

報 告

留学生に対する基礎ゼミの可能性 —地域探索を取り入れたクラス活動の試みから—

○石澤 徹*1 田鍋桂子*1 藤本陽子*1

キーワード：基礎ゼミ、留学生、初年次教育、地域探索活動

1 はじめに

アメリカの多くの大学では、「ファーストイヤー・セミナー」として大学のカリキュラムにうまく入れるよう、初年次教育やリメディアル教育にあたる授業が行われている。日本でもこのような授業は行われているが、高校卒業後すぐの学生の比率が高く、大学での初年次教育を考える際には高校との接続に留意することが一つの重要な観点になる(西垣, 2007)¹⁾。本学でも「基礎ゼミ」を必修単位として開講しているが、本報告者らが担当している基礎ゼミには日本人学生がおらず、学部留学生を対象として開講している。受講生の中には、場合によっては本国で高等教育を受けてから来日した学生もあり、そのため受講生の年齢は高校卒業の学生と比べても5~10歳ほど高く、そのような多様性の中で、どのような初年次教育を行うべきか現状把握に基づく教育方針の決定が必要とされている。

しかし、具体的に留学生を対象とした基礎ゼミがどのような可能性を秘め、何に留意をすべきかについてはまだ検証が少ない。そのため、本報告では報告者3名それぞれが同一のテーマに基づいた実践を行いその結果を振り返ることで、留学生に対する基礎ゼミの今後の可能性と課題を明らかにしたい。本報告の構成は以下のとおりである。

5 報告3：2年生を対象とした基礎ゼミで(Ⅱ)

6 おわりに

2 基礎ゼミを取り巻く状況

2.1 初年次教育とアカデミック・ジャパニーズ

では、初年次教育ではどのような教育を実施することが求められているのだろうか。西垣(2007:97)は、初年次教育の機能として「学士課程教育への導入」を挙げている。これは「学士課程教育の出発地点にいる学生が、自分のこれからの学習をデザインし、学士課程を終えた後のキャリアデザインを含め、自らの人生をデザインできるようになること」を目的に据えることを意味し、学生が必要なスタディスキルや生活習慣を身につけることだけで満足してよいものではないと述べている。また、中央教育審議会(2008)では「学士力」、経済産業省(2006)では「社会人基礎力」として、社会に適応できる力を身につけることを求める指針が提示されている²⁾³⁾。「社会人基礎力」とは、「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」であり、以下の3つの能力(12の能力要素)から成る力だと、経済産業省(2006)は説明している。これら3つの力は相互に影響し合い、高まっていくものだと考えられる。

1 はじめに

2 基礎ゼミを取り巻く状況

3 報告1：1年生を対象とした基礎ゼミで

4 報告2：2年生を対象とした基礎ゼミで(Ⅰ)

・「前に踏み出す力」：主体性、働きかけ力、実行力

(アクション：一歩前に踏み出し、失敗しても粘り強く取り組む力)

・「考え抜く力」：課題発見力、計画力、想像力

*1 山口福祉文化大学 ライフデザイン学部

(シンキング：疑問を持ち、考え抜く力)

- ・「チームで働く力」：発信力、傾聴力、柔軟性、状況把握力、規律性、ストレスコントロール力

(チームワーク：多様な人々とともに、目標に向けて協力する力)

また、三宅 (2005)⁴⁾ は大学教育の課題として、「社会の中で自律的に行動し自分の未来を切り開くような人間への成長を、さまざまな立場から応援できるような場を提供すること」を挙げ、大学教育のパラダイムシフトの必要性を指摘している (表1)。

表1 大学教育のパラダイムシフト (三宅, 2005:257)

	古いパラダイム	新しいパラダイム
知識観	教員から学生に 転移するもの	教員と学生が共に 構築するもの
学生観	受身的な器 (教員の知識で 満たされる)	自分の知識を積極的に 構成・発見・生成する 主体
授業の 目的	学生を分類・選別 すること	学生の能力と才能を 開発すること
人間 関係	学生間、教員と 学生の間で 非人間的な関係	学生間、教員と学生の 間で人間的な関わり合 い
学習 環境	競争的、個別的な 学習	クラスで協働学習、 教員間で協働チーム
授業の 前提	専門家は皆教える ことができる	教えることは複雑で 相当な訓練を要する

これらをふまえると、初年次教育として求められるのは、「多様な人間関係の中でチームとして働きかけ合いながら、主体的に課題を発見し、解決できるように自らの考えを発信し、時には傾聴できる柔軟性を持つような人材を育成すること」であり、新しい教育パラダイムにおいて、教師と学生が一体となって関わり合う中で学生の学びを積極的に促すことによって実現

できると言い換えられる。

一方、大学で学ぶ留学生に対する日本語教育では、「アカデミック・ジャパニーズ」、すなわち「大学での学習に必要な日本語力」(調査研究協力者会議, 2000)を養うことが求められ、学習項目の詰め込みではなく「自律し」「自己実現が可能な」人間の育成へとシフトし始めている (門倉, 2005)^{5),6)}。門倉 (2006) は、大学での勉学の根本が「学び方を学ぶ」点にあるとし、初年次教育における日本語教育の重要性を指摘するとともに、受身の学習態度ではなく学生自らが問題を設定して探究する主体的な「学び」が土台となるよう、問題発見解決学習を促す教育努力が必要であることも指摘している⁷⁾。また、アカデミック・ジャパニーズは

(A) コミュニケーション能力育成をベースとする「言葉の教育」、(B) 問題発見解決能力育成をベースとする「<学び>の教育」、(C) 学習スキル教育といった3つの領域がすべて重なる場所として位置付けられると述べている (門倉, 2006:10)。この点は、三宅 (2005) が「問題発見・探究能力」「自律的学習能力」「批判的思考能力」「他者からの学習・協力能力」「自己表現能力」「学習応用能力」の育成が必要だと述べていることと重なり、アカデミック・ジャパニーズが言語表現としての側面だけではなく、初年次教育の一端を担っていると考えられる。だが、日本語教育と初年次教育の両方において、これらの能力育成のためには「一方的に教える授業から、学生が自らおもしろさを感じ、考え、試していくような授業への転換」(三宅, 2005:257)が必要だと指摘されているが、教育現場、すなわち教師の裁量に委ねられているところが少なくないのもまた事実であろう。

以上、日本人学生を対象とした初年次教育と留学生を対象としたアカデミック・ジャパニーズを概観したが、両者の共通点として問題発見解決能力および主体性の育成というキーワードが挙げられるだろう。また、留学生はもちろんだが、日本人学生においても日本語での自己表現能力の充実が求められていることも特筆

すべき点である。

なお、本報告では、留学生にとって「日本の大学での勉学に対応できる日本語力」であるアカデミック・ジャパニーズが、「学習のための日本語能力」と「コミュニケーションのための日本語能力」という二つの面から規定されている（門倉，2006）ことをふまえ、「日本語力」と「日本語能力」という用語はそれぞれ別の能力を指すものとして定義する。具体的には「日本語能力」は「文法や語彙などの表現のために必要となる言語能力」を指すのに対し、「日本語力」は「高次の理解や深い思考を支えることばの力」を指すと定義しておく。

2.2 本学東京サテライト教室における基礎ゼミの状況

本学東京サテライト教室の学生のほとんどが留学生である。日本語能力に幅があり、初年次教育である基礎ゼミが他大学と同じように行えるか、そして、その基礎ゼミ自体の本学での位置づけについての問いかけが何度も行われてきた。つまり、目の前にいる学生たちに何をすれば良いのかということである。例えば3年前は、基礎ゼミをどのように行ったらよいか分からないという教師の要望から、就職活動をターゲットに、当時あった就職相談室と学生委員会が主導し、学生生活、レポートの書き方、議論の進め方、合同面接での意見の述べ方などの課題を毎週就職相談室が準備し、全クラスが足並みをそろえてこなしていくという試みが行われた。しかし、これは前期が終わった段階で一部クラスの基礎ゼミ担当者から自分の裁量で行いたい、クラスの学生に課題をこなせるだけの日本語能力がないなどの意見が出たため中止となり、各クラスの担当者に一任されることになった。その後は他大学で行われているような基礎ゼミに近づけて行うクラス、担当者の専門性を生かしたクラス、高等学校で行われているような学級活動のような位置づけで行うクラスなど様々になり、また有用そうなアクティビティの情報

交換、共有なども行われた。そしてその翌年も学年すべてが足並みを揃えることは不可能であるという共通認識のもとで各担当者に一任した基礎ゼミが行われ、現在に至っている。

本年度はじめ、本報告者たちはこの流れを受けて2.1に述べた事項についての検証を行った。そこで活動を通して「問題発見・探求能力」「自律的学習能力」「批判的思考能力」「他者からの学習・協力能力」「自己表現能力」「学習応用能力」を養うことができるのではないかという結論に達し、クラス活動の場として浅草というサテライト教室が立地する地域を利用することにした。それは、基礎教育科目として開講されている地域文化という科目が、本来本学本校の所在する萩という地域の歴史や文化を知る目的として設置されており、その意向から東京サテライト教室で行う基礎ゼミでも本学の教育の特色を生かすこともできると考えたからである。また、外国人にとっての「日本」のシンボリック存在である浅草寺付近に学校が立地していることは留学生にとって日本理解の大きなメリットであるにもかかわらず、学生は浅草のことをほとんど知らないことも浅草という土地を選んだ理由である。

では、実際の授業（基礎ゼミ）の中で留学生は活動の際に、どのように考え、行動するのだろうか。報告者らは「地域探索活動」として、基礎ゼミ中に大学所在地の浅草をフィールドとする活動を実施し、留学生の様子を観察・分析した。以下、報告者それぞれの観点に基づき実践例を報告する。

3 報告1：1年生を対象とした基礎ゼミで

3.1 報告1の目的

報告1は、大学に入学して間もない留学生が、基礎ゼミで伸ばすことが求められる「問題発見解決能力」「主体性」「自己表現能力」といった力を備えているかどうかを地域探索活動とそのポスター発表を分析し、今後どのような指導を行うことが必要かを検討することが目的である。

3.2 背景 (クラスの状況)

この基礎ゼミに在籍している学生は 30 名余りですべて 1 年生の留学生である。中国人学生がほとんどを占め、トルコ、ウズベキスタン、ベトナムからの留学生がそれぞれ 1 名ずつ在籍している。入学時の日本語プレースメントテストに基づいてクラス分けされた結果であるため、日本語のレベルは大差ないと思われる。ただし、本活動を実施した時点で入学から 2 か月弱しか経過しておらず、出身国が同じであっても学生同士の面識はほとんどなく、人間関係が構築された状況ではなかった。

3.3 地域探索活動の具体的な内容

学生の中には大学施設がある浅草に居住している者もいるが、ほとんどの学生が浅草に通学するのは初めてで、観光もほとんどしたことがなかった。また 3.2 で述べたように、学生同士の面識はほとんどないため、大学 4 年間の最初にあたるゼミでの仲間づくりが必要であった。また報告者としては、ゼミの学生が問題発見解決能力および自己表現能力をどの程度身につけているのか、グループでの協働学習の中でそれらが発揮できるのかを知っておく必要があった。以上をふまえ、本活動では以下の 3 点を目的とした。

- ① グループでの協働作業にすることで、クラスメイトと知り合い、仲間づくりの一助とする
- ② 大学がある浅草を探索し、知り、楽しむ
- ③ 留学生がアカデミック・ジャパニーズの根幹である問題発見解決能力を身につけているか探り、どのような表現能力をすでに備えているか確認し、今後の指導方針の示唆を得る

なお、学生には①・②の目的のみを説明した。観光マップをもとに作成した浅草の地図を学生に渡し、各グループ担当の「通り」を決め、「担当の通りにあるお

すすめ (建物、店、もの、食べ物など) を、初めて来る人に紹介する」というテーマで、調べた結果をポスター形式で発表するという課題を与えた。また、雷門でグループ写真を撮るよう指示した。

学生は九つのグループに分けた。グループ分けはくじで行った。その結果、偶然にもトルコ・ウズベキスタン・ベトナムの非漢字圏の学生が同じグループになった (中国人学生 1 名も含む)。その他は、すべて中国人学生で構成されたグループであった^{註1}。

本活動は 3 週間にわたって行った。各回 90 分で、(1) グループ分けと浅草探索 (探索は 70 分間)、(2) 浅草探索結果のまとめとポスター発表準備、(3) ポスター発表という流れで行った。第 1 回および第 3 回は授業時間内にすべて終えられたが、第 2 回の準備が授業中に終わらなかったグループについては発表までに仕上げてくることを宿題にした。ポスター発表の準備として A3 用紙 2 枚を各グループに与え、向きなどは自由に考えてよいと指示した。なお、ポスター発表時は学生にチェックシートを持たせ、お互いの内容を確認させた。なお、活動の評価は、ポスター発表の準備 (グループ活動への積極的な参加)、ポスター発表の内容 (課題「担当の通りにあるおすすめ (建物、店、もの、食べ物など) を、初めて来る人に紹介する」が達成されているか)、他者の発表を聞く姿勢 (チェックシートへの記入) をそれぞれ評価した。この評価内容に関しては、学期開始当初および活動前に確認しておいた。

3.4 探索活動の結果

報告 1 では、学生が与えられた課題に対し、自律的に問題を発見し解決できるかどうかを探索的に検証することが目的であった。そこで、学生のポスター発表の内容とポスター発表のための準備の様子を観察した。その結果、発表がうまくいったグループとそうではないグループに分かれたため、どのような違いがあったか分析した。以下、特に課題の遂行に関わる点を中心に結果を述べる。

(1) ポスター発表の内容について

各グループの発表内容を見ると、課題「担当の通りにあるおすすめ（建物、店、もの、食べ物など）を、初めて来る人に紹介する」が分かりやすかったグループは、浅草公会堂（グループ B）やたぬきのモニュメント（グループ D）など、通りのランドマークを紹介したグループや、通りにある珍しいお店や展示を紹介したグループ（グループ A）であった。これらのグループは通りの特徴をうまくとらえることができていた。また、余分な情報はできるだけ少なくし、特徴がオーディエンスにうまく伝わるように工夫している様子が見受けられた。グループ F は、ポスターに担当した通りの地図を描きたくさんのお店の写真を地図上で示す形をとって紹介しており、ほかのグループとは違う視点で発表の準備がなされていた。以上のグループはポスター自体を工夫しており、学生の想像力が発揮されていたことがうかがえる。なお、特徴をうまくとらえたグループと発表形態を工夫したグループは、お互いの発表の着眼点が違うことに興味を持ち、互いに質問をしていた。切り口の違いが意識できていたことは、複数の視点でとらえることへの第一歩であり学生の可能性を感じる場面であった。

一方、その他のグループは「浅草という観光地に初めて来た人が見るべきもの」という点に着目した発表とはなっておらず、その多くは「通りで撮った自分たちのスナップショットではあるが、何を紹介しているのか分からない写真」をポスターに貼り付けているというものであった。また、グループ H やグループ I は、おすすめのものとして「中華料理店」を取り上げていた。これは、ある意味では独自の視点を持った発表を作成できていたとも考えられるが、I のように扇子屋などほかの紹介したい店と一緒に中華料理店を紹介している場合もあるが、H はインターネットを使って調べた浅草の説明と中華料理店一軒の紹介をポスター発表としていた。発表時、グループ H に中華料理店を紹

介した理由を尋ねたところ、「自分たちが入ったから」と述べており、オーディエンスがどのように受け止めるかという点に注意をして発表を作っているわけではなかった。このことから、発表のよしあしには聞き手・読み手を意識できていたかどうかが大きくかかわっていたと考えられる。なお、グループ H では何を発表するかという観点について、グループ間で十分に話し合っていなかったことも学生から報告されていた。問題発見解決能力の育成を目指す場合、学生間の協働でアイデアが練り上げられていくため、自主性を重んじ教師はファシリテーターに徹することが必要だが、学生同士の話し合いで意見が出なかった場合に学生に活動の観点をどこまで助言するか準備しておく必要があるだろう。

(2) 日本語表現について

ポスター発表の性質上、短く適切な表現で要点を伝えることが求められるが、発表では短いことばで構成したグループと長い文章で説明を書いてきたグループに大きく分かれていた。ただし、説明を短く書いていたグループでもすべてのグループが要点をまとめていたわけではなかった。グループ A が自分たちの感想を短く適切に表現していたほかは、店名や商品名、値段、「楽しい」「安い」などの感想を述べるだけで単語での表現がほとんどであった。また、グループ F については絵をかくことで時間を使い果たしたということもあるが、日本語での説明を一切加えなかった。グループのメンバーにその理由を尋ねたところ、「文字があると見えにくくなるから」「中国人じゃないから漢字がよくわからないのでうまく書けないから」という答えが返ってきた。このグループのポスターは確かに絵がうまく印象的だったが、提示した写真の数が多く、どの情報が重要であるかが分かりにくかった。そのため、ポスターを見る側がどこに注目すればいいのか混乱している様子が見受けられた。

一方、文章の形で説明を書いていたグループは、ほ

とんどがインターネットやパンフレットのコピー、または店先の看板の説明をコピーしたものであった。特に、お菓子や料理の説明では、「当店自慢の味をぜひお試しください」「大変ご好評いただいております」のように紹介文がそのまま使われており、事実の報告とは呼べない表現が用いられていた。学生になぜこのように表現しているのか尋ねたところ、「書いてあったから」と答えており、やはり学生はどのような立場で発表しているのかを深く考えておらず、発表の表現として適切かどうか疑問を持っていなかったと推測できる。今後の対策としては、「発表を作る」ことの意味についてクラス内で時間をとって議論をし、どのような立場で情報を発信しているか、情報の受け手（聞き手・読み手）はどんなことを知りたいのかを意識することの重要性について確認することが必要だろう。

また、他者が記した文章の使い方については、授業でも何度も注意しているが、なかなか気づかない、気づいていても直せないようである。発表やレポートがインターネットからコピーペーストされてしまう現状については、近藤・川崎（2011）⁸⁾ はじめこれまでも多くの研究・実践報告で指摘されているが、この現状の改善のためには、著作権や研究・教育・学習における倫理観について何度も学習の機会を設けていくしかないと思われる。

(3) 発表準備や質疑応答の様子について

最後に、探索活動実施時と発表準備における学生の様子について述べる。本活動の目的であった「グループでの協働作業にすることで、クラスメイトと知り合い、仲間づくりの一助とする」「大学がある浅草を探索し、知り、楽しむ」の二点については、各グループ内で概ねよい人間関係が構築できたようである。ただし、偶然もともと仲が良い者同士がメンバーとなっているところにそうではないメンバーが加わった場合は、活動終了時にメンバー全員で帰ってくるようにと指示していたにもかかわらず、途中ではぐれて行方が分から

なくても気にする様子を見せないなど、協働で課題に取り組むことへの意識には個人差が見られたことも否めない。

この協働への意識の違いは、活動当日だけでなく発表準備においてもその様子が見受けられた。準備を行っている間、机間巡視をした際になるべく気を付けて声をかけていたが、何もせずに準備に加わらない学生がいたり、日本語能力が高い学生やリーダーシップがある学生の作業負担が大きくなってしまったりした。学生自身もこれには気づいており、「次回はもっと分担を請け負ってくれる人たちとしたい」と述べる学生もいた。作業量については、社会人基礎力として挙げられた「ストレスコントロール力」「規律性」を養うことも念頭に置き、教師はあまり口出しせず、学生の自主性に委ね、学生間で交渉し解決を図ってほしいと考えていた。しかし、まだお互いに親しくない間柄ということからか、作業が授業中に終わらなかったにもかかわらず、連絡先を交換せずに教室を出た学生も多かったようである。連絡先の交換ができないというのは、教師が介入するべきことではないとも思えるが、お互いの連絡先を知らなくてもいいと考えてしまうのであれば、社会人基礎力という「主体性」や「働きかけ力」といった力はもちろん、三宅（2005）が指摘した「学生間の人間的なかわり」が達成できていないことになる。以上をふまえ、学生が孤立してしまいやすい状況を作ることがないように、授業内の様子も確認しながら、教師がどのように働きかけるかについて、今後十分に気を付けていきたい。

3.5 まとめ

報告1では、地域探索活動とそのポスター発表を対象に、学習者が「問題発見解決能力」「自己表現能力」を備えているか、どのような指導を今後していくべきかについて分析した。その結果、学生の多くは、「情報の受け手を意識する」という観点で検討することが弱く、課題遂行のための問題発見が困難な場合があった。

また、自己表現能力としては、短くまとめることが難しく、要点の抽出が困難であることが分かった。これに加え、他者が書いたものをそのまま利用してしまうことに抵抗がない学生がおり、著作権や倫理観といった、社会人として守らなければならない観念の保持ができていない学生の存在も明らかになった。最後に、学生間のやりとりが希薄な場合、発表という共通の目標があっても人間関係の形成に一步踏み出すことが困難な状況に陥りやすいことが分かった。これらは、教師と学生が協働で課題に取り組むことで解消できることも多く、教師が学生にどのような言葉をかけ、何を指摘するかで大きく変わると考えられる。

なお、一連の活動における教師の内省として、学生が「じっくり考える」ことを苦手とし作業が進まない場合、教師が何をどのように働きかければいいのか悩み、躊躇してしまったことが挙げられる。問題発見解決能力の育成において、学習者自身が考えなければならないことは前提になる。そのため、今回は学生がグループ間で話し合い、解決策を導くことを期待し、教師は指示を出さずに待っていた。しかし、グループの話し合いが停滞した学生たちは、話し合いの出発点になるアイデアがないまま、話し合うこと自体を止めてしまうこともありうる。これでは、活動そのものが意味を持たず、主体性や行動力はもちろん、人間関係作りもうまくいかなくなってしまう。以上をふまえると、学生が具体的に考え、議論をしていくためには、テーマとなる課題をより詳細に設定し、何を考えればいいのかはつきり示し、取り組みやすくすることも必要であろう。そのタイミングや内容については議論の余地が残っており、今後の課題として受け止め、学生がアカデミック・ジャパニーズの根幹である問題発見解決能力とそれを支える日本語力を身につけるために、教師がどのように働きかけるべきかについて、試行錯誤を続けていきたい。

4 報告2:2年生の基礎ゼミで(I)

4.1 クラスの状況と活動の目的

クラス在籍者は2年生で、一名のミャンマー人学生以外はすべて中国人留学生である。1年の学期末に行った日本語試験により、成績別に編成されている。担当するクラスは学年の中では中程の日本語能力である。

今回の課題の目的の一つに①一つの目標に向かって協力できるクラス環境の醸成がある。大学生に必要なスキルを習得することを目的とした基礎ゼミではディスカッションやスピーチなどといった主体的で創造的な活動が多く、クラスの一体感はかかせない。そのため4月からゲーム形式をとった自己紹介や助け合いの活動を取り入れて来たが、今回のプログラムを最終段階と位置づけた。

大学生に必要なスキルの一つが②プレゼンテーション能力であろう。(A)テーマを設定し、(B)調査し、(C)まとめ、(D)発表するだけではなく、(E)仲間の発表をいかに聞いてお互いに高めあえるかということが大切になってくる。

これらのプレゼンテーションスキルに関する意識付けを行うことが第二の目的である。個々の日本語クラスやこれまでのゼミ活動で「調べる」「まとめる」「発表する」「質問する」などは個別に学習したことがあると推測されるが、プレゼンテーションそのものはほとんどの学生が未経験であると考えていることが事前の聞き取りでわかった。小さなテーマを調査しプレゼンテーションを実際に行うことによって、(A)から(E)までの基本を学ばせるということを考えた。また教師側の目的として、彼らのプレゼンテーションに関する現状の能力と判断基準を探ることがある。③プレゼンテーションに関して白紙の状態の学生がどのようなプレゼンテーションを行い、どのようなものを「良い」と感じるのかを探ることが、本実践を通して教師側が把握すべき課題であり、第三の目的である。

4.2 方法と実践

4.2.1 調査対象と項目

他クラスが浅草探索を実施したことにならない、浅草寺を題材とした調査活動を行うことにした。浅草探索は昨年度も別のゼミで行ったが、探索のテーマを自由に選ばせたところ、学生が興味あるテーマを設定できないという現状にいきあたった。その分析は今回省くが、プレゼンテーションの意識付けの段階では、活動の場と内容を限定することが有効であると考えて、調査対象と項目は教師から与えることにした。

また、クラスの雰囲気づくりとしての活動であるところから、調査項目は達成感を味わえる「遊び」の要素を加えたオリエンテーリングの形式にし、調査箇所は雷門の前でくじ引きによって決めた。その結果3~4名で構成されるグループが「御水舎」・「五重塔」・「銭塚地蔵蔵」・「影向堂」・「宝蔵門」・「本堂」・「薬師堂」の七カ所について、それぞれの場所を探し、調査を行うことになった。また指定された場所でグループ写真を撮ったり、クイズを作成することも義務づけた。

また、場所探しでは必ず日本人に声をかけることとした。ほとんどのグループが仲見世の店員さんに聞いたため、外国人観光客になれている店員さんほどの学生に対しても親切に答えてくれたようである。学生たちも声をかけるだけでなく、お菓子を買ったりして地元の人とのコミュニケーションにつながったようであった。

オリエンテーリングの課題を終えた学生たちは一時間強で教室に戻り、この日は終了した。

4.2.2 調査結果をまとめる

翌週より一コマ(90分)を使用して、テーマについてクラスに紹介するためのポスターづくりを行った。それぞれの課題と彼らが作成した課題にまつわるクイズ、実際に撮影してきた写真を使用して、手書きで模造紙1枚~2枚程度にまとめた。コンピュータ処理が当然の昨今、あえて手書きでまとめさせた理由は、コンピュータを最初から導入すると、ホームページの写

真や文字をそのままコピーペーストする可能性が圧倒的に高いためである。手書きでも同様のリスクはあるが、コンピュータ利用よりは丸写しの頻度が減り、ホームページを利用する場合でもいったん自分の頭でまとめたおすという過程をかならず踏むことになる。最終的にはネットの情報を自由につかひこなせることが理想であるが、プレゼンテーションの意識付けという観点から今回は手書きポスターを採用した。この他、ほとんどのグループが調査の際に浅草寺のパンフレットをもらってきたので、パンフレットは使用可とした。パンフレットが使用できる理由については情報リテラシーの問題を別にとりあげる予定であるため今回触れなかった。その他不明な箇所はそれぞれのスマートフォンなどをつかって調べることを可とした。

4.2.3 口頭発表

発表は8グループを二つにわけて行った。4グループがそれぞれ話し手、聞き手となる。口頭発表者はグループによって2名から3名で、Q&Aまで含めると8グループ中5グループは全員が発言した。発表内容については教師から特に指示はせず、引用箇所の示し方についても一切指示をしなかった。聞き手の学生たちは、興味あるポスターの前に自由に集まって話を聞くように指導した。4つのグループ発表が終わると、聞き手の学生たちに発表についてコメントシートに記入させた。コメントシートには名前を記入させ、自分の責任を明示して書かせたが、コメントシート回収後は、教師が班ごとにコメントを切り離し匿名でそれぞれの班にフィードバックした。他の学生のフィードバックを読んだのち、発表者自身が気づいたことをまとめた。

プレゼンテーションの意識付けとして、いくつかの補助的試みを行った。

- ・「自分のもの」「人のもの」パネル

これまでの経験からもっとも問題が出てくると予想される情報リテラシーの問題について、引用と個人の意見を区別する意識を作り手と聞き手に持たせるため

一つの試みを行った。発表の際に色違いのパネルを二枚もたせ、引用(引用をまとめることも含む)を述べるときと個人の意見を述べるときにそれぞれ色をかえて掲げさせ聴衆に明示させることにした。

学生たちは引用について何度も日本語の授業で学習しているはずであるが、徹底が難しいのが現状である。しかも内容が完全に実践できないうちに「引用」という言葉のみが学生たちの中で消耗してしまい、普通に方法や倫理を説いても学生たちの心に届かない。このプログラムでは「引用」という言葉は使用せず、方法も後回しにして峻別し明示することだけをねらった。

・質問カード

聞く態度も問題が多いと予想されたため、前もって質問カードを配布、質問も成績になることを説明し一人三回は質問することを義務づけた。質問カードは質問をした後、発表者に渡し最後に教師が回収した。

・文型を限定したコメントシート

自由記述が本来望ましいが、日本語力に自信がなかったり、やる気がなかったりすると「よかったです」「おもしろかったです」等紋切り型の幼稚な感想しか書かない学生がでることが懸念された。そこで何がどのように評価できたのかを書かせるために「()はよかったです。／()はもっとよくなると思う」という文型を与え、()に自分の意見を書き込むようにさせた。()は2文ほど書けるスペースにしてある。

4.3 評価

フィードバックと最終的な感想を記入後に学生間で投票を行った。1 ポスターが良かった班、2 口頭発表が良かった班、3 その場所に行ってみたくと思った班について、それぞれが一票ずつ投票した。結果は以下の通りである。

班	1	2	3	4	5	6	7	8
評価								
ポスター	11	5	2	3	3	0	5	0

口頭発表	2	2	10	1	6	4	4	0
行きたい	5	4	1	6	2	0	9	2
合計	18	11	13	10	11	4	18	2

今回の発表を教師サイドは以下の10項目の評価尺度で評価した。ポスターに関しては(i)テーマをどのぐらい調査し理解しているか(ii)構成力(iii)切り口の独自性(iv)適正で効果的な資料の使い方(v)日本語能力の5項目を、口頭発表に関しては(vi)日本語能力(vii)観客を意識した話し方ができているか(viii)ポスター資料の使い方(ix)Q&Aでの受け答えの質についての4項目である。クラス作りが目的に入っていることを鑑み、その他で(x)チームワークも評価基準に入れた。日本語能力に関してはもっと細かく見ることも可能だが、通常の日本語クラスとの差別化をはかるために一括し、ポスターと口頭発表に関してそれぞれ1項目とした。これらの10項目でS、A、B、C、Dの五段階評価を行い、Sを10点、Aを9点、Bを7点、Cを5点、Dを3点とすると以下ようになった。

班	1	2	3	4	5	6	7	8
評価								
ポスター	34	37	38	39	44	41	48	37
口頭発表	28	26	35	30	30	30	32	20
その他	9	9	9	9	9	7	9	9
合計	69	72	82	78	83	78	89	66

学生の評価と教師の評価については尺度の違いがあり厳密に比較することはできないが、総合的な評価を見ると共通する箇所としない箇所がある。これについては、4.5の(3)「どのようなプレゼンテーションを行い、どのようなものを『良い』と感じるのかを探る」で述べる。

4.4 所見

4.4.1 ポスター

(i)のテーマについては、ほとんどのグループが基本的に理解できていた。しかし、何を切り口に調査し

まとめるかということについては、到達レベルがわかれた。位置やアクセスという基本情報を記載しなかった班もあった。また名所旧跡について紹介する資料は沿革や由来などを述べることが多いが、固有名詞も多く、歴史的・文化的な知識がない留学生にとって難易度が高い。そのため、文章の意味を理解できないままに引用している班も見られた。3回の質問を義務づけたこともあり、テーマの建築物の様式や歴史、宗教的儀式について多くの質問があり、発表者が答えに窮する場面も多々見られた。(ii)については、資料を意図なく並べてみただけという班も見受けられたが、結果的にある程度は情報を整理し示すことができた班が多かった。(iii)の切り口の独自性に関してはレベルがわかれた。クイズを全面に出してユニークな資料を作成した班、教師が指示したオリエンテーリングのタスク以外に宗教的慣習等についても詳しく調べた班、テーマの探索以外におみくじの実物や仲見世の商品についての紹介を入れて浅草寺全体を紹介する楽しいポスターに仕上げた班などがあった一方、パンフレットに記載されていることのみをそのまま抜き出した班もあった。

(iv)の資料の使い方については多くの班で問題が残った。パンフレットのイラストや写真をそのまま切り抜いてポスターに使用したり、自分たち自身が意味を理解できていない写真(とくに建築物についての説明の立て札を撮影したもの)などを貼付けている班があった。テーマの建築物の前で一人一人がポーズをとった写真を全員分はりつけた班などもあり、他の学生に意味がないと指摘されていた。(v)についても同様に、難解な固有名詞等にふりがなをふってわかりやすくした班があった一方で、パンフレットの文章をそのまま写そうとして時間切れとなり文の途中で終わっている班、引用ミスが目立つ班もあった。その他、インターネットの他人のブログの感想部分をポスターに記してしまった班が一つあった。また、ポスター発表であるにもかかわらず、読めないような小さな文字で長い文

章を記載する班も多々見られた。意味のわからない文章、引用してはいけないものを引用した班は小さい文字で長い文章を引用する傾向にあった。これは、文の内容をよく理解していないという点が共通しており、(iv)と(v)の問題は相関性があるかもしれない。内容とともに文の用途を(理解していない/理解できない/理解しようとしな)い)のために、簡潔に見やすく要点を示す必要があるポスターに、読み物としてのパンフレットやブログの文章を不適切な形で引用してしまうことが原因であろう。

4.4.2 口頭発表

日本語に関して、細かいレベルではおのおの様々な問題点があるが、自分の理解できている内容を自分の言葉で話すことができた学生と、レジュメやポスターの文章を棒読みする学生と二種に分かれた。日本人大学生でもレジュメの棒読みは起ることであるが、留学生の場合、意味もほとんどわからず読んでいることが多く問題である。漢字の読み方や語の区切り方も間違いだらけの学生の発表に対して学生から「意味がわからない」とか「日本語の勉強をもっとしてください」と和やかな中にも厳しい指摘が相次いだ。

しかし、自分で理解できる言葉を選びながら整理して話すことができた学生でも観客を意識しながら話すことができた学生は少数だった。きれいでわかりやすい日本語を使っているのに、声が小さく観客に背を向けて話す学生も見られた。

Q&A では前述したように歴史的建造物の様式や由来などに関する質問が多く出て、今回の調査ではすべてに答えられる調査レベルには至っていなかったものの、口頭発表をしたすべての学生に何とか答えようとする意志や努力が見られたことは評価できた。しかし、調べていないのにもかかわらず不確かであいまいな内容を答えてその場を乗り切ろうとする場面もあり問題も残る。文化的背景と関連すると思われるが、間違った内容でもうまく答えることでその場をしのぎ、その

しのぎ方をたたえる雰囲気があることに注意を払う必要がある。

チームワークは非常に評価できた。欠席者以外グループの中で非協力的なメンバーは一人もおらず、口頭発表の進行、Q&A において、お互いに助けあう姿が多々見られた。

4.5 問題点と今後の展望

(1) クラス環境の醸成

今回のプログラムの目的の一つであるクラス作りに関しては、作業中も非常にチームワークがよく、ほとんどの学生が班やクラスメイトの特徴がわかり仲良くなれた、準備と発表は楽しかったと感想に書いており、有効であった。

(2) プレゼンテーション能力の向上

(A)テーマの設定、及び(B)調査

プレゼンテーションの意識付けについては、一定の成果があったものの問題点も多い。調査項目を最初から与えたため、与えられた課題以上のことを調査したのは2つのグループのみであった。また、浅草寺や浅草の公的なパンフレットを学生が仲見世で入手し、基本的な情報はそこにほとんどが記載されていたため、調査方法を学ぶという点については、今回のプログラムは不十分であった。

(C)まとめ

情報リテラシーの問題については、剽窃しにくい環境を設定したにもかかわらず、ブログの感想を引用したグループが一班あったことは問題で、本人たちには最後に指摘するまで人の感想を引用したという自覚がなかった。一方、(D) と重なるが「人のもの」「自分のもの」パネルによる区別はある程度効果があった。教師の誘導もあったが、発表の高揚感の中で発表者やグループのメンバーが意識的にパネルを提示し、理解できずに適当にパネルを出している発表者に対してはメンバーや観客から「人のもの」の注意が飛んだ。また、コメントと感想に『「自分のもの」が少なかった』とい

う意見が多く出たことは、発表にオリジナリティが必要だという意識をもたせることに一定程度成功したといえる。

(D)発表する

まとめることと共通の問題点として、聞き手への意識をどうもたせるかということが大きな課題として残った。この点については個々の要素について日本語能力との相関に強弱があり、一概に指導するのは難しい。例えば、資料の要約などは語彙力、読解能力によって大きく差が出てくるが、観客の反応を見ながら話すといった点は日本語のレベルを超えてある程度学習できる部分である。日本語授業ではない基礎ゼミという科目からすると、全てのレベルに共通する観点からまず指導していくことが求められるだろう。

(E)仲間の発表をいかに聞いてお互いに高め合えるか

「聞く」力については、「質問カード」を作ったことで学生たちは義務として質問をし、Q&A タイムは盛り上がったものの問題が残った。「質問に答えられなかった」「もっと調査したら質問にも答えられる」等質問に答えられなかったことで調査内容の薄さを自覚した感想は多く、「聞かれる」ことによる有効性はあったが、なぜ「聞く」必要があるのかを理解している学生がほとんどいなかったという問題がある。「ほかの発表を聞いて自分のグループの改善点がわかった」というコメントは1件だった。自分たちの発表が終わると一部の学生が安心してしまい、後半の班の発表を真剣に聞いていなかったこともあった。他のグループの発表内容について、ただの批判や賞賛におわらず、自分のものとして吸収したり改善点を考えさせたりするしかけが必要であろう。

(3) どのようなプレゼンテーションを行い、どのようなものを「良い」と感じるのかを探る

プレゼンテーションに関する学生の判断基準については、学生の評価と教師の評価が重なったところと差が見られた箇所があった。学生たちの評価では前半の班の点が高くなったが、その一因は、前述のように前

半の班の一部のメンバーが後半の班の発表を聞いていなかったことにある。聞く態度の改善が求められる。

ポスター資料の評価に関しては、学生と教師の差が比較的大きくなった。写真が多く、色遣いが派手なものに学生たちの票があつまったが、これらの班の中には、キャプションの付け方、情報の正確さ、オリジナリティ等で問題があるものもあった。

口頭発表に関する評価に関して、これまでの日本語学習を通して学生たちは一定の判断基準を持っていると思われる。もっとも高いものと低いものに対する評価は一致した。声が小さいなど観客への配慮ができなかった発表者に対する学生の評価は日本語のよしあしにかかわらず低くなった。発表の際に聞き手へ十分に配慮できない学生が多かったが、判断基準としては彼ら自身大きな問題としてとらえていることがわかる。またQ&Aの受け答えの即興性も学生たちが高く評価するポイントのようである。

問題がある一方で学生のコメント中に的確な指摘が予想より多く見られたことは収穫であった。前述のオリジナリティの欠如に関する指摘の他、「○○を詳しく話した方がいい(=構成)」「○○の写真が少ないほうがいい/写真に説明をつけた方がいい(=資料の適正さ)」なども複数の学生から指摘があった。

感想を見ると、学生は仲間からのコメントに対して敏感に反応している。ほめられたことに素直に喜びを感じ、指摘された範囲の改善点は明確に意識していた。これはすべてのレベルの学生に共通して見られたことである。相互学習を積極的に取り入れることでクラス全体の目標意識を向上させることが今後期待できる。

4.6 まとめ

今回のプログラムは、プレゼンテーションの経験がほとんどない学生に、テーマ・場所・切り口・アドバイスの型などいろいろな点を限定し補助した場でミニプレゼンテーションを行わせたいわば「試運転」である。最終的にはこれらの限定や補助がなくても自主的に

に高いレベルで行うことを目指さなければならない。今後は「切り口を発見する」、「いろいろな調査方法を考える」、「資料の質を判断する」、「聞き手を意識する」、「良い発表の基準についての共通理解を構築する」等々の今回の問題点をふまえた細かい学習活動を重ねて、後期の最後にもう一度プレゼンテーションの授業を試みる予定である。

5 報告3:2年生を対象とした基礎ゼミで(II)

5.1 クラスの実状

クラスに在籍する学生は2年生ですべて留学生である。1名のネパール人学生を除き、ほか30名あまりが中国人である。1年生の後期期末に日本語の試験を行い、その結果に基づいて構成されたクラスであるため、日本語のレベルに大差はないと思われる。しかし、1年時の基礎ゼミとは顔ぶれが変わっているため、学生同士で面識のない者も多い。

5.2 このプログラムを採用した理由

2年生にもなれば学校所在地周辺は詳しくなっていると推察されるが、実際には学生たちは自宅あるいはアルバイトと学校の往復のみで、大学が所在する地元浅草には行ったことがなく知っていることも非常に少ない。そのためこのクラスも他のクラスにならい、大学のある地域を知るプログラムを基礎ゼミで行うことにした。

5.3 プログラム内容・目標

実際のプログラム実行が他のクラスの後発であったため、他のクラスでのアイデア、活動資料、内容および結果を踏まえてプログラムを組むことができた。その際、以下のような目的、目標を設定した。

- ① 地元浅草を探索し、知り、楽しむ。(自分を訪ねてきた家族や友人を案内するとしたらどこにするかという視点で探索する。)
- ② 新しいゼミのクラスメイトと行動・作業を共にす

ることで知り合う。

- ③ 自分たちが知り得た情報等をクラスで共有する。共有方法は、口頭の発表に加え、紙媒体資料（ガイド資料となるよう意識）、また一般にも公開することを意識しながらホームページを作成しインターネット上でも共有する。

③の共有方法に紙媒体を加えたのは、紙媒体とホームページ作成について学生内で分担が行われるであろうと予測したこと、指定のホームページ上の編集機能が充実していないためあまり手の込んだものが作成できないこと、またホームページ作成ができないグループが発生した場合の救助策が必要であると考えたからである。

それぞれ、課題を通してグループで地域の実体験と情報検索し、言語活動を通して他人に伝える力を養う、他からの情報の引用の仕方とそれに伴う情報源の開示の仕方の復習（1年時に一部学生学習済みのため）、発表技術、IT技術の向上、また発表資料に美的センスを生かした創作活動を行うことがプログラムの裏側の目的である。

すべてグループ行動とし、地域探索については、漠然と歩きまわるだけに終始してしまうことを回避するため、担当地域を定め、その中のあるものを探すという課題も与えた。以上の課題、過程、条件によりアカデミック・ジャパニーズの根幹である問題発見解決能力とそれを支える日本語能力の向上への刺戟、および「社会人基礎力」としての「アクション」、「シンキング」、「チームワーク」を必要とした内容となっている。

以下、実際のプログラムである。

(1) 準備

プログラム実施の前週、浅草寺周辺、東は馬道通り、西はオレンジ通り周辺、北を浅草寺境内北辺、南を雷門通りとした地域を6つのブロックに分け、それぞれの担当グループを決定した。グループ分けは各グループの構成人員を5~6人とし、学生間で決定した。

報告者は各ブロックを周り、各地域にあるモニュメントあるいは像の写真を撮影。課題プリントを用意した。

(2) 当日

雷門前で各グループに異なる課題プリントを渡し、学生はその課題を達成するとともに、担当地域をレポートする。それがあある場所、何であるか、なんのためなのか、作者等を調べ、その前で全員で写真を撮り、報告者にメールで送信する。課題はそれぞれ、日本駄衛門（白浪五人男）、龍神像（高村光雲作）、天龍像・金龍像（雷門内側）、小町たぬき（たぬき通り）、スターの広場のモニュメントである。担当地域のレポートは店、建物、施設、食べ物など他人に紹介したら良いと思うものについて行う。制限時間は1時間で分担するのではなくグループで必ず行動すること、雷門からスタートし調査を継続する場合でも一度時間以内に雷門にグループ全員で戻ってくることにした。

報告者は学生が調査をしている間、学生に気付かれないように観察を行うようにした。

翌週、翌々週の授業で、グループの代表者が撮影した写真をモニターで見せながら説明した。

また、紙媒体のアナログ資料、ホームページ²も翌々週までにほとんどのグループが完成したのでそれもあわせて回覧・発表し、発表を聞く側の学生は自分のグループを除く各グループの発表についての評価をした。評価項目は「分かりやすさ」（3点）、「発表の面白さ」（3点）、「行ってみたいくなる」（4点）の計10点である。「行ってみたいくなる」のポイントが高いのは、今回の探索の目的が、担当する地域の紹介が有効であったかどうかを評価するためである。また、他グループの発表への評価（良かったと思うグループへのコメント）と同時に、自分のグループの発表に対しての評価をする欄も設けた。これは他人の発表を見て自分のグループの発表を見直す機会とするためである。

(3) 課題と調査について

写真に写ったモニュメントの場所が分からず店舗で尋ねるグループ、写真に写った背景を手掛かりに地図で場所を割り出したどり着いたグループ、課題が雷門の裏側だったため雷門に戻るときに初めて見つけたグループもあったが、短い時間でありながら課題は全グループが達成し、残りの時間での調査も報告者の期待以上に行ったグループもあった。非常に暑い日だったので、アイスクリームなど食べ歩きをしながら楽しく歩いていたようである。

(4) 口頭発表

口頭発表は日本語で発表することを臆さない者が選ばれていることが多かったが、なかには2名で助け合いながらしている学生もいた。一方、学生からの評価結果によれば、「内容が聞きやすい」、「発表が面白かった」、「行きたい気持ちになった」、「わかりやすい言葉で説明してくれた」、「頑張ってやったと思うから」(以上学生からのコメント) というように指定した評価項目以外にも聞きやすさや頑張りに評価を与えていることが分かる。

(5) 紙媒体資料

日本語の誤りは見られるが、手書き、プリントした写真を貼付したグループに工夫がみられる。一方、パソコンで作成したホームページをそのままプリントアウトするというような、資料の素材の違いを生かせなかったグループもあった。

ただし、全体への発表の後、「写真の貼り付けがすごい」、「写真のコメントを全部自分たちで書いていて、分かりやすくてよかった」、「いろいろ写真を付けて、自分の感想を書いたから」、「とった写真を見たら、何かを伝えようとしている気がした」(報告者日本語訂正) というように、写真への評価が高かったことから、本人たちの内省にもなったのではないかと考える。

(6) ホームページ

紙媒体資料同様、日本語の誤りがみられるが、同じグループでも紙媒体と異なった資料を作成しているグループのように意欲的に取り組んでいるものも見られた。

(7) その他学生たちの反省

自分たちのグループの課題の取組や発表について学生一人一人に書かせた部分では、良い点、悪い点を挙げている学生が見られた。例えば、良い点としては「写真の説明が面白い」、「順番がよかった」、「資料の収集がいい」、「発表が面白かったらしい」(原文ママ)、「全部自分でとった写真をつかったこと」、「分かりやすかった」が挙げられている。一方悪い点、改善点としては、「もっと資料を集める」、「文章をもっと改善したい」、「webをもっときれいにできるようにしたい」、「内容をもっと豊富に作る。初めてホームページを作ったから一杯時間がかかったのに、内容がよくないと思う」、「紹介するものを写真だけではなく、図も描いて他人に探しやすいようにしたい」(報告者日本語訂正)など、他のグループに触発されて、あるいは資料の種類を多くすることによりレベルアップを考えた学生もおり、リフレクションはおおむね成功と言えよう。

5.4 問題点と今後の課題

学生は気づかなかつたが、教師の準備段階でひとつのグループを代表するモニュメントが見つからず、他グループとの境界線上にあった同じものを課題とせざるを得ない事態になった。学生の調査結果から、まだほかにモニュメントがあると知らされた状況である。

そして学生への指導の問題点として、前述のとおり、1年生の時に他からの情報の引用をする場合について学習していたはずであるのに、引用した場合の引用の仕方、またその文献の記載の必要性を無視してそのままホームページや紙媒体に掲載したグループがあったことが挙げられる。わずかではあるが、学生もこのこ

とについて「よくないと思う」というコメントを残しており、少しずつでも意識が変わっていると願いたいところである。いずれにせよ、1つのグループについては指摘を受けて作成しなおしたが（ホームページ上にも学生がその旨記載）、他グループは指摘を受けても作成しなおしをしていないため、結果的にホームページはほぼ非公開状態となっている。情報引用は普段からほかの場面でも見られるため、今後も引き続き指導を行っていく必要があると考える。

また、口頭発表、紙媒体資料作成、ホームページ上の発表と発表方法を3通り設けたにも関わらず、一人ですべてを行ったグループが見られた。その学生を評価することはできるが、他の学生の評価はしにくい。学生に任せた結果なので、次回同様なプログラムを行うときには担当者の分担まで配慮する必要がある。

口頭での発表は、聞く側に審査をするという課題を与えて積極的に聞く動機づけとしたが、留学生同士の発表は真剣に聞かない様子も見られた。今回の自らのグループの振り返りを生かした次の発表の機会を設けることと、発表した側から聞く側の態度についての振り返りなどをし、発表する側の工夫として人が聞く発表の探求もしていく必要がある。

さらに、白浪五人男のようにモニュメントについてのその場の解説を報告するだけで終えず、より深く掘り下げて調べることによって、あるいは歌舞伎について、あるいは江戸時代についてと日本文化への知見をより広げるきっかけにすることができるであろう。そのことによって今回の地域探索をより多角的にできる可能性がある。

6 おわりに

本報告に収められた実践例では、同一の活動であったにもかかわらず、活動の結果から教師が今後の課題とする部分が異なっていた。報告1（第3章）では、問題発見解決能力の育成を目指すあまり、教師からの働きかけの少なさが活動遂行の停滞を招いたと述べて

いるが、報告2（第4章）では教師からのコントロールを強くしすぎたことで、学生自身の自己表現能力が教師の枠を超えられなかった可能性を指摘している。一方、報告3（第5章）は、教師からのコントロールをある程度のレベルでおさえていたために活動そのものは比較的円滑に進んだ。この点で、教師のコントロールの裁量によって、学生のどのような能力を伸ばしているか、伸びにくくなってしまふ能力は何であるかが異なってくると考えられる。2.1で述べたように、留学生に対する基礎ゼミでは、問題発見解決能力、主体性、自己表現能力を伸ばすことが求められているが、このことをふまえて学生の状況に応じて対応する必要がある。

三宅（2003）⁹⁾はアカデミック・ジャパニーズの観点において、言語表現の指導において、日本人学生と留学生の両方が必要としている教育内容には大きな違いがないと指摘しているが、留学生の日本語のレベルや年齢、国籍、これまで受けてきた教育の違いなど、個々の背景の多様性が基礎ゼミでの〈学び〉の達成に影響している可能性は十分に考えられる。今回の活動の発表においては、日本人である報告者自身が、学生から新たな気付きを与えられることも少なくなかった。これは留学生の視点を通して日本の街を「観た」からだと思われ、留学生だから気づくことも大きい。この点で、本学においても、今後、留学生と日本人学生が同じゼミで学ぶ環境が整備されていくことは、双方にとって新たな視点を提供するものとして、非常に好ましいと思われる。この点は、今後の大学環境の整備に伴い、学生の属性の違いをふまえた基礎ゼミの教育成果について検証していくことが必要であろう。

また、堀井（2006）¹⁰⁾は、アカデミック・ジャパニーズとは大学教育における問題発見解決能力をその中心に据えたものだと指摘し、「日本語による知識とスキルを使いながら、問題発見解決のプロセスの枠組みで総合的・体験的に学習を積み重ねることによって、アイデンティティや生きる力にもつながるアカデミッ

ク・ジャパニーズ力が育成され、本質的な学びを得ることができる」と述べている。問題発見解決のプロセスはさまざまな授業活動で必ず起こることであり、本報告における浅草という地域の探索活動においても例外ではない。今回はどの報告においても、3～4回の単発の活動であり、カリキュラム全体を通したものではなかった。しかし、学生自身の探索活動中の気づきは多種多様であり、教師がそれを利用し、より掘り下げていくことによって、学生自身の学びをより一層活かした授業が可能であったと思う。この点は、我々報告者の課題であり、すでに決められたシラバスにどのように学生の発見を組み込み、教師と学習者が一体となった授業活動が創り出せるか、今後検討を行いたい。

最後に、本報告の冒頭で述べた通り基礎ゼミとアカデミック・ジャパニーズは共通する点もあるが、基礎ゼミの到達目標の中でアカデミック・ジャパニーズがどのぐらいの割合を占めるのかについては本報告者である日本語担当教員の間でも意見が一致しないこともあった。また、日本語以外の専門科目と基礎ゼミを担当している教員から、日本語指導の必要性を感じながらどのようにすべきか悩んでいるという私信もあった。これらの点をふまえ、本学における初年次教育が最終的に何をめざすのか、そこでの学習者の学びを支える日本語指導のありかたについても今後模索し、検討を行いたい。

[註]

註1 報告1におけるグループ分けと担当

	人数と国籍	通りの名称
グループA	4名（中国）	中央通り
グループB	5名（中国）	オレンジ通り
グループC	4名（中国）	仲見世通り①
グループD	4名（中国）	たぬき通り
グループE	3名（中国）	かんのん通り
グループF	4名（多国籍）	仲見世通り②

グループG	2名（中国）	新仲見世通り①
グループH	4名（中国）	伝法院通り
グループI	4名（中国）	新仲見世通り②

註2 <https://sites.google.com/site/jichuzemi/>

[引用・参考文献]

- 1) 西垣順子;「学士課程への移行を目的とする初年次学生のための教育に関する考察」『大学教育』第5巻第1号, 95-103, 2007
- 2) 中央教育審議会;『学士課程教育の構築に向けて（答申）』, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm (2012年11月1日閲覧), 2008
- 3) 経済産業省;「社会人基礎力とは」, <http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/about.htm> (2012年11月1日閲覧), 2006
- 4) 三宅和子;「自己実現できる力を育てる教育」,『2005年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, 256-258, 2005
- 5) 調査研究協力者会議;「日本留学のための新たな試験」『日本留学のための新たな試験について―渡日前入学許可の実現に向けて―』, http://www.jasso.go.jp/examination/efuafis_report.htm 1 (2012年12月20日閲覧), 2000
- 6) 門倉正美;「アカデミック・ジャパニーズのコアとしての『問題発見探求能力』」,『2005年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, 249-251, 2005
- 7) 門倉正美;「<学びとコミュニケーション>の日本語力ーアカデミック・ジャパニーズからの発信ー」, 門倉正美・筒井洋一・三宅和子編『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』, ひつじ書房, 3-20, 2006
- 8) 近藤有美・川崎加奈子;「本物の発信者を目指した活動型授業の実践」『2011年度日本語教育学会春季大会予稿集』, 190-195, 2011
- 9) 三宅和子;「留学生・日本人大学生のアカデミッ

ク・ジャパニーズとは」, 『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ』(平成 14-16 年度科学研究助成金(基盤研究 A) 研究成果報告書 研究代表者: 門倉正美), <http://www2.toyo.ac.jp/~miyake/> (2012 年 11 月 1 日閲覧), 2003

- 10) 堀井恵子; 「留学生初年次(日本語)教育をデザインする」 門倉正美・筒井洋一・三宅和子編『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』, ひつじ書房, 67-78, 2006