のほかに交換留学生・政府派遣留学生・工学部3年編入学生で構成されていた点である。交換留学の期間が10月～9月のため前後期とも開講当初は、学生に対してのオリエンテーションが必須となる。各クラスとも学生達は欠席も少なく、真摯な姿勢での取り組みが見られた。

2. コーディネーター：大石 寧子

3. 実施概要：日本語1～8、日本事情：日本事情I～IV

平成24年度共通教育「日本語」「日本事情」では以下のクラスを開講した。

時間	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日
1・2					
3・4			日本事情 I・II	日本事情 III・IV	
5・6					
7・8	日本語1・2	日本語7・8			
9・10	日本語3・4	日本語5・6			

前期：日本語1・3・5・7、日本事情I・III、後期：日本語2・4・6・8　日本事情II・IV

日本語1 前期

- ・ 担当者：遠藤かおり
- ・ 受講人数：6名（中国4名、マレーシア2名）
- ・ 使用教材：『留学生のためのここが大切文章表現のルール』
石黒 圭・筒井千絵 スリーエーネットワーク
- ・ 概要：本コースは、日本語の基礎力補強クラスと位置づけ、大学で要求される日本語での表現力の強化を目指した。四技能のうち、「書く」ことを主とし、日本語の基本的な構造に深くかかわる文法項目の見直しと強化を行った。授業を通して、誤解を与えない正確な表現力と語彙力の強化をも行い、実際の授業や講義・ゼミにおいて、身につけた日本語力で自ら発信ができる基盤固めを行った。授業は、数回書かせた課題作文を元に不注意なミスや不適切な表現を取り上げ、問題の意識化

を図ることでさらなるレベルアップを図った。(授業展開について、紀要に報告)

日本語 2 後期

- ・ 担当者： 遠藤かおり
- ・ 受講人数： 8名（中国7名、マレーシア1名）
- ・ 使用教材： 『留学生のためのここが大切文章表現のルール』
石黒 圭・筒井千絵 スリーエーネットワーク
- ・ 概要： 本コースは、日本語の基礎力補強クラスと位置づけ、大学で要求される日本語での表現力の強化を目指した。アカデミックジャパンーズ（レポート・小論文を書く、プレゼンテーションをする）の基礎となる部分の習得であり、時事問題を含む身近なテーマをもとに、自らの思考をまとめる訓練をした。その過程で、自分でも気づかずに使用していた日本語の見直しをし、問題を意識化することでレベルアップを図り、関連教科への橋渡しとした。そのため、他のクラス活動におけるスムーズな活動の遂行や論理的な文構成ができるなどを念頭において行った。（授業展開については、紀要に報告）

日本語 3 前期

- ・ 担当者： 大石寧子
- ・ 受講人数： 15名（中国9名、韓国1名、モンゴル1名、マレーシア2名、コロンビア1名、ベトナム1名）
- ・ 使用教材： アジア人財資金構想事業共通教材、「日本企業への就職－ビジネス会話トレーニング」岩澤みどり他著
- ・ 概要： 将来の日本企業への就職を踏まえ、社会人／大人になるための日本語の習得を目標とした。事例を通して、日本人の考え方・マナー等も含めて、その場にふさわしい表現や対応を学んだ。就活の流れや企業の求める人材についても学び、実際に日本企業で働く先輩の話を聞く機会を設定した。また職場での話題も考慮し、毎回20分ほど担当を決めいろいろなジャンルでのその時の話題について担当学生による新聞記事の解説を行った。

日本語 4 後期

- ・ 担当者： 大石寧子
- ・ 受講人数： 12名（中国8名、韓国3名、モンゴル1名）
- ・ 使用教材： アジア人財資金構想事業共通教材、「日本企業への就職－ビジネス会話トレーニング」岩澤みどり他著
各種事例
- ・ 概要： 公的な場面や職場での事例を元に、その原因・理由、状況、文化の違いを考え、適切な表現やそれを支える日本人の考え方・常識・マナーなどについて考えるケーススタディの形をとった。また実際に会議での発話の展開、電話応対、伝言メモの取り方などにも広げ、敬語や丁寧語の復習・習得も行った。小グループでのディスカッションの形態を多々取り入れた。

日本語 5 前期

- ・ 担当者： 大石寧子
- ・ 受講人数： 8名（中国5名、マレーシア2名、コロンビア1名）
- ・ 使用教材： 「大学・大学院 留学生の日本語 - 論文読解編」アカデミック・ジャパンズ研究会 アルク、論文、新聞・雑誌の記事、広告 他
- ・ 概要： 大学生活においてレポート・論文は勿論のこと、様々な文章を書く機会が多い。そのための表現力（語彙力・文法力・文章構成力）を身につける。その基礎として異なったタイプの文章の読解演習を入口として、「読む」能力を向上させると共にそれを支える「書く、話す、聞く」の四技能全てを伸ばす様々なタスクをピアワークを通して行った。最終的には自分の思いや考えを短い文の中で最も的確に表現する手段として①自国または母国の大学②徳島大学③徳島の3つのキャッチコピーを作成し、発表した。



キャッチコピー
「徳島」



キャッチコピー
「徳島大学」

日本語 6 後期

- ・ 担当者： 大石寧子
- ・ 人数： 10名（中国8名、マレーシア1名、コロンビア1名）
- ・ 使用教材： 「ピアで学ぶ大学生活の日本語表現」大島弥生他 ひつじ書房、「日本語Eメールの書き方」築 晶子他 The Japan Times 他
- ・ 概要： 大学生活で必要な「小論文作成」を最終目標とした。論文の書き方の前に、短い文の中に必要最低限の情報を盛り込む練習として「メールの書き方」を学習した。お願い・誘い・お詫び・断りなどをテーマにし、作成上のルール、構成、添付方法なども含めて学び、宿題の提出を実際にメール添付の形で毎回実施した。その後小論文の作成を目標とし、マッピングやピアワークでテーマを決め、それ以降も受講者同士や日本人学生とのピアレスポンスを通して論点の絞り込みを行い、書き進めていった。またデータの1つとして、アンケートの作成・アンケートの取り方・集計・分析のしかたも学習した。小論文のタイトルは以下のようである。

- ① マレーシアの多民族
- ② 昼ごはんの取り方
一弁当の視点から見る現代日本人の生活
- ③ 女子学生の化粧について日本と中国の違い
- ④ 日本の温泉文化
- ⑤ 徳島大学生の勉強に対する積極性
- ⑥ 日本の着物の文化について
- ⑦ 日本人の女子学生の冬のファン
- ⑧ 昼寝の必要性
- ⑨ 近視になった原因－中国の大学生を対象にして
- ⑩ 徳島大学生の夢

日本語 7 前期

- ・ 担当者： 三隅友子
- ・ 受講人数： 8名（韓国3名、中国5名）
- ・ 使用教材： 『パパとムスメの7日間』館ひろし、新垣結衣主演 DVDTBS テレビ、及び 視聴用自主作成補助教材

- ・ **概要 :** 生教材を使うことによって、より現実に近い日本語を学ぶことを目標とした。特に本教材では、学校、家庭そして会社という場面によって違う、生きた「日本語」と、コミュニケーションに必要な非言語の要素（表情・声・動作）にも注目し、ストーリーを理解するだけでなく深く日本語及び日本社会を理解することを目的とした。学生の言葉や会社での地位による待遇表現の使い分け等を確認し、また話し合いを行った。

日本語 8 後期

- ・ **担当者 :** 三隅友子
- ・ **受講人数 :** 14名（中国11名、スウェーデン1名、コロンビア1名、クエート1名）
- ・ **使用教材 :** 『ハケンの品格』篠原涼子主演DVD フジテレビ映像企画及び 視聴用自主作成補助教材
- ・ **概要 :** 生教材を使うことによって、より現実に近い日本語を学ぶことを目標とした。特に本教材では、会社における様々な場面を通して、生きた「日本語」と、コミュニケーションに必要な非言語の要素（表情・声・動作）にも注目し、ストーリーを理解するだけでなく細部の日本語及び日本社会を理解することを目的とした。各時間後にドラマについて話し合う「対話の場」を設け意見交換をした。最終課題はドラマの中の一人の人物を取り上げ、物語の進行とともにその人物の変化（発言、行動、態度、価値観等）を細部に注目し記述する課題を行った。

日本事情 I 前期

- ・ **担当者 :** 大石寧子
- ・ **受講人数 :** 13名（韓国4名、中国5名、マレーシア2名、ベトナム1名、コロンビア1名）
- ・ **使用教材 :** 適宜プリント配付
- ・ **概要 :** プロジェクトワークを通して、日本・徳島を知ることを目的とする。今回は、最終日の発表をその時期に実施されたサマースクールの授業体験にあてた。限られた時間なので、それを踏まえて、各自の希望調査テーマの中で共通性があり括れ

るものを括り、7 グループにした。基本的な知識は講義型で取得したが、調査に関して各グループが積極的に取り組んだ。情報収集のため、地域・学生ソポーターへのインタビューも行った。発表テーマは以下のようである。

- ① 四国八十八カ所
- ② 吉野川と川遊びー自然を体験しましょう
- ③ 徳島マチ☆アソビ
- ④ みんなで楽しもう！B 級グルメ
- ⑤ 日本と外国の違い
- ⑥ 徳島の世界展開ー徳島を売り出す
- ⑦ 日本の祭りーお盆・三大祭り・阿波踊り



最終発表会



サマースクール参加者・通訳留学生・日本人の前で

日本事情II 後期

- ・ 担当者： 大石寧子
- ・ 受講人数： 12名（中国9名、コロンビア1名、マレーシア2名）
- ・ 概要： 徳島の象徴の1つである「吉野川」の様々な面を通して徳島を知ると同時に自国や故郷についても考えてみる。また様々な人の講義を聞き、講義に対する準備と振り返りの活動を通して、大学での授業の形式を身につける。最終的には各自でテーマを決め、調査発表を行った。発表のテーマは以下のようである。

- ① 故郷の川ー吉野川
- ② 吉野川が作った祖谷地方
- ③ 吉野川の生態系
- ④ 徳島の水運

- ⑤ 吉野川と洪水
- ⑥ 吉野川のごみ問題と対策
- ⑦ 第十堰と三峽ダム
- ⑧ 吉野川と観光
- ⑨ 吉野川と下水道
- ⑩ 藍の盛衰
- ⑪ 四国の命－吉野川
- ⑫ 吉野川が育てた徳島農業

日本事情III 前期

- ・ 担当者： 三隅友子
- ・ 受講人数： 12名（韓国4名、マレーシア1名、ベトナム1名、コロンビア1名、中国4名、台湾1名）
- ・ 使用教材： 『視点・論点』NHKテレビ放送番組及び関連資料と自主作成教材
- ・ 概要： NHK総合テレビにて放映される「視点・論点」の中から隨時ピックアップしたものを教材として使用した。この「視点・論点」は国際問題、社会問題、事件等を専門家が8分間で解説している番組である。この生教材から専門家の提言を理解することと、話し手のスピーチスタイルについて考えることを学習の目的とした。最終課題として、「日本人への提言」をテーマとする原稿を作成しさらにスピーチ発表会を日本人の聴衆の前で行い、多くの日本人から日本語そのものと提言の内容に関する評価を得る場を設けた。スピーチのテーマ以下である。
 - ① 「留学生活」
 - ② 「今の私になれた理由」
 - ③ 「日本に来る前と後」
 - ④ 「日本のサービス」
 - ⑤ 「日本人の先輩と後輩の関係」
 - ⑥ 「恋をした私」
 - ⑦ 「私の日本でのバイト生活」
 - ⑧ 「日本のレストランサービス」
 - ⑨ 「ゆっくり生活したほうがいい」
 - ⑩ 「日本と中国の漢字」

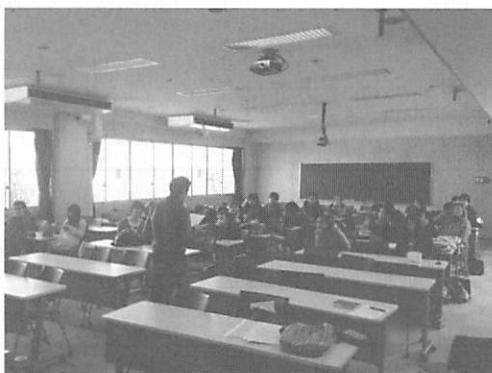
- ⑪ 「日本人の女性」
- ⑫ 「日本人としての利点」

日本事情IV 後期

- ・ 担当者： 三隅友子
- ・ 受講人数： 14名（コロンビア1名、マレーシア2名、スウェーデン1名、台湾1名、中国9名）
- ・ 概要： NHK 総合テレビにて放映される「視点・論点」の中から隨時ピックアップしたものを教材として使用した。国際問題、社会問題、事件等を専門家が8分間で解説するこの番組から、専門家としての提言を理解することと、話し手のスピーチスタイルに関しての学習を目的とした。最終課題として、「日本人への提言」の原稿を作成した。これ以外に授業内では、また日本人学生及び社会人との協同学習の場を設け、「癒しの空間（ペアになって互いの癒しの空間探しとその紹介文の作成）」発表後、さらに日本人への提言作成に関してはグループワークによって、問題設定-調査-意見交換-最終課題の作-発表会を行った。「日本人への提言」の各テーマは以下のとおりである。

- ① 「鳥居龍蔵と台湾から見た交流」
- ② 「日本人の環境保護の意識」
- ③ 「スウェーデンの料理と和食」
- ④ 「日本の交通機関についての考え方」
- ⑤ 「アニメから学ぼう」
- ⑥ 「日本人の交通道徳」
- ⑦ 「教育」
- ⑧ 「日本人の友達同士」
- ⑨ 「アニメについての考え方」
- ⑩ 「日本人の二面性」
- ⑪ 「一緒に寮生活を体験しよう」
- ⑫ 「日本のオタク文化」
- ⑬ 「日本の学生の制服」
- ⑭ 「将来を作る」

今期は、学内の共通教育にて開講授業「異文化交流の体験から何を学ぶのか！」（日本人学生 13 名、留学生 1 名）と連携し、何回か合同の活動を行った。実験的試みとして評価を含んだ実践報告（2012 年度 FD カンファレンス in 徳島にてパネルセッション発表）、さらに本紀要に論考「交流と対話を通した学内の連携を考える」として掲載している。



4. 共通教育 共創型学習「国際交流の扉を拓く」後期 金成海、三隅友子、大石寧子

- ・ 受講人数：17名（日本人学生18名、留学生5名、社会人2名）
- ・ 実施内容：
私たちのまわりの「文化」を日本人と外国人と視点からとらえ直す。受講者の対話を通して「文化」・「交流」とは何かを考える。①国際交流とは、②異文化理解とは、③共に生きるとは、をテーマに「異文化コミュニケーション」「日本語と異文化理解」「留学生事情」をはじめ、様々な視点から講義及び体験学習を行った。

授業日程及び各回の内容は、以下の表の通りである。

回数	実施日	担当者	テーマ・内容
1	10月03日	三隅（1）	オリエンテーションと自己紹介
2	10月10日	三隅（2）	スロベニアを知る（海外からのゲスト）
3	10月17日	金（1）	徳島大学の留学生事情
4	10月24日	三隅（3）	コミュニケーションについて 体験的に学ぶ ・ミスコミュニケーション ・アサーティブ ・リフレクション ・異文化理解 ・多文化共生
5	10月31日	三隅（4）	
6	11月07日	三隅（5）	
7	11月14日	三隅（6）	
8	11月21日	三隅（7）	
9	11月28日	三隅（8）	
10	12月05日	大石（1）	自文化を知る&異文化を知る 日本人学生・留学生・社会人が小グループになってディスカッション・発表を行う ・異文化理解の道具としての言語の役割 ・日本語教育現場での事例
11	12月12日	大石（2）	
12	12月19日	大石（3）	
13	01月09日	大石（4）	
14	01月23日	大石（5）	
15	01月30日	大石（6）	
16	02月06日	大石（7）	後半の振り返り

総合科学部 日本語教育関連授業

1. 概要 :

国際センターは、総合科学部の日本語教育に関する専門科目「日本語教員養成に関する科目」のうち日本語教授法 I・II、日本語教育方法論 I・II、日本語教育演習／日本語教材研究の 5 科目を日本語教員が交代で担当している。日本語教授法 I・II、日本語教育方法論 I・II は隔年開講のため、2012 年度は以下の 3 科目が開講された。

2. コーディネーター：大石 寧子

3. 実施概要：

時間	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日
1・2				日本語教育演習／ 日本語教材研究 (後期)	
3・4		日本語教育方法論 I (前期) 日本語教育方法論 II (後期)			
5・6					
7・8					
9・10					

日本語教授法 I 前期

- ・ 担当： 大石 寧子
- ・ 受講人数： 25 名（含. 留学生－中国 1 名）
- ・ 使用教材： 適宜プリント配付
- ・ 概要： 日本語教育のクラスを運営するための方法について、小グループに分かれてテーマに沿って考察・検討・ワークショップを行った。
主な内容は以下のようである。

- ① 日本語の教科書について
- ② レディネス・ニーズ調査の意味と方法

- ③ コースデザイン－カリキュラム・シラバスとは
- ④ 教案作成の意味と方法
- ⑤ クラスの流れ－導入～タスク、宿題
- ⑥ 評価について

日本語教授法Ⅱ 後期

担当： 橋本 智

受講人数： 8名

- ・ 使用教材： 適宜プリント配布
- ・ 概要： 日本語教育に関係している様々な領域の理論や実践を検討した。内容は、異文化理解、第二言語習得、教室でのインタークション、学習者の個人差、指導方法、コースデザイン（シラバス）、評価。「よい日本語教師」とはどんな人なのかを考え、どうすれば学習者に効果的に言語習得をさせるのかを学んだ。

日本語教育演習／日本語教材演習 後期

・ 担当： 大石 寧子

・ 受講人数： 8名

・ 使用教材： 「みんなの日本語初級Ⅰ本冊」スリーエーネットワーク「みんなの日本語初級Ⅰ翻訳・文法解説」〃

- ・ 概要： 「みんなの日本語」を使って、本コースのために留学生を募集し、実際に授業をする実習形式をとった。扱う範囲は1課～5課までとし、1回30分ずつ2名で担当することとした。実習事前に当該課担当の二人は、授業外にシラバス抽出・選択をし、教案を作成し、教員の指導を受けた。教案の書き直しをし、教材教具の調達をして、クラスに臨んだ。その日の授業では実習のあとに教員がその日のまとめをして留学生を帰した後クラス全体で振り返りを行った。今期の受講者8名は、留学生で、日本語学科からの交換留学生留学生6名と日本語専攻予定の研究生と院生であった。

全学日本語コース

1. コース概要

- ・ 未習から上級までの、日本語学習を希望する学生、研究者とその成人家族を対象とする。
- ・ 常三島・蔵本キャンパスで実施する。
- ・ 希望者には参加証書を発行する。

2. コーディネーター： 三隅 友子

3. 実施概要

- ・ 開講クラス及び使用教材
- ・ A1・A2 「みんなの日本語初級Ⅰ」
- ・ B1・B2 「みんなの日本語初級Ⅱ」
- ・ C1・C2 「みんなの日本語中級Ⅰ」

後期は C1 で「みんなの日本語中級Ⅰ」の 1 冊を終了。

受講者数

受講者総数 67 名 (申し込み人数 75 名)

<春期> 2012 年 5 月 8 日～2012 年 7 月 13 日

開講クラス	人数 (申し込み人数・開始時)	
	常三島	蔵本
A1	12 (12)	7 (7)
A2	11 (12)	9 (11)
B1	10 (13)	10 (11)
B2	—	—
C2	8 (9)	—
小計	41 (46)	26 (29)
合計	67 (75)	

<秋期> 2012年10月19日～2013年2月4日

開講クラス	人数（申し込み人数）	
	常三島	蔵本
A1	5 (5)	13 (16)
A2	4 (5)	—
B1	5 (5)	9 (12)
B2	6 (7)	6 (7)
C1	10 (10)	—
C2	—	—
小計	30 (32)	28 (35)
合計	58 (67)	

4. 平成24年度春期 開講状況 2012年5月8日～2012年7月13日

- 常三島キャンパス（教室：総合科学部1号館 国際センター教室1）

	月	火	水	木	金
10:25～	日本語 B1			日本語 B1	
12:50～	日本語 A2			日本語 A2	
14:35～		日本語 A1		日本語 A1	
16:20～		日本語 C2		日本語 C2	

- 蔵本キャンパス（教室：蔵本会館 第2集会室）

	月	火	水	木	金
10:25～					
12:50～					
14:35～	日本語 B1	日本語 A2		日本語 B1	日本語 A2
16:20～	学習相談	日本語 A1			日本語 A1

5. 平成 24 年度秋期 開講状況 2012 年 10 月 19 日～2013 年 2 月 4 日

- 常三島キャンパス（教室：総合科学部 1 号館 国際センター教室 1・2）

	月	火	水	木	金
8:40～		日本語 C1		日本語 C1	
10:25～	日本語 B1			日本語 B1	
12:50～	日本語 A1			日本語 A1	
14:35～	日本語 B2	日本語 A2		日本語 A2	
16:20～				日本語 B2	

- 藏本キャンパス（薬学部 セミナー室 4 及び 医学部病理カンファレンス室）

	月	火	水	木	金
10:25～					
12:50～					
14:35～		日本語 A1		日本語 A1	
16:20～	日本語 B1	日本語 B2		日本語 B1	日本語 B2

学生派遣関連

1. 2012年度 派遣実績

- これまでの海外派遣学生数

まずは、この5年間における派遣学生数の推移をまとめてみる。

年度	派遣学生数（名）
19年度（2007）	31
20年度（2008）	25
21年度（2009）	19
22年度（2010）	53
23年度（2011）	100
24年度（2012）	109

表1：派遣学生数 年次推移

20年度（2008）までは全体的に20名～30名の間を推移していたが、21年度（2009）には豚インフルエンザのために海外派遣を自粛しており、その理由で派遣者数が減少している。22年度（2010）以降は派遣者数が増加しているが、これはJASSOによる海外派遣用奨学金（SS/SVなど）が採択されたことによるところが大きい。

以降、24年度（2012）における状況を見てみることにする。

- 2012年度における学生海外派遣状況

まず、所属別の分布を見てみることにする。

学部・学科	学部・大学院別	人数	総計	総計2
総合科学部	学部	28	29	85
	大学院	1		
工学部	学部	26	56	
	大学院	30		
医学部	医学科	11	22	24

栄養学科	学部	8		
保健学科	学部	3		
歯学部	学部	1	1	
薬学部	学部	1	1	
総計		109		

表 2 : 2012 年度学部・学科別派遣学生数

派遣学生の 80%が常三島地区であり、残りの 20%が蔵本地区からとなっている。この点は、昨年度とあまり変動がない。また、学部・大学院別の人数を見てみると、常三島地区では 85 名中 54 名 (63.5%) が学部学生、同名中 31 名 (36.5%) が大学院生となっているが、蔵本地区では 22 名全員が学部学生となっている。また、常三島地区においては、総合科学部と工学部間で学部・大学院生の分布が逆転しており、総合科学部では 99.6%が学部学生となっている一方で、工学部の 53.6%が大学院生となっている。

基本的に昨年と大きな差はないが、工学部学部学生の留学が増加（昨年度は 39 名中 15 名 : 38.5%、今年度は 56 名中 26 名 : 46.4%）している点が注目される。

次に留学期間での分布を見てみる。結果を表 3 に示す。

学部・学科		1-3M	4-6M	7-12M	合計	%
総合科学部	学部	12	8	8	28	25.7
	大学院	1	0	0	1	0.9
工学部	学部	26	0	0	26	23.9
	大学院	30	0	0	30	27.5
医学部	医学科	11	0	0	11	10.1
	栄養学科	8	0	0	8	7.3
	保健学科	3	0	0	3	2.8
歯学部		1	0	0	1	0.9
薬学部		1	0	0	1	0.9
総計		93	8	8	109	100.0
%		85.3	7.3	7.3	100.0	

表 3 : 派遣期間別分布表

表 3 の結果を見る限り、3 カ月以内の短期研修が全体の 85.3% となっており、

本年度における派遣留学の大半を占めていることが分かる。

2011 年度に派遣者数が大幅に増えた直接的な原因は、国による短期海外留学への支援事業（「ショートステイ・ショートビジット事業（SS/SV 事業）」が開始され、その事業により派遣学生に奨学金の提供ができるようになったことが大きかったと考えられるが、今年度の特徴としては、セメスター単位での派遣が昨年よりも大分増えた点を挙げることができる。

特に、総合科学部における 4~6 カ月の派遣、7~12 カ月の派遣はそれぞれ 8 名ずつとなっており、注目に値する。この背景には、総合科学部が独自に開発した交流協定校への派遣プログラム（ルンド大学、ダブリン・シティー大学、ヴァレンシア大学など）が開始されたことにより、学生を派遣する目途が立ってきたことが大きく作用していると考えられる。加えて、派遣された学生が現地で体験した出来事や現地で撮影した写真を Facebook などで UP し、その情報や写真を本学の友人らが目にすることにより、いわゆる「芋づる式」に応募者が留学に申請している点も注目に値する。

2. 国際センターによる留学支援について（報告）

（1）短期語学研修（夏期・春期）の実施、（2）各種留学説明会・相談会の実施（3）個別留学相談の実施、（4）その他の留学関連支援について活動内容を報告する。

- ・ 短期海外語学研修（夏期・春期）の実施

- ・ 短期海外語学研修（夏期）

夏期に実施した短期海外語学研修に関しては、南イリノイ大学（アメリカ）とモナシュ大学（オーストラリア）に学生の派遣を行った。復旦大学への短期語学研修も募集を行ったが、最終的には申請者がなく、同プログラムへの派遣は行わなかった。

南イリノイ大学とモナシュ大学への派遣日程・人数は以下の通り。

【南イリノイ大学】

派遣機関：Center of English as a Second Language (CESL)

派遣期間：2012年8月18日～9月16日（約1か月）

参加人数：3名（工学部学部学生1名、総合科学部学部学生2名）

【モナシュ大学】

派遣機関：Monash University, English Language Centre (MUELC)

派遣期間：2012年8月28日～9月25日（約1か月）

参加人数：11名（医学部保健学科学部学生1名、工学部学部学生5名、総合科学部学部学生5名）

- ・ 短期海外語学研修（春期）

春期にはオークランド大学（ニュージーランド）とモナシュ大学（オーストラリア）の2か所で短期海外語学研修を実施する予定（2013年2月末現在）である。同日現在の参加状況は以下の通り。

【オークランド大学】

派遣機関：English Language Academy (ELA)

派遣期間：2013年3月9日～3月30日（約1か月）

参加人数：6名（工学部学部学生4名、医学部栄養学科学部学生2名）

【モナシュ大学】

派遣機関：Monash University, English Language Centre (MUELC)

派遣期間：2013年3月5日～3月29日（約1か月）

参加人数：12名

（医学部医学科学部学生2名、医学部栄養学科学部学生1名、工学部学部学生4名、工学部大学院生1名、総合科学部学部学生4名）

上記すべてのプログラム参加者に対し、現地での危機管理、受講に関する注意、ホストファミリーへの対応などについて事前指導を行った。

・ 各種留学説明会・相談会の実施

・ 留学説明会

2012年は短期海外研修説明会を2回、交換留学説明会を1回実施した。

【短期海外語学研修（夏期）説明会】

実施日程：2012年5月17日、18日

参加人数：13名

（総合科学部5名、総合科学部大学院1名、医学部2名、工学部5名）

【短期海外語学研修（春期）説明会】

実施日程：2012年10月26日

参加人数：17名

（総合科学部12名、工学部2名、医学部2名、薬学部1名）

【交換留学説明会】

実施日程：2012年10月19日

参加人数：19名

（総合科学部15名、総合科学部大学院1名、工学部3名）

・ 留学相談会

「時間が合わなくて留学説明会に参加出来なかった」という学生のために、2012年には留学相談会を実施した。

【留学相談会】

実施日程：2012年11月5日（月）～8日（金）12時～17時

実施場所：常三島国際課国際交流係前

参加人数：合計30名以上

- ・ 個別留学相談の実施

相談件数：135 件（面談による相談：85 件、メールによる相談：50 件）

相談内容内訳	278 件
--------	-------

- | | |
|--------------------|------|
| ・ 留学計画に関する相談 | 95 件 |
| ・ 交換留学に関する相談 | 96 件 |
| ・ 奨学金に関する相談 | 34 件 |
| ・ 短期海外語学研修に関する相談 | 20 件 |
| ・ 語学学習に関する相談 | 10 件 |
| ・ 具体的渡航手続きに関する相談 | 23 件 |
| ・ 奨学金への具体的申請に関する相談 | 0 件 |

(1回の相談で複数の相談内容を取り扱うため、相談件数と内容内訳件数が異なる)

昨年との比較

- ・ 相談件数：128 件は昨年並み（昨年度 128 件）だが、面談による相談が増加（昨年度 52 件）した。
- ・ 相談内容を見る限り、「奨学金に関する相談」および「交換留学に関する相談」がそれぞれ約 20 件増加した（奨学金に関する相談：昨年度 12 件、交換留学に関する相談：78 件）。

【相談内容の変化について】

奨学金に関する相談が増加した理由としては、(1) 全体の相談件数が若干増えたこと、(2) 昨年度採択された SS/SV により、留学に対する学生の期待度が上昇したこと、(3) 後期に入って学内奨学金（アスパイア奨学金）の整備が開始されたことで、留学を現実的に考える学生が出てきたこと、などが挙げられる。

交換留学に関する相談が増加した理由としては、(1) 学内で留学プログラムの開発・整備が活発になってきたこと、(2) 交換留学が現地での生活状況などを Facebook などで報告していたことから、派遣学生の友人などが留学に対して興味を持ち始めた、などの要因があると思われる。特にこの中でも、(1) に挙げた「プログラムの開発・整備」は非常に大きな影響を与えており、総合科学部が主体的にバレンシア大学での「ディズニーインターンシッププログラム」、ダブリン・シティー大学、ルンド大学などと交換留学を積極的に展開し始めたことがポジティブな影響を与えてい

るようである。

・ その他の留学支援

交換留学生に対する支援

交流協定校に派遣される学生に対し、ビザ取得、申請書類作成、旅行手配・宿舎確保に対する支援を国際交流係と共に行った。派遣先および対象人数は以下の通り。

フロリダアトランティック大学： 1名（総合科学部学部生）

慶北大学： 5名

（総合科学部学部生 4名、医学部栄養学科学部生 1名）

指導・相談関連

1. 相談業務

本学に在籍中の留学生だけではなく、留学生の家族、外国人研究者および学外の徳大入学希望者から相談を行っている。新蔵地区は常時相談できる体制であるが、蔵本地区には常時事務員一人と火曜日午後と金曜日午後に教員一人が加えて対応している。また、メールでの相談も対応している。

主な相談内容

- ・ 学習関係： 進学、指導教官との関係、就職など
- ・ 生活関係： 奨学金、アルバイト、居住、保証人など
- ・ その他： ビザ、交通事故、トラブル、人間関係など

2. 留学生受け入れおよび支援に関する活動（2012年4月～2013年3月）

- ・ 4月 新入外国人留学生ためのガイダンスの実施（常三島地区、蔵本地区）
- ・ 8月 日韓共同理工系学部留学生説明会への参加 韓国（ソウル）
- ・ 9月 日本留学フェア
(インドネシア)への参加 インドネシア(スマバヤ、ジャカルタ)
- ・ 10月 新入外国人留学生ためのガイダンスの実施（常三島地区、蔵本地区）
- ・ 11月 多文化体験交流会の開催
- ・ 3月 第18回中国国際教育巡回展及び中国産学連携セミナーへの参加
- ・ 随時 工学部、総合科学部へ入学希望者の学歴認定調査を実施

3. 日韓共同理工系学部留学生担当業務

日韓共同理工系留学生は韓国国内および日本国内でそれぞれ半年間の日本語教育と専門予備教育が必要のため、工学部と連携しながらカリキュラムデザイン、担当教員の依頼、日本語予備教育の時間割の調整などを行う。平成16年度には工学部生物工学科が1名、平成18年度には工学部電気電子工学科が1名を受け入れている。8月韓国ソウルで「日韓共同理工系留学生説明会」に参加。

4. 同窓会との連携および支援

本学を卒業又は修了した元留学生や研究に従事した元外国人研究者らとの連携を強化するため、卒業留学生同窓会からの推薦による優秀な留学生の教育費免除制度や奨学金給付制度、そしてインターネット出願制度、卒業留学生データベース、学長表彰制度などの支援策を立ち上げ、実施した。また、2012年10月5日には、徳島大学卒業留学生同窓会（モンゴル）を設立し、2013年3月2日には徳島大学卒

業留学生同窓会（インドネシア）を設立した。

（卒業留学生同窓会（モンゴル）については、「その他」で別途報告する）

5. 国際シンポジウムの開催

「第9回徳島大学国際展開推進シンポジウムー母国で振り返る私の徳島大学留学時代」を開催した。本年度は中国出身の卒業留学生、韓国、エジプト出身の卒業留学生各1名を招聘し講演を行った。

その他

国際センター サマースクール「徳島であおう」

2012年8月1日（水）～8月6日（月）まで、国際センター主催の下、サマースクール「徳島であおう」を開催した。このサマースクールは、国際センターとしてはじめての取り組みであり、5カ国（中国、インドネシア、台湾、モンゴル、韓国）から48名、本学の留学生15名、日本人学生50名が参加する非常に国際色豊かなプログラムとなった。

本サマースクールは、「徳島であおう」というテーマからも分かるように、まず交流協定校で学ぶ学生（特に学部学生）に徳島に来てもらい、徳島と徳島大学での生活・学習を体験することで、将来的に本学への交換留学や進学を促すことを主たる目的として実施した。具体的には、（1）本学留学生による「日本・徳島文化紹介」、（2）ボランティアグループJSSによる「茶道体験」などの日本文化理解、（3）常三島・蔵本キャンパスでの日本人学生グループによるキャンパス紹介と「研究室訪問」、国際プランナーによる「徳島大学紹介」、国際センター教員による「日本人と日本社会理解講座」などのアカデミックな学び、（4）多文化交流会での日本人学生・地域住民との交流ならびにホームステイによる直接的な生活体験、（5）企業見学や藍の館、阿波踊り会館での徳島文化理解などの活動を参加者に提供した。

サマースクール最終日に実施された意見交換会では、参加学生から本サマースクールに対する感想・意見、日本人・日本文化に対する印象などを聞くことができ、「ホストファミリーをはじめ、私が見た日本人は誰もがとても優しかった」、「このサマースクールに参加したことで、日本社会に対する印象が180度ポジティブなものに変わった」、「徳島についてもっと知りたいと思った」などの感想・意見を聞くことができた。また、アンケートの結果を見ると、「将来、徳島大学で学習したいと思いますか？」という問い合わせに対し、約9割の参加者が肯定的な回答をしていることから、今回のサマースクールは参加者ならびに本学にとって非常に意義あるものであったと考えられる。

また、今回は日本人学生や本学サークルに所属する学生もこのサマースクールに協力・参加したことから、全学的な国際交流の機会を作ることができたと考えている。



茶道体験



留学生による日本・徳島紹介



企業見学 大塚製薬 川内工場



研究室訪問

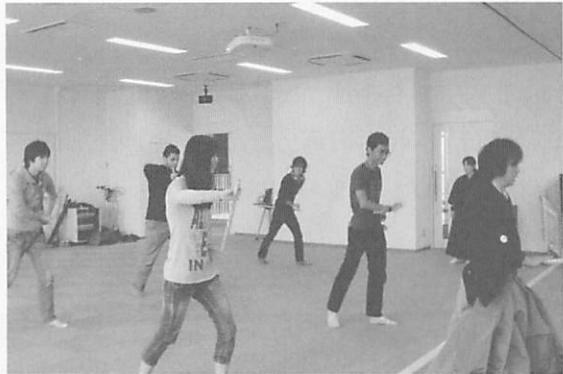


サマースクール参加者との全体集合写真

国際交流サロン

留学生と地域及び日本人学生の協働の場として5月から3月まで毎月1回土曜日に実施している。今年度は、内容の見直しを図り、新しいものの導入も試みた。参加人数に大きな伸びが見られ、述べ参加人数は、前年度の112名増の374名であった。留学生は171名、日本人学生及び地域は、203名であった。内容は以下のようである。

実施日	内 容	参加者数		
		日本人	留学生	合計
1 5月 19日	日本語でしゃべらん ー居合道を体験してみませんか	26	15	41
2 6月 16日	日本語でしゃべらん ー茶道を楽しもう	22	10	32
3 7月 7日	日本語でしゃべらん ー浴衣を着て阿波踊りを踊ろう	20	19	39
4 10月 27日	日本語でしゃべらん ー日本の伝統的な遊び「かるた・けん玉」	17	20	37
6 11月 17日	留学生の国への誘い ー日本語による留学生のお国紹介	23	20	43
7 12月 8日	日本語でしゃべらん ー日本の着物の歴史を学んで、 着てみよう	31	28	59
8 1月 26日	日本語でしゃべらん ー世界の料理を楽しもう	34	27	61
9 2月 16日	日本語でしゃべらん ー華道を楽しもう	14	16	30
10 3月 2日	日本語でしゃべらん ーひな壇を飾ろう	16	16	32



5月「居合道を体験してみよう」



7月「浴衣を着て阿波踊り」



11月留学生による日本語でのお国紹介」



12月「着物の歴史を学んで、
着てみよう」



1月「世界の料理を楽しもう」



2月「華道を楽しもう」

サポーター制度

国際センターには、日本語教育を支援する徳島の住民からなる「地域サポーター」と徳島大学の日本人学生からなる「学生サポーター」の登録制があり、徳島大学で行われている全ての日本語授業の要請に応え、会話練習・タスク・動詞変換練習等の相手、プレゼンテーションの評価等いろいろな形でクラスに参加する。今年度の登録サポーター数は、地域サポーター48名、学生サポーター51名、計99名で学生サポーター数が上回ったことが大きな特徴であった。本年度は17活動で、2月中旬までで延べ参加人数は地域70名、学生44名、計114名と多かったが、これは今年の新たに実施されたサマースクールに関係した活動が大きく影響している。

実施月	内 容	サポーター参加者数
1 4月	常三島キャンパスツアーハウス	学生サポーター 2名
2 6月	学習テーマについての調査の相手	地域サポーター 10名
3 7月	サマースクール ① キャンパスツアーハウス・研究室訪問	学生サポーター 10名
4 7月	サマースクール ② 多文化交流会	学生サポーター 11名
5 7月	サマースクール ③ 日本文化体験	地域サポーター 11名
6 7月	学習テーマについて作成したキャッチコピーへのコメント・アドバイス	地域サポーター 7名 学生サポーター 6名
7 9月	日本語スピーチ練習	地域サポーター 5名
8 9月	春期日本語研修コース修了式	地域サポーター 7名
9 10月	常三島キャンパスツアーハウス	学生サポーター 2名
10 11月	フィールド・トリップ ①(脇町・靈山寺)	地域サポーター 3名 学生サポーター 3名
11 11月	フィールド・トリップ ② (上勝町・藍の館)	地域サポーター 8名 学生サポーター 6名
12 12月	調査内容についてコメント・アドバイス	地域サポーター 6名
13 1月	日本語スピーチ練習	地域サポーター 2名
14 1月	日本事情II発表を聞いて質問・コメント	地域サポーター 8名
15 1月	会話練習	地域サポーター 3名
16 1月	小論文のテーマについてアドバイス	学生サポーター 4名
17 3月	日本語スピーチ練習	地域サポーター、学生サポーター参加予定
18 3月	秋期日本語研修コース修了式	

2013年2月8日現在

地域貢献

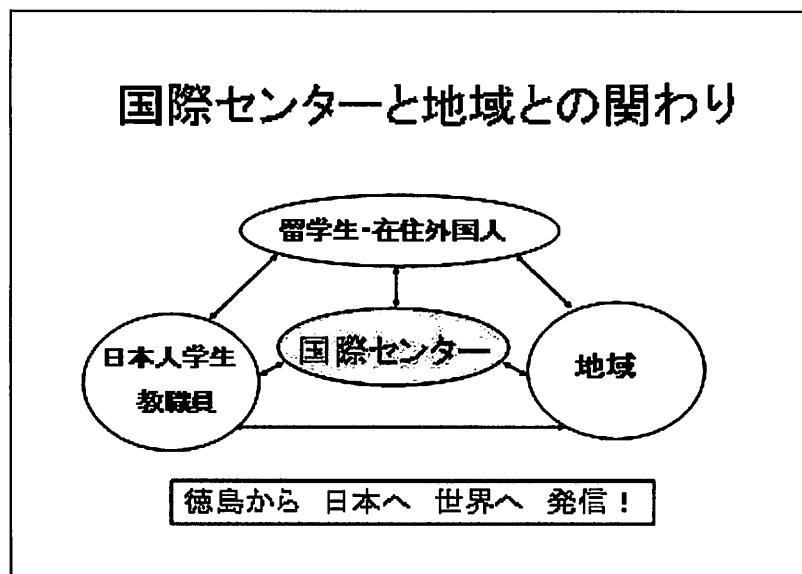
地域連携戦略室及び地域創生センターとの協力によって、様々な地域の国際化を図る取り組みを行っている。

地域貢献（多文化交流・地域共生）事業のポイント

- 異なる文化を持った人を受け入れ、共生を目指す地域社会を創造する
～お互いの共生・協労への理解～
- 地域に住む住民としての外国人と日本人の関係を作る
～出会いの場と共存を考える活動の提供～
- 徳島という地域で独自の共生を住民で考える
～将来の共生の担い手に学習課題としての提示～

1. 事業の目的と経過

国際センターは、地域に根ざした異文化理解を進める取り組みを行っている。下図のようにセンターが中心となって①留学生・在住外国人②日本人学生と教職員、そして③地域の人と人とを結ぶ様々な活動を計画・実施している。現在まさに、少子・高齢化といった社会情勢に応じて、徳島県にも外国人労働者が急激に増加する可能性がある。その際、互いに地域住民として共生・協労への理解を図る地域社会（コミュニティ）作りが重要な問題となる。この視点からセンターでは従来の学内の＜講座＞「国際交流の扉を拓く」や「国際交流サロン」（年間9回開催、留学生とともに日本文化を楽しむ）、そして学外への「異文化理解出張講座」（教育機関・公民館の依頼による）を進めている



2. 平成 24 年度の事業から

① 小学校訪問

日本語研修コースでは今年度後期に地域の小学校を 3 回訪問した。これまで留学生が地域の小学校を訪れ、日本の教育の様子を見るとともに自分たちの国を紹介し、国際交流の機会を持ってきた。今年度は地域の小学校から要請があり、国際理解教育の一環として本学の留学生に来てほしいということだった。1 回目は「地域の人から学ぶ」というクラスに留学生が参加した。阿波踊り、手話、木工製品制作などの授業に留学生も参加し、小学生と一緒に活動を行った。2 回目は「イングリッシュ・デー」にゲストとして参加した。クラス単位で、また学年単位での英語を中心とした活動に参加し、英語と日本語を交えて小学生と交流した。3 回目の訪問では、留学生がスライドを見せながら自分の国や文化について日本語で紹介した。その後、自分たちの考えてきたゲームなどを一緒に行った。

本活動を通して、留学生たちは実際の日本の教育の現場を知ることができ、また自分たちの学習してきた日本語を試す機会になった。同時に、小学生にとっても様々な国から来た「外国人」が自分たちの教室に来て話したり一緒に遊んだりするという貴重な体験になったと考える。とりわけ今年度後期の日本語研修コースには 12か国 13 人の留学生が参加していたため、訪問した小学校では名前しか知らない国の人と実際に会うことができてよかったですと感謝された。このようなことから、この留学生の小学校訪問は大学の地域貢献に寄与できたと思われる。



② 高校訪問 =一日高校生体験=

2013年1月18日（金）に、本学留学生15名が徳島市立高等学校に訪問し交流活動を行った。これは徳島大学高大連携事業の一つで、講義だけでなくより広い異文化体験の場を設定したいという要望のもとに2009年から実施し今回で4回目を迎える。

昨年からは交流に加えて、1年生8クラス（約300名）に留学生1・2名が参加し、①交流会②学食で昼食③クラスで高校生と一緒に化学や世界史等の授業を受けるといった「一日高校生体験」を入れている。その後、留学生と話がしたい2,3年生40名らと懇談の場も設けた。

留学生からは「初めは恥ずかしがっていた高校生らが少しずつ打ち解けていくのを感じた」や「日本の高校生の方が楽しい生活を送っているように思う」といった感想も聞かれた。一方の高校生306名のアンケートからは、239名（約80%）が面白かった、どちらでもないが55名（面白かった反面疲れた等）、あまり面白くなかった（参加できなかった）9名、非常につまらなかった（面白い要素がなかった等）3名の結果が得られた。このアンケートでは、今後の活動に向けてクラスごとに工夫した交流を教師とともに考えるヒントがたくさん記述されていた。これらを基に、今後もセンターと高校側の教員同士の連携を深めて活動を展開していく予定である。本活動は留学生が地域の教育機関を訪問し体験することを通して、互の異文化理解を図る目的で実施している

（昨年度の活動の詳細及び考察は徳島大学国際センター紀要（2011年度）に記載）。



③ 公開講座「国際交流ボランティア入門 一外国人に日本語を教えるとは」

昨今、徳島では国際化への流れの中でボランティアとしての日本語教員に関心が高まっているが、現状として県内で日本語教員養成に関わるプログラムが非常に少ない。地域からの要請もしばしば聞かれたので 2 年前より大学開放実践センターで講座を開講している。本期は、日本語教育にはじめて触れる方から既にボランティア教員として現場経験のある方まで計 16 名の参加で、授業運営に大いなる工夫が必要となった。詳細は、以下のようにであった。

- ・ 受講人数： 16 名
- ・ 開講期間： 5 月 16 日～8 月 1 日(全 10 回) 火曜日 18:00～19:30
- ・ 担当教員： 大石寧子、三隅友子、坂田浩
- ・ 場所： 国際センター講義室
- ・ 使用教材： 日本語教育文法講義ノート 沢野美由紀他 著 アルク 他
- ・ 実施内容：

外国語習得というと文法理解と捉えがちであるが、本講座では運用に結びつけるにはどうしたらいいかという視点で、本学で行われている日本語教育をベースに日本語教育の基礎及び取り組み方を学んだ。本講座の目標は①外国語としての日本語とは何か②異文化理解とは何か③日本語教育における文法を知る④日本文化、日本人の常識・考え方などの授業での扱い方を知る⑤外国人との接し方を知るとした。

回	月日	実施内容
1	5/16	「外国語としての日本語とは」(大石)
2	5/23	日本語教育をささえるもの(大石)
3	5/30	日本語教育文法と授業展開 1 文の構造 (大石)
4	6/06	異文化理解の手がかり(坂田)
5	6/13	日本語教育文法と授業展開 2 形容詞を習得してできること(大石)
6	6/20	日本語教育文法と授業展開 3 動詞を習得してできること①(大石)
7	6/27	日本語教育と異文化コミュニケーション(三隅)
8	7/04	日本語教育文法と授業展開 4 動詞を習得してできること②(大石)
9	7/11	日本語教育文法と授業展開 5 動詞を習得してできること③(大石)
10	8/01	留学生に聞くー外国語の習得と外国生活(大石)

3. 事業実施による成果と今後の展開

今後も人と人の出会いと協力を考えた、徳島という地域を考えた、そして地域の活性化に結びつく国際交流、多文化共生活動を推進していく予定である。

徳島大学卒業留学生同窓会

徳島大学卒業留学生同窓会（モンゴル）（MAUTA）

10月5日「徳島大学卒業留学生同窓会（モンゴル）」（MAUTA）を設立。モンゴル健康科学大学でMAUTAの総会が開催され、お祝いとして香川学長が大学旗を贈呈した。MAUTA役員として、会長にモンゴル健康科学大学歯学部のプレブスレン・ダワドルジ口腔顎面外科講師、幹事にモンゴル健康科学大学医学部のエルデネブルゲン・バトムンフ腫瘍学講師が就任した。

※MAUTA : Mongolian Association of the University of Tokushima Alumni



教員出張（センター関連のみ）

三隅友子

- ・ とくしま県民活動プラザ 理事及び運営委員
- ・ 徳島県立近代美術館協議会委員
- ・ 徳島大学附属病院 新人医師・看護師コミュニケーション講師（4月）
- ・ 徳島市立渭北公民館 ふれあい教室（6月）
- ・ 放送大学「人間関係論」非常勤講師（6月）
- ・ 徳島市立高校 異文化理解講座（7月及び1月）
- ・ 徳島県女性海外派遣交流協会「未来へつなぐ」講師（8月）
- ・ 徳島県新人看護職員研修教育担当者研修 講師（9月）
- ・ 国費留学生進学説明会（東京外国语大学）（10月）
- ・ 徳島県自治研修センター「国際戦略講座」 講師（11月）
- ・ 文化庁委託事業「生活者としての外国人のための日本語教育事業」講師（11月）
- ・ 徳島県立総合大学校「地域未来学講座」講師（1月）
- ・ 徳島大学医学概論「コミュニケーション」講師（3月）

大石寧子

- ・ 大阪日本語教育センター進学説明会
- ・ 脇町高校「出張講座」日本語教育及び異文化理解関連講義
- ・ 日本語教育学会大会委員会 第1～4回
- ・ 日本語教育学会評議員会 第1～2回
- ・ 日系人就労準備研修事業に係る日本語教育専門委員会 第1～2回
- ・ フィールド・トリップ①「吉野川を通して徳島を知る」（脇町、靈山寺）引率
- ・ フィールド・トリップ②「徳島の今と昔を知る」（上勝町、藍の館）引率

金成海

- ・ 「国立大学留学生センター留学生指導担当研究協議会」 東京
- ・ 「平成24年度日韓共同理工系学部留学生事業協議会」 名古屋
- ・ 「日韓共同理工系学部留学生説明会」 韓国 ソウル
- ・ 「平成24年度第3回国立大学法人留学生指導協議会（兼：第39回大阪大学留学生教育・支援協議会）」 大阪
- ・ 「日本留学フェア（インドネシア）」 インドネシア

- ・ 日本文化・企業見学旅行 (京都) 引率
- ・ 「徳島大学卒業留学生同窓会（モンゴル）設立」 モンゴル
- ・ 「徳島大学卒業留学生同窓会（インドネシア）設立」 インドネシア
- ・ 「中国国際教育巡回展および日中産学連携セミナー」 中国
- ・ 協定校、卒業留学生訪問 中国、インドネシアなど

坂田浩

- ・ 日本留学フェア（ベトナム）
- ・ スキー研修（鳥取）引率
- ・ 「中国国際教育巡回展および日中産学連携セミナー」 中国

橋本智

- ・ 日本語研修コース小学校訪問（徳島・3回）
- ・ 日本企業見学（徳島・2回）
- ・ 地域文化理解（徳島）引率
- ・ 国費留学生進学説明会（大阪）出席
- ・ 留学生交流総合推進会議（東京）出席

留学生在籍状況

徳島大学外国人留学生在籍状況（平成 25 年 3 月 1 日現在単位：人）

【国別】

区分／国又は地域名	学部学生			大学院生			研究生等			合計	
	計	女子	国費	計	女子	国費	計	女子	国費		
アジア	インドネシア			13	4	3	1	1	1	14	
	台湾			2	1					2	
	韓国			15	4	3	1		1	16	
	中国	4	1	1	91	43	6	19	14	114	
	バングラデシュ			8	2	2	1		1	9	
	ベトナム	4	1	1	8	4	2			12	
	マレーシア	10	4		5	1		2	1	17	
	モンゴル			24	12	2	1	1		25	
	ミャンマー						1		1	1	
北米	アメリカ			2	1		2			4	
中南米	コロンビア	1		1						1	
	ペルー			1	1	1				1	
	グアテマラ						1		1	1	
欧州	ベラルーシ			1		1				1	
	ノルウェー						1	1		1	
	ポーランド			1						1	
	フランス						1	1		1	
	スウェーデン						1	1		1	
	ハンガリー						1		1	1	
中東	クウェート			1		1				1	
アフリカ	ウガンダ			1			1		1	2	
	エジプト			7	1					7	
	ギニア						1			1	
	ケニア			1	1	1				1	
	エチオピア			1						1	
	ガーナ						1	1	1	1	
	マダガスカル						1	1	1	1	
合計 27ヶ国		19	6	3	182	75	22	37	22	10	238

平成 25 年 3 月 1 日現在（単位：人）

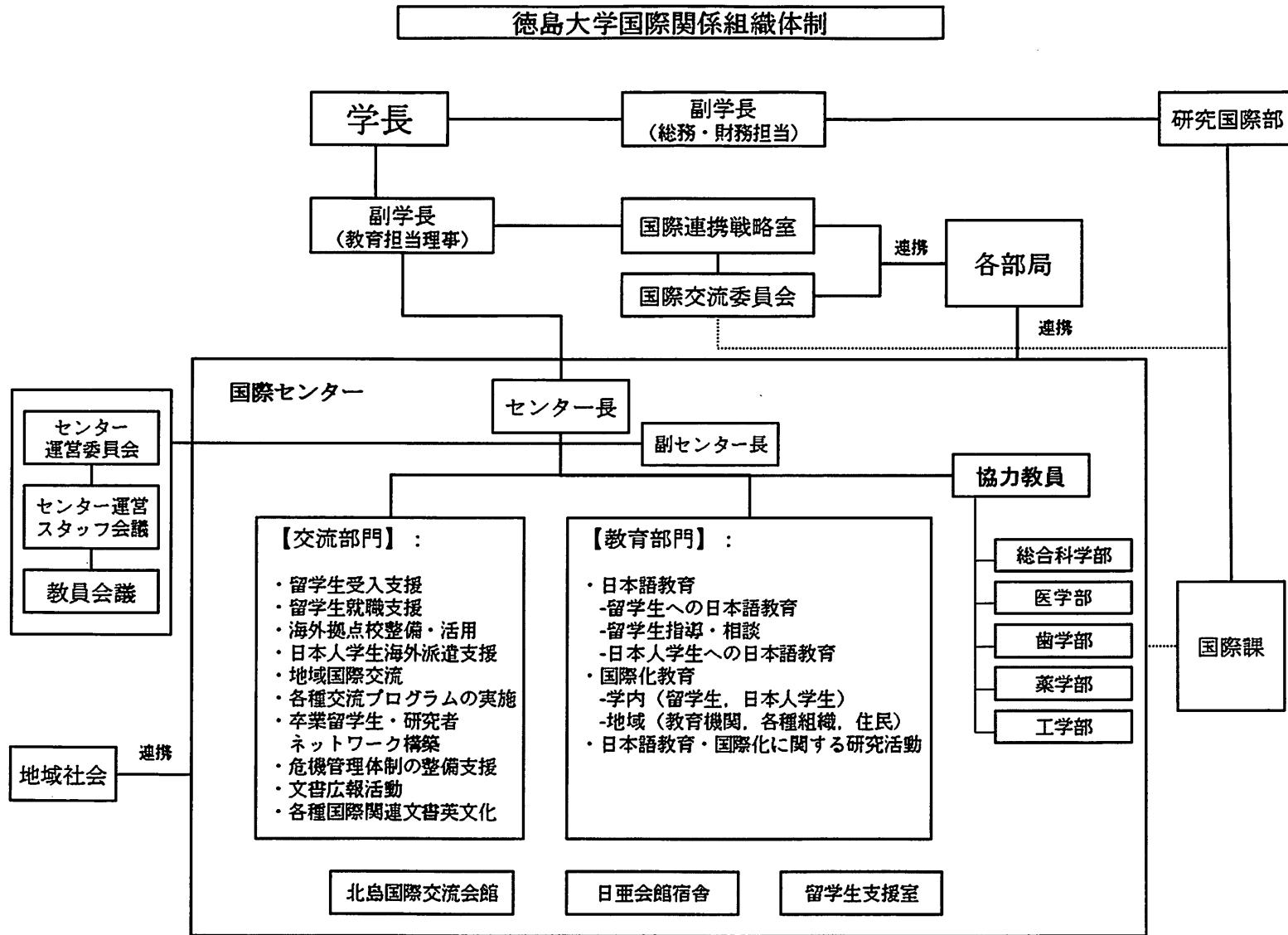
【所属別】(平成 25 年 3 月 1 日現在単位：人)

所属/区分	学部学生			大学院生			研究生等			合計
	計	女子	国費	計	女子	国費	計	女子	国費	
総合科学部	1	1					15	12		16
医学部	1									1
歯学部										
薬学部							3	2	1	3
工学部	17	5	3				8	2		25
総合科学教育部				23	16	1	1	1		24
医科学教育部				30	13	6				30
栄養生命科学教育部				8	4	3				8
保健科学教育部				1	1					1
口腔科学教育部				16	10	5				16
薬科学教育部				3	2	1				3
先端技術科学教育部				101	29	6	2	1	1	103
日本語研修生							8	4	8	8
合計	19	6	3	182	75	22	37	22	10	238

【徳島大学における過去 5 年間の留学生受入数】各年度 5 月 1 日現在 (単位：人)

区分／年度	20 年度	21 年度	22 年度	23 年度	24 年度
国 費	45	41	42	32	29
政府派遣	12	15	16	15	10
私 費	202	202	204	207	188
計	259	258	262	254	227

国際センター組織図



(平成 25 年 4 月 1 日以降の体制)

国際センター規則

徳島大学国際センター規則

平成 14 年 3 月 27 日

規則第 1703 号制定

(趣旨)

第 1 条 この規則は、徳島大学学則第 4 条第 2 項の規定に基づき、徳島大学国際センター(以下「センター」という。)について必要な事項を定めるものとする。

(目的)

第 2 条 センターは、徳島大学(以下「本学」という。)の学内共同教育研究施設として、本学の国際交流事業を一元的に管理し、地域との共同事業を提案し、地域及び世界に開かれた交流拠点となると共に、外国人留学生(以下「留学生」という。)及び海外留学を希望する本学の学生(以下「留学希望者」という。)に対し、必要な教育、指導及び助言等を行い、日本人学生と留学生との相互教育の場を提供することを目的とする。

(部門の設置)

第 3 条 前条の目的を達成するため、センターに「交流部門」及び「教育・支援部門」を設置し、各部門に長を置く。

(業務)

第 4 条 交流部門においては、次の各号に掲げる業務を行う。

- (1) 学術交流協定校及び国際関係機関との連携
- (2) 研究者の受入、派遣事業への支援
- (3) 地域における国際交流活動の支援
- (4) その他第 2 条の目的を達成するために必要な国際交流関係業務

2 教育・支援部門においては、次の各号に掲げる業務を行う。

- (1) 留学生に対する教育、指導、相談及び支援
- (2) 留学希望者に対する指導、相談及び支援
- (3) 地域における国際交流活動の支援
- (4) その他、第 2 条の目的を達成するために必要な教育業務

(職員)

第 5 条 センターに、次の職員を置く。

- (1) センター長
- (2) センター教員
- (3) その他必要な職員

(センター長)

第 6 条 センター長は、学長が指名する職員をもって充て、センターの業務を掌理する。

2 センター長の任期は、2年とし、再任されることがある。ただし、センター長が任期の途中で欠員となった場合の補欠のセンター長の任期は、前任者の残任期間とする。

(副センター長)

第7条 センターには、センター長を補佐するため、副センター長を置くことができる。

2 副センター長は、センター教員のうちから学長が任命する。

3 副センター長の任期は、2年とし、再任されることがある。ただし、再任は1回限りとする。

4 副センター長は、交流部門長又は教育・支援部門長を兼任する。

(協力教員)

第8条 センターに、センターの業務を円滑に実施するため、協力教員を置く。

2 協力教員は、原則として、各学部(学部に併任された大学院教員を構成員として含む。)から1名ずつ選出するものとし、各学部長からの推薦により学長が命ずる。

3 協力教員の任期は、2年とし、再任されることがある。

4 協力教員は、センターが行う業務において、協力教員が所属する学部(当該学部を基礎とする大学院教育部を含む。)との連絡調整を行う。

(教員選考)

第9条 センターの教員選考は、国立大学法人徳島大学教員選考基準により、第10条に定める運営委員会の議に基づき、学長が行う。

(運営委員会)

第10条 センターに、センターの管理運営に関する重要事項を審議するため、徳島大学国際センター運営委員会(以下「運営委員会」という。)を置く。

2 運営委員会について必要な事項は、別に定める。

(事務)

第11条 センターの事務は、研究国際部国際課において処理する。

(雑則)

第12条 この規則に定めるもののほか、センターについて必要な事項は、センター長が学長の承認を得て別に定める。

附 則

1 この規則は、平成14年4月1日から施行する。

2 徳島大学留学生支援センター規則(平成13年10月19日規則第1669号)は、廃止する。

附 則(平成16年3月19日規則第1867号改正)

この規則は、平成16年4月1日から施行する。

附 則(平成16年4月16日規則第74号改正)

この規則は、平成 16 年 5 月 1 日から施行する。

附 則(平成 17 年 3 月 24 日規則第 160 号改正)

1 この規則は、平成 17 年 3 月 26 日から施行する。

附 則(平成 18 年 3 月 31 日規則第 123 号改正)

この規則は、平成 18 年 4 月 1 日から施行する。

附 則(平成 19 年 3 月 16 日規則第 71 号改正)

1 この規則は、平成 19 年 4 月 1 日から施行する。

2 徳島大学留学生センター長選考規則(規則第 1705 号)は廃止する。

附 則(平成 20 年 11 月 26 日規則第 27 号改正)

1 この規則は、平成 20 年 12 月 1 日から施行する。

2 この規則の施行日の前日において徳島大学留学生センターの副センター長であった者については、この規則の施行日以降も引き続き副センター長として任命するものとし、その任期は、第 7 条第 3 項の規定にかかわらず、平成 22 年 3 月 31 日までとする。

附 則(平成 21 年 3 月 31 日規則第 120 号改正)

この規則は、平成 21 年 4 月 1 日から施行する。

附 則(平成 22 年 4 月 1 日規則第 1 号改正)

この規則は、平成 22 年 4 月 1 日から施行する。

国際センター運営委員会規則

平成14年3月27日
規則第1704号制定

(趣旨)

第1条 この規則は、徳島大学国際センター規則第10条第2項の規定に基づき、徳島大学国際センター運営委員会（以下「運営委員会」という。）について必要な事項を定めるものとする。

(所掌事項)

第2条 運営委員会は、次の各号に掲げる事項を審議する。

- (1) 徳島大学国際センター（以下「センター」という。）の管理運営の基本方針に関すること。
- (2) センターの予算概算の方針に関すること。
- (3) その他センターの管理運営に関する重要事項

2 運営委員会は、前項各号に掲げる事項のほかセンターの教育、研究及び国際交流に関する重要事項及び徳島大学教授会通則（規則第1456号第3条）の規定により教授会の権限に属させられた事項を審議する。

(組織)

第3条 運営委員会は、次の各号に掲げる委員をもって組織する。

- (1) センター長
- (2) センターの教授及び准教授
- (3) 各学部（学部に併任された大学院教員を構成員として含む。）から選出された教授 各1人
- (4) 疾患酵素学研究センター及び疾患プロテオゲノム研究センターから選出された教授 各1人
- (5) その他運営委員会が必要と認める者

2 前項第3号から第5号までの委員は、学長が命ずる。

(任期)

第4条 前条第1項第3号から第5号までの委員の任期は2年とし、再任を妨げない。ただし、委員に欠員が生じたときの後任者の任期は、前任者の残任期間とする。

(委員長)

第5条 運営委員会に委員長を置き、センター長をもって充てる。

- 2 委員長は、運営委員会を招集し、その議長となる。
- 3 委員長に事故があるときは、委員長があらかじめ指名する委員が、その職務を代理する。

(会議)

第6条 運営委員会は、委員の半数以上の出席がなければ会議を開くことができない。

2 議事は、出席した委員の過半数をもって決し、可否同数のときは、議長の決するところによる。

(代理出席)

第7条 第3条第1項第3号及び第4号の委員が会議に出席できないときは、代理の者を出席させることができる。

(委員以外の者の出席)

第8条 運営委員会が必要と認めるときは、会議に委員以外の者の出席を求めて意見を聴くことができる。

(教員選考委員会)

第9条 運営委員会は、教員を選考する場合、徳島大学国際センター教員選考委員会(以下「選考委員会」という。)を設ける。

2 選考委員会について必要な事項は、センター長が別に定める。

(専門委員会)

第10条 前条に定めるもののほか、運営委員会に、専門委員会を置くことができる。

2 専門委員会について必要な事項は、運営委員会が別に定める。

(庶務)

第11条 運営委員会の庶務は、研究国際部国際課において処理する。

(雑則)

第12条 この規則に定めるもののほか、運営委員会について必要な事項は、運営委員会が別に定める。

附 則

この規則は、平成14年4月1日から施行する。

附 則(平成14年12月20日規則第1734号改正)抄

1 この規則は、平成15年1月1日から施行する。

附 則(平成16年3月19日規則第1867号改正)

この規則は、平成16年4月1日から施行する。

附 則(平成17年3月24日規則第160号改正)

1 この規則は、平成17年3月26日から施行する。

附 則(平成18年3月31日規則第123号改正)

この規則は、平成18年4月1日から施行する。

附 則(平成18年3月16日規則第71号改正)

この規則は、平成19年4月1日から施行する。

附 則(平成20年3月21日規則第89号改正)

この規則は、平成20年4月1日から施行する。

附 則(平成20年11月26日規則第28号改正)

- 1 この規則は、平成20年12月1日から施行する。
- 2 この規則の施行日の前日において徳島大学留学生センター運営委員会委員であつた者については、この規則の施行日以降も引き続き運営委員会委員として任命するものとし、その任期は、第4条の規定にかかわらず、平成22年3月31日までとする。

附 則（平成24年3月21日規則第45号改正）

この規則は、平成24年4月1日から施行する。

学術協定校一覧 (2013年2月1日現在)

大学間交流協定校名 (重点大学)			国名
1 哈爾濱工業大学	(国立)	中国	
2 フロリダアトランティック大学	(公立)	アメリカ	
3 武漢大学	(国立)	中国	
4 慶北大学校	(国立)	韓国	
5 テキサス大学 ヒューストンヘルスサイエンスセンター	(公立)	アメリカ	
大学間交流協定校名 (17大学)			
6 オークランド大学	(国立)	ニュージーランド	
7 ガジャマダ大学	(国立)	インドネシア	
8 南通大学	(国立)	中国	
9 同濟大学	(国立)	中国	
10 韓国海洋大学校	(国立)	韓国	
11 吉林大学	(国立)	中国	
12 西安交通大学	(国立)	中国	
13 マレーシアサインズ大学	(国立)	マレーシア	
14 モンゴル健康科学大学	(国立)	モンゴル	
15 バーゼル大学	(国立)	スイス	
16 北京郵電大学	(国立)	中国	
17 ゴンダール大学	(国立)	エチオピア	
18 四川大学	(国立)	中国	
19 南京大学	(国立)	中国	
20 ハノーバー医科大学	(国立)	ドイツ	
21 モナシュ大学	(公立)	オーストラリア	
22 ソウル国立大学校	(国立)	韓国	
部局間交流協定校 (32大学)			国名
23 トゥールーズ工科大学	(国立)	フランス	
24 朝鮮大学校歯科大学	(私立)	韓国	
25 復旦大学国際交流学院	(国立)	中国	
26 タフツ大学人間栄養学加齢研究センター	(私立)	アメリカ	
27 ラインマイン応用科学大学	(公立)	ドイツ	
28 サンノゼ州立大学	(公立)	アメリカ	
29 建陽大学校	(私立)	韓国	

30	デューク大学	(私立)	アメリカ
31	ハントゥアーレ大学	(私立)	インドネシア
32	大連理工大学	(国立)	中国
33	中国医科大学口腔医学院	(国立)	中国
34	東義大学校大学院	(私立)	韓国
35	ノースカロライナ大学チャペルヒル校 エシェルマン薬学部	(公立)	アメリカ
36	コロラド大学ボルダー校	(公立)	アメリカ
37	南台科技大学	(私立)	台湾
38	大理学院	(公立)	中国
39	上海交通大学医学院付属第九人民医院	(国立)	中国
40	ヘルシンキメトロポリア応用科学大学	(国立)	フィンランド
41	ムハマディア大学	(私立)	インドネシア
42	天津医科大学薬学院	(公立)	中国
43	北京航空航天大学自動化科学電気工程学院	(国立)	中国
44	国立台湾科技大学工学部	(国立)	台湾
45	国立台湾科技大学電気電子情報学部	(国立)	台湾
46	ヘルシンキメトロポリア応用科学大学	(国立)	フィンランド
47	ルンド大学	(国立)	スウェーデン
48	ダブリンシティ大学	(国立)	アイルランド
49	延世大学校 バイオメディカル・エンジニアリング研究部	(私立)	韓国
50	延世大学校 スペース・バイオサイエンス研究部	(私立)	韓国
51	国立嘉義大学人文藝術学院	(国立)	台湾
52	トリブバン大学薬学大学	(国立)	ネパール
53	東國大学校薬学大学	(私立)	韓国
54	マレーシアマラッカ技術大学	(公立)	マレーシア

国際センター人員名簿 (2013年2月1日現在)

国際センター長

高石 喜久 理事（教育担当）・副学長

国際センター教員

金 成海	教授・副センター長・交流部門長
大石 寧子	教授
三隅 友子	教授・教育・支援部門長
坂田 浩	准教授・文書・広報室長
橋本 智	准教授

国際センター運営委員会委員

桂 修治	教授（総合科学部）
六反 一仁	教授（医学部）
三宅 洋一郎	教授（歯学部）
福井 裕行	教授（薬学部）
高木 均	教授（工学部）
坂口 末廣	教授（疾患酵素学研究センター）
片桐 豊雅	教授（疾患プロテオグノム研究センター）

国際課職員

課長	岡崎 房述
課長補佐：併任係長	中谷 穀
係長	藤川 王男
係員	川人 公美
係員	有月 由依
係員	古城 浩子
係員	真田 浩志
事務補佐員	吉成 記子
事務補佐員	宮城 千穂
事務補佐員	山本 裕子
事務補佐員	藤村 悅子
事務補佐員	米田 典代
事務補佐員	佐藤 浩子
国際コーディネーター	村澤 普恵
国際コーディネーター	小澤 真由美

2012 年度 徳島大学国際センター紀要・年報

編集発行： 徳島大学国際センター
徳島県徳島市新蔵町 2 丁目 24
徳島大学地域・国際交流プラザ（日亜会館）2 階
088-656-7491
<http://www.isc.tokushima-u.ac.jp>

発行日： 2013 年 3 月 31 日