

多文化間プロジェクト型協働学習における留学生の学び —留学生と日本人学生がともに地域を学ぶプロジェクトから—

中 島 祥 子*

(2013年10月22日 受理)

Cross-cultural Understanding of foreign students in Multicultural Collaborative Projects:
Learning Kagoshima Projects with Japanese students

NAKAJIMA Sachiko

要約

1990年代以降、外国人留学生対象の日本語や日本文化等のクラス、あるいは異文化理解教育に関する授業科目の中に、留学生と日本人学生がともに学ぶクラスが設定されるようになってきた。また、交流や協働的活動を目指した課外活動に留学生と日本人学生が参加する例も報告されている。このような試みは、「多文化環境」を創出するものとして大学教育の中では大きな意味があると考えられる。そこで、本稿では、留学生と日本人学生の混成グループが、協働的活動を通して、鹿児島市内を探索し、地域を学ぶ「多文化間プロジェクト型協働学習」について取り上げる。この科目は正課の授業として実施された科目で、その目的は、日本人学生と留学生の接触場面を創出し、プロジェクトを協働的に行うという目的のほか、ともに市民として生活している「鹿児島」についての地域理解・文化理解を深めることにある。本稿では、2005～2011年度に実施されたプロジェクトについて、留学生が提出した振り返りシートなどを分析し、留学生のプロジェクトに対する学びから主に意識や地域理解・文化理解についての分析を行う。

キーワード：多文化間プロジェクト型協働学習、留学生、日本人学生、地域理解、文化理解

1. はじめに

1990年代以降、外国人留学生（以下「留学生」）対象の「日本事情」や「日本文化」などに関するクラスの中に、留学生だけではなく日本人学生も参加するという「多文化クラス（混成クラス）」が増加してきた（土屋 2000、徳井 1997 等）。また、「異文化理解教育」や「異文化コミュニ

* 鹿児島大学教育学部 准教授

ケーション」などに関する科目の中にも、留学生と日本人学生がともに学ぶクラスが増えている(梶原2003、奥村2005等)。さらには、正課外の活動として、異文化間交流や協働ⁱ的活動を目指した実践例として加賀美(2001)や末松・阿栄(2008)等が挙げられる。これらの試みは国際化の推進や多文化共生社会を担う人材育成を目指す大学教育において、「多文化環境」を創出するものとして大いに意義があると思われる。しかし、実際に大学内での多文化環境の現状を見てみると、例えば鹿児島大学の場合、2004～2013年度の在籍留学生数(毎年5月1日現在)は、減少傾向にあり、2004～2007年度は300人を超えていたものの、2008年度以降は300人を下回っている。また、日本人学生(学部生・大学院生)に対する留学生の比率を見てみると、全期間を通して3%前後と低く、学部生に限ってみると、学部による違いはあるものの学部留学生は学部日本人学生の1%にも満たない。また、海外の学術交流協定大学からの短期交換留学生は増加傾向にあるものの、大学内において留学生と日本人学生が授業内外を問わずに接触する機会は多いとは言えない。

この点では、加賀美(1999、2006)も、接触の少ない留学生と日本人学生を接触させるための「教育的介入ⁱⁱ」が必要だと説いている。加賀美(1999)は「大学コミュニティ」の中に、日本人学生と留学生の「異文化間交流」を「教育的介入」により整備することが必要であると説き、さらに、「異文化間教育に係わる者が日本人学生との協働活動を前提とした教育的介入を行うことで、ステレオタイプをうち崩すことができるような交流の場を大学コミュニティに設定することが必要である」と述べている。また、末松・阿栄(2008)は、課外活動として「異文化間協働プロジェクト」を実施し、日本人学生参加者についての分析を行っている。

一方、大学教育の中では、従来の教師主導型の授業から、学生参加型の「協同学習」の重要性が指摘されるようになってきている(ジョンソン他2001)。ジョンソン他(2001)及びジョンソン他(2010)などにより、「協同学習」に不可欠な要素をまとめると以下のようになる。それは、①互恵的な相互協力関係(共通の目標に向かい、対等な立場で互いに役割を担う)、②対面的で促進的な相互交流(学生同士が顔を合わせて励ましあう)、③個人のアカウンタビリティ(課題を遂行する上で、貢献する責任を公平に負担する)、④グループ内での対人技能(信頼し合い、意志の疎通を図り、お互いを受入れ、前向きに対立を解決する)、⑤グループの改善の手続き(グループの取り組みを反省し、メンバー全員にフィードバックをして、改善を図る)などである。また、池田・館岡(2007)は「日本語教育における協働について重要となる要素」として、「対等」「対話」「創造」の3要素を挙げ、さらにここに「協働のプロセス」と協働主体間の「互恵性」を加えている。

ⁱ 本稿では用語として「協働」を用いるが、先行文献の中には、「協働」の他に、「協同」や「協働」、また「協調」などの用語も見られる。「協働」以外の用語については、ここでは引用している文献の表記に従い、特に引用先を明記して引用する場合には、「 」を用いる。また、本稿で用いる「協働」は、館岡(2005)に従い、「互いに協力して何かをつくりあげる創造的な活動をおこなうこと」と定義する。

ⁱⁱ 加賀美(2001)はここでいう「教育的介入」を、「一時的に不可欠な異文化接触体験を設定することで組織と個人を刺激し、学生の意識の変容を試みる行為」と定義している。

留学生と日本人学生が接触する機会が限られることから、筆者は過去に、本学の日本人学生と、日本人と接する機会の少ない海外の大学生(日本語学習者)に対して、電子メールを介した協働学習を実践してきた(板倉・中島 2001、中島・板倉 2003)。さらに 2004 年度より、本学の日本人学生と留学生とで混成グループを作り、グループごとに目的を持って鹿児島市内を調査するという授業、すなわち「多文化間プロジェクト型協働学習」を実践している。この授業の目的は、留学生と日本人学生の接触場면을創出し、プロジェクトⁱⁱⁱを「協働的」に行うという目的のほかに、ともに市民として生活している「鹿児島」についての地域理解・文化理解を深めることにある^{iv}。鹿児島は留学生にとっては「異文化」であるが、鹿児島県外の地域から来ている日本人学生にとっても、いわば「異文化」であると言える。そこで、このような「地域理解」をキーワードに留学生と日本人学生が協働的な活動を行うことで、接触場面が創出され、参加者には多面的な視点が形成され、価値観や意識の変容がみられるのではないかと考えた。また、地域理解・文化理解を促すことにより、プロジェクト終了後の鹿児島での生活や学習にも影響があるのではないかと考える。この点、内丸(2013)では、日本語学習者対象の文化クラスにおいて、日本人学生ボランティアとの協働により、地域の文化・産業をとりあげたプロジェクトワーク(壁新聞づくり)を実践している。しかしながら、管見によれば、このような混成グループによる学外でのフィールドワークを伴う、地域理解・文化理解のためのプロジェクトを、正課の授業として実施している実践報告例はまだ少ない。

本稿では、2005～2011 年度に実施した全 7 回のプロジェクトを取り上げ、留学生参加者がこのプロジェクトの中で、日本人学生とどのように関わり、鹿児島についての地域理解・文化理解をどのように深めることができたのか、また参加者の「学び」はどのようなものであったのかについて分析と考察を行う。なお、日本人学生の分析や留学生と日本人学生の比較については別稿に委ねたい。

2. 本プロジェクトの概要

2.1 参加者について

参加者は鹿児島大学教育学部で開講されている「国際理解教育調査研究Ⅱ(2単位)」の受講生と、留学生センター開講の「日本人学生と学ぶ鹿児島(2単位)」の受講生である。前者は主に教育学部所属の日本人学生(学部外国人留学生も含む)と大学間学術交流協定大学からの短期交換留学生(以下「短期留学生」とする)が履修登録している。後者は、教育学部を除く学部間交流協定大学からの短期留学生が履修登録をしている^v。留学生の日本語レベルは中級後半

ⁱⁱⁱ 本稿では、「プロジェクト」を倉八(1993)の「プロジェクトワーク」の定義を参考にし、「学習が学習者同士で話し合い、テーマや目的を決め、計画を立て、実際に学外で資料収集や情報収集、インタビュー調査などを行い、作業の過程を一つの制作品(発表、レポートなど)にまとめる共同作業形態の学習活動である」とする。

^{iv} 鹿児島大学でも、地域を学ぶ取り組みは強化されており(鹿児島大学教育センター 2008、戦略的連携推進会議 2009、同 2010 等)、共通教育科目の中に地域を学ぶ様々な科目が用意されている。

^v 学部間学術交流協定に基づいて受け入れている短期留学生は、在籍学部以外の授業を受講できないため(共通教育等を除く)、留学生センターの開講科目に履修登録をしている。

から上級で、授業開始時点での日本滞在歴は、約1～2カ月の者が約25%、滞在歴6ヶ月以上の者が約75%を占めている。表1に年度別参加者の内訳とグループ数を示す。なお、留学生の出身は、大半が韓国及び中国からの留学生で、その他はオーストラリア、ブラジル、ベトナム、ドイツなどであった。

表1 年度別参加者数の内訳(人数)とグループ数

内訳 \ 年度	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	計
留学生(人)	11	14	9	10	10	7	5	66
日本人学生(人)	15	33	25	16	39	15	13	156
計	26	47	34	26	49	22	18	222
グループ数	7	12	8	9	10	7	5	58

2.2 プロジェクトの学習目標・実施時期と大まかな流れ(各年度共通)

本プロジェクトは、学修目標として、①鹿児島の歴史・文化・暮らし等について、プロジェクトワークを通して学び、理解を深める、②グループ活動を通して、協働で鹿児島市内見学の計画を立て、実施し、その結果を口頭発表する、③見学及びインタビューを通して、依頼の仕方やインタビューの仕方、礼状の書き方等を理解することなどを掲げている。

本プロジェクトは、年度ごとに開始時期やスケジュールなどが異なるが^{vi}、おおよその流れは図1のようになっている。まず、10月(あるいは11月)に履修希望者にプロジェクトに関するオリエンテーションを行い、参加者を確定したのちに、留学生と日本人学生の混成グループを編成する。混成グループの1グループはおおよそ3～4人^{vii}で構成されており、留学生は1グループあたり1～2人である。グループ編成後、5回程度の事前活動を行い、グループごとに市内調査のテーマと目的を決め、鹿児島市内見学調査計画書(以下「見学計画書」とする)を作成する。見学計画書には、調査日のスケジュール、交通手段^{viii}、見学・訪問先やインタビュー対象者、調査内容などが含まれており、グループごとに検討を重ねていく。さらに見学・訪問先の予約やインタビューの依頼などの準備を行った上で、グループごとに見学計画書を完成し、提出する。このような事前活動を経て、2月初め(あるいは12月初め)の土曜日に見学計画書にそって鹿児島市内で市内調査を行う。市内調査終了後^{ix}、調査結果をグループご

^{vi} 2005～2009年度は「集中講義」として開講していたこともあり、11月にオリエンテーションを行い、事前活動を開始し、2月初めに市内見学を実施した。2010～2011年度は通常の週1回行われる講義として開講し、10月中旬にオリエンテーションを行い、事前活動を開始した。

^{vii} 全グループの中で1グループの人数が5人以上になったのは、2006年度の1グループ(5人)、2007年度の1グループ(6人)のみであった。

^{viii} 交通手段は、徒歩・自転車のほかに、バス・市電・JRなどの公共交通機関を利用することになっている。

^{ix} 市内調査終了後のスケジュールは、年度によって異なっている。2005～2009年度は市内調査日(土曜日)の翌日(日曜日)に1日を使い、まとめと発表を行った。2010～2011年度は市内調査終了後、4～5回の授業において、調査結果をグループごとにパワーポイントにまとめ、その後口頭発表を行った。

とにパワーポイントにまとめ、発表会で分担して口頭発表を行う(1グループ10～15分)。そして、最終的に、個人でレポートを作成し、提出する。なお、口頭発表の際には参加者同士が相互評価を行い、その結果を全員にフィードバックしている。さらに、2008～2011年度は、事前活動や口頭発表の準備のために、学習者同士の情報交換を活性化させ、情報の共有化を図るためにMoodle(eラーニングシステム)を導入しているが、Moodleの利用実態やその効果については別稿に委ねる。

2.3 市内調査のテーマと見学・訪問先の概略

鹿児島市内調査では、グループごとにテーマを決め、テーマにそった見学・訪問先を設定し、その中で必ず1～2箇所はインタビュー調査を入れることになっている。また、希望があれば、調査内容に関連して、陶芸や草木染め、温泉入浴などの体験を組み込むことは可能である。7回のプロジェクトにおける市内調査の主な調査内容と見学・訪問先をまとめたものを表2に示す。

テーマ及び見学・訪問先を設定する際の注意点としては、「観光ガイドブックにはない鹿児島を発見すること」を念頭におき、「ガイドブックや書籍、インターネットなどからでは得られない情報」を得ることも中心的課題として考慮するよう予め指導している。なお、年度によっては、見学・訪問先の一部が他のグループと重なっている場合もあるが、テーマや調査内容、スケジュールが異なるために、最終的に同一の内容とはなっていない。

表2の見学・訪問先を見てみると、「桜島」や「仙巖園」のようないわゆる観光地や史跡・名勝の他に、博物館・美術館、観光施設などを中心に見学・訪問しているが、それ以外にも特産物の関係者へのインタビューとして「桜島の農家」や「薩摩焼窯元」、「大島紬工場」、「薩摩切子・薩摩錫器工場」なども訪問している。さらには、「ホテル」、「郷土料理店」、「ショッピングセンター」や「商店街」なども見学・訪問先やインタビュー対象として設定されており、観光施設にかかわらずテーマや学生の興味にそった見学先を選択している。見学先は、グループごとの話し合いによって検討が行われ、担当教員の助言のもとで最終的な決定がなされた。

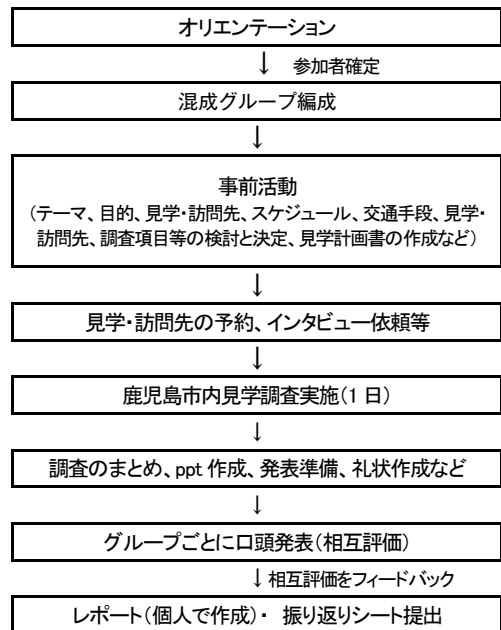


図1 プロジェクトの大まかな流れ

表2 主な調査内容と見学・訪問先 (2005~2011年度)

カテゴリー	主な調査内容	見学・訪問先
歴史・偉人・芸術	鹿児島と明治維新、島津藩、西郷隆盛、大久保利通、朝鮮半島と鹿児島のつながり、鹿児島ゆかりの文学・小説家、美術	黎明館、ふるさと維新館、仙巖園、石橋記念公園、鹿児島近代文学館、県立図書館、市立美術館等
地理・自然	火山とそこに暮らす人々、温泉、露天風呂、桜島の農作物	桜島、桜島の農家、桜島ビジターセンター、桜島砂防センター、道の駅等
陶器・工芸品・織物	薩摩焼、火山灰を利用した陶芸品、薩摩切子、薩摩錫器、大島紬	薩摩焼窯元、薩摩ガラス工芸館、薩摩錫器工場、産業会館、大島紬工場、アンテナショップ等
食べ物・料理	郷土料理と新しい料理、酒寿司、薩摩揚げ、サツマイモ、きびなご、芋焼酎、桜島小みかん、桜島大根、ふくれ菓子、かるかん、かごしま茶	郷土料理店、薩摩揚げ・かるかん工場、焼酎工場、焼酎ショップ、菓子店、道の駅、産業会館、日本茶専門店等
その他	生涯学習・公民館活動、動物園、水族館、建築、プラネタリウム、神社・寺・教会、飲酒と交通事故、鹿児島の交通、観光、天文館の町おこし	サンエール鹿児島、よかセンター、動物公園、水族館、ホテル・宿泊施設、プラネタリウム(県立博物館)、照国神社、ザビエル教会、西本願寺、警察署、鹿児島市交通局、観光ステーション、ショッピングセンター、商店街等

3. プロジェクトの分析と考察

3.1 本稿で扱うデータについて

本稿で主に使用するデータは、7回のプロジェクトにおける事前活動の参与観察や、プロジェクト全体を振り返るために書かせた「振り返りシート^{*}」やプロジェクト終了後のレポート、参加者に対して補充的に行ったインタビュー等である。なお、留学生の参加者のうち、学部留学生(4名)は鹿児島在住歴も長く(1年6カ月以上)、短期留学生とは異なる立場で参加していると考えられることから、今回の分析対象からは除いた。さらに「振り返りシート」と終了後のレポートのどちらも提出しなかった者を除いて、最終的に留学生57名のデータを分析対象とした。なお、「振り返りシート」の質問項目は、特に断わらない限り、各年度で共通している質問である。質問項目を変更している場合には本文中に年度を明記した。また、本文中に留学生の自由記述部分などを引用したり、記述例として掲載する際には、誤字・脱字があった場合には文意を変更しないように表現を変えている。なお、筆者の補足は【 】で示している。

3.2 本プロジェクトに対する参加者の期待と事前意識

まず、主に「振り返りシート」のデータから、プロジェクト開始前の意識について、自由記述を求めた結果を見てみると、このプロジェクトを「日本人学生と接触・交流する機会」と捉

^{*}「振り返りシート」の主な質問内容は、「プロジェクトに対する事前の意識」「日本人学生とのコミュニケーションについて」「参加状況についての自己評価」「鹿児島島について発見したこと」「プロジェクトの中でプラスになったこと」等であった。なお、各年度で多少質問項目が異なっている。

え、「日本人学生と楽しく交流できる」「友だちになれる」「お互いを知ることができる」「日本人学生と話ができる」等についての期待が見られ、本プロジェクトを「日本人学生との接触・交流のよい機会」だと肯定的に捉えている学生が多い。

また、生活を始めて日の浅い「鹿児島」について「見学しながら学ぶ」ことに対する期待だけではなく、「日本人学生と一緒に鹿児島を学ぶ」ことや日本人学生と交流しながら日本語や文化について学ぶことができることへの期待が見られた。また、先輩の元短期留学生からの勧めもあって受講を希望した学生もいた。一方で、数は少ないが、プロジェクトがどのような活動であるかを最初はあまり理解せず「単なる見学授業」だと思った学生や、日本人学生に連れて行ってもらえる授業だと思っていた学生、「かなり簡単そうな授業」だと思っていた学生もあり、プロジェクト開始前の予想と実際の授業との間にややギャップがあったケースも見られる。さらに、自身の日本語能力に不安を抱いていた学生もいた。本プロジェクトはグループ活動を中心に行っているために、授業開始時のオリエンテーションの段階で、授業の趣旨や内容の説明とともに、グループ活動の趣旨についても十分説明し、参加の意志を必ず確認するようにしている。グループ活動を開始してから受講を放棄する参加者が出てくると、グループ活動が成立しない場合もあるからである。この点に関してはオリエンテーション時におけるわかりやすい説明や確認の徹底が必要だと思われる。しかしながら、前述のようにプロジェクト開始前と実際の授業との間にギャップがあることを記述した学生も、最終的には本プロジェクトに対して肯定的な回答をしていた。

今回の短期留学生の参加者は、日本語のレベルが高いこともあり、留学生対象の日本語クラスの他に、日本人学生とともに学部の専門科目を受講している者もいる。しかし、留学生が実際に受講している専門科目は講義形式の授業が多く、協働的な学習やプロジェクトはほとんど行われていないため、授業内における日本人学生との接触・交流や、調査・発表などの機会は限られている。加賀美(2001)でも指摘されているが、留学生は日本人学生と話す機会が少なく、日本人学生の友だちもできないという現状がある。「振り返りシート」の自由記述の中にも、例えば「日本に来る前は、日本に行ったら日本の学生たちと、話す機会が多いだろうと思った。しかし、思ったよりそんな機会が多くなっていつも残念だと思っていた」という記述や、「日本人の友だちが少なかったため、この授業で日本人の友だちをつくりたかったです」という記述が見られた。さらに、短期留学生としての留学期間は長くても1年以内ということもあり、「日本人学生との接触・交流」と「鹿児島に対する理解を深める」ことへの期待が特に大きかったのだと考えられる。

3.3 日本人学生とのコミュニケーションについて

日本人学生とのコミュニケーションについて、(1)「日本人学生と日本語でコミュニケーションがとれましたか」と(2)「日本人学生は積極的に話しかけてきましたか」という二つの質問を設定し、4段階で回答を求め、それぞれについて「その他に何かあれば書いてください」

という自由記述欄を設けた。また、2008～2011年度においては、前述の二つの質問に加えて、(3)「話している時に気をつけていたことは何ですか」という質問も行い、自由記述で回答してもらった。

3.3.1 日本人学生とのコミュニケーションに関する意識について

まず、(1)「日本人学生と日本語でコミュニケーションがとれましたか」という質問に対して、「4：十分とれた」「3：まあまあとれた」「2：あまりとれなかった」「1：全然とれなかった」の4段階で回答を求めたところ、「十分とれた」と回答した者は26人(45.6%)、「まあまあとれた」と回答した者は30人(52.6%)、「あまりとれなかった」と回答した者は1人(1.8%)で、「全然とれなかった」という回答は0人であった。また、平均²⁾は3.4であった。

次に、同じグループの日本人学生について、(2)「日本人学生は積極的に話しかけてきましたか」という質問に対して、「4：とても積極的」「3：まあまあ積極的」「2：あまり積極的ではなかった」「1：全然積極的ではなかった」の4段階で回答を求めたところ、「とても積極的」と回答した者は28人(49.1%)、「まあまあ積極的」は47人(47.3%)、「あまり積極的ではなかった」と「全然積極的ではなかった」はそれぞれ1人(1.8%)であり、平均は3.4であった。こちらの質問でも、9割以上の留学生は日本人学生からの話しかけに対してその積極性を肯定している。

これらの質問に対する自由記述では、日本人学生の話し方などについて、「わりやすく説明してくれた」「積極的に話してくれた」「たくさん話をした」「がんばって【私の日本語を】理解してくれた」「変な日本語でも笑わずに理解してくれた」「表現がなかなかできなくてむずかしかったが、みんな真剣に話をきいてくれて大丈夫だった」「日本語ができなくても、みんなゆっくり話してくれた」等の記述が見られ、日本人学生側の積極的な話しかけや聞く態度についての言及が見られた。さらに、日本人学生の態度に関しては、「親切だった」「熱心だった」「やさしかった」「気をつけてくれた」「仲良く話しかけてくれた」「いつも先にあいさつしてくれてよかった」などのように、日本人学生の態度について好意的な記述が見られただけでなく、「外国人学生としてつき合うのではなく、一緒に学生としてつき合ってくれた」「意見の共有がうまくいってよかった」等の両者の関係性を示す記述も見られた。また、「コミュニケーションがうまくできたなかった時は、お互いに言葉の意味を簡単に説明し、理解できるまでお互いに言葉に集中した」と書いてきた学生もあり、相互理解に必要な「意味の相互交渉(negotiation of meaning)」が行われていた例も見られた。自由記述の回答の中には、市内調査に関する相談だけではなく、日本と自国の比較や若者に共通した興味のある話題についても情報交換をしたことに触れている回答もあり、日本人学生とのコミュニケーションについては、概ねとれていたとみられる。

その一方で、(1)や(2)の質問で肯定的な選択肢(「十分取れた」「まあまあとれた」や「とて

²⁾ 例えば(1)の質問の場合、4段階の回答について、「十分とれた」は4点、「まあまあとれた」は3点、「あまりとれなかった」2点、「全然とれなかった」に1点を与え、平均をとっている。

も積極的」「まあまあ積極的」)を選んでいる留学生の中にも、自由記述には、「日本語が下手なのでなかなか話せなかった」という感想や「共通の話題がなかなかみつからなかった」という記述も見られ、コミュニケーションの困難点が示されていた。さらに具体的に日本人学生の話すスピードが速すぎることや若者ことばの難しさについての言及も見られた。また、コミュニケーションがうまくとれなかった理由を分析している留学生の中には、日本人学生側の問題と言うよりは、自身の性格が人見知りであることに原因があり、相手にも影響を与えたのではないかと考える学生もいた。

また、(3)「話している時に気をつけていたことは何ですか」の質問では、日本語の表現や言葉遣いに注意をして、相手に自分の言いたいことが伝わるように努力をしていたという記述が多く見られた。相手の気持ちに注意したり、相手の意図を推察しながら話していた者もいた。また、「自分の意見を押し付けない」「相手の意見を無視しない」「皆の意見をよく聞くようにしていた」などの記述も見られ、グループ活動上の注意点としてもよく取り上げられる項目について注意を払っていたことがうかがえる。「知らないことは知らないと言った」「できないことは遠慮なく話す」という記述も見られ、分からないことは積極的に質問して解決しようという意図が見られた。文化の違いから、「あまりストレートに言わないように」していた学生もいた。また逆に、グループメンバーの日本人学生とは普段から親しいので、冗談を避け、真剣に話し合うようにしていたという記述もあった。

3.3.2 日本人学生との十分なコミュニケーションがとれなかったケースについて

ここで、この(1)と(2)の二つの質問に対して否定的な選択肢を選んだ2名の留学生について詳しく見ていきたい。(1)の質問で、日本人学生とのコミュニケーションが「あまりとれなかった」と回答した留学生が1名いたが、この留学生は(2)の日本人学生の積極性についても「あまり積極的ではなかった」と回答している。また、(1)の質問の自由記述では「私に話してくれなかったから、コミュニケーションがあまりとれませんでした」と書いているが、(2)の質問では「最初に私に対する話しかたは積極的だと感じました」と書いている。この留学生は、自分自身の日本語能力が低かったために、市内調査やまとめ・発表等の際に日本語の困難点を感じていた。自分自身も日本人学生と話をするのが大変で、そのために日本人学生が自分に対して話したり、説明してくれなかったのではないかと分析していた。また、これらの質問以外の部分では、グループ活動を開始した際に、十分な自己紹介などを行わなかった点もコミュニケーションがうまくいかなかった原因だと分析していた。

一方、同じグループの日本人学生が「全然積極的ではなかった」と回答した留学生は、(1)の質問では「コミュニケーション」は「十分とれた」と回答していた。積極性に関する自由記述の部分ではグループの中で1名だけとしか話をしなかったという記述が見られた。また、この留学生の「振り返りシート」の他の部分を見てみると、自分自身の行動が消極的だったことを反省しつつも、グループ全体としても欠席をする学生も多かった点や、グループ活動に臨む

態度や話し合いの活発性などの点で全体的に積極性の低いグループであった点を指摘していた。そして、市内見学やインタビュー活動の部分に関しては高い満足度を示しつつも、留学生と日本人学生と一緒に学ぶ意義については疑問を感じていた。この留学生以外にも、「日本人学生との接触・交流」の観点では、授業以外に会うことがなかったことが残念だったと言及している例が複数見られた。この点について他のある留学生は、終了後に行った補充インタビュー中で、自国の在籍大学でのグループ活動の様子と今回のプロジェクトのグループ活動を比較し、自国でのグループ活動は授業時間以外にも頻繁に会って打ち合わせをすると指摘した。授業時間以外に会うことばかりが、コミュニケーションの活性化やプロジェクト全体の満足度に直接つながるとは限らないが、日本人学生との接触・交流に対して期待感が大きかった学生は特に失望感が大きいのではないかと考えられる。

日本人学生とのコミュニケーションに関しては、留学生側の日本語能力の問題や参加態度のみならず、日本人学生側の参加態度や発言量にも関連がある。前述したジョンソン他(2001、2010)や池田・館岡(2007)に示されているように、協働学習に不可欠な要素として、互恵的な協力関係や対等な立場、対面的で促進的な相互交流、そしてさらに、相互に信頼し合い、コミュニケーションを図って行く姿勢が必要であるが、今回のケースにはこのような要素が欠けていたのだと思われる。その他に、プロジェクトの目的の理解やグループ活動の方法にも改善すべき点があったのではないかと考えられる。

3.4 留学生の参加状況に対する自己評価について

表3に、本プロジェクトの主な活動への参加状況について、「5：とても頑張った」「4：まあまあ頑張った」「3：ふつう」「2：あまり頑張らなかった」「1：全然頑張らなかった」の5段階で自己評価をしてもらった結果を示す。評価項目は5項目あるが、そのうち「①事前活動」「②市内調査」「③まとめと発表」は各年度で共通している(回答者57人)。その他に、「④パワーポイント作成」及び「⑤レポート作成」については調査年度が限られているので、調査年度と回答者数については表3を参照されたい。

この結果を見ると、市内調査前の「①事前活動」については、「まあまあ頑張った」が約半数を占め、「とても頑張った」は約3割であったが、次の「②市内調査」や「③まとめと発表」の段階では、「とても頑張った」が約半数を占めており、実地で行う市内見学調査やその後のまとめと発表に力を注いだ学生が多かったことがわかる。発表前の作業としての「④パワーポイント作成」や最終的な「⑤レポート作成」に関する項目については、半数以上が「とても頑張った」と自己評価している。全体的な結果をみると、概ねどの項目についても「とても頑張った」及び「まあまあ頑張った」に回答が集中しており、全体的には熱心に取り組んでいたのではないかと考えられる。

表3 参加状況に関する自己評価

項目	選択肢	とても頑張った 人 (%)	まあまあ頑張った 人 (%)	ふつう 人 (%)	あまり頑張らなかつた 人 (%)	全然頑張らなかつた 人 (%)	平均
①事前活動 (N=57)		17(29.8)	25(43.9)	12(21.1)	2(3.5)	1(1.8)	4.0
②市内調査 (N=57)		27(47.4)	17(29.8)	13(22.8)	0(0)	0(0)	4.2
③まとめと発表 (N=57)		27(47.4)	20 (35.1)	10 (17.5)	0(0)	0(0)	4.3
④パワーポイント作成 (2009～2011年度のみ、N=19)		10(52.6)	6(31.6)	3(15.8)	0(0)	0(0)	4.3
⑤レポート作成 (2006～2011年度のみ、N=47 ⁱⁱⁱ)		25(53.2)	16 (34.0)	6(12.8)	0(0)	0(0)	4.4

3.5 地域理解・文化理解に関して

3.5.1 見学・訪問先に対する興味と関心

今回の市内調査で見学・訪問した場所に対して、留学生からみた興味の有無について、「4：とても興味があった」「3：まあまあ興味があった」「2：あまり興味がなかった」「1：全然興味がなかった」の4段階で尋ねた(2005～2007年度のみ調査、回答者29人)。その結果、「とても興味があった」と回答した者は22人(75.9%)、「まあまあ興味があった」と回答した者は7人(24.1%)で、「あまり興味がなかった」や「全然興味がなかった」という否定的な回答は皆無であった(平均は3.8)。

自由記述などからも、見学・訪問先を検討する際には、留学生の興味や関心を優先しつつ、グループのメンバーで相談しながら見学・訪問先を決定していたことがわかる。また、この質問を実施しなかった2008～2011年度においても、自由記述欄などの記述には、今回の見学・訪問先やテーマについては、来日前あるいは来日後に興味や関心を持っていたので、実際に見学や調査をすることができたことに満足感を抱いている記述が見られた。

3.5.2 鹿児島や日本に対する理解・認識の変容

「振り返りシート」の中で、グループの見学計画が鹿児島を理解するのに役に立ったと思うかどうかについて、「4：大変役に立った」「3：まあまあ役に立った」「2：あまり役に立たなかった」「1：全然役に立たなかった」の4段階で尋ねたところ(2008～2011年度、回答者28人)、「大変役に立った」が19人(67.9%)、「まあまあ役に立った」が8人(28.6%)、「あまり役に立たなかった」は1人(3.5%)で、平均は3.6であった。しかし、「あまり役に立たなかった」と回答した1名の参加者は、自由記述欄に「鹿児島の特産物を調査したので、鹿児島の全体を理解するにはあまり役に立たなかったが、お酒については十分勉強になった」と回答している。したがって、ほとんどの学生が今回のプロジェクトは鹿児島を理解するのに役に立ったと認識しているとみてよいだろう。

次に、この質問に対する自由記述欄や、その他の自由記述の中から、鹿児島や日本に対す

ⁱⁱⁱ 無回答の1名を除く。

る理解について言及されている記述^{xiii}の一部を〔記述例1〕に挙げる。

〔記述例1〕

- ・鹿児島の特産物はさつま揚げ、芋焼酎、さつまいもが全部だった私だが、見学をしながら、薩摩焼、さつまきりこ、竹で作った工芸品、仏壇など私が知らなかったものがたくさんあった。そして、いも焼酎を直接、造るのを見るのも新鮮だった。
- ・鹿児島の歴史だけでなく、日本の明治維新についてもいい勉強になった。明治維新で日本は近代化に入った。この重要な歴史の転換点に新しい時代のために、いろいろな人物は命を捨てるまで力を尽くした。
- ・鹿児島の本当と沖縄の間の多々の島はまったく興味がなかったんですが、奄美というところを知り、関心ができました。奄美の伝統文化をもっと知りたいです。
- ・鹿児島の伝統的な芸術品—さつま切子とさつま焼を見学して、日本の歴史を学び、鹿児島への愛が深くなってきた。
- ・【見学時間が短かったので】後で時間があればもう一度行ってゆっくり見学したいです。
- ・これからも、鹿児島に対する愛情を持ちもっと調べようと思う。
- ・【異人館についてはあまりよく調査できなかったので】今度また機会があれば今度こそ異人館について詳しく調査してみたいです。

留学生の多くが調査した内容について、今まで知らなかった鹿児島についての具体的な知識を得ることができ、理解が深まったことについて言及していた。また、このプロジェクト参加前に抱いていた鹿児島や日本に対する認識が、プロジェクト後に変容したことを示す記述も得られ、さらには、「鹿児島だけではなく日本についての理解も深まった」「視野が広がった」等の言及もあった。鹿児島や日本についての理解が深化した理由として「日本人学生と一緒に調査・発表した」ことを挙げる学生や、以前訪れたことのある場所でも「プロジェクトとして調査することにより別の視点で見ることができ、理解が深まった」と分析した学生もいる。調査した内容については、実際に見ながら学ぶことに対する効用に言及しているものや、「このプロジェクトで習ったことを他の留学生にも教えている」という者もいた。また、今後の留学生自身の課題として、「再度、調査や訪問をしたい」という関心の広まりや意欲を示す記述も見られた。今回のような協働的・体験的なプロジェクトが、地域に対する理解を促進し、認識の変容を促したのだと考えられる。また、鹿児島への関心の広まりは今後の学習意欲を促進し、学習の継続を促す契機となるものと思われる。

3.5.3 鹿児島の人々や日本人に対する理解

「振り返りシート」の自由記述欄や「終了後レポート」には、前述の鹿児島や日本に対する理解の他に、鹿児島の人々や日本人に対する理解に関する記述が見られた。〔記述例2〕にそれらの一部を挙げる。

〔記述例2〕

- ・実際に調査をしながら鹿児島の名物以外に、鹿児島人の暖かい心と優しい気持ちを教えていただく意味のある時間であった。
- ・焼酎工場を見学するとき、プロ意識を持って一つ一つ私たちの質問に詳しく教えてもらった。
- ・実際に参加してみると、鹿児島の人々と触れ合うことができ、本とかインターネットでは得られない人々の感情とか考えなどを知ることができました。
- ・日本人と一緒にいろいろなことをしながら日本人の考え方や学校の生活についてわかるようになりました。
- ・鹿児島にきたばかりのころ、降灰にすごく困っていました。降灰が強くて、目も開けられなくて、一回もう少しで事故にあうところだったこともありました。しかし、桜島に行ったら、インタビューして、私より困っている人たちもいて、だが、彼らは降灰を積極的に桜島または鹿児島のシンボルだと思っています。自分も鹿児島を少し理解するようになりました。

^{xiii} 自由記述の分析には2005～2009年度の回答者も含む。

これらによると、鹿児島県の歴史や自然、特産物に対する知識を獲得したり、理解を深めただけではなく、見学・訪問先で実際にインタビュー調査を行い、地元の人に話を聞いたことにより、「地元の人々の仕事への思いや誇り」や「職人のプロ意識と熱意」「人の温かさややさしさ」を感じ、「人々の考え方」等を知ることができたという記述が見られた。また、2008年～2011年度の「振り返りシート」では、見学・訪問先の担当者の対応がどうだったのかについて自由記述で尋ねているが、見学・訪問先の担当者はどの施設も非常に協力的で親切だったという記述や、説明も詳しくわかりやすかったという記述が見られた。特に、見学・訪問先で対応してくれた担当者に対する感謝のことばも見られ、見学やインタビュー調査に対する満足感がうかがえる。その他にも、日本人学生とともに学び、活動したことにより「日本の若者のことが分かるようになった」り、「日本人の考え方、生活習慣などを考える機会となった」のように、協働的な活動が日本人への理解や関心につながり、考える契機となったことが示されている。また、日本人社会の礼儀を体験したり、「信用を重視し、強く責任感を持っている日本人」というイメージを抱くようになったという感想も見られた。大学内における日本人学生や教員などとの接触だけではなく、学外における様々な人々との接触も留学生にとっては重要な学びの一つだと思われる。

3.6 日本語及び日本語学習について

本プロジェクトは日本語学習を主な目的としているわけではないが、「振り返りシート」の自由記述欄には、留学生が日本語及び日本語学習に関して言及している部分があった。具体的な記述の一部を〔記述例3〕に示す。

〔記述例3〕

- ・日本人学生の発音とかがうとところを見つけることができ、もっとがんばろうと思うようになりました。
- ・自分が自由に日本人とコミュニケーションできるまでまだ遠いということが分かってきました。これからは頑張らないと。
- ・いつも変な日本語を話しましたが、グループの友達は笑ったりしなかったので、別に恥かしいとは思わないのです。そのため、日本語を話す勇気を与えてくれました。
- ・まだ、日本語で上手く話すこともできませんし、またまわりが笑ったりすると落ち込むかもしれませんが、その時、今回の経験がきっと力になると思います。

今回の参加者は、中級後半から上級レベルの学習者が多く、3.3.1で触れたように、日本人学生とのコミュニケーションには問題がなかった場合が多いが、事前に不安を抱いていた留学生もいた。しかし、プロジェクト終了後には、日本人学生の日本語を目標に据えたり、日本語学習に対する意欲が喚起された例や、学習の継続に意欲を持つようになったことを示す記述が見られる。また、本プロジェクトを通してプラスになったことの中に「日本語能力の向上(会話・口頭発表)」を挙げた学生もいる。さらには、日本語でコミュニケーションをとることに対する勇気や自信が喚起された例も見られ、情意面でも効果があったものと考えられる。本プロジェクトは、日本語能力の向上を特に目標とはしていないが、留学生は実践場面からの効用を感じていたのだと思われる。

3.7 協働的・体験的活動の効果

参加者の自由記述の中には、協働的・体験的活動の効果について言及するものがあつた。具体的な記述の一部を [記述例 4] に示す。

[記述例 4]

- ・チームワークで、見学を完成したので、自分のやりがいを感じました。
- ・グループの皆さんとこうりゅうして、一緒に努力していて、最後まで進んだ過程は今回のプロジェクトから得た最高のプレゼントだと思います。
- ・同じ世代の日本人学生とともだちになって、一緒に何かをしたことが一番意味があると思います。(中略) 日本人と同じ立場で同じ主題について発表したことは忘れないと思います。
- ・日本人学生と触れ合う機会が多くて、よかったです。留学生ではなく、友達同士という感じでよかったです。
- ・お茶と言うテーマのおかげで4人をつつにむすぶことができたし、おたがいがことなっていた考えを他人を説得したりして意見が一つになれるということが何かみりよく的なことだと思いました。

3.2. でも述べたように、参加者の中には日本人学生と同様の専門科目を受講しているものもいるが、本プロジェクトのような協働的・体験的な活動を含んだ授業はほとんどなく、日本人学生と一緒に活動することも少ない。また、本国ではこのようなプロジェクト型の授業が行われていないと言及している学生もあり、本プロジェクトのような授業に参加するのは初めての者が多かった。

具体的な自由記述の中からは、日本人学生とともに協力してプロジェクトを推進することに意義を見出したという言及や本プロジェクトの効果についての言及が見られた。特に、プロジェクト全体に対する評価については、3.5.2でも述べたように、ほとんどの学生が「役に立った」ととらえており、自由記述の中にも、「よかった」「勉強になった」「いい経験／体験だった」「有益だった」という記述が見られ、全体としては肯定的な評価が多く、満足感や達成感があったと考えられる。

3.8 自分自身の成長と鹿児島に留学した意義の再確認

自由記述欄には本プロジェクトを通じて、自分自身が成長したことや、鹿児島に留学した意義を見出したと思われる記述が見られた。[記述例 5] にその具体例を示す。

[記述例 5]

- ・また交換留学生としてではなく同じく日本人学生と一緒に授業やレポートなども書くことになってちょっと厳しいながら自分の未熟なところがわかるようになってありがたいと思い、もっとがんばらないうようになりました。
- ・【自分の国では】とても積極的な子だったがここに来てから内気になってしまつて友達とか作るのが大変でしたが、今回の授業でいい友達も作つたしみんなと話ができて嬉しかったです。
- ・このプロジェクトのおかげで、鹿児島に留学してきて、なんか意味ができたと感じられるようになって、本当にうれしかった。
- ・「薩摩焼」と聞いたら、親しむ感じが出てくる。これは私が一年間住んでいたところの伝統工芸だという考えが強くなった。
- ・鹿児島に留学しているのにここについてよく知っていないと留学する意味がないと思います。その点で今回の授業は本当にやくに立ちました。日本に影響を与えた人物が鹿児島で出たというところ、私がここで留学している、これが調査しながら誇りになりました。

今回の参加者の多くは短期交換留学生であるが、鹿児島を留学先に選択した理由や動機に必然性が低い場合もみられる。短い留学期間の中で、大学内外を問わず、いかに多様な人的

ネットワークを築き、複数の「居場所」(自分の存在を確認できる場所)^{xiv}を見つけることが、留学生生活を充実させるカギになってくると思われる。その点で、本プロジェクトを通して「居場所」としての「鹿児島」という地域が、留学生自身にとってどのような意味を持っているのかを再確認できるとしたら、大学教育の中で本プロジェクトの果たす役割は小さくないと考える。

4. おわりに

以上、本プロジェクトについて留学生参加者の側から分析と考察を行った。その結果をまとめると、本プロジェクトは鹿児島の地域理解や文化理解を深めることに効果があり、視野や関心の広がり、今後の学習意欲が喚起されるなど、学習面でも効果があったことが示唆された。また、プロジェクトに対する満足感や達成感などの情意面での効果も高いと考えられる。さらに、本プロジェクトのような協働学習を推進する意義や、活字やインターネットから情報を得る場合とは異なる体験的な活動への効果を認識するという点にも効果があったといえるだろう。

また、本プロジェクトを通して、地域理解や文化理解が促されただけではなく、「鹿児島に留学した意義」すなわち「鹿児島で存在している意義」を見出す可能性も示唆された。このように、「今、ここに」存在していることの意義やこの場所が選ばれた意味を自覚することができるならば、本プロジェクトは留学生活にとっても意味のある活動になるのではないかと考える。

今後はさらに分析を進め、日本人学生と留学生の比較を行うとともに、グループ活動の工夫と充実を図り、参加者同士のコミュニケーションをさらに活性化させたいと考えている。

【謝辞】

本研究のデータの一部は、JSPS 科研費 22520534 (基盤研究(C)「多文化間プロジェクト型協働学習における相互行為とその影響・効果に関する研究」代表：中島祥子)の助成を受けたものです。また、本稿の2005年度～2007年度のデータの一部は、第7回日本語教育国際研究大会(2008)において口頭発表しました。ご質問・ご意見をいただいた皆さんには心より感謝申し上げます。

^{xiv} 藤竹(2000)による。

【参考文献】

- 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
- 板倉ひろこ・中島祥子(2001)「IT時代における日本語教育—香港・鹿児島間の電子メール双方向型プロジェクトワークの試み—」『世界の日本語教育<日本語教育事情報告編>』6、国際交流基金日本語センター、pp.227-240
- 奥村圭子(2005)「異文化間コミュニケーション教育における内省の活性化」『山梨大学留学生センター紀要』1、pp.17-29
- 内丸裕佳子(2013)「中級後半及び上級前半の学習者を対象とした地域文化・産業を学ぶ日本語教育の試み」『岡山大学教師教育開発センター紀要』第3号、pp.117-124
- 加賀美常美代(1999)「大学コミュニティにおける日本人学生と外国人留学生の異文化間接触促進のための教育的介入」『コミュニティ心理学研究』2-2、pp.131-142
- 加賀美常美代(2001)「留学生と日本人学生のための異文化間交流の教育的介入の意義—大学内及び地域社会へ向けた異文化理解講座の企画と実践—」『三重大学留学生センター紀要』第3号、pp.41-53
- 加賀美常美代(2006)「教育的介入は多文化理解態度にどんな効果があるか—シミュレーション・ゲームと協働的活動の場合—」『異文化間教育』24号、pp.76-91
- 鹿児島大学教育センター(2008)『平成18年度特色ある大学教育支援プログラム(特色GP) 鹿児島の中に世界をみる教養科目群の構築』平成19年度報告書
- 梶原綾乃(2003)「留学生と日本人学生との交流促進を目的としたコミュニケーション教育の実践」『日本語教育』117、pp.93-102
- 神谷順子・中川かず子(2007)「異文化接触による相互の意識変容に関する研究：留学生・日本人学生の協働的活動がもたらす双方向的効果」『北海学園大学学術論集』134、pp.1-17
- 神谷順子・中川かず子・関道子(2002)「異文化接触経験は日本人大学生の意識、行動をどう変容させるか」『日本教育心理学会総会発表論文集』44、p.307
- 倉八順子(1993)「プロジェクトワークが学習者の学習意欲および学習者の意識・態度に及ぼす効果(1) —一般化のための探索的調査—」『日本語教育』80、pp.49-61
- 河野理恵(1999)『「異文化コミュニケーション」としての『日本事情』—エスノメソドロジーからの示唆—』『21世紀の「日本事情」 創刊号』くろしお出版
- ジョンソン,D.W.・ジョンソン,R.T.・スミス,K.A.(関口一彦監訳)(2001)『学生参加型の大学授業—協同学習への実践ガイド(高等教育シリーズ)』玉川大学出版部
- ジョンソン,D.W.・ジョンソン,R.T.・ホルベック,E.J.(石田裕久・梅原智巳代子)(2010)『学習の輪—学び合いの協同教育入門』二瓶社
- 末松和子・阿茶那(2008)「異文化間協働プロジェクトにみられる教育効果」『異文化間教育』28号、pp.114-121
- 杉原由美(2007)「留学生・日本人大学生相互学習型活動における共生の実現をめざして—相互行為に現れる非対称性と権力作用の観点から—」『リテラサイズ3 ことば・文化・社会の日本語教育へ』リテラサイズ研究会編、くろしお出版、pp.97-112
- 戦略的大学連携推進会議(2009)『文部科学省 戦略的大学連携支援事業 鹿児島はひとつのキャンパス—地域のリーダー養成のための大学連携と総合教育の構築—』平成21年度報告書
- 戦略的大学連携推進会議(2010)『文部科学省 戦略的大学連携支援事業 鹿児島はひとつのキャンパス—地域のリーダー養成のための大学連携と総合教育の構築—』平成21年度報告書
- 土屋千尋(2000)『多文化クラスの大学間および地域相互交流プロジェクトの実施と評価に関する研究』平成9~11年度科学研究費補助金基盤研究(C)(1)研究成果報告書
- 徳井厚子(1997)「異文化理解教育としての日本事情の可能性—多文化クラスにおける『デベカッション』(相互交流型討論)の試み—」『日本語教育』92、pp.200-211
- 中島祥子・板倉ひろこ(2003)「日本語学習者と母語話者の異文化理解の形成—電子メールプロジェクトワークから—」『異文化間教育』17、pp.87-95
- 中島祥子(2008)「留学生と日本人学生がともに地域を学ぶプロジェクトワークの実践—参加者の地域理解と文化理解—」『日本語教育学世界大会2008 予稿集1』(第7回日本語教育国際研究大会)、pp.118-121
- 中島祥子(2013)『多文化間プロジェクト型協働学習における相互行為とその影響・効果に関する研究』JSPS科研費22520534 基盤研究(C)研究成果報告書(代表：中島祥子)
- パークレイ,E.J.・クロス,K.P.・メジャー,C.H.(2009)『協同学習の技法—大学教育の手引き』ナカニシヤ出版
- 藤竹暁(2000)「居場所を考える」『藤竹暁編 現代のエスプリ別冊 現代人の居場所』至文堂、pp.47-57