

大学での異文化間教育：
内なる異文化の克服と共生の視座から

倉地 曉美

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

**Transcultural Education at the University Level:
Overcoming “Ibunka” in Self**

Akemi KURACHI

Faculty of Education, Hiroshima University

Reserch Associate, Institute for Peace Science, Hiroshima University

SUMMARY

This author questions how college students can realize the meaning and significance of dialogue with other cultures, how she/he can find ways to mutual understanding with other cultures, and how she/he can individually actualize mutual understanding.

The authour begins by raising some of the problems faced by professionals teaching Intercultural Education to undergraduates in Japanese universities. Usually, the problems of overseas returnee students, of foreign students in Japanese society, and of bullying in schools are introduced to intercultural education through reading and discussion. It seems legitimate to raise students' consciousness to such intercultural education issues, especially to those issues present in contemporary Japanese society. This allows students to think from different perspectives, to give opinions and to

deepen their levels of understanding. While students are motivated by this approach and discussions can be carried out quite successfully, the author found this approach to other cultures often does not help the students recognize the issues as their own, but think of them as those of others, i.e., in the abstract.

Intercultural contact tends to be treated along with other problems so that students receive the preconception that intercultural contact is very troublesome and problematic. Many practices related to intercultural education in Japanese universities have the same tendency, i.e., professionals in intercultural education regard “Ibunka” (different and/or other culture) as applying only to foreign countries or foreigners, and place them as in opposition to our culture. It has always been the tendency to discuss “Ibunka” in the limited context of transnational or multiethnic contact and exchange.

Nevertheless, “Ibunka” can be found in many places, within one culture and even within a single ethnic group. It is not a stable and static term, but rather a dynamic and changeable one. From this point of view, a transcultural mediator should deal not only with the people having foreign backgrounds and/or who are of an ethnic minority, but also with those who are perceived as different in various ways within one’s own culture. In other words, overcoming one’s own “Ibunka” should have prominence in transcultural education.

With this perspective of “Ibunka”, the author has designed a new course of Transcultural Education for undergraduates in order to encourage each student to work on his or her own individual “Ibunka” instead of being provided a teacher’s perhaps more rigid framework of the term. Because commitment to experiencing or realizing “Ibunka” can uncover one’s own vulnerability, each student is encouraged to engage in their own action research.

However, the danger of personal interaction with “Ibunka” is a tendency to become dogmatic. Thus students should receive as varied feedback as possible from other people. The case conference described is conducted to share each student’s experience of his or her intercultural interaction with the rest of the class members and also to reflect on their own experience by receiving feedback from them. Since “Ibunka” exists in every sphere of society, students are encouraged to conduct their action research outside the university.

In this paper an example is introduced of a student’s action research based on her field work of challenging her own “Ibunka”. The effects of the course on Transcultural Education are discussed in terms of the transfer of transcultural learning. The importance of follow-up study to discover the long-term effects of the program are also discussed.

はじめに

大学でどのような専門教育をすれば、一般の大学生が異文化接触の意義を見出し、相互理解の手立てを自分で考え、それを行動化できるまでに導くことができるだろうか。筆者は90年以来、この問題に取り組んできた。

国立大と私大で、学部生や院生を対象に異文化間教育関連の科目を担当した当初は、外国人労働者や中国残留孤児、留学生などの受け入れ、日本の教育現場における子供間や、教師間のいじめ問題など、広義の異文化接触に関する時事問題について、小グループで討論させ、その結果を教室全体で討論する授業も試みた。(1)異文化間に生じる様々な事象に対する問題意識を喚起し、(2)それを多面的な角度から捉え、(3)相互に意見を交え、議論を深めることで、学生の思考力やコミュニケーション能力が培われ、パースペクティブ・ティキングの(多重な視点がとれる)能力向上が図れると判断されたからである。授業は活気を帯び、議論は白熱し、受講生は年々増加していった。しかし、一人の学生の教室での発言が、授業を変える大きな転機となった。

「いまさらこんなことを言っではいけないのかもしれませんが、先生は本当に異文化と関わったり、異文化理解に努めることが必要だと思われませんか。必要だと思って、こういう授業をされているのでしょうかから、こんなことを言っても分かってもらえないかもしれません。確かに、たくさんいろいろ違ったものを理解できるほうができないよりいいのに決まっていますし、これからは、より多くの人が異文化と関わって行かねばならないのも分かります。でも、実際に、そんなこと全然必要ない人もいますでしょう。例えば僕たちには、既に仲のいい友達がたくさんいます。これからの一生、それだけで十分楽しく生きていけます。これ以上付き合いの幅を広げたいと思うこともないし、広げなくても僕たちの日常生活に支障はありません。そういう人間にとっては、深い異文化交流なんて面倒でしかないのです。先生はそんな僕たちにも、異文化交流をしなければいけないとおっしゃるんですか。先生がそうしなければならぬと言われたら、皆もその通りだと答えでしょう。しかし、多くの人にとって、それは建前で、心の中では、僕と同じように思うだけなんじゃないでしょうか。」

筆者は、異文化の目に見えない力に脅かされ、常に異文化を切実に意識せずにはいられない外国人留学生の異文化間教育に携わってきた（倉地 1992, 1997b）。そのせいか、異文化でいつも少数派であることを余儀なくされている留学生と、異文化が他人事、遠い世界の出来事ではない一般学生の認識の仕方に違いがあることを気にもとめず、留学生にするのと同じような調子で授業を進めていたことに、その時はじめて思い当たった。前者にとって、異文化接触は避けられない身近な現実であり、たとえ心を閉ざし、異文化を否定していても、「今生きているこの生活文化空間を把握できれば、できるに越したことはない」と言う思いがどこかに潜んでいるものである。同じ大学生とはいえ、異文化が、遠い壁の向こうの世界でしかない、大かたの日本の大学生には、なぜ異文化接触なのかというところから初めなければならなかったのである。むろん教員が課題を出せば、大概の学生達は、討論でもロールプレイでもレポートでも、教師の期待に沿おうとするには違いない。しかし、彼らが外国人労働者やいじめの対象になっている子供たちの実態に目を向け、マイナーな立場の人々に一時は深く同情し、差別偏見をすべきではないという認識をもったり、良識的でもっともらしい意見を表明することができたとしても、それと学生の一人一人が、異文化の人達と実際に日常的なレベルで接触を行い、対等な立場で関わりを深めながら、意思疎通を図り、その相互作用の中から何かを発見的に学び、共に成長する喜びを見いだすことの間には、相当の乖離がある。先の学生からの問いは、筆者個人にとって、自身の授業を刷新する契機となった。しかし同時にそれは、ややもすれば抽象的かつ認識的な言葉遊びのレベルにとどまりがちなこの種の授業の在り方を、根本的に再考するための問題提起としても、十分取り上げるに価いするものと思われる。

実際問題として、私たちは、自文化や異文化を固定したイメージでとらえ、異文化を自分とは切り離された、遠い世界の他人事と受けとめるような文化認識の仕方を、学校、家庭、地域など社会の至るところで、またマス・メディアを通して、知らず知らずのうちに、刷り込まれ、強化されている。そして、そのことが、異文化を自分の身に引きつけて考えるイマジネーションの欠如と、「異文化との交渉は、葛藤や摩擦を引き起こすだけの面倒で困難な徒労である」という先入観の形成や、異文化に対する無関心な態度形成に、多大な影響を及ぼしているのである。

先の授業で筆者は、移民だの、外国人留学生だのといった外国や民族がらみの問題、あるいは日本人学部生にとって他者集団以外の何者でもない対象（子供・社会人）に関わる問題を議論させるという方法をとったがために、もっともらしい抽象的な議論だけが先行し、異文化の苦悩を、対岸の火事を見るかのように、傍観者的に認識させることしかできなかつたのである。その上、異文化摩擦の、誰にも容易に解決のつかない根深い問題ばかりをつきつけたために、「異文化は煩わしい」という認識を一層強くしてしまったのである。確かに異文化接触はきれいごとだけでは済まされない。しかし、異文化接触が面倒で困難なものであることを知らしめるだけでは一面的に過ぎよう。異文化に交わり、泥沼を体験することによって何を発見し、そこから何がつかみとれるのか、その意義を発見的に学ぶところまで導かない限り、異文化接触のほんの一側面、しかもネガティブな側面だけを見せて終わることになるからである。

今日、異文化間教育という学際的な領域で「日本人の国際化をどう進めるか」「異文化コミュニケーション能力をどのように開発するか」といったテーマに取り組んでいる研究者は、少なくない。例えば山岸、井下、渡辺（1992）は「異文化教育の具体的な教育目標は異文化間能力を高めることである」とし、異文化で成功するための要因として(a)カルチュラル・アウェアネス、(2)自己調整能力、(3)状況調整能力の3つの機能領域の枠組みを導き出している。この枠組みは外国での状況対処能力、及び外国人との対人交渉能力を探る上では興味深い。しかし異文化は外国、外国人なのだろうか。同じ疑問を、田淵（1992）、井下（1992）の直接的な体験学習を重視した異文化間教育の実践についても、呈することができる。前者は短期留学プログラムで学生を海外に派遣し、ホストファミリーに滞在させた成果を報告し、後者は学部の授業を日本人と留学生との混合授業にして、そこで小集団による研究プロジェクトを実践させることの意義について論じている。いずれも、議論の前提に、異文化＝外国、外国人・他民族といった構図があることは、否めない。こうした議論だけではなく、従来、異文化間教育関連分野の研究者が取り上げてきた議論はおおよそ、帰国生、留学生、就学生、外国人労働者とその家族、在外邦人、中国帰国者やその家族、エスニック・マイノリティの教育といった、いわゆる国際的・民族的な状況を含むテーマ（国から国への移動や一国家における多民族的な状

況の中で派生する教育問題)に限られている(倉地 1996)。筆者は、異文化間教育が時代の要請を受けて、国際的・民族的な問題に光を当ててきたことに対して、異議を唱えるつもりはない。しかし、異文化は国家間や民族間に生ずるものとは限らず、一国、一民族の中にも多様な形で存在する。学校という文脈の中で、いじめの対象になったり、学校というドミナントな文化から落ちこぼれたり、あるいは、さまざまな形で排除され、主流文化に厚い壁を打ち立てて/られてしまった(日本の)子供たちにとって学校文化およびその背景を成す(日本の)主流文化は異文化といわずして、何なのだろうか。また主流文化の流れに身を委ねているものたちにとって、壁の向こうに広がる世界は、異文化でなくて何なのだろうか。このように考えれば、異文化間教育の射程は、国際的、あるいは民族的な状況によって作り出される教育問題の解明、解決といった次元に止まるものではなく、多様で日常的な「内なる異文化の克服」の次元(倉地 1997 a, c)にまで深く及ぶものでなければならぬ。そして国家の国際化政策が積極的に推進されようと、保守的な路線に修正されようと、マスコミが国際化旋風を煽ろうが、煽るまいが、異文化間教育はそれとは無関係に、我々と社会集団との関係が存続する限り、日常的に絶えず、考え続けなければならない重大な課題を有しているのである。

さまざまな事情で異文化の烙印を負ってしまった人々、あるいは個人は、異文化(自らにとっての)の中に身をおき、異文化で生きようとする限り、好むと好まざるとに拘わらず、必然的に異文化の規範やルールを学習せずにはいられない存在となる。今こうした人々を異文化学習者と呼ぶならば、異文化学習者は、私たちの社会の至る所にいろいろな形で見出すことができる。異文化の壁が作り出される要因は、国籍、民族、出身地、言語だけではなく、能力、年齢、ジェンダー、身体的特徴、ハビトゥス、言語行動(単なる母語の違いのみではなく、使用言語の幅や、方言、非言語行動の違いなども含む)、居住地、地位、学歴、職歴、婚姻歴、収入、障害や既往症の有無、家庭環境や家族構成など実に様々である。このような諸要因が、人と人との関係を構成する「場」の社会的状況と複雑に絡まり合い、単独あるいは複合的に作用することによって、堅固な壁が作り出されていく。しかし、いつ、誰が、どこで、いかなる基準をもって、異文化の壁のどちら側になるかは、必ずしも一つの原理・法則に拠っているわけではなく、あくまでも流動的、変則的で

ある。異文化やマイノリティはそれ自身（ドミナントな文化、マジョリティも同様に）決して固定されたものではないし、また未来永劫、ある人が異文化のどちらか一方であり続けねばならない絶対の理由が、世界に共通して存在しているわけではない。社会的状況や個の属性や個をとりまく付帯状況および、個とそれを取り巻くものとの関係が変化すれば、異文化は、誰にとっても他人事ではない、身近で切実な状況となり得る。

にもかかわらず、異文化の問題は、「多数派である自分たち」が、マイノリティとどう関わるか、「少数派の我々」が、マジョリティに対してどう働きかけるかといった議論、あるいは二つの議論の折衷にのみ収斂しがちである。すなわち、マイノリティかマジョリティか、異文化のどちらか一方に、しっかりと自己定位を行った上で、対峙するものの立場やそれとの関係を問おうとするのである。初めに自分自身の立場や位置づけを明確にした上で、他者的状況に対処しようという手続きは、自他の関係性をあやふやにしないために、欠かせない工程ではある。しかし、その過程で、自他、及び自他の関係を固定化させ、差異の発見や再生産に傾倒すればするほど、対岸の世界（異文化）は、自己を取り巻く現実世界（自文化）から、どんどん乖離し、心理的に遠い（場合によっては理解困難な）存在として定位されてしまうのである。

一例を挙げてみよう。大学における異文化間コミュニケーションの授業の中には、異文化訓練法のシュミレーション・ゲームを取り入れたり（長谷川 1994）、日本での外国人労働者問題、アメリカでの黒人差別問題など、異文化接触の葛藤に関するさまざまな問題を提示し、関係資料を集めて発表させて、討論を行なわせたり（上原 1994, 1995）といったものがある。いずれも、異文化と自文化、主流文化と異文化をはっきり対比させ、二文化間の差異や、両者の間に生じる摩擦や葛藤を認識させるところにその力点がおかれ、学生達に意図的に異文化摩擦や葛藤を意図的に疑似体験、追体験させることによって、効率的に学習効果を引き出そうとするものである。こうした授業は、合同授業やホームステイなどの方法よりも、恣意的に仕組まれている分、効率的だと言えるかもしれない。しかし、異文化接触は生きた人間の相互作用に始まり、それに尽きるものである。疑似体験や、文献などの二次資料の追体験によって、学習者の異文化学習を促す方法には、自ずと限界があ

る。それに、異文化と自文化を明確に対峙させ、その差異を追求することに偏ったプログラムは、本来、軍事・商業戦略を遂行するために開発された異文化トレーニングや、国家主義的な思惑によって推進される国際化や国際理解のためのストラテジーとしては有効かもしれない。しかしその反面、異文化というものを、暗々裡に学習者自身の現実とは全く異なる、自分たちとは隔絶した世界内存在として認識させてしまうという点で、大きな問題が残るのである（倉地 1992）。

このように見れば、大学で一般の大学生を対象に異文化間教育を行う場合、次のような諸点に配慮することが、不可欠である。

- (1) 異文化間教育では、国際的な視野をもった人間を育てることも重要だが、内なる異文化を克服できる人材を育成することが、その大前提となる。しかしそのことは、従来の異文化間教育では、かろうじて民族教育をはじめとする多文化教育のコンテクストの中で（小林 1994）、議論されているに過ぎない。異文化間教育を、内なる異文化の克服という、より包括的な視座から見れば、内外の外国籍・他民族の人々との交流や接触は率先してやるが、例えば障害を抱えている人や、世代や価値観、考え方の違う同胞とはろくに意思疎通もできないような若者を増産しかねない異文化能力の開発や異文化トレーニングでは、表面的な国際化は遂行できても、井上、名和田、柏木（1992）がというような *convivality* としての『共生』の時代にふさわしい人材開発には至らない。
- (2) 異国と自国、異文化と自文化、主流文化と少数者の文化を単純に対抗概念として対立的にとらえ、その違いをことさら誇張し、固定化された文化型を認識させていくだけの異文化学習の方法は、一面的であるというだけではなく、危険性を孕んだものであることを十分に認識しておく必要がある。
- (3) 異文化間教育の授業では、教師から与えられた課題を集団で一斉に取り組むというのではなく、一人一人が異文化接触の必要性に目覚め、自己責任のもとに、個としての自己を異文化接触に投入し、そこから何かを学ぼうとする態度を形成することが重要である。集団行動の中で自己を埋没させるのではなく、異文化に個としての自分をコミットさせるような状況に参加することが、金子（1992）や花崎（1993）の言う *vulnerable* な自己存在に気づく契機となるからである。すなわち、我が身一つを異文化の大海原に投入してこそ、自分も相手と同じように

不安定で傷つきやすい存在であり、自分も気がつかないところで相手を傷つけてきたのではないかという気づきが生まれる。vulnerableな自己に気づき、vulnerableな自己を受け入れることが、異文化との共生を指向する際の大前提となる。とりわけマジョリティに帰属する個においては、己の強さだけでなく、vulnerableで『フラジャイルな』(松岡 1994) 自己を発見することで、異文化やマイノリティの持つ vulnerability が、他者に固有のもの、憐れむべきものあるいは蔑むべきものとしてではなく、自分の中にも存在する身近なものとして認識されるはずである。さらに、マジョリティに帰属する個が、異文化の圧倒的多数の中に自己を投入し、マイノリティに転じる〈異文化の逆転現象〉を身をもって体験することによって、異文化やマイノリティの立場などといったものが、固定的かつ一義的に規定されたものではないことも、はっきりと認識されるのである。

大学の異文化間教育：学習援助者育成のための新しいパースペクティブ

筆者は、過去の授業実践や近接領域での実践報告に検討を加えた結果、内なる異文化との共生を視野にいれた新しいパースペクティブから、学部の授業を刷新する必要があることを強く認識した。もろもろの属性や付帯状況などによって異文化の壁に閉ざされている人々が自発的に、異文化との相互理解を促進することは難しい。それゆえに、異文化への根強い偏見や自文化中心主義の呪縛から解き放ち、異文化に能動的に働きかける力と意志を引き出し、新しい人間形成への可能性を拓き、異文化共生の方途を見出すために不可欠な、異文化との絶えざる相互交渉への動機づけを促すことが、異文化間教育の課題となる。そして、閉鎖的な状況に陥った学習者に働きかけ、彼らの異文化学習過程に自らも立ち会い、突破口を開く対話へと誘う「学習援助者」の役割は、異文化間教育において極めて大きい。既に述べたように、異文化は社会の至る所に存在する。そうした意味からも学習援助者育成のための異文化間教育は、一部の国際交流や異文化接触に関わる人材開発や教員養成のためにのみあるのではなく、異文化を作り出し、その根拠となる差異性をたゆまなく再生産している社会、いじめや、偏見差別が現存する社会のあらゆる層の

人々（少数派、多数派の別を問わず）に対して、広く開かれたものでなければならぬ。異文化学習者と学習援助者の相互作用は、双方向的な文化学習の地平を開く。すなわち多様な文化的背景をもった者との関わりを通して、学習援助者も、学習者とともに視野拡大、人間形成の方向へと導かれるのである。したがって、学習援助者の養成において、一般社会から孤絶した大学という、狭く限られた社会の中にのみ彼らの学習活動の場を限定してしまうことは、多様な異文化に出会い、学ぶという点からも、決して望ましいことではない。

これまでに論じてきた様々な事柄を整理し、まとめてみると、学習援助者の養成を目指す異文化間教育では：

- (a) 学生、一人一人にとって他人事ではない現実として、異文化をとらえさせることができるような教育の在り方が指向されるべきである。
- (b) 授業では、教師から一方的に与えられた「異文化」の課題をこなす（例えば、外国人との合流授業をすとか、海外労働者についての文献研究をすとか）のではなく、自分自身の中に在るそれぞれの異文化に対して働きかけること、すなわち、個々の学生が、自分の「内なる異文化」に対して、主体的に「個としての自分」をコミットできるような機会を与え、それぞれの「異文化」との相互交渉の中で、様々なことを発見し、学んでいく過程を重視しなければならない。
- (c) 大学内だけではなく、地域社会との関わり（単に地域の日本人と外国人留学生の交流、大学と地域との交流というレベルの関わりに留まらず、地域社会の中にも潜む多様な「内なる異文化」との相互交渉をも含む）の中に学習活動を拡大し、現実社会との接点で、体験の幅を広げる機会を設けることが欠かせない。
- (d) 体験学習の重要性は言わずもがなである。しかし、単に何かを体験したというだけではなく、必ずその後、あるいはその過程で、内省の機会を与え、経験の内化を図る必要がある。そして、一人一人の異文化との相互作用の体験が、独善や独断に陥らないためには、常に複眼的な視野から、多様なフィードバックを得ることが重要である。個人の実践活動からの体験学習のみでは、どうしても狭く限られてしまうため、ケース・カンファレンスなどの場で、仲間の実践の中から紡ぎ出される『臨床の知』（中村 1991）に学ぶことが必要である。
- (e) 異文化と関わることは、自己犠牲を強いられる、煩わしいことでも、不安や不

利益をもたらすだけのものでもない。それが自己省察や、自分自身をより一層豊かに成長させる契機となることを、体験的に学んでいくところに、教育指導の力点がおかれなければならない。

- (f) 学習援助者として異文化と関わるという vulnerable な活動を行うもの同士が、お互いに学び合い、また精神的に支え合えるよう、支持的な環境を作り出すことも大切である。

以上のような見地から、筆者は、大学での異文化間教育のカリキュラム開発を行い、その一環として、国立大学の教育学部の学部三年生を対象とした『異文化間教育論』の授業を開設した。この授業では、「異文化と教育的に関わるとは？」という統一テーマに基づく実践研究のプロジェクトを個々の学生に課している。学生達は、それぞれ、自分にとって『異文化』であると思える対象者を探し、その対象者に対して教育的に関わるアクション・リサーチのプロジェクトを自分で計画・立案し、半年間にわたるフィールドワークを展開する。授業では、学生たちの実践研究に関するケース・カンファレンスを実施し、毎回交代で3、4名ずつが、事例報告を行う。発表に当たった学生は、プロジェクトの進捗状況と、そこでの問題点や困難点、問題解決に至った経過などを報告したり、問題提起を行う。受講生は、他の学生が行う事例報告からさまざまな実践例に触れ、全体討論に参加すると共に、自らの実践研究についても、第三者の視点や助言を得て、より一層考えを深め、自省の機会が得られるようにする。授業終了時までの間、個々の学生の約半年間に及ぶ異文化接触の経過と、その間の自他変容の過程—問題意識や世界観、価値観の変化、自己と異文化との関係の変化など—にクラス全員が立ち会い、相互に影響を与え合うことになる。

授業計画

『異文化間教育論』の受講生は、原則として『異文化間対人関係論』を受講した学部3年生以上に限定している。『異文化間対人関係論』は、学部2年生を対象とした、異文化間教育の入門の授業で(40-50人規模)、留学生や研究生、大学院生も受講している。そこでは、異文化とは何か、異文化はどのように作られるのか、異

文化間の対人的相互作用から我々は何を得ることができるか、異文化理解は可能かなどをテーマに半年間、対話形式の授業が展開される。これから紹介する『異文化間教育論』はそれに連動するものである。そこでは先ず最初に、この授業の目的や概要を説明したあと、クラスサイズをケース・カンファレンスが円滑に行える人数（15名以下）に制限する。受講生は、それぞれ「自分にとって異文化だと感じられる存在は何か」を考え、それに該当する具体的な研究対象者を見つけ出し、その対象者とどのような形で接触するのか研究計画を立てる。フィールドワークを進めるために必要な、最低週一回程度の接触（半年間）が可能かどうか、対象者に打診し、了解が得られれば、接触の場所と時間やその方法についても相談をし、決めておく。

96年度生の場合を例にとってみると、実践研究の対象者は、留学生（研究生）やその家族を含めた在日外国人だけではなく、L.D.（学習障害）の児童や心身障害をもつ児童・生徒、勉強ぎらいの中学生、自分にはない信仰をもった社会人、近所に住む共働きの両親をもった保育園児、リハビリの仕事をしている医療関係者、畏敬の念を抱いていたサークルの先輩（社会人）などであった。接触方法は日本語のチューター、遊び相手、話し相手、家庭教師、ジャーナルのパートナー、ボランティアのヘルパーなどになって、教育的な実践活動を行う者もあれば、インタビュー、参与観察、ジャーナルなどの手法を用いて接触を行う者もあった。例えば「外国人に最も異文化を感じる」学生は、地域在住の外国人に日本語を教えることにした。世代の違う子どもや、信仰をもっている人々に大きな距離を感じるという学生は、それぞれ幼児の遊び相手になったり、教会で参与観察をしながら、信者との間でジャーナルを交換したり、それぞれ自分に合った対象とアプローチの方法を考え、対象者から（子供の場合は家族から）大学の授業の一環として行っている実践研究の対象者になってもらうよう、事前に了解をとっている。

『異文化間教育論』の展開

この授業では、学習援助者能力の育成が目的であり、受講者は「異文化と教育的に関わるとはどういうことか」という全体的な統一テーマを追求することになる。

しかしここでは全体テーマについて机上の空論を交えるのではなく、一人一人がフィールド・ワークの中で体験したことや考えたことを、他者の体験や観点と照らし合わせながら、全体テーマについての思索を深めていくことが、ねらいであることをオリエンテーションで説明する。学生は様々な研究対象に対して独自のアプローチを行うのだが、学生はただ漫然と対象者に接するわけではなく、常に全体テーマを踏まえながらの関わりとなる。授業時間の大半はケース・カンファレンスに当てられるが、そこでは実践研究における日々の経験の内在化を図るという点からも、その時々 の出来事や印象を思いつくままに報告するのでは意味がない。フィールドで見聞きしたことや、対象者との間の相互作用の記録を詳細にフィールドノートやログに記述し、それに基づいて、対象者やフィールドについて予備知識のない第三者が聞いても、イメージが彷彿とするような事例報告ができるよう、口頭発表の準備を行う。

特に、ケース・カンファレンスは、発表者の力だけではなく、受講者全員の積極的な討論参加でその成否が決まるものであること。個々の事例を扱う場合の注意として、守秘義務を守ることが重要であり、固有名詞は仮名を使い、対象者が特定できないように必要に応じて一部記述を変更したりして、工夫を加えること。また、ジャーナルや日記など、プライバシーに関わるものや事柄を公表する際、事前に、本人の許可を得ておくことを周知徹底し、研究の倫理に関わる問題や対象者の人権、守秘義務に対する認識を十分高めておく必要がある。

15回の授業のうち、最初の1回と最後の1回をオリエンテーションと総括に、オリエンテーションにつづく2-3回分を講義に充て、残りの約10回分の授業でケース・カンファレンスを実施し、一人平均3-4回の発表ができるよう工夫する。そのためにも、90分の授業時間に毎回、3-4名程度の実践研究の経過報告と全体討論が可能になるよう教室運営をする。受講生は、授業開始後2週間の内に、研究対象者をきめ、フィールドワークの研究計画を立て、研究計画書を作成して、筆者と対象者の了解を得る。研究計画にゴーサインが出れば、ほぼ4週目からケース・カンファレンスが開始できるよう、早速、対象者と交渉を行い、接触を開始する。カンファレンスで、報告が当たった学生は予め、レジюмеを作成し、プロジェクトの経過報告と質疑応答に備える。授業の評価は、フィールド・ワーク（フィールド

ノートへの記述も含む) やプレゼンテーションの内容や問題提起, 最終的な実践研究のモノグラフに対する評価とケース・カンファレンスでの討論への参加状況を合わせて, 総合評価とする。

オリエンテーションの次の授業では, 「異文化と教育的に関わるとはどういうことか」という全体の統一テーマについての討論を行う。学生達は, 「異文化間対人関係論」を既習しているため, この授業のキー・コンセプトとなる「異文化」をどうとらえるか, また「教育的に関わるとはどういうことか」について, 活発な議論が行われる。教師は「ここで話し合ったことの中で, 果たして何が妥当なのか, 今の時点でそれぞれ考えていることが, これからの実践や授業の中で, どのように変じていくのか, 注意深く観察し続けることが肝要である」とできるだけ, この時点での見解表明を控え, open-ended な問いかけのままの形で学生達にもう一度テーマを投げ返す。その後の2回の授業時間は, 教育におけるアクション・リサーチと民族誌学的な研究の方法や意義及び問題点についての講義に充てる。そして, 最終の授業では, 学生たちの前に再度, 全体テーマを提示し, 異文化接触の実践的な活動と研究から得た知見に基づき, 全員で討論を行う。そこでは, 半年間の関わりで

図1 『異文化間教育論』のスケジュール

週	1	2	3	4	～							14	15	16	17		
授業	オリエンテーション	講義		ケース・カンファレンス											総括	授業終了	
		エクスノグラフィー	全体テーマ討論	討論参加	実践研究事例報告	討論参加	討論参加	実線研究事例報告	討論参加	討論参加	実践研究事例報告	討論参加	討論参加	全体テーマ討論			
プロジェクト	立案		実践研究プロジェクトの実施											報告書作成提出			
週	1	2	3												14	15	17

自分自身に何が起こり、そこから何を得たかについても討議させ、最後に学生達の見解をまとめ、全体の総括を行うこととなる（図1参照）。

ある学部生のフィールドワーク

ここでは紙幅の都合上、授業の理論的枠組みや方法についての説明を省き、96年度「異文化間教育論」を受講した一人の学生の実践研究と、この事例をめぐるケース・カンファレンスの経過を紹介する。具体例を提示することによって、学生達が自主的に行った異文化接触の実践研究とその授業に対する読者のイメージを喚起するためである。

▼医療機関での参与観察と医療関係者とジャーナル交換をした女子学生Aのケース

Aは、25歳の男性医療関係者Bを研究対象者に、プロジェクトを始めたいと申し出た。対象者からの了解と、医療機関から参与観察の許可を得て、早速フィールドワークを開始した。第1回目の発表でAは、研究方法と研究対象者Bとその背景について説明し、これまでの参与観察の記録をまとめて発表した。しかし、彼女がなぜこの医療関係者を対象にした研究を、「異文化と教育的に関わる」プロジェクトと考えたのか釈然としなかった。そのことについて説明を求めたが、Aは終始押し黙ったままであった。やがて少し目に涙を浮かべ、結局無言のままにその日の発表を終えてしまった。初めての報告会で、答えに窮したとはいえ、Aの反応はいささか過剰気味に感じられた。

第2回目の発表の際、Aは突然、意を決したかのように、「前回上手く言えなかった本研究の目的を今日、ここではっきりさせます」と宣言し、自分の過去について語り始めた。Aは、子供のときに負った怪我が、医療ミスが原因で直りきらず、得意なスポーツを途中で断念しなければならなくなったばかりか、未だにその後遺症に悩まされていた。Aが「このプロジェクトをやってみようと思いついたのは、医療関係者に対する不信感や大きな壁が長い間、自分自身の中にあっただからであり、医療関係者との相互作用を通して果たして自分が変わり得るのか確かめてみたかった」と、本研究の本当の動機と目的を明らかにした。筆者も受講生たちも、

Aのプロジェクトが、長い間心に秘めていた辛い体験に対する積年の思いや不安、葛藤の中から引き出されたものであり、前回のAの涙は、それを言葉に表すことができないもどかしさや苦しさを精一杯表現するものであったことを初めて知った。Aの報告を聞いた受講生たちは、長年にわたって、精神的身体的な苦痛をもたらした大きな壁に果敢に挑もうとしているAの真摯な姿や、同級生に対して、率直に自己開示を行ったAの勇氣に、心から感動を覚えたとフィードバックを送り、Aを暖かく励ました。Aの発表は、他の学生の実践活動に対する気構えやケース・カンファレンスにおける自己開示にも、また支持的な教室環境を作る上にも、決定的な影響を与えることとなった。

3回目の発表で、Aは対象者とのジャーナル交換や医療場面での参与観察、患者や対象者との直接的な接触を重ねるにつれ、対象者との間に信頼関係が形成され、Aの中に根強くあった医療関係者に対する否定的なイメージや偏見が徐々に変化しつつあることを報告した。この報告会の後、教室で得た助言をもとに、Aは、自分がなぜこのような研究を思い立ったのか、対象者に率直に打ち明ける決意をしたようである。

次の発表で、Aがジャーナルの中で、対象者に自分の経験を語ったところ、対象者もまた、過去にAと同じような経験をし、それが現在の職業選択の動機になったことを語り、「諦めてはいけない、もう一度診察を受けるように」と励まされて、改めて医師の診察を受けるまでに至ったこと、その結果、専門医から手術をすれば、回復可能であると診断されたこと、また医者嫌いでAの手術には、猛反対の家族の心情を思うにつけ、親を説得すべきかどうか躊躇していることが報告された。カンファレンスの参加者は口々に、Aを励ました。このことで手術への決意を堅くしたAは、家族の説得にかかる。始めは不賛成だった親も、Aがこの授業のことや、プロジェクトのこと、授業で顔を合わせる皆がAを励ましていることなどを話すと、やっと気持ちを動かし、了承してくれた。こうして、夏休みの間、Aは数週間の入院をし、手術を受けることになる。

9月の最後の発表では、入院中、病院内で見聞きしたことが中心に報告された。Aは、「自分は今まで治療者が絶対であって、治療者が適切な治療をさえ与えれば、患者は回復するものだ」と信じていたが、必死でリハビリをして不可能を可能に変

え、回復していく患者さんたちを見て、患者の直ろうとする気持ちや努力が治療に大きな力を与えるということを新たに認識した」と述べた。そして、「半年間の苦しいりハビリはこれから始まるが、医療関係者を信じ、自らもまた直ろうとする強い意志を持って、これに臨みたい」と結んだ。厚い異文化の壁を真摯に越えようとし、自分自身の中の偏見に目覚め、自己変革・成長を遂げていく過程がそこでは克明に報告され、半年間Aのケース報告に立ち会ってきた学生の中には、名状しがたいような感動に包まれ、涙ぐむものさえあった。

「異文化」との半年間にわたる相互作用を通して、Aは、医療関係者に対する偏見やステレオタイプから解き放たれ、異文化の壁を克服し、信頼関係を確立するまでに変容した。さらにAのレポートによれば、身体的な障害を抱えたことによって、自己憐憫に陥っていた自分が、病院でいろいろな障害をかかえて苦しんでいる多くの人の中に身をおくことによって、「自分が大変だなんてとんでもない」ことを認識し、「自分で自分の健康を取り戻そうという気持ちが、それまでの自分には欠けていたこと」に気づいている。ここでAが、先に述べた<異文化の逆転現象>を体験していることがわかる。しかし、このプロジェクトで変化したのは、医療関係者との関わり方や、Aの障害に対するスタンスだけではない。自らが患者の一人となって、いろいろな患者と接触するうちに、同じ病室にいた子供の話し相手として、個人的な接触を始めるようになり、このプロジェクトを機に、行動面において、さらに新たな変容を遂げるのである。その点については、次の章でももう少し言及するつもりである。

『異文化間教育論』の効果

異文化間教育の授業が、どのような効果を齎したかは、授業での学習体験が、学習者のその後の異文化接触行動や態度にどう反映するようになったかというところまで、追跡しなければわからない。又、評価に際しては、それをどの時点でどう測定するのが妥当かという大きな問題もある。しかし、ともかくも、95年度を受講生（開講初年度につき3年生と4年生を対象に開講）を見れば、プロジェクトに参加した15人のうち、授業終了後、筆者が課外活動の一環として主催している学習援助

者育成のためのサポート・ネットワークの活動に参画したものが10名、異文化間教育関連のテーマで卒論を書いたものが6名、さらに卒業後、海外青年協力隊員として海外に赴任したものが3名いる。96年度の場合は、授業終了後、半年を経過した時点で、対象者の移動などで関わりの中断を余儀なくされたケースも少なくない状況の中、対象者と継続的に関わっている学生が、半数近くもあり、プロジェクトに参加した12名のうち、7名が上記のサポート・ネットワークの活動の主力メンバーとなっている。95年度生同様、全員が日本語教育を専攻する学科の(定員約40名)学生であるにもかかわらず、その中で異文化間教育に関連したテーマで、卒業論文を書くことを希望した学生が5名いる。『異文化間教育論』の受講生の中には、2年次に受講した入門の授業や、有志の学生との間で実施しているジャーナル(倉地1997a)の体験、サポート・ネットワークの活動への参加及びそれらの相乗効果によって、異文化間教育への動機づけが促されたとも考えられる。(図2参照)よって、この授業一つで、異文化接触に対する動機づけや行動化が促進したとは言いきれないとしても、それが、彼らの異文化に対する態度や行動に、某かの影響を及ぼしていることは否定できない。

図2 『異文化間教育論』の位置づけ

対 象	1年	2年	3年		4年	大学院	地域
授 業	概論	異文化間対人関係論	異文化間教育論	異文化間教育学演習	特定研究	国際教育論研究他	
課外活動(集団)	サポート・ネットワーク (JSN)						
課外活動(一対一)	ジャーナル・インターアクション						

先の事例にあげたAについていえば、かねてより外国人に日本語を教えることに興味があり、地元在住の外国人を対象に無償で日本語指導を行っていたが、このプロジェクトが終了してからは、入院中、病院で同室になった養護学校の生徒の話し相手として、養護施設に通う事も、併せて始めるようになった。Aはこの生徒との関わりについて後日「自分が彼女に何かをしてあげているというよりも、お互いにいろいろな話ができるととても楽しく、お互いに有意義な時間を過ごせてよかったと思っています。彼女と出会えたことは本当によかったです。」と語っている。

ここでは紙面の都合で、様々な受講生のフィールドワークの成果について紹介することはできなかった。しかし、外国人や障害児に異文化の壁を感じていたある学生の場合は、カンファレンスにおいて、他の学生が外国人との間の大きな壁を乗り越えようと奮闘している姿を見て啓発される。また、自らの中でも複数の障害児と共に遊ぶというアクション・リサーチを遂行する過程で、子供達との間に信頼関係が確立し、徐々に「異文化の壁は既にあるものではなく、作り出されるものである」という気づきが芽生える。プロジェクト終了後、この学生は、障害児との関わりを継続する一方で、在日外国人に対しても積極的に接触を行い、ボランティアの日本語指導やジャーナルを媒介とした双方向的な異文化学習などによって苦手意識を克服するに至った。

このように、形に現れた変化の一端だけを見ても、『異文化間教育論』の授業は、その場限りのものとはならず、異文化接触によって得られる特恵の大きさを「発見的に学ぶ場」として、また異文化に対して臆せず、主体的に働きかけて行く姿勢や、異文化と交わり、共に学ぶ力を身につけ、「新たな異文化の克服に向けて、さらなる飛躍をするための備えの場」として、十分な機能を果たすものと考えられよう。

内なる異文化の克服と共生に向けて

筆者は、『内なる異文化』の克服と共生を指向する学習援助者育成の教育とは何かについて考え、微視的民族誌学と臨床心理学と教育学の三領域を包摂する幅広いスペクトルの中でそれを展開させることの重要性に鑑みて、独自にカリキュラム構築を行い、大学を中心にアクション・リサーチを試みてきた。ここでは、その一端を紹介したが、筆者が、大学を中心に進めている異文化間教育の全容を明らかにするためには、その理論的枠組みもさることながら、図2に示したように、(a)『異文化間教育論』の授業だけではなく、(b)それ以外の授業や、(c)それのもつ多様な機能に着目し、さまざまな形態で実施してきたジャーナルの実践(倉地 1997a, 1996, 1995b)、(d)課外活動としての大学から地域に開かれたサポート・ネットワークの活動(倉地 1996)という、a～dの四つの形態の異なる学習活動(教室での

授業と教室外でのジャーナルと実践研究、及び大学から地域に広がるネットワーク)の有機的な関係についても明らかにしなければなるまい。その点については、改めて別稿に期したい。また総合的な教育活動の評価についても、今後しばらくの間アクション・リサーチを継続し、その結果を分析する一方、長期的な追跡調査を実施し、その結果を比考する必要があると考える。

最後に、学生たちが記述したログ(log)の軌跡を辿ることによって、学生達はそれぞれの内なる異文化に働きかけながら、「異文化とは何か」、「学習援助者とは何か」、「教育的に関わるとはどういうことか」、「異文化との相互作用の中で自他がどのように変化するのか」といった極めて本質的な問題に対して、絶えず自問自答を繰り返していることが明らかになった。むしろ、これらの問いは、ケース・カンファレンスや最終討論の場でも繰り返し、真剣に論じられ、教室での全体討論が、個々の思考を反芻させたり、深化させる重要な契機にもなっている。「思考という要素を何も含まないでは、意味をもつ経験は有り得ない」とDewey(1916)は述べているが、『異文化間教育論』では、その思考を媒介とした学習体験を発動させることができた。それは、教師が与えた異文化の枠組みではなく、学生一人一人が、自分自身の中にある異文化は何かと問い、それぞれが自分の内なる異文化に対して働きかけることをプロジェクトの課題と定めたことに負うところが大きい。多文化共生社会の共生原理を模索するためには、一人一人が内なる異文化に働きかけ、その中で、自分自身への問いかけと、対話への努力を絶やさず続けることが求められる。『異文化間教育論』の授業は、その内なる異文化の克服と共生に向けての小さな、しかし、確実な一里塚である。

参考文献

- 井上達夫・名和田是彦・桂木隆夫 1992「共生の冒険」毎日新聞社
井下 理 1992「異文化合同教育の展開：日米大学生による異文化グループワークの試み」渡辺文夫編『現代のエスプリ 国際化と異文化教育』至文堂, 1992, 54-68
上原麻子 1995「多文化社会のコミュニケーション能力」祖父江孝男・梶田正巳編著『日本の教育力』金子書房, 142-145
上原麻子 1994「考える授業の試み:グローバル多文化社会に向けて」異文化間教育学会第15回大

会発表抄録

- 金子郁容 1992『ボランティア:もうひとつの情報社会』岩波新書
- 倉地曉美 1997 a 「『内なる異文化』の克服:学習援助者育成のためのジャーナルによる教師の学び」『比較教育文化研究施設紀要』50, 119-136, 九州大学教育学部
- 倉地曉美 1997 b 「大学における多文化間教育としての日本語・日本事情教育」『広島大学教育学部日本語教育学科紀要』7, 51-62
- 倉地曉美 1997 c 「多文化共生時代における異文化間交流とは?」『月刊市政』46, 12-17, 全国市長会
- 倉地曉美 1996 「異文化間教育における学習援助者の育成:大学を中心としたサポート・ネットワークの構築」『大学論集』26, 広島大学大学教育研究センター, 129-144
- 倉地曉美 1995 a 「日本語による外国人とのコミュニケーション:ジャーナルから開かれるもの」渡辺文夫編『異文化接触の心理学』川島書店, 108-120
- 倉地曉美 1995 b 「異文化間の相互作用による学習援助者の学びのプロセス:アクション・リサーチの意義」『広島大学教育学部紀要』第2部, 44, 173-181
- 倉地曉美 1992 『対話からの異文化理解』勁草書房
- 小林哲也 1994 「内なる国際化:異文化間教育の課題」『異文化間教育』8, 34-43
- 田淵五十生 1992 「異文化教育と体験学習:アメリカでの教育実習とホームステイの事例」渡辺文夫編『現代のエスプリ 国際化と異文化教育』至文堂, 69-78
- 中村雄二郎 1991 『臨床の知とは何か』岩波新書
- 長谷川典子 1994 「大学生と異文化間教育:体験学習導入の試み」異文化間教育学会第15回大会発表抄録
- 花崎皋平 1993 『アイデンティティと共生の哲学』筑摩書房
- 松岡正剛 1995 『フラジャイル』筑摩書房
- 山岸みどり, 井下 理, 渡辺文夫 1992 「『異文化間能力』測定の試み」渡辺文夫編『現代のエスプリ国際化と異文化教育』至文堂, 201-214
- Dewey, J. 1916 *Democracy & Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York, Macmillan Co.