

〈実践報告〉

日本語弱者の視点に立ったグループワークの試み —多文化共生マインドの育成を目指した授業の実践と課題—

木 暮 律 子

Efforts of Group Work from a Standpoint of Vulnerable People in Japanese Language

— Lesson Practice aiming at Fostering Minds of Multi-cultural Coexistence
and its Challenges —

Ritsuko KOGURE

要 旨

本稿は、多文化共生マインドの育成を目指して行った授業の実践報告である。筆者が担当する「異文化コミュニケーション」の授業では、日本語弱者の視点に立って、相手が求めている情報や相手に伝わる表現方法を考えるトレーニングを行っている。2017年度の授業では、日本語がわからない人の立場に立って、バスの案内板に見られる問題を検討し、わかりやすい案内板に書き直すグループワークに取り組んだ。

本稿では、グループで作成した案内板と活動後に提出してもらったふりかえりシートをもとに、学生がどのような問題に気づき、どのように書き直したのか調査し、今後の授業における課題について考察する。

キーワード：多文化共生、日本語弱者、グループワーク、日本人学生、留学生

Abstract

This paper reports the lessons practiced aiming at fostering minds of multi-cultural coexistence. The author is providing the training to learn from a stand point of vulnerable people

in Japanese language how to deliver the information which those people want and how to communicate with them in my “Cross-cultural Communication” class. The students in the FY2017 class examined the problems found in the bus information board and worked on improvement of the information board for easier understanding in a group.

This paper examines what problems the students became aware of and how they mended them, and then discusses the challenges in the future lessons.

Key words: multicultural coexistence, vulnerable people in Japanese language, group work, Japanese students, international students

I はじめに

グローバル化の進展に伴い、日本の大学においてもグローバル人材の育成に向けた教育内容の改善や環境の整備、日本人学生と留学生の交流の促進が求められている。

産学連携によるグローバル人材育成推進会議（2011）によると、グローバル人材とは、「世界的な競争と共生が進む現代社会において、日本人としてのアイデンティティを持ちながら、広い視野に立って培われる教養と専門性、異なる言語、文化、価値を乗り越えて関係を構築するためのコミュニケーション能力と協調性、新しい価値を創造する能力、次世代までも視野に入れた社会貢献の意識などを持った人間」と定義されている。また、グローバル人材育成推進会議（2012）では、グローバル人材に求められる要素として、「Ⅰ．語学力・コミュニケーション能力」「Ⅱ．主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感」「Ⅲ．異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティ」の3つが挙げられている。

このグローバル人材の育成についてはさまざまな議論がなされているが、福島（2014）は、その問題点として、「英語」習得に焦点が置かれていることを指摘している。また、瀬川（2018）は、「『グローバル人材』の育成」というとき、国外への参入、すなわち国外のグローバル化への対応については繰り返し言及されているものの、進行する日本国内のグローバル化、ないし多文化社会化への認識が不十分」と述べている。

法務省によると、2017年末現在における在留外国人数は256万1,848人であり、その国籍・地域数は195にのぼる。瀬川が指摘するように、グローバル人材の育成においては、多文化化が進む国内の現状にも目を向け、多文化共生の視点に立った教育を推進していくことも必要であろう。

総務省（2006）は、地域における多文化共生を、「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的違いを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」と定義している。多文化共生社会を実現するためには、学生の多文化共生マインドをいかに育てていくかということも重要な課題であると言える。では、多文化共生マインドを育成する

ためには、どのようなトレーニングが必要であろうか。

本研究では、多文化共生マインドの育成においては、当事者意識をもって、相手の立場で物事を考えることのできる想像力を養う必要があり、そのためには視点の転換を促すトレーニングが有効ではないかと考えた。そこで、筆者が担当する「異文化コミュニケーション」の授業において、日本語弱者の視点に立って、相手が求める情報や相手に伝わる表現方法を考えるグループワークを行った。本稿では、その授業実践を報告するとともに、学生がどのような問題に気づいたのか調査し、今後の授業における課題について考察する。

II 調査概要

(1) 授業の概要

本稿で対象とするのは、2017年度後期（9月～1月）に筆者が担当した「異文化コミュニケーション」という科目の第6回目の授業である。この講義は、地域政策学部観光政策学科の専門基礎科目（選択科目2単位）として位置づけられており、2年生以上が対象の科目である。講義では、1) 異文化間における「誤解」の原因を理解し、異文化接触場面において有効なコミュニケーション・スキルを身に付けること、2) 自分が属する文化・社会における行動様式とその特徴を理解し、異文化接触場面における問題を解決していく力を養うこと、の2つを目標としている。初回はガイダンスを行い、第2回から第5回の講義では、異文化コミュニケーションを理解するうえで重要な概念について解説した。第6回から第10回は、毎回異なるグループで課題に取り組みながら、異文化コミュニケーション能力を身に付けるための実践的なトレーニングを行った。そして、第11回から第13回は固定したグループで最終課題に取り組み、第14回で課題の発表と評価、第15回で講義のまとめを行った。

今回対象とする第6回の授業は、授業の進め方と課題の説明 [10分] →グループでの活動 (①自己開示・係決め、②課題の作成) [45分] →クラスでの検討 (①グループによる発表、②解説) [25分] →活動の評価 (ふりかえりシートの記入) [10分] という流れで進めた。グループワークで使用した課題を図1に示す。

第6回の授業で使用したのは、『日本語を書くトレーニング』（野田・森口2003）の「トレーニング13日本語弱者のことを考えて書く」に取り上げられている水上バスのご案内の課題である。課題の内容について説明したあとグループに分かれ、メンバーの自己開示を行い、リーダーやシートの記入、発表等の係を決めてからグループワークに入った。グループワークではまず、この案内板の問題点について話し合い、どのように書き直したらよいか検討したうえでグループで案内板を作成した。そして、作成した案内板をグループワークのあとに提出してもらった。発表は時間の関係で、くじ引きにより3グループを選び、書き直した案内板をOHCで投影しながら、グループで考えた問題点と書き直した箇所について説明し、他のグループからの質問に答えても

◆課題：花見川水上バスの案内板

花見川を走る水上バスの「日の出港」の乗り場には、次のような案内板がありました。

日の出港

運行時間 午前六時十分から午後五時十分まで
 一日三十分間隔、暑夏期間は二十分間隔

運 賃 一区 八八円 二区 一〇四円 三区 一三〇円
 四区 一五八円 五区 一八四円

運行経路

【問題1】 この案内板には、どのような問題点がありますか。

【問題2】 この案内板を、日本語がわからないお客さんを含め、なるべく誰にでもわかりやすいものに書き直してください。
 なお、案内板を記するのは、ほとんどが花見川へ行く観光客です。

図1 グループワークの課題の内容（野田・森口2003：105より作成）

らった。そして、授業の最後に今回の課題について解説し、クラス全体で確認したあと、ふりかえりシートを配布した。ふりかえりシートには、1)グループワークの評価(A～Dの4段階評価)、2)グループワークでベストを尽くしたこと、3)課題の問題点に関する気づき、4)意見・感想を記入してもらった。3)は後述する16項目について、自ら気づけたことにチェック(☑)を入れるよう指示し、4)は今回の課題とグループワークに関する意見・感想を自由記述で求めた。

(2) 調査対象者

2017年度の「異文化コミュニケーション」の履修登録者は77名(日本人学生66名、留学生11名)であったが、今回対象とする第6回の受講生は66名(日本人学生58名、留学生8名)であった。学年の内訳は、2年生43名、3年生16名、4年生7名であり、全員が地域政策学部所属している。留学生の国籍は、中国7名、台湾1名であり、日本語レベルは日本語能力試験N1～N2程度である。

グループ分けは教師が行い、1グループ5名で構成したが、当日欠席した学生がいたため、5名のグループが8つ、4名のグループが5つ、3名のグループが2つとなった。留学生は各グループに1名ずつ入ってもらい、留学生を含む8つのグループと日本人学生だけの7つのグループに分かれて課題に取り組んだ。

学生には口頭及び書面で研究の趣旨を説明し、調査への協力に同意する場合は、承諾書に署名をしてもらった。受講生全員から承諾が得られたため、本稿では15グループ、66名のデータを調査対象とする。

(3) 調査内容

調査では、2つの内容を調べた。調査1ではグループで作成した案内板を資料とし、どのように案内板を書き直したのか、グループで書き直した内容について調べた。一方、調査2ではふりかえりシートの3)を資料とし、案内板のどのような問題に気づいたのか、学生自身が気づいた内容について調べた。調査にあたっては、ティーチング・マニュアルを参考に、以下の16項目を調査項目として設定した(表1)。

表1 調査項目

①英語の併記	⑨漢数字を算用数字に変更
②英語以外の外国語の併記	⑩「大人」と「小人」の定義
③地名にローマ字表記の併記	⑪運賃と区間の関係の表示
④地名にひらがな表記の併記	⑫目的地(花見城)の表示
⑤運行日(毎日、平日・休日)の表示	⑬水上バスの案内であることの表示
⑥運行経路の進行方向(→)の表示	⑭現在地の表示
⑦時刻表の表示	⑮「日中」「朝タラッシュ時」の時間帯の表示
⑧料金を示す記号(¥)の表示	⑯各区間の所要時間の表示

そして、調査1では、グループで書き直した項目について、日本人学生だけのグループと留学生を含むグループに違いが見られるか、調査2では、学生が自ら気づいた項目について、日本人学生と留学生に違いが見られるかを比較した。

さらに、ふりかえりシートの4)を資料とし、学生が今回の活動をどのように捉えていたのか、自由記述の内容をもとに分析した。

Ⅲ 調査結果

(1) 調査1：グループで書き直した項目について

本節では、グループで作成した案内板を取り上げ、書き直した項目の結果について述べる。

まず、前章の表1に挙げた16項目のうち、どのくらいの項目を書き直しているのか見ていく。表2は、書き直した項目数のグループ別の平均と標準偏差を示したものである。書き直した項目

数の平均は、日本人学生だけのグループが6.29、留学生を含むグループが6.63であり、両グループとも4割程度の項目を書き直していた。平均値の差の検定を実施したところ、両グループの書き直した項目数に有意差は認められなかった ($t(13)=-0.398, n. s.$)。

表2 書き直した項目数

	グループ数	平均	標準偏差
日本人学生だけのグループ	7	6.29	1.48
留学生を含むグループ	8	6.63	1.58

次に、どのような項目を書き直しているのか見ていく。図2は、書き直した項目の割合をグループ別に示したものである。

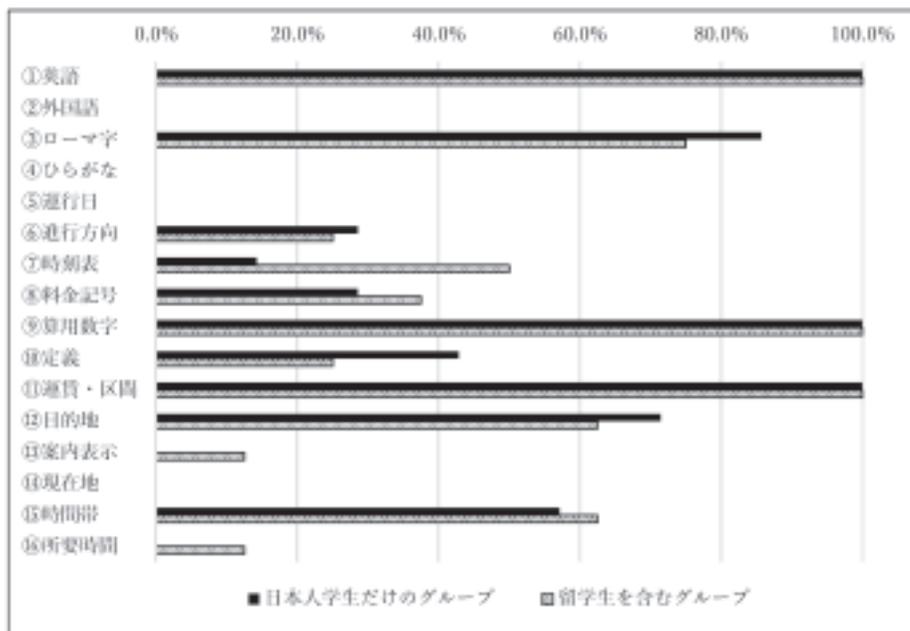


図2 書き直した項目の割合

日本人学生だけのグループの方が多く書き直していたのは4項目(③、⑥、⑩、⑫)、留学生を含むグループの方が多く書き直していたのは5項目(⑦、⑧、⑬、⑮、⑯)であり、このうち⑬と⑯の2項目については、留学生を含むグループだけが書き直していた。しかし、それ以外の項目を見てみると、すべてのグループが書き直した項目(①、⑨、⑪)と、すべてのグループが書き直さなかった項目(②、④、⑤、⑭)は一致しており、何を書き直すかということに関して、

グループで作成した案内板はほぼ共通していると言える。

(2) 調査2：学生が自ら気づいた項目について

次に、ふりがえりシートのチェック項目を取り上げ、学生が自ら気づいた項目の結果について述べる。表3は、日本人学生と留學生が気づいた項目数の平均と標準偏差を示したものである。気づいた項目数の平均は、日本人学生が7.50、留學生が9.75であり、平均値の差の検定の結果、両者の間には有意差が認められた ($t(64) = -3.598, p < .01$)。

表3 気づいた項目数

	人 数	平 均	標準偏差
日本人学生	58	7.50	1.57
留 学 生	8	9.75	2.05

留學生の方が気づいた項目が多かったのは、非母語話者である留學生は、今回の課題の対象である「日本語がわからないお客さん」の立場を共有していたからだと考えられる。授業後に記入してもらったふりがえりシートには、「外国人である私は、他の地域に行くといつも交通機関に困っています」「大都市の場合はまだ外国人にやさしいですが、少し大都市を離れたところは、外国人がわからない看板や案内が多数だと思います」という記述が見られ、日本の交通機関の案内に関して、情報が読み取れずに困った経験や日本国内における地域差が指摘されていた。日本人学生の場合、この案内板の問題を考える際、水上バスの利用者としての視点だけでなく、外国や外国語に置き換えて考える視点の転換が求められるが、留學生の場合は、非母語話者としての立場を共有していることにより、視点の転換がしやすかったと考えられる。

次に、日本人学生と留學生が、案内板の問題として、どのような項目に気づいたのか見ていく。図3は、日本人学生と留學生の気づいた項目の割合を示したものである。

日本人学生の方が多く気づいたのは、留學生が気づかなかった1項目(⑩)だけであったのに対し、留學生の方が多く気づいたのは12項目(②、③、④、⑤、⑥、⑦、⑧、⑪、⑫、⑬、⑭、⑮)であった。また、①と⑨の2項目については日本人学生も留學生も全員が気づいており、全体的な項目別の割合を見ると、両者の傾向が似通っていることがわかる。

ここで、80%以上の方が気づいた項目と20%以下の人しか気づかなかった項目に分けてみると、80%以上の方が気づいた項目は日本人学生、留學生ともに5項目(①、③、⑨、⑪、⑮)あり、20%以下の人しか気づかなかった項目は、日本人学生が4項目(⑤、⑬、⑭、⑯)、留學生が1項目(⑯)であった。

それぞれの特徴について見てみると、まず、80%以上の方が気づいた項目は、①英語の併記、

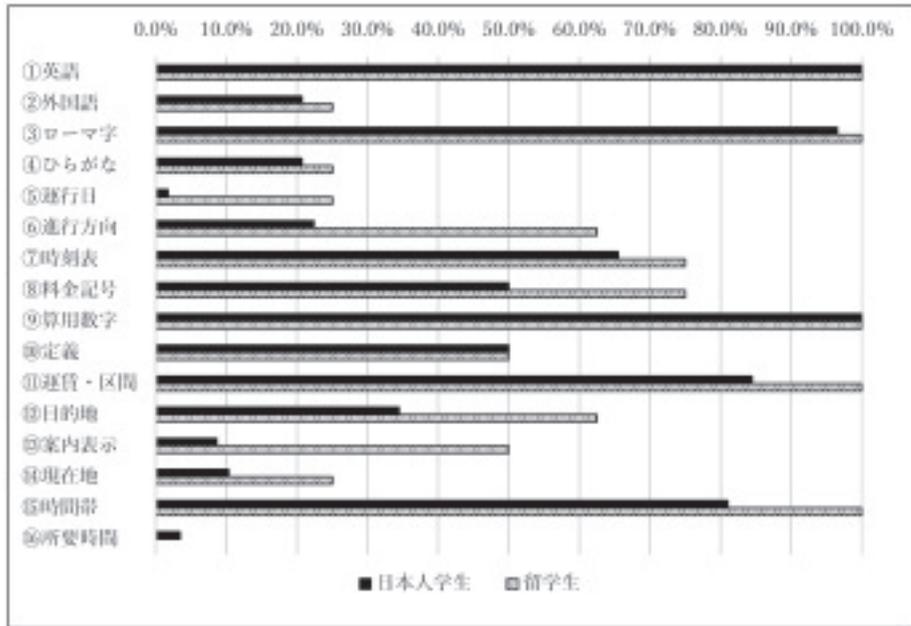


図3 気づいた項目の割合

③地名にローマ字表記の併記、⑨漢数字を算用数字に変更、⑪運賃と区間の関係の表示、⑮「日中」「朝夕ラッシュ時」の時間帯の表示という、表記や表示方法などの表面的・形式的な問題に関わるものであることがわかる。例えば、①の英語併記が必要であることは、日本人学生、留学生ともに全員が気づいた項目であり、グループで作成した案内板にも、「大人」と「小人」の訳として「Adult」「Child」という英語が併記されていたが、そもそも「大人」と「小人」が日本ではどのような基準で区分されているのか、文化の違いにまで目を向けて、「大人」と「小人」の定義（⑩）が必要であることに気づけていたのは、日本人学生、留学生ともに半数しかいなかった。

一方、20%以下の人しか気づかなかった項目は、⑤運行日の表示、⑬水上バスの案内であることの表示、⑭現在地の表示、⑯所要時間の表示という、水上バスを利用するうえでの本質的・実質的な問題に関わるものであった。運行日はいつか、何についての案内か、今どこにいるか、どのくらい時間がかかるかといった情報は、言語や文化に関わらず、すべての利用者に必要な情報であるが、案内板を見る人が何のために、どのような情報を求めているのか、利用者の目的やニーズにまではほとんど意識が向けられていないと言える。

(3) 書き直した項目と気づいた項目の関係について

ここまで、水上バスの案内板について、グループと個人の調査結果を見てきた。グループの結果はグループで書き直した項目を、個人の結果は学生が自ら気づいた項目を調査したものである

ため、単純に比較することはできないが、ここでは、グループと個人の調査結果の関係について考えてみたい。

まず、表2と表3の結果から、日本人学生、留学生ともに、自ら気づいた項目の方がグループで書き直した項目より多いことがわかる。特に、②、④、⑤、⑭の4項目は、個人では日本人学生、留学生ともに気づいていた人がいたが、グループで作成した案内板には反映されておらず、すべてのグループが書き直していなかった。

また、表3から、個人では日本人学生よりも留学生の方が多くの項目に気づいていたが、グループの結果を見ると、日本人学生だけのグループと留学生を含むグループには差が見られなかった。

もちろん、問題には気づいていても、グループで話し合った結果、敢えて書き直さなかったということも考えられるが、ふりかえりシートの自由記述を見てみると、個人の結果がグループの結果に反映されなかった理由として、以下の四点が考えられる。

一点目は、グループワークにおいて、自分の意見をうまく伝えられなかったということである。ふりかえりシートには、「初めてのグループワークで緊張して、あまり発言できなかった」「いつも聞く側の立場になってしまった」「最初はなかなかしゃべり出すことができなかった」という記述が見られた。グループワークに入る前に自己開示や係決めを行い、グループワークの進め方について確認してから課題に取り組むよう指示していたが、メンバーと打ち解けられないまま活動に参加し、十分な発言ができなかった学生もいたものと思われる。また、「メンバー全員初めて話す人で、最初はどのくらいの距離間で話してよいかわからなかった」「積極的に意見を出し合うのは初対面だと難しいと感じた」「初対面の人と課題が進められるか不安だった」という記述も見られたことから、学生は特に、初対面の人とのコミュニケーションに難しさを感じており、不安を抱えながら活動に参加していたことがわかる。

二点目は、グループでの話し合いがうまく進められなかったということである。ふりかえりシートには、「どれだけ自分の意見を言って、どれだけ人の意見を聞くかというバランスが難しいと思った」「人の意見と自分の意見をうまくまじえて言えたらもっとよかったと思う」というように、グループワークにおける意見の述べ方に関する記述が見られた。特に、グループのリーダーを務めた学生からは、「班のメンバーが全員平等に参加するのは、偏りが出て難しいと思った」「もう少しスムーズに意見を引き出せるような進行をしたい」「積極的な人と消極的な人がいるので、いい話の振り方をしていきたい」など、話し合いの進め方や意見の引き出し方に関する記述が見られた。今回のグループワークは、授業内で初めて行ったグループワークであったことから、グループワークという活動そのものに慣れておらず、話し合いをうまく進められなかったグループもあったと思われる。

三点目は、議論や課題作成のための十分な時間がなかったということである。ふりかえりシートには、「時間がもう少しあればもっと完成度が上がったと思う」「時間制限がある中で、どれだけ案を具体的に出して、それをかたちにするのか、というのが一番難しかった」「短い時間の中で、

何をやるか、いつまでにやるかを最初に的確に決められるようにすればもっといいものができたと思う」という記述が見られた。今回は、限られた時間内で結果を出すことを意識させ、そのための時間管理もグループで行うように指示したが、グループワークという活動そのものに慣れていなかったこともあり、時間の割り振りがうまくいかず、議論をしたり、課題を作成するための時間が十分取れなかったグループもあったことがわかる。

四点目は、問題には気づけても、どう直せばよいのか方法がわからなかったということである。「どう表記したらいいのか、頭を抱えるものが多く大変でした」「問題点は出しやすかったが、その解決法を考えるのが予想以上に難しかった」「わかりにくい点があっても、それをどう工夫したらわかりやすくなるのかわからないものも多かった」という記述から、気づいた問題をどのように書き直せばわかりやすくなるのか、その方法に難しさを感じていたことがわかる。また、「案内板を直すときに意見が多くてまとめるのが難しかった」という記述も見られ、多くの意見のなかから適切な表現方法を考えていくことの難しさを指摘した学生もいた。

以上の四点は、今後の授業における課題でもあることから、V章において、その改善策を検討することとするが、その前に、学生自身は今回の活動をどのように捉えていたのか、次章では、ふりかえりシートの自由記述について分析する。

IV ふりかえりシートの自由記述の分析

(1) 課題について

まず、今回のグループワークで取り上げた課題に関する学生の意見・感想を取り上げる。学生の記述の抜粋を表4に示す。

表4 課題に関する記述

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">・ 普段何気なく見ている案内板について異なった見方ができた。・ 他人の目線で物事を見ることがこんなに難しいものとは思わなかった。・ 利用する立場の人の気持ちになって考えることが大事だと思った。・ 今まで利用する立場で、日本人として見ていたが、外国人も使用するということになる、当たり前になることもより詳しく記さなくてはいけないのだとわかった。・ 普段見慣れているものを外国人に向けて作ることに難しさを感じた。・ 外国人の方が抱える多くの問題に気づけた。・ 自分が外国人だったらということを入れて考えることが必要だと感じた。・ 看板を見るあらゆる人を想定する想像力が必要だと感じた。・ 日本語を母語としていない人に向けた案内板を一から作り直すという作業は、そのような |
|--|

人が何を求めているのかを理解しなければいけないので、簡単な作業ではなかった。

- ・外国人や子どもの視点だと修正すべきところが多くて驚いた。
- ・日本人の大人が当たり前になることでも、外国人や子どもの目線で見るとわかりにくいことが多く、自分とは違う人の目線に立つことが大切だと思った。
- ・外国人だけでなく、日本人でも子供やお年寄りなど様々な年代の人から見たらどうか、という視点も必要だとわかった。
- ・様々な人が見るものを作成、改善する場合には、他人の立場、視点を考えてあげることがとても大切だと感じた。

ふりかえりシートには、「他人の目線」「利用する立場」「外国人」「子ども」「お年寄り」など、課題の作成を通して、自分とは異なる視点に意識が向けられていたことがうかがえる記述が見られた。また、相手の立場に立って考えることの重要性や想像力を働かせることの必要性が指摘されていた。

留学生からは、「日本の学生が当たり前のことは、私にとってちょっとおかしいと思った。それを指摘すると日本人学生も意識してくれて本当におもしろかった」「課題について問題点を発見し、個人の視点あるいは文化差異（中・日）があるので、できるだけ多くのところを見つけ、皆の話し合いで解決した」という記述が見られた。このような記述から、留学生を含むグループにおいては、留学生の発言により、視点の転換が促されたのではないかと考えられる。

(2) グループワークについて

次に、グループワークに関する学生の意見・感想を見ていく。学生の記述の抜粋を表5に示す。

表5 グループワークに関する記述

- ・グループのメンバーの意見を聞いて、自分では気づけなかったことに気づくことができた。
- ・グループワークを行うと自分では気づけなかったことを聞いて、そういう点もあったのかと新しい発見をすることができた。
- ・グループワークであったからこそ新しい発想に出会えたと思う。
- ・自分の考えていたものとは違う考えが分かったのでとても勉強になった。
- ・グループの人たちがたくさん意見を出してくれたので、私は自ら気づくことができなかったことにたくさん気づくことができた。
- ・一人ではわからなくても、グループで考えるとアイデアが浮かんだりしたので、グループワークのおもしろさを感じる事ができた。

- ・グループで行うと、当たり前だが自分では思いもつかなかったアイデアが出てきて、グループワークの必要さを実感することができた。
- ・人によって気づく点が違っていた。一人では気づけないところに気づけるのでグループワークはいいと思った。
- ・様々な視点からの意見を取り入れることがより良いものを作るためには重要であると思った。

ふりかえりシートの記述には、「新しい発見」「新しい発想」「自分の考えていたものとは違う考え」「思いもつかなかったアイデア」など、グループワークを通して新たな気づきが得られ、視点の広がりが見られたことがうかがえた。また、「グループワークの必要さを実感することができた」「様々な視点からの意見を取り入れることがより良いものを作るためには重要であると思った」など、グループワークの意義やグループワークを通じた学びに関する指摘も見られた。

さらに、留学生を含むグループの学生からは、留学生の存在が新たな視点や気づきをもたらしていたことがわかる記述があり、文化や言語の違いなど、留学生からの学びに関する言及が見られた(表6)。一方、留学生からは、「グループに留学生が一人だけなので、文化差異を強く感じながら、お互いに譲り合い、良いコミュニケーションが取れた」「グループの人と協力し、自分が考えられないことを身に付けるようになった」「グループワークを通じて、自分と異なる意見を聞いて、意見を交換することによって、よりよい案内板が作れるようになった」という記述が見られ、留学生自身も日本人学生とのグループワークを通して異なる意見を取り入れ、文化の違いやコミュニケーションの取り方などを学んでいることがうかがえた。

表6 留学生を含むグループの記述

- ・留学生の意見が日本人だけでは気づかないような点に気づかせてくれたりして、新たな発見ができた。
- ・留学生の方が同じ班にいたので、私たち日本人の意見ばかりに偏ることなく、新鮮な意見を聞いて良かった。
- ・私がスルーした問題点でも、留学生のメンバーが気づいた問題点は沢山あって、なるほどと思うことも多かった。
- ・中国人の留学生がいたことで、日本人では気づきにくいところや考えが聞いてよかった。
- ・日本人の感覚で話が進んだ時に、留学生の意見があって客観的な視点を取り戻せた。
- ・中国人の方の意見は、私たちが当たり前だから分かると思っていることとは違うのでとても助かりました。

- ・留学生の方の意見がとても貴重で自分たちの出した案が分かりやすいか聞きながらできた。
- ・自分の思いつかない点など中国の人の視点も学べた。
- ・「大人」「小人」に関しては国ごとに考え方が違うと気づけた。
- ・大人か小人かの区分は文化によって違うと聞いて驚いた。中国の身長によって区分する方法はおもしろい。
- ・中国では身長で区別するという文化の違いを初めて知りました。
- ・「小人」の意味が中国語と異なるため、改めて日本語とは別の言語だと再確認できた。

以上、今回の活動を学生がどのように捉えていたのか、ふりかえりシートに見られた学生の記述について分析した。ふりかえりシートの記述からは、今回の活動を通して、視点の転換や思考の深まりが見られたことが読み取れたが、それらを共有し、活かしていくにはどうしたらよいのだろうか。次章では、ここまでの結果をもとに、今後の授業における課題と改善策について考察する。

V 授業における課題と改善策

(1) 授業における課題

本節では、Ⅲ章の調査結果から明らかになったことをもとに、今後の授業における課題を挙げる。

まず、視点の転換が必要な問題点には、学生が気づきやすいものと気づきにくいものがあり、表面的・形式的な問題に関わるものは気づきやすいが、本質的・実質的な問題に関わるものは気づきにくいことが明らかになった。このことから、問題に気づきにくい項目について、特にトレーニングを行う必要がある。

次に、グループワークにおいて、自分の意見が伝えられなかったり、話し合いがうまく進められなかった学生がいたことから、意見の伝え方や議論の進め方に関する指導を行う必要がある。

そして今回は、議論を深め、課題を作成するための十分な時間が確保できていなかったことから、余裕を持って課題に取り組むことができるよう、授業の進め方を工夫する必要がある。

さらに、問題点には気づけていても、直し方がわからない学生がいたことから、どのように直せばよいのか、表現方法に関する検討と評価を行う必要がある。

次節では、以上の4つの課題に対する改善策を述べる。

(2) 改善に向けた方策

課題1：問題に気づきにくい項目に関するトレーニング

まず、問題に気づきにくい項目については、教師が介入することにより、視点の転換を促す問いかけを行うことが有効ではないかと考える。例えば、「日本語がわかる人にとってもわかりにくいところはどこか」「どこを直してほしいか」という【自己の視点】から、「水上バスを利用する時、どんな情報がないと困るか」「水上バスに乗る時、どんな情報があると嬉しいか」という【利用者の視点】、さらに「日本語がわからない人が見たらどこが理解できないか」「子どもたちが見たら目的地までスムーズに行けるか」という【文化的背景の異なる人の視点】へと、視点の異なる問いを順番に投げかけ、段階的に視点を転換させていくことで、当事者意識を持って想像力を働かせることができるようになるのではないだろうか。

また、「想像力」に関するトレーニングとしては、野田（2005）が参考になる。野田は、「伝わらないパターン」を以下のような3つのパターンに分類したうえで、それぞれの事例を挙げ、伝わらない原因と対策について解説している。

表7 伝わらない3つのパターン

(1) 相手の状況を考えていない	(2) 相手の反応を予想していない	(3) 相手に伝える工夫をしていない
・相手がどんな情報を求めているか？	・相手がどんな返答をするか？	・相手に読んでもらう工夫
・相手が何を知っているか？	・相手がどんな行動をするか？	・相手に見つけてもらう工夫
・相手がどんな人であるか？	・相手がどんな気持ちになるか？	・相手に誤解を与えない工夫

野田（2005：7-8）による

このような3つの観点から伝わらない原因を考えることで、相手の立場に立つということがどういうことなのかを理解できるようになるのではないだろうか。今後は、課題の作成に入る前にまず、このような観点から相手のことを想像し、伝わらない原因について考える練習を行ってきたい。

課題2：意見の伝え方や議論の進め方に関する指導

次に、意見の伝え方や議論の進め方に関する指導について考える。まず、意見の伝え方に関する指導としては、グループのなかで自分の意見を伝えることに慣れていない学生もいたことから、グループワークに入る前に、議論で使われる表現や聞き手を意識した意見の伝え方を確認しておく必要がある。自分の意見を述べる際には、理由と合わせて意見を述べることや、相手の意見に賛同したり反対する際には、前置き表現を入れてから自分の意見を述べるというように、聞き手を意識した意見の伝え方について確認しておくことが有効であろう。特に、留学生に対しては、

予習として議論で使われる表現のリストを事前に配布しておくことで、グループワークや日本語で議論に参加することへの不安を取り除けるのではないと思われる。

また、議論の進め方に関しては、SA（スチューデント・アシスタント）を導入し、グループワークに慣れるまでの間、受講経験者にファシリテーターを務めてもらい、発言の促し方や意見の引き出し方、まとめ方などを学んでいけるような工夫が必要であろう。

課題3：授業の進め方の工夫

そして、授業の進め方については、事前学習や事後学習を取り入れることで、余裕をもって課題に取り組めるようなスケジュールに見直す必要がある。

今回は一回の授業のなかで、課題の説明→グループワーク（問題点の検討→課題の作成）→発表→解説までを行ったが、今後は表8に示したように授業を4回に分け、その前後に事前学習と事後学習を取り入れていきたい。

表8 授業の進め方

【事前学習】各自で問題点について検討	[個人]
【授業 1】グループで検討・課題の作成	[グループ]
【授業 2】ワールドカフェ形式で検討	[複数グループ]
【授業 3】グループで再検討・課題の修正	[グループ]
【授業 4】クラス全体で課題の発表・評価	[クラス]
【事後学習】レポートの作成	[個人]

まず、事前学習として各自で問題点について検討してから授業に入り、1回目の授業でグループでの検討と課題の作成を行う。次の2回目の授業ではワールドカフェ形式を取り入れ、他のグループと検討を行うことで気づきの共有をはかり、3回目の授業で再度グループで検討し、課題の修正を行う。そして、4回目の授業において、クラス全体で課題の発表と評価を行う。このとき、わかりやすい案内板に見られる共通点を考えることも重要であろう。さらに、事後学習として、4回目の授業で考えた共通点や他のグループからの評価をもとに、再度各自で修正を行い、レポートにまとめることで学習成果を可視化することができると思われる。

このように事前学習→4回の授業→事後学習と進め、個人→グループ→複数グループ→グループ→クラス→個人と活動形態を変化させることで視点の転換を促し、深い学びにもつなげていけるのではないかと考える。

課題4：表現方法に関する検討と評価

最後に、表現方法に関する検討と評価を通して、いろいろな表現の仕方があることを知り、相手や状況に合わせた適切な表現方法を選択できるようになることも重要である。例えば、項目②の目的地（花見城）の表示の方法として、今回のグループワークでは、大きさを変える、字体を変える、色を付ける、記号を付ける、イラストを付けるといったさまざまな方法が見られた。

前述した【授業2】において、課題の検討をワールドカフェ形式で行うことにより、正解は一つではなく、いろいろな表現方法があることを知り、そのバリエーションについて学ぶことができるのではないかと考える。また、【授業3・4】において、今回の課題の対象にとって最も適切な表現方法を検討し、評価し合うことにより、その表現方法が適切かどうかは相手や状況によって決まるものであることを理解し、わかりやすい表現方法を選択する力を身に付けていけるのではないかと考える。

VI おわりに

以上、日本語弱者の視点に立ったグループワークについて報告し、本活動で得られたデータをもとに、今後の授業における課題について考察した。

多文化共生マインドの育成においては、日本語弱者の視点に立って、何をどのように書き直したのか、その方法を分析するだけでなく、グループ内で意見が異なるときの合意形成のプロセスにも着目することが重要であろう。今後は、今回検討した改善策を取り入れた授業を実践していくとともに、留学生のデータを増やし、グループワークでの話し合いに関する質的な分析を行っていききたい。また、公共サインの表示方法に関しては、外国人にとってのわかりやすさという観点から研究が行われている（岩田2015、三枝ほか2018等）。今後はグループで書き直した案内板を、実際に対象者に評価してもらい、表示方法とわかりやすさの関係についても調査していきたい。

（こぐれ りつこ・高崎経済大学地域政策学部専任講師）

付記

本稿は、異文化コミュニケーション学会第33回年次大会において発表した内容を加筆・修正したものである。

参考文献

- 岩田一成（2015）「公共サインのやさしい表示を考える」『ことばと文字』4 pp.14-21
グローバル人材育成推進会議（2012）「グローバル人材育成戦略（グローバル人材育成推進会議 審議まとめ）」<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/1206011matome.pdf>（2018年5月1日閲覧）
国際交流基金 日本語教育通信「授業のヒント ディスカッションで自分の意見を伝える」<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/hint/pdf/hint201207.pdf>（2018年7月2日閲覧）
三枝令子・庵 功雄・岩田一成・今村和宏（2018）「外国人にとってわかりやすい標識表記を考えるー留学生へのアンケート調査の結果を踏まえて」『人文・自然研究』12 pp.115-129
産学連携によるグローバル人材育成推進会議（2011）『産学官によるグローバル人材の育成のための戦略』http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2011/06/01/1301460_1.pdf（2018年5月1日閲覧）

日本語弱者の視点に立ったグループワークの試み

- 瀬川大 (2018) 「新学習指導要領下で多文化共生に向けた教育を行うために」『日本女子体育大学紀要』 48 pp.61-71
- 総務省 (2006) 『多文化共生の推進に関する研究会報告書～地域における多文化共生の推進に向けて～』 http://www.soumu.go.jp/kokusai/pdf/sonota_b5.pdf (2018年5月1日閲覧)
- 野田尚史・森口稔 (2003) 『日本語を書くトレーニング』 ひつじ書房
- 野田尚史 (2005) 『なぜ伝わらない、その日本語』 岩波書店
- 福島青史 (2014) 「「グローバル市民」の「ことば」の教育とは—接続可能な社会と媒体としての個人」 西山教行・平畑奈美 編著 『「グローバル人材」再考』 くろしお出版 pp.138-168
- 法務省 (2018) 「平成29年末現在における在留外国人数について (確定値)」 http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00073.html (2018年9月1日閲覧)
- 藪田由己子 (2015) 「グローバル人材とグローバルマインド育成に関する一考察」『清泉女学院短期大学研究紀要』 第34号 pp.53-62
- 吉田文 (2014) 「「グローバル人材の育成」と日本の大学教育—議論のローカリズムをめぐって—」『教育学研究』 81(2) pp.164-175