

国際教育交流研究

International Education and Exchange Research

第4号

福井大学
University of Fukui

国際教育交流研究 第4号

〈実践・調査報告〉

日本人大学生と留学生の交流活動の試み

..... 桑原 陽子・銚田 裕子 1

英語の自律学習者育成

日本の国立大学における四年間の実践を経て

..... ヘネシー, クリストファー・ロンバルディ, イヴァン 17

〈シンポジウム報告〉

報告：シンポジウム「地域文化を活用した留学生教育」

..... 膽吹 覚 31

International Education and Exchange Research Vol.4

〈Practice and research reports〉

Case Study of Mutual Exchange Activities between International Students
of Japanese Language School and Japanese University Students

..... Yoko KUWABARA, Yuko HOKODA 1

Fostering Autonomous English Language Learners:
Reflections on Four Years of Practice at a Japanese National University

..... Christopher HENNESSY, Ivan LOMBARDI 17

〈Symposium reports〉

Symposium “International student education & Local culture”

..... Satoru IBUKI 31

日本人大学生と留学生の交流活動の試み

桑原 陽子・銚田 裕子

要 旨

本稿で取り上げる事例は、2019年度前期の授業で実施した日本人学生と留学生との交流活動である。この活動は、授業担当者の大学教員と日本語学校の教師が企画・立案し、授業の1回を利用して実施した。参加者は、この授業を受講している日本人学生と、福井市内の日本語学校の留学生である。この活動後の振り返りから、この活動は日本人学生、留学生の双方にとってどのような意味があったのかについて考察し、次の活動への示唆を得たい。

キーワード：日本人大学生、日本語学校、留学生、交流、問題解決

1. 背景

福井大学国際地域学部開講科目「コミュニケーションのための日本語教育論」では、2019年度6月21日に日本人学生と留学生との交流活動を行った。参加者は、この授業を受講している日本人学生約60名と、福井市内の日本語学校福井ランゲージアカデミーの留学生約20名である。福井大学には200名以上の留学生が在籍しており、大学内で留学生と交流する機会は少なからず存在する。しかし、大学の外の日本語学校の留学生と交流する機会はほとんどなく、授業として取り組むのは初めてのことである。

本稿では、このような交流活動の企画、実施の経緯をまとめ、参加した学生たちの振り返りを記録する。それらの振り返りから、このような活動の意味を考察する。

1.1 「コミュニケーションのための日本語教育論」と福井ランゲージアカデミー

まず、今回の活動の場となった福井大学国際地域学部開講科目「コミュニケーションのための日本語教育論」と、留学生の所属する福井ランゲージアカデミーについて概説する。

「コミュニケーションのための日本語教育論」は、福井大学国際地域学部2年生対象の必修科目である（2019年現在）。前期に1週間に1コマ（90分）開講されており、国際地域学部の2年生約60名全員がこの授業を受講する。授業の到達目標は（1）から（3）である。

- （1）自分自身の言語使用を観察し、自身のコミュニケーションスタイルを他との比較によって客観的にとらえる。
- （2）異言語間だけでなく、日本語母語話者の間でも、どのような言語表現を用いて目的を達するかには違いがあることを理解する。
- （3）自分自身の言語使用および日本語母語話者の言語使用の傾向について、非母語話者に対してわ

かりやすく説明できる。

国際地域学部は日本語教師養成を行っておらず、当該授業も日本語教師を育てることを目的としていない。「日本語教育」を学ぶのではなく、「日本語教育」という視点から日本語を外国語として観察し、自分の言語使用を客観的にとらえて、非母語話者に説明できるようになることを目標としている。

福井ランゲージアカデミーは、地域に受け入れられる海外人材の育成を目標として2017年4月に開校した日本語学校である。2019年6月現在、11か国から来た約100名の学生が日本語を学んでいる。卒業後は、日本の大学・専門学校への進学や日本での就職を目標としている。

1.2 活動に至る経緯と活動の目的

活動のきっかけは、福井ランゲージアカデミーからのビジターセッションへの参加協力依頼である。福井ランゲージアカデミーでは、在校生が学外の日本人と交流するイベント「ビジターセッション」を毎学期開催している。このイベントは留学生にとって、学校の教職員以外と日本語を使って話す貴重な機会である。しかし、ビジターセッション参加者の中に、留学生と同じ20才前後の日本人が少なく、学校として日本人学生の参加者をもっと増やしたいという希望があった。

一方、日本人学生にとってもそのような留学生との交流イベントは貴重な学びの機会である。なぜなら、日本語学校の留学生は大学に在籍する留学生と異なり、来日目的が進学とは限らず来日前の経歴も様々である。また、大学の留学生の出身国にはない国からの留学生も多い。しかし、ビジターセッションが平日に開催されるため、大学の授業と重なっているなどの理由で参加が難しいのが現状であった。

そこで筆者らは、留学生に大学へ来てもらい、授業の中で交流活動をすることにした。学外の留学生と日本語で交流することは、「コミュニケーションのための日本語教育論」の到達目標にも合致している。授業の時間に活動を組み込むことによって、日本人学生を確実に参加させることができる。一方、福井ランゲージアカデミーの留学生には、大学の授業に参加する機会を提供することができる。

大学の日本人学生にとってのこの活動の目的は、次の(4)と(5)である。

- (4)日本語能力が十分ではない日本語学習者と日本語で話す経験を通して、自分自身の日本語の使用を客観的にとらえる機会を得る。
- (5)さまざまな背景を持った同年代の外国人留学生と、多様な話題について話すことを通して視野を広げる。

一方、日本語学校の留学生にとっての目的は、(6)と(7)である。

- (6)日頃の日本語学習の成果を発揮し、日本人学生とコミュニケーションをはかる。
- (7)同年代の日本人の話し方、考え方、生活スタイルを学ぶ。

2. 活動までのプロセス

2.1 活動内容の決定

筆者らの事前の打ち合わせを経て、活動内容は次のように決まった。

参加者は、日本人学生約60名、中級レベルの留学生約20名、合計約80名とする。

活動形態は、グループセッションとする。日本人学生、留学生をそれぞれ事前に10グループに分けておき、当日は各グループで活動を行う。1グループあたり日本人6～7人、留学生2～3人である。男子学生と女子学生がどのグループにも同じ程度含まれるように配慮してグループを作る。

当日の活動では、2つのことを重視した。1つは、日本人学生と留学生が日本語で話す機会を十分に設けることである。特に、学んだ日本語を使って留学生が主導で会話を進められる時間を確保するために、留学生から日本人学生にインタビューする時間をとりたいというのが、福井ランゲージアカデミー側の強い希望であった。そのために、自己紹介を含む自由会話の時間を活動の最初に設定し、留学生から日本人学生へ質問する時間をとった。2つ目に重視したことは、自由会話のような「日本語でのおしゃべり」だけで活動を終わらせるのではなく、参加者が1つの話題について意見を述べあい、相違点を明確にしたり、類似点を見つけたりする過程を通して問題を解決する経験ができることである。そのための活動が、事前に準備しておいた課題に関する意見交換である。課題は『留学生のためのケースで学ぶ日本語』から、ケース23「クラス発表の準備」を選択した。

『留学生のためのケースで学ぶ日本語』は、同教材冒頭の「本書について」によると、「中級レベルから上級レベルの留学生が、身近な問題についてクラスメートや教員と話し合いながら、問題発見解決能力を育成することを目指した教材」である。留学生が遭遇しそうな40の事例（ケース）が取り上げられており、各事例は身近な問題を描いた読み物、読み物の内容確認のための「質問」、登場人物を自分自身に置き換えて考えるための質問「考えましょう」から構成されている。

今回選択した事例「クラス発表の準備」は、大学生のAさんとBさんの物語である。大学の授業でいっしょに発表をすることになったものの、AさんがBさんのやり方に不満をつのらせ、ついに我慢できなくなったAさんが一方的に怒ってしまうという結末である。日本人大学生にとっても身近な問題で、AさんとBさんの行動について活発な意見交換が期待された。

当日の活動内容は（8）から（11）の順で行うこととした。

- （8）自己紹介
- （9）自由会話
- （10）課題「クラス発表の準備」についての意見交換
- （11）全体でのまとめ

（9）の自由会話は、留学生が日本語で日本人学生と話すことを重視した時間であり、（10）の意見交換は留学生、日本人学生双方が対等に1つの課題に取り組む活動と位置付けられた。

2.2 事前準備

活動のために、日本人学生、留学生それぞれの授業時間内に時間を取り、事前準備を行った。

日本人学生は、活動の1週間前の授業時間内に約30分の準備の時間をとった。まず、課題「クラス発表の準備」を各自に配布し、教材を読んで「質問」と「考えましょう」に回答してもらった。回答を共有したり意見交換したりする時間はとらず、次週留学生たちとの交流活動で意見交換をすることを伝えた。その後、次週の活動の予定と、グループごとに活動することを確認した。グループ活動では、留学生はおそらく不安と緊張でいっぱいのはずなので、日本人学生が話をうまくリードしてほし

い旨を伝えた。

留学生の事前準備は、クラスごとに行った。各クラスで、活動の前日に2時間の準備の時間をとった。まず、課題「クラス発表の準備」を各自に配布し、黙読させ、「質問」に解答させた。そしてクラス全体で、内容を正しく理解できているかを確認した。次に、口頭質問で「考えましょう」の問いを回答させた後、自分の言葉で解答用紙に記入させた。さらに、交流活動本番を想定して、2～3人のグループにして、記入した解答を伝える練習をさせた。

また、自由会話の際に日本人学生にインタビューしたいことを「大学生のライフスタイル」を大きなテーマとして考えさせた。「大学生の朝食」「生活費」「結婚観」「お酒」「大学生の一日」など、留学生がそれぞれに考えた質問項目をノートにメモさせた。

3. 活動当日

参加者は、日本人大学生58名と福井ランゲージアカデミーの留学生23名、教員4名である。教員のうち3名は福井ランゲージアカデミーからの参加であった。

参加した留学生の国籍別の内訳は、ベトナム7名、中国7名、ネパール4名、スリランカ3名、タイ1名、インド1名であった。ほとんどが2018年4月に来日し、進学2年コースに在籍する学生であった。日本語能力は中級レベルで、23名のうち11名は、当時、中級用日本語教科書『できる日本語中級』の第14課を学習中で、12名は『できる日本語中級』の第9課を学習中であった。

当日の授業の進行役は福井ランゲージアカデミーの教師1名が担当し、あとの3名はサポート役であった。福井ランゲージアカデミーの教師が進行役を担当したのは、留学生にとってよく知っている教師が授業を進行したほうが安心だろうと考えたからである。

活動はおおむね順調に進んだ。活動開始直後は日本人学生も留学生も口数が少ないグループがあったが、予定されていた活動はすべて終わることができた。

4. 日本人学生の振り返り

授業終了後、日本人学生には振り返りシートを記入してもらった。回答してもらったのは次の4つの質問項目についてで、回答方法は自由記述である。「おもしろかったことは何ですか」「大変だったこと、難しいと思ったことは何ですか」「同じような活動を来年度も実施すると想定して、活動内容についてのアイデアを書いてください」「その他（活動に対する感想)」。58名全員の提出があった。

振り返りシートの中から、「おもしろかったことは何ですか」に対する回答を4.1で、「大変だったこと、難しかったことは何ですか」を4.2で、「その他（活動に対する感想)」に対する回答を4.3でまとめる。

4.1 「おもしろかったこと」

「おもしろかったこと」について得られた回答を、次のような方法で分類した。まず、回答について単一の意味内容をもつような単位に区切り、それぞれにその内容を表すような単語を付す。それらの単語について似ているものをひとまとまりとして名付け、カテゴリーを生成した。これは、岩井(2006)にならったものである。岩井(2006)は、大学の「多文化クラス」の参加者に対してインタ

ビューを行い、そのデータをグラウンデッド・セオリーを用いて分析している。

たとえば、「外国と日本では意見が違っていて」という回答は「留学生と日本人の考えの違い」とした。また、「日本人は意見をはっきり言わないことが多かったが、留学生は『どちらかという』などの言葉を使わなかった」については「留学生と日本人の述べ方の違い」とした。この2つはどちらも留学生と日本人の違いについて述べているので1つのカテゴリーとし、それ以外の「違い」について言及しているものも含めて、「相違」というカテゴリー名をつけた。このようにして分類した結果、「おもしろかったこと」の内容は表1のようにまとめられた。カテゴリーとしては、「交流」「相違」「類似」の3つであった。

表1 「おもしろかったこと」についての回答

回答の内容	回答者数	回答例
[1] 交流		
① 交流できたこと	21	a. 普段あまりない機会だったのでとてもよかった b. どれくらい人を待てるのかや、バイトのことなどプライベートな話で盛り上がってすごく楽しかった c. 留学生からいろいろな話を聞いて、自分も日本について留学生に伝えることができたことや、ディスカッションでたくさんの意見が出て盛り上がったこと
② 新しい知識を得たこと	10	d. 「八方美人」は中国ではよい意味であると知ったこと
③ 交流のあり方	3	e. いつも自分たちが英語を使って話すのに、今回は日本語を使って話したので不思議な感じがした f. 自分たちが日本語学習者に対して話す時は、相手が理解しているのかを確認しつつ話を進めるのに、自分が英語を学んでいて英語圏の人と話す時はとてもナチュラルないつも通りの会話をされて、ついていけないことがあるため、文化の違いを感じた
[2] 相違		
④ 日本人と留学生の考えの違い	7	g. 国によって時間の考え方に差があるのがとてもおもしろかった h. 外国と日本では意見が違っていておもしろかった
⑤ 日本人と留学生の述べ方の違い	5	i. 意見の言い方の少しの違いが見受けられたことがおもしろく、興味深かった j. 留学生の人が自分たちより詳しい日本語を使っていた
⑥ 留学生から想定外の質問をされたこと	7	k. 結婚や将来についてなど簡単に答えるのが難しい質問をされて改めて考えさせられた l. 福井の観光や面白いことを聞かれて、日本人がみんな困ってしまったこと
⑦ 日本人と留学生間以外の違い	3	m. 日本人の中でも時間感覚が違ったり n. どちらかというとな男女で考え方に違いがあったこと
[3] 類似		
⑧ 留学生と日本人が同じだったこと	14	o. 外国の方も似たようなことを感じるとわかった p. 留学生の人たちと自分たちの考え方は全然違うのかなと思っていたが、意外にも意見が同じだったのでおもしろかった

[1]「交流」は最も回答者数が多く、参加した日本人学生がこの活動を肯定的にとらえていることがうかがえる。特に①「交流できたこと」は、留学生と話ができたと自分が楽しいというもので、「交流」のカテゴリーの中でも最も回答者が多い。②「新しい知識を得たこと」は、初めて知った具体的な知識について言及しているものとして①と区別した。また③は、交流に関わるさまざまな気づきである。たとえばeは、外国人と交流するための言語として日本語の存在が意識されている。fは、「英語を話す自分」と「日本語を話す留学生」はどちらも同じ「外国語あるいは第二言語を話す個人」であるという認識の上に立ったコメントである。なお、fでは「文化の違い」という表現を使って「違い」について言及しているが、この「違い」は活動の参加者間の違いではなく、これまで自分が経験してきた交流のあり方との違いであり、[2]「相違」とは区別して「交流」に分類している。

[2]「相違」のうち、④「日本人と留学生の考えの違い」は、活動後半の課題についての意見交換に関するものがほとんどであった。今回取り上げた事例の中には、登場人物Aが登場人物Bに待たされたことに腹を立てる場面があった。それに関連して、「どのくらい相手を待たせてもよいか」に対する感じ方が国によって違うことを意識する場面が印象に残ったようである。⑤は、留学生が「何を話したか」についてではなく、「どう話したか」という述べ方の違いに対する気づきである。たとえばjは、外国語として日本語を学んでいる留学生の使う日本語を通して、母語話者である自身の日本語を相対化している。

⑥は、活動前半の留学生によるインタビューの中で、想像していなかった質問をされて、驚いたりどのように答えたらよいか悩んだりしたものである。留学生から、結婚や大学について質問されて、その質問が「个性的だと感じた」と書いている日本人学生もいた。日本人学生は、留学生からの質問によって、自分や自分の所属する社会が留学生にどのように見られているのかを学ぶことができる。留学生からの質問が想定外であったことは、自分や自分たちを取り巻く社会を見る視点の違いに気づくきっかけとなったと考えられる。一方、⑦のような日本人の間の違いや男女間の違いに対する気づきもあった。これは、次に述べる「類似」と表裏をなすものである。

[3]「類似」は、日本人と留学生が同じ意見を持っていることがわかったことに対するおもしろさで、「違うと思っていたのに同じだった」という驚きや発見を含んでいる。[相違]の⑦で「日本人の中でも違う」「どちらかというとなら男女間で違う」といった気づきが挙げられていたが、これらは「日本人と留学生の間には違いがなく、むしろ」といった文脈での感想であった。日本人学生が持つこのような感想は、岩井(2006)でも指摘され、「類似性の認識」としてまとめられている。たとえば、岩井(2006)の「類似性の認識」の下位項目「国の違いにこだわらない」で引用されている「日本人とはちょっと違うのかなって思ってたけど、話してみたら全然一緒」(岩井, 2006, p.117)といった感想は、本研究の⑧のp.とよく似ている。

4.2 「大変だったこと、難しいと思ったこと」

「大変だったこと、難しいと思ったこと」について得られた回答も「おもしろかったこと」と同様に分類した。その結果を表2にまとめる。「大変だったこと、難しいことは特になかった」も含めて5つのカテゴリーに分類された。

表2 「大変だったこと、難しいと思ったこと」についての回答

回答の内容	回答者数	回答例
[1] 日本語で伝える		
① 簡単なわかりやすい日本語で話す	31	a. シンプルなわかりやすい日本語を話すこと b. 平易な日本語に言い換える
② 言葉を説明する	5	c. 留学生が理解できない単語を説明する
③ 相手の理解の程度を推測する	4	d. 自分たちの言ったことが本当に理解してもらえているか確認するのが大変だった
[2] 日本語を教える		
④ 文法を説明する	3	e. 「たら、なら、ば」の違いを聞かれてわからなかった
⑤ 訂正する	2	f. 間違いを指摘するのが難しい
[3] 留学生の話を理解する	8	g. 留学生たちの日本語をうまく聞き取れなかった
[4] サポートする	4	h. なかなかうまく話せなくてあまり発言できない様子だったときに、話しやすいような雰囲気づくりをするのが大変だった
[5] 特になかった	6	i. 日本語が上手だったので特に難しいとは感じなかった

[1]の「日本語で伝える」は非母語話者と日本語でコミュニケーションすることの難しさである。非母語話者である留学生との交流の中で、日本語でコミュニケーションすることの難しさに気づくことは、たとえば池谷（2016）でも示されている。

特に、①の「簡単なわかりやすい日本語で話す」ことの難しさを、参加者の半数が挙げている。活動はほぼ日本語で行われたが、普段通りの話し方では相手に通じないため、日本人学生たちは自分が使用する語彙や表現の選択に注意しなければならなかった。②は、そのような制限がある中で、日本語の単語について日本語で説明することの難しさである。特に抽象度の高い語を簡単な日本語に言い換える難しさが挙げられている。そして、③「相手の理解の程度を推測する」は、①と②の難しさの原因と言える。これは、どの程度簡単な言葉を使えば相手に理解してもらえるのかがわからない、自分の話が相手にどこまで伝わっているのかがわからないといったものである。自分の母語で話しているのに相手がどこまで自分の言うことを理解できているかわからない状況は、普段の生活では経験できないことであろう。

[1]の次に多いのが[3]の「留学生の話を理解する」である。今回活動に参加した日本人学生たちの中には、中級レベルの非母語話者の日本語と接触するのが初めての者も少なくなかった。そのような学生は、普段の日本語でのやりとりの中で、特別な背景知識を必要としない話題であるにもかかわらず「相手が何と言っているのかわからない」状況には、ほとんど出会うことがないだろう。そのような経験ができたことも、今回の活動の成果である。

[2]の「日本語を教える」は、文法説明に苦労したり、相手の日本語を訂正しようとしてうまくいかなかったりするなど、自分は母語話者として学習者に日本語を教える立場であることを意識したものである。

4.3 「その他（活動に対する感想）」に対する回答

「その他（活動に対する感想）」の中で目立ったのは、活動に対する肯定的な意見である。たとえば「楽しい」「おもしろい」と書いた学生は14名、今回の活動を「いい経験」「いい機会」と表現した学生が12名、「刺激になった」といった意見が4名、「また参加したい」のように同様の機会を得たいという意見が4名であった。

また、12名が留学生の日本語力の高さに言及している。たとえば、「思っていた以上に上手で驚いた」「どの留学生も日本語が上手で感動しました」のように、「驚いた」「びっくりした」「すごい」といった肯定的な感想とともに書かれているものが目立った。これは、岩井（2006）でも同様の言及があり、「違いの認識」の中の「尊敬に値する留学生」とまとめられている。留学生の日本語能力や勉学に対する熱意などを「すごい」「えらい」などと形容するもので、本研究の「刺激になった」もこれに当たる。

さらに、11名が「普段留学生と日本語で交流する機会がない」と書いている。大学内の留学生との交流はあっても英語で話しており、日本語を使って話をする機会がなかったという学生は数名で、留学生との交流自体がない日本人学生が少なくないことがわかった。

5. 留学生の振り返り

留学生には授業前と授業後に、アンケートを実施した。留学生の日本語能力から考えて、回答形式は自由記述ではなく選択式を中心とした。また、授業のあとに、感想を述べたり、日本人学生にインタビューした内容をシェアする振り返りの時間を設けた。

授業前の事前アンケートでは、今回の福井大学の学生との授業について選択式（複数回答可）で質問した（資料1参照）。質問は、「(授業について) どう思いましたか」「どんなことを期待しますか」「どんなことが心配ですか」の3つである。授業後の事後アンケートでは「参加してどうでしたか」「どんなことがよかったですか」「どんなことが大変でしたか」の3つの質問に加えて、最後に自由に意見を書いてもらった（資料2参照）。

事前アンケートの「どんなことを期待しますか」と事後アンケートの「どんなことがよかったですか」は、選択肢a～dをそれぞれ対応させた質問にし、事前の期待度と事後の満足度を比較できるようにした。事前アンケートの「どんなことが心配ですか」と事後アンケートの「どんなことが大変でしたか」も、選択肢a～dをそれぞれ対応させた質問にし、事前に心配に思ったことがその通りに困難なことだったのかを比較できるようにした。

事前アンケート、事後アンケートともに、23名全員から回答を得られた。このうち、事前アンケートの「どんなことを期待しますか」と事後アンケートの「どんなことがよかったですか」について5.1で、事前アンケートの「どんなことが心配ですか」と事後アンケートの「どんなことが大変でしたか」について5.2で、事前事後の留学生の回答をまとめる。

5.1 「活動に対する期待」と「よかったこと」

「(授業について) どんなことを期待しますか」と「(授業に参加して) どんなことがよかったですか」

か」の選択肢a～dそれぞれの回答者数を表3に示す。

表3 「活動に対する期待」と「よかったこと」についての回答

[事前アンケート] どんなことを期待しますか	回答者数	[事後アンケート] どんなことがよかったですか	回答者数
a. 勉強した日本語を使ってみること	6	a. 勉強した日本語が使えたこと	7
b. 大学生の日本語を聞くこと	10	b. 大学生の日本語が聞けたこと	12
c. 日本語が上手になること	7	c. 新しい日本語の言葉や表現がわかったこと	6
d. 大学生の考え方を知ること	4	d. 大学生の考え方がわかったこと	9

まず、事前アンケート「b. 大学生の日本語を聞くこと」と事後アンケート「b. 大学生の日本語が聞けたこと」が過半数を超えており、同年代の大学生とコミュニケーションの機会が持てるという期待と、期待通りに充実した時間を過ごせたであろうことがうかがえる。実際に、自由に意見を書く欄では、「時間が短い」「また参加したい」など、好意的な意見が多数あり、約60%の留学生が、「活動に対する期待」と「よかったこと」とが一致していた。

また、事前アンケートでは、「勉強した日本語を使ってみること」「大学生の日本語を聞くこと」のように日本語使用や理解に目を向けていた学生が多かったが、事後アンケートではそのうちの6名が「大学生の考え方がわかったこと」と回答していた。日本人学生の考え方に発見があり、印象に残ったのではないかと思う。

5.2 「心配だったこと」と「大変だったこと」

次に、事前アンケートの「どんなことが心配ですか」と事後アンケートの「どんなことが大変でしたか」の選択肢a～dそれぞれの回答者数を表4に示す。

事前アンケートで「a. 自己紹介ができるかどうか」、「b. 大学生の日本語がわかるかどうか」と回答していたのは、『できる日本語中級』の第9課を学習中のクラスに多く、「c. 大学生に自分の意見を伝えられるかどうか」と回答していたのは『できる日本語中級』の第14課を学習中のクラスに多かった。学習レベルが高いほうが、自分の意見を伝えるという、より高度な活動に目を向けていたことがわかった。

表4 「心配だったこと」と「大変だったこと」についての回答

[事前アンケート] どんなことが心配ですか。	回答者数	[事後アンケート] どんなことが大変でしたか。	回答者数
a. 自己紹介ができるかどうか	4	a. 自己紹介したこと	1
b. 大学生の日本語がわかるかどうか	9	b. 大学生の日本語を理解すること	8
c. 大学生に自分の意見が伝えられるかどうか	9	c. 大学生に自分の意見を伝えること	8
d. グループに大学生が多いこと	1	d. グループに大学生が多いこと	3

また、事前アンケートで「a. 自己紹介ができるかどうか」と回答していた4名のうち、事後アンケートで「a. 自己紹介したこと」と回答した留学生はいなかった。コミュニケーションの最初にされる自己紹介について、心配していたものの、終えてみたら思ったよりうまくできたと感じたのではないだろうか。

「グループに大学生が多いこと」について、事前アンケートでは1名しか心配していなかったが、事後アンケートでは3名が大変だったことに挙げている。1グループあたり日本人6～7人、留学生2～3人でグループワークを行ったが、少数派となった留学生の中には不安を感じた学生もいたようだ。しかし、自由に意見を書く欄では、「日本人学生が簡単な言葉で話してくれてうれしかった」「みんなやさしかった」など、不安や心配よりも肯定的な意見が多かった。

授業後の振り返りの時間では、新しく知った表現や言葉の意味を確認する姿が見られ、短い時間であっても教科書では学ぶことが難しい自然な日本語や、同世代の日本語を学ぶことができたようだ。また、「大学生のライフスタイル」をインタビューしたことで、自国と日本の大学生の生活や考え方の違いや、共通点などに新しい気づきがあったようだ。

6. まとめ

今回の活動について、活動の目的から考察する。

大学の日本人学生の目的は、次の(12)(13)であった。

(12) 日本語能力が十分ではない日本語学習者と日本語で話す経験を通して、自分自身の日本語の使用を客観的にとらえる機会を得る。

(13) さまざまな背景を持った同年代の外国人留学生と、多様な話題について話すことを通して視野を広げる。

(12)については、日本人学生に日本語の非母語話者と日本語でコミュニケーションを図ることの難しさを体験してもらうことが重要であると考えていた。そのため、「大変だったこと」の中で半数の学生が「簡単でわかりやすい日本語で話すこと」を挙げたことは、ある程度目的が達成できたと考える。参加した学生たちは、自分の日本語の使用を非母語話者向けに調整することの難しさについて、経験を通して学ぶことができたと言えるだろう。さらに、留学生と日本語で交流したことのない学生たちは、留学生との交流は外国語（英語）を使わなくても十分に可能であることも学ぶことができたのではないだろうか。また、少数ではあるが、言語使用者としての自身の立場を相対化したコメントが得られたことも、今回の活動の成果である。

(13)については、それが達成されたことを示唆する感想が、「おもしろかったこと」「大変だったこと」「その他」のいずれの回答でも得られた。その1つが留学生と日本人学生の違いへの気づきである。これまで自明と思っていたことに対して、外国人の視点が気づきを促すきっかけとなったことへの感想であり、そのような留学生の視点は日本人学生にとって「自文化への異なる視点」（岩井、2006）と言えるだろう。

なお、筆者は当初、日本人学生と留学生がお互いの考え方の違いを意識するのは活動後半の意見交換の中でだろうと予想しており、活動前半の自由会話にはそれほど期待していなかった。しかし、日本

人学生の振り返りからは、留学生からインタビューの中で予想していなかったことを質問され、その質問自体が自分たちとの違いとして強く意識されたことがわかった。このことは活動を企画した筆者にとっても発見であり、今後の活動を考える上で示唆を得ることができた。

また、「類似性の認識」(岩井、2006)が反映された感想も得られた。「日本人と留学生は違うと思っていたけど同じだった」という気づきを得ただけでなく、「むしろ日本人の間でも意見が違った」のように考えの違いがどこに生じるのかについて冷静に観察している学生もいた。ただし、日本人学生の留学生に対する「類似性の認識」は、岩井(2006)では異文化接触経験の少ない日本人学生にとっての基準であることが指摘されている。今回の活動を通して、留学生との交流がほとんどない日本人学生が予想以上に多いことも明らかとなった。そのような学生にとっては、このような機会を持つこと自体に意味があり、留学生との交流は楽しくよいものであると学んだことは重要だが、あくまでも最初の一步としてとらえるべきであろう。

一方、日本語学校の留学生にとっての目的は、次の(14)(15)であった。

(14)日頃の日本語学習の成果を発揮し、日本人学生とコミュニケーションをはかる。

(15)同年代の日本人の話し方、考え方、生活スタイルを学ぶ。

この2点は、交流活動中の様子、交流活動後の留学生の振り返りの時間の反応から達成できたと考えられる。特に、交流活動後の振り返りの時間に、「楽しかった」「勉強した日本語で話せた」「言いたいことが伝えられた」などとコメントしており、今回の交流活動に大きな満足感を覚えていたと推察される。また、新しく知った表現や言葉の意味を確認したり、大学生の受け答えで印象に残ったことを興奮気味に報告する姿も見られ、大学生から日本語や考え方を学び、喜びを感じているよううかがえた。

今後の課題としては2つ考えられる。1つは、1回限りの活動で終わらせるのではなく、継続して複数回の活動を重ねる方法である。今回の活動は学期中1回限りのもので、日本人学生にとっても留学生にとっても、これまで互いに交流する機会がなかった者どうしが、このような場を経験することに意義があったと言える。幸いなことに、日本人学生、留学生ともに「いい経験だった」「もっとこのような機会がほしい」という肯定的な感想が得られた。それらの声を次に生かすにはどのようなやり方が可能かを考えたい。

もう1つは、継続的な活動を目指す場合に、学生たち自身の運営による交流活動へ発展させるためにはどうすればよいかである。今回の活動は授業時間を活用したため、活動内容が教員によって管理されており、学生たちの参加が受身であった側面は否定できない。それを、学生自身が企画した活動につなげる方法を考えたい。

参考資料

『留学生のためのケースで学ぶ日本語 問題発見解決能力を伸ばす』宮崎七湖編(2016)ココ出版

参考文献

岩井朝乃(2006)「日本人大学生の「文化的他者」認識の変容過程—多文化クラスでの異文化接触体験

から一」『異文化間教育』23,109-124.

池谷知子（2016）「留学生との交流授業が日本人に与える影響と意義」『神戸松蔭女子学院大学研究紀要. 文学部篇』5,55-70.

資料1 事前アンケート

福井大学の学生との授業^{じゅぎょう}について 名前 ()

①この授業^{じゅぎょう}をすると聞いて、どう思いましたか？どうしてそう思いましたか？

- a 楽しそう どうして？ ()
- b うれしい どうして？ ()
- c びっくり どうして？ ()
- d 面倒^{めんどう} どうして？ ()
- e 嫌だ^{いや} どうして？ ()
- f こわい どうして？ ()
- g その他:()どうして？()

②どんなことを期待^{きたい}しますか？

- a 勉強した日本語を使ってみること
- b 大学生の日本語を聞くこと
- c 日本語が上手^{じょうず}になること
- d 大学生の考え方を知ること
- e その他:()

③どんなことが心配^{しんぱい}ですか？

- a 自己紹介ができるかどうか
- b 大学生の日本語がわかるかどうか
- c 大学生に自分の意見^{つた}が伝えられるかどうか
- d グループに大学生が多いこと
- e その他 ()

資料2 事後アンケート

福井大学の学生との授業について 名前()

①この授業に参加してどうでしたか？どうしてそう思いましたか？

- a 楽しかった どうして？()
- b うれしかった どうして？()
- c びっくりした どうして？()
- d 面倒だった どうして？()
- e 嫌だった どうして？()
- f こわかった どうして？()
- g その他:()どうして？()

②どんなことがよかったですか？

- a 勉強した日本語が使えたこと
- b 大学生の日本語が聞けたこと
- c 新しい日本語の言葉や表現がわかったこと
- d 大学生の考え方がわかったこと
- e その他:()

③どんなことが大変でしたか？

- a 自己紹介したこと
- b 大学生の日本語を理解すること
- c 大学生に自分の意見を伝えること
- d グループに大学生が多いこと
- e その他()

自由に意見を書いてください。

[]

Case Study of Mutual Exchange Activities between International Students of Japanese Language School and Japanese University Students

Yoko KUWABARA, Yuko HOKODA

This paper reports a case study of mutual exchange activities between international and Japanese students in the class held during the first semester of 2019, which were planned and designed by the university faculty in charge of the particular class and the instructors at Japanese language school. Exchange activities were implemented in classes on one occasion. The participants included Japanese students who were enrolled in the class and international students of Japanese language school in Fukui city. Using reflections of participants after the completion of activities as material for assessment, we examined the significance of such activities for both Japanese students and international students in the hope of obtaining suggestions for similar activities in the future.

Keywords: Japanese student, International student, Japanese language school, Mutual exchange activities, Problem solving

Fostering Autonomous English Language Learners: Reflections on Four Years of Practice at a Japanese National University

Christopher Hennessy
Ivan Lombardi

Abstract

The authors have designed a credit-bearing English self-directed learning (SDL) course for incoming first-year students at a Japanese national university to foster their language learning autonomy. There have been three iterations of the course from 2016 to 2018 with about 60 students per iteration. Major course design components include: (1) introduction to SDL concepts and scaffolding of SDL skills in the first quarter through four sets of tasks [speaking, listening, reading, CALL] based on goal-orientedness and CEFR can-do principles, (2) development of autonomous goal-setting skills in the second quarter through student-generated task activities, (3) self- and peer-assessment of student-generated tasks, and (4) class-by-class reflection on self-progress through a student language portfolio hosted on an online learning management system. The authors will introduce the core concepts of the course including the logistics in creating and implementing this course. Also, they will share student reflections on their language learning goals from the course as well as their reflections on the course itself.

Keywords: second-language acquisition, autonomous learning, self-directed learning

1. Introduction

“developing individuals’ abilities, cultivating creativity, and fostering a spirit of autonomy and independence by respecting the value of the individual, as well as emphasizing the relationship between one’s career and one’s everyday life and fostering the value of respect for hard work.”

The above quote is taken from *Objectives of Education: Part 2* of the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) ’s *Basic Act on Education* (Act No. 120 of December 22, 2006) (MEXT, 2006). MEXT reaffirmed this spirit of autonomy within Japanese learners in its 2015 White Paper on education (MEXT, 2015). In 2015, the authors were engaged in the creation

of a new highly intensive English program in the School of Global and Community Studies (GCS) at the University of Fukui. The overall curriculum within this new school is based on an integrated education approach aiming to foster graduates who can independently tackle and solve complex community and global issues (School of Global and Community Studies, 2019). First-year students study intensive English language in their first semester, with four courses forming the core of the curriculum: English communication (speaking), reading, writing, and self-directed learning. Particularly with the self-directed learning (SDL) course, the goal of creating 'independence' in students as described in both the MEXT white papers and GCS curriculum above was paramount in the creation of the course, and with the creation of this SDL course, incoming GCS students experienced a course unlike any other in their curriculum. This credit-bearing course was designed to introduce autonomous learning practices in a scaffolded manner, which means students began with partially-autonomous tasks at the start of the course, and eventually developed full autonomy through independent task creation by the end of the course. The authors collaborated to create this course and, after four years and 257 students, they wish to look back on how the course was first ideated and implemented, and to analyze student feedback and personal reflections on their journey to developing language learning autonomy.

2. Literature Review

According to Holec (1981), academic interest in autonomy in language learning started in the 1960s; by 2001, the yearly number of papers on language learning autonomy had surpassed the total number of publications in the previous decades (Benson, 2011). At present, the bibliography on autonomy and learning maintained by Reinders (2019) counts over 2,400 references. A vibrant and active field of research, language learning autonomy has recently taken an empirical turn (Chik, Aoki, & Smith, 2018), and welcomes case studies like the one presented in this paper.

There exist multiple definitions of autonomous learning and learners in language pedagogy, and even more when including the parallel concepts of independent learning (learners) and learner development (see Stewart & Ashwell, 2014 for a discussion of the different nuances). In this paper, the authors follow the 'post-method' description by Kumaravadivelu (2006), in which an autonomous learner is one who becomes conscious about the strategies they use to realize their desired learning goals. This acquired awareness means that the learner will be able to monitor their learning process and progress and effectively maximize their learning efforts. In Kumaravadivelu's post-method pedagogy, the role of the teacher is that of a facilitator and creator of learning opportunities. This 'hands-off' approach, focusing on supporting learners' choices and efforts, is also a key tenet of the SDL course. As will be seen later, in this course the three instructors, all language learners themselves, took on the role of learning advisors (Carson & Mynard, 2012) with the idea of helping the students become more aware of the language learning strategies and tools they already use, and those they

could use to further their goals working without the aid of a teacher.

What also needs to be clarified is the relationship between autonomy, autonomous learning, and self-directed learning, since the latter term was chosen for the course title. Benson (2011) defines autonomy as the capacity of a learner to exercise control over their learning, and autonomous learning as the product of applying this capacity to some extent. Self-directed learning, instead, usually refers to any kind of independent learning that originated from one's will to learn. Autonomy is thus an 'attribute of the learner', while self-directed learning is a 'mode of learning' (one of the many potential modes contributing to learner autonomy). In Benson (2011, p. 37) 's words:

“[a]utonomy can be considered as a capacity that learners possess to various degrees. Self-directed learning can be considered as something that learners are able to do more or less effectively, according to the degree that they possess this capacity”.

In these terms, what the SDL course proposes is to expand the students' capacity for autonomous learning through the practice of various self-directed learning techniques.

The students who enrolled in the SDL course between 2016 and 2019, in general, could be said to be in the lower end of the autonomy spectrum. One reason for this is the nature of Japanese compulsory education, where learning autonomy is far from the main focus. Traditionally, Japanese education has had the tendency to 'teach to the test' in preparation of what Tsuneyoshi (2013, pp. 165–166) calls “hyper-high-stakes entrance examinations,” which are found all the way from primary to tertiary education. In a sense, this could be considered the opposite of fostering autonomy, as the main characteristic of this is the memorization of facts and figures (*yakudoku*) over critical-thinking and autonomous learning skills. This is why the publication of the government-promoted White Paper *Steady Implementation of the Rebuilding of Education* mentioned above (MEXT, 2015) is considered groundbreaking in Japan. For the first time, the fostering of autonomous learners is recognized as a goal of education. Although the MEXT recommendation does not deal specifically with foreign language instruction, but rather with general life-long learning, the authors embraced its philosophy when designing the course, hoping to introduce in the SDL course design the autonomous skills that are necessary for learning language (and other subjects) and lifelong learning once English classes and schooling is finished.

In the next section, the authors will outline the philosophy, development, and implementation of this course concept in more detail.

3. Course Philosophy

The SDL course was developed by the authors and one other instructor with three major components in mind: (A) a scaffolded introduction to self-directed learning in the first half of the

course, based on goal-orientedness and the original CEFR can-do principles (Council of Europe, 2001) through four sets of tasks (speaking, listening, reading, and computer-assisted language learning [CALL]); further development of autonomous learning skills (B) in the second half through self-generated task activities (details follow in Section 4-4) as well as self-and peer-assessment of those activities; and (C) class-by-class reflection over both quarters through an e-learning portfolio.

The authors particularly believed that (A) scaffolding autonomy was crucial in light of the usual information memorization learning context Japanese students are acclimated to. Benson (2011, p. 91) supports this idea, stating that “fostering autonomy does not mean simply leaving learners to their own devices, but implies a more active process of guidance and encouragement to help learners extend and systematize the capacities they already possess.”

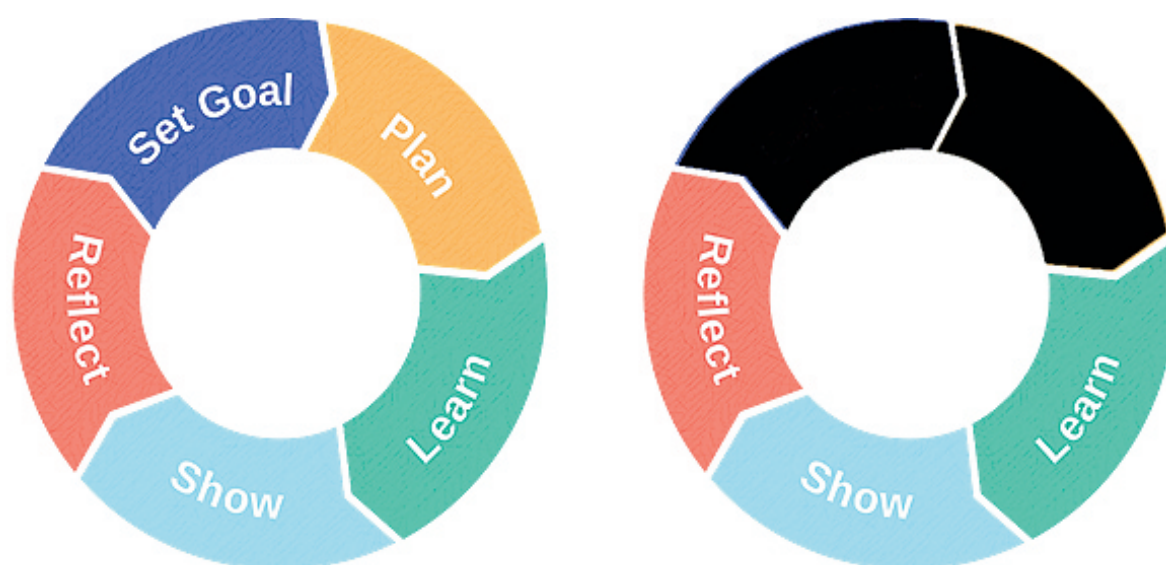


Figure 1: SDL process vs. scaffolded SDL process.

To introduce autonomy gradually, the authors employed a custom version of Candy (1991) ’s self-directed learning circle. A comparison of the original model and the scaffolded model is given in Figure 1. In its original formulation, the SDL circle includes the steps of (1) set goal, (2) plan, (3) learn, (4) show what you know, and (5) reflect. This entire process is generally done and repeated in order to accrue autonomous learning skills. In the custom scaffolded model, the two most challenging steps for learners at the lower end of the autonomy spectrum, i.e. (1) set goal and (2) plan, are supplemented with the use of *task cards* (see below), resulting in a guided process. Through the task cards, students are able to visualize these crucial steps for autonomous learning and ultimately learn how to engage with it on their own terms, resulting in what the authors call *scaffolded autonomous learning*. It is worth emphasizing that the scaffolded version of the SDL circle is adopted for the first half of the course only.

Once students become used to thinking in terms of learning autonomously, then the course

design reverts to the original SDL model. With their newly acquired ability to evaluate a self-directed task according to its goals, (B) students choose their tasks independently in the second half of the course. Moreover, they are encouraged to create a custom task based on personal language learning goals, to pilot it, reflect on its effectiveness, and then share it with other students for peer evaluation.

The process of reflection also happens throughout the course. After completion of a task, students are prompted to reflect (C) on their accomplishments and challenges. This routine, made possible by the use of the online learning management system (LMS) *Schoology* described below, is designed to help students become more aware of the goals that are pursuing, and of the progress they make day by day towards one of their goals. Because of its self-empowering nature to raise awareness, reflection is deemed an all-important part of autonomous language learning (Little, 1997).

4. Course Logistics and Main Components

4-1 Course location, meetings, and student numbers

The course took place at the self-access center of the University of Fukui, called Language Development Center (LDC). The LDC boasts a large amount of English-language materials such as DVDs, graded readers, magazines, and board games as well as both public and private spots to study, such as small meeting rooms and individual computer booths with internet access. Since the School of Global and Community Studies takes in about 60 students per year, the student cohort was divided into three randomized sections of around 20 students each. Each section would check into the LDC for 90 minutes twice a week to work on either individual or group tasks in autonomy. In addition, this course was conducted and graded on a quarter system over two quarters (the equivalent of one semester), which was a major consideration for the authors in the development of content for the course.

4-2 Task cards

At the beginning of each class meeting, students would choose a task card (an example can be found in Figure 2) from those available at the LDC (stored in treasure chests scattered throughout the locale, and online on the companion LMS). The available tasks cards were mainly created by the authors, with the addition of a few student-made cards who were selected as the 'best-of' of the previous years starting in 2017. For exceptionally self-driven students, a blank template card was also provided to permit custom actions and goals. Task cards come in four colors: blue ("speaking"), green ("listening"), yellow ("reading"), and red ("CALL"). Each card has an individual code number and includes core information like the title, a goal written in the style of CEFR can-do statements, and logistic information like the number of people to be involved in the task, the kind of evidence to provide using the online LMS system, time needed, suggested location in the LDC, a visual representation of the autonomous learning skills gained through this task, and up to three questions for reflection on the task.

Speaking– Shadowing 1

S1

Directions: Repeat the lines from a scene of a TV show or movie many times.

Goal: I can successfully shadow English, improving my fluency and pronunciation.

Number of participants: 1

Evidence: Video or audio of you shadowing the scene

Reflection: Why did you choose this task?

What was the biggest challenge for you in repeating this scene in English? Were you able to overcome this challenge? If so, explain. If not, how can you overcome this challenge in the future?

Reflect about what you can do now that you could not do before this activity.

Time Needed: Sixty (60) minutes for the task

Twenty (20) minutes for reflection

Location: Listening & Speaking Booth



Figure 2: Sample task card made by the authors.

4-3 Schoology

Evidence and all reflections, as well as the digital version of the task cards and other reference documents, were available on the online LMS *Schoology*. The course designers chose this platform for several reasons: (1) it can be used for free; (2) it is user-friendly and has similar usage with other social networking platforms; (3) it comes with a companion app for both Android and iOS smartphones, which in general students tend to use over a computer; (4) it allows students to upload not only text, but also pictures, videos, and audio files; (5) the facilitators use this LMS already in other courses they teach. One additional reason to use an LMS is pedagogical, and of the utmost importance for this SDL course to adhere to the ‘hands-off’ philosophy described above. Through this online system, students upload their evidence and day-by-day reflections (which can be either in text or recorded through audio or video) on the course page, instead of handing them directly to an instructor. While all uploaded materials were eventually be checked by the facilitators, the authors felt that having this online ‘intermediary’ emphasized the central role of student independence in this course, since it removes the notion of the ‘teacher’ in direct contact with the ‘student’.

4-4 Course schedule

In the first half of the course (April to mid-June), students were prompted to choose a card from one specific type of task in the following order: Week 1: Speaking tasks; Week 2: Listening; Week

3: Reading; Week 4: CALL; repeat). The reason was to avoid that students would resort to a single default choice due to the overload of options (a well-known psychological phenomenon described in Ariely, 2009; Schwartz, 2004). In addition, this decision was made to ensure that students experienced all the different types of tasks and started expanding and applying their autonomous learning strategies into more than one language ability (as students in the program are also required to study a foreign language other than English). As a final task in the first quarter, students were required to reflect on and assess the tasks they engaged in and share these reflections with other students in order to help them develop more concrete language learning concrete for the second quarter. In addition, this sharing of reflections helped stimulate different ideas and interpretations of the meaning of their autonomous learning up to that point.

In the second half of the course (mid-June to August), students were free to choose whatever task they felt would help them accomplish the stated goals that they set for themselves at the end of the first quarter of the course. For example, a student who wanted to improve their pronunciation might focus on speaking tasks, while another student who wishes to improve their TOEFL reading score might focus on reading tasks. The final activity for this quarter focused on individual students developing their own language learning task – complete with concrete can-do goals and reflection questions – over the last few class meetings of the quarter. These student-generated tasks, following the model provided by the authors were anonymously passed out in the second to last class meeting to other students, who would try the tasks and give reflections and advice for improving the task. In the final class meeting, students would share their task, which they had updated based on other students' feedback, and have a discussion about the tasks they developed, what skills they hoped to take away from the course for their future learning endeavors, and the SDL course itself. Finally, the students documented the content of the conversations they had as a final write-up. It is from this final write-up that the authors will look at the student reflection on the course in the next section.

5. Student Reflections

In this section, the authors will look at the students' reflections from the final write-up at the end of the second quarter for each year from 2016 to 2018, highlighting some of the more salient takeaways of this SDL course, both positive and negative, as described by the students, as well as changes made to course content based on the authors' reflection on these reflections. In order to give clarity to the student reflections, the authors will include unedited representative examples directly from the student write-ups.

5-1 2016 Reflections

(1) We think this class helped us to become more self-directed because we can choose our own task and we can know our own weakness. Moreover, the professor didn't direct the way to do activities in this class. We can do tasks at our own pace.

(2) [This class] is a place that we can concentrate on learning English alone or with friends. Also, there are many things that we can improve our English skills effectively. It is up to us to use the resources, so we have to think the way of improving our weak points by ourselves. Then, we tackle our tasks.

Examples (1) and (2) both highlight positive outcomes gained from the course, with a particular focus on gaining autonomy. In example (1), the student is directly describing the autonomous learning skills practiced as part of the course, stressing that the teacher (advisor) does not influence the way of study. Example (1) and (2) both identify knowing one's own "weaknesses" as a key feature for successful autonomous learning. Further, both examples highlight "having choice" as an essential component of perceived success in the course. Example (1) even remarks on understanding the crucial role of pacing in the learning process. Example (2), instead, remarks on the necessary ability to assess resources needed for successful task engagement. These two examples give quite deep insight into the actual development of autonomy in learning on the part of the student. This made the authors confident that, even in the first iteration of a course designed with no previous model to refer to, the students' ability to learn a language independently was being fostered through the designed curriculum. However, there were issues to tackle, as seen in example (3) below:

(3) Writing reflections helps our writing fluency. However, there were too many reflections in a week. In my opinion, reflections should be once a week, or only writing at the end of the week if we confirm the abilities or accomplishment by taking this class.

The student is addressing the reflections required after each class meeting. In this first iteration of the course, the authors required students to complete a 250-word or longer reflection, which some students found time-consuming, and in some cases conflicting with the high workload in terms of homework and independent study required by the other English courses. The authors did not agree with the assessment that reflections should only be required once per week instead of two times as they felt very strongly from their own experience and the literature that reflections had to happen after each meeting. However, they did acknowledge the burden caused by the amount of required writing, especially considering that some students are beginner writers of English and are just

starting to write their first 250-word paragraph as part of their English writing curriculum. In this context, the authors then decided for the next year to adjust the reflection guidelines to promote audio and video reflections over written reflections and, in the latter case, to remove the word limit and allow students to write as much they felt was necessary for their reflection.

5-2 2017 Reflections

(4) I think this class is important not only to get English skills, but also to think about what I can do or can't do. If I know about what I can do or can't, I can choose appropriate tasks for what I am now. Knowing about my ability will lead me to the achievement of English study.

(5) Through this class, we got the ability to select things in front of us. We had to choose activity in every SDL class. At first, we couldn't choose the activity. However, gradually, through many classes, we could choose the tasks which is appropriate for improving our English skills which are missing at the time. Because we selected these task by myself, we could worked on them with responsibility. Through the class, we could improve the ability to choose what is need for ourselves. We could know how to decide the way to learn not only English by myself.

With examples (4) and (5), we can see many of the ideas surrounding autonomous learning reiterated from examples (1) and (2). Example (4) shows the necessity of the ability to self-assess one's skills in order to make further progress in learning as well as the ability to choose appropriate activities for fostering that learning, which is similar to the idea of "know[ing your] own weakness" from example (1). Example (5) stresses the necessity of having choice, and even remarks positively on the scaffolding element of the curriculum. This student reflection also suggests that the autonomous skills learned could be applied to learning other subjects. As in the previous iteration, though, there were a few negative responses as well:

(6) To watch movie is exciting, and also we can improve our English skills. So, we talked about what movie we watched. [However], In our discussion, there was the idea that we should not do the task that to watch movies again and again. Some of the classmates do this task again and again, and didn't learn English so much. So, we thought there should be such rules.

Example (6) describes the trap of doing the same task over and over, resulting in little learner development. In fact, this tendency contradicts the fundamental philosophy of the course to push

one's autonomous learning boundaries, and try different resources to discover new ways to reach one's language learning goals. The authors thought that choosing the same task, or a similar task several times may stem from the student lacking perception of the link between a self-directed task and a language learning goal. In other words, students would choose a task usually based on how fun it was (i.e., watching a Disney movie, or playing a board game in English) instead of its potential learning outcomes. Therefore, in their role as language learning advisors, they decided to address this tendency in the next iterations by emphasizing this link at the beginning of a class meeting and, in some cases, consulting with students directly to discuss a strategy for diversifying their independent language learning efforts.

5-3 2018 Reflections

(7) Actually, I don't really like being given a lot of instructions and studying because someone force me to do so. In this class, I could learn English at my own pace and I could study whatever, however I like. I have been studying English and have developed my skills over the past 10 years so I know how to improve my English and I know what I lack of and also what I have to do to fix them. [...] Not much intervention made us more self-directed but whenever I needed help or I had some questions [the learning advisor] was always kind to help us.

(8) This class helped me to become more self-directed. When I was a high school student, I rarely studied by myself except exam week. But, I usually study by myself now. For example, I read English book and watch movie in English at Language Development Center.

Examples (7) and (8) echo the voices and perceptions of students in previous years. Pacing and choice are a running theme for the student in example (7), who seems to thrive in a self-directed environment like the SDL course. Moreover, they hint to a previous experience with autonomous learning practices; their satisfaction with the course structure gave the authors confidence that even a particularly motivated and already independent learner would benefit from a course dedicated to fine-tuning their autonomous learning skills. On the other hand, the student in example (8) has little experience with autonomous learning practices, but points to the SDL course as a cue for them to integrate new study habits to their personal language learning journey, as well as a newly-acquired appreciation for the self-access center and the resource it has to offer. While at this point the course and its flow felt quite polished to the authors while facilitating, student final reflections revealed further room for improvement:

(9) I think that to decide some days when all students in this class do a group tasks

is effective to make this class better because for doing that, we could understand our improvement. We can also exchange our idea, knowledge, and English skill, so it would be effective for the class, I think.

One trend all facilitators noticed, especially (but not only) in 2018, is that students would choose mostly individual tasks at the beginning of the course when they are still in the process of adjusting to university life and meeting new friends. After a few weeks, they would favor group tasks to tackle together with their new friends. However, for logistic reasons (e.g., the limited number of rooms available for group work, which decreased by one unit in 2018), not all students can choose group tasks, and this may lead to hard feelings which are hardly conducive to learning in general. One way to interpret the student feedback in example (9) is through this lens, where they suggest to dedicate some days to group tasks and group work, possibly with pre-determined groups and spaces, followed by group reflection. In fact, group reflection was done only twice at the end of the first and second quarter so far; however, these moments to 'stop and think' have proven to be a precious design feature of SDL, leading to the student reflections that were used to improve the course structure over the year. Therefore, this suggestion is also worth considering for future iterations of this course.

6. Conclusion

Designing, implementing, and facilitating this self-directed learning course, that students of the School of Global and Community Studies take for credits in their freshmen year, has led to the authors also reflecting on its outcomes. Overall, student reflections pointing to an improved ability to guide one's independent efforts in language learning vastly outnumber more critical voices. The authors believe that the success of this course is due to two main course design features.

The first feature, which proved a design assumption to be true, is that *learner autonomy does not happen automatically* – not even in favorable conditions like a dedicated 'school subject' and a self-access center rich in resources. It is not sufficient to create an SDL course and let students just out of high school free to choose whatever task they want with the goal of improving their English. The risk in doing this, which indeed the authors ran into while facilitating the course, is to have students focusing on enjoying the task for the task's sake, rather than going into the task with the mentality of gaining language learning outcomes from it. The authors feel that the *scaffolded autonomous learning* concept presented above helped to a large extent in the beginning stages, and even in the short period of time of one quarter (seven weeks) led to visible clues of ongoing learner development.

The second feature is *student-informed design*. In the beginning, the course was built on the theoretical foundations of self-directed learning, autonomous learning, and learner development presented above, in addition to the three facilitator's own successes and failures in learning a language on their own. All this contributed to the basic structure of the course, which ended up being

vastly different from other university courses in both style and outcomes. However, the contribution from the students themselves is what made this course, in the end, *effective*. By the third iteration in 2018, student-produced materials (visual representations of goals and task cards) provided a peer-generated model for the current students, and the student voices, both positive and negative, were listened to in order to smoothen the edges of the course and improve the student experience of the future freshmen. Eventually, the authors realized that listening to student voices and implementing change based on these voices can ultimately lead to a more satisfactory experience for both the student and facilitator/advisor.

In developing and witnessing this course in action, the authors have also come to hone their own autonomous learning ability for languages, taking ideas they have designed themselves and students have designed into consideration for their own language learning studies. To end, while the course may not foster full learning autonomy in every single student, it does foster the *idea of autonomy* — which for many students, as the authors have come to realize, is new. Ultimately, this idea can develop within students the ability to take control of their learning, choose and mix autonomous learning strategies, and evaluate their learning efforts to plan new goals that will push them further. The authors feel that this is in line with the Japanese Ministry of Education's recent guidelines for fostering life-long learning – and they now see a pathway to achieve this ambitious objective.

References

- Ariely, D. (2009). *Predictably Irrational: The Hidden Forces That Shape Our Behavior*. New York, Pymble, Toronto, Auckland, London: HarperCollins.
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Carson, L., & Mynard, J. (2012). Introduction. In *Advising in language learning* (pp. 3–25). Harlow: Pearson.
- Chik, A., Aoki, N., & Smith, R. (Eds.). (2018). *Autonomy in language learning and teaching: New research agendas*. London: Palgrave Macmillan.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Mahwah, NJ, London: Lawrence Erlbaum.
- Little, D. (1997). *Language awareness and the autonomous learner*. 6(2–3), 93–104.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2015). *2015 White Paper on education, culture, sports, science and technology. Special feature 2: Steady implementation of the rebuilding of education*. Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/

hpab201501/detail/1400446.htm

Reinders, H. (2019). Autonomy bibliography. Retrieved from <http://innovationinteaching.org/free-tools/autonomy-bibliography.php>

Schwartz, B. (2004). *The paradox of choice: Why more is less*. New York: Harper.

Stewart, A., & Ashwell, T. (2014). Clarifying terms. In *Collaborative learning in learner development*. Tokyo: JALT Learner Development SIG.

Tsuneyoshi, R. (2013). Junior high school entrance examinations in Metropolitan Tokyo: The advantages and costs of privilege. In G. DeCoker & C. Bjork (Eds.), *Japanese Education in an Era of Globalization* (pp. 164–182). New York: Teachers College Press.

英語の自律学習者育成

日本の国立大学における四年間の実践を経て

クリストファー・ヘネシー
イヴァン・ロンバルディ

要旨

筆者らは、学生の言語の自律学習力を養うため、日本の国立大学の新生を対象に英語の自律学習コース（単位付与有り）を開発した。2016年から2018年の間に本コースを三度実施し、各回の履修者数は約60名であった。コースの主な特徴は、（1）一学期（クォーター制）に目標志向及びCEFRの言語能力評価指標に基づく四種類の課題（会話、聴解、読解、コンピューター支援言語学習）を通して自律学習の概念を紹介し、自律学習力のスキヤフォールディングをすること、（2）二学期に学生発案の課題アクティビティを通して自律的な目標設定力を養うこと、（3）学生発案の課題を自己評価及びピア評価すること、（4）オンライン学習管理システム上の言語ポートフォリオを用いた各授業における自己成長を振り返ることであった。本論文では、本コースの核となる概念について、コースの開発及び実施における具体的な準備や作業の内容も含め紹介する。また、本コース履修者の言語学習目標及び本コースに対する省察も合わせて紹介する。

キーワード：第二言語習得、自律学習、自己管理的学習

報告：シンポジウム「地域文化を活用した留学生教育」

膽吹 覚（本シンポジウム発起人・司会者）

1. 概要

2019（令和元）年9月7日（土曜日）、福井大学文京キャンパス総合研究棟V（教育系1号館）207講において、「地域文化を活用した留学生教育」（福井大学語学センター主催、日本語教育学会後援）と題するシンポジウムを開催した。

地域文化を活用した留学生教育は、すでに多くの大学で実践されており、今後も大学での留学生教育で大きな位置を占めるものと考えられる。私も本学の共通教育科目「日本事情A・B」「日本の文化」で、福井県の文化を取り入れた授業を担当している。しかし、こうした取り組みはそれを担当する教員個人あるいは大学内で情報が止まっており、他大学の事情を知ることは少ない。

そこで、私は地域文化を活用した留学生教育を実践しておられる教員が一堂に会して、その実践の内容と担当教員が抱える課題を報告し合うことで、参加者が地域文化を活用した留学生教育に関する情報を共有し、その課題を克服する方策を検討する機会を設けたいと考えた。これが本シンポジウムの趣旨である。そして、この趣旨に、金沢大学国際機構の山本洋氏、岐阜大学日本語・日本文化教育センターの土谷桃子氏、岡山大学全学教育・学生支援機構の内丸裕佳子氏、同志社大学日本語・日本文化教育センターの木谷真紀子氏、北海道大学高等教育推進機構の平田未季氏、三重大学地域人材教育開発機構の正路真一氏、本学語学センターの佐藤綾氏、の6名が賛同していただき、報告者として登壇していただくことで、シンポジウム開催の運びとなった。

シンポジウム当日は、まず発起人（膽吹）による趣旨説明があり、その後「プログラム・コース単位での実践報告」と「授業（科目）単位での実践報告」の2つのテーマを設定し、それぞれの実践の内容と担当教員が抱える課題に関する報告を通して、参加者が地域文化を活用した留学生教育に関する情報を共有した。最後の全体討議では、各報告者が抱える課題の解決に向けた方策を議論した。参加者は報告者を含めて20名であった。

以下、報告者の発表要旨、報告者から提起された課題の一覧（表1参照）、並びに全体討議の概要を記す。

2. 実践報告

2-1：プログラム・コース単位での実践報告

(1) 金沢大学国際機構 山本 洋 氏

金沢大学日本語・日本文化研修プログラムでは、修了研究演習（合計4単位）、修了研究レポートおよび研究発表（2単位）が修了要件となっており、プログラム生全員に修了研究が義務づけられている。

本プログラムの修了研究の指導方針としては、参考文献や資料などをまとめた、いわゆる「レポート」ではなく、新規性・独自性を有した「論文」を目指しており、先行研究が明らかにしてきたことに、少しでも新たな知見を加えることができたかどうかを重視している。

しかしながら、本プログラム生は必ずしも全員が大学院進学を目指しているわけではないため、プログラム生全員に一律に如上の水準を求めることの是非や、研究指導のあり方については担当者として常に苦慮してきた。例えば、先行研究を調査する範囲や、統計処理をどこまで厳密に行うかといったテクニカルな問題のみならず、テーマ設定の際の教員の関与の程度、あるいは研究面談のタイミング等々、学生の自主的な研究活動にかかわる問題に至るまでその範囲は実に多種多様である。

(2) 岐阜大学日本語・日本文化教育センター 土谷 桃子 氏

そこで本報告では、本学日研プログラムの修了研究指導において報告者が抱えてきたいくつかの課題を紹介しつつ、日研プログラムにおける修了研究の位置付けについて考えてみたい。

岐阜大学日本語・日本文化教育センター（以下日文センター）は、センター所属の留学生（日本語・日本文化研修留学生（以下日研生）、交換留学生）の岐阜県郡上市における地域貢献活動を実施している。郡上市は、長年にわたり文化体験やホームステイで本学留学生に貴重な機会を提供しており、その「恩返し」の意味を込めた活動である。

本格的な活動は2015年度からで、主として郡上市のインバウンド観光振興に協力している。この活動で目指す観光とは、単なる観光客増ではなく、地元の人々が自らの土地と文化の価値を再確認し、それをそのまま魅力的な観光資源として来訪者に味わってもらうものである。いわば、観光振興と同時に地元文化の尊重・継承も意図している。留学生は、観光スポットを回るだけではない、生活に根ざしたツアーにモニターとして参加する。

2018年度のモニター活動例は、①地域文化（食文化、地歌舞伎、和太鼓）を活かしたオプションツアー（郡上市明宝）、②地元ガイドと巡る町歩きツアー（郡上市八幡）である。

本活動の郡上市にとってのメリットとしては、地域の人々が外国人からの意見やアイデアを直接聞けることが挙げられる。参加する留学生の主力は日研生であるが、彼らの高い日本語力は意見交換において不可欠である。「外国人とこんなに長い時間話したのは初めて」という声も聞かれる。

一方、留学生にとってのメリットは、地域文化をさまざまに体験できる楽しさは当然として、大人と真剣な対話をする経験は大きい。学生たちには遊びではなくモニターであることを何度も念押しし、責任ある態度で臨むよう指導する。また、モニターとして「もしあなたの国から日本語のできない人が来たら」という想定をさせることで、他者の立場から考える経験もすることになる。地域および留学生双方にとって有益な活動とすることを忘れず、今後も良好な連携を保っていきたい。

2-2：授業（科目）単位での実践報告

(1) 岡山大学全学教育・学生支援機構 内丸 裕佳子 氏

本発表では、「岡山を知ろう」という留学生対象の担当科目について、日本語コースにおける位置づ

け、履修生、学習目標、学習内容、評価と今後の課題について紹介する。

担当科目は岡山大学の全学日本語コースのテーマ別クラスの一つであり、前期に日本、後期に岡山に関する理解を深めるという趣旨で第1、2学期に「日本を知ろう1」「同2」、第3、4学期に「岡山を知ろう1」「同2」を開設している。各学期8週間、週に一度120分の授業である。

中級後半から上級レベルの学生を履修対象とし、3レベル合同で日本語で授業を行っている。日本の歴史や地理、文化に興味を持つ学生が集まっており、体験活動の関係から定員を20名までとしている。各学期2回、週末の体験学習の機会を設けており、これに出席できない者と学研災などの保険未加入者の履修は断っている。体験活動の費用は個人負担で、3000円以内に収まるようにしている。

このコースを通して達成させたい学習目標は、①岡山各地の地理、歴史、人々の暮らし、文化に対する理解を深めること、②それを日本各地の現象と関連付けて捉えられること、③自国についても同様に理解が深められること、④日本語による情報の受容と産出ができること、⑤さまざまな国や地域の人々の価値観について理解が深められることの5点である。

コースで取り上げる内容はアンケート調査の結果をもとに選定した。後期全体で①年中行事と衣食住、②伝統製法を守る人々、③生活の中の美、④武道と刀、⑤過去から学ぶ、の5つのテーマがあり、第3学期は①②と③の一部、第4学期は③④⑤を学ぶ。それぞれのテーマに岡山各地の歴史的、地理的情報を盛り込む構成にしており、LMSや視聴覚教材を活用して抽象的な概念の理解につなげるよう工夫している。主に学習記録の提出と学期末の動画作成で評価を行っている。

授業での発問、学習作業用ワークシート、ループリック作成は今後の検討課題である。

(2) 同志社大学日本語・日本文化教育センター 木谷 真紀子 氏

本報告は、同志社大学日本語・日本文化教育センターに在籍する日本語・日本文化研修留学生（以下、日研生）と交換留学生が、日本文化を体験することを主な目的とした日本語特講演習の履修、また地域の高校で行った授業を通して行った地域との交流や貢献についての報告である。

同志社大学日本語・日本文化教育センターでは、2013年度秋学期より日本語・日本文化研修留学生（以下、日研生）を受け入れ始めている。2年目が終了し、2015年度の計画を立てる際、京都の中心部にある同志社大学に在籍しているからこそ受講できる演習へと内容を再編成した。まず担当教員が事前学習として概要や理論などを紹介したあと、その文化・産業を継承、または生産している場所を実際に訪問し、それらの文化・産業に携わるゲストスピーカーから実情や問題点などについて話を伺う。たとえば能であれば、事前学習として日本の伝統芸能の説明、能の歴史、世阿弥や「風姿花伝」などについて学び、能楽堂を訪問、さらに能楽師から実演やどのような活動を行っているか話を聞くのである。

これらの取り組みについては、履修生から前向きかつ良好な感想や意見が得られ、当初の「京都の中心部にある本学でしかできない演習」を行うという目的は達成できたと思われる。

しかし更に2年が過ぎ、ゲストスピーカーや訪問先など、当演習の協力者である地域の人々から、これらの活動を深化する契機を与えられた。それは知識を得て学ぶだけではなく、留学生自らがその能力をいかして発信し、地域に貢献するものである。

今回は2017年秋学期～2018年度春学期、2018年度秋学期～2019年度春学期の同演習の内容を振り返り、地域貢献という視点から取り組んだ祇園祭・白楽天山の他言語訳翻訳パンフレット作成の試み、また最寄りの公立高校と言える京都府立鴨沂高等学校での授業参加を中心に報告したい。留学生にしかできない、地域の交流、連携の強化と貢献、また地域の国際化に結びつくよう、成果と課題をまとめる。

(3) 福井大学語学センター 佐藤 綾 氏

報告者は、留学生の日本語の実践的な能力の向上と、福井という地域への理解を目的として、「応用日本語Ⅰ・Ⅱ」という留学生対象科目の中で、地域文化および地域に暮らす人々を対象とした活動を2015年度後期より行なっている。

前期に開講される「応用日本語Ⅰ」では、地域の日本人に話を聞くことで、日本や福井がどのようなところなのかを知ることを目的として、地域の方を対象としたインタビュー活動を行っており、1学期間で3回程度のインタビューを課している。1回目は練習の意味もあり、本学の教員を対象としているが、2回目と3回目は、「福井で働く人」「歴史ある家業を継ぐ人」「福井の高校生」などのような大枠を決めた上で、それに該当する学外の方を対象としてインタビューを行っている。この授業において、留学生は対象者について事前に調べた上で、興味に基づき、インタビューのテーマや質問を考え、インタビューを実施し、それをポスター発表の形で報告する。これら一連の活動を通して、留学生は日本や日本人のあり方を知ることができているようである。

後期に開講される「応用日本語Ⅱ」では、福井地域の文化等を、実体験を通して知ることを目的とした活動を行っている。具体的には、「福井の観光地」「福井体験」「福井の伝統工芸」のようなテーマを決めた上で、そのテーマに沿って、留学生自身が取材対象を決定し、実際に現地へ赴いて取材を行い、その結果を動画やパンフレット、新聞などのようなものにまとめるというものである。これら一連の活動は、留学生は、福井にどのような物事があるか、その背景には何があるのかを知るきっかけとなっている。

以上のように、前期の「応用日本語Ⅰ」では福井の人々を、後期の「応用日本語Ⅱ」では福井地域の文化等を、実体験を通じて知ることができるような活動を行なっている。

(4) 北海道大学高等教育推進機構 平田 未季 氏

発表者は、2014年度から2017年度にかけて、秋田大学「地（知）の拠点整備事業」（大学COC事業）の一環として、秋田県潟上市豊川地区をフィールドとし、主に秋田大学の留学生とともに、①文化誌作成プロジェクトと、②年間を通じた農村体験という2つの活動を行ってきた。①では、豊川地区の広報を目的として、留学生、地域住民、地域自治体、東京在住の編集者・デザイナーが協働し、同地区の人の物語を紹介するフリーペーパー『田んぼと油田』を作成し、各都市の商業施設やアンテナショップに配布した。②では、豊川地区山田の農村にて、留学生とともに無農薬での酒米栽培・日本酒醸造を行うことで、農村の四季を体験した。

同活動は、秋田大学と連携協定を結ぶ潟上市の要請に基づき開始されたが、活動を進めるうちに、潟上市の想定する活動内容と、住民が求めるものの間に違いがあることが分かった。また、①の文化

誌作成プロジェクトは秋田大学の教養基礎科目の中で実施されたが、履修者である留学生は、地域をフィールドとすることについては高い評価をしたものの、フィールドワーク中心でインプットが少ないこと、また言葉の壁により地域で求める情報が十分に得られないことなどを問題として指摘した。

近年、大学の第三の役割として地域社会への貢献が期待されており、特に国際交流を行う部局においては、留学生と地域住民との交流を通してそれが実現されることが多い。本発表では、4年に渡る活動の概要と、地域住民および留学生から指摘された課題を紹介した上で、それらのコメントを受けて、活動および成果物がどのように変化したかを述べる。以上を通し、参加者の方々とともに、地域文化を活用するプロジェクトワークにおいて、留学生の学びと地域への寄与をどのように両立するべきかという点について考えたい。

(5) 三重大学地域人材教育開発機構 正路 真一 氏

三重大学国際交流センター科目「三重の社会と文化」では、三重県の観光名所等を訪れるフィールドトリップを一学期中に4回行っている。大まかな授業の流れとしては、「フィールドトリップ前学習」として、訪問先施設についての学習をグループで行い、施設の概要を把握する。そして「フィールドトリップ」として実際に現地を訪問し、体験する。その後、「フィールドトリップ後学習」として、訪問先施設の利用者を増やすためにはどうしたらいいかについての案を考えさせ、宿題として各学生に1ページ程度のペーパーを書かせている。そして授業中にグループ毎に案をまとめさせる。授業後、担当教員が各グループでまとめられた案を一つのファイルにまとめ、訪問先施設にメールで送付する。このプロセスを学期中に4回繰り返す。2019年前期にこの科目のフィールドトリップとして訪問した場所は以下の通りである。

(ア) 5月7日 椿大神社（日本最古の神社）

・現地では自由行動

(イ) 6月4日 関宿（東海道五十三次の宿場町）

・現地では自由行動

(ウ) 6月25日 四日市公害と環境未来館（四日市公害と公害訴訟についての資料館）

・現地では30分程度の資料動画を視聴+その他の時間は自由行動

(エ) 7月16日 美杉木材市場（美杉町は林業を中心とした田舎町）

・現地では木材を利用した工作体験

また、2019年度後期の訪問場所（予定）は以下の通りである。

(ア) 11月5日 おやつタウン（2019年に開園した、おやつカンパニー社のテーマパーク）

・現地では自由行動

(イ) 11月19日 アクアイグニス片岡温泉（温泉を中心としたリゾート施設）

・現地では自由行動+希望者は自費で温泉入浴

(ウ) 12月3日 斎宮歴史博物館（斎宮に関する資料館）

・現地では自由行動

(エ) 12月17日 鈴鹿市伝統産業会館（伊勢型紙の資料館）

〈表1〉 課題一覧

授	目 標	「地域教育」の主眼をどこに置かれているのか。
		授業内の活動として地域に出る場合、留学生はどこで何を学ぶのか。
		修士研究の到達目標。
	準 備	授業のための資料収集はどのようにしているのか。
	方 法	地域を知ること目的として授業を行なっているが、活動は留学生自身で考えて進めていくことを前提としているため、その考える段階で躓いてしまい、対象について思考を深めることが難しい。
		(a) 学習者が地域について知ること、(b) 地域での活動を楽しむこと、(c) 日本語の学習などの点について、どのように比重を分ければいいのか分からない。現状、(c) がおろそかになっている。
		フィールドトリップの内容として、現地での活動を自由行動として学生の自発的な学習に任せていいのか、それとも現地でのアクティビティ・プランを組むべきかが分からない。
		フィールドトリップ後の学習として、「フィールドトリップ先の施設の利用者、訪問者をもっと増やすためにはどうしたらいいか」というテーマについて学生に発案させているが、発案の内容がワンパターンになってしまっている。
		資料の提示と発問の方法。
	研究指導の在り方。	
課 題	学習者の理解を促すために、どのようなワークシートを作ったらいいか。	
評 価	このようなタイプの授業では、パフォーマンス評価がメインとなると思うが、どのようなルーブリック (Rubric) を作成しているか。	
業	深い学び	受講生の「遠足気分」と授業内容 (レベル) の浅さ (薄べっらい内容)。
		体験学習をさせる際、「行って終わり」「体験して終わり」にさせないために、どのような仕掛けが必要か。
		「見聞・体験」から深化させるためには、どのようにすべきか。
		活動を通じて、地域や日本について知るきっかけを作ることではできるが、それ以上の理解を深めることができない。
		単なる交流にとどまらない深い学びを得るために、ことばの壁をどう超えるか。
		現状、「三重県にはこんな場所があるんだよ」という、学生への情報提供を中心とした授業になってしまっていて、それ以上の深い学習につながっていない。
		「モニターツアーのためのモニター」の危険性。
意 義	大学という場で地域交流を行なう意義は何か。	
継 続	継続的な交流を持ってもらうために必要なこと。	
教 員	専 門	担当教員の専門領域と授業内容の隔たり。
		そもそも担当教員の専門分野 (言語学) が、「地域文化を活用した留学生教育」とはかけ離れているため、こうしたテーマで効果的な留学生教育を実施する素養がない。
生	個別対応	地理や歴史などの専門外分野に関する知識をどのように得ているのか。
		試み自体の「継承」について工夫されていることなど。(特定の教員、先方の担当者の「熱意」、関係性あって実現していることが多いのではないか)。
学 身	個別対応	日本語・日本文化研修留学生の修士研究指導の在り方について
		アレルギーや学習障害などを抱えている学生への対応はどのようにしているのか。
地 域 貢 献	個別対応	イスラム教徒への対応は、どのようにしているのか (お祈りの時間の確保など)。
		どのような地域貢献が可能か。
		できれば、授業の活動を土台として、留学生と地域との繋がりを作りたいが、そこまではできていない。
		地域自治体と住民の意見、活動の目的に関する認識の違い。
		活動に積極的な住民とそうでない住民の間の意見の違い。
		地域の特定の層を対象とした活動でいいのか。もしくは地域全体に寄与する/地域全体が関わる活動を行なうべきなのか。
		活動が地域にどの程度貢献したのか、効果検証はどのように行なうべきか。
フィールドトリップ後の学習として、「フィールドトリップ先の施設の利用者、訪問者をもっと増やすためにはどうしたらいいか」というテーマについて学生に発案させ、挙げた学生の案を、フィールドトリップ先の施設にメール送付しているが、それだけで地域への還元となるのか。		
連 携	大 学 内	大学内他部局/部署の地域貢献活動との連携。
	大 学 外	学芸員との連携。
		複数年度にわたる事業の継続 (自治体の人事異動等)。
大 学 内 外	授業準備や関係者への連絡・対応を効率よく進めるためのコツ。	
経 費		資金確保の難しさ。

・現地では30分程度の伊勢型紙作成体験+その他の時間は自由行動

フィールドトリップ以外の活動としては、学期末発表（グループ発表）として、学生たちが紹介したい三重の名所についてパワーポイントプレゼンテーションをする。2019年前期に学生たちが発表した場所・施設は、ナガシマスパーランド、なばなの里、湯の山温泉、伊賀市、鳥羽市、伊勢志摩などである。

3. 課題と討議

〈表1〉は6名の報告者から提供された課題を一覧表にしたものである。こうした情報は、これまでは担当教員個人あるいはセンター内で止まっており、本シンポジウムで各教員・各センターが抱える課題について参加者が情報共有できたことは、本シンポジウムの成果の1つと言ってよいだろう。

全体討議では報告書から提供された実践報告の詳細について確認したり、〈表1〉を資料として、その課題の解決策について参加者全員で議論したりした。

その中から特に活発に議論された事項について記すと、第1に担当教員の専門領域と授業内容の不一致である。この問題はこの種の科目を担当した教員の多くが抱える問題である。これについては複数の教員で担当するという提案がなされたが、教員の負担（勤務時間）という問題があり、継続することは難しいであろうとの意見も出された。

第2に地方自治体や地元の関係者との協力を得るには長い時間がかかり、更にせつかく構築した関係も教員或いは担当者の人事異動などによって再構築を余儀なくされるケースもある。こうした授業・活動の継続については、現時点では担当教員個人に任されているが、今後は自治体や地元の関係者との連携を含めて、大学側も組織として取り組むべきであろうとの提言がなされた。

第3に大学で日本語・日本文化教育を担当する部署が、留学生のニーズと地域のニーズを仲介する役割を果たすことの重要性が提起された。日本語・日本文化教育を担当する教員は留学生に最も近い位置にいるので、彼らの学習意欲（ニーズ）を的確に把握できる立場にいる。教員は留学生の学習意欲に寄り添うとともに、地域のニーズとの連携も視野に入れた授業の組み立てが求められるのではないかと意見もあった。

第4に留学生教育に関わる経費を如何に調達するかといった経費に関わる問題も議論された。本学は機能強化促進費をその財源としており、決して永続的なものではない。他大学では留学生が経費の一部を負担したり、或いは地方自治体や地域の有志の方々が経費の一部を負担（無償提供）したりしているケースも報告されたが、いずれも対処療法的なものであり、今後も継続して検討していく必要であるとの認識で一致した。

この他にはフィールドワークが遠足気分（遊び半分）になっていることの是非や、授業の到達目標の設定をどうするかといった課題についても議論された。

最後に「地域文化を活用した留学生教育」は、今後も留学生教育の重要な分野であり、こうしたシンポジウムやラウンド・テーブルなどを重ねることによって、留学生にとってより良い教育が提供できるように努めるべきであるとの認識で一致し、今後も継続して課題に取り組むことを確認した。

〈謝辞〉

末筆ながら本シンポジウムで貴重なご報告して下さった6名の先生方にお礼申し上げます。先生方のおかげで有意義なシンポジウムとなりました。今後ともよろしく願いたします。

〈付記〉

本シンポジウムの2019年度本学語学センター機能強化促進費による成果の一部である。

【執筆者紹介】

- 桑原 陽子 Kuwabara Yoko (福井大学語学センター・准教授)
銚田 裕子 Hokoda Yuko (福井ランゲージアカデミー・主任講師)
ヘネシー・クリストファー Hennessy, Christopher (国際地域学部・助教)
ロンバルデイ・イヴァン Lombardi, Ivan (国際地域学部・助教)
膽吹 覚 Ibuki Satoru (福井大学語学センター・准教授)

【編集委員】

- 佐藤 綾 (福井大学語学センター・准教授)

国際教育交流研究

第4号

2020年3月30日発行

編集 国際教育交流研究編集委員会

発行者 福井大学国際センター・語学センター

〒910-8507 福井市文京3丁目9番1号

電話 0776-27-8406 (国際課)
