

□報告□

医療コミュニケーションを見据えた日本語教育実践 —アクティブ・ラーニングによる「他者視点」の意識化—

小川 美香¹ 永射 紀子¹

抄 録

目的：本学留学生は、日本語によるアカデミックなコミュニケーション力と将来医療者として現場で求められるコミュニケーション力を備える必要があり、自らのコミュニケーションを客観的に捉える力が求められる。それゆえ、日本語科目においても「他者視点」の意識化を促す実践を試みた。

方法：2020年度の医学部1学期開講科目「日本語II-C, D」（中級レベルの総合日本語）で参加型アクティブ・ラーニングを行い、成果物を「他者視点」の有無と内容面から分析した。

結果：「他者視点」の意識化のプロセスと受講生による自己評価の変遷が明らかになった。初回は「聞き手が理解するために必要な情報」が乏しく、「主語・目的語が省略されすぎている」「具体例が示されていない」表現が多いが、徐々に聞き手にとってわかりやすい情報の提示や説明、主語・目的語の明確化、具体例による補填が増えていた。

考察：医療従事者としてのコミュニケーション力育成を見据えて「他者視点」を意識させる日本語教育実践には、有用性が認められ、今後の課題がより明確にされた。

キーワード：医療コミュニケーション、他者視点、アクティブ・ラーニング、TBL、留学生、日本語教育

I. はじめに

国際医療福祉大学（International University of Health and Welfare: 以下 iuhw）が掲げるグローバルに活躍できる医師の育成において、コミュニケーションに関する議論は不可欠であり、医学部におけるアドミッション、カリキュラム、ディプロマの3つのポリシーにも医師としてのコミュニケーションとその能力について明文化されている。筆者らの専門に視点を転じると、医学部留学生への日本語教育について他大学による実践や報告はいくつか見られる^{1,4)}ものの、生活費を含む特別奨学金を受給して入学の約半年前に本格的な日本語学習をおおむねゼロから始める iuhw の特待奨学生（以下 iuhw 留学生）とは背景が異なる。さらに、すでに英語熟達者である iuhw 留学生は日本に居住しながら第二言語として日本語を学ぶが、そのような学生についての日本語コミュニケーションに関する議論となると、管見の限り見当たらない。唯一、iuhw 留

学生を対象に行われた医学系授業と連携した医学日本語授業の実践についての報告⁵⁾があり、それによると「聞く」「話す」「読む」の活動を通して「医学用語」の習得・定着を図ることを目的にした結果、課題として一般語やコミュニケーション能力の習得をも扱う必要性があると述べられている。また、外国人留学生に限らず医学部生は、アカデミックなコミュニケーション力と将来医療者として現場で求められるコミュニケーション力を備えていく必要があり、そのどちらにも自らのコミュニケーションを他者の視点から客観的にとらえることが欠かせないといわれている⁶⁾。

筆者らは、これらの点を重要視し、iuhw 留学生を対象とした日本語科目において、参加型のアクティブ・ラーニングを重ねながら「他者視点」の意識化を目指すことにした。本稿は、2020年度に COVID-19 の感染拡大を受けて終始オンラインで行うことを余儀なくされた授業実践の目的やプロセス、成果と課題につい

受付日：2021年3月1日 受理日：2021年4月30日

¹ 国際医療福祉大学 総合教育センター

Center for Liberal Arts, International University of Health and Welfare
ogawamika51@gmail.com

て、受講生によるタスクの成果物や自己評価表等をデータとして分析した結果にもとづいて詳細に記録し、振り返ることを目的とする。それによって、日本語学習をゼロから始め、専門科目と並行して日本語を習得する医学部留学生への前例のない日本語教育の軌跡を、コロナ禍という背景も含めて残しておく必要があると考える。

II. 方法

1. 授業実践

2020年度の医学部1学期開講科目「日本語Ⅱ-C」「日本語Ⅱ-D」(1コマ60分、各30コマ)において、留学生かつ特待奨学生である受講生17名(モンゴル人2名、ベトナム人5名、カンボジア人3名、ミャンマー人5名、インドネシア人2名)を対象に参加型のアクティブ・ラーニングを行った。本実践が拠り所とするアクティブ・ラーニングとは、教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称⁷⁾で、学生にある物事を行わせ、行っている物事について考えさせることで、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る⁸⁾ようデザインした。

同時に、2つのTBLを意識的に援用したアクティブ・ラーニングを試みた。1つは近年医療専門職系の教育現場に劇的な変化をもたらしているというチーム基盤型学習法(Team Based Learning)⁹⁾で、学生の能動的学習の促進に焦点を合わせ、知識の獲得にとどまらない汎用的能力を養成する授業モデルの1つだとされている。もう1つは筆者らが専門とする言語教育におけるタスクに基づく言語学習(Task Based Language Learning)¹⁰⁾で、意味に焦点を当てて現実社会での言語使用を意識し、「読む」「書く」「聞く」「話す」4技能を総合的に用いる、認知的プロセスを要する言語活動(タスク)を中心に置く学習である。本実践では、これら2つの概念を参考に授業を計画し、実践し、振り返り、改善しながら科目全体を通じて医学部留学生に求められるアカデミックなコミュニケーション力

と、医療者として現場で求められるコミュニケーション力のどちらにも不可欠な「他者視点」の意識化を促す働きかけを継続的に行った。

2. 本実践におけるタスク

分析の対象とする3回のタスクは、『日本で学ぶ留学生のための中級日本語教科書 出会い』¹¹⁾に沿ってデザインしたもので、タスクとして学生自身が調べて学習やインタビューを実施し、その結果について発表/プレゼンテーションをして、振り返りと自己/教師評価を行うというのが主な流れである。タスクの概要は表1の通りである。

3. 分析の対象と方法

データは①授業内でタスクとして課した調査やインタビューに基づく発表原稿、②各タスクの後に受講生一人ひとりが記入したCan-do/能力記述文による自己評価チェック表、③発表に対して受講生および教員からなされたフィードバックの資料で、①～③を総合的に分析した。

まず、主に①発表原稿を対象に内容面について「他者視点」の有無から分析した。日本語を知識に基づいて運用しているのに相手との意思疎通がうまく行かないのは、他者視点が不足していることが原因だと考えられるからである。他者視点が不足している具体例として、野呂ら⁶⁾は次の3点を実際の誤用から導き出している。(1)読み手(聞き手)としての他者が必要な情報(説明)が不足している、(2)主語・目的語が省略されすぎている、(3)具体例が示されていない等の理由で理解できない/わかりにくい文章になっているという点である。本稿では、これら3点を主軸に聞き手(読み手)としての他者への配慮の有無を評価の基準としてデータの分析を行ったが、先行研究⁶⁾が日本人学生を対象としているのに対して、本実践は日本語を母語としない外国人留学生を対象としているため、日本語の形式面での誤用を(4)意味が通らない点として評価に含むことにした。あわせて、②自己評価チェック表および③フィードバックの資料は、①発

表1 タスクの概要

	タスク1	タスク2	タスク3
テーマ	街で見つけた面白いもの	私のキャリアプラン	各国の医療事情と私の将来
趣旨	<ul style="list-style-type: none"> ・ただ漠然と面白いと思ったものではなく、母国と比較の上で興味深いものを選び、写真に収め、そのものについてグループ独自の考察を交えて、プレゼンを行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・同じ医療・福祉専門家を目指す学生に、将来のキャリアプランについてインタビューをし、インタビュー어의回答を正確に報告する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自国と他国の医療・福祉事情を比較することで、違いを認識し、それに対する自分の意見、アイデアなどを表明できるようにする。 ・交流を通して、さらに自分自身の将来について考える。
目的	<ul style="list-style-type: none"> ・異文化理解。 ・自分たちの考えたことに、きちんとした根拠を添えられるようになる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・同年代の学生から勉強や就活について生の話を聞き、自分の将来についても考えるきっかけにする。 ・インタビュー形式の会話表現を使えるようになる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自国の医療・福祉事情について調べ、問題意識を持つ。 ・医療・福祉を専攻する日本人学生にインタビューをし、日本と自国との医療・福祉事情の違いを認識できるようにする。 ・相手に寄り添う/やさしいインタビュー、聞き手に寄り添う/やさしい発表ができることを目指す。
結果	<ul style="list-style-type: none"> ・視点が「自分たちで見つけたもの」になっているため、聞き手がどう思うかについてはあまり配慮されていなかった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・報告内容の精度に差があったが、可能な範囲でまとめ、発表ができていた。 ・自由質問に対する返答が上手くできないことがあった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・聞き手にわかりやすく発言することを強調したこともあり、丁寧なインタビューができていた。 ・報告も、聞き手を配慮した内容に変化しつつあった。
課題	<ul style="list-style-type: none"> ・自分中心で行動し、グループメンバーへの協力姿勢が未熟な学生に、いかに聞き手への配慮がコミュニケーションを円滑に行うために必要か、を認識してもらうための工夫が必要である。 	<ul style="list-style-type: none"> ・予想外の質問に直面した際、柔軟に対応するためには、発言内容だけでなく、話者の動作・表情などからも意図を読み取り理解（傾聴）できるようになる必要がある。 	<ul style="list-style-type: none"> ・今後は、いかに聞き手を意識したコミュニケーションが継続できるか、学生自身の意識づけを高められるか、が課題となる。

表原稿に基づく分析の結果を支持する内容について補足的に引用するとともに、支持しない内容についても反証の可能性を示唆するものとして適宜引用する。

次に、先の第一段階での分析結果と受講生による振り返りレポートとを照らし合わせて、認知面に関する示唆を得た。レポートのテーマは『出会い』のタスクを通じて学んだこととして、各自印象的な学びを取り上げてタイトルも考えてA4一枚程度にまとめるよう指示した。ここでは、限られた受講生を対象にした短期間の授業実践のプロセス、成果と課題を記録、検証

するという本稿の目的に鑑みて、レポートに記された各受講生の声を活かした質的な分析にとどめる。

4. 本実践における倫理的配慮

国際医療福祉大学の倫理審査委員会の承認(20-Io-88)にもとづいて、研究協力者となる受講生17名には口頭と文書にて、研究の趣旨、この研究への協力による不利益や危険がないこと、協力の途中辞退、収集したデータの削除、研究に関する質問や意見がどんな場合でも受け入れられる権利について説明し、同意書

を得た。さらに個人情報の保護、匿名性の保持、守秘義務の手順を遵守して行った。

Ⅲ. 結果

1. タスクによる成果物にみる「他者視点」

1) チームとしての「他者視点」の意識化

第一段階として、①発表原稿を対象に「他者視点」の有無を主眼に分析した結果、「他者視点」の意識化のプロセスと受講生による自己評価の変遷が明らかになった。初回は「聞き手が理解するために必要な情報」が全体的に乏しく、「主語・目的語が省略されすぎている」、「具体例が示されていない」表現が多く、発表者の意図が読み手（聞き手）に伝わりにくいデータが散見された。しかし、タスクを重ねる度に読み手（聞

き手）にとってわかりやすい情報の提示や説明、主語・目的語の明確化、具体例による補填が増えていた。分析シートの一部（チーム別）を表2に示す。

例えば、(1) 読み手（聞き手）としての他者が必要な情報（説明）が不足しているという評価基準について、タスク3では+評価の数が初回の約3倍に増加しており、同様に(2)、(3)の基準にも+評価の増加が見られる。つまり主語・目的語が適宜補われて省略されすぎている、具体例が示されているためわかりやすい文章への好転が示されている。また、日本語の形式的な誤用から(4)意味が通らない点は、タスク3においては全く見られず、他者視点の意識化に伴って誤用も減少し、伝えたい内容がより明確になった可能性が示唆される。ただし、3回のタスクは目的や課題、

表2 分析シートの一部（チーム別）

	チーム	(1) 読み手が理解するために必要な情報の有無		(2) 主語・目的語が省略されすぎている		(3) 具体例の有無		(4) 意味が通らない
		+評価	マイナス評価	+評価	マイナス評価	+評価	マイナス評価	
タスク1	1	2	0	0	1	1	1	1
	2	1	1	0	0	0	0	3
	3	1	0	0	1	0	0	1
	4	1	1	0	0	0	0	0
	5	0	2	0	1	0	0	7
	合計	5	4	0	3	1	1	12
タスク2	1	1	2	0	0	1	0	1
	2	2	0	0	1	0	0	0
	3	2	5	0	1	0	0	1
	4	0	0	0	0	0	1	3
	5	0	0	0	0	1	0	2
	6	2	0	0	0	2	0	1
合計	7	7	0	2	4	1	8	
タスク3	1	2	1	1	0	2	0	0
	2	3	0	2	1	0	0	0
	3	1	1	0	2	0	0	0
	4	3	2	0	0	0	0	0
	5	0	0	2	0	0	1	0
	6	2	1	0	1	2	0	0
	7	1	1	0	0	0	2	0
	8	2	0	0	2	1	0	0
合計	14	6	5	6	5	3	0	

インタビューの相手にあわせ、チーム編成を変えて行った。その結果、タスク1は5チーム、タスク2は6チーム、タスク3は8チームで行われたため、チーム別の分析結果について+評価と-評価の数値の増減のみから成果であると述べるには限界もある。しかしながら、②自己評価チェック表と③フィードバックの資料からも「他者視点」の意識化のプロセスは窺える。その詳細は、事項で受講生別の結果とあわせて述べる。

2) 受講生別の「他者視点」の意識化

このように、タスクを重ねるごとにチームとして+評価が増えていることは、一定程度「他者視点」の意識化が進んでいると言え、チームによる「他者視点」の意識化が進むプロセスには、無論チームの構成員で

ある各受講生一人ひとりの「他者視点」の意識化が影響する。そこで、評価基準の(1)読み手(聞き手)としての他者が必要な情報(説明)が不足している、という点を取り上げて受講生別の結果の推移を図1、2に示す。

図1に示されるように、17名の受講生のうち13名は、この評価基準において+評価の数を増やしている。あわせて図2を見ると、14名の受講生のマイナス評価の数が減少していることがわかる。このように、受講生別の分析の結果、+評価の増加とマイナス評価の減少という傾向は、(1)読み手(聞き手)としての他者が必要な情報(説明)が不足している、(2)主語・目的語が省略されすぎている、(3)具体例が示されて

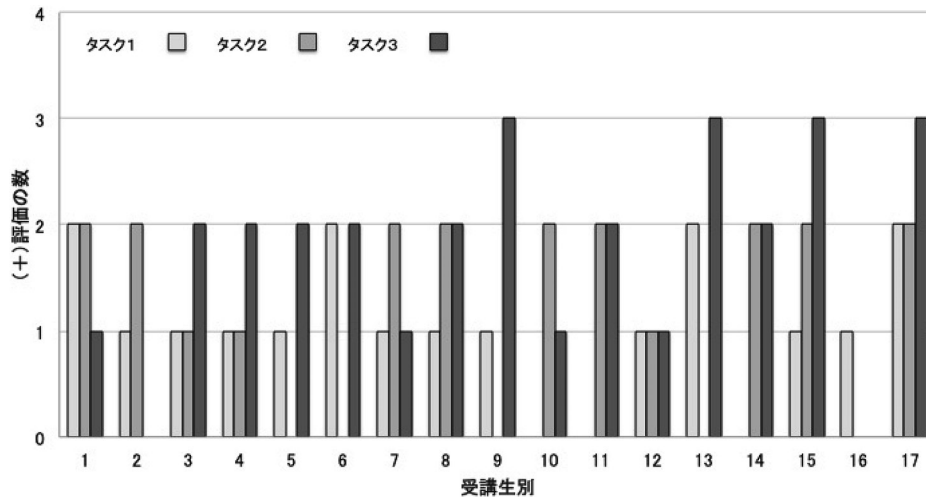


図1 読み手が理解するために必要な情報の有無 (+評価の推移, 受講生別)

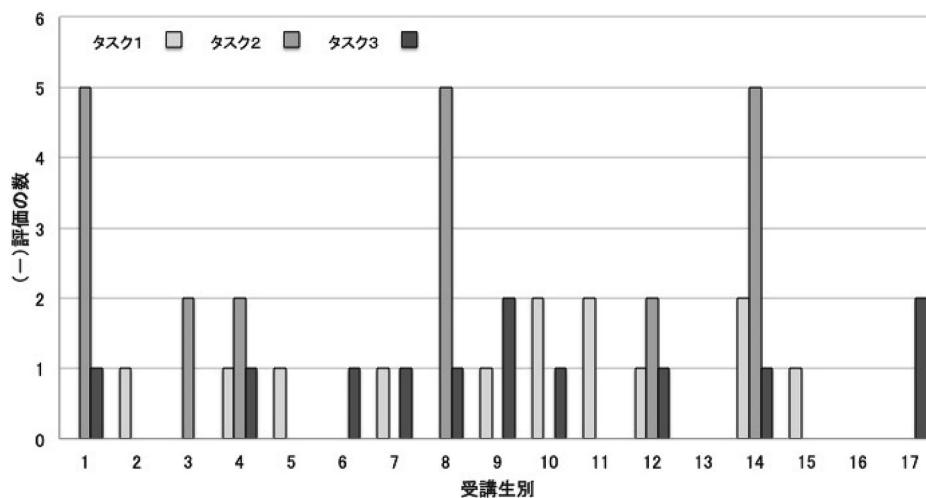


図2 読み手が理解するために必要な情報の有無 (-評価の推移, 受講生別)

いない等の理由で理解できない/わかりにくい文章になっているという3つの評価基準におおむね共通する点として明らかになった。しかしながら、受講生1, 3, 4, 8, 12, 14はタスク2においてタスク1よりマイナス評価の数が増加している、同様に受講生9, 17はタスク3においてタスク2ではなかったマイナス評価を受けている等、その傾向から外れる結果もあり、実践の継続とより精緻なデータにもとづく検証が必要である。

さらに②自己評価チェック表の集計と照らしてみると、例えば、タスク1, 2では「わかりやすさ」の点で否定的な自己評価が見られたが、タスク3の自己評価では「相手に寄り添う/やさしいインタビュー、聞き手に寄り添う/やさしい発表ができた」という項目について、11名が「そう思う」、6名が「ややそう思う」と回答し、受講生全員が肯定的な評価をしている。また、タスク3のフィードバックの資料には、受講生および教員からの「伝えたいことが聞き手によく届いた」、「心から感動しました。自分自身の将来について考えたのは素晴らしかったと思う」、「私たちの発表を楽しんでください」に始まってコメント、感想の入れ方が聞き手に心地よかった」等の肯定的なコメントが多数見られる。

2. 振り返りレポートにみる他者視点

分析の第一段階で得られた結果を受けて、第二段階では、受講生がすべてのタスク1, 2, 3を振り返るために記したレポートを質的に分析した。その結果、受講生一人ひとりの「他者視点」の意識化のプロセスや学びが具体的に明らかにされた。例えば、「インタビューの時自分が聞いた質問を答えられなくて困っている時色々な例や質問の意味を詳しく説明したほうが相手に寄り添うという事も学んだ」、「他人の言葉を自分の言葉に繰り返して発表するだけではなく、感想を表すことも必要ではあることかよくわかった。」、「タスクを通して、お互いに話し合ったり、協力しながら原稿を直したり、友達とともに日本語能力を上達したりして、素晴らしい経験であった。相手に寄り添うこ

とも非常に大事だとわかるようになった」(すべて原文ママ)等、相手や聞き手への配慮に関する文言が多く得られた。振り返りレポートに見られるこのような受講生の語りからも、本実践の成果として「他者視点」の意識化が有用であることが示唆されたといえる。

IV. 考察

以上のように、タスクを重ねるごとに受講生個人による「他者視点」の意識化が進んだ結果、チームとしても「聞き手が理解するために必要な情報」が増え、「主語・目的語が省略されすぎている」、「具体例が示されていない」等の聞き手(読み手)としての他者への配慮に欠く表現は減り、日本語の誤用を要因に意味が通らない点も連動して減少していた。また、最終タスクでは受講生自身も全員が肯定的に評価し、フィードバックの資料にも肯定的なコメントが多数見られた。さらに、振り返りレポートの質的な分析からも、「他者視点」の意識化の促進という結果が部分的には支持された。したがって、本実践は、医学部生に求められる自らのコミュニケーションを他者の視点から客観的にとらえる姿勢と、そのための言語能力の育成に一定の貢献をしたといえよう。

このように、アカデミックなコミュニケーション力と、将来医療者として現場で求められるコミュニケーション力に不可欠な「他者視点」を意識化できたことは、今後の専門科目の学習プロセスにおいても重要だと思われる。効果的な医療コミュニケーションによって、患者による治療計画等の遵守率向上、診断結果の正確性の向上、患者満足度の向上、さらには医療過誤時の訴訟の減少が見られるという指摘¹²⁾、患者の視点(すなわち「他者視点」)の取得と患者に対する共感は、「良い医師」の特徴的行動とされている¹³⁾ことに鑑みれば、医学という専門に特化しない日本語学習の初期から「他者視点」を意識することは、きわめて有効かつ肝要だと考えられるからである。しかしながら、すでに述べたように、本実践には主な結果や示唆に当てはまらないデータも複数存在し、それらを限界として、今後、より精緻なデータやその分析にもとづいて授業

の改善に繋いでいくことが課題として残された。

V. 結論

本実践では、将来の医療者であり、日本語を外国語として学んでいる iuhw 留学生を対象に、2つの TBL を意識的に援用した参加型のアクティブ・ラーニングによって、「自らのコミュニケーションを他者の視点から客観的にとらえる視点, すなわち他者視点」を意識させる働きかけを継続して行い、結果として、コミュニケーション力の育成に一定の成果が得られた。一方で、本実践が行われた 2020 年度は COVID-19 の感染拡大による「緊急事態宣言」とともに始まり、筆者らにとって、急速な授業のオンライン化という不慣れた環境下で受講生の心身にも配慮しながら手探りで進める状況であった。

ゆえに、十分に検討すべき課題も多く、より精緻なデータやその分析にもとづく議論が求められる。また、受講生自身の振り返りレポートに見られる「私の日本語能力がまだ足りないなので、インタビューの時、自分の言いたいことをなかなか伝えませんでした。」「active learning を続けているので、文法を勉強する時間があまりなかったんで私は文法に迷っているかなあと思っています。」(すべて原文ママ)等のコメントからは、タスクを中心に置き、意味に焦点を当てたチーム学習を用いた今回のアクティブ・ラーニングによって、受講生一人ひとりの日本語の形式面の学習が十分に進まなかった可能性も窺える。言い換えれば、医学部3年次以降、日本人学生と一緒に日本語で専門について学ぶ iuhw 留学生に求められる、日本語の基礎力を十分に鍛えられていないという従来の課題へのアプローチとしても本実践には限界がある。

したがって今後は、第二言語習得 (Second Language Acquisition) 研究における Focus on Form の方法論等を援用しながら、これまでの課題を克服し得る、より iuhw 留学生の文脈に即した改善が望まれる。Focus on Form とは、学習者が意味のある伝達活動を行う中で、必要に応じて言語形式にも注意を向けさせるという考え方^{14,15)}で、本実践で拠り所とした2つ目の TBL,

言語教育におけるタスクに基づく言語学習 (Task Based language Learning) とも深く関連する概念である。同時に、本実践の前提に置いた将来の医療従事者に求められるコミュニケーション力や、教師が母語話者の日本語コミュニケーションの特性を熟知していなければ本質的なコミュニケーション教育は行えず、その特性に鋭敏になるためには言語学的なアプローチだけではなく、異文化コミュニケーション的視点が重要であること¹⁶⁾についても、考え続けていく必要があるだろう。

総じて、医学を専攻する iuhw 留学生にとってより良い日本語教育を目指し、全学で取り組むアクティブ・ラーニングを用いて、どのようにアプローチするのかは今後も主要な課題である。日本語の基礎力を強化する必要性という従来の課題も到達目標の1つに置き、そのプロセスにおいてチーム基盤型学習法、タスクに基づく言語学習の考え方、Focus on Form の方法論等を効果的に用いて、将来の医療従事者に求められるコミュニケーション力をも見据えて、より良い日本語授業のあり方を追究していく所存である。

文献

- 1) 守山恵子. 医学留学生のための日本語クラスの試み. 長崎大学留学生センター紀要 2004; 12: 1-13
- 2) 牧かずみ. 医学系学部における『留学生専門教育教官』なる者として—20年を振り返って—. 信州医学雑誌 2015; 63(1): 25-31
- 3) 寺尾智史, 實平雅夫, リチャード・ハリソン. 大学の世界展開力強化事業における日本語・日本文化教育—ASEAN 諸国との連携・協働による次世代医学・保健学グローバルリーダーシップの育成プログラム—. 神戸大学留学生センター紀要 2016; 22: 127-145
- 4) 福岡佑子, 橋本智, 秋永千恵. 医学系留学生のための包括的日本語教育—徳島大学国際センターの取り組み—. 徳島大学国際センター紀要・年報 2018: 28-31
- 5) 品川なぎさ, 稲田朋見. 医学部留学生を対象とした医学日本語授業の実践—医学教員との連携による日本語教育の取り組み—. 専門日本語教育研究 2019; 21: 61-68
- 6) 野呂幾久子, 大場理恵子, 太田昌宏. 医療コミュニケーションと日本語の教育—東京慈恵会医科大学の取り組み—. 日本ヘルスコミュニケーション研究会雑誌 2010; 1(1): 13-17
- 7) 文部科学省. 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ— (答申) 用語集. 2012. https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf 2021.3.1
- 8) Bonwell CC, Eison, JA. Active learning: creating excitement

- in the classroom. ASHE-ERIC Higher Education Report. No. 1. 1991
- 9) Michaelsen, LK, Parmalee, DX, McMahon, KK, et al (瀬尾宏美監修). 医療専門職教育におけるチーム基盤型学習なぜTBLが医療専門職教育に適するのか. TBL—医療人を育てるチーム基盤型学習. 東京: バイオメディシナ国際ナショナル, 2009: 3-8
 - 10) Wills J. A framework for task-based learning. Harlow: Longman, 1996
 - 11) 東京外国語大学留学生日本語教育センター. 日本で学ぶ留学生のための中級日本語教科書 出会い. 東京: ひつじ書房, 2015
 - 12) Roter Debra, L, Hall, JAH. Consequences of Talk: The Relationship between Talk and Outcomes. Doctors Talking with Patients/ Patients Talking with Doctors: Improving Communication in Medical Visits (2nd ed.). Westport: Praeger, 2006: 143-164
 - 13) Frankel RM, Stein T. Getting the most out of the clinical encounter: the four habits model. The Permanente Journal. 1999; 3(3): 79-88
 - 14) Doughty, C, Williams, J. Theoretical foundations of Focus on Form. Focus on Form in classroom second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press. 1998: 13-63
 - 15) 小柳かおる. Focus on Form と日本語習得研究. 日本語習得研究 2002; 5: 62-96
 - 16) 清ルミ. 日本語教師には見えない母語話者の日本語コミュニケーション. 野田尚史 (編). 日本語教育のためのコミュニケーション研究. 東京: くろしお出版, 2012: 43-62

Japanese language education focusing on medical communication: Raising consciousness of “the other’s perspective” through active learning

Mika OGAWA and Noriko NAGAI

Abstract

Purpose: This study describes a learning practice that aims to enhance student consideration of the perspective of the conversational “other”, a key skill in managing interpersonal communication. In order to meet the requirements of being medical professionals, international students will be expected to be proficient in both academic and social Japanese language skills. However, as it is particularly difficult to develop social skills in classroom settings, the authors have devised a classroom learning practice intending to raise student conversational consciousness by having them place themselves in their conversation partner’s position.

Methods: A participatory active learning program including the new classroom practice was implemented in the first semester of a medical school’s Japanese II-C and D classes (intermediate level) in 2020, and was subsequently analyzed through student reflective writings, particularly in terms of whether or not these included consideration of the “other’s perspective”.

Results: The study revealed an increase in student consciousness of the “other’s perspective”. While initial results indicated that students lacked consideration for qualities such as, “insufficient information for the listener to understand”, “overly frequent omission of subject and object”, and “a lack of specific examples”, these problems gradually improved through the new classroom practice.

Conclusion: We believe that this study will be beneficial in increasing consciousness of the perspective of the “conversational other” for future medical communication.

Keywords : medical communication, other’s perspective, active learning, TBL, international students, Japanese language education