

Title	留学生・日本人学生混合の世界・カフェ式のディスカッションはどう捉えられたか
Author(s)	黒崎, 佐仁子
Citation	聖学院大学論叢, 第 26 巻第 2 号, 2014.3 : 141-155
URL	http://serve.seigakuin-univ.ac.jp/reps/modules/xoonips/detail.php?item_id=4864
Rights	



聖学院学術情報発信システム : SERVE

SEigakuin Repository and academic archiVE

〈原著論文〉

留学生・日本人学生混合のワールド・カフェ式の ディスカッションはどう捉えられたか

黒 崎 佐仁子

抄 録

留学生の中には、大学入学前には日本語母語話者と日本語で話をする機会がほとんどなかった者がいる。そのような留学生に、日本語母語話者と話をする機会を与えるため、日本人学生と留学生とがほぼ同人数参加するグループディスカッションを授業に取り入れた。このディスカッションでは、いくつかの特徴を持つワールド・カフェという形式を採用した。本稿は、このワールド・カフェに参加した留学生に、日本人学生と共にディスカッションをすることをどのように思ったのか、またワールド・カフェという形式をどのように捉えたのかをインタビュー調査した結果を報告するものである。

キーワード；ワールド・カフェ，ディスカッション，日本語教育，留学生，大学生

1. はじめに

日本語教育の目的や目標は一樣ではなく、「日本語の構造を知る」「日本の習慣・思想と自文化との差異を意識する」「文学・詩的テキストの鑑賞」など⁽¹⁾のように日本語の運用を目的にしない日本語教育もあれば、「日本語科の卒業生が政府役所，中日合弁企業，日系企業に入る」⁽²⁾のように就業と結びつく高度な運用力の習得を目標とする日本語教育もある。では、日本の大学に学部生として入学してきた留学生に対する外国語科目としての日本語教育では、何を目指せばいいのだろうか。日本の大学で学ぶ留学生には、日本語を母語とする日本人学生と同様に、講義内容を理解し、レポートを書き、質問があればそれを尋ね、更に、演習で発表し、ディスカッションが行えるだけの日本語能力が必要である。そこで、筆者はまず、口頭能力の育成、その中でもディスカッションのための日本語能力の育成に注目し、実験的に日本文化学科専門科目の授業と、留学生を対象として開講している日本語の授業とを合同で行い、日本人学生と留学生とが混在するグループディスカッションを実施した。このグループディスカッションでは、Brown, J., Issacs, D. が提唱するワールド・カ

フェを用いた。本稿では、参加者に行ったインタビュー調査の結果から、留学生が日本人学生との合同授業やディスカッションをどのように捉えたのか、更に、ワールド・カフェという形式はどのように受け止められたのか、そして、それは外国語教育としての日本語教育にも有用であるのか、実施の際には、どのような課題が考えられるかを提示する。

2. ワールド・カフェの紹介

ワールド・カフェは、「カフェのようにリラックスできる環境の中でテーマに集中した話し合いを重ねることにより、多様なアイデアを結びつけ、深い相互理解や新しい知識を生み出す会話の手法」⁽³⁾ であり、「1995年にアニータ・ブラウンとデイビット・アイザックスにより開発された大規模ダイアログの手法である。」⁽⁴⁾ 書籍としては、2005年に、“*The World Café: Shaping Our Futures Through Conversations That Matter*” が、日本では、2007年にその翻訳本『ワールド・カフェ カフェの会話が未来を創る』が出版されている。更に、2009年には『ワールド・カフェをやろう』という「ワールド・カフェを開催するための実践的な手引き書」⁽⁵⁾ も出版されている。

香取・大川(2011)は、「ワールド・カフェの実際の進め方にはさまざまな形態が考えられる」⁽⁶⁾ とし、ワールド・コミュニティ・ジャパンが定めるワールド・カフェの条件を次のように提示している。

- ①テーマが問いという形で提示される
- ②参加者を4～6人の単位に分けて話し合いが行われる
- ③他花受粉を促すため、原則として3ラウンド以上の話し合いを、メンバーの組み合わせを変えながら行う
- ④模造紙などを使って話した内容を参加者が可視化しながら会話する
- ⑤グループごとの会話の終了後に全員での振り返りが行われる
- ⑥おもてなしの精神が込められた場づくりが行われ、安全な場が維持されている

(p. 64)

③の「他花受粉」とは、「参加者がそれぞれ自分の意見を持ち寄って、それを披露するとともに、他の参加者の意見に対して自らの視点からの考えを述べることにより（略）始まる前には考えもつかなかったような斬新なアイデアが生まれること」⁽⁷⁾ である。ワールド・カフェの特徴の一つは、このように参加者がグループを移動することで、グループのメンバーが替わり、意見や視点の広がりや深まりが生じることである。ワールド・カフェという名は、「グループを渡り歩いての交流は、世界（ワールド）旅行で見知らぬ人々に会おうイメージ」⁽⁸⁾ から来ている。

3. ワールド・カフェの事例

ワールド・カフェの実践報告も発表されている。寺原（2011）は学校教職員，社会教育関係者，行政職員を対象に，鶴岡（2011）は中学生を対象に人権学習を行い，その中でワールド・カフェを取り入れたと報告している。これらは，「新しい知識を生み出す会話の手法」⁽⁹⁾としてワールド・カフェを用いたものである。この他，「プロジェクトやチームの，様々な利害関係者の新しい関係作りを進めていきたい場合などに使われ」⁽¹⁰⁾たものとしては，長岡（2011）が「[御講]に替わるものとして，「ワールド・カフェ」の手法を用いた実践」を⁽¹¹⁾報告している。また，日本リメディアル教育学会（2012）は，大学の入学前課題の事例集に聖学院大学の事例を掲載しているが，これは，日本語母語話者である日本人学生のコミュニケーション力育成にワールド・カフェを用いたものである。

小論文の添削，各受講者との個人面談は，同大の学生を中心に行われている。小論文は，講師が指導案を作り，添削のポイントを示すことにより，学生スタッフの添削のレベルを合わせている。学生スタッフは，1年をかけて，小論文添削のスキルやワールドカフェを通じてコミュニケーション力を培った。 (p. 103)

ワールド・カフェは，言語教育のために開発されたものではない。そのため，上述の実践報告は，いずれも参加者が日本語母語話者であることを前提に実施されている。

4. 研究目的

筆者は，主に大学に入学してきたばかりの1年生が履修する日本語科目を担当する中で，日本語学校や一部の専門学校を修了してきた留学生には，日本語を母語とする日本人と話をした経験のない者が少なからずいることに気が付いた。そして，このような留学生の日本語能力を伸ばすために，留学生しかいない日本語科目を充実させることに疑問を持った。そこで，日本語母語話者である日本人学生と日本語非母語話者である留学生の両方が参加するディスカッションを実施し，留学生はそれをどのように受け止めるのかを調査することにした。実施にあたって，ワールド・カフェを採用したのは，ワールド・カフェが，香取・大川（2009）で次のような特徴を持ったものとして紹介されていたためである。

初めて会った人と，自由に明るく本音を前向きに話すことで，表面的ではない出会いの場を可能にします。恥ずかしがりやで初対面の人とはすぐ話せないような人でも，気持ちよく話して

いける場が必要です。

ワールド・カフェは、こうしたことを可能にします。 (p. 24)

日本語母語話者と話をした経験がなく、また、日本語能力に不安を覚えている留学生であっても、ワールド・カフェであれば、参加がしやすいのではないかという理由からワールド・カフェを用いることにしたが、ワールド・カフェ自体は、非母語話者の参加を前提にしていないため、本稿では、留学生がワールド・カフェをどのように捉えたのかにも注目する。

つまり、本稿は、日本語非母語話者である留学生が、日本語母語話者である日本人学生との合同授業およびディスカッションをどのように受け止めたのか、また、ワールド・カフェという形式をどのように捉えたのかを明らかにするものである。

5. 調査協力者と日本語環境の有無

本稿では、留学生4名のインタビュー調査を取り上げる。以下、4名をA, B, C, Dという記号で記す。協力者4名の国籍および大学入学前の在籍機関は(1)の通りである。

(1) Aは、1年生で、中国出身である。来日後、日本語学校で2年間日本語を学んだ後、本学に入学している。

Bは、1年生で、中国出身である。来日後、専門学校で3年経済・経営を学んだ後、本学に入学している。

Cは、1年生で、中国出身である。来日後、日本語学校で1年間日本語を学んだ後、他大学に進学したが2年で退学し、その後すぐに、本学に入学している。

Dは、2年生で、イラン出身である。来日後、日本語学校で1年9か月日本語を勉強し、その後、大学入学のための準備教育を行う専門学校に2年間在籍し、その後本学に入学している。

A, B, Cは、入学時に大学が独自に行っている日本語能力判定試験で日本語能力試験N1相当の日本語能力があると判定されている。Dは、1年次にN1を目指す日本語科目を履修し終えており、調査時にはN1相当の日本語能力があったと考えられる。調査は、半構造化インタビューで行った。調査協力者には、調査の目的を伝え、調査協力承諾書に同意署名をもらった。インタビューは、一つ目のディスカッションを終えた4月下旬、二つ目のディスカッションを終えた5月中旬、学期末の7月中旬の3回行った。ただし、協力者の都合により、インタビューが2回となった場合もある。

以下、(2)から(9)は実際のインタビューを文字化したものである。調査協力者の日本語能力を提示するために、ここでは文字化した資料を提示する。

A, Bは、自身の大学入学前の日本語環境について、(2)(3)のように述べている。Iはインタビューであった筆者である。

- (2) A：日本語学校で日本語を2年間勉強しました。
I：その2年間の時に、日本人と話すことはありましたか？
A：日本人とは先生だけです。
I：アルバイトも一応はしていた？
A：はい。
I：その時と、先生だけ。
A：はい。
I：じゃ、友達全然いないですか？
A：友達はないです。
I：じゃ、友達と授業みたいにゆっくり話すことってありませんか。
A：ないです。

- (3) I：その専門学校で何を勉強しましたか。
B：専門学校は、経済経営、専門で。
I：その、日本人もいっぱいいました？ 学生に日本人。
B：全員中国人。
I：本当。
B：本当。
I：ああ、全員中国人なんだ。じゃ、日本語で友達と話すことはなかった。
B：うん。ないです。みんな中国語でしゃべっている。

A, Bは、日本語学校や専門学校では、教員以外の日本語母語話者と話す機会はなかったと述べている。A, Bは当時からアルバイトをしており、そこでは日本人と日常会話程度の決まりきったやりとりはしていた。しかし、それ以上の会話はなく、A, Bには日本語環境が整っていたとは言えない。そして、A, Bは、自身の日本語について(4)(5)のように述べている。()内は、筆者が補足のために加筆したものである。

- (4) I：(授業でのディスカッションは) 大変ですね。
A：そうですね。やっぱり、日本語があまりしゃべれないから。
(5) I：じゃ、(授業で) 日本人と話すっていうのは難しかった？
B：難しいですよ。
I：難しいですか。どうして。
B：いや、日本語の問題じゃ。
I：でも。
B：みんなは、下手ですから、まだ。
I：そう？ でも、普段は日本人と話しませんか？

B：話すけど、普通の会話。ちょっと深く言うと、ちょっと無理。

(4)(5)から、A、Bは、自身の日本語能力が足りないと感じていたと言える。これに対し、C、Dは大学入学前から日本語を使用する環境があったと述べている。

(6) C：(来日後) 2か月ぐらい経って、日本人の友達たくさんできたんです。

(7) I：じゃ、日本語学校にいた時、日本人と話すことあった？

D：ん、先生ぐらいですよ。みんな留学生なので、あんまりないんですけど、でも、そのあと、ちょっと日本語が上手になってから、で、あのおじさんから紹介されて、日本人の友達、友達になって、で、その時から。

C、DはA、Bとは異なり、日本人の友達があり、日本語を使用する環境があった。そして、大学入学後にも、(8)(9)のようにC、Dには日本語環境があった。

(8) I：普段の生活でも日本人といっぱい話す機会ある？

C：あります。

I：例えば？

C：例えば。まあ、周りにはみんな日本人の友達が多いし、彼氏が日本人です。前の学校の友達みんな日本人だし。

(9) I：普段の生活でも日本の日本人とかと話す機会はある？

D：はい、あります。

I：どういう人？

D：たくさん友達がいますけど。日本人、ほとんど。友達がほとんど日本人なんで。

以上から、A、Bには入学前に日本語環境がなかったのに対し、C、Dには日本語環境があったと考えられる。このように、入学時点における日本語環境の有無には個人差があるが、日本語能力試験N1レベルの留学生であっても、日本人との会話経験をほとんど持たないものがあることは注目に値する。

6. 実施したワールド・カフェの概要

2012年春学期に授業の一環として行ったワールド・カフェを取り上げる。日本人学生は、日本文化学科専門科目「多文化共生演習」の履修者である。この科目は、選択科目であり、また日本語教員養成課程科目にも指定されている。14名が履修登録を行った。留学生は、外国語科目「日本語3(調査・発表)A」の履修者である。この科目は、入学時に実施する日本語能力判定試験等で日本語能力試験N1相当であると判定された留学生だけが履修できることになっており、言い換えるならば、紙媒体の試験では、最も日本語能力が高いと判断された者だけが履修できる授業であると言える。10名が履修登録を行ったが、そのうち9名は1年生で必修科目として、1名は2年生で選択必

修科目として登録していた。この10名の出身は、8名が中国、1名が韓国、1名がイランである。

ワールド・カフェは、香取・大川（2009）を参考に、4名から6名で1グループ、1回のディスカッションは20分から25分、メンバーの組み合わせを換えながら、合計3回または4回のディスカッションを行った。全員での振り返りは、ハガキサイズの付箋に一言心に残ったことを書き、一人ずつホワイトボードに貼りながら1分弱の発表をするという簡易な形にした。週1回90分の授業であったため、1度の授業で3回から4回のディスカッションを行うことはできず、一つのテーマを、2週間から3週間かけてディスカッションすることにした。これが、先行研究や手引き書での流れと異なる点である。

取り上げたテーマは、「日本を多文化共生社会にするためには何が必要だろう」と「コミュニケーション能力って何だろう」である。前者は、導入、3回のディスカッション、振り返りを2週間かけて行い、後者は、導入、4回のディスカッション、振り返りを3週間かけて行った。「日本を多文化共生社会にするためには何が必要だろう」では、テーマの変更を行わずに3回のディスカッションを行ったが、「コミュニケーション能力って何だろう」は、「企業が求めるコミュニケーション能力とは何だろう」「コミュニケーション教育と会話教育の違いは何だろう」「コミュニケーション教育とは何だろう」「コミュニケーション能力のある人ってどんな人？」のように少しずつテーマを変えた。

7. 日本人学生との合同授業をどう捉えたか

上述の通り、A、Bには日本語環境がなく、C、Dには日本語環境があった。(10)はA、(11)はBが、日本人学生との合同授業について述べたものをまとめたものである。〔 〕内は、調査協力者記号とインタビュー時期である。

- (10) 留学生にとっては、非常にいい場所だと思う。留学生は、あまり日本人と話すことがないから、この機会に、一度話し合って、日本人をもっと知りたい。授業以外では、バイト先で少し話すぐらいしか日本人と話す機会はない。〔A 4月〕
- (11) 授業以外では、中国人の友達と中国語で話すため、日本人と話す機会はない。他の授業では日本人学生と共に勉強しているが、話をする機会ほとんどない。だから、この授業が日本人学生と話す時間が一番長い。この授業は続けてほしい。〔B 5月〕

大学入学前に日本語環境のなかったA、Bは、入学後もなかなか日本人学生と日本語で話す機会を作れない状態にあった。そのため、A、Bは日本人学生との合同授業を日本人と話す機会として良いものだと捉えていた。

これに対し、入学前から日本語環境のあったC、Dは(12)(13)のように述べている。

- (12) 友人と話すのと授業で話すのとでは、全然違う。授業では、きちんとしたテーマがあって、自

分のアイデアや意見などを出す。友人とは、どこかに飲みに行こうとか、ショッピングに行こうとか、そういう内容ばかりだ。友人と話していたら、日常会話は進歩するかもしれない。けれど、留学生にとって、意見を発表するような日本語を身につけることは、授業がないと難しい。このようなディスカッションの授業は日本語の勉強になると思う。〔C 4月〕

- (13) 日本語の授業として、良い授業だと思う。留学生だけでなく日本人もいて、日本人とも話し合えるのはいい。授業以外でも、日本人と話すけれど、それは日常会話である。そして、真面目に話をする。日常会話とは異なる話題について話すことは、役に立つと思う。〔D 4月〕

日本語環境があったC、Dは、ディスカッションを日本人と話す機会としては見ていなかった。しかし、ディスカッションという日常会話とは異なった形式での話し合いは日本語の勉強になると考え、そこに日本人学生が参加していることには価値があると捉えていた。

以上をまとめると、日本人学生との合同授業を、日本語環境のないA、Bは、日本人学生と話す機会として捉えていたのに対し、普段から日本語環境のあるC、Dは、日常会話ではない日本語を用いる場と捉えていたと言える。

8. ワールド・カフェをどう捉えたか

ワールド・カフェ形式の特徴は、既に述べた条件にまとめられている。ここでは、特にその条件から③④⑥に注目する。つまり、③から「メンバーの交替をどう思うか」、④から「模造紙の使用をどう思うか」という問いを立てた。また、⑥の「おもてなしの精神が込められた場づくり」として、授業内でのディスカッションではあるが、飲食を自由とし、お菓子も配ることにした。そして、ここから「飲食の自由をどう思うか」という問いを立てた。以下、「メンバーの交替をどう思うか」「模造紙の使用をどう思うか」「飲食の自由をどう思うか」について、A、B、C、Dの捉え方をまとめる。

8.1. メンバーの交替をどう思うか

(14)から(17)は、「メンバーの交替をどう思うか」について尋ねた結果をまとめたものである。

- (14) いろいろな人がいて、考えも意見も全然違うからいいと思う。同じグループで話すより移動するほうがいい。〔A 4月〕
- (15) 一つのグループで60分話すのは、難しくて無理だと思う。そうしたら、話がなくなる。〔B 4月〕
- (16) ずっと同じグループだったら、アイデアに限られる。チェンジしないで、最後の発表だけで、先生が発表をまとめても、心からは受け入れられない。〔C 4月〕
- (17) 他のグループに行くと「うわあ、こんな意見もあるんだ」みたいに意見が増えるのは面白かった。〔D 4月〕

(14)(16)(17)は、表現は異なるが、他花受粉について指摘している。つまり、授業で行ったワールド・カフェでも他花受粉が起きていたと言える。また、Bは、長時間ディスカッションを続けると「話がなくなる」と指摘していた。これは、言い方を換えると、短時間のディスカッションをメンバーを替えて行うのであれば、話は尽きず、ディスカッションを続けられると考えていたとも言える。

8.2. 模造紙の使用をどう思うか

(18)から(21)は、「模造紙の使用をどう思うか」について尋ねた結果をまとめたものである。

(18) 話していると、忘れてしまうこともあるから、書いたほうがいい。あとで、見られるのがいい。

[A 4月]

(19) 分からない単語を書けば、皆に分かってもらえる。[B 4月]

(20) 忘れずに済むし、整理しやすい。日本人の先輩が日本語を直してくれたりした。[C 4月] 日本語で言えそうにない時は、中国語で書けばいい。[C 5月]

(21) ペルシア語で、思い浮かんだことをすぐ書いてもいいし、絵を描いてもいいから、みんなと話し合っているのに、その場がかたくない。すごく自由で、楽に考えられるのがいい。皆書くから、漢字の勉強にもなった。[D 4月]

A, C, Dは、模造紙は意見やアイデアを記憶に留めておく、または記録しておくためのメモ帳代わりによいと述べていると言える。

また、Bは、(19)のように分からない単語があっても、模造紙に書けば周囲に理解してもらえると述べ、Cも分からないことは中国語で書けばよいと述べていた。B, Cは、中国語話者であり、漢字を模造紙に書くことが、日本語能力の不足を補うことに利用されていたのだと言える。更に、Dは(21)のように、模造紙に書かれた漢字から日本語を学ぶことができると述べていた。同じ留学生であっても、漢字圏出身者、非漢字圏出身者で漢字を書くこと、見ることをどのように利用するかには違いがあるが、いずれにせよ、模造紙は日本語学習にも有用であったと言える。

Cは(22)のように模造紙に書くことで、日本人学生から日本語の修正を得ることができたとも述べている。

(22) 書きながら話すのはいいと思う。簡単な言葉で、一言で済むのに、私が書くともとても長くなってしまふことがある。日本人の先輩が、私が書いた長い文を直してくれたこともあった。とても優しかったし、書ける状態のほうがいいと思う。[C 4月]

このように、Cは、模造紙に書くことで他の参加者から日本語を修正してもらうという機会を得ていた。そして、それは同時にCと日本人学生との間に、修正を得る、与えるという交流が生み出されるきっかけになっていたとも言える。

この他、Dは(21)のように、模造紙に絵などを自由に書くことが、場の雰囲気をよくすると述べている。

8.3. 飲食の自由をどう思うか

(23)から(26)は、「飲食の自由をどう思うか」について尋ねた結果をまとめたものである。

- (23) なんか落ち着くことができる。[A 4月]
- (24) 飲食の自由は、どちらでもいいと思う。関係ない。[B 4月]
- (25) 本当には食べたりしないけれど、食べていいよと言ってもらえると、考えたことが全て言えるようになる。温かいなと思う。[C 4月]
- (26) フレンドリーな感じだ。かたくないし、緊張しない。皆、楽に考えられるし、意見を言い合えるし、楽しい。[D 4月]

A, C, Dは、飲食の自由が認められた場を「落ち着く」「温かい」「緊張しない」と表現し、飲食自由というルールが場の和らげになったとしている。これに対し、Bは飲食自由というルールはあってもなくても良いものであると捉えており、このルールは参加者によって受け止め方に違いがあることが分かった。しかし、そのような違いはあったが、飲食の自由というルールが、ディスカッションの妨げとなったという意見は見られなかった。

8.4. まとめ ワールド・カフェをどう思うか

以上をまとめると、調査協力者は、メンバーの交替によって、多様な意見を聞くことができ、他花受粉が起きると捉えていたこと、また、全ての協力者ではなかったが、飲食の自由は、場の和らげになると捉えられていたことが分かった。模造紙の使用は、記憶や記録に残す役割の他に、口頭で説明できないことを書いて示したり、他のメンバーが書いたものから漢字を学んだり、日本人学生から日本語の修正を得たりするなど、日本語能力の不足を補うための道具としても用いられていた。また、自由に何を書いてもいいというルールは、場の和らげにつながっていたという意見もあった。

メンバーの交替、飲食の自由は、日本語母語話者だけでワールド・カフェを実施した場合にも同様の効果があると思われる。しかし、模造紙の使用に関しては、日本語非母語話者に対する日本語教育という視点に限定しても有用であったと言える。

9. 授業の改善点

調査協力者のインタビューから、授業の問題点として浮かび上がってきたことをまとめる。

9.1. 日本人学生、留学生という区分

ワールド・カフェを実施するにあたり、参加者には、日本人学生と留学生の授業を合同にすると説明した。このように二つの授業を合同にすることで、日本人学生の人数と留学生の人数に大きな

差を出さずにワールド・カフェが実施できたのだが、参加者の中には、そのために、日本人学生と留学生という区分を強く意識した者もいた。

(27) こういう国際の問題は、中国人の私たちにとっては、分からない。〔B 4月〕

(28) 中国人の立場で考えるものと日本人の立場で考えるものは、絶対に違う。〔B 5月〕

(29) 授業に関しては、日本人と話せるチャンスもあるし、日本人と話して、自分が考えていなかったアイデアなどが生み出されるという感想を持った。〔B 7月〕

Bは、日本人と中国人との違いに注目し、日本人と話すということに価値を見出していたが、同じ留学生、特に中国人同士のやりとりの中にも意見の違いがあることには、一切触れていない。

また、(30)(31)は、Cが述べたものをまとめたものである。

(30) クラスメートの日本人には、アイデアがあるのに、隠して、言うのを恥ずかしがっている人がいる。〔C 5月〕

(31) 留学生の人たちは、「私こう思いますよ」と言うが、日本人の学生たちは、意見を聞いて、「ああ、そうかもしれない」「そうなの?」「確かに」しか言わない。自分がAと書いていても多数の人がBと言ったらBになる。〔C 7月〕

Cは、日本人学生のディスカッションへの参加態度が消極的であり、また、意見も周囲に合わせる傾向があると述べている。しかし、同じ留学生の立場であっても、Dは(32)のように指摘する。

(32) 留学生が、盛り上がっていて、日本人がちょっと静かだったり、逆に、日本人がずっとべらべらしゃべっていて、留学生がただ「あ、そうだな」「あ、確かに」にしか言えなかったりしたことあった。〔D 7月〕

Dの指摘に従うと、積極的か消極的か、また話者交替を意識できるかは、日本人学生であるか留学生であるかには関係がなく、どちらにも共通する問題と言える。実際に、Aは留学生であるが、積極的に意見を言うほうではなかった。その理由を「間違えるのが恥ずかしい」からであると述べていた。しかし、同時に(33)のように、意見の言いやすい場もあったと述べている。

(33) このグループでは、なんか別に嫌じゃないけど、話はあまりしたくないとか、他のグループだと話したいとか、私自身も分からないけれど、違いがあった。グループの雰囲気の違いだと思う。中国人か、日本人かは関係がなく、人の問題だと思う。〔A 7月〕

Aの(33)は、Dの(32)と類似する指摘である。つまり、この二つは、話しやすい場を作れるか否かは、日本人学生か留学生かには関係がなく、個人の問題であるという意見である。筆者もファシリテーターとしてディスカッションの場にいたが、留学生全員が積極的だった印象も、日本人学生全員が消極的だった印象も持たなかった。しかし、このワールド・カフェが日本人学生と留学生とがディスカッションする場であると強く意識された場合、気になった日本人学生の言動が日本人の典型であると捉えられ、そこから先入観が生まれる可能性がある。授業を合同にし、ワールド・カフェを取り入れたことには、日本語環境がなく、日本人と話したことがない留学生に、日本人学生との交

流の場を提供することが理由の一つとしてあった。しかし、そのワールド・カフェが原因で、日本人への先入観が生み出され、ディスカッションの流れによっては、日本人学生と留学生との間に溝ができる可能性もある。多様な背景を持った様々な人が参加するワールド・カフェではなく、日本人学生、留学生という二項対立を前面に出したワールド・カフェでは、その違いにばかり焦点が当てられ、日本人学生、留学生という区別が差別に発展する可能性があることが分かった。

9.2. 日本語教育としての役割

ワールド・カフェを数回実施することが、本当に日本語能力の伸長に寄与していると言えるのだろうか。日本で学ぶ留学生は、日本語の授業だけでなく、専門科目の授業やアルバイト先、友人関係等からも様々なインプットを受けており、例え急激に日本語が上達したとしても、それが何の影響であるかは特定しにくい。

(34) 4月と7月で特に自分に変化があったとは思わない。ただし、課題を通していろいろ分かったこともある。例えば「コミュニケーション能力」というテーマの時などは、自分には何が足りないのかなどを考えることができた。[A 7月]

(35) 話し合いをしていて勉強になっていると思うのは、それぞれが違う意見を発表していて、この人はこう思ったのか、これは本当なのか、これは一体どういう意味なのかと自分の頭で考えることだと思う。授業が終わってからも考えることがある。[B 7月]

(34)(35)から、AもBもワールド・カフェを通して学んだことは、考えること、つまり思考したことであると捉えていることが分かる。また、A、Bはワールド・カフェでの日本語の使用に関し、(36)(37)のように述べている。

(36) 日本語だとうまく説明できないから、あまり話したくないと思う時がある。間違えると恥ずかしい。[A 7月]

(37) 日本語だとどうやって言うのか考える。話したくないのではなくて、どうやって言うのか考えてしまう。これは初めての経験で、難しいと思う。[B 5月]

このように、A、Bには、日本語で説明ができなかったり、意見が言えなかったりしたことが記憶に残っており、ワールド・カフェによって日本語能力が伸長したという感想は得られなかった。(38)は、筆者がワールド・カフェについてBに尋ねたものである。

(38) I：じゃ、日本語、上手になってる？

B：(沈黙) 頑張ってる。

I：頑張ってる。よかった。よかった。じゃ、この授業は嫌じゃないのね。

B：嫌じゃないよ。

I：楽しい？

B：楽しいですよ。

Bは、日本語でどのように言うべきかが分からないという経験をしたが、それによって日本語が上達しているとは明言できない状態にあった。しかし、その状態でも、ワールド・カフェは楽しかったと述べている。この楽しいという感想は、調査協力者4名全員から聞くことができた。楽しいと思いながら参加できるという点ではワールド・カフェは、ディスカッションの形式として有用である。しかし、ワールド・カフェに参加しただけでは、留学生は自身の日本語能力の伸長を意識することができず、また、話せなかったことや言えなかったことばかりが記憶に残る。そのため、今後ワールド・カフェが日本語能力の伸長に寄与しているのかの分析を進めるとともに、留学生自身に日本語能力の伸長や知識の習得を意識させる仕組みづくりを検討する必要がある。

10. まとめとおわりに

学部留学生には、入学前から日本語環境がある者もいるが、日本語環境がなく、日本語を母語とする日本人とは、挨拶や決まりきった日常会話以外交わしたことの無い者もいる。そして、このような留学生の中には、日本語能力試験N1程度の日本語の知識を持っているのにも関わらず、日本語の口頭能力に不安を抱える者もいる。そこで、筆者は、日本語教員養成科目の一つである「多文化共生演習」と留学生対象の日本語の授業とを合同にし、ワールド・カフェを実施した。本稿は、このワールド・カフェに参加した留学生に、日本人学生との合同授業やディスカッションをどのように受け止めたのか、また、ワールド・カフェという形式をどのように捉えたのかをインタビュー調査したものである。

まず、日本語環境のない留学生は、日本人学生とのワールド・カフェを、日本人と話す機会として捉え、日本語環境のある留学生は、日常会話では使用しない日本語を用いる機会として捉えていることが分かった。ワールド・カフェという形式に関しては、調査協力者4名全員が楽しいという感想を持っており、特に模造紙の使用は、漢字圏出身の留学生にとっては、漢字で書いて示せるという点が有用となっていた。また、非漢字圏出身の留学生にとっては、グループのメンバーが書いた漢字が日本語の学習につながっていた。更に、留学生が模造紙に書いた日本語を日本人学生が修正するというやりとりがあり、これも日本語の学習になったという感想もあった。

実施したワールド・カフェは、二つの授業を合同にすることで、参加する日本人学生と留学生の人数の差を小さくすることができた。しかし、これは、参加者に、日本人学生、留学生という区分を意識させ過ぎる可能性があることが分かった。また、ワールド・カフェという形式は、ディスカッションによる意識や考え方の変容を意識できるため、参加者にはそれが学びとして認識される。しかし、日本語教育として日本語能力の伸長が認められるかは、今後研究を進める必要がある。

本稿では取り上げなかったが、筆者は、授業外でも、学内の学生有志や日本語学校の留学生等を招待する形でワールド・カフェを実施している。今回の調査で、ワールド・カフェは、日本語能力

に不安を抱える留学生にも楽しいと捉えられることが明らかとなったため、留学生が積極的かつ気楽に参加できる場としてワールド・カフェを今後も利用していきたいと考えている。

参考文献

- 香取一昭「NTT 西日本 ワールドカフェを活用したインタラクティブな社員対話会を開催 ダイアログの文化を社内に広げる（特集 対話〈ダイアログ〉で育む組織の行く勢力）」『企業と人材』vol. 41 No. 922 2008年4月 pp. 18-23.
- 香取一昭・大川恒『ワールド・カフェをやろう ―会話がつながり、世界がつながる―』日本経済新聞出版社 2009.
- 香取一昭・大川恒『ホームシステム・アプローチ ―100人以上でもとことん話し合える方法―』日本経済新聞社 2011.
- 鶴岡弘美「「ワールドカフェ」はすべらない ―楽しくまじめに「結婚差別」を学習（まさか自分が……人はいつでも当事者）―」『ヒューマンライツ』276号 2011年3月 pp. 68-70.
- 寺原裕明（2011）「筑前町からのたより 実現した「ワールド・カフェ in 筑前町」」『ヒューマンライツ』283号 2011年10月 pp. 68-70.
- 長岡俊成「お寺でワールド・カフェは可能か? ―現代的「寄り合い」の実践―」『曹洞宗総合研究センター学術大会紀要』第12回 2011年6月 pp. 537-542.
- 日本リメディアル教育学会（監修）『大学における学習支援への挑戦 ―リメディアル教育の現状と課題―』ナカニシヤ出版 2012.
- 福島青史・M. イヴァノヴァ「孤立環境における日本語教育の社会文脈化の試み ―ウズベキタン・日本人材開発センターを例として―」『国際交流基金日本語教育紀要』第2号 2006年3月 pp. 49-64.
- 李若柏「中国における日本語教育の重要な課題 ―ハイレベルの日本語通訳人材の育成について―」『広島大学留学生教育』第10号 2006年3月 pp. 71-7.
- Brown, J., Issacs, D., & The World Cafe Community, *The World Cafe: Shaping our future through conversation that matter*. Berrett-Koehler, 2005 (A. ブラウン, D. アイザックス, ワールド・カフェ・コミュニティ著 香取一昭・川口大輔訳『ワールドカフェ ―カフェ的会話が未来を創る―』ヒューマンバリュー 2007).

注

- (1) 福島・イヴァノヴァ（2006）p. 62.
- (2) 李（2006）p. 74.
- (3) 香取・大川（2011）p. 58.
- (4) 香取（2008）p. 18.
- (5) 香取・大川（2009）p. 229.
- (6) 香取・大川（2011）p. 63.
- (7) 香取・大川（2009）p. 54.
- (8) 「なるほど：「ワールドカフェ」って何？」『毎日新聞』2013年8月25日.
- (9) 香取・大川（2011）p. 58.
- (10) 香取・大川（2011）p. 20.
- (11) 長岡（2011）p. 539.

How Were World Café-style Discussions Involving International and Japanese Students Perceived?

Satoko KUROSAKI

Abstract

Some international students do not have any opportunities to talk with Japanese native speakers prior to entering universities. In order to provide such students with opportunities to talk with Japanese speakers, group discussions were held in which identical numbers of Japanese students and international students participated. For these discussions a format called “World Café” was adopted which has a few distinctive characteristics. This paper presents the results of interviews with international students who participated in the discussions regarding what they thought about having discussions that involved Japanese students and what their opinions of World Café style discussions were.

Key words; World Café, discussion, Japanese language education, international students, university students