

留学生と教員養成課程の学生との共同ワークショップの試み  
-多様なコミュニケーション方法を求めて-

Joint Workshop with International Students and Japanese Students in the Teacher Training  
Course: Searching for Different Ways of Communication

国際戦略推進機構・半沢千絵美

教育学部・石田喜美

キーワード：留学生、教員養成課程、共同ワークショップ、コミュニケーション、写真

外国語キーワード：International student、Teacher Training Course、Joint workshop、Communication、Photos

要旨

本稿では、日本語初級クラスに在籍する留学生と、教員養成課程に在籍する学部1年生を対象とした共同ワークショップの実践について報告する。ワークショップの前半は、やさしい日本語、イラスト、表情等を用いてさまざまなコミュニケーションの方法を体験してもらいアイスブレイク活動を行い、後半はチームで4コマフォトストーリーの作成を試みた。ワークショップ後のアンケートとインタビューの回答から、4コマフォトストーリーのブレインストーミング活動中は、言語による意思疎通が難しく、留学生も日本人学生もコミュニケーションに難しさを感じていたが、タスク達成のためにコミュニケーションの方法を工夫していたことが明らかになった。また、ワークショップ後半の写真撮影活動が、お互いがイメージしているものをより正確に表現するための有効な手段となり、コミュニケーションが活性化されていたことが示唆された。

The purpose of this paper is to introduce a joint workshop between international students and Japanese students who participated in the teacher training course. The first half of the workshop consisted of ice-breaking activities which emphasized communication using simple Japanese, facial expressions, and pictures. During the latter half of the workshop, participants created a “4-frame picture story” as a team. The results of the survey and interview revealed that the brainstorming activity for the “4-frame picture story” was most difficult for the participants due to the lack of shared mutual language. The photo-taking activity, on the other hand, was the most enjoyable and it successfully promoted communication between international students and Japanese students, enabling participants to project their thoughts more clearly.

## 1. はじめに

法務省出入国在留管理庁によると、2020年6月末時点での在留外国人数は2,885,904人<sup>1</sup>で、新型コロナウイルスの影響で前年からは減少しているものの、東日本大震災後の2012年から1.4倍近く増加している。さらには、文部科学省(2019)の「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」結果によると、全国の小中学校や高校等の公立学校で日本語の指導が必要な児童生徒は、2018年の時点で51,126人となっており、2016年の調査よりも16.3%増という結果が示されている。

公立小中学校では、これまで、このような現状に対し、日本語指導のための教室等を設置し、そこに日本語指導のための指導員・支援員を配置するというかたちで受入を行ってきた。研修については、都道府県レベルでは、「担当教員の研修」「支援員の研修」に加えて「在籍学級担任・教科担当教員も含めた研修」も行われているものの、市区町村レベルでは「在籍学級担任・教科担当教員も含めた研修」が行われている数は他の研修内容に比べて少ない(文部科学省2019)。しかし、上述のように公立小中学校における日本語の指導が必要な児童生徒数が増加し続ける現在、担当教員・支援員のみならず、学級担任あるいは教科担当教員もこのような児童生徒への対応が求められており、教員の異文化理解や多様性に配慮した取り組みが今後ますます求められていくと考えられる。そして、このような教員の新たな取り組みが求められる状況に対応すべく、各大学の教職課程にも改革が必要になると思われるが、教員養成課程を持つ大学の多くにおいて「教員養成課程のグローバル化」が必ずしも意識されておらず、その傾向は「グローバル化」を掲げる大学全体の動きとは結びついていないことが指摘されている(東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター2014)。

横浜国立大学(以下、本学とする)の教育目標においても、グローバル社会で活躍できる人材の輩出が掲げられており、「全学教育科目」として「外国語科目」や「グローバル教育科目」が設置されているが、教育学部においては「グローバル教育科目」の単位習得は必須ではなく、「外国語科目」の履修基準単位も他学部と比べて少ない。また、愛知教育大学のように「外国人児童生徒支援教育」科目を必修化する学部課程も存在する中<sup>2</sup>、本学教育学部では、学生のグローバルな視点を養うための授業や実践が教育課程上、組織的・体系的に位置付けられているとは言い難く、各授業科目の担当者の創意工夫によって関連内

---

<sup>1</sup> 在留外国人統計(旧登録外国人統計)統計表によるデータ(2021-1-28参照)

([http://www.moj.go.jp/isa/policies/statistics/toukei\\_ichiran\\_touroku.html](http://www.moj.go.jp/isa/policies/statistics/toukei_ichiran_touroku.html))

<sup>2</sup> 文部科学省「外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議」(第3回)(2021-2-5参照)

([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/151/shiryo/\\_icsFiles/afieldfile/2019/08/27/1420580\\_02.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/151/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2019/08/27/1420580_02.pdf))

容が授業内容に組み込まれている状況である。

一方、全学的な取り組みに目を向けると、本学には 1,000 名近い留学生が在籍しており、数字の上では在学生の約 10 人に 1 人が留学生ということになる。つまり、日本人学生にとって異なる文化に触れ、多文化を意識する機会がごく身近にあるわけである。このような本学の環境を背景に、留学生と教員養成課程所属の 1 年生を対象とし、彼らに多様なコミュニケーション方法への気づきを促すことを目的とした共同ワークショップを開催した。本稿では共同ワークショップの実践報告および、参加者のアンケートとインタビューから見えてきたコミュニケーションにおける困難点やその解決方法を取り上げ、ワークショップの意義について考察する。

## 2. 実践の背景

文部科学省の策定した「留学生 30 万人計画」が 2019 年に達成され、留学生が日本人学生と同じ授業を受けることは珍しい光景ではなくなってきた。しかし、キャンパス内においても留学生が日本人学生と交流する機会は十分とは言えない（加賀美 2013）。そのような状況の改善策として、留学生と日本人学生をつなぐ試みは本学でもさまざまな形で行われてきた（金・半沢 2019、半沢 2018）。本稿で報告する共同ワークショップも、留学生と日本人学生の交流の促進の一環ではあるが、教員養成課程在籍の学生に特化した目的を備えているという特徴を持つ。

前述したように、近年の日本語指導が必要な児童生徒の増加に伴い、学校教育においても外国につながる児童生徒への対応が議論されるようになってきた。文部科学省が平成 29（2017）年に示した「教職課程コアカリキュラム<sup>3</sup>」では、到達目標のひとつに「母国語や貧困の問題等により特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難や組織的な対応の必要性を理解している」（「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」（3）の 1）を位置付けている。新学習指導要領（平成 29 年 3 月公示）においても、総則の第 3 章第 4 節に「海外から帰国した児童や外国人の児童の指導」という項目が掲げられており、日本語の指導が必要な児童生徒への指導や支援の方法の提案が示されている。しかしながら、現在の教職課程において、日本語指導が必要な児童生徒の存在に対応するための枠組みは、整備され始めてきた段階である。公益社団法人日本語教育学会（2018）によると、外国につながる児童生徒に関連する事柄を扱っている教員養成課程や教職大学院は全体の約 3 分の 1 程度（92 校、31.5%）にとどまっているという。

今後も外国につながる児童生徒の増加が予測されることから、各大学の教員養成課程では、外国につながる児童生徒の学校生活への適応や、日本語指導の必要性およびその方法

---

<sup>3</sup> 文部科学省教職課程コアカリキュラム（2021-2-5 参照）  
（[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/126/houkoku/1398442.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/126/houkoku/1398442.htm)）

について、体系立てた指導や実践が必要とされると思われる。例えば、公益社団法人日本語教育学会（2020）は、外国につながる児童生徒の教育を担う教員の資質・能力のモデル・「豆の木モデル」を提案し（pp.2-3）、その「モデル・プログラム」では、「養成段階」から「現職者段階」まで、生涯にわたって継続的に力量を形成することを想定したプログラムを提案している。本プログラムの中で示された、段階ごとの力量形成という考えを踏まえると、その入口において、異文化理解構築の基盤となるような学習体験が必要となる。筆者らは以前より、このような力量形成の入口として、本学に在籍する留学生とのコミュニケーションを体験させる方法がないか模索していた。また、同プログラムでは、資質・能力を評価するためのひとつの視点として「研修・受講による学びの教師キャリアへの位置づけ」が示されている。これに関して「学生」は、「関連する授業を受講して学んだことや経験的に理解したことを、自身のキャリア形成の資源として位置付け、社会の一員として多文化共生の実現に向けてどのように活かせるかという視点で意味づける」ことが求められている。このように教師としてのキャリア形成のなかに多文化共生の視点を組み入れていくためには、そのキャリア形成の初期段階から、それについて自ら考えるきっかけとなるような体験が必要となろう。そこで本実践では、教員養成課程の初年次生をターゲットとした実践を行うこととした。

では、教師としてのキャリア形成の入り口において、いかなる体験を行うことが、多文化共生への視点を考えるための導入となりうるのか。上述した「豆の木モデル」では、教員・支援員が「それぞれの教育や支援の経験（「教育経験」）、多様な言語文化との接触体験等の経験（「異文化体験」）と、「人間性・コミュニケーション能力」などを土台に、外国人児童生徒等教育の資質・能力を発達させる」（同上 p.3）ことを想定する。導入段階において必要となるのは、このような「土台」へのアプローチであろう。そこで本実践では、ここで挙げられている3つの要素のうち、教育学部生が他の授業等で触れる機会が限られる「異文化体験」と「人間性・コミュニケーション能力」に焦点を当てた実践を考案することとした。具体的には、異文化を体験する中で、自身のコミュニケーションのありかたについて捉え直し、自身のコミュニケーション手段を拡張するきっかけとなるような実践を目指した。

さらに、「豆の木モデル」が示す「異文化体験」と「人間性・コミュニケーション能力」は、教師教育のみならず、異文化接触の機会に数多く触れざるをえない留学生にとっても重要な、異文化間能力基盤であると考えられる。そのため、留学生にとってもこのような「土台」へのアプローチは必要であると考えた。そこで、留学生がこれまで学んできた日本語を使い、日本人学生と共同でタスクを遂行していく中で、母語が異なる相手ともさまざまな方法で理解し合えることを体験し、どのようにすればより理解が深まるかを考えてもらうことを留学生側の目的とした。また、キャンパスで日本人学生と話す機会が十分ではないという留学生にとって、教室で学んできた日本語を実際のコミュニケーションのた

めに使うということにも本実践の意義があると考えます。

これまでも教員養成課程在籍の日本人学生と留学生の共同実践は報告されているが（和泉元・岩坂 2015、和泉元・岩坂 2016、永井・南浦 2014）いずれも、留学生の日本語能力は中級または上級とみられ、活動内容は国語教科書のピアリーディング（和泉元・岩坂 2015）、異文化理解活動（和泉元・岩坂 2016）、文化や社会問題をテーマにした意見交換（永井・南浦 2014）と、いずれも自身の意見を伝えるなど、ある程度の日本語能力を要する活動である。そのような活動はもちろん、さまざまな文化背景を持つ留学生の意見や考え方や学び方を知る上で有益な活動であるが、筆者らはあえて日本語力に頼ることが難しい日本語初級レベルの留学生を対象に、学生らにさまざまなコミュニケーションの方法を模索させることを念頭におき、ワークショップのデザインをした。

### 3. 共同ワークショップの概要

共同ワークショップは2017年に1回目を実施され（石田・半沢・河野 2020）、各年度1回ずつ、2020年度まで計4回実施されているが、本稿で報告するのは2019年11月に実施された3回目のものである。表1にワークショップの概要を示す。

ワークショップの参加者は本学国際教育センターで開講されている「J200 集中日本語」を受講する留学生12名と、教育学部1年生を対象としたフィールドワーク科目「教育実地研究」の受講生21名である。ワークショップは「J200 集中日本語」および「教育実地研究」の正規の授業中、2回分の授業として実施されており、所要時間は180分（90分×2コマ）である。当日はこれら2回分の授業を連続させ、午前9時から12時までの時間帯で実施した。

「J200 集中日本語」は日本語を読む・聞く・書く・話すと総合的に学ぶ授業で、1週間に6コマの授業である。留学生の日本語能力は初級後半レベルで、日本語だけで意思疎通するにはまだ難しさが残るものの、語彙や文法をコントロールすれば簡単な会話はできるレベルである。2019年度秋学期の受講生の出身国・地域は、韓国、マリ、フィリピン、ベトナム、台湾、バングラデシュ、コロンビア、オーストラリア、フィンランド、タイ、マレーシアと多様なものであった。

教育学部の教職課程科目として開講されている「教育実地研究」は、専門領域別に開講されている必修科目で、今回のワークショップに参加したのは国語専門領域の受講生である。2019年度秋学期の「教育実地研究」では全15回の授業を「国語科授業のさまざまなかたち」「学校における児童・生徒の多様性」「児童・生徒とのコミュニケーション」という3つのテーマに分け授業を展開しており、本ワークショップは「学校における児童・生徒の多様性」をテーマとする一連の授業の導入として実施された。

ワークショップの実施にあたっては、留学生12名と教育学部生21名を7つのチーム

表 1 2019 年度共同ワークショップ概要

参加者	留学生対象日本語科目「J200 集中日本語」受講生 12 名＋教員 1 名 教育学部学校教育課程国語専門領域 1 年生必修科目「教育実地研究」受講生 21 名＋ 教員 1 名	
目的	前半：やさしい日本語、イラスト、表情等で自分が伝えたいことを相手に伝えるアイスブレイク活動を実施し、さまざまなコミュニケーションの方法を体験する。 後半：チームに分かれて、写真を用いた 4 コマストーリーを作成し発表することで、母語が異なる留学生と教育学部生が協力しあいタスクの完遂を目指す。	
場所	横浜国立大学中央図書館・メディアホール	
内容	前半	アイスブレイク 1) 自己紹介ビンゴ：やさしい日本語で書かれたビンゴシートを用い、質問の答えに該当する人を見つけ、自己紹介をしあう（個人を単位とする活動）。 2) イラスト伝言ゲーム：チームごとに 1 列に並んでもらい、先頭の学生だけにお題を見せ、その学生はお題を示す絵を描く。次の人は描かれた絵を見てそれが何かを想像して絵を描く。4 人または 5 人続けたあと、最後の人がお題をあてる（チームを単位とする活動）。 3) 「はぁ」っていうゲーム <sup>4</sup> ：「はぁ」「笑み」「oh!」は言い方や表情で異なる意味を持たせることができることをゲーム形式で体験する（チームを単位とする活動）。
	後半	4 コマフォトストーリー：4 人または 5 人のチームに別れて、以下の手順で 4 コマストーリーを作成してもらう（チームを単位とする活動）。 具体的な手順は以下のとおり： 1) 2 つのテーマが書かれたくじをチーム代表者に引いてもらう。 2) 2 つのテーマのうちどちらのテーマがいいかを決め、そのテーマに合うストーリーの構想を話し合い、絵コンテを作成する。 3) 絵コンテに合う写真を撮影する。 4) 撮影した写真 4 枚を教員に送る。 5) 写真を全体で共有した後、ストーリーの解説をする。 6) 一番いいと思った作品を選び、投票する。
	まとめ	活動のまとめとして「異文化」のイメージについてキーワードをあげてもらい、ワードクラウドで表示する。

<sup>4</sup> 米光一成氏のデザインによる「はぁって言うゲーム」（幻冬舎）を参照し、留学生用に

(A～G)に分けた。各チームには、それぞれ、留学生1～2名と教育学部生3名を配置し、チームメンバーの協力を必要とする活動を実施することとした。

ワークショップ前半では、自己紹介ビンゴ、イラスト伝言ゲーム、「はぁ」っていうゲームの3つのアイスブレイク活動を企画した。表1の各活動の概要が示すように、これら3つの活動はいずれもやさしい日本語、イラスト、表情等で自分の伝えたいことや感情を相手に伝える目的を持っており、日本語初級レベルの留学生も積極的に参加できるように語彙や文法を調整する工夫をした。これらの活動は、留学生と日本人学生のやりとりを「自由に会話してもらおう」といった漠然としたものに留めるのではなく、積極的にさまざまなコミュニケーションの方法を体験してもらうことで、日常的に行っている自身のコミュニケーションを再考し、それを拡張するきっかけを提供することをねらいとしていた。ワークショップの後半は「4コマフォトストーリー」という活動を行った。チームごとに、4コママンガのようなストーリー構成を考えたあと、考えたストーリー構成にもとづきながら、そのような4コママンガを写真で作り出すための写真を撮影し、最終的にできあがった4コママンガ形式の写真作品を発表してもらおうというものであった。当日の参加者には「写真でつくる！リアル4コマ劇場！」というタイトルでこの活動を説明し、実際に活動に取り組んでもらった。なお、後半の活動は言語の指定はなく、コミュニケーションの方法は各チームに任されていた。この活動のねらいは、母語の異なる留学生と日本人学生が、コミュニケーションの方法を工夫しながら一つの作品を作り上げるというタスクを達成することで、相互理解や異文化理解を促進させることであった。

ワークショップの最後には、双方向型プレゼンテーション・ツール「Mentimeter」(<https://www.mentimeter.com/app>)を用いて、各学生から「異文化」と聞いてイメージするキーワードを収集し、ワードクラウド (Word Cloud) 型式でそれらを表示することで参加者と共有した (図1)。これは留学生と日本人学生双方の声を見える形で学生たちと共有するために実施したもので、言語に制限を設けなかったためさまざまなキーワードが提出されたが、参加者の感想が視覚的に共有できたことは効果的だったと思われる。

キーワードには、「楽しい」「興味深い」「もっと知りたい」「通じ合える」とポジティブな表現が多くみられたが、「難しい」「うまく伝えられない」「語彙力の差」等、コミュニケーションに対して難しさを感じていたこともうかがえた。

次項では、ワークショップの各活動を留学生、日本人学生はどのように評価していたのか、ワークショップ後に実施したアンケート結果をもとに考察する。

---

英語訳を加えるなど改訂してゲームを実施した。





表2 各活動の「楽しさ」と「やさしさ」(平均値)

		前半 (アイスブレイク)			後半 (4 コマフォトストーリー)		
		ビンゴ	イラスト	はあつて 言う	ブレイン ストーミ ング	写真撮影	発表
楽しさ	留学生	3.1	3.6	3.5	3.4	3.7	3.1
	日本人	3.4	3.8	3.6	3.4	3.8	3.6
やさしさ	留学生	3.2	2.8	2.9	2.4	3.0	2.8
	日本人	3.2	2.6	2.6	2.1	2.7	3.1

答していた。一方、日本人学生は「とても楽しかった」と答えた学生が20名中12名で、「つまらなかった」と回答した学生は0名であった。

各活動の難易度に関する質問については、留学生、日本人学生ともに自己紹介ビンゴが最もやさしく、4コマフォトストーリー作成のためのブレインストーミングが最も難しかったと回答していた。しかしこの困難感、必ずしも、満足度(楽しさ)の低下を伴うものとは言えない。ブレインストーミングの「楽しさ」の評価を見てみると、その平均値は相対的に低い傾向にあるものの、他の活動の平均値と大きな差がみられるわけではない。実際、留学生12名のうち5名、日本人学生20名のうち9名が、ブレインストーミング活動について「とても楽しかった」と評価しており、この数は決して少なくはない。一方、自己紹介ビンゴについては難しくはなかったけれども、楽しさという点では他の活動と比べて低く評価されていたことがわかる。

次に、コミュニケーションに難しさを感じる場面があったかという質問に対しては、留学生12名のうち6名(50%)、そして日本人学生20名のうち13名(65%)が「たくさんあった」または「少しあった」と回答していた。具体的な内容に関しては、留学生からは日本語の語彙力が十分ではなかったことに関して、日本人学生からはアイデアをうまく伝えられなかったことや、やさしい日本語で伝えることの難しさについての言及があった。

最後の、お互いに分かり合えた、伝わったと感じる場面があったかという質問に対しては、日本人学生は20名全員が「たくさんあった」または「あった」と答えたのに対し、留学生についてはその数は12名中6名(50%)に留まった。日本人学生が分かり合えたと感じた場面としては、雑談中のやりとりや、ジェスチャーや笑いなどを通して留学生と意思疎通できたことなどがあげられていた。留学生に関してはまだ日本語で自分の言いたいことが正確に伝えられないこと、相手の日本語がきちんと理解できなかったことが要因で「分かり合えた」と感じる機会が限定されていたことが明らかになった。「分かり合えた」と回答していた留学生からは、日本人学生が丁寧に何度も日本語で説明してくれたことや、や

やさしい日本語で説明してくれたことが理解につながったという回答があった。

以上のアンケート結果から、今回のワークショップは、難しい活動はあったけれども、楽しかったという感想が大半で、また同時に意思疎通の難しさを感じながらも、「分かり合えた」と感じた場面も多く、学生たちの間でやさしい日本語を使う、繰り返す、ジェスチャーや笑みなどから相手の気持ちを読み取るなどの工夫をしていたことが示された。ここから、本ワークショップが目指していた異文化を体験し、自身のコミュニケーション手段を省察・拡張するという目的が概ね達成されていたことがうかがえる。

次項では、活動中に留学生と日本人学生はそれぞれ具体的にどのような工夫をしながらコミュニケーションの方法を模索していったのか、留学生1名と日本人学生1名のインタビュー結果をもとに考察する。

## 5. タスク達成までのコミュニケーションを探る：Bチームの例

アンケートの回答の中で、本ワークショップについてのインタビューを受けることを可能と回答した学生の中から、ワークショップの際に同じチームに属していた留学生と日本人学生を選び、後日インタビューを実施することにした。その結果、BチームとEチームに属していた留学生と日本人学生1名ずつ、計4名に個別にインタビューが可能となった。インタビューはそれぞれのアンケートの回答をもとに質問をする半構造化インタビューを試みた<sup>5</sup>。本稿では、Bチームのメンバーであった留学生のジョン（仮名）と日本人学生の由衣（仮名）のインタビューの回答から、4コマフォトストーリーの「ブレインストーミング」中のコミュニケーションの難しさの要因と、「写真撮影」によるコミュニケーションの活性化に焦点を当て、考察する。

### 5-1. ブレインストーミング中のコミュニケーションの難しさ

Bチームは留学生2名、日本人学生3名の計5名によって構成されていた。フォトストーリーの作品のテーマは「ヒーロー」で、完成した作品は、2人の女性が悪者にいじめられているところにヒーローが登場し、悪者を退治するというストーリーの4コマで構成されていた。作品を作るにあたり、それぞれのチームは約1時間の間にブレインストーミング、アイデアの絵コンテ作成、写真撮影、写真の送信をするよう指示された。

ブレインストーミングの時間中は、テーマに沿った作品を作るためにどのようなストーリーにするかアイデアを出し合うわけだが、ジョンはその際のコミュニケーションについてアンケートで「難しかった」と回答しており、その難しさの理由について、ジョンはインタビューで以下のように説明している。

---

<sup>5</sup> 教育学部の学生については、ワークショップの内容以外にも授業に関連する小中学校の見学や本人の異文化体験に関連する質問がされた。

ジョン : The brainstorming part was a bit harder because the Japanese students, they didn't speak English. They understood English but they didn't want to speak English. I think, I don't know if they were just shy or, but they talked among themselves.

ジョンは、難しさの理由を、日本人学生が「英語を話さなかったからだ (because the Japanese students, they didn't speak English)」と答え、日本人が英語を話そうとしなかった理由については「ただシャイだったからかわからないけど (I don't know if they were just shy)」と、必ずしも英語のスキルの問題ではなく、日本人学生の性格が要因だった可能性にも触れている。さらにジョンは、日本人学生とのコミュニケーションの難しさに影響していた「言語バリア (language barrier)」について以下のように言及している。

ジョン : It was, the language barrier was the biggest difficulty. But I think even if I understood, like, basic level of English, basic level of Japanese, the, they have their own, like, they have their words, they have their own forms or some, so it is hard to follow even if you kind of get what they are saying but you are not sure, because they say it in the different way than what we learned in class also.

R : You mean the casual speech style?

ジョン : Yeah. and I don't know I think they have own expressions also, like among their age group.

ここでは、日本人学生の日本語が、授業で習っている日本語とは異なる形式であったことについて述べているが、これは教科書で用いられている「です・ます」体ではなく、家族や友人間で用いられるくだけた話し方 (casual speech style) であったことがわかる。それだけではなく、日本人の学生同士だけで通じる言語があった (own expressions also, like among their age group) と感じたことで、ジョンはコミュニケーションを取るための言語手段を見失ったことが読み取れる。つまり、ジョンにとってのコミュニケーションの難しさの要因は、留学生と日本人学生がアイデアを伝え合うための共通の言語が、英語にも日本語にも見つけ出せなかったという点である。

一方、由衣の回答からは、撮影時の構図を話し合う際の「遠近法」という言葉の説明が難しかったことを例に、留学生がわかる言葉で説明することの難しさが述べられている。

由衣：なんか、特に、あの、簡単な日本語はわかってたんですけど、その写真の撮り方として、なんか、遠近法っていうのを伝えたくて。なんか、手前にいる人が大きくなるから、と思って、遠近法っていうのを伝えたくて前にいる人が大きくなって、後ろにいれば小さくなる、とか言ってたんですけど、なんか、いまいちしっくりこない、みたいな感じで。[略]まあ、もちろん遠近法っていう言葉で通じるとは思ってなかったんですけど、その自分なりに、その遠近法の説明をしても伝わらなかったりっていう部分があつて。あ、なんか大変だなんていうふうに思いました。

由衣は「遠近法」が留学生にとって難しい言葉であるという認識はあり、「自分なりに」留学生がわかりやすい言葉を使ったと言っているが、それでもなかなか伝わらなかったことに大変さを感じていたことがわかる。日本語と英語の両方をコミュニケーション言語の可能性として考えていたジョンとは異なり、由衣にとっては日本語で伝えることが前提であり、いかにジョンら留学生に伝えられるのか試行錯誤していたようである。そして、最終的に由衣とジョンは、「遠近法」という言葉を理解するのに、言語に頼ることをやめ、ジェスチャーによって表現したのだが、そこに行き着くまでのやりとりをジョンや由衣らが経験できたことは本活動のねらいに則していたことであると評価できよう。

その後、B チームはアイデアを固め、写真撮影へと作業を進めている。完成に至るまでのような方法でアイデアを固め、写真撮影へと進んだのか、その方法についてジョンは以下のように述べている。

ジョン：They were trying to include us but they were having a hard time trying to, to show us. Like, they are trying to include us in the decision making stage. Because we couldn't understand what they were talking about, so, they they explained what they wanted to do, after they've already decided.

「(日本人学生は)自分たちで何をしたいか決めてから、私たちに説明した (they explained what they wanted to do, after they've already decided)」と述べられているように、このチームでは日本人の学生が日本語でアイデアを固め、それを留学生にもわかる方法で説明したようだが、日本人学生が留学生と一緒に作業を進めようとしていたこと (trying to include us) はジョンに伝わっていたようである。一方、その時の状況を由衣は以下のように述べている。

由衣：最初のお題決めは一致して、どういう話にしようって言ったときに、私がまず思ったアイデアをパーって言ってたんですけど、その、国語専攻の子達は「あ、いいねえ」みたいな感じで「あ、そう、じゃあ、どうやって撮ろうか」みたいな感じだったんですけど、その時点ではまだ、留学生の子達は、なんか、うーん、みたいな感じになってて。それから、ちょっと、なんか、その、話の、4コマの流れを、こういうふうに撮ってこうっていうのをゆっくり言って、「あ、OK、OK」みたいな感じになったので。やっぱりその、最初に言った時点、その、私自身もまだ4つの塊としてとらえられてなくて、だいたいこんな流れでいきたいな、みたいなときにはまだ、ちょっと首かしげてるかなっていう感じで、どうやって伝えようかなっていう感じ。

R：でも、伝えられたっていうことなんですね。

由衣：そうですね。たぶんそんな、日本語がまったくできない方達じゃなかったの、ゆっくりめに話したらわかってくれたっていう部分がありました。

由衣の説明からも、ブレインストーミング中のアイデアを出し合う過程に留学生が積極的に参加できていなかったことがわかるが、はじめから日本人学生だけで相談をしようとしていたわけではなく、留学生の反応が「なんか、うーん、みたいな感じになって」「首かしげてるかなっていう感じで」と、彼らが理解していないことを察したためであることがわかる。その状況の解決方法として、由衣は自分のアイデアを「ゆっくりめに話す」方法をとったのである。さらに、ジョンの以下の回答から、由衣らはゆっくり話すことだけでなく、イラスト (to draw) やジェスチャー (through body language) も交えながら留学生にアイデアを伝えようとしていたことが明らかになった。

ジョン：It was more like a, they tried to draw what they wanted us to do, and they were trying to be, trying to show through body language what they wanted us to do. That was quite fun.

B チームのブレインストーミングは、チームメンバーがそれぞれアイデアを出してディスカッションをするというブレインストーミングの理想的な形とはなっていないが、時間内にタスクを達成させるために由衣らがとった方法に共通の理解が得られていたことは、タスク達成のための意図を理解するという観点でのコミュニケーションが成立していたと言える。

これまでの、教員養成課程に在籍する日本人学生と留学生の共同実践 (和泉元・岩坂 2015、和泉元・岩坂 2016、永井・南浦 2014) は、日本語である程度意思疎通ができる留学生が対象であった。そのため、留学生と日本人学生がタスクを達成する過程で生じてい

たのは、言語を中心としたコミュニケーションであることが推測できる。一方、本ワークショップの「ブレインストーミング」活動は日本語初級レベルの留学生にとってはタスクの難易度は高かったが、言葉以外のコミュニケーションに頼る方法を探すという点ではワークショップの目的通りであったことが明らかになった。

## 5-2. 写真撮影活動のコミュニケーション上の役割

本ワークショップの活動のうち、留学生、日本人学生ともに「楽しかった」のポイントが最も高かったのが写真撮影である。各チームでフォトストーリーのアイデアを出し合ったあとは写真撮影の時間となったが、撮影の場所や方法は各チームに任されており、写真は学生または状況によっては教員が学生のスマートフォンを用いて撮影した。

ジョンは、アンケートの「分かり合えた場面がありましたか」という質問の回答に「少しあった」と回答していたが、その回答について「写真撮影している時」と答え、その理由についてインタビューで以下のように言及している。

ジョン： During the shooting of the photos, I would give suggestion of what to do, and then they would understand, I think. Because it's easier because we are all moving I can show them what I wanted to do. That's easier than brainstorming part.

写真撮影の際には、ブレインストーミング中に話し合った内容や、絵コンテをもとに撮影をしていたと思われるが、その際に相手に「何を」「どうしたい」かを伝えるには、撮影の構図やポーズなど、視覚情報が大きい割合を占めるはずである。写真の撮影を進めていく中で、ブレインストーミング中に伝わらなかったアイデアが体を使って（we are all moving）より明確となり、4 コマのストーリーが整理され、そこにジョンは「わかりあえた（I can show them what I wanted to do）」と感じたのであろう。

そして、写真という成果物もまた他者にアイデアを伝えるための重要なコミュニケーションツールとなりうる。由衣は成果物としてできあがった写真について以下のように述べている。

由衣：で、その写真撮れたらみんなで「あ、できたできた」みたいな感じだったんで。そのストーリー自体がわかってるので、写真見て、あ、こういうシーンなんだっていうのはたぶん、その留学生の子もわかってくれたみたいで、やっぱり写真が大きかったかなって思いますね。なんか、言葉っていうより写真で、なんか初めて納得する部分もあったみたいで、ああ、って思いましたなんか。

写真を通して、由衣らが伝えなかったストーリーが正確にジョンら留学生に伝わったと感じたことを「言葉っていうより写真で、なんか初めて納得する部分もあった」と描写しており、ブレインストーミング中に伝えきれなかったことが写真を使って伝えられ、そして相手にも納得してもらえたことが由衣の言葉からわかる。

留学生にとっても日本人学生にとっても、毎日スマートフォンを持ち歩く生活の中で、写真を撮るといった行為は日常生活の一部である。また、彼らは SNS 等を用いて写真を他者と共有し合い、写真を通して他者の主張や気持ちを感じ取ることも日常行っており、写真をコミュニケーションのツールとして用いることは難しいことではない。そのように身近な媒体を使うことで、彼らのチーム間コミュニケーションがより活性化されたことは、写真を使う活動の利点ではないだろうか。

## 6. まとめと今後の課題

本稿では 2019 年度に実施した日本語初級レベルの留学生と教育学部 1 年生との共同ワークショップの実践について報告するとともに、ワークショップの中で、母語が異なる相手とさまざまなコミュニケーション方法で理解し合い、タスクを達成させる活動を行うことを通して、学生たちに多様なコミュニケーション方法への気づきを促すことが可能であるか、について検証した。

その結果、留学生も日本人学生も共通言語がないことでコミュニケーションに難しさを感じる場面がありながらも、タスク遂行のためにさまざまな方法で意思疎通を図ろうとしていたことが明らかになった。また、その際に写真というツールが効果的であることも示唆された。本ワークショップでは、1 回目からチーム活動の 1 つに写真撮影を取り入れていたが、言葉に頼らないコミュニケーションを促す方法として写真を撮影するという活動が留学生にも日本人学生にも肯定的に作用することが示唆された。留学生にとっては日本語能力が十分ではなくても日本人学生と分かり合えることを経験できたこと、そして日本人学生にとっては、留学生を相手に分かり合えない難しさを感じ、理解し合うための方法を模索してもらうことで、異文化理解につながる活動ができたことは、このようなワークショップを企画・実践する意義である。

今後の課題としては、活動中の「言語」によるコミュニケーションの位置付けの再考があげられる。ジョンからは「お互いを紹介し合う活動がもっとあってもよかった (I think we need a little more time in terms of introducing each other)」,そして由衣からは「もっと言葉でのコミュニケーションのウォーミングアップもできたらいい」と述べられており、言語によるコミュニケーションを深めたいという気持ちがあったようである。日本語初級レベルの留学生が積極的に参加でき、また日本人学生にとっても意義のある活動の設計に向けて、今後もワークショップデザインの改善を試みたい。

## 付記

本研究は JSPS 科研費 JP20K02877 の助成を受けている。

## 参考文献

- 石田喜美・半沢千絵美・河野俊之 (2020) 『『多様性』の視点を導入した国語科教師教育の試み—留学生共同ワークショップとフィールドワーク科目とを組み合わせた授業実践の事例から—』『人文科教育研究』47、19-34.
- 和泉元千春・岩坂泰子 (2015) 「教員養成大学における留学生と日本人学生の協働を通じた異文化間能力の育成—国語教科書を読む会の実践から—」『次世代教員養成センター研究紀要』1、135-143.
- 和泉元千春・岩坂泰子 (2016) 「教員養成大学におけるグローバル化に連動した国内学生と留学生の共修による言語文化教育」『次世代教員養成センター研究紀要』2、47-57.
- 加賀美常美代編 (2013) 『多文化共生論—多様性理解のためのヒントとレッスン—』明石書店
- 金蘭美・半沢千絵美 (2019) 「留学生支援と異文化理解を目的とした教養科目—サマープログラムのためのサポーター育成の実践と課題—」『ときわの杜論叢』6、1-9.
- 公益社団法人日本語教育学会 (2018) 「平成 29 年度文部科学省委託「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業—報告書—」(<https://mo-mo-pro.com/report>) 2021-2-4 参照」
- 公益社団法人日本語教育学会 (2020) 「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修のための「モデルプログラム」ガイドブック」(<https://mo-mo-pro.com/report>) 2021-3-23 参照」
- 永井涼子・南浦涼介 (2014) 「大学授業において留学生と日本人学生は共に何を学べるか—留学生教育と社会科教員養成をつなぐ試み—」『大学教育』11、49-66.
- 東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター (2014) 「東京学芸大学重点研究費 (2013 年度) グローバルな視野を育成する教員養成プログラムとその運営等のあり方に関する開発研究報告書 教師教育とグローバリゼーション (教師教育実践交流ワークショップ 2013.11.23 記録および関連資料集)」([http://www.u-gakugei.ac.jp/~curriect/about/iwata.info/2013ws\\_report.pdf](http://www.u-gakugei.ac.jp/~curriect/about/iwata.info/2013ws_report.pdf) 2021-1-28 参照)
- 半沢千絵美 (2018) 「留学生支援の場としての日本語スピーチ大会—留学生と日本人学生の異文化間教育の試み—」『ときわの杜論叢』5、30-40.
- 文部科学省 (2019) 「日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ状況等に関する調査 (平成 30 年度)」の結果について」([https://www.mext.go.jp/content/20200110\\_mxt-kyousei01-1421569\\_00001\\_02.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200110_mxt-kyousei01-1421569_00001_02.pdf) 2021-1-28 参照)