

短期交換留学プログラムの英語で行われる授業 － 自己と異文化適応 －

恒松直美

本稿では、広島大学短期交換留学(HUSA)プログラム¹に参加している留学生の受講する英語で行われる授業に焦点をあて、授業において留学生が直面する異文化適応の現状を考察し、大学の国際化に向けて今後の支援体制の構築を模索する手がかりとしたい。高等教育のグローバル化が叫ばれる中、広島大学においても留学生の支援体制の充実は重要な課題である。留学生が日本の高等教育制度と他国の大学制度の相違による問題に直面している現状において、大学は高等教育の国際化を視野に入れ新たな問題に対応していく必要にせまられている。多様な文化的背景を持って日本に留学してくる留学生の支援の必要性は多岐に渡り、授業を含め包括的な支援体制の構築が必要である。本稿は、その多くの問題の中で HUSA プログラムの英語で行われる授業での異文化適応に焦点を絞って考察する。英語による授業が HUSA プログラムの重要な位置を占めていることから、その特殊な環境について考察しておくことは重要であろう。本稿では、授業における異文化適応についての先行研究を参考に、HUSA プログラムに参加した留学生による HUSA プログラム評価、学生との対話、学生が HUSA プログラム終了後に提出する HUSA プログラム報告書、インタビュー及び実際の授業における観察に基づいて分析をさらに進める試みを行った。

HUSA プログラム参加と大学間の教育システムの相違

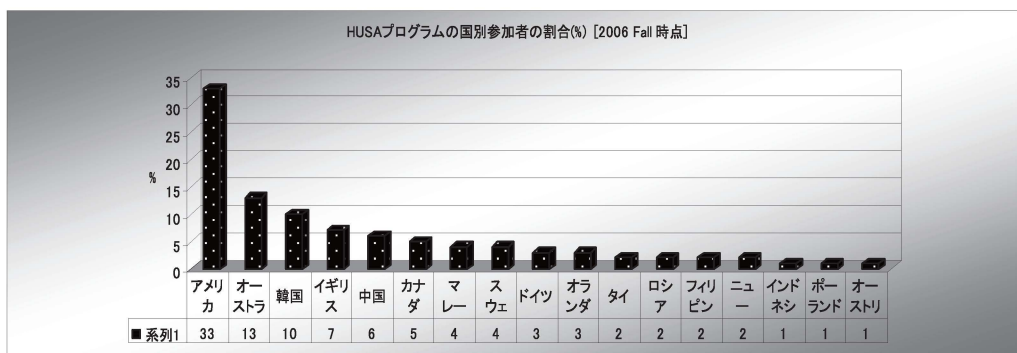
まず初めに HUSA プログラムの概要について簡単に説明し、交換留学において大学間の相違がもたらす問題についてまとめたい。そうすることで、授業での異文化適応の問題と支援の必要性が明確になるとと思われる。HUSA プログラムでは近年 40 名から 50 名の留学生を協定大学から受けいれている。²平成 6 年に国立大学に短期交換留学プログラムが設立された主な目的は、協定大学と学生の交換留学を可能にし、単位互換を促進することにあつた。³つまり、相互の学生が大学在学中に協定大学に留学し、卒業を遅らせることなく留

¹ 本稿において、広島大学短期交換留学プログラムを「HUSA プログラム」と称する。

² 広島大学短期交換留学プログラム(HUSA)には、近年、約 40～50 名の留学生が協定大学から派遣され、広島大学に 1 年または 1 学期間短期留学している。2007 年 1 月の時点で広島大学短期交換留学プログラムの協定大学数は 20 カ国 54 大学(University Studies Abroad Consortium[USAC]を含む)である。

³ 平成 6 年度文部省策定の「短期交換留学制度」(平成 7 年度より「短期留学推進制度」)により、国立大学に短期交換留学プログラムが設立され、単位互換を目的として英語で行われる授業が開講され、欧米豪との短期交換留学が開始された。10 年間で 28 の国立大学で英語による「短期留学プログラム」が設立された(野水 2006: 13)。

学することが可能になった。日本の国立大学の場合、協定大学から日本への留学を可能にする目的から、英語による授業の開講が短期交換留学プログラムの特徴となったといえよう。HUSA プログラムは参加条件として「英語又は日本語で授業の受講が可能であること」を挙げている。短期交換留学プログラムの特徴からも明らかなように、過去 10 年間の傾向として「英語で授業の受講が可能」な学生が毎年 80%以上を占めている。「日本語で授業の受講が可能」な留学生数は少数であるが、参加者の中には、毎年、英語及び日本語の両言語で授業の受講が可能な学生が数名存在する。⁴ 例えば、2005-2006 年度 HUSA プログラムには、14 カ国の 30 の大学から 50 名の留学生が参加した。この 50 名のうち、2005 年度の秋学期の参加時点では、英語でのみ授業の受講が可能な学生数は 40 名、日本語のみで授業の受講が可能な学生は 1 名、英語及び日本語の両言語で授業の受講が可能な学生は 8 名であった。⁵ 英語でのみ授業の受講が可能な学生の地域別内訳⁶は、40 名のうち、アジアが 9 名、アメリカ・カナダが 16 名、ヨーロッパが 7 名、オセアニアが 8 名であった。HUSA プログラムに参加した留学生の全体像を把握する意味で、1996 年秋学期から 2006 年秋学期までの参加留学生の出身国と参加人数の割合をグラフ 1 に示した。グラフ 1 から分かるように、英語圏からの留学生が半数以上を占めている。



グラフ 1. HUSA プログラム参加留学生の国別割合

(オーストラ＝オーストラリア、マレー＝マレーシア、ニュー＝ニュージーランド、インドネシ＝インドネシア、オーストリ＝オーストリア)

自国の教育システムを背負って日本に留学してくる留学生の支援体制の構築にあたり、

⁴ HUSA プログラムの参加留学生の英語及び日本語の言語レベルと受講授業の多様性についての考察は、恒松(2007)参照。

⁵ 残りの 1 名は大学院生で工学部で研究を行った。英語と日本語の両言語堪能な学生の内訳は、韓国 3 名、中国 4 名、タイが 1 名であった。

⁶ また、HUSA プログラムの協定大学にも留学生が在籍しており、その留学生が留学先である協定大学から HUSA プログラムに参加する例がある。その場合は出身国をその留学生の国としてデータ処理した。

留学生の自国の大学と留学先の日本の大学とのシステムの相違についての把握が必要である。留学を通じて、授業におけるティーチングスタイル、教員と学生の関係、学生同士の関係、学生の指導の仕方や授業で出される課題や授業における評価の仕方の違いについて、留学生は自国と留学先の大学との相違を体験する。単位互換を目的とする短期交換留学プログラムでは、この相違は大変深刻な問題である。比較教育学の分野では、一カ国あるいはそれ以上の国の教育システムを分析することにより、他の国々の教育制度を発展及び改良する研究が進められてきているが、短期交換留学プログラムにおいては、まさにその研究で得られた知識が教育の現場の改善のために必要とされる。デーヴィッド・ウィルソン(2005: 26)は、比較教育学と国際教育学の学問分野が、「他の国の教育システムから借用あるいは移植されたモデル、慣行、革新等々を付け加えることによって、国の教育システムを改良する」社会改良主義的傾向をもっていることを強調しているが、短期交換留学プログラムでは、単位互換という留学の目的を達成するためにはその実践が必要となる。留学生が、日本の大学の単位を自国の大学で単位互換するためには、相互の教育システムを理解し、各国で必ずしも統一されていない単位のシステムを調整し、単位互換を促進することが必須となる。国際的に単位互換を促進する体制を整備する試みとして、ヨーロッパの ERASMUS (エラスムス、The European Community Action Scheme for the Mobility of University Students) やアジア・太平洋諸国で推進されている UMAP (アジア太平洋大学交流機構、University Mobility in Asia and Pacific) 事業があげられる⁷。

田中(2004: 32-35)の指摘にあるように、国境を越えた教育機関に存在する教育事象の不統一や概念のずれは、国境を越えて教育を受けようとする学生に大変重要な問題となってたちはだかる。つまり、他国の資格を自国の資格と無条件に同等に扱うということが必ずしも行われるわけではなく、他国の大学で取得した単位を自国に持ち帰り認定してもらう必要のある短期交換留学においては、大学間のずれをどう是正していくかが重要な課題となる。野水(2006: 13-17)が述べているように、短期交換留学プログラムは、国立大学に大きな国際化のうねりをもたらし、欧米豪の短期留学生の受け入れにより、教育・研究のシステム等について国際的に検証し直す必要性が出てきた。学生が不安を感じることなく交換留学できる体制を構築するためには、広島大学と協定大学の教育システムの違いについて研究を進め、相互のシステムの互換性を明確に提示し、学生の不安を解消していかなければならない。

日本の大学における英語による授業：自己概念と新しい環境への適応

⁷ 単位互換の促進における問題や国際カリキュラム及び大学の国際競争力については、例えば、恒松(2006A)、恒松(2006B)参照。

大学間の教育システムの相違の問題を念頭においたうえで、英語圏⁸の大学における留学生の授業での適応問題についての先行研究を参考にしながら、授業における留学生の異文化適応について考察したい。まず、HUSA プログラムの留学生が日本留学によっておかれている環境についてまとめ、留学における自己概念の問題に言及する。HUSA プログラムでの留学生の生活圏は日本であり、英語圏でないことをまず認識し、HUSA プログラムで行われる「英語による授業」は、「英語圏の大学における英語による授業」とは異なり、「日本の大学における英語による授業」という点で大変特殊な環境の中で行われていることへの理解が必要である。しかし、来日前の留学生は、実際に日本でおかれる環境について具体的に理解しにくい場合が多く、英語で行われる授業で学術的な英語力を高めることを目標に掲げながら、その達成が困難であることは少なくない。英語で行う授業以外は、日本文化の中で生活する環境下では、英語を母国語としない学生にとっては、英語力を伸ばす機会が少ない。また、授業以外の日々の環境において英語圏での文化的態度を学ぶ機会があまりない。さらに、留学生のおかれている日本の環境に加え、留学生自身の文化的・言語的背景も適応に影響を与える。これらを考慮すると、英語を第二言語とし英語で授業が受講可能な条件を満たしてHUSA プログラムに参加した留学生は学業面と生活面において英語圏及び日本文化への両方への適応を必要とする環境におかれていることが分かる。これは、状況や場所により異なる適応の仕方を期待されるという面からは、単純な環境ではない。

次に、異文化の大学で授業を受けることの意味についてまとめてみたい。例えば、短期交換留学プログラムで行われる英語による授業は、教授言語が英語であることと、留学生の出身国が多様であること、また日本で行われるという状況から、異文化が複雑に交錯する場でもあると言える。自国の授業スタイルを背景に持つ留学生の留学先での勉学が有効になるように策を講じることは、国際化を進めていく大学の今後の重要な課題であると言える。単に留学先のティーチングスタイルに適応させることが有効であるとは限らず、どこに融合点を見出せるかが鍵となることが以下に紹介する先行研究からわかる。英語圏への留学における異文化適応問題についての先行研究は、日本へ留学している HUSA プログラム留学生の異文化適応問題の考察においても学ぶ点が多い。多様な文化的背景を持つ他の留学生と共に英語で行う授業で学ぶ環境におかれる点については、英語圏への留学と全く同様ではないが、参考になる点が多い。

Major(2005: 84)が先行研究 (Ellis 1995, Gardner 1985, O' Malley and Chamot 1990, Schumann 1978)を参考に述べているように、英語圏の大学への留学における留学生の異文化適応については、言語学、心理学、人類学、社会学等の様々な分野において研究されており、動機付け、学習方法、言語問題やカルチャーショック等多くの問題が分析されてき

⁸ 「アジア圏」「英語圏」「ヨーロッパ」等の概念については、P. 15 参照。

ている。これらの先行研究によると、第二言語を使用しての新しい環境の適応においては、留学生は、自己概念や自己の世界観及び価値観などと向き合うことになる点が指摘されている。つまり、異文化への留学は、異文化接触と個人のアイデンティティ構築の関係といった一個人の人間としてのあり方にまで影響を及ぼすことを示唆している。

次に述べる Major (2005)の研究は、異文化適応を個人の内面から分析した例として貴重である。Major (2005: 88) はアメリカにおけるアジア人留学生の適応について分析し、当初の留学目的と到着直後の期待の高まりの気持ちだけでは、実際に直面する留学生活には十分でないことが多いことを述べている。例えば、英語圏に留学した場合、留学生は授業での議論や話し合いを通じ、文化的及び言語的側面の両方において適応することを求められ、授業に積極的に参加することを期待される。さらに、Major(2005: 86-87)は、アメリカの大学における留学生の異文化適応の問題の考察において、異文化適応の問題は単に英語力の問題ではないことを述べ、問題を個人の心の内面(intrapersonal)、社会的及び文化的側面(sociocultural)、学問的側面(academic)の3種類に分類し、さらに、留学開始時点(entry)、不調和期(dissonance)、適応期(adjustment)の3段階に分けて分析している。この分析は、世界各国から HUSA プログラムを通じて日本に留学してくる留学生の適応問題の考察についても参考にすべき事項である。Major (2005)は、新たな環境における自己の自尊心(self-esteem)の確立と学業面での成功との関連性についての Bandura(1982, 1995)の研究を紹介しているが、この研究は、留学生を一人の人間として見ることから学業面の支援についての研究も始まることを示している。つまり、留学生の留学生生活を包括的に見ていくことが、学業面の支援のためにも必要であることが理解できる。Major (2005: 91)は、留学生に関わる職員、指導教員、及び事務職員のこれらの問題への理解が重要であると述べている。

これらの研究に基づくと、異文化圏の大学における環境が HUSA プログラムの留学生の学業の成功に与える影響について考察するにあたり、日本留学における特殊な環境についての認識は不可欠である。Major(2005: 87)は、Spindler (1987, 2000)によって行われた、文化的不調和感を持つ(culturally-dissonant backgrounds)留学生の場合、文化的要因がどのように学業に影響するかについての人類学的研究について論じている。留学先の文化に適応できないことにより、自己に何か欠落しているという概念、教師や他の学生から否定的に捉えているのではないかという懸念や、自分は能力不足であるなどの認識の自己概念が、学業の成功と関連性があるという見解である。慣れない社会的及び文化的な環境で学ぶことは、模範となるモデルが不明瞭な環境の中で、自分自身の無能力さ(personal incompetence)を感じやすいという指摘は、留学生の異文化における心理負担とその影響についての理解の重要性を示している。

Spindler and Spindler (1992, 1993)は、文化適応のプロセスでの自己変容の研究に

において、根本となる既存の自己概念 (permanent sense of self) 及び民族的アイデンティティ (ethnic identity) を特定の状況におかれた自己 (locally situated self) と区別している。さらに自己を状況別・段階別に、多面的自己 (multi-faceted self)、状況において忍耐を持って対応する自己 (the enduring self)、環境に応じて対応する一時的自己 (the situated self)、環境不適合で危険な状態にある自己 (the endangered self) に分類している。自己概念の形成は、留学の主な目的である勉学の重要部分を占める授業からも影響を受け、また自己概念は授業における達成感とも密接に関連するという。これらの自己概念の因子及び変容の分析は、実際に観察した留学生の適応のプロセスとも重なり、大変興味深い。Spindler and Spindler (1992, 1993, 1994)によると、‘endangered self’を形成した場合も、文化的療法 (cultural therapy) といわれる文化的処置 (cultural intervention) や自己の役割意識の修正 (role modification) によって、修復が可能であるという。これらの研究を今後、留学生の異文化適応の支援に生かしていくべきであろう。

授業における異文化との接触：多文化の融合点

異文化における大学の授業を受講する過程において、学生は、単に授業スタイルの適応のみでなく、自己概念の変容の過程を経ていることについては前項でまとめた。これらをもとに、英語で行われる授業における留学生の実際の態度について、先行研究を参考にしながら分析してみたい。自国の大学のティーチングスタイルと異なるスタイルや、自国の学生とは異なる反応を示す他国の留学生を前にして戸惑う学生に対し、即態度を変えるよう強制することはできない。例えば、英語で行われる授業は国立大学の短期交換留学プログラムの新しい試みであったことから、短期交換留学プログラムの英語による授業については、英語圏の学生から自国の大学の授業スタイルとの相違についての戸惑いもあった。例えば、きちんとしたシラバスがなく、リーディングもない一方的な講義ばかりで、ディスカッションやプレゼンテーションなど学生が積極的に授業に参加できる形で行われていない、学生が授業を理解できているかどうかのフィードバックがない (野水 2006:16) などである。これらの、短期交換留学生からの日本の大学教育の在り方への批判的意見は日本の大学の授業の国際スタンダード化⁹という観点からも考えさせられる点が多い。

英語圏への留学についての先行研究に、授業における西洋圏とアジア圏からの留学生の相違についての考察がある。HUSAプログラムの英語による授業で、西洋圏とアジア圏が

⁹ 大学の国際スタンダード化についての議論があるが、その場合、英語圏で行われる授業の傾向をスタンダードと考えていると解釈してよいであろう。P. 16-17 で紹介する、Biggs (1999) の指摘する植民地主義的な概念形成についての議論にもあるように、何をスタンダードと見なすかには注意が必要であることは筆者も理解している。

らの留学生は異なる態度を示す傾向が強い。Major (2005: 84-85)は、言語問題に関わらず、西洋圏からの留学生と比較してアジア圏からの留学生が英語圏の大学に適応しにくい理由について考察し、西洋圏とアジア圏の大学における文化や慣習の違いの重要性についてこれまで議論されてきたことを述べている (Littlewood 2000, Marsella, DeVos, and Hsu 1985, Ward and Kennedy 1993)。英語圏におけるアジア人留学生の適応問題については、研究者や事務関係のスタッフ、カウンセラー、アドバイザーなど大学のスタッフ全体にも係わる問題として研究が進められてきた (Major 2005: 85)。

ここで、アジア圏でも、国により「英語」との関わりとその文化的・歴史的意味や戦略的意味が異なる点について述べておきたい。恒吉 (2006)は、国際戦略としての教授言語の英語化についての研究において、アジアの多文化状況は、植民地化を経た多文化社会であるという西川 (2000)の指摘に言及し、その状況が欧米と異なる面を持つことを述べている。恒吉 (前傾: 9) は、マレーシアとシンガポールの例について、「英語」の位置づけが、従来からの先住民、植民地化での他民族の流入などの環境の中での祖国への愛国心、どの民族の言語や宗教がその国の正当性をもつか、また国民的統合などの問題とも関連しており、さらに、英語化も含めたグローバリゼーションへの動きにおける独立国家としての成長とも絡み合っていると分析している。例えば、マレーシアがマレー語化政策を進めたのに対し、マレー系が主流のマレーシアから独立したシンガポールは、マレー系、中国系、インド系の三大民族のうちどの民族の言語でもない「国際語」としての英語を教授用語として用いているなど (前傾: 9-10)、国及び地域により「英語」の占める言語的及び文化的的位置は異なることの認識が必要である。¹⁰

Major (2005: 85)の指摘する西欧圏と異なるアジア圏のティーチングスタイルは、日本の大学でも行われている傾向が強い。教授法、授業での学生への期待、授業における学生同士及び学生と教師とのインタラクションは英語圏とアジア圏では異なる点が多い。アジア圏の大学の授業の特徴について、教員が授業の主体となり、学生は受身で受容的であり、批判的な見解を述べることを期待されず、暗記を重視するなどの特徴が指摘されていることを Major (前傾) は先行研究 (Atkinson and Ramanathan 1995, Ferris and Tagg 1996, Johnson 1988, Saville-Troike 1984)に基づき述べている。そのためアジア圏からの留学生は英語圏の授業で行われる批判、議論、疑問視、説得といったことに重点をおく方式に困難を感じているという。同時に、Major (2005: 85)は、ステレオタイプ的に指摘されている授業スタイルの相違にも関わらず、アジア人留学生が英語圏の高等教育において成功を収めていることが指摘されている (Biggs, 1999)ことを述べ、最近ではアジア人留学生が実際にはインタラクションのある学習スタイル (‘interactive learning’) を評価している

¹⁰ したがって、留学生の出身国を単純に「西洋圏」「アジア圏」と分類することは無理を伴うことは理解しているが、ここでは、おおまかな傾向をつかむ目的であえて大別した。

ことについての研究(Hellsten and Prescott 2004)を紹介している。

HUSA プログラムのアジア人留学生で「英語で授業の受講が可能」の条件を満たして参加した留学生の場合、英語で行われる授業において自発的に発言することがほとんどない。その理由として、他のネイティブ・スピーカーやヨーロッパ出身の留学生と比較して英語力が低く、議論が理解できず、発言力が十分でない場合があること、第一言語でも発言することに慣れていない学生が、第二言語である英語で発言することには自信がないこと、もう一つは教員に対する文化的態度の違いによることが考えられる。日本人学生の傾向に見られるように、授業での発言は、教員への敬意が十分でないと解釈されることへの懸念を抱いている可能性がある。英語で行われる授業は英語圏から来た学生が大多数であるため、授業はインタラクションのある英語圏の授業スタイルになりやすい。例えば、授業中に挙手して自由に質問したり、挙手しなくても発言・議論したりなどが頻繁に行われる。これらの態度にまずアジア圏からの留学生は圧倒される。

しかし、前述の Hellsten and Prescott (2004) が指摘した、アジア人留学生がインタラクションのある学習スタイルを評価しているという研究結果は、実際に HUSA プログラムの授業におけるアジア人留学生の態度でも観察できる。HUSA プログラムでは、大多数の留学生が 10 月から開始される秋学期から広島大学での勉学を開始する。10 月の授業の開始時点では、ほとんど発言をしなかったアジア人留学生も、少しではあるが、発言をしようとする態度に変わることがある。また、自らは発言しなくとも、指名されると喜んで発言することもよくある。回答したいと望みながら挙手する勇気はないが、指名されると喜んで回答する例もある。多様な文化的背景を持つ学生が授業を受講している場合、このような学生が出すサインを教員が見逃さないことが重要である。学生の持つ潜在的な能力を引き出すためにも、授業を行ううえで、学生が語らない、文化的背景によってもたらされた教師や他の学生に対する態度の違いについての理解が不可欠である。その理解が得られないと、沈黙したままの学生は、単純に回答を思考する能力がないと他の学生に捉えられる可能性があり、発言しない学生自身も自分には発言する勇気と能力がないと思い込んだまま、自身を喪失することにもなる。これは、Spindler and Spindler (1992, 1993) が提示した、前述の環境への不適応により自己閉鎖的で危険な状態にある自己(endangered self)¹¹になる危険性をはらんでいる。多様な文化圏からの留学生が共に授業を受ける環境においては、教員は文化圏による授業への態度の違いを十分把握し、各学生が持っているものを引き出せる融合的な教授法を考えていくことが必要なのではないか。

Biggs (1999: 76) は、学習における学生の文化的相違について留意することの必要性を説いており、授業よりも留学生の授業態度に問題があると推測しがちな傾向について警

¹¹ P. 14 参照。

告している。つまり、学生が異文化圏での学習環境に適応できない場合、ティーチングの方法に問題があるとするとするよりも学生に問題があると推測する傾向がある点については、留学生の指導において注意する必要がある。Biggs（前掲）はメソッドに融通をきかせることで、相違の調整が図れると指摘しており、様々な特性を生かしたスタイルを模索する意味で有効であろう。Egege and Kutieleh（2004）は、学習において異なるアプローチ、例えばこれまで批判的思考(critical thinking)を学んでこなかった学生にそれを教える際、異なるスタイルに同化(assimilation)させたり、学生の慣れた方式に欠損があると意識させたりするのは異なるアプローチを考案するにあたり、Biggs(1999)が指摘する、植民地主義的な概念形成”conceptual colonialism”の問題性を紹介している。つまり、留学先でのティーチングスタイルを模範的ケース(paradigmatic case)として認識させ、留学生が自国で経験している異なるスタイルは模範から逸脱した問題性のあるスタイルと見なすことの問題性を指摘している。その解決策は、学習スタイルに関する文化的な相違を認識し、一つのモデルを他のモデルよりも正当なものであるとしないことであるという(Biggs 前掲)。違いを認識しすぎることにより、文化的相違による疎外感を互いに抱いてしまう結果となる(Egege and Kutieleh 2004: 76)という見解は、異なるティーチングスタイルの融合点を見出す意義を認識するにあたり重要な指摘である。

Major(2005: 93)は、アメリカの大学の授業についての研究で、異文化間の異なるティーチングスタイルを授業に取り込んで留学生と授業担当者の相互の適応を促すことが、ネイティブスピーカーと留学生とのインタラクションを促すことを述べている。さらに、学業面で自分に何が欠損しているという気持ちを取り除くことにより、不適応や効率の悪さといった自分に対する批判を自分の成長の過程と見なし、自分のアイデンティティの効率性を失うことなく、論証(reasoning)、コミュニケーション(communicating)、インタラクション(interacting)のスキルの習得に変えられると主張する。さらに、英語で行う授業において適応していく過程を、動機付けの観点から考察すると適応の過程を経る留学生の観点が理解しやすい。小林(2007: 103)は、自己決定理論(self-determination theory)(Deci and Ryan 1985)に言及し、「知識」・「達成感」・「刺激」から構成され、勉強に関心を持って楽しみながら学習することが報酬となる「内発的動機付け」を促進する要因について「自律性の欲求」・「有能性の欲求」・「関係性の欲求」の3つの心理的要求を挙げている。これらの要求が満たされると「内発的動機付け」は促進されるという。授業において、留学生は、自分の立場が理解され、能力があることが認められ、他の学生と係わり合っていく欲求をもっており、そのことへの理解を求めているのではないか。これらの欲求について理解が得られた時、自分に自信が持て、慣れない環境でも努力したいと考えるのではないか。

小林(2007:102)は、第二言語のコミュニケーションに関連する動機づけについての研究で、社会心理学者のGardner(1985, 2001)及びGardener and Tremblay(1994)が行った、

社会文化環境(social milieu)によるその言語文化に対する信念(cultural belief)の決定についての研究に言及している。さらに、小林(2007: 104)は、MacIntyre *et al.* (1998)の研究を紹介し、第二言語使用が促進される要因として、他のグループへの態度が肯定的になる必要があり、それにより「コミュニケーション・コンピテンス(communicative competence)」が高まることを述べている。その結果、異なった社会的背景を持つグループとコミュニケーションをとる気持ちが促進され、自信も高まり、第二言語使用が促進されることを指摘している。これらの見解に基づくと、HUSA プログラムで行われる英語による授業において、英語圏への文化及び英語圏への学生に対する肯定的見解を持てるよう文化の違いについて理解する機会等を設けることにより、授業において積極的に英語で発言したり、他の学生と関わりを持つよう努力し、授業に積極的に取り組む態度が促進されることになる。この点について理解せず、単に多様な留学生に一つの方式を強要しても適応の促進にはならないことが分かる。例えば、筆者の担当する HUSA プログラムの英語で行われる「日本社会とジェンダー」(Japanese Society and Gender Issues)のディスカッション及びディベートに日本人学生が参加した際、留学生と日本人学生は日本語と英語を駆使し、互いに助け合いながら授業内容を理解し、見解をまとめて発表する努力をした。英語で行う授業で、英語を母国語とする学生も母国語でない学生も共に協力し合いながら学習していくことで、自分の英語力・日本語力のなさも、学びの過程における重要なプロセスの一部であり、そのこと自体に意味があることも実感できる。また、共に協力し、相互に理解を示し合う中で英語圏に対しても肯定的見解を持って、努力したいと思うのではないか。

このような大学での学びにおける社会的支援・人間関係の構築の重要性はジョンソン・ジョンソン・スミス(2001: 138-140)によっても研究されている。学生は各個人分断されているという錯覚を抱いており、自分の存在が授業において他の学生に知らされ、助け合い支えあえる人間関係に組み込まれることにより、困難な課題に粘り強く取り組み、自分の能力をのばすことに挑戦する傾向を増すという。ジョンソン・ジョンソン・スミス(前掲: 152)は、学生が学習や成績への努力を増すためには、「(a) 自らの学習に対して考慮に値するくらい真剣に取り組む責任を負い、(b) 達成に向けて努力を維持するために必要となる助け、支援、激励、承認が与えられ、思いやりと関わりあいの人間関係に組み入れられねばならない」と述べている。ジョンソン・ジョンソン・スミス(前掲: 140)は、勉強のための支援集団と、学生を思いやってくれる人々からなる人間的な支援集団からなる学びの共同体を大学は築く必要があることを指摘しているが、この点についての理解がまだ大学においては十分でないといえよう。大学での学びにおける支援の重要性について考察し取り入れていくことは、日本人学生も含め、慣れない異文化で勉学している留学生にとって

は、不可欠なのではないか。¹² これらの先行研究を踏まえると、HUSA プログラムにおいて留学生を単純に「日本式」や「英語圏」のティーチングスタイルに無理に適応させることは、適応を困難にすることにもなる。また、「英語で行う授業」であるからという理由で、単純に、英語圏のスタンダードをそのまま適用することにも注意が必要である。多様な文化的背景を持つHUSA プログラムの留学生の融合点を見つけていくことが今後の課題である。

結論

留学生の学業の成功は、単なる学業面のみの問題としては把握できず、留学生の生活全般と密接にかかわっていることを念頭におき、異文化適応と相互理解に向けて、学生生活全体を総括的に支援していける体制の構築に向けて研究を進めていくことが望まれる。特に短期交換留学で日本の大学に留学している場合、必ずしも日本語に堪能でなく、日本人学生及び大学のコミュニティの中で疎外感を感じやすい。そのような環境で生活していくことの困難さについての理解と支援体制の確立が今後の課題である。現時点では、短期交換留学プログラムに在籍する大多数の留学生と日本人学生のコミュニティとは隔たりがある傾向が強い。自らの日本語能力をあまり気にせず、積極的にクラブ活動等の活動を通じて日本人のコミュニティに入っていた学生は、日本人との交友を深めているが、大多数の学生は言語的及び文化的な疎外感により、留学生同士で固まる傾向にある。HUSA プログラムの英語で行われる授業での適応問題で大切なのは、異なる文化的背景を持った学生が共に学ぶ環境におかれる中で、互いの困難な状況について相互に理解し合い助け合っで学んでいく環境を作り上げていくことであろう。ある文化圏の方法のみを正統なものとするのではなく、互いの相違点を尊重し、学びの共同体としての意識を持つことにより、学生自身が自ら異なる方式にも目を向け、協力し合いながら学ぶことの重要性を学んでいくのではないか。

最後に、現在多様な分野で注目されているスピリチュアリティ¹³の教育における重要性について述べておきたい。Schmeeckle (2004: 66)による教育をスピリチュアリティの視点

¹² 学びの共同体の意義をグローバルなスケールで考え、留学生と日本人学生が共に授業を受講でき、互恵的にアカデミックな文化交流を促進できる国際カリキュラム構築が今後の課題であろう。例えば、黄(2004)、黄(2005)、恒松(2006A)を参照。国籍を問わない学びの共同体の中で、多様な文化的価値や世界観について学んでいくことがこれからは必要不可欠である。このことは自分自身をより知ることにもつながる。

¹³ スピリチュアリティ (Spirituality) は大変定義しにくい言葉であるが、例えば、「世界における人生の意味と目的探求、全体における他とのつながりや事象の流れにおける真の自己探求についての認識と自己実現」(Tisdell 2003: 28-30)とでもいえよう。スピリチュアリティの重要性は、心理学、哲学、神学、教育、ビジネス、理論物理学、医学、認知科学、神経科学、現象学など、幅広い分野で国際的に認識されつつある。

から見た研究は、教育とは何であるかの原点に触れ、スピリチュアリティの問題を教育とどう関連づけていくかについて今後の課題を提示している。Schmeeckle (2004: 66) は、ティーチングにおける自分の教師としての仕事は、出来る限り学生と意味のある対話を持ち、学生に目を向け、学生が自分自身を発見する手助けをすることにあると述べている。そして、学生を教室の内外の両方において絶えず一人の人間として全体像を認識する観点にたち、いかにして学生の人生を支援できるかを模索する方向に授業を展開する努力をしていることを説明している。このような見解は、学生をただ単に教師が知識を伝達する相手と見なすのではなく、相互に一人の人間として向き合う姿勢について考えていく必要性を示唆している。¹⁴ 教育における学生と教師、学生と大学全体との関わりが模索される現在、大学は新しい支援体制のあり方を再考する必要性にせまられている。学びの共同体を築いていくためにも、学生生活を包括的に捉えた支援体制を整えていかなければならない。学生を心を持った一人の人間として捉えていくことから、留学生の異文化適応の支援に向けて大学が取り組んでいくべき新しい試みも見えてくるのではないか。

引用文献

- 黄福涛 (2004) 『大学教育カリキュラムの国際化-オランダの事例研究-』 広島大学高等教育研究開発センター大学論集 第34集 [2003年度] 2004年3月発行, pp. 63-76.
- 黄福涛 (2005) 『大学教育カリキュラムの国際化-中国の事例研究-』 広島大学高等教育研究開発センター大学論集 第35集 [2004年度] 2005年3月発行, pp. 193-205.
- 小林明子 (2007) 「第二言語のコミュニケーションに関連する動機づけの研究動向」『日本語教育学を起点とする総合人間科学の創出』 広島大学大学院教育学研究科日本語教育学講座推進研究 平成18年度報告書 平成19年3月15日発行, pp. 101-111.
- 田中圭治郎編 (2004) 佛教大学教育学叢書『比較教育学の基礎』ナカニシヤ出版
- 恒松直美 (2007) 「広島大学短期交換留学プログラム留学生の受講授業の多様性-日本留学の意義と魅力-」『広島大学留学生センター紀要』17号, pp. 11-32.
- 恒松直美 (2006A) 「大学国際戦略-国際カリキュラム構築と日本人学生の参加-」『広島大学留学生教育』第10号, pp. 9-28.
- 恒松直美 (2006B) 「短期交換留学プログラムにおける英語による授業の日本人学生への開講-カリキュラムの国際通用性と生涯学習-」『総合学術学会誌』第5号, pp. 29-36.

¹⁴ 縫部(2007) は、人間学カリキュラムの提案において、教師の一人の人間としての成長・発達の重要性を述べている。近年、教育において学習者と教師についてホリスティックに見ていくことの重要性が注目されて来ている。例えば、教育理論と実践において、学習者自身の経験を基に学習者をホリスティックに捉えていく学習方法(Experience-based learning)についても研究が進められている(Andresen, Boud and Cohen 2000)。

恒吉僚子 (2006) 「支配としての英語、文化としての英語、戦略としての英語」『国際戦略としての教授用語の英語化－短期留学プログラムの多国間比較研究－』平成 15-17 年度科学研究費補助金 基盤研究 B(2) 第 1 章, pp. 1-12.

デーヴィッド・ウィルソン (2005) 「第一章 グローバル化した世界における比較・国際教育学の未来」マーク・ブレイ編, 監訳 馬越徹・大塚豊『比較教育学－伝統・挑戦・新しいパラダイムを求めて－』[Mark Bray, ed. *Comparative Education: Continuing Traditions, New Challenges, and New Paradigms*], pp. 23-48.

デーヴィッド・ジョンソン, ロジャー・ジョンソン, カール・スミス (2001) 高等教育シリーズ 110 『学生参加型の大学授業－協同学習への実践ガイド－』関田一彦 監訳 [Johnson, David W., Roger T. Johnson and Karl A. Smith, *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*] 玉川大学出版部

西川長夫 (2000) 「歴史的徴候としての多言語・多文化主義－多言語・多文化主義をアジアから問う－」西川長夫他編『20 世紀をいかに越えるか－多言語・多文化主義を手がかりにして－』平凡社, pp. 15-69.

縫部義憲 (2007) 「ホーリスティック・アプローチと日本語教育理論(4)－人間学カリキュラムの提案－」『広島大学日本語教育研究』第 17 号, pp. 41-49.

野水勉 (2006) 「英語による『短期留学プログラム』がもたらした国立大学の国際化－短期留学推進制度の 10 年－」『国際戦略としての教授用語の英語化－短期留学プログラムの多国間比較研究－』平成 15-17 年度科学研究費補助金 基盤研究 B(2)]第 2 章, pp. 13-27.

Atkinson, Daniel E. and Vai Ramanathan (1995). "Cultures of Writing: An Ethnographic Comparison of L1 and L2 University Writing / Language Programs." *TESOL Quarterly* 29(3): 539-567.

Andresen, Lee, David Boud and Ruth Cohen (2000). "Experience-based Learning", in Foley, Griff (Ed.), *Understanding Adult Education and Training*. Second Edition. Sydney: Allen&Unwin, 225-239.

Bandura, Albert (Ed.) (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge University.

Bandura, Albert (1982). "Self-efficacy Mechanism in Human Agency." *American Psychologist* 37(2): 122-147.

Biggs, John. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Society for Research into Higher Education. London: Open University.

Deci, Edward. L., and Richard M. Ryan (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in*

- Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Egege, Sandra and Salah Kutieleh (2004). "Critical Thinking: Teaching Foreign Notions to Foreign Students." *International Education Journal* 4(4): 75-83.
- Ellis, Rod (1995). *The Study of Second Language Acquisition*. Hong Kong: Oxford University.
- Ferris, Dana and Tracy Tagg (1996). "Academic Oral Communication Needs of EAP Learners: What Subject Instructors Actually Require." *TESOL Quarterly* 30(1): 31-58.
- Gardner, Robert C. (2001). "Integrative Motivation and Second Language Acquisition, in Dörnyei, Zoltan and Richard W. Schmidt (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center, pp.1-19.
- Gardner, Robert C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, Robert C., and Paul F. Tremblay (1994). "On Motivation, Research Agendas, and Theoretical Frameworks." *The Modern Language Journal* 78: 359-368.
- Hellsten, Meeri and Anne Prescott (2004). "Learning at University: The International Student Experience." *International Education Journal* 5(3): 344-351.
- Johnson, Patricia. (1988). "English Language Proficiency and Academic Performance of Undergraduate International Students." *TESOL Quarterly* 22(1): 164-168.
- Littlewood, William (2000). "Do Asian Students Really Want to Listen and Obey." *ELT Journal* 54(1): 31-35.
- MacIntyre, Peter D., Richard Clément, Aoltán Dörnyei and Kimberly A. Noels (1998). "Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation." *Modern Language Journal* 82: 545-562.
- Major, Elze M. (2005). "Co-national Support, Cultural Therapy, and the Adjustment of Asian Students to an English-speaking University Culture." *International Education Journal* 6(1): 84-95.
- Marsella, Anthony J., George Devos and Francis L. K. Hsu (Eds.) (1985). *Culture and Self-Asian and Western Perspectives*. New York: Tavistock.
- O'Malley, J. Michael and Anna Uhl Chamot (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University.
- Saville-Troike, Muriel (1984). "What Really Matters in Second Language Learning for Academic Achievement?" *TESOL Quarterly* 18: 199-219.
- Schmeckle, Maria (2004). "Inner Calm, Holistic Human Beings, and Life Purpose", in Denton, Diana and Will Ashton (Eds.), *Spirituality, Action, and Pedagogy: Teaching from the Heart*. New York, Washington, D.C., Baltimore, Bern, Frankfurt am Main, Berlin, Brussels, Vienna,

- Oxford: Peter Lang Publishing, Inc., 64-72.
- Schumman, J. (1978). "Psychological Factors in Second Language Acquisition", in Richards, Jack (Ed.), *Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches*. Rowley, Mass: Newbury.
- Spindler, George D. (Ed.) (2000). *Fifty Years of Anthropology and Education, 1950-2000: A Spindler Anthology*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Spindler, George D. (Ed.) (1987). *Education and Cultural Process: Anthropological Approaches*. Prospect Heights: Waveland Press.
- Spindler, George D. and Louise S. Spindler (1994). *Pathways to Cultural Awareness: Cultural Therapy with Teachers and Students*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Spindler, George and Louise Spindler (1993). "The Processes of Culture and Person: Cultural Therapy and Culturally Diverse Schools", in Phelan, Patricia and Ann L. Davidson (Eds.), *Renegotiating Cultural Diversity in American School*. New York, Teachers College Press: 27-51.
- Spindler, George D. and Louise Spindler (1992). "The Enduring, Situated, and Endangered Self in Fieldwork: A Personal Account", in Boyer, L. Bryce and Ruth M. Boyer (Eds), *The Psychoanalytic Study of Society (Volume 1): Essays in Honour of George D. and Louise Spindler*. Hillsday, New Jersey: The Analytic Press, 23-28.
- Tisdell, Elizabeth J. (2003). *Exploring Spirituality and Culture in Adult and Higher Education*. San Fransisco: Josey-Bass.
- Ward, Colleen and Antony Kennedy (1993). "Where's the 'Culture' in Cross-cultural Transition? Comparative Studies of Sojourner Adjustment." *Journal of Cross-cultural Psychology* 24(2): pp.221-249.