

多国籍留学生の国際的体験学習における日本の学校文化との接触 — 多文化共生の課題と教員の教育的介入 —

恒松直美

はじめに

現在、異文化間能力に関する研究の理論的発展が見られる中、実践を伴う研究はまだ発展途上にある。異文化間能力とは何を意味するのかに関する概念化とその育成方法に関する理論的な研究の発展は見られるが、実証的に検証しつつ議論した研究は少ない。異文化間能力に関してはその多くが検証作業を経ていないことが指摘されているが(Spitzberg & Changnon, 2009: 45), 理論的発展に伴う実践の発展が望まれる。本稿では、その現状を踏まえつつ、交換留学生として日本の大学で1年間勉強した多国籍留学生が大学教育における国際的体験学習として取り組んだ実践研究グループプロジェクトをもとに、留学生による日本の学校文化との接触体験から見える多文化共生と異文化間理解教育の課題を探る。本プロジェクトは、原則、教員は介入せず留学生が主導で企画・実行することを原則とした刷新的な取り組みであり、多国籍チームにおける異文化間理解や多文化共生社会の推進を掲げる日本社会における施策について課題を投げかける取り組みとなった。さらに、体験学習の場における大学教員の教育的介入による教育的効果についても省察を要する試みとなった。

本稿では、2015-2016年度の広島大学短期交換留学プログラム(HUSA プログラム)¹に参加した多国籍の交換留学生が地域と連携して多文化共生の地域づくりの企画実行を行うことを課題として取り組んだ「多文化共生の地域づくり実践研究グループプロジェクト」(“Development of Multicultural Local Society Practical Research Group Project” - DMLS 実践プロジェクト)²に焦点をあてる。筆者がHUSAプログラム留学生向けに開講し発展させてきた「グローバル化支援インターンシップ」実習にも言及しつつ、異文化を背景に持つ留学生が「顧客的存在」を脱して日本社会と関わることを試みる際に、双方の異文化間理解は現実的にどのような課題を提示し、教員の教育的介入の有無はどのような差異をもたらすのかを可視化する。本プロジェクトは日本社会における多国籍留学生の国際的体験学習

¹ 以後、「広島大学短期交換留学プログラム(Hiroshima University Study Abroad Program)」を「HUSAプログラム」と称する。広島大学は北米・ヨーロッパ・オセアニア・アジアの27カ国の76大学及びUSAC(University Studies Abroad Consortium)とUMAP(University Mobility in Asia and the Pacific)の2コンソーシアムと協定を締結している(2016年11月時点)。1996年より開始され、毎年約40名の留学生が「HUSAプログラム交換留学生」として広島大学において1年間学んでいる。

² 以下、本稿では“Development of Multicultural Local Society Practical Research Group Project”(「多文化共生の地域づくり実践研究グループプロジェクト」)を略称として「DMLS 実践プロジェクト」と記載する。

という性質とともに、多国籍の留学生間の協同学習の性質も持つ難易度の高い挑戦となった。

大西(2016: 57)は、学生を対象とした研究では、授業場面や交流プログラムを接触場面として設定し、その効果を測定する研究が一般的であると指摘し、留学生向けの日本事情等の授業に日本人学生も参加するなどの「多文化クラス」、「共修」、「混合クラス」等がグローバル人材育成のための教育実践法として関心を集めている現状に触れ、一定の統制のもとで意味ある接触を生起させるアプローチは多様性への対応推進において重要な一手法であると指摘する。本稿で取り上げる「多文化共生の地域づくり実践研究グループプロジェクト」は、一定の統制もなく、接触を生起させるというよりは、目的達成に向けて、多国籍の留学生が各自の持つ能力と資源を最大限に生かして実現可能な方策を探り、協同で試行錯誤しつつ大学外の地域社会と関わろうとした斬新的なプロジェクトであった。実社会における作画的でない現場での異文化間接触や異文化コミュニケーションの体験に関する研究が少ない現状において、本研究は留学生の異文化間能力の育成のみでなく、日本の地域社会や学校教育の現場における異文化間能力の育成についても課題を投げかけるものとなった。

多国籍留学生による協同学習と国際的体験学習 - 社会的インタラクションから学ぶ文化

DMLS 実践プロジェクトの目的は、1) 学術知を実践知として生かす体験を持つ、2) 日本社会における多文化共生の地域づくりに関わる意義ある企画に取り組む、3) リーダーシップとマネジメントの力をつける、4) 留学生と地域社会を結ぶ、5) 多国籍チームで協同し対応する力をつける、に集約される。協同学習の意義は、目的達成に向けチームで協力して学習しつつ各自が持つスキルや技能を最大限に生かし皆で目標を達成する点にある(Johnson and Johnson 2009)。特に DMLS 実践プロジェクトは多国籍チームで協力することが求められるため、チーム内での異文化間コミュニケーションを体験する。同時に、留学生が知識を結集して日本社会への対応の方策について協同することが必要となる。このような体験学習の意義として、態度・価値観・認識・行動様式への影響や、自身で体験し発見することによる実践に基づく理解、受け身よりも能動的に関わることによる学びの有効性、グループで学ぶことによる態度や行動様式への意義ある影響が挙げられる(Johnson and Johnson 2014)。

大船(2017: 34)は、多くの異文化間能力に関する論考の共通項として知識、スキル、態度が挙げられていると論じる。知識は教室における理論的な講義で受動的に認識できても、スキルや態度に関しては、文化的コンテクストにおいてその意味を直接体験する実践なくしては習得が難しい。Zhu & Bargiela-Chiappini (2013: 384)が、コミュニケーションのエ

スノグラフィーに関する研究においてエスノグラフィーが社会的インタラクションとしての文化を学ぶために適している (Brislin&Cushner, 1995; Hymes, 1967 参照) と論じているように、異文化間理解において実際に生きる人々と社会的文脈の中で関わりを持つことの意義は大きい (Tsunematsu 2016a, 2016b, 2017)。社会的文脈で理解する場を持たない場合、異文化に関する理論的説明を実生活のコンテクストにおいて意味を理解することは困難である。例えば、HUSA プログラムに参加する留学生に日本社会における「内と外」やヒエラルキーについて概念として説明しても、それを日本社会でのコンテクストでの関係性に即置き換えて理解できる訳ではない。実体験や体験学習を通じて留学生自身が体験しない限り、これらの概念は論理的考察に留まり、現実の社会の文脈におかれた人間関係においてはその分析に基づいた関係性の把握が不可能である現実をインターンシップ実習で毎年観察してきた。社会的インタラクションを通じて継続的に体験しない場合、自身の文化的フレームワークの中でしか概念を捉えにくい傾向にある。³

表 1 DMLS 実践プロジェクト参加留学生 (HUSA プログラム 2015-2016 年度)

出身国	アメリカ・カナダ・イギリス・フランス・ドイツ・フィンランド・オランダ・ルーマニア・ポーランド・リトアニア・ロシア・オーストラリア・ニュージーランド・韓国・台湾・中国・フィリピン・インドネシア・タイ (19カ国)
性別	男子学生14名・女子学生22名 (合計36名)
学部・大学院	学部生22名・大学院生14名 (合計36名)
専攻	日本語・日本研究・日本文学・中国文学・アジア研究・言語学・初等教育・グローバルスタディーズ・地域研究・歴史・国際関係・国際経済・ビジネス・会計学・認知科学・情報システム・デジタルメディア・マルチメディア・生物学
日本語能力	上級(10%)・中級(60%)・初級(30%)
英語能力	ネイティブスピーカー(10人)・上級(16人)・中級又は初級(10人)

塘(2017: 55)は、「視覚化されないと『異文化』を捉えることが難しいと論じる。例えば、筆者の留学生向け「グローバル化支援インターンシップ」授業で留学生が地域と協働する実践的プロジェクトで人々に働きかける場合、目に見えない慣習や言葉で表されない

³ 2015-2016 年度より HUSA プログラム留学生の来日直後に行うオリエンテーションにおいて「日本文化理解グループ・ワーク」を導入した。HUSA プログラム留学生向けに地域と協働で企画した「国際交流歴史見学ツアー」(2014-2015 年度)の運営について提示し、その企画及び実施の過程における留学生・大学・地域関係者の「内と外」の関係性について、5~6 人の多国籍チームを構成して考察し、分析をプレゼンテーションするグループワークに取り組んでいる。毎年、各グループごとにオリジナリティのある関係性の分析を提示している。

障壁に直面する。その際に、教員の教育的介入がない場合、その障壁の背後にある文化的意味を視覚化し考察するプロセスが不在となり、自身の文化フレームワークの中で日本社会と日本人について結論づける状況も発生する。「日本は閉ざされた社会」として、留学後に日本社会で就労経験を持つことをあきらめる発言も学生へのインタビューで少なからずあった。

大船(2017: 36)は、外国語教育から見た異文化能力の研究において、外国語教育実践では自文化と異文化を対立的に捉え、比較し、解釈するところから、それらの解釈の結果を活用して人との関係を構築していく力までが求められている(姫田, 2015)と述べているが、これは国際教育においても異文化間の比較や対比にとどまらず、異文化間の人間関係を構築していく力の育成を射程に入れる重要性に通じる。そのためには、留学生にとり不可視な異文化である日本社会について可視化をする教育的プロセスを必要とする。留学生が地域と関わる実践的プロジェクトにおいて大きな障壁となったのは、地域の人々と関わりを築くためのコミュニケーション方法や人間関係の構築方法が分からないことであった。それが、留学生からの連絡に対する学校側からの反応に対し留学生が次の一步を踏み出せない要因の一つとなった。留学生が地域に働きかけて障壁にぶつかった時、その背後にある社会的・文化的文脈について可視化をする教育的介入がない場合、留学生は自身の文化パラダイムの中で実行できる内容へと方向性を転換する。この現実には、留学生の国際的体験学習において大学教員の教育的介入が持つ意味を筆者自身にもつきつけるとともに、自身が構築してきたインターンシップ授業の実習における文化パラダイムが、日本の地域社会と関係性を構築する過程で教員の介入によってどう規定され、留学生と地域とが交わる場の文化的フレームワークがどう機能しているかについて再考させる機会をもたらした。

大西(2016: 56)は、日本の大学の国際化推進の施策において留学生数の増大に大きな関心が寄せられる中、多様性の拡大が教育的価値を生むという暗黙の前提が存在していると論じる。さらに、留学生とグローバル人材の育成とを関連づけた議論では、接触機会の増加が異文化対応力やコミュニケーション能力の向上につながるとの期待があるが、その検証はされていないと指摘する。実際、HUSA プログラム留学生へのインタビューでは、日本人と友人になりにくいという声、そして日本の大学に留学中の留学生間での文化の違いによる分離、特にアジア圏と西欧圏の留学生間の分離については、毎年同じ声がある。したがって、留学生数の増加により異文化間の接触機会が増加しているわけではないとの認識が必要となる。交友関係の構築、クラブ活動など共通の課外活動による関係性構築、授業や研究等による学術的な関わり、生活場面における接触など、接触の方法は様々であるが、接触のあり方と異文化対応能力の変容の相関性を実証的に探ることも重要課題であろう。

日本の学校文化と差異への対応 - 「内と外」の枠組みと異質性

DMLS 実践プロジェクトにおいて、留学生は担当教員の力を借りず、地域にある高校や小学校に連絡をとることを試みた。現在、グローバル社会と地域学校や地域社会が関わる施策として「スーパーグローバルハイスクール」(文部科学省ホームページ)や、総務省による国際交流や多文化共生を推進するための「地域の国際化の推進」(総務省ホームページ)などがある。広島県においても「グローバル化する 21 世紀の社会を生き抜くための新しい教育モデルの構築 - 広島版『学びの変革』アクション・プラン」が策定されるなど(広島県教育委員会, 2014)、制度上は地域の国際化や多文化への理解が促進され、多文化共生社会の実現に向けて社会が変容しているかに見える。しかし、HUSA プログラム留学生が、「顧客」の立場を脱却して地域社会と接した際に体験した文化障壁は、施策による社会の変容をほとんど感じさせないものであった。DMLS 実践プロジェクトから見てきたのは、課題は留学生の異文化間能力のみではなく、多文化共生社会の実現や地域国際化の推進などの施策と日本社会の現実との乖離についても、日本社会における国際理解推進や異文化間理解促進の課題として考察を要することである。例えば、2018 年に実施される PISA では、グローバル・コンピテンシー(global competence)の評価が計画されていることから(松尾, 2016)、今後は、ますますグローバルな環境における対応能力、つまりキー・コンピテンシーでいう「異質な集団で交流」する力への注目が増すと考えられる。世界の知識・言語・文化に触れ、言語的・文化的に多様な場で人間関係を構築する力やグローバルシティズンシップの涵養(大舵, 2017: 37)が重要となるが、実際の学校現場や地域社会における異文化間理解教育には多くの課題が残されている。

日本の学校文化の特性についての議論はグローバル社会における日本の教育のあり方の根幹について問いを投げかける。児島(2002: 106-107)は、ニューカマー受入れ校の事例を元にした差異をめぐる教員のストラテジーと学校文化に関する研究において、日本の公立学校に通うニューカマーの子供が急増している状況、ニューカマー児童・生徒を対象とした実証研究が蓄積されつつある現状に言及している。子供の適応の過程やニューカマー児童・生徒の受入れ体制についての現状と課題に関する実証報告から伺えるのは、児島の指摘する、これらの実証研究により問われる「一斉共同体主義」(恒吉, 1996)などの日本の学校文化の特質である。教育の現場で存続し変革しない学校文化、学校文化の存続を担う教師の実践と生徒の存在など(児島, 2002: 107)、変革をもたらしにくい学校文化の存在は事実であり、DMLS 実践プロジェクトにおいて、留学生はその現実を目の当たりにすることとなった。

筆者が HUSA プログラム留学生向けに開講している「グローバル化支援インターンシッ

プ」において、HUSA プログラム 2014-2015 年度留学生インターンが国際交流企画実習を行うこととし、北米・ヨーロッパ・オセアニア・アジアの 14 か国出身の交換留学生 25 名と地域の中学校との国際交流会を企画した際、その実現のためには教員の教育的介入と交渉は不可欠であった(恒松, 2015)。留学生、学校関係者、保護者と PTA、地域関係者も含む約 200 名が参加する大規模な国際交流会となったが、異質なものを学校文化の中に取り入れ、教育的効果のある教育現場を創る企画を提示し実現まで持つて行くためには、大学教員が主導的に学校や PTA に働きかけ、留学生と学校とをつなぐ場をつくる教育的意義を明示することが不可欠であった。異文化接触の少ない地域学校関係者が不安を感じることなく留学生が学校を訪問できる場を創るためには、異文化接触について指導可能な大学教員が、専門的知識に基づいた支援を行う教育現場を創ることについて学校側に確約する必要があった。

異質なものを受容する困難は、日本の学校文化が異文化を受容するプロセスに限られたことではない。既存の文化の中に異質なものが入る場合、内部の人が抵抗感や違和感を感じるのは自然なことであり、その中に新しいものを取り入れて定着させるには、現地の人々と人間関係を構築し信頼関係を築いていく継続した努力を要する。倉地(2002, 49)は、強い違和感や苦手意識を生起する異文化という概念は、異国や他民族の文化を背負っているか否かに限定されるものではなく、職場、家庭、コミュニティなどにおいて、帰属集団、社会的マイノリティやマジョリティといった異質のものに対してもあてはまり、文化の壁、敵愾心、苦手意識を感じる人も少なくない現実を指摘する。つまり、異文化のみが既存の文化に違和感をもたらすのではなく、既存の文化と異なるものや差異のある異質なものや外部者が入ってくることは、既存の文化の中にある人々にとり違和感と抵抗感を感じさせるものである。同時に、新しく入る側にとっても既存の文化や社会的集団は異質のものにも感じられる。何に対して異文化の壁、違和感、距離感、抵抗感を感じるかとその程度は、個人のおかれている状況、生育環境、多様な対人相互交渉の過程で形成されてきた認知枠や価値観により異なる(ibid.)と指摘されるように、同じ組織やコミュニティの中にも異質性の受け止め方に違いが存在し、違いにより内部に入ってきた異質性との様々な関わりが生まれ、時には肯定的に受容されることもあれば、拒絶されることもある。

異質性に学校が向き合う時、そこで生じる、本来の「教師」対「生徒(日本文化性と異文化性を含む)」という関係性よりも、「教師と生徒を含む日本人性」と「異文化性を持つ外国人としての生徒」という、日本文化性と異文化性の二項対立によって人のカテゴリーのフレームワークが生まれている点に注意したい。児島(2002, 114)は、教員がニューカマーに向かい合う時、「教師」として「生徒」に向かいあうのではなく、「日本人」として「日本人」生徒に向かい合っている点、そして、必要に応じて「ソト」を作ることにより「ウチ」の連帯を確保する対応により、教師は「日本人」を中心として構成する学校文化

の存続に荷担している点を指摘する。留学生が地域学校に働きかけた DMLS 実践プロジェクトでは、仲介者を伴う「顧客的立場」から脱した「ソト」に位置する「外国人」の立場から「日本社会」としての学校に直面する体験を持つこととなった。「日本人」を教育する立場としての教師が日本文化パラダイムに基づき学校運営と外部への対応を行う現実的な日本システムに直面し、留学生は日本の学校という組織及び日本社会に対してソトに位置する人として扱われる立場を体験した。

学校に所属する生徒、外部者の留学生の関係性に関する認識において、まず、「学校外」と「学校内」という境界線があり、さらに異文化性を持つ留学生という日本社会の外の立場という要素により、留学生と学校側には明確な境界線がひかれる。特に、「世話人」や「仲介者」が不在の場合、顧客的立場で迎え入れられる立場から 180 度転換した厳しい立場におかれる現実も留学生には貴重な体験となった。国際交流行事への参加において歓迎され感謝される存在から、自ら頭を下げ、企画への協力や支援を要請して御願いしてもなお実現にこぎ着けられない立場とのギャップに驚いた留学生は少なくない。「連絡したら歓迎されて、即行事が学校で行えるのかと思った。現実は全く違っていた」、「日本社会は学生を下にみている」、「地域の国際交流行事は自分たちのためにやっている。そこに外国人が必要」、など、DMLS 実践プロジェクトを通じての現実的体験は、学校が企画する国際交流行事の意義と本来の目的についても留学生に再考させる機会をもたらした。「国際交流行事は日本社会の一側面にすぎない。もっと自分で外に出て行くべき」は、留学中に現実に近い状況で顧客的関わりを脱して人と関わる重要性を指摘する留学生の意見である。

留学生がプロジェクトに取り組むプロセスにおいて、日本人中心の学校文化の枠組みと慣習が揺るぎない基礎としてあり、学校外の側におかれている異文化性を持つ留学生が、日本社会の規定の枠組みにどう対応できるかが、学校側が留学生の提案するプロジェクトと関わるかどうかの決定要因となった。児島(2002, 117-118)は、「他者との出会いが自文化を相対化する契機」とならない限り、ニューカマーの子供たちを「絶対化された文化的差異の中に閉じ込め、理解と対話の断念を正当化」するものになりかねず、「既存の学校文化に対してもちうる批判力を無効にする」と述べている。留学生の企画により学校生徒が異文化性を学ぶというよりも、学校の既存の企画が基礎としてあり、そこに留学生の企画を補足的に追加できると判断された場合のみ、既存の枠組みの中の一部として企画を実行できたチームがあった。つまり、学校側が留学生との接触を、学校教育の中で自文化を相対化して考える教育的機会として捉えるスタンスを学校関係者が捉えるには至っていない現実がある。

DMLS 実践プロジェクトでは 36 名で 7 つの多国籍チームを構成した。そのチームのうち、学校との交渉を試みた 5 チームは、断られるか無視された。その後、2 チームが既に

学校でボランティアの仕事をしている日本人学生を見つけ、その仲介により、学校において企画を実施する機会を得た。結果として、留学生のみで学校との共同企画を実現させたチームは存在しなかった。留学生と関わることを断った学校に対し、留学生は無力であることを感じざるを得ず、それらの体験を通じ、留学生は日本社会について、「閉ざされた社会」や「学生を下に見る社会」と結論づける傾向にあった。教育関係者による教育的介入により、本実践プロジェクトにおける実体験を省察し、グローバル社会における日本の地域社会・学校・大学の発展に関わる方針や施策とその課題を学ぶ機会を設けない場合、留学生が自身の現実的体験が持つ意味を相対化して学ぶ場はない。同時に、学校側にとっても、留学生が学校に働きかけても、日本の学校文化の文化パラダイムをもとに留学生に対峙する場合、自身の学校文化について相対化して学ぶ機会への発展はなく、生徒の異文化間教育の場を創ることも現実的には発展しにくい。

情動に働きかける異文化接触 - 双方向への揺さぶり

学校教育現場における国際理解や多文化共生を目指した教育実践について、新倉(2002, 63)は、形式的な姉妹都市交流、英語教師、留学生、などの海外からの限られた人々とお膳立てされた交流により相互理解をしたかのような自己充足的な学習にとどまっていることを2002年の時点で指摘しているが、それは今日でもあまり変化していない。教育における「多様性を理解」し「他者を受け入れる」ことは、理論的な議論にとどまる傾向にあり、「現実の直接的な異文化接触に伴う情動面」はあまり注目されてこなかった現実(前掲)は、今日も継続している。例えば、筆者が2014年に実施したHUSAプログラム留学生と地域中学校との異文化接触の場作りにおいて、中学生が情動面を揺さぶられていることがアンケート調査から明らかとなっている(恒松, 2015)。しかし、このような揺さぶりを起こすような異文化接触の場面作りはあまり発展が見られず、また研究も発展していない。

顧客的に外部者として外国人が日本社会と関わる場合、既存の確立された関係性や学校文化で機能している文化パラダイムを揺るがすことはなく、そこで優勢な日本文化パラダイムは揺るぎのないものとして行事は進行する。招聘した外国人が、客として招かれて日本の歓迎方法を学習したり、学校文化を受け身的に観察する場としての学びはあるが、多文化共生や文化共創を学んだり、異文化間対応能力を学ぶ場にはなり得ていない。異文化間接触の場の構築が発展しない要因の一つとして、情動に働きかけるような異文化接触の場を作る上での不安と懸念があり、それを乗り越えて実施するまでに至りにくいことが学校教員へのインタビューなどから明らかとなってきた。異文化との接触に慣れ、どのような場面が生じても対応が可能であるとの安心感をもたらす教育者の存在、そして異文化接

触の場を教育現場としてデザインし、企画し、学校や周囲に働きかける役目をする存在が不可欠となる。地域学校で実施する際は、異文化に不慣れな生徒や学校関係者が異文化に接触した時の支援方法を心得ていること、また学校関係者が安心してその教育現場に関われると認識できる対話が必要となる。さらに、想定外のトラブルにも対応する覚悟が持てることも必要であろう。

これらの地域学校における異文化接触の課題について現実的体験として認識することとなったのが、前述した地域学校との国際交流である。筆者は、2014年に北米・ヨーロッパ・オセアニア・アジアの14か国出身の交換留学生25名と地域の中学校との国際交流会の企画を実施した(恒松, 2015)。本企画は、HUSAプログラム参加留学生向けの「グローバル化支援インターンシップ」授業における国際交流企画実習として、留学生インターンがリーダーシップやマネジメントを学び、日本の地域社会と連携する実践力をつけることを目標として実施したものである。留学生インターンが、自身が参加しているHUSAプログラムの交換留学生を対象に地域社会の歴史を学び地域学校と国際交流の場を作る企画を実施する実習にすることで、自動的に異文化接触の場を作る目的もあった。本実習では、日本社会で実体験を持たない留学生インターンが日本の地域社会に対応していくためのビジネスレベルの日本語と日本文化理解の指導、そして日本の地域社会と協働するための企画とマネジメントの指導が必要となった。国際交流企画を地域学校と協力して実践する実習はかなりレベルが高く、教員としてインターンに仕事の詳細を指導しつつ実習として機能させ、同時に、教員がインターンの実習の場の構築のために外部への支援を依頼し交渉しつつ動かしていくという重層的な責任を担うこととなった。この体験は、新しいインターンシップ実習のフレームワーク作りについて再検討する機会にもなった。

「グローバル化支援インターンシップ」の実習は、DMLS実践プロジェクトとは異なる文化パラダイムで機能させる場となる。本インターンシップ実習では、地域社会と協力して地域国際化に関わるプロジェクトに従事することによりリーダーシップ及びマネジメント力をつけるとともに、日本語能力と日本社会の理論的理解を実践の場で生かす力をつけることを目標としている。留学生が主導で企画を推進し、多様な文化的背景を持つ留学生の協同学習かつ日本における国際的体験学習として、各留学生が持つ資源を最大限に活用し、社会的文脈の中で学術知を実践知として生かし企画を実践する授業である。日本の地域企業・地域官公庁・地域団体と関わり社会体験の場を構築する場合、「日本的文化パラダイム」に適応する態度で接する必要性は否定できない。日本的儀礼に従いつつ接触して初めて社会人と関わる場が開かれるといっても過言ではない。

本インターンシップでは、教員の仲介により地域市役所や地域団体と協働する実習現場を設定し、留学生が主体性を発揮できる場を設定する。しかし、日本社会への同化を基本的な文化パラダイムとした環境における国際化への挑戦であり、既存の日本の地域社会の

文化パラダイムを揺るがす点は弱い。言い換えれば、留学生による日本文化パラダイムを学ぼうとする態度の表明があり、その態度が好意的に受け入れられ地域社会と関わる社会体験の場が与えられていると言える。異文化が地域社会と接する時、前向きに迎え入れられる教育的環境設定の一つの方策である。その設定のないDMLS実践プロジェクトは、留学生が留学生の文化パラダイムをそのまま日本社会に持ち込む斬新なプロジェクトである。日本的儀礼に従い仲介をする担当教員が留学生が地域と交渉する現場に登場しないことにより、文化パラダイムが日本文化に規定されず、地域学校にとり直接的な異文化接触の場となる。内と外、上下関係や力関係についての微妙なニュアンスを理解して留学生と地域の人々の接触の場を設定する仲介者の不在(Tsunematsu 2016a; 2016b; 2017)は、留学生が日本文化パラダイムに基づく行動様式に直接的に接触し、その対応策を多国籍の留学生のチームメンバーが協力して探り出す新しい挑戦の機会を創り出した。多国籍チームの各学生が持つ日本語と日本社会についての知識を集結し、日本人学生に学校に連絡するための電子メールの書き方について相談するなど、自ら支援者を探し、皆で施策を練るという留学生間における異文化間の協働学習の場は大きく発展した。

倉地(2002, 50)は、従来の研究では異文化に身を置き葛藤状況にある人々の異文化適応の促進に焦点があてられる傾向にあった点に着目し、文化共創や多文化共生の方途の模索という視座から、1) 自文化の中で暮らす人々の文化的気づきと異文化への関心の喚起、2) 一方向的な文化適応や同化に好都合な方略を編み出すのではなく、異文化との相互作用による双方向的な学びの意義の体得、の重要性を述べている。留学生が一方向的に日本文化を学ぶのではなく、留学生と地域住民との相互作用による双方向の異文化理解の促進へと着眼点を変える視座に気づかされる。留学先の日本文化への異文化適応に焦点をあてた実践・研究の方向性から、留学先である日本社会に生きる人々の異文化への関心の喚起と異文化理解の促進にも目を向けることが求められている。そもそも日本における多文化共生とは、外国人の日本文化への適応を意味するものではない。しかし、異文化と日本文化の相互作用による双方向への働きかけよりも、地域における外国人への日本語学習支援や日本理解の支援など、外国人の日本社会への同化に焦点をあてる方向で多文化共生の推進が進められてきた。例えば、金(2016, 75)は、多文化共生が外国人を対象としたものになる傾向にあり、日本社会でマジョリティである日本人の位置づけについての視点が欠如していると指摘する。

「内と外」による境界と異文化性が内部の関係性にもたらす影響

既存の日本文化パラダイムに基づいて機能している場と異文化が接触する際、異文化性がおかれるポジションは関わり方により異なるが、日本社会における異文化のポジション

は、国際交流企画で見られる「顧客的」なポジションになりがちである。外国人や留学生を学校や公的機関などに招聘し、外国文化の紹介を外国人が行ったり、英語などの外国語を教える機会を作る形式が通常国際交流の形式である。外国人を顧客として招聘する際、可視化されていない明確な「ウチ」と「ソト」の線引きがあり、招聘された外国人は「ソト」に位置づけられ特別扱いされる顧客的存在である。その場合、顧客として関わり、「ソト」に位置する外国人が、既存の日本文化パラダイムを揺るがすことはなく、異文化性による影響については招聘する側はあまり懸念する必要にせまられない。顧客として扱われる外国人が、既存の確立された関係性や学校文化の中で機能している規範や行動様式を揺るがすことはあまり想定されていない。つまり、顧客としての関わりは対等の立場での関わりではなく、一時的な外部からの訪問者としての対応に過ぎず、その場合、多文化共生の推進のための現実的施策とはなり得ていない。

多文化共生には多義的なアプローチがある。例えば、欧州評議会が推進する多文化共生社会実現に向けた「インターカルチュラルシティ・プログラム」(Council of Europe)に関する多文化共生の政策の多義的アプローチに着目したい。①無政策(Non-policy)②ゲストワーカー政策(Guestworker policy)③同化政策(Assimilationist policy)④多文化政策(Multicultural policy)⑤多文化共生政策(Intercultural policy)に分類が見られる(Wood, 2010: 22-24)。移民政策を見直す中で、移民の分離問題や社会統合を阻むとして多文化主義政策への批判が高まり、文化の多様性を尊重し異なる文化的背景を持つグループ間の交流を重視する「インターカルチュラル・シティ・プログラム」への関心の高まりがある点について山脇(2012)が着目している。この多文化共生の政策における多様性への対応は、日本社会における多文化共生の方向性はどうあるべきかについての示唆となる。現在の日本社会では同化政策が主要な方向性であり、学校教育の現場や地域社会での施策実現の現実的状况は多文化政策や多文化共生政策の実現に踏み込むまでには至っていない。現実的な施策が同化政策である現状を踏まえ、学校教育と地域社会における「多文化共生」のあり方の再検討が課題である。

宇土(2016, 42)は、グローバル化により日本の各地域でも異文化接触の場が起こり、異文化を背景に持つ子供達と受入れ側の子供達との接触と相互作用が引き起こされる中、教室の国際化が求められているにも関わらず、従来の古典的枠組みで教育が展開され、また研究も不十分である現実的課題を提示している。また、ニューカマー生徒の受入れにおける教師の差異をめぐるストラテジーの研究において、児島(2002, 112)は、教員による「指導」という枠組みは、個々の子供達を「生徒」として一律に扱うことにより可能となり、「生徒を指導する教師」として教員が自らを規定することで、既存の学校文化の枠組みの中で機能してきた役割を従来通りに確保できると指摘する。その現場では、ニューカマー生徒が持つ多様な背景や異質性は、従来の枠組みにおける「生徒」というカテゴリーから

は排除される。ニューカマー生徒の逸脱行動が、「指導する、指導される」ことを前提に成立する「教師—生徒」関係を根底から揺るがすものであり、外国人特有の行為として規定され、差異は解消不能として固定されることにより、理解・対話は断念される(児島 2002, 112-113)。つまり、異文化性を学校文化のソトで捉える発想である。

留学生が自主的に地域学校に働きかけた DMLS 実践プロジェクトは、日本的行動様式を理解して仲介する教育者が不在の中、当初の関わりの部分から既存の学校文化を揺るがす可能性を学校側が十分認識できるものであった。学校に対し、日本文化パラダイムに合わせた対応をする教員が留学生への支援者として介入しない場合、学校において確立された日本の学校文化と教師と生徒との関係性を揺るがしかねない留学生からの働きかけに対し、学校が無反応または拒否的の反応を示した現実には、日本社会における「多文化共生」推進の現実と今後の課題を提示するものであろう。

日本文化パラダイムに迎合しない留学生の存在は、「日本社会の中の日本人」として確立された教師像が異文化を前に機能しない現実を生徒の前でも露呈する可能性を持つ。現在の日本の学校では、生徒の安全性という観点も含め、既存の学校文化パラダイムを揺るがす可能性のある留学生が提案する多文化共生の企画を、大学教員の教育的介入のないまま留学生からの働きかけに基づき実施することは希有である実態も、DMLS 実践プロジェクトで明らかとなった。本プロジェクトから、留学生の異文化間能力や外国人支援に焦点をあてるのみでなく、ホスト側である日本社会の異文化受容や異文化間能力も重要な研究テーマであることがわかる。

ホスト側の日本社会の異文化受容についての事例研究の発展が重要であるとの見解(岩野, 2002; 塘, 1999)の通り、この問題は多文化共生やグローバル社会への対応がせまられる日本における喫緊の課題であると言える。ホスト社会側の異文化受容に関する研究として、地方の山間の農村部に海外から外国籍のアーティストを招聘し受け入れる国際交流事業に焦点をあて、市民ボランティアグループのメンバーが個人の異文化トレランスを獲得する過程について考察した岩野(2002)の研究がある。ゲストとなる外国籍の人とホストとなる日本人の関係性とその変容やホスト側の異文化受容の過程が分析されている。地方にアーティストを招聘し2週間から3ヶ月の間、町が負担する家賃以外の渡航費と滞在費用を自己負担で行う事業においては、顧客的に外国人を数日のみ招聘する国際交流行事とは異なる対等の関係性の構築が一部テーマとしてある。異文化と日本文化とが対等の関係におかれた時、異文化と日本社会の双方の異文化受容のあり方と関係性構築について問われるべき課題が見えてくる。

専門職を持つ人や芸術分野一般への尊敬の意味から、ゲストがホスト側に常に好意的に迎えられている事実は否定できない(岩野, 2002: 82)としつつも、双方の関係性には変容が見られる。専門職を持つ外国人の大人としての立場から、日本文化を教授するホスト

側の外国人への客人扱いの態度に対する嫌悪など双方の思いの食い違いも発生し、次第に大人と大人のつきあいへと変化する過程があり、顧客の領域を超えた関係性の構築過程が見て取れる。このような事例からも、異文化が日本の地域社会と交錯する際に、双方が対等に関われる場を教育現場として構築することが課題であることがわかる。

岩野(2002: 83-88)は、本研究において、異文化間トレランス獲得の段階を6段階に分けて考察している。<第1段階>積極的な文化接触の開始時期、<第2段階>命名のポリティックス(「住民」としての基本概念をホスト側が持ちつつも「外国籍の人」「ゲスト」などの命名から切り離しにくい現実)、<第3段階>文化摩擦の段階、<第4段階>異なることへの寛容の段階、<第5段階>異文化受容の段階、<第6段階>逆カルチャーショックの段階(内なる者がソトに出て、特定の集団活動のメンバーを外れ、一緒に育ててきたものを手放す喪失感)。これらの体験は、異文化を通常の日常の一部として関わり受容した体験により引き起こされている。外国人を顧客的に短時間招聘する場合、ゲストとホストの葛藤を含むトレランス獲得の領域にまで異文化間のインタラクションが起こるまでに至らない。

結語 - 学校文化と教育のパラダイムシフト -

留学生が顧客として扱われ、あくまで「ソト」の一時的な短時間のみ関わる特別な存在として位置づけられている以上、ホスト側の社会にある価値観や行動様式が揺るがされることはない。留学生側も「外部者」として顧客的に訪問者として短時間滞在する場合、日本社会との異文化接触におけるトレランスを経験する体験を持つに至らない。ゲストとして特別な待遇を受ける日本社会での位置づけや、その国際交流行事が行われた社会的・教育的背景について考察する場を持たない場合、留学生が顧客としての体験について教育的・社会的施策と関連づけ相対化して捉える視点を持ちにくいことも明らかとなってきた。国際交流での顧客的立場での関わりと DMLS 実践プロジェクトにおける現実的な立場での関わりの両方を経験した留学生からは、自身と日本社会の仲介をする「世話人」の存在によって、自身が日本社会において異なるヒエラルキーの中に置かれる現実を認識したとの見解もあった。

DMLS 実践プロジェクトに従事した交換留学生は、顧客としての立場からはかけ離れた立場を身をもって体験することとなった。この体験をもとに日本社会とグローバル社会との関わりを複眼的に考察するだけでも、日本社会が抱える課題やジレンマなど多くのことが見えてくる。留学生に関わる社会的・教育的政策及び実社会における異文化間理解や多文化共生の施策の実態、日本社会にある内と外や上下関係による複雑な関係性、地域社会の中にある目に見えない慣習など、DMLS 実践プロジェクトからは留学生の学びの教材が豊富に引き出せる。多国籍の留学生間の協働学習と日本社会における国際的体験学習の両

方の要素を持つ本プロジェクトは、地域社会という社会的文脈の中で多文化を背景に持つ人が協働し共生していくための課題について考察する意義ある教育現場を創り出せる。

ピアルケ(2002: 128) は、ドイツの学校文化と学校現場における異文化接触の研究の中で、日本の学校文化にも言及し、日本の学校には教師が教師と生徒の「絆」や生徒同士の協力関係に重要な意味を与えている(Shimabara and Sakai, 1995)学校文化があり、外国籍の生徒への対処方法がドイツと異なると述べている。日本の学校にある問題の特徴の明確化の方策として他国の問題構造から学ぶ重要性を説いているが、日本の学校文化を世界との対比の中で相対化して捉えることは、不可視であったものを新しい視野から可視化することにつながる可能性を持つ。留学生と日本社会との関係性を捉える時、これまで留学生に関する異文化適応や異文化間コミュニケーションの研究に焦点があてられる傾向にあった。今後の日本社会における多文化共生や異文化間教育に関する研究の課題として、留学生のみに焦点をあてる視点から、留学生が関わり生活している日本の地域社会や学校文化にも着眼し、学校教育における異文化間教育の実態や地域における施策と効果にも目を向けていくことが挙げられる。

大学教員及び学校教員による教育的介入にも様々な方法があり、どのような状況においてどのように教育的介入を行うことがいかなる教育的成果を生み出せるかについての考察が重要となってくるであろう。多様な教育的介入がある中で教育者自身がどのように省察的实践を行っていくかは重要課題である。異文化間接触の場の構築について、直感や経験に基づくのみではなく、エビデンスに基づいた介入が必要である(Gurin & Nagda, 2006)との見解は、現場で異文化間教育に携わる教育者が、多くの経験を蓄積しつつ、実践と理論との間を常に行き来しながら、実証に基づく理論的分析を行い発展させていく重要性を説いている。本稿は日本文化に強い興味を持ち留学してきた多国籍の交換留学生が、地域と関わることを要件とした国際的体験学習である実践プロジェクトにおいて日本の学校文化に接触した体験をもとに、日本における多文化共生と異文化間理解教育の現実的課題について論じたものである。異文化間接触の教育現場における教育的介入は、その方法と介入の程度により様々な教育的効果をもたらす。DMLS 実践プロジェクトは、その一つの施策として、大学教員の仲介のない形で留学生が実社会と関わろうとした斬新な試みであった。本稿は、留学生の果敢な挑戦が提示した日本社会における多文化共生と異文化間理解の課題についての一考察である。

引用文献

岩野雅子(2002)「地域の国際化(異なるものへの寛容性)と市民の国際化(異なることへの寛容性)」『異文化間教育』第16号, pp.78-91.

- 宇土泰寛(2016)「小学校と文化接触 – 文化接触の場として教室の変革 –」加賀美常美代・徳井厚子・松尾知明(編著)異文化間教育学大系2『文化接触における場としてのダイナミズム』明石書店, pp.32-49.
- 大船ちさと(2017)「外国語教育から見た異文化能力 – 海外の中等教育段階における日本語教材開発の視点から –」『異文化間教育』 第45号, pp.34-48.
- 大西晶子(2016)「留学生の受入れとキャンパスにおける多様性対応の推進 – 米国の取り組みを踏まえた日本の大学における課題の考察 –」『留学生教育』 第21号, pp.55-62.
- 金侖貞(2016)「多文化共生教育の社会的課題」山本雅代・馬淵仁・塘利枝子(編著)異文化間教育学大系3『異文化間教育のとらえ直し』明石書店, pp.62-76.
- 倉地暁美(2002)「異文化間トランス獲得・向上に至る過程とその転機」『異文化間教育』 第16号, pp.49-62.
- 児島明(2002)「差異をめぐる教師のストラテジーと学校文化 – ニューカマー受け入れ校の事例から –」『異文化間教育』 第16号, pp.106-120.
- 総務省ホームページ「地域の国際化の促進」<http://www.soumu.go.jp/kokusai/>
(2017年3月31日閲覧)
- 田村太郎(2017)「地域における多文化共生の現状と日本語教育の推進への期待」『日本語教育推進議員連盟第6回総会(2017年4月21日)』, 多文化共生センター大阪
- 恒松直美(2015)「地方の中学校と留学生の異文化接触 – 地域に変革をもたらす交換留学生インターンシップ –」『広島大学国際センター紀要』 第5号, pp.19-33.
- 塘利枝子(2017)「発達心理学から見た異文化間能力 – 発達段階を考慮した異文化間能力のモデル化に向けて –」『異文化間教育』 第45号, pp.49-64.
- 塘利枝子(1999)『子どもの異文化受容 – 異文化共生を育むための態度形成 –』ナカニシヤ出版
- 新倉涼子(2002)「外国籍の児童や生徒の教育に関わる日本人保育士や教師の異文化間トランス」『異文化間教育』 第16号, pp.63-77.
- ピアルケ(當山)千秋(2002)「ドイツの学校文化と学校現場における異文化接触」『異文化間教育』 第16号, pp.121-129.
- 姫田茉莉子(2015)「間を見つける力 – 外国語教育と異文化間能力 –」西山教行・細川英雄・大木充(編著)『異文化間教育とは何か – グローバル人材育成のために –』くろしお出版, pp.118-140.
- 広島県教育委員会(2014)「グローバル化する21世紀の社会を生き抜くための新しい教育モデルの構築 – 広島版『学びの変革』アクション・プラン – 平成26年12月 広島県教育委員会」
- 松尾智明(2016)「知識社会とコンピテンシー概念を関上げる – OECD 国際教育指標(INES)

- 事業における理論的見解を中心に - 』『教育学研究』第 83 号, pp. 154-166.
- 文部科学省ホームページ「スーパーサイエンスハイスクール (SSH)」
http://www.mext.go.jp/a_menu/jinzai/gakkou/1309941.htm (2017 年 3 月 31 日閲覧)
- 山脇啓造(2012)「インターカルチュラルシティ - 欧州都市の新潮流 - 』『自治体国際化フォーラム』2012 年 6 月, 自治体国際化協会
- Council of Europe. *Intercultural Cities Program*. (2017, September 17). Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/interculturalcities/home>
- Gurin, P., and Nagda, B. A. (2006). Getting to the What, How, and Why of Diversity on Campus. *Educational Researcher*, 35 (19), pp20-24.
- Johnson, D. & Johnson, F (2014). *Joining Together Group Theory and Group Skills*. Essex: Pearson Education, Ltd.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38 (5), pp. 365-379.
- Spitzberg, Brian H. & Changnon, Gabriele.(2009). Conceptualizing Intercultural Competence. In Darla K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 2-52). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC.: SAGE Publications, Inc.
- Tsunematsu, N. (2017). Are International Students Culturally Deficit in Japanese Society? Crossing Cultures Without the Professor's Intervention. *Hiroshima Daigaku Kokusai Sentâ Kiyô* [Bulletin of International Center of Hiroshima University], 7, pp.1-16.
- Tsunematsu, N. (2016a). Situated Learning of International Students through Internship in Japan: Professor as Reflexive Anthropologist Managing *Uchi/Soto* Relations. *Hiroshima Daigaku Kokusai Sentâ Kiyô* [Bulletin of International Center of Hiroshima University], 6, pp.1-19.
- Tsunematsu, N. (2016b). Multinational Students' Cooperation and Agency: Theoretical Issues in International Students' Internship Working with the Local Society in Japan. *Hiroshima Daigaku Ryûgakusei Kyôiku* [International Students' Education of Hiroshima University], 20, pp.15-30.
- Wood, P (Ed.). (2009). *Intercultural Cities: Towards a Model for Intercultural Integration*. France: Council of Europe Publishing
- Zhu, Y. and Bargiela-Chiappini, F. (2013). Balancing Emic and Etic: Situated Learning and Ethnography of Communication in Cross-cultural Management Education. *Academy of Management Learning & Education*, 12 (3), pp. 380-395.