

査読研究ノート

留学生向け初年次教育として行われた フィールドトリップ活動の効果： 日本語でのアンケート依頼の過程で学習された ソーシャルスキルに焦点を当てて

秦 喜美恵*・中野 祥子**・田中 共子***

要旨

来日直後の留学生にとって、日本社会への適応をよりスムーズに行うには、日本語を履修すると同時に当該社会の社会文化的文脈における行動の学習、ソーシャルスキル学習が有効である。留学生向け初年次教育として、来日して間もない留学生同士がお互いに学び合える小グループになり、ソーシャルスキル学習の場を地域社会に移しフィールドトリップを実施した。本研究では、各自が使える日本語を駆使し日本語でのアンケート依頼を通して、地域市民との相互交渉を体験し試行錯誤してもらった体験の語りから、初対面の日本人へのアンケート依頼の過程で学習されるソーシャルスキルに焦点を当て分析した。初対面の日本人への依頼場面において、自分なりに効果的に思われる振る舞い方を身につけていったことが明らかになった。その要因として、自己効力感（Bandura, 1977）を高める条件にも挙げられている、成功体験の積み重ね、他の人のやり方を真似て自分もできるようになったこと、振り返りで改善点を話し合いTAからフィードバックをもらえたことが明らかになった。地域社会でのソーシャルスキル学習を通して、やればできる自信が獲得された。

キーワード

留学生向け初年次教育、地域でのフィールドトリップ活動、ソーシャルスキル学習、学び方の学習、自己効力感

-
- * 執筆者：秦喜美恵
所属/職位：立命館アジア太平洋大学教育開発・学修支援センター/教授
連絡先：〒874-8577 大分県別府市十文字原1-1
E-mail: kimishin@apu.ac.jp
- ** 執筆者：中野祥子
所属/職位：山口大学教育・学生支援機構留学生センター/講師
連絡先：〒753-8511 山口県山口市吉田1677-1
E-mail: s-nakano@yamaguchi-u.ac.jp
- *** 執筆者：田中共子
所属/職位：岡山大学大学院社会文化科学研究科/教授
連絡先：〒700-8530 岡山県岡山市北区津島中1丁目1-1
E-mail: tomo@cc.okayama-u.ac.jp

I. はじめに

1. 初年次教育の役割と取り組み

日本の高等教育機関では、2000年代に大学全入時代を迎え、多様化する学生の能動的・主体的学びへの移行を目指す初年次教育の重要性が高まってきた。1990年代にも、大学で教育を受けるにあたり不足している基礎学力を補う補修教育を行う大学の増加が見られたが、単に学力を補うだけでは大学で学ぶ目的意識が希薄で学習意欲が低い学生には対応できなくなり、より包括的な大学へ移行する支援としての初年次教育が必要になってきた(川島, 2008; 川嶋, 2013)。学士課程教育の質の向上と同時に、自律性や主体性、問題解決力、リーダーシップ力などの社会人基礎力の育成も初年次教育での重要な課題である。一歩踏み出す力(積極性や主体性)や、コミュニケーション力の向上、小クラスでのコミュニティ形成など、大学生活で必要な態度形成が必要とされている。

2006年度には、501(71%)大学で、また2009年度には617(84%)大学で初年次教育が実施されるようになり(川嶋, 2013, p. 51)、2013年には、全学的な組織が編成され全学共用の学修支援センターなどにおいて約9割の大学で実施されるようになった(ベネッセ, 2013)。2007年の調査で初年次教育として定着していたのは、スタディ・スキル系、オリエンテーションやガイダンス、専門教育への導入、情報リテラシーであった(山田, 2013, p. 13)。教養ゼミや総合学習など、学びへの導入を目的とするものやキャリア・デザインの定着率は若干低いのが正課として実施されている。また、正課外では、スチューデント・スキル系や自校教育なども実施されている(同書, p. 14)。

2008年には、中央審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」において、大学での初年次教育は「初年次学生が大学生になることを支援するプログラム」として、「高等学校や他大学からの円滑な移行を図り、学習および人格的な成長に向け、大学での学問的・社会的な諸経験を成功させるべく、主に新入生を対象に総合的につくられた教育プログラム」と明記され、大学での正規の教育として位置づけられた。重視されている初年次教育の内容としては、前述した定着している「レポート・論文などの文章技法」、「論理的思考や問題発見・解決能力の向上」、「コンピュータを用いた情報処理や通信の基礎技術」、「プレゼンテーションやディスカッションなどの口頭発表の技法」、「図書館の利用・文献検索の方法」などスタディ・スキル系や情報リテラシーに加え「学問や大学教育全般に対する動機付け」も挙げられている。高校までの受動的な勉強から学士課程教育が目指している主体的で能動的な学習に必要な技能の習得を目指していることが窺える(川嶋, 前掲書, p. 51)。

同年に初年次教育学会が設立され、全国の初年次教育への取り組みについて学会誌の発行や研究発表を通じ大学間の情報交換が盛んになった。以下に、学会発足後5年目に出版された『初年次教育の現状と未来』で紹介されている初年次教育を支える理論と一般化された方法、

および10年目出版された『進化する初年次教育』からその具体的取り組みを整理する。

まず、安永（2013, p. 69）は、初年次学生への総合支援アプローチの視点から、「学士課程教育における専門的知識や教養的素養を高めることを最終目的としながらも、初年次教育の段階では学習環境の変化や自己の状態に応じた学びができる自己調整的な学習者や、能動的かつ積極的な学びを実践できる主体的な学習者¹（Zimmerman & Schunk, 2011）の育成が教育目標になる」と指摘している。主体的・対話的で深い学びのAL型授業を支える教授法として協同学習が定着してきたことを挙げ、さらに、協同学習の一技法であるLTD話し合い学習法を基盤とした高大接続の可能性についても発展した議論がなされている（安永, 2018）。

初年次における教育方法としては、アクティブ・ラーニング（以下、AL）型授業が多く取り入れられており、フィールドワーク、インターンシップ、サービス・ラーニングなどの体験型学習もALとして実践されている（山田, 前掲書, p. 19）。ALは、高校を卒業したばかりの新入生が大学生にふさわしい能動的・主体的な学びへ円滑に移行するための教育方法であり、学士課程から卒業後の社会生活に至るまで必要とされる、認知的、倫理的、社会能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を目指すために用いられる手法である（菊池, 2018, p. 22）。初年次教育の重要な要素として、受け身ではない学び方をALで学ぶことが重要となる。より具体的な取り組みとして、学ぶためのノートの取り方やレポートの書き方など様々な基礎的な学習法としてのスタディ・スキルについて、ALによる思考を鍛える初年次テキストの開発やライティング科目が紹介されている（上村, 2013；井下, 2018；藤田, 2018；成田・山本, 2018）。

協同学習と同様に定着しているPBL（Problem/Project Based Learning 問題／課題基盤型学習）について、プロジェクトの教育力を学生の自律的主体的な学習に生かしていく教育方法であり、初年次での取り組みにも有効であると指摘されている（松本, 2018, p. 195）。その手法はインターンシッププログラムやアントレプレナーシップ教育、フィールドワーク、サービス・ラーニングなどで多く用いられており、藤本（2018, pp. 108–109）は、「大学で学んだ専門知識やスキルを用いて実社会や企業などの具体的な課題や問題の最善解を導き出すなど教育的効果が高い」と述べ、また、新たな取り組みとして初年次生が企業提供の課題をチームで解決し発表する体験型学修講座を紹介し、「高校までの学習と大学での学修との違いを体験し不足する知識やスキルに気づくことで学修のモチベーションを高める効果がある」と述べている（同書, p. 110）。岩井（2013, p. 209）は、フィールドワークを初年次教育に導入する意義を述べ「早い時期に専門分野に関連する現場を体験することで、学生の学修意欲を高め、専門分野に対する動機付けにある」としている。坂倉（2018, p. 219）は、サービス・ラーニングの手法は「コミュニティでの互惠的な活動と省察を通じて、学術的な専門性を獲得するとともに市民的責任意識の増大をもたらす点において、初年次生が大学というコミュニティに適応しその中で自覚的に学ぶ姿勢と技術を身につける初年次教育との親和性が高い」ことを指摘している。学生のモチ

バージョンを高め将来の目標を定めるきっかけとして、ポートフォリオの取り組みやキャリア教育の実践例が紹介されている。他にも、オリエンテーションプログラムや先輩によるピア・サポートの役割、ラーニング・コミュニティや初年次生の居場所についての議論がなされている。高大接続や学士課程教育との架け橋としての視点から初年次教育を見ると、4年間の重要な学びへの導入の第一ステージとして位置付けられ、「大学生活に移行する際の支援」、「基礎的学術技術の獲得」に加えて、「キャンパス資源の活用とオリエンテーション」や「新入生のセルフエスティーム(自己肯定感)の向上」などの学士課程教育とそれに続く生涯学習に不可欠な「知的インフラ」の育成と習得を目指した総合的な教育プログラムとして捉えられる(川嶋, 前掲書, p. 51)。

以上、初年次教育での取り組み内容を概観した。2008年からの中央審議会答申に対応すべく、学士課程教育、キャリア教育、質保証、高大接続に向けて、各大学で様々な取り組みがなされる中、その最初の段階に位置する初年次教も各大学の状況に応じて多様化し進化し続けている。

2. 留学生初年次教育の取り組み

以上、大学における初年次教育の役割とその取り組みについて概観したが、本節では、留学生に対して、どのような初年次教育が実施されているのかについて整理する。日本の大学で正規生として学ぶためには、自国で日本語を学び各大学が課している大学入学に必要な試験に合格して学部に入学するか、留学目的で日本に来日後、日本語学校や大学の留学生別科で進学予備教育を受けて同試験に合格して入学する 경우가ほとんどである。国費の大学院研究生の場合は、来日後、拠点大学にて6ヶ月間の日本語研修を受けた後各大学院に配属される仕組みである。留学生は、自国での教育経験とは異なる日本の大学で学ぶ準備と日本という異文化環境での生活に適応しなければならない。1990年代には、大学における留学生支援の取り組みとして、留学生担当部署による日本社会への適応のための生活面での支援や、スタディ・スキル、日本語でのコミュニケーションスキルの修得を目的とした日本語科目が、「大学での学びのための支援」として実施されてきた(横田, 1992)。初年次教育という表現はされていないが、日本社会への適応のための生活面での支援や日本語科目などに盛り込まれている内容は、前述した初年次教育で実施されている内容との重なりが多い。もっとも、留学生の場合は大学への移行教育に加えて、異文化環境での学びへの移行教育という視点から見ると、より早い段階から留学生担当部署や日本語科目が留学生向け初年次教育を部分的に担ってきたと言える。

また、小堀(2002, p. 2)は、進学予備教育機関としての留学生別科での日本語学習の目標について、1)日本人とのコミュニケーションが容易にできること、2)講義を聞いて要点がノートできること、3)ゼミ等で発表をし、討議に参加できること、4)レポート・卒業論文等が書けること、5)学術書などが読めることを挙げており、初年次教育でのスタディ・スキルに重なる部分が多い点を示している。さらに、中央審議会答申(2008)の初年次教育につい

での文面は、そのまま留学生の予備教育の教育目標として使えるとし、元々順応に必要な教育が提供されている留学生教育の範疇では、初年次教育は十分認識されていた実践であると述べている（小堀，前掲書）。

その後、初年次教育の視点から日本語教育がいかに留学生の学びに貢献できるのかについて議論されるようになったのは、2002年に日本留学生試験（JASSO）が導入されてからである（門倉他，2006；久川，2013；奥山，2018；中島，2019）。日本語科目にアカデミック・ジャパニーズが加わり、ここで初めて日本語科目の枠を超えて初年次教育との協働や専門科目との連携が必要であるとの認識が生まれた（久川，同書）。

他方で、グローバル人材育成のための施策（文部科学省，2008）により留学生受け入れが推進されて以降、英語での受講により学位が取得できるコースが学部や大学院に設置され、日本語が未学習の留学生受け入れ体制の整備が進んだ（JASSO，2018）。英語で授業を受けることができたとしても、学内外で人と交わり地域社会で暮らしていく日本語力を身につけ、日本の地域社会に適応していかなければならないことに変わりはないことから、堀井（2003）は、アカデミック・ジャパニーズは、専門教育への橋渡しのみならず、大学内外での生活に必要な日本語教育もその役割の一部であると主張している。

学部留学生向け初年次教育を実施している具体例として鹿児島大学の実践報告では、大学における自主自律的な学びの習得を主な目的とした「初年次セミナーⅠ・Ⅱ」の実践例を紹介している。大学における学び方と口頭発表、さらにレポート作成に関するスタディ・スキルを学ぶと同時に、初年次留学生を対象としていることから、学習習慣を身につけることにも重点が置かれている。加えて、ALを通して主体的に学ぶ力を身につけると、他者との共同にも重点が置かれている（中島，前掲書，pp. 49-51）。また、四国大学（四国大学，2021）では、外国人留学生特別プログラムの全学部の初年次科目に、外国人留学生科目（留学生基礎ゼミ，日本語Ⅰ～Ⅳ，異文化コミュニケーション演習），および全学共通科目（社会人基礎力，初年次ゼミ，大学入門など），学科専門科目が段階的にデザインされている。

甕（2012，p. 100）は、「留学生教育」を単なる「留学生に対する教育」と見るのではなく、その特質を明確にし学士課程教育の中に位置付けた上で、自国での教育環境とは異なる異文化の地である日本の大学で学ぶ留学生への初年次での支援について、「留学生が『境界状況』にあるとことを考えると、その教育はより広範囲できめ細かなものとなっている」と述べている。留学生にとって外国語である日本語の講義のポイントを自分自身で探り素早く筆記する高度な技術が初年次留学生にとって不可欠な技能であるとして、ノートテイキング指導実践報告もある（國弘，2013）。京（2016，p. 57）は、予備教育から大学への接続の視点から、予備教育で比較的短期間で習得された留学生の生活場面で必要とされる生活言語能力を、続く大学での初年次教育においては、日本人学生同様に「話す」技能のスピーチやプレゼンテーションなどといった学習活動を取り入れて伸ばすことが重要であるとし、学習者の動機付けを試みている。

また、中山(2011, p. 84)は、学部2年生の中国人男子学生のライフストーリーを通して、「どのような将来の目標を持ち、そこに初年次からの日本語学習はどのように関わってきたのかについて、その学生にとって日本語学習は将来の成功のために欠かせない行為であり、就職および究極の目標達成の手段であった」と考察している。初年次での日本語学習が、日本での円滑な大学生活を送るためのみならず、将来に向けてのキャリア形成の面からも日本語学習への取り組みが認識されている。

大学での学びの接続の視点から留学生の予備教育をみると、高大接続と重なる部分が多くみられる。日本語教育を含む留学生の初年次教育では、主にスタディ・スキルに重きが置かれているが、前節で述べたスタディ・スキル以外の初年次教育での取り組みの全てが留学生にも必要な教育であることは言うまでもない。中でも、企業提供の課題をチームで解決し発表する体験型学修講座の紹介で、高校までの学習と日本の大学での学修との違いを体験し不足する知識やスキルに気づくことで修学のモチベーションを高めることや、フィールドワークを通して早い時期に専門分野に関連する現場を体験し学生の学修意欲を高め専門分野に対する動機付けも、初年次留学生にとってキャリアの第一歩として有効である。サービス・ラーニングもコミュニティに適応しその中で自覚的に学ぶ姿勢と技術を身につけるために必要な教育機会となる。以上、留学生への初年次教育を概観したが、留学生には異文化環境で学ぶための準備の要素が含まれていることが特徴的である。日本の大学で日本人学生と共に学び方を学ぶことや、留学生同士のコミュニティでのお互いの学び合いや助け合い、また、地域のコミュニティへの適応なども留学生の初年次教育が担うべき重要な要素である。

3. APUにおける留学生向け初年次教育と Freshman Intercultural Relations Study Trip の位置付け

本節では、立命館アジア太平洋大学(以下、APU)の初年次教育への取り組みの中で、留学生がどのような初年次教育科目を受講するのかを紹介し、本研究の対象科目 Freshman Intercultural Relations Study Trip(以下、FIRST)の位置付けについて述べる。

APUでの初年次教育の取り組みは、「大学生活への適応」、「大学生活成功リテラシー」、「異文化理解への動機付け」の3つのカテゴリーに整理される(表1)。本学の初年次教育の特徴として、高等学校からの円滑な移行を図る移行教育に加えて、学生数の半数が約90各国からの留学生が学んでいる多文化環境のキャンパスでの学びに備え、日本人学生も留学生も異文化環境に突入し、そこで最大に学ぶための準備が必要となる。留学生は、日本語学習歴が無くても入学可能であるため、スタディスキル・アカデミックライティングやFIRSTは英語で受講する。多文化協働ワークショップやピアリーダートレーニング入門もそれぞれの入学言語別(日本語基準か英語基準)で履修できるが、日本語で履修する日本人学生と混合グループでのアクティブラーニングを通して学ぶ仕組みになっている。加えて留学生日は、初年次に日本語初級Iと

IIを必須科目として履修し、続く2年生の前期末まで日本語中級を必須科目として履修する。

異文化理解への動機付けとして、2009年から留学生向け初年次教育科目 Freshman Intercultural Relations Study Trip（以下、FIRST）プログラム（表1下線部分）を実施している。多文化グループでの協同学習を通して、自分と他のメンバーの強みを活かし、グループが最大に学べるためのプロセスを体験から学び、FIRST修了後にも、学んだ体験を学生生活に主体的に活かせるようになることをねらいとしている。本科目の到達目標は、1）日本語によるコミュニケーション能力を伸ばす、2）日本人・日本文化に対する理解を深める、3）多文化グループでメンバーそれぞれの強みを活かした協同学習ができるようになる、4）学びの目標や自己成長の目標を立てそれを貫徹できるようになる、5）APUでの4年間の学びについて計画を立案し、それを実行するための手だてを考えることができる、の5つで、前述した初年次

表1 APUにおける初年次教育の3つのカテゴリー

目的		取り組み	
1	高校からの円滑な移行と大学生活への適応	大学生生活への適応	課外：新入生オリエンテーション 課外：入学前教育プログラム（キャンパス訪問デー、「APUノート」課題、英語・基礎力アップ講座、出張講義） 課外：国際学生寮におけるコミュニティづくり 課外：保護者向けプログラム（親子で考える留学、キャンパスツアー）
2	大学基本理念・歴史の理解とアイデンティティ形成		
3	他者との関係構築・学びのコミュニティ形成		
4	異文化理解力と異なる文化・価値観への寛容性	大学生生活成功リテラシーの獲得	正課：「スタディスキル・アカデミックライティング」（全学登録必修科目） ⇒大学で必要不可欠な学習技法・学習態度の獲得 正課：「ピアリーダートレーニング入門」（選択科目） ⇒大学生生活全般への適応、学習意欲・目的意識の向上リーダーシップの獲得、大学の理念・歴史の理解 課外：アカデミックアドバイザー 課外：学習サポート（基礎学力養成講座、言語自主学习センター、ライティングセンター）
5	将来の進路目標設定と高い学習意欲の形成		
6	他者との協調・協働する力の形成	異文化理解への動機づけ	正課：「多文化協働ワークショップ（旧新入生ワークショップⅡ）」（全学登録必修科目） ⇒APUで必要不可欠な異文化間協同・協働の体験学習 正課：「 <u>Freshman Intercultural Relations Study Trip (FIRST)</u> 」（選択科目） ⇒異文化/日本語に対する興味・関心の醸成、4年間の学びの目標模索、海外学習への導入 課外：国際学生寮における異文化交流プログラム
7	大学における学修技法の修得		
8	主体的・能動的な学修スタイルへの「学びの転換」		

教育が目指す自己調整的な学習者や、能動的かつ積極的な学びを実践できる主体的な学習者の育成に重なる。

FIRST プログラムは、事前授業、フィールドトリップ活動、事後授業の3部構成で実施している(表2)。フィールドトリップ活動中に、九州4県で日本人へアンケート依頼をしながら、日本の地域住民との交流を通して日本人の行動の仕方やものの考え方などについて理解を深め、日本での生活、文化、日本語学習の意義を学んでもらうための体験型学修プログラムである。2011年秋に実施されたFIRST プログラムでは、日本語使用の必然性、反復性、偶然性、困難の克服を経た成功体験、グループの結束力から生じた主体性が日本語の伸びに影響をもたらし、日本語および日本人に対する心理的バリアが払拭されたと報告されている(秦ら, 2012)。また、日本語科目の担当教員からは、プログラム後の日本語試験において、文法などの得点に比べて会話能力の得点が上がったことが指摘されている点は大変興味深い。しかし、フィールド活動中のどのような日本語実践が日本語の伸びに直接影響したのかについて、ソーシャルスキル学習の視点からの具体的な言及はなされていない。

来日したばかりの留学生にとって、日本語によるコミュニケーション能力を伸ばすにはソーシャルスキル学習が有効であるとされており、実践例としては、教室での心理教育的セッションの試みがある(田中・藤原, 1992; 田中・中島, 2006; 田中, 2010)。ソーシャルスキルとは、心理学の用語で、対人関係の形成・維持・発展に役立つ技能を指す(田中, 2000)。ソーシャルスキルは、人付き合いの技能を身につけて行動変容を起こし、症状の改善をねらう認知行動療法として、臨床心理学の領域で用いられている。1980年代のイギリスのFurnhamらの研究では、このソーシャルスキルを異文化圏におけるカルチャーショックの緩和やホストとの関係形成に役立てようとする提案が見られる(Furnham, 1979; Furnham & Bochner, 1986)。

表2 FIRST プログラムの構成と内容

プログラム構成	内容
事前授業 (1回～7回)	<ul style="list-style-type: none"> ・訪問地(くじ引きで決定)下調べ ・電話による日本語での宿の予約 ・フィールドスタディのリサーチトピック決め ・アンケート調査の準備
フィールドトリップ活動 (3泊4日)	<ul style="list-style-type: none"> ・目的地まで自力で移動 ・目的地及び移動中にアンケート調査実施 (回収目標数: 1グループ6人で約300枚) ・毎晩グループメンバーで振り返りディスカッション (TAと教職員も参加) ・他大学との交流
事後授業 (8回～10回)	<ul style="list-style-type: none"> ・フィールドトリップの振り返りディスカッション ・アンケート調査結果のプレゼンテーション

ソーシャルスキルのアプローチを異文化適応に応用した場合、ホスト文化で期待される文化的行動をソーシャルスキルと呼び、そのソーシャルスキルを身につけることで、問題の予防やトラブルへの適切な対応が可能となる（田中，2007）。その意味でソーシャルスキルの獲得と行使は、ホストとの良好な対人関係の構築を可能にし、社会文化的適応を促すとされている（田中，2000，前掲書；田中・中島，前掲書）。ソーシャルスキルに関する研究は、日本では異文化間教育の文脈で展開されている（田中，2010，前掲書；白土・田中，2016）。実践例として、Mikushi & Tanaka（2013）は、在日留学生を対象に日本人特有の間接表現を理解して自分も使えるように練習するセッションを行っている。これは、日本文化への理解を深め、日本人ホストとの円滑な対人関係形成を期待する試みである。セッション後の留学生からは日本人との交流意欲の高まりや自分の振る舞いへの自信の向上が確認されている。他方、日本人学生を対象にした実践研究（田中，2015；高濱・田中，2009）では、留学前の事前学習として、留学先のソーシャルスキルを学び、練習しておくことでホストとの交流における不安の軽減や自信の向上が見られた。これらの試みは、実際のフィールドでの対人交流に向けて、ロールプレイを用いて教室内で学習するものである。教室のセッションでは、課題場面についてのロールプレイを複数回繰り返し練習するため、うまくいくまで安心して失敗できる場ともいえる。一方で、フィールドでの実践研究は未開拓である。ホストからのリアルな反応が即座に返ってくるフィールドでは、どのようなソーシャルスキル学習がなされるのかはまだ報告されていない。

ソーシャルスキル学習の心理教育的セッションとは異なるが、日本語科目では、教室に地域市民を招いて日本人との接触機会を設け、学んだ日本語運用の場を教室内に取り入れたビジターセッションの報告が多くみられる（村岡，1992；中井，2003；宮崎他，2005；寺嶋他，2013；井上他，2014）。ビジターセッションは、教室の場面を実際のコミュニケーションの場面へ近づけるのに有効な実践であるとされている（ネウストプニー，1982）。ビジターセッションでは、日本人と関係を作る機会のない学習者に多様な日本人との交流の機会を提供し、談話の能力の向上や言語運用に対する自信の獲得などの効果が報告されている（中井，前掲書；寺嶋他，前掲書）。学習者のビジターセッションへの期待としては、コミュニケーションの自信や能力をつけることや、友達や知り合いを増やすことがあげられている（井上他，前掲書）。ビジターセッションに招かれるのは、英語クラスの日本人学生や地域の人たちであるが、セッションの回数が少ないことで深い話や友達になるまでには至らない点や社会人の場合は、知識を与える役割を意識して一方的に話す人も多いことへの改善点が報告されている（井上他，前掲書）。また、「ネイティブスピーカーと長く上手に話すために何が必要か」（岩本・板井，2013）では、教師が準備・設定できることとしてあげている中で、事前の準備と会話練習の繰り返しを心理的要因にも影響していることが指摘されており、その準備を行い学習者の自信を深めておくことができるとし、また、心理的バリアを低くした設定で会話練習を行うことは、自信をつけるために必要な第一ステップであると述べている（岩本・板井，同書）。前述の心

理教育的セッションでは、ソーシャルスキル学習の課題場面が設定されており、その場面についてのロールプレイを複数回繰り返し練習することでうまくいくまで安心して失敗できることが報告されていることから、心理的バリアが低くなることが推察できるため、ビジターセッションの事前準備として自信をつけるための第一ステップに活用できるだろう。しかし、一般的なソーシャルスキル学習では、ある課題場面におけるスキルが獲得できるものの、教室の学習では実生活への般化に至らないことが課題となっている。また、ソーシャルスキル学習における異文化行動の学習では、行動自体に加えて背景の理解と学び方の学習が重要となることから、FIRSTでのフィールド活動中の体験から得られた学びをソーシャルスキル学習の視点から分析することには意義があると言える。

II. 研究の目的と方法

1. 研究の目的

本研究では、来日直後の留学生に日本の社会文化的文脈における行動の要領、すなわちソーシャルスキル学習の視点から FIRST プログラムでの参加者の体験を分析する。留学生が参加するフィールドトリップ活動で、初対面の日本人にアンケートを依頼する際、相互交渉を試行錯誤してもらった体験を語ってもらい、そこではどのようなソーシャルスキルが学習なされたのかについて明らかにし、その学びに影響を及ぼす環境要因を探ることとする。最後に、留学生に対する初年次教育にソーシャルスキル学習を組み込むことで、学びはキャンパス内にとどまらず地域社会からも学べることに意識的になり自己調整的な学習者として成長できる態度形成の基盤となる教育的意義を再確認する。

2. 研究の方法

(1) 授業の概要

2016年度の入学半年以内の留学生向けの、秋semester開講の初年次選択科目(2単位) FIRST プログラムを調査対象の授業とした。受講者は留学生19名、海外で育った日本人²2名の21名である。授業の主目的は前述したとおりである。事前授業、課題を伴うフィールドトリップ活動、および事後授業から成り(表2)、4名~6名のグループで活動する。課題は、日本に関する自作のアンケートを一人約50通、グループ単位では約200~300通を回収することである。3泊4日の移動中に、訪問地の日本人市民に回答の協力を依頼する。課題遂行には日本語の運用が不可欠である。全員の単位取得がかかっており、課題達成にはグループメンバーの協力が必要となるため、途中で脱落は起こりにくい。フィールドでは、基本的に日本語で会話する。2名の教職員と、各グループ2名の Teaching Assistant (2年生以上の国内学生と留学生、以下 TA)が同行してフィールド活動中は助けずに活動を見守り、毎夜の振り返りミーティ

ングでは、TA が一日の計画性の問題点やアンケート収集の実践についての気付きをフィードバックした。

(2) 調査対象者

インタビュー日程の調整が可能で研究協力の依頼に応じた13名（男子3名，女性10名）を，調査対象者とした（表3）。出身地域の内訳は，日本2名，東アジア・東南アジア8名，南アジア1名，北欧2名である。来日してからの日本滞在期間は，2週間から6か月で，日本語能力は，授業開始時点での日本語科目の履修状況は，初級6名，中級3名，上級3名である。他1名は，交換留学生で日本語科目は履修せず英語科目のみを履修している。

(3) 手続き

授業終了後1ヶ月以内(2016年12月～2017年1月)に半構造化インタビューを実施し，フィールドトリップで日本人とやり取りする際のソーシャルスキルに関わる体験を振り返ってもらった。具体的には，「日本人と接する際にどのようにしましたか?」「日本人と接する際に工夫したことはありますか?」，「そのようなやり方を取り入れたのは，いつどのような状況で，それはどうしてですか?」と問い，さらにその場の状況ややりとりの詳細を尋ね，関連するエピソードなどが語られた際は自由に語ってもらった。エピソードの中には，授業終了後からインタビュー実施までの生活の中で起こった体験などもあった。インタビューの内容は，協力者の許可を得て録音し，後日逐語録を作成し，英語部分は日本語に訳して分析に用いた。

表3 インタビュー対象者とカード数

	インタビュー対象者	コメント数
A	韓国	14
B	日本（グアテマラ）	3
C	中国	10
D	日本（シンガポール）	5
E	フィンランド	4
F	ミャンマー	21
G	インドネシア	6
H	フィンランド	8
I	韓国	7
J	中国	13
K	中国	7
L	インド	13
M	インドネシア	18
	合計	129.00
	平均	9.92
	標準偏差（SD）	5.31

(4) 分析

本研究は、フィールドでの体験をソーシャルスキル学習の場とみる観点から、日本人への依頼行動に焦点を当てた。逐語録から、アンケート依頼場面における工夫やそれを実施するに至るまでの認知・感情・行動に関する語り、つまりソーシャルスキル学習と思われる行動や態度や気付きを抜き出しカード化した。また、アンケート依頼の実践に影響を及ぼしたと思われる語りもカード化した。三人の研究者(授業担当教員1名、ソーシャルスキル研究者1名、ソーシャルスキル研究者で日本語教員1名)で該当する語りを拾い上げた。カード化した語りは、KJ法³(川喜田, 2017)を用いて分類し整理した。また、何名かの参加者は、授業終了後からインタビュー実施までの日常生活の中での自分の変化やエピソードについても語ってくれた。それらの語りもカード化した。図には含まず、「Ⅲ. 3」に記述する。

Ⅲ. 結果と考察

1. 結果

13名の出身地域と得られたカード数は、表3の通りである。カード数の合計は129、平均は約9.92、標準偏差は5.31であった。アンケート依頼場面でのソーシャルスキル学習と思われる行動や態度や気付きとその影響要因の分類を、図1に示した。以下に、それぞれの分類について、インタビューで語られた内容、および、同行した教員の観察メモから該当する内容を記述する。

1.1. ソーシャルスキル学習の体験

ソーシャルスキル学習の体験になったと思われる行動や態度や気付きとして抽出されたのは、1) アプローチの仕方、2) 依頼の仕方、3) アンケートの渡し方、4) アンケートの回答の待ち方、5) アンケート依頼の終わり方、6) 婉曲表現を心がける、7) 自信がなくてもトライする、であった。

まず、1) アプローチの仕方では、「1)-1 通行人への観察から急いでいるかどうかを見極める」といった観察を意識的に行なったことが挙げられた。また、効果的で失礼のない振る舞いとして、「1)-2 相手の視界の斜め前から、近寄り歩きながらお辞儀をする」、圧迫感を与えないよう「1)-3 大人数で押しかけない」などが挙げられた。具体的な語りを次に示す。

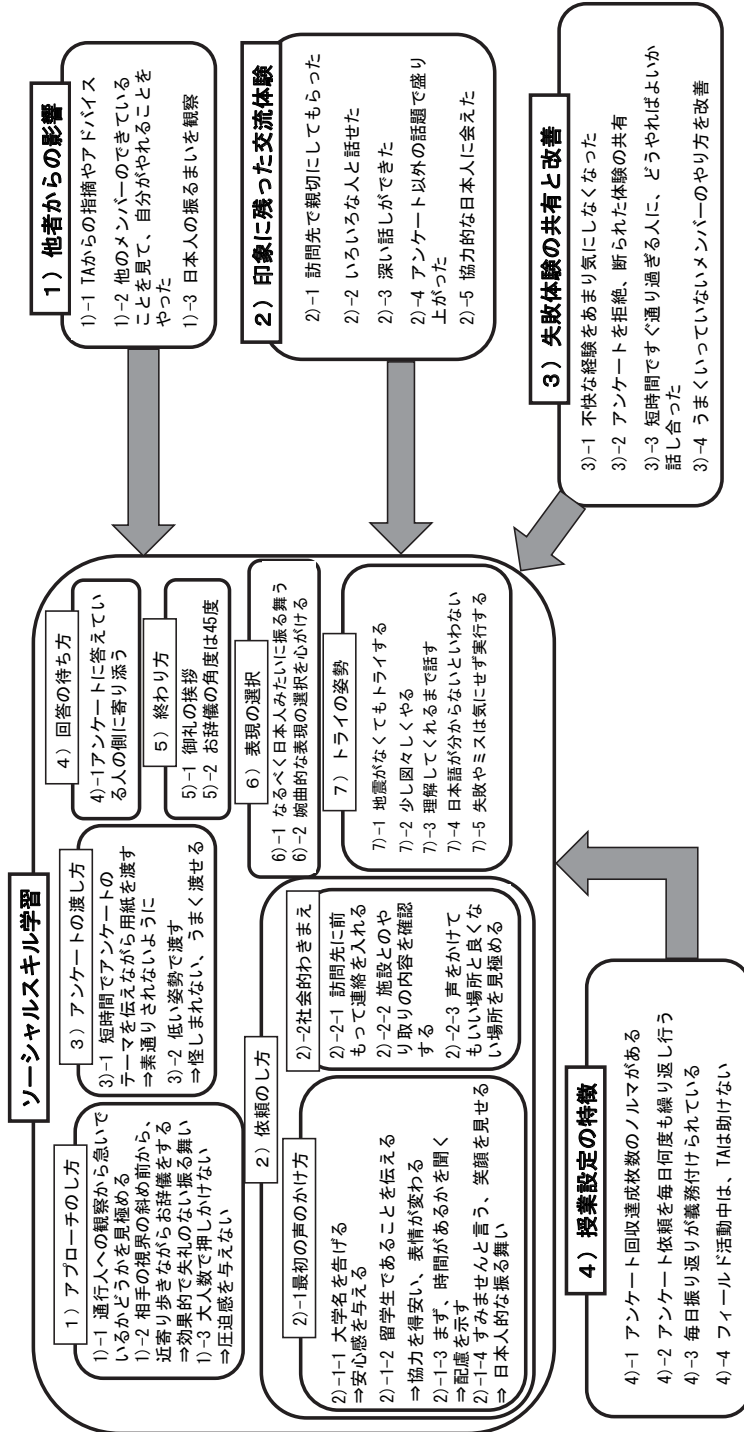


図1 フィールドトリップ活動中のソーシャルスキル学習とその学習に影響する要因

1)-1 私たちは駅に着いた時に、通行人の中で急いでいるかどうかを雰囲気で見極めるようにしてトライしました (M).
1)-2 通行人の目の前の方に歩き、少しお辞儀をして停止しない程度に近づくのです。ただ前で止まるのではないのです (F).
1)-3 みんなで押しかけると誰も止まってくれなかった (C)。グループだと、人々は私たちを避けようとするので、グループとして固まっているより1人の方が効果的でした (F).

(教員の観察メモ) 初日、1人目になかなか声をかけられず、30分何もできずただ立ち尽くす。メンバーが通行人の女性に声をかけに行くも、ちょっと会釈して素通りされる。グループが集まり、どうするか話し合っている様子。グループで通行人に声をかけるも素通りされる。

次に、2) 依頼の仕方を「2)-1 最初の声のかけ方」と「2)-2 社会的わきまえ」に分類した。2)-1では、「2)-1-1 大学名を告げる」と安心感を与えるので効果的であることや「2)-1-2 留学生であることを伝える」と相手の表情が変わるのがわかり、協力を得やすくするなどの工夫がみられた。また、「2)-1-3 まず、時間があるかを聞く」や「2)-1-4 すみませんと言う、笑顔を見せる」などの日本的な配慮や笑顔を見せて好感をもたれるよう日本人的な振る舞いが選択されていた。具体的な語りを次に示す。

2)-1-1 一番最初に「私の名前は〇〇です、アンケートしていいですか」とだけ言っただけだったので、相手が混乱しているのがわかって言い方を変えました。一番初めにAPUの学生ですと言わないといけなかったんです (I).
2)-1-2 はじめ、「すみません、時間ありますか?」と言っていたが、その後に自分の出身を言う前に行ってしまう。それで、「すみません、私たちアジア太平洋大学の留学生なんですけど、今、~についてアンケート取ってます」というようにした。やっぱりアンケートしてくれる人にとっても知らない人がばっときて時間大丈夫ですかって言われると、ちょっとこの人何者みたいになるから、自分が何者かを最初に言って、自分から情報をあげるってそんなに怪しくはならないと思うので、危険な人じゃないですよって言う風になって、で、みんな大学生って言ったら、勉強に使えるんだって思ってやってくれる人も多かったと思います (A)。私が自信を持てるようになったのは、どうやって声をかけるかわかるようになったときだったと思います。国際学生とわかることはすごく影響があったと思います。彼らの表情が変わりました (H).
2)-1-3 すみません! ちょっと時間ありますか?と言いました。一分間でも大丈夫です!と言って、説得するようにもしました (G)。はじめに、時間があるかないかをきちんと確認して、私はAPUから来てアンケートをしています、と伝えていつも同じセリフを使っていました (H)。「私たちは立命館アジア太平洋大学生です。少しよろしいですか。アンケートお願いします。」と言うようにしていました。それは、あなたの時間を取っていることに申し訳ないことを意味しています (L).
2)-1-4 すみません、と彼らに聞くようにしていました (L)。いつもハッピーでいるようにしました! (G)。私はただ笑顔で接しました (K).

(教員の観察メモ) 近づくときに無言で近づいて、素通りされている。自分の大学を名乗っているが、言い終わる前に人が通り過ぎる。もっと早く言える方が良い。慣れてくると、すみませんと言って時間があるかを先に聞いてちょっと会釈が入るようになった。遠くからでも感じよく振る舞う、明るく振る舞う様子がうかがえる。

2)-2では、施設にアンケート依頼をする際の社会的なわきまえとして、学校や市役所にアンケートをお願いする経験が語られ、突然訪問してもアンケートをお願いできなかった経験

から、依頼する立場としての礼儀として、「2）-2-1 訪問先に前もって連絡を入れる」ことが語られ、前もって電話をしたのだが、対応してくれた人にその訪問先でアンケートをしても良いと許可を得たつもりが、実際に行ってみるとその許可が取れていなかった経験をしたことから、誤解が生じないように、「2）-2-2 施設とのやり取りの内容を確認する」ことの大切さを改めて認識したことが語られた。また、店の人に注意を受けたことから、「2）-2-3 声をかけてもいい場所と良くない場所を見極める」必要があると気づいたとの語りがあった。具体的な語りを次に示す。

2）-2-1 小学校を訪問したんですが、急に来ても対応できないと言われました。アンケートは後日郵送で送ってもらえることになり5通だけ送ってもらえました（C）。

2）-2-2 前もって〇〇市役所に電話して、アンケートをしても良いかを聞いて、大丈夫と言われたんですが、行ってみるとだめでした。わたしの日本語力が不足して大事な情報を聞き取れなかったかもしれません。皆にも聞いてもらって確認すれば良かったと思っています（D）。

2）-2-3 イオンモールの入り口のところでアンケートをとっていた時、ここでアンケートをしてはダメだと注意されて、すぐにTAが来て大学名を名乗って授業でアンケートをとっていることを説明して謝ってくれました（A）。

（教員の観察メモ）Aが警備員に注意を受けた際、TAがすぐに対応し謝罪してくれた。皆が移動した後、教員も授業の一環であることを告げ名刺を渡し謝罪した。

3つ目に、3）アンケートの渡し方では、歩いている忙しい人へどのように渡せば良いかについて、「3）-1 短時間でアンケートのテーマを伝えながら用紙を渡す」工夫や、「3）-2 低い姿勢で渡す」とうまくいく確率が高いことが語られた。具体的な語りを次に示す。

3）-1 最初、私たちは何を言えばいいのかわかりませんでしたので、とにかく日本語で長いことをつらつらと話しました。その時、通行人は歩いて私たちを通り過ぎていきました。そのため、その夜私たちは何と何を議論しました。人が通り過ぎていくのは本当に速かった。本当に時間が短くて早いことに皆が同意しました。私たちの意見では、「日本食生活アンケートです」と言うと同時に、アンケートを手渡すことが大事であると思いました（F）。

3）-2 お辞儀をしてから低い姿勢で下から渡すと受け取ってもらいやすかった（D）。

（教員の観察メモ）初日のFの現場には居合わせなかったが、夜の振り返りで改善策を話し合っていた。2日目は初日に比べて姿勢が低く柔らかい雰囲気になっていた。

4つ目の4）アンケートの回答の待ち方では、「4）-1 アンケートに答えている人の側に寄り添う」ことについて、相手を見守るように寄り添うことで、回答してくれている人優先する姿勢を見せることが挙げられた。相手がアンケートに答えている間に私語をするのは失礼だ、とTAに言われて改める語りが見られた。具体的な語りを次に示す。

4)-1 私たちは通行人がアンケートに答えているのを待っている時、ホテルのことを話していました。私たちはそれが、通行人のアンケート回答者の気分を悪くするといことに気づいていませんでした。だから、TAは私たちに、その人がアンケートに回答している時は他の人と話をしないようにするように、その人を優先するようにと伝えました(L)。中国はちょっと違う。中国のアンケートする人は、この周りで待って、そんな感じ。自動的に、待って、して。でも今回のアンケートは、回答者に近づいて一緒にいる感じにして(D)。

(教員の観察メモ) アンケートをお願いした後の態度がよくない。振り返りで指摘しようと思ったが、振り返りでは、国際学生のTAがその点を指摘しなせいけないのかを説明し、どのように待てば良いかを伝えてくれた。

5つ目に、5) アンケート依頼の終わり方について、「5)-1 御礼の挨拶」として、挨拶の始めと終わりにはお辞儀をした方がいいこと、「5)-2 お辞儀の角度は45度」で丁寧さを表すことなどが挙げられた。具体的な語りを次に示す。

5)-1 あの日、アンケートを拒否された時にも、でも『ありがとうございます』『ありがとうございます』『失礼します』こんな感じでお礼を言いました(J)。彼らが拒否したり、または記入するを手伝ったりする際には、彼らはお辞儀し、まず自分自身を下げてから、再び立ち上がり、紙に記入します。そして、その後、彼らは再びお辞儀して去ります。私は全てのことが自分自身を下げてから、次に進むと感じました(F) 私たちは要点に絞つつ、礼儀正しくしようとトライしました。だから、私たちの最後の行動は、見た人全てにお辞儀をするようになりました。なぜなら、お辞儀は日本の礼儀としての文化の1つであると誰もが理解したからです(F)。彼らはお辞儀を多くしていますね。私たちもお辞儀をするようになりました(K)。

5)-2 最初の日は、「ありがとうございます、ありがとうございます」というようにしていましたが、TAさんがこれは少々失礼なことだと言いました。ありがとうございますと深く45度までお辞儀すべきであると、TAは、もしあなたが正しくお辞儀をしないと日本人にとって本当に失礼になると言いました。それは敬意を持ってお辞儀することが礼儀正しいことを表します(L)。

(教員の観察メモ) 2日目は、よくお辞儀をするようになった。渡す時だけではなく、終わってからも、受け取るとき「有難うございます」、見送るとき「有難うございました」と頻繁にいうようになったが、少し投げやりな印象を受けた。初日の振り返りで、TAからそのことを指摘されお辞儀もするようになった。

また、「2)-1 最初の声のかけ方」でも挙げられていた配慮を示す待遇表現や表情に加えて、6) 表現の選択として、日本語が流暢に話せなくても「6)-1 なるべく日本人みたいに振る舞う」ことを目指し、やりとりの中で日本人の振る舞いを観察し、その姿勢や態度を真似して、「6)-2 婉曲的な表現の選択を心がける」との心がけが挙げられた。具体的な語りを次に示す。

6)-1 信頼感を見せる。いつも笑顔で、背を低くして、そういうのを見て、この女の子は大丈夫、あやしくないと思わせる(D)。

6)-2 中国だと、もっと直接的な言い方になるが、だんだんこのプログラムして、ちょっと婉曲的になった。たとえば、「〜〜かな?」、「〜〜かもしれない」などを使う。でも中国人は、「〜〜、これはよくないよ」とか言える(D)。

（教員の観察メモ）初日の振り返りで、TA から、〇〇さんの渡し方が日本人に対して礼儀正しい感じでもとても上手いと指摘があり、最初は胸を張って堂々とした態度だったのが、翌日から本当に皆の姿勢が低くなり物腰が柔らかくなった。

最後の、7) トライの姿勢に関しては、「7)-1 自信がなくてもトライする」ことの大切さや「7)-2 少し図々しくやる」心持ちや、「7)-3 理解してくれるまで」粘り強く話す、「7)-4 日本語がわからないと言わない」、「7)-5 失敗やミスは気にせず実行する」など、なるべく日本語で話そうとする姿勢を見せることの大切さを認識したとの語りがみられた。以上が、初対面の日本人への依頼場面でのスキルと思われる行動や態度や気付きである。具体的な語りを次に示す。

7)-1 日本語に自信がなくて、旅行中に間違えるのがすごく怖かったのですが、気にしないようにしました (G).
7)-2 〇〇が、顔見えないのに、ちょっと読みますんで答えてくれませんか、って。図々しいけど楽しかったと思います (A)。タクシーの運転手は、ちょっと嫌そうだったんですけど、やってくれたのでよかったです (C)。年上の人には説得するような感じで、年下の人にはちょっと強制的に (G)。
7)-3 人が理解してくれるまで、何度も繰り返して話すようにしました。年上の人には説得するような感じで、年下の人にはちょっと強制的に (1. 7)-2 前述 G)。
7)-4 日本語わかりませんと言っていたが、でも2日目か最後の日にはわからなくても聞くようにしてみても、1単語か2単語は理解できるようになって。相手が日本語で話していても、落ち着いてみようと思っていました。ジェスチャーを読んでみたり、どんな質問がくるか考えてみたりしていた (E)。
7)-5 もっと怖がらないで人に話しかけたほうがいいんだなって思いました。もしかしたら、1回目だめだったけど2回目は大丈夫かもしれないと思って、やるだけやってみようと思って、チャレンジしたほうがいいかなと思って。失敗で終わっても、やったことに意味があるから、やってみようかなと思って (C)。自信が無いとかのことは気にせずに、実行に移して、アンケートすることに集中するように心がけました。私たちの戦術はより自信を持つことでした。自信を持つことというのは、「日本人は私たち（メンバー）の日本語を理解してくれる」、「日本人は私たち（メンバー）が頑張って日本語を話そうとする姿を理解してくれる」と信じることでした (M)。

（教員の観察メモ）2日目になると、どんどんアプローチしてアンケートを依頼する姿が見られた。断られてもお辞儀をして見送り、また、すぐに次の人にアプローチしていた。生き生きとしている姿を見て、一日でこのように変化していることに驚いた。2日目の夜、バスがなくなって、タクシーで宿まで戻ったとき、〇〇さんが運転手さんにアンケートをお願いしていて驚いた。他のメンバーも「私たちは、APUの留学生です。日本のことを学んでします。お願いします!」ととっさに畳み掛けて、運転手は仕方なく答えてくれて、皆は大喜びで心から「有難うございます」と感謝を述べていた。

1.2. ソーシャルスキル学習に影響しているフィールドでの体験

次に、アンケート依頼に関する語りの中で、アンケート依頼の実践に影響したと思われる内容もカード化し、1) 他者からの影響、2) 印象に残った交流体験、3) 失敗体験の共有と改善、4) 授業設定の特徴、の4つのカテゴリーに整理し、ソーシャルスキル学習に影響がったと思われる要因として矢印で示した（図1再掲載）。

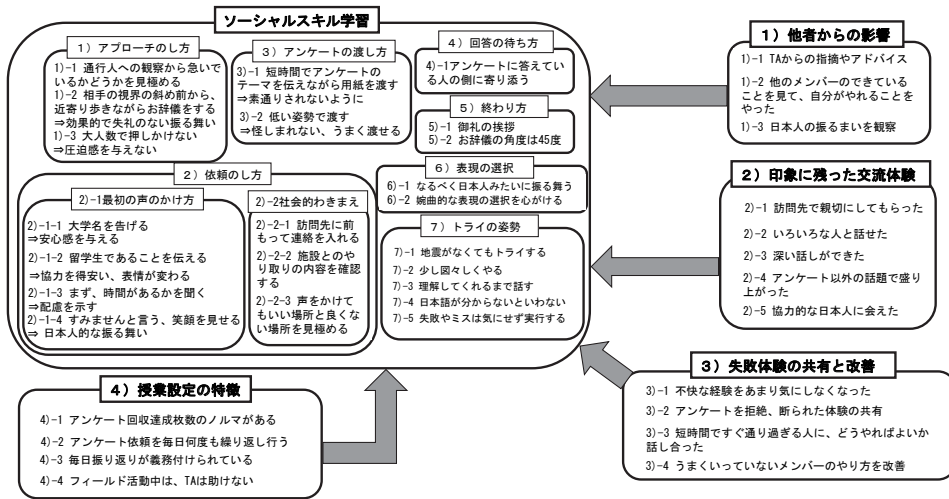


図1 フィールドトリップ活動中のソーシャルスキル学習とその学習に影響する要因

まず、1) 他者からの影響については、「1)-1 TAからの指摘やアドバイス」、「1)-2 他のメンバーのできていることを見て、自分がやれることをやった」、「1)-3 日本人の振るまいを観察」などが挙げられた。TAやメンバーからのアドバイスで気持ちを切り替えたり、やり方を修正して失礼のない振る舞いを心がけるようになったことがわかる。他のメンバーの頑張りを自分も頑張ろうと思ったことや、他のメンバーの方法を真似して実践したことが語られていた。フィールドでは、よく観察して相手の反応から気づきを得て、試しを重ねて成功体験に繋げていくことや、反応が直ちに返ってくるので、試行錯誤が蓄積されやすい環境であると言える。具体的な語りを次に示す。

1)-1 ○○が「あっちに行ってみよう！」と言ってきて、そこから頑張ったと思います(A)。先生がもう「だめでもいいからとりあえず聞いてみな」って言ってくれたので、それで皆なんかもうだめでもいいからやってみよう、っていう気持ちに切り替えられた。TAが○○はそれがすごいまかったよって言って、なんか○○は1日目からお年寄りのアンケートを取ることができて、それはなんかちょっとずつアプローチしていたことを思い出した(C)。あの日のミーティングのとき、○○ちゃんが自分にもっと低いにして、そのほうがいい、特に年の方ももっと低い方がいいと言ってくれた(D)。TAは、人のせいにして、ただひたすら頑張るように言ってくれました(G)。私ははじめから通行人にアプローチ出来るような人ではなかったので、○○は私をサポートしてくれ、○○は私に非常に支持的でしたので、私はもっと責任感を感じ始めました(K)。最初の日は、「ありがとうございます、ありがとうございます」というようにしていましたが、TAさんがこれは少々失礼なことだと言いました。ありがとうございますと深くお辞するべきであるとアドバイスした(1.5)-2に前述L)。またTAは、通行人にアンケートを配る時はその人の前に立ったり、その人がアンケートに回答している時は他の人と話をしないようにするよう、その人を優先するようにと伝えました(1.4)-1に前述L)。

1)-2 ちょっと私は人見知りあるんで最初アンケート取るのが難しかったですよ、でもみんなに迷惑かけたくないから頑張りました。みんな疲れて、ここで諦めようかな帰って明日頑張ろうかなみたいみんな思ってたんですよ。でも一応みんなやってるから、やってるのにちょっと帰ろうとは言うわけにもいかないから、そこまで頑張るのを見てたらやっぱり頑張らなきゃと思った (A)。みんな頑張ってたから自分も頑張ろうと思って。前日のミーティングで100枚くらいとろうっていう目標もあったから、それもみんな頭のどっかに意識して頑張っていた (B)。道を聞くのも1日目はできてなかったと思うんです。2日目からなんかみんな自分からやってみようっていう気持ちになって、道とか方向をほかの人に聞くことができたと思います。〇〇がいつもお店とか行くと必ず店員さんとかにアンケート聞くんですよ。それ見てすごいなあと思って。なんか私はいいかなって思って遠慮しがちだったんですけど、〇〇が普通にどんどんやってるから、あ、いいんだと思ってやっちゃおうと思ってやれるようになりました。 (C)。〇〇は very brave でアンケートを渡しました。私はちょっと疲れていた。あるいて疲れた。でも、〇〇が頑張っているですから私も頑張った。〇〇は静かな人ですが、朝ロッカーの人にインタビューしました (J)。有田で、〇〇は成長し、学生と小さな会話をしようとトライしました。彼は、学生に「試験はどうですか?」と聞いたりして会話しようと思いました (M)。

1)-3 彼らが拒否したり、または記入するのを手伝ったりする際には、彼らはお辞儀し、まず自分自身を下げてから、再び立ち上がり、紙に記入します。そして、その後、彼らは再びお辞儀して去ります。私は全てのことが自分自身を下げてから、次に進むと感じました (F)。彼らが私たちの言語を話そうとしていることを尊重しようとしていることに気付きました私は日本人と話すことにもっと自信を持っていいと思いました (M)。

(教員の観察メモ) 初日の夜の振り返りでTAから指摘を受けた振る舞いや態度について、2日目からは改善が見られた。皆暗くなってもまだ粘ってアンケートをやっていた。他のメンバーの頑張りを見て自分も頑張ろうと思ったことについては、今回のインタビューで初めて聞くことができた。

2) 印象に残った交流体験では、「2)-1 訪問先で親切にしてもらった」、「2)-2 いろいろな人と話せた」、「2)-3 深い話しができた」、「2)-4 アンケート以外の話題で盛り上がった」、「2)-5 協力的な人に会えた」に分類された。好意的ではない日本人もいる中で、親切にってもらったり協力的な地域市民との出会いがあり、日本語が十分に分からなくても深い話しができたと感じたり、話しが盛り上がったことが語られた。様々な人との出会いの中で、その場での自然な交渉を通してリアルな体験が連続的に得られ、学びが進んでいくことが分かる。具体的な語りを次に示す。

2)-1 優しいおじちゃんがいる、アンケートに答えてくれた (B)。あんまり親切じゃなさそうな人もいたんですけど、行ってみようと思って行ってみたら実際は本当に優しい人だったっていうのがその時結構何人かいました。すごい優しいおばあちゃんに会って、元から私おじちゃんとおばあちゃんとずっと住んでたんで、3年間高校生のとき。お年寄りと話すがすごい好きなんですよ。だからなんかすごいよかったです。なんかいろんなことをもって話してくれたんで。あの1人目のおじさんがとんかつ屋の外で暇そうにしてたんで話しかけてみたらすごい親切でした。私は個人的に若い人に行くのが怖かったんですよ。若い人ってなんか態度悪いイメージがあって、ちょっとそれが怖くてびくびくしてたんですけど、長崎駅の周辺に若い人がいっぱいいて、「あ、ちょっと行ってみよう」って思って、行ってみたら実際みんな優しい人ばかりで、あ、全然いけるじゃんと思った (C)。韓国人の私が話しかけたら、時間がないから、と通り過ぎられるのかと思っていたので。でもほとんどの人が時間があるかを考えてくれて、ありがたいと思いました。「ごめんね」と言われただけでもOKだと思っていました。考えてくれただけでも (I)。お客さんが多くなかったんで、みんなとてもやさしくしてくれました。すごく積極的に話して、アンケートをしてくれて。彼ら自身の話もしてくれました (H)。本当に優しい女性が1人いました。その方が50歳以上の老眼鏡が必要な女性に、老眼鏡を受け付けで渡し、私たちのためにアンケートを記入してくださいと言ってくれました。ある人は、何かに急いでいるかと思いましたが、私たちのために立ち止まってくれたり多くのことをしてくれたので、彼女は本当に親切だったと思います。だから、私は日本に来て全体的に日本人は本当に親切であることに気がつきました (L)。

2)-2 旅行中にはマナーや違う言い方、九州の中の様々なまりを学びました。これは授業では学べないことで、とても大切なことだと思いました(G)。(自分に興味を持ってくれて)それに、私が韓国人だから、韓国について聞かれたりもしました。APUにも興味があって、アンケートは何についてで、私は今フィールドトリップをして…とか。でもときどき、お年寄りの人は歴史について聞いてきたりもしました。韓国人は日本人が好きじゃないのに、どうして日本に来て日本人にインタビューしているのかと、困ったし、ちょっと悲しくなりました。あのときはちょっと、3人に聞かれたので(I)。私たちは店でおばあさんを見てアンケートを出します。色々話しました。いつもアンケートを出します。湯布院で色々、色々な人に会いました。色々な人と頑張って話しました。嬉しいです。中国人だから、話す時は漢字を使いました。面白い人に会いました。例えばアンケートの出しましたとき、人が書きました時暇でしょ？私は、日本のアンケートの人とアンケートじゃない面白い話をします(J)。

2)-3 長崎駅ではみんな私たちのアンケートの主題にとって詳しく考えてくれたり、主題に関する話を結構してくれたんで、結構慎重に考えて書いてくれるなあと思いました。おばあちゃんとか、自分たちの孫もせっかく遊びに来てケータイばかりいじってるとか、顔を見たいけど話してるときもケータイいじって話してるから残念だと思ってる人が多かったし、そこがちょっと印象深かったと思います。チェックしながら話してくれるお年寄りが多かったんで、若者がケータイを使うことにおいて悪いほうに考えている人が多いはずと考えたんですけど、でも若者にとってはある程度は尊重しなきゃいけないみたいに考えているお年寄りが多かったのですごいびっくりしました(A)。人と深く話すことができてよかったです。日本人ときちんと話すことができたのも初めてでした(H)。

2)-4 アンケートじゃなくて普通にアンケートしてくれた人としゃべるときにはちょっとAPUってどこ？みたいなのが弾みました(A)。漢字を見せ、写真を見せてアンケートを出した時、APUの説明をしてどうしてこのアンケートを出したかを聞かれたり、この旅行はどうしたんですか？どんな場所行きました？こんな感じで色々話しました(J)。アンケートに関係ない話で盛り上がりました(H)。多くの生徒がやって来たので、私たちは彼らが日曜日に外出する理由を知りたくなり、彼らに尋ねました。彼らは試験があったと言い、私たちは再び学生を得ることが出来ました。私たちは本当に疲れて果てていたホテルに帰らなかつたが、ホテルに戻ったら学生を逃すと思ひアンケートをやり続けました(L)。

2)-5 アンケート書いてくれて、おい、お兄ちゃんちょっと手伝ってあげてって言われたことは感動しました(B)。すごいいろんなこと話してくれて、なんか「この人に聞いたほうがいいよ」とか助けてくれたんで助かりました。駅の前でなんかたぶん誰か人を待ってる女の人がいて、すごい機嫌よさそうじゃないなって思ってたんですけど、実際に話しかけてみたらちゃんと丁寧にアンケートに答えてくれました(C)。豆田町で、旅館の人は私に教えて、暇田町は色々な人がいますから、暇田町に行きました。店の人はとてもpassionateですから、「あ、いいです。いいです」こんな感じです。店の人に私はAPUの学生今は～でアンケートを出しました。おじいさんは写真を撮ります。あの日私色々写真を撮ってアンケートを渡しました。とっても嬉しいです(J)。実は、その店は2時に閉店だったが、私たちが訪れた時間は3時頃だったので。もうダメかと思いましたが、彼女が知っていた他のホテルの人に電話してくれ、私たちのために食事の予約をしてくれました。そして彼女は私たちがアンケートをした最初の人でした(L)。私たちは浴衣を着た後に、ロビーに行って受付の人は許可してもらい、アンケートに回答してくれました。スタッフの人が私たちを手伝ってくれて、私たちのメンバーの中でアクセントの違いや言語の違いによって、適切な日本語を話すことが出来なかった人のために手伝ってくれました。彼らは本当に素晴らしかったです。彼らはお客に対して、私たちに簡単な日本語を使うように言ってくれたので、本当によかったです(M)。

(教員の観察メモ) 3日間で実に色々な日本人と会っている。1人の人に、30分程度もかかっているメンバーもいて何を話しているのか興味深い。写真を撮ったり笑い声も聞こえてくる。「有難うございます」の声も元気が良い。2日目の宿で、いきなりアンケートを始めたのでどうなることかと思つたが、1人がスタッフに交渉し許可をもらえて安心した。

3) 失敗体験の共有と改善では、「3)-1 不快な経験をあまり気にしなくなった」、「3)-2 アンケートを拒絶、断られた体験の共有」、「3)-3 短時間ですぐ通り過ぎる人に、どうやればよいか話し合った」、「3)-4 うまくいっていないメンバーのやり方を改善」などが語

られた。断られて最初は落ち込んだが、毎日のふり返りミーティングでは、アンケートを断られるなどの不快体験が共有され、自分だけでない知りお互いを励まし合うことで、断られることに慣れ、失敗をあまり気にしなくなっていく。繰り返される日本人とのやりとりで断られたことで、レジリエンス力が身についたことがうかがえる。うまくいかないメンバーにはアドバイスを試みるなど自分ができることをやろうとする姿勢が見られた。具体的な語りを次に示す。

3)-1	最初びくびくしてたし、断られたら落ち込んだりしたんですけど、断られ続けたら、ああそうですか、みたいな風にちょっと慣れてきて、まああの人に断られたらほかの人探せばいいやみたいになった。最初がっかりしたけどし続けたらよくなったというのもあった (A)。文法ミスやびっくりするような発言をしても気にしないようにしました。私は彼らと再会することはないと知っています。彼らも私と出会わないだろうし、私が誰なのか覚えていない可能性が高いと思われます (F)。時々日本人の何人かが「いいえ」と言いましたが、だんだん大丈夫になりました (M)。
3)-2	アンケートを断られて結構なんかみんな傷ついていて、夜皆で話しました (C) 1部の人拒否されたとき、顔つきが完全に変わったと気付きました。そして、動かなくなりましたね。その人にとっては本当に拒絶反応を起こしたと思います。最初の日以来、私たちは多くの人に尋ねてきましたが、多くの人に拒否され私たちの何人かは落胆し、私たちはもう十分なアンケートを回収出来ていないように感じましたが、振り返りの時にどうすればいいかを話し合いました (F)。
3)-3	通行人は歩いて私たちを通り過ぎていきました。そのため、その夜私たちは何と何とのかを議論しました (1. 3)-1に前述F)。
3)-4	APU 出身だと言ったら、時間がかかるし本当に長いのでポイントだけ直接言う方がいいとアドバイスしました (E)。〇〇は本当に恥ずかしがり屋だと言いました。私は彼が本当に恥ずかしがり屋であることを見ました。そして、私は彼が恥ずかしがらずもっと努力し続けるように促し、長崎駅では、彼は通常よりも多く出ました。わたしは、ただ、「これは日本食生活のアンケートのためのアンケートです。時間がありますか？」と言っただけです。彼女は「日本食生活アンケートです」と言うと同時にアンケートを手渡すことが大事であると言った。ほとんどの人は電話をしているか、ただ前を見ている。そのため、正面からやり取りの方が簡単なのです。そして、自信を持って歩くことがより重要です。私は〇〇が自信なさげに歩いていたことが効果的でないと思いアドバイスしました。〇〇を見て1番重要と思ったことは、自信を持って歩き目の前を歩くことです。通行人の目の前の方に歩き、少しお辞儀をして停止しない程度に近づくのです。ただ前で止まるのではないのです (F)。
3)-5	小学校を訪問したんですが、急に来ても対応できないと言われました (1. 2)-2-1に前述C)。イオンモールの入り口のところでアンケートをとっていた時、ここでアンケートをしてはダメだと注意されて、すぐにTAが来て大学名を名乗って授業でアンケートをとっていることを説明して謝ってくれました (1. 2)-2-3に前述A)。

(教員の観察メモ) 初日はなかなかアンケートを依頼することができなかった。その夜の振り返りの雰囲気は重苦しかった。お互いの経験を話し合ううちに、皆が大変な思いをしたことがわかったようで、目標枚数のことを話題にして頑張る方向で話が進んだ。自分たちの気持ちや取り組み方などの改善策も話し合われ活発になった。

最後に、4) 授業設定の特徴も環境要因として、「4)-1 アンケート回収達成枚数のノルマがある」、「4)-2 アンケート依頼を毎日何度も繰り返す」、「4)-3 毎日振り返りが義務付けられている」、「4)-4 フィールド活動中は、TAは助けられない」などが挙げられる。達成枚数のノルマや毎日の振返りが課されているため途中で放棄できないこと、そのため、毎日目的地まで移動しアンケート依頼を何度も繰り返すことで成功体験を得ること、毎日の

振り返りが義務付けられていることで、3) 失敗体験の共有と改善について話し合うことができる仕組みがあること、フィールド活動中はTAに助けてもらえないため、試行錯誤しながらメンバーが協力し合ってアンケート回収を行わなければならないという状況設定もソーシャルスキル学習を促進する要因となっている。

1.3. 授業終了後からインタビュー実施までの生活の中での自分の変化や体験エピソード

語りの中で、授業終了後からインタビュー実施までの生活において感じた自分の変化や、体験を語ってくれた内容を以下に示す。

自分の変化：自分が実際に驚いていることがあり、少なくとも私は日本人が話している会話の中で、そこからいくつかの言葉を聞き取ります。だから、私は自分自身に驚きます。時には本当に速く日本語を話すのですが、もし早く話さなかったら私はもっと理解することができると思います(M)。私は間違いを犯してはいけないと非常に強いプレッシャーを感じていました。この旅行の後には、私は間違いを犯すことが時には大丈夫であることを学びました。私にとって、今はJR電車を確認する方法を知っています。次回は、友達と一緒に函館に行く予定です。今では私は友達に、「私に任せてください!」と言えます(K)。

体験エピソード：冬休み前にお父さんが来ていて、一緒にレストランに行ったときに誰かが日本語で聞いてきて、私はお父さんに「こんなことを言われた」と伝えていたら、お父さんが「わお、日本語がわかるんだね!」って、でも実際には1単語しか理解していなくて、ジェスチャーを観たり文脈を考えたりしたらわかるのよね、これって、世界のどこでも使えると思うんです。日本だけでなく、どこかその言語がわからない国に行ったとき、このスキルや考えを使って、言葉がわからなくても何かが理解できるんじゃないかなって思いました(E)。この旅行は会話試験の2週間前で、日本語を勉強するのにとてもいい機会になりました。試験の時もすごく自信が持てて、これはFIRSTに参加していなかったらなかったことだと思いました(G)。スーパーに行って、お婆さんがいたので、勇気を出して話しかけてみました。私はお年寄りにアンケートをお願いしたので、声をかけることができましたと思います(L)。九州のフィールドトリップから帰ってきたときにも、私は先生と日本語で話をしていましたし、私の友人は「4日しか行きませんが、成長した」と言いました。私はもっともっと日本語を使うことに自信を持っていましたし、実際に理解することが出来ました。今日のワークショップのクラスでは、友達が英語で尋ねてきて、日本の基準の生徒は理解出来なかったのだから、私は英語から日本語に翻訳している! 彼らも「わ~」って感じでした。私のフロアの仲間たちも、私が日本語が上達したと言ってくれて、私は本当に幸せでした(M)。

学んだ体験を学生生活に主体的に活かせるようになることがFIRSTプログラムのねらいでもあるが、語りに挙げられた実践はそのねらい通りであった。フィールドトリップから戻ってからの変化として、担当教員の印象に残っていることは、行く前は、背後から「すみません、〇〇さん」と声をかけても振り向かなかった学生が、戻ってきてからは、日本語で声をかけると、自分に声をかけられているということがすぐに認識でき振り返るようになったことである。そして、その表情にはこやかで佇まいが柔和になったことがはっきりと分かった。

2. 考察

2.1. 地域社会のフィールドが可能にする体験的なソーシャルスキル学習の特徴とその学習に影響する要因

以上の結果から、アンケートの依頼と回答の回収という課題を達成するための行動を通して、行動や態度や気付きが獲得されていったことがわかる。日本社会の文脈において自分の態度や日本語が機能することが確認され、好まれる振る舞いを体験的に理解している。フィールドでのソーシャルスキル学習が促進される要因として、まず、日本人の振る舞いを観察する（2. 1）-3）ことができる点が挙げられる。アンケートの渡し方では、笑顔やお辞儀や姿勢のような非言語のソーシャルスキルも観察されている。観察を通して見様見真似で振る舞いながらソーシャルスキル学習が実践され、アンケートの依頼と回収という目的を果たしている。田中（2010, 前掲書）によると、ソーシャルスキル学習では具体的な言い回しの他に、ジェスチャーなどの非言語や捉え方や判断の仕方などの認知的成分も組み込まれており、日本語は使い得る言葉の一つであり、言葉を行動の一つと捉えているため、発話せずに表情の使い方だけでもソーシャルスキル学習のテーマになるとされている。

また、TAや教員、グループメンバーからの指摘やアドバイス（2. 1）-1）を受けそれを実践し、アンケートをお願いした日本人の反応を得て次第に行動を修正し自分ができるやり方を身につけていた。3泊4日のフィールドでは、毎日多くの地域の日本人に対してアンケート依頼を何度も繰り返し行うことを通して、2. 2）の印象に残った交流体験ができていた。親切にしてもらった体験（2. 2）-1）や協力的な人に会えた（（2. 2）-15）、色々な人と話せた体験（2. 2）-2）や、深い話ができたと感じたり（2. 2）-3）、アンケート以外の話題で盛り上がる体験（2. 2）-4）は、まさに、フィールドならではの生の体験であり、多くの様々な日本人との交流を通して自分なりに使える日本語で話すことに慣れていった要因と言える。異文化行動の学習として、行動自体に加えてその背景の理解がなされていると言える。

失敗を繰り返しながら成功体験を積むことができるのもフィールドでの特徴である。自分の日本語に自信がなくてもできるまでトライできるようになることや、日本語が流暢でなくても、知っている日本語表現を駆使しながら失敗にこだわらずに実践ができるようになり、日本語での行動実践の抵抗への感が軽減され徐々に自信が芽生えている。その背景要因として、2. 3）失敗体験の共有と改善が挙げられる。失敗を繰り返してもうまく行くこともあるから不快な体験を気にしなくなったり（2. 3）-1）、振り返りでアンケートを断られた体験は皆がしているとわかり自分だけではないことを知ってその気持ちを共有したことで立ち治ることができたことが自信がなくてもトライする姿勢に影響している（2. 3）-2）。うまくいかなかったことを振り返り皆で話し合い対策を考えたり、うまくいっていないメンバーのやり方を改善して翌日それを即試すことで、失敗に終わらせずに成功体験まで繋げている。改善してうまくいく体験を通して学び方の学習がなされていると言えよう。

地域というフィールドでのソーシャルスキル学習は優れて現実感があり、予測できない場面状況の中で学習素材には事欠かないことがわかる。失敗から学ぶにも、修正と実行がすぐに行えるので実効性と即効性に優れている。工夫を即試せるため失敗が失敗に終わらず成功体験が得られやすいなど、小さな進歩からさらなる工夫が導かれている。このような現場での学びが、日常生活での実践に使えるという自信に繋がる。

最後まで諦めずに、フィールドでのソーシャルスキル学習を実践できた要因として、本授業設定の特徴が挙げられる(2.4))。アンケート回収枚数のノルマがあることで、自分一人が脱落することはできず、皆が同じ目標に向かって協力して達成しなければならない(2.4)-1)。そのため、アンケート回収達成のために毎日何度も繰り返しアンケート依頼をすることになる(2.4)-2)。そして、TAは活動中に助けない決まりがあるため(2.4)-3)、グループメンバーは様々な失敗を体験することになっている。その体験をその日の夜の振り返りで話し合い(2.4)-4)、失敗から学び修正し翌日に実行することができるよう設定されている。これらの経験は、継続的に自ら学ぶ自主学習や主体的な選択ができるようになることに繋がっていくであろう。

教室内での心理教育的セッションとしてのソーシャルスキル授業や教室を実際のコミュニケーション場面に近づけるビジターセッションの先行研究でも学習効果は実証されているがソーシャルスキルが般化に至らない課題なども残されている(Mikushi & Tanaka, 前掲書; 中井, 前掲書; 寺嶋他, 前掲書)。地域のフィールドトリップ活動現場でのソーシャルスキル学習では、フィールドでの繰り返しの実践を通してその場の状況に合わせて調整できるようになることや情緒的な励まし合いや現実場面での成功の実感・実証感などが得られ、教室では体験できない現場で学習ができることに意義がある。地域の様々な日本人と出会い交流する体験は、より真実味と説得力がある。必死に取り組むことがその場その場で出現する具体的な関係性を取り結ぶ体験に繋がり、相手への配慮の効果も相手の雰囲気や対応を通してその場で実感できる体験が得られるのである。

初年次教育の観点から、来日して間もない留学生にとってFIRSTプログラムは、初対面の地域の人々へのアンケート依頼を通して、日本語でのコミュニケーションを試すのみならず、振る舞いや仕草なども体験的に学べるソーシャルスキル学習の絶好の機会といえる。

2.2. 留学生向け初年次科目としてのFIRSTプログラムの意義

2.1では、フィールドトリップ活動中に体験されたソーシャルスキル学習とソーシャルスキル学習が促進される影響要因について、その具体的な内容とフィールドでの実践の特徴について考察したが、本節では、さらにそれらの体験をI.1で挙げた初年次の教育目標としての「学習環境の変化や自己の状態に応じた学びができる自己調整的な学習者や、能動的かつ積極的な学びを実践できる主体的な学習者」の育成に必要な不可欠である自己効力感の視点フィール

ドトリップ活動中の体験を考察する。

Schunk & Zimmerman は、自己効力感は自己調整学習の欠かせない構成要素であると主張し（2009, p. 92）、「人は、自らが望む結果を自らの行動で生み出すことができると信じない限り、行動を起こそうとも思わないだろうし、困難に直面したときに粘り強く続けようとしないうであろう」（2009, p. 320）と自己効力感の重要性を述べている。自己効力感とは、Bandura（1977）により提唱された概念で、自分がやろうとしたことはやればできるという期待や自信のことである。自己効力感を高める要素として、1）直接的達成経験（自分が経験した成功）、2）代理的体験（他の人の経験をみたり聞いたりしたことによる疑似体験）、3）言語的説得（できるということをポジティブに何度も言い聞かせる）、4）生理的・情動的喚起（体調を整えたり気分を高めたり安心安全な環境がある）の4つの要素が挙げられている。

FIRSTのフィールドトリップ活動に4つの要素全てが体験されている。まず、フィールドトリップ活動中には、毎日繰り返される日本語でのアンケート依頼の体験を通して、最初は拒絶され上手いかわなくても、だんだんできるようになるという成功体験を積無事で、1）直接的達成経験（自分が経験した成功）がなされている。次に、他のメンバーがうまくやっているのを見て自分もできると感じ実際にやることができるようになってきていることは、2）代理的体験（他の人の経験をみたり聞いたりしたことによる疑似体験）に結びついている。3つめの要素としての3）言語的説得（できるということをポジティブに何度も言い聞かせる）については、TAからのアドバイスを受けたり、アンケートを拒絶され断られた体験を共有しお互いを励まし合うことを通して得られている。4つ目の要素としての4）生理的・情動的喚起（体調を整えたり気分を高めたり安心安全な環境がある）は、毎日振り返りを行うことでグループが協力しあって取り組める安心安全な環境が得られており、体調を整えたり気分を高めたりすることがなされている。最後に、全グループがアンケート回収達成枚数を達成しており、グループとしての直接的達成経験も得られている。フィールドトリップ活動中の体験を通して、参加者は自分が取り組んでいることが達成できるという自己効力感を高めることができたと見える。

自己効力感についての信念が自分の考えや行動をうまく自分で調整できるかどうかに影響することが研究結果として示されており、自己効力感を高めることは、自分を調整できるようになることにつながるとされている（鈴木・美馬, 2018）。前述した初年次における教育目標に合致する。フィールドトリップ活動中はグループで学び合いお互いに影響しながらグループとしての調整を行っていくことで共調整学習⁴も促進されている。大学や地域社会での学びにおいて、自分の取り組みや実践を調整しながら仲間と共に成長していけるようになる準備として、来日して間もない時期にグループメンバーが共に学べる本プログラムの初年次科目としての意義は大きいといえよう。

IV. まとめと今後の課題

地域社会をフィールドとしたソーシャルスキル学習の場を授業に取り入れることは、教室と地社会の中間にある実験的な場を創ることでもある。来日して間もない留学生に対して、短期集中型の地域社会フィールドでのソーシャルスキル学習を行うことを通して、日本社会への適応力を育み、日本の大学で学んでいく積極的な態度形成として有用と思われる。この学びの体験から、初対面の人に声をかけて関係づくりを始める勇気を得て、成功体験の手応えを得られたならば、自己効力感が高まり、日本人との関係形成への心理的バリアが軽減されるであろう。前述したビジターセッションに参加する際にも、初対面の日本人への声かけに応用でき日本語を話す意欲が高まることで、日本人との交流を通して積極的な学びにつながっていくことが期待される。

今回は限られたサンプルでの実践報告であったが、今後の課題として、様々な反応のバリエーションの分析や個々の経時変化に見られる詳細な分析、TAや教育者の指導役割についても分析を行っていく必要がある。また、FIRST終了後の大学生活において、どんな場面でどのようにソーシャルスキル学習が役立てられ実践されたのかについて、さらに追跡調査を行い明らかにしたい。

注

- 1 (筆者加筆) 自己調整学習とは「学習者たちが自分たちの目標を達成するために、体系的に方向付けられた認知、感情、行動を自分で始め続ける諸過程」と定義されている (Zimmerman & Schunk, 2014, p. 1)。
- 2 日本国籍を有しているが、海外で育ったため英語基準で入学している学生は、本科目を履修することができる。
- 3 インタビューで得られた語りを書き出した用紙から、一つの語りごとに書きだしたものを切り分け、全紙片を広げた後、内容が近いものを寄せて集め、それぞれの集まりにカテゴリー名を付けていった。
- 4 McCaslin and Good (1996) によって提唱され、自己と他者の間で一時的に自己調整を協調させることで、共調整は調整作業 (方略、モニタリング、評価、目標設定、動機づけ) を一時的に媒介する創発的な交流で構成され、創発的交流は学習における自己調整プロセスの内化を引き起こすとされる。

引用文献

- 井下千似子 (2018) 「11章 思考を鍛える初年次教育テキストの開発：アクティブラーニングによる授業展開」『進化する初年次教育』世界思想社, pp. 126-136.

- 井上佳子・高尾まり子・寺嶋弘道・戸板弥寿美（2014）「ビジターセッションに対する学習者の意識：より効果的なビジターセッションの運営に向けて」『ポリグロシア』26, 105-120.
- 岩井洋（2013）「14章 フィールドワーク」『初年次教育の現状と未来』世界思想社, pp. 203-212
- 岩本穰志・板井芳江（2013）「ネイティブスピーカーと長く上手に話すために何が必要か：日本語の会話能力向上を目的とした交流授業での学生の記録から」『ポリグロシア』25, 117-130.
- 奥山貴之（2018）「学部留学生への初年次教育の中で日本語教育が果たす役割についての基礎調査：Can-do アンケートを媒介としたインタビューから」『沖縄国際大学日本語日本文学研究』23（1）, 42, 88-63.
- 門倉正美（2006）「〈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」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』3-20. ひつじ書房.
- 上村和美（2013）「6章 初年次教育におけるスタディ・スキル」『初年次教育の現状と未来』世界思想社, pp. 83-96.
- 川喜田二郎（2017）『発想法：創造性開発のために（改訂）』中公新書.
- 川島啓二（2008）「初年次教育の広がり」と学士課程教育」導入教育・リメディアル教育・キャリア教育」『大学教育学会誌』第21巻, 第1号.
- 川嶋太津夫（2013）「3章 高大接続と初年次教育」『初年次教育の現状と未来』世界思想社.
- 菊倉滋夫（2018）「2章 初年次教育と小中高の取り組み：多様性を活かすアクティブラーニングの可能性」『進化する初年次教育』世界思想社, pp. 20-31.
- 京祥太郎（2016）「ループリックを取り入れた学部留学生における初年次教育」『至誠館大学研究紀要』3, 55-60.
- 國弘保明（2013）「日本橋学館大学留学生対象所年次科目におけるノートテイキングの指導：ノートテイキングの習慣化とその意義について」『日本橋学館大学紀要』12, 43-52.
- 小堀郁夫（2002）「外国人留学生と日本語教育：私費留学生の場合」『明海日本語』7, 1-10.
- 坂倉杏介（2013）「15章 初年次教育の拡張としてのサービス・ラーニング」『初年次教育の現状と未来』世界思想社, pp. 213-224.
- 四国大学（2021）「外国人留学生特別プログラム／短期大学部：外国人留学生3年コース」
https://edu.career-tasu.jp/p/digital_pamph/frame.aspx?id=7542000-3-20&FL=0（2021年8月30日アクセス）
- 秦喜美恵・住田環・清水昭子・板井芳江（2012）「留学生初年次教育におけるアクティブラーニングの効果：参加者の変容をもたらした要因の検証」『留学生教育』17, 151-159.
- 田中共子（2016）「外国人留学生の教育」小島勝・白土悟・齋藤ひろみ（編）『異文化間教育学体系第一巻・異文化間に学ぶ「ひと」の教育』明石書店, pp. 60-82.
- 鈴木克明・美馬のゆり（2018）『学習設計マニュアル：「おとな」になるためのインストラクショナル

ルデザイン』北大路書房.

高濱愛・田中共子(2009)「日本人学生：アメリカ留学準備のためのソーシャルスキル学習の試みーアサーションに焦点を当ててー」『異文化間教育』30, 104-110.

田中共子・藤原武弘(1992)「在日留学生の対人行動上の困難ー異文化適応を促進するための日本のソーシャル・スキルの検討」『社会心理学研究』7(2), 92-101.

田中共子(2000)『留学生のソーシャル・ネットワークとソーシャル・スキル』ナカニシヤ出版.

田中共子・中島美奈子(2006)「ソーシャルスキル学習を取り入れた異文化間教育の試み」『異文化間教育』24, 92-102.

田中共子(2007)「異文化適応方略としてのソーシャルスキル学習」藤原武弘(編)『人間関係のゲーミング・シミュレーション：共生への道を模索する』北大路書房, pp. 179-199.

田中共子(2010)「異文化適応とソーシャルスキル」『日本語教育』146, 61-75.

田中共子(2015)「AUC-GS学習モデルに基づく日本人学生を対象とした心理教育的な異文化間教育の試み」『異文化間教育』41, 127-143.

寺嶋弘道・板橋民子・佐々木美江・戸坂弥寿美(2013)「中級におけるビジターセッションの意義と問題点：立命館アジア太平洋大学のケース」『ポリグロシア』24, 224-234.

中井陽子(2003)「談話能力向上を目指した会話教育：ビジターセッションを取り入れた授業の実践報告」『講座日本語教育』39, 79-100.

中島祥子(2019)「初年次学部留学生対象の日本語科目におけるアカデミック・ライティング教育の実践：初年次教育科目との関連から」『鹿児島大学法文学部紀要人文科学論集』86, 47-61.

中山亜紀子(2011)「学部留学生の日本語教育を考える：中国人男子学生のライフストーリーを通して」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』3, 78-85.

成田秀夫・山本啓一(2018)「14章 初年次教育としてのライティング科目」『進化する初年次教育』世界思想社, pp. 159-170.

ネウストープニー, J. V. (1982)『外国人とのコミュニケーション』岩波書店.

濱名篤(2007)「日本の学士教育における初年次教育の位置づけと効果：初年次教育・導入教育・リメディアル教育・キャリア教育」『大学教育学会』21(1).

久川伸子(2013)「日本の大学における学部留学生向け日本語プログラムの現状と課題：改善のための協働」『東京経済大学人文自然科学論集』134, 41-50.

藤田哲也(2018)「12章 心理学の枠組みを活かした学習スキル修得：「分かったつもり」をいかに崩すか」『進化する初年次教育』世界思想社, pp. 137-145.

藤本元啓(2018)「9章 キャリア教育の現状と新たな取り組み」『進化する初年次教育』世界思想社, pp. 102-113.

ベネッセ(2013)「移行期の教育活動：入学前教育・リメディアル教育・初年次教育」

https://berd.benesse.jp/up_images/research/2014_koudai_05.pdf (2020年12月10日)

- 堀井恵子（2003）「留学生が大学入学時に必要な日本語力は何か：『アカデミック・ジャパニーズ』と『日本留学試験』の『日本語試験』を調整する」『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ』アカデミック・ジャパニーズ研究会, pp. 113-122.
- 麴隆博（2012）「留学生教育の展望に向けての視点：留学生予備教育の経験を踏まえて」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』38, 97-104.
- 中央環境審議会（2008）「学士課程教育の構築に向けて（答申）」文部科学省.
- 文部科学省（2012）「グローバル人材育成推進事業」
https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11402417/www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/09/attach/1326084.htm（2020年12月10日）
- 宮崎幸江・鈴木庸子（2005）「中級クラスにおけるビジターセッション：実践例と課題」『ICU 日本語教育研究』2, 67-75.
- 村岡裕英（1992）「実際使用場面での学習者のインターアクション能力について：ビジターセッション」場面の分析」『世界の日本語教育』2, 115-125.
- 安永悟（2013）「5章 共同学習：授業づくりの基礎理論」『進化する初年次教育』世界思想社, pp. 114-125.
- 安永悟（2018）「10章 主体的・対話的で深い学びによる高大接続：LTD 基盤型モデルの提案」『進化する初年次教育』世界思想社, pp. 114-125.
- 山田礼子（2009）「大学における初年次教育の展開：アメリカと日本」*Journal of Quality Education*, Vol. 2 March, 157-174.
- 横田雅弘（1992）「在日留学生への異文化オリエンテーション・プログラム」『現代のエスプリ：国際化と異文化教育』29, 109-117, 至文堂.
- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986) *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2004) Swimming against the mainstream: The early years from chilly tributary to transformative mainstream, *Behaviour Research and Therapy*, 42, 613-630.
- Furnham, A. (1979) Assertiveness in three cultures: Multidimensionality and cultural differences. *Journal of Clinical Psychology*. 35(3), 522-527.
- Furnham, A. & Bochner, S. (1986) *Culture Shock: Psychological Reactions to Unfamiliar Environments*, London: Methuen young books.
- Japan Student Services Organization (JASSO) (2018). University Degree Courses Offered in English Reviewed
https://www.jasso.go.jp/en/study_j/search/_icsFiles/afldfile/2018/04/23/degree_english_20180330_1.

pdf (2020年3月30日)

Japan Student Services Organization(JASSO)「日本留学試験とは」

https://www.jasso.go.jp/ryugaku/study_j/eju/about/about_a/about_eju.html (2019年12月20日)

McCaslin, M., and Good, T.L. 1996. The Informal Curriculum. In *Handbook of educational psychology*, eds.

D. Berliner and R. Calfee, 622–673. New York: Macmillan.

Mikushi, & Tanaka, T. (2013) Social skills learning focused on Japanese indirect expressions: An experimental session using teaching aids such as cultural assimilators. *Progress in Social Psychology Series, Towards Social Harmony A New Mission of Asian Social Psychology*, 9, 132–154.

Schunk, D. H. and Zimmerman, B. J. (Eds.) (2008) *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*, New York: Routledge. 塚野州一編訳, 中谷素之・伊藤崇達・岡田涼・犬塚美輪・瀬尾美紀子・秋場大輔訳 (2009)『自己調整学習と動機づけ』京都: 北大路書房.

Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. (Eds.) (2011) *Handbook of self-regulation of learning and performance*.

New York: Routledge. (塚野州一・伊藤崇達監訳 (2014)『自己調整学習ハンドブック』北大路書房.

The Effect of Field Trip Activities as First Year Education for International Students:
Finding the Focus of Social Skill Development by Distributing Questionnaires
in the Japanese Language

SHIN Kimie^{*}, NAKANO Sachiko^{**}, TANAKA Tomoko^{***}

Abstract

For international students arriving in Japan, to be able to smoothly adapt to Japanese society, studying the Japanese language alongside actions deemed appropriate considering the cultural context of Japanese society, as well as developing social skills is arguably effective. As part of First Year Education for international students, said students who had just barely arrived in Japan were divided in small groups to learn from one another, setting the place for social skill development through a regional community field trip. For the research, each student fully utilized the extent of his/her Japanese skills and through questionnaires written in Japanese, participated in discussions with the locals, and from the narrations of their experiences using trial and error, I focused on analyzing the development of social skills based on the process of the questionnaire activity with Japanese locals the international students had met for the first time. Based on the situation where the students requested Japanese locals they had not met before to fill out questionnaires, it is apparent that the students were able to develop methods of interacting that they believed were effective. The main factors surrounding this are conditions which heightened self-efficacy (Bandura, 1977), the accumulation of successful experiences, mimicry of peers' methods until the student is able to do it on his/her own, and self-reflection periods with discussions on points for improvement, which are then supplemented by TA feedback. By undergoing social skill development in the regional community, the students have gained confidence that they can do it if they try.

-
- * Correspondence to: SHIN Kimie
Professor, Education Development and Learning Support Center, Ritsumeikan Asia Pacific University
1-1 Jumonjibaru, Beppu, Oita 874-8577 Japan
E-mail: kimishin@apu.ac.jp
- ** Correspondence to: NAKANO Sachiko
Lecturer, Organization of Education and Student Affairs, Yamaguchi University
1677-1 Yoshida Yamaguchi, Yamaguchi 874-8577 Japan
E-mail: s-nakano@yamaguchi-u.ac.jp
- *** Correspondence to: TANAKA Tomoko
Professor, Graduate School of Humanities and Social Science, Okayama University
2-1-1, Tsushima-Naka, Kita-ku, Okayama, Okayama 700-8530 Japan
E-mail: tomo@cc.okayama-u.ac.jp

Keywords:

First Year Education for international students, Regional community field trip activities, Social skills, Learning how to learn, Self-efficacy