

「日本事情」を開く

—— 授業改善のプロセス ——

佐藤 勢紀子

1. はじめに

1960年代の初めに日本事情という授業科目（以下「日本事情」）が日本の高等教育機関に設置され始めて以来、その時々において、何をどのように教えているか、あるいは教えるべきだと考えているかを記した報告や論文が発表され、多数蓄積されてきている。日本語教育史という研究分野があるならば、日本事情教育史という分野もあってよいはずで、時代につれ「日本事情」のあり方やそれについての考え方がどのように様変わりしてきたかを歴史の見地から捉え、今後の指針とする試みがなされていい時期にきている。

現在の筆者には日本事情教育史を展叙する用意はないが、そうした見地からの一つの小さな試みとして、本稿では、筆者自身がこの10年間実施してきた日本事情の授業の改善のプロセスをたどってみたい。その改善の試みは所属機関の特殊事情によって方向づけられた側面もあるが、またある面では教育界一般の「日本事情」観の動向を反映するものでもあり、そのプロセスを追うことが、日本事情教育の変遷について考える一つのきっかけになると思われるからである。

2. 授業改善の概要

2. 1 東北大学における「日本事情」

初めに、筆者の勤務先である東北大学における日本事情科目の設置状況について簡単に紹介する。東北大学では、1981年4月から適用された「東北大学外国人留学生の授業科目の履修等の特例に関する規程」において初めて日本事情科目が開設された（原土1988）。以後1988年度までは、2科目がそれぞれ隔年で開講されていたが、翌年から毎年開講となり、さらに、1993年度には、教養部廃止後のカリキュラム改革に際して科目増設・改訂が行われた。その詳細は表1に示すとおりである。

筆者は上記の日本事情科目のうち、日本事情Ⅰを1989年度から1992年度まで、日本事情BⅠおよび日本事情BⅡを1993年度から現在まで担当している。次節以下の授業改善のプロセスについての報告は、これらの授業についてのものである。

受講者について特記すべきことは、東北大学では、正規履修者の学部留学生のほかに、「外国人留学生等特別課程（日本語）」¹⁾と称する、いわゆる日本語補講プログラムの受講生も受講を認められていることである。このシステムは日本事情科目開設当初からのもの

表1 東北大学における日本事情科目の開設

開設年度	科目数	授 業 科 目 名	期間	単位数	備 考
1981～ 1988	2	日本事情Ⅰ・日本事情Ⅱ	通年	4	それぞれ隔年で開講
1989～ 1992	2	日本事情Ⅰ・日本事情Ⅱ	通年	4	毎年開講
1993～	8	日本事情AⅠ・日本事情AⅡ 日本事情BⅠ・日本事情BⅡ 日本事情CⅠ・日本事情CⅡ 日本事情DⅠ・日本事情DⅡ	半年	2	A=現代社会 B=生活習慣 C=科学と産業 D=歴史と文化

で、学部生のみならず、研究生、大学院生、日研生等特別聴講学生などが一緒に受講している。さらに、後述するように、最近では日本人学生の受講も一部認めている。受講者数は科目により、また年度(学期)により変動が大きいが、筆者の担当授業に関して言えば、ほぼ15名から25名の間で推移している。

2. 2 授業の方式の変化

2. 2. 1 変化の全体像とその要因

図1は、筆者がこれまで担当してきた「日本事情」の授業の方式を示したものである。1989年度から現在までの10年間に、かなり大きな変化があったことがわかる。第一に、統一テーマが明確になり、第二に、授業の形式が講義中心型から発表・討論を主とする演習中心型へと変わり、第三に、評価の仕方も「力試し」というテスト形式から「出席シート」・期末レポート併用のレポート形式へと変わった²⁾。さらに、近年では、日本人学生との共修や公開討論会の開催といった、クラスの枠をはずすような試みも行っている。

年度	授業科目名	統一テーマ	講義	調査	発表	討論	読解	ビデオ視聴	力試し	出席シート	期末レポート	日本人との共修	公開討論会	備 考
1989	日本事情Ⅰ													
1990														
1991														
1992														
1993	日本事情BⅠ・BⅡ													新カリキュラム・ Semester制導入
1994														
1995														
1996														
1997														
1998														

図1 「日本事情」(佐藤担当)の方式の変化

これらの変化が、扱う領域を特定しない日本事情 I³⁾から、「生活習慣」という副題つきの日本事情 B I・日本事情 B IIへの担当授業科目の改変によって大きく方向づけられたものであることは否定できない。たとえば、統一テーマの設定が担当領域の限定によって容易になったことは明らかであり、また、学生の発表・討論による演習形式も「生活習慣」という身近な領域だからこそ採用しやすくなったと言ってよい。しかし、これらの授業方式の変化には、そうした実施機関の制度改革にともなう対象領域の変更のみならず、いわば「教えるものから（学習者が）見出すものへ」という、授業担当者自身の日本事情観の変容が大きく作用していたことを指摘しておく必要がある⁴⁾。換言すれば、これらの変化は、ある面では教育現場の環境条件の変化に応じた自然ななりゆきであるが、授業の改善をめざして意図的にもたらされた部分も少なくないということである。

以下、授業方式の変化の諸相について、個別に説明を加える。

2. 2. 2 統一テーマの設定

1993年度のカリキュラム改革を機として授業の対象領域が特定されたことは上述のとおりであるが、授業の統一テーマを明確に掲げるようになったのは、ごく最近のことである。表2は、筆者が「日本事情」を初めて担当した1989年度、新カリキュラム導入の1993年度、そして最近の1997年度後期および1998年度前期の授業でとりあげた題材の一覧である。

表2 「日本事情」(佐藤担当)の題材

'89 日本事情 I (前期)	'93 日本事情 B I	'98 日本事情 B I
(1)「花見」	(1)「酒宴」	(1)「異文化間コミュニケーション」
(2)「おじぎ」	(2)「おじぎ」	(2)「カルチャーショック」
(3)「宅配」	(3)「敬語」	(3)「酒宴」
(4)「みやげ」	(4)「あいづち」	(4)「呼称①」
(5)「みそぎ」	(5)「感情表現①」	(5)「呼称②」
(6)「おまけ」	(6)「感情表現②」	(6)「あいさつ」
(7)「がん告知」	(7)「結婚」	(7)「敬語①」
(8)「カラオケボックス」	(8)「縁起」	(8)「敬語②」
(9)「縁起」	(9)「男女の役割①」	(9)「敬語③」
(10)「新幹線通勤」	(10)「男女の役割②」	(10)「差別」
(11)「恋愛できない症候群」	(11)「現場主義①」	(11)「婉曲な伝え方」
(12)「参院選」	(12)「現場主義②」	(12)「友達」
	(13)「休暇」	(13)「留学生と日本人学生の交流」*
		(14)「非言語コミュニケーション」

'89 日本事情 I (後期)

- (1) 「月見」
- (2) 「芋煮会」
- (3) 「クラゲ国家」
- (4) 「鬼門」
- (5) 「日曜パズル」
- (6) 「サザエさん」
- (7) 「マッテルステーション」
- (8) 「銭湯」
- (9) 「年賀状」
- (10) 「高級コメ屋さん」
- (11) 「お歳暮」
- (12) 「七草がゆ」
- (13) 「110番の日」
- (14) 「冠デー」
- (15) 「雪国今昔」

'93 日本事情 B II

- (1) 「月見」
- (2) 「縦書き・横書き」
- (3) 「かな①」
- (4) 「かな②」
- (5) 「葬式①」
- (6) 「葬式②」
- (7) 「葬式③」
- (8) 「供養①」
- (9) 「供養②」
- (10) 「供養③」
- (11) 「年末年始」
- (12) 「まじない①」
- (13) 「まじない②」
- (14) 「神仏習合①」
- (15) 「神仏習合②」

'97 日本事情 B II

- (1) 「日本人の生活意識①」
- (2) 「日本人の生活意識②」
- (3) 「中高時代の生活意識」
- (4) 「中高生の自己像」
- (5) 「受験生」
- (6) 「不登校①」
- (7) 「不登校②」
- (8) 「高校生の生活意識」
- (9) 「大学生の生活意識①」
- (10) 「大学生の生活意識②」
- (11) 「就職についての意識」
- (12) 「結婚についての意識」
- (13) 「サラリーマンの生活意識」
- (14) 「主婦の生活意識」
- (15) 「子供の教育についての意識」
- (16) 「日本の大学教育」*

(*印は公開討論会)

まず、1989年度の授業をみると、総花的に多彩な題材をとりあげているが、題材相互の連関が認められない。一回完結方式で、前後の脈絡のない授業になっている。このやり方は学生に幅広い関心を持たせるにはよいが、体系的な知識を身につけ考察を深めさせるには不向きであり、大学の一般教養の授業に適切な方法であったかどうかには疑問が残る。

次に「生活習慣」という枠付けができた1993年度の授業においては、①日常の生活習慣、②年中行事、③通過儀礼、④行動・思考の様式、という4本の柱をたて、B I (1 Semester) では①・②・④に、B II (2 Semester) では②・③・④に重点を置くという方針をとった。その結果、いずれも(広義の)「生活習慣」という領域におさまり、しかも互いに異なる特色を持つ授業内容となっはいるが、なお、それぞれ、一個の授業としての一貫性を欠いていた。そこで、1995年度のB Iの授業では、受講者の希望をとりいれつつ、異文化接触の問題を扱うこととした(佐藤1996)。ただし、この段階ではまだ4本の柱にこだわっており、全体のテーマとは関係の薄い年中行事をとりあげたりもしている。

1997年度からは、従来より詳しいシラバスの開示が義務づけられたこともあり、明確な統一テーマを掲げ、とりあげる題材の相互の関連性を重視するようになった。現在は、B Iの授業ではコミュニケーションの諸問題を、B IIの授業では日本人の生活意識を統一

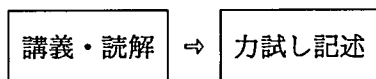
テーマとし、表2にあげたような題材で授業を行っている。

2. 2. 3 授業の形式の改善

長谷川・他(1993)は、日本事情の授業の形式として、教師講義、討議、学生発表、教材読解、教材視聴、校外学習の6つをあげている。図1の授業の形式の部分はおおむねこの分類にしたがっている。先述のとおり、授業の形式は講義中心から演習中心へと変わっている。これは、初期の段階でまったく討議を行わなかったとか、現在講義を行っていないという意味ではなく、比重が変わったということである。講義形式を排除しようとすることは知識の学習の軽視につながるおそれがある(佐藤1996)ので、筆者の授業に関しては講義形式も残していきたいと考えている。

1回の授業のおよその手順を図示すると、図2のようになる。上は1989年度の授業、下は1998年度の授業である。

'89 日本事情 I



'98 日本事情 B II

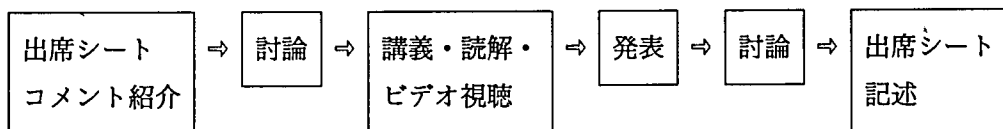


図2 授業の手順

現在の授業の進め方は、10年前に比べてかなり変化に富むものになっていることがわかる。また、教師中心の授業から学習者主体の授業(佐藤1998a)への変容が認められる。なお、この図の1998年度の授業の手順に見られるように、最近では、授業の前半では前回の授業の題材について引き続き学習し、後半から学生の発表を皮切りに新しい題材の学習に入る形になっていることを付け加えておく。

2. 2. 4 評価の仕方の改善

1995年度まで行っていた「力試し」および1996年度以降の「出席シート」については既に詳しく紹介しているので(佐藤1996、佐藤1998a)、解説を省く。重要な点は、何を評価すべきかについての考え方が大きく変わってきていることである。すなわち、「力試し」はその日の講義や読解教材から何を覚えたかを評価の中心に据えるものであったが、「出席

シート」や期末レポートは、調査・発表・討論等のクラス活動や講義を通じて何を学び何を考えどのようにまとめ表現したかを評価する手段となっている。講義を聴きとり、文献を読む力をつけることの重要性は否定しないが、専門課程で必要とされる勉学・研究能力を獲得する上でそれに劣らず重要であり、しかもその実現の機会が少ないものとして、「日本事情」に期待されているのは、意見述べ、レポート作成などを通じての、より創造的な能力——論理的思考能力および発表能力の養成ではないだろうか⁵⁾。

2. 2. 5 新たな試み

以上述べてきた授業の形式、評価方法等の改善のほかに、従来の外国人留学生対象の授業としての「日本事情」の枠組みを越えるような試みも行っている。その一つは日本人学生との共修の試みで、昨年度から実施している。この試みがもたらした教育効果は多大であるが、同様のことは既に十指に余る大学で行われており⁶⁾、特に目新しいものではない。

もう一つは公開討論会の開催であり、これは昨年度後期から行っている。1998年1月に行った第1回公開討論会(表2)の開催までの経緯と内容は、既に佐藤(1998b)に報告したが、その時点では、なおいくつかの問題点が残されていた。第一に、調査報告と話題提供に時間をとられて討論の時間が不足し、肝心の留学生と日本人のやりとりがほとんどなかったこと、第二に、最終回の授業を討論会にあてたためフィードバックの機会がなかったこと、そして第三には、学期中の発案で時間的余裕がなかったため討論会の計画・準備を教師主導で進めてしまい、学生の主体性を十分に発揮させられなかったことである⁷⁾。

同年7月に開いた第2回の公開討論会では、授業の統一テーマに即して「留学生と日本人学生の交流」という論題で討論を行ったが、開催にあたっては上記の問題点を念頭におき、その克服を図った。第一の点については、調査報告はせず、話題提供者を6名から4名に減らすことで討論の時間を確保した。今回は外部参加者が教官3名、留学生6名、日本人学生4名と、前回(教官6名、学生4名)に比べ学生の比率が高かったこと、また開始前にウォーミングアップと称してペアを組んで自由に話す時間をとったこともあり、留学生を中心に学生同士の意見交換が比較的活発に行われた。第二の点についても、終わりから2回目の授業を討論会にあてたことで、最終回の授業において、討論会で出された意見や疑問点をめぐって新たな資料を用いて考察を深める、会場で配ったアンケートや出席シートに記された討論会参加者の意見を共有し、それについてさらに話し合うなど、フィードバックを行う機会を設けることができた。ただし、第三の点については、討論会の計画や準備のためのまとまった時間をとるのが困難であったことから、前回と同じく教師主導の形になってしまった。しかし、2回の討論会を経験した現在では、これは日本語の授業ではないので、討論会の内容についての立案はともかく、宣伝用チラシの作成など準備作業の実務的な部分は教師が行ってもかまわないのではないかと考えるに至っている。

参考までに、第2回討論会についての参加者のコメントを本稿の末尾に【付録】として記載する。これを見ると、留学生からはおおむね好評を得ているが、日本人学生のコメントには「もり上がりがいま一つ」「議論が拡散」など、やや辛口の批評が散見する。留学生からすれば、自分たちの日本語力でここまでできたこと、外部からのビジターを迎えて、やや公的な場での討論を経験できたことが、それだけで達成感や満足感をもたらしているのだろうが、一方、日本人学生は、彼らの描いている「討論」のイメージと現実とのギャップにもどかしさを覚えるのであろう。「討論会」という形式自体の見直しも含めて、こうした外界との交流イベントの実施の仕方について再検討する上での反省材料としたい⁹⁾。

3. 授業改善のめざすもの

3. 1 教室の中で「開く」試み

以上、この10年間における筆者の日本事情の授業をふりかえり、その実施方式の変化の諸相を明らかにした。統一テーマの設定、授業形式の改善、評価の仕方の改善、そして新しい二つの試みと、実施してきた授業改善の試みは多岐にわたるが、全体としてめざす方向は、それらが行われた時点では必ずしも明確でなかったにせよ、現時点から見ると同じであったといえることができる。その方向とは、授業を、いわば「開く」方向であり、これまでの授業改善のプロセスは、授業を「開く」過程として性格づけることができる。

この場合、「開く」という言葉には二つの意味がある。一つは教室の中で「開く」ことであり、もう一つは教室を外に「開く」ことである。より具体的に言えば、前者はクラスの構成員同士のコミュニケーションを活性化することを指し、後者はクラスと外界を隔てる壁に風穴を開け、内外の交流を促進することを指している。

前者の教室の中で「開く」というイメージを図示すれば、図3のようになる。ここで、円内の矢印は情報の移動を示す。左は旧来の教師中心の授業であって、情報の発信者は教師、受信者は学生という役割分担が明確である。一方、右は、より「開かれた」タイプの授業である。これまで閉じていた回路を「開く」ことによって、情報の受信者としての教師、発信者としての学生が誕生する。ここでは、教師から学生への一方通行でない、双方向の交渉が実現している。学生同士の情報交換の機会があることも重要なポイントである。

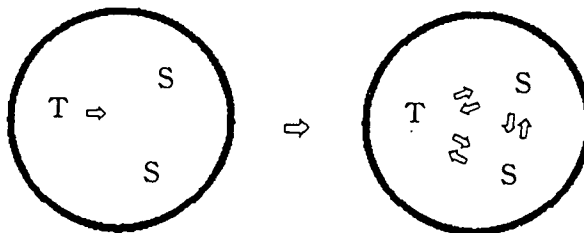


図3 教室の中で「開く」イメージ

右の「開かれた」タイプの授業の実現に向けて行われた改善が、たとえば、学生が主体となる発表・討論の実施であり、また「出席シート」の導入である。「出席シート」については、評価の仕方の改善の項でとりあげたが、実際には、これは、評価の手段としてよりは、学生からの問題提起を促し教室内のコミュニケーションを活性化させる装置として有効にはたらくものである(佐藤1998a)。また、1993年度前後から活用度を高めたビデオ教材も、同じ意味での効果が期待できる(佐藤1997、1998a)。

3. 2 教室を外に「開く」試み

次に、授業を「開く」ことのもう一つの側面——教室を外に「開く」ことは、イメージとしては図4のように示すことができる。

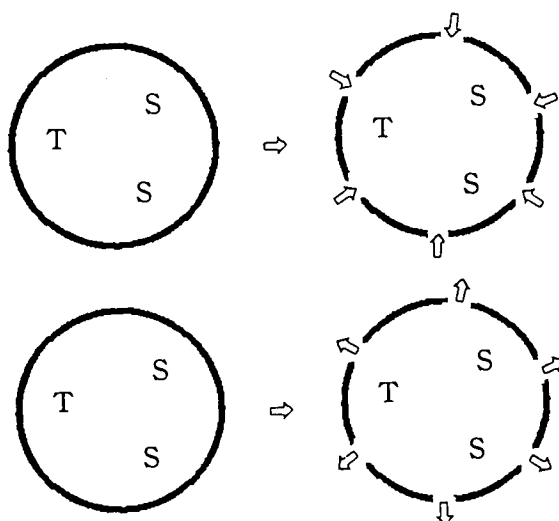


図4 教室を外に「開く」イメージ

ここでも、右の2つの円に付いた矢印は情報の移動を示す。図4の右では、教室と外界を隔てる壁に開けられた穴を通じて、情報が入り出している。右上は情報の受信基地としての教室を、右下は情報の発信基地としての教室を示している。

情報受信基地としての教室を実現するために筆者がとってきた方策が、1996年度からB IIの授業で行っている調査活動であり、また、昨年度からの日本人学生の導入である。学生の調査活動による外界からの直接的情報収集がここで有効にはたらくことは言うまでもないが、日本人学生に門戸を開いてクラス構成員に加えたことによる効果も予想外に大きなものであった。日本人学生導入の様々な意義については、紙幅もなく議論が拡散するので別稿に譲るが、教師の立場から見ての一つの意義として、日本事情に関する多彩な情報や見解の提供者が得られるということがある。日本人教師一人が情報提供を行う場合と、

それに日本人学生の情報提供が加わった場合を比較すると、後者の方が、情報量が格段に大きだけでなく、情報の質を見ても、より変化に富んだ幅広い情報を集積することが可能である。すなわち、日本人側からの情報提供者として学生が加わった場合、そこには、情報提供者の世代の広がりがあり、出身地域の広がりがあり、関心領域の広がりがあり、そして、男女の立場の広がりがある。

次に、教室を情報発信基地にするための手段としては種々考えられるが⁹⁾、筆者の行った授業改善で言えば、公開討論会の開催がそれにあたる。公開討論会は、「日本事情」を外界に向けて「開く」ための一つの試みであった。そして、こうした教室からの情報発信の機会を設けることにより期待される効果としては、次の3点があげられる。

- (1) 学習活動の目標ができること
- (2) 学生の日本語運用能力が向上すること
- (3) 留学生教育に対する外部の関心が高まること

(1)は、学生の学習意欲に関わる効果である。たとえば公開討論会を学期の最終段階で開くという目標を設定することによって、学生の学習活動におけるモチベーションを強化し、学習効果を高めることが可能である。(2)は語学学習が主目的ではない「日本事情」の趣旨からすれば副次的な効果と言えようが、外部への情報発信に向けての準備の場、また情報発信の場において、話すことを中心に能動的な言語技能を磨く機会が得られる可能性がある。(3)も本来「日本事情」の目的とするところではないが、大学の構成員をも含め、留学生教育に対する一般の関心が薄く、知識や理解が乏しい現状を考えると、情報発信の波及効果として見逃せないものである。

4. おわりに

10年間にわたる筆者の日本事情教育をふりかえって、その改善のプロセスをたどり、それが授業を「開く」という一つの方向に向かってきていることを述べた。この方向性は、学習者が主体的に課題に取り組むような授業を行おうとする近年の「日本事情」の新しい流れ(川上1997)と無縁のものではない。また、広くは、大学の教養教育が今後めざすべきだと言われる方向とも重なるところがあると言えそうだ¹⁰⁾。留学生教育に限らず、大学教育全体の改善を考える上でも、日本事情教育の歴史と現在の到達点を明確に把握し、様々な機会を通じて広く世に問うていくことが必要ではないかと考える。

注

- 1) 1966年度に「外国人留学生特別課程(日本語)」として発足した(原土1988)。1998年4月から、「留学生」の後に「等」を付け、外国人研究員等も受け入れている。
- 2) このほか、発表、討論などのクラス活動も評価の対象としている。

- 3) 1988年度まで、日本事情Ⅰと日本事情Ⅱには授業形式上の区別はあったが、対象領域は特定していなかった(原土1988)。1989年度以降は授業形式も担当者に一任された。
- 4) 日本事情が学習者自身によって見出されるべきものであるという考え方については、佐藤(1998a)135頁に述べた。
- 5) 川上(1997)は日本事情の授業における書くことの重要性を論じている。
- 6) 筆者が知る範囲でも、弘前大学、秋田大学、新潟大学、群馬大学、横浜国立大学、信州大学、福井大学、広島大学、高知大学で実績がある。名古屋大学では一般学生対象の授業で留学生との共修を行っている(浮葉1998)。
- 7) 第一点については佐藤(1998b)に述べた。第二点および第三点は、1998年3月24、25日に広島大学留学生センターで開催された講演・討論会「マルチメディアと日本事情」において発表した際に、出席者から指摘されたものである。
- 8) 今学期(1998年度後期)においては、「公開討論会」というタイトルではなく、「調査報告会」と称して、3回の授業を公開にすることを試みている。
- 9) 各種の発表会、報告会、劇の上演、自作映画上映、文集や報告集、新聞、ガイドブックの発行など。
- 10) 1998年10月26日付の大学審議会答申は、教養教育においては「課題探求能力」の育成が重要であると述べている(第2章)。

参考文献

- 浮葉正親(1998)「総合科目「留学生と日本—異文化を通しての日本再考—」【名古屋大学留学生センター年報】5
- 川上郁雄(1997)「日本文化を書く—「日本事情」を通じてどのような力を育成するか—」【宮城教育大学紀要】32
- 佐藤勢紀子(1996)「「日本事情」覚書—ウチ・ソト意識を中心に—」【放送教育開発センター研究紀要】13
- 佐藤勢紀子(1997)「異文化教育における映像教材の利用法—外国人の日本文化適応のために—」【放送教育開発センター研究紀要】14
- 佐藤勢紀子(1998a)「学習者主体の「日本事情」—異文化間コミュニケーションを考える—」【研究報告】03、メディア教育開発センター
- 佐藤勢紀子(1998b)「留学生主体の公開討論会—開かれた「日本事情」をめざして—」【研究報告】03、メディア教育開発センター
- 大学審議会(1998)【21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—(答申)】
- 長谷川恒雄・佐々木倫子・砂川裕一・細川英雄(1993)【外国人留学生のための「日本事

情」教育のあり方についての基礎的調査・研究—大学・短大・高専へのアンケート調査とその報告—(1992年度文部省科学研究補助金研究成果中間報告書)
原土洋(1988)「日本事情のとらえ方—東北大学教養部の場合—」『日本語教育』65

【付録】 公開討論会についてのコメント(’98 日本事情 I)

〔留学生〕

- a. とても面白いです。(タイ)
- b. たのしかった。(中国)
- c. I LOVE THIS KIND OF ACTIVITY. (インドネシア)
- d. 今後も続けてほしいのです。(タイ)
- e. とてもいいと思いますが、時間をもっと長くすれば、深く話せると思います。(マレーシア)
- f. 話題の理由についてもうちよっと話した方がいい。両方の努力が必要。enjoyしました。(バングラデッシュ)
- g. ふつうよりちょっときんちょうしたが、話をした人はほとんど同じでした。でも楽しかったです。(アメリカ合衆国)
- h. すばらしい討論会だった。みんな自分の意見を出して討論して、いいふんいきだった。今日はとても勉強になりました。(アメリカ合衆国)
- i. 今回もいい討論になったと思います。これからもやり続けますか?(アメリカ合衆国)

〔日本人〕

- j. 一般的な日本人学生のお客様が少なかったのが、残念でした。
- k. もり上がりがいま一つのような気が……。お客さんの意見をもっと聞いてみたかった。
- l. とても良い時間であったと思います。何となく特定の人だけがピシバシ意見を述べてしまいがちなのと、先生にふられて話し出しがちなところがあったのが少し残念でした。他の教官の意見もジャンジャン聞きたかったです。
- m. やはり日本の空気が漂ったのか、討論までいかなかった。しかし外部の人達がくる事で新しい意見が聞けて良かった。
- n. 時間がもっとあったらいいと思いました。
- o. いっぱい発言しようと思っていたけど、討論の内容がいろいろ変わって、今、何の問題について話しているのかわからなくなっていました。
- p. うーん、おもしろかった。体験談を話すのは留学生のためになったと思う。一つの視

点から述べていくともっとおもしろいというか学問的だと思う。例えば、学校教育の面から……とか、地域性だとか、一つ視点を定めてはどうか。今日はどんどん話題というか視点がかわってしまった。

- q. ひさしぶりの討論会だったので、勝手にわからず、とまどった。討論会の利点は、いろんな人の意見が聞けて、疑問を解消できること。欠点は、議論が拡散してしまうこと。長所と短所のあることがわかった。
- r. 話題提供の方ごくろうさまでした。
- s. この討論会で、留学生の方々の考えがよく分かったし、この問題の結論みたいなものでたし、大変勉強になった。
- t. シャベらなかったけど、勉強になりました。友達をつくることは、日本人同士でもむずかしい問題だし、私も留学生と友だちになりたいと思いながら、話す勇気がないので。もっと情熱をもたないといけないのでしょうか。