

国際化時代における「日本事情」教育の課題
：グローバル教育の視点から

倉地 暁美

広島大学教育学部

広島大学平和科学研究センター兼任研究員

**“Nihonjijo” Reconsidered: The Possibilities
of Global Perspective**

Akemi KURACHI

Faculty of Education, Hiroshima University

Research Associate, Institute for Peace Science, Hiroshima University

SUMMARY

The terms “Nihongo-Nihonjijo” (Japanese language, Japan’s cultural background) were originally promulgated by the Ministry of Education to all the national & private universities in 1957. The terms seemed intended to describe a special subject area which the Japanese university would be well advised to offer in their curriculum for foreign undergraduates.

In the period since that time, the field of Japanese as a Second Language has made tremendous advances as an academic field, but the area of Japan’s cultural background has been largely neglected. With the government support of foreign student education,

there has been a sizeable increase in the numbers of faculty involved in Nihongo-Nihonjijo; despite this boom, surprisingly little has been done to clarify the focus of Nihonjijo within the curriculum. This neglect was not only on the part of the educational policymakers but also on the part of researchers involved in discussions of the internationalization of Japanese higher education and foreign student education.

The vacuum of constructive criticism remains despite the only-too-apparent lack of consensus among educators in the field about educational goals, curriculum content, and methodology and despite the widespread dissent in educational philosophy. One noticeable thing in existing criticism is the lack of global perspective, although the issue of the importance of globalism became an issue in the field of education in the late 1980's.

This article reviews the trend in research in the Nihongo-Nihonjijo area in the last few decades with an eye to analyzing the neglect of Nihonjijo. The article then attempts to suggest the need for reform and development in the field of Nihonjijo from the new perspective of global education for foreign students.

The actualization of globalism involves a difficult task as it always risks confrontation with strong elements in the self guarding against change, elements like traditionalism, patriotism, and ethnocentricity. The process often requires a surrender of vested interests like national or regional gain. Yet this very global perspective is an essential part of foreign student education everywhere, a part which Japan can hardly afford to ignore. The long-neglected area of Nihonjijo could be revitalized in line with this perspective.

はじめに

地球市民生成のための教育として、グローバル教育の考え方が一部の有識者や教育専門家によって提唱されたのは70年代のことであるが (Reischauer 1973, Becker 1979), 当時の世界情勢にはそれがまだ理想主義的な夢物語と受け止められてもやむをえない現実があった。ところが80年代後半東西対立の瓦解により、多くの国家が急激に予想もしないような仕方で解体や変容を遂げた。その間にも地球環境の破壊が加速度的に進行し、他方経済、政治、文化交流などあらゆる点で相互依存関係の緊密化が進むなど、世界はこれまでにない新しい局面を迎える。そして現在我々の周辺には一国家の利害、あるいは二国家間の対立や協調という次元だけでは解決のつかないさまざまな問題が渦巻き、山積している。このような趨勢の中で真に恒久的な人類の存続や繁栄を追求しようとすれば、地球市民的自覚を啓培し、平和と共生のための新しい価値を創出できるグローバルな人材を涵養すること——地球市民教育の具現化が、差し迫った課題であることは否定すべくもない。

本稿の目的は、外国人留学生のための特別授業科目として開設されてきた「日本語・日本事情」のうち：(1)日本事情教育（以下小論では日本事情と称する）が日本語教育との関わりの中でどのように位置づけられ、取り扱われてきたか——日本事情教育の実態及び、その背景についての考察を行い、(2)日本事情が直面している今日的課題とは何なのか、グローバルな時代の要請に応える留学生教育という新しい視点から検討を加えることにある。日本事情教育の実態を明らかにする前に、先ずはその歩みについて概説を試みたい。

日本事情の誕生

国内の外国人留学生教育において「日本事情」という言葉が使われ始めたのは、昭和37年であると言うのが日本語教育関係者の共通認識である (『日本語教育』65号, 1988)。昭和37年4月18日文部省令第21号をもって、大学設置基準の一部を改正する省令が公布施行され、外国人留学生の一般教育等の履修について特例が設けられた。文部省大学学術局長から国公私立大学長に宛てられた通達文書の「特例に

よる科目開設に当たっての留意事項」の中には、以下のような記述を認めることができる。

(1) 日本語科目及び日本事情に関する科目（以下日本語科目等という）を置き、これを開設する場合、いくつかの授業科目に分けて実施できるものとする。たとえば日本事情に関する科目としては、一般日本事情、日本の歴史および文化、日本の政治、経済、日本の自然、日本の科学技術といったものが考えられる。

(2) 日本語科目等として開設する授業科目は大学教育の水準に応じた内容を有することを要し、初歩的内容のものは従来どおり基準外の扱いとする。また、各授業科目の内容については日本人学生に対する一般教育科目の趣旨と同様の教育的意図を実現できるように留意するとともに、学生が在学または進学する学部の専攻分野に応じた基礎知識をも併せて学習し得るよう配慮することが望ましい。

これ以上の、例えば初歩的内容ではない一般日本事情とは何なのか、日本事情科目設置の特例がどのような理念のもとに設けられたものなのかを明示するような記述はないが、この通達が在日外国人留学生に対する日本事情誕生の直接のきっかけとなったのである¹⁾。ともあれ、日本事情はこのように当初から茫漠とした形で提示され、解釈や取り扱い是个々の大学（その他の日本語教育機関）や担当者の裁量に委ねられることになった。その結果、それは多種多様の授業形態、授業内容、教授法を可能にするような、担当者側から見れば極めて“自由度の高い”授業科目となった。しかしその茫洋さの故に、同時期に正規の留学生科目として認定された日本語に比べて、教育の目標や内容、方法、評価法についての検討や研究、教材開発、教授者の養成、研究体制の整備等に対する組織的な取り組みや担当者間の交流ネットワークの形成を極めて困難にさせることにもなった。例えば、全国の高等教育機関における外国人留学生に対する日本事情教育の在り方についての実態調査（長谷川他 1993）が、初めて実施されたのも1992年後半になってからのことである。それまでは、まとまった調査研究などもほとんど行われず、日本語・日本事情の担当者が各機関での教育実践記録を日本語教育の学会に発表する程度に止まっていた。92年の実態調査にあたった長谷川ら（前掲）は、日本事情の現状について

「具体的教育内容，教育方法については同時に正規科目となった日本語がその研究を深めているのに対し、遅れをとっている」と述べている。昭和37年の通達以降、日本事情という独立した講座を開く大学は多くなった（豊田 1988）。しかし日本事情は30年の長きにわたって、日本語の教授に付随したものとして副次的に取り扱われ、考察の対象にもならなかったのである。それは、「日本語教授者がこれを担当する場合、科目は『日本事情』としながらも実際には日本語教授の一部として扱われている場合が多い」（金本 1988）、「『日本語教育』で日本事情が取り上げられるのは初めてである。特集としてではなく、「日本事情」ということばが『日本語教育』の論文の題として見られるのも初めてであろう」（豊田 1988）などの発言の中に端的に示されている。

日本語教育と日本事情の明暗

1982年4月の『文部時報』の、「我が国と諸外国との国際交流を活発にし、相互理解を一層深めるための基盤整備の重要な柱の一つであるとして、日本語教育の充実振興方策について検討を始める」という記述でも明らかなように、国策として政府が本格的に日本語教育の推進に力を入れたのは80年代に入ってからのものである。周知のように、翌1983年6月に、当時の中曽根首相の諮問を受けて設置された「21世紀への留学生政策懇談会」は同年8月に「21世紀への留学生政策に関する提言」（以下提言と称する）をまとめる。提言では「留学の第一次的な目的は教育研究面において成果を挙げることであり、そのためには、日本語教育，専門教育の充実が基本的に重要である」と謳われており、日本語教育重視の方向性は益々確かなものとなる。この83年の提言を受けて、政府が『日本語教育振興』の施策に積極的に取り組み初めてからというもの、昭和37年の通達で同時に留学生の正規科目として認定された日本語と日本事情の前途は、はっきり明暗を分けることになる。

同年8月には「日本語教育施策の推進に関する調査研究会」が諮問され、日本語教育について教育機関の整備，教員養成，日本語教員の資格検定試験の実施などについての調査，検討が始められ，二年後の85年には，日本語教員養成における標準的な教育内容，水準の基準が明確化される。同調査研究会がまとめた報告書（『日

本語教員の養成等について』には、日本語教育の専門家として必要とされる日本語教育にかかわる知識・能力として：(1)日本語の構造に関する体系的、具体的な知識(2)日本語の教授に関する知識・能力(3)言語学的知識・能力(4)日本人の言語生活等に関する知識・能力(5)外国語・外国事情に関する知識・能力(6)表現・理解力等の日本語能力に加えて、(7)日本事情に関する知識が挙げられている。しかし、大学の学部日本語教育主専攻の標準的な教育内容としての専門科目45単位のうち日本事情は4単位に充当し、日本事情科目の占める単位の比率は、日本語教員になるために履修する専門科目の総単位数の10%弱に止まっている。大学院修士課程の場合には、日本事情の占める割合はさらに低く、28単位中、日本事情は2単位とされ、しかもそれは日本語史などの科目の単位でも代替可能である²⁾。

日本語教員の養成等についてのガイドラインが設定されてから二年後の87年4月には「日本語教員検定制度に関する調査研究会」が日本語教員検定制度についての具体的方策を発表する。調査研究会が提示した教員検定試験の出題範囲を示す項目一覧表は3ページに及び、日本事情(古典と文芸を含む)は四つある出題領域の一つに挙げられてはいる。しかし他の三つの出題領域³⁾には専門的に細分化された項目が多数掲げられているのに対して、日本事情に関する出題領域に挙げられた主要項目は以下に止まっている。

領 域	主要項目
日本事情(古典と文芸を含む)	1 日本の歴史・地理 (1)日本の歴史 (2)日本の地理 2 現代日本事情 (1)現代日本の政治・社会 (2)現代日本の文化

主要項目の内容の是非についてはさておき、日本事情関連の項目数と他の三領域の項目数を比べただけでも、日本語教師としての専門性が問われるこの検定試験の中で、「日本事情」におかれている比重は小さく、日本事情が二義的なものとして扱われている事は歴然としている。87年の教員検定制度のガイドラインには、これが日本語教員として必要な資質・能力のすべてについて審査するものではないと明言されてはいる。しかし、大学を初めとする教育機関の多くは、85年に示された教員養成のための教育内容や基準、87年の教員検定試験についての提言を一つの指標

として日本語教師養成カリキュラムを組み、教育指導に当たるはずである。とすれば、ガイドラインの根底に流れる「日本事情観」が、教員養成者の日本事情に対する考え方や取り組み方、日本語教員として養成される者の日本事情に対する態度や価値形成などに某かの影響を与えることが容易に推察されるだろう。日本語教員は日本語教員として養成し、日本事情を担当する教員は日本事情の専門家として養成するというのならば、日本語教員に日本事情の専門家としての専門性を問うことは筋違いであるといえるかもしれない。しかし、日本事情の在り方や日本事情を担当する教員養成の教育内容等について、日本語教育と同じような充実振興のための施策が打ち出されることは全くなかったし、83年の提言の中ですら、日本事情教育のあり方について取り立てて論じている箇所はない。あえて日本事情に言及してある箇所を抜粋するとすれば、

「留学生交流にとって重要なことは、留学生にも広く日本の文化、社会についての的確な認識を得てもらうことである。しかしこの観点からする日本文化の研究、紹介はこれまでのところ必ずしも十分とは言い難く、この意味でも日本文化に関する研究体制の充実が望まれる。」（_____は引用者）

の一節ということになる。だが、日本の文化、社会についての的確な認識とは一体何なのか、外国人留学生の日本文化・社会理解という観点から日本文化の研究・紹介をどのように行えばよいのか、また外国人のための文化理解教育の振興と充実のためにだれが何を、いつ、どこで、どのようにすべきなのか、具体的な内容や方法についての言及は何もない。

提言の中ではもう一か所、留学生受け入れの当面の施策として、「各大学の必要に応じて、日本語・日本事情の授業を実施できるようにするため、その担当教員の整備を一層推進する必要がある。」と述べられている部分がある。実際この後「日本語・日本事情」等の教員の増員は、留学生受け入れ拡大政策に沿って着実に具体化されていく。85年の『文部時報』9月号に見れば、「国立は学科目「日本語・日本事情」等の整備をすすめ、昭和60年までに21大学に24人の教官を措置した。」とあり、86年及び87年4月号には「国立大学では学科目「日本語・日本事情」等の担当教官を増員している。」89年1月号では、「留学生が入学後専門教育と平行して日本語や日本事情に関する教育を受けられるように、これらに関する学科目等を開設

し、63年までに60人を52大学に配置した。」と記されている。

曖昧さから導き出された停滞

提言以降、留学生受け入れ十万人計画に沿って、国立大学の日本語・日本事情等の担当教員の増員は毎年続く。その間にも、この「日本語・日本事情」等という極めて曖昧な表現（表記）が日本事情の教育の在り方をめぐって、多様な解釈や教育状況を生み出すことになる。それが先に述べた留学生教育における語学（日本語）教育偏重の傾向と相俟って、留学生を教える日本語教員の間に「日本語の教授が主流であり、日本事情は日本語の一部分ないしは二義的なもの、あるいは常識的なものであり、言語指導の中で適当に考えればよいもの」という考えを根づかせる一方で、「日本事情は日本語とは全く独立した領域であり、日本文化の専門家に全面的に委ねておけばよいものである」というような相反する考え方も一つところに同居させることとなるのである。金本（1988）が言うように、日本事情は「内容や方法について、教授者間に一定のコンセンサスのないまま開設されたために、それぞれの事情に応じた解釈に基づいて指導されているのが現状」なのである。機関によって：(1)日本語と日本事情を独立におきながら「日本語」の授業で専ら日本事情の講義を行うもの、あるいは「日本事情」の授業と称しながら、専ら日本語を教授するもの、(2)「日本語」と「日本事情」を独立させて、教育内容を変えているもの、(3)「日本語・日本事情」という科目を立てて、そこで日本語を（あるいは日本事情を）重点的に教えるもの、(4)「日本語」科目だけを設置して、日本語を教える中で日本事情を教えていると申告するもの、(5)「日本語」以外に「日本文化」「日本の宗教」「日本の自然」などの科目を設置し、「日本事情」という名称の科目は置かないものなど、日本事情の形態や科目の名称、その内容や運用の仕方はまちまちである。担当者についても日本語教員が日本事情の担当を兼ねていたり、様々な専門分野の専門教員を配置したり、日本語教員と専門教育の教員がチーム・ティ칭ングをしたりなど様々である。しかし現実には、専門教員に授業を任せているような場合でも、日本語の専任教員が留学生科目全般の責任者やコーディネーターなどを兼ねて、あるいは日本語教育の一環として日本事情教育に直接的、間接的に関

与している事が少なくない。そうした点から言えば、日本語教員を養成する際には、常識的な日本社会・文化についての知識だけではなく、日本事情教育についての知識⁴⁾を求めなければならないはずである。ところが、現行の日本語教員養成の標準的教育内容や教員検定試験のガイドラインを見る限り、その点に十分な配慮がなされているとは言い難い。

それにしても日本事情教育の問題がこれまで、ほとんど検討の対象にならなかったのはなぜだろうか。それにはさまざまな理由があると思われるが、次のような解釈も成り立つ。すなわち、日本事情（文化）という言葉そのものの多義性が教育内容や担当者の資格云々の論議を複雑にすること。加えて、外国人に日本事情を教えるということ突き詰めていけばイデオロギー的な問題に波及せざるをえないこと。したがって、一旦百家争鳴の議論が始まれば、收拾困難な状況になりかねないこと。以上のことから、当然予想される混乱を避けるためには、日本事情をできるだけ曖昧かつ融通無碍な形で提示しておき、その運用については個々の担当者の自由裁量に委ねるという方法をとるのが最も無難である。そうすれば教員配置などの点で、受け入れ機関が苦慮する心配もない。日本事情教育の検討や振興政策の推進という問題に対して昨今まで行政や大学関係者側などが極めて曖昧かつ消極的な対応を行ってきたのは、日本事情そのものの多義性に由来するこうした政策判断が働いていたからではなかろうか。

豊田（1988）はこれまで日本事情が問題にならなかったのは「多くの人が日本事情ということについてあまり疑問をもたず、なんとなく理解し、それはこのようなものと共通の解釈を示すことができたからである。」（P.16）と述べている。しかしむしろそれは逆で、当初からあまりにも曖昧な形のままで提示され続けてきたがゆえに、日本事情を「誰もが暗黙のうちに了解している自明の理」とでも自分なりに受け止めて対処せざるを得なかったと見る方が妥当であろう。実際、日本事情に対して関係者の間にコンセンサスがなかったわけではないことは、1988年の日本語教育学会発行の『日本語教育』特集「日本事情のありかた」に掲載された様々な機関での実践報告の中にはっきりと現れている。例えば同じ国立大学の日本語・日本文化研修生に対する日本事情の授業であっても「日本事情は日本語教師が担当すべきであると考え、日本人ならば誰でもが知っているはずの知識を正確にかつ体系的

に講義することに努めてきた」と認識するものもあれば、「学習者が求めているものは歴史学、文学、経済学というようにあくまで学問体系としての日本文化の一分野である。従ってその分野の専門家が授業を担当すべきで、日本語教師が担当すべきではない」と言い切っている者もある。その一方で「日本に対する理解認識を深めてもらい、分野に偏らない多角的なものの見方を示し、視野を広げたり、多くの教員に接することでさまざまな話しかたの教え方に慣れさせるために、日本語教官と各分野教官の共同体制で授業を実施している」と主張するものもある。ほかにも、日本語力をつけることを日本事情の目標に据えるもの、学生間の討論を重視し、本国と日本との違いを認識させるもの、日本文化への適応教育として自文化と異文化を比較文化的に相対化して理解させることを目的としているものなど、混沌とした状況の中で、何とか活路を開こうとそれぞれの持ち場で対応策を講じている姿が浮かび上がる。

日本事情の転機：従属から独立へ

この88年の特集「日本事情のありかた」の特徴は、日本事情を日本語の教授の一部であるとみなし、日本事情を軽んじる従来の考え方から日本事情を独立したものと見る考え方への転換を促すような論調の報告が集められている点である。この特集が、手探り状態で試行錯誤を繰り返していたような日本事情担当者にとって、ある程度の目安や示唆を与えたのではないかと——それは4年後の92年に行われた長谷川らの日本事情の実態調査（前掲）の結果が、特集論文の論調や、特集の中で紹介された日本事情の授業形態のパターンなどにほぼ合致している点から類推される。たとえば、92年の実態調査では、日本事情の教育目標について、「日本文化・日本社会・日本人の諸特徴を理解してもらうことである」と回答した担当者が70%にも及び、「日本事情は日本語教育に従属するもの、日本語教育を補完するもの」とみなし、「言葉は文化そのものである」と答えるものが若干名しかなかったとまとめられている（長谷川他 1993）。こうした結果は、88年の特集号の幾つかの論文の中で新たに打ち出された「日本事情を日本語から独立させ」「日本文化を理解してもらうことをねらいとする」方向性とほぼ重なり合う。

この特集が出た1988年といえば、対日貿易摩擦が一層激化する時期である。翌89年は日米構造協議が開始され、アメリカのリビジョニストの間で日本異質論を核とした日本文化論が盛んになり、日本文化や日本社会の特殊性が強調され、孤立への危機感が高まった年である。「日本文化は日本人にしかわからない」といった古典的な文化論を堅持すれば、「異質論」を増幅させ、国際世界の中で立ち行かない状況に追い込まれる。その結果、「何とかして諸外国に日本を理解してもらいたい」というマスコミの論調や世論の声が高まり、普遍性への希求、グローバリゼーションへの志向が巷にまで浸透した時期でもある。世相を反映して、日本語教員たちも言葉の技術を教えるだけでなく、留学生の日本理解を促進する責任の一端を担わねばならないという強い自覚を迫られるようになったと見ることができよう。

今一つ、留学生受け入れ拡大政策に伴う留学生の多様化も日本事情の転換を齎した大きな動因として見逃せない。日本についての知識や、日本に対する何らかの関心をもって留学する従来の「何でもよく知っていて、専門的な事以外は教えなくてもよい」留学生集団とは異なり、多様な目的で日本に集う外国人留学生の中には、日本に対する関心も薄く、ほとんど何の知識ももたずに留学しているものも多い。日本語教師の方も必然的に、学習者の日本文化や日本社会の理解について、無関心ではいられない立場に置かれることになる。

日本事情は果たして混沌から抜け出し、一つの方向性を見だし、それに向かって大きく躍動し始めたのだろうか。92年に実施されたアンケート調査の回答率が低い(37.3%)ことから考えると、日本事情を日本語教授の一部だと考えている担当者にとって、日本事情の授業形態や理念を問うような調査項目は回答しにくいものであり、質問紙への回答を避けたのではないか。それに対して日本事情を日本語から独立させる方向で教育実践を行っている担当者が専ら、この調査に積極的に協力したのではないかとみることもできる。とすれば、日本事情担当者の意識が、ここ数年間の間に特に大きく変化したわけではなく、日本事情の目標についての70%の合意は、単にサンプルの偏りから生じた結果にすぎないのかもしれない。この点を明らかにするためには、この調査に回答を寄せなかった機関の日本事情担当者を対象に追跡調査をしてみなければわからない。

しかし、研究代表者の長谷川(1993)はこの調査の結果を次のようにまとめ

ている。

教育現場は「概論のまた前提としての知識」「最小限の知識」で十分と、その必要性は認めながら（日本事情科目の）専門性には否定的である。（略）（日本事情の）専門性は、異文化間教育という新たな教育のありかたの中にある。（略）日本事情は異文化間教育の一部門でありながら、言語をとりまく広義の文化に焦点を当てた教育であるといえよう。（略）しかし異文化教育としての日本事情は教員の配置にまでその認知が及んでいない。現状では日本事情の教育内容に相当する、あるいはそれに類する領域を専門とする教員に担当させているにすぎない。担当した教員は個人的に異文化間教育の難しさ、問題点に気づくが、異文化間教育を専門とするわけではない。従って、異文化間教育のノウハウの蓄積とはなっていないのである。留学生の日本の高等教育教育への適応（生活面、学究面）をより効果的に前進させるためには、異文化間教育としての日本事情を専門性のあるものとして確立させ、日本事情担当教員個々が気づき、本アンケートの回答とされたところを留学生教育の制度、教育の中身として実現することがのぞまれるところであろう（P.46）。

日本事情における「日本化」指向

これまでになされた日本事情に関する論議の中で、異文化間教育の専門家以外からの異文化間教育の必要性を指摘したものは少ない。そうした意味で先の長谷川（1993）の発言は注目に値するといえるかもしれない。ただし、ここで、異文化間教育というものがどのようにとらえられているか、しっかりと吟味して見る必要があると思われる。先の報告書の中で長谷川（前掲）は、「異文化間教育とは異なる文化の間を移動した際に自己のアイデンティティを保ちつつ、新たな文化にいかに対応されるかという教育のことであり」、それは「教官、学生、教員組織、制度が同一文化の中にあつた従来の教育とは次元を異にするものである。」と述べている。端的にいえば、そこでは適応教育＝異文化間教育とみなされ、日本事情は常識や一般的知識の伝授に止まらず、学習者の異文化適応を促す教育の一領域としての専門性を確立させることが重要であると考えられているのである。この「学習者の適応

を円滑にするための日本事情教育」という視点は一見、外国人に日本を理解させるための日本事情教育（実際には「的確な認識を得てもらう」「理解してもらう」などと婉曲に表現されていることが多い）よりは、学習者の立場を重んじたより急進的な考え方であるかのように思えるかもしれない。しかし、長谷川の視点は明らかに、受け入れ側と外国人学習者の双方が調整しあい（accomodation）、共存のための接点を求めあうものとは異なる。それはあくまで、留学生側に生活面・学究面の適応（adaptation）を求めようとする（期待する）のみに止まっているのである。

江溯（1988, 1990）は、日本人の国際化という言葉の意味領域を：(1)外国化、(2)日本化、(3)共同化（グローバル化）の三つのカテゴリーに分類し、日本語教育の促進と日本語の普及、日本文化理解の向上（普及）を「日本化」の範疇に分けている。そして、日本化は日本から外へ向かう（進出・供与）の過程であり、日本化には日本のものを外国におしつけることにもなる危険な側面が含まれていると述べている。長谷川の視点を、江溯の三つの範疇に当てはめるとすれば、それは(2)の日本文化理解の向上（普及）などと同様の自文化中心的な「日本化」の一形態に止まるものであり、外国人学習者の立場を尊重した視点に立脚しているとはいいがたい。ましてやそれは、留学生を国際社会に必要な人材として育成するというグローバルな視点からは相当の乖離があるといわなければならない。

以上が、昭和37年から今日に至るまでの日本事情の大きな流れである。このように「日本事情」教育の潮流が日本化の柵の中で淀み続けている間にも、国内の社会科教育においては、既に80年代後半からグローバル教育の理念を公教育の現場での教育実践につなげようとする動きが活発になる。加えて、海外の留学生教育の専門家たちも、80年代の終わりごろから、地球的視野からの留学生教育の取り組みの必要性を唱え始めるのである。

国内におけるグローバル教育の現状

留学生受け入れ十万人計画に引き続いて、中曽根内閣は85年、臨教審を発足させ、87年8月までに4回の答申が出される。その間も、我が国の対外貿易摩擦は益々激化し、欧米やアセアン諸国の対日批判は一段と深刻化する。世界からの孤立をなん

としても防ぎたいという当時の世相を反映し、第4次答申には「これからの新しい国際化は、これまでの近代化時代における国際化とは異なり、全人類のかつ地球的視点に立って、人類の平和と繁栄のために様々な分野において積極的に貢献し、国際社会の一員としての責任を果たしていくものでなければならない」という画期的な主張も盛り込まれる。臨教審の答申に対する教育界の評価はさまざまである。例えば、石附（1989）はこれを「国際化を生み出し支える教育の内容と方法究明が少ない」と批判しながらも、「国際化は、それぞれの国や民族の歴史的な伝統や個性の十分な理解と自覚に発するものである」と、文部省の新しい学習要領で、日本文化と伝統の尊重および国際理解の推進が繰り返し強調されている点を評価している。米田（1992）は答申を評価しながらも、答申以降の教育改革には答申の重要点がほとんど生かされておらず以前にもまして、「日本人の自覚」「日本文化伝統の尊重が強調され、ナショナリズムがかなり前向きに打ち出されている」と指摘している。

これに対してグローバル教育の視点から、魚住（1987）は答申そのものの中に既に、日本の特殊性の教育的強調が認められるとし、それが「とかく狭い意味での国家主義、日本主義を招きやすく、独善性や排他性、理由なき優越性に短絡し、「地球的普遍性」の諸資質の育成を阻害する傾向をもつことは、過去の歴史の示すところである。否、今日、すでにその気運の台頭を懸念する声をきく」（P.47）と主張する。

一方、永井（1989）は『国際理解教育：地球的な協力のために』で、「我々が現在当然のことと受け取っている政治、経済、社会、文化国家、国際社会、戦争、平和、開発、福祉あるいは地理上の地域区分や諸文化圏などの諸概念は急速にその内包を変容しつつある」（P.160）と述べ、さらに『『世界の中にある日本人』とは異質なものの相互依存関係の中にある特異な日本人ではなく、世界あるいは地球や人類という全体的なシステムに統合されていくべき日本人であるという新しい日本人観が21世紀に向かって求められているのではないか。』（P.163）と指摘する。このように80年代後半になると、国内でも、従来の比較教育、国際理解教育の視点に加えて、グローバル教育の視点から教育の国際化を論じる動きが活発になった。しかし江渕（1989）は、最近の国際化論議で外国人をどう国際化するかと言うことを話題にした論議に出会ったことがないと述べている⁵⁾。確かに新しいグローバル教育

論者の議論は、専ら社会科教育など国内の公教育の文脈で論じられるばかりで（魚住 1987, 大津 1992）、外国人留学生教育にそれをどう展開させるかという観点で論じられてはいない。その点について江淵の議論を手掛かりに敷衍してみよう。

江淵（前掲）は、日本人に外国人を国際化するという視点が無いのは「一面では日本人の国際化の自己中心性を物語るものであると同時に他面では、諸外国との関係の緊密化に対応するために自国の制度や人々の意識の変革をせまられているという自己認識をしめすものである」（P.36）という。しかし、日本で外国人（あるいは帰国生）が国際化や地球化教育の議論の対象にならないのには、むしろ外国人や海外生活体験の長い帰国生などを見ると何でも即座に「国際人」とみなしてしまうような「国際化のとらえ方」に起因するところが大いではないかと思われる。例えば、一定期間、海外の学校に在籍した帰国生徒をなべて「国際化を推進する国の貴重な財産」とみなし、大学入試の優遇措置の対象としていることなどは、そのことを端的に示している。海外生活をすれば、あるいは日本語以外の言語が堪能であれば、その人間がグローバルな視点をもっているかといえ、かならずしもそうとは限らない。偏狭な自民族中心主義に偏った外国人や帰国者も決して例外ではない。異文化における生活体験が、自文化中心主義からの覚醒を促し、視野を拡大させる絶好の機会になり得ることを否定するつもりはない。しかし、個人が異文化にどのような姿勢で臨み、自文化や他文化での様々な体験をどのように受け止め、それをどこまで内在化し、そこから何を学び、身につけるかという所にまで経験を深化させなければ、単に外国生活が長い、あるいは外国に住んでいるだけではグローバルな視点や国際的な視野を獲得することはできないはずである。こうした点から考えれば、「外国人留学生が地球の将来に有用な人材となるためには、受け入れ側の教育機関や地域社会が一丸となって、しかるべき地球市民教育を施さなければならない。」という見方は、決して奇異なものではないはずである。それどころか、留学生教育における国際化・地球化の課題は、グローバル時代の教育を考える上で、決して見逃すことのできない重要な観点である。

江淵（1989, 1990）が言うように、確かに「覇権国が途上国に対して一方的に自文化の押し付けをする」形の「他動詞としての国際化」には大きな問題がある。しかし、それが自文化の押し付け（日本化）という形ではなく、グローバル化に収斂

するものであれば、それはむしろ有益なものと言わなければなるまい。他動詞としての国際化をすべて回避していたら、地球市民育成の教育から外国人学習者をすべて排除しなければならないことにも成りかねない。日本の教育はもはや欧米先進諸国の動向を伺い、それに追従するのではなく、時代の要請に相応しい独自の道を切り開き、先導的な立場を担わねばならない。そのためには、『我が国固有の「自動詞としての国際化」の在り方を諸外国に示し、「他動詞としての国際化」のもつ危険性に対する認識をもつのみ』（江渕前掲）だけでは十分ではない。いかにすれば日本に集う外国人留学生を地球に有用な人材として育成できるのか、「新しい他動詞としての国際化（地球化）の方策」を積極的に打ち出し、それを日々の教育実践につなげて行くことこそが関係者に課せられた新しい課題であろう。留学生教育においてはまず、国内の留学生向けのカリキュラム（日本語・日本事情教育）をいかに再編成し、どう展開すべきか、学科目「日本語・日本事情」等を今後どう取り扱い、担当者をどう養成するのかを日本語教育関係者を中心に解決するのではなく、さまざまな領域の専門家と日本語教育家とが連携しながら、検討を加え、整備していく必要がある。

グローバル教育の留学生への拡大

江渕（1991）は、1983年の提言に現れた日本の留学生政策の理念を分析し、それが途上国援助モデル、国際理解モデル、学術交流・ネットワーク形成モデル、パートナーシップモデルの4つに当てはまる（P.56）と論じている。

10万人計画の中間点を迎えるにあたって、文部省は1990年、有識者にこれまでの留学生政策についての分析と評価と今後の施策の方向を得るための調査研究を委嘱した。この要請を受けて、1992年7月「21世紀を展望した留学生交流の総合的な推進についての検討委員会」は報告書「21世紀を展望した留学生交流の総合的推進について」を提出した。そこでは、10万人計画が「我が国の国際的貢献の姿勢を端的に示すとともに、日本の大学等の国際性を高めるものとして内外で評価されている」と、83年来の留学生政策の実績を評価し、今後10万人計画を引き続き遂行する上で必要な政策課題として：①10万人の目標を維持するとともに、留学生のニーズの多

様化等変化へ弾力的に対応すること、②留学生受け入れの質的充実に重点を置くことが指摘されている。

83年の提言がそうであったように、92年の報告においても、留学生受け入れは「我が国の国際化」という文脈の中で価値づけられている。換言すれば、そこで謳われている国際化は、あくまで「我が国のための国際化」の域を出るものではない。すなわち、それは留学生の日本化、日本の外国化、日本と受け入れ相手国との互恵を目的とした相互通行過程（“two-way” process）としての共同化を志向するものではあっても、教育の地球化、すなわち生涯教育的観点に立った国家間の利害を越えた人材育成という認識には及んでいないのである。

江淵（1991）は、相互通行過程としての共同化を地球化と同じ範疇のものと考え、共同化の延長線上に地球化を置いている。しかし、共同化はあくまで自国と相手国の相互利益を前提にするものであり、その二国間で（あるいは一国家の利益を守ってくれるような地域共同体内部で）相互調整がなされたからといって、それが必ずしもそのままグローバルなレベルの相互調整への契機に結びつくとは限らない。共同化は、利害の共通する国同士や地域内で、いわゆる「大同小異」という形で行われる利害の調整過程であり、国家主義、地域主義に拠って立つものである。それに対して地球化は、国益や地域の利益、国家主義や弱体化した覇権国がヘゲモニーを握るための戦略的手段としての地域主義（regionalism）という思考の枠組みを超えたところに存立する。そうした意味で、地球化は二国間の双方向的調整過程や、覇権という共通目的のために結束しようとする地域共同体内部で進められる多国間調整とは、同列のものではないはずである。共同化が地球化へと発展すればそれは望ましい。しかし、地球化は決して共同化の延長線上に必ず在るものではない。

83年の提言以降の10年間、主要国の留学生教育をめぐる状況や受け入れの理念は、世界情勢の目まぐるしい変化に伴って刻々と変化している。江淵（前掲）は同じ議論の中で、主要国における留学生受け入れの理念モデルの中で、「地球市民形成モデル」について、それがOECDの広島セミナーで初めて示唆され⁶⁾、1990年4月のハノーバーセミナーで深められたものであると報告し、このモデルが国際教育交流関係者の国際意識を高め、かつ地球共同体の一員としてのアイデンティティを培う手段として重要な働きをする点を強調している。そしてさらに、1988年の広

島セミナーにおける Altbach の「留学生の動きがこれだけ活発な時代においては、今や各国の大学は世界の共有財産とも言うべき存在であり、われわれの大学は、自国民の教育だけではなく世界各地からやってきた“人類の子どもたち”を互いに協力しあって教育する共同の機関と考えるべき時代に来ている。」という発言を引用し、「このような意見は現段階ではまだラディカル過ぎる理想論かもしれないが、それが指向する理念は十分首肯できる」(P.53) と述べている。

このように主要国の間では既にグローバルモデルが提唱され初めているという趨勢の中で、教育・文化の面で主導的立場を担うことが期待されている我が国が、1983年当時の留学生受け入れの理念を今後も元の形のまま踏襲し続けていてよいのだろうか。我が国の留学生受け入れの在り方は、今やこれまでとは違った新しい対応を迫られているのではないのだろうか。確かに地球化の具現化は、自国や自文化そのものの変容を迫られる波乱と葛藤を孕んだ犠牲やリスクを伴う多難なプロセスである。場合によっては、それが国益や伝統主義、自文化中心主義と真っ向から対立することも避けがたい。したがって世界に先駆けて、それを我が国の政策課題として前面に打ち出すのは難しいという事情を理解できないわけではない。しかし、地球における共存、共生を阻む様々な問題（例えば環境問題、人口・資源問題）が早期の解決を必要とする危急の課題として、我々の前に突き付けられているのも事実である。その事実からしても、さまざまな問題解決の方途を、新しい視座から探り当てていかなければならないこと、またそれが何人であろうと我々が世界に貢献できる人材を養成しなければならないことは確かであろう。

グローバル教育の場としての日本事情

以上述べてきたような観点から、我が国の大学における留学生向け特別科目である「日本語・日本事情」の実態をみれば、外国人留学生に日本を理解してもらうための教育を施し、留学生の日本化を推し進めようとする⁷⁾だけでは、もはや時代の要請に応えることになり得ず、そこに抜本的な改革が必要とされることは自明であろう。

周知のとおり、大学の国際化や日本の大学の留学生教育をめぐる、これまです

でに改革を求める幾多の議論が様々な形で展開されてきた⁸⁾。それにもかかわらず、(ア)留学生向け特別科目(「日本語・日本事情」等)の内容をどうすべきか、(イ)留学生を国際化するためにはどうすればよいのか、といった教育の中身の問題は十分に討議されてきたとはいえない。(ア)に関していえば、大学教育においては、大学の授業内容や担当教員の資格等についての厳密な基準が外にあって、大学がそれに準拠しているわけではない。外からの基準に規定されない自由さこそが大学教育の利点の一つであるとするのならば、「日本語・日本事情」等も現状のままにしておけばいいではないかという見方が出てくるかもしれない。(イ)についていえば、大学や日本社会の国際化が先行しなければ留学生を国際化することは難しいし、意味がないという見方もあるだろう。それに「日本語・日本事情」という言葉の響きの中には、それが日本語教育の領域内の問題であると思わせるような含蓄があり、その事が部外者を寄せ付けない／部外者が踏み込めない壁となっている点も否めない。

確かに大学のカリキュラム全般にわたっての、グローバル化への改革も必要である。しかし「日本語・日本事情」がその意味づけや理念を曖昧にしたまま、意識的、無意識的に留学生に日本化を強要し、逆に反日感情を煽ったり、頑なに異文化理解への扉を閉ざさせるような授業や指導の在り方をもその中で許容し続ける限り、地球的視野をもった留学生の人間形成の実現は難しい⁹⁾。まずは「日本語・日本事情」等の来し方をグローバルな視点から抜本的に見直し、日本事情の混沌とした現状を打開することこそが必要であろう。日本事情を、留学生の地球化教育の一環として位置づければ、①日本の大学教員が一般の日本人学生を対象に日本文化の講義をすることと、多様な背景をもった外国人学習者に日本事情の授業を施すこととは決して同じではないこと(倉地 1992)、②外国人留学生に日本語を教える技術を会得していることと、在日留学生に日本事情の授業ができるということは必ずしも同一ではないことも理解されるであろう。実際、日本事情を現状どおりに、担当者の都合や現場の場当たりの対応に任せておくだけでよいものかという疑問も直ちに生じるはずである。さらにグローバル教育の視点から、外国人学習者に日本文化を理解させるとはどういうことなのか、それを日本事情の授業で行うとすれば、どのような点に留意する必要があるのか、教員にどのような能力や資質が求められるかなど次々にいろいろな疑問が沸き上がるはずである。既に多くの(日本語教員を初めと

する) 教員が、日本事情教育に何らの形で関与してきたにも拘わらず、未だ白熱した議論が巻き上がっているとは言い難い。関係者の日本事情に対する認識や問題意識を高めることが大きな課題である。日本人教員にとってはごく当たり前の常識を教えるにすぎない行為も、文化研究の専門家が高度で専門的な(日本文化の)知識を伝授するという行為も、外国人学習者の側からみれば、それはいずれも「異文化学習を求められている(要求されている)」ことに外ならない。すなわち、「日本事情を教えるという行為は、学習者に異文化学習を求めている行為なのである」ととらえてみれば、そこには当たり前のことを当たり前として教えるだけ、あるいは専門的な知識をインプットするだけでは済まされない何かが残るはずである。かといって、自文化との対照・比較によって異文化の差異性を追求することだけに偏った異文化間訓練で、学習者をどの程度のレベルの異文化理解に導くことができるのか、対照・比較では導けない文化理解の側面とは何なのか。(倉地 1995a,b, 1992) 日本事情の担当者がその程度の問題意識を持たずして、その実践が「国際理解、国際協調の醸成、促進の寄与」(提言 1983)、「世界の人材育成」(臨教審第4次答申 1987)に結実し得るはずはない。

日本語教員に日本事情の専門家としてどの程度までの専門性を求めるべきか、ということになれば、当事者側からは賛否両論の議論が持ち上がるだろう。日本語教員に日本事情教育について、今以上の専門性を求めるか、日本事情教育を専門とする担当教員の養成を新たな形で実施するか、あるいは双方に日本事情教育についての専門性を求めていく必要はないのかといった実際的な議論は後に譲るとしても、とりあえずは、日本事情の「日本語・日本事情」等における位置づけを、グローバル教育という新しいパースペクティブからとらえ直し、あらゆる側面から日本事情教育を充実、発展させていくことが留学生教育担当者にとっての重要かつ緊急の課題であるに違いない。

注

- 1) 国外における日本事情誕生の歴史は半世紀以上前に遡る。長谷川 (1993) は、大出正篤編『日語研究宝鑑』(昭和11年, 奉天 満州文化普及会発行) の一節を引用し、戦前の満州における日本語教育の中で、既に「日本事情」という名称が存在していたこと、日本語教授の一助となるよう日本事情の資料がまとめられていたことを明らかにしている。
- 2) これは学部の主専攻が日本語教育の場合で、そうでない場合は24単位中、日本事情は4単位で日本語史などの科目でも代替できるようになっている。
- 3) 残る三領域は、日本語の構造に関する体系的、具体的知識、その他日本語に関する知識、日本語の教授に関する知識・能力である。
- 4) 日本事情に関する知見のみならず、日本事情科目を教える際に必要な知見を含む。
- 5) 江淵 (1989, 1990) は、外国人を国際化するという議論にお目にかかったことがない、地球市民の形成に向かって留学交流を役立てるという視点が初めて示唆されたのは、1988年11月のOECD 広島セミナーでのことであると述べている。しかし、留学生教育における留学生のグローバル化の意義については、それ以前も論じられている (拙稿 1988)。また、受け入れ国と送り出し国双方の利益追求だけに片寄らない留学生教育が国内の大学教育の場で実践され始めた時期は1986年にまで遡ることができる (拙著 1992)。
- 6) 1988年OECD広島セミナーについては、Ebuchi, K. 1989 *Foreign Students and Internationalization of Higher Education*. を参照されたい。
- 7) 場合によっては日本人を外国化することも双方向的に併せて行われることがある。
- 8) 大学の国際化の議論については、江淵 (1993) 「大学の国際化に関する研究：回顧と展望」『広島大学 大学教育研究センター 大学論集』第22集, pp.81-109 がある。
- 9) この点についての議論は『対話からの異文化理解』(拙著 1992) を参照されたい。

参考文献

- 石附 実 1989 『日本の対外教育：国際化と留学生教育』東信堂
- 魚住忠久 1987 『グローバル教育の展開』黎明書房
- 江淵一公 1989 「国際化の分析視点と大学の国際化指標設定の試み」『大学論集』第18集, 広島大学大学教育研究センター P.29-52.
- 江淵一公 1990 「日本における国際化思想とその系譜」澤田昭夫, 門脇厚司編『日本人の国際化：「地球市民」の条件を探る』日本経済新聞社 P.48-91.
- 江淵一公 1991 「留学生受け入れの政策と理念に関する一考察：主要国における政策動向の比較分析から」『大学論集』第20集, 広島大学大学教育研究センター P.33-68.
- 大津和子 1992 『国際理解教育：地球市民を育てる授業と構想』国土社
- 金本節子 1988 「日本語教育における日本文化の教授」『日本語教育』65号 P.1-15.
- 倉地曉美 1988 「中級学習者の日本語・日本事情教育におけるグループ研究プロジェクトの試み：

- 異文化間教育心理学の視座から』『日本語教育』66号 p.48-62.
- 倉地曉美 1992 『対話からの異文化理解』勁草書房
- Kurachi, A., 1995a, *Intercultural Education of Foreign Students: A case study of Attitude change*, The 1st International Symposium on Language Education & Japanese Studies, Society of Japanese Language Education, Hong Kong.
- 倉地曉美 1995b 「外国人との日本語によるコミュニケーション：ジャーナルから開かれるもの」『異文化接触の心理学』川島書店
- 豊田豊子 1988 「日本語教育における日本事情」『日本語教育』65号 p.16-29
- 永井滋郎 1989 『国際理解教育：地理的な協力のために』第一学習社
- 米田信次 1993 「国際理解教育の理念と展望」中西晃編『国際教育論』創友社
- Becker, S. (ed.), 1979 *Schooling for a Global Age*. McGraw-Hill.
- Ebuchi, K., 1989, *Foreign Students and Internationalization of Higher Education*, Research Institute for Higher Education, Hiroshima University.
- Reischauer, E., 1973, *Toward the 21st Century: Education for a Changing World*, Simul Press.

参考資料

- 『外国人留学生のための日本事情教育のあり方についての基礎的調査・研究：大学・短大・高専へのアンケート調査とその報告』1993（一般研究A，代表者・長谷川恒雄）平成4年度文部省科学研究費補助金研究成果中間報告書
- 日本語教育学会編 1988『日本語教育』65号 特集「日本事情のありかた」
- 文部省 『文部時報』1982-1993 昭和57年4月号（No.1259）-平成5年4月号（No.1401）