

2013 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。

昨今、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ならびに日本社会にとって重要な課題です。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、昨年度、国際連携戦略室会議を中心に行つた、本学の国際交流に関するアンケート調査から見えてきた主な課題（①外国人留学生を受け入れた研究室の負担を軽減する、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）を改善するために、今後も国際センターの「見える化」を進めていきたいと考えています。

また、国際交流事業の「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）を進めるために、国際課常三島オフィスと蔵本分室の機能強化を進め、来年度建設が予定されている COC (Center of Community) センタービル（仮称）への国際センター移転を実現していきたいと考えています。加えて、今回で2回目となる国際センター サマースクール、マレーシア帰国留学生同窓会などの国際交流活動を通して、本学の国際化、留学生の受け入れの推進を進めていきます。また、日本語教育では、地域サ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ましては、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。

2014年3月

2013年度 徳島大学国際センター 紀要・年報

目次

紀要論文

映像作品を利用した構成主義に基づく授業デザイン	1
Gehrtz 三隅 友子 (徳島大学国際センター)	
保坂 敏子 (日本大学総合科学研究所)	
地域の国際化と日本語教育の連携の試み -「外国人児童支援」を出発点として-	11
大石 寧子 (徳島大学国際センター)	
日本語教育における「ファシリテータ」の役割	17
橋本 智 (徳島大学国際センター)	
継続的自律英語学習の支援を目的とした授業における 自己評価ワークシートの作成について	23
坂田 浩 (徳島大学国際センター)	
福田 T. スティーブ (徳島大学ソシオ・アーツ・アンド・サイエンス研究部)	
Christopher Pope (徳島大学共通教育センター)	
地域の国際化を目指す高大連携の可能性Ⅱ ーとくしま異文化キャラバン隊の活動を通してー	35
Gehrtz 三隅 友子 (徳島大学国際センター)	
生駒 佳也 (徳島市立高等学校)	

年報

2013年度の主な行事	50
徳島大学留学生交流拠点整備事業	53
日本語教育	56
日本語研修コース（大学院入学前予備教育）	56
全学共通教育「日本語」・「日本事情」・「国際交流の扉を拓く」	61
総合科学部 日本語教員養成に関する科目	70
全学日本語コース	72
学生派遣関連	75
指導・相談関連	86
その他	90
国際センター サマースクール「徳島であおう」	90
国際交流サロン	96
サポート制度	98
地域貢献	100
徳島大学卒業留学生同窓会	104
教員出張（センター関連のみ）	106
留学生在籍状況	108
国際センター組織図	110
徳島大学国際センター規則	111
徳島大学国際センター運営委員会規則	114
学術協定校一覧（2014年2月1日現在）	118
国際センター人員名簿（2014年2月1日現在）	120

紀要論文

映像作品を利用した構成主義に基づく授業デザイン

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

保坂 敏子
HOSAKA Toshiko
日本大学総合科学研究所

要旨：言語教育において、映画、TV ドラマ、アニメといった映像作品は現在、様々に利用がされている。映像作品を使った授業全般のイメージ、また学習者と教師の持つイメージ、言い換えればそれぞれの教育観（学習観）というビリーフが、その活用の在り方に影響を及ぼしている。本稿は映像作品の教材としての価値を広く考え、さらに構成主義的な学習環境のデザインや授業デザインをもとに、映像作品を利用して授業を企画・実践していくことを提案する。この実践によって教師がデザイナーとなって学習者と協力し、教材と対話しながら授業を作り上げることの可能性を示唆する。

キーワード：映像作品、対話、構成主義、言語学習のリソース、自律学習

1. はじめに

映画、TV ドラマ、アニメといった映像作品は、言語学習のリソースとして一定の評価を得ている。近年、日本の映像作品は世界的に認められており、また日本語教育の様々な環境においても使われている。しかし教室内の学習素材としてはまだ十分に活用されていないのが現状である。筆者らはこれまでの自らの調査研究（注 1）を通して、その活用を阻む原因が国内外の教育現場においても、また学習者、教師においても教材としてのとらえ方という点で共通していると考える。本稿はまずその原因（映像教材を使用できない環境以外の）を記述し、学習環境と授業をデザインするという観点、さらに構成主義的教育・学習観の視点から、原因となっている一つの学習観を考察する。この学習観をとらえなおすことによって新たに映像作品が日本語教育及び学習に活用される可能性を示唆したい。

まず映像教材を使った授業に関するイメージを記すことからはじめ、次に教材としての映像作品の特徴とそれを生かした授業デザインの手順を記述する。さらにこのような授業デザインに則り筆者が 2009 年から 2012 年に大学において実施した映像教材を使った日本語の授業とその評価を内省する。特に 2011 年後期と 2012 年後期を事例として取り上げ学習者の気づきを中心に考察する。またここでは日本語教育のために作られた映像教材もまた芸術娯楽作品として作られた映像作品（生教材すなわち authentic materials として）を学習に使用する場合にも敢えて「教材」と呼ぶことを断つておく。

2. 映像教材を使った授業のイメージ

2.1. 授業のイメージ

「映像教材を使う」という場合、我々は普通次のようなことを思い浮かべるのではないだろうか。

それは教室前方に映し出された一つの画面に学習者の視点が注がれ、教師がその映像を映し出したり止めたりする作業を行う。教室の中は映像の音声のみが聞こえている。そして学習者は映像を観ることによる刺激を受けているといった様子である。一方学習活動は多くの場合まずは映像の内容を理解することに焦点が当たられているだろう。そして教師は事前に映像の中の語彙を取り出した語彙集を作る、スクリプトを用意する、そして内容理解のための質問を準備することを行うであろう。そうして学習者には語彙を確認し覚える・スクリプトを読解する・準備された質問に答える（内容を理解したかの確認）という学習活動が予想される。また、観聴後の感想を互いに述べ合ったり、課題として感想文を書いたりといふことも最終的に行われるだろう。ここから、さらに、映像の全体あるいは部分を選んで、登場人物の役割を演じてみる（アフレコ）こと、話の続きをやって演じてみる（ドラマ）など声と身体を使った活動へと発展させることもできよう。

今この稿を読んでいる方々は、自身が日本語教師として行った活動として、あるいは他言語を学ぶ際の経験としてどれが当てはまるのだろうか。

2.2. 学習者と教師のイメージ

2.2.1. 学習者のイメージ

筆者らが 2011 年に行った映像教材の使用調

査アンケート（注2）において、大学における筆者の一人三隅のクラス（交換留学生6名）では、授業で映像教材を使用する前の「教材としての映像作品のとらえ方」として、次の三つの観点が記された。自国で日本語を学んだ際の学習経験を振り返ってもらったものである。以下に挙げる。

- ① <自分独りで楽しむもの>（韓国2名）
「友達と意見を交換することもある、気づくところが違ったり、わかったと思っていたことが実はわかっていないなつたりした」
- ② <ストレス解消>（中国1名）
「使い方によっては、聞き取りの訓練になり意味がある」
- ③ <ひまつぶし>（中国3名：同じ大学）
「役に立つ」「意味がある」「テストとの学生へのあるいは教師自身へのご褒美」

以上のように映像の娛樂性がほぼそのままの評価として考えられている。この調査後、実際に映像を使った授業を行ったところ、学習者らの映像教材に対する意識は変容した（注3）。

2.2.2. 教師のイメージ

これらの学習者に対して、教師側には次のようなイメージがあるのではないかと考える。

教師A：「教えることがないから時間つぶしに映像作品を使う」

教師B：「学期末でカリキュラムにしたがったシラバスも終えた。時間に余裕があるし、文化的な学習を目指しておもしろい映像を見せよう」

教師C：「ここまで学習が進んで、生教材がどのくらい理解ができるのか試しに見せよう」

教師D：「この文型（この表現）を理解するためには、映像が必要。教材として作られたものだが導入、展開に使えるから積極的に教室活動に取り入れて活用しよう」

教師E：「教える内容（異文化・人間関係・身体的表現）を吟味してそれに適した作品を選び、ドラマや映画の教材としての特徴を活かして教室活動を組み立て見せたい」

以上は、筆者自身が周りの言語教師との話から想定したイメージを書いたものである。筆者はどれかの立場を批判したり、推進したりするものでもないことを断つておく。どれもそれぞ

れの教師の教育活動の中で意味づけられていて当然の態度と考える。言い換えれば映像作品はどのようにも使える教材であることも事実である。上述の教師A-Eのうちの一人が他の立場を非難することでもなく、またAがEの使い方は、本来の「娯楽作品としてあるいは芸術作品（作者が作品に込めたねらいや思い）」を歪めていると批判するものでもない。映像は文学作品と同じく人の手に渡った時に理解に関しては、自由に扱うことができると考えるからである。

2.3. イメージからビリーフへ

以上、授業のイメージならびに学習者と教師のイメージを列挙したが、これらは言い換えれば教育活動に関わる当事者の教育観（学習観）すなわちビリーフを表したものと言えるだろう。このビリーフは、言語教育にとどまらず、個人がこれまで受けた様々な学習、教育の体験や入手した知識から作り上げられたものである。ある教育機関で実施されているコースやクラスでの学びがうまくいかない状況が起きたとき、その学習者のビリーフと教師あるいは教育機関のビリーフのズレが大きいことも影響している可能性がある。

たとえば、教師が映像作品を使った授業をいかに工夫し、また実践したとしても、映像作品は娯楽でしかなくそれは「ひまつぶし」にすぎないというビリーフを学習者が持っている場合は、両者の関係性の中で、教師がねらいとした学びは起こらない、あるいは起こりにくいだろう。またその逆に「ひまつぶし」というビリーフを持っているのは学習者だけでなく、教師にも見られる。たとえば教師が「時間つぶしに使う」場合には、映像作品が学習に効果的だと思う学習者との間に大きなズレが起きる。このような教師と学習者の双方のビリーフのズレから脱却するためには、映像作品の教材としての特徴を客観的にとらえること、また、その特徴を生かしてどのように授業デザインを進められるかを検討する必要がある。

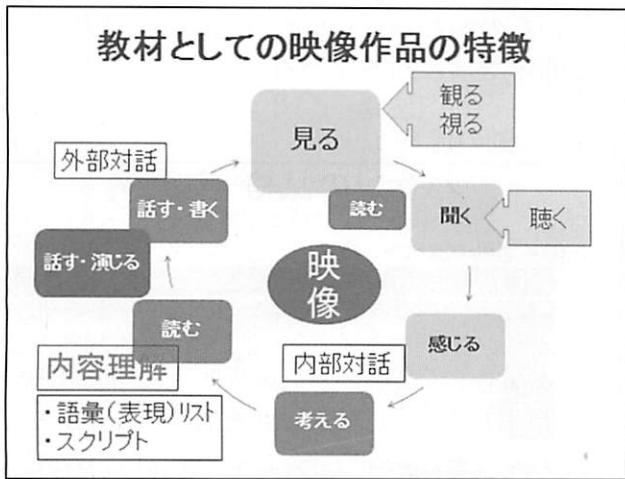
3. 教材としての映像作品

3.1. 教材としての映像作品の特徴

映像作品にはまず、映像=見る、音声=聞く、シナリオ（スクリプト化したもの）=読む、の要素が含まれている。また「見る」にも観る（外観するあるいは観察する）と視る（じっくり見る）が、「聞く」には「聴く」が、「読む」には同時に字幕を読むと視聴後スクリプトを読むという活動が入っていて、使われる（必要とされる）技能が混在している。次にあるいは同

時に、「感じる」「考える」がさらにその内容に関して「話す」「書く」といった課題が加われば全技能が含まれていることになる。

図 1



また視聴する段階では学習者という一人の個人と映像との内部対話が生まれている。その後、感想を表出することにより他者との外部対話が生まれている。すなわち二つの対話が生まれていると考えられる。映像作品の教材としての特徴は、以上のような活動と対話を実現する可能性を持つという点である。教師は、授業のねらいや目的に照らし合わせて、これらの活動や対話の中から必要なものを授業に取り入れることができる。

3.2. 映像教材と授業デザイン

このような特徴を持つ映像作品を実際に授業に使う場合の、授業前-授業中-授業後の想定されるデザインを一例として提示する。決して安易に使用されているのではないことも明確になるだろう。もちろんこの流れは映像作品のみならずまた言語教育だけでなく広く教育におけるデザイナーとしての教師の一般的な活動と考えられる。

<授業前>

1) 教材の選択

- ・授業のねらいと合致した作品
- ・学習者の日本語力及びニーズとの照合
- ・授業内で扱うのに適切な作品か否かの判断（学習者・長さ・主題）
- ・教師個人の好み：教師が考える作者が作品に込めたメッセージの理解
- ・学習者と一緒に考えたい内容の確認
→授業内の相互交渉のポイント

2) 理解を助ける補助教材 (語彙表・スクリプト) の作成

- 3) より深い内容理解（時代背景・心情理解）のための資料及び質問の作成

<授業中>

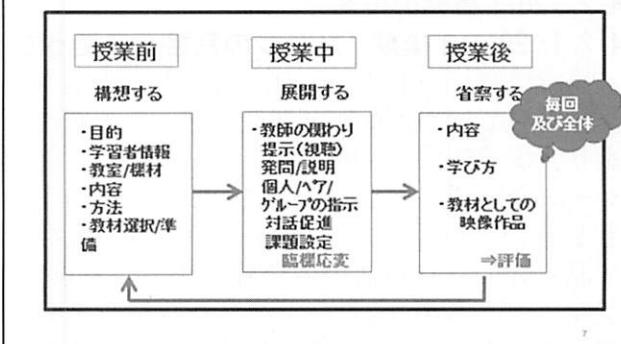
- 1) ドラマを使った「学び」に対する教師と学習者の相互交渉
- 2) 教室内でのドラマ視聴（方法と時間）
 - ・ことばと非言語（感情）の確認
 - ・アフレコ等のロールプレイによる再現
- 3) 視聴後の意見や感想の交換の場つくり
 - ・対話の場つくり
 - ・学習者による質問作成（手書きによる記述・メールを利用したやりとり）
 - ・学習者のアウトプットの訂正を通じた日本語学習
 - ・非言語による日本文化の学習、自文化との比較
- 4) 最終課題の作成へ
 - (キャッチコピー・感想意見文・続きのドラマを作成する等)

<授業後>

- 1) 評価
 - ・機関の成績としての評価（素点・単位）
 - ・教師による学習者、教材、実践の評価
 - ・学習者による教師、教材、取り組の評価
- 2) 「学び」の確認
 - ・学習リソースとしてのドラマ
 - ・自律学習及び継続学習へのきっかけ
- 3) 次の授業デザインへ向けて

図 2

授業のデザイン 映像作品の例



4. 実践例

4.1. 構成主義を考えた実践例

三隅は、2009年から4年にわたって徳島大学共通教育の日本語7・8(N2以上の学部留学生及び交換留学生対象)で前節の手順でデザインし

たドラマを使った授業を行った。使用した教材と受講者の内訳は表1のとおりである。

教材として「パパとムスメの7日間」と「お金がない!」「ハケンの品格」(注4)の三作を受講者である学習者のレディネスを考え、また図2のデザインの流れに合わせて判断し、適宜使用した。

表1

実践例 德島大学共通教育日本語7・8		
実施年度	作品	受講者
2009前期	「パパとムスメの7日間」	8名(韓国・マレーシア・中国)
2009後期	「お金がない!」	6名(韓国・中国)
2010前期	「パパとムスメの7日間」	8名(韓国・マレーシア・中国)
2010後期	「ハケンの品格」	10名(韓国・マレーシア・中国・ウガク)
2011前期	「パパとムスメの7日間」	8名(韓国・マレーシア・中国)
2011後期	「ハケンの品格」	6名(韓国・中国)
2012前期	「パパとムスメの7日間」	11名(韓国・中国・ベトナム・ペルー・ケート)
2012後期	「ハケンの品格」	10名(中国・コロムビア・スウェーデン・ケート)

10

たとえば2012年度の授業は、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、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ている。各時間後にドラマについて話し合う「対話の場」を設け、また意見交換をする。最終課題としてドラマの中の一人の人物を取り上げ、物語の進行と共にその人物の変化(発言、行動、態度、価値観等)を注目し記述することを課した(2012年便覧より)。

4.2. 2011後期の授業

4.2.1. 2011年後期「ハケンの品格」を使って

授業は表2のような流れで行った。授業中の活動としては、語彙表とスクリプトの配布に始まり、まず教材を視聴して、分からぬ言葉やシーンを確認、そこから気になったところやおもしろいと思ったところをペアあるいは数人で話し合い、さらに全体で確認する。最後に、グループで取り上げたシーンで役割を決めて演じてみる。さらに演じた感想を述べあうことを行った。授業後には、ひとこと感想をメールで送ることを要求した。次の回はメールで寄せられた感想を全員で振り返ることから始めた。

ここで考えたいのは、12月に大学側が実施した受講者に対して行った授業評価の中間アン

ケート結果(表3)である。

良かった点(①)は、表にあるように興味がわく、楽しい、おもしろい、生の日本語が学べる、工夫がある、としている。一方改善点(②)は、もっとたくさんドラマが見たい、何を学習しているのかわからない、授業の目的は何かという問い合わせの回答である。

表2 活動の流れ

ハケンの品格 実践例		
①<活動の流れ>		
月	活動	評価
10	W.U 小説と短いドラマ・対話	前調査6名
11	ハケンの品格	↓
12	ハケンの品格	中間アンケート6名
1-2	ハケンの品格	最終アンケート8名 課題・評価 改善

②活動: (振り返り)→視聴→話し合い(ペア・全体)
→アフレコ(グループ・シーンの選定)→課題(メール)
③教材: ・DVD・スクリプト・語彙(表現)集
④最終課題・キャッチコピー作成
→人物の変化(自分の感じ方)を記述する

11

教師側のねらいが伝わっていないことが確認できる。この受講生らには、授業前に映像作品を使うことに関する考え方(2.2.1に記述した6名)を調査していた。特に映像作品は「ひまつぶし」と考えている学習者らが含まれていた。

表3

ハケンの品格 実践例 中間評価	
中間アンケート 大学側の実施したものに自由記述を課した	
①良かった点	②改善点
ドラマを使ってじゅぎょうするので、生き 栄になし しい日本語を学ぶのが楽しいです。	
今はやっている物語は何かドラマを通じ 他のドラマも見てほしいです。違い点と共通でわかりやすくなる 文化、習慣、言葉 点を比べようと思います。 違うドラマで勉強できると思います。 興味が惹いて来て、楽しめな どが出来 無し ました。	ストレスあまりないですが、毎回の授業、具体的に何を勉強しますか、ちょっと困っています。
授業はとてもおもしろくて、楽しかったと 思います。	授業の内容はもっとゆっくりしてほしいです、時々先生の話すことは聞き取れないですか ら。
創意工夫があります。先生はいつでも 授業の目的はよく明確にしてほしいです。 熱情に教えています。	授業の目的はよく明確にしてほしいです。

12

4.2.2. 中間評価からの改善

上述のアンケート以後、次の改善を試みた。まずは受講者のより能動的かつ積極的な参加を促すために、教師の教室での説明を減らす努力とともに、①語彙表、スクリプトを視聴の前の週に配布して授業前に見ておく(予習の勧め)さらに、②理解したことを共有する「対話」

と、対話後みんなで声を出して身体も動かして演じてみる時間を確実にとり、役割を演じる際には録音をする、また、③毎回のタスクを単なる感想とせず、本教材の特徴でもある人物の変化（気になった人物の表現）に絞り込み、見る観点を指示する、④さらに理解できなかった点を次の学習者への見るポイントとして質問を作成するという課題を取り入れ、これらから最終課題（一人の人物の変化をとりあげる）への見通しを立てられるように配慮した。

このように、視聴を軸にその前後に能動的な活動を取り入れることを試みた。

4.2.3. 最終課題とその評価

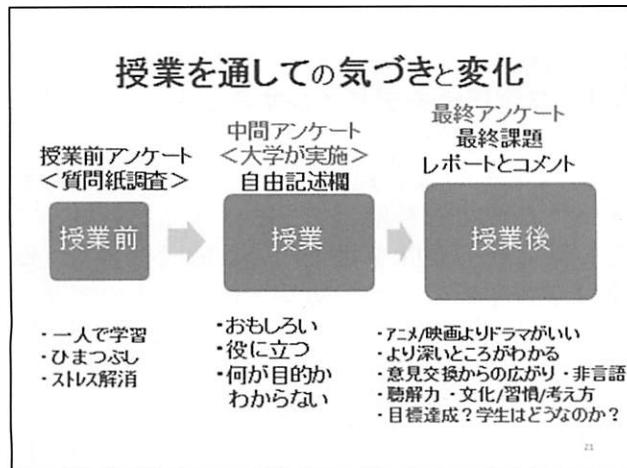
以下の二つを課した。課題①は「全体を通して一人の人物を選び、あなたから見たその人物の変化を記述してください」である。そのヒントとして次の四つを加えた。

- 1) いろいろなシーンを思い出すこと、
- 2) これまでのスクリプトを読むこと
- 3) 人物の発言や態度・表情そして行動で気になったことをもう一度振り返ること
- 4) 最初から時間軸で記述しても、ポイントを絞ってある人に対する気持ちが変化したことや、ある価値観が変化したこと等を書いてかまいわないこと

課題①は「人とのかかわりの中で個人の価値観が変わっていくことをつかみとる」という教師のこの授業のねらいにはかならない。

そして課題②「ドラマを使った授業に関しての感想を自由に書いてください」は、教材としてのまた映像作品の使い方に関する授業のメタ的評価である。

図3



4.2.4. 2011年後期：最終課題①

①の課題に関しては、6名中、取り上げた人

物が主人公3名、准主人公2名、他1名であり、全体を通して人物の価値観の変化が、学習者の視点を通して記述されていて、ドラマからそれが教訓を学んだこと等も触れられていた。留学生、さらに20歳前後の学生としての視点からのレポートは日本人の教師にとって、そのような見方もあるのかといった視点や観点を与えてくれたものもあった。

4.2.5. 2011年後期：最終課題②

ドラマを使った授業に関しての記述を学習者A-Fとして以下に簡単にまとめる。また学習者は、交換留学生5名（協定大学の1年間留学）、教員研修生1名（英語教員）の20才代の韓国と中国の学生である。

- A：社会現象や生きている日本を習う。アニメよりもドラマの方が教材としてよい。
- B：英語の授業でも使いたい（英語教師）。
- C：教室ではテキストで学んできた、ドラマは自分一人で学んできた方法である。集中できだし結果もそうだった。実際の生活でも使える表現や社会的な侧面を多く見ることができた。
- D：日本の文化、マナーなど日本人の考え方、会話の仕方を学んだ。
- E：教科書にない言葉、ヒアリング（会話の際の表情や反応・社会現象や問題を知った）。
- F：目標の達成ができているのか。見せるだけではなく考えさせるのはいいと思いますが、学生達の反応や参加意欲はどうでしょう

（下線は肯定的以外と教師が判断した部分）

以上のように肯定的評価と疑問視する評価があった。

4.3. 2012年後期「ハケンの品格」を使って

2012年後期も2011年後期と同じく表2の流れと、4.2.2で述べた改善案に従って同じく「ハケンの品格」を使った授業を実施した。2012年は10名の学習者（中国・スウェーデン・コロンビア、日本語レベルはN2以上）が受講し、最終課題に関しても2011年度と同じものを課した。

4.3.1. 2012年後期：最終課題①

人物描写として選ばれた人物は主人公3名、準主人公3名、その他主人公を取り巻く人物5名を別々に選んでいた。主人公自身も周りの人とのかかわりの中で変わっていくのだが、敢えて主人公でない周りの人に興味を持ったというのが特に今回の学習者の特徴であったと言える。

また準主人公を気になる人物として選んで書かれたレポートが、登場人物全員のセリフ仕立てのドラマ形式で表現されていた。主人公、準主人公と取り巻く人物7名の男性女性年齢そして会社でのそれぞれの立場と、話し方や特徴をよくとらえていた。このような最終課題が提出されたことも教師にとっての驚きであった。

4.3.2. 2012年後期：最終課題②

2012年度の学生らには、2011年のように事前に「映像作品に対する考え方」の調査も、中間アンケートも実施はしていない。したがってこの最終課題が、授業方法や映像作品を教材とする際の評価である。受講者の評価を以下にまとめて記述する。一人一人が肯定的及び疑問視するまたは改善を求める評価を書いている。（下線は肯定的以外と教師が判断した部分である）

G：どんな場面にどんな言葉づかいをすればよいのかがわかった。授業中だけでは学習の効果がでない、先生が貸してくれたDVDを何回も見ることによってセリフが聞き取れるようになった。

H：面白い。日本の社会のルールについて知ることができた。授業の時間が足らなかった。
感想文をメールで送るのは不便だった。

I：私はドラマが大好きなのでこの授業は楽しい。日本語を文脈から学べた。私は会社で働いたことがないので様子が知れてうれしい。楽しくて有益なのに、何を学んだのかはつきり言えない。普通の授業でシラバスをもらって、今から何を勉強するのかを教えられるが、ドラマを使って学ぶのはそれは難しいでしょう。

J：これまでにもドラマで勉強したことがある。そのときはセリフを真似して練習するのが普通でした。話す能力の向上にはいいと思います。この授業ではドラマを使って、見た後の感想や予測を述べるということが中心だった。セリフに目を向けるほうがいいと思う。授業の時間が足りなく残念だった。

K：面白かった。聞き取りの練習にもなる。ドラマから文化的、歴史的、社会的な背景知識もわかり、正しい価値観も学べる。しかしドラマには碎けた表現がたくさんある、実際に使えない場合が多い。

L：ドラマを使った授業は好きです。いろんな人物がいます。人によって話す日本語が違う。生の日本人の日本語が学べる。

M：聴解の練習になった。毎回の感想交換もよかったです。新人として会社での働き方を教えてもらつた。

N：授業は楽しかった。知らないうちに日本語を勉強しました。スクリプトの単語がたくさんわかりませんでしたから、授業の始めに教えてくれれば理解しやすかったと思う。

O：ドラマを使って勉強したことは中国でもあります。とてもいいと思います。聴力と理解力が高まりました。

P：先生、みんなと一緒にドラマを見たり、見た感想を交換したり、役を演じたりしてすばらしかった。ドラマの中の人物の笑顔で笑って、涙で泣いて、自分もそのドラマに生きていると感じました。日本語も日本文化も日本社会もよくわかってきました。よくなかったのは、完全にドラマの筋に夢中になって日本語の勉強のことはあまり思つていませんでした。あともっと先生が言葉を先生が授業の後で説明してくれればもっと良かったと思う。日本人の会話の習慣やルールがよくわかった、特に相槌の重要性もわかりました。

おおむね肯定的であったが、授業時間の短さ90分の授業中で視聴が40分になること、そのためいつもあわただしかったことがマイナスとして書かれていた。実は日本語力がN2に足らない学習者のために、授業の日の昼休みにドラマの視聴のみの時間を設けた。昼休みと授業で2回見る学生も毎回2-3名いた。また、ここで使われている言葉や碎けた表現が実際の自分に使えるどうかがわからないというものもあった。

学習者Iの、何を学んだかということに対する答えが出せないというもの、さらに学習者Pの授業が楽しすぎて日本語の勉強という位置づけを離れてドラマに没頭してしまったことを反省する内容もあった。

5. 考察

5.1. 学習環境をデザインすること

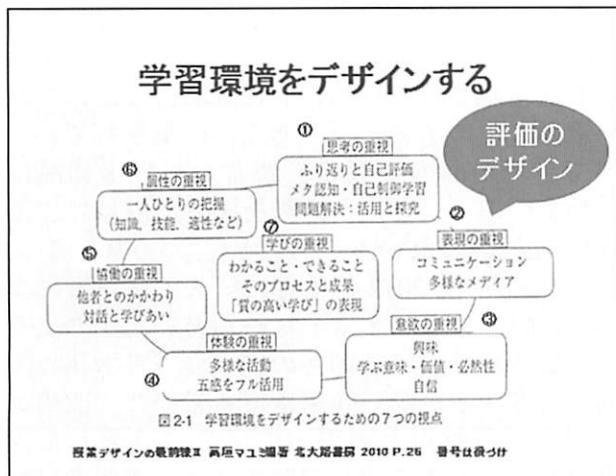
ここでは言語教育、日本語教育に限らず、広く構成主義的教育観における学習環境をデザインする枠組みを使って、映像作品を教材とする授業とその意味を考えたい。構成主義では授業は学習環境の一つであり、教師がそのデザイナーの役割を果たすと考える。鹿毛（注5）はデザインの要素として次の七つを図4のように配置している。①「思考」②「表現」③「意欲」④「体験」⑤「協調」⑥「個性」の六項目の真ん中に⑦「学びの重視」を位置づけている。映像作品利用した授業を、この七つの視点を取り入れて考察すると、映像教材から得られる知

識を教師が精査して学習者に与えるというのではなく、教師と学習者の間に教材が存在するものでなことがわかる。

中央の⑦「学びの重視」は、何よりも映像教材を理解すること、使われた言葉や感情を含んだ表現がわかることがポイントになる。そして学んだことを自分の生活でコミュニケーションの際に使うのかどうかを判断するところも含んでいる。この「学び」の実現のために、①～⑦までの項目がバランスよく実施される必要がある。各項目に対するデザインのポイントは、映像作品を使う場合、次のようなだろう。

- ① 「思考」：授業を通して各自が自分と映像教材の関わりを考えることを促しているか、教材をメタ的にとらえられるか。
- ② 「表現」：学習者からの主体的な表現をする場面や雰囲気を設定しているか。
- ③ 「意欲」：興味関心を引きこれを学ぶことの必要性が感じられるか。
- ④ 「体験」：五感をフルに活用するような活動を授業のプロセスに入れられるか。これは映像をただ「見る」だけで終わらせると実現しないだろう。
- ⑤ 「協調」：映像教材と一緒に見るだけでなく、様々な観点からの感想と意見が交換され、対話が行われる工夫がされているか。
- ⑥ 「個性」：日本人向けに作られた映像作品を理解する日本語力や知識といった能力差からはじまり最終課題を作成する際の個人の特性が活かされているか。

図 4



さらに、ほとんどの授業においては学習機関の成績としての評価が必要となるだろう。成績としての評価とこれらの七つの項目を結びつ

ける新たな評価のデザインもここでは大切なことを付け加えたい。たとえば学習環境のデザインの七つの項目それぞれに対して、どのくらい実現できているかの記述があることや、それぞれの項目を教師や機関のみならず、学習者も評価する側となるといった評価のデザインである。

5.2. 映像教材の授業が必要とするもの

3.2 で述べた授業デザインに前述の学習環境のデザインの視点を加えた場合、映像作品を教材とする際の授業デザインに大切な要素として次の三つが浮かび上がる。

- ① 「学び」のデザイン
- ② 「対話」のデザイン
- ③ 構成主義という学習観によるデザイン

渡部（注6）は、英語の learning では区別されないが、「学習：行動を要素的・量的・客観的に把握する目標があつてそれを遂行するそして評価するもの」と「学び：望ましいことを身につけること、ふるまいのよさを全体的・質的・間主観的に価値判断すること」は区別できるとしている。すなわち①の「学び」は「状況の中で学ぶ」、「動きながら学ぶ」、「仲間の中で学ぶ」、「良いかげんな知を学ぶ」を「学び」ととらえる考え方である。映像作品を教材とする場合には、これまで述べた特長からも「学習」「学び」のどちらにも適していると考えられる。

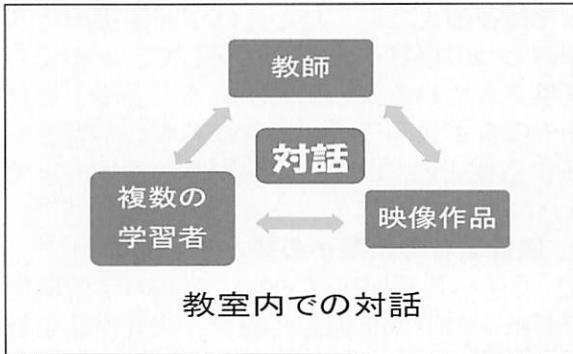
②に関しては、平田（注7）の「対話：お互いの価値観の違いをすり合わせていくようなコミュニケーション（共感を得たり違和感を覚えたりを繰り返しつつ続けていくもの）」と「会話：楽しいおしゃべり」を区別するものである。対話の場を確実に設定しているかがデザインの役割となる。

さらに①と②を支えるためには③の構成主義の考えが必要不可欠である。教師が持つ既有的な知識を与えるという学習観ではなく、「学習者の周りの事象と学習者がすでに有している知識との間のインテラクションを通して、学習者の知識が再構成される」という基盤なしには、「教師と学習者の間に教材があつて、教材の内容を教師が学習者に注入するのが学習である」という客観主義的な考えに留まってしまうのだろう。（注8）

5.3. 構成主義と「映像作品を教材とした」授業デザイン

5.2 の内容からさらに考察を進める。構成主義に基づく授業デザインは図1の流れの中で、関わる者の相互交渉「対話」を含んでいるのが特徴である。

図 5



まず、映像作品というリソースと人との、そして人と人（教師と学習者、学習者同士）、さらに自己との対話に向かうことまで想定している。授業という空間の中に様々な「対話」のしきを組み込むことがこれからの「学び」に向かうと考える。すなわち教室での相互作用を通して学習者が学べるようなデザインをする必要がある。また映像作品に関しては娯楽作品として日常生活の中で接している点から容易に「学び」に近づけることも可能であろう。

日本語教育における初級の文法や語彙を積み重ねて覚えるといった学習方法と並行した映像教材の活用も期待できる。がしかし、構成主義による授業デザインは何よりも「映像作品」を教材としてその文法項目や語彙を教えるのではなく、「映像作品」を教材にすることから教師自身の「作品との対話」を通して文法項目や語彙の理解を越えた「何か」を獲得してほしいところから始まると考える。

5.4. 授業を通しての考察

これまでの授業を通して、映像作品を教材とした教師自身の授業のねらいがより明確となった。次の三つである。

① 授業の前と後で学習者の映像作品に対する見方が広がること

言い換えれば、授業前に学習者が持つ様々なイメージが授業後に変わる、あるいは様々な選択肢のある、広がりを持ったイメージに変わることを期待するというものである。さらに芸術的・娯楽的要素の高い生教材を、これから自律学習のリソースとして選ぶようになることも含んでいる。

② 教材から出発して作品として学習者がより深く味わえるようになること

教師からの提示によって教材として一つの映像作品と出会い、その教材に夢中になる体験から、作品としての魅力に気づくことである。教室ならではの教師や他の学習者からの理解

の助けが大いに得られることも大切な点であろう。

- ③ 作品を見て感じたことや考えたことを他者と分かち合う意味を確認できること
これは、一人で味わうことから一緒に鑑賞するという過程と、さらに感想を他者と共有する楽しさを知ることである。

授業を通してこれらの三つを体験することこそ、日本語教育に映像教材を使うことの意義の一つと考える次第である。

6. むすびにかえて

今回は映像教材の活用を阻む原因の一つとして学習者と教師のビリーフを取り上げた。実際の授業を通して、とらえ直しまではいかないが、柔軟な態度への変容があったことが伺えた。その変容は、授業のデザインが「学び」「対話」を重視したデザイン、すなわち、構成主義学習観に基づく授業デザインによつてもたらされたものだと思われる。映像作品を教材としてより有効に利用するためには、これまで述べてきたように、構成主義的な教育・学習観の基に使われることが必要だろう。

今後の課題は、映像作品を教材として、

- ① 学習環境のデザイン及び授業デザインの開発、すなわち七つの視点に基づく様々な活動を考案し、それを共有化すること
- ② 意義と意味のさらなる拡大を図ること
- ③ 日本語教育における「学び」を追究すること

が挙げられる。いずれも日本語教育から広い意味での教育の中で考えていくつもりである。

多くの映像作品を使った授業を実施した経験から、今回教師のイメージを記述した。AからEを登場させているが、正直に言うといずれも筆者の中のイメージである。授業をしていく中で、目の前の複数の学習者から映像作品は「ひまつぶし」という意見を聞いた時には、これは何とかしないといけないという思いがあった。一方で、2012年後期に一人の受講者によって、同じシナリオライターが書いたかのように作成された最終課題①の完成度（日本語の間違いは多かったが）の高さにも驚いた。改めて学習者の理解力と表現力の高さに感服した次第である。まさに図5で表された、学習者自身の作品との対話の結果を教師へと発信したものであった。このように映像作品は、学習者も教師も同じ立場で接することができる、そして教師も学習者と一緒に学ぶという点でのおも

- 注1. 2011年に実施した。詳細に関しては「映像教材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-」2012年日本語教育国際研究大会での研究発表（『予稿集第二分冊』P.290）及び「映像作品を利用した日本語教育の体系化にむけて-海外における利用実態と教師の意識から-」（2012）徳島大学国際センター2012年度紀要P.47-59に記述している。
- 注2. 調査内容は注1の論考に詳述しているが、海外の教育現場で教師が映像作品を利用しているかを問うものであった。それは①どのような観点から使っているか②どのような点で有効性を感じているか③どのような問題を抱えているかの三点である。これを学習者用に、①自らが受けた日本語教育において教師がどのような観点から使っていたと思うか②受けた立場からの有効性は何か③また問題点は何かを調査したものである。
- 注3. 「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-」（発表者：Gehrtz 三隅友子、保坂敏子他 2012 ICJLE 日本語教育国際研究大会）
- 注4. 「ハケンの品格」は、フジテレビで2007年に放映された。企業における派遣社員を描き、日本の現在の企業形態と労働環境を背景としている。その中で、スーパー派遣（社員としての能力や資質が超級である有期雇用）社員がある会社の部署に配属され、彼女を取り巻く人たちとの関係の変化を描いている。彼らは、正社員、定年退職後で嘱託となる社員、新入社員、他の派遣社員、派遣会社社員さらに男性女性・上司部下といった構造も明確にされている。テーマは仕事（労働）観・競争・資格・リストラ・社内恋愛がからまり、各回が主人公を取り巻く一人ずつの関係性を扱っている。
- 注5. 鹿毛雅治（2010）「学習環境と授業」『授業デザインの最前線』北大路書房 p.22-33
- 注6. 渡部信一（2010）『「学び」探求の俯瞰図』『「学び」の認知科学辞典』大修館書店 p.3-18
- 注7. 平田オリザ（2008）「ニッポンには対話がない-学びとコミュニケーションの再生-」三省堂
- 注8. 久保田賢一（2001）『構成主義パラダイ

参考文献

- Gehrtz 三隅友子・門脇薰・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
- ケネス・J・ケーガン、東村知子訳（2010）『あなたへの社会構成主義』北大路書房
- R.A.リーサー・J.V.デンプシー編鈴木克明・合田美子監訳（2013）『インストラクションとデザインとテクノロジ』北大路書房
- 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-」『2010世界日本語教育大会（2010ICJLE）論文集（CD）』p.1279-0～1279-9
- 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-」『2010年度日本語教育学会春季大会 予稿集』p.317-318

付記

本研究は、H23-25 科学研究費補助金基盤（C）一般、研究課題『映像作品を利用した日本語教育の体系化と授業デザインの研究』（課題番号：23520646 代表：保坂敏子）の成果の一部である。また、本論文は、2012年世界日本語教育大会での研究発表「映像作品を利用した日本語教育と授業デザイン-」及び上記研究の最終報告書「映像作品を利用した構成主義学習観に基づく授業利用・授業デザイン」三隅担当分を基に加筆再構成したものである。ドラマ「ハケンの品格」に関する情報、ドラマをもとにした教材、何よりも構成主義教育観に基づく授業を提倡し実施を促したのは保坂であり、実施及び評価に関しては情報を共有し今回のまとめにいたった。

地域の国際化と日本語教育の連携の試み —「外国人児童支援」を出発点として—

大石 寧子
OISHI, Yasuko
徳島大学国際センター

要旨：県内の外国人児童の増加に対し、昨年本学も含めた教育関係機関からなる支援協議会が徳島で発足した。本学の日本語教育は、この外国人児童への支援にどのように係われるかを勘案し、今年度実施案を作成した。一方、県内の小学校では「国際化」を掲げ、具体的な実施を試みているが、英語教育の導入をイメージしているものがほとんどである。そこで日本語教育を通しての試みを外国人児童にとどめず、外国人児童も含めて県内小学校の「国際理解教育」との連携を検討した。小学校の「国際理解教育」授業を通して、日本人及び外国人児童 留学生及び日本人学生との四者の協働について考えたい。また大学と教育委員会及び小学校との連携についても考察したい。

キーワード：外国人児童、国際理解教育、協働、子供の遊び、学生サポーター

1. はじめに

徳島県では外国人児童が少しずつではあるが年々増加の傾向が見られるが、散在状況にあるため支援が難しい。そこで 2012 年に徳島県教育委員会が中心となり県内の大学・国際交流協会・ボランティアグループによる「帰国・外国人児童生徒支援連絡協議会」が発足され、義務教育（小・中学校）における外国人児童の支援が検討されてきた。

発足以前より外国人児童は存在し、その支援は受け入れ小・中学校やボランティアグループが日本語指導を中心に地道に続けられてきている。この状況の下、徳島大学の日本語教育は、どう係わればいいのか、何ができるのかについて検討を重ねた。

2. 外国人児童の支援

2.1. 実施までの経緯

現在、外国人児童に対しての支援は、日本語力を付けることが第一義で、日本語力をさほど使わざとも可能な授業以外は、クラスから当該児童を出して、日本語の授業（取り出し授業）を個別に行っていている。とにかく日本語力を付けなければ授業をはじめ学校生活が送れないのではやむを得ない方策であるが、外国人児童は、これをどう受け止めているのだろうか。協議会の中でいろいろな問題や事例を検討するうちに、彼らの尊厳について考えさせられた。自己であれば問題のない児童が、日本に来た途端、言葉の上である種の特別な児童になってしまふ。そして自分の気持ちとは関係なく、日本語力を付けるためではあるが、クラスから取り出され、他の児童とは異なる扱いとなり、クラス

の中で特別な存在となる。特別な存在のままでいるなどもじめず、日本での希望を捨てて、結局、道を誤るケースも耳にする。またこの調査を進める中で、「取り出し授業」を断り、わからない日本語での授業の中で自力で日本語を獲得した外国人児童がいた。面談時に「自国では特別な学生ではなかったし、取り出されて特別な授業を受けたこともなかったので、日本だからと言ってその必要はないと思った」と聞いた。このことは、取り出されて、特別な児童になることを良しとしない彼なりの意思表明ではなかったかと思われた。

これらの調査から、外国人児童をクラスに受け入れたことを「異文化理解の一助になるいいチャンス」と学校側に理解され、本人も輝ける時間や機会がないものかと考えた。そこで日本人児童に向けて「自国の学校文化」の紹介や「自国の遊び」を実施する機会をつくり、それを徳島大学の留学生が支援すれば、双方の学びになるのではと考えた。

2.2. 協働という視点で

外国人児童による「自国の学校文化」の紹介や「自国の遊び」の実施は、外国人児童にとって発信する立場になり、尊厳が維持でき、日本人児童に対して異文化理解のきっかけの提供者となれるのではないか。 「遊び」を中心としたのは、子供なら誰もが素直に心を開いて、興味・関心をもって溶け込めるのではと考えたからである。そしてそれを徳島大学の留学生が支援することは、留学生にとっても異文化理解の大きな学びとなろう。また本学日本人学生からなる学生サポーターを本プログラムへ取り込むことで、日本人学生は、外国人児童と

日本人児童・留学生の協働に加わることができ、実感を持った異文化理解の一助になり、外へ目をむける大きな機会となろう。そこで共通教育の「日本事情Ⅲ・Ⅳ」に「子供の遊び」をテーマとして取り込み、外国人児童・日本人児童・留学生・日本人学生の四者が、異文化理解という1つの方向に向かって話し合い、触れ合い、学び合う協働ができるのではと考えた。

2.3. 小学校の「国際理解教育」との連携

教育委員会との連携のもと外国人児童の支援を実施することになり、打ち合わせを重ねていくうちに、対象の外国人児童の国籍と留学生の国籍の一致が難しいことが問題として浮上してきた。徳島での外国人児童は、中国・フィリピンの順で多いが、本学にはフィリピンからの留学生は皆無である。一方、県内の小学校から「国際理解教育」のカリキュラム遂行のため、本学に英語圏または英語話者の留学生派遣要請がしばしばあることがわかった。また今年度のはじめに教育委員会の留学生派遣希望の呼びかけに対し40の小学校から要請があった。林原（2010）によると児童の中に内在する国際理解に関する興味・関心の因子として①外国語習得②異文化体験③貧困・戦争などの国際的課題④国際交流があると分析されている。本学の試みの中に①②④が含まれていることなどから外国人児童のみを対象とするのではなく、本学の試みを「国際理解教育」との協働という視点に広げることとした。小学校の多くが国際化＝英語圏留学生の派遣と考えているようだが、英語を身に付けることは決して悪いことではないが、それだけで国際化へ向かうのだろうか。日本語教育が果たせる役割もあるのではないかと考えた。

3. 授業の構成

3.1. 「日本事情」コース

留学生を対象とする共通教育授業の日本事情Ⅲ（前期）、日本事情Ⅳ（後期）（注1）では、「日本・徳島を知る」を主テーマとし、日本語を使って調査や発表をする形態をとっている。前期は、「子供の遊び」を、後期は「小学校教育制度」を副テーマとして、①調査・発表②専門家の話を聞く③小学校での調査・実践を行うこととした。小学生が受け身でない体験を通しての異文化理解はもとより外国語習得の有効性への気づきも狙いとした。また本取り組みを支援する日本人学生からなる「学生サポーター」を組み込み、日本人学生の異文化理解を促すことも目的の1つとした。

3.2. 「子供の遊び」

前期の授業の中心テーマを「子供の遊び」とした。留学生は①自国と日本の遊びの比較を通じ異文化を理解する②調査のためのアンケート作成・自国の遊びの説明書作成・発表を通じ日本語力の向上を図る。また児童は子供本来の興味を持って受け身でない体験を通して、異文化を理解することを目的とした。

授業では、ごく基本的な日本の小学校制度を学んでから、まず「日本の子供の遊び」を調査した。遊びは、小学生が対象の誰もが知っているものとし、アンケートを作成した。回答をもとに学生サポーターから遊び方などの聞き取りを行った。全く予想のつかない日本独特の遊びがある一方、自国にも同様な遊びがあることを知り、次の「自国の遊び」の説明書の日本語化にスムースに移行できた。学生サポーターとピアワークを通して子供の遊び特有の日本語の語彙や表現を獲得し、遊び方の説明書を作成した。また留学生と学生サポーターとで小学校での発表や遊びの際の役割や手順の打ち合わせは、授業外にも積極的に個々に行われた。小学校では、まず日本語による遊び方（ルール・勝ち負け・罰など）の説明をしたあと、一緒に遊んだ。作成した説明書は、小学校の窓口教員に渡し、これ以降も機会があれば遊べるように配慮した。

3.3. 「日本の教育制度」

後期の中心テーマは、日本の教育制度とし、日本の小学校の制度や学校文化について分担し調べ、発表した。調査の前にまず自国の学校制度について発表を行った。後期の留学生に日本語能力の差が見られたので、その差をならし、学校語彙を獲得する目的もあった。次に日本の学校制度・学校文化の調査項目を学生自身で話し合って決め、分担した。その内容の主なものは①日本の学校制度②小学校制度・規則③教科・授業時間・休み④課外活動⑤委員・係⑥給食・掃除⑦保護者会・家庭訪問などをはじめとする親の係わり方などである。また「自国の遊び」についても学生サポーターとのピアワークを通して説明書の作成を行った。

3.4. 専門家の話を聞く

日本の教育制度や徳島の小学校を理解するため、「徳島の学校を理解するためのハンドブック」をもとに徳島県教育委員会主事に講義を受けた。主な内容は、日本の小学校の教育方針②学校での一日③評価とその方法④入学に際し用意するもの⑤教員になるためにはなどで、これまでの自分の調査をもとに質疑応答を行った。

4. 教員の役割

教員はファシリテーターとして存在し、教育委員会と細かく打ち合わせをしながら、前期2校、後期2校の小学校を選定し、各小学校の窓口となる教員と小学校と大学が実施することを詰めていった。この準備の中で「国際理解」というテーマのもと三者が、今回の意義を確認し意見を交わし理解し進めていった過程は、大変意義深かく、これもまた「国際理解教育」の一環と思われた。教育機関の国際化は、学生や児童だけではなく、教員自身の異文化理解の気づきや情報の収集が必須のことと、小学校と大学の国際化の大きな要素であると思われる。

4.1. 小学校での内容

4.1.1. 大学側—パッケージの提供

前述の話し合いの中から4校が「交流」の枠を超えてより確かなものを期待していることがわかった。そこで主となる①「子供の遊び」のほかに②各国の小学校情報を含んだ「お国紹介」③各国語挨拶の練習④各国の学校文化（今回は中国の「目の体操」）の実施とし、この4つをパッケージにして4校で行った。②～④はPPTやカードを使用しながら全員の前で行い、①の遊びは、国毎にグループを形成し、時間の許す範囲で、何か国かの遊びの体験をした。また留学生は児童の案内で校内見学や授業見学、給食、掃除などの体験もした。

4.1.2. 小学校側—児童主体の試み

小学校では、留学生の国について事前に調べ、留学生による「お国紹介」を通じ、さらに理解を深めた。学校によって調べたことを校内の廊下の壁に貼り校内見学をする留学生を驚かせたり、クラスに留学生を1人ずつ招き入れ、自分たちで考え準備したこと（日本文化の発表やゲームなど）と一緒に行ったり、校内見学の説明や給食や掃除を共にしたりといろいろな試みがあった。

5. 「子供の遊び」を通して得たもの

小学校側（5・6年生）のアンケートで、児童から出た回答の主なものは以下のようである。

- ① 留学生の日本語での説明が上手で驚いた。自分も外国語が話せるようになりたい。
- ② 一緒に遊べたのがとても楽しかった。もっといろいろな国のおそびもしたかった。
- ③ 色々の国の文化がわかって面白かった。
- ④ ほかの国の小学校の様子がわかって、よかったです。
- ⑤ 留学生が来ると聞いてから、ワクワク・ドキドキしていたけれど実際会ったら日本語

がペラペラで、やさしかったし、安心した。①に関して予想外に多くの児童からの声が聞かれ、当初の狙いが達成でき、国際化へ直接の役割ではないかもしれないが、児童の心に敷居が高くななく入り込め、異文化理解と外国語習得の動機づけになったことは間違いない、ここに日本語教育の役割があるのではないだろうか。また⑤にあるように多くの児童が、外国人と接した経験がなく⑤と同様な状況にいたこともわかった。この状況の下で、「子供の遊び」と一緒にしたことは②の声が多かったことからも、受け身でない実体験が効果的であったことがわかった。

小学校の教員からは、以下のような声があつた。

- ① インターネットで調べられないような話がよかったです（各国の小学校事情、目の体操、町の様子など）。
- ② 外国人の人が一生懸命日本語を話すところがいい。
- ③ 児童と留学生が個人レベルで直接に言葉を交わしながら交流できたことがよかったです。
- ④ 少し惜しいのは、児童に興味・関心のある国であれば、もっと事前学習をして、もっと質疑応答ができたと思う。
- ⑤ 「遊び」を取り入れたのは、心の垣根を取り払うために手っ取り早く、心を開き易くよかったです。
- ⑥ 子供達にわかりやすいように紙媒体や目に見えるように遊びの手順表を渡しては。
- ⑦ 遊び方は、事前に教えてもらえば、授業で説明しておいて、当日もっと遊べたと思う。

など、様々な意見が見られ、順次改善できるものは試み、効果的なものは取り入れていった。

留学生からは、以下のような声が多かった。

- ① 小学校での発表や遊び・見学などを通して、日本・徳島を知ることができた
- ② 説明文の書き方や説明の仕方、PPTの作成とその発表のスキルを学んだ
- ③ 子供達と遊んだのが何より楽しかった

などの声があった。

また学生サポーターからは、以下のような声が聞かれた。

- ① 知っているつもりだった留学生の国が更に理解できた。

- ② 担当留学生と共にこの流れの中で一緒に頑張り、連帯感が得られた。

という声（注2）が聞かれた。

徳島県教育委員会学校政策課（2013）「徳島の学校を理解するためのハンドブック」

6. 終わりに

今年度から始まったばかりのこの試みは、教員のアンケートからもうかがえるようにまだまだ荒削りであることは否めず、次年度は更に質を上げていきたい。その一方留学生をはじめ外国人の日本語力や異文化理解について小学校の教員にもっと多くの情報の提供が必要なことも感じ、本センターがすべきことも見えてきた。しかしながらアンケートや現場での様子から「遊び」を軸とした異文化理解の気づきを促す視点は、心を開いて入りやすく児童・留学生・日本人学生に効果が見られ、適切だったのではと思われた。またこの試みを通じて、それに係わる教員や教育関係者に対しても異文化理解へのきっかけになったのではと思われる。これらのことから次年度も継続して実施していく。そして多少形は異なるかもしれないが、この英語版の試みも次年度の課題としたい。

注1. 前期受講留学生：8名（中国6名、ラオス1名、スウェーデン1名）

後期受講留学生：9名（中国3名、マレーシア1名、ベトナム1名、ラオス1名、スウェーデン1名、ギリス1名、アイルランド1名）

注2. 文体及び漢字への変換以外は原文のまま掲載

参考文献

林原 慎他（2010）「小学校国際理解教育における国際交流学習効果」『広島大学学部・附属学校共同研究機構紀要』第38号 P41-46

加藤 巍他（2009）「国際理解教育プログラム「アジアシリーズ」の実践と効果-児童向けアンケートの結果を中心として」『和光大学総合文化研究所年報「東西南北」』P174-192

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

大石寧子（2012）「日本語教育を支援する『サポーター』の現状と課題」『徳島大学国際センター紀要』P19-25

佐藤 学（1997）「学びの対話的実践へ」『学びの誘い』東京大学出版会 P49-91

(参考資料 1)

子供の遊び 「スウェーデン」

遊び名：カラスのように (Hoppa kråka) 対象年齢：10~14 歳

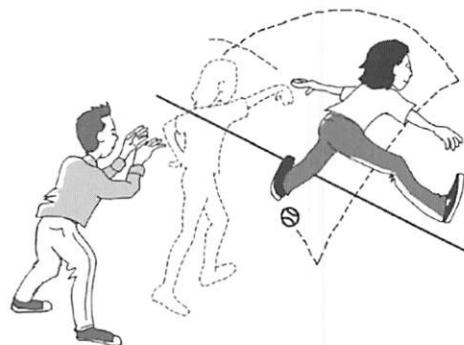
その他の情報：2人以上、テニスボール、壁のあるところ

遊び方：

- ① 参加する人は、2・3 メートルのところで壁に向かって、たて 1 列に並ぶ。
- ② 列の一番前のは壁に向かって、下からテニスボールを投げて当てる。
- ③ ボールが地面にはずんだら、投げた人はボールを跳んで越える。跳べなかったら、アウトになる。ボールが足を触れたら、アウトになる。
- ④ アウトになった人は他の人のほうに向いて壁に立つ。投げる人はアウトになった人の頭の上にボールを投げないといけない。
- ⑤ 次の人はボールを受けて、同じことをする。受けられなかったら、アウトになる。
- ⑥ 最後に一人残った人が勝つ。

友達を助けることもできる。「～を助けたい」と言って、その人の頭の上にボールを投げて、跳ぶことができたら、友達は助かる。

この基本的な遊び方が簡単すぎてあきたら、もっと難しくすることもできる。たとえば①ボールがはずむ前に 1 回転しないといけない、②ボールがはずむ前に一回手をたたかないといけない。そして、手をたたく回数をどんどん多くしていく（この遊び方はとても人気がある）など。



子供の遊び 「ラオス」

遊び名：マッティー (ໝັ້ນທີ່)

対象年齢：5～11 歳

その他の情報：人数が多い方が楽しい

遊び方：

- ① 先ず、2人を選ぶ。(選び方：体が大きい人や力がありそうな人を選ぶ。)
- ② 選ばれた2人がジャンケンして、勝った人が先に自分のメンバーを1人選ぶ。
- ③ 次には負けた人が1人を選ぶ。このように繰り返して、それぞれ自分のチームのメンバーを決める。
- ④ 遊ぶ範囲（例えば、この柱からその柱まで）と2つのチーム間の距離を決める。2つのチームが陣地を決める。
- ⑤ 味方の1人（Aさん）が代表して、敵のチームの人を捕まえ行く。行くときにずっと“ティーーー”と言い続ける。敵の陣地にいる敵をタッチしようとするとか自分の陣地に戻ろうとするときに敵達もAさんを引っ張ろうしたり、Aさんにタッチされないようにしたりする。もし、Aさんがタッチしに行く途中や自分の陣地に戻る途中に“ティーーーー”を止めたらアウトになって、敵の陣地に行かなければならない。逆にAさんが“ティーーーー”を言い続けている間に、Aさんにタッチされた人はAさんのチームにつかまって、陣地につれて行かれる。
- ⑥ 一番最初につかまった人は片手で柱に触って、もう一方の手は他の捕まつた人とつないでいて、自分のチームの人が助け（タッチすること）に来るのを待つ。タッチされたら、自分の陣地に戻れる。メンバーが全部タッチされたチームは負けになる。

日本語教育における「ファシリテータ」の役割

橋本 智

HASHIMOTO Satoshi

徳島大学国際センター

要旨：参加型のワークショップでは「ファシリテーション」という考え方に基づいて活動が行われることがある。ファシリテーションを行う人である「ファシリテータ」は中立の立場でチームワークと参加者の能力を引き出し、成果が最大になるように支援する。このような会議や組織を活性化させるファシリテーションは、日本語教育にも十分応用することができる。ファシリテーションは情報の一方通行の教授法ではなく、自ら学ぶ意欲を持たせる学習者中心の教育方法につながる。

キーワード：日本語教育、ファシリテーション、ファシリテータ、学習者中心

1. はじめに

平成24年に文化庁の「日本語教員等の養成・研修に関する調査研究協力者会議」から出された「日本語教員等の養成・研修に関する調査結果について」によると、「異文化教育・コミュニケーション教育」の区分の中のキーワードに「ファシリテーター」という言葉がある。ファシリテーション、あるいはそれを行う人を指すファシリテータという言葉は、ビジネスでの会議の運営方法の一つとして知られている。最近、このファシリテーションが教育分野でも用いられており、日本語教育でも見受けられるようになった。本稿では、ファシリテーション、ファシリテータの定義を考え、それがどのように日本語教育で応用できるのかを考察する。

2. 先行文献

ファシリテーションは普通ビジネスにおいて、いかにチームを円滑に動かし会議を効果的に行うかという場面で用いられるものである。例えば、日産自動車には「V-up」と呼ばれる課題解決手法があり、これをベースに会議が行われている（漆原2012）。会議には4つの役割があり、リーダーと呼ばれる課題達成責任者（議案を出し、検討案を採用するかを決める）、パイロットと呼ばれる課題の執行責任者（実際に課題解決に取り組み、進捗を確認する）、ファシリテータと呼ばれる課題解決達成の促進支援者、そしてクルーと呼ばれる6～7名からなるスタッフがいる。ファシリテータは討議の進行をする人だが、会議の前にリーダーやパイロットと会議の進行を打ち合わせたり、議論が十分に行われるよう事前に具体的な計画を立てたり、会議中は参加者の意見やアイディアを引き出し会議進行を支援したりする。ファシリテータは会議を視覚化する「集中討議進行表」

や系統図と呼ばれる問題と解決方法をつなげる表を作ったり、ポストイットで自由にアイディアをだしてそれらを整理して「親和図」を作成し、最終的にはデジカメで記録を残したりといった、会議を効率よく進め最大限の成果が得られるような働きをする。

このような活動は、自分たちで対処すべき問題を見つけ、それをどのように解決するかを自由に考えアイディアを出し合い、合意に基づいて解決策を見出していくものである。部署ごと個人ごとにもっている専門的な知識や技術を十分に生かし様々な問題を解決していくための会議の方法である。これは日産の例であるが広く目を向ければ、我々が住む社会でも個人、あるいは少数の人がリーダーとなり全体を引っ張るのではなく、チームの中で個々の特性を発揮しつつ組織全体で効率よく行動していくことが求められている。堀（2004）は「個人の集まりとして組織を動かそうという『構造（システム）的なアプローチ』ではなく、人と人の相互作用の集まりとして組織を考える『関係（プロセス）的なアプローチ』」がこれから重要になると述べ、社会に対して個人主義的な取り組みではなく、人ととの関係性において課題解決をして言う必要性を訴えている。このような考えが「ファシリテーション」のベースとなっている。ファシリテーションでは個ではなく人ととの関係性を重視するのである。田島他

（2008）はファシリテーションはコーチングと異なり「複数」を対象としており、「グループのビジョンを合わせて共通のものとし、個の集まりを『チーム』にまとめ、より大きな成果を挙げられるようになることを目的とする」と述べ、チームやグループで問題解決を行う一つの効果的な方策としている。

別の例では、林（2008）は著書「国際協力専

門員」の中で国際協力機構（JICA）の技術部門の具体的な活動（農業、行政、上下水道開発など）を専門職とする国際協力専門員のことを、ファシリテータと呼んでいる。ファシリテータを「支援対象者の知識・経験を引き出しながら彼らが安心して社会活動を行えるよう支援する人」とし、その役割を「人と人とをつなぎ、相互理解を深め、問題解決や課題達成のために集団の力を最大限に引き出すこと」と記している。つまり、ここで言うファシリテータの役割もやはり、人ととの関連づけ、支援される側がチームとして自ら問題を発見し解決するように導くことだと言える。

このファシリテーションの考え方はビジネスで主に使われてきたが、教育分野、特に日本語教育の分野においても十分応用可能なものである。2008～9年の「月刊日本語」には「教師力アップのためのファシリテーションドリル」という記事が9回連載された（田島他）。リーダー（つまり日本語教師）のスタイルが指示型の場合、ビジョンや情報を伝え、明確な指示を出すが、支援型、つまりファシリテータ型であれば、支援を得る「相手の可能性を引き出し、育成」したり「チームを立ち上げ、激励し、自立させ」たりするものだとしている。そして、学生に自ら進んで学習を進める自律型学習を行わせようとするのであれば、ファシリテーションは日本語教育においても必要な教育方法だと述べている。ファシリテータ型日本語講師は、

- ・学習者と対等の中立な立場で
- ・学習者の学習プロセスを管理し
- ・クラスのチームワークを醸成しながら
- ・学習者の学びが最大化するよう、支援すること

だと述べている。クラス運営、アイスブレイクなどをを使ったチーム作り、参加型学習といった教授法、教員の会議運営などにファシリテーションが応用できるとしている。

加藤（2010）はファシリテータとしての日本語教師の活動をピア・ラーニングで実践した研究結果を記している。ファシリテータを「参加者主体の学びを促進し、容易にする役割を持つ人物」と定義し、ファシリテーションをファシリテータが学習者に対して行う心理的な働きかけ、つまり「心理的ファシリテーション」と、能力促進への働きかけ、「能力的ファシリテーション」に分けている。心理的ファシリテーションは、協働学習や自立学習を行う能力の促進

を支援すること、不安を取り除いたり動機づけを与えることが含まれる。能力的ファシリテーションとは、言語能力を向上させるためにレベルに合わせたタスクを与え、言語運用能力の環境を整備することであると述べている。ファシリテーションを、個人活動、ペアワークやグループワークに取り入れる方策が示されている。

日本語教育において、言語能力だけでなく非言語・コミュニケーション能力の向上が重視されるようになり、加えて多様な学習者が存在し、プレイスメントテストなどを行ってクラスの日本語能力の平均化を図っても日本語能力のばらつきが大きいという現状を考えると、このファシリテーションの考え方を日本語教育に取り入れるのに十分な理由があると考える。津村（2010）は教育場面でのファシリテーションについて、「メンバーとのコミュニケーションを大切にして、個人やチームのプロセスに気づき、そのデータを生かしながら、個人やチームの能力を十分發揮できるよう支援する」ことだと述べており、個人レベルだけでなく他者とのかかわりの中での言語運用能力の獲得を目指す日本語教育にファシリテーションの考え方を取り入れるのは意義があると考える。

3. 日本語教育への取り込み

津村（2010）は教育に関わる人を二つの次元で位置づけている（図1を参照）。ここでは、4つの領域の特徴とそれが日本語教育とどのような関連が考えられるかを検討する。

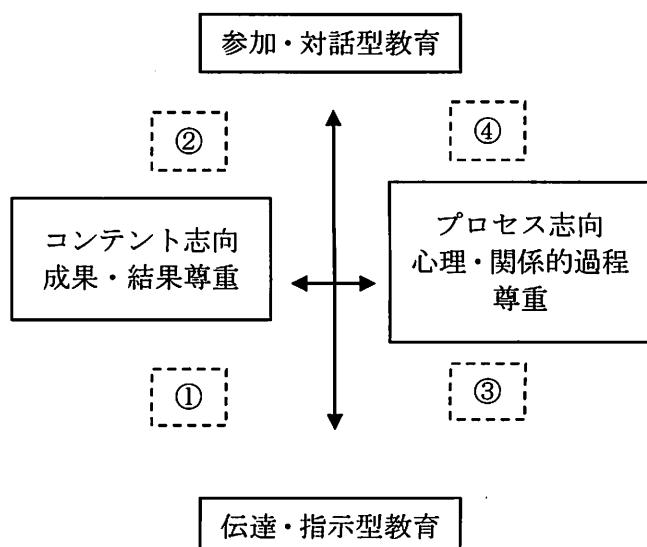


図1 4つのタイプの教育者
(津村 2010 を参考に作成)

図1の①は「伝達・指示型教育」と「コンテンツ志向、成果・結果尊重」の領域である。ここでの教育は「知識を獲得するためにはとても有効であり、一斉に学習内容をインプットする教育方法としても効果的」(津村 2010)である。

一定の知識や情報を画一的ではあるが効果的に学習者に伝達できるが、学習者は受け身の学習になりがちである。これは従来型の「文法積み上げ」式の日本語教育と言える。教師が考える“必要で正確な”文法情報を学習者に伝え、それが理解されたかをテストで評価する。何を学んだのか、どんな知識を得たかが重要(つまり「コンテンツ志向」)で、テストなどの結果で学習が進んだかを判断するのである。短い時間に必要な情報を学習者に提供するにはこの教育方法は効果的だが、学習者の能動的な取り組みや学習のプロセスにはあまり重きが置かれない。

図1の②は「コンテンツ志向、成果・結果尊重」であり「参加・対話型教育」を行う領域である。この領域の教育者は、「学習者に何らかの体験することを促し、参加者とのやりとりを大事にしながら、学ぶべきこととか教えるべきことを明確に持っている」(津村 2010)人たちである。学んでもらいたいこと、学習して身につけてもらいたい明確な内容を明示しつつ、学習者に参加・体験を促し、内容に基づいた評価をするということである。日本語教育に当てはめてみると、プロジェクトワークにあたるだろう。プロジェクトワークとは、「特定のトピックを巡って研究・調査を行いその結果を例えれば報告書にまとめ上げる活動」(岡崎・岡崎 1990)である。プロジェクトワークではあるテーマを決め、そのテーマを理解し広げていくために必要な語彙や表現を練習し、教室外活動、例えればインタビューなどを行い、そこで得られた情報をまとめて報告し、資料を作ったり報告会をしたりする。

筆者が授業で行った例では、外国人留学生、また日本人学生に日本の社会を理解させるため、興味を持った話題を見つけ、それを具体的に調査するための方法を考え、実際に調査をして結果をまとめる授業を行った。学生たちは、日本人の外食の頻度や食べる料理、結婚観、通信販売、喫煙、カラオケ、先輩後輩システム、職業観、飲酒などと言ったトピックを選び、調べたい内容を考え、アンケート用紙を作成し、日本人にアンケートを行い、レポートを作成、パワーポイントで発表を行った。

このプロジェクトワークの到達目標は日本の社会の実態を知ると同時に、「話す・聞く・

読む・書く」の日本語の4技能を向上させるものである。それで、筆者が行ったようなプロジェクトワークは学習者「参加・対話型」であり「コンテンツ志向・結果尊重」の教育方法であると言える。

③の領域の教師は、教育の方法が「伝達・指示型」でありながら、結果や成果を求めるのではなく学習のプロセスを重視する教師である。教えた情報は明確であり、教師は「教授者」となり学習者は知識を「受け取る者」の関係は維持される。しかし、教師は学習の成果に重きを置くよりも学習のプロセスをよく観察し学習が効果的に行われているかを見分けられる人なのである。津村(2010)はこの領域には企業のマネージャーやコンサルタントが含まれるとしている。日本語教育に適用してみると、これはコミュニケーション・アプローチ型の授業といえよう。コミュニケーション・アプローチとは「現実のコミュニケーションの過程を可能な限り模倣しようとし、その結果、目標とする言語の型がコミュニケーションの場面で」(岡崎他 1990)使えるように日本語習得を促す教授法である。この教育方法は基本的に次の3つの過程を重視する(川口他 2005)。(1) インフォメーションギャップ(相手の知らない情報を伝達することでコミュニケーションが成立立つ)、

(2) 選択権(いつ何をどのように相手に伝えるのかはコミュニケーションをする人が自由に選ぶ)、(3) フィードバック(コミュニケーションでは自分の伝えたことを相手が理解したかどうかをチェックしながら会話を進める)。つまりコミュニケーション・アプローチに基づく日本語教育では、教師がその授業で習得してもらいたい語彙・表現や文型を明確に決め、その習得に向けて授業を進めるので、「伝達・指示型」の授業と言える。一方、コミュニケーションの過程に焦点を当て、教師の一方的な情報伝達ではなく、学習者同士の関係性を図りながら様々な活動を行い、実際のコミュニケーション能力を向上させるような授業を組み立てるので、「プロセス志向、心理・関係的過程尊重」の教育方法であると言える。

最後の④の領域、つまり「参加・対話型教育」で「プロセス志向、心理・関係的過程尊重」の教育を行う教師像は、まさに「ファシリテーター」であると言える。教育分野でのファシリテーションとは「学習者が主体的に学ぶことができる教育的プログラムや学習環境づくりを行い、対話をもとにして学習者の可能性をともに探りながら、学習者の自己実現を可能にする」(津村 2010)ものである。日本語教育においては、

適切で十分な語彙や文法の習得を学習の最終目標とするのではなく、学習プロセスに注目し、学習者の動機づけを高め、自分から学びたいという意欲を持たせ、教師対学習者、また学習者同士がコミュニケーションの中で学んでいくようとする教授法であると言える。学習者がなぜ学んでいるのか、自分の言いたいことをどう伝えればいいのか、といったことを、これまで学んできたことをつなげ合わせながら話せるように仕向ける必要があり、それを具現化するのにファシリテーションの考え方方が応用できると思われる。

「学習者中心」の授業では、チームとして一つのクラスにいる学習者に対して、「教師が生徒たちを主役として引き立てる脇役」(山口 2010)となり、学習のプロセスが進む支援を行う。チームとして学習が効果的に行われるようには、教師と学習者、学習者間の人間関係に注目し、適切なコミュニケーションが行われるように配慮する。教育ファシリテータの働きとして、山口 (2010) は柳原 (1976) の態度姿勢 5 項目を取り上げて説明している。

- ① 「ともにある」ということ（教師は指導者ではなく、学習者と対話する人になる）
- ② 援助的であること（学習者と共感的理解を持つ）
- ③ 状況への感受性が豊かであること（その場に起こっている事柄に敏感である）
- ④ 先走らないこと（教師は教えたいという衝動に負けない）
- ⑤ 失敗を恐れないこと（プロセスを大切にする）

日本語教育では現在でも学習者参加型授業や「ふりかえり」といったことを行なったり、学習者のニーズ調査をして学習者の必要にあった授業内容にしたり、学習者の必要と状況を考慮して授業展開をしたりと、「教師がしたい授業をする」のではなくファシリテータのような役割を果たしているが、さらに学習者の日本語学習を深めるためにファシリテーションの考え方を取り込むことは可能であろう。ファシリテーションは決して参加者を自由にしたい放題にさせるのではなく、チームとしてどう問題解決を図るのか、プロセスを明確にし、円滑なコミュニケーションをコントロールし、合意形成と行動変容を目指すものであり、これらの要素は日本語教育に応用できるもので、ファシリテーションで使われている方法やツールなどは、日本語授業のクラスで十分応用できると思われる。

ファシリテーションを日本語教育に取り込む事例としては、橋本他 (2012) の VTS を使った日本語教育への援用がある。授業では絵画や図 (理科の実験の様子や動物の生育環境など)、写真、映像、あるいは小説など視覚的な資料を学習者によく観察させ、教師 (ファシリテータ) は学習者に「ここでいったい何が起こっているのか」と問いかける。ファシリテータ役の教師は学習者の発話を評価を加えたり、自分の考えを述べたりせず、常に中立な立場でパラフレーズ (学習者の発話内容を変更せず要約し、正確な文法や語彙を使用) する。また、「どこからそう思ったのか」と問い合わせ、発言の正確な根拠を答えさせる。教師はパラフレーズの際、これまでに出た他の発言と関連付けながらパラフレーズする。授業形態はファシリテーションに近い形で行われ、ファシリテータである教師が学習者の内在する力を信じ、自分の意見を自由に発言するように促し、チームとして何らかの気づきと創造性が生まれるようにする。教師は「情報を教える」のではなく、「脇役」に徹するのである。パラフレーズによって正しい言語表現を示すが、それだけを重視するのではなく、問題発見、クリティカルシンキング、論理的な説明をすると言った能力の向上を目指す。このような形の活動は本当に日本語習得に役立つかといった批判もあるが、学習者中心の一つの活動として用いることは可能であると思われる。

4. ファシリテーションと日本語教育の展望

中野他 (2013) はファシリテーションを取り入れた教育を「ガードレール型」と呼んでいる。これまで行われてきた教育、つまりある教育目標に向かって教師が作った線路を学習者が横にそれることなくまっすぐに進むような教育を「線路型」教育としている。また、「線路型」教育がふさわしくないとして自由な形で、教師が明確な目標や方向性を示さずに学習者や家庭に学習を任せてしまう形を「放牧型」学習と呼んでいる。「ガードレール型」学習では、教育目標は明確にされているものの、ある一定の範囲、幅の中で学習者は自由に活動でき、「この自由に活動する中で (学習者) 同士の相互作用を活発化させ、そこで相互に学ぶ中から気づき・学びを生み出す」(中野他 2013) ことが期待される。そしてそのガードレールの中には「安心、安全」な場所として保証されるのである。その範囲内であれば、自由な学習や発言は妨げられない。ファシリテーションはこの「ガード

レール」をどのように立てるのかが大切なのである。教師は進むべき方向と到達すべき目標は提示する。日本語教育であれば、こんな場面でこのような適切な日本語と態度でコミュニケーションが取れる、といった目標を学習者と共に立てる。そして、学習者が自分の進むべき道をある程度の範囲で自分で見出し、それに向かって進むように支援する。このような教育を行うことによって、学習者は今学んでいることの意味を発見し、自分で継続して学習を進めていくける自律型の学習者になるだろう。

ある内容をしつかり教えたい、学習者が適切でない日本語を使用したときにはすぐに直して正しい言い方を覚えさせたい、というのが日本語教師の考え方であるが、ファシリテーションはこのような考え方を大きく否定する。例えば、ファシリテーションの参加者の発言には中立を保ち、自由な発言をしても大丈夫と感じさせる、というのは、日本語教育の現在の教育方法では見られない。日本語学習者の発話は多くの場合、教師によってコントロールされ、間違えていればすぐに訂正されるのである。今後、学習者中心の教授法、あるいは自律学習の促進を進めていくのであれば、これまでの日本語教育の方法を変えていかなければならぬだろう。それを可能にするものの一つが「ファシリテーション」なのである。

今後は、教育とファシリテーションの関係をさらに検討していきたい。会議の方策として発展したのがファシリテーションなので、ワークショップ形式の意見交換やポストイットやデジカメを使った発言の収集と意見の収束を図るテクニックが挙げられているが、それを日本語教育に具体的にどのように取り入れができるのか、またそれは日本語能力やコミュニケーション能力の向上につながるのかを検討していきたい。

参考文献

- 岡崎敏雄・岡崎眸（1990）「日本語教育におけるコミュニケーション・アプローチ」凡人社
加藤伸彦（2010）「ピア・ラーニングにおける『ファシリテーターとしての教師』 - 理論と実践からみる教室内における二つのファシリテーション」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』(7), pp.61-70
川口義一・横溝紳一郎（2005）「成長する教師のための日本語教育ガイドブック（上）」ひつじ書房
- 田島佳代子・宇野聖子・渡辺志帆・神谷祐紀（2008、2009）「教師力アップのためのファシリテーションドリル」『月刊日本語』pp.52-53 (2008/11) , pp.52-53 (2008/12) , pp.60-61 (2009/1) , pp.56-57 (2009/2) , pp.52-53 (2009/3) , pp.54-55 (2009/4) , pp.56-57 (2009/5) , pp.54-55 (2009/6) , pp.66-67 (2009/7) , アルク
- 津村俊充（2010）「“教育ファシリテーター”になること」『ファシリテーター・トレーニングー自己実現を促す教育ファシリテーションへのアプローチ』,pp.12-16,ナカニシヤ出版
- 日本語教員等の養成・研修に関する調査研究協力者会議（2012）「日本語教員等の養成・研修に関する調査結果について」http://www.bunka.go.jp/bunkashikingikai/kondankaitou/nihongo_kyouin/pdf/hokokusyo.pdf
- 橋本智・山木朝彦・山木眞理子・古賀美千留（2012）「Visual Thinking Strategies (VTS)の日本語教育への応用を考える」『日本語教育方法研究会誌』19(1), pp.2-3
- 林俊行（2008）「国際協力専門員－技術と人々を結ぶファシリテータたちの軌跡」新評論
- 堀公俊（2004）「ファシリテーション入門」日本経済新聞出版社
- 森時彦（2008）「ファシリテーターの道具箱」ダイヤモンド社
- 中野民夫・三田地真実（2013）「ファシリテーター行動指南書」ナカニシヤ出版
- 山口真人（2010）「学習集団の成長と教育ファシリテーション」『ファシリテーター・トレーニングー自己実現を促す教育ファシリテーションへのアプローチ』, pp.84-88, ナカニシヤ出版

継続的自律英語学習の支援を目的とした授業における 自己評価ワークシートの作成について

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

ポープ クリストファー

POPE, Christopher

徳島大学全学共通教育センター

要旨：本稿は、継続的自律英語学習の要とも言える自己評価を支援するためのワークシート作成に関する主なポイントについてまとめたものである。現在、徳島大学では、日本人学生の継続的自律英語学習の支援を目的とした授業を展開しており、これまでの受講生からの反応を見る限り、学習意欲の向上などの点で大きな成果を上げている。この中でも、自己評価は継続的自律英語学習の根幹を成すものであり、学生の自ら英語を学ぶ力を育てていく際の重要な要因であると考えられる。特に、英語学習に対するネガティブな感情から距離を置き、新たに英語学習を進めていくためにも、できるだけ客観的な理由づけのある評価ワークシートは必要である。そこで、今回は、自律学習プロセスと自律学習に関わる要素（認知・感情・行動）の2つの観点から評価項目を作成する方法について検討を行った。

キーワード：自己評価、ワークシート、マインドフルネス、継続的自律学習、学習の先延ばし

1. はじめに

「英語力を上げるには、まず継続するしかない」、「英語力を上げるコツ？1にも2にも、継続することです」というコメントは、英語学習をテーマとする雑誌記事などにもしばしば見ることができる。一般的に、日本人が実用的な英語能力を身に着けるには、約3,000時間におよぶトレーニングを受ける必要があるが、現在、小学校から大学教養課程終了時までで合計736.4時間の授業を提供するにとどまっていることを考えれば（Benesse 教育研究開発センター, 2008）、その後も長期間にわたりかなりの時間数を英語学習に当てる必要があるのは確かであろう。従って、Hato (2005) が述べるように、現行の学校教育のみで実用的なレベルの英語力を身につけることは、もはや「達成不可能」であり、「英会話学校や英語塾に通う」、「英語サークルに加入する」、「個人で勉強を続ける」などの個人的な努力がなければ、そしてその努力が継続されなければ、非常に難しいと推察される。

ここで、英語学習と継続性について見てみると、継続をすることの必要性は誰もが分かっていても、なかなか実行に移せない場合が非常に多いようである。大学生の場合、約6～7割が宿題以外では「ほとんど英語を勉強しない」（徳島大学, 2010）、勉強しても1週間で平均3時間程度（満尾, 2012）と答えており、日常的に英語学習を行う習慣はあまり定着していない。一方、組織行動研究所（2012）が416名の社会人を対象に行った調査を見ても、実際に英語学習

を継続している人は全体の半数以下、たとえ継続していたとしても、英語学習期間の累計が半年もしくは1年未満となっており、週あたりの学習時間が30分以内というのがほとんどのようである。このように、英語学習を継続する必要性は十分に分かっていても、それを実行に移すのは思う以上に大変なことであり、結果、多くの日本人英語学習者が、やらなければならない課題をついつい先送りしてしまう「学習の先延ばし」（藤田 & 野口, 2009）と同じような状況に陥っているものと考えられる。

学習の先延ばし行為は、そのほとんどが、「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）することが多いとされている。こと英語学習に関してみると、ただでさえネイティブ志向が強く、自らの英語に自信を持てない日本人にとっては、この英語学習に対する不安や恐れなどのネガティブな感情は非常に大きな障害であり、課題であると考えられる。確かに、「不安があるからこそ学習に取り組む」という可能性は否定できない。しかしながら、元田（2000）が述べるように、「不安は、直接的には学習者の言語処理を混乱させ、間接的には言語学習からの回避を促す可能性を有している」（p.422）と考えられること、遺伝的に日本人は不安を感じやすい傾向にある（Murakami, et.al, 1999）ことを考えれば、不安や焦りなどのネガティブな感情に囚われてしまつた多くの学習者が、そこから先に向かつて進み出すことに困難さを感じてしまい、英語

学習を回避・先延ばししてした結果、無気力感の学習 (Seligman, 1991) を助長してしまったものと考えられる。

坂田&福田 (2013) は、この「学習の先延ばし」ならびに英語学習への不安・焦り。無気力感などのネガティブな感情に対応する手段として、マインドフルネス認知療法に基づくアプローチを紹介している。このアプローチでは、3分間瞑想エクササイズ (クレーン, 2010)などを用いて注意の切り替えに関するトレーニングを行うが、主には、「今この瞬間の出来事」に注意を向けることで、過去の失敗に起因する後悔やこれから将来に対する不安などから距離を置き、それらの感情を一旦そのまま受け入れ、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」状態を徐々に形成していく。こうすることにより、ネガティブな感情と自己の間に距離を置くことができるようになり、最終的には「今この瞬間ににおける自分の心の動きを動画として見ている」(坂田&福田, 2013) ような状態、つまり、中川 (2002) が言うところの「脱同一化」の状態を形成することができると述べている。

しかしながら、実際の自律学習を考えてみた場合、このマインドフルネスを基盤としたネガティブな気持ちへの対応は、不安や焦りを感じたり、そのような気持ちに支配されそうになったりする場合などには有効だろうが、自律学習に不可欠な意識的な活動（例えば、「これから学習計画を立てる」、「これまでの学習に対する評価を行う」、「現在の学習計画を見直す」など）には適さないであろう。やはり、これらの意識的活動に対しては、マインドフルな状態と対極に位置する「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) 状態にあることがどうしても必要であり、「今この瞬間ににおける自分の心の動きを動画として見ている」だけでは学習を形成することは難しい。無論、例えば「学習計画を立てる」といった意識的活動においても、不安から距離を置き、「今この瞬間の出来事」に注意を向けるマインドフルな心の状態を維持しておくことは、意識的学習活動の前提として至極重要ではあるが、それだけでは「学習計画を立てる」、「学習目標を立てる」などの行動を達成することは難しく、むしろ、マインドフルな状態を維持しながらそれらの意識的学習活動を行うことが望ましいであろう。

今回、本稿が注目する「自己評価」は、まさしくその自律学習における意識的活動の一つであり、不安や焦りを感じやすい日本人英語学

習者にとって、最も困難な活動の一つであると考えられる。自己評価を通して自らの学習ができるだけ客観的に評価し、目標とするレベルに対して自分がどのあたりにいるかを把握することは、自律学習を行う上で重要なメタ認知ストラテジーの一つであるが、今後の学習内容・方法をどのように設定・修正するのかを考える手がかりとなるものである (元木, 2009)。しかしながら、前述のように不安などのネガティブな感情に囚われやすい日本人英語学習者にとって、この自己評価は「自らの失敗を眼前に突き付けられる行為そのもの」であり、更なる不安や焦りを作り出すものと捉えてしまう可能性が高いことから、実際に自己評価を行う際には十分な注意が必要である。例えば、「自分の力で英語学習を行うことができた・できなかつた」というようなごく単純化されたな方法で自己評価を行ってしまうと、「自分で英語学習ができなかつた → やっぱりダメだ…」といったネガティブな感情に基づく結果が短絡的に導き出される可能性が高く、結果、建設的な観点から課題を見出すことが難しくなり、ネガティブな自己評価が強化されてしまう可能性はかなり高いと思われる。

このような可能性をできるだけ回避し、学習者が建設的視点から自らの英語学習に対する評価と振り返りを行うことを支援するためには、自らのネガティブな感情から距離を置きながら自分の学習状況を見ることが重要であり、その為には十分な根拠と理念の基に作成された評価用紙を基に自己評価を行うことが妥当であろうと考えた。現状の自律学習におけるマイナス点を「次への課題」として捉えていく姿勢を作り出すためには、どこに、どのような課題があるのかを学習者が把握できるようにする必要があり、そのためには、自律学習を実現するための要素とプロセスを評価項目の中に組み込み、その項目を基に自らの自律学習の状況を把握することが必要であろうと考えたからである。

なお、上記の自己評価ワークシートは、学習者の継続的自律英語学習支援を主眼とした英語授業のために作成されたものであり、同授業で使用するテキスト「Learning How to Learn (LHL)」(坂田&福田, 2014) の一環として考案されたものである。以降、上記評価ワークシートの基本概念を中心に論を進めていくが、まず、本論に入る前にこれらの英語授業とテキストの概要について述べるものとする。

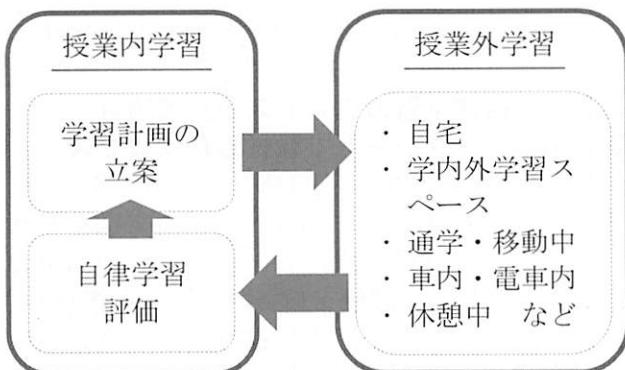
2. 継続的自律英語学習の支援を主眼とした英語授業と LHL の概要

2.1. 英語授業の概要

上記英語授業は、一般の大学における教養教育課程で 1・2 年生を対象に展開されているものと同じく、週 1 回（各 90 分）、15~16 週という形式で行われているが、その目的を、学習者の英語力向上ではなく、彼らの継続的自律英語学習スキルの向上としている点で特徴的である。通常の英語授業であれば、学習者の英語能力の向上のために、ライティング、リスニング、スピーキング、単語学習、ディスカッションなどの活動を行うことが多いと思われるが、上記英語授業ではそのような活動は殆ど行わず、むしろ、学習者の継続的自律英語学習に直結する基礎スキル（例えば、「将来のビジョンを考える」、「学習目標を設定する」、「学習計画を立てる」など）に関する講義および演習を提供している。各週の授業形態としては、

- ・ 継続的自律学習に直結するスキルの提供は授業中に行う
- ・ 同自律学習に対する評価、ならびに学習計画の立案は授業中に行う
- ・ 実際の自律学習は授業終了後に行う

という形式を取っている（図 1）。



当該授業における各学期のシラバスは、3 つのフェーズから成り立っており、

- ① 第 1 フェーズ（第 1~5 週目）：
教師主導の下、継続的自律英語学習に必要な基本スキルを学ぶ
- ② 第 2 フェーズ（第 2~10 週目）：
教師の指導を仰ぎながら、学習プランを構築し、自律英語学習スキルを実践する
- ③ 第 3 フェーズ（第 11~15 週目）：
学習者が自らの力で、授業終了後の継続的

自律学習プランを作り上げる

といった内容で 1 学期間の授業を構成している。

学習者の自律学習を推進するには、最初の段階でいわゆる「下支え」（Scaffolding）が必要である（Veerappan, Suan & Sulaiman, 2011）と考えられることから、第 1 フェーズは教員が主導する形式（=伝統的な講義形式）で授業を展開するが、第 2 フェーズでは学習者がチームを作り、教師の助言を受けながら自らの英語学習を構築・実践する形式で授業を展開し、最終段階の第 3 フェーズでは、基本的には学習者が自らの力で（時にはチームメンバーと協力しながら）授業終了後の学習プランを作成するようしている（図 2）。

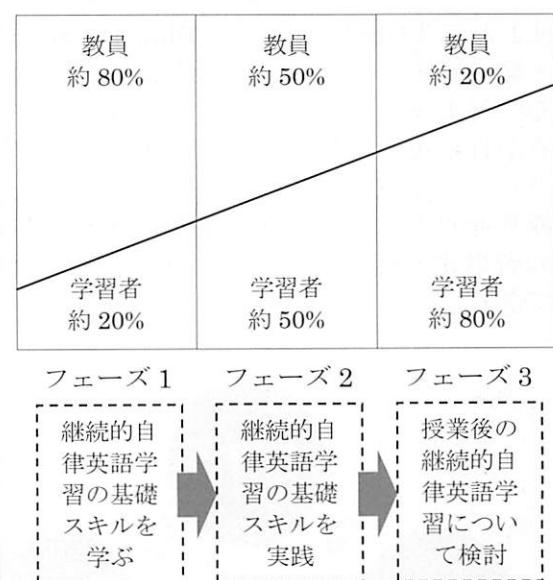


図 2 : 各フェーズにおける主導権と活動内容

本稿のテーマである自己評価ワークシートは、毎時間の授業で使用するようにしているが、主にその効果を発揮するのは、実際に自らの力で自律学習を行う第 2・3 フェーズである。両フェーズでは、

- ① 先週（前回の授業から各授業の前日まで）の英語自律学習について自己評価ワークシートを用いて評価する
- ② 先週の学習における課題を書き出す
- ③ 今週の学習計画を立てる
- ④ 授業外で計画した学習を行う

といった流れで授業を構成することが多いことから、主に授業の初めの段階でワークシートを利用している。

2.2. LHL の概要

LHL は、上記の英語授業（合計 15 回）に合わせて 15 セッションから構成されている。LHL では、セルフ・コーチング（本間&松瀬, 2006）を基本コンセプトに、

- ① 将来像をイメージ
- ② 学習目標の設定
- ③ 行動計画の立案
- ④ 行動の実践
- ⑤ 評価と修正する
- ⑥ 習慣化

という 6 つのステップで継続的自律英語学習スキルを学ぶように設計されている（図 3）。各ステップを見ると、一般的にビジネスなどでよく使われる PDSC サイクル（Plan-Do-See-Check）と非常によく似ているが、最初に設定されている「将来像をイメージ」というステップで学習者が自らを鼓舞し、学習へのやる気を上げようとしている点、ならびに、①～⑤のステップを繰り返すことで、一連の自律英語学習プロセスの習慣化を促進しようとしている点で特徴的である。

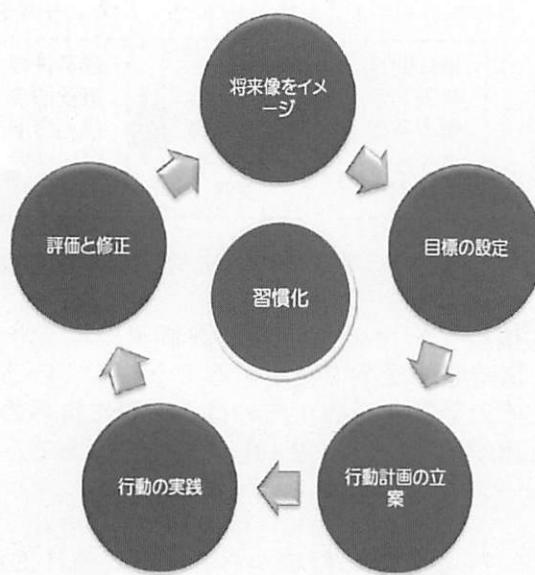


図 3 セルフコーチングのプロセス
(坂田&福田, 2014)

各セッションで取り扱う内容に関しては、上記のセルフコーチング 6 つのステップと、実際の授業における 3 つのフェーズを勘案し、表 1 に示すように構成されている。

LHL のセッション 1～5 は、フェーズ 1 において継続的自律英語学習の基礎となるスキル

や考え方を学ぶことを目的に作られている一方で、セッション 6～14（セッション 8 を除く）は、フェーズ 2 および 3 において学習者が自らの力で週ごとの学習計画を立て、学習を実践するための直接的・間接的支援を提供することを目的として作られている。セッション 8 では、主に自律学習の評価方法、動機付けとやる気の継続、マインドフルネスなどを学ぶようしているが、このセッションに関しては、フェーズ 1 で自律学習の基礎を学び、2 週間ほど自分の力で英語学習を実践した後に実施した方が高い効果を望むことができると考え、フェーズ 2 で展開することとした。

3. 自己評価ワークシートについて

3.1. 評価項目作成における 2 つの視点

まず、今回作成した自己評価ワークシートに使用した評価項目を表 2 に示す。

今回、評価項目を作成するにあたり、学習者自身が自らの自律学習における課題をできるだけ客観的に把握し、今後の自律学習に上手く反映できるようにするために、

- ① 先に述べた自律学習プロセスにおける課題を明らかにする
- ② 認知、感情、行動という学習に直接関連する領域における課題を明らかにする

という 2 方面から学習者の学習課題を明示化できるように検討を行った。

3.2. 自律学習のプロセスと評価項目

3.2.1. ワークシートで除外したプロセス

LHL で採用している自律学習のプロセスは、先にも述べた 6 つのステップ（「将来像をイメージ」、「学習目標の設定」、「行動計画の立案」、「行動の実践」、「評価と修正する」、「習慣化」）で構成されているが、本自己評価ワークシートの評価項目に関しては、最初と最後のステップ（「将来像をイメージ」および「習慣化」）を除く 4 つのステップを中心に評価項目の作成を行った。

最初のステップ「将来像をイメージ」を通して自らの将来像を毎週の授業で繰り返し見直させることは、そのイメージを強化につながると期待できる一方で、逆に、学習自体を非常に不安定なものしてしまう可能性も考えられる。若者の約 8 割が将来に対する不安を抱えていること（NHK, 2012）、若者自らが自分たちを「豆腐メンタル」と揶揄するほどプレッシャーに対する耐性が低減してきていることを考えれば、「将来に対するイメージ」を

繰り返し見直すことにより、却って学習者の不安を増長し、学習を停滞させてしまう可能性はかなり高いと考えられる。ただ、先にも述べたように、自らの将来像を繰り返し見直すことにより、そのイメージを強化するというプラスの効果も十分に期待できることから、今回は、「自分が描く将来像を見直すことで、英語学習に対するやる気を上げる」というように、将来像をイメージするためよりも、学習動機を上げるための手段として位置付け、評価項目の1つとしてではなく、学習動機を上げるための手段として、授業内(Session 8)で指導する重要な項目として位置づけた。

次に、最後のステップ「習慣化」に関しては、本授業自体の目的を「継続的自律英語学習スキルの向上」と設定している点、ならびに時間的な制約上、同スキルの定着までは授業期間中に達成することが難しいと考えられる点を勘案し、今回の評価項目作成からは除外することとした。一般的に、新しい習慣を身に着けるには66日必要である(Dean, 2013)と言われているが、授業期間(15~16週間)の最初の5週間を継続的自律英語学習に必要な基本スキルの提供・学習に充てる(フェーズ1)こと、英語学習の「先延ばし行為」に見られるように、英語学習に対する不安・焦りは、マインドフルネスをベースとした不安・焦りに対する対応についてSession 8(8週目)で紹介する後もしばらくは続くことを考えれば、当該学期期間中に自律学習スキルの定着および学習の習慣化まで到達することは非常に難しいと思われる。これらの理由から、今回は、最後のステップ「習慣化」は、学習者が授業終了後に達成する課題であると位置づけ、本評価項目作成からは除外することとした。

3.2.2. 「学習目標の設定」、「行動計画の立案」に対応する評価項目

残りの4ステップ(「学習目標の設定」、「行動計画の立案」、「行動の実践」、「評価と修正する」)に対応する具体的な評価項目の作成にあたり、今回は、「学習目標の設定」に対するものとして、「実行可能で具体的な学習目標を設定することができた」を、「行動計画の立案」に対するものとして、「学習目標に対応した学習計画を立案することができた」という評価項目を設定した。

後者の行動計画に対応する評価項目は、単に「立案した計画が学習目標に沿ったものとなっているかどうか」を問うものであり、項目としてはさほど特徴的なものではないと思われるが、前者の学習目標に対応する項目は、学習

目標の実行可能性と具体性に焦点を当てながら課題を明らかにすることを意図しており、評価者であるところの学習者に対し「学習計画を立てる際には、実行可能性と具体性を持ったものを立てるべきである」というメッセージを与えていた点で特徴的である。

本授業における学習目標が、あくまでも今学期中に達成したいと望むものである(また、そのように指導している)にも関わらず、完璧主義な日本人英語学習者は自らの英語力を顧みることもなく、「洋画を字幕なしで楽しめるようになりたい」、「専門の論文がスラスラ読めるようになりたい」などの荒唐無稽とも受け取れる学習目標を設定するケースが非常に多い。この英語学習に対する過度な期待・希望が学習の実行可能性と具体性を損なってしまう可能性は非常に高く、学習目標だけでなく、具体的な学習行動を形成する際にも大きな影響を与える可能性は否めない。

確かに、それらの荒唐無稽とも取れる学習目標は、英語学習に関する将来的な「夢」としてであれば理解できるが、現実的に考えれば、学期期間に達成することはほぼ不可能である。適度なインプットが学習を推進する(Krashen, 1985)のと同じように、学習目標も現状から+1レベルのものを選択すべきであり、高すぎる目標を設定してしまうと、却って学習者に大きなプレッシャーとストレスを与えることになり、ネガティブな感情を増長させてしまう可能性が高い。

LHLでは、Session 3で提供するCan-do質問紙を用いて、現状の英語レベル、与えられた時間、自らが英語学習に費やすことのできる時間とエネルギー量などの要因を客観的に考えながら学習目標の再設定を行うようにしているが、本自己評価ワークシートでも同様の視点から学習目標の設定に関する評価項目の作成を行った。

3.2.3. 「行動の実践」に対する評価項目

続いて、今回、特に注目したものが「行動の実践」である。先に挙げた「学習の先延ばし」をできるだけ回避し、英語学習を「行動」として実現させるには、不安や焦り、無気力感などのネガティブな感情に対して何かしらの対応を取りながら、学習行為を形成していく必要がある。そのための手立てとして、本評価ワークシートでは、学習行動と感情に対する項目を分けて設定し、それぞれについての振り返りを行えるようにした。

本来、評価項目は、学習者が現時点での到達度を把握し、課題を明確化するためのものであ

るが、別の観点から見ると、評価項目は、学習者に新たな視点からの自己評価を学習させるための具体的ツールであるとも考えられる。学習者を見ていると、「また計画したように英語の勉強が出来なかつた…、やっぱり、自分はダメな奴だ…」、「自分はこんなにダメな奴だから、英語の勉強なんか続けられる訳がない…」というように、学習の未執行がネガティブな自己意識の起点となり、そのネガティブな感情が学習の未執行を強化している場合が非常に多い。このように、学習の未執行とネガティブな感情が融合・一体化し、英語学習に対するネガティブな印象（ビリーフ）を形成しているケースは非常に多いと考えられるが、この負のループから抜け出すための具体的対応策の一つとして、本自己評価ワークシートでは、学習行動と感情に関する評価項目を分けて設定し、それぞれ別項目として振り返させることにより、「学習行動と感情を切り離して対応する」という新しい視点を提供することとした。

今回「行動の実践」に対応するものとして設定したものは、以下の 6 つの評価項目である。最初の 3 項目が「学習行動」に関するもので、残りの 3 項目が「感情」に関するものである。

（下記の各項目番号は、表 2 に対応）

【学習行動に関する評価項目】

3. 立案した学習計画に基づき英語学習を実施することができた
4. 予定や状況に応じて学習を柔軟に展開することができた
5. 様々な資源・人脈を活用しながら英語学習を行うことができた

【感情に関する評価項目】

6. 不安・焦りから気持ちを切り替え、今の英語学習に集中できた
7. 自分の中の小さな変化を客観的に評価することができた
8. 英語学習への「やる気」を維持することができた

まず、英語学習の行動に関する評価項目としては、「行動計画の立案」との関連から「3. 立案した学習計画に基づき英語学習を実施することができた」を、学習行動の継続性という観点から「4. 予定や状況に応じて学習を柔軟に展開することができた」を評価項目として設定した。一見したところ、「計画に基づき学習すること」と「柔軟に学習を行う」ことは相いれな

いように感じるだろうが、現実的には学習が計画通りに進むことは却って少ないと考えられることから、計画を柔軟に遂行することは、学習を継続する上で重要なポイントとなる。このような理由から、これら 2 つの評価項目を設定した。

3 つ目の評価項目「5. 様々な資源・人脈を活用しながら英語学習を行うことができた」は、実際の自律学習で使用する教材・題材、そして環境に関するものである。どのような教材を用いるか、どのような環境（一人で学習するか、サークルなどに所属して友達などと一緒に学習するか、など）で学習するかは、個人によって大きく差が出るものと思われるが、どのようなものであったとしても、それらの外的リソースを自らの力で活用する（また、活用しようとすること）は、継続的に英語学習を行う際の非常に大きなポイントになることは確かである。以上のような観点から、今回、学習のリソースに関する評価項目を設定した。

感情に対する評価項目としては、「6. 不安・焦りから気持ちを切り替え、今の英語学習に集中できた」、「7. 自分の中の小さな変化を客観的に評価することができた」、「8. 英語学習への「やる気」を維持することができた」という 3 項目を作成したが、いずれの項目もマインドフルネス認知療法や行動療法の基本コンセプトを基にして作成されたものである。

不安や焦り、無気力感などのネガティブな感情に心が囚われている状態では、すべての物事がその感情に引きずられた形でマイナスに見えてしまい、なかなか他の観点からの見方ができない状態にあると思われるが、これは別の表現をすれば、「ついつい悪い連想を発展させてしまう」といった思考の自動操縦状態に陥っているのと同じことである（熊野, 2012）。

マインドフルネス認知療法では、このような自動操縦状態から抜け出す具体的な方法として、まず、瞑想や呼吸とレーニングなどを通して、今、この瞬間に生じている出来事に注意を広く向けることにより、不安や焦りなどのネガティブな感情を「あるがまま」に受け流し、それらの感情から距離を置く（熊野, 2012）ことから始める。いわゆる、自らの過去の失敗や将来への不安に向けられている注意を、今、この瞬間の出来事に向け、注意の柔軟性を高めるのである。そして、このマインドフルな状態を維持した上で、自らが計画した「今、やるべきこと」に注意を向け、予定していた学習活動を実践する。「行動することにより、気分や認知が変わる」とする行動療法の視点からすれば、こ

の行動の変化が有する意味は非常に大きく、「これまで全く英語学習をやろうとしていなかった自分が、5分でもやろうとしている」などの小さな変化に目を向けさせる切欠を提供できるようになる。そして、英語学習に対するやる気や意欲などの点で、少しはあるかも知れないが、大きな変化を生み出すことが可能になると考えられるのである（図4）。

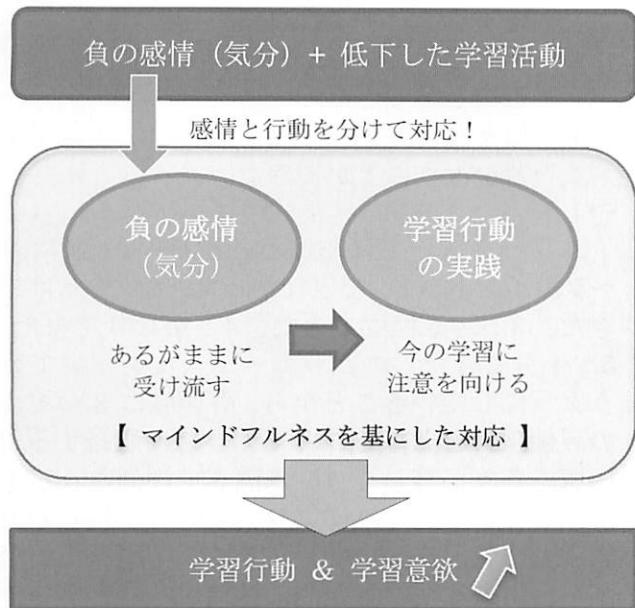


図4 学習行動とネガティブな感情への対応

LHLにおいては、Session 8 を上記の内容に充てており、主には、

- ① 自らの注意を今に向けることで、マインドフルな心の状態を自らの心の中に作り上げ、不安や焦り、無気力感などのネガティブな感情から距離を置く
- ② ネガティブな感情から距離を置いた状態で、気持ちを切り替え、学習計画に基づき、柔軟に学習を行う
- ③ 自らの小さな変化を客観的に見つめ、英語学習への意欲を向上・維持する

という3つのポイントについて解説している。今回作成した自己評価ワークシートも、上記の3つのポイントと対応する関係にあり、学習者が毎授業開始時に自らの学習行動を「行動」と「感情」の両面から把握し、検討することができるようになっている。

3.2.4. 「評価と修正」に対する評価項目

4つの自律学習ステップの最後にあたる「評価と修正」に対しては、「課題を見出し、次の学習計画に生かすことができた」という項目を

設定した。

この「評価と修正」は、その時々における自らの学習の状態を把握し、状態・状況に応じて学習内容や学習計画の修正を行うというものであり、本授業時間の中だけでなく、毎日の自律英語学習においても行うべきものである。本ワークシートで両者の区別はつけていないが、今回は、授業内ならびに授業外での評価と修正に関する総合的な評価を行う項目として設定している。

3.3. 学習の3領域と評価項目

今回、自己評価ワークシートを作成するにあたり、「認知、感情、行動」という学習に直結する3つの領域からも評価項目の策定と区分けを行った。

Florez (2011) は、Zimmermann (1994) が唱える自己調整学習理論 (Self-regulated Learning Theory) を基に、子供の学習における感情・認知・行動の関係性について、以下のように述べている。

Emotional and cognitive self-regulation are not separate, distinct skills. Rather, thinking affects emotions and emotions affect cognitive development Children who cannot effectively regulate anxiety or discouragement tend to move away from, rather than engage in, challenging learning activities. Conversely, when children regulate uncomfortable emotions, they can relax and focus on learning cognitive skills. Similarly, children experience better emotional regulation when they replace thoughts like "I'm not good at this" with thoughts like "This is difficult, but I can do it if I keep trying." Regulating anxiety and thinking helps children persist in challenging activities, which increases their opportunities to practice the skills required for an activity. (p.47)

この引用文の最初と最後に書かれている “Rather, thinking affects emotions and emotions affect cognitive development,” および “Regulating anxiety and thinking helps children persist in challenging activities, which increases their opportunities to practice the skills required for an activity” という部分が3者の関係性を良く物語っており、不安（感情）と思考（認知）はお互いに影響を及ぼしあうが、感情と認知を上手く調整できれ

ば、学習者は具体的な学習課題に取り組む行動を起こすことが容易になる。先にも取り上げた「学習の先延ばし」が良い例だろうが、不安、焦り、無気力などのネガティブな感情は、学習者を課題から遠ざけてしまうことが多いと考えられ、結果的には学習行動はなかなか生まれてこない。しかし、「ちょっと難しいかもしけないけど、やり続ければ何とかなるかも」というポジティブな感情や見通し（認知）があれば、少々課題が難しくても、学習課題に集中することが可能となり、同時に、学習課題への取り組みが実際の行動として生じてくるのである。

このように、学習に関して感情－認知－行動の3者間には深い関係性があると考えられるわけだが、継続的かつ自律的に英語学習を展開していくためには、「認知、感情、行動」これら3領域のどこに課題があるのかを把握することは重要な意味を持つ。毎回の授業時に、例えば、「先週は行動がイマイチだったけど、今回は感情のスコアがあまり良くないから、もう少しこの瞬間の英語学習に注意を向けるようしよう」、「最近は感情のスコアもだいぶ良くなってきたし、行動もできるようになってきたけど、認知領域がもう一つパッとしないから、計画と評価をちゃんとやるようしよう」などの具体的な振り返りと見直しを、上記の3領域において行うことができるようになるからである。

今回作成した評価項目は表2に示しているとおりであるが、総合的視点から自律学習への評価を行う最後の項目「10. 自分の力で英語学習を行うことが出来た」を除いた9つの評価項目を3つに按分し、認知、感情、行動にそれぞれ3つの評価項目が振り分けられるようにした。振り分けに関しては、認知には学習計画の策定や評価といった考える作業に関連する項目を、感情には注意・気分の切り替えややる気の向上・維持に関する項目を、行動には実際の学習行為に相当する項目を充てた。評価項目の具体的な振り分けは、以下のとおりである。

【認知：学習計画の策定・評価など】

1. 実行可能で具体的な学習目標を設定することができた。
2. 学習目標に対応した学習計画を立案することができた。
9. 課題を見出し、次の学習計画に生かすことができた。

【感情：注意・気分の切り替え、学習動機など】

6. 不安・焦りから気持ちを切り替え、今の英語学習に集中できた。
7. 自分の中の小さな変化を客観的に評価することができた。
8. 英語学習への「やる気」を維持することができた。

【行動：実際の学習行動】

3. 立案した学習計画に基づき英語学習を実施することができた。
4. 予定や状況に応じて学習を柔軟に展開することができた。
5. 様々な資源・人脈を活用しながら英語学習を行うことができた。

本ワークシートにおける各項目の評価は、1～5 ポイント（1：できなかった、2：少しはできた、3：ある程度できた、4：かなりできた、5：十分できた）のリッカート尺度を用いて行うようにしていることから、各領域に3つずつの評価項目を充てることで、学習に直結する3領域の各々が等しく15点満点で評価されるようしている。これにより、学習者が自らの英語学習の状況について、図5に示す図を使いながら、出来るだけ客観的に把握することができるようになっている。

自律学習を継続していく上で、自己評価は非常に難しく、かつリスクも高いものではあるが、その一方で効果的に活用することにより、これまで滞っていた学習を好転させることも十分に期待できるものである。「学習の先延ばし」の背後にある不安や焦り、無気力感などのネガティブな感情から距離を置くだけでなく、認知・感情・行動の3領域でバランスのとれた学習を作り出す点でも、本ワークシートは有効的に活用できるのではないかと考える。



図5 認知・感情・行動を基にした評価

4. おわりに

たい。

本稿では、LHL で用いる自己評価ワークシートを中心に、作成時の基本概念に関するまとめを行った。自律学習における自己評価は非常にデリケートな部分であり、対応を間違えると、学習者の不安や焦り、無気力感などを増長させてしまう可能性も考えられるが、その一方で、うまく使うことが出来れば、学習の振り返りを支援する有効なツールとなるばかりでなく、英語学習に対するネガティブな感情から距離を置き、次の学習へと進むための原点を作り出す可能性も秘めている。

特に、毎回の授業において本ワークシートを用いながら自らの英語学習を振り返ることは、今後の自律学習で活用可能な全く新しい評価方法について学ぶことでもあり、非常に有効であると考える。特に、セルフコーチングにおける 6 つステップに基づいて評価すること、学習行動と感情を分けて評価すること、マインドフルネスに基づき「今、この瞬間の学習に注意を向ける」ことは、今後の自律英語学習にも十分に活用できるものである。無論、授業後の自律学習において今回のワークシートで用いた 10 の評価項目すべてを用いる必要はなく、学習者が良いと思う評価項目を基に将来の英語学習を組み立て、評価・修正していくべきではないだろうか。

だが、今回取り上げた自己評価ワークシートには、まだまだ改良すべき点が多く、再考が必要である。特に、セルフコーチングの最初のステップ「将来像をイメージ」を項目作成の段階で除外したが、同ステップは、「自らの将来像を常に意識しておくことで、学習へのやる気を継続することができる」のように、学習動機との関連で大きな効果が期待できる。次回のバージョンでは非検討したい事項の一つである。

また、いくつかの項目で表現が分かりにくいうところもあったようで、例えば「5. 様々な資源・人脈を活用しながら英語学習を行うことができた」に関して、「様々な資源・人脈は何?」、「教材などは複数使わないとダメ?」、「人脈は広くないとダメ?」などの疑問が寄せられることがあった。セルフコーチングの 6 ステップと学習の「認知・感情・行動」に基づき評価項目を策定することはさほど外れではないだろうが、より有効な評価手段として活用するためにも、細かな表現を再考する必要があるだろう。

別の可能性として、「学習の先延ばし」質問紙を参照しながら、全く新しい評価ワークシートを作成するのも良いだろう。今後は、そのような方向性も視野に入れながら検討していき

表1:LHL各セッションの概要と位置付け

Session番号	タイトル	主な内容	授業フェーズ	セルフコーチングプロセス
1	Introduction	・授業概要の説明 ・セルフコーチング概説	---	---
2	Lerning Project for Future U (1)	・Future My Scope を用いて将来像を描く		将来像をイメージ
3	Lerning Project for Future U (2)	・Can-do 質問紙を用いて学習目標を設定		学習目標の設定
4	Building Learning Plan (1)	・エネルギー配分折れ線グラフを用いて学期全体での学習計画を概観	フェーズ1	行動計画の立案
5	Building Learning Plan (2)	・Core, Extended, Master Modules を基に学習内容を設定		
6	Weekly Learning Plan & Record (1)	・週間学習計画を立案し、授業外で実践		行動の実践
7	Weekly Learning Plan & Record (2)	・学習を振り返り、計画を修正&授業外で実践		
8	Assesmet & Management	・自律学習の評価方法、動機付けとやる気の継続、マインドフルネスなどを学ぶ		(評価と修正)
	Weekly Learning Plan & Record (3)	・学習を振り返り、計画を修正&授業外で実践	フェーズ2	
9	Weekly Learning Plan & Record (4)	"		行動の実践
10	Weekly Learning Plan & Record (5)	"		
	Share Your Learning Plan (1)	・作成した学習法を他の学習者と共有		---
11	Design Your Learning	・授業後の英語学習について内容・計画を検討		
	Weekly Learning Plan & Record (6)	・週間学習計画を立案し、授業外で実践		・将来像をイメージ ・学習目標の設定
12	Design Your Learning	・授業後の英語学習について内容・計画を検討		・行動計画の立案 ・行動の実践
	Weekly Learning Plan & Record (7)	・学習を振り返り、計画を修正&授業外で実践	フェーズ3	・評価と修正
13	Weekly Learning Plan & Record (8)	"		
14	Share Your Learning Plan (1)	・作成した学習法を他の学習者と共有		---
15	Reflecion	・授業全体について振り返り、学習の継続を図る		習慣化

表2：自己評価ワークシート質問項目一覧

質問項目	認知・感情・行動別	セルフコーチングプロセス
1. 実行可能で具体的な学習目標を設定することができた。	認知	学習目標の設定
2. 学習目標に対応した学習計画を立案することができた。		行動計画の立案
3. 立案した学習計画に基づき英語学習を実施することができた。	行動	
4. 予定や状況に応じて学習を柔軟に展開することができた。		
5. 様々な資源・人脈を活用しながら英語学習を行うことができた。		行動の実践
6. 不安・焦りから気持ちを切り替え、今の英語学習に集中できた。		
7. 自分の中の小さな変化を客観的に評価することができた。	感情	
8. 英語学習への「やる気」を維持することができた。		
9. 課題を見出し、次の学習計画に生かすことができた。	認知	評価と修正
10. 自分の力で英語学習を行うことが出来た。	総合	---

(注) なお、実際の評価においては、以下に示す1~5段階で評価を行うようにしている。

- 1. できなかった
- 2. 少しはできた
- 3. ある程度できた
- 4. かなりできた
- 5. 十分できた

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>
- Dean, J. (2013). Making Habits Breaking Habits: How to Make Changes that Stick. London: Oneworld Publication.
- Florez, I. R. (2011). Deloving Young Children's Self-Regulation through Everyday Experiences. *Young Children*, 46-51.
- 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.
- Krashen, S. D. (1985). The Input Hypothesis: Issues and Implications. NY: Longman.
- Murakami, F., Shimomura, T., Kotani, K., Ikawa, S., Nanba, E., & Adachi, K. (1999). Anxiety traits associated with a polymorphism in the serotonin transporter gene regulatory region in the Japanese. *Journal of Human Genetics*, 44(1), 15-17.
- NHK. (2012). 若者アンケート結果. 参照日：2014年3月3日, 参照先: プロジェクト2030: http://www.nhk.or.jp/shutoken/2030/series1/result/#q3_1
- Seligman, M. (1991). Helplessness: On Depression, Development, and Death (2nd ed.). NY: W.H. Freeman.
- Veerappan , V. A., Suan, W. H., & Sulaiman , T. (2011). The effect of swcaffolding technique in journal writing among the second language learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 934-940.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of Academic Self-Regulation: A Comceptual Framework for Education. In D. H. Shunk, & B. J. Zimmerman, *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications* (pp. 3-24). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 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.
- 熊野宏昭. (2012). マインドフルネスはなぜ効果をもつのか: 押さえておきたい! 心身医学の臨床の知 45. 心身医学, 52(11), 1047-1052.
- 元田静. (2004). 第二言語不安と自尊感情との関係 : 日本語学習者を対象として. *言語文化と日本語教育*(28), 22-28.
- 元木芳子. (2009). e-Learning による自己評価学習の効果. 獨協大学ドイツ学研究(61), 67-103.
- 坂田浩, 福田T スティーブ. (2013). 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. 2012年度徳島大学国際センター紀要・年報, 7-18.
- 坂田浩, 福田 T スティーブ. (2014). LEARNING HOW TO LEARN: Worksheet for Autonomous English Learning Version 5.0. 未刊行資料.
- 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.reruit-ms.co.jp/research/report/120725_02.html
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 満尾貞行. (2012). 国大生の英語自律学習アンケート調査(1回目) 報告: 国大生の促進を目指して. 横浜国立大学大学教育総合センター紀要(2), 35-49.

地域の国際化を目指す高大連携の可能性Ⅱ ーとくしま異文化キャラバン隊の活動を通してー

生駒 佳也
IKOMA Yoshiya
徳島市立高等学校

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

要旨：2009年から現在まで徳島市立高等学校と徳島大学国際センターは、徳島大学留学生の高等学級訪問による交流学習を実施してきた。互いの教育目標に基づき、交流学習が国際化を目指す教育活動の役割を果たすとして「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-（2011）」に考察している。さらに2013年に文部科学省留学生拠点整備事業及び徳島県の地域活性化事業の枠組みの中で、高校生・日本人学生・留学生が協力して地域の文化を守る活動を行った。本稿は担当者の二人が高等学校と大学の教員の立場から、継続している交流学習と新たに地域を舞台に、地域の人たちとのかかわりの中で実施した交流活動の二つを参加者からの評価をもとに考察し地域の国際化、多文化共生への取り組みを考えるものである。

キーワード：日本語教育、異文化理解教育、国際交流、体験学習、多文化共生

1. はじめに

徳島大学国際センターと徳島市立高等学校（以下市立高校あるいは高校と記述）は、徳島大学高大連携の趣旨に基づき2009年から毎年、7月には大学から教員が出向く2年生対象の出張講義を、1月には留学生が高校を訪問して1年生との交流学習を続けている。これらに加えて2013年度は、文部科学省と県の事業の枠組みの中で、10月に徳島県美波町日和佐で行われている秋祭りに参加し、地域の文化遺産を地域の人と共に守る活動を行った。本稿はこれまで続けていた交流学習と新たな活動「とくしま異文化キャラバン隊」の二つを参加者からのアンケートをもとに考察し、「地域の国際化を進める」、さらにこれから「多文化共生のまちをつくる」ための活動の可能性を考える（注1）。

表1

市立高校と徳島大学の取り組み			
年度	出張講義	訪問・交流学習	異文化キャラバン隊
4-翌年3月	7月・約40名	1月・約320名	10月
2009年度	○ 2年生対象	○ 1年生対象	-
2010年度	○ 2年生対象	○ 1年生対象	-
2011年度	○ 2年生対象	○ 1年生対象	-
2012年度	○ 2年生対象	○ 1年生対象	-
2013年度	○ 2年生対象	○ 1年生対象	1-3年生10名 留学生12名 日本人学生7名
2014.5年度	継続予定	継続予定	継続予定

2. とくしま異文化キャラバン隊

2.1. 文部科学省留学生交流拠点整備事業

文部科学省は、平成24年度から「留学生交流拠点事業」を公募した。これは次を目標とする調査研究事業である。「徳島外国人留学生の受け入れの促進を図るため、各地域において、大学・地方自治体・地元経済団体・NPO・ボランティア団体等が連携して、外国人留学生と日本人学生・地域の住民・児童生徒・企業等との交流を深めながら、地域ぐるみで、外国人留学生の生活や就職を支援しつつ、地域経済活性化、街づくり、教育支援や観光振興等に外国人留学生の力を生かす仕組みを構築するための実践的調査研究を、大学を中心として地域コンソーシアムに委託する。モデルとしてのその成果は広く全国の大学や自治体等に提供することで、それらの取り組みを支援・促進し、我が国における留学生交流の一層の推進を図る。（文部科学省ホームページの授業主旨より）」

この主旨に従い、徳島大学国際センターでは「異文化キャラバン隊による国際化と新たな地域の創成-留学生との交流による多文化共生まちづくり-」を提案（応募）し、平成25年に採択され、本年を含む平成25年から27年の三年間で実施することとなった。

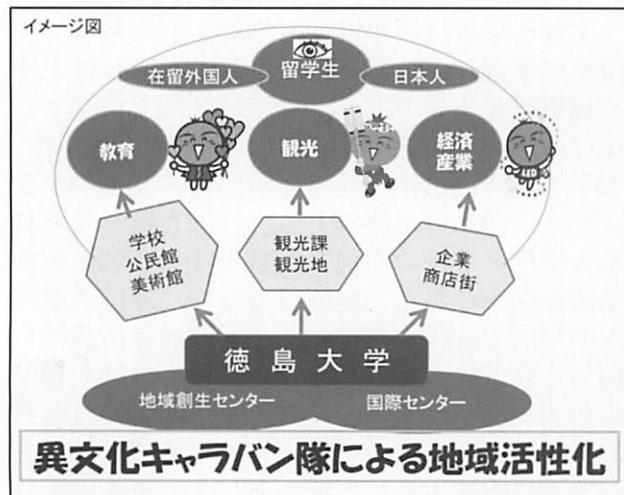
2.2. 徳島大学の事業概要と目標

この事業は、徳島大学が中心となって地域コンソーシアム（協力関係の基盤）を組織し、県内の留学生と日本人学生からなる「異文化キャラバン隊」を各地域へ派遣し、地域の人々との異文化交流を通じて「外国人が身近にいることが当たり前の国際社会」・「文化や習慣の違い

を認め合いながら暮らしている姿」を実現するものである。この異文化キャラバン隊が徳島市内、県西部、県南部地域へ出向き、留学生にとっては日本語学習と日本文化学習を、地域には異文化交流を通じた活性化と外国人と共生できる人材の育成も目指している。さらに、これらの活動を実践的調査研究とし、事業終了後はこの取組を一つのモデルとして提示することが期待されている。そこで以下四つの目標を実現しながら事業を進めることにした。

- ① 地域コンソーシアムの組織化
- ② とくしま異文化キャラバン隊の派遣による人材育成
- ③ 留学生の視点からの地域活性化
地域の魅力発見・資源発掘・産業振興
- ④ 様々な機関・組織との協力による留学生支援活動、交流事業、街づくり

図 1



2.3. とくしま異文化キャラバン隊

とくしま異文化キャラバン隊（以下キャラバン隊と記述）は、徳島県内の留学生・日本人学生（大学生・高校生）によって組織される。その特徴は、①学内から地域へ：留学生の所属する教育機関から離れてより広い地域での交流活動を目指す。②留学生がより主体的に：自発的な行動と意見が出せるように彼・彼女らの視点を大切にし、関わった人たちが学び合うことを目的とする。③地域の活性化：留学生による魅力の再発見と世界への発信を目指す、の三つである。留学生が主体ではあるが、キャラバン隊内部での日本人学生との協力、相互支援による協働の学びを最初に考えている。何よりも、地域の人にキャラバン隊を知ってもらうために、キャラバン隊は、目印に鳴門の渦の横に二

羽の千鳥がついたオレンジ色のエプロンをつ



けて活動を行うことにした。

<キャラバン隊 2014年2月報告会にて>

2.4. キャラバン隊の活動：PLAN1-4

前述の県内三地域、市内を PLAN1、県西部を PLAN2 に県南部を PLAN3、さらにそれらを包括する活動を PLAN4 と名付けている。

図 2



それぞれの PLAN の特徴を簡単に説明すると、PLAN1（徳島市内）は、大学といった機関から出て、市内のイベントや教育活動に参加することものである。そこでより多くの地域住民が留学生と触れ合う機会を持ち、日常的なつながりを促進することを目的としている。本稿の高校訪問による交流活動以外には県立美術館での鑑賞活動や毎月最終日曜日に開催されているとくしまマルシェで活動を行っている。

PLAN2 は県西部特に美馬市にて、ホームビギット、小学校訪問そして脇町劇場オデオン座での国紹介・演劇・交流会（この一連の活動は総称をまほろば国際プロジェクトとする）を実施している。

PLAN3 は県南部地域における様々な活動で、これまでにも徳島大学地域創生センターが活

動を続けている那賀町、上勝町の町おこしをはじめ、今回新たに美波町（日和佐・赤松地区）の祭りを中心としたイベント等の、いずれも地域の問題を共に考え解決を図るものである。

PLAN4は、地域を問わず上記三つを実施しながら成果をコンソーシアムつくりへと向ける活動である。最終年度のフォーラム準備をしつつ多文化共生のまち作りのための提言を考える。

そして本稿では、留学生のみによるキャラバン隊が PLAN1 の中で高校を訪問する活動と PLAN3 の中で高校生と留学生と日本人学生の三者によってキャラバン隊を組織し、県南部に出かけて祭りに参加する活動を対象とする。メンバーと地域を複合的にとらえて実施したものである。

このような形の実施理由としては、徳島県南部総合県民局「地域がキャンパス」（注3）事業との連携の依頼があったことが挙げられる。繰り返すが、これまでの交流のみの活動を、今年度からの文部科学省の採択事業と、上記の県南部の「地域がキャンパス」事業に合わせて広く柔軟に実施することを試みたと言える。

表2

表2 2013年度の活動経緯	
7月	・高大連携 出張講座「多文化共生とわんしたち」 ・徳島大学から市立高校へ(高校2年生30名対象)
10月	・高大連携 出張講座「県南地区と日和佐の祭り」 ・市立高校から徳島大学へ(大学生約100名対象)
10月	・とくしま県文化キャラバン隊 日和佐の祭り増加 ・30名(高校生・大学生・留学生)が日和佐へ
1月	・とくしま県文化キャラバン隊 高校訪問と文化交流会 ・留学生8名が高校1年生320名・教員20名と交流
1月	・とくしま県文化キャラバン隊 反省会 日和佐にて ・高校・大学・南部県民総合局・祭り保存会関係者
2月	・地域がキャンパス報告会 美波町日和佐観客70名 ・とくしま県文化キャラバン隊5名の発表
来年度の実施へ向け	

3. PLAN2「日和佐八幡神社秋祭」への参加

3.1. 祭と地域社会

今回、参加した秋祭は、徳島県南部の美波町日和佐地区（同地区は1889年日和佐村として発足、1909年日和佐町となり、1956年赤河内村と合併、2006年由岐町と合併し美波町となる）の八幡神社に伝わるものである。

同地区は10世紀に成立した『和名類聚抄』に記された「和射」にも比定されており、また同時期の『土佐日記』では「かいぞく」の出現をおそれられた海域にも想定されている。さら

に平城京出土木簡に「和佐」から「海藻」が納められた記録からも、古代より海路を通じて畿内とつながりをもち「海を活動の舞台とする人々の居住と生産の場」（丸山1994）であったことがわかる（注4）。この集落の中心となつたのが日和佐神社であり、同じく10世紀の『延喜式神名帳』に登場する「和射神社」がその前身であると考えられている（『海部郡誌』）が、14世紀半ばに創祀とも伝えられている（『阿波志』）。

現在、日和佐神社の秋祭には8基の「ちょうさ」（太鼓屋台）が繰り出しが、祭に登場するちょうさの記録は18世紀にさかのぼる。現存するちょうさのうち最も古い記録が残るのは戎町の1795（寛政7）年のものであり、他4基も19世紀前半につくられた記録（注5）がみられる。

この祭の背景には、近世初期において大坂市場と結びついた日和佐の薪（保佐木）を中心とした廻船業の発展（注6）があげられる。大坂の「燃料基地」の役割を果たした日和佐の中で、初期の豊後屋に代わって天明期に台頭した谷屋が大坂の祭を導入し、地元戎町のちょうさを作らせたといわれている。「海の道」を通じて上方と結びついた経済圏がちょうさを移植する契機となったのであろう。同様の祭は大阪・兵庫を中心に関西から瀬戸内海沿岸地域に広がっている。

ただし、日和佐の祭の特徴は、「お浜出一入り」との儀礼を中心にしており、「八幡神社の神靈が、海の潮によって一年のケガレを落とし靈力を更新するという意味」と他界（海）から此界（里）に「豊穣（幸）を呼び寄せるという意味の、二つの意味」がこめられている（高橋1997）。

このため、祭自体は漁業と密接に結びついていた。明治初期には旧暦8月15日に祭を実施していたが、明治中期以降には遠洋漁業（中心は九州地方）が本格化し、新暦9月15日に改められた。徳島県漁船は九州出漁団を結成し、漁場の開拓にあたったが、その中心となったのが日和佐漁民であった（このため県水産試験場や県立水産高校が日和佐に設置されている）。当初は梅雨時から8月にかけて九州での漁業を引き上げ徳島に帰り、船の修理と漁具の整備を行い、神社の祭礼を済ませて回航していたが、出漁時期により「祭礼が遅れる悪弊」（注7）が生じていた。このために祭の時期を移行したのである。しかし、新暦9月は「台風や悪天候が多く」（注8）1966年よりさらに10月に移行している。

地域社会の発展を願う祭礼が生業の変化に伴い形態を変えていったことがわかる。

3.2. 日和佐ちようさ保存会

日和佐地区の人口は明治期の漁業の発展とともに増加し、戦後の1950年には9801人とピークを迎える。しかし、2012年では4918人と半減し、中でも祭を支えていた漁村の中心地区の人口減少が著しい。鉄道や国道の陸上輸送網が漁村を離れ、薬王寺の門前町側についたことも影響し、町の人口移動と同時に過疎化が進行し、8基あるちようさの担ぎ手の不足が地区的元中心地で進行したのである。

秋祭は神社の氏子組織で運営されており、ちようさを持つ自治会ごとの子どもが太鼓の叩き役となり、やがては担ぎ手となり、自治会の運営の中心となるサイクルが確立していた。しかし、過疎化は自治会の枠を越えて進行し、従来の氏子組織では祭の維持自体が困難になってきた。

このため2010年9月1日に「日和佐ちようさ保存会」が町内有志により設立され、自治体や氏子組織を越え「『ちようさ』8台の奉納通行の保存を目標に活動」している。この活動の一環として祭のフォトコンテストや、カレンダー・ポスター作成、またちようさの担ぎ手の募集を行っている。

3.3. 徳島県「地域がキャンパス事業」

徳島県南部総合県民局では2012年度より美波町を舞台に県内大学とともに「地域がキャンパス事業」を展開してきた（注3）。美波町の自然や文化、歴史などを題材に教育と地域振興をつなぐ事業である。

美波町の中心である日和佐地区は従来の生業であった漁業に加え、高度経済成長期には薬王寺や赤ウミガメを観光資源とし県南部の観光の中心地となってきた。また、県立日和佐高校、同水産高校が設置されていたが、学校統合により2006年と2009年に相次いで統合閉鎖され、急速に進行した過疎化に加え、若者人口が著しく減少している。「地域がキャンパス事業」は、この変化を補う役割も期待されており、地元の観光ボランティア団体、環境保護団体、歴史文化保存団体など地域振興団体の協力を得ている。

筆者の生駒（日和佐地区在住）と三隅は、南部総合県民局と「地域がキャンパス事業」の新たな展開について相談する中、留学生拠点事業として、地域の歴史文化を通じて、新しい高大連携教育が展開できないかと考えた。「はじめに」で述べたように市立高校と徳島大学国際センターは2009年より高大連携教育の推進にあ

たってき経緯があるため、留学生だけでなく、日本人学生や高校生を交えて、地域の人々とともに祭礼に参加することで新しい教育効果が生まれると期待したのである。

このため、10月12・13日に行われる日和佐八幡神社秋祭と、同13日夜に行われる美波町赤松神社奉納吹筒花火に地元の保存会の協力のもと参加することになった。

赤松神社吹筒奉納花火は、日和佐八幡神社秋祭のように歴史や経緯が十分明らかになっていないが、地域に残る「吹筒煙火」の製法を伝える「意匠」によると1821年（文政4年）以前より続く、手作りの花火を用いた豊作祈願の秋祭である。赤松地区は那賀川流域の農村であり、文化的には那賀町相生地区と一体化しており、両地域ともに吹筒花火の伝統をもっている。赤松地区も過疎化が進行しており、吹筒花火を維持するために1995年に赤松煙火保存会を結成している。二日間に渡り漁村と農村の祭を体験することを通じて地元住民との交流をはかる計画を立てた。

3.4. 参加者

参加者の内訳は、高校生10名（男子5名、女子4名・3年生4名、1年生6名）、留学生12名（中国3名、スウェーデン2名、アイルランド2名、ラオス、エルサルバドル、ブラジル、ホンジュラス、インドネシア各1名）、日本人学生7名（1年生、男子3名、女子4名）である。総勢29名でキャラバン隊を結成した。

高校生は、総合学習の一環として、地域文化や国際交流に関心のある生徒を募集した。また、留学生は日本事情と日本語研修コースの授業の中で参加を、さらに日本人学生は授業で呼びかけた者と市立高校の卒業生に声かけを行い、参加者を確定した。

3.5. 活動内容



<日和佐神社に集合したキャラバン隊>

10月12日は、宵宮として本祭の前日にちょうさが町内を巡航し(1960年代より町廻りの際に家屋や埠の破損がおこるため車輪をつけるようになっている)、各家庭や店舗からお花(祝儀)うける。これは祭の運営費に充てられ、お花を出した家の前ではちょうさを差し上げる。町内を一巡したちょうさは夕方には神社に帰り宮入りする。

当日朝に美波町に到着した学生は、ちょうさ保存会より、祭の日程と参加にあたっての諸注意を聞いた後、男子学生は、もっとも担ぎ手が不足している本町と西町のちょうさに配属、女子学生は地区内の若い女性達によって1980年代に作られたギャル神輿(八幡神社の氏子青年団に所属)に参加した。本祭のちょうさや神輿の担ぎ手、太鼓打ちは男性に限られるとの伝統をもってきたが、女性は主に接待や食事の準備など祭の裏方としての役割を担ってきた。しかし、若者人口が減少した現在、本町の太鼓は女子に寄って担われ、町廻りには女性も担ぎ手として参加するようになっている。

ギャル神輿は、毎年一番太鼓になったちょうさの後を巡航するため女子学生は、今年の一番太鼓である戎町のちょうさの接待役の補助を担うことにもなった。

男子高校生は「全身筋肉痛になりました。」「あの声の大きさ、迫力にビックリしました。」との感想について「一日目は町の構造がよくわかり楽しかったです。」との言葉を加えている。



くちょうさのお浜出>

また女子高校生は「一日目はギャル神輿を担がせてもらったのですが、地元の女子高生がとても親切にいろんなことを教えてくれました。日和佐のこと以外にもお互いの高校生活なども話し、とても仲良くすることができます。」

との感想を残している。夜には境内での奉納花火見学に参加した。

10月13日は本祭で、大浜海岸を含む境内をちょうさが練り歩き、浜入りしやがて宮入りする。男子高校生は「二日目は神輿を担ぎ、そのまま海に入るというハードなものでしたが、流されて救助されながらも、最後まで担ぎきることができました。」との充実感を伝えている。

今年は担ぎ手の少ない西町・本町に学生達が参加したため、両ちょうさが境内を練り歩く時間も長く、祭の終了がいつもより1時間以上遅れることにもつながった。このことは他のちょうさの担ぎ手からも好意をもたれている。

3.6. 評価

3.6.1. アンケートの結果

事業評価として活動に関わったキャラバン隊のメンバーと地域の人に対してアンケート(資料1 地域用を参照)を実施し、キャラバン隊29名と受け入れ側の地域の対象者19名から回答を得た。

日本人(高校生・日本人学生・地域)へは、

- 1) 留学生と参加することへの不安の有無
- 2) 参加して留学生に対する印象は変わった
- 3) 次回も一緒に参加(受け入れ)したいか
- 4) 留学生的アイデア等を取り入れたいか
- 5) 留学生との交流に関する意見

さらに高校生と日本人学生には

- 6) 県南部の問題と解決策の意見(自由記述)を加えた質問を行った。

留学生には、次の項目を質問した。

- 1) 秋祭りに関して
- 2) 生徒・学生・地域の人と交流ができたか
- 3) 日本文化への理解が深まったか
- 4) このような活動に参加したいか
- 5) 感想と意見
- 6) 地域の問題を解決策への意見
- 7) 祭りで驚いたこと
- 8) 自国の祭りとの違い

キャラバン隊には参加するだけでなく、留学生との交流を振り返ること、地域の人とのふれあいによってこの地域の持つ問題を知り、その解決策を自分なりに考えることの二つの回答を期待した。地域の日本人には、留学生を含んだキャラバン隊の受け入れに関して、である。

以下①高校生②日本人学生③留学生④地域の結果を記述する。

①高校生（10名）と大学生（7名）17名：

- 1) 留学生との参加に対して、不安があった者は12名で自分の英語力を考えて意思の疎通が取れるかどうか不安であるとの記述があった。
- 2) 変化に関しては、11名が活動後、印象が変わったとしている。いろいろなタイプの留学生がいること、留学生から日本への鋭い意見を聞いて驚いたことや思いのほかコミュニケーションが取れてほっとしたことも書かれていた。
- 3) また一緒に活動に参加したいかは17名全員が何よりも楽しかったから、参加したいと回答していた。
- 4) 留学生的視点を使ったアイデアに関しては「ある」が8名で、英語や他の外国語を使う場として交流会や討論会をする等を挙げていた。「ない」が9名であった。
- 5) 留学生との交流に関しては、14名が記述、
- 6) 今回は普段できない体験であったこと、日本語の上手な留学生とばかり話していく反省、二日間一緒に宿泊そして祭りを体験することが本当に楽しかったことを述べている。
- 7) 地域の問題に関しては、11名が「高齢化・少子化」に関して、今回のような祭りを支援するだけではない町おこし=イベントでないような取り組みが必要なことを記していた。

②地域の受け入れ側の人たち 19名：

- 1) 留学生的受け入れに対して15名が不安であったこと、言葉や考え方や習慣が違う点で問題があったときの対処に関しての危惧や、外国人にこの祭りが伝わるかどうか、また楽しんでもらえるかといったことが書かれていた。
- 2) 印象の変化は13名が「変化があった」とし、具体的には、留学生の順応性、非言語でのコミュニケーションができたこと、人柄の良さを感じることができた等、肯定評価への変化を書いていた。
- 3) 今後の活動参加に関しては、18名が参加してもらいたいとし、1名は無回答であった。「何よりも地域の活性化に役立つ、担ぎ手が必要、日本の文化に触れてほしい、大歓迎、よい刺激を受けた」等の記述があった。

- 4) 留学生的視点を活かした活動に関しては、アイデアが「ある」7名、「ない」6名、「わからない・無回答」6名であった。「報告会の開催、料理教室、小中学生との交流会、異文化交流キャンプ、地元の再発見、祭りに参加する際のルールつくり（外国语で）」等の具体的な意見が挙げられた。
- 5) 今後の交流に関する意見は13名が記述。
- 6) 「留学生の自慢話、日和佐の意見や感想を聞きたい、日和佐に来年もきてほしい、イベントをしていきたい、日本語を使った交流をしたい、留学生の意見を取り入れたい、長期的な交流を望むし、初めての人も歓迎する、異文化交流は人の価値観を変えるのでよい」という意見があつた。

③留学生（12名）：

- 1) 12名全員が参加してよかったですとしている。
- 2) 交流ができたかは、10名ができた、普通が2名であった。
- 3) 日本文化について12名全員、理解が深まったとしている。
- 4) 今後も12名全員が参加したい。
- 5) 感想としては、祭りに感動し、とても楽しかったことに加えて、もっと自由時間ががあればもっと町を知ることができたという意見もあった。
- 6) 問題に関しては、人口が少ない中で祭りを継続することの必要性が書かれていた。また祭りだけでは問題があり認識できなかつたというのもあった。
- 7) 驚いたことは、「祭りの人々もエネルギーが多かったこと、ちょうどさが重かったこと、お祭りのための組織や体制があること、参加者みんなが助け合い熱心だった」を挙げている。
- 8) 自国との比較では、「スウェーデンの伝統行事よりも関係者がたくさん時間をかけていること、アイルランドの祭りは規模が小さい、自国の宗教に基づく祭りとの違い、エルサルバドルでは子供によって行われる祭りが多く今回の豊漁を願う祭りは初めてだった」といった感想が得られた。

3.6.2. 考察 大学側から

留学生との活動が高校生（10名中9名、1名は留学経験者）にとっては全く初めての経験で不安だったことが伺える。しかし活動後、英語や日本語そしていろいろなコミュニケーション

ンを使えばいいことや何よりも留学生から歩み寄ってくれたことから不安が解消されたようである。これは地域の人たちも同じで（19名中15名）、こちらは個人の関係性よりも、祭りに関するルールや生活習慣の違い等から、何かトラブルが起こった際に解決ができるかの心配であった。これも特に問題がなかったため良い評価へと変わっていた。実際に担ぎ手への食事の配慮として、イスラム圏の学生のために豚肉を使わない、無理にお酒を勧めない、食べやすいサンドイッチを入れる等の工夫がされ、それが留学生らに受け入れられて安心したことも聞いた。たくさんの外国人に対する情報を知識として知るよりも、まずは一緒に活動すること体験することの大切さがわかる。

さらに今回の体験をもとに次の活動に関しては回答者48名中47名の「また一緒に活動したい」が得られたことと、「したくない」ではなく無回答が1名いたことを確認しておきたい。

地域の問題に関してはこの活動のみでは単純に解決できないことはもちろんだが、キャラバン隊のメンバーがしっかり問題として意識し、その解決策に対して自分なりの意見を書いていたことが本事業の目的として成果があったように考える。また活動後、町の関係者から個別に大学へ連絡あり、今後の祭りへの参加以外に何らかの形でキャラバン隊との交流依頼を受けた。祭りへの参加を継続しながら地域の活性化を共に考える予定である。

3.6.3. 考察 高校側から

交流の意義は、第一には地元の人々から得られるものであった。徳島市内の高校に通う高校生にとって漁村や農村の祭は初めての経験であったし、そこでのふれ合いは同じ高校生から年配の方々まで及んだ。このため「お祭りを楽しむために、もっと地元の歴史を知れば楽しめたのではと思います。見て参加しているだけでもとても楽しい。しかし、祭が始まった背景など知っていると、もっと身近なものに感じられると思います。」とのさらに興味を深めようとする感想につながっている。

次に留学生・大学生との交流については、「日本語はもちろん慣れない英語での会話においても、気持ちを伝え合うことで、相互の理解が深まる実感と喜びが得られた。」とのコメントがあつたが、さらに「留学生のビルが花火を見て『やっぱり日本っていいね』と言ってたのを聞いて日本に生きている良さを再確認することができました。」との自文化の再認識につながっていた。

中でもこの交流を契機にグローバル化のメリット・デメリットについて考えを深めるレポートも見られた。

「…10月には徳島県美波町で行われる秋祭りに徳島大学の留学生とともに参加し、中国やスウェーデン、ラオスといった様々な国的学生と地域の文化を共有した。このように国境を越えた「人」との交流の場が増えたのもグローバル化が進んだ現在ならではの特徴と言える。

これまで述べたように、グローバル化によって質の良い「物」が安く手に入れられること、インターネットの普及で多くの情報が飛び交う中、「文化」が拡張、発信されること、国籍を問わない「人」の移動が広がり、交流の機会が増えることなど、私たちに多くのメリットをもたらす。しかし、表裏一体のようにグローバル化によって生じるデメリットもたくさんある。海外から輸入された食品が安く手に入ることにより地産地消が失われる可能性があるよう、国境を越えて「物」や「文化」や「人」が移動することは、大切にすべき自国や地域のものを消滅させる危険性がある。また、グローバル化を促進し、多大な影響力をもつインターネットであるが、少し前に広く読まれた『世界がもし100人の村だったら』では、コンピューターの所持者は一人しかいないとされている。これはグローバル化の進行によってますます拡大する格差を表し、このような格差ゆえに南北問題が固定化されてしまう。日本に住む私たちによって、目まぐるしく進むグローバル化からは逃れることはできないが、うまく利用することは可能であり、そのメリットとデメリットを理解した上で、上手につきあっていかなければならない。」

筆者（生駒）は以前に祇園祭が戦後の国民的歴史学運動の中で最定置される過程を共同研究した（注9）。そこでは、戦後民主主義の中で「町衆」の新たな捉え方が登場し、それをもとに祇園祭のイメージが再考され、学生たちによって紙芝居として流布し、それが出版されたことから、小説、さらには映画になって現在の解釈が定着した過程を見出した。

「伝統」と称されるもの自体絶えず新たな意味合いを賦与され、解釈されるが、今回に参加した日和佐の秋祭は、ボブズボームの指摘とは逆に「伝統」を通じて、新たな社会交流が展開する過程にあたるともいえよう。

今回の試みにおいて参加した3年生4名のうち、すでに進学先が決定した3名はすべて国際関係学部を選択した（内一人は参加が契機となり徳島大学に進学を決定している）。資料に

も見られるように、彼ら彼女らの考え方は、単に受験に特化した教育では得られないものである。

高校は進学圧力を背景にしない中等教育のあり方について自らを精査する時期を迎えていたように思われる。同様に大学も進学率が同齢人口の半数を越え、高等教育の役割が変化している現在、高校とともに地域に根ざした教育の内容について連携をもとにした教育内容を提供する必要にせまられているように感じた。

3.7. 地域がキャンパス報告会

2014年2月16日、美波町コミュニティーホールにおいて「平成25年度『地域がキャンパス』推進事業報告会」が行われた。当日は徳島文理大学が美波町のPRビデオ作りを報告し、徳島大学と市立高校が秋祭参加を通じて学んだことなどを報告した。参加者は徳島大学留学生2名、総合科学部1年生1名、医学部1年生1名、市立高校1年生2名である。まず、市立高校生は、祭の参加を通じた感想をもとに地域の人々とのふれあい、また留学生との交流、さらには伝統的な行事に「よそ者」としての自分達を受け入れてくれた地域性が今後のグローバル社会を考える視点となることを提示した。

私たちの考え

1. 変わったもの
2. 変わらないもの

歴史

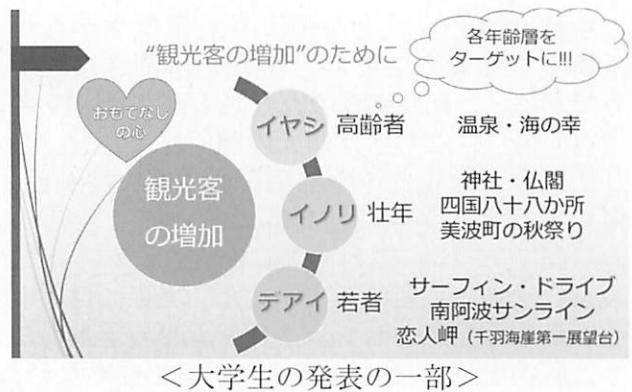
2. 高3（女子）の感想から

『このように国境を越えた「人」との交流の場が増えたのもグローバル化が進んだ現在の特徴』

→日和佐が上手くグローバル化に順応している印象

＜高校生の発表の一部＞

また、留学生は来日して間もない時期に日和佐の祭に参加するという劇的な体験と地域の人々へのお礼を日本語で伝えた。さらに医学部生は、徳島県夏期地域医療研修で県南部の実情にふれ、興味をもったことが祭参加のきっかけとなったことを紹介し、ちょうどさを担いだ体験、吹筒花火の火花を受けながら走った体験、町の人々の親切にふれ、美波の魅力を「いやし・いのり・であい」の町として表した。聴衆は地域の人の約100名であった。



4. 交流学習活動 2014年1月17日

交流活動は別紙資料1のとおり実施した。8名の留学生（うち研究者1名）が「異文化キャラバン隊」として、8クラスに分かれて参加した。活動としては、まず留学生によるクラスでの特別授業、次にカフェテリアにての一連の食事、午後からクラスごとに留学生のために設定した交流会、最後に2・3年生希望者による交流会であった。留学生による授業は、パワーポイントを使った国紹介や専門についてクラスによっては積極的な質問がなされていた。昼食時には留学生が多人数の生徒と一緒に、あるいは少数のメンバーで顔を突き合わせて食事をする留学生等8クラス8様であった。

交流会は、茶道・書道・剣道といった日本文化紹介や、漢字紹介、ドッジボール（2クラス）、日本の遊び、鬼ごっこ等の体験型の活動が準備されていた。今回のキャラバン隊のメンバーは10月から日本語を学び始めた6名、未習者1名、中級1名という日本語力の情報を提示していたため、交流会では言語説明が必要なものより体験型を設定したクラスが多かった。また自分たちで英語による説明を準備している様子も見られた。



＜控え室に飾られた7つの国旗＞

4.1. 高校側アンケートから

今年の交流会の特徴は、留学生に教員・博士課程在籍者、また秋祭の交流会で市立高校生と交流をもっている者が多かったです。このため例年と異なり、留学生自身に自国のことや自分の専門についての授業をしてもらい、その後に交流会をもった。

【生徒のアンケートをもとに】

「ホンジュラスに行きたいと思ってしまうような楽しい授業でした。この国のことによく知らなかつた分、名所や文化などを新鮮な気持ちで知ることができました。」

「エルサルバドルのこと、みんな興味津々だった。」

「全く知らないモンゴルの文化にふれることができ面白かったです。」

「普段聞けないこと、初めて知ったことなど楽しいことばかりでした。特にポーランドのお話はどれも楽しいものばかりでした。」

などは、今回の留学生による授業が新鮮な関心をよんだことの表れである。さらに「中国の有名な唐詩について学んだ。中国語を初めてこんな間近で聞くことができた。発声練習もした。すごかった。」

「(同じ)一つの漢字を使うのでも中国の意味と日本の意味がちがっていた。」

は、日本の授業で習う漢文が異なる視点からとらえられた喜びである。

交流会に関しては、英会話についての感想が圧倒的に多いが、交流自体を楽しむ感想も見られた。

「英語で会話できる自信もなくて、緊張していたけれど、いざ始まると留学生の方々がたくさん話をふってくれたり、自分の国の話をしてくれたので、すごく楽しむことができた。カタコトの英語を理解してくれようとして嬉しかったが、もっとうまく英語で会話できるようになりたいと思った。」

「英語がきれいに話せなくても、日本語が話せなくても、コミュニケーションはとれるし、楽しむことができるんだと気づきました。」

は、その代表的な意見である。

一方、留学生に自文化を紹介しようとして、「自分も初めての体験（茶道）ができた」と日本文化について考えることにつながった感想も見られた。

【教員のアンケートをもとに】

「留学生に授業をしていただくという試みは初めてでしたので、多くの国々の方々が文化を紹介して下さったのはとても新鮮でした。」

「留学生が一生懸命、自国を紹介してくれている姿に、普段は英語に抵抗がある生徒も同じように一生懸命、理解しようとしていて、教科の英語ではなく相手を理解するための方法として捉えてくれたのではないかと思いました。」

「4時間目に留学生も不安だということが伝わり、親近感が沸きました。生徒たちも同じで、初めは様子を伺っているような感じでしたが、次第に身を乗り出すように留学生の話を聞くようになりました。遠い国が身近に感じた有意義な時間だったと思います。」

「一生懸命英語で話す生徒、聞き取ろう、理解しようと努めてくれた留学生、理想的なコミュニケーションが生まれたと思います。」

生徒の評価については、

「英語圏以外の日常では交流することのできない方々と触れ合い、また事前に留学生の国の文化などを興味を持って楽しそうに調べている生徒達に関心しました。私自身とても楽しかったです。」

「日本文化を改めて知ることにおいて意義はあった気がする。」

「文化交流を意識したクラスもあり、総合学習の時間の使い方として相応しいと思いました。」

「直前まで何をもって「おもてなし」するのか決まらなかつたが、HRの委員長、副委員長が中心となり、とても良い雰囲気の交流会となつた。昼食時も留学生と一緒に過ごした生徒も多く、7限目の授業で平常に切り替えるのが難しいくらい盛り上がつた。」などがあつた。

しかし、運営面などについては、

「結果的には理想的な授業の雰囲気、交流の場ではあったが、とにかく準備に時間がない。この度のようにパソコンの接続や机、椅子の配置替えなど、休み時間の10分だけでは難しいし、教員サイドの配慮も欲しいと感じた。」

「事前に各HR共通のプロフィールなどがあれば、交流会の内容などに活用できると思ひます。各HRによって事前に入ってくる情報量に違いがある。」

「考え方方が人それぞれ違うので仕方ないかもしれないが、私自身は薄く、浅い知識よりも留学生の国やその人の人柄などかわかるような事を一つでも知りたい。もしくは留学生がこちらに来る理由から徳島の良さを認識したい。」

「留学生は何が好きで、どんなことをこの交流会で知りたいのか、リクエストがあれば交流会の内容が決めやすいと思いました。」

など、事前準備の忙しさと情報量の少なさについての意見が多かつた。

今回の交流会は例年とスタイルを変えたため、新たな成果もあったが、その分課題も多かったといえよう。2年前に「この交流活動を『進路指導』の『前提』や、『学習活動』の『弛緩』としない工夫を重ね続けることが必要」と総括したが、この課題については教員側への理解が深まり一定の進歩が見られた。その一つの要因に秋祭への共同参加によって、徳大国際センターとの連携教育が理解されてきたことが大きい。イベントを増やすだけでなく、繋がりをもって深めることが肝要であることが分かる。

4.2. 大学（キャラバン隊）のアンケートから

留学生8名中、日本語研修コース参加の6名からアンケートを回収できた。アンケートは英語で書かれており日本語に訳したものである。

今回訪問した留学生8名は、訪問研究者モンゴル人医師1名と中国人研究生1名と前述の日本語研修コースに参加する日本語初級者6名であった。この6名はそのうち4名（エルサルバドル・ホンジュラス・ブラジル・インドネシア）が自国で高校や短大の教員であり、他の2名（ボーランド・中国）は薬理学と工学の博士課程の学生である。

以下6名のアンケートの内容である。

- ① とてもおもしろかった。生徒たちはとても親切にそしてよくしてくれた。彼らは私と英語やスペイン語を話したがっていた。
- ② 日本の高校で、少しですが私の国について話したり、日本語を練習したりする機会があったのでとてもうれしかった。また、インタビューや学校案内で日本の学校を知るチャンスにもなったと思う。
- ③ 素晴らしかった。このプログラムは生徒達と離れていて寂しかった私の今の気持ちを癒してくれた。
- ④ この訪問はとても楽しいし、おもしろくて良かった。高校で生徒といろいろな事を話せた。
- ⑤ 好奇心があつて賢くて、協力的な高校生と楽しい体験ができて、とても良かった。また、自分の国を紹介し、日本文化について学ぶ機会もあった。このようなイベントにはまた参加したい。
- ⑥ 日本の教育システムについて理解することができた。私の期待通り、高校生は高いレベルの教育と文化、ふるまいなどとてもすばらしかった。

キャラバン隊を送った側の三隅の考察である。昨年の交流会との違いは、二つあった。前回は日本語のレベルが中級以上の留学生であったが、今回は一人を除いて未習あるいは初級だったため、どのように交流が進められるかという点である。もう一つは、「キャラバン隊」の主旨からゲストとして訪問するのではなく能動的な活動「自分の国や町さらに文化や習慣に関して」45分クラスで授業をすることであった。こちらの心配をよそに、簡単な日本語駆使する者、生徒からの要望に応じて英語で説明する者、漢字を板書して乗り切る者、もちろんクラス担任の適切な助けが得られて生徒への授業はおおむね成功したといえる。

前回の「一日高校生体験」で授業担当の先生方に圧力をかけたようだったが、今回は自分のクラスの生徒と留学生を結ぶ役割を担った。これも先生方の新たな体験であったように思う。

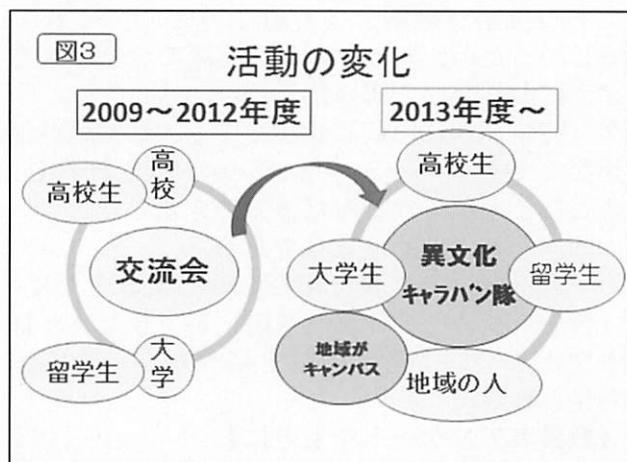
5. 考察：二つの活動を通しての評価

前回の論考（注1）においては「異文化理解を目標とした他機関との交流に関するポイント」を交流活動のみに焦点を当てていたが、今回は大きな枠組みの中で新たに活動を振り返る。

1) 明確な教育目的とそれに基づいた活動設定

これまでに互いの教育目標を実現するための交流活動ということがすでに双方ともに合意として理解ができていた。そこへ今年度は、文部科学省の「留学生交流拠点事業」と徳島県の「地域がキャンパス」という二つの枠組みの中で活動の形を変えてまた大きくさせて実現することとなった。

図3



以前のように高校と大学の教育目標の追求のみならず、それぞれの事業目標を確認する必

要も生じている。それは、「地域がキャンパス」に関しては、「若者の流出により地域の活力低下が進む状況で大学と連携し、若者の発想、視点及び行動力を生かした地域活性化の取り組みを推進する」ことであり、一方の交流拠点事業では「留学生の力を生かした地域の活性化」から徳島大学は独自に「多文化共生のまちづくり」を最終目標としている。

①日本語を共通語にしていくこと

留学生らは日本に来て専門を研究しながらも日本語の習得を望んでいる、何よりも日本人とのコミュニケーションを大切にしているからである。日本人側が通じる、分かりやすい日本語を話すことによって意思疎通のために互いが歩み寄ることができると考える。

②言葉から始めて互いの文化（考え方や習慣）を分かり合うこと

そこから共通の課題を解決していくこともできるだろう。

③遍路文化に見られる「おもてなし」から始めて、「おもてなし」を越える日本人側に「受け入れる心」を育てること

「多文化共生のまちづくり」はこのような①-③を実現していくことによって「同化」から「共存」を目指す社会であり、これを構築することを大学は推進している。

この視点からは、現在の活動は交流会から、祭りへの参加と交流会が異文化キャラバン隊の活動に含まれることによってその意義が強力なものとなっている。また高校と大学といった二つの教育機関の取り組みではなく、互いの場所から離れて、より広い地域の中で多くの人が関わる活動となったことも特徴であろう。

2) 学習者（参加者）の現状を判断すること

「祭り」は特殊な活動である。というのはいくら資料を調べて知識として理解はしたとしても体験しなければわからないものである。今回の祭りは男性にとって大変な労力が必要なまた海に入るという点では危険を伴うものである。実施者の全員がその内容を理解していたとは言い難いが、祭りを運営する「ちょうさ保存会」や南部総合県民局等の行政側の対応が、参加者に対して丁寧な説明を行って、参加者を誘導したように思う。祭りに参加するための準備と、日本人高校生や大学生にとっては外国人との活動が、留学生にとっては、日本文化を知る、日本人と一緒に活動できるという好奇心が何よりも参加の意欲を高めていた。

「祭り」を体験した後の、高校生と留学生の交流は実施者（高校教員・大学教員そして大学事務局）にとっては危険を伴わない、学内での

交流活動といった点で精神的な緊張が明らかに少なかった。また何よりも、祭りに参加した1年生及び3年生らが主体となって交流活動を盛り上げてくれていることがわかった。彼・彼女らがお迎え学生への志願してくれたことと昼食の時の留学生への接し方や態度でそれは明確であった。年に一回の交流だけでは生まれない関係ができていたよう思う。

3) 活動のプレタスクとフォローアップの充実

「祭り」のプレタスクは、高校教諭による大学での「祭り」及び「県南地区の文化」に関するミニ講義がその役割を果たした。フォローアップに関しては、異文化キャラバン隊の活動として新聞（徳島新聞・朝日新聞）や放送局（四国放送・NHK）に取り上げられたことからの振り返り、そして事後のアンケートによる問い合わせ、また実施者による1月の反省会といった内容を参加者に伝えていく必要がある。

「交流会」に関しては、前述のように「祭り」自体がプレタスクとなっていた。前回の反省でもあった、事前の準備に関しては足らなかつたことで、交流会を準備する高校教員と生徒たちに「自分たちのクラスにどんな日本語レベルのどのような興味関心を持つ留学生が来るのか」といった基礎的な情報を伝えないままに実施することになり、今回は迷惑をかけた事実がある。これは大学側の改善のポイントである。ただし今回は10月から日本語学習を始めた留学生が（8名中6名、1名は中級、1名は日本語未習）多く、目の前の留学生から情報を得て判断してもらうしかなかった。事後の評価はアンケートとしてまたこのように論考として結果をやはり伝えることそして次回に活かすことを考えている。

4) 実施者（担当者）同士の綿密な話し合い

高校と大学の関係では、7月の出張講座と1月の訪問から、今回は多くの話し合いの機会を持つことができていたように思える。互いの目標を越えた事業の目標に関する摺合せがきちんとできていたかは疑問であり、反省の余地がある。前回にも書いたが、双方の機関が集めた振り返りを丁寧に考察し、互いが互いの評価者となることも、この活動の意義を考え改善を加えてさらに継続するのかどうかを検討することになろう。

今回は、実施者として高校の教員が2名、大学教員も2名そして大学の事務局が2名さらに、県南部の行政関係者1名、と前回に比べて、事業が拡大すると同時に実に多くの担当者が話し合うことが必要になった。

5) 教育に直接関わる者以外との連携

「祭り」をめぐっては実に多くの方々と連携を取る必要があった。それは、行政をはじめとして、NPO団体、美波町の首長、町議会、ボランティアガイド、祭りの保存会、日和佐神社、報道関係者そして町の人々といった方々との連携である。改めて教育機関同士の「交流会」とはかかわる人たちの規模が違うことがはっきりと認識できた。1月18日の反省会で、反省とともにいろいろな声を聞くことにより、アンケートでは取れなかつた来年のための情報を得ることができた。様々な方法で情報を収集することと収集できるための関係（人間関係作り）も必要なことを感じた次第である。これもやはり前回書いた内容であるが、交流活動が互恵的な意味を持つための様々な工夫が必要なことそれが持続にもつながると考える。

今回の活動を通して更にもう一つの視点が必要なことが明らかになった。それは6)活動そのものを広報する必要性である。徳島県にはが外国人は約五千人、留学生は約350人（平成22年調査）との人口に対する割合は都市部に比べて低いと言える。地域で会うことも触れ合うことも少ないので現状である。留学生を国際化への人的資源（リソース）と考えて活用するというのが徳島地区の「留学生交流拠点事業」の意味とも考えられる。日和佐への祭りの参加は新聞、テレビ報道というメディアに取り上げられ多くの人に本活動が紹介された（注10）。外国人との共生を考えるきっかけを地域の人々へ与えていくことにつながるだろう。メディアから知ることは自分自身は今体験していないが、これから可能性も含めて知見を共有していくことにつながる。さらにこのような論考を提示していくことも、これから交流を進めたり、活動を企画したりを考える人たちへの支援となると考える。

6. むすびにかえて

本稿では、前回の論考に続き、大学と高校の連携による交流活動（多文化理解活動）を新たな事業「とくしま異文化キャラバン隊」に組み入れ、事業評価として得たアンケートや実施のための話し合いや反省会等から得た内容を省察し、その意義を考えた。

今回の取り組みによって、地域を舞台に数えきれない多くの人々への影響があったように思える。多くの人が関わり、丁寧に活動を振り返りましたこの事業を続けていくことは、本事業の「多文化共生まちづくり」への一歩を踏み出していることにはかならない。

また祭りに参加しているインドネシア人介護士や外国籍の妻にも出会った。彼・彼女らは地域に根付いて暮らしている外国人である。祭りに地域の人として参加している姿に触れることができた。数こそは少ないがこのような在住外国人の存在を浮かび上がらせ、地域の人に外国人との共生を違った視点で考えてもらう、そのようなきっかけになるように継続した活動を行いたい。今後も多くの人と協力し合ってまた新たな一步を踏み出したいと考える。

- 注1. これまでの経緯考察は生駒佳也・Gehrtz 三隅友子（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-」2011年度徳島大学国際センター紀要 p.25-32にまとめている。
- 注2. 本事業に関して、さらに平成25年度の活動記録と参加者の声、また新規活動募集等の情報についてはホームページに詳述している。
ホームページ
<http://www.isc.tokushima-u.ac.jp/caravan/>
- 注3. 地域がキャンパス事業
徳島県では、少子化や若者の流出による人口減少により地域の活力低下が懸念される南部圏域において大学と連携し、若者の発想、視点及び行動力を生かした地域活性化の取り組みを推進する目的で平成24-26年度に計画実施している。概要として①地域をキャンパスとした取り組み②大学の地域活動拠点の整備③ゼミ合宿の誘致等が実際の活動である。（徳島県ホームページより）
- 注4. ただし、同丸山書では、従来「和射」を上灘（由岐・日和佐・牟岐の海岸沿い）に、下灘（現海陽町の海岸沿い）に比定してきたが、古代では「和奈佐」「和射」は同じ地域をさし、下灘も含む広い地域ととらえている。
- 注5. 「よろづひかえ覚」、『日和佐町史』、p.1109
- 注6. 真貝宣光・三木安平「宝暦期における日和佐廻船業社の動向」『阿波学会研究紀要第43号』、1997
- 注7. 『徳島県漁業史』、p.478
- 注8. 『「日和佐八幡神社秋祭り」と「日和佐ちょうさ保存会」の活動について』（日和佐ちょうさ保存会パンフレット）

注9. 科学研究費補助金研究『国民的歴史学運動の京都地域における展開過程に関する研究』平成19~22年度

注10. 掲載新聞、メディア報道 10月14日

- ・徳島新聞朝刊「太鼓屋台 威勢よく海へ」
- ・朝日新聞朝刊「お浜出で留学生ら72人 応援」
- ・四国放送及びNHKのニュースで報道

入れと誠実にアンケートに答えてくださった高校の先生方と地域の方々に感謝の意を表します。

参考文献

笠井藍水『海部郡誌』海部郡誌刊行會、1927

佐野之憲編、笠井藍水訳『阿波志』歴史図書社、1976（ただし原本は同名の1815年編纂の藩撰地誌）

笠井藍水編『日和佐町郷土誌』日和佐町、1957

日和佐町史編纂委員会編『日和佐町史』日和佐町 1984

Gehrtz 三隅友子(2001)「地域における多文化理解の取り組み」第14回日本語教育連絡会議報告書 P.106-111

徳島県漁業史編さん協議会編発行『徳島県漁業史』、1996

平凡社地方資料センター編『徳島県の地名』平凡社、2000

丸山幸彦「カイフ（海部）とソラ（空）の世界」
三好昭一郎・高橋啓編『図説徳島県の歴史』
河出書房新社、1994

高橋晋一「日和佐八幡神社の祭礼についてー「お浜出・お入り」儀礼を中心としてー」
『阿波学会研究紀要第43号』、1997

佐藤文哉「徳島県南部における宗教儀礼と社会組織」石躍胤央・高橋啓編『徳島の研究』第6巻、清文堂出版、1992

E・ボブズボーム/T・レインジャ編『創られた伝統』前川啓治・梶原景昭他訳、紀伊國屋書店、1992

付記

本論考は、生駒、三隅が筆者であるが、この事業そのものは多くの関係者の努力によって実施された。徳島県南部総合県民局、美波町役場、日和佐ちょうさ保存会の関係者の方々には多大な協力をいただいた。徳島大学の国際課には、事務局として引率及びアンケートの作成、回収、集計、実施、及び行政各部所との連携など所業務全般を行い、本論考の要所を担ってくれたことを加えておきたい。

今回の活動と一緒に活動した生徒・学生・留学生のキャラバン隊のメンバーと、さらに受け

資料 1

アンケートご協力のお願い

この度は、留学生の秋祭り参加についてご協力いただき、ありがとうございます。

徳島大学では、文部科学省受託事業「留学生交流拠点整備事業」のもと、異文化交流を通じた地域の活性化を目指し、留学生と地域の方々との交流の場を数多く設ける予定です。今後の事業改善に役立てるため、アンケートにご協力をお願いします。

1. 今回、留学生が参加することについて、不安はありましたか。

①あった

※具体的に、どのようなことが不安でしたか。

[]

②なかつた

2. 留学生と過ごしたことで、外国人に対する印象は変わりましたか。

①変わった

※具体的に、どのように変わりましたか。

[]

②変わらない

3. またこのような機会があれば、留学生に参加してもらいたいですか。

①参加してもらいたい（理由：

）

②参加してもらいたくない（理由：

）

4. 留学生的視点やアイデアを取り入れたい場面・事業はありますか。

①ある（具体的に：

）

②ない

5. 地域における留学生（外国人）との交流について、自由にご意見をお願いします。

[]

ご所属（ ） お名前（ ）

ご協力ありがとうございます。

資料2

徳島大学留学生交流会

2014/1/17

【日程】

11:00	徳島市立高校集合 * 4限が始まる前に各クラス代表2名が留学生を迎えに行ってください！	
11:45～12:30	4限	留学生による特別授業 ※1
12:30～13:10	昼食	(カフェテリアにてランチ)
13:10～13:55	5限	クラス交流会 ※2
14:05～14:50	6限	留学生振り返り
15:00～15:45	7限	2・3年生(約10人)との交流会 (留学の動機、高校時代、大学でのことなど・・・)

※1

今回の留学生は例年より年上で自分の専門性を持っている人が多いこと、また教育に関わっている人が多いことが特徴です。留学生には簡単な英語か日本語も交えて自分の専門について、また自国のことなどを話してもらいます。

※2

4限の授業をもとにクラスで交流会をお願いします。留学生に対する質問、または自分たちの紹介、さらには留学生が興味を持っている日本の高校生についてたくさんの交流が生まれることを期待します。例年のように何かイベントを設けてもいいですし、踏み込んだ話し合いも面白いと思います。

【クラス分け】

	担任 Homeroom Teacher	留学生
101HR	矢野 Mr. Yano	オリゴさん M(モンゴル) 医師
102HR	稻川 Ms. Inagawa	ソニーさん M(インドネシア) 英語教育
103HR	有井 Ms. Arii	プラさん F(ブラジル) 教育哲学
104HR	河野 Mr. Kawano	コメイメイさん F(中国) 日本語研究生
105HR	巽 Ms. Tatsumi	リュウさん M(中国) 知的力学 建設ドクター
106HR	岡本 Mr. Okamoto	アレハンドロさん M(ホンジュラス) 機械技術
107HR	井口 Mr. Iguchi	リカルドさん M(エルサルバドル) 英語教育
108HR	平野 Ms. Hirano	トーマスさん M(ポーランド) 薬理学ドクター *の方は日本語少しOKとのこと

年報

2013 年度の主な行事

4月	12日	日本語研修コース開講式（前期）
	23日	新入学留学生ガイダンス（蔵本地区）
	25日	新入学留学生ガイダンス（常三島地区）
	30日	短期・交換留学説明会（蔵本地区）
5月	1日	短期・交換留学説明会（常三島地区）～2日
	7日	短期・交換留学説明会（蔵本地区） 留学相談会～10日
	13日	全学日本語コース前期開講
	25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」
6月	11日	海外留学保険説明会（常三島地区）
	13日	海外留学保険説明会（蔵本地区）
	15日	国際交流サロン「日本語でしゃべらんでもー書道を体験しませんか」
	22日	日本語研修コース ホーム・ビジット 藍住町国際交流協会
7月	5日	外国人留学生奨学金授与式
	6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」
	14日	外国人学生のための進学説明会（東京）参加
	19日	全学日本語コース前期終了 日本語研修コース 済北公民館にてスピーチと交流会
	20日	日本留学フェア（台湾）参加～21日
	21日	外国人学生のための進学説明会（大阪）参加
8月	5日	国際センター サマースクール 「徳島であおう」～9日
	7日	夏休み短期文化研修（韓国 慶北大学）～21日
	12日	とくしま異文化キャラバン隊 TIA 阿波踊り参加
	17日	短期海外語学研修（アメリカ 南イリノイ大学）～9月16日
9月	1日	日韓プログラム推進フェア（韓国）参加
	3日	短期海外語学研修（オーストラリア モナシュ大学）～29日 日本語研修コース修了式（前期）
	8日	とくしま異文化キャラバン隊 かいふ eco フェスタ参加
	30日	留学生交流拠点整備事業第一回連絡会開催

10月	8日	「日露大学合同説明会(モスクワ、ノボシビルスク)」参加 ~10日
	12日	とくしま異文化キャラバン隊 日和佐神社秋まつりに参加 ~13日
	15日	日本語研修コース開講式(後期)
	16日	短期・交換留学説明会(常三島地区)
	18日	短期・交換留学説明会(常三島地区)
	21日	全学日本語コース後期開講
	22日	留学相談会 ~25日
	24日	国費外国人留学生大学進学説明会参加(東京外国語大学)
	26日	国際交流サロン「日本語でしゃべらんでも日本の伝統的な遊びかるた・けん玉」
	30日	新入学留学生ガイダンス(常三島地区)
	31日	新入学留学生ガイダンス(蔵本地区)
	11月	国費外国人留学生大学進学説明会参加(大阪大学) スタディツアーフ「日本の伝統と今を学ぶ」(大塚グループ、渦の道等)
11月	2日	多文化体験交流会(徳島大学工業会館)
	6日	「国際戦略講座」(徳島県職員のための)
	23日	国際交流サロン「日本語でしゃべらんでも留学生の国への誘い『日本語によるお国紹介』」
	24日	とくしま異文化キャラバン隊 とくしまマルシェ参加
	29日	とくしま異文化キャラバン隊 徳島県立美術館ペア鑑賞会参加
	12月	国際交流サロン「日本語でしゃべらんでも着物の歴史を学んで、着てみよう」
12月	7日	とくしま異文化キャラバン隊 挤宮ゆず狩り参加
	14日	徳島大学卒業留学生同窓会(マレーシア)設立総会
	14日	日本留学フェア(マレーシア)参加 ~15日
	26日	日本文化・企業見学旅行(兵庫・京都) ~27日
	29日	とくしま異文化キャラバン隊 とくしまマルシェ参加
	1月	スキー旅行(鳥取県若桜・氷ノ山スキー場)
1月	5日	スキー旅行(鳥取県若桜・氷ノ山スキー場)
	17日	とくしま異文化キャラバン隊 市立高校訪問
	18日	国際交流サロン「日本語でしゃべらんでも華道を楽しもう」
	26日	とくしま異文化キャラバン隊 とくしまマルシェ参加
	28日	全学日本語コース後期終了

2月	8日	国際交流サロン「日本語でしゃべらんでも世界の料理を楽しもう」
	9-11日	とくしま異文化キャラバン隊 まほろば国際プロジェクト 脇町 9日ホームビジット 10日穴吹小学校訪問 11日オデオン座交流会
	15日	日本留学セミナー（ネパール）参加
	23日	とくしま異文化キャラバン隊 とくしまマルシェ参加
	24日	「トビタテ、留学！JAPAN」説明会（常三島地区）
	26日	「トビタテ、留学！JAPAN」説明会（蔵本地区）
3月	1日	国際交流サロン「日本語でしゃべらんでも雛壇を飾ろう」
	3日	「トビタテ、留学！JAPAN」説明会（常三島地区）
	4日	日本語研修コース修了式（後期） 「トビタテ、留学！JAPAN」説明会（蔵本地区）
	6日	第10回徳島大学国際展開推進シンポジウム 徳島大学外国人留学生の卒業・修了を祝う会
	7日	留学生就職支援セミナー
	8日	短期海外語学研修（NZ オークランド大学）～29日
	9日	短期海外語学研修（オーストラリア モナシュ大学）～30日
	30日	とくしま異文化キャラバン隊 とくしまマルシェ参加

徳島大学留学生交流拠点整備事業

1. 文部科学省、留学生交流拠点整備事業とは

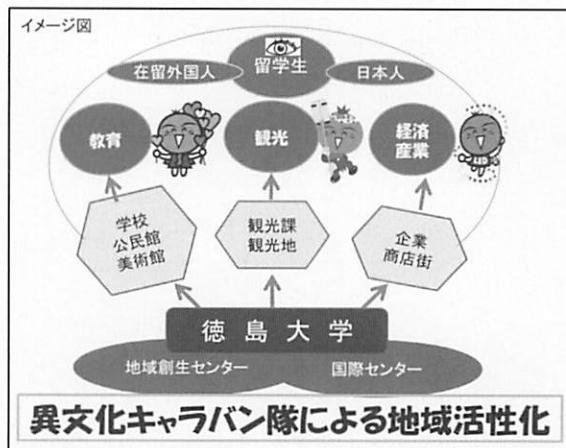
外国人留学生の受入れの促進を図るため、各地域において、大学・地方自治体・地元経済団体・NPO・ボランティア団体等が連携して、外国人留学生と日本人学生・地域の住民・児童生徒・企業等との交流を深めながら、地域ぐるみで、外国人留学生の生活や就職を支援しつつ、地域経済活性化、街づくり、教育支援や観光振興等に外国人留学生の力を生かす仕組みを構築するための実践的調査研究を、大学等を中心とした地域コンソーシアムに委託する。モデルとしてのその成果は広く全国の大学や自治体等に提供することで、それらの取組を支援・促進し、我が国における留学生交流の一層の推進を図る。

この主旨に従って徳島大学国際センターでは以下の事業を提案（応募）し、採択された。

2. 徳島大学における事業概要

平成 25-27 年度文部科学省委託事業　徳島大学留学生交流拠点整備事業
「異文化キャラバン隊による国際化と新たな地域の創成
—留学生との交流による多文化共生のまちづくり—」

徳島大学が中心となって地域コンソーシアムを組織し、留学生と日本人学生からなる「異文化キャラバン隊」を各地域へ派遣することにより、地域の人々との異文化交流を通じて「外国人が身近にいることが当たり前の国際社会」「文化や習慣の違いを認め合いながら暮らしている姿」を実現するものである。この事業は異文化キャラバン隊が徳島市内、県西部、県南部地域へ出向き、留学生らの日本語と日本文化の学習とともに、異文化交流を通じた地域の活性化と外国人と共生できる人材の育成も目指している。更に、これらの活動の評価・改善によって、事業終了後はこの取組みを県外さらに四国地域の国際化の一つのモデルとして提示することが期待されている。



3. 目標

- ① 徳島大学が中心となって地域のコンソーシアムを組織化する
- ② 留学生と日本人学生で結成したキャラバン隊を県内各地域への派遣し、人々との異文化交流を通じた地域活性化と外国人と共生をめざす人材を育成する
- ③ 地域活性化の活動に留学生を活用することにより、異なる視点からの新たな地域の魅力発見や地域資源の発掘、地域産業の振興を図る
- ④ 機関・団体等からの留学生への支援活動、地域住民との交流事業、留学生の街づくり等への組織的取組みを進める

これらの目標実現のためにさらに PLAN 1-4 を企画する。

4. <PLAN1～4 の概要>

初年度は活動地域を三つに特定し、PLAN1.2.3 を企画・実施した。

<PLAN 1>は、留学生の所属する大学及び教育機関が集中している徳島市内で行われているイベントへ留学生が参加することにより、より多くの地域住民が、留学生とふれ合う機会を持ち、日常的なつながりを促進することを目的としている。

平成 25 年度には、毎月最終日曜日の「とくしまマルシェ」への参加、美術館での鑑賞会、高校訪問を行った。

<PLAN 2>は、県の西部においての活動を考えている。今年度から 3 年を通して、美馬市オデオン座において留学生と地域で作る演劇活動を行う。これは、平成 19-21 年度に国際センターが実施した「まほろば国際プロジェクト」(中島記念国際交流財団助成留学生交流事業)を基に再び実施するものである。地域の文化財を共に守ることも目的とする。

平成 25 年度には、2 月 9-11 日に、ホームビギット・小学校・高校訪問さらにオデオン座においての交流活動（国紹介・演劇・交流会）を実施した。



<PLAN 3>は、県の南部における様々な活動を支える。これまでにも地域創生センターが活動を続けている、那賀町、上勝町の町おこしをはじめ、美波町（日和佐地区・赤松地区）の祭りを中心としたイベント等に留学生らが参加し、地域の問題を共に考え解決を図るものである。

平成 25 年度は、10 月に祭りの担い手（ちょうさと呼ばれる神輿の担ぎ手として）日

和佐の祭りに参加し、2月には地元美波町において報告会（地域がキャンパス事業と共に催）も行った。

<PLAN 4>は、PLAN1-3を実施し、その成果をまとめてコンソーシアム作りへと向かう活動である。最終年度にはこれまでの活動に関わった人々の声をもとにフォーラムを開催し、この事業で得た知見を広くモデルとして全国に発信する予定である。

- 申請採択年度の平成25年度の計画は以上であるが、本事業を遂行していく中で、地域の方々がキャラバン隊を広く受け入れそして活用できるように、様々な要請を受け入れながら新たな活動を創り出していきたい。

上記以外にキャラバン隊に関して、さらに平成25年度の活動記録と参加者の声、また新規活動募集等の情報についてはホームページに詳述している。

ホームページ <http://www.isc.tokushima-u.ac.jp/caravan/>

平成25-27年度 文部科学省委託事業 徳島大学留学生交流拠点整備事業「異文化キャラバン隊による国際化と創的な地域の創成」

留学生との交流による 多文化共生まちづくり

とくしま「異文化キャラバン隊」地域創生コンソーシアム

私たちが住んでいい「とくしま」には魅力があります。もしかすると見逃してしまっている「とくしまの魅力」を、今もう一露引き出してみませんか？留学生らの視点から、まちの魅力を再発見！そしてまちが抱える問題と一緒に考え！交流と活動を通して、知り合い・ふれ合い・絆め合うそんな「多文化共生のまちづくり」を目指します。

留学生との出逢いと交流をきっかけに、あらたな多文化共生のまちづくりの一歩をみだしましょう！

「異文化キャラバン隊」を派遣してほしい事業を
審査しております。
希望される方は右記までお問い合わせください。

この申請に対する連絡先
徳島大学
国際センター
TEL: 088-656-7491 (平日 9:00-17:00)
FAX: 088-656-7597
E-mail: kokukikakuk@tokushima-u.ac.jp
このホームページ URL: <http://www.isc.tokushima-u.ac.jp/caravan/>

キャラバン隊のチラシと
ロゴマーク



とくしま異文化キャラバン隊

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・社会規範等を授業に盛り込み、日本人との活動も含む学内外の場での日本語学習を実施する。

2. コーディネーター：三隅 友子（平成 25 年度）

3. 実施概要

・ 平成 25 年度前期

① 開講時期：平成 25 年 4 月 8 日（月）～平成 25 年 9 月 3 日（火）

② 日程

4 月 8 日（月）	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 12 日（金）	開講式
5 月 14 日（火）	ひょうたん島クルーズ
5 月 25 日（土）	国際交流サロン 茶道
5 月 28 日（火）	美術館見学
6 月 11 日（火）	第一分冊試験
6 月 15 日（土）	国際交流サロン 書道
6 月 22 日（土）	ホームビジット
7 月 12 日（金）	国紹介スピーチ（医学部看護学生 100 名に）
7 月 6 日（土）	国際交流サロン 阿波おどり
7 月 19 日（金）	渭北公民館訪問 国紹介
7 月 26 日（金）	カラーコーディネート体験
8 月 1 日（木）	第二分冊試験
8 月 3 日（土）～25 日（日）	夏季休暇
8 月 30 日（金）	副学長らに敬語インタビュー
9 月 3 日（火）	修了式

③ 受講生

No	種別	国籍	性別	研修コース終了後
1	国費留学生	スペイン	男	徳島大学大学院栄養生命科学教育部進学予定
2	学内公募生	ポーランド	女	徳島大学大学院口腔科学教育部在学
3	学内公募生	インドネシア	女	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：

「Self-Study KANA Workbook」	スリーエーネットワーク
「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：410 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	青木	三隅	大石	遠藤	三隅
場所	新蔵	常三島	新蔵	新蔵	常三島
08:40～10:10	日本語	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	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					
16:20～17:50					

⑤ 最終課題（スピーチテーマ）

「私の夢」	インドネシア
「楽しく長生きするために！」	スペイン
「日本の留学生活」	ポーランド

平成 24 年度後期

① 開講期間：平成 25 年 10 月 7 日（月）～平成 26 年 3 月 4 日（火）

② 日程

10 月 7 日（月）	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 15 日（火）	開講式
10 月 22 日（火）	ひょうたん島クルーズ（日本人学生と）
10 月 26 日（土）	国際交流サロン　日本の遊び
11 月 1 日（金）	スタディツアーエ　企業訪問
11 月 6 日（水）	県職員と交流
11 月 23 日（土）	国際交流サロン　お国紹介
11 月 29 日（金）	美術館訪問
12 月 7 日（土）	国際交流サロン　着物
12 月 13 日（金）	第一分冊試験
1 月 17 日（金）	市立高校訪問
1 月 18 日（土）	国際交流サロン　華道
2 月 8 日（土）	国際交流サロン　世界の料理
2 月 9 日（日）	研修旅行　脇町　ホームビジット
2 月 10 日（月）	穴吹小学校（国紹介）・脇町高校訪問
2 月 11 日（火祝日）	脇町劇場オデオン座にて国紹介・交流会
2 月 28 日（金）	第二分冊試験
3 月 1 日（土）	国際交流サロン　雛壇飾り
3 月 4 日（火）	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	男	徳島大学大学院先端技術科学教育部在学
2	学内公募生	ポーランド	男	徳島大学大学院口腔科学教育部在学
3	国費留学生 教員研修生	インドネシア	男	鳴門教育大学大学院で研修
4	国費留学生 教員研修生	エルサルバドル	男	鳴門教育大学大学院で研修
5	国費留学生 教員研修生	ホンジュラス	男	鳴門教育大学大学院で研修
6	国費留学生 教員研修生	ブラジル	女	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：

「Self-Study KANA Workbook」	スリーエーネットワーク
「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：410 時間

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

⑤ 最終課題（スピーチテーマ）

- 「マヤスと侍」
- 「ポーランドとスポーツ」
- 「インドネシアと日本のぶんか」
- 「ブラジルの日本人」
- 「中国の三十年間」
- 「日本でかんがえたこと」

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：

今年度の共通教育日本語・日本事情には外国人学部学生や交換留学生の受講があった。外国人留学生の日本語レベル向上を目指したクラスや外国人留学生と地域の人たちや子どもたち、日本人学生がともに学ぶクラスなどを提供し、バラエティーにとんだ授業を開講した。

どの授業でも外国人留学生の日本語のレベルに大きな幅があり、授業内容の柔軟な対応が必要だった。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であった。

2. コーディネーター：橋本 智

3. 実施概要：日本語 1～8、日本事情：日本事情 I～IV

平成 25 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：9名（中国7名、ベトナム1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
他適宜プリント配布
- ・ 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、身につい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。

日本語2 後期

- ・ 担当者： 遠藤 かおり
- ・ 受講人数： 7名（中国4名、アイルランド2名、スウェーデン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
他適宜プリント配布
- ・ 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。アカデミックジャーナリズム（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、身近なテーマから、描写表現や自らの思考を表現する訓練をした。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、他のクラスにおいて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。

日本語3 前期

- ・ 担当者： 橋本 智
- ・ 受講人数： 6名（中国5名、ラオス1名）
- ・ 使用教材： 日本経済新聞、アジア人財資金構想事業共通教材、「しごとの日本語・ビジネスマナー編」釜淵優子 アルク、他
- ・ 概要： 「日本で働く」ことをトピックに、総合的な日本語レベル向上を目標とした。就職活動時や日本の企業で働くときに求められる日本語の習得を目指した。就活の時期、履歴書やビジネスでの手紙の書き方、ビジネスマナー、面接の練習などを行った。
加えて、毎時日経新聞の最新記事を読み、ビジネス用語に慣

れるとともに最新のニュースの理解を図った。

日本語 4 後期

- ・ 担当者： 橋本 智
- ・ 受講人数： 6名（中国4名、ベトナム1名、アイルランド1名）
- ・ 使用教材： 日本経済新聞、アジア人財資金構想事業共通教材、「ロールプレイで学ぶビジネス日本語」村野節子 スリーエーネットワーク、他
- ・ 概要： ビジネス日本語という切り口で、就職活動時や日本の企業で働くときに求められる日本語の習得を目指した。当初は日本語3に続く形で、ビジネス場面での会話、日本人の考え方やそれに基づく行動様式などを取り上げる予定だった。しかし、履修学生が全員代わったので、前期の内容を扱いつつ、学生のレベルに合わせた教材やビデオなどの視覚教材を使用した。日経新聞の読解も行った。

日本語 5 前期

- ・ 担当者： 大石 寧子
- ・ 受講人数： 6名（中国5名、ラオス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。



家の図書館 徳島大学



日本語6 後期

- ・ 担当者： 大石 寧子
- ・ 人数： 5名（中国3名、アイルランド1名、スウェーデン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・断りなどについて、作成上のルール、構成、添付方法などを学び、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。2名が最終提出に至らなかった。小論文のタイトルは以下のようである。

- ① 祝休日の自転車での旅行
- ② アニメは悪くない
- ③ なぜ日本の女性は、寒くなても薄着をするのか
- ④ 日本人の読書習慣
- ⑤ 「かわいい」という言葉の使い方

*④⑤の最終版は未提出

日本語7 前期

- ・ 担当者： 橋本 智
- ・ 受講人数： 6名（中国3名、スウェーデン1名、マレーシア1名、ラオス1名）
- ・ 使用教材： 「講義を聞く技術」産業能率大学出版部、「聴解・発表ワークブック」犬飼康弘 スリーエーネットワーク、他
- ・ 概要： 大学生として適切な日本語能力を身に着けることを目標とした。ノートテイキングの仕方、話し言葉での音の変化、普通

体と丁寧体の変換の練習などを扱い、日本語での授業・講義を正しく聞き、適切にノートをとり、テストに向けて準備をする練習を行った。同時に基礎的な日本語能力を向上させるため、カタカナ語彙や擬態語擬音語の習得も図った。

日本語 8 後期

- ・ 担当者： 橋本 智
- ・ 受講人数： 7名（中国3名、スウェーデン2名、アイルランド2名）
- ・ 使用教材： 「中上級学習者のためのブラッシュアップ日本語会話」清水 崇文 スリーエーネットワーク、「やってみればおもしろい！大学生のための日本語再発見ドリル」旺文社 他
- ・ 概要： 日本で日本人と円滑なコミュニケーションをとるスキルを養うため、許可を求めたり依頼をしたりするときに使うフレーズやストラテジーを学んだ。また、学生の日本語の基礎力を上げるため、大学生活で目にする漢字や擬態語擬音語などの習得を行った。

日本事情 I 前期

- ・ 担当者： 三隅 友子
- ・ 受講人数： 10名（中国6名、モンゴル2名、ラオス1名、ベトナム1名）
- ・ 使用教材： 「日本語の書き方」森山卓郎著 岩波ジュニア新書
適宜プリント教材を配布
- ・ 概要： NHK 総合テレビにて放映される「視点・論点」の中から随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。さらに授業内では、また日本人学生及び社会人との協同学習の場を設け、日本人への提言作成についてはグループワークによって、問題設定-調査-意見交換-最終課題の作成発表会を行った。「日本人への提言」の各テーマは以下のとおりである。

- ① 日本人学生の留学
- ② 3. 11
- ③ こだわりのある日本人
- ④ 日本人の集団意識
- ⑤ 忘れない！日本料理
- ⑥ 日本人と信頼感
- ⑦ 日本で感じたこと
- ⑧ 日本の夫婦
- ⑨ 日本語の面白さ
- ⑩ 今、異文化交流から学ぶ-私の出会った日本人



受講者の一人がこの講義を通して作成したスピーチによって
徳島県外国人弁論大会（2013.7.15）にて優勝した。

日本事情II 後期

- ・ 担当者： 三隅 友子
- ・ 受講人数： 10名（中国4名、アイルランド2名、スウェーデン2名、ベトナム1名、ラオス1名）
- ・ 概要： 徳島の象徴の1つである「吉野川」の新しい側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。国土交通省から入手した資料から徳島を地理的に知ることやNPO法人新町川を守る会のメンバーの講義から、川と共に生きること私たちにできるボランティア活動とは何かを考えた。最終パフォーマンスとして、美馬市脇町劇場オデオン座にて「しまひき鬼」という異文化理解をテーマとした演劇活動を行った。



今期も、学内の共通教育にて開講授業「異文化交流体験から何を学ぶのか」（日本人学生55名、留学生2名）と連携し、何回か合同の活動を行った。

日本事情III 前期

- ・ 担当者： 大石 寧子
- ・ 受講人数： 8名（中国6名、ラオス1名、スウェーデン1名）
- ・ 使用教材： 適宜プリント配付
- ・ 概要： 「日本・徳島を知るー『子供の遊び』を通して」をテーマとした。日本と自国の遊びを調査し、共通点や異なる点を考察し、「自国の遊び」は、その遊び方について説明書を作成した。また徳島県教育委員会との連携の下、県内の小学校の「国際理解教育」の支援を行った。「各国の遊び」を児童が体験するだけでなく、各国紹介や各の学校文化紹介、各国の挨拶などをパッケージ化し、前期は2校で実施した。そのうちの1校では留学生出身国の外国人児童も中心メンバーとなって行った。今期の後半は、学生サポーターが遊びの説明書作成や小学校訪問に関して留学生とペアになり活動を行った。

7月04日 徳島市内町小学校

7月18日 阿南市桑野小学校

日本事情IV 後期

- ・ 担当者： 大石 寧子
- ・ 受講人数： 9名（中国3名、マレーシア1名、ベトナム1名、ラオス1名、スウェーデン1名、イギリス1名、アイルランド1名）
- ・ 概要： 後期は「日本・徳島を知るー『日本の小学校教育制度』を通して」をテーマとし、日本の学校制度・小学校制度や規則・教科・授業時間や休み・課外活動・給食や掃除・親の係わりなどについて学校文化も含めて分担し、調査・発表を行った。また教育委員会主事による「日本と徳島の学校を理解するために」の講座を受講した。前期と同様に教育委員会との連携で2校の小学校へ行き、日本事情IIIと同様の「国際理解教育のた



めのパッケージ」を提供した。児童・留学生・日本人学生（学生サポーター）が、それぞれの立場で「異文化」について体験し、考え、協働を行った。

1月14日 名西郡神山町 神領小学校

1月24日 徳島市 昭和小学校

共通教育 共創型学習「国際交流の扉を開く」後期

- ・ コーディネーター：大石 寧子
- ・ 担当者： 大石 寧子、橋本 智、金 成海
- ・ 受講人数： 14名（日本人学生9名、留学生4名、社会人1名）
- ・ 概要： 私達のまわりの「文化」を日本人と外国人との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2日	大石（1）	オリエンテーション
2	10月9日	橋本（1）	
3	10月16日	金（1）	徳島大学の留学生事情
4	10月23日	橋本（2）	異文化理解の理論と考え方
5	10月30日	橋本（3）	自分と異なる背景を持つ人-外国人だけでなく自分の周りにいる人たち-を理解し、同時に自分の考えを正確に伝えるにはどうすればいいのかを、異文化理解の理論をもとに考える
6	11月6日	橋本（4）	
7	11月13日	橋本（5）	
8	11月20日	橋本（6）	
9	11月27日	橋本（7）	
10	12月4日	大石（2）	自文化を知る&異文化を知る
11	12月11日	大石（3）	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
12	12月18日	大石（4）	
13	1月8日	大石（5）	・異文化理解の道具としての言語の役割
14	1月22日	大石（6）	・日本語教育現場での事例 など
15	1月29日	大石（7）	
16	2月5日	大石（8）	後半の振り返り

総合科学部 日本語教員養成に関する科目

1. 概要：

総合科学部の専門科目「日本語教員養成に関する科目」として、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科目を国際センター教育部門の教員が担当している。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、2013年度は以下の3科目が開講された。

2. コーディネーター：橋本 智

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		日本語教授法Ⅰ (前期) 日本語教授法Ⅱ (後期)			
5・6					
7・8					
9・10					

日本語教授法Ⅰ 前期

- ・ 担当： 橋本 智
- ・ 受講人数： 16名（含. 留学生－中国5名）
- ・ 使用教材： 「日本語教育を学ぶ（第二版）」遠藤織枝 三修社、「日本語の教え方のコツ」清ルミ アルク、「新・はじめての日本語教育2」高見澤孟 アスク、他
- ・ 概要： 日本語を外国語として教える方法について具体的に学んだ。教室内で使う教授法や学習者のニーズを知る方法、コースデザインや実際の授業の流れを学習した。またグループに分かれて模擬の日本語授業の教案を書き、効果的に日本語を学べるように授業が作られているかを検討した。

日本語教授法Ⅱ 後期

- ・ 担当：三隅 友子
- ・ 受講人数： 10名（含 留学生－中国3名、スウェーデン1名）
- ・ 使用教材： 「外国語学習の科学」白井恭弘著 岩波新書 2008
及びプリント
- ・ 概要： 広く言語教育から日本語教育を見ることを行った。最初に留学生の日本語学習調査を行い、さらに言語を教えると学ぶのかかわりについてテキストの理解を深め、最終課題としては自分が自分に対して言語を教えるための最適の方法をレポートとして作成した。自律学習からの教授法を考えた。
また同時に国際センターの日本語研修コースの学習者との協働学習の機会も取り入れ、学習者がどのように学んでいくのかの過程を観察しながら学習支援（スピーチ作成等）を行った。

日本語教育演習／日本語教材演習 後期

- ・ 担当： 橋本 智
- ・ 受講人数： 5名（含 留学生－中国2名、スウェーデン1名）
- ・ 使用教材： 「みんなの日本語初級Ⅰ本冊」「みんなの日本語初級Ⅰ翻訳・文法解説」スリーエーネットワーク、「Teach Japanese 日本語教えよう 第2版」河野俊之 凡人社
- ・ 概要： 「みんなの日本語」初級Ⅰを使って、実際に履修学生が授業をする実習形式のクラスとした。このコースのために生徒となる参加者を募集し、4名（中国2名、マレーシア1名、韓国1名）が参加してくれた。コースの前半では基本的な授業の流れを確認し、指導案を作成した。その後、各学生が2回授業を受け持ち、その後振り返りを行った。

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・藏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： 大石 寧子

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	「みんなの日本語中級Ⅰ」
C2	「みんなの日本語中級Ⅱ」

受講者数

受講者総数 129名（申込人数 136名）

<前期> 2013年5月13日～2013年7月19日

開講クラス	人数（申し込み人数・開始時）	
	常三島	藏本
A1	7 (7)	14 (14)
A2	5 (5)	11 (11)
B1	5 (5)	—
B2	—	10 (10)
C1	7 (7)	6 (8)
C2	3 (3)	—
小計	27 (27)	41 (43)
合計	68 (70)	

<後期> 2013年10月21日～2014年1月30日

開講クラス	人数（申し込み人数）	
	常三島	蔵本
A1	5 (5)	5 (5)
A2	5 (5)	6 (6)
B1	7 (7)	8 (8)
B2	6 (7)	6 (6)
C1	—	—
C2	7 (8)	6 (9)
小計	30 (32)	36 (39)
合計	61 (66)	

4. 2013年度前期 開講状況 2013年5月13日～2013年7月19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）

	月	火	水	木	金
8:40～		日本語 C2		日本語 C2	
10:25～		日本語 A1		日本語 A1	
12:50～	日本語 A2		日本語 A2		
14:35～	日本語 C1		日本語 C1		
16:20～	日本語 B1			日本語 B1	

- ・蔵本キャンパス（教室：蔵本会館 多目的室5）

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

5. 2013 年度後期 開講状況 2013 年 10 月 21 日～2014 年 1 月 30 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）

	月	火	水	木	金
8:40～		日本語 A1		日本語 A1	
10:25～	日本語 C2	日本語 A2	日本語 C2	日本語 A2	日本語 C2
12:50～	日本語 B1			日本語 B1	
14:35～	日本語 B2			日本語 B2	
16:20～					

- 蔵本キャンパス（蔵本会館 多目的室 5）

	月	火	水	木	金
8:40～					
10:25～		日本語 C2			日本語 C2
12:50～	日本語 B2			日本語 B2	
14:35～	日本語 B1				日本語 B1
16:20～	日本語 A1	日本語 A2		日本語 A1	日本語 A2

学生派遣関連

1. 2013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
25年度（2013）	132

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）には新型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。24年度、25年度は留学生数が急激に増えているが、これは、（1）学内奨学金制度（アスパイア奨学金）が運用開始になったこと、（2）授業に組み込まれた1週間程度の短期研修プログラムが共通教育で始まったこと、（3）総合科学部での交換留学プログラムが徐々に整備されてきたことの影響が大きいと思われる。

以降、25年度（2013）における状況を見てみることにする。

2013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)	49	52	85 (85)
	大学院	(1)	3	(29)	
工学部	学部	(26)	21	33	(85)
	大学院	(30)	12	(56)	
医学部	医学科	学部	(11)	17	18 (11)
		大学院	(0)	1	
	栄養学科	学部	(8)	7	8 (8)
		大学院	(0)	1	
	保健学科	学部	(3)	12	12 (3)
		大学院	(0)	0	
歯学部	学部	(1)	4	5	47 (24)
	大学院	(0)	1	(1)	
薬学部	学部	(1)	3	4	(1)
	大学院	(0)	1	(1)	
総計		132			

表2：2013年度学部・学科別派遣学生数（）内2012年度派遣学生数

派遣学生の64.4%（2012年度：80%）が常三島地区であり、残りの35.6%（2012年度：20%）が藏本地区からとなっている。常三島地区からより多くの学生が海外に留学する傾向は2012年度と変わりはないが、医学部医学科（11名→18名）と保健学科（3名→12名）における派遣学生数の上昇が、藏本地区での人数の増加（24名→47名）の主たる原因となっていることがわかる。

また、常三島地区を見ると、総合科学部学部学生の派遣学生数が非常に増えていることがわかる。同学部では、先にも書いたように、派遣留学プログラムの整備が進められており、ルンド大学（スウェーデン）、ダブリンシティ大学（アイルランド）、バレンシア大学（アメリカ）でのディズニー・インターンシップなどへの留学整備が進められていることが原因の一つであろう。また、同学部で学ぶ留学生と日本人学生が気軽に交流できるカルチャー・ラウンジが活発に活動しており、そこでの交流が留学への意識を高めている可能性も十分考え

られる。

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		0-1M	1-3M	4-6M	7-12M	合計	%
総合科学部	学部	31	3	14	1	49	37.1
	大学院	3	0	0	0	3	2.3
工学部	学部	18	3	0	0	21	15.9
	大学院	0	10	0	2	12	9.1
医学部	医学科 学部	12	5	0	0	17	12.9
	医学科 大学院	0	0	0	1	1	0.8
	栄養学科 学部	5	1	0	1	7	5.3
	栄養学科 大学院	0	1	0	0	1	0.8
	保健学科 学部	5	7	0	0	12	9.1
	保健学科 大学院	0	0	0	0	0	0.0
歯学部		4	0	0	0	4	3.0
	歯学部 大学院	0	1	0	0	1	0.8
薬学部		1	2	0	0	3	2.3
	薬学部 大学院	0	1	0	0	1	0.8
総計		79	34	14	5	132	100.2
%		59.8	25.8	10.6	3.8	100	

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 85.6% 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。この傾向は 2012 年も同じであった。

2013 年度に派遣者数が増えた直接的な原因是、学内向け海外留学奨学金（アスペイア奨学金）の運用が開始されたことに起因すると思われるが、同奨学金の運用方針が「短期派遣を重点的に行う」というものであるため、非常に短い 1 か月以内（1~3 週間提訴）の海外研修が非常に多くなっている。これは、特に、共通教育で展開されている、授業の一環に海外研修を組み込んだ授業による影響が大きい。

一方、セメスター単位での留学を見ると、総合科学部の 14 名（4~6 か月の留学）が突出しており、その他はセメスター単位での留学にはほとんど行ってい

ないのが現状のようである。おそらく、この背景にはカリキュラムの柔軟性が影響しているようで、比較的自由度の高い総合科学部生がセメスター単位での留学に行く傾向は、今後も変わらないと予想される。ただし、派遣学生数を見る限り、総合科学部におけるセメスター単位の留学者数はさほど変わらない（2012年度は16名、2013年度は15名）が、学生が希望する留学先に変化が見られるようで、英語力が求められるプログラム（例えば、オーラルインタビューが課せられるバレンシア大学ディズニー・インターンシップなど）を回避し、新しいプログラムに応募するような傾向も見受けられる。しっかりとした語学力を身に着けるためのプログラムが今後はさらに必要となるであろう。

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は、鳥インフルエンザの影響のため、募集しなかった。
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 : 2013年8月17日～9月16日（約1か月）

参加人数 : 6名

総合科学部学部学生	2名
工学部学部学生	2名
医学部栄養学科学部学生	1名
薬学部学部学生	1名

【モナシュ大学】

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

派遣期間 : 2013年9月3日～9月29日（約1か月）

参加人数 : 9名（本学からは8名、1名は奈良県立大学から参加）

総合科学部学部学生	3名
工学部学部学生	2名
医学部栄養学科学部学生	3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（2014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：2014年3月8日～3月29日（約1か月）

参加人数：4名

工学部学部学生 3名

医学部医学科学部学生 1名

【モナシュ大学】

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

派遣期間：2014年3月9日～3月30日（約1か月）

参加人数：8名

工学部学部学生 6名

医学部保健学科学部学生 2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

2013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）・交換留学 説明会】

1. 日時：

5月1日（水）12時00分～12時40分 共通教育4号館402

5月1日（水）17時00分～18時30分 共通教育4号館402

5月2日（木）12時00分～12時40分 共通教育4号館305

5月2日（木）17時00分～18時00分 共通教育4号館304

2. 参加人数：学部学科、研究科による参加人数 合計：29名

学部学科	学年	性別	小計	合計
総合科学部	1	女	2	15
	2	女	8	
	3	男	1	
		女	2	
	4	女	2	
医学部	1	男	2	4

	女		2	
工学部	1	女	1	10
	2	男	3	
		女	1	
	3	男	3	
M1	男	2		
合計			29	

3. 参加者からのフィードバック

説明会について

No.	質問項目	平均
1	留学に必要な情報を十分得ることができたと思う。	4.00
2	留学先の学術情報は十分に網羅されていたと思う。	3.94
3	留学先の生活情報は十分に網羅されていたと思う。	4.00
4	留学用語学試験についての情報は十分だったと思う。	3.78
5	留学用奨学金の情報は十分だったと思う。	4.17
6	留学計画に関する情報は十分だったと思う。	3.94
7	留学支援に関する情報は十分だったと思う。	4.11
8	この説明会で留学への意欲関心が高まったと思う。	4.17
9	この説明会で留学への不安が高まったと思う。	2.94
10	ぜひ本学の留学制度で留学したいと思う。	4.17
11	学外の留学サービスを利用して留学したいと思う。	3.56

◆ 今後の説明会で取り扱って欲しい内容

- ・ 9月、10月頃から1月頃までの半年間の留学プランはないか？
- ・ 留学先で、どのような勉強をするかについて詳しく知りたい。
- ・ 留学生に対して、現地でどのぐらい支援があるか？

◆ 感想・質問など

- ・ より多くの留学体験を聞きたい。
- ・ 学外と学内の留学の違いを知りたい。メリットとデメリットは何か？
- ・ 今回説明会に参加して、不安と期待が高まった。親によく相談してみる。
- ・ 今年は1年生なので行かないが、今後の参考になった。

【短期海外語学研修（春期）・交換留学 説明会】

1. 目時：

10月16日（水）12時00分～12時40分 共通教育4号館305
10月16日（水）17時00分～18時30分 共通教育4号館305
10月17日（木）17時00分～18時30分 共通教育4号館304
10月18日（金）12時00分～12時40分 共通教育4号館303
10月18日（金）17時00分～18時30分 共通教育4号館303

2. 参加人数：学部学科、研究科による参加人数 合計：37名

学部学科	学年	性別	小計	合計
総合科学部	1	男	1	15
		女	4	
	2	男	3	
		女	3	
	3	男	1	
		女	2	
	4	女	1	
医学部	1	女	3	6
	2	男	1	
		女	1	
	6	男	1	
工学部	1	男	7	16
		女	1	
	2	男	6	
		女	1	

3	男	1
合計		37

3. 参加者からのフィードバック

説明会について

No.	質問項目	平均
1	留学に必要な情報を十分得ることができたと思う。	4.13
2	留学先の学術情報は十分に網羅されていたと思う。	3.91
3	留学先の生活情報は十分に網羅されていたと思う。	3.97
4	留学用語学試験についての情報は十分だったと思う。	3.47
5	留学用奨学金の情報は十分だったと思う。	3.94
6	留学計画に関する情報は十分だったと思う。	4.09
7	留学支援に関する情報は十分だったと思う。	4.09
8	この説明会で留学への意欲関心が高まったと思う。	4.34
9	この説明会で留学への不安が高まったと思う。	3.09
10	ぜひ本学の留学制度で留学したいと思う。	4.06
11	学外の留学サービスを利用して留学したいと思う。	3.00

❖ 今後の説明会で取り扱って欲しい内容

- ・授業の内容について、もう少し詳しい話を聞きたかった。
- ・留学中の生活について。
- ・成績がふるわない学生でも留学への道があるのかについて。

❖ 感想・質問など

- ・とてもためになった。
- ・今回留学するかどうか分からぬが、話を聞いて意欲が高まった。
- ・日本国籍でなくてももらえる奨学金はあるのか？

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、留学相談会を実施した。

【留学相談会】

実施日程： 2013年5月7日（火）～10日（金） 11時～15時

2013年10月22日（火）～24日（木） 11時～15時

2013年11月6日（水） 11時～15時

実施場所： 常三島国際課国際交流係前、国際課蔵本分室

参加人数： 前期相談会 合計30名以上、後期相談会 合計30名以上

- ・ 個別留学相談の実施

相談件数：97件（面談による相談：65件、メールによる相談：32件）

相談内容内訳	244件
・ 留学計画に関する相談	77件
・ 交換留学に関する相談	58件
・ 奨学金に関する相談	44件
・ 短期海外語学研修に関する相談	39件
・ 語学学習に関する相談	14件
・ 具体的渡航手続きに関する相談	12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：97件（昨年度は130件以上）とかなり減少した。おそらく、これは、（1）留学相談会を前後期に開催したので、かなりの相談をそこで行った、（2）共通教育で展開されている、海外留学を含む授業のおかげで、とりあえずは学生の留学要求に対応している、などの理由が考えられる。
- ・ 相談内容としては、奨学金に関する相談がかなり激減した。アスパイア奨学金が整備されたことで、手続きや時期に関する相談が多くなり、結果センター教員よりも国際課事務に直接問い合わせをかけるケースが多くなったものと推測される。
- ・ 留学計画に関する相談は依然として高く、特に「交換留学をしたいが、留年しないで留学するにはどうすればいいのか？」といつ

た質問が多かった。

- 来年度に運用開始が予定されている「トビタテ！JAPAN」奨学金に関する問い合わせが比較的多く、常三島や藏本でも説明会を行っている。

- ・ 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。

慶北大学：

3名（総合科学部学部生 3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（2013年4月～2014年3月）

- ・ 4月 新入外国人留学生のためのガイダンスの実施（常三島地区、蔵本地区）
- ・ 7月 日本留学フェア（台湾）に参加　　台湾
- ・ 9月 日韓共同理工系学部留学生説明会に参加　　韓国
- ・ 10月 「日露大学合同説明会(モスクワ、ノボシビルスク)」に参加　　ロシア
- ・ 10月 新入外国人留学生の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
- ・ 2月 「平成25年度日本留学セミナー（ネパール）」に参加　　ネパール
- 隨時 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。今年度も9月1日韓国ソウルでの「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、2013年12月14日には、「徳島大学卒業留学生同窓会（マレーシア）」を設立。

(「徳島大学卒業留学生同窓会（マレーシア）」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10回徳島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時代」を3月6日に開催する予定である。本年度は中国出身の卒業留学生、韓国、マレーシア、インドネシア出身の卒業留学生各1名を招聘し講演を行う予定である。

第10回 徳島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

企画:徳島大学国際センター

徳島大学に留学し帰国後母国で活躍されている方々のお話を聞く会です。
徳島での留学生活は母国でどのように活かされているのでしょうか?
日本語による講演です。大学外からの参加者も歓迎します。

期日 / 平成26年3月6日(木) 午後3時～5時30分
場所 / 阿波観光ホテル4階 ダイヤモンドパレス 入場無料

15:00 開会アナウンス：司会者（金 成海 国際センター教授）
15:00 シンポジウム趣旨説明：高石 喜久 国際センター長
15:05 学長挨拶：香川 征 学長
15:10 「Look East」
SAHARUDDIN BIN MOHAMAD 氏（マレーシア マラヤ大学 講師）
座長 堀 均（大学院ソシオテクノサイエンス研究部 教授）
15:30 「人生の夢が叶う場所－阿波の思い出、一生忘れられない徳島」
胡 海青 氏（中国 西安理工大学 教授）
座長 任 福維（大学院ソシオテクノサイエンス研究部 教授）
15:50 【休憩】
16:00 「私の毎日：研究と地域社会における歯科サービスと日々の生活」
IVAN ARIE WAHYUDI 氏（インドネシア ガジャマダ大学 講師）
座長 野間 隆文（大学院ヘルスバイオサイエンス研究部 教授）
16:20 「Open mind makes good neighbors」
朴 焕培 氏（韓国 慶北大学附属病院メディカルセンター Research Professor）
座長 福井 清（疾患酵素学研究センター長・教授）
16:40 パネルディスカッション
演者4名、座長4名、司会者（計9名による）
17:20 学長から講演者へ感謝状と記念品の贈呈
17:30 閉会アナウンス：司会者（金 成海 国際センター教授）

連絡先：徳島大学 国際課 国際企画係 (TEL 088-656-9950)

講演者 プロフィール



「Look East」

サハルディン
Saharuddin Bin Mohamad 氏 (マレーシア マラヤ大学 講師)

略歴・経歴

1973年生まれ	
1998年3月	徳島大学工学部生物工学科 卒業
2000年3月	徳島大学大学院工学研究科生物工学専攻博士前期課程 修了
2003年3月	徳島大学大学院工学研究科機械システム工学専攻博士後期課程 修了
2003年4月—2004年3月	奈良先端科学技術大学院大学 ポストドクター
2004年5月—現在	マレーシア マラヤ大学 講師 (マイオインフォマティクスプログラム コーディネーター)



「人生の夢が叶う場所 — 阿波の思い出、一生忘れられない徳島」

胡 海青氏 (中国 西安理工大学 教授)

略歴・経歴

1971年生まれ	
1993年7月	中国 西安理工大学管理学院工商会計専攻 卒業
1996年4月	中国 西安理工大学経営工学研究科技術経営専攻修士課程 修了
1996年5月—2002年9月	中国 西安理工大学 講師
2006年3月	徳島大学大学院工学研究科情報システム工学専攻博士後期課程 修了
2006年4月—2006年7月	中国 西安理工大学 講師
2006年8月—現在	中国 西安理工大学 教授



「私の毎日：研究と地域社会における歯科サービスと日々の生活」

Ivan Arie Wahyudi 氏 (インドネシア ガジャマダ大学 講師)

略歴・経歴

1977年生まれ	
2002年4月	インドネシア ガジャマダ大学個学部 卒業
2004年7月	インドネシア ガジャマダ大学個学部修士課程 修了
2005年1月—2006年9月	インドネシア ガジャマダ大学 講師
2011年3月	徳島大学大学院口腔科学教育部博士課程 修了
2011年4月—現在	インドネシア ガジャマダ大学 講師

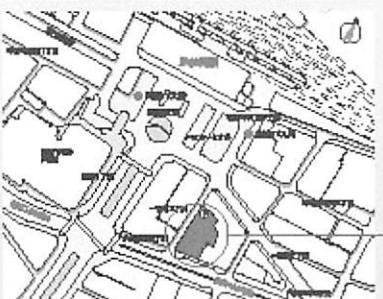


「Open mind makes good neighbors」

朴 煥埼氏 (韓国 慶北大学附属病院メディカルセンター Research Professor)

略歴・経歴

1967年生まれ	
1990年2月	韓国 慶北大学微生物学部 卒業
1995年2月	韓国 慶北大学微生物学部修士課程 修了
2006年3月	徳島大学大学院医学研究科博士課程 修了
2006年4月—2008年2月	徳島大学分子解剖学研究センター COE研究員
2008年3月—2010年2月	米国 Mayo Clinic 博士研究員
2010年3月—2010年8月	米国 The Hormel Institute, University of Minnesota 博士研究員
2012年3月—2012年8月	韓国 慶北大学 講師
2012年8月—2012年12月	韓国 大邱保健大学 講師
2012年4月—現在	韓国 慶北大学附属病院メディカルセンター Research Professor



場所 / 阿波観光ホテル4階 ダイヤモンドパレス

※ご来場の際は公共交通機関をご利用の上お越しください。

その他

国際センター サマースクール「徳島であおう」

2013年8月5日（月）～8月9日（金）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二回目の取り組みであり、4カ国（中国、インドネシア、台湾、韓国）からの学部学生40名、本学に在籍する日本人学生・留学生、地域住民70名の合計110名が参加する、非常に国際色豊かなプログラムとなった。

【本サマースクールの趣旨・特徴】

今回のサマースクールを実施するにあたり、まず（1）本サマースクールに参加する学生が、将来本学で交換留学生や正規外国人留学生として学んでもらうことを中心的な目的とし、その目的に向けて（2）徳島大学での学習・研究、ならびに徳島の文化について理解してもらう、また（3）「徳島であおう」というタイトルが意味するように、日本人と他国からの参加学生がお互いに出会い・知り合うことで、今後の国際化に向けた自らへ振り返りをうながす、という方針で全体のプランニングを行った。工学部ならびに医歯薬系のサマープログラムは、どちらかと言えば「大学院博士課程」に入学する学生をリクルートするために実施しているが、本サマースクールは将来本学修士課程に入学する留学生（ならびに交換留学生として本学で短期間学ぶ学部学生）をターゲットとしており、まずは「本サマースクールに参加した学生が、4-5年後、博士課程に入学する」ことを想定し、プログラムの企画を行った。

本プログラムの特徴的な点としては、（1）研究室訪問に代表される徳島大学におけるアカデミックな活動についての情報を提供した、（2）阿波踊りや合同交流会、日本文化体験活動などに代表される文化面での学びを提供した、（3）日本人学生・地域住民との関わりを通じて、徳島・徳島大学への理解を深めることを行った、（4）本プログラムで得た知識や経験を自らのものとするための内省化を行った、という4点を挙げることができる。

（1）徳島大学におけるアカデミックな活動についての情報の提供

「徳島大学におけるアカデミックな活動についての情報の提供」に関しては、常三島地区、蔵本地区教員による「徳島大学紹介」、各地区での「研究室訪問」や「徳島大学紹介」を中心に内容を企画・立案した。本プログラムに参加する学生の専門分野は多岐にわたるものであり、歯学・工学・芸術・日本語学・経済学など実際に様々な分野について興味・感心を持っている学生が参加していたことから、今回は、

- ・ 各キャンパス（常三島地区は総合科学部と工学部、蔵本地区は歯学部）から教員を派遣してもらい、所属する部局の教育（主に学部・修士課程）についてレクチャーをしてもらう
- ・ そこで情報に基づいて「研究室訪問」に参加し、専門に関するより深い学びを提供する

という形で活動を展開した。

参加者にとっては、現在進行している最先端の研究を直接見聞することができただけでなく、各部局で進行しているユニークな研究や教育活動について知ることができた点でも大きな刺激となったと考える。参加者が将来本学で再度学ぶためには、「何を学ぶことができるのか」といった学術分野に関する情報、「誰の下で学ぶことができるのか」といった指導教員に関する情報は非常に重要であり、今回の「徳島大学紹介」、「研究室訪問」ではこれらの情報を具体的に提供することができたと考える。

(2) 徳島・日本の学びの提供

今回のプログラムでは、昨年度に引き続き J S S（徳島大学の留学生と地域住民を結ぶ「国際交流サロン」を定期的に企画・運営する共催ボランティア団体）による茶道や邦楽を聞く体験、藍染め、大塚製薬の工場見学など、徳島の伝統と現在を学ぶ活動を行った。また今年度は鳴門市の阿波踊りを見学し、徳島ならではの伝統芸能に触れる機会もあり、参加者には非常に好評だった。

今年度初めて、同時に開催されている他部局のサマープログラムとの合同交流会を開催した。他のサマープログラムの参加者や日本人学生、地域住民、大学教員・職員と交流し、また韓国、モンゴル、インドネシアの学生が自国の歌や踊りを披露する機会となり、参加者は徳島で日本だけでなく多様な文化に触れることができた。

(3) 日本人学生、地域住民、そして大学の国際化

昨年同様、今年度も国際センターに登録している学生サポーターに呼び掛け、参加者とともに学ぶピア・ラーニングを行った。今回は参加者を小グループに分けそれぞれに日本人学生を配置し、ひょうたん島クルーズ、徳島の街散策、県庁・県議会見学、副知事と副議長との面談といった活動をともに行った。大学外での活動を一緒に行うことで、同じ年齢の学生たちが意見交換を行い、参加者は日本人を、日本人学生は異なる言語や文化を背景に持つ参加者を身近に知る機会となり、参加者・日本人学生双方に対する国際理解教育が行えたと考える。

日本人サポーターに対する事後のアンケートからは、自分の住む徳島や日本のことがうまく説明できず残念だったという意見もあった。このようなプログラムを企画・

実施することで、外になかなか目の向かない日本人学生が多文化の人と接して自分たちの文化や言葉を見つめなおし、それを学んでいこうという動機づけを得るものとなった。日本人学生が日本の外に目を向け、国際交流・国際理解の第一歩を踏み出すことができたと考えている。

徳島大学に在学している外国人留学生との交流を行う時間を設けることで、参加者がより徳島に親しみを感じ、将来の徳島大学への留学を現実のものとみることができたのではないかと思われる。

茶道体験などいくつかの活動にはJSSをはじめ、地域住民にも参加してもらい、参加者がより多彩な日本人との交流を行う機会を設けることができた。また、異文化・多言語の大勢の外国人学生に接することで、地域住民の外国人に対する理解が進んだと考えられる。

(4) 本プログラムで得た知識や経験を自らのものとするための内省化活動

ともすれば、1週間の文化体験短期プログラムは観光や遊びと捉えられがちかもしれないが、今回のサマースクールでは各種文化体験や交流活動で得た経験を「学び」として昇華するために、「意見交換会」における体験の内省を実施した。昨年度は、別途実施した「異文化ワークショップ」と関連させながら活動を実施したが、今回は少し簡素化した形で内省化活動を実施してみた。

「意見交換会」では、各個人が体験した「日本&徳島」について、

- ・ グループのメンバーと意見交換を行い、自分達が学んだことをグループ毎に一つの絵として表現してもらう。
- ・ その絵を基に「自分達の日本・徳島」をクラス全員に発表してもらい、意見交換を行う。

といった活動を行い、自らの主觀的文化体験を客観的に俯瞰する機会を提供することができたと考える。

【今後の課題】

今後面向けた大きな課題としては、以下の3点を挙げる。

(1) 日程・期間の課題

参加者の方からは、「もう少し長い期間やってもらいたい」、「プログラム期間中にもう少し休憩時間などが欲しい」というという声が比較的多かった。1週間のプログラムとしても実質滞在できるのは5日程度となってしまうことから、「もう少し長い

期間滞在したい」というのが参加者からの要望である。

教職員ならびに日本人学生の都合を考えれば、試験期間とお盆休みを挟んだこの時期が最善であるとは思われるが、例えば「総括授業期間をうまく活用しながらプログラムの予定を組む」などの対応策を考えた方が良いかもしれない。

(2) 日本人学生・地域住民との交流の機会を増やす工夫が必要

昨年度はホームステイを行ったが、今年度は諸事情により実施しなかった。ホームステイは、実施前に日本の家や家族などに関する文化的知識や必要とされる語彙・表現を学び、実際に日本人に接して日本人を身近に理解できる良い機会になるので、今後は実施の方向で検討していきたい。

全体を通して、参加者が日本人学生や地域住民と接する時間は少なかった。サマースクールが期末試験の期間と重なっていたこともあり、多くの日本人学生の参加を得ることは難しかった。また、徳島と徳島大学を知ってもらうというプログラムの目的上、地域住民が参加する企画も多く取り入れることができなかつた。しかし、参加した海外からの学生が、徳島に住む日本人学生や地域住民と親しくなり、そこから得た実感や知識があれば、将来徳島大学に留学してみよう、という思いを持つに違いない。そこで、今後のプログラムではこれまで以上に日本人学生や地域住民、さらに徳島大学で学ぶ外国人留学生との交流や共に行動する活動を増やし、お互いを知り理解する場を作る工夫が必要であろう。

(3) 他学部との更なる連携が必要

本サマースクールでは、参加する留学生に将来本学で交換留学生や正規外国人留学生として学んでもらうことを第一義的な目的としたわけであるが、その点からすれば、各キャンパスから教員を派遣してもらい部局紹介をしてもらった点、参加者の専門に応じて研究室訪問を実施した点は高く評価できると思われる。

しかしながら、「徳島大学に留学するのであれば、この先生の下で勉強しよう」と思えるような体験を提供するのであれば、もう少し専門的な体験を提供することが必要であり、感想中にも記載されている、「担当の先生とたくさん話ができるよかったです」、「将来何をすればいいか見つけ直すいい機会になった」、「自分の国の技術よりもはるかに進んでいて、とても驚いて感激した」といった体験をより多く提供することが重要ではないだろうか。そのためにも、次回からは、思い切って「研究室訪問をメインとしたサマープログラム」として様変わりすることを検討しても良いのではないだろうか。



開講式



日本人学生と行うピア・ラーニング
(ひょうたん島クルーズ体験)



日本人学生と行うピア・ラーニング
(県庁訪問)



研究室訪問



サマースクール参加者との集合写真

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。本サロンの目的は、お互いを知りあう(異文化に触れあう)ことで、文化や行事は、一緒に学ぶ協働の手段として導入している。ここで知り合ったことがきっかけで、外に目を向ける一歩になることが期待される。今年度の述べ参加人数は、340名であった。留学生は167名、日本人学生及び地域は、173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 25日	日本語でしゃべらん —茶道を楽しもう	22	21	43
2 6月 15日	日本語でしゃべらん —書道を体験しませんか	16	16	32
3 7月 6日	日本語でしゃべらん —浴衣を着て阿波踊りを踊ろう	22	22	44
4 10月 26日	日本語でしゃべらん —日本の伝統的な遊び「かるた・けん玉」	16	20	36
5 11月 23日	留学生の国への誘い —日本語による留学生のお国紹介	23	18	41
6 12月 7日	日本語でしゃべらん —着物の歴史を学んで、着てみよう	22	27	49
7 1月 18日	日本語でしゃべらん —華道を楽しもう	17	21	38
8 2月 8日	日本語でしゃべらん —世界の料理を楽しもう	17	16	33
9 3月 1日	日本語でしゃべらん —ひな壇を飾ろう	6	18	24



5月「茶道を楽しもう」



7月「浴衣を着て阿波踊り」



10月「日本の伝統的な遊び」



11月「留学生による日本語でのお国紹介」



1月「華道を楽しもう」



2月「世界の料理を楽しもう」

サポーター制度

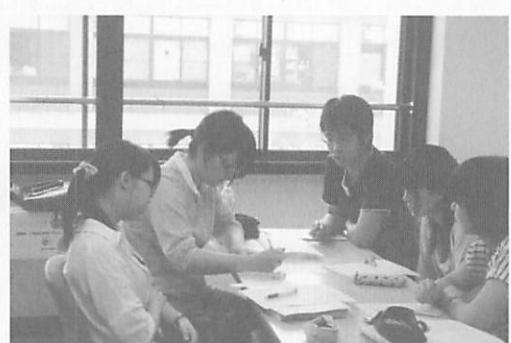
国際センターには、日本語教育を支援する徳島の住民からなる「地域サポーター」と徳島大学の日本人学生からなる「学生サポーター」の登録制があり、徳島大学で行われている全ての日本語授業の要請に応え、会話練習・タスク・動詞変換練習等の相手、プレゼンテーションの評価等いろいろな形でクラスに参加する。今年度の登録サポーター数は、地域サポーター46名、学生サポーター36名、計82名で、通常の日本語授業の支援は勿論、昨年より更に深くサマースクールに係わったことをはじめ、小学校との交流支援など活動範囲が多岐に渡ったことが特徴的である。本年度は21活動で、延べ参加人数は地域53名、学生63名、計116名となり、学生サポーター数が地域サポーターを上回り、活動も活発であった。

	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	学生サポーター 2名
2	5月	ひらがな補講	学生サポーター 1名
3	5月	日本事情III調査相手	学生サポーター 7名
4	6月	「サポーター」説明会補助	学生サポーター 4名
5	7月	サマースクール、ピア・ワーク	学生サポーター 7名
6	7月	会話練習相手	地域サポーター 7名
7	7月	インタビュー相手	地域サポーター 5名
8	7月	小学校での留学生の交流の支援	学生サポーター 2名
9	7月	日本語6-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 12名
10	7月	日本語6 キャッチコピー発表会	地域サポーター 7名
11	8月	サマースクール交流会	地域サポーター 4名
12	8月	サマースクール文化体験	地域サポーター 7名
13	8月	サマースクール ピア・ラーニング	学生サポーター 10名
14	10月	日本語研修コース キャンパス・ツアーカー	学生サポーター 7名
15	11月	スタディ・ツアーカー(大塚製薬、靈山寺 他)	地域サポーター 3名 学生サポーター 7名
16	11月	日本事情での説明文のサポート	学生サポーター 4名
17	1月	小論文テーマへのアドバイス・コメント	学生サポーター 4名

18	1月	小学校での留学生の交流の支援	学生サポーター 4名
19	1月	小学校での留学生の交流の支援	学生サポーター 4名
20	3月	中級クラスでのインタビュー相手	地域サポーター 2名
21	3月	日本語研修コース修了式	地域サポーター 6名



授業サポート(地域サポーター)



授業サポート (学生サポーター)



サマースクールでの文化体験サポート
(地域サポーター)



サマースクールでの学生サポーター
とのピア・ラーニング (於. 県庁舎)

地域貢献

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～

5. 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。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地域の人と人との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」、「国際交流の扉を開く」や「国際交流サロン」（年間9回開催、日本文化を通して留学生と日本人が知り合う）、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。

また今年度より3年間は文部科学省から委託された徳島大学留学生交流拠点整備事業「異文化キャラバン隊による国際化と新たな地域の創成」事業を展開していく。

2. 平成25年度の事業から

① 小学校の「国際理解教育」支援

今年度より徳島県教育委員会の依頼により、小学校の「国際理解教育」への支援を行っている。留学生と日本人学生サポーターとで、小学校に出向き、日本語で①お国紹介②各国の特徴ある学校文化の発表を行い③各言語の挨拶の練習や④各国の遊びをグループに分かれて体験する等様々な形での支援を行った。児童にとっては、各国について学ぶとともに日本語での発表や説明に外国語習得の刺激となり、留学生にとっては、生きた体験が異文化理解につながった。また留学生をサポートする形で参加する日本人学生は、その場に参加したことによって2つの立場での異文化理解を知るとともに留学生のサポートというボランティアの精神も得た。

またイングリッシュ・フェスタといった地域の学校の英語・国際理解教育の場に留学

生とともに参加し、地域の児童・生徒の英語教育のサポートをし、違う文化・民族背景を持つ留学生との交流を通して国際・異文化理解が向上するように支援を行っている。
(詳細は、紀要「地域の国際化と日本語教育の試み」参照)



② 留学生交流拠点整備事業 (「留学生交流拠点整備事業」の項を参照)

③ 国際交流サロン (「国際交流サロン」の項参照)

④ 地域サポーター (「サポーター制度」の項参照)

⑤ サマースクール

国際センター主催のサマースクールでは、地域住民や日本人学生を交えて徳島の町を知る活動や文化体験活動を行った。(「サマースクール」の項参照)

⑥ スタディツアー

今年度は日本国際教育支援協会の「留学生文化理解のためのスタディツアー」事業の支援を得て、徳島の伝統的な文化と今の徳島を学ぶスタディツアーを開催した。外国人留学生に加えて、地域サポーターや学生サポーター（日本人学生）が参加し、大塚食品の工場、大塚能力開発研究所、渦の道、靈山寺、藍の館を見学した。地域・学生サポーターがグループリーダーとなり、ともに徳島の文化を発見・体験し、また異なる背景を持つ人たちとのコミュニケーションを学んだ。



⑦ 公開講座 「国際ボランティア入門ー外国人に日本語を教えるとは」

国際センター（旧留学生センター）設置時から数年間大学開放実践センターでセンター教員5名によるオムニバス授業「国際ボランティア入門ー徳島に住む外国人を支援するとは」を開講。その後このコースは、共通教育共創型授業「国際交流の扉を拓く」に発展し、日本人学生・留学生・地域住民の混成型授業として、開講されている。公開講座としては、現在は地域からの要望もあって「国際ボランティア入門ー外国人に日本語を教えるとは」を開講し、ボランティア日本語教員希望者の支援を行っている。今期の内容は以下のようである。

	月日	内 容	担当
1	5/16	①外国語としての日本語」とは②日本語教育をささえるもの	大石
2	5/23	日本語教育の授業展開とは①	大石
3	5/30	日本語教育文法と授業展開②「教案・授業の流れ」作成	大石
4	6/6	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③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④ 動詞を習得してできること	大石
7	6/27	教授法紹介(ビデオ使用)	橋本
8	7/4	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	大石
9	7/11	日本語教育文法と授業展開⑥ 動詞を習得してできること	大石
10	7/18	留学生に聞くー外国語の習得と外国生活（「タスク」の練習）	大石

⑧ 高大連携出張講座

国際センターの教員が高校に出向き、国際交流や異文化理解に関する講義を行った。

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（マレーシア）

2013年12月14日（土）徳島大学では5番目の卒業留学生同窓会となる「徳島大学卒業留学生同窓会（マレーシア）」をマレーシアクアラルンプールで設立。

当日は、マレーシア出身の徳島大学卒業生、修了生、元徳島大学外国人研究者など約40人がマレーシア各地から集まり、準備をすすめてきたマレーシア同窓生代表OBらの司会進行により役員組織や会則等を定めた。

設立総会に引き続き、徳島大学学長、理事と同窓会会員との懇談会が開催され、久しぶりに再会した元留学生らが徳島大学長や教職員らに、徳島大学での当時の懐かしい思い出と近況などについて報告した。また、懇談会では、徳島大学国際センターの金副センター長から、徳島大学と同窓会との連携活動のためのいくつかの計画の説明があり、とりわけ中国、韓国、モンゴル、インドネシアなど、これまでの海外の同窓会の発足などを紹介した。



懇談会の後、徳島大学卒業留学生同窓会（マレーシア）設立祝賀会を開催した。祝賀会では徳島大学卒業留学生同窓会（マレーシア）会長として選出された、Azran Azhim氏（MJIIT 上級講師）から同窓会設立についての謝辞と本同窓会設立を通じて徳島大学とマレーシアの人的ネットワークを拡大させ、両国の発展と徳島大学との連携強化に貢献したいとの力強い抱負が述べられた。

また、香川学長から今後の同窓会の活動に期待込めた祝辞が述べられた後、日本式に乾杯を行い自由懇談になり、マレーシア各地から集まった約100名の同窓生らは、久しぶりに会って旧交を温めたり、懐かしい恩師と再会して懇談したり一緒に写真を撮っている姿がいつまでも続き、最後には参加者全員で列を組み、徳島名物“阿波踊り”を踊って、交流を深めた。

今回の徳島大学卒業留学生同窓会（マレーシア）設立が、海外ネットワークの構築とグローバル人材育成を掲げる本学の国際戦略において、教育・研究交流を促進する基盤となることを期待したい。



徳島大学卒業留学生同窓会（マレーシア）組織

**Persatuan Bekas Pelajar Universiti Tokushima di Malaysia
The University of Tokushima International Student Alumni Association
(UTISAA) Malaysia**

役職	氏名	現職
Advisor (M'sia)	YB Tan Sri Datuk Seri Panglima Hj. Annuar Hj. Musa	Pengerusi MARA Medan MARA, Kuala Lumpur
顧問 Advisor (Japan)	Susumu Kagawa 香川 征	President, The University of Tokushima
副顧問 Deputy Advisor (Japan)	Yoshihisa Takaishi 高石 喜久	Vice President & Director of International Center, The University of Tokushima
副顧問 Deputy Advisor (Japan)	Jin Chenghai 金 成海	Vice Director of International Center, The University of Tokushima
President	Dr. Azran Azhim Noor Azmi	Senior Lecturer Malaysia-Japan International Institute of Technology (MJIIT), Universiti Teknologi Malaysia (UTM), Kuala Lumpur
Deputy President	Dr. Saharuddin Mohamad	Lecturer, University of Malaya, Kuala Lumpur
Secretary General	Dr. Wira Jazair Yahya	Senior Lecturer, Department of Mechanical Precision Eng., MJIIT, UTM Kuala Lumpur
Deputy Secretary General	Dr. Adiratna Mat Riper	Medical Officer, Primary Immunodeficiency Unit, Institute for Medical Research, Ministry of Health, Kuala Lumpur
Treasurer	Mrs. Shufira Muslim	Bahagian Perkidmatan Farmasi, Jabatan Kesihatan Negeri Kedah, Jalan Kuala Kedah, Simpang Kuala, 05400 Alor Setar Kedah
Committee	Dr. Nor Ismailiza M. Ismail	Senior Lecturer, Universiti Tunku Abdul Rahman, Perak
Committee	Mr. Elias Ismail	Technical Manager University Of Nottingham Malaysia Campus Jalan Broga 43500 ULU Selangor
名誉会長 Honorary President	Prof. Datin Dr. Rubiyah Yusof	Professor Department of Electronic Systems Eng., MJIIT, UTM

【 Office 】 Malaysia-Japan International Institute of Technology (MJIIT), Universiti Teknologi Malaysia, Kuala Lumpur

教員出張（センター関連のみ）

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
- ・ 「日本留学フェア（台湾）」 台湾
- ・ 「日韓共同理工系学部留学生説明会」 韓国
- ・ 「国費留学生進学説明会」 東京
- ・ 「シンポジウム グローバル社会と大学の可能性」 福岡
- ・ 「日露大学合同説明会(モスクワ、ノボシビルスク)」 ロシア
- ・ 「徳島大学卒業留学生同窓会（マレーシア）設立」 マレーシア
- ・ 「平成 25（2013）年度日本留学セミナー（ネパール）」 ネパール
- ・ 協定校、卒業留学生同窓会訪問 中国、韓国、マレーシアなど

大石寧子

- ・ 徳島市内町小学校「国際理解教育」協働授業
- ・ 阿南市桑野小学校「国際理解教育」協働授業
- ・ 名西群神山町神領小学校「国際理解教育」協働授業
- ・ 徳島市昭和小学校「国際理解教育」協働授業
- ・ 日本語教育学会大会委員会委員
- ・ 日本語教育学会評議員会評議員
- ・ 徳島県帰国・外国人児童生徒等に対する日本語指導研修講座講師
- ・ 徳島県帰国・外国人児童生徒支援連絡協議会講師
- ・ 飯泉知事との意見交換会「わくわくトーク」講師
- ・ スタディ・ツアーア「日本の伝統と今を知る」（大塚製薬、靈山寺他）引率
- ・ 徳島県観光協会評議員会評議員
- ・ 日系人就労準備研修事業に係る日本語教育専門委員会委員

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（7月）
- ・ 徳島市立高校 多文化理解講座「多文化共生と私たち」（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・10月）
- ・徳島県立総合大学校「オンラインとくしま講座」講師（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（9月）
- ・徳島大学医学概論「コミュニケーション」講師（1月）
- ・北海道大学国際本部留学生センター「日本語教育研修会-日本語教育におけるプロジェクトワークの力！」講師(3月)
- ・その他：徳島大学留学生交流拠点整備事業「異文化キャラバン隊による国際化と新たな地域の創成」事業に関わる出張

坂田浩

- ・進学説明会（大阪）
- ・日本留学フェア（マレーシア）
- ・日本文化・企業体験旅行（京都）引率
- ・スキー研修（鳥取）引率

橋本智

- ・「日本の伝統と今を知る」スタディーツアー引率

留学生在籍状況

【国別】(平成 26 年 2 月 1 日現在単位:人)

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				11	6	3	1		1	12
	インド				1						1
	台湾				4	2		1			5
	韓国				10	4	3				10
	中国	4	1	1	90	46	3	21	10		115
	バングラデシュ				7	3	2				7
	ベトナム	4	1	1	8	3	2				12
	マレーシア	10	3		5	3		1			16
	モンゴル				27	15	2				27
	ラオス	1	1	1							1
北米	ネパール				1	1					1
	アメリカ				2	1					2
中南米	エルサルバドル							1		1	1
	ブラジル							1	1	1	1
	ホンジュラス							1		1	1
	ペルー				1	1	1				1
欧州	ベルarusia				1		1				1
	ポーランド				2	1	1				2
	イギリス							1			1
	アイルランド							1			1
	フランス							1	1		1
	スペイン				1		1				1
	ドイツ							1			1
	スウェーデン							2			2
	ロシア							1	1		1
中東	シリア				1						1
アフリカ	エジプト				4						4
	ウガンダ				1						1
	エチオピア				1						1
	ギニア							1			1
合計 30ヶ国		19	6	3	178	86	19	35	13	4	232

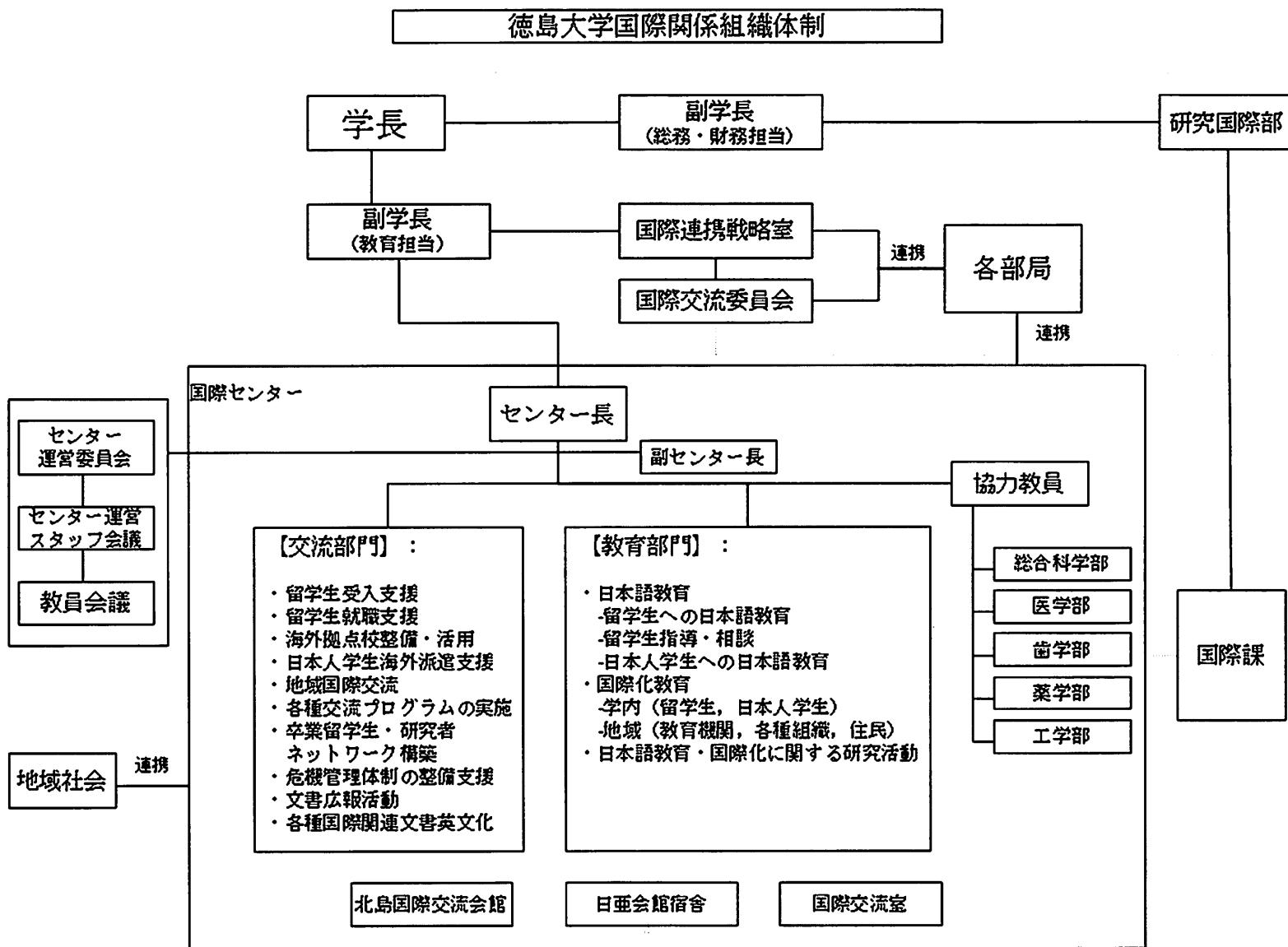
【所属別】(平成 26 年 2 月 1 日現在単位：人)

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							18	8		18
医学部	1									1
歯学部										
薬学部										
工学部	18	6	3				7	3		25
総合科学教育部				27	19					27
医科学教育部				33	18	5				33
栄養生命科学教育部				8	3	3				8
保健科学教育部				1	1		1			2
口腔科学教育部				17	11	6				17
薬科学教育部				4	3	1	1			5
先端技術科学教育部				87	31	4	5	1		92
日本語研修生							4	1	4	4
合計	19	6	3	177	86	19	36	13	4	232

【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	21 年度	22 年度	23 年度	24 年度	25 年度
国 費	41	42	32	29	28
政府派遣	15	16	15	10	13
私 費	202	204	207	188	185
計	258	262	254	227	226

国際センター組織図



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。

(業務)

第 3 条 センターは、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) 国際交流活動の支援
- (4) 学術交流協定校及び国際関係機関との連携
- (5) 研究者の受入、派遣事業への支援
- (6) その他前条の目的を達成するために必要な国際交流及び教育関係業務

(部門の設置)

第 4 条 前条の業務を遂行するため、センターに交流部門及び教育部門を置く。

(職員)

第 5 条 センターに、次の職員を置く。

- (1) センター長
- (2) 副センター長
- (3) 部門長
- (4) センター教員
- (5) 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、再任されることができる。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 副センター長は、センター教員のうちから学長が任命し、センター長の職務を補佐する。

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

- 3 副センター長は、所属する部門の部門長を兼任する。

(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、再任されることができる。
- 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。

(日本語研修コース)

第11条 センターに、外国人留学生に対する日本語等の予備教育を行うため、日本語研修コースを置く。

- 2 日本語研修コースの実施に関し必要な事項は、別に定める。

(事務)

第12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13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。

附 則（平成25年3月29日規則第113号改正）

この規則は、平成25年4月1日から施行する。

徳島大学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 (2014年2月1日現在)

大学間交流協定校名 (24 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
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
23	プネ大学	(公立)	インド
24	マレーシア工科大学	(国立)	マレーシア
部局間交流協定校 (37 大学)			国名
25	トゥールーズ工科大学	(国立)	フランス
26	朝鮮大学校歯科大学	(私立)	韓国
27	復旦大学国際交流学院	(国立)	中国
28	タフツ大学人間栄養学加齢研究センター	(私立)	アメリカ
29	ラインマイン応用科学大学	(公立)	ドイツ

30	サンノゼ州立大学	(公立)	アメリカ
31	建陽大学校	(私立)	韓国
32	デューク大学	(私立)	アメリカ
33	ハントゥアーハー大学	(私立)	インドネシア
34	大連理工大学	(国立)	中国
35	中国医科大学口腔医学院	(国立)	中国
36	東義大学校大学院	(私立)	韓国
37	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
38	コロラド大学ボルダー校	(公立)	アメリカ
39	南台科技大学	(私立)	台湾
40	大理学院	(公立)	中国
41	上海交通大学医学院付属第九人民医院	(国立)	中国
42	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
43	ムハマディア大学	(私立)	インドネシア
44	天津医科大学薬学院	(公立)	中国
45	北京航空航天大学自動化科学電気工程学院	(国立)	中国
46	国立台湾科技大学工学部	(国立)	台湾
47	国立台湾科技大学電気電子情報学部	(国立)	台湾
48	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
49	ルンド大学	(国立)	スウェーデン
50	ダブリンシティ大学	(国立)	アイルランド
51	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
52	延世大学校スペース・バイオサイエンス研究部	(私立)	韓国
53	国立嘉義大学人文芸術学院	(国立)	台湾
54	トリブバン大学	(国立)	ネパール
55	東國大学校薬学大学	(私立)	韓国
56	マレーシアマラッカ技術大学	(公立)	マレーシア
57	ドクターババサヘブアンベドカルマラツワダ大学	(公立)	インド
58	ミラノ大学	(公立)	イタリア
59	フィニステラーエ大学	(私立)	チリ
60	ビショップス大学	(私立)	カナダ
61	スルタンアグンイスラミック大学	(私立)	インドネシア

国際センター人員名簿 (2014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（疾患プロテオゲノム研究センター）

国際課職員

課長（研究国際部長事務取扱）	門脇 英雄
課長補佐	中谷 穀
係長	原井 由美
係長	藤川 王男
主任	有賀 なぎさ
係員	川人 公美
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	田村 真也子
事務補佐員	姫田 智子
事務補佐員	的場 かおり
事務補佐員	山口 真由子
事務補佐員	佐藤 浩子
国際コーディネーター	村澤 普恵

2013 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（日亞会館）2 階
088-656-7491
<http://www.isc.tokushima-u.ac.jp>

発行日： 2014 年 3 月 31 日