

共通言語が初級の多国籍集団の間に 共創型対話は生まれたのか

—東南アジア5か国と日本人高校生によるプロジェクトワークの実践から—

中尾有岐

〔キーワード〕 共創型対話、中等教育、初級学習者、プロジェクトワーク、グローバル教育

〔要 旨〕

グローバル時代の社会では、多様な人々が英知を出し合い、新たな知を共に創ることを目的とした「共創型対話」が重要な役割を果たすと考えられる (多田 2016)。本稿では、共通言語が初級で多国籍の学習者集団において「共創型対話」は生まれたのかを、「にほんご人フォーラム2017生徒プログラム」の実践から検証する。実践デザインは、日本の学校教育の実践から得られた共創型対話を引き出すための教師の手立てと日本語教育の実践から得られた多国籍集団における困難点を踏まえて行った。その結果、最終課題を考える対話のプロセスから「共創型対話」が観察され、具体的な対話からは、共創型対話の姿勢や態度が観察された。また、ふり返りの記述から、言語能力が初級の生徒も共創型対話に貢献したという意識を持ったり、自己成長を感じたりしていることがわかった。引率スタッフや各国の教師のアンケートからも生徒の成長が示されていた。

1. はじめに

グローバル化が進展し、不確実性が増大する社会では、激しい変化に耐えうる幅広い知識や柔軟で高度な思考力や判断力が求められることになる上、答えのない課題に向き合い、自分の考えをもち、多様な知恵をもつ他者と協働して、問題解決していくことが必要となってくる (松尾 2015)。このような新たな資質・能力の育成は、東南アジアの中等教育段階の日本語教育でも求められている (国際交流基金日本語国際センター 2015)。協働による問題解決には、単なるおしゃべりではなく、様々な英知を出し合い、新たな知を共に創ることを目的とした「共創型対話」が重要だと主張されている (多田 2016)。共創を目的とした対話は、グローバル時代の社会において重要な役割を果たすと考えられよう。「共創型対話」は、日本の学校教育の環境を想定して提唱されたものであるが、共通言語が初級の多国籍学習者集団 (以下、初級多国籍集団) でも成立するのだろうか。その場合、どのような対話が行われるのだろうか。

本稿では、「にほんご人フォーラム」という東南アジア5か国の日本語学習者と日本人高校生

が、初級レベルの共通言語を用いて、9日間の合宿型研修で臨んだプロジェクトワークの実践を報告し、その結果、生徒らの間に共創型対話が生まれたのかを検証する。

2. 実践デザインの背景

2.1 にほんご人フォーラムの概要

「にほんご人フォーラム」⁽¹⁾とは、東南アジア5か国（インドネシア、タイ、マレーシア、フィリピン、ベトナム）の教師と生徒を対象に、国際交流基金日本語国際センターとかめのり財団が共催で実施するプログラムである。「教師プログラム」と「生徒プログラム」に分かれており、2つのプログラムが同時期に連携しながら実施されている。生徒プログラムは、各国で選抜された20名の生徒と日本人高校生4名が参加する。目的は、日本語教育を通じた「若い世代の相互理解の促進とグローバル人材の育成」で、具体的には、若い世代に、相互理解における言葉の大切さ、言葉を学ぶことで得られる将来の可能性の広がり、国や文化が異なる人と協働することの楽しさや難しさを知ってもらうこと、そして、自身のアイデンティティを認識するとともに、多様な人、文化、社会との繋がりを形成しながら自ら行動できるように導くことが目指されている。この目的の達成に向け、各国の生徒でグループになり、プロジェクトワークを行う。本稿では2017年度「生徒プログラム」の実践を報告する。その概要を表1に示す。

表1 2017年度「生徒プログラム」の概要

目的	若い世代の相互理解の促進とグローバル人材の育成
参加者	高校生24名（インドネシア、タイ、フィリピン、ベトナム、マレーシア、日本各4名）
共通言語	日本語：初級レベル中心（東南アジアの高校生）および母語話者（日本人高校生） 英語：初級レベル～上級レベル
期間	2017年8月22日～9月1日（プロジェクトワークは9日間）合宿型
開催地	国際交流基金日本語国際センター（埼玉県）

日本語、英語の共通言語に関し、日本語母語話者や中級～上級レベルの英語話者もいたが、グループにはどちらか、またはどちらも初級の者がおり、共通言語は初級レベルであった。この状況下で、共創型対話が起これば、「相互理解の促進とグローバル人材の育成」という目的の達成により近づくと考え、共創型対話を引き出すようなテーマや活動デザインを試みた。なお、講師は筆者を含め2名で担当し、ファシリテータとして大学生4名にも参加してもらった⁽²⁾。

2.2 実践デザインの理論的背景

2.2.1 共創型対話とは

本稿では、多田（2016）の「共創型対話」の概念を用いる。多田は、「多様な人々が英知を出し合い、共に新たな知的世界に至ることを重視し、発展させた対話」を、「共創型対話」と呼んでいる。共創型対話は、「多様性の容認と尊重」を基本理念とし、「創造的な人間関係の構築」「少数者の意見と異質の尊重」「当事者意識・主体的参加意識」「変化への対応力・自己成

長力」[共感・イメージ力]の5点を基本的な考え方とするものである。「創造的な人間関係」とは、対話のプロセスを通して、参加者らが自分の提言、感想、意見を率直に述べ、相手のそれを傾聴しつつ、共に課題解決を目指すような関係を指す。これに関わるのが、他の4要素である。その中の「共感・イメージ力」とは、「言語表現だけでなく、曖昧な感情や雰囲気、ニュアンスも大事にしながら、相手が真に伝えたいことを共感・イメージしようとする姿勢（多田 2016：49-50）」のことであり、「相手が本当に伝えたいことへの共感が、納得できることを受け入れ、自己変革をもたらす。また、ものごとの本質を洞察する力が、当事者意識を高め、主体的に行動する意欲を高めていく。（多田 2016：30）」と言う。これが他の要素の基盤に位置づけられる。「変化への対応力・自己成長力」は、「対話のプロセスの中で、当初もった自説に固執することなく相手の発言内容に納得できたら、自己の見解を再組織していける力」のことである。つまり、長期的に見た成長に限らず、一連の対話プロセスで表れる姿勢や態度も含むと解釈する。

2.2.2 日本の学校教育における共創型対話の事例

共創型対話の事例として、日本の中学校社会科と国語科の2つの授業実践を取り上げる。

1つ目は、中学校3年生社会科の事例である。井上（2015）は、共創型対話を通して社会的な見方や考え方を成長させることを目指し、「福津市長に10代の声を届ける」という学習課題の実践を報告している。9つの班の提案の中から、各班で2つに絞る共創型対話が表示されている（表2）。

表2 中学校社会科における生徒の共創型対話（井上2015：84-85表3一部抜粋）

a	「1つは選択している班も多いし、緊急性もあるから、街灯で決定だね。」
b	「じゃあ、2つ目は何に絞る？運動会かな」
d	「でも、（運動会）参加する人は少なそう」
c	「個人的には海（をきれいにしてほしい）がいい」
b	「誰がやるの？」
a	「小学生とか。（市が）海をきれいにする企画を立ててくれればいいんだよ」
c	「それじゃあ、ゴミの捨てる場所を定めたらいい」
d	「確かに、それがいいよ」
c	「決まったゴミ箱を設置すればいい。これから捨てられるゴミが減ると思う」
a	「じゃあ、今捨てられているゴミはどうしようか？」
c	「だから、ゴミ拾いの時もそのゴミ箱に捨てられるね」
b	「それ（今あるゴミをきれいにする）は定期的にだれがやるの？」
c	「それ（ゴミを定期的にきれいにする）はそういう行事をこれから作ればいいんだよ」
a	「よし、もう1つの意見は海をきれいにしよう」

表2の生徒らの対話とその後の発表について、井上（2015）は、「自分たちのグループで形成した意見を選択せずに、他のグループの意見を選択し、それに自分たちの視点であった「市民全体の交流」を加えて発表している。市にとって本当によいものは何かを考え、他者の意見を積極的に取り入れ、社会的な見方考え方を成長させた姿であると考えている」と述べている。

このような共創型対話を引き出すために、井上（2015）は、単元を通じた学習課題を設定し、対話する際に必要な視点を育てている。単元始めの「学習課題の設定と視点づくり」では、市の課題に関するアンケート提示、他市の取り組み例提示など「情報提供、共有」をかなり丁寧に行っている。意見形成のための視点作りでは、国と都道府県でできる仕事の範囲や財政状況

の構成の比較などを行っている。さらに、意見形成の参考に「〇〇中学校3年生の声と住民の声一覧」という資料を配布している。

2つ目は、中学2年生国語科の事例である。伊波ほか (2014) は、表3のような互いに語彙力不足を補

い合いながら課題に迫る対話について、「多様な考え方を出し合う中で、作品を楽しみながら答えを見出すことができた」と述べている。課題設定は、多様な視点から議論が深まるよう、発問内容や発問の順番を工夫している。また、井上 (2015)、伊波ほか (2014) 共に、意見形成は「個人→グループ→別グループ」と段階を追って深め、自己内対話 (内省) を重視している。

表2、表3で共創型対話が生まれたかを検討すると、表2は各生徒が英知を出し合い、共に新たな知的世界に至ることを重視し、発展させた対話であると考えられ、共創型対話が生まれていると言える。「少数者の意見と異質の尊重」「変化への対応力・自己成長力」という態度、姿勢も表れている。表3は一部抜粋であるため、この部分だけでは、共創型対話が生まれたと言えないが、相手が真に伝えたいことを「共感・イメージ」しようとする姿勢が表れている。

以上より、母語話者であっても、共創型対話を引き出すために「多様な視点から議論が可能なテーマ・課題の設定」「段階的に思考が深まる活動デザイン」「対話に必要な情報提供・共有」「対話への意欲が起こる環境設定」「自己内省」といった教師の手立てが必要であると言える。

表3 中学校国語科における生徒の対話 (伊波ほか 2014: 29より一部抜粋)

T	: んー、なんて言うか。なんて言えばいいのかな。
C	: 家庭への誇り?
T	: 武士としてのプライドみたいな感じ。早くやれみたいな。なんて言うのかな?
S	: 潔さ?
T	: あ潔さ (笑) 社会は潔くないみたいじゃない? 今の世界。

2.2.3 多国籍集団を対象とした実践

国内の大学における多国籍の留学生と日本人学生との合同授業に関しては、その成果と課題が数多く報告されている (澤邊ほか 2011、末繁ほか 2016など)。成果として、異文化交流、自分の不足点への気付き、対話や協力の仕方に対する学びなどがあげられている一方で、課題として、語彙・表現不足から生じる不安、関係性構築が不十分なために生じる消極的態度、協働の仕方に対する価値観のズレや意思疎通の問題があげられている。

中等教育段階における初級多国籍集団を対象とした実践報告はまだ少ないが、柴原ほか (2015)、大谷ほか (2014) で報告されている。柴原ほか (2015) は、ブラジル人18名と周辺3か国 (アルゼンチン、ペルー、ボリビア) 3名の計21名の生徒を対象とし、ブラジルで実施した活動を報告している。大谷ほか (2014) は、タイ人103名とアジア5カ国 (韓国、カンボジア、ベトナム、マレーシア、日本) の計155名の生徒を対象とし、タイで実施した活動を報告している。両報告とも、語彙・表現の不足と関係性構築の不十分さを課題としている。特に、実施国の生徒数が圧倒的多数であるため、共通言語が初級の彼らの話し合いでは、実施国の生徒の母語使用が増え、他国の生徒が疎外感を感じることもあったという。両報告は、改善策として、少数である他国の生徒の気持ちに気づく活動やチーム作りの活動の重要性を指摘し、そのため

共通言語が初級の多国籍集団の間に共創型対話は生まれたのか

に、語彙・表現の不足や関係性構築の不十分さを補う手立てを提案している。

以上のことから、多国籍集団における活動では、語彙・表現の不足と関係性構築の不十分さという困難が生じやすく、これらを補うような手立てが必要だと言える。

2.3 2017年度「にほんご人フォーラム」での実践デザイン

2.2で述べた共創型対話の定義と、共創型対話を引き出すための教師の手立て、そして、多国籍集団における困難点を整理したものを、表4にまとめる。

表4 「共創型対話」の定義とそれを引き出すための教師の手立て

共創型対話の定義	・多様な人々が英知を出し合い、共に新たな知的世界に至ることを重視し、発展させた対話 →共創型対話の基本的な考え方：「創造的な人間関係の構築」「少数者の意見と異質の尊重」 「当事者意識・主体的参加意識」「変化への対応力・自己成長力」「共感・イメージ力」
共創型対話を引き出すための教師の手立て	A 多様な視点から議論が可能なテーマ・課題の設定、B 段階的に思考が深まる活動デザイン C 対話に必要な情報提供・共有、D 対話への意欲が起こる環境設定、E 自己内省（ふり返り）
多国籍集団における困難点	・語彙・表現の不足 ・関係性構築の不十分さ

本稿では、表4の「共創型対話の定義」は、共創型対話が生まれたかどうかの判断基準とする。なお、共創型対話の基本的な考え方5点は、共創型対話成立の絶対必要条件ではなく、補強的な役割だと考えるが、これらの姿勢・態度が生徒の対話に見られたかどうかを検証する。本実践をデザインする際には、表4の「共創型対話を引き出すための教師の手立て」5点と、「多国籍集団における困難点」2点を考慮し、行った。

3. 実践概要

3.1 全体スケジュール

「生徒プログラム」は、プロジェクトワークを主軸に、活動がデザインされている（表5）。前半4日間（1～4日目）は「探求、情報収集、情報共有」を様々なグループで、後半4日間（6～9日目）は「ディスカッション、発表準備、発表、ふり返り」を6名（各国1名）の固定したグループで実施した。後半のディスカッション時に共創型対話が引き出されるよう、前半4日間はその土台作りとして、知識・情報の蓄積、創造的な人間関係の構築を重視した。

3.2 初級多国籍集団において共創型対話を引き出す教師の手立て

「共創型対話を引き出すための教師の手立て」について、表4で示した項目ごとに詳述する。

A. 多様な視点から議論が可能なテーマ・課題の設定

テーマを決める際に、まず、「若い世代の相互理解の促進とグローバル人材の育成」という本プログラムの目的と、将来、生徒らが様々な背景を持った人と共同作業をする可能性を考え、多様な人々が共生する社会の現実を知り、それを自分に関わりがある課題として捉え、より良い社会を目指すために自分たちにできることを考えられるよう、テーマを「いろいろな人

がいることを楽しもう」と設定し、「多様な人々が共生する社会において自分たちにできる取り組みを創造する」ことを課題とした⁽³⁾。

表5 2017年度「生徒プログラム」プロジェクトワークのスケジュール ※IB:アイスブレイク

	日程	午前 9:00-12:00	午後13:30-17:00	夜 ①17:30-18:30 ②20:00-21:00
		訪日前	事前課題:①②自己紹介、名刺の作成、③自分と社会との関わりのふり返し、④地域やコミュニティにおける活動の調査、⑤自国の国内の在住外国人数などをインターネットなどで調査、⑥自国の外国人の抱える困難点などを自国の外国人にインタビュー、⑦外国語表記のある看板・掲示の調査など	
探求、 情報収集、 情報共有	到着日		・生活オリエンテーション ・IB (各国語であいさつ、ミラー、スタンドアップ、フリーズゲーム、新聞紙創作など7つ)	①ふり返し
	1日目	・開会式、授業オリエンテーション ・IB (2択クイズ、仲間探し、声だし) ・異国の遊び体験 ・事前課題⑤⑦共有 (クイズ)	・事前課題⑤⑥共有 (マッピング) ・インタビューの準備 ・浴衣ワークショップ	①ふり返し ②仲間作りゲーム
	2日目	高校訪問 (施設案内、ゲーム、祭り体験、IB (仲間探し)、訪問先の高校生にインタビューなど)		①ふり返し
	3日目	・IB (あいうえおスキット) ・インタビューの結果まとめ ・事前課題④共有	・教師プログラム参加 ・和太鼓ワークショップ	①ふり返し ②各国お菓子紹介
	4日目	教師プログラム参加	・IB (得意な事紹介、仲間探し) ・事例紹介、最終課題検討	①ふり返し
	5日目	東京見学		
ディスカッション、 発表準備	6日目	・IB (いいうわさ話) ・事例紹介整理、最終課題検討	・IB (日本語お願いします) ・発表準備	①ふり返し
	7日目	・発表準備	・リハーサル、発表準備	①ふり返し
発表、 ふり返し	8日目	・発表準備	・発表会、発表ふり返し	①ふり返し
	9日目	・研修ふり返し、アンケート	・修了式、懇親会	

B. 段階的に思考が深まる活動デザイン

段階的に思考が深まるようデザインした前半の活動の流れを表6に示す。

表6 プロジェクトワーク前半の活動の流れ

視点を広げる 活動のステップ	意見形成のための視点		
	①在住外国人に関する 一般的な情報	②多文化の環境における 利点・困難点	③多様な人々をつなぐ 実在の取り組み例
自国の情報収集 (事前課題:母語可)	自国の情報収集 (在住外国人 人数、国籍、職業など)	自国の在住外国人へのインタ ビュー、インターネットや書 籍で検索	自国の地域、コミュニティで行 われている取り組みを調べる
↓	↓	↓	↓
グループでの 情報共有・整理		自国の生徒で集まり、自国の 在住外国人の困難点を整理 (マ ッピングの作成)	似ている取り組みでグループに なり、情報整理 (ポスター作成)
↓	↓	↓	↓
他グループとの 情報共有	グループで協力してクイズ に答えながら、他国の基本 情報 (在住外国人数、国籍、 職業など)を知る	他国の生徒とグループになり、 マッピングシートを見せなが ら、情報共有	ポスターをばり、他グループと 情報共有
↓	↓	↓	↓
新たな情報収集		高校訪問で多国籍の環境で過 ごす生徒にインタビュー	教師による外国人と現地人を 繋ぐ実在の取り組み例提示
↓	↓	↓	↓
収集した情報の 整理		グループで情報の整理 →全体共有	グループで情報の整理 (ワークシートへ記入)

後半の段階で個人の意見形成ができているよう、前半では表6の①②③の視点を順に扱った。活動のステップは、「個人→グループ→他グループ→外部」と考える対象を広げ、視点を多様化していった。後半最初（6日目午前）の最終課題検討では、発表方法ではなく、内容に集中して考えられるよう、最終課題の項目をワークシートで示した（図1）。グループで対象者、課題を絞り、1でその対象者とまわりの背景やニーズを分析し、2で課題解決のための取り組み（活動）を創造する。3でその活動に参加するメリットを考え、4で実施した場合に起こりうる運営上の課題を考える。最後に5で、4の課題の解決方法を創造することを課した。項目を設定することで、段階を踏んで思考が深まり、各々が出したアイデアを選択、統合、発展させる必要性が生じる。その環境が共創型対話を引き出し、考える視点の多様化、思考の深化を促すと考えた。

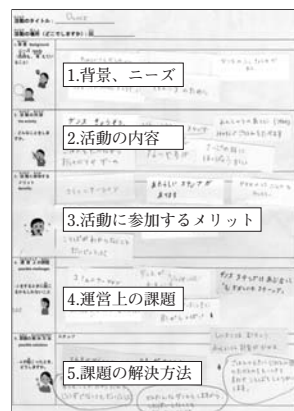


図1 課題検討ワークシート

C. 対話に必要な情報提供・共有

共創型対話を進めるためには、テーマについて語るだけの情報や知識が必要である。そこで、課題を考えるために、表6の「①一般的な情報」、「②多文化の環境における利点・困難点」の情報収集や共有と、最終発表の参考として「③取り組み例」の情報提供が必要だと考えた。しかし、多国籍集団にとっては「語彙・表現の不足」のため言語のみによる情報収集は容易ではない。また、低コンテクストの環境のため、情報共有の際により詳しく説明する必要があるが、それも難しい。語彙・表現が不足している彼らが、限られた時間内で共創型対話を行うのに十分な情報や知識を得るためには、何らかの教師の手立てが必要となる。次に、情報に関する手立てを、「情報収集」「情報共有」「情報提供」の3つに分けて説明する。

①情報収集

「語彙・表現の不足」を補うため、事前課題での母語による自国の情報収集、同国グループでの複雑な情報整理、高校訪問でグループで協力してインタビューするなどの工夫を行った。

さらに、当事者としての「体験」も重視した。体験を通して感じとった多文化共生の課題（外国人が困ることなど）やニーズは、課題を考えるための重要な情報源となる。「体験」として行ったことは、「浴衣ワークショップ」や「和太鼓ワークショップ」、「各国のお菓子紹介」のような協働や違いを楽しむものに加え、「異国の遊び体験」という他国の生徒に対し、自国の遊びをあえて母語で紹介するという、言葉が通じない困難さやもどかしさを感じるものも取り入れた。「異国の遊び体験」は、苦しい気持ちだけではなく、言葉は通じないけれど、わかりあえることへの気付きや、言葉が通じなくても楽しいという気持ちを感じることでできる体験である。「異国の遊び体験」以外は、教師は場を設定しただけであるが、プログラム中の全て

の体験が最終課題に向けたディスカッションに繋がるようデザインを組み立てた。「体験」は、情報収集の役割だけではなく、情報共有の役割も担っている。同じ「体験」をすることで、文脈が共有され、限られた語彙・表現でも、お互いの意図を察しあえる環境が作られる。それが、後半の対話に役立つと考えた。また、体験を通して、テーマについて学びながら、今、目の前にいる相手とうまく協働するにはどうすればよいかも同時に考えるようになることを期待した。

②情報共有

情報共有も、言葉だけに頼るのは困難であるため、クイズ、分析シートなどを活用したり、意見や感情を、付箋に書かせ、マッピングさせたり、グラフやイラストで表現させたりするなど、できるだけ可視化し、言語の負担の少ない形式で共有、整理することを心掛けた。さらに、付箋をマッピングして貼ったポスターなどは教室に貼っておき、必要なときにいつでもアクセスできるようにした。また、このように可視化された情報を共有することも、文脈の共通性を高めることになり、限られた語彙・表現の不足を補うことに繋がると考えた。

③情報提供

情報提供では、限られた時間で言語運用力の差によらず生徒らが理解できるようにする工夫が必要となる。そこで、教師による実在する取り組み例の紹介では、演劇的手法（スキット、映像、PPT などを使用）を用いて行った。演劇的手法を用いることで、共通言語が初級であっても、表面的な内容だけではなく、その事例が生まれた背景、軌道に乗せるまでの試行錯誤、実施後生じた課題とその解決方法、集客、運営、継続させる工夫など、参加者、運営者、スタッフらそれぞれの視点を踏まえた内容まで理解可能となる。そこで得た情報は、翌日の朝、PPTで概要を確認した後、図1のワークシートを用いて整理させ、生徒らの理解を確認した。なお、項目は「1. 背景 Background、ニーズ needs (気持ち、考えていること)」のように、英語と簡潔な日本語も併記し、同国の生徒でグループとなり、母語で相談しながら内容整理を行った。

D. 対話への意欲が起こる環境設定

前半4日間は対話相手を組み替え、様々な考え方と出くわす機会を増やし、対話への参加に興味を持つ環境を設定した。内容理解や内省を深める際には、同国の生徒らでグループにし、理解や内省を深めるとともに、心理的負担を和らげ、対話への意欲がそがれないようにした。

生徒プログラムは、同国の生徒を含め、ほとんどが初対面であり、関係性が構築されていない状態から始まるため、外国語である日本語を話す恐れ、親しくない相手に意見を言う恐れが生じやすい。対話への意欲を掻き立てるには、これらの恐れを軽減、関係性構築が重要だと考え、アイスブレイクを多用した。アイスブレイクは初日に7つ、その後もほぼ毎日授業開始時に1つずつ実施した。アイスブレイクは、「発想をほぐす」「表現への抵抗通減」「語彙・表現の紹介」など様々な目的を付加したものも行った。生徒の関係性が悪化しているときには、その修復に役立つようなアイスブレイクに入れ替えるなど、状況を見つつ、適宜調整して実施した。

E. 自己内省（ふり回り）

生徒が混沌とした感情や考えを整理し、客観的に自分を見つめ直せるよう、活動後に毎日1時間のふり回りをを行った。ふり回りは、言語の負担がないよう、同国の生徒でグループを作った。前半30分は、自分自身と向き合い、静かに図2のシートに記入し（母語可）、後半30分は記入したシートを同国の生徒、自国の教師、引率スタッフに見せながら、母語で話し合った⁽⁴⁾。自己内省や他者との対話が進むよう、シートの始めにその日の感情の変化をグラフで示すようにし、最終日には、連日のグラフを並べ、プログラム全体の感情が可視化されるようにした。

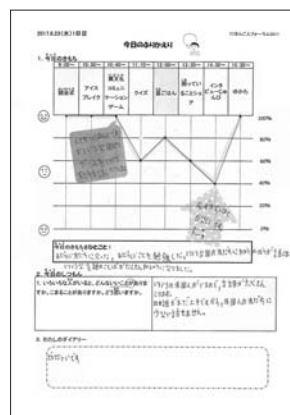


図2 今日のふり回りシート

4. 生徒は共創型対話を行っていたのか

3.2で示した前半の手立てを行った結果、共創型対話が生まれたかを検討するため、プログラム後半の「ディスカッション、発表準備」の段階で見られた対話と、日々の活動後と研修全体のふり回り、研修後アンケートの記述と、教師プログラムの教師と引率スタッフへの自国の生徒に関するアンケートの記述をデータとし、分析した。対話は、最終課題の検討を始めてから、最終発表に至る間の生徒の対話を録画した動画と、それを文字化した資料から分析した。グループは4つあったが、最終課題の内容を決定するのに時間のかかっていたAグループの対話に着目した。

4.1 対話のプロセスからの検証

プロジェクトワーク後半のディスカッションにおいて、共創型対話が生まれていたのかを検討するため、対話の全体的なプロセスを分析する。課題解決のための取り組みを考え始めてから中間発表をするまでの、Aグループの対話を図式化したものを図3に示す。

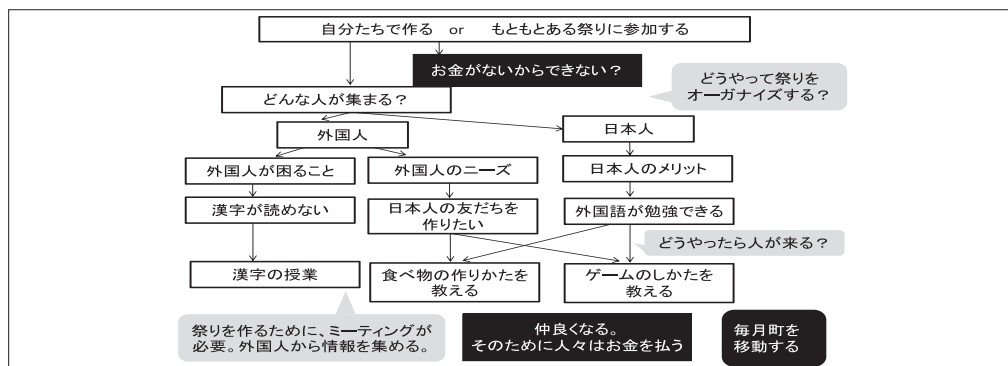


図3 ディスカッション開始時から中間発表までの対話のプロセス

Aグループでは、この前に「いろいろな外国人の友達がほしい、日本人とコミュニケーションがとりたい、お金がほしい、いろいろな文化を知りたい」と思っている日本在住外国人を対象者とすることを決め、その後、日本人生徒が、取り組み例として「祭り」を提案した。図3は、その「祭り」の内容を具体的に決めることを目指した対話のプロセスである。

共創型対話が成立していたかどうかを、「祭り」の実施場所が決定する過程に着目して検証する。「祭り」は「自分たちで作るかのもともある祭りに参加するか」に始まり、どちらにするかを決めるために、誰を呼ぶのか、何をするのかといった運営側の視点で話が進んでいた。その過程では、日本人や外国人の視点に立ち、彼らの課題やニーズを考慮した発言も見られた。中でも、「経済的な困難を抱える外国人が利益を得られるかどうか」「地方在住の外国人も参加できるシステムをどう作るか」という点は常に意識され、場所を借りるための資金や、参加者の利益に何度も言及する様子が見られたり、毎月町を移動すれば、地方の人も参加できるのではないかという提案が創造されたりしていた。このように、多角的視点に立ち、それぞれのニーズや実現可能性を考慮しながら、課題解決に向けた創造的な対話が行われていた。

図3の「外国人が困ること」「外国人のニーズ」は、事前課題での自国の外国人へのインタビューやインターネットでの検索、プログラム中の高校訪問でのインタビューや日本滞在中の自身の体験など、プログラム前半で蓄積された知識・情報が使われている。さらに、日本人側や運営側などの多角的視点による検討や、課題やニーズを踏まえて取り組み例を考える手順は、講師の取り組み例紹介の観察や、その後のワークシートでの整理で経験したことである。また、「ゲームのしかたを教える」は、「異国の遊び体験」で行った各国の遊びを、休み時間などにも楽しみ、仲を深めるという生徒自身の体験が情報の一つとして生かされていると考えられる。

このように、生徒らは前半4日間で蓄積された知識・情報を活用し、既存の知識や個人的に得た情報などを合わせながら、創造的に考えを膨らませていた。発表後のふり返りシートの「発表の内容や方法を考えるのに役立つ活動は何か」という問いに対しても、Aグループの生徒らは、「高校訪問でのインタビュー」「講師の取り組み例紹介」などをあげていた。以上より、前半に講師が施した「B. 段階的に思考が深まる活動デザイン」「C. 対話に必要な情報提供・共有」という手立てと、当事者意識を持ち、創造的に考えることが必要となる「A. 多様な視点から議論が可能なテーマ・課題の設定」は、共創型対話を引き出すことに貢献したと推察される。

4.2 具体的な対話からの検証

生徒らの具体的な対話から、共創型対話の「創造的な人間関係の構築」「少数者の意見と異質の尊重」「当事者意識・主体的参加意識」「変化への対応力・自己成長力」「共感・イメージ力」の5点が表れていたか、また、多国籍集団における困難点である「語彙・表現の不足」「関係性構築の不十分さ」が補われていたかを検討する。なお、対話番号の後ろにあるアルファベ

共通言語が初級の多国籍集団の間に共創型対話は生まれたのか

ットは国籍を表す (J: 日本、I: インドネシア、M: マレーシア、T: タイ、F: フィリピン、V: ベトナム)。話し合いは、内容理解を重視し、必要があれば日本語以外の共通言語も使用可とした。日本語能力はフィリピン人生徒が、英語能力はタイ人生徒が一番低かった。

まず、「毎月町を移動する」という新たな知が共創されていく過程を表す対話を表7に示す。表7の対話は、各生徒が集客方法、実施内容、利益などの問題点やアイデアについて話していたものの、アイデアがまとまらず、少しの沈黙があった状態から始まった。

表7 最終発表に向けたグループディスカッションにおける対話①

1J: なんか、アイデアがほしい。
2M: 英語? OK? I think we do bunka, (シートに書かれた課題を指しながら) it is covered this aspect, make friends, communicate,
3I: 文化は、文化をするときには、コミュニケーションする。そう…でもなに?
4M: ワークショップ
5T: ワークショップ…
6M: ワークショップ
7J: ワークショップ
8M: 例えばは、浴衣を着るワークショップ、
9T: あー、あー。
10M: 和太鼓ワークショップ、
11J: あー。
12F: おー! はーい! (指をさす)
13M: とか、アクティビティ。
14I: (パチンと指をならす) インドネシアでバサマラムがあります。それは、カーニバル? 動く、動く。町から…町、町。じゃあ、外国人は、このフェスティバル…毎げつ、every month
15J: まいつき?
16I: あー、毎月、そう。

はじめに、これまでアイデアを積極的に出していた日本人生徒が「アイデアがほしい」と発言し、沈黙を破っている (1J)。次いで、マレーシア人生徒がシートに書かれた課題を指しながら、文化に関係することをすれば、仲良くなるきっかけを作れるのではないかと提案している (2M)。インドネシア人生徒は、始めはアイデアが出ず、考えが止まっていたが、マレーシア人生徒の発言に触発され、「毎月町を移動する」という提案を加えている (14I)。このように、非常に限られた語彙、表現でありながら、自分の感想、意見を率直に述べ、相手のそれを傾聴しつつ、共に課題解決を目指すという「創造的な人間関係」が構築されていたことが窺える。

次に、表7の対話を、語彙力不足をどう補っていたかに着目し分析する。マレーシア人生徒は比較的日本語能力の高い学習者であったが、日本語で表現できないときも、そこで黙らずに、英語ではあるが意見を出している (2M)。その発言に対して、インドネシア人生徒は、日本語で反芻しつつ、その意味を理解しようとしていた (3I)。そのインドネシア人生徒も、説明の途中で自信のない言葉が出てきたとき、そこで止まらずに、「every month」と英語で言い換え (14I)、他の生徒に確認を求めている。それに対し日本人生徒が「まいつき?」と日本語の表現を補い (15J)、対話が続いた。このように、日本語で言えない部分があっても伝えようとする姿勢、互いに言葉を補い合う態度が観察された。生来の性格による部分もあるだろうが、これが可能となったのは、対話に対する恐れが軽減され、このメンバーなら何を話しても大丈夫、相

手の話をしっかり聞こうという関係が構築されていたからだと推測される。

続けて、日本語能力が低かったフィリピン人生徒に着目して分析する。1J~11Jまで彼女の発言は少なく、やりとりについていけなかった可能性がある。しかし、マレーシア人生徒が、「浴衣を着るワークショップ、和太鼓ワークショップ」と提案した後(8M、10M)、「おー！はい！」とかなり大きく反応している(12F)。浴衣、和太鼓ワークショップは、彼らがプログラム中に体験した活動であり、単語を聞くだけで、そのワークショップのよさや、実施方法などのイメージが共有されたと思われる。彼らの対話からは、体験で共有された情報を利用しつつ、相手が真に伝えたいことを「共感・イメージ」しようとする姿勢が窺えた。

表7では、体験を共有した「浴衣ワークショップ、和太鼓ワークショップ」にほぼ全員が同調しているが、体験の共有が多様な視点を抑制しているわけではない。体験の共有によって、共創型対話が引き出された表8の例を示す。表8は、祭りの参加者が仲良くなる方法を思案していた際に、マレーシア人生徒が「ポスター」とつぶやき(1M)、それを聞いた日本人生徒が「あ、めいし？」と言ったことから始まった(2J)。「めいし」は、高校訪問で渡すために事前課題の1つとして作成してきたものであるが、高校訪問の帰り道で、余った名刺を、「めいし！めいし！」と言いながら、本プログラムの生徒同士で交換しあうのを楽しんでおり、その後の活動においても、誰かが「めいし」と言うだけで、クラス全体に笑いが起こるような環境となっていた。つまり、「めいし」は、彼らにとって楽しい体験を思い出させる言葉であった。

表8 最終発表に向けたグループディスカッションにおける対話②

1M	:ポスター
2J	:ポスター。あ、めいし？
3V	:めいし
4F	:はい、めいし
5I	:なんか、これはアイデアがある。お祭りのときに、めいし祭り。
6J	:なに？(笑)
7I	:まつりのときに、
8J	:めいし！
9I	:そう。人がきた、めいし。いっせいの、これ、わたしのめいし、めいし。だから、友達になる。
10J	:それだったら、めいしじゃなくても、This is my facebook. めいしじゃなくても。
11F	:あー、you say めいし、あー、えっとー、We are going to have meishi matsuri あー、あぶない。
12J	:あー
13F	:あぶない。
14J	:わかったわかった。
15F	:はい。Because going to give information to other people. That's you know,
16M,J	:うなずく
17F	:はい。あぶない。
18J	:じゃあ、それはなしね。じゃあ、
19M,F,I	:はい。

そこで、インドネシア人生徒は、自分たちがそれで仲良くなったように、祭りの中でも名刺交換を取り入れてはどうかと提案した(9I)。それが楽しい経験だったという理解は全員共通していたが、日本人生徒やフィリピン人生徒は、現実在即して思案し(10J、11F)、フィリピン人生徒は根拠をあげて反対意見を述べている(15F)。以上のことから、体験の共有は、単

に同調を促すわけでも、多角的な視点を抑制するわけでもなく、言語の負担を軽減しつつ、新たな知を創造するのに役立っていたと言える。また、インドネシア人生徒の意見の変化に着目すると、フィリピン人生徒の反対意見の根拠に納得した後、自分の意見に固執せずに、その意見を取り入れており、「変化への対応力」という態度が表れている（19I）。

最後に、表8の対話を、意見の尊重に着目して分析する。日本語能力が比較的低いフィリピン人生徒の「めいし」「あぶない」という言葉から、他の生徒は彼女が言わんとすることを「共感・イメージ」し、大きくうなずいたり、あいづちをうったりしていた。彼女が会話のターンをとりにくそうにしていたとき、他の生徒はそれに気づくと、傾聴の姿勢を示していた。このように、Aグループの生徒全員が、「少数者の意見と異質の尊重」の態度を示していた。

以上をまとめると、表7、8の対話からは、単純な表現であっても、多様な人々が英知を出し合い、共に新たな知的世界に至ることを重視し、対話を発展させようとする「共創型対話」が生まれており、共創型対話の基本的な考え方である「創造的な人間関係の構築」「共感・イメージ力」「変化への対応力・自己成長力」「少数者の意見と異質の尊重」も表れていた。また、自分たちの体験を踏まえ、提案の良し悪しを思案する姿から、「当事者意識・主体的参加意識」も持っていたと考えられる。文が作れなくても単語だけで発言する、間違いを恐れず発言するといった対話に対する意欲的な態度も見られた。このように「共創型対話」が成立した背景には、「D. 対話への意欲が起こる環境設定」による関係性構築を目指した手立てや、「C. 対話に必要な情報提供・共有」による語彙・表現の補足の手立てが効果的に作用していたと考えられる。

4.3 ふり返りの記述からの検証

Aグループの中で、日本語能力が一番低かったフィリピン人生徒と、英語能力が一番低かったタイ人生徒が、グループメンバーとの関係をどのように捉え、共創型対話にどのように関わっていたのか、また、生徒には何か変化があったのかについて、4日目以降のふり返りの記述と教師と引率スタッフから見た各生徒の変化に関するアンケートの記述を分析対象とし、検証

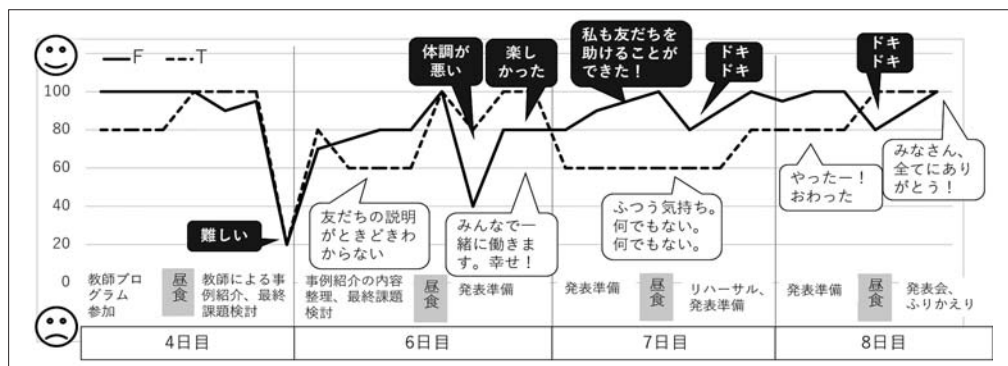


図4 フィリピン人生徒とタイ人生徒の気持ちの変容

する。なお、ふり返りの記述の中で、英語やタイ語で書かれたものは日本語に訳して示す。

フィリピン人生徒（実線、黒吹き出し）とタイ人生徒（点線、白吹き出し）のふり返りシートから、感情を示すグラフの4～8日目まで（5日目は外出のため省略）をまとめて図4に示す。図4について、ふり返りのコメント欄の記述と合わせて分析する。最終課題の検討を始めた4日目終了時には2人とも気持ちが下降している。フィリピン人生徒のふり返りには、「本当に落ち込んでいる。私たちはいいアイデアが浮かばなかったし、拒否し続けたから。だから、今日は全然幸せじゃない」と記し、対話がうまく進まず、心身ともに疲労した様子が示されていた。タイ人生徒を含む他生徒もゴールが見えない焦りや言語や考え方の違いからわかりあえない辛さを綴っており、この時点では、創造的な人間関係の構築に至っていなかったと思われる。

6日目以降のフィリピン人生徒の気持ちの変化を見ると、下がっている部分は体調不良や発表前の緊張が理由であり、それ以外の部分は高い数値を維持している。6日目のふり返りには、「私たちの計画は確定したので、今はOK」と記しており、内容が固まったことに安堵している。7日目には、発表準備において「グループメンバーを助けることができた」と、最終発表を行った8日目には、「グループメンバーととても仲良くなったから、とても嬉しい」と記しており、日を追うごとに、参加態度の積極性が増し、グループメンバーとの関係性の深まりを感じていることがわかる。6～8日目までのふり返りには、「がんばったこと」を書く欄を設けていたが、彼女は3日とも「アイデアを出すことができた」と記入していた。発話量が多いわけではなかったが、新たな知の創造に貢献しているという意識を持ち、共創型対話に参加していたと言える。本プログラム参加前後の変化について、フィリピン人教師は、以前は、自信が持てない、シャイな生徒だったが、参加後は、自信を持っていて、できるだけ日本語でがんばっている」と記している。引率スタッフは、以前は、あまり集中力がなく、人の話を聞いていないという印象だったが、参加後は、他の人の指示を聞けるようになり、グループの一員として行動できるようになったと記している。本人も、以前より「シャイじゃなくなった」と記しており、その理由を「このプログラムの生徒が私を助けてくれたから」と説明しており、自己成長を感じている。これには、生徒同士が信頼し合える人間関係を作れたことが大きく影響していたと考えられる。フィリピン人生徒は、グループメンバーに「助けられた」だけでなく、「助けた」という思いも持っている。共創型対話に積極的に関わり、それを繰り返すことで、相手を思いやる「共感・イメージ力」「少数者の意見と異質の尊重」の態度や、「変化への対応力・自己成長力」を促し、そうした態度が「創造的な人間関係の構築」に繋がったと推察される。

一方、タイ人生徒の気持ちの変化を見ると、6日目は気持ちが上昇したものの、7日目には下降している。6日目のふり返りには「いい日です！でも、大変なことたくさんあるので、これからもっとがんばります！」と記しているが、7日目には「この気持ちが好きじゃない。早く終わってほしい。複雑な気持ちだけど、クラスメイトが嫌いなわけじゃない。」と記している。

タイ人教師の記述によると、彼女は学校のクラスではリーダー的存在で、意見を出す時は一番発言していたという。しかし、本プログラムでは、様々な国の生徒と一緒に活動をして、自信をなくしてしまい、グループの役に立たないと言っていたそうである。それでも毎日がんばって意見を聞き、受け止め、楽しく勉強できるようになったと評価している。発表を終えた8日目の本人のふり返りにも、「私はいつも自分を見下していた。でも、グループメンバーは違った。ごめんなさい。みなさんにありがとうと言いたいです。」と記しており、リーダー的な立ち位置ではない自分の存在意義を模索していた様子が窺える。参加後の自身の変化について、「今友だちと話すときは大変じゃない。ジェスチャーを使っていろいろなことばがたくさんわかるようになりましたから」と記しており、言語に苦勞していた彼女が、相手が真に伝えたいことを、言語表現だけではなく、曖昧な感情や雰囲気、ニュアンスを大事にしながら、「共感・イメージ」することの重要性に気づいた様子が窺える。発話量は多くはなかったが、傾聴し、相手を理解しようとするという形で共創型対話に参加していたと考えられる。それを繰り返す中で、生徒同士が信頼し合える関係を作れたからこそ、異なる立ち位置の自分でも受け入れられたと感じ、そのような立ち位置にある自分を認め、それを自己成長と捉えたと推察される。

5. まとめと今後の課題

初級多国籍集団の間に共創型対話が生まれたのかを、「にほんご人フォーラム2017生徒プログラム」における実践を基に検証した。共創型対話を引き出すための教師の手立ての特徴として「多様な視点から議論が可能なテーマ・課題の設定」「段階的に思考が深まる活動デザイン」「対話に必要な情報提供・共有」「対話への意欲が起る環境設定」「自己内省（ふり返し）」と、多国籍集団が感じる困難点として「語彙・表現の不足」「関係性構築の不十分さ」を整理し、これらを踏まえた活動をデザインし、実践した。結果、生徒の対話プロセスから「共創型対話」が観察され、具体的な対話から「創造的な人間関係の構築」「共感・イメージ力」「変化への対応力・自己成長力」「少数者の意見と異質の尊重」「当事者意識・主体的参加意識」の5点が観察された。共創型対話への関わり方は、具体的な対話やふり返りの記述の例で示したように、言語の運用力や生来の性格、能力、立場などの違いによって様々である。生徒により葛藤や学びの内容は異なるものの、生徒らは自己内省を繰り返し、それぞれの自己成長を実感していた。

本実践は、日本語母語話者や日英両言語がある程度できる生徒、そして、4名の同じ国からの生徒がいるという環境を最大限に生かしてデザインしたものである。しかし、言い換えれば、その条件下であるからこそ、成立しうる手法であるとも言える。その上、本プログラムの参加者は、応募者の中から選ばれたやる気のある優秀な生徒たちである。本実践は、あくまで共創型対話の理念に基づき考案されうる活動の一例に過ぎず、今回の手法がどのような学習者集団に対しても有効であるとは言えない。対象者が変われば、手立ての修正や改善が必要となる。

今後も、様々な対象者や、異なるテーマでの実践報告、研究の積み重ねが必要である。

付記：本研究の一部（主に初級多国籍集団における困難点に関し、教師が行ったこととその結果）は、日本語教育学会春季大会（2018年5月27日、東京）にて大船ちさと氏と共同で口頭発表を行った。

謝辞：「にほんご人フォーラム生徒プログラム」で共に企画、講師を務め、また、本稿執筆にあたり、ご助言くださった大船ちさと氏にこの場を借りて、心より感謝申し上げます。

〔注〕

- ^① 「にほんご人」とは、国際社会において日本語を使って何かを達成したいという意思を持ち、そのために日本語でコミュニケーションをする人々の総称であり、母語話者も非母語話者も含まれる。
- ^② 大学生ファシリテータには、高校生らの主体性を尊重することを重視し、必要に応じて支援してもらった。
- ^③ 終了時には、年齢、職業など種々の異なる背景を持つ人々との共生を考えることを期待したが、1グループのみがそこまで考えられていた。
- ^④ 教師プログラムの教師に対しては、前半30分に別室でその日の生徒プログラムの活動内容などを説明した。

〔参考文献〕

- 伊波春美・崎山泉・高江洲亮・大城貞俊（2014）「主体的な学びにつながる対話力の育成－読みの深化・拡充を図る授業を通して－」『研究紀要 = University of the Ryukyus Junior High School』26、17-34
- 井上聖也（2015）「社会的な見方や考え方を成長させる社会科学習指導法の研究グループによる共創的対話活動を通して－」『福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻（教職大学院）年報』5、79-86
- 大谷つかさ・福永達士（2014）「国際日本語キャンプ2013」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』11、41-50
- 国際交流基金日本語国際センター（2015）『21世紀の人材育成をめざす東南アジア5か国の中等教育における日本語教育－各国教育文書から見える教育のパラダイムシフト－』、国際交流基金日本語国際センター
- 澤邊裕子・安井朱美（2011）「外国人留学生と日本人学生間における協働プロジェクトワーク－4年間の実践を踏まえての今後の課題－」『日本文学ノート』46、12-32
- 柴原智代・末永サンドラ輝美・吉川一甲真由美エジナ（2015）「日本語学習を通して行う人間教育の試み－サンパウロ日本文化センターの生徒研修－」『国際交流基金日本語教育紀要』11、155-161
- 末繁美和・ケーレブ プリチャード・ジョン ルシンスキー（2016）「留学生および日本人学生のインタラクティブな授業の試み」『岡山大学全学教育・学生支援機構教育研究紀要』1、83-92
- 多田孝志（2016）『グローバル時代の対話型授業の研究』、兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科
- 中尾有岐・大船ちさと（2018）「初級日本語学習者が共創型対話を成立させるために教師は何ができるのか－東南アジア5か国と日本の高校生によるプロジェクトワークの実践から－」『2018年度日本語教育学会春季大会 予稿集』117-122
- 松尾知明（2015）『21世紀型スキルとは何か－コンピテンシーに基づく教育改革の国際比較』、明石書店