



留学生のカルチャー・ステレオタイプと  
その対処法に関する研究

(研究課題番号 13680358)

平成 13-14 年度科学研究費補助金

(基盤研究(C)(2))

研究成果報告書

平成 15 年 3 月

研究代表者 <sup>クラ</sup>倉 <sup>チ</sup>地 <sup>アケ</sup>曉 <sup>ミ</sup>美



広島大学大学院教育学研究科) 教授)

留学生のカルチャー・ステレオタイプと  
その対処法に関する研究

平成13-14年度科学研究費補助金

(基盤研究(C)(2))

研究成果報告書

(研究課題番号 13680358)



平成15年3月

研究代表者 倉地 曉 美

(広島大学大学院教育学研究科)

## は し が き

本冊子は、平成12年度から平成14年度までの2カ年にわたり、文部科学省科学研究費補助金によって実施された「留学生のカルチャー・ステレオタイプとその対処法に関する研究」(基盤研究(C)(2) 課題番号13680358)の最終報告書である。

渡日経験が浅く、日本語習得が十分ではない外国人留学生は、カルチャー・ステレオタイプをもって、未知なる異文化社会を把握しようとする傾向が強い。こうした留学生に日常的に関わり、彼らにとって数少ない情報源ともなる日本語教師(日本語ボランティア)が、留学生のカルチャー・ステレオタイプに対して、如何に対処するかということは留学生の異文化理解に関わる極めて重要な問題である。しかし、日本語教師養成系の大学・大学院のカリキュラムを見てもわかるように、言語学や日本語学、語学教育・言語習得、語学教材・教授法に関わる授業や研究、あるいは日本文化や外国事情に関する知識の獲得といった側面が重視される一方で、教師のカルチャー・ステレオタイプに対する認識や態度や、異文化間トレランスの力を如何に育み、それを教育現場の実践にどのように反映させていくかという異文化間教育学の視点は、未だ軽視される傾向にある。現実には、カルチャー・ステレオタイプに対する気づきに乏しい日本語教師の存在は決して稀ではない。従来、日本語・留学生教育の領域では、多くの心理学研究者が様々な実証的研究を手がけてきた。にもかかわらず、日本語学習を課題とする外国人学習者にとって、最も身近で影響力の大きい、日本語教育に携わる人々がいかなるカルチャー・ステレオタイプを有し、自らの、そして留学生のカルチャー・ステレオタイプというものをいかに認識し、どのように対処しているのか、解明しようと試みた先行研究はまだない。そこで本研究では、こうした従来の日本語教師養成のあり方や、異文化間教育・心理学(留学生・日本語教育)研究に一石を投じ、新しい教員養成・異文化間研究の視点を提供することを目的とした。

具体的に、1年目は留学生のジャーナルに見られる対人言語行動の分析と、大学におけるカルチャー・ステレオタイプ逡減、異文化間トレランスの獲得・向上を目的とした異文化間教育の授業に関する参加型アクション・リサーチ、国立大学に入学して間もない新入生を対象としたカルチャー・ステレオタイプの談話分析、及びカルチャー・ステレオタイプに関する心理学や関連分野の文献研究を実施した。2年目は、文献研究と初年度の研究結果から、留学生のカルチャー・ステレオタイプに対処する教師用のプログラム構築には、その前段階となる基礎研究が必要であるという判断を行い、国内で日本語教育に携わる日本語教師(大学、民間日本語学校の専任、非常勤)及び日本語ボランティア(学生、主婦、社会人など)がどのようなカルチャー・ステレオタイプを有し、どのような認識や気づきを持っているかを把握するために質問紙調査を実施した。

本冊子では、まず第1章で、留学生のジャーナルに出現する対人言語行動についての内容分析を行い、それを類型化し、留学生の多様な言語行動に対して、教師(あるいはジャーナルのパートナーである学習援助者)はどのように対処すべきであるか、実践原則を示した。ここでは特に、留学生のジャーナルに顕著に出現するカルチャー・ステレオタイプを表明する記述に関しては、それを看過・是認するのではなく、外国人学習者の中に生起する一つ一つのステレオタイプに対して、教師(学習援助者)が対話の中で逡減に向かわ

せる方向を指向し、働きかけることの重要性を示した。第2～3章では、大学の授業においてカルチャー・ステレオタイプをいかに通減できるか、アクション・リサーチを実施し、文化的相互理解に大きな影響を及ぼす学生のカルチャー・ステレオタイプや異文化間トレンスが、どのような変化を遂げるのか、マイクロ・エスノグラフィとケース・カンファレンスの相乗効果を提示した。そして、第4章では、一般の大学生がどのようなカルチャー・ステレオタイプを持っているのか、談話分析を行い、その結果を資料の形にまとめた。さらに第5～6章では、日本語関係者のカルチャー・ステレオタイプ通減のための基礎的な研究として、日本語教育に携わるボランティアや日本語教師を対象に実施した質問紙調査の分析結果をまとめ、在日外国人学習者に直接関わって、日々教育的なインプットを与え続ける立場におかれている日本語教育関係者のカルチャー・ステレオタイプの実相、及びカルチャー・ステレオタイプに対する認識・自己抑制(気づき)についての解明を試みた。

本研究では、カルチャー・ステレオタイプ通減のプログラム構築にまでには至らなかったが、その前提として不可欠な基礎研究に着手し、今後の研究課題を明確にすることができた。とりわけ、カルチャー・ステレオタイプの認識と自己抑制に関する段階仮説を提示することができたのは、本研究における大きな成果の一つである。今後は追跡調査によって、この仮説を検証すると共に、本研究から得られた知見を通減プログラム構築に生かすことによって、どのような成果が得られるか、吟味・検討することも、今後の課題とするところである。

本研究ではあえて、多文化間教育・心理学と言語社会学という異業種のメンバーが同じ研究課題に取り組むという新しい試みに挑戦することになった。2年間、異業種間の異文化間コミュニケーションの caos の中に身を委ね、共生の方途をどこに見出すかという新鮮な体験を重ねつつも、何とか成果を冊子にまとめ上げる段階にまでこぎつけることができた。ひとえに研究分担者のおかげである。

版下原稿や図表の作成では、永田良太さん、福田倫子さんにお世話になった。特に永田さんは本当に快く、煩わしい作業を厭わず、迅速にこなして下さった。最後に、本研究を実施するにあたって、実に多くの方々のご協力を頂いた。ジャーナルと言う貴重な資料を惜しみなく提供して下さった立命館大学の留学生の皆さん、調査対象者を選定し、質問紙調査の依頼、調査票の配布・回収・郵送に快く協力して頂いた向井留美子さん、福田倫子さん、西山令子さん、桑原陽子さん、田中愛弓さん、土橋洋平さん、石澤徹さん、多田美有紀さんを初め、調査対象者になって頂いた日本語ボランティアや日本語教師の皆さん、そして広島大学の大学院生・学部生の皆さんには、記して感謝したい。

研究代表

広島大学大学院教育学研究科教授

倉地 暁美

## 文部科学研究費補助金助成研究

### 留学生のカルチャー・ステレオタイプとその対処法に関する研究

#### 【 研究組織 】

##### 研究代表者

倉 地 曉 美

広島大学大学院教育学研究科教授

##### 研究分担者

大 浜 る い 子

広島大学大学院教育学研究科助教授

#### 【 研究経費 】

交付決定額（配分額）

（金額単位：千円）

	直接経費	間接経費	合 計
平成13年度	500	0	500
平成14年度	600	0	600
総 計	1,100	0	1,100

## 目 次

はしがき	倉地曉美	i
問 題	倉地曉美	1
第 1 章 ジャーナルの機能と機能別に見る学習援助者の対応： 外国人留学生の場合	倉地曉美	7
第 2 章 外国人に対するカルチャー・ステレオタイプの克服： ステレオタイプの遞減を大学の授業でいかに実現するか	倉地曉美	19
第 3 章 異文化間トランス獲得・向上に至るプロセスとその転機： 多文化間教育における大学生の学び	倉地曉美	31
第 4 章 異文化間コミュニケーションの問題解決場面に見られる 日本人学生の自文化認識	大浜るい子・永田良太	41
第 5 章 日本語教師のカルチャー・ステレオタイプに対する意識に ついて —アンケート調査の結果から—	大浜るい子	60
第 6 章 カルチャー・ステレオタイプに対する認識と自己抑制に 関する研究：日本語教師とボランティアの調査	倉地曉美	71
Appendix A： 調査票		103
Appendix B： N=91 の内訳：日本語教育実践者以外の対象者を含むデータ		111

## 問 題

外国人留学生と日本人学習援助者の異文化コミュニケーションの深化、相互理解を目的として開発されたジャーナル・アプローチは1986年に大学の留学生教育の教育現場で開発、実施されて以来、日本語教育や異文化間カウンセリングなどの場面で幅広く活用されている。関係者の間では、すでに全国的なネットワークが組織され、研究活動も活発に行われ、一定の成果を挙げてきた(倉地 1991,1992,1994,1995a,b,1997a,b,c,1998a,b、倉谷 1997,倉地他 1997,2000)。ジャーナルは外国人が異文化で直面する様々な問題を解決するための有効な手段として日本語教育に携わる実践家の間にも普及しつつあるが、その一方で、学習援助者に具体的な対処能力・技能が欠如しているために、十全にその機能を果たし得ない状況があることもまた事実である。

このような問題を解決するためには、まず日本人教師-外国人留学生の間で交換されたジャーナルの言説に現れる留学生の対人言語行動を類型化し、留学生の言説にどのように対応すれば、留学生の文化的相互理解が阻害されることなく円滑に進められるのか、留学生の言語行動の特性に応じた対処法・方略を探る必要がある。ジャーナルの内容分析に関する研究は、ジャーナルの実践に関心を持つ日本語教師や学生を初めとする学習支援者の異文化間相互交渉に明確な指標を提示するという点において意義深い。

ところで、異文化間の対人的相互理解を困難に導く原因は何かと考えたとき、自民族中心主義や異文化間コミュニケーション能力、複眼的な視野の欠如、異文化間トランスに加えて、カルチャー・ステレオタイプの存在を見逃すことはできない。実際、在日外国人が日本人にどのようなカルチャー・ステレオタイプなイメージを抱いているかについて論じた記述や研究は枚挙に暇がない。Kim(1988)は、異文化になれない初歩の段階にある者ほど、出来事や人々をステレオタイプの型に押しはめて、カテゴリー化する傾向があるが、異文化の人々とコミュニケーションの経験を重ね、異文化について学ば学ぶ程、文化間の誇張された違いや共通点はかき消え、異文化社会を大雑把にステレオタイプ化することが徐々に困難となり、文化型の文脈の多様性や個人の多様性を認識できるようになると論じている。日本語の学習を不可欠とする外国人留学生の教育指導に関与する学習援助者にとって、在日経験の浅い学習者に顕著に現れるカルチャー・ステレオタイプに対して如何に働きかければ、遁滅の方向に向かわせることができるのか、自らのおかれている立場と、事態に対する対処の仕方をしっかり認識することは非常に重要である。にもかかわらず、日本語教育の現場を見れば、留学生が日本に対するネガティブなカルチャー・ステレオタイプを強く表明するような対話場面に遭遇すると、彼らのネガティブな語気に圧倒されたり、対処法に戸惑ったりして、それを黙認、場合によっては是認・迎合する学生チューターや日本語教師、異文化接触体験に乏しい留学生カウンセラー、日本語ボランティアの姿を目にすることも少なくない。学習援助者のカルチャー・ステレオタイプに対する気づきの向上はもとより、留学生のカルチャー・ステレオタイプ遁滅への働きかけの重要性を認識させることは、留学生への働きかけに試行錯誤を続けている実践家や準実践家にとってきわめて重要である。

ゼノフォビアや異文化に対する偏見・ステレオタイプの遁滅は、共生を視野に入れた心

理学・多文化間教育の大きな課題である。周知のとおり、人種的偏見やカルチャー・ステレオタイプに関する社会心理学的な研究は数多い。Allport (1954)以来、偏見・ステレオタイプ形成のメカニズムの解明を目的とする研究と平衡して逡滅の可能性や方途を積極的に探らうとするものも少なくない。研究の初期段階においては、接触経験が多ければ多いほど偏見が逡滅するという接触仮説・理論 (contact hypothesis, contact theory) が提唱された (Allport 1954, Zajonc 1968)。その後しばらくは、接触仮説を支持、発展させる形で様々な研究が進められた。たとえば Sherif ら(1961)は、Allport の接触理論を援用しつつも、集団的葛藤によって引き起こされた偏見は、集団が平等な地位で、相互依存的に共通の目的を達成するという条件を充足させることで、逡滅することができると主張している。こうした研究の流れを転換させたのが Tajfel である。Tajfel (1969) はステレオタイプに問題や偏向があることを認めながらも、ステレオタイプは人類共通の正常かつ合理的な認知過程であると主張した。Hogg & Abram (1968) も、対人接触がステレオタイプを修正・解消することについては否定的で、異人種間の接触がステレオタイプを立証することになれば、偏見は依然として残ることになるし、また相手集団についての知覚を変えずに、個人的に相手を理解し、個人的な友好関係を作り上げる可能性があるから、接触理論の有効性は期待できないと述べている。認知心理学の Taylor (1981)も修正・解消には否定的で、接触体験によって、ステレオタイプがサブタイプ化するがゆえに解消は難しいと指摘している。しかし 80 年代後半にして、Tajfel 以来台頭してきた逡滅不可能説をもう一度逆転させる大きなきっかけを作ったのが Devine である。

同じ認知心理学でも two process theory に依拠する Devine (1989,1991) は、偏見形成を無意識的な過程と意識的な過程にわけ、無意識的な集団に植え付けられたステレオタイプに対する意図的な抑制と、意識的な偏見づけられていない個人の信念の意図的な活性化が偏見解消の可能性に繋がると主張した。以来逡滅不可能説は衰退し、逡滅の可能性や方略を探る目的を持った様々な研究が行われるようになり、今日に至っている。たとえば、Bornstein (1993)は、単純な接触による偏見・ステレオタイプの効果を検証し、公刊された 208 の実験研究の結果をメタ分析 (meta-analysis) した結果、単なる異文化接触だけで偏見を低減させることは難しく、接触が行われたコンテクストこそが低減に大きな影響を与えると結論づけているし、昨今では、Everhardt & Fiske (1996) や Crocker ら(1998) によって、ステレオタイプ逡滅の可能性や方向性を示唆する研究成果が次々に発表されている。

ステレオタイプに関する様々な先行研究の変遷をまとめると次の 2 点に集約されよう。

( $\alpha$ ) 初期の研究は、Allport の接触仮説の影響を受けたものが多いが、60 年代後半から 80 年代前半の研究には、ステレオタイプを合理的な認知過程とみなす Tajfel の影響を多分に受け、逡滅に対して悲観的な論調の研究が多い。しかし 90 年代以降の研究は、Devine の研究成果に触発されるような形で、ステレオタイプの逡滅を目的とした研究が増え、逡滅には異文化接触の量のみではなく、異文化接触の中身が重要であり、接触の深化が不可欠であることが唱えられるようになってきたし、( $\beta$ ) 最近の研究では、異文化接触を偏見・ステレオタイプの逡滅につなげるためには、接触の体験が内在化されていくプロセスにおいて、偏見づけられていない信念の活性化を意図的に図っていく必要があるということが主張されるようになってきた。

こうした先行研究の結果を踏まえ、本研究の一環として、大学の授業で、学生たちが異



文化への先入見やカルチャー・ステレオタイプを如何に乗り越えるか、その方途を探る目的でアクション・リサーチを実施・継続している。ここでは、大学の教育学部の日本語教員養成系コースに在籍するゼノフォビアの学生が、異文化間教育論という専門の授業で、(1)課題の外国人留学生と日常的に接触するフィールドワークに取り組み、(2)クラスでフィールドワークの途中経過を報告し、(3)フィールドワークを遂行している個別の学生の異文化接触の実践についてクラス全員で討議するケース・カンファレンス（症例検討会）に参画することを通して、如何に異文化接触体験を内在化させ、異文化への苦手意識や、偏見・ステレオタイプを克服していったのか、学生の異文化学習の学びのプロセスを解明する。本研究では、一人の学生の上に生じた変化と、その学生と研究対象者及びクラス全員の相互作用による影響関係についての分析に焦点化しているが、実際、この授業を受講している学生の多くが、比較的短期間で、異文化に対するカルチャー・ステレオタイプの低減や異文化間トレランスの獲得・向上、ゼノフォビアの克服に成功している。それはなぜなのか、明らかにする必要がある。

大学の授業における教育実践活動は、異文化への苦手意識を明確に持っていて、それを何とか克服したい、異文化に対する抵抗感や違和感から自分を解き放ちたいと考える学生たちにとっては有効である。しかし、外国人との直接的な関わりが不可欠な職業、すなわち日本語教師のような仕事に就いていたり、それをあえて希望する人々の中で、外国・外国人という異文化に対して、明確な苦手意識を持っている者はむしろ例外的であろう。こうした外国・外国人に対する顕在的な苦手意識や、ゼノフォビア克服への強いモチベーションには無縁な日本語教育実践家のカルチャー・ステレオタイプを遁滅するためには、どのような方法を講じることが望ましいのであろうか。

学習援助者へのステレオタイプ低減の働きかけを行うためには、何よりもまず留学生のステレオタイプを含んだ言説に、恒常的に接する立場におかれている学習援助者(とりわけ日本語教育に携わる人々)自身が、一体どのようなカルチャー・ステレオタイプを持っているのか、又、自他有するカルチャー・ステレオタイプに対して、どのような認識や態度、気づきを持っているのかを明確にする必要がある。

ところで日本人の偏見・ステレオタイプについての研究の代表的なものの一つに、我妻・米山(1967)の10代から60代の男女270名を対象に実施した質問紙調査による調査研究がある。そこでは、あらかじめ形容詞を提示し、「〇〇人の特徴として最も当てはまると思うものを5つ選びなさい」という問いを設定し、日本人の人種・民族についてのイメージを測定し、併せて異民族・異人種への好悪、社会的距離についての測定も行っている。その結果、欧米の先進諸国の国民に対するイメージは比較的共通してポジティブなもの(陽気だ、科学的、芸術的、理性的、礼儀正しいなど)が多いが、アジアや発展途上国の人々に対しては、(迷信深い、保守的、不潔だ、純朴、群集心理に支配されやすい、ずるい)などといったネガティブなイメージを抱いていることが示されており、欧米先進諸国の国民に対する好意度が高いのに比べ、アジア諸国の国民や、黒人に対する好意度が極めて低いことが明らかにされている。この研究は日本人のカルチャー・ステレオタイプを探る先行研究として興味深いものである。この領域に関する最近の研究では、中村(1999)が日本人大学生を対象に、外国人に対する好悪や外国イメージを調査している。中村は、日本人は世界の中でも西欧先進諸国の白人に好意を持っており、イメージも肯定的であるが、黒

人や朝鮮民族に対する好意度は低く、概して否定的なイメージを持っていること、そして依然として彼らに対する根強い偏見があると結論づけている。

これらの先行研究から、概ね日本人にとってのカルチャー・ステレオタイプとはどのようなものか、又、30~40年の時代の変遷を経ても、対象者の属性を変えても、調査結果に大きな変化が見られないことがわかる。しかし、異文化学習者として外国人の学習支援に恒常的に携わっている日本語教育実践家（日本語教師やボランティア）のイメージやカルチャー・ステレオタイプが、一般の日本人のそれと同じなのかどうかという問いに明確に答えられるような研究成果はまだない。実際、国内の日本語学習者の大半は、アジア系の外国人によって占められており、このことは日本語教育関係者には周知の事実である。したがって、アジア系の学習者との接触の可能性が極めて高い、国内の日本語教育の仕事にあえて従事する人々のカルチャー・ステレオタイプは、すでに述べた我妻らや中村の研究結果と合致するものであるとは甚だ考えにくい、それはあくまで推測の域を出るものではない。日本語教育に従事する人々のカルチャー・ステレオタイプとは一体どのようなものなのか、カルチャー・ステレオタイプに対して、彼らはどのような見解・気づきを持っているのかを、新たに解明する必要がある。

次にカルチャー・ステレオタイプ遞減のためにどのようなプログラムを構築するかという点に関して言えば、Pate (1988) は、軍隊や学校、会社などでもっとも一般的なアプローチとして実施されている **Human Relation Training** に見られるような、直接的なアプローチの問題点を指摘している。Pate によれば、何人たりとも他人に操作されることをよしとはしないのであって、集団間の肯定的な関係を促進するためのステレオタイプ低減を目的にするワークショップや一連のミーティングなどのセッションに出席することを要請された人々は、これらのインターベンションが、参加者の考え方を变える目的で実施されるものであることを感じ取り、主催者側の操作的な意図に心理的な抵抗を示すものである。そして、よしんば、参加者がさまざまな理由でセッションの主催者に対して協力的・好意的な態度でセッションに望んだとしても、参加者は「もっともらしいことを言わなければならない」というプレッシャーに晒され続ける。すなわち、セッションが全く何の効果ももたらさないようなものであっても、主催者の顔を立てるために、あるいは自身の面目を保つために「大いに学習効果があった」「セッションによってステレオタイプが激減した」といったもっともらしい結果を示さざるを得ない。Pate (前掲)は、さらに時間的にゆとりのない社会人を対象にした土曜のワークショップや、何度かに分けてシリーズで行われるミーティングのような概して短期間に実施され、簡略かつ表面的、操作的にならざるを得ないセッションの限界を明らかにしている。

Pate (前掲) の主張は、日本においても、異文化間心理学や社会心理学、異文化コミュニケーションなどの専門家と言われる人々によって、企業や国際交流関連業務担当者を対象に盛んに行われてきた・今なお盛んに行われている様々な異文化トレーニングのあり方やその効果を検証した数々の実証研究に対して大いに警鐘をならすものである。各地に在住する現職の日本語教師やボランティアを対象に、限られた時間・経費の範囲内で実施可能なワークショップやセッションの類は、必然的に簡略で、表面的な形のものにならざるを得ない。無論、従来多くの研究者が行ってきたように、簡略で表面的なセッションを行い、対象者にセッションについての評価を問い、その結果を数値にして、もっともらしい

研究成果を導くことは容易い。しかし、真に異文化学習援助者の異文化理解を促し、カルチャー・ステレオタイプの低減を目指すことを研究の目的に定める限り、同じ轍を踏むことは避けなければならない。

それでは、現職の日本語教師やボランティアに対して、具体的にどのような働きかけをすることが望ましいのであろうか。その問いに答えるためには、何よりもまず、彼らがどんなステレオタイプを有し、ステレオタイプというものの自体をどのようにとらえ、対処しているのか、把握しなければならないのである。

## 参 考 文 献

- 岡隆、佐藤達哉、池上知子編 1999 「偏見とステレオタイプの心理学」現代のエスプリ No.384 至文堂
- 倉谷治賀子 1997 「中国帰国生徒の異文化適応例：ジャーナル・アプローチを通して」『中国帰国者定住促進センター紀要』Vol.5, pp.127-151
- 倉地暁美 1991 「異文化間コミュニケーション能力開発のために：ジャーナル・アプローチの創出とその意味」『異文化間教育』Vol.5, pp.68-80
- 倉地暁美 1992 『対話からの異文化理解』勁草書房
- 倉地暁美 1994 「ジャーナル・アプローチの展開：日本語・日本事情教育の新しい方向に向けて」『日本語教育』Vol.82, pp.123-133
- 倉地暁美 1995a 「外国人との日本語によるコミュニケーション：ジャーナルによって開かれるもの」pp.108-120 渡辺文夫編『異文化接触の心理学』川島書店
- 倉地暁美 1995b 「学習援助者の『学び』のプロセス：異文化間教育におけるアクション・リサーチの意味」『広島大学教育学部紀要』Vol.44, No.2, pp.173-181
- 倉地暁美 1997a 「異文化間教育としての学部留学生教育の試み：中国系学習者の変容をめぐって」pp.59-76 『日本語教育・日本研究論文集』香港城市大学出版社
- 倉地暁美 1997b 「大学におけるカウンセリングと教育との融合：大学教員と外国人留学生との関わり」『大学論集』広島大学大学教育研究センター、Vol.26, pp.131-148
- 倉地暁美 1997c 「『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おける教師の学び」『比較教育文化研究施設紀要』九州大学教育学部、Vol.50, pp.119-136
- 倉地暁美 1998a 『多文化共生の教育』勁草書房
- 倉地暁美 1998b 「留学生の生活指導相談：留学生担当教官と専門教育教官の課題」『大学論集』広島大学大学教育研究センター、Vol.27, pp.105-124
- 倉地暁美他 1997 「異文化間教育の多様な領域に応用できる方法とは：ジャーナル・アプローチをめぐって」『異文化間教育学会第18回大会発表抄録』pp.104-105
- 倉地暁美他 2000 「異文化学習支援とサポートネットワークの構築：ジャーナル・アプローチの視角から」『異文化間教育学会第21回大会発表抄録』pp.86-87
- 中村真 1999 「日本人の人種・民族ステレオタイプと偏見」岡隆、佐藤達哉、池上知子編 『偏見とステレオタイプの心理学』(pp.87-98) 『現代のエスプリ』No.384 至文堂
- 我妻洋、米山俊直 1967 『偏見の構造：日本人の人種感』日本放送出版協会
- Allport, G. 1954 *The Nature of Prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Bornstein, R. 1993 Mere exposure effects with outgroup stimuli. In D. Mackie, D. Hamilton et. al. (Eds.), *Affect, Cognition, and Stereotyping: Interactive Processes in Group Perception*. (pp.195-211), San Diego: Academic Press.
- Crocker, J. & Major, B., & Steele, C. 1998 Social stigma. In D. Gilbert, S. Fiske, & G. Lindzey (Eds.) *Handbook of Social Psychology*. 4<sup>th</sup> Edition, Vol.2, (pp.504-553), N.Y.: McGraw-Hill.
- Devine, P. 1989 Stereotypes and Prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 56, pp.5-18
- Devine, P., Monteith, M., Zuwerink, J., Elliot, A. 1991 Prejudice with and without compunction. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 60, pp.817-830
- Eberhardt, J. & Fiske, S. 1996 Motivation individuals to change: What is a target to do? In C. Macrae, C., Stangor, & M. Hewstone (Eds.) *Stereotypes and Stereotyping*. (pp.369-415), N.Y.: Guilford Press.
- Hogg, M., Abram, D. 1988 *Social Identifications: A Social Psychology of Intergroup Relations and Group Processes*. Routledge.
- Kim, Y. 1988 *Communication and Cross-cultural Adaptation: An Integrative Theory*. Multilingual Matters.
- Pate, G. 1988 Research on reducing prejudice. *Social Education*, pp.287-289
- Sherif, M., Harvey, O., White, B., Hood, W., and Sherif, C. 1961 *Intergroup Conflict & Cooperation: The Rooper's Cave Experiment*. University of Oklahoma Institute of Intergroup Relations.
- Tajifel, H. 1969 Cognitive aspects of prejudice. *Journal of Social Issues*, Vol 25, pp.79-97.
- Taylor, S. 1981 A categorization approach to stereotyping. In D. Hamilton.(Ed.), *Cognitive Processes in Stereotyping and Intergroup Behavior*. Lawrence Erlbaum.
- Zajonc, R. 1968 Attitudinal effects of mere exposure. *Journal of Personality and Social Psychology*, Monograph 9 (2, pt.2), pp.1-27.

## 第 1 章

### ジャーナルの機能と機能別に見る学習援助者の対応:

#### 外国人留学生の場合

倉 地 曉 美

#### 動 機・目 的

ジャーナル・アプローチ (倉地 1992, 1998) は、多文化間教育の一環として、国内の外国人留学生の日本語教育、大学の専門教育の場で、開発・実施されたアプローチである。今日では、大学の専門教育や大学生のピア・サポート、専門学校や公教育の学校現場のみならず、国内外の日本語教育の分野でも、教師、学生、ボランティアなど、様々な異文化学習援助者によって幅広く実践されている (倉地 他 1997, 2000、倉地 1998、倉谷 1997)。日本語教育の中には昨今、ジャーナルによる日本語習得の効果のみに着目する向きも一部生まれている。しかしジャーナル・アプローチは、本来インタラクションの結果 (効果) よりもプロセスを重視するという教育観に深く根ざしたアプローチである。したがって、ジャーナルを日本語教育の場に導入することによって、間接的、直接的な形で学習者の日本語運用能力の促進に何か寄与することがあったとしても、それをあくまでこのアプローチの副産物にとらえ、むしろ学習者と学習援助者双方の対話によって文化的相互理解や文化学習がどのように進むのか、インタラクションの過程を重視するのが、ジャーナル・アプローチ本来の立場である。

しかし、学習者との対話による相互理解や双方向的な文化学習の側面を重視するとはいっても、(言葉を教えるために必要な知識や技術は一定持ちあわせていたとしても) 異文化学習者の心的メカニズムについての知見や文化的相互理解、異文化学習を視野に入れた多文化間対人相互交渉の視点や技能を持たない日本語教師や一般学生、ボランティアにとって、実際ジャーナルで学習者に向き合ったときに、どのように対応すれば良いのか、明確な解答は引き出しようもない。こうしたことから、必然的に関係者の中から言語習得の側面に傾斜しようとする流れが生じることも一定理解できる。しかし、異文化学習と言語習得が相互に深く連関しているという点を考慮すれば、学習者と援助者の間で展開する異文化間の相互作用及びそこから導き出される文化的な相互理解、文化学習の側面を抜きにして、異文化学習者に対する学習支援の問題を論じることには自ずから限界がある。異文化間の対人的相互交渉に不慣れな援助者が、相互理解の側面に向き合いながら、学習支援を進めるためには、学習者は援助者にどのような働きかけをするものなのか、そして、学習者の働きかけに対して援助者はいかに対処していけばよいのかを明らかにする必要がある。

そこで、本稿では対人的コミュニケーション行動の側面から、外国人学習者にとってジャーナルがどのような機能を持つものなのかを明らかにし、異文化間の相互理解という観

点から見たとき、学習者の働きかけ（語り）に対して学習援助者はどのように対応すべきかについて討究する。

## 方 法

ここでは、異文化学習者としての外国人留学生はジャーナルを媒介にして援助者にどのように働きかけるのか、すなわち外国人留学生にとって、ジャーナルが果たす多様な機能とは何か、具体的な記述例を示しながら分類、提示する。そのために、ここでは、私大に在籍する外国人の学部正規留学生と専任の日本語教員の間で1987年から1992年の5年間の間に交換されたジャーナルを分析資料とし、留学生の記述についての内容分析を行った。

ジャーナルはこの私大で専任教員が提供する日本語の授業を受講した留学生全員が、総合的な日本語によるコミュニケーション能力を促進させるための課題の一つとして、授業期間中、継続的に交換・提出を課せられたものである。交換・提出した留学生の男女比はほぼ同数、全体の90%以上は、韓国系、中国系の私費留学生で、過半数が初級後半から中上級の日本語学習者、ジャーナル交換の期間は半年～4年である。

字数、内容、スタイルは自由で、1週間おきに授業時間に提出すること、日本語で書くこと、守秘義務の遵守、終了後コピーを作って提出すること以外の制限、規則は一切設けず、留学生は、好きなこと、書きたいことを好きなだけ、書きたいように書くよう指導された。交換の期間に関しては原則として、授業開始から終了時までとしたため、授業期間によって交換の期間が半年で終わったものと1年のものがある。授業終了後も、交換をしたいと希望する学生に対してはその要請に応え、交換を継続した。自由な表現活動を促し、対話的関係を構築するためにも、またジャーナルでの教師と学習者の権力関係を極力回避するためにも、原則として、ジャーナルは評価の対象としないこと、添削、直接訂正を行わないことを開始時に明言した。

## 結 果

### ジャーナルの機能と機能別の実践原則

本節では留学生にとってジャーナルがどのような機能を果たしているのかという点に限定し、内容分析の結果をまとめつつ、学習援助者に求められる対応がどのようなものであるべきか、ジャーナルを実施する学習援助者が学習者に対応する際の実践原則について論じていく。ジャーナルを内容分析した結果、留学生のジャーナルに顕著に認められる機能として、以下の18項目にわたる機能が析出された。

#### 1 情報収集の場として

外国人留学生の多くは、様々な種類の情報を必要としながら、それをどこから入手したらよいか判らないので、あるいは、分かっている外から情報を入手するのが億劫なの

で、最も手近なジャーナルで学習援助者から情報収集をしようとする事が多い。

例

「先生、夏、保証人にお中元に何をあげたら良いでしょうか。お中元はもって行かなくても、送っても良いのでしょうか」

「僕は卒業したらフランスの大学院に行きたいのですが、どうしたらよいでしょうか。学校に資料はありますか。」

「日本人はどうしてお酒を飲まなければ、人間関係がうまく出来ないのですか。」

援助者（教師）が情報を提供するに当たって、最も注意しなければならないのは、学習者の中で形成されつつあるカルチャー・ステレオタイプを確固たるものにする可能性を孕んだ質問に対する対処法である。上記の3つの質問のうち、最後の質問は、学習者の中にすでに、日本人の人間関係イコール酒という図式が出来ており、図式の正しさをネーティブである援助者（教師）に再確認する意図をもったものと言えよう。ここで学習援助者が、「日本人はしらふの状態では本音を出すことを憚る国民であり、またお酒の席では何を言っても許されるという社会通念があるので、お酒を飲めば心を開き易い状況が出来るからです。」と答えれば、いかにももってもらいたい、実際は学習者のカルチャー・ステレオタイプを是認することになる。危険なのは、「日本ではお酒を飲まなければ人間関係が出来ない」という固定的な日本人のイメージが、学習者の中に作り上げられ膠着化してしまう事である。したがって、ここではむしろ、どのような根拠で学習者がこのような質問をするに至ったのか。日本でもお酒を飲まない人、飲めない人はいるはずだが、お酒を飲めない人々は、人間関係が作れないという事が本当に有り得るのか。お酒を飲めば誰でも人間関係ができるのかなどと、逆に問い直すことによって、「日本に於ける人間関係に酒が必要条件」であるという固定概念が必ずしも、根拠のあるものではないことを認識させる働きかけが、留学生のカルチャー・ステレオタイプの遞減を図る上で重要である。

## 2 ストレス・フラストレーション解消の場として

異なった社会システムの中で生きなければならない事はそれ自体が、すでにストレスフルな状況であるといえよう。葛藤状況にある学習者がジャーナルに不満や怒り、恨み、悔しさなどの気持ちをストレートにぶついたり、泣き言をいったり、愚痴をこぼしたりすることを通してカタルシスを図ることは、ジャーナルが果たす重要な役割のひとつである。援助者（教師）は学習者にそのことを十分に理解させ、心の中に鬱積した不満や不安、悲しみや怒りの気持ちを存分に吐き出せるような時空を常に提供することが大切である。怒りや失望、憎悪の念が誹謗、中傷、密告、糾弾など、否定的かつ攻撃的な形で表出することも少なくない。

例

「ちくしょう。私の大事な自転車がとられた。悔しい。」

「同じ国の留学生が色々問題を私のところにもって来て困る。国に帰るから送って、引っ越しするから手伝って、お金貸して、いいアルバイト教えて、レポート見せて、私は自分の問題だけで大変なのに。どうしてみんな私にばかり頼むんだ。時々腹がたつ。でも断れない。腹が立つ。自分のことは自分でしてよ。同じ国の同級生の付き合いはむずかしい。」

どうして、みんな自分で解決しないの。」

学習者の語りに黙って耳を傾げるか、同情を示すかは、状況次第で判断すべきであろう。学習者がその問題から比較的距離を置いて表現しているときには、黙って聞いて置くだけに留めたほうが望ましい場合もある。またストレスの解消をして、一定の冷却期間を経て冷静さを取り戻した後、自発的に学習者の中に内省の気持ちが生じたときに、機会をとらえてそれを促すことも、異文化学習者を支援する立場の教師、援助者が果たすべき大切な役割である。

### 3 約束取り付けの場として

アジア系の留学生の場合、授業の前後に教員にアポイントを取り付けたり、オフィスアワーに研究室を訪問して相談するという事に対して、消極的なのは、単にアルバイトが忙しくて時間が作れないというだけではなく、カウンセリング的なものに抵抗があったり、他の留学生に相談や悩み事があることを知られたり、教員に相談しているところを見られたりすると、後で仲間に色々とうるさく詮索され、憶測で変な噂を立てられるので躊躇するという理由も大きい。実際アポイントも極秘にとり、他の学生に知られないようオフィスアワー以外の特別の時間に研究室以外の場所で約束を取り付けたいという気持ちをもっているものが意外に多い。

#### 例

「先生、いつか会う時間ありますか。僕の予定は月曜日と水曜日の午後5時50分から暇です。もし先生は時間あったら、僕に知らせて下さい。」

「相談したいことがありますので、先生は私と会って下さい。私は火曜日の昼からに、あいています。よろしくお願いします。」

同郷の親友は別として、不満や自分の問題は、できるだけ自分と利害関係のある所属の学校の人間に対しては、伏せておきたいし、できれば知らせたくないという彼らの気持ちは、専任教員よりも、非常勤の教員に対して心を開いて相談をもちかけたり、色々な話をしたりしようとする彼らの行動にも反映している。本務校で教えている学生よりも、例えば週1時間しか出向かない学校の留学生から、いろいろな話を聞いたり、親しげに相談を持ちかけられる事が多いのは、その留学生担当の専任教員より、嘱託の教員の方が信頼に足るからではなく、部外者であるがゆえに、警戒心をもたずにアプローチしやすいからである。だからといって、専任教員が手をこまねいて傍観していて良い訳ではなく、彼らが相談を持ちかけることのできるような環境を意識的に創り出すことが必要である。ジャーナルはその一つの機会を提供する場でもある。

### 4 自己宣言、自己省察の場として

ジャーナルは学習者と学習援助者(教師)の二者間の対話として機能するだけでなく、学習者が自問自答する場としても機能することもある。Bruner(1986)の新しい物語が新たな出来事を生み出し、新しい歴史を作るという観点から考えれば、自己省察の結果を宣言、表明する「書く」という行為の持つ意味と、書くという行為を受けとめる読み手の果たす



役割は大きい。

#### 例

「前期は怠けたけれど後期は絶対、頑張る」

「もう二度と友達に迷惑かけない」

「大学にはいったんだから、どんな苦しいことがあっても、一生懸命やる」

「この一年間何をしてきたのか。考えたら情けない。」

「テストが悪かったのはやっぱり僕の努力が足りなかったのだと思う」

学習者の自己省察や、決意表明などのモノログが記述された場合には、学習者の決意や、内省的な気持ちを尊重することが第一である。また、援助者は、やたら干渉したり、私見を交えたりせず、学習者の語りに耳を傾け、静かに見守る態度も大切である。

## 5 創作の発表及びそれに対するフィードバックを求める場として

ジャーナルはどんなものであれ、それ自体が、学習者にとっての自己表現の場であるが、学習者によっては、ジャーナルの自己表現をさらに童話や詩、小説や紀行文など創作の形に発展させ、そのフィードバックを援助者（教師）に求めるものもある。

#### 例

「今日は紀行文を書いて、お世話になった先生に捧げます。お暇なときにコメントが頂きたいです。」

「こんな詩を書いてみた。先生読んで、どう思った。感想書いて下さい。」

学習援助者（教師）は自由な創造的な表現活動が出来るように励まし、自信を与えることが、次の創作への活力となることを念頭におく必要がある。そのためには、学習者の作品の長所の何たるかを把握する感性と、感動を学習者に率直に伝える態度が求められる。

## 6 社会的援助を求める場として

家族や友達、地域社会など自文化のサポート・システムから離れた留学生の多くは、孤独感や精神的に不安な状態に晒されているといえよう。かかる状況下においては当然、ジャーナルを媒介にして身近な担当教員に社会的援助を求める学習者も少なくない。

#### 例

「いつも友達で一杯だった。でも今はたった一人で寂しい。そんな気持ち分かってくれますか、先生」

「僕のことをみんな悪く言う。けれど、ぼくはそんな悪い学生ではありません。ただ、皆は僕の気持ちが分かってくれない。誤解されやすい。先生は分かってくれますね。」

精神的に安定し、落ち着いた環境が保証されることによってはじめて、学問をするゆとりが生まれる訳であるから、教師は学習者にモラル・サポートを与えることを躊躇してはならない。むしろ、両者の愛着関係が強まり過ぎると、逆に学習者の異文化での学習者の精神的、情緒的自立を妨げるので、援助が過度にならないような配慮も必要である。

## 7 自己アピールの場として

留学生にとって、専任の担当教員が自分についてどのような印象をもってくれるかという事は、とりわけ大きな関心事である。担当教員に自分に対するポジティブな印象を与えたいという気持ちから、ジャーナルの場を借りて、自分自身の能力や特技、家族の社会的地位、資産、留学体験などに関して様々なアピールや自慢話をする事もある。

### 例

「僕は小学校から高校までの成績はいつも1番でした。」

「私の父も母も一流大学を卒業して、兄はアメリカに留学したことがあるし、弟もアメリカに留学してる。国で、皆さん、私の家族のこと尊敬しています。」

学習者の自己アピールは事実である場合と、後で色々話を聞いてみると、つじつまが合わず、全くの作り話だったということもある。教員は、学習者がクラスに入ってから、1年が終わるまでの間に、どのような態度で学習課題に取り組み、どれほど目標を達成し、向上、進歩したかを評価するものであり、それ以外の事柄（過去や、家族の地位など）が、学習者を評価する上での指標にならないことを明確にさせておく必要がある。勿論学習者の自己アピールの内容が何であれ、それを頭ごなしに否定するのではなく、行為の背景に何があるのかについて考えてみる必要もある。

## 8 告白、秘密共有の場として

ラポールの確立や、ラポールを更に確かなものにするためのストラテジーとして、プライベートな事柄を、ジャーナルのパートナーに打ち明けると言う方略は有効であり、学習者の中には、悩みや不安な気持ちを援助者（教師）と共有したい、問題解決への助言が欲しいと言う単純な動機だけではなく、援助者（教師）との親密な関係を確立させるため、あるいは、援助者（教師）の自分に対する肯定的な印象を獲得するために、ジャーナル空間に失敗談や自分の弱点、苦境など、コンフィデンシャルな話題を持ち込むケースも多い。8は、特に、異国で、十分なサポート・システムに恵まれない孤独な留学生にとって、もっとも身近な存在である日本語教師との交誼を結ばんがためのストラテジーとして活用されることも少なくない。

### 例

「私は夏休みの時、国に帰って、婚約してきました。相手はまだ大学院の学生、26才です。来年になれば、彼も日本に来ますから、結婚するかも知れません。これはまだ、他の留学生に言っていません。言ったら、噂になりますから、絶対教えたくないんです。先生だけ。内緒にして下さい。」

告白の内容が真実であろうが、ファンタシーであろうが、学習援助者（教師）は学習者の依頼に応え、秘密を守るという態度を貫いて見せることが大切である。学習援助者には特別の秘密だと言っておいて実際には皆に公表していることもあるが、そのような場合も学習援助者が学習者の守秘義務を守るという態度は変わることがあってはならない。

## 9 社会批判の場として

特に日本滞在の長いアジア系の留学生の日本観、日本人観は非常にシビアなものが多い。また、学習者によっては、ジャーナルで自己開示するかわりに、社会批判に終始することもある。

### 例

「この前、駅の前のバス乗り場の前で、若い男が、中年の男の人をつかまえて、殴りかかった。中年の人は殴られて顔から血を出していた。たくさんの日本人が見物したけれど止めなかった。日本ではみんな他人のことはどうなってもいいのか。無関心すぎて、怖いとおもった。」

「日本では子供が家で手伝いをしないのに驚いた。親は子供のために一生懸命働く。子供は親のお金で大学に行って、生活もする。アルバイトは遊びのため。私は、おなじアルバイトをしている学生に聞いてびっくりしたことは、家で手伝いをする時間があつたら、外でアルバイトしたほうがよいと答えたこと。私の国では考えられない。」

長い間、自文化から離れるうちに、自文化が理想化され、その自文化との比較で、目的文化は不満や批判の対象となりやすい。必然的な結果として、学習者の目的文化を見る目はことの外、厳しくなる。

しかし、批判の中には、鋭い洞察力から生まれたものもあるが、目的文化に対する否定的な見方に偏ったものもある。それをしっかりと見極めて、後者の場合には、批判が必ずしも当を得たものではないということを示す必要がある。例えば最初の例は果たして日本の社会だけの問題かどうか、また、行きがかりの喧嘩の仲裁に入って、仲裁者が反対に命を奪われたような事件がある中で（喧嘩の原因も何もわからない状況の中で、自分の命を赤の他人に投げ出しても良い覚悟が出来るかどうか。学習者だったらできるのか、それは国民性の問題なのか）他人のために命を捨てる覚悟を持ってない人間を非難することができるのかなど、視点を変えてこの問題を見れば、問題に対する理解や解釈も異なったものになることを示唆することで、学習者に視野の拡大を促すことが出来る。

## 10 相談の場として

ジャーナルでは緊急の問題解決の為に、様々な形の相談が持ち込まれて来ることが多い。相談相手が身近にいない留学生の相談内容は幅広い。

### 例

「実は、最近親が電話をして来て、留学をやめてすぐ国に帰れというんです。前から反対されていたんです。しかし、昨日の電話で、来月親が来て、私をどうしても連れて帰る。お金も送らない。私は国に帰りたくない。大学もやめたくない。どうしたらよいでしょう。」

「保証人と関係が悪くなりました。私は保証人のところに住んで保証人の仕事を手伝っていました。でも学校に遠いし、仕事の時間も長い。学校の近くに住みたいです。保証人にいったら、怒りました。『あなたはかつてにきなさい。』引っ越してから、パパが電話をして来て『あなたは保証人を怒らせた。あやまりなさい。』と怒りました。日曜日に、保証人のところにいつてあやまったけれど、保証人は何も言いません。でもずっと怒っています。」

保証人はパパの友達だから心が痛みます。私、どうしたらいいか。」

学習援助者は、自分の私見に基づいた助言を与えながらも、学習者に考えさせる余地を残すようにし、学習者自身が問題解決の最終的な決断を行わねばならない事をしっかりと認識させる事が重要である。

## 11 依頼・了解とりつけの場として

ジャーナルは学習者にとって、依頼をしたり、学習援助者の承認、承諾を取り付けたりする場でもある。承諾とりつけには、事前に了解を得るものと事後承諾を得るものがある。

ジャーナルで学習者が学習援助者に対して様々な依頼、承諾の取り付けを行うのは、対面で依頼をしたり、了解を得るのとは違って、相手の反応を得るまでにタイム・ラグがあるので、相手の反応に左右されずに、自分の言いたいことを言い尽くせる気楽さがあるからであろう。

### 例

「経済学概論のレポートを書きました。僕は日本語が間違っているかもしれないし、先生が直して下さい。」

「国から友達が来るので、水曜日の授業には行けません。木曜日のもうひとつのクラスの授業に行きますから、先生よろしくお願いします。」

学習者に依頼されたことを全部引き受けるかどうかは、学習援助者の許容範囲は個人によって異なるので、個別に判断する必要があるが、複数の学生の指導に当たっている教師の場合は特に、慎重に判断を行う必要がある。一人の学生の専門科目のレポートの添削を引き受けたために、その後、何十人も学生からの添削依頼が殺到したというような例も決して稀なことではない。学習者に対する平等を期するためには、一人からの依頼を受ける以上は、他の学生から同じような依頼があった場合に、それを総て引き受ける覚悟でなければならない。これは、添削の依頼だけではなく、クレジットカードの保証人になって欲しい等、その他もろもろの依頼に対しても同様である。その場合、できないことはできないとはっきり断ること、さらに、なぜできないのか学習者が納得できるように説明することが求められる。

## 12 言い訳、釈明の場として

現実の授業や教師との対人関係において様々な不具合が生じた場合、ジャーナルの場を借りて、教師に対する様々な事情説明、釈明、言い訳がなされることが多い。

### 例

「今日、授業に遅れたのは電車の中で財布をおとして、探したり、警察にいったりしたからです。」

「このごろ、友達に頼まれてアルバイトをしているので、余り勉強出来ないのです。アルバイトをやりたいくなかったのですが、断ることができなかったんです。」

教師（援助者）は一応学習者の言い分を聞きながらも、必要に応じて生活指導上のアドバイスなどを併せて行ったほうが良い場合もある。

### 13 要望の場として

授業や学習援助者に対する個人的な要望だけではなく、大学当局や社会に対する要望や、学習援助者の力ではどうすることも出来ない要望が突きつけられることもある。

例

「アルバイトをやらなければならない留学生のために大学はもっと奨学金を出してもらいたい。私費留学生の寮がほしい」

「ある科目の先生は、一生懸命教えてくれるのに、××の科目の先生はそうじゃないみたい。高い授業料払っているのにー。先生から××先生に文句を言って下さい。」

「専門の先生が留学生に分かる、ゆっくりな授業が欲しい。」

学習援助者は留学生の要望を適える立場や権限はなくても、様々な部署で留学生の要望を伝え、異文化と彼らの仲立ちを行う重要な役割を担っていると言えよう

### 14 親和的態度・社交辞令・世辞表明の場として

学習援助者への好意、感謝、気遣いあるいは追従の表現として、謝辞、賛辞などによって親和的態度が表出されたり、追従のために社交辞令や世辞が示されたりすることもある。

例

「大学の先生方のお陰で、僕も前期を無事に過ごさせて戴きました。」

「先生方のご親切なので、この学校に入って良かったと思っています。」

学習者の言説を額面どおり受けとめ、分析、評価することには一定の限界がある。ジャーナルを分析することの難しさはまさにその一点にある。真意がどこにあるかを知るためには学習者の心に寄り添い、深く関わる必要がある。それが表面的な社交辞令や世辞であるとなれば、単純に喜んだり、軽く受け流したりするのではなく、なぜ学習者が学習援助者にそれを送ったかという点 (paradoxical intension) に着目して見る必要があるだろう。

### 15 応答・応諾の場として

対話においては、もちろん質疑に対する応答をしたり、依頼に応諾したりすることも多い。とりわけ、ジャーナルは双方向的な異文化学習の場であるから、学習援助者がいつも文化の媒介者になるわけではなく、当然学習者が、学習援助者の文化の媒介者としての役割を担うこともある。

例

「この前の先生の質問ですが、韓国でも田舎と都会の間には大きな文化差がありますね。」

「留学生のスピーチ大会の出場、先生が強く勧めてくださったので、私は出ることに決めました。私の国の受験戦争の問題と、日本の子供たちの問題は同じです。それが日本人の学生に理解してもらえたらと思っています。」

学習者に自文化について反芻する機会を与えることで、学習者は自文化を振り返るチャンスを得ることができる。異文化で学習者が強い問題意識や疑念を抱く様々な事柄が決し

て異文化特有のローカルな問題ではなく、自文化やそれ以外の文化にも同じように共通する問題であるということ認識させることができるような問いを投げかけ、問題意識を育むことは、相互理解、異文化学習を進める上で、極めて重要である。

## 16 同調・服従・抵抗の意思表示の場として

留学生のジャーナルには同調・服従・反発、抵抗の意思を表明するものが少なくない。その場合、教師の考え方や助言に対する反応もあれば、マイノリティとしての立場からのマジョリティ（異文化）に対するカウンター・リアクションもある。

例

「僕の考えは、先生と同じです」

「ひとつだけ年上の先輩に敬語で話さなければならないことに抵抗があります。先輩は僕に文句をいったけど、僕はできません。」

特に教師に対する服従、反抗に関していえば、一般に「教師の発言に反発したり、不服従を示したりする学生には問題があり、従順に同調する学生は良い学生」とみなされる傾向がある。しかし一見相反する服従と抵抗は、権力関係から生み出される副産物であると言う点で共通する。学習援助者は、同調、抵抗などの背後に存在する権力関係と、服従・同調の裏に学習者のどのような気持ちが隠されているのかを常に斟酌すべきであろう。

## 17 謝罪の場として

対面では謝罪できなかつたり、謝罪のチャンスを逃してしまつたり、謝罪が十分ではなかつたと認識されたような場合、しばしば、ジャーナルの場を借りて、謝罪がなされることがある。

例

「文法の宿題の紙忘れた。ごめんなさい。」

「先生、土曜日の晩何回も電話をしましてすみませんでした。」

直接的なコミュニケーション行動が苦手な外国人学習者にとって、ジャーナルの果たす役割は大きい。そのことを援助者は十分に認識し、学習者のメッセージをしっかりと受けとめていかなければならないのである。

## 18 共感を求める場として

ジャーナルは内面的な精神活動が発動する場であり、学習者が対話のパートナーである教師に共感を求める場面もある。

例

「いつも友達で一杯だった。でも今はたった一人でさびしい。そんな気持ち分かってくれますか、先生」

「先週の学園祭楽しかったですね。」

学習者にとっても、学習援助者にとっても、異文化のパートナーと同じ土俵に立って、

物を見たり、感じたりすること、気持ちを共有しようとすることは他者（異文化）の視点に立って物を見る能力の拡大と言う点から見れば、非常に重要であるし、共感や人間相互理解には欠かせない精神活動である。学習者に共感する場合、援助者（教師）はセンシビリティと共感を示すための表現力が問われることになるだろう。ただし、援助者（教師）は学習者に過度の同情を示したり、学習者に同調したり、感情の阿るままに任せるのではなく、学習者の成長、文化学習につながるような対応を考えることが大原則である。学習者は精神的に安心できる環境が保証されることによって、はじめて勉学に励む気持ちのゆとりが生まれるわけであるから、特に教師は学習者にモラル・サポートを与えることに躊躇すべきではない。無論、両者の愛着関係が強くなりすぎると、逆に学習者の異文化での精神的、情緒的自立を妨げるので、援助が過度にならないよう配慮することも必要である。

## 総 合 考 察

本稿では、ジャーナルに認められる留学生の教師に対する対人コミュニケーションに関する記述を内容分析して18の機能に分類し、機能別に学習援助者（教師）の対応に関する実践原則を提示した。一回のジャーナルの中で、留学生は、例えば情報収集だけに終始するなど、一つの機能だけが顕著に表出しているケースもあるが、多くの場合は、依頼をしたり、ストレスの解消をしたり、親和的態度の表出を行ったりなど、対人コミュニケーションの機能が複合的に活用されている。

ところで、日本語教育関係者のジャーナル・アプローチに対する質問・疑問の中でもっとも多いのは、留学生の過度の率直な自己開示（個人的な問題や心理的な悩みの相談、怒りやフラストレーションの表出など）にどのように対応してよいかわからないというものである。しかし、ジャーナルで本当に難しいのは、留学生の率直な対人コミュニケーション行動への対処法ではなく、むしろ自己開示を回避する表層的なコミュニケーション行動に対していかに対処するかという点である。学習者の消極的な対人コミュニケーション行動に対して、対話の契機をどのように拓くかは、学習援助者にとっての最大の課題である。

教室以外の様々な場でも、学習者と積極的に関わり、ラポールの形成に励めば、身近なところに話し相手、相談相手が存在しない留学生の場合、援助者（教師）の働きかけで対人コミュニケーションの積極性が促進される可能性は高い。無論、自己開示を極端に嫌う学習者もあるため、学習者の心の扉を無理にこじ開けるような行為は望ましくない。しかし、異文化とのかかわりに戸惑いや不安を感じ、もう一步のところまで対人コミュニケーションに踏み出せない学習者に、異文化間の対人相互交渉による対話の醍醐味を体験させる手段としてジャーナルの果たす役割は大きい。

注：記述例はすべて原文のまま

## 参 考 文 献

倉谷治賀子 1997「中国帰国生徒の異文化適応例：ジャーナル・アプローチを通して」『中国帰国者定着促進センター紀要』第5号、pp. 127-151

倉地曉美 1992『対話からの異文化理解』勁草書房

倉地曉美 1998『多文化共生の教育』勁草書房

倉地曉美 他 1997 「異文化間教育の多様な領域に応用できる方法とは：ジャーナル・アプローチをめぐって」『異文化間教育学会第18回大会発表抄録』 pp. 104-105

倉地曉美 他 2000 「異文化学習支援とサポートネットワークの構築：ジャーナル・アプローチの視角から」『異文化間教育学会第21回大会発表抄録』 pp. 86-87

**Bruner, J. 1986 *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press.**



## 第 2 章

### 外国人に対するカルチャー・ステレオタイプの克服： ステレオタイプの遞減を大学の授業でいかに実現するか

倉 地 曉 美

#### はじめに

偏見の遞減、苦手意識やステレオタイプの克服は、共生を視野に入れた教育の大きな課題である。周知のとおり人種的偏見やステレオタイプに関する社会心理学的研究は枚挙に暇がない。Allport(1954)以来、偏見形成のメカニズムの解明を目的とする研究が盛んに行われてきたが、近年偏見遞減の方途を探ろうとするものも少なくない。例えば Sherif ら(1961)は、Allport の接触理論を援用し、集団の葛藤によって引き起こされた偏見は、集団が平等な地位で、相互依存的に共通の目的を達成するという条件を充足させることで、偏見を遞減することができるかと主張している。それに対して、Hogg & Abram(1988)は、対人的接触が、偏見を修正、解消することについては否定的で、異人種間の接触がステレオタイプを立証すれば偏見は依然として残ることになるし、また相手集団についての知覚を変えずに、個人的に相手を理解し、個人的な友好関係を作り上げる可能性があるから、接触理論の有効性は期待できないと述べている。一方、認知心理学の Taylor(1981)は接触経験によって偏見がサブタイプ化するが故に、解消は難しいということを示唆している。しかし認知心理学の two process theory に依拠する Devine(1989,1991)は、偏見形成を無意識的な過程と意識的な過程に分け、無意識的な集団的に植え付けられたステレオタイプの意図的な抑制と、意識的な偏見づけられていない個人の信念の意図的な活性化が偏見解消の可能性に繋がると主張する。

異文化コミュニケーションの立場からは、例えば Kim(1988)が、異文化に慣れない初歩の段階にある者ほど、出来事や人々をステレオタイプの型に押しはめてカテゴリー化する傾向があるが、異文化の者とコミュニケーションの経験を重ね、異文化について学べば学ぶ程、文化間の誇張された違いや共通点はかき消え、異文化社会を大ざっぱにステレオタイプ化することがだんだん困難になり、文化型の文脈による多様性や個人による多様性を認識できるようになると論じている。様々な先行研究から明らかなことは次の2点に集約されよう。第一は、偏見遞減には異文化接触の深化が不可欠であるということ。第2点として、ただしその接触を偏見の遞減につなげるためには、接触の体験が内在化されていくプロセスにおいて、偏見づけられていない信念の活性化を意図的に図っていく必要があるということである。

本研究では 1999 年前期に国立大学において開講された異文化間教育論という、教育学部専門の授業を受講し、そこで課せられた課題を遂行することを通して、学部生がいかに

偏見、ステレオタイプ、苦手意識を克服していったかそのプロセスを明らかにしたい。この授業を契機として異文化への苦手意識や偏見・ステレオタイプを克服し、その後も積極的に様々な異文化交流活動を展開させるようになった学生は数多いが(倉地 1998)、本発表では、一人の学生の学びの過程の分析に焦点をあてる。一人一人の学生の学びについて論じることの意味については、最後に言及することにして、ここではまず、異文化間教育論の授業がどのようなものなのかを素描することから始めたい。

## 授 業

筆者は 90 年代の初めから、固定的かつ均質的な自文化の知識を異文化側に伝達することや、一元的な文化的価値の受容や行動様式の獲得を目指す従来の異文化適応教育ではなく、異文化学習者同士が、それぞれの異文化に対する偏見や壁を除去するために、主体的に多様な異文化に働きかけ、新しい文化の創造や文化変容のプロセスに積極的に参画する意欲や能力を獲得し、人格形成を促進する双方向的な異文化学習こそが、共生のための異文化間教育における重要な鍵となるという考えを提唱してきた(倉地 1992)。このような異文化学習を促進するためには、異文化の壁に閉ざされた異文化学習者との相互作用(コア・インタラクション)を通して、学習者を異文化学習に誘う学習援助者(transcultural mediator)の存在が極めて重要である(倉地 1992、1998)。筆者は、その学習援助者の育成を目的とした授業の在り方を、大学の教育実践の場で模索し続けてきたが、その一つの試みが本発表で述べようとする異文化間教育論の授業である。

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と称する、学部 2 年生を対象とした異文化間教育の入門の授業を既習した学部 3 年生以上の学生に限定しているが、担当者の許可を得て若干名の留学生や研究生、他学部の学生や院生も受講している。2 年次配当の異文化間対人関係論は、対話式の授業形態で、学生と共に、異文化とは何か、異文化的状況とは何か、異文化接触、とりわけ異文化間の対人関係やコミュニケーションの成否に大きく関わる偏見、ステレオタイプの形成、比較の功罪、エスニック・アイデンティティ、異文化間の対人的相互交渉から何を学ぶことができるかなどについて問題提起を行い、全員で議論できる場を提供している。異文化間教育論の授業はそれに連動するものである。

異文化間教育論では、約 15 回の授業のうちの 1 回目をオリエンテーションに充て、授業の目的と内容を説明した後、受講生が多い場合は、クラス・サイズをケース・カンファレンス(事例検討会)が円滑に行える人数に制限する。2 回目の授業では 2 年次に受けた授業で考えたことを踏まえて、「異文化と教育的に関わるとは」というこの授業の統一テーマについて全体討論を行う。その後、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」自問自答し、大学内だけではなく、広く地域社会に行動半径を拡大し、該当する具体的な研究対象者を探し、研究対象者とどのような形で長期的に関わるのか研究計画を立てる。学生は、対象者とラポールを形成し、フィールドワークを円滑に行うのに不可欠な週 1 回程度の接触(1 学期間)が可能かどうか、予め研究対象予定者に打診した上で、研究計画書を作成する。授業担当者から研究計画の遂行について了解が得られれば、対象者と共に、フィールドワークの場所と時間を定め、授業開始後 4~5 週目から、教室でケース・カンファレンスが開けるよう、ただちに活動を開始する。その準備が整うまでの 2~3 週間は、学生たちが従

事するマイクロ・エスノグラフィの方法論に関する講義に充てる。併せて、この種の研究活動で欠かすことができない人権への配慮を喚起し、対象者や所属等については仮名を用いるなどして本人を特定できないようにし、守秘義務の遵守を徹底させる。残りの約10回の授業では発表の順番を決めて、ケース・カンファレンスを開き、授業終了までに学生一人当たり3~4回の発表ができるようにする。そのためにも、90分の授業時間は毎回、2-3名の実践研究の経過報告と全体討論が可能になるよう、受講生の人数制限や時間配分を行い、円滑に教室運営を進める必要がある。カンファレンスで事例報告が当たった受講生は、フィールドノートをもとに予め発表資料を作成し、プロジェクトの経過報告と問題提起を行い、全体討論に備える。最終の授業には、総括として、再度統一テーマについて、それぞれの実践活動と研究から得た知見をもとに全体討論を行う。異文化との相互交渉の過程で何が起こり、何を得たか、今後の課題は何かについて討議させる。授業の評価は、フィールドノートや実践研究の最終報告書に対する評価に、カンファレンスにおけるプレゼンテーションの内容や問題提起、討論への参加状況を加味して総合評価を行う。

## 異文化との継続的な相互作用: 民族誌学的アプローチとケース・カンファレンスの効用

この授業で、学生個人の異文化との直接的な相互作用の持続を重視するのは、次の4つの理由からである。一つは、人の成長はその場限りの単発的なゲームや疑似体験など、仮想現実の中で一朝一夕に獲得されるものでも、一時的な効果や変化を計測して終わるものではないからである。教育的な目的で遂行される活動である限りは、人の成長と深く関わるものであるし、個々の成長や学びのダイナミックなプロセスに迫るためには、実際の相互作用の中で人はどのように影響を与え合い、いかに変化していくのか、その過程を解明する必要がある。第二に、初めに述べたように偏見遮減は共生を視野に入れた教育において看過することができない課題である。偏見遮減には異文化接触の深化が不可欠である。学生は単に書物やシミュレーションやゲームで間接的に異文化に接するのではなく、直接的にかつ継続的に接触を深めるような活動に携わることが重要である。第三に従来の異文化間教育の授業では、ともすれば、教師側から一方的に与えられた異文化の課題をこなす(例えば留学生との合同授業で共同作業をすとか、海外労働者差別の実態についての文献を読ませるなど)ことに終始しがちであった。しかし実際は、学生一人一人が心の中に潜む多様な異文化に対して働きかけをすること、すなわち彼らが自分自身の中にある内なる異文化に向き合い、それにコミットできる機会を与え、それぞれが異文化との相互交渉の中で様々なことを発見し、学ぶことにこそ大きな意味があるからである。第四に異文化との相互作用に、単身コミットし続けることによって、異文化が固定的かつ一義的に規定されるものではないこと、それが他人事ではないことを、一人一人が実体験を通して認識することができる。

同時にまた、人は一人異文化の中に身を置くことによって、**vulnerable**な(金子 1992)自分自身の姿を発見せざるを得なくなる。そこでフラジャイルな自己(松岡 1994)を発見することで、他者としての異文化やマイノリティの属性にすぎなかった **vulnerability** が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。また、異文化に一定期間身を置き相互作用を続けることで、不安定で居心地の良くない状況に耐え得るトレランスを身につけ

することもできる。フィールドワークにおいて、学生たちは研究対象者にただ漫然と関わるのではない。「異文化と教育的に関わるとは」という共通テーマのもとに、実践研究を遂行することによって、個人の自己責任を伴う異文化への関わりが常に問われることになる。フィールドワークと言っても、ここではまず質的研究法、とりわけ民族誌学的な手法によって対象にアプローチする研究手法についての手ほどきを行い、フィールドで実際に応用することとなる。学習援助者の育成を目指すこの授業で、学生たちに民族誌学的なアプローチを体験させるのには、いくつかの理由がある。一つは、法則定立的に、研究者自身の先験的な固有の文化理解の枠組みによって異文化を一義的に規定し、超越的な視点から異文化にアプローチするのではなく、対象者との相互作用から紡ぎ出されていくデータの中に新しい仮説や分析視角を読み取り、対象者との相互作用の中で仮説の更新を重ねていくというエスノグラフィックな手法に習熟することで、先入観やステレオタイプ、固定観念に囚われない柔軟な見方や解釈、異文化への接近の仕方を体得することが学習援助者にとって極めて重要だからである。むしろ、ここで導入するのは、古典的なエスノグラフィではない。学生は常に対象者と自分との関係に配慮しながら、対象者とのやりとりの中で確認された事柄を、一部始終詳述し、対象者との相互作用を、観察者自身の解釈を含んだものとして詳らかにする。

自らの在り方や関わり方、対象者の言動についての意味解釈の仕方に絶えず内省の機会を与えることによって、異文化に対する偏見、先入観についての気づきや柔軟な態度を養うことができる。また質問紙調査などとは異なり、この種の調査には対象者とラポールを形成する力や、対面のコミュニケーション能力等、学習援助者に不可欠な能力が必ず要求されるため、長期間に研究を続ける中で学生たちはこうした能力も高めることができる。

異文化間教育論の授業における今一つの大きな特徴は、臨床医学的なケース・カンファレンスの手法を併用している点である。ケース・カンファレンスは、異文化に対する意味解釈を行う際に、独断や偏見に陥らないように、多様な視点からフィードバックを与え、違った角度から一つ一つのケースを照射することが極めて重要な意味を持つ。カンファレンスで発表に当たった学生は、研究の進捗状況を概説し、民族誌学的な手法で長期的に対象者と関わる中で直面している事柄の中から、問題提起を行い、他の学生や授業担当者からコメントやフィードバックを得、討論を深めるという一連の作業を交替で行う。その作業を通して、学生は、対象者や自己の成長・変化、両者の相互交渉によって生じた関係性の変化を第三者的な視点から認識、把握でき、自身の来し方を振り返ることができる。ところで、最初に異文化に対する偏見の逡減には、異文化接触の深化は不可欠であるが、その接触を偏見解消につながるためには、接触の体験が内在化されていくプロセスにおいて偏見づけられていない信念の活性化を意図的に図っていく必要があると論じた。この授業で異文化と教育的に関わるという統一テーマを掲げるのは、様々な実践活動やカンファレンスに取り組む際に、受講生を異文化に対する偏見の逡減や人権の尊重を指向し、対象者に責任ある関わりをすることの重要性を常に喚起するためである。仮にフィールドワークの進捗状況を発表する学生が異文化への先入観や偏見に囚われていたとしても、カンファレンスの場で、教師も含めた第三者からのフィードバックという形で、偏見づけられていない信念を提示し、全体討論の中でその信念の活性化を図ることによって、偏見の逡減が可能になる。さらにケース・カンファレンスは発表者の力だけではなく、参加者全員の積極的な討論参加や示唆的、建設的な意見や助言如何でその成否が決まるものである。受講者はすべからず共働作業の能力を

求められる。加えて、カンファレンスの発表者は対象者の人権や守秘義務を守ることが実践的に体得する。対象者の人物像や実践活動の状況について何の知識も持たない第三者が発表を聞いても、直ちにイメージを彷彿とさせるような事例報告ができるようにすることを通して、聞き手の視点に立って口頭発表を行うコミュニケーション能力と複眼的なパースペクティブ・テイキングの能力の発達を図るのである。

異文化間教育論は、3年生配当の授業であるが、前年度に一度この授業を受講し、4年生になって、異文化間教育のテーマで卒論に取り組み、質的研究を行っている学生も、この授業に参加することになっている。これは、3年生が、すでに1年前から異文化間教育の質的研究に取り組みケース・カンファレンスにも慣れた4年生から様々な助言を得る **peer learning** の機会を活用するためである。むしろ4年生も、下級生が行う事例報告を通して様々な異文化接触の実践例に触れると共に、自らの実践研究についても新しい視点からの意見や助言を得て、再考する機会を得、それを手立てにさらなる実践研究活動に向かうことができる。また3年生にケース・カンファレンスについての具体的なイメージを把握させるために、事例検討会の1回目はすでにフィールドワークやケース・カンファレンスの経験豊かな4年生に発表させる。

例えば、1999年にこの授業を聴講した4年生の中には、帰国子女の女子高校生や在日中国人を対象にインタビューを行う者もいれば、不登校の中学生を家庭訪問し、遊びを通して子供と関わりながら、その成長・変化を追うアクション・リサーチや、不登校生徒が通う特別クラスで週一回のボランティア活動をしながらの参与観察に取り組む者もいた。一方、3年生には、外国人留学にエスノグラフィック・インタビューをする者や、信者が集まるキリスト教会の勉強会の参与観察をする者もあれば、大学のサークルの役員会でアクション・リサーチをする者がいた。ここでは、その中で、外国人留学生に偏見・苦手意識を持っていた女子学生が、一人のロシアの留学生を対象にエスノグラフィック・インタビューやケース・カンファレンスを体験することによって、どのように変化していったかを明らかにしてみたい。

## 外国人留学生に偏見・苦手意識をもつ女子学生Nのケース

N(教育系学部3年生)が一番異文化であると感じていた存在は、高校時代同じクラスにいた留学生であった。それ以来Nは留学生との交流に苦手意識を感じていた。Nは留学生との間に存在するこの見えない壁が長期的な接触を続けていく中でどのように変化するかを明らかにするため、今までに交流したことのないロシアの短期国費留学生(女性、21歳)を対象に、非構造インタビューを行うことにした。インタビューは週一回一時間程度、授業が終了するまでの期間8回にわたって実施された。ここではNの体験学習がどのようなものであったか、ケース・カンファレンスの発表とフィールドノート、及び最終報告書の内容をもとに、プロジェクト終了までの期間を四期に分けて概説してみたい。

### 第I期：初対面から第3回目のインタビューまで

インタビューに先だってNは、知り合いから紹介された対象者に会って自己紹介をし、今後の研究計画の手順と日程を決めた。対象者は大変外交的な性格で、日本語が大変流暢であ

ったし、しかもたった10分ほどの短時間であったにも関わらず、Nは終始話が途切れがちになり、その間食事をしたり、お茶を飲んだりして間をつなぐことに大変苦慮した。

これに続く第1回目のインタビューで、対象者は明るく気さくに自分からいろいろ話しかけてきたが、Nの方は「どう話しかけていいかわからず、聞きたいことがあっても聞けない状態で、緊張して会話がぎこちなくなってしまう」。特に、「話が途切れると、何を話しかけていいのだろうかとか、何かを話さなくてはとすぐ焦りが出てきた」とフィールドノートに記している。

第2回目のインタビューでは、対象者は心配事があり、普通に友達に話すようにNに話をした。しかし、相変わらず、Nの方は「話が途切れて沈黙が続くと苦しくて、何か話題をみつめようと焦ってしまう」。Nは「インタビューをしているのは、自分の方なのに、あいづちを打つだけになってしまって、専らおしゃべり好きの対象者の方が会話をリードしている」ことを認識する。同時に、Nは、「外国人なのに日本語をマスターしている対象者を尊敬し、自分は努力が足りない人間だ」と引け目を感じてしまう。

第一回目のケース・カンファレンスで、Nは上記のようなフィールドワークの進捗状況を発表し、インタビューの中から出てきた二つの疑問点を提示した。一つは、沈黙が続いたときにどうしたらいいのか、インタビューを行っているのは自分の方なのに、自分は対象者が言っていることを繰り返しているだけで、会話になっていないこともあり、実際は対象者が会話をリードしているが、これでいいのか。第二は、留学生に引け目を感じてしまう、これが見えない壁なのだろうかという点である。これに対して授業参加者からNに、「普段親しい友達と話をするときには沈黙はないのか、あるとすればそれにどう対処しているか」と質問が出た。Nは「友達と話すときでも沈黙があるし、沈黙が続いても平気だ」と答えた。「とすれば、沈黙が多いのはNの自然なコミュニケーションの在り方であり、留学生を相手にしているから沈黙が生じているわけではないのではないか。」また、「Nはここであえて非構造的インタビューを行っている訳だから、『どちらがインタビューをしているのか』といったことに余り囚われず、気楽に相手との接点を見つけ、そこから話を発展させていく自然な会話を心がければいいのではないか」という意見が提出された。苦手意識を抱いていた中国人数名に長期的にインタビューを試みてきた4年生は、時間をかけてインタビューをしているうちに徐々に苦手意識が消えていったことや、ある日対象者に役所についてきて欲しいと頼まれ、時間がなかったので一緒に走った。そのことによって親密感が深まったという自己の経験を述べながら、インタビューだけではなく、一緒に散歩やスポーツをする等、体を動かし何か一緒にやってみる工夫も必要なのではないかと助言した。また重度障害児の自宅でボランティアという立場で参与観察を行ったことのある4年生は、初めて異文化に接触したとき自分は初めて異文化が怖いものだという恐れを抱いた、接触する前は白紙の状態、怖いという意識すらなかった、異文化接触の初めは緊張感とか様々な心理的葛藤が伴って当然である。対象者への恐れや不安も異文化接触への第一歩だと、肯定的にとらえた方がよい。Nはまだ3回しか対象者に会っていないのだから、うまく会話ができないからと言って、焦る必要はないと励ました。また、第二点のNの留学生に対する劣等感については、留学生交流の経験が豊富な学生から、留学生と言ってもいろいろな人間がいる。たまたまNの対象者はまじめな努力家で日本語もうまいようだが、そうでない留学生も少なくない。留学生の人脈を広げてみることで、あるいは対象者に他の留学生についての話を聞くことで、多様な留

学生の実態が知ることができるのではないかなど、留学生に対する偏見づけられていない信念が提示された。Nは「このカンファレンスで、『焦らなくてもいい』と皆に云ってもらい、少しは楽に考えることができるようになった」と後述している。

三回目のインタビューは、対象者が約束を忘れてしまったために一週間延期された。この日、対象者は中東出身の寡黙で地味な留学生の友達を連れて現れた。Nはほとんど対象者とばかり会話をする事になり、結局友達の方はつまらなさそうな顔をして途中で帰ってしまった。Nは自分が初対面の人と話をするのが得意ではないこと、また、対象者との会話が弾むのは、対象者がおしゃべり好きであることに大きく関係していることを確信する。またこの日、対象者から、まじめではない留学生の話聞いて、Nは驚き、留学生に対する認識を新たにさせられ、偏見づけられていない信念の活性化が図られる。

## 第Ⅱ期：第二回目のケース・カンファレンスから第四回のインタビューまで

第二回目のケース・カンファレンスで、Nは対象者との会話が弾み過ぎて、初めにあった、見えない壁が見えなくなっている。これでは本研究の目的としていた、異文化との間にある見えない壁の変化が追えないのではないかと問題提起している。これに対して、Nの場合、異文化の見えない壁や苦手意識は本当に消えていると言えるのか、対象者が会話をうまくつないでくれているから、ただ表面的に会話が円滑に流れて、気まずい状況が回避できているだけではないのか、教育的に関わるというレベルに踏み込まないうちから、安易な結論を出そうとしているのではないか、対象者に頼るだけでなく、もっと互恵的な関わりができるように心がける必要があるのではないか。表面的な会話だけではなく、もっと自分から会話の内容を膨らませて対象者と深いレベルに関わってみない限り、見えない壁が解消したことにならないのではないかなど意見が参加者から発せられた。このカンファレンスを機に、Nは対象者との話の内容を膨らませていくことができずに悩み始める。たとえば次の第四回目のインタビューでも、対象者は家族の事や国のことなどいろいろなことを話す。Nは、最初のような緊張感がなくなって、リラックスして話せるようになってはいるが、フィールド・ノートを読み、インタビューの結果を内省する過程で、会話がどうしても表面的に流れがちになること、話の内容についても、自分は深く考えていないことを強く認識する。

## 第Ⅲ期：五回目のインタビューから三回目のカンファレンスまで

五回目のインタビューで、対象者は出場予定の日本語弁論大会で発表する原稿のモデル・リーディングをNに頼んできた。Nは自分が頼られていると思うと嬉しく、快くそれに応じた。これまでは一方的に時間をとってもらって、会話をリードしてもらい一貫して受け身の立場にあったが、ここで初めて両者の関係に互恵性が生じる。対象者が書いた原稿を読んだNは、対象者が自分の知らない日本語の諺を知っていたことで、「ますます対象者はよく勉強していて偉いと思う一方、自分は情けないという惨めな気持ちになる」。ここで注目すべきは、Nが留学生は偉いというこれまでのステレオタイプな考え方を廃し、対象者が偉いという見方に変化している点である。さらに対象者に対する劣等感に関しても、その日の会話で、対象者が「ロシアには白人が多く、日本人のようにオリーブ色の肌に憧れている人が多い」

と云うのを聞いて、Nは「皆、自分が持っていないものとか、自分に不可能なことには、憧れるものなのかなと思直すことができた」。このインタビューは N が対象者に対して対等な位置に立つという点で大きな意味を持つ。

六回目のインタビューで対象者は日本人の交際相手といっしょにインタビューの席に現れる。対象者が交際相手を頼って、二人で会話する場面が何度もあったため、Nは話しにくく、会話が弾まなかった。三回目のカンファレンスで N は、「対象者と踏み込んだ内容の会話するにはどうしたらいいかわからない」と云う点についての問題提起を行う。それに対して参加者から、N は今までに友達とか、誰か親しい第三者と一対一で踏み込んだ内容の会話をしたことがあるのかと聞かれ、「私は他人に自分の中に踏み込まれるのが嫌な性格だから、深い内容の会話はしたことがない、友達が踏み込んだ話をしたとしても自分はあいづちを打つだけのことが多い」と回答する。「ならば、対象者が外国人留学生だから、深い内容の会話ができないのではなく、Nは誰に対してもそうなのではないか」とさらに問われ、Nはそれが自分にとって、ごく普通の対人行動様式・コミュニケーション・スタイルであることを初めて認識することとなる。

#### 第Ⅳ期：七回目のインタビューから最終報告書提出まで

七回目のインタビューでは弁論大会と対象者が受けなければならないテストのことが話題になった。この日の会話には何度も沈黙があったが、Nはここに来て、それが苦痛でなくなってきた自分を発見している。インタビューの初めの頃は、対象者に気を使って、沈黙してはいけないのではないかと思っていたが、もともと自分は沈黙が多い方で、この方が実は自然といえるかもしれない考えるようになった。そして沈黙が気にならなくなったのは、それだけ対象者と親しくなれたためであると論じている。八回目のインタビューでは対象者の交際相手がまた同伴することになった。ここでも内容のある会話には至らなかったが、対象者の交際相手ともたくさん話せたという充実感を持って最終のインタビューを終了した。

最終報告書の中で N は、このプロジェクトを続けていくに従って、自分自身が、人見知りや劣等感の強い性格であることを自覚し、何よりもそのことについて考えることが多くなった」と述べている。これは異文化との相互作用及び他の受講生の様々な報告を聞くことによって自ずから生じた内省である。そして最後に「今まで、上手く話すことができなかった人と話げた時は、とてもうれしいものだと思った。それは日本人でも、留学生でも同じだった。対象者やその交際相手やいろいろな人と話せば、自分の視野が広がり、考え方も変わってくる、そのことで留学生に対しても、今までとは違った目で見られるようになり、見えない壁が確実に消えていっていると感じた」と結んでいる。苦手な者と関わり続けることによって視野が拡大され、留学生の対するステレオタイプな見方にも変化が生じることを発見している様子が見てとれる。

### 考 察

ここでは特に、上の第Ⅰ期からⅣ期まで、時系列的に N に生じた心的変化及び、その変化



と対象者やカンファレンスの参加者の反応がどのように対応しているかに焦点を当て、その連関性について若干の考察を行いたい。図は、Nの変化と対象者及びカンファレンスの参加者の反応を対応させたものである。

期	場	N	対象者	Conferenceの参加者
I	打合せ	会話が途切れ苦痛	外交的、日本語流暢	
	Int. 1	緊張感、ぎこちなさ、あせり	明るく、きさく	
	Int. 2	焦り 尊敬と引け目	会話をリード	
	Conf.1	沈黙に対する焦り	→	焦る必要ない。
		留学生への引け目	→	Nの偏見を指摘
	Int. 3	話が弾む	おしゃべり好き	
		ステレオタイプに変更 初対面で人見知りする事の認識	ステレオタイプを破壊 ← 友達を同伴	
II	Conf.2	壁の消失について発表	→	「会話が表面的」
		会話に内容がない事の自覚	←	「会話に内容がない」
	Int. 4	リラックス	←	何でも話してくれる
III	Int. 5	負い目がなくなる(互恵的) 「誰にでもコンプレックスがある」	← Nに援助を依頼 ← 日本人への憧れ	
	Conf.3	会話に内容がないことへの悩み	→	「会話に内容がないのはNの会話の特徴」
	Int. 6	初体面で人見知りする事の確認	← 交際相手を同伴	
IV	Int. 7	「会話に内容がないのは自分のコミュニケーション・スタイル」 沈黙が気にならなくなる。	←	
	Int. 8	交際相手ともたくさん話せる	← 交際相手を同伴	
	Report	多様な相互作用の意義とそれに伴う自分の内的変化を認識		

※ Int.は Interview, Conf.は Case Conference

Report は 最終報告書, ←→ ↓は反応の方向

図 Nの心的変化、及び研究対象者と conferenceの参加者の反応

## 第I期

まず第I期においては、3つの大きな変化が認められる。変化の第一は、1,2回目のインタ

ビュー時は緊張感で張り詰め、会話がよどみがちであったにもかかわらず、3 回目のインタビューでは対象者への緊張感が軽減され、会話が弾むようになった点である。それには対象者が好意的かつ積極的に N に話しかけてくれる外向的な日本語のよくなる留学生であったことが大きく影響していることは言を待たない。しかし同時にまた、第 1 回目のカンファレンスで、既に中国人や重度身体障害児などを対象に長期的に研究を続けてきた四年生らの、実体験に基づいた助言や励ましなどのフィードバックに力づけられた点も見逃せない。

第二の変化は、三回のインタビューをフィールド・ノートにまとめる過程で、自分は留学生が苦手なのではなく、初対面の人間や、自分から会話をリードしてくれないおとなしい性格の人間と話をするのが苦手なのだとすることを認識した点(この点については第Ⅲ期の 6 回目のインタビューで対象者の交際相手と話をする場面でもう一度追認することになる)、変化の第三は、カンファレンスで、留学生に対する偏向があることに気づかされ、三回目のインタビューで対象者から N のステレオタイプに合致しない不まじめな留学生の話を聞くことによって、留学生に対する認識に変更が加えられた点である。換言すると、第Ⅰ期は、対象者の好意的な反応とカンファレンスでモラルサポートを得ることで、異文化接触場面における過度の緊張が解きほぐれ、相互交渉を進める中で自分自身を見つめる機会を得、ステレオタイプに変化が生じたことが大きい。

## 第Ⅱ期

第Ⅱ期に認められる第一の変化は、対人場面で緊張感が消えたという段階から一歩進んで、見えない壁が見えなくなった、対象者の前でリラックスできるようになったと自己申告できるようになった点である。これは時間的な経過に伴う慣れに因るところが大きい、明るく何でも話してくれる対象者の外向的な性格が与える影響も見逃せない。第 2 の変化は自身の留学生に対する表面的な対人コミュニケーションの在り方、対象者との間で内容のある会話ができないことについて強い内省が現れている点である。この内省は、二回目のケース・カンファレンスの場で、「表面的な関係が持続できるようになったというだけで見えない壁がなくなったと単純に満足するのではなく、もっと内容のある会話が必要なのではないか」と指摘されることによって覚醒された変化である。

## 第Ⅲ期

第Ⅲ期における第一の変化は、五回目のインタビューで、それまで留学生は偉いという先入観から、自分は情けないというコンプレックスを抱き、偉い人には近寄りたいたいと留学生を敬遠していた N が、畏敬の念を抱いている対象者の「日本人のようなオリーブ色の肌に憧れる」という発言から、「人は誰でも自分が持てないものに憧れるものである」ということに気づかされ、恐れ多いと思っていた対象者に一歩近づくことができた点である。もう一つの変化は、対象者から弁論大会のモデル・リーディングを頼まれることによって、面接に応じてもらいながらいつも会話をリードしてもらっているという負い目を感じる立場から、互恵的な立場に立つことができた点である。関係に対等性が生じることで対象者への親近感が生まれ、第Ⅱ期までに認められたような対象者を留学生という一つの抽象的かつ心理的に遠い距離のある枠にあてはめて見る見方、考え方そのものや、自分自身の対人行動の在り方について一層の自己省察が図られることになる。それを受けて三回目のカンファレンス

では、N は「相手が留学生だから、踏み込んだ会話ができないのではなく、自分は相手が誰でもあっても元来、会話を膨らませることや内容のある会話をするのが苦手なのだ」ということを初めて認識・自覚するに至るのである。

#### 第Ⅳ期

第Ⅳ期における一つの大きな変化は、もはや対象者といるときの沈黙が気にならなくなったことである。これは 8 回に亙る対象者との相互作用の蓄積に加えて、第Ⅲ期において対象者と対等に接触するきっかけを得たことや、カンファレンスでの助言によって、自分がこれまで不得意だと悩んでいたのは対留学生行動ではなく、自分本来の言語行動様式そのものであることに行き当たり、開き直すことによって導かれた変化と考えられる。そして、最終報告書をまとめる段階で確認される変化は、この授業で経験した様々な体験を内在化する過程で、自分自身について考えることが多くなったこと、また、様々な対人的相互作用を通して、自身及び、自分の考え方やものの見方が拡大・変化し、それによって異文化に対する壁が消えていくことを認め、異文化間の対人的相互交渉の意義を認識している点である。

ここでは、授業を通して一人の学生の中に生じた変化と、それをめぐる研究対象者やカンファレンスの参加者との相互作用による影響関係についての分析を試みてきたが、初めに述べたように、この授業で異文化接触を試みた学生の多くが、比較的短期間で異文化に対する苦手意識や偏見・ステレオタイプの逡減に成功している。では、なぜこの授業は偏見の逡減に有効なのだろうか。三つの理由が考えられる。一つは異文化間教育論は選択科目であり、受講生が、二年次の入門の授業終了の時点で、既に程度の差はあれ、異文化に対する苦手意識を何とか克服したい、異文化と関わり自分を変えたいというモチベーションを促されて、この授業を選択する者たちであるという点である。第二に、学生によるこの種の長期的な実践研究活動に理解を示し、好意的に協力してくれる研究対象者の属性として、偏見に凝り固まって異文化に対して心を閉ざすようなタイプの者は少なく、異文化への好奇心や関心、耐性や対人能力に富んだ者が多く、こうした研究対象者の寛大な態度に学生たちが啓発され、偏見の克服に導かれると言う点が考えられる。第三は、学生が異文化接触に平行して、カンファレンスで、偏見の逡減という共通目的を追求している仲間の実践に学んだり、様々な異文化接触を体験してきた参加者からのフィードバックを得て、自らの実践活動や自身のものの見方、考え方を別の参照点からとらえ直すことができる点が挙げられる。

#### 結びに代えて

異文化間教育論は選択科目で在るがゆえに、苦手なもの、厄介な人間関係を徹底的に忌避する学生を教育する場にはなりきっていないとは言え、異文化への苦手意識を何とかしたい、相互理解を進めたいと考える学生にとっては有効であると言えよう。厄介な人間関係や、対人場面におけるリスクや居心地の悪い状況を極力回避しようとする、現代日本社会に對人行動に顕著な傾向に、どう歯止めをかけるかということが、今後課せられた大きな課題の一つである。

ところで N の場合、確かに、最も初歩的な段階での苦手意識やステレオタイプは克服出来たし、その意味で学習援助者として一歩前進した感はあるが、対象者との対話を深めるには

至らないままにプロジェクトを終了し、安易なところで自己満足をして終わってしまっているという感は否めない。Nに限らず、今日、心を割って、自分の意見や考えを表明したり、話し合ったりすることができないと訴える大学生は多く、それが「日本の学生は、何も考えていないし、話そうとしてもろくな会話にならない」という留学生の不満や、延いては留学生と一般学生との交流の障害にも繋がっているという事実を見逃すことはできない。

日本社会における対話能力の欠如については、中島(1997)が厳しく指摘しているが、これは以心伝心で人間相互の意思疎通が難なく図られ、無言のままでも、察し合いで社会秩序が守られていくような社会状況がとうに消滅しているにもかかわらず、自己主張を抑制することや、婉曲なコミュニケーション・スタイルと言ったものが、長く日本的、かつ美德であることが称揚され続け、それを許されるごく一部の特権階級を除いて、大多数の者が自己主張をすることや、自分の意見を持ち、それを堂々と人前で述べるのが抑制されてきたことに因る弊は大きい。その帰結として、様々な事柄に対して自分の力で考え、自分なりの意見を持つ事自体が意味をなさなくなり、青少年の自己表出の力や対話能力のみならず、自己決定能力、問題解決能力の発達までもが著しく妨げられてきた。昨今、この問題は日本の公教育の課題として、大きく取り上げられているが、無論それは日本の大学教育に携わる者、とりわけ大学で共生の価値を模索する大学人が、家庭や社会や公教育やその他の教育機関において教育に携わる人々と共に全力で取り組まなければならない重大な教育課題である。

## 参 考 文 献

- 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
- 倉地暁美 1992 『対話からの異文化理解』 勁草書房
- 倉地暁美 1998 『多文化共生の教育』 勁草書房
- 中島義道 1997 『対話のない社会: 思いやりと優しさが圧殺するもの』 PHP 研究所
- 松岡正剛 1994 『フラジャイル: 弱さからの出発』 筑摩書房
- Allport,G. 1954 *Nature of Prejudice*. Addison-Wesley.
- Devine,P. 1989 Stereotypes and prejudice: The automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 56, pp.5-18
- Devine,P., Monteith,M., Zuwerink,J., & Elliot,A. 1991 Prejudice with and without compunction. *Journal of Personality and Social Psychology*,Vol. 60, pp.817-830
- Hogg,M.,& Abrams,D. 1988 *Social Identifications: A Social Psychology of Intergroup Relations and Group Processes*. Routledge.
- Kim,Y. 1988 *Communication and Cross-cultural Adaptation: An Integrative Theory*. Multilingual Matters.
- Sherif,M., Harvey,O, White,B., Hood,W., & Sherif,C. 1961 *Intergroup Conflict & Cooperation: The Roobers' Cave Experiment*. University of Oklahoma Institute of Intergroup Relations.
- Taylor,S. 1981 A categorization approach to stereotyping. In Hamilton,D.(Ed) *Cognitive Processes Stereotyping and Intergroup Behavior*. Lawrence Erlbaum Associates.

## 第 3 章

### 異文化間トレランス獲得・向上に至るプロセスとその転機：

#### 多文化間教育における大学生の学び

倉 地 暁 美

#### はじめに

多文化共生の方向性を模索することが不可欠と言われる 21 世紀において、違和感を感じる文化や苦手な文化を背景とする人々といかに折り合いをつけるか、偏見・ステレオタイプやネガティブな感情を超克して共存、共創できるかと言う命題は、海外から様々な文化を背負って日本に入って/戻ってくる人やその家族だけではなく、日本を離れ、新たな異文化に立ち向かおうとする人々や、日本の中であって多種多様な文化と関わらざるを得ない大多数の人々にとっても重要である。本学会の中には、国を渡った者やその子孫が拠って立つ文化を取り立てて異文化と抱えてきた向きもある。しかし、強い違和感や苦手意識を生起する異文化は、何も異国や、異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い。むしろ、人にとっては、外国や他民族が最大の異文化と認識される場合もあるだろう。しかし、その一方で、職場や家庭、コミュニティなどの帰属集団や、社会的マイノリティやマジョリティに対して、越えがたい文化の壁や敵愾心、強い苦手意識を感じている人々も少なくない。何に対して、異文化の壁や違和感や距離感、敵愾心や抵抗感を感じるか、それがどの程度のものなのかは、私たちがおかれている状況や、一人一人を取り巻く生育環境、多様な対人的相互交渉の過程で、形成されてきた認知枠や価値観などによって大きく異なり、変化する。

異文化がどのようなものであるにせよ、自らの選択によって、あるいはやむを得ずして、異文化に身をおき、葛藤状況の中で、日々異文化を意識せずにはいられない人々に比すれば、自文化の日常の中で安穏と暮らしている大多数の異文化に対する問題意識や関心は、概して大きいものではない(倉地 1998)。従来の異文化間の心理、教育的研究においては、前者の異文化適応を如何に促進するかと言う問題がクローズアップされがちであった。しかし、多文化共創の知や文化共生の方途を模索するという視座に立てば、(1)後者の文化的気づきや関心をいかに喚起するか、(2)一方向的な文化適応、同化のための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を、どのように体得させるかという視点は欠かせないものとなる。

そこで筆者は、将来、海外での就職や外国人・海外帰国者との接触を伴う職業を希望している大学生のみならず、卒業後、地方の中小企業に就職したり、家庭に入るなど、差し当たって海外や外国文化を背景とする人々との日常的な接触を予定していない学生一人一人の中に潜む「内なる異文化」の克服と、多文化共生の能力向上を図る必要性に鑑み、独自に多文

化間教育を展開してきた(倉地 1997、1998、2000、2002)。

たしかに、80年代の国際化ブームのおかげで、今日、国際交流に興味や関心を示す若者は少なくない。多少のためらいや抵抗感があっても、エキゾチックで興味をそそられる文化や、憧れの文化に接触し、新しい知識や語学力を身につけたり、人脈を広げたり、国際人となってステータスの向上を図るなど、実利に直結するような異文化交流への動機づけは、比較的容易である。異文化交流といえば、とかくこうした国際交流にばかり目が向きがちである。しかし、多文化社会の人材育成という観点に立てば、それがどのような文化であれ、一人一人がステレオタイプや先入見を乗り越え、接触到大きな抵抗を感じる文化、強い違和感や恐怖感、苦手意識等を喚起させる文化に正面から対峙する能力、すなわち、「内なる異文化」に関わって行ける力を育成することこそが、教育の最重要課題となるはずである。とはいえ、苦手なものに、接触しさえすれば良いというわけではない。学生たちには、危険性の高い対象(例えば、カルト集団のような物理的、精神的に危害を及ぼす可能性が高い人間集団、集団的利害追求のための洗脳、同化、支配、排除を目的に、接触到応じようとする集団及びそこに帰属する構成員)に興味本位で、近づくべきではないことを十分に認識させることも必要である。

むろん異文化間の相互交渉が、人間同士の関わりである以上、そこに親和的な関係が成立するとは限りないばかりか、対立や不協和音によって溝が深まる可能性も否めない。相互作用が上手くいかない場合には、どうすればよいのか。何の手立てもなしに、闇雲に異文化接触を煽るだけでは無責任に過ぎる。かといって、予測される摩擦を恐れ、回避マニュアルに依存するばかりでは、いつまでも異文化と深く触れ合い、対話的な関係を切り結ぶことはできない。多文化間教育のカリキュラムは、そうした事柄を十分に勘案しつつ、開発する必要がある。

本稿では、多文化間教育を目的とする学部の授業で、微視的民族誌学的な研究プロジェクトに取り組む学生たちが、(a)自らの「内なる異文化」と長期的に向き合い、(b)その経過を詳しくフィールドノートに記述し、(c)教室でのケース・カンファレンスで、自らの異文化体験を語り、(d)第3者の多重な視点から様々な助言やフィードバックを得ることから、相乗的に導かれる学びのプロセスとは何かを解明すべく、94年から国立大学で継続してきた参加型アクション・リサーチの中途経過を踏まえ、異文化に対するポジティブな変化に繋がる異文化間トレランスの転機とその変化の過程に着目したい。ここでは、まず初めに学生たちの転機を類型化し、転機後の変化について、以下の二側面、一つはどのような教育的機会を提供すれば、あるいは何が転機となって、ステレオタイプや否定的な感情が生起する「内なる異文化」に対して、粘り強く相互交渉を継続する耐性を身につけることができるのか(以下ではこれをレベルaのトレランスと呼ぶ)、今一つは、何がきっかけとなって異文化に対する頑な気持ちや態度に変化が生じ、異文化の存在を受け入れたり、認めたりする寛容さが芽生え・向上するのか(以下レベルbのトレランスと呼ぶ)という側面から分析を試みる※1。ただし紙幅の都合上、この授業の目的や内容、個々の学生の背景や学生の学びのプロセスをケースごとに詳述し、考察を加えることは難しい。しかし、この点に関しては、すでに公開したものががあるので、それらを参照されたい(倉地 前掲)。

本発表では、50余名の学生が提出したフィールドノーツやログ、研究報告書、ケース・カンファレンスでの中途報告や問題提起、学生同士のやりとりなどを記録した筆者自身のメ

モやフィールドノーツなど、6年分のデータを分析材料とし、学生たちの異文化間トレランスの転機とその獲得・向上に至る学びのプロセスを帰納的にまとめ、そこから導き出されてきた事柄をいくつか提示してみたい。

## 異文化間トレランス獲得・向上の転機

まず初めに、学生たちが内なる異文化のフィールドワークを開始してからのトレランス獲得・向上につながる転機に関して、「トレランスの転機にもっとも大きく作用したのは何か?」という観点から、様々な学生たちの異文化接触に関わる内省の過程を一つ一つ遡及し、分類した結果、以下に述べるような5つのプロトタイプが析出された(資料1,2参照)。

---

### 資料1 異文化接触後の異文化間トレランスの転機

- プロトタイプ1 : 対象者(異文化側)の受容性や寛容さ、対象者の学習援助者※(trans-cultural-mediator)的な関わりが転機となる
- プロトタイプ2 : 意思疎通困難な対象者への長期的な関わりが転機となる
- プロトタイプ3 : 意思疎通が比較的容易な対象者(異文化側)との間で拓かれた対話的関係性の構築が転機となる
- プロトタイプ4 : 対象者の抵抗にもめげず、学生の粘り強いアプローチによって、異文化側の気持ちや認識・態度に変化が生じ、それが転機となる
- プロトタイプ5 : ケース・カンファレンスにおける教師やレファレンス・グループ(他の学生)の助言や、多重な視点からのフィードバック、及びレファレンス・グループの異文化体験に励まされ、それらが転機となる

※学習援助者とは、無尽蔵な力量をもって、異文化学習者の援助要請に応えたり、救済を行う者ではなく、異文化間の対話を実現するために、異文化学習のパートナーとしての他者(異文化的背景を持つ学習者や異文化に搦めとられた学習者)を、初めに対話の世界に導く水先案内人である(倉地 1998)。

---

### 資料2 5つのプロトタイプ

プロトタイプ1 : 研究対象者(異文化側)の受容性、寛容さ、学習援助者(transcultural-mediator)的な関わりが転機となる。

- ◆学生の研究動機: 苦手な文化を乗り越える(例 ゼノフォビアの克服)。違和感、敵愾心を抱く異文化の人々と関わり、自らの異文化感に何らかの変化をもたらしたい。
- ◆研究対象者: 医療関係者(倉地 1998)、結婚して子作りをする女性、外国人研究者

◆フィールドワークの形態：インフォーマル・インタビュー、参与観察

◆トレランス獲得・向上に至るプロセス：研究開始時に強度の苦手意識、違和感、緊張感などを持つが、自分の中の苦手意識を乗り越えたいという願望を持って異文化接触を開始、相互作用の過程で、学生を異文化の成員とは捉えていない対象者の寛容さに導かれて、(a)ネガティブな反応が緩和される。(b)学生は自らの中にあつた異文化に対するステレオタイプ、偏見やかたくなさに気づき、自己のあり方、ものの見方を見つめ直したり、異文化に対する新しい視点を獲得する。(c)対象者個人に対するポジティブな意識、肯定的な気持ちが芽生える。(d)自文化と異文化の間に在った境界が消失し、耐性が必要とされる関係が解消される。何らかの境界は残っても、異文化に対する許容力、寛容性が向上し、それが発揮される

※(a) (b) (c) (d)の順序はケース・バイ・ケースで、2,3の心理作用が複合的に働くこと、同時に作用することが多い。

プロトタイプ2：意思疎通困難な対象者への長期的な関わりが転機となる

◆ 学生の研究動機：コミュニケーションの成立が容易ではない異文化に援助的な形で関わりながら、自らの苦手意識、違和感等を克服したい

◆ 研究対象者：精神遅滞児、幼児(倉地 1998)、痴呆症の高齢者、共通媒介語のない外国人

◆フィールドワークの形態：参与観察、アクション・リサーチ

◆トレランス獲得・向上に至るプロセス：苦手意識、違和感に加えて、意思疎通の不安を抱えながら、ボランティアなどの形で対象者(異文化)に援助的に関わりを始めるが、意思疎通が困難なためにラポールの成立が容易ではなく、学生は長期間異文化接触に伴う不安、緊張、居心地の悪さに対するトレランスを要求される。その間は、ケース・カンファレンスにおけるサポートがトレランス獲得・向上の鍵になる。長期的な関わりの中で、徐々に心が通い合ったり、様々な場面で対象者に対する先入観、文化的ステレオタイプが無根拠であることに気づいて、異文化の対する見方が変わったり、対象者を受容できるようになる。また、意思疎通が不成立な場合でも、長期間忍耐強く接触を続けるという経験の中で、異文化に耐える力、慣れる力を徐々に獲得していく。

プロトタイプ3：意思疎通が比較的容易な対象者(異文化側)との間で拓かれた対話的關係性の構築が転機となる

◆学生の研究動機：自分の日常からは疎遠で接点がなく、これまで顧みる機会がなかった異文化や、苦手意識や違和感があつて敢えて顧みなかった文化に援助的に関わり、相互理解を図りたい。

◆ 研究対象者：共通媒介語がある外国人(2001)、病気で長期入院中の患者、不登校生徒

◆フィールドワークの形態：参与観察、アクション・リサーチ、インタビュー

◆トレランス獲得・向上に至るプロセス：自己の苦手意識、違和感だけではなく、異文化側も、



程度の差はあれ、苦手意識、違和感、警戒心、敵愾心を持っているかもしれないし、対立や齟齬を来すかもしれないことを予測しながら、異文化に関わると言う点で、1 と 3 は、2 の言葉による意思疎通が成り立たない不安とは、違った形の不安に耐えながら異文化にアプローチする。そのためラポールが形成されるまでは、ケース・カンファレンスで、異文化間トレランスの重要性を説いたり、芽生えたトレランスを維持、向上するためのサポートが必要である。相互作用の過程でお互いの警戒心、違和感、不信感などがなくなり、対等で親密な関係が構築すれば、双方が文化のインフォーマント、異文化学習のファシリテーターとなることで、学生の異文化感に変化が生じたり、寛容性が高められていく。

対象者(異文化側)が、初めから学生を、異文化の成員と考えていない場合は、ラポール形成はより円滑に進められる。

**プロトタイプ4**：対象者の抵抗にもめげず、学生の粘り強いアプローチによって、異文化側の気持ちや認識・態度に変化が生じ、それが転機となる

- ◆研究対象者：勉強嫌いの中学生(倉地 1998)、更生施設に収容されている青少年
- ◆学生の研究動機：自分とは違う価値観、行動様式をとる者を理解したい
- ◆フィールドワークの形態：参与観察、インタビュー、アクション・リサーチ
- ◆トレランス獲得・向上に至るプロセス：自分とは違う価値観、行動様式をとって生きている理解し難い異文化にボランティアなどとして援助的な関わりを始めるが、対象者は学生に反抗的で、ラポール形成困難な状況が続く。しかし、学生の粘り強い働きかけにほだされ、異文化側の気持ちや態度、認識に変化が生じ、対象者と学生の関係に大きな変化が生じる。信頼関係が構築するまでは、カンファレンスでのトレランス獲得、向上につながるフィードバックやサポートが重要である。対象者(異文化側)との信頼関係が成立し、対話の場が拓かれると共に、学生の異文化に対する見方、感じ方も大きく変化し、理解、受容が進む。

**プロトタイプ5**：ケース・カンファレンスにおける教師やレファレンス・グループ(他の学生)の助言や、多重な視点からのフィードバック、及びレファレンス・グループの異文化体験に励まされ、それらが転機となる。

- ◆学生の研究動機：敵対関係・孤立状態にある異文化をフィールドワークすることで、自己や自分の異文化への関わりを見つめ直したい。
- ◆研究対象者：同じサークルの役員会のメンバー(倉地 2002)
- ◆フィールドワークの形態：参与観察
- ◆トレランス獲得・向上に至るプロセス：学生が孤立状況にある異文化をフィールドワークする決意に至るまでに既に、異文化に対する根強い葛藤が相当ある。従って、ジャーナルなどで学生に寄り添いながら、フィールドワークに耐えられるかどうかを見極め、可能な場合は適切な助言を行い、これを支援する。敵対関係にある異文化側からの歩み寄りには期待できないから、ケース・カンファレンスなどの場で、トレランスが消滅・低下しないようモラル・サポートと、異文化との関係性、自己のあり方、異文化に対する見方に転

機が生じるような機会を提供する。その中で学生は内省の機会を得て、異文化に対する敵愾心がどこから発生しているのか、自らの内にある偏見やカルチャー・ステレオタイプに気づいたり、異文化に向き合う力(耐性、勇気、自分自身を厳しく見つめ続ける力)を養い、異文化と関わることの意義を発見する。

---

筆者が手がけた何例かの事例研究を見れば自明であるが、個々の学生の異文化学習のプロセスは、当然のことながら実に多様であり、トレランスの転機一つだけをとっていても、全部がここに示した5つのプロトタイプのどれか一つに単純にあてはまる訳ではない。プロトタイプ1の中でも3に限りなく近いケースもあれば(例えば、長期入院患者の対象者が、寛容な態度で学生を暖かく受け入れてくれたことが、学生をトレランスの向上、獲得に導いたが、学生の異文化に対する態度が柔軟であったことや、対象者と学生が同世代ですぐに意気投合しあえたことから、学生が対象者に啓発、啓蒙される純粋なプロトタイプ1とは少し違って、対象者との間に友人にも似た対等な関係構築が容易にできたケース)、いくつかのプロトタイプが結合したようなケース(例えば、プロトタイプ1と5が結合したケース、すなわち対象者の公平で寛容な態度にもかかわらず、学生の異文化に対する抵抗が非常に長く続いたケース)もあり、多様性に富んでいる。むしろ同じ学生の同じプロジェクトでも、関わる対象者が異なれば、多種多様の転機や学びを体験することになる。また、時間要因と深く関わりながら、どの学生のトレランス獲得・向上の転機にも、共通して作用する二つの影響要因として、(α)選択科目のこの授業がもつオプティマムな拘束力と、(β)エスノグラフィとケース・カンファレンスが齎す異文化学習機能(すなわち異文化経験を内省し、記述し、語り出し、他者の視点を得ることで、自己の異文化経験を相対化させ、自己の世界観、文化観、自己像を繰り返し更新させ、再構築させていく機能)があることも付け加えておく必要がある。

要するに、接触開始以後のトレランスの転機は、(a)対象者、(b)学生自身、あるいは(c)その両者の相互作用、(d)カンファレンスに参加する教師とレファレンス・グループ、(e)時間に関する要因のいずれか、あるいはそのいくつかに、授業の持つ適度な強制力が加わり、その上にエスノグラフィとケース・カンファレンスの異文化学習機能が付加されることによって(異文化間の関係性と自他認知及び自他文化の見方、考え方の上に変化が生じて)相乗的に導かれるものと考えられる。

### 異文化接触開始後のトレランス

次に異文化接触開始後の転機によって導かれる異文化間トレランスを、既に述べたトレランスの二つの側面、すなわち内なる異文化に向き合い、粘り強く相互交渉を持続させていく耐性(レベルaのトレランス)と、異文化の存在を受け入れたり、認めたりすることができる寛容性(レベルb)の二側面から分析してみると、プロトタイプ1,3,4では、ほとんどの場合、学生たちのトレランスの変化は、レベルaの耐性と、レベルbの寛容・受容の両面に及んでいる。言い換えれば、当事者のいずれかが文化の媒介者として他方に働きかけるか、あるいは、学生と対象者の双方の歩み寄りによってラポールが成立し、対話が拓かれていく過

程で、(7)耐性が強化されると共に、(i)当事者間の自他及び自他文化についてのパーセプションに変化が生じ、受け入れ難かった異文化を自発的に受容する気持ちや、相手の存在を認める寛容性に向の兆しが見いだされ、a, b 両方のトレランスが促進される。一方思考回路の違いやコミュニケーション手段がないために、対話的關係構築が困難なプロトタイプ 2 のような状況下でも、長期的に異文化接触を続け、フィールドノートへの記述を通して自己省察を繰り返す中で、最低限、異文化接触開始以前からのレベル b は維持される。そしてその上、長期間の接触で異文化に慣れることによって、レベル a のトレランス獲得・向上を図ることも可能になる。仮に、意思疎通の手段がない場合や、当事者間に深刻な対立があって受容性、寛容性を導き出すような關係構築が難しい場合でも、プロトタイプ 5 のように、ケース・カンファレンスにおける、同じような異文化体験を共有するレファレンス・グループ(他の受講生)の発言や、教師の励ましなどによって、レベル a の異文化に対峙し続ける意欲が高められる。加えて、周りからの助言や、フィードバックから新たな視点をすることで、自己と異文化との關係性や異文化を認めたり受け入れたりする態度(レベル b)にも変化が及び、二つのレベルのトレランス向上の転機を、教室での教育的介入によって、創出することが可能になる。すなわち、異文化接触に関する情報を分かち合ったり、異文化体験に戸惑い、苦悩しながらも、(1)異文化に正面から向き合う他の学生の実践報告に励まされたり、教師や他の学生の様々な助言を得たりして、異文化に対する耐性を獲得、向上させたり、(2)自らが語り出す異文化体験に対する他の学生や教師の反応から、多重な解釈が可能であることに気づくことによって、彼/彼女の自文化・異文化に対する認識や解釈の上に変化が生じたり、自分自身のものの見方や考え方、対象への関わり方についての内省が生まれ、それを機に異文化への寛容性が、一層促進されるのである。

異文化間の对人的相互作用の現場や内省の場で、当事者間に、トレランス獲得・向上の転機が自然発生的に生じるのを静かに見守るか、トレランスの転機を創出すべく積極的に教育的な介入を行うかは、個々の学生の語りに耳を傾け、彼/彼女にとって何が最適かを、慎重に見極める必要がある。

### 異文化接触開始以前のトレランス

ところで異文化接触開始後の転機によるポジティブなトレランスの変化を向上と見るか、獲得と見るかは、接触以前の内なる異文化に対するトレランスの判断基準をどこにおくかで、大きく異なってくる。例えば、学生が異文化に対して目をそらさず、働きかけを行おう、自らの異文化観や異文化への態度を変えようと、フィールドワークに取り組んでいる限りは、たとえ学生が対象者との 3 分間のやりとりで大きな苦痛や拒否反応を強く訴えたとしても、これをトレランス 0 あるいはマイナスの状態と見なすことは難しいという考え方も、十分に成立する。そして、このように見れば、接触開始以前の段階、すなわち恐怖感や違和感を感じる異文化に立ち向かって、自分自身を見つめ直したい、自分を変えたい、異文化との關係を何とかしたい、異文化の役に立ちたいなどと決意した時点で受講生には既に、某かの耐性、受容性、寛容性が備わっているとも考えられる。さらに言えば、学生たちが敢えて受講を決意する瞬間こそが、異文化間トレランス向上に繋がる新たな転機の始まりであるとも言えるのである。

さて、異文化接触以前の異文化間トレランスは：(1)内なる異文化に対する見方、感じ方、態度、過去、現在、未来に繋がる学生と異文化との関係性(2)異文化との意思疎通や関係構築に関する不安や自信及び実的な対人能力(3)変化や新規な事態、状況に対する不安や自信、及び実的な対処能力(4)自己開示や自己省察、自己分析の力(5)一般的なトレランス(我慢強さ、寛容さ)(6)個々人の様々な性格特性などの諸要因の絡みによって、大きく左右されるものと考えられる。従って、3年生のフィールドワークで内なる異文化に対峙する前に、学生たちには全員、2年生の後期の段階で、「異文化接触と文化学習」という入門の授業を提供し、内なる異文化に対する気づきや問題意識の喚起、相互理解や異文化間の関係構築に大きな影響を与えるカルチャー・ステレオタイプや集団的アイデンティティのメカニズムなどに関する理解の深化や、自己開示、自己省察、ディスカッション能力など対人コミュニケーション能力の向上を図っている。

二つの授業を受講する学生たちを長期間観察していると、2年生の授業で、留学生や年上の聴講生などを交えた小グループ・ディスカッションや、クラスの全体討論など、教室内で与えられたタスクを無難にこなすことができるようになり、内なる異文化への問題意識や、ディスカッションに対する自信も高められるのだが、次の3年生の授業で、内なる異文化に対峙することになった途端に、無難な異文化を研究対象に選んだり、異文化に表面的に関わることだけに終始する者が増えている。学生の、深いレベルの face-to-face のコミュニケーションを苦手とし、とりわけ心理的距離を感じる相手との関わりを極力忌避したり、異文化との関わりを表面的なレベルに留めるという傾向は年々強まっている(倉地 2000、2002)。とはいえ、3年生の授業で、フィールドワークとケース・カンファレンスを体験した学生には、異文化に対する偏見・カルチャー・ステレオタイプの遁減と自他の異文化体験を常に相対化させながら、内なる異文化との対人的相互作用が何を齎すのか、その意義や、おもしろさを一定体得させることができる。※2 しかし、受講を決意するに至るまでのトレランスを持ち得ない学生たちは、異文化接触の真のおもしろさに触れることはできない。

### 多文化共生時代の教育における今後の課題

異文化間トレランスの獲得、向上を阻む要素としては、様々なものが考えられるが、トレランスの獲得、向上に至らなかった学生たち※3 の発言や記述内容をまとめてみると、以下に挙げる 5 つの傾向が、学生の内なる異文化との相互理解や異文化間トレランスの減退に深く関わっていると考えられる。第一は、内なる異文化に気づき、向き合うことへの抵抗感。すなわち、自分の中の弱さ、醜さ、不完全さから目を背け、自己の内面が露呈することを嫌い、異文化を我が身に引きつけて考えることを避ける、異文化回避傾向である。第二は、楽しく心地よい者、慣れ親しんだ者、自分に利益を齎す、都合のよい者とばかり群れ合う快樂傾向。第三は、異文化に限らず、何に対しても、居心地のよくない状態、嫌な状態、面白くない状態に対する拒絶反応が強く、忍耐力に乏しい耐性欠損傾向。第四は、他者と深く関わる事を億劫で、苦手とする対人能力不全傾向。そして第五は、変化を好まず、リスクや冒険を極力回避する安定志向である。こうした安定志向や快樂指向をいかに打破し、自分自身を厳しく見つめる自己省察の能力、居心地のよくない状況、齟齬や不協和音に耐える力、相互理解の深化を目指して異文化と深く粘り強く関わり続けていく face-to-face の対人能力を如何にし

て育むかが、一般学生を対象とした、異文化間トレランス獲得・向上を目指す教育における、極めて緊急性の高い重要な課題である。

多国籍企業の進出は今後も大いに予想されることであるし、国連(2000)が発表したように、日本は労働人口を維持するために、今後50年間に毎年60万人以上の移民の受け入れを余儀なくされる状況にある。ボーダレス化が急速に進行することによって、外国文化・多民族との共生は、必然的に庶民の日常生活のレベルにまで、広く深く浸透してくるであろう。一方、科学技術の発達で情報化が進めば進むほど、情報を持てる集団と持たざる集団との間に明確な文化の境界線が引かれる等、従来にはなかった新しいマジョリティ対マイノリティの権力関係の構図が、社会の至るところで、様々な形をもって鮮明に浮かび上がることも必定となるであろう。グローバル時代の行く末を考える時、多文化共生の能力の育成、及びその一つの要件としての異文化間トレランスに着目し、その獲得/向上に向けての教育の在り方を模索することの意義は限りなく大きい。

## 注

※1 本稿は2001年異文化間教育学会の特定課題研究で発表した内容に基づいている。ここで、あえて耐性と寛容性の二側面に限定して分析を行ったのは、「2000年の特定課題研究における小澤会員のトレランスに関する発表を踏まえて、今回は、個人における異文化間トレランスについて具体的な個別の事例を提示しながら、考えてもらいたい」という学会の特定課題研究の企画を担当する研究委員会からの要請に、筆者なりに応える必要があると判断したからである。2000年の課題研究の発表に基づいて作成されたと思われる小澤理恵子氏の論文「異文化トレランスの〈耐性〉と〈寛容さ〉について」は、2001年4月9日付けで筆者宛に送信・配布されたものを踏まえている。

学会の中には、従来の適応研究の発想の枠組みの中に、異文化間トレランスの概念を持ち込もうとする流れもあるが、筆者自身が、あえて「異文化間トレランス」という新しい概念を取り入れた積極的な理由としては、双方向的な多文化間教育を実現するという目的で参加型のaction researchを行い、そこで学習者の異文化との相互作用の過程や、学びについて記述を行おうとする際、カルチャー・ステレオタイプの強化や、異文化側に、受け入れ側の異文化同化や適応を強いる/促す方向で進められてきた、従来型の本質主義的、要素主義的な異文化間の心理・教育の実証的研究の枠組み及び、その文脈の中で多用されてきた語彙(適応、文化同化など)では、到底とらえきれないものがあり、そこに、新しい概念の必要性を認識したからに他ならない。この点に関する詳しい議論は、「個人におけるトレランスを、ケースの紹介を通して考えること」を課題とする2001年の特定課題研究本来の主旨から外れるため、別稿に譲りたい。

※2 無難な異文化を対象に選んで、表面的にしか関わらなかった学生は、異文化接触の葛藤も不安も最小限に軽減できるが、トレランスを向上させる機会も、関係構築の楽しさも、自らの世界観や世界と自分との関係が大きく一転するような機会も生まれないということ、自らの学びと他の学生の学びを対照させながら、自ら認識することができるわけである。

※3 オリエンテーションの段階で、受講を辞めた者、受講はしたが、お互いの相性や自身、相手に問題があつて、獲得、向上が阻まれた者、みせかけの異文化を選んだり、異文化との表面的なやりとりに終始したりしたために、トレランスの獲得・促進ができなかった者がいる。

## 参 考 文 献

- 倉地曉美 1998 『多文化共生の教育』 勁草書房
- 倉地曉美 2000 「共生の教育を大学の授業でいかに実現するか：外国人に対する苦手意識の克服」 Conference Paper International Symposia Shifts in Education Space. Waseda University. Vol. 1, pp. 530-542
- 倉地曉美 2001 「『内なる異文化』への挑戦：あるマイノリティ学生の学びの過程」 『国際理解』 Vol. 32, pp. 81-92
- 倉地曉美 2002 「教育学と多文化間精神医学のコラボレーション」 『こころと文化』 Vol. 1, Vol. 1, pp. 25-32

## 第 4 章

### 異文化間コミュニケーションの問題解決場面に見られる

#### 日本人学生の自文化認識

大浜るい子・永田良太

##### はじめに

近年、在日外国人の数が増加し、日本人との交流が盛んになるにつれて、異文化間コミュニケーションは我々の身近な問題となっている。異文化間コミュニケーションにおける問題に関しては、相手の文化を知ることの必要性が強調されることが多い。しかしながら、それ以前に我々は自らの文化について正しく理解していると言えるのであろうか。

我々は異文化を知ろうとする時に、その文化についてのステレオタイプ的な知識を求めるといふ誤りをしばしば犯すことがある。我々は同様の誤りを、自らの文化を認識する際に犯してはいないだろうか。自らの文化について、改めて対象化し、客観視することは、それとは異なる文化の存在に気づくことになり、異文化間の問題の解決に役立つと考えられる。

本資料は、ある外国人によって提起された異文化間コミュニケーションの問題について、日本人大学生 207 名が作文形式で意見を述べたものから収集されたものである。外国人が提起する問題に日本人が意見を述べるということ自体、一種の異文化間コミュニケーションであると言えるが、口頭によるものよりも、意見の形成に時間をかけることが出来る分、通常表面化しない、自文化についての我々自身の認識や知識が本資料では明らかにされている。それらが日本人のステレオタイプ的な認識や知識であるのかどうかは、異文化間コミュニケーションに関わろうとする人々の今後の議論にゆだねられている。本資料は、そのような自文化発見の為の議論に役立つ資料提供を目的として整理されたものである。

##### 資料の概要

本資料は 2001 年の 5 月から 7 月にかけて、広島大学の学部生 207 名を対象に行われた調査に基づいている。調査では、以下の文章が示され、それに対する意見（400 字から 600 字程度）を書くよう求められた。

「これは、ある外国人が、日本人との会話はこのようなもので、あまり愉快なものではないと例にあげているものです。不愉快なのは、日本人はいつも同じ質問をし、相手に尋ねるばかりで自分自身のことについて何も話さず、外国人に好奇心をもちすぎるといいます。そんな意見に対して、あなたはどのように思いますか。あなた自身の意見を述べてください。」

<学生に示された文章>

日本人「どこからいらっしゃったんですか。」

留学生「タイです。」

日本人「いつ日本にいらっしゃいましたか。」

留学生「二年前です。」

日本人「日本語は難しいでしょう。」

留学生「ええ、でも、大分慣れてきました。」

日本人「いやあ、日本語がお上手ですねえ。」

留学生「まだまだダメです。」

日本人「タイは暑いでしょう。雪は降りますか。」

留学生「ええ、とても暑いです。雪は降りません。」

日本人「日本の生活にはもう慣れましたか。」

留学生「はい。」

日本人「タイの人は刺身は食べられますか。」

留学生「私は刺身は大好きです。」

日本人「納豆は食べられますか。」

留学生「はい、食べますけど。」

日本人「今、寮に住んでいるんですか。」

留学生「いいえ、アパートです。」

日本人「大学はどこですか。」

留学生「P大学です。」

日本人「専攻は何ですか。」

留学生「機械工学です。」

日本人「そうですか。それは偉いですね。」

(出典) 堀江・インカピロム・プリヤー「異なる文化や言葉を持つ人とのコミュニケーション」『日本語教育 新ことばシリーズ3 (文化庁)』平成8年による。

本資料は調査によって得られた回答のうち、次の3点について記述された部分を抜き出し、整理したものである。

- ①「日本人は外国人に対して好奇心を持ちすぎる」という意見に対して記述された部分
  - ②「日本人から同じ質問ばかりされて不愉快だ」という意見に対して記述された部分
  - ③外国人によって提起された問題にどのように対処するかについて記述された部分
- 各々の項目の記述内容は以下の通り分類された。

### 分類項目の説明

まず、①「日本人は外国人に対して好奇心を持ちすぎる」という意見に対する学生の記述には、それを否定するもの(1-1)と肯定するもの(1-2)とが見られた。そして、肯定する



際には「日本は島国である」や「鎖国をしていたこともある」などのように、日本の地理的事実(1-2-1)や、歴史的・社会的事実から説明するもの(1-2-2)が見られた。分類は以下の通りである。なお、分類番号は資料中の番号に対応している。

- 1-1 好奇心があるということを否定する
- 1-2 好奇心があるということを肯定する
- 1-2-1 日本の地理的事実から説明する
- 1-2-2 日本の歴史的・社会的事実から説明する

次に、②「日本人から同じ質問ばかりされて不愉快だ」という意見に対する学生の記述は二つに大別される。

一つ目は「なんとも理解し難い」のように、理解を示さないものである(2-1)。このような反応の中には「質問をして、何とか仲良くなりたと思うからこそそうするのであると思う」のように、日本人の行為を正当化するものも見られた(2-1-1)。

二つ目は「私も不愉快だと考える」のように理解を示すものである(2-2)。その際、外国人が不愉快さを感じる原因として、日本人の行動の特殊性(2-2-1)と会話の仕方の特徴(2-2-2)に言及するものが見られた。

例えば、「同じ質問を繰り返してしまうのは、日本人が(特に欧米人と比べて)特殊な(独自性の高い)文化をもっていると自負しているところがあり、外国人がその文化になかなか慣れることができないと思込んでいるところが大きい」のように、日本人は特別であるという意識に言及するもの(2-2-1-1)や「このような質問はまだ親しくないうちの、その場限りの道具のようなもの」のように、日本人の会話における儀礼的な表現の一つとして説明するもの(2-2-2-1)などである。

「日本人から同じ質問ばかりされて不愉快だ」という意見に対する学生の記述は以下のように分類される。

- 2-1 不愉快であることに理解を示さない
  - 2-1-1 正当化
- 2-2 不愉快であることに理解を示す
  - 2-2-1 日本人の特殊性から弁明する
    - 2-2-1-1 日本人は特別であるという意識
    - 2-2-1-2 日本人を肯定的に評価する
    - 2-2-1-3 自分のことを話さない
      - 2-2-1-3-1 自己表現が苦手
      - 2-2-1-3-2 自己を下位に位置づける
      - 2-2-1-3-3 自分にも質問してほしいという暗示
      - 2-2-1-3-4 情報獲得による自己満足感
  - 2-2-2 日本人の会話の特徴から弁明する
    - 2-2-2-1 儀礼的性格
    - 2-2-2-2 共通の話題探し
    - 2-2-2-3 相手の出方をうかがう、距離を測る
    - 2-2-2-4 沈黙への恐怖
    - 2-2-2-5 相手への興味を示す

## 2-2-2-6 答え易さへの配慮

### 2-3 その他

最後に、③提起された問題にどのように対処するかについての学生の記述は、「この事例はまれなこと」であり、交流が進むうちに自然に解決すると考え、特に対処しないというもの(3-1)と積極的に対処しようとするもの(3-2)とに大別される。

積極的に対処しようとするものには「外国人から日本人に対していろいろ質問してみればよい(3-2-1-2)」のように外国人に向けられたもの(3-2-1)と、「日本人が外国人に対して特別意識を持たないようにすべき(3-2-2-2)」のように日本人に向けられたもの(3-2-2)、そして「コミュニケーションというものは互いに質問し、お互いが相手を理解していくものだと思う」のように外国人と日本人の双方に改善を求めるもの(3-2-3)という3通りのものが見られた。

外国人から提起された問題にどのように対処するかについての学生の記述は以下のように分類される。

#### 3-1 問題に対処しない

##### 3-1-1 例外的で不幸な出会いであると処理

##### 3-1-2 自然な解決を待つ

#### 3-2 問題に対処する

##### 3-2-1 外国人に向けられたもの

###### 3-2-1-1 外国人への反論

###### 3-2-1-2 外国人への提案

##### 3-2-2 日本人に向けられたもの

###### 3-2-2-1 日本人への提案

###### 3-2-2-1-1 相手に間を与えよ

###### 3-2-2-1-2 自分のことを話せ

###### 3-2-2-2 日本人の努力目標

##### 3-2-3 外国人と日本人の両者に関するもの

これまで示してきた各類型の具体的な表現を以下に示す。

- |                               |                                     |
|-------------------------------|-------------------------------------|
| 1 日本人は外国人に対して好奇心を持ちすぎるか？      | 結びつくとは考えにくい                         |
| 1-1 好奇心があるということを否定する          | ・「日本人が外国人に興味を持ちすぎるためである」とするのは間違っている |
| ・好奇心を持ちすぎるとは思わない              | ・これは、外国人に対して好奇心を持っているのではなく          |
| ・好奇心を持ちすぎているわけではなく            | ・これは好奇心からではない                       |
| ・外国人に興味を持ちすぎるとは思わない           | ・好奇心だけではないと思う                       |
| ・外国人に好奇心を持ちすぎるとは必ずしもそうだとは言えない | ・(質問しすぎるのは)単に好奇心のみからくるものではないと思う     |
| ・日本人が特別の好奇心をもっているわけではない       | ・このような質問は相手への過度の好奇心ではない             |
| ・相手が質問を投げかけることがそのまま好奇心に       | ・日本人に限らない                           |

- ・外国人に興味を持つのは、どこの国の人でも同じだ
- ・自分と文化、習慣、宗教、価値観、全部違う国から来た人には好奇心を持たずにはられないのである
- ・人間の知の欲求という知らないものを知りたいという気持ちは強く、それを否定することもできない
- ・だいたい人間は珍しいもの好きな傾向がある
- ・外国人に対してだけじゃない

### 1-2 好奇心があるということを肯定する

- ・外国人に興味がある
- ・外国人は興味深い
- ・日本人は外国人に興味を持ちすぎる
- ・我々は外国人や外国への好奇心がある
- ・外国人に好奇心を持ちすぎる
- ・日本人は外国に対する関心が強く好奇心を持っています
- ・日本人は好奇心が多少は強いのかも知れない
- ・外国人に対し好奇心がわくのではないだろうか
- ・日本人は外国人を見るとつい偏見の目で見えてしまい、めずらしいだとか思ってしまう悪いくせがある
- ・知的好奇心を満たそうとする動きが強い
- ・外国人に興味を持ちすぎるということには賛成できる
- ・好奇心を持つことには特に反論はしません
- ・外国人に好奇心を持ちすぎだという意見も納得できる
- ・好奇心を持ちすぎるというのも分かる気がする
- ・外国人に対して興味を持ちすぎるというのも一理ある
- ・外国人に好奇心を持ちすぎるというのはその通り
- ・好奇心をもって接している様子は確かに感じ取れる
- ・好奇心を持ちすぎてしまうのはしょうがない
- ・好奇心を持っても仕方がない
- ・留学生の方に興味を持つのは仕方がないこと
- ・好奇心を持つのは当たり前

- ・外国人に好奇心を持つのは当然ではないでしょうか
- ・好奇心を持ちすぎるのは自然なことではないかと思う
- ・逆に何で外国人が日本人に対してもっと好奇心を持たないのか不思議に思う
- ・外国人に対して質問を好む傾向にあるのは確かだ

### 1-2-1 好奇心があることを日本の地理的事情から説明する

- ・日本は島国であり
- ・日本という国は四方を海で囲まれているため
- ・日本には国境というものが存在せず外国=海外である
- ・国境線が目に見えて存在していないので、隣の国を意識しにくい
- ・どの国とも隣接していない
- ・陸地のどこも外国と接しておらず

### 1-2-2 好奇心があることを日本の歴史的・社会的事情から説明する

- ・鎖国をしていたこともある
- ・鎖国をして外国人を追い出したりした
- ・鎖国していた時代もあり日本は排外的な社会だから
- ・極東の大日本帝国というように閉鎖的になった歴史がある
- ・日本がほとんど単一民族国家のようなものであるため
- ・単一民族（正確には違うが）
- ・日本は多民族国家ではない
- ・長い間日本人しかいなかった国なので
- ・日本人は、家族や村などの単位でまとまり、引きこもるような性質があるので、他者に対しては、恥ずかしさや嫌悪を感じやすい
- ・地理的歴史的に異文化と接する機会が少なかったこと
- ・古代から日本は外国と交流がすくなかったから
- ・外国の文化を取り入れ始めたのはごく 100 年ほど前にすぎない

- ・昔から海を渡ってくるものは敵だという認識が強く、外国人を排斥する傾向が強かった
- ・日本は古くから中国やヨーロッパの文化や学問を真似し、自分たちのものにしようとしてきた
- ・日本に外国人が少ないから
- ・外国人の数が他の国と比べて少ないから
- ・外国人と接触する機会があまりなかった
- ・外国人と接する機会が明らかに少ない
- ・日本人は日本人としか接していないことが多いため
- ・日本人以外の人と接することがほとんどなく
- ・外国人と一対一で話す機会はめったにない、だからさまざまな疑問をもつ
- ・たいていの日本人が外国人と親しく接触したことがなく慣れていない
- ・外国人と話すことにあまり慣れていない
- ・珍しいから
- ・異文化の香りが感じられるから
- ・外国人は多くの人にとって未知の人であり
- ・外国人が特別な人だ、特殊な存在と思っているから
- ・必要以上に外国人を自分たちとは違う特別な人であると考えている
- ・外国の人が日本語を話すことができるというだけで珍しい
- ・外国人が自分の質問に答えてくれるだけで感動する
- ・外国人や外国人の習慣や文化や好み等についての知識が乏しいから
- ・自分達とは異なる肌の色の人を日常で見慣れないため
- ・日本人一人一人にとっては外国人との新鮮な出会い
- ・好奇心を持ちすぎるのは日本人は外国人を日本社会の中の外国人として見ているからそのようなことになるのではないのでしょうか
- ・外国人を guest 扱いしすぎている
- ・日本は農業国で、昔から生まれた地域から離れることは少なく、そこに永住する場合が多かったことが、異文化交流の不慣れを招いている

- ・日本人は学生時代における留学経験率が低い
- ・外国旅行に行く日本人は多いが、観光客として行くとしても本物の現地の人の声に触れる機会に恵まれないから
- ・グローバル社会になっても、自分の周囲に外国人がいることを、普通のこととして考えられるようになっていない
- ・あまり国際化していない

## 2 日本人が外国人に同じ質問ばかりするのは不愉快だということに対する反応

### 2-1 不愉快であることに理解を示さない

- ・不愉快なことであるとは決して思わない
- ・なんとも理解し難い
- ・不愉快に感じることは特になかった
- ・相手を不愉快にさせる気はまったくない
- ・これのどこが不愉快なのだろうと疑問に思う
- ・相手のことを知って親しくなろうとする意欲が見え、積極的に行動しているのであるから、ほめられはしないにせよ、不愉快な点ではないと考える
- ・相手の気持ちを考えない無神経な質問とは思えない
- ・どうしてだろう、私だったらうれしい
- ・好奇心をもっていることは悪いことであるとは言えないし、むしろよいことのように思われる
- ・不満を持つのは少しおかしい
- ・外国の方が不愉快に思っていること自体が自己中心的だと思う
- ・不愉快だと文句を言うのは失礼
- ・異文化のなかにあつて違和感を覚えるのは当然であるし、それを不愉快と感じるのは、その人が異文化を理解しようとしていないだけである
- ・育った環境によって、物の見方や考え方、習慣などは違ってくるので、他国の人の言葉を不快に思うことがたびたびあるだろう
- ・初対面か、まだあまり親しくない段階での会話で、お互いをよく知るために自分が興味をもったことを質問することはどの国の人でも普通なことであると思う
- ・相手があまり知らない人である場合、あたりさわ

りのない話からはじめるのは、世界に共通して言えることなのではないだろうか

### 2-1-1 正当化

- ・日本人はそれだけ他の文化に興味をもって知りたいと思っている
- ・相手のことをもっとよく知りたいと思う人がそれだけ多い
- ・外国人をよく知ろうと思うことはその人の国の文化を知ることになると考えられないか
- ・相手の国の文化を知りたいと思うことは素晴らしいこと
- ・質問をして、何とか仲良くなりたいと思うからこそそうするのであると思う
- ・相手に対して好奇心を持つことはよいことだ
- ・好奇心を持つことが他国の文化に触れることになるのであればそれは立派な異文化交流であると私は考えます
- ・質問をするのはコミュニケーションをとろうとする気持ちがあるからだと思うので、その気持ちは良いことだと思います
- ・不愉快であると言い切っているが、私から見るとこれは普通のことであり、むしろ相手にとって気を使っていると思う
- ・日本人はなんとか外国人とコミュニケーションをとろうとしているともとれる
- ・日本人側の心理は、相手を深く知り、理解を深めて、友好的人間関係を築こうとするもの
- ・(僕は) 好奇心を持たないでいるよりは好奇心を持って質問してもらったほうがうれしいだろう
- ・相手に好奇心をもつ国民がいたっていいだろう
- ・相手に対して好奇心を持つことはこれからの国際交流においても重要であると考え
- ・その会話で相手を知り、そこから広げていこうという気持ちの表れ
- ・異文化に対し興味を持つことは、異文化交流の第一歩であると思う
- ・こちら側から相手へのコミュニケーションをはかるための手段の一つだと思うので構わないことだと思います

- ・日本人が外国人に興味を持つのは、多少過剰であろうと、相手に迷惑にならないのなら、全然悪いこととは思えません
- ・外国人に迷惑にならない程度ならよいのではないかと思う
- ・好奇心をもって話しかけるのは相手が嫌がらない程度 であつたらいいことだと思う
- ・外国人にとっては日本人は自分の意志を持たない、自主性がないと思われがちであるが、それは日本人が昔からとり続けてきた態度だから仕方がないことなのである

### 2-2 不愉快であることに理解を示す

- ・私も不愉快だと考える
- ・相手を不快にさせていると思う
- ・不愉快になるのは納得のいく話である
- ・不愉快な気持ちになるのもうなずける
- ・外国人には不愉快なことだろう
- ・不快に感じるのももつともなこと
- ・確かにあまり愉快なものには思えない
- ・不愉快な思いをするのは当然だと思う
- ・嫌気がさすのも分かる
- ・何かすっきりとしないような気持ちになるのも無理ない
- ・いい気分にはならないので、この意見にも同意できる
- ・不愉快に感じるのも無理はない
- ・不愉快な会話であると思う
- ・この会話のようなものは確かに気分のよいものではない
- ・逆の状況においてこの質問が繰り返されれば、日本人も不愉快に感じるはずである
- ・私自身が外国人の立場でこのような会話をしたとしたら不愉快になるだろう
- ・質問、応答という会話の流れがずっと続き、単調で退屈なもの
- ・これは日本人にしか通用しない思いやりなので、留学生にとっては不快なのである

#### 2-2-1 日本人の特殊性から弁明する

### 2-2-1-1 日本人は特別であるという意識

- ・日本語を特別視し、他の言語よりも難しい言語だと考えている
- ・日本(語)は特別だという意識が多くの日本人にあるからだと思う
- ・同じ質問を繰り返してしまうのは、日本人が(特に欧米人と比べて)特殊(独自性の高い)文化を持っていると自負しているところがあり、外国人がその文化になかなか慣れることができないと思いついでいるところが大きい
- ・“日本語”“刺身”“納豆”など、日本特有のものを表す単語が含まれた質問に、外国人がどう答えるのか、その答えによって、我々日本人は「外国から見た特殊な国・日本」を感じようとしているのではないだろうか
- ・外国人に質問することで自分や日本との違いを知りたい、日本のよさを確認したいというふうと考えているのではないか
- ・日本人が好奇心を寄せているのは、「日本は特殊な国とみられているかどうか」という点ではないか
- ・日本人は“日本語や日本文化は世界でも特殊なものである”という概念を持っている
- ・日本人は日本の食生活や言語は世界の中でも特に変わっていて、外国人にとってはなじみにくいものだと思う
- ・世界の中で唯一の言語であって、大変特別なものだと考えていて、その言語を話せるあなたはすごいといった感情があるのだと思います
- ・日本の文化というのは独特のものであり、外国人には受け入れられにくい文化で
- ・日本語は難しい言葉なんだと思いついでしまっている
- ・何を話してよいかよくわからず、自分の中で日本の特異点であると思いついでることを尋ねてしまう
- ・外国人に対して日本人は誤った偏見(外国人だから日本語は難しいだろう、刺身や納豆は苦手だろう等)を持っている
- ・日本人は日本に誇りを持っていて、少し優越感に浸っている
- ・日本人は留学生に対して自分が上の立場であるか

のように話しているところがある

### 2-2-1-2 日本人を肯定的に評価する

- ・日本人は謙虚
- ・控えめであることというのがよしとされてきた
- ・日本人は控えめで思慮深い
- ・相手との人間関係を重んじて話している
- ・会話の中で相手を重視する考え方がある
- ・日本人は相手に対してとても気をつかうことが多い
- ・気遣いや遠慮といったものが影響しているのだと思う
- ・相手を立てようとする謙虚な姿勢を礼儀とする
- ・自分側を謙遜することで相手を立てようとするところがある
- ・他者との会話において常に相手のことを気遣い
- ・日本人は相手を基準に考えるという志向を持っている
- ・日本人は他人志向型で他人を思いやり配慮することを第一に考えることの多い民族
- ・日本人にとって相手を尊重するという事は伝統的なことである
- ・日本には相手をたてるという伝統があり、相手中心に話を進めて相手を尊重するという考え方がある
- ・日本語を学習している外国人に対して、日本人なりの礼儀や思いやりの気持ち
- ・日本文化の中では常に謙虚な態度をもち自分自身を誇示してはならないのだ
- ・自分よりもまず相手という考え方が日本文化の特徴
- ・日本人は人間関係を温和なものにしようと努力する
- ・日本人は昔から人間関係を大切に
- ・日本では自己主張をすることよりも協調性を重んじるため
- ・人と人とのつながりを重視する日本社会において
- ・常に相手のことを思いやってしまう日本人的な発想からすると
- ・日本人は自分よりも他人のことを先に考える生き

物である

- ・相手との対人関係が円満でありたい
- ・初対面の人に悪い印象を持たれたくない
- ・万事穩便に事を運びたい
- ・人間関係を大切にするという心理が働いている
- ・日本には、なるべく自己主張を控え、控えめであることが美德とされる国民性が根付いている
- ・初対面の人相手にその人が一体どういう場所で生まれ育ち、どんなことに興味をもって学んできたのか、またどんな理由で日本まで来たのか、外国人には日本とは果たしてどのようなものとして映っているのだろうかということを知り相手を取りまわっている様々な背景を自分なりに理解した上でそれを念頭に据えつつ相手のことを考えた上で会話を行おうとすることは日本人のもつ思いやりそのものであると感じるからだ
- ・協調性や場の雰囲気や重んじ、極力相手とぶつかるのを避けようとする
- ・日本に来た外国人というものは、どうしても孤独で、大変な生活をしているというイメージを日本人は抱いてしまう。だから外国の人の話を聞いてあげようという同情から、日本人は外国人を質問攻めにしてしまうのだと思う
- ・外国人にいろいろ質問するのは、異国での生活は辛いものだ、私が話し相手になろうという親切心がそうさせるのだと思う
- ・相手の言うことを否定したり、異なる意見を述べたりはせず、相手中心に考え、相手の言うことを受け入れようと努力することが相手に対する配慮だと感じている
- ・ここには人間関係を大切にするという心理が働いている

### 2-2-1-3 自分のことを話さない

- ・自分をあまり前に出さない
- ・あまり日本人は自己主張をしない
- ・自分のことについてあまり知られたくない
- ・自分のことについて聞かれ、深くまでつっこまれるのを避けているようにも思われる
- ・あまり自分のことは言いたくない（シャイな性格

だから)

- ・日本人があまり自分自身のことを言おうとしないのは事実だと思う
- ・ある程度付き合いが深くなると自分のことを話せない
- ・日本人は自分を積極的に主張するということをあまりしないため、どうしても話題が相手のことばかりになってしまう
- ・相手が誰であれ、心のどこかに自分だけのスペースを大事にしたいという意識に傾いている
- ・日本人は引きこもるような性質があるので、他者に対しては、恥ずかしさや嫌悪を感じやすい
- ・自分自身のことについて何も話さないのは昔から培われてきた文化の一つであると思う
- ・日本人は、まだ慣れないうちは相手のことを知ろうとする意欲は強いが、相手に自分を知ってもらおうとする意欲は少なく、相手のことを知ったらそれだけで満足してしまったりするようだ
- ・相手の情報は得たいが自分の情報は積極的に与えたくないという、ある種卑怯な考えがある
- ・日本において自分のことばかりを話すのは敬遠される
- ・日本では自分の意見をはっきり言う文化は育っておらず、自分のことばかり話すことに対して、ある意味タブー化された所もあるだろう
- ・自己主張の激しい人間はよしとされない
- ・自分から自分自身のことを話すことと自慢しているようにとられてしまう
- ・一方的に自分のことばかり話したとしたら、相手は非常に不愉快な気持ちになるだろう、“めだちたがり、自己中心的”といった評価をするだろう
- ・自分のことばかり話して相手のことはあまり聞かれないとなると、自己中心的な人であるときえ思われることがある
- ・自分のことばかり話すのは、日本人にしてみれば失礼なことである
- ・相手にでしゃばっていると思われるのではないかという心配
- ・日本人はもともと、自ら進んで自分のことを話そうとはしない国民である

- ・一方的に自分のことばかり話してしまうと相手に「何なんだ、こいつ」と思われはしないかと恐れてしまっている
  - ・日本人には、自分のことをべらべらしゃべるのは失礼にあたるという考え方
  - ・自分のことばかり話すことによって相手に自己中心的で他人のことを考えない人だと思われるのを極力避けようとする
  - ・日本人は自らについて語ることをあまり良いこととは考えず、相手のことをいろいろ質問するのが礼儀のように思われる
  - ・自分自身のことを語る(=主張する)より、相手を知ろうとする態度を見せることが、日本人の文化、礼儀なのだ
  - ・自分のことをべらべらまくし立てるよりも、相手のことを聞いてあげる方が日本人にとっては相手に対する思いやりがあるという意識がある
  - ・日本人は相手からいろいろと自分のことを尋ねられると、自分に興味関心を持っていてくれるのだと感じうれしくなる。しかし逆に自分のことばかり話して相手の話を聞こうとしないのは自己中心的な人だと思われる恐れがある
  - ・相手への過剰な質問という形で、自分自身のことを話す機会を最小限にしようという心理が働いているのかもしれない
  - ・まだ付き合いの浅い人に対して、自ら進んで自分自身のことを話さないのは、何かでしゃべっている感じがするからだ
  - ・自分としてはあまり知らない人にべらべらと自分のことについてしゃべるのは好きではないし「だから何なんだ」と思われる可能性があると考えてしまう
  - ・自分自身を主張することは恥ずかしいものだと考える文化がある
  - ・初対面の人に自分のことを質問されてもいないのに、話しすぎるのは、相手につまらない思いをさせはしないか、など多少気にしたりひかえたりするのだ
  - ・相手は自分のことは知りたいかと思ってないかもしれないから、自分から自分のことを言うのは、
  - 逆に相手を不愉快にさせるのではないかと、考えてしまうのである
  - ・相手にとって面白くない自らの話を相手に聞かせるのは面目ない、申し訳ないといった思考が働いている
  - ・自分のことばかり話していると、相手の話す余地を与えずに勝手に話しているようで、自分勝手な感じがする
  - ・相手から聞かれてもいないことを自分からべらべら話すのはかえって嫌がられるのではないだろうかという考えがある
  - ・日本人は「自分自身のご事は隠して、外国人からたくさんのご事を聞く」ことが外国人に対して「親切な行為」だと思っていると思う
  - ・日本人の間では、自分のことばかりペラペラしゃべっていると、“自己中人”とか“いつも自分のことばかりで話を聞かない人”といったイメージをもたれることが多い。だから無意識的に自分は控えめにして、相手の話を聞くような会話をすることが多い
  - ・自分のことについてはあまり話さず、相手のことばかり聞いてしまうのだ
  - ・自分自身ことを話すと思われがちなのであいてに質問をする
  - ・まずは相手の事を聞き、自分はあくまで第二であるという考え方が伴う
  - ・先に相手を尊重する日本特有の礼儀が無意識のうちに出ているように思われる
  - ・日本では自己主張をすることよりも協調性を重んじるため、自分から何か気持ちを伝えることが少ない
  - ・日本人は自分の意見を言う前に相手に質問しその相手に同調することで、連帯感といったものをさがしている
  - ・突然自分のことについて話しても何か唐突な感じがするから話さないだけ
- 2-2-1-4 自己表現が苦手**
- ・日本人は自己主張が苦手
  - ・自分のことをうまく表現するのも苦手



- ・自分を表現することに慣れていない
- ・自分自身を相手に自分自身で伝えることが苦手だからその結果として質問ばかりすることになってしまう
- ・日本人は知らない人とコミュニケーションをとることが苦手
- ・日本人のコミュニケーション能力が弱いから
- ・日本人側の話す技術が低い

#### 2-2-1-5 自己を下位に位置づける

- ・日本の文化として相手をたてて自分を低めるといふ考え方があり
- ・日本人は、自分を相手より一つ下に位置付け
- ・自分を下げようとする
- ・日本人は外国人と違って自分を低く謙遜して相手を立てる
- ・日本においては自分よりも相手をたてて自分を相手よりも下に位置づけるということが礼儀とされているようだ
- ・日本人特有の相手を持ち上げ、自分は下手に出る、極端にいうと敬うという姿勢が先行する
- ・日本人特有の「謙遜」や「へりくだり」の精神が横たわっていることに気づかねばならない
- ・日本では、相手をほめる(「日本語がお上手ですね」等)相手を立てるのが対人の文化なのだ
- ・会話の話題の中心がいつも相手にあるようにするために質問して相手をたてているのだ
- ・自分について話さないのは控えめにふるまっているからなのだ
- ・相手を立てようとすることで自分自身のことは何も言わない
- ・相手に対して、いろいろ質問をすることは礼儀の一つだと考えているのである
- ・相手に尋ねるといふことが一種の礼儀になっている
- ・日本人はあまりでしゃばったことをすると良く思わない傾向があり
- ・自分のことについて話すのはでしゃばっている、というふうな考えがちで、相手のことを立て、自分は聞く側にまわって謙虚な態度を見せることが

よいとされている

- ・自分が質問をして、相手に自分のことをしゃべらせるということが重要であり、そこには、自分は謙遜して相手を尊重するという日本独特の文化が表れている
- ・自分のことを何も話さないというのは、余計な自己主張によって自分の情報を相手に押し付けることはかえって迷惑なことだろう、という謙遜の気持ちではないか
- ・あいまいに返答したり、相手中心になるように返答したり、否定することにより相手をたてたりする。自分をへりくだった立場におき、相手を自然とたてる関係は多種多様な人間が存在する世の中でとても重要な意味を持つ
- ・日本人は相手のことを重視に考える、つまり相手を立てようとする気持ちを非常に持っている

#### 2-2-1-6 自分にも質問してほしいという暗示

- ・自分のことは自分からは語らないのである、人から質問されてはじめて話す
- ・尋ねられれば話すだろうし
- ・聞かれもしないのに自分のことばかり話す日本人というのは日本ではあまり好まれない
- ・日本人は人に聞かれるまでめったに自分から自分自身について話すことはない
- ・相手に質問されるまでは自分のことをやたらと話さない方が好ましいと考える傾向がある
- ・初対面の人との会話で質問されてもいないのに自分のことを話したりすることには抵抗を感じる
- ・相手に聞かれない限り自分の話をしないように思われる
- ・日本人は会話において聞き上手であることが、お互い話しやすく、よしとされる場合が多い
- ・質問攻めにするのは自分にもしてほしいという気持ち
- ・相手に尋ねるばかりで自分自身のことについて何も話さないのは、相手から聞かれるのを待っているからである
- ・自分から相手に質問していき、その問い返しを待っている

- ・質問する行為の裏には「私にも質問して欲しい、興味を持って欲しい、もっとお話したい」という意図があるのではないか

#### 2-2-1-7 情報獲得による自己満足感

- ・日本人はどんな表面的な会話でも外国人とコミュニケーションがとれたという考えがある
- ・質問した事によって自分は他者の情報を多く入手し、仲が深まったと思うのである
- ・日本人は相手の情報が多いほど話はスムーズに進むと思っている。相手の情報が少ないと敬語表現を使うかどうか迷ってしまう。相手と親しく話そうと思うことが理由で質問ばかりしてしまう
- ・相手のすべてを知ることによって「親しくなった」と感じるところがある
- ・日本人は一方的に相手に話すよりも、自分のほうから相手に向かって質問することでその相手とのコミュニケーションをしっかりと取れたと思ってしまう傾向がある
- ・自分は特に変わったところもないどこにでもいる日本人だから、それよりもどこにでもいるわけではない外国人のことを聞こうと思うからではないか

#### 2-2-2 日本人の会話の特徴から弁明する

##### 2-2-2-1 儀礼的性格

- ・同じ質問をするのは会話をスムーズに進めるための形式的な儀礼のようなもの
- ・この会話は、留学生への質問の決まり文句であり、お決まりパターンは日本人にとっては楽であるし、これが美德とされている感もある
- ・相手のことを色々知りたくて聞いているのではなく、あたりさわりのないことを聞いてただその場を過ごそうと思っているだけなのだ
- ・互いにもっと親しくならないと公式的な質問しかないし、個性を表立たせることもない
- ・外国人と何を話してよいのか分からず、だからといって何も話さないわけにはいかないので、質問をしてしまうことでその場をやり過ごそうとしたのだ

- ・(日本人が外国人と会話する際) 最初はできるだけ簡単な質問から入って会話に慣れてもらおうという意思がある
- ・うかつなことを言って、できかけた関係を壊したくない
- ・初対面の人に対していきなり込み入った質問をするのは失礼だという考え方
- ・初対面、またはそれに近い人に質問する内容は限られている
- ・初対面の相手に、バラエティに富んだ質問を要求する方が無理
- ・日本人は初対面の人と話す場合、日本文化において日常生活で使われる、社交辞令的会話から始めてしまうのである
- ・このような質問はまだ親しくなっていないうちのその場限りの道具のようなもの
- ・質問をするのが当たり前だと考えている
- ・もうこれらの決まりきった質問しか頭に浮かばない
- ・初対面同士では相手に尋ねるばかりの質問をすることが多い気がする
- ・同じ質問をするのは会話をスムーズに進めるための形式的な儀礼のようなもの
- ・日本における他者との交流の第一歩がこれ(=質問する)なのである
- ・その文化でタブーとされている会話をしてしまうのを極力さけるために、以前日本人が外国人にしたと思われる(あるいはその質問をしたと知っている)質問をすれば、発展した会話はできなくても、悪い印象は残らない
- ・相手を傷つけないように、あいまいに、やわらかく会話したいと思っている日本人は、思っていることをはっきり言えずに、あたりさわりのないことを言っている
- ・あたりさわりのない事柄を尋ね、適度に相手をほめたりしながら、徐々にコミュニケーションをとろうという日本人独特のやり方である
- ・定番の質問をし、ほどよい関係を作ろうとする
- ・何か話をしなければとは思いつく、相手を傷ついたり気まずい雰囲気になるのは嫌だから、一般的

で当たり障りのないことを聞く

- ・プライベートなことを聞いたり、言いたくないことを聞いてしまったりするのではないか、それによって相手の心証を悪くし、円満な人間関係が成り立たなくなるのではないかという不安もあり
- ・同じ質問ばかりというのは、相手が留学生であり外国人であり、他人であるので、相手にふみこみすぎない質問を選ぶからである
- ・日本人はうわべだけの付き合いが上手だ

#### 2-2-2-2 共通の話題探し

- ・共通の話題を探している
- ・たくさんの質問をすることで自分との共通点を見つけ出し、安心したい
- ・質問するというのは会話をつなげる行為であり、話題を探しているとも考えられ、共通点がわからないため、まず相手を知るために質問をしている
- ・知らない人なのでその人に関するデータがなく、何を話していいかわからないため、相手のことを知ろうとし、その会話の中に出てきた単語から連想することができる話題を求めている
- ・全く素性の分からない相手に対して何でもよいので共通の話題を見つけ出してそこから会話を広げようという心理が働いている
- ・相手の習慣など何もわからないので、何を聞いてよいのかまったくわからない
- ・日本人が相手に尋ねることが多いのは、相手がどういった状況にあるのかを知り、自分と似た部分を探し、話を広げようとして、コミュニケーションをとろうとしているのだと思う
- ・日本人が質問ばかりするのは、何か共通点、もしくは興味のある点を見つけて会話を始めるための糸口を探しているのではないかと思います
- ・初対面の相手にいろいろと話を振ってみて相手の好む話題、話が長く続く話題を探している

#### 2-2-2-3 相手の出方をうかがう、距離を測る

- ・相手のことをあまり知らない場合はどういう会話していいかわからず
- ・相手がいったいどんな人であるのかということ

重視する

- ・本音をさらけ出すより、建前で相手をうかがい、相手の話し方や雰囲気から自分と相手はいったいどのような関係を築けるのかをシュミレーションしている
- ・相手の言葉の中からのいい話題を見つけ出そうとする
- ・相手のことを知ることで自分に近い存在であるかを確かめている
- ・質問攻めにするのは日本人に根付いた、初対面の人に対する接し方であり、ただ相手との関係へのきっかけを探しているに過ぎない
- ・自分のことを話すよりは、質問をした方が返事が返ってくるので相手の反応をうかがえる
- ・日本人は初対面の人と会う場合、相手の素性を知りたがる
- ・相手のことをある程度理解しておかないとコミュニケーションがとりづらいから
- ・日本人は未知の人々に対する恐れが人一倍強い。そこで相手にたくさんの質問をして相手に対する断片的な情報を集めてその人を類型化し、未知から既知の領域にとりこもうとするのである
- ・自分の中で相手のことを整理してからでなければ得体の知れない人に自分のことを話すのはなんとなく怖いというような心理が働き、つい相手に対して質問ぜめになってしまう

#### 2-2-2-4 沈黙への恐怖

- ・会話が止まってしまうのが怖い
- ・沈黙が流れたり、しらけた空気になったりするのを嫌う
- ・会話が途切れずスムーズに流れるようにするため
- ・会話が絶えないように気を使って質問しているのではないか
- ・外国人との会話を終わらせないための配慮
- ・会話を途切れさせるのは相手に失礼だと思っていて、とにかく自分の話せる範囲で会話を続けようと考えてしまうのかもしれない
- ・何か話しかけなければならないように思えるし、何か聞かなければ失礼であるように思える

- ・気を使っていろいろ質問をしている
- ・初対面の人と何も話さないという気まずい雰囲気を作りたくない
- ・会話を途切れさせて相手につまらない思いをさせたくないという思いが先にたつて、留学生に根掘り葉掘り質問してしまうのである
- ・日本人は自分の気持ち、感情、意見などをはっきり言わないのに、無言でいることをあまり好まない
- ・このような質問は相手への過度の好奇心というよりも、会話を途切れさせて気まずくなったりしないため
- ・お互いに気まずい時間を共有したくないという思いやりからの行動である
- ・無意識なお決まりのパターンで間をつないでいると思われる

#### 2-2-2-5 相手への興味を示す

- ・相手に興味を持っていることを示そうとしている
- ・相手のことをもっと知りたいと思うゆえに自分について語ることがおろそかになってしまう
- ・相手にたくさん質問をして、相手に大変興味を抱いていることを示す
- ・もっとよく知って仲良くなりたいという積極的な交流態度の現れではないだろうか
- ・相手に質問を投げかけることで、私はあなたについてこれだけ興味関心をもっていますよということを示している
- ・二人の関係を友好的に保とうとする意識がはたらいっている
- ・仲良くなろうと最善を尽くしている
- ・新しく知り合った人と、早くいろんなことを知って仲良くなりたいから
- ・相手に質問をしつづけることで、自分がいかに相手に興味を示し、知りたがっているかを証明しようとしているだけなのではないか
- ・相手に関する事柄を質問することでその人に対する興味・関心を示し、その人と仲良くなろうとしている
- ・質問されるということは、自分に何らかの好意を

持っていてくれているということだから、嬉しいと思うのが普通

- ・日本では相手に興味をもつ=相手に好意を持つという考えがあるのではないのでしょうか
- ・何も質問されないと、自分に興味がないのかなと思ったり
- ・逆に聞かれなかったら自分のことを知りたくはないんだなと考えてしまうだろう
- ・一番相手を喜ばせる方法を、無意識に外国人に対しても適用しているだけなのだろう
- ・何も質問されないと、自分に興味がないのかなと思ったり、自分と話していて楽しくないのかなと思ったりする
- ・理解し合いたいというよりむしろ一方的に知りたいから

#### 2-2-2-6 答え易さへの配慮

- ・あまり親しくない人と会話をするときには、必ず答えが返ってくる質問が便利なのだ
- ・日本人がいつも同じ質問をするのは人間関係を大切にしようとするからだと思う。相手が答えに困ったり、不愉快になってはいけなく考える
- ・日本人は外国の人と話す時、自分のことをいっても相手には返答の仕様がなかったかもしれないといったことや、会話が途切れて相手が「何か言わなければ」と思ってしまうようにしなければいけないという様な事を考え、質問する立場に回るのだろう
- ・いつも同じ質問をするのは、相手がこちらからの質問をある程度予測でき、相手に考えるという負担かけさせないようにするという目的からではないか
- ・その質問が相手にとって答えやすいものであるということは、日本人なりの優しさであると思う

#### 2-3 その他

- ・相手をほめられる点を見つけ出してほめている
- ・他者を上手にほめることで両者間の人間関係をスムーズに
- ・「どちらに行かれるのですか?」「何をしていた

の？」があいさつとして成立する日本においては、日本のおせっかいをすることが求められるのである

- ・日本人は質問好きな民族だと思う
- ・同じ質問ばかりするのも、外国人はめずらしいとかの一言でくくってしまい、全ての外国人が同じものであるとしか思えないからだ
- ・日本人に囲まれて暮らしてる僕達はどうしても外国人をよそ者とみなしてしまい、よそ者に自分のことを教える必要がないと考えてしまうのでは
- ・自分個人を理解してもらうのではなく、日本全体を理解してもらいたい

### 3 問題への対処法

#### 3-1 問題に対処しない

##### 3-1-1 例外的で不幸な出会いであると処理

- ・興味をもちすぎると書かれているが、それはまれなこと
- ・この例は極端な例で
- ・この場合の日本人は相手が外国人ということで、何を質問してよいか分からず、返ってきた答えをフォローアップする質問をする余裕がなかったのだと思われる
- ・この外国人と出会った日本人は、外国人に対して質問ばかりする人だったのかもしれない

##### 3-1-2 自然な解決を待つ

- ・外国人と接する機会は増えるだろう、そうすれば不愉快な思いをする外国人も減っていくのではないだろうか
- ・これから国際化が進み、身近に外国人が多くいるようになると、このような会話をする人も減っていくと思う
- ・外国人との相互交流を積み重ねていくうちに、日本人は外国人に対する理解を深め、外国人とも日本人同士のような会話ができるようになり、外国人の不愉快な気持ちも減っていく
- ・これは教えられることではなく、実際に外国人とふれることによって自然に解消されるものだと思う。心の壁を取り除いていく人が多くなれば同時

に日本社会も変わっていくと思う

- ・少し時がたって二人の間に人間関係の基盤ができたら日本人の人も自分のことについて話し始めると思う
- ・不愉快な思いをさせられるのは出会ってごく最初の会話に限られると思う

#### 3-2 問題に対処する

##### 3-2-1 外国人に向けられたもの

###### 3-2-1-1 外国人への反論

- ・外国人は日本人に対する不満を口にするのが好きなようだ
- ・外国人は自分を主張しすぎる
- ・外国人と話すことに緊張している場合もあるので、私は外国人のほうも日本人ばかりを責めずにしてほしい
- ・外国人には日本人は悪気があってするのではなくむしろ好意からやっているということを少し理解してほしい
- ・異文化と接するのだから必ずしも自分の思い通りの反応がえられるわけではないということを気にとめておくべきだと思う
- ・外国人への好奇心をもっと良い方向に見てほしい
- ・日本的な考え方を知れば、それほど不愉快なものではなくなるのではないか
- ・この日本人の対応も、日本人が「はし」を使ったり「おじぎ」をしたりするのと同じ文化だとらえてほしい
- ・日本文化をもっと理解してもらえれば不愉快な思いも変わってくるのではないか
- ・日本人は質問好き、その文化的背景まで知ってもらいたい
- ・外国の文化から見ればおかしいかもしれないが、日本ではそういう風に育ってきてるわけだから、外国の方にも理解を示してほしい
- ・日本で暮らす以上、また日本文化を学ぶ以上、これは決して上面だけのよそよそしさでなく、文化・慣習であることを知ってほしい
- ・これらの会話はこの2者が、これから関係を深くしていく上での入口であり、これから始まる会話

- の、きっかけともなる挨拶であり、その裏側には「これからよろしく」といった意味さえ含んでいるのであって、留学生にもそのことを理解してもらいたい
- ・日本人にはまったく悪気はないし、むしろ相手を気づかっていることであるので、わかってほしいと思う
  - ・異文化であることから生じる食生活の違い、物の考え方、感じ方の違いなどが原因であると思う
  - ・日本文化をよく知らないだけ
  - ・日本に関する知識が不足している
  - ・時に外国人から批判的となる場合も多いであろうが屈することなく日本文化のもつ独特な「財産」として誇るべきものだと思う
  - ・日本人に対し質問をしない外国人の方が、日本人に対する好奇心が薄いのではないかと考えられる
  - ・留学生も不愉快になるのではなく、文化の違いを楽しむべき
  - ・日本に住んでいるのなら日本人にあわせなさいと言いたい
  - ・「郷に入っては郷に従え」というように、自国の文化だけに固執するのではなく、他国の文化もしっかりと理解しないとイケない
  - ・自分の国の文化が絶対だと思いこみ、他の国の文化を否定するような考えは捨てる
  - ・外国人に興味を持っていても話しかけられない日本人が多い中、この人は積極的に話しかけてきてくれているのだから、この留学生も日本人と仲良くなるチャンスととらえて、喜んで交流すべきだと思う
  - ・留学生の方はこのような日本文化を研究されるのもおもしろいかもしれない
  - ・今日の国際社会では、自分が行った国の文化に溶け込むことが重要だ、溶け込むのが無理でも勉強する必要はある
  - ・不快に思ってしまうことがあっても、これが文化の違いなんだと認識し、理解していくことが必要なのではないかと思う
  - ・アメリカやイギリスでもお天気のことから話すと聞きます。日本人との違いはありません

### 3-2-1-2 外国人への提案

- ・質問し返せばいいのと思う
- ・自分からも相手に色々と尋ねていけばお互いに会話が楽しめるのではないだろうか
- ・「はい」「いいえ」だけでなくもっと話を長く続けることを期待されている
- ・外国人から日本人に対していろいろ質問してみればよい
- ・日本人が質問ばかりして自分のことを話さないというのなら、逆に質問を返してみたり、同意を求めたりすべきである
- ・(留学生も)一方的に攻められることより、質問をしたほうが良いと思います
- ・質問されつつ日本人のことが聞けるとより一層うれしいと思う
- ・留学生は相手のことも知りたいと思うなら自分で聞けばいいし、「あなた自身のことも知りたいから話して下さい」と頼めばいいのだ
- ・日本人を否定的にとらえないで、自分から積極的に質問すればいい
- ・相手もどんどん質問して、会話のキャッチボールをするべき

### 3-2-2 日本人に向けられたもの

#### 3-2-2-1 日本人への提案

##### 3-2-2-1-1 相手に間を与えよ

- ・相手に質問の間を与える
- ・相手が自分の口から話してくれるのを待つの方がよいのではないかと思う
- ・相手に質問させる間を与えたり、一つ一つの質問の答えに対して適切な反応を返すことが大切であると思う

##### 3-2-2-1-2 自分のことを話せ

- ・人に質問する前に自分のことを話す
- ・自分の情報も同じだけ与える
- ・自分自身のことも相手に伝えることが重要
- ・自分の意見をはっきり述べるべきだ
- ・日本人はもっと自国の文化にも関心を持ち外国人

との会話の中で、お互いの文化の良い面、悪い面を話せるようになるべきである

- ・日本人としての誇りを持って日本人をもっとアピールすべきだと思う
- ・相手が外国人であれ日本人であれ、相手に好奇心を持ち、知りたいと思うのなら、相手のことばかり聞いているのではなく、積極的に自分のことを話し、コミュニケーションをとっていくべきだ
- ・日本人の「知りたい」という気持ちも理解できなくもないが、相手の外国人のことを考えるなら、その気持ちをおさえて、自分のことも伝えながらコミュニケーションをはかる努力が日本人には必要だと思う
- ・相手のことを聞いたら、自分あるいは自分の国についても、情報を交換すれば
- ・相手の返答を聞いて、それについての感想・意見、自分はどうかなどについて話すべき
- ・自分自身のことを話しながら質問していけばいい
- ・我々もできる限り外国人と接するときには、自らのことも積極的に話していき、互いの意思疎通を図るよう努める
- ・相手の情報を適度に聞き出し、そこに自分の情報も織り交ぜながらバランスの取れた会話、そしてコミュニケーションをとるよう心掛けるのがベスト
- ・初対面の人と会話をするときには例のような質問だけでなく自分の趣味や今やっていることなどの話をするようにしている

### 3-2-2-2 努力目標

- ・他の国々の人に対して、よく考えて接するべきだ
- ・日本人同士で話す感覚のまま外国人と話すと、相手が不愉快を感じてしまうこともあるのだということを入念に入れておかなければならない
- ・私はこのような日本人独特の会話の進め方は直すべきものだと思います
- ・日本語が得意でない外国人だったら、日本人がもっと気を使うべきだと思う
- ・他人と話するときには相手も自分も尊重できるように気をつけないといけない

・国際社会の中で、外国の人々とのコミュニケーションをうまくとるためには、言語運用能力だけでなく、このような文化や習慣の違いに関する知識も不可欠である

・好奇心をもちすぎることがあってもやはり相手に失礼のないようにすべきことは私達の脳裏に焼き付けるべきことだと思う

・国際社会の中の一員として外国人を見れば、特別な意識は芽生えにくいと思います

・日本人も外国人も国際社会の一員として同じ目で見えてお互いのことを分かり合うことが大切

・日本人の排外的な考えを改めなければ

・グローバルな活動をするには英語力、英語文化の理解度が問われているので日本独特の会話進行を否定するのではなく使い分けをする必要があると思います

・やはり相手の文化の根底にある心理面を理解することだと思う

・好奇心を全部相手にさらけ出してしまうと相手に負担になってしまう気がする

・日本人が外国人に対して特別意識を持たないようにすべき

・その国の文化をきちんと理解することが重要だと思います

・自国の文化、異文化についてよく知るべき

・日本人は異文化をもっと経験し、外国の人ともっと触れ合うことが大切

・それぞれの文化の違いをしっかりと認識しておく必要がある

・日本人のほうも答えに突っ込んで質問をせず、質問を変えていく配慮が足りない

・そのような態度を自分に対してとられたらどう思うかぐらいのことは想像するべきだと思います。あまり構えて質問ばかりするのではなく、友人に接するときのように相手のことも考えて会話すればいいのではないかと思います

・相手のことを知ると同時に、より積極的に相手に自分を知ってもらおう努力も必要である

・日本人は質問していろいろなことを知るのもよいが、自らの質問で相手を不快にさせていることも

知るべきである

- ・国籍なんかにこだわらず同じ地球という奇跡的な確率でできた星に暮らす仲間として考えるべきだと思う
- ・外国人と対等に話すよう心掛ける
- ・日本人と外国人という区別なく関わりあっているとする
- ・外国人との会話を終わらせないための配慮でも、外国人にそれが伝わらないならやめるべきだ
- ・外国人から見て不愉快に思われることは礼儀とは言えないので、見直していく必要がある
- ・私たちの考えを変えることも必要である
- ・会話とは言葉と言葉のキャッチボールであることを意識して、外国人との会話を楽しむ
- ・相手が外国人であっても日本人であっても話すときは相手の立場に立って考えるくらいの余裕がほしいものであると考える
- ・留学生は日本に来てまで語学や文化を勉強しているのに、自分は相手の国について知らないことを質問責めする前に恥じてわびるべきだと思う
- ・外国人の日本語能力を身勝手に査定して、先入観を持って会話をしている
- ・一方的に日本人が形式的な質問を投げかけているだけでは、会話の中で使われる日本語が限定され、外国人が実践の場で日本語を習得する機会さえ奪ってしまう
- ・日本人の間での会話のやりとりでは当然とされる礼儀というものが、外国人と話すとき失われがちである
- ・日本人は普段ポジティブな面が抑圧されているため、「外国人」という一種のはけ口と接触することで、一気に表に表れてきてしまう。ポジティブな面とネガティブな面を上手にコントロールできるように訓練する
- ・知識を与えてもらうばかりでは自己中心的

### 3-2-3 双方に改善を求めるもの

- ・必要なのは、相手の気持ちを考えつつ行動することだ
- ・愉快的な会話になるよう双方が努力していかなければ

ばいけないと思う

- ・互いにある程度の配慮も大切だと思います
- ・会話とは言葉のキャッチボールであり双方に問題あり
- ・会話というものは、キャッチボールのようなもので、相手と自分のことを交互に話していくべきものだと思う
- ・一方通行な会話はするべきではない
- ・コミュニケーションというのは互いに理解しあおうとするのが目的であるはず
- ・自分の立場からではなく、相手の立場に立って考えてみる
- ・コミュニケーションをとるときは、お互いが相手のことを知ろうと努めることが大切だと思う
- ・お互いが自分自身について話してこそ、コミュニケーションにつながっていく
- ・二人のうちどちらかの少しの気遣いで、会話を生き生きとしたものにできたはず
- ・コミュニケーションというものは互いに質問し、お互いが相手を理解していくものだと思う
- ・文化の違いによってこのようなことが生じるので、互いに理解しようという気持ちを持たば問題ない
- ・互いが互いの文化の違いを認めていく姿勢が必要だ
- ・どちらかがこのやりとりを転換させれば会話を楽しむことができると思う
- ・お互いに文化が異なるところからきた人が考えていることを否定せずに受け入れる努力が必要だ
- ・相手が求めている会話スタイルがどのようなものか探り合って理解することが大切だと思う
- ・異文化同士の人との会話やかかわりでは、相手の文化にも気を配り、お互いに不愉快な思いをしないようにできればいいと思う
- ・それぞれが少し相手の文化を理解しようとするれば互いに満足のいく会話になるのではないかと思う
- ・二人とも一言多く、を心がけて会話をしてみるべきなのである
- ・質問をする前に何らかの謝罪なり、何なりをして相手を不愉快にさせないように心配りをする必要が質問をする側にあり、される側もそれを踏まえ



て対応する必要があると思う

- ・外国人は「自分自身のことは隠して、外国人からたくさんのことを聞く」ことが外国人に対して「親切な行為」だとはとらえていないので日本人はこのことをよく理解し、外国人については対処すべきであると思う。また外国人にも「日本人はこのような行為が親切な行為であると思って行動している」ということをぜひわかってもらいたい
- ・相手を気遣って、語り合えばお互いによりよい関係を築いていけると思う
- ・本人どうしが相手の立場になって物事を考えていくことが重要
- ・お互いの考え方や習慣を考慮に入れて対話を行うべき
- ・お互いがお互いの気持ちを察してあげる
- ・お互いが相手の国について学び、時に気分を害する行為をされても、それを許せるだけの心の広さを持つ
- ・自国の文化への誇りと、他者の文化を認めることができる心の広さが必要

## 第 5 章

### 日本語教師のカルチャー・ステレオタイプに対する意識について

#### — アンケート調査の結果から —

大 浜 る い 子

#### はじめに

日本語教育に携わるということは、学習者に一方的に日本語の知識を伝えるだけでなく、常に学習者との相互的な異文化間コミュニケーションを実行することが要求される。コミュニケーションにはどんな場合でも、ある種の異文化性が関わっていると考えるのが一般的であるが、日本語教師と留学生の間のコミュニケーションほど、それが大きく関わるものもないだろう。私たちは、特に異なる文化に属する人をステレオタイプ化して整理してしまいがちである。自分にとってなじみのないものや理解が容易でないものを、そのままの形で保持することは耐え難く、早く理解可能なものとして処理してしまいたいと思うからである。その時、手近なステレオタイプを利用するのが手っ取り早い。しかし、それはコミュニケーションというよりは、むしろコミュニケーションを拒否するものになってしまうと言わねばならない。その時々の一限りのやりとりが作り出す、個別性、唯一性、新奇性を見ることなく、既存の分類枠へ放り込み、そのまま打ち捨ててしまうからである。その意味で、望まれる異文化間のコミュニケーションにおいては、このカルチャー・ステレオタイプに対して、常に慎重かつ反省的でなければならないだろう。

本稿は、日本語教師、あるいは日本語教育を専攻する学生が、カルチャー・ステレオタイプに対してどのような意識をもっているかということについて調査したものを報告するものである。

#### アンケート資料の概要

本調査は、日本語教師や日本語教育を専攻する学生が、カルチャー・ステレオタイプに対してどのような意識をもっているかを明らかにすることを目的として、アンケート形式によって行われた。被調査者は広島、岡山、愛媛、京都、高知、福岡の各府県に在住の日本語教師ならびに日本語教育を専攻する大学生、大学院生、計 117 名で、アンケートの回収率は 77.8% (91 名) であった。本調査は知人を介しての調査であり、また調査後のフォローアップインタビューのため記名式であった。それらが、回答内容に少なからず影響を与えたことは否めない。それらを考慮して、考察しなければならないだろう。調査は 2002 年 5 月から 6 月にかけて実施された。本稿で取りあげるのは、その内の留学生に対するカルチャー・ステレオタイプの部分である。

なお、調査に先立ち、カルチャー・ステレオタイプについては、次のような解説が提示された。

カテゴリーが細分化されず、固定的にとらえられ、新しい経験に遭遇しても修正されにくいとき、このカテゴリーと結びついている所信をステレオタイプと呼ぶ。そして、ある文化的集団の属性を固定的にとらえ、新しい真実に遭遇しても修正されにくい、膠着化したカテゴリーと結びついている所信をカルチャー・ステレオタイプと呼ぶ。

回答者 91 名の日本語教授経験は以下の通りであった。経験の長さにより 3 グループに分けた。

短期経験者 25 名	{	経験なし . . . . .	12 名
		半年以下 . . . . .	5 名
		半年以上 1 年未満 . . . . .	8 名
中期経験者 25 名	{	1 年以上 2 年未満 . . . . .	8 名
		2 年以上 3 年未満 . . . . .	6 名
		3 年以上 4 年未満 . . . . .	11 名
長期経験者 41 名	{	4 年以上 5 年未満 . . . . .	6 名
		5 年以上 . . . . .	35 名

### カルチャー・ステレオタイプに対する全体的な意識傾向

回答者たちは、カルチャー・ステレオタイプに対してどのような意識をもっているか。アンケートでは、以下の(1)から(4)の内で正しいと思うものに○をつけるよう指示された。(5)から(7)は、(4)を選択した場合のみ回答する質問項目である。結果は以下の通りであり、回答者たちは、「カルチャー・ステレオタイプは危険である」と考え、「低減させる必要があり」「努力すれば低減できる」と考えているとすることができる。

- (1) カルチャー・ステレオタイプは有益である . . . . . 3 人
- (2) カルチャー・ステレオタイプは危険である . . . . . 40 人
- (3) カルチャー・ステレオタイプを低減させる必要はない . . . . . 12 人
- (4) カルチャー・ステレオタイプを低減させる必要がある . . . . . 48 人
- (5) カルチャー・ステレオタイプは努力しても低減できない . . . . . 0 人
- (6) カルチャー・ステレオタイプは努力すれば低減できる . . . . . 40 人
- (7) わからない . . . . . 7 人

但し、最も多く選択された項目でも 91 人中 48 人(52.7%)で、概してこれらの質問項目の回答率は低かった。さらに最初の 2 つのペアは 2 者択一なものとして想定されていたにもか

かわらず、(1)と(2)を、あるいは(3)と(4)を同時に選択した回答者も、わずかながらいた。これらを考え合わせると、カルチャー・ステレオタイプは簡単に善し悪しの判断ができない、難しい問題であることが見てとれる。

このような事情の中で、このアンケートに答えることは、場合によっては自分がカルチャー・ステレオタイプをもっていることを認めることになったり、あるいは、カルチャー・ステレオタイプをもつことを仕方のないことと容認することになる可能性があるという意味で、とまどいや抵抗感があつた人も少なくないのではないかと思われる。中には「ステレオタイプをもたないようにしていますから、思いつきません」「自分のステレオタイプをこういう調査の形で表現することには抵抗を感じるので、書けません」と記載されたものもあつた。また、以下でも見るが、ステレオタイプとして記載された内容が、概して肯定的な記述が多かつたのも、このような意識の現れだろうと思われる。カルチャー・ステレオタイプの問題は、その肯定的側面よりも否定的な側面を誇張された時に、より深刻になるとと思われるが、その意味では、この調査の回答は、意識的に否定的な記述が避けられたという印象がある。しかし逆にそれが、回答者達の「カルチャー・ステレオタイプは危険であり、低減させる必要がある」という思いを表していると思われる。

日本語教授経験の長短による違いは表1に示したとおりである。差はほとんどない。但し、わずかではあるが、短期経験者グループに、カルチャー・ステレオタイプが有益であると考える人が多く、それに連動して「低減する必要あり」「低減できる」と回答した人が少ない。短期経験者には、いまだカルチャー・ステレオタイプの問題性に直面していない人がいるのかもしれない。

表1 日本語教授経験の長短から見たカルチャー・ステレオタイプに対する意識の比較

回答者グループ 質問項目	短期経験者 25名	中期経験者 25名	長期経験者 40名	合計
(1)有益	2	0	1(0.5)	3
(2)危険	10	11	19(11.9)	40
(3)低減の必要なし	4	3	5(3.1)	12
(4)低減の必要あり	11	14	23(14.4)	48
(5)低減できない	0	0	0(0.0)	0
(6)低減できる	7	12	21(13.1)	40
(7)わからない	3	2	2(1.3)	7
合計	37	42	71(44.4)	150

※( )内は25名で換算した数字

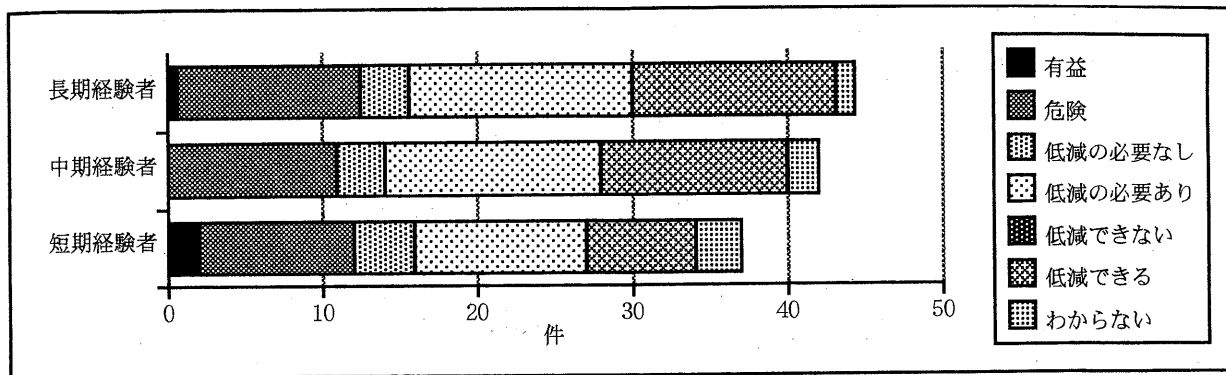


図1 日本語教授経験の長短から見たカルチャー・ステレオタイプに対する意識の比較

### 肯定的カルチャー・ステレオタイプと否定的カルチャー・ステレオタイプ

では次に、カルチャー・ステレオタイプとして、実際どのようなものがあがったかを見ていこう。ここでは、調査の中から、「日本人」と「留学生（中国系、英語圏、韓国系、南米系、アフリカ系）」に対する記述部分を取りあげる。この質問では、回答者たちは以下のように自由記述をしながら文を完成させることが求められた。

日本人は\_\_\_\_\_である。  
 中国系留学生は\_\_\_\_\_である。  
 英語圏の留学生は\_\_\_\_\_である。  
 韓国系留学生は\_\_\_\_\_である。  
 南米系留学生は\_\_\_\_\_である。  
 アフリカ系留学生は\_\_\_\_\_である。

日本語教師たちは、自分を含めた日本人自身と、日々接している留学生たちに対してどのようなカルチャー・ステレオタイプをもっているのだろうか。個々の記述内容は、実にバラエティに富んでいた。ここでは、それを肯定的評価と否定的評価に分類したものを比較しながら考察していく。

肯定的評価と否定的評価の分類は、以下の手順によって行った。分類は3名で行った。3名がまず個別で分類し、それを照らし合わせた。多くは同じ判断であったが、異なる場合には再度話し合い、できる限り肯定的か否定的かのどちらかに分類した。

その際、以下の特徴を判断の根拠とした。どうしても分類できないものは、「その他」とした。

(1) 肯定的評価：短く単語で表現されやすい。

勤勉、真面目、親切、繊細、謙虚、清潔、器用、協調的、奥ゆかしい、おとなしい、など。

(2) 否定的評価：長く、句や文で表現されやすい。

自己表現が下手、情に流されやすい、言うことと考えていることが違う、知らない人には無礼、人生の楽しみ方を知らない、お金のことばかり考えている、など。

なお、否定的表現には、さらに以下の特徴が重なっている場合が多い。

(2-1) 否定的な意味の文字（閉、消、下、苦、無、非、不、など）を含む語：

閉鎖的、消極的、自己表現が下手、非個性的、不器用、など。

(2-2) 否定的な意味をもつ語尾（～ない、～にくい、～すぎる、だけ、ばかり、など）

を含む語：

ものを言わない、自分の意見をもっていない、よそ者になじみにくい、働きすぎる、自分の主張だけは言う、お金のことばかり考えている、など。

(3) その他：肯定・否定の判断ができなかったもの

金持ち、婉曲的な断りを望みやすい、外国人から話しかけられると困る、一人っ子、みんなが集まってよくパーティをしていそう、みんな自転車に乗れる、見た目がよく似ている、漢字が分かる、など。

これらの基準によって分類したところ、以下の結果を得た。

日本人に対するステレオタイプ (91人分 91件)

肯定的評価	20 件
否定的評価	59 件
その他	8 件
記載なし	4 件

留学生に対するステレオタイプ (91人分 × 5系=455件)

肯定的評価	249 件
否定的評価	75 件
その他	23 件
記載なし	108 件

これを見ると、回答者たちは、概して日本人自身に対しては否定的な評価のステレオタイプを、そして留学生に対しては肯定的な評価のステレオタイプをもっていることがわかる(図2参照)。

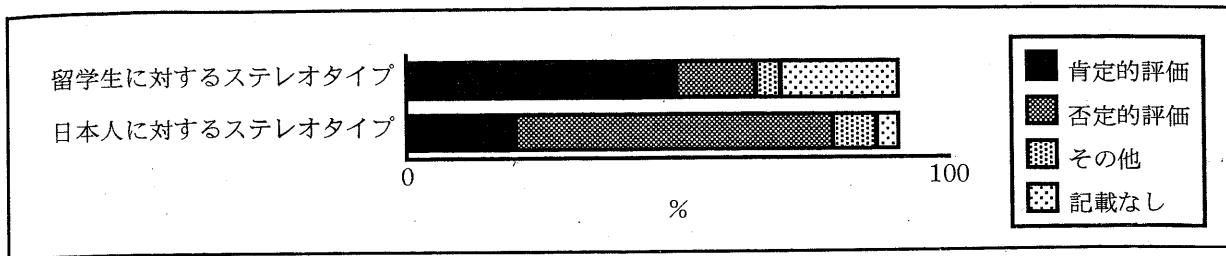


図2 日本人と留学生へのステレオタイプの比較

後者に関しては、先に見たように、カルチャー・ステレオタイプをもたないようにする姿勢と関係があるように思われる。前者に関しては日本の文化を特徴づける「自らを低める傾向」の現れかとも思われるが、むしろ、常日頃頻繁に接触する身近な人間に対しては、概して否定的側面を見てしまいがちであることの現れだろう。

これは、日本語教授経験の長短による差からも、裏付けられるだろう。図3が示すとおり、留学生に否定的評価のステレオタイプをもちやすいのは、短期、中期経験者よりも長期経験者であり、接触が増えると否定的評価が増えるという関係が見てとれる。

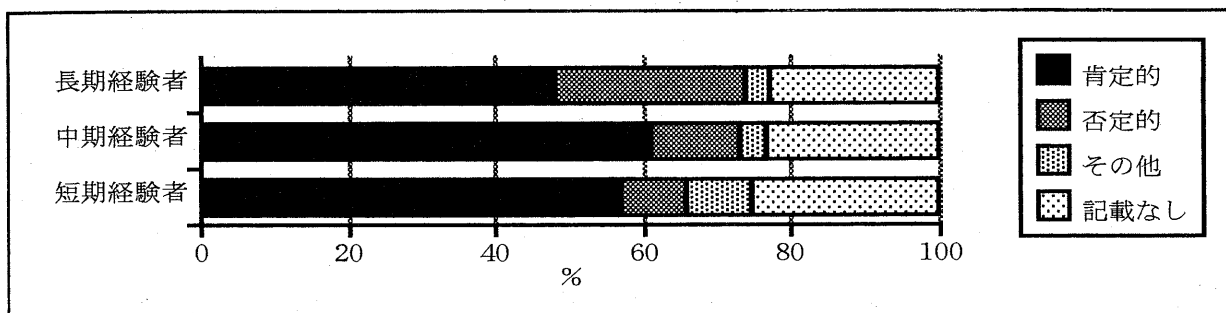


図3 日本語教授経験の長短から見たステレオタイプの比較

### 留学生の出身地とカルチャー・ステレオタイプ

ところで、上で見た留学生に対する肯定的、否定的評価は、留学生の出身地によって違いがあるのだろうか。表2は、留学生の出身地別にそれを整理したものである。

表 2 留学生の出身地別に見たステレオタイプの肯定的評価と否定的評価の比較

ステレオタイプ の分類 出身地	肯定的評価	否定的評価	その他	記載なし
中国系留学生	45	26	7	13
英語圏留学生	42	25	6	18
韓国系留学生	54	18	3	16
南米系留学生	57	6	2	26
アフリカ系留学生	47	4	5	35
合計	245	79	23	108

これを見ると、中国系、英語圏、韓国系の留学生と、南米系、アフリカ系留学生の間に線  
を引くことができる（図 4 参照）。

中国系、英語圏、韓国系の留学生には、否定的評価がかなりあるが、南米系、アフリカ  
系留学生には否定的評価はごくわずかしか見られない。これを額面通りに受けとるべきか  
どうか、迷うところである。特に南米系、アフリカ系では、「記載なし」の割合が多い。こ  
れらの系の留学生については、「よく分かりません」「知りません」「見たことがない」など  
のコメントがあり、それ故の「記載なし」である可能性を考えると、あまり接触したこと  
のない留学生に否定的な評価のステレオタイプをもつことはなく、むしろ、常日頃接触す  
ることの多い留学生に対して否定的な評価をする傾向があるということになる。

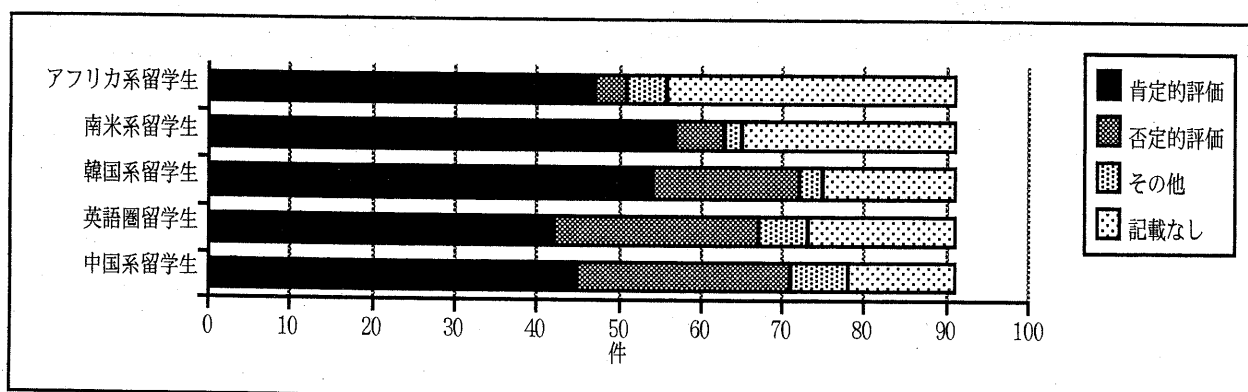


図 4 留学生の出身地別ステレオタイプの比較

日本語の教授経験という視点から見れば、図 5-1~5-3 が示すように、教授経験が長く  
なるにつれ否定的な評価のステレオタイプが多くなるのは、中国系、英語圏、そして韓国  
系の留学生に対してであることが分かる。南米系とアフリカ系の留学生に対する評価に変  
化は見られない。先にも述べたが、ここでも接触の多い留学生に対しては否定的評価が増  
え、しかも接触期間が長くなるほど否定的評価をする人の数も増えることが見てとれる。



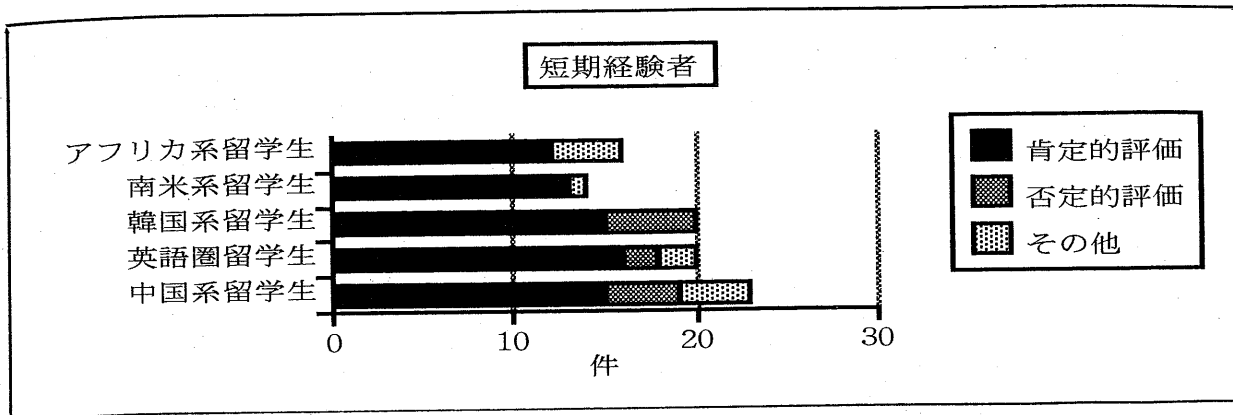


図 5-1 短期経験者による留学生の出身地別ステレオタイプの比較

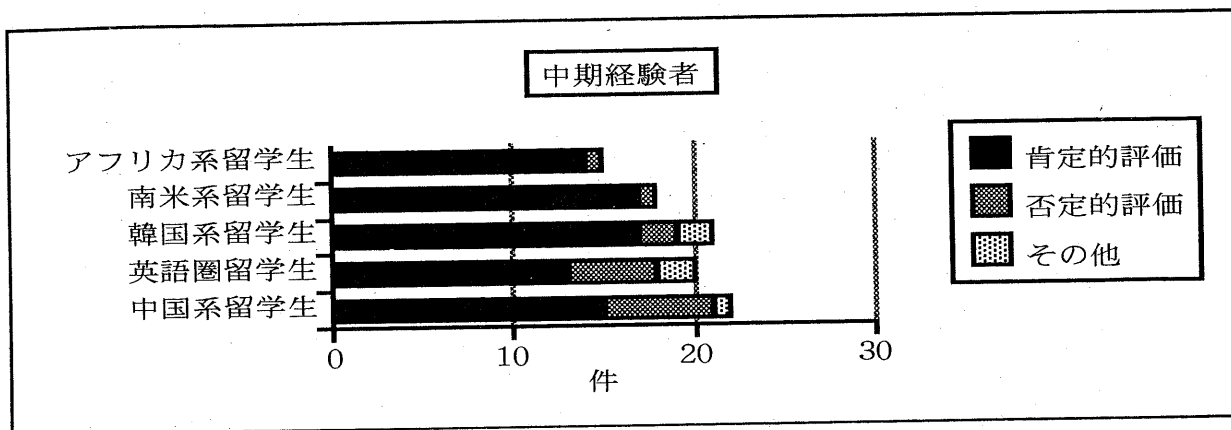


図 5-2 中期経験者による留学生の出身地別ステレオタイプの比較

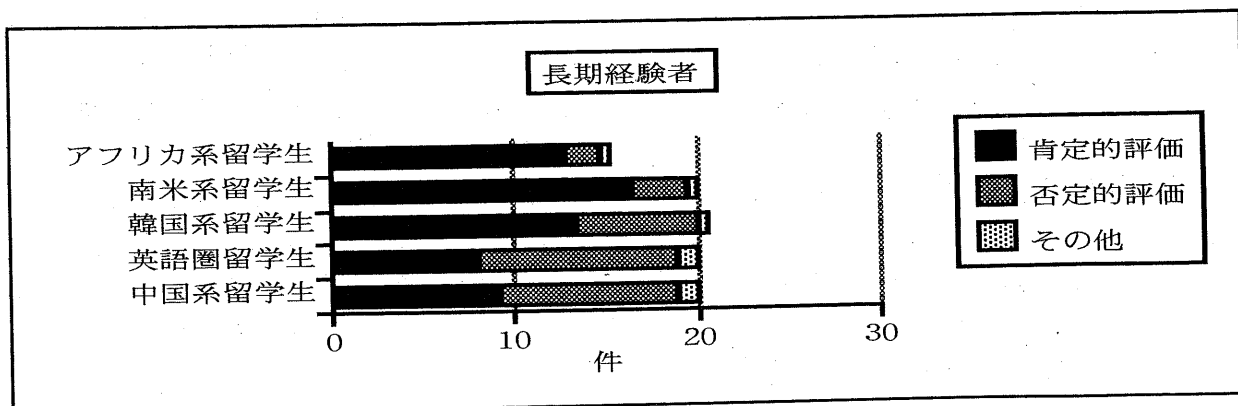


図 5-3 長期経験者による留学生の出身地別ステレオタイプの比較

カルチャー・ステレオタイプについての意識という点では、教授経験の長短による違いはほとんど見られず、どのグループも一様に、カルチャー・ステレオタイプを危険なものとして見なし、低減する努力の必要性を訴えていた。にもかかわらず、教授経験が長くなると、

実際には否定的評価のステレオタイプをもちやすいという結果が得られた。接触の頻度が高くなるほど否定的な側面に敏感になること自体は避けられないことかもしれないが、それが異文化間のコミュニケーションを不幸なものにしてしまうとすれば、問題である。ここで得られた結果は、カルチャー・ステレオタイプを低減するためのトレーニングは、教授経験がある程度長くなった段階でこそ、必要だということを示唆しているのだろうか。

## パーソナリティについての回答結果

今回のアンケートでは、最後に「あなたはどんなタイプの方ですか？」という問いかけをしている。日本語教師達は、自分たちをどんなタイプであると考えているのだろうか。問いかけでは以下の6点があげられ、適当なものに○をつけるよう指示されている。○をつけた回答者数とともに示す。

- |   |     |
|---|-----|
| (1) 世代や国籍などに関係なく、いろいろな背景 の人と接することに意欲的である<br>(以下「意欲的」と略) | 61人 |
| (2) 外国にあこがれをもっている (「あこがれ」)                              | 24人 |
| (3) 外国人に抵抗感や違和感がある (「違和感」)                              | 5人  |
| (4) 人の意見に影響されやすい (「影響」)                                 | 20人 |
| (5) 将来外国で仕事がしたい (「外国」)                                  | 33人 |
| (6) 外国人と関わる機会の多い仕事につきたい (「外国人」)                         | 45人 |

ここから、回答者たちは、外国人への抵抗感や違和感もなく、かれらとの接触到意欲的であり(67.0%)、外国人と関わる仕事を望んでいる(49.5%)ことが分かる。これらの点に比べて、「外国人にあこがれをもっている」(26.4%)や「将来外国で仕事がしたい」(36.3%)という割合が少し減るのは、実際的な経験から来る現実に即した回答なのかもしれない。

図6は、日本語の教授経験の長短とそれぞれの項目を選択した割合との関係を示したものであるが、第一に目につくのは、教授経験が長くなると、これらの項目の選択数が減っていくことである。それは主に外国人に対するあこがれと外国人と接する仕事につきたいという願望の減少によって引き起こされている。現実を知っていく過程で生じる、考えられる変化である。先に留学生へのステレオタイプのところで見たのと同様の傾向である。しかし、そのような変化の中で「いろいろな背景の人と接することに意欲的である」という項目だけが、変化せず、一定量に保たれていることは、異文化間コミュニケーションの現場にいる日本語教師として、大変望ましい結果である。

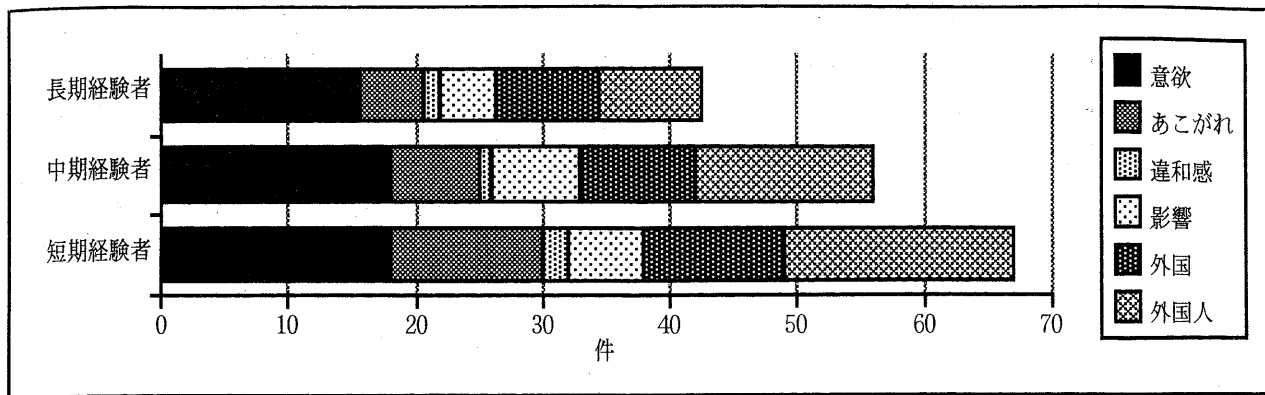


図6 日本語教授経験者別に見た自己パーソナリティ

### まとめ

以上、見てきたことをまとめると以下のようなになる。

- (1) 回答者たちは、カルチャー・ステレオタイプに対して、危険であり、低減する必要があり、努力すれば低減できると考えている。
- (2) 回答者たちは、日本人自身に対しては否定的な評価のステレオタイプをもつ傾向があり、留学生に対しては肯定的な評価のステレオタイプをもつ傾向がある。
- (3) 回答者たちは、中国系、英語圏、韓国系の留学生に対しては、南米系、アフリカ系の留学生に対してよりも、否定的な評価のステレオタイプをもつ傾向がある。接触機会の多い留学生に否定的評価のステレオタイプをもちやすいと言える。

日本語教授経験の長短との関係では以下のことが見てとれた。

- (4) 日本語教授の経験が長くなると、留学生に対して否定的な評価のステレオタイプをもちやすい。
- (5) それは、接触が少ないと思われる南米系、アフリカ系の留学生に対してではなく、接触の多い中国系、英語圏、韓国系の留学生に対して見られる傾向である。
- (6) 回答者たちの約7割が、いろいろな背景の人と接することへの意欲をもち、これは日本語教授の経験の長さには影響されず、一定割合が保持されていた。
- (7) 回答者は、外国人と関わる仕事につきたい、外国で仕事がしたいなどの願望や外国へのあこがれなどは日本語教授経験が長くなると減少する傾向があった。

私たちは、知らない間にカルチャー・ステレオタイプをもち、新しい経験を簡単にそれを用いて整理してしまいがちである。ただ、それを意識しているかいないかということは、重要な点であろう。ここで調査をした日本語教育に関わる人たちのほとんどは、それに対して意識的であり、できるだけもたないよう、またそれを低減する努力が必要であると考えている。接触の少ない国の留学生には肯定的な評価をし、また経験が浅い間は肯定的な

評価をするという傾向がそれを物語っている。接触の多い国の留学生に対してや、多くの経験を重ねていく過程で否定的な評価が増えるのは仕方がないだろう。その点で外国や外国人への素朴なあこがれや熱望は減少していくものの、外国人との接触自体への意欲が減少することなく、保持されていく様子が見てとれたのは、心強い結果であると言わねばならない。それ故にこそ、カルチャー・ステレオタイプを低減するための適切かつ効果的なトレーニングが重要である。

また本調査は、カルチャー・ステレオタイプについての意識を調査したものであり、これと、実際のコミュニケーションの場でどのようにそれが実践されているかということとは、また別のことである。意識調査の結果だけで安心できないのが、カルチャー・ステレオタイプの根の深さである。実際の会話場面でカルチャー・ステレオタイプがどのように利用され、どのように機能していくかについても、同様に明らかにしなければならないだろう。

## 参 考 文 献

- 石井敏・岡部朗一・久米昭元 (1987) 『異文化コミュニケーション』有斐閣  
八代京子・町恵理子・小池浩子・磯貝友子 (1998) 『異文化トレーニング』三修社

## 第 6 章

### カルチャー・ステレオタイプに対する認識と自己抑制に関する研究：

#### 日本語教師とボランティアの調査

倉 地 曉 美

#### 目 的

日本語の習得が十分ではなく、在日経験の浅い外国人にとって、馴染みのない異文化環境(異文化社会や異文化を構成する人間集団)をもっとも簡単に手っ取り早く把握するための手段は、カルチャー・ステレオタイプによる異文化認識である。こうした外国人の異文化学習者は、異文化において、最も身近で、彼らの語学習得のレベルに応じたコミュニケーションの仕方を心得ている日本語教師を、かけがえのない情報源と頼み、自己の不安定な異文化像を何とか安定化させるために、どこからともなくインプットされた紋切り型の異文化感や異文化イメージを確固たるものにするために、授業中、ことあるごとに様々な質問をたたみかけてくる。

こうした傾向は、決して日本に居住する外国人学習者にのみ顕著なものではない。たとえば、アメリカのESLのクラスにおいても外国人学習者は、英語の授業中、何かにつけて英語教師に「先生、アメリカ人ってどんな国民ですか」「アメリカ人はこういう場合どういう態度をとりますか」「〇〇さんがこういうことをするのは、彼がアメリカ人だからだと先生は思いませんか」と言った類の質問を矢継ぎ早に浴びせかける。大方のネイティブの英語教師は、学習者の質問を一蹴し、「アメリカはさまざまな人種・民族が集まってきている国だから、アメリカ人って言ったっていろいろな人がいるんです。だから、アメリカ人はどうだとか、こうだなんてこと、一概には言えませんよ。」と軽く受け流して終わる。単純なステレオタイプで安易に異文化を把握することなど到底できないということを繰り返し、繰り返しインプットされることによって、外国人学習者たちは、異文化へのさらなる探索活動へと動機付けられていくのである。外国人学習者のカルチャー・ステレオタイプの通減の鍵を握るのは、インフォーマントとしての機能を果たすネイティブの語学教師であるといっても決して過言ではない。

それに対して、国内の日本語教育の現場で、日頃外国人の学習支援に携わっている日本語教師やボランティアたちは、学習者が短絡的で危険なカルチャー・ステレオタイプを身につけないように、あるいは彼らが一端どこかで身につけたステレオタイプが、確固たるものとして強化・膠着化しないようにと、どこまで配慮しながら、学習者に関わっているだろうか。調査者自身が、長年日本語教育の現場でフィールドワークを行った結果から言うと、日本語の知識や語学教育の技術においては非の打ち所がない日本語教師の中でさえ、こうした点については全く無頓着であったり、学習者のカルチャー・ステレオタイプを強

化するように、たいした根拠も、いわれもないような受け売りの日本人論、日本文化論を滔々と学習者の前で論じてみせたり、情報に乏しい学習者の質問に対して、「それは日本人だからですよ。日本人はみなそうだからねえ。」などと、逆にカルチャー・ステレオタイプを拡大生産するような回答を与えたりといった光景を目にすることも決して稀ではない。

本研究では日本語教師のカルチャー・ステレオタイプ遮滅の方途を探るための基礎的な段階として、日本語教育に携わり、よきにつけ悪しきにつけ、外国人学習者に日々多大な影響を与えていると思われる日本語教師やボランティアが、カルチャー・ステレオタイプに対して、どのような認識を持ち、いかほど自己抑制を行っているのか、質問紙調査を実施し、全般的な傾向を明らかにする。

ここでは、現職の専任・非常勤の日本語教師だけではなく、ボランティア教室の先生や個人教授などといった形で、無償で外国人に日本語を教えるボランティアのカルチャー・ステレオタイプに対する認識や自己抑制についても調査する。有償であれ、無償であれ、専任であれ、非常勤であれ、教師が学習者に与える影響に変わりはないし、本研究の成果は、大学や民間の日本語学校の正規のプログラムで日本語を学習する、ある意味で経済的、時間的に恵まれた留学生のみならず、様々な形で日本語習得を図ろうとしている、できるだけ多くの在日外国人学習者の異文化理解の促進に資するものでありたいと考えるからである。

## 先 行 研 究

日本人の外国人に対する好悪や、人種・民族的な偏見、カルチャー・ステレオタイプに関する研究においては、林・西平・鈴木 (1965)、我妻・米山 (1967)らの研究が先駆的である。林らは 1954 年の全国調査、1964 年に実施した統計数理研究所の東京調査の結果をまとめ、日本人の国・人種に対する好悪について以下のように結論づけている。すなわち日本人に最も好かれているのはアメリカ人であり、他に好感度が高いのは、イギリス人、フランス人、ドイツ人といった欧米先進諸国の国民である。他方嫌われているのは、ロシア人、韓国人。好悪に個人差が見られるのは、イタリア人、中国人で、全体としてみると、国に対する好意と国民に対する好意はほぼ対応しているという。

一方、我妻・米山 (前掲)は、質問紙法によって 10 代から 60 代までの日本人男女 270 名を対象に、人種や民族に対する態度を調査した。まず 13 の国民や民族に対する好悪を尋ねた結果、もっとも好きな民族・国民の順位は、1 位から順にイギリス人、フランス人、ドイツ人、アメリカ人、イタリア人---タイ人、中国人、インドネシア人、フィリピン人、朝鮮民族、黒人の順であった。ここでも西欧諸国の白人に対する好感度は高いのに比して、アジアの国々の人々に対する好感度は低く、朝鮮民族、黒人は好まれていないと言う結論に至っている。我妻・米山の研究は、先の林らの調査結果とほぼ同様の傾向を示すものといえよう。我妻・米山は、この研究において、さらに人種民族に対する社会的距離を測定した。その結果、好感度に対応して、どの項目についても、イギリス人をはじめとする西欧諸国の人々に対する受容度は高く(社会的距離は少なく)、アジア諸国の人々に対する受容度は低い(社会的距離が大きい)。なかんずく朝鮮民族や黒人に対する受容度は非常に低いという結果が明らかになった。加えて、我妻らは、日本人の外国人に対するイメージを測定

するために、「〇〇人の特徴として最も当てはまると思うものを5つ選びなさい」という調査項目を設定し、64の形容詞をあらかじめ提示し、選択させた。国民・民族別に選択率が高かった形容詞を上げると、イギリス人に関しては「礼儀正しい、冷静だ、理性的」、アメリカ人とイタリア人については「陽気」、フランス人は「芸術的」、ドイツ人は「科学的、理性的」などといった肯定的なものが多いのに対して、インド人は「迷信深い、不潔」、タイ人は「純朴、保守的、迷信深い」、インドネシア人は「群集心理に支配されやすい、純朴、迷信深い」、朝鮮民族は「不潔だ、ずるい」など、アジア系の民族・国民に対しては、おおむね否定的なイメージが顕著に現れており、先の二つの研究結果とも対応している。林、我妻らの研究は共に、大変興味深いものであるが、惜しむらくは、今から30数年~40年も前に実施された調査結果であるという点である。

この領域における最近の研究としては、中村(1999)が1995年に、日本人大学生の外国人に対する好悪を調べた調査研究がある。最も好きな外国人と最も嫌いな外国人を任意に選定させた結果、最も好まれるのはイギリス人、ドイツ人、アメリカ人、中国人、オーストラリア人の順で、最も嫌われているのは、アメリカ人で、以下フランス人、ロシア人、中国人、北朝鮮人という結果が出ている。アメリカ人、中国人はマスメディアによる情報量が多いせいか、好まれる国民としても、嫌われる国民としても上位にランクされている。一方中国人以外のアジアの諸国民は、概して西欧諸国の国民よりは好まれていない。中村の調査は、若い大学生と言う年齢層だけをターゲットにした研究であるにもかかわらず、30数年~40年前に実施された先行研究とほぼ同様の、日本人の欧米志向(高欧低亜の傾向)を追認する結果となっている。

以上のような先行研究は、一般的な日本人、あるいは日本の大学生のカルチャー・ステレオタイプの傾向を把握するための資料としては意義深い。しかし、本研究で問題にしようとする、日本語教師や学生・社会人・主婦などのボランティアは、概して一般の日本人や学生よりは、外国人に対する心理的な抵抗が小さく、逆に興味・関心の度合いが高く、実際に直接、しかも恒常的に外国人と接触する機会も多い人々である。Allport (1954) の接触仮説には、様々な批判があり、異文化接触の量が多ければ、偏見・ステレオタイプが緩和されていると一概にいえないとしても、異文化接触の質、コンテクスト如何で、ステレオタイプが変化する (Bornstein 1993) という点を考慮すれば、異文化接触を頻繁にする機会がある限り、相互理解の深化につながるような深い接触をする者もあるはずである。日本語教育実践家のカルチャー・ステレオタイプの中には、一般的な日本人と同じような傾向を示す者も当然あるだろうが、皆が皆、一般の日本人や日本の学生のカルチャー・ステレオタイプと全く同じようなステレオタイプを有しているとは考えにくい。特に日本で日本語を学習する外国人学習者の大半は欧米系ではなく東アジア系の人々(中国系、韓国系)であることは、国内で日本語教師をしようという人間にとって、周知の事実である。インターナショナル・スクールや欧米系の企業など、非常に特殊な教育機関で日本語を教え続けるのでない限り、国内で日本語教師をする一般的な人々にとって、アジア系の学習者との出会いがあることは不可避であり、そのアジア系の国民や民族にネガティブなイメージや、強い抵抗観・違和感があるのに、あえて日本語教師になろうとする者は数少ないはずである。そのような点から考えても、国内で日本語を教えるネイティブの日本語教師のステレオタイプは、我妻らや中村の調査のような、一般的な「日本人」のそれと全く同一と

は考えにくい。しかし、それはあくまで推測の域を出るものではない。したがって、日本語教育実践者のカルチャー・ステレオタイプ遞減に関する研究を進めるための前段階として、日本語教師、日本語ボランティアに特化した調査研究を実施する必要がある。とりわけ、従来のカルチャー・ステレオタイプの研究では、誰が誰に対して、どんなステレオタイプをもっているのか、特にネガティブなステレオタイプを持っているのか、ポジティブなステレオタイプをもっているのかといった点ばかりに光が当てられ、カルチャー・ステレオタイプに対する認識や自己抑制（気づき）に関する研究が欠落している。しかし、後で論じるように、ポジティブ・ニュートラル・ネガティブを峻別する絶対的な基準はどこにもないし、ポジティブなステレオタイプならば無害であるなどという保障はどこにもない。そういうところから考えていくと、ポジティブか、ネガティブかをめぐる議論にさほど大きな意味があるとは思えない。むしろ異文化間の教育（日本語教育）に携わる日本語の教師が、カルチャー・ステレオタイプに対してどのような認識や気づきを持ち、どれほど自己抑制の機能を働かせることができるのかといった点が、教育的な観点から見た場合、非常に重要なポイントになる。そこで、本研究では、日本語教育実践家のカルチャー・ステレオタイプに対する認識と自己抑制（気づき）の問題に焦点をあて、分析を試みたいと考える。

## 方 法

### 調査対象者

本研究の対象者は、西日本在住(京都以西の関西、中四国、九州)のボランティア(ボランティア日本語教室や個人教授など様々な形で外国人学習者を対象に日本語を教える学生・院生・主婦・社会人)と現職の日本語教師(大学・日本語学校やその他の教育機関で日本語を教える専任、非常勤の日本語教師)である。従来の日本語教師に対する大がかりな質問紙調査は首都圏や京阪神などの大都会の教師を対象にしたものが多い。しかし、実際に日本語教師が活躍している場は首都圏や大都会に留まらない。本研究では調査対象者の地域的分布(とりわけ規模に)にできるだけ偏りが生じないように、大都市だけではなく、中都市、小都市、町村在住・出身の日本語教師をターゲットに調査を展開することにした。

### 装置と調査の手順

日本語教育実践者のカルチャー・ステレオタイプ及びその認識や気づきについての全般的な傾向を把握するために、本研究では、2002年6月初旬から7月末までの期間、質問紙調査を実施した。調査を実施するに当たっては、事前に、京都、岡山、広島、愛媛、大分在住で、大学・日本語学校・ボランティア教室のいずれかで日本語を教えている男女8名に、直接あるいは電話、メールで連絡をとり、調査協力を依頼した。8名の調査協力者は、(a) 調査者から郵送または手渡しで調査票を受け取り、(b) 各地で調査対象者を選定し、(c) 対象者に調査依頼を行い、(d) 調査票を配布した後、(e) 記入済みの調査票を回収し、(f) 調査者宛に速やかに郵送、または直接手渡しで調査票を返送・返却することを依頼さ



れた。調査票は合計 123 部配布され、最終的に 91 名の調査票が回収された（有効回答率 73.98%）。

従来、異文化間教育の授業において、十分な説明なしに、カルチャー・ステレオタイプについて、学生に「あなたのもっているカルチャー・ステレオタイプは具体的にどんなものですか」と質問すると、「太陽は東からのぼる」（真理）や「乳児は自我発達ができていない」（例外のない事実）、「京都には十三参りという慣習がある」（慣習があることは事実であり、所信ではない）「霊柩車が通るときに親指を隠さないと親の死に目に会えない」（迷信）「雨が降れば桶屋が儲かる」（因果律の類）などといった的外れの回答を行う傾向がしばしばある。これは、日本語の「ステレオタイプ」と言う言葉が、かなり多義的に捉えられ、用いられている傾向を示しているかもしれない。

そこで、本研究では研究目的に合致しない（つまりカルチャー・ステレオタイプ以外の）回答の大量出現を避けるために、調査票の一番上のスペースに、まずカルチャー・ステレオタイプについて次のような定義を行った。

カテゴリーが細分化されず、固定的に捉えられ、新しい経験に遭遇しても修正されにくいとき、このカテゴリーと結びついている所信をステレオタイプと呼ぶ。そして、ある文化的集団の属性を固定的に捉え、新しい真実に遭遇しても修正されにくい、膠着化したカテゴリーと結びついている所信（belief）をカルチャー・ステレオタイプと呼ぶ。

次に、カルチャー・ステレオタイプとは具体的にどんなものなのか、ステレオタイプとそれ以外のもの(e.g. 真理、科学的に立証される真実など)との区別がわかるよう実例を挙げながら、それぞれについての説明を付け加えることにした（Appendix A 参照）。

調査票の質問項目は 3 部構成で、(i) 対象者自身にカルチャー・ステレオタイプを文章完成法で問う質問項目。具体的には、「あなたはどのようなカルチャー・ステレオタイプを持っていますか。日ごろあなたが日本語教師として考えているまま、感じるままを表現し、文章を完成してください」という設問の下に、「日本人は\_\_\_\_\_である。」「中年女性は\_\_\_\_\_である。」「アジア人は\_\_\_\_\_である。」などといったステレオタイプを引き出すための項目を 17 項目設定し、下線部に適当な言葉を入れて文章を完成させる形式をとった。(ii) カルチャー・ステレオタイプに対する認識、考え方を問う質問項目。ここでは「正しいと思うものに○をつけてください」の設問の下に、カルチャー・ステレオタイプは(1)「有益である」(2)「危険である」(3)「低減させる必要はない」(4)「低減させる必要がある」の 4 項目から自由選択(複数回答可能)をさせ、(4)の「低減させる必要がある」に回答した対象者のみに、カルチャー・ステレオタイプは(5)「努力しても低減できない」(6)「努力すれば低減できる」(7)「わからない」の 3 項目の中から自由に該当する項目を選択させるような形式にした。(iii) 調査対象者の背景、属性、異文化に対する態度、性格特性を問う質問項目。ここでは、性別、職業、年齢、出身地(地域、規模)、日本語教師歴、海外生活経験、その他の国際交流活動に関する経験、外国人との接触の頻度、外国人との交友・姻戚関係、生活特性、及び異文化に対する態度について選択式あるいは記述式で回答を求めるような質問項目を設けた。異文化に対する態度に関しては、「外国人に抵抗感や違和感がある」「外国人と関わる機会の多い仕事につきたい」など、予め具体的な項目を設定し、適当なものを自由選択させる形式にした。

加えて、追跡調査の必要性を想定し、追跡調査に協力可能な対象者には、カバー・レターの下に氏名と連絡先を記入してもらう主旨の依頼文を付け加えた。

## 結 果

### 調査対象者

調査票への回答を行った 91 名の回答者の内訳は、表 1 及び Appendix B の 1～14 のグラフに示したとおりである。

データ整理を進める過程で、91 名中 12 名は、実際に日本語教育経験のない人々であることが判明した。本研究は、教育現場で日本語教師として実際に外国人学習者に教育指導を行っている人々を研究対象にするものであることから、ここでは、日本語教育経験のない 12 名を除く、分析可能な 79 名のデータを分析の対象とすることとした。

本研究のデータ分析の対象となった 79 名の調査対象者の内訳は表 2 のとおりである。

表1 質問紙調査集計表 1

N=91

性別	項目	男性	女性						合計
	n	5	86						91
	(%)	(5.49)	(94.51)						(100.00)
職業	項目	日本語教師	学部生	院生	その他				合計
	n	44	20	15	12				91
	(%)	(48.35)	(21.98)	(16.48)	(13.19)				(100.00)
日本語教育歴	項目	なし	2年未満	2-3年未満	3-4年未満	4-5年未満	5年以上	無回答	合計
	n	12	22	5	11	6	34	1	91
	(%)	(13.19)	(24.18)	(5.49)	(12.09)	(6.59)	(37.36)	(1.10)	(100.00)
年齢	項目	20歳未満	20-30歳未満	30-40歳未満	40-50歳未満	50歳以上		無回答	合計
	n	5	40	22	13	9		2	91
	(%)	(5.49)	(43.96)	(24.18)	(14.29)	(9.89)		(2.20)	(100.00)
出身地(規模別)	項目	大	中	小	町村			無回答	合計
	n	14	31	24	15			7	91
	(%)	(15.38)	(34.07)	(26.37)	(16.48)			(7.69)	(100.00)
出身地(地域別)	項目	北海道・東北	関東	東海・中部	関西	中国・四国	九州・沖縄	無回答	合計
	n	2	5	5	6	57	14	2	91
	(%)	(2.20)	(5.49)	(5.49)	(6.59)	(62.64)	(15.38)	(2.2)	(100.00)
海外生活年数	項目	なし	1-3年未満	3-5年未満	5年以上			無回答	合計
	n	47	24	9	5			6	91
	(%)	(51.65)	(26.37)	(9.89)	(5.49)			(6.59)	(100.00)
交友関係	項目	心友	仲間	心友・仲間	なし			無回答	合計
	n	25	20	15	28			3	91
	(%)	(27.47)	(21.98)	(16.48)	(30.77)			(3.30)	(100.00)
親族	項目	あり	なし					無回答	合計
	n	7	78					6	91
	(%)	(7.69)	(85.71)					(6.59)	(100.00)
国際交流活動	項目	あり	なし					無回答	合計
	n	26	62					3	91
	(%)	(28.57)	(68.13)					(3.30)	(100.00)
私的な関わり	項目	頻繁	時々	減多にない	なし			無回答	合計
	n	19	40	18	13			1	91
	(%)	(20.88)	(43.96)	(19.78)	(14.29)			(1.10)	(100.00)
異文化に対する態度・性格特性 (複数回答)	項目	①	②	③	④	⑤	⑥	無回答	
	n	62	27	5	21	32	45	9	
	(%)	(68.13)	(29.67)	(5.49)	(23.08)	(35.16)	(49.45)	(9.89)	
カルチャーステレオタイプ	項目	①	②	③	④	②&④	その他*	無回答	合計
	n	1	23	10	31	15	3	8	91
	(%)	(1.10)	(10.99)	(10.99)	(34.07)	(16.48)	(3.30)	(8.79)	(100.00)
ステレオタイプの低減 (④、②&④回答者のみ)	項目	不可能	可能	分からない				無回答	合計
	n	0	39	7				1	47
	(%)	(0.00)	(82.61)	(15.22)				(2.17)	(100.00)

\*その他は①&②&③、①&②&④、③&④

表2 質問紙調査集計表 2

N=79

性別	項目	男性	女性						合計
	n	5	74						
(%)	(6.32)	(93.67)							(100.00)
職業	項目	日本語教師	学部生	院生	その他				合計
	n	44	12	15	8				79
	(%)	(55.70)	(15.19)	(19.00)	(10.13)				(100.00)
日本語教育歴	項目	2年未満	2-3年未満	3-4年未満	4-5年未満	5年以上		無回答	合計
	n	22	5	11	6	34		1	79
	(%)	(27.85)	(6.33)	(13.92)	(7.59)	(43.04)		(1.27)	(100.00)
年齢	項目	20歳未満	20-30歳未満	30-40歳未満	40-50歳未満	50歳以上		無回答	合計
	n	2	32	22	12	9		2	79
	(%)	(2.53)	(40.51)	(27.85)	(15.19)	(11.39)		(2.53)	(100.00)
出身地(規模別)	項目	大	中	小	町村			無回答	合計
	n	13	28	20	12			6	79
	(%)	(16.46)	(35.44)	(25.32)	(15.19)			(7.59)	(100.00)
出身地(地域別)	項目	北海道・東北	関東	東海・中部	関西	中国・四国	九州・沖縄	無回答	合計
	n	2	5	5	5	47	13	2	79
	(%)	(2.53)	(6.33)	(6.33)	(6.33)	(59.49)	(16.46)	(2.53)	(100.00)
海外生活年数	項目	なし	1-3年未満	3-5年未満	5年以上			無回答	合計
	n	37	24	9	5			4	79
	(%)	(46.84)	(30.38)	(11.39)	(6.33)			(5.06)	(100.00)
交友関係	項目	心友	仲間	心友・仲間	なし			無回答	合計
	n	23	18	15	21			2	79
	(%)	(29.11)	(22.78)	(18.99)	(26.58)			(2.53)	(100.00)
親族	項目	あり	なし					無回答	合計
	n	7	67					5	79
	(%)	(8.86)	(84.81)					(6.33)	(100.00)
国際交流活動	項目	あり	なし					無回答	合計
	n	24	53					2	79
	(%)	(30.38)	(67.09)					(2.53)	(100.00)
私的な関わり	項目	頻繁	時々	減多にない	なし				合計
	n	17	37	16	9				79
	(%)	(21.52)	(46.84)	(20.25)	(11.39)				(100.00)
異文化に対する態度・性格特性 (複数回答)	項目	①	②	③	④	⑤	⑥	無回答	合計
	n	53	21	4	18	26	35	9	79
	(%)	(67.09)	(26.58)	(5.06)	(22.78)	(32.91)	(44.30)	(11.39)	(100.00)
カルチャースtereotype	項目	①	②	③	④	②&④	その他*	無回答	合計
	n	1	19	8	28	15	3	5	79
	(%)	(1.27)	(24.05)	(10.13)	(35.44)	(18.99)	(3.80)	(6.33)	(100.00)
ステレオタイプの低減	項目	不可能	可能	分からない				無回答	合計
	n	0	36	7				36	79
	(%)	(0.00)	(45.57)	(8.86)				(45.57)	(100.00)

\*その他は①&②&③、①&②&④、③&④

## 1. 性別

79名の調査対象者のうち、74名(93.67%)が女性、5名(6.32%)が男性であった。本研究の調査対象者においては、圧倒的に女性の占める割合が多い(図1参照)。この数値は、男性が少ないという、国内の日本語教師の一般的な傾向を反映していると言えよう。

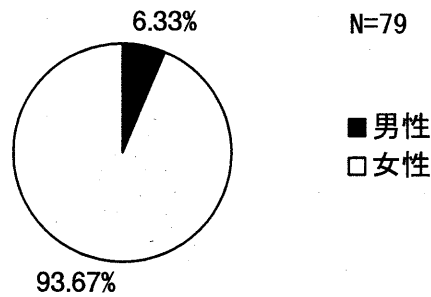


図1 性別

## 2. 職業

調査対象者の職業は、「日本語教師」が44名(55.70%)、「大学院生」が15名(19.00%)、「学部生」が12名(15.19%)、「その他」が8名(10.13%)で、大学や日本語学校に勤務する現職の日本語教師が対象者の過半数を占める結果になった(図2参照)。さらにいえば、日本語教師のうちの16名が専任(大学が4名、日本語学校が12名)、28名が非常勤の日本語教師(大学が18名、日本語学校が10名)であった。その他には、主婦、社会人の日本語ボランティアや、学校教員(公教育における日本語教室の講師)などが含まれる。

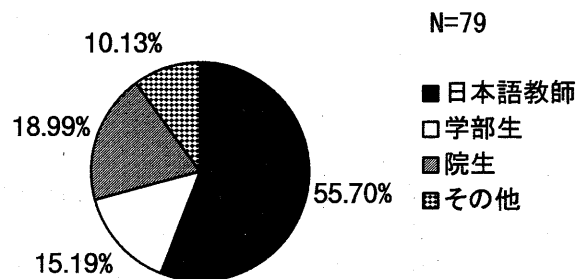


図2 職業

### 3. 日本語教育歴

日本語教育経験年数に関しては、一番多かったのが「5年以上」の経験年数を持った者で34名(43.04%)、次に多いのは「3~5年未満」で17名(18.68%)、「1~3年未満」は14名(17.72%)、最も少なかったのが「1年未満」の13名(16.46%)であった(図3参照)。3年以上の日本語教育経験を持つものは51名で、対象者全体の64.56%を占めており、本研究の対象者には日本語教育経験が比較的豊富なものが多いと言える。

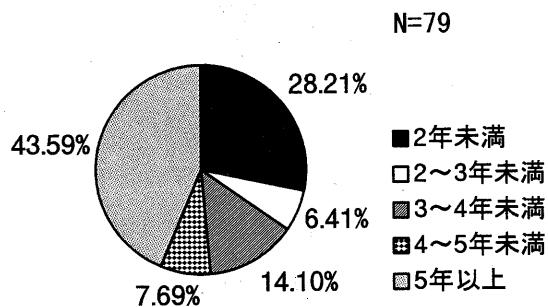


図3 日本語教育歴

### 4. 年齢

年齢については、20代の回答者が最も多く31名(39.24%)で、次に多かったのは30代の22名(27.85%)、40代は12名(15.19%)、50代以上は9名(11.39%)、最も少なかったのは、10代の3名(3.80%)であった(図4参照)。20代と30代の対象者の数を合わせると53名(67.09%)になり、対象者の過半数は20代、30代の日本語教育実践家(教師・ボランティア)によって占められていることがわかる。

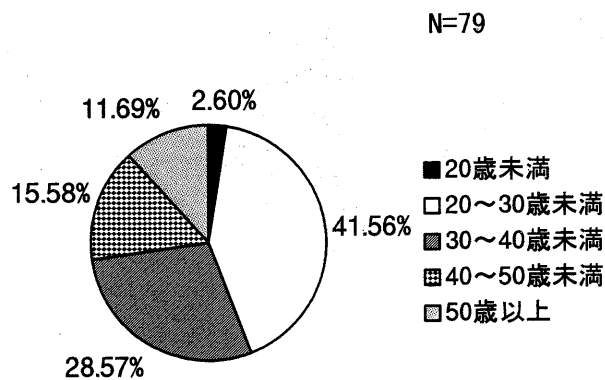


図4 年齢

## 5. 出身地(規模別)

出身地に関する質問項目としては、規模別と地域別の二つの質問項目を設定した。規模別に関していえば、図5のとおり、10万人以上の「中都市」出身者が最も多く28名(35.44%)で、次に多いのが1万人以上の「小都市」の20名(25.32%)、以下100万人以上の「大都市」の13名(16.46%)、1万人以下の「町村」の12名(15.19%)と言う内訳になった。この種の研究は、一般的に大都市居住の大都市出身者の比率が多いが、本研究の対象者は地方都市在住で中・小都市出身者が多い結果となった。

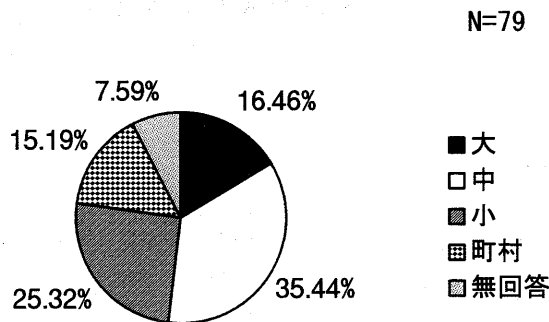


図5 出身地域(規模別)

## 6. 出身地(地域別)

本研究では、調査協力者が居住・勤務する地域を中心にデータ収集が行われたため、本研究の調査対象者は京都市、松山市、岡山市、東広島市、福山市、大分市及びその周辺地域に在住し、日本語教師として活躍している人々である。日本語教師は、とりわけ20代以上の女性が圧倒的多数を占める職業であることを考えれば、結婚などで対象者の現在地と出身地と合致しないケースもあるだろう。しかし、その一方で、大都会から遠い地方出身者で、地方の大学を出た女性の場合、諸般の理由で出身地に近い地元での就職を望む傾向もある。そこで、ここでは対象者がどのような地域の出身者であるのかを調べるための質問項目を設けた。

結果的に見て、京都以西で、特に中四国地方の在住者が大多数を占める本研究の対象者は「中四国」出身者が最も多く47名(59.49%)で、次に多かったのが「九州・沖縄」の13名(16.46%)、「関東」、「東海・中部」、「関西」はそれぞれ5名(6.33%)ずつで、調査実施地域以外からの出身者、すなわち東日本の出身者は少なかった。しかし回答者の中には、「北海道・東北」の出身者も2名(2.53%)あり、少数ながら、対象者の出身地は全国に分散していることがわかった(図6参照)。

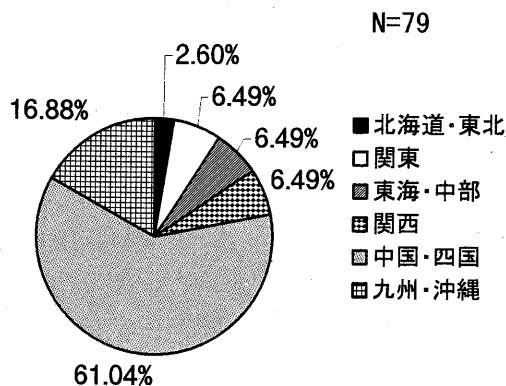


図6 出身地域(地域別)

## 7. 海外生活経験

日本語教育関係者の中には、海外生活経験を持っている者も少なくない。実際、今日では、数日から数ヶ月程度のホームステイや観光・研修旅行などの経験を持つ若者は非常に多いが、短期間の海外生活年数は、カルチャー・ステレオタイプの通減に繋がるような大きな要因になるとは考えにくい。そこで、ここでは1年以上の海外生活体験があるかどうかを調べることにした。その結果、1年以上の海外生活経験が「ない」と答えた者が最も多く37名で、ついで多いのは、「1~3年未満」の24名(30.38%)、以下「3~5年未満」の9名(11.39%)、「5年以上」の5名(6.33%)と、海外生活経験年数が多いほど該当者が少ないという結果になった(図7参照)。

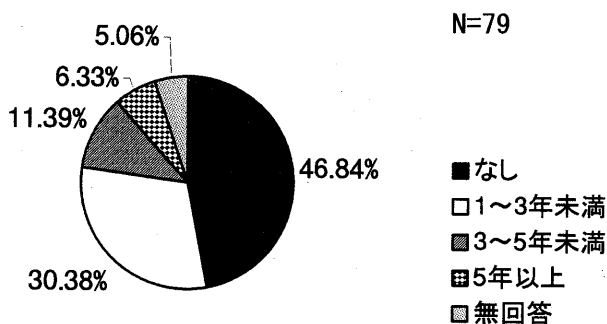


図7 海外生活年数

## 8. 外国人との交友関係

カルチャー・ステレオタイプの通減の鍵になるのは、外国人との接触の質(深さ)やコンテキストである。ここでは、対象者の交友関係がどのようなものかを調べるための質問項目(複



数回答)を設けた。「外国人の心を許せる友達・恋人がいるか」、「遊び仲間がいるか」、「その両方がいるのか」、「どちらもいないか」を問うた。「心友・恋人がいる」と答えた回答者は最も多く 23 名(29.11%)、「どちらもいない」と答えた者が 21 名(26.58%)、「遊び仲間がいる」と答えた回答者が 18 名(22.78%)、「心友(恋人)も遊び仲間も両方いる」と答えた対象者が 15 名(18.99%)であった(図 8 参照)。親密な関係の外国人がいると答えた対象者は合計 38 名と全体の約半数を占めているが、その反面、「(心友・恋人も遊び仲間も)どちらもいない」と答えた回答者が全体の 3 割弱あり、全般的傾向として、対象者は一般人よりも外国人と親密な交友関係を持っている割合が大きい、日本語教師をしているからと言って必ずしも、外国人と親しく交わっている人々とは限らないことが明らかになった。

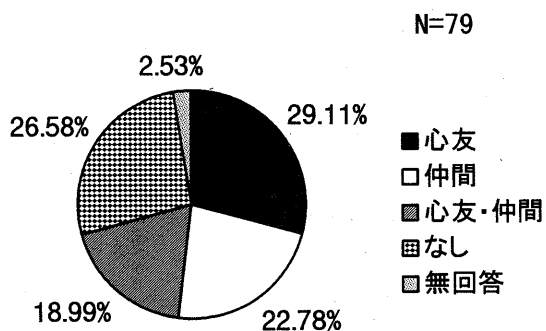


図8 交友関係

## 9. 外国人の親族

交友関係に加えて、本研究では対象者に外国人の親族がいるかどうかを問うことにした。外国人の親族をもつことによって、外国人に対する態度やものの見方、考え方に大きな変化が生じると言うことも考えられるし、又外国人の親族がいると言うことが動機付けになって、外国人と交渉を持つ日本語教師という職業を選ぶということも考えられる。逆に日本語教師は外国人との接触機会が多い職種であることから、そこで外国人の伴侶を得るチャンスも一般人よりは多いと考えられる。集計の結果、親族があるとした者は 7 名(8.86%)で、なしとしたものが 67 名(84.81%)であった(図 9 参照)。

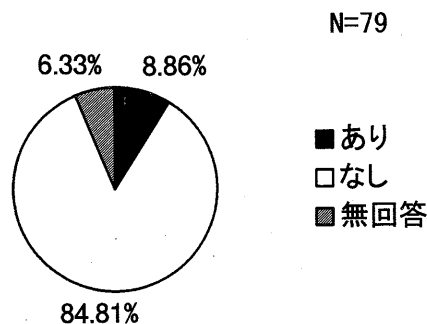


図9 外国人の親族

対象者のデモグラフィックスに関わる質問項目の中でも最も無回答が多かったのは、出身地の規模を問う項目と、この質問項目においてであった(それぞれ6名、5名)。その中で、出身地の規模については、自分の出身地の人口が何人で、町村なのか、小都市なのか、あるいは小都市なのか中都市なのか、微妙でよくわからないなどの理由で無回答にするというケースが想定される。しかし、自身に外国人に親族がいるかどうか、わからない対象者がいるとは考えられない。ここでの無回答の意味はむしろ、「わかっているけれども答えたくない」という意思表示であると考えの方が自然であろう。カルチャー・ステレオタイプに関する従来の研究では、「日本人の・日本人学生のカルチャー・ステレオタイプはー」といった形で、単純に回答者を十把一絡げに捉えて、統計の数値をまとめているものが目立つ。たとえば日本の大学で、日本語が普通にできる大学生に質問紙調査を実施したからといって、その回答者すべてが日本国籍かどうか、たとえ日本国籍であっても回答者本人が自分を日本人と自己同定しているかどうか、仮にそうであったとしても、家族・親族の中には、外国籍の人がいて、表面的にはどのように見えようと、「一般的な日本人」とは甚だ異なった文化的・社会的背景を持った対象者も当然その中には存在するはずである。カルチャー・ステレオタイプ研究に取り組む者は、少なくともそういった事柄に、無頓着であってはなるまい。無回答と答えた対象者が外国籍の親族の存在を隠している対象者であると断言するつもりは決してない。しかし、そういう可能性があるということを常に想定し、分析データを取り扱うことは、調査者側が当然行うべき配慮として重要なことである。少なくともそういった意味で、本研究においては、安直に「日本人教師のカルチャー・ステレオタイプ」といった表現は使用しない方針をとっている。

## 10. 日本語教育以外の国際交流活動経験

外国人との接触機会が得られる場合は、何も日本語教育の場のみに限られるものではない。そこで、本研究では日本語以外の国際交流活動・業務の経験があるか、どうかを問い、「ある」と回答した者については、具体的にどれぐらいの期間、どのような活動あるいは業務に携わったかを記述させる質問項目を設定した。その結果、「あり」と答えた者は24名(30.38%)、「なし」が53名(67.09%)で、日本語教育以外の活動経験を持たない対象者が過

半数を占めることがわかった (図 10 参照)。しかし、「あり」と答えた対象者も 3 割存在し、本研究の対象者の中には、日本語教育しか経験した者のみならず、国際交流活動に広く興味・関心を持って活躍してきた人々も、いくらか存在するということがわかる。

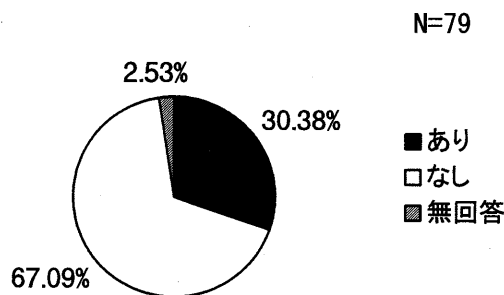


図10 その他の国際交流活動・業務経験

### 1.1. 外国人とのプライベートなレベルの関わり

外国人との接触に関する最後の質問項目は、接触の頻度を問う質問項目である。これについては、Allport の接触仮説(1954)を初めとする、さまざまな先行研究がある。学生や主婦などは別として、日本語教師、とりわけ日本語学校の専任、又は非常勤であっても日本語教師の仕事で生計を立てている場合、外国人と生活を共にしていると言うケースを除いて、特別にプライベートに関わる時間を頻繁に捻出することは容易ではないと考えられる。時間的、物理的な制約によって、頻繁に接触することができなくても、親密な関係を維持するケースも当然あるわけであり、必ずしも接触の頻度が、接触の深度や関係の親密度に比例するとは考えられない。しかしプライベートなレベルにおいて外国人との接触が全く・めったにないということが、カルチャー・ステレオタイプの認識や気づきにもたらす影響は否定できないため、本研究においても接触頻度を問う質問項目を設けることにした。結果は図 11 に示したとおりである。

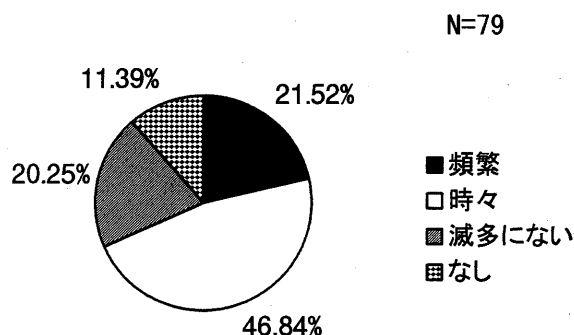


図11 外国人との私的な関わり

図 11 のとおり、私的な関わりが、「時々ある」と答えた者が 37 名と最も多く(46.84%)、次いで「頻繁にある」が 17 名(21.52%)、「めったにない」が 16 名(20.25%)で、「なし」と答えた者が 9 名(11.39%)という結果が出た。「頻繁にある」と「時々ある」の回答者を併せると 53 名となり、全体の過半数(67.08%)を占めていることがわかる。本研究の研究対象者には、プライベートなレベルで比較的良好に外国人と関わっている者が多いと言える。

## 1.2. 異文化・外国・外国人に対する態度・性格特性(複数回答)

ここでは対象者の異文化や外国・外国人に対する態度、及び性格特性が、カルチャー・ステレオタイプに対する認識の仕方に何らかの影響を及ぼしているかもしれないと予想し、「あなたはどんなタイプの方ですか」と言う設問の後に、異文化に対する態度・性格特性を自己申告(複数回答で予め設定した項目を選択)させる質問項目を設定した。調査の結果、①の「世代や国籍などに関係なく、いろいろな背景の人と接する事に意欲的である」の回答者が最も多く 53 名(67.09%)で、次に多かったのは⑥の「外国人と関わる機会の多い仕事につきたい」の 35 名(44.30%)、以下⑤の「将来外国で仕事がしたい」の 26 名(32.91%)、②の「外国に憧れを持つ」の 21 名(26.58%)、④の「人の意見に影響されやすい」の 18 名(22.78%)、無回答の 9 名(11.39%)で、最も少なかったのは、③の「外国人に抵抗感や違和感がある」の 3 名(5.06%)である(図 12 参照)。

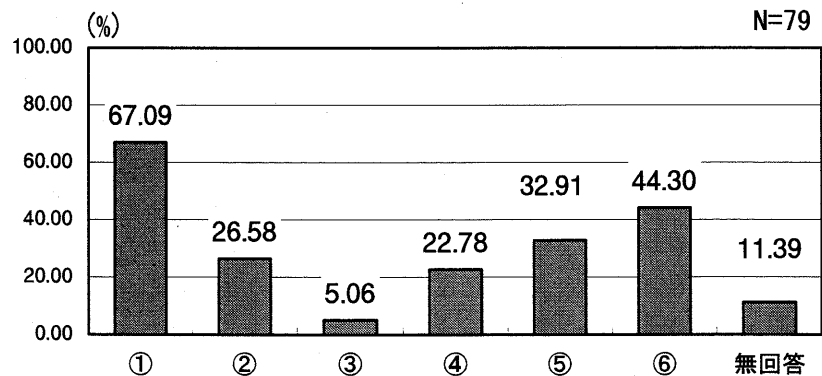


図12 異文化に対する態度・性格特性(複数回答)

日本語教師と言う仕事柄、「外国人と関わる機会の多い仕事につきたい」と答える者や、「将来外国で仕事がしたい」と答える者、「外国に憧れを持つ」者が一定いることは容易に想像されることであるが、①の「世代や国籍などに関係なく、いろいろな背景の人と接する事に意欲的である」という回答者が過半数を占める事は、予想外であった。国際交流に熱心な人間イコール多文化間交流に熱心な人間ではないということは、異文化間教育の現場に身をおけば、少しも珍しいことではないからである。本研究の対象者が、①を多く選んだ理由として考えられるのは、①が社会的に望ましい回答だからという理由である。今一つ考えられる理由としては、本研究に興味・関心を持ち、質問紙調査に積極的に協力してくれた対象者は、異文化交流全般に興味を持ち、比較的良好に異文化に対して開かれた態度を

持った・あるいは開かれた態度を持つことの重要性を十分に認識している日本語教師であったということである。

ところで、ステレオタイプの形成過程を考えた時、外部からの影響が全くないところで、0 から新たな所信をたった一人で形成するというよりは、メディアなどの装置を通して、あるいは身近な同胞や家族、知人、教師などからの情報を媒介として、社会一般に広く流布された所信を、自己の乏しい経験則と結び付けて、それを鵜呑みにしてしまうというプロセスが欠かせない。そこで、他者の意見に影響されやすい性格特性とカルチャー・ステレオタイプがどのように関わっているかを調べるために、ここでは④の「人の意見に影響されやすい」という事項を設けたが、④に該当すると答えた対象者は 2 割程度に留まった(22.78%)。一方、この質問に対する回答の中で目立ったのは、無回答者が 9 名と全体の約 1 割(11.39%)を占めた点である。無回答の中には「①から⑥の質問事項のどれにも私は該当しない」と空欄に記述した回答者もあった。しかし、他の項目については該当しないことが多分にあるとしても、日本語教師が、⑥の「外国人と関わる機会の多い仕事につきたい」と思わないということは、一体どういうことなのだろうか。日本語教師でありながら、「外国人と関わる機会の多い職業につきたい」を選択しなかった理由としては、「いつまでも日本語教師を続けようとは考えていない(そろそろこの仕事に見切りをつけたいと思っている)」、「日本語教育をしているのは、日本語の仕組みを考えたり、説明したり、あるいは日本語をシステムティックに教授するという行為自体が好きだ・おもしろいからなど別の理由があるからで、別に外国人と関わる機会がたくさんあるからではない」、「現在既に職についているので、これから新たに職につく立場ではない」などが考えられる。対象者の意図を明らかにするためには、質問紙調査では、一定の限界があり、インタビュー調査を施す必要がある。

最後に本研究においても、わずかであるが、外国人に抵抗感・違和感を持ちながら日本語教師の仕事をしている者がある(5.06%)と言う結果が出た。この種の調査では、「社会的に望ましい回答」をする傾向があることを勘案すれば、実際に違和感・抵抗感を持ちながら日本語教師と言う仕事をしている人々の比率は、この数値よりもっと高いかもしれないということが考えられる。たとえ少数ではあっても、外国人と接触機会が多く、影響力の大きい教師が、常に違和感や抵抗感を持ちながら、教壇に立っているのだとすれば、それが、学習者の異文化学習(言語習得)に及ぼす影響や対策について、真剣に考えてみる必要がある。

### **カルチャー・ステレオタイプの危険性と低減の必要性に対する認識**

「カルチャー・ステレオタイプは有益か、危険か、ステレオタイプを低減させる必要があるかどうか」という設問(2)の質問に対して(複数回答)、「有益」(①)と回答する者が 1 名(1.27%)、「危険」(②)とする者 19 名(24.05%)、「低減の必要なし」(③)とする者が 8 名(10.13%)、「低減を必要」とする者(④)が 28 名(35.44%)であった。ステレオタイプは「危険」であり、かつ「低減を必要」(②&④)とする者は 15 名(18.99%)、それ以外の複数回答をする者が 3 名(3.80%)、無回答が 5 名(6.33%)いた(図 13 参照)。

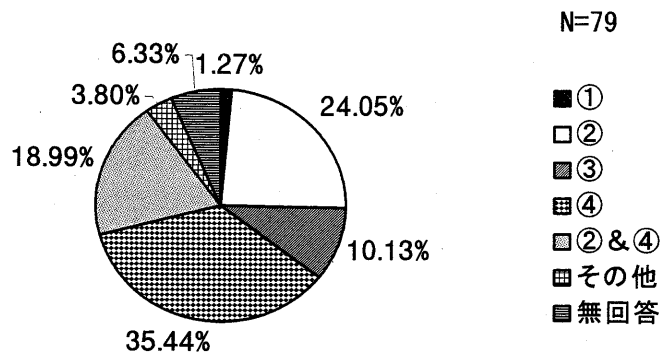


図13 カルチャー・ステレオタイプに対する認識

ステレオタイプが「有益」である、もしくは「低減の必要がない」と回答した者、9名の内訳をみると、海外生活経験1年以上の者は、9名中わずか1名(11.11%)で、大都市出身者は0名、外国人の心友・恋人も、遊び友達のいずれをも持たない者が8名(88.89%)、外国人に仕事以外で頻繁に会う者は誰もなく、時々会うと回答した者が3名(33.33%)であった。

一方、ステレオタイプが「危険である」②)と回答した者、あるいは「低減の必要性がある」④)とした者、そしてその両方(②&④)を選択した者は、79名中、それぞれ19名、28名、15名(計62名)あった。その合計62名のうち、1年以上の海外生活体験を持つ者は29名で、年数は不詳であるが、とにかく経験ありとしたのは2名、海外生活体験はないが、15年の国際交流活動の経験を持つものは1名、計32名(51.61%)と過半数を占めた。また、「危険性」か「低減の必要性」の一方、またはその両方を認識している62名中11名が大都市出身者であった。これは本調査に協力した大都市出身者中84.62%に当たる高い数値である。さらに、外国人の心友・恋人・親族のいずれかがいると答えた者は35名で、これも「危険性」や「低減の必要性がある」と答えた対象者の過半数(56.45%)を占めている。あわせて、外国人と仕事以外にプライベートで頻繁に、あるいは時々会うと答えた者は45名(うち「頻繁に」と答えた者が16名)で、回答者の72.58%を占めている。さらに「危険性」と「低減の必要性がある」の一方もしくはその両方の回答をした者のうち、66.12%は、3年以上日本語を教えた経験のある者(うち「5年以上」は41.94%)という結果が出た。

以上の結果から、次のような結論が導き出せよう。すなわち、カルチャー・ステレオタイプの危険性や低減の必要性についての認識に関しては、中小都市や町出身者より大都市出身者で、1年以上の海外生活体験を持つ者、長年日本語を教えた経験を持つ者、仕事以外で外国人とプライベートな場で接触する機会が多い者、心友・恋人・親族がいる日本語関係者にカルチャー・ステレオタイプの危険性・低減の必要性を認識している傾向が強い。一方中小都市・町村の出身者で、海外生活経験がなく、外国人の心友・恋人・遊び仲間も持たず、外国人とプライベートにめったに会うこともない対象者に、ステレオタイプを肯定したり、ステレオタイプ低減の必要性を認識していないという一般的な傾向が認められるのである。

以上、Allport(1954)の接触仮説を部分的に支持する結論が導き出せた。しかし本研究では、むしろ接触の量が唯一の決め手ではなく、「海外での長期的な生活体験」などの多様な

接触機会があれば、「特定の外国人と親密な関係を持っていて」、「プライベートな場面で接触する機会が多い」などの個人化された接触が、集団への態度を変化させるのではないかという Brewer & Miller (1996) の論考を支持する結果となっている。

## 異文化間教育入門の授業とカルチャー・ステレオタイプの認識

初めに述べたように、本研究は、一般的な日本語教育実践家のカルチャー・ステレオタイプの認識の実相を明らかにすることが目的である。したがって、学生が一人一人の内なる異文化に長期的に働きかけるフィールドワークを体験し、その結果をエスノグラフィにまとめ、ケース・カンファレンスで自己の異文化感を相対化させていく 3 年次のエスノグラフィ入門の授業(第 2 章、第 3 章参照)だけではなく、通算 3 ヶ年にわたって 2 年次の異文化間教育学入門から 4 年次の卒論ゼミに至るまでの一連の授業をすべて履修し、一般の日本語教育関係者にはない、異文化間教育学に関する特別な教育・指導を受けた学生・卒業生は、本研究の研究対象者リストから事前に除外するよう配慮した。しかし入門(異文化間教育の入門・エスノグラフィ入門の二つまたはいずれか)の授業を受講した人々は、一応調査対象者の範疇に含めることにした。

調査対象者 79 名中、1994 年～2001 年までに、異文化間教育の入門の授業に当たる、偏見・ステレオタイプをテーマに含む授業や、第 2 章で論じたエスノグラフィ入門の授業を受けた経験を持つ者は、少なくともわかる範囲で 15 名いたが(追跡調査に応じる意思表示として記名した者が 15 名あった)、その内の 14 名(93.33%)が、ステレオタイプの危険性・低減の必要性のどちらか一方、あるいは両方(②、④、②&④)にマークしていた。このことは、入門の授業でも、受講者のステレオタイプに対する認識を喚起し、それを長期的に維持することが一定可能であることを示唆していると言えよう。

## カルチャー・ステレオタイプの認識に関する段階仮説

カルチャー・ステレオタイプの認識に関する第一段階(Phase 1)は、カルチャー・ステレオタイプを未知なる異文化社会を、簡便に素早く把握するための有効な手段として捉える段階である。この段階では、カルチャー・ステレオタイプは危険なものとは認識されないし、また低減する必要のないものとして捉えられる。典型例としては、数週間から 2 年程度の海外生活を経て帰国した人々や、海外に長期滞在した場合でも、様々な理由で異文化に心理的な壁を感じ、異文化での生活や異文化に違和感や不満を抱きながら、多様で深いレベルの異文化接触を行わず・行えずに帰国したような帰国者に顕著に現れる。彼らの多くは、滞在国・地域の国民・民族について、「〇〇人は - - - である。」と言った紋切り型の人種観・民族観に凝り固まって、「ステレオタイプなものの見方は、異文化理解に欠かせない有益で理にかなったものの見方である」と確信している。無論、この段階にある人々にとって、ステレオタイプの逡減の必要性などは論外である。一方、海外生活体験が全くないものや、外国人との異文化接触体験に乏しい者は、海外渡航経験を持った人々が確信をもって主張する紋切り型の人種観、民族観に簡単に影響されやすく、他者のもたらすステレオタイプを手放しで受け入れ、自らの所信にしてしまうこ

とも多い。カルチャー・ステレオタイプの第1段階は、国際情勢全般(自国の利害や現在の自分の生活に直接関わるような事態以外の国際関係や紛争など世界の出来事)に対する関心が希薄で、人種・民族的な問題に脅かされた経験や、他民族との日常的な葛藤状況、民族的な差別偏見による深刻な大事件(ホロコーストやエスニック・クレンジング)を身近な問題として体験したことがない、日本の一般的な社会的マジョリティに多く認められる。とりわけ短期留学・短期研修・旅行、ホストファミリーの受け入れなどで、ごく限られた異文化接触しか体験したことのない人々の中には、手放しでカルチャー・ステレオタイプな考え方を受け入れるタイプが多い。

しかし、たとえば国際情勢に関するニュースやドキュメンタリーなどで、ルワンダの大虐殺や、パレスチナ問題、第2次世界大戦中のナチスによるユダヤ人虐殺、アメリカにおけるアラブ系の人々に対する差別問題などの報道に積極的に触れ、これらの事件とカルチャー・ステレオタイプとの関連付けができた段階で、それまでは有益、もしくは、無害だと思っていたカルチャー・ステレオタイプが、如何に危険なものか、あるいは遁滅すべきものかを認識することができる。この段階に該当するのは、自分とは直接関係のないような国際情勢にも一定目配りができているが、カルチャー・ステレオタイプによって引き起こされる深刻な事態を、対岸の火事と傍観視している人々に多い。また、ある程度の異文化接触の経験を長期的に持ったり、偏見遁滅の授業を受けたりすることによって、ステレオタイプな見方では、異文化ないしは異文化の人々を把握しきれないし、それどころか、他者理解、異文化理解の妨げになり危険である、又は遁滅する必要性があると認識する場合もある。しかし、いずれにしても、「遁滅する必要はないとは言わないが、ステレオタイプにはネガティブなものだけではなく、中立的なものも、ポジティブなものもあるのだから、危険だとは言いきれないのではないか」もしくは「カルチャー・ステレオタイプは危険なものだが、あっても仕方ない、必要悪であるから困難を押し立てて遁滅する必要はない」と危険性の認識と遁滅の必要性が、まだしっかりと結びついていない曖昧な(中間的な)認識の仕方に留まるのが、第2段階(Phase 2)である。

カルチャー・ステレオタイプの第3段階(Phase 3)は、ステレオタイプはニュートラルであろうが、ポジティブなものでであろうが、過度の一般化を行いそれによって、異文化理解を歪める所信という意味においては、総じて危険なものであり、異文化理解を促進するためには、どのようなことをしても、断じてステレオタイプを遁滅する必要があると認識する最終段階である。この段階に達しているのは、人権尊重の重要性を認識するだけではなく、カルチャー・ステレオタイプのメカニズムを理解し、ステレオタイプを遁滅しなければ、それが他者理解や人権尊重の実現にどのような障害となり、悪影響を及ぼすかを、しっかりと認識している人々である。

第3段階はポジティブなステレオタイプを危険であり低減すべきであると認識できる段階であるといったが、ポジティブなステレオタイプの危険性とは、一体どのようなことなのだろうか。たとえば「われわれ〇〇国民は、××国に対して断固として立ち向かう正義感の強い勇敢な国民であり、立ち上がらないのは臆病者の非国民である」と言ったメッセージにおける「われわれ〇〇国民は正義感の強い、勇敢な国民」という表現は確かに、自国民に対するポジティブなステレオタイプを表明したものである。しかし



これは、戦争という集団的行為に否がおうでも国民を追従させ、逸脱行為は許されないというプレッシャーを全国民に与え、人心を掌握するための格好の道具として、ポジティブなカルチャー・ステレオタイプが利用されている好例である。ポジティブなステレオタイプが「ポジティブ」だから「よい」と言い切れるような絶対的な基準はどこにもない。それどころか、非常に危険性を孕んでいることは、否定しがたいのである。

「帰国子女は皆優秀で積極的で英語がぺらぺら」というステレオタイプも、日本では非常に一般的でポジティブなカルチャー・ステレオタイプの一つであるが、日本人学校に通い、現地の人々とはほとんど接触のない社会環境に育った、めだたない性格のごく普通程度の能力を持った帰国子女にとって、このような色眼鏡で見られることは迷惑千萬なことである。高すぎる期待を持ってこのような子供に接した者は、(子供自身には何の責任もないことであるのに)、カルチャー・ステレオタイプがゆえに、期待を裏切られたと感じたり、よほどこの子の能力が劣っているのではないかと過小評価したりすることになる。このような例からも、ポジティブなステレオタイプによって、様々な不都合が齎されることは自明である。

カルチャー・ステレオタイプの危険性・問題性は他にもある。カルチャー・ステレオタイプは世界情勢の変化、とりわけ自国との国際関係(政治的、経済的・文化的な権力・利害関係)の如何によって様々な方向に変化を遂げることは、**Karlins, Coffman, Walters (1969)** による先行研究を見れば、明らかである。ポジティブな異国民・異民族に対するステレオタイプが、国家間の政治的な対立や戦争・紛争状況によって、一挙にネガティブなものに豹変する可能性は常にある。逆に自虐的・反省的であった自国民・自民族に対するステレオタイプが、外からの脅威に晒されることによって、一気にポジティブな色合いに変化し、ナショナリズムの高揚に繋がる可能性も同じようにある。そうした点を考えれば、ポジティブだから安心であるとか、相手の中傷するような性格のステレオタイプではないのだから、何も目くじらを立てて遑減する必要はないという捉え方は、余りに楽観的に過ぎよう。既に論じたように、ステレオタイプがポジティブか、ネガティブかと言うことはそれほど大きな問題ではなく、何よりも、国民・民族を、十把一絡げに歪曲化し、なべて均一的なものとしてとらえること、そしてそうすることに疑問も問題も感じえないこと自体に、大きな問題が潜んでいることを認識すれば、それがどのような種類のステレオタイプであれ、遑減の必要性は免れないのである。カルチャー・ステレオタイプに関して、そこまでの認識に至ったものが最終(第3)段階にあると言える。

表3は、以上に述べた「カルチャー・ステレオタイプの認識に関する3段階仮説」を図式化し、本研究の対象者がどの **Phase** に当たるか対応させたものである。

表3 カルチャー・ステレオタイプの3つの phase

N=71 \*

phase	item	危険性認識	低減の必要性	(人)	合計
1	①/③	×/-	-/×	9	9
2	②/④	○/-	-/○	19/28	47
3	②&④	○	○	15	15

\* その他・無回答を除く

\*\* ○:有、×:無、-:無回答、/:or

表中の Item は、ステレオタイプが「有益」(①)、「危険」(②)、「低減の必要性がある」(③)、「低減の必要性がない」(④)のうち、対象者がどの項目を選んだかを示し、Item の(-)はこの項目に無回答であることを示している。ここではステレオタイプの危険性・低減の必要性を全く感じていない段階、すなわち質問紙調査で「有益」または「低減の必要がない」と回答したものを第1段階とし、第1段階のようにステレオタイプを手放しで認める訳ではないが、ステレオタイプの危険性・低減の必要性の認識に関して迷いがあったり、認識の仕方が曖昧で、第3段階の明確な認識には至らない段階、すなわち質問紙調査で「危険」または「低減の必要性がある」と回答したものを第2段階とみなし、危険性と低減の必要性を認識している段階、質問紙調査では「危険」でありかつ「低減の必要がある」と答えたものを第3段階とした。その結果、本研究の調査対象者のうち Phase 1 (第1段階)に該当する者が9名(12.68%)、Phase 2 が47名(66.20%)、Phase 3に該当する者が15名(21.13%)となった。

ただし、第1段階と第2段階の間に、さらにステレオタイプを危険とするか、有益とするか、または通減すべきかそうでないか迷いがあり、どちらとも決めかねる移行的な段階があると仮定すれば、その曖昧な逡巡の段階は第2段階、少なくとも危険ないしは低減の必要性のどちらか一方を明確に認識している段階は第3段階、危険性と通減の必要性の両方を認識している段階は第4段階ということになる。このカルチャー・ステレオタイプ認識に関する4段階仮説を図式化したものが、表4である。

表4 カルチャー・ステレオタイプの4つの phase

N=79

phase	item	危険性認識	低減の必要性	(人)	合計
1	①/③	×/-	-/×	9	9
2	-/③&④/①&②&③/①&②&④	-/-/±/±	-/±/-/+	5/1/1/1	8
3	②/④	○/-	-/○	19/28	47
4	②&④	○	○	15	15

\* ○:有、×:無、-:無回答、/:or

4段階仮説における4つの段階を本研究の対象者に対応させてみたところ、第1段階に該当する者は「危険性・低減の必要性の認識がない」9名(11.39%)で、第2段階は、無回答と②&④以外の複数回答(e.g. ③&④、①&②&③など)を示した者を合わせた8名(10.13%)、第3段階は最も多く「危険性または低減の必要性を認識する」と回答した47名(59.49%)、そして第4段階は「危険性」と「低減の必要性」を認識している15名(18.99%)が該当する結果となった。

無回答の5名のうちの全員が第2段階に該当すると考えられるのかどうか、又、3段階仮説、4段階仮説のいずれがより妥当であるかという点に関しては、今後、追跡調査によってさらに検討を加える必要がある。しかし3段階仮説、4段階仮説のいずれにおいても、第1段階に該当する者が1割程度、中間的な段階の者が70%程度で、最終段階に該当する対象者が2割前後に留まるという結果自体に大差はない。

カルチャー・ステレオタイプに対して、どのような認識を持つかという問題は、異文化学習者に少なからぬ影響を及ぼす日本語教師にとって、極めて重要なことである。ステレオタイプが有益である、もしくは低減の必要性がないと考える教師(Phase1の教師)は、異文化学習者に紋切り型の文化や社会集団に対する情報を積極的に与えようとするであろう。又、その一つ上の移行(中間)段階にある、「ステレオタイプは確かに危険だが、遁滅することは難しいし、社会や人間集団を把握するのに便利な側面もあるから、困難を押し立ててまで低減する必要はない」「ネガティブなものがあるから低減の必要性がないとはいいきれないが、ポジティブなステレオタイプも中立的なものもあるから、一概に危険とはいえない」と考える教師は、ニュートラルまたはポジティブだと自己判断を下したステレオタイプに関しては、それを有効な異文化情報として積極的に学習者に提供するだろう。たとえステレオタイプの流布に積極的ではないとしても(自己や学習者の中に無意識的に生起し、活性化するカルチャー・ステレオタイプなものの方、考え方そのものが危険であるという認識を持ち、遁滅の必要性を認識しない限り)、それを意識的に制御しようとはしないであろうから、カルチャー・ステレオタイプは、日本語教育の教育現場において、際限なく強化・再生産の一途を辿り続けるのである。

前述のとおり、本研究では、ステレオタイプに関する認識において第1段階に該当する対象者が少なく、最終段階に該当する者が比較的多い(18.99%)と言う結果になった。これは、「社会的に望ましい回答」をした方がよいという調査対象者の意識が結果の上に多分に反映しているとも考えられる。その点に関しては追跡調査で明らかにしていく必要があるだろう。いずれにしても、少なくとも約8割の日本語教師が、ステレオタイプに対して十分な認識を持っていないことは歴然としている訳であり、日本語教師に対するカルチャー・ステレオタイプに対する啓蒙・教育活動がいかに必要かということが、この調査で明らかになった。

### **カルチャー・ステレオタイプに対する自己抑制・気づき**

既に論じたように、カルチャー・ステレオタイプについてどのような認識をもっているかは、外国人学習者を支援する立場の日本語教師にとって大変重要なことである。し

かし、何をどう認識しているかということよりも、彼・彼女が、実際にどれほどカルチャー・ステレオタイプへの気づき(awareness)をもち、どこまで意識的に、自己のカルチャー・ステレオタイプ表出に抑制をかけているか、また自己抑制を行うことの重要性に気づいているかということが、それ以上に重要である。なぜならば、どんなにステレオタイプが危険であるとか、低減が必要であるということが頭の上で理解、認識できていても、実際に、無意識的・自動的に生起・活性化される自己のカルチャー・ステレオタイプに対して気づきをもち、意識的に抑制し続けることをしていかなければ、それを遁減させることは難しいからである。

そこで本研究では、日本語教育実践家が、どれほどカルチャー・ステレオタイプへの気づきをもち、自己抑制を図っているかを調べることにした。具体的な方法として、調査票の(1)では「あなたはどのようなカルチャー・ステレオタイプをもちていますか。日頃あなたが日本語教師として考えているまま、感じるままを表現し、文章を完成して下さい。」という設問を設定し、その後、「日本人は\_\_\_\_\_である。」「アジア人は\_\_\_\_\_である。」など予め設定した 17 の質問項目に対して、文章完成法によって回答を求めた。本研究では、設問(1)の 17 の質問項目に対して、対象者がいくつの項目に、自己のステレオタイプに関する記述を行ったかカウントし、それをカルチャー・ステレオタイプの数とした。

設問(1)において具体的な記述の少ない者、すなわちカルチャー・ステレオタイプの数が少なかった上位 14 名をカルチャー・ステレオタイプへの気づきを持った対象者とし、その内訳とプロフィールを示したものが表 5、表 6 である。ただし、表 6 のプロフィールについては、調査対象者個人が特定されてしまう危険性を回避するために、性別と出身地(地域別)に関するデータを恣意的に削除した。

表5 カルチャー・ステレオタイプへの気づきを持った対象者(レベルⅡ)の内訳

N=14

性別	項目	男性	女性						合計
	n	1	13						14
	(%)	(7.14)	(92.86)						(100.00)
職業	項目	日本語教師	学部生	院生	その他				合計
	n	12	1	0	1				14
	(%)	(85.71)	(7.14)	(0.00)	(7.14)				(100.00)
日本語教育歴	項目	なし	2年未満	2-3年未満	3-4年未満	4-5年未満	5年以上		合計
	n	0	3	0	2	0	9		14
	(%)	(0.00)	(21.43)	(0.00)	(14.29)	(0.00)	(64.29)		(100.00)
年齢	項目	20歳未満	20-30歳未満	30-40歳未満	40-50歳未満	50歳以上		無回答	合計
	n	0	8	2	3			1	14
	(%)	(0.00)	(57.14)	(14.29)	(21.43)			(7.14)	(100.00)
出身地(規模別)	項目	大	中	小	町村			無回答	合計
	n	2	3	5	2			2	14
	(%)	(14.29)	(21.43)	(35.71)	(14.29)			(14.29)	(100.00)
出身地(地域別)	項目	北海道・東北	関東	東海・中部	関西	中国・四国	九州・沖縄	無回答	合計
	n	1	1	0	1	8	2	1	14
	(%)	(7.14)	(7.14)	(0.00)	(7.14)	(57.14)	(14.29)	(7.14)	(100.00)
海外生活年数	項目	なし	1-3年未満	3-5年未満	5年以上			無回答	合計
	n	4	3	2	4			1	14
	(%)	(28.57)	(21.43)	(14.29)	(28.57)			(7.14)	(100.00)
交友関係	項目	心友	仲間	心友・仲間	なし			無回答	合計
	n	8	4	3	3			1	14
	(%)	(57.14)	(28.57)	(21.43)	(21.43)			(7.14)	
(複数回答)									
親族	項目	あり	なし					無回答	合計
	n	2	9					3	14
	(%)	(14.29)	(64.29)					(21.43)	(100.00)
国際交流活動	項目	あり	なし					無回答	合計
	n	5	9						14
	(%)	(35.71)	(64.29)						(100.00)
私的な関わり	項目	頻繁	時々	滅多にない	なし			無回答	合計
	n	2	8	0	4				14
	(%)	(14.29)	(57.14)	(0.00)	(28.57)				(100.00)
異文化に対する態度・性格特性	項目	①	①⑤	①⑤⑥	⑤⑥			無回答	合計
	n	6	1	2	1			4	14
	(%)	(42.86)	(7.14)	(14.29)	(7.14)			(28.57)	(100.00)
(複数回答)									
カルチャーステレオタイプ	項目	①	②	③	④	②&④		無回答	合計
	n	0	6	0	4	1		3	14
	(%)	(0.00)	(42.86)	(0.00)	(28.57)	(7.14)		(21.43)	(100.00)
ステレオタイプの低減	項目	不可能	可能	分からない				無回答	合計
	n	0	3	2				9	14
	(%)	(0.00)	(21.43)	(14.29)				(64.29)	(100.00)

表6 カルチャー・ステレオタイプへの気づきを持った対象者(レベルⅡ)のプロフィール

N=14

調査対象者#	29	46	83	5	32	68	24	23	2	71	48	37	27	4
ステレオタイプの数	0	0	0	2	3	4	5	7	8	9	9	9	9	10
職業	日本語教師	日本語教師	日本語教師	日本語教師	日本語教師	その他	日本語教師	日本語教師	日本語教師	学部生	日本語教師	日本語教師	日本語教師	日本語教師
日本語教育歴	5年以上	5年以上	3-4年未満	5年以上	3-4年未満	2年未満	5年以上	5年以上	5年以上	2年未満	5年以上	2年未満	5年以上	5年以上
年齢	30-40歳未満	50歳以上	30-40歳未満	30-40歳未満	50歳以上	40-50歳未満	30-40歳未満	30-40歳未満	-	30-40歳未満	50歳以上	20-30歳未満	30-40歳未満	40-50歳未満
海外生活経験年数	1-3年未満	1-3年未満	5年以上	5年以上	3-5年未満	なし	5年以上	3-5年未満	-	なし	1-3年未満	なし	なし	5年以上
交友関係	仲間	なし	心友	心友	仲間	なし	心友	心友	-	心友	心友	心友・仲間	心友・仲間	なし
親族	-	なし	なし	なし	なし	なし	なし	-	-	なし	なし	なし	あり	あり
国際交流活動	なし	なし	あり	あり	なし	なし	あり	なし	なし	あり	なし	あり	なし	なし
私的な関わり	時々	なし	なし	時々	時々	なし	時々	時々	時々	頻繁	時々	時々	頻繁	なし
異文化に対する態度・性格特性(複数回答)	1	1	5・6	1	1	1	-	-	-	1・5・6	1・5	1	-	1・5・6
カルチャー・ステレオタイプ	2	4	2・4	-	2	4	2	2	-	4	4	2	2	-
ステレオタイプの低減		可能	可能			可能				分からない	分からない			

\*「-」は無回答

カルチャー・ステレオタイプに対する自己抑制の強い14名の対象者のうち、13名が女性であり(92.86%)、現職の日本語教師は12名と圧倒的多数(85.71%)を占めており、過半数の9名が5年以上の日本語教育体験をもっていた(75%)。心友・恋人がいる対象者は11名で78.57%、時々または頻繁にプライベートな外国人との接触を持っている者も10名と71.43%を占め、「世代や国籍などに関係なく、いろいろな背景の人と接すること」に意欲的であることを自分のタイプと自己申告した者は9名で過半数の64.29%を占めている。最も特筆すべきは、(a)カルチャー・ステレオタイプに対する危険性・逡滅の必要性を認識しない第1段階に属する対象者は、ここには一人も該当しなかったこと、(b)さらに無回答の3名を除いては、全員がステレオタイプの危険性・逡滅の必要性のいずれか、または両方を認識している対象者であったという点である。

以上の結果を集約すると、カルチャー・ステレオタイプに対する自己抑制の強い対象者は、(1)5年以上の長期にわたって日本語教育に従事し、個人的にも親密な外国人がいて、よく接触をもち、異文化に開かれた態度を持っていると自己をイメージする現職の日本語教師という姿が浮かび上がる、(2)さらに自己抑制の強い対象者の中に、危険性と逡滅の必要性の両方を認識している者は1名しかいなかったとはいえ、ステレオタイプを手放しで肯定する者は一名もおらず、3名の無回答を除く全員が、危険性が逡滅の必要性のいずれかまたは両方を認識している対象者であったと言えるのである。

すなわち、カルチャー・ステレオタイプに対する自己抑制は、長期にわたる多様で深いレベルの異文化接触の有無が大きな決め手になっていること、そして、当然のことながら、カルチャー・ステレオタイプに対する自己抑制(気づき)は、危険性ないしは低減の必要性を認識しているか否かに大きな関わりがあること。ただし、自己抑制が強ければ、必ずしも

ステレオタイプに対する認識のレベルが高いとは限らず、自己抑制のレベルにおいても、ステレオタイプに対する認識においても高い段階に達している日本語教育実践家は、全対象者中わずか1名に留まり、非常に少ないということが、本研究の分析の結果から導き出せるのである。

### 自己抑制の強い対象者におけるカルチャー・ステレオタイプ

設問(1)のカルチャー・ステレオタイプについての具体的な17の記述項目のうち半数以下(8項目以下)の回答しかしていない、ステレオタイプへの自己抑制が特に強いとみなされる対象者が、どのような項目に回答したかを明らかにしたものが、表7である。

表7 ステレオタイプ数と回答項目の関係:ステレオタイプ数の少ない対象者

ステレオタイプ数	対象者	回答した項目
0	#29,46,83	なし
2	#05	中年女性・関西人
3	#32	中年女性・関西人・日本人
4	#68	中年女性・関西人・日本人・留学生
5	#24	中年女性・関西人・日本人・留学生・東京人
7	#23	中年女性・関西人・東京人・アメリカ人・韓国系留学生・南米系留学生・アフリカ系留学生
8	#02	中年女性・関西人・日本人・留学生・東京人・アメリカ人 イスラム教徒・アジア人

自らのカルチャー・ステレオタイプを具体的に記述する設問に対する、8項目以下の回答者は9名で、そのうち3名は回答項目数0の3名であった。対象者の中に、回答項目数1という該当者はここには1名もなく、回答項目数6を除く、2以上8以下の回答者がそれぞれ1名ずつと言う結果になった。表7を見てもわかるように、回答数が少ないものほど、中年女性や関西人など国内のローカルなサブ・カルチャーに関するステレオタイプを表出するに留まり、国民・エスニシティに関するステレオタイプへの回答が極端に少ない。ステレオタイプ数2以下の回答者においては、国民・エスニシティはおろか外国人の集合概念を示すステレオタイプさえ、ことごとく抑制されている。ステレオタイプ数3以上7以下の対象者が、国民についてのステレオタイプを記述している箇所は、1箇所だけ(#32, 68, 24は日本人のみ、#23はアメリカ人のみ)であった。しかも回答数の少ない者ほど、他国民・他民族に対するステレオタイプが抑制されており、ステレオタイプ回答5以下の回答者では完全に抑制されていることがわかる。

外国人の集合概念に関するステレオタイプは、回答数4以上の対象者からそれが少しずつ顕在化する(ステレオタイプ数4の#68,ステレオタイプ数5の#24の外国人に関するステ

レオタイプの記述は、一般的な「留学生」のステレオタイプに対する記述のみで、それ以外の外国の国民・エスニシティに関するステレオタイプは完全に抑制されている。

エスニシティに関するステレオタイプが顕在化するの、ステレオタイプ数 7 以上の回答者からであるが、少なくともステレオタイプ数 8 以下の対象者の場合は、それが 2 から 3 とかなり抑制された形で表出している。

以上のことから以下の二つのことが言える。(i)カルチャー・ステレオタイプに対する気づきの強い対象者において、自己抑制が最も強く働くのは、外国のエスニシティ・国民に対するステレオタイプ (e.g.アメリカ人、韓国系留学生、イスラム教徒など) であり、その次は多国籍・他民族の外国人集団を示す一般的な集合概念に関するステレオタイプ(e.g.留学生)であり、以下自国民に対するステレオタイプ (e.g.日本人)、国内のローカルな地域性に関するステレオタイプ (e.g.関西人) という順で、最も自己抑制が働かなかったのが、年齢と性別に基づくステレオタイプ (e.g.中年女性) であった。(ii) 自己のステレオタイプに対する具体的な記述回答が特に少なかった対象者は、(a)単に記述するのが億劫で回答しなかった訳ではない、(b)又、異文化接触の機会も、知識も少ない対象者が、カルチャー・ステレオタイプを形成できるほどの情報さえ持ち得ず、全くイメージがわからないために、しかたなく空欄にしたといったケースとも異なり、(c)カルチャー・ステレオタイプに対する気づきがあるが故に、外国人(国民、エスニシティなど)に関するステレオタイプの生起・活性化を意識的に自己抑制している人々であると考えられるのである。

特に(i)に関しては、ステレオタイプに対する自己抑制の強い人々において、内集団のステレオタイプに対する抑止力は、外集団に対するステレオタイプの抑制より緩やかであるといえる。つまり、自己抑制の強い者ほど、外集団に対するステレオタイプに対する抑止力が強いのである。この場合の、対象者の内集団か外集団かの判断は、日本の国民・民族・エスニシティ(たとえば関西人、東京人、日本人)であるか、そうでないかによって決まる。これは自国民や自民族に関連するステレオタイプは、より無難・あるいはより確かなものであり、抑制のプライオリティは低いものに対して、他国民・他民族に関するステレオタイプはより危険・あるいはより不確定なものであり、抑制のプライオリティが高いという認識によって生じるものと考えられる。そしてほんの数名をのぞく日本語教師が、日本人そのものや日本人に関わるカルチャー・ステレオタイプに対して、余り自己抑制の必要を感じていないという本研究の結果は、裏を返せば、カルチャー・ステレオタイプに対して、かなり自己抑制の強い日本語教師でさえ、日本に対する情報も情報源も少なく、偏見にとられやすい外国人学習者に対して、過度に一般化され均質化された日本人像を植えつける危険性が多分にあることを示唆しているのである。

### **カルチャー・ステレオタイプに対する認識と自己抑制に関する二つの段階仮説**

表 5、表 6 に示されたステレオタイプに対する自己抑制の強い対象者を、以下ではステレオタイプの自己抑制(気づき)レベルⅡの対象者と称し、そうではない対象者を自己抑制(気づき)レベルⅠの対象者とみなし、カルチャー・ステレオタイプに対する自己抑制(気づき)のレベルと認識の段階を一つに合体させたものが、カルチャー・ステレオタイプに対する認識と自己抑制に関する 2 つの段階仮説である (表 8、9 参照)。



表8 カルチャー・ステレオタイプの5つの phase と自己抑制(気づき)のレベル

N=71\*

自己抑制(気づき)		phase	item	危険性認識	低減の必要性	(人)	小計	合計
レベル	有無							
I	×	1	①/③	×/-	-/×	9	9	60
	×	2	②/④	○/-	-/○	13/24	37	
	×	3	②&④	○	○	14	14	
II	○	4	②/④	○/-	-/○	6/4	10	11
	○	5	②&④	○	○	1	1	

\*その他・無回答を除く

\*\*○:有、×:無、-:無回答、/:or

まずカルチャー・ステレオタイプ認識と自己抑制の5段階仮説における5つの段階(Phase)は、先に論じたステレオタイプ認識の3段階仮説(表3参照)を元にして、それに自己抑制レベルの要素を掛け合わせることによって、新たに導き出されるもので、これに、それぞれの段階に本研究の調査対象者を対応させたものが表8である。

ステレオタイプの認識に対する無回答及び、②&④以外の複数回答をした計8名を除く71名のうち、自己抑制が弱いレベルIの対象者は、60名(84.51%)と非常に多く、自己抑制が強いレベルIIは11名(15.49%)となった。レベルIのなかで、最もステレオタイプへの認識が低いのが、①の「有益」または③「低減の必要性がない」と回答した対象者であり、これをPhase 1とした。Phase 1に該当するのはカルチャー・ステレオタイプの認識において①または③を選んだ回答者全員の計9名である。次のPhase 2は、レベルIで、ステレオタイプへの危険性または低減必要性のいずれかを認識した(②または④)37名の対象者がこれに該当し、人数的にはPhase 2の該当者が最も多い。レベルIの最高位に当たるPhase 3は、自己抑制のレベルは低いけれども、危険性と低減の必要性の両方を認識している(②&④)対象者で、14名がこれに該当する。Phase 4は、レベルIIの自己抑制の高いレベルではあるが、危険性かもしくは低減の必要性のいずれか(②または④のいずれか)一方しか認識していない段階であり、10名がここに当てはまった。そして5つのPhaseの最終段階であるPhase 5は、自己抑制が高く(レベルII)、かつ危険性と低減の必要性の両方(②&④)を認識している対象者で、これに該当する対象者はたった1名という結果となった。

一方、カルチャー・ステレオタイプ認識と自己抑制の7段階仮説は、前述のカルチャー・ステレオタイプ認識の4段階仮説(表4参照)をもとに、認識と自己抑制レベルの要素を掛けあわせたものであり、そこから新たに導き出される7つの段階に、本研究の調査対象者を対応させたものが表9である。

表9 カルチャー・ステレオタイプの7つの phase と自己抑制(気づき)のレベル

N=79

自己抑制(気づき) レベル		有無	phase	item	危険性認識	低減の必要性	(人)	小計	合計
I	×		1	①/③	×/-	-/×	9	9	65
	×		2	-/③&④/①&②&③/①&②&④	-/-/±/±	-/±/-/+	2/1/1/1	5	
	×		3	②/④	○/-	-/○	13/24	37	
	×		4	②&④	○	○	14	14	
II	○		5	-	-	-	3	3	14
	○		6	②/④	○/-	-/○	6/4	10	
	○		7	②&④	○	○	1	1	

\*○:有、×:無、-:無回答、/:or

カルチャー・ステレオタイプの気づきが少なく、自己抑制の弱いレベル I の対象者(65 名)は、ここでは、表 4 の 4 段階仮説の 4 つの段階に準じて、Phase 1 ~ 4 に分類できる。Phase 1 は、ステレオタイプに対する認識も希薄で、カルチャー・ステレオタイプに対する自己抑制が働かない段階であり、ここには、ステレオタイプの認識で①または③を選択した 9 名全員が該当する。Phase 2 は、Phase 1 の上の段階で、自己抑制が働かず、またステレオタイプの認識についても明確な解答を持たず逡巡したり、両義的な認識の段階に留まっている無回答者(5 名)と、ステレオタイプの認識において②&④以外の複数回答(たとえば③&④や、①&②&③など矛盾する回答)を行った 3 名全員がここに含まれる(計 8 名)。一方、Phase 3 はステレオタイプへの気づきは少ないが、危険性または低減の必要性を認識している段階であり、ここにはステレオタイプに対する認識の②または④のどちらかを選択した 47 名中 37 名が当てはまり、人数的には最も多い(78.72%)。レベル I の最終段階は、Phase 4 で、この段階には、ステレオタイプに対する自己抑制は弱い、認識のレベルでは危険性と低減の必要性をともに認識している対象者が該当する。認識に関する項目において②&④を選択した回答者 15 名中、14 名が Phase 4 の該当者である。

一方、カルチャー・ステレオタイプの抑制が強いレベル II の対象者(14 名)はカルチャー・ステレオタイプ認識の度合いによって次の Phase 5 から Phase 7 の 3 つの段階に分類される。まず Phase 5 は、自己抑制は強いが、カルチャー・ステレオタイプの認識に対しては、明確な回答を持ちえない無回答の対象者 3 名がこれに充当する。次の段階に当たる Phase 6 は自己抑制が強く、危険性もしくは低減の必要性のいずれかを認識している段階で、ここには、カルチャー・ステレオタイプ認識の②または④のいずれかを認識した 47 名の対象者のうち 10 名しか該当しない。そして Phase 7 は、カルチャー・ステレオタイプの最後の段階に当たり、自己抑制が強く、ステレオタイプに対する認識に関してもゆるぎない段階である。この段階に該当するのは、カルチャー・ステレオタイプに対する認識で危険性と低減の必要性の両方を選択した(②&④)15 名の回答者中 1 名のみであった。

## 考 察

カルチャー・ステレオタイプに対する認識の段階と自己抑制のレベルをかけた5段階仮説と7段階仮説の相違は、無回答者及び両義的な回答を示す一部の複数回答者(②&④以外の複数回答を行った者)のデータの取り扱いをどのように考えるかによって生じる違いである。いずれのモデルがより適切であるかは、質問紙調査の結果を分析するだけでは容易に結論づけることはできない。質問紙調査では補えない部分を、エスノグラフィック・インタビューなどの手法によって補完することによって、初めて解明されると思われる。したがって、本研究を完結させるためには、今後、調査手法を変えたフォローアップ・スタディが、不可欠である。ただし、5段階、7段階のいずれの仮説を採択したとしても、第1段階の該当者が9名で、最終段階に充当する対象者が1名であること、そして、当然のことながら、第1段階と最終段階の間の中間的な段階に当たる該当者の割合に関しては、大きな相違はない。すなわち、「カルチャー・ステレオタイプに対する自己抑制が強く、かつ危険性と低減の必要性をしっかりと認識している日本語教育関係者は大変少なく、自己抑制が弱く、曖昧で危険な認識の仕方をしている者が非常に多い」という本研究から導かれる結果は、従来の日本語教師養成のあり方に大きな警鐘を鳴らすものである。

日本語教師養成の新しい方向性を探るためには、本研究においてカルチャー・ステレオタイプの認識・自己抑制に関して高い水準に到達していると結論づけられた対象者を対象に、マイクロ・エスノグラフィック・リサーチを行うことが重要である。新しい教師養成のあり方をめぐって、新たな議論を展開するためには、何が契機となって、あるいは対象者をめぐる複雑な要因間のどのような絡みによって、カルチャー・ステレオタイプに対する認識が高められ、遞減に繋がる態度が獲得されていったのか、丹念にそのプロセスや、背景・動機についての解明を行うことが不可欠である。

本研究の結果からは、ステレオタイプに対する認識の高い者が、必ずしも自己抑制が強いとは限らないし、自己抑制の強い者が必ずしも、ステレオタイプに対して確固たる認識には至っていないということも明らかになった。すなわち、ステレオタイプに対する認識の向上と自己抑制の態度獲得は、関係がないとはいえないまでも、必ずしも相互に関連しているわけではなく、異文化間教育が、それぞれ別々に推し進めていかねばならない二つの大きな教育的課題であることがわかった。

カルチャー・ステレオタイプに関する認識と自己抑制(気づき)の向上を共に図るためには、日本語教育実践家が、どの段階に該当するかを見極め、それぞれの段階に応じた働きかけをしていく必要があると思われる。どのレベルの実践家に対して、どのようなインターベンションが効果的であるかを明確にするためには、段階仮説を援用することが有効であると思われるが、いずれの段階仮説を援用すべきかを確定するためには、既に論じたように、追跡調査を実施し、本研究から導き出された段階仮説の再検証を行うことが望まれる。

最後に、本研究の結果は、あくまで、質問紙調査の結果を分析することによって導かれたものである。果たして質問紙調査でステレオタイプへの気づきや認識の高さを示した者が、実際にカルチャー・ステレオタイプに対する強い問題意識に支えられ、遞減への努力を弛みなく続けている者であるのかどうか、こうした点についても、対象者に長期的なエスノグラフィック・インタビューを実施し、検証してみる必要がある。

本研究は、日本語教育実践家のカルチャー・ステレオタイプ遞減に向けての基礎研究として、従来の研究には欠落していた、日本語教育関係者のカルチャー・ステレオタイプの実相、とりわけ自己抑制のレベルやステレオタイプに対する認識の一端を明らかにすることができたという点で意義深い。既に述べたように、様々な課題は残されるか、本研究から導き出される研究成果が、関係者への問題提起のみならず、外国人学習者と日本語教育実践家双方の文化的相互理解の深化に資するものとなれば、幸いである。

## 参 考 文 献

- 中村真 1999 「日本人の人種・民族ステレオタイプと偏見」岡隆、佐藤達哉、池上知子  
『偏見とステレオタイプの心理学』(pp.87-98), 『現代のエスプリ』No.384 至文堂
- 林知己夫・西平重喜・鈴木達三 1964 『図説・日本人の国民性』至誠堂
- 我妻洋・米山俊直 1967 『偏見の構造：日本人の人種観』NHK ブックス
- Allport, G. 1954 *The Nature of Prejudice*. Reading, M.A.: Addison-Wesley
- Brewer, M., & Miller, N. 1996 *Intergroup Relations*. Brooks/Cole
- Bornstein, R. 1993 Mere exposure effects with outgroup stimuli. In D. Mackie, D. Hamilton et. al. (Eds.) *Affect, Cognition, and Stereotyping: Interactive Processes in Group Perception*.(pp.195-211), San Diego: Academic Press.
- Karlins, M., Coffman, T., & Walters, G. 1969 On the fading of social stereotypes: Studies in three generation of college students. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 13, pp. 1-16.

## Appendix A

### 調查票

## 質問紙調査

私たちは文部省科学研究の一環として、よりよい異文化理解の方法を求めるために、このたび、日本語教育に携わる教師や日本語教育を専攻する学生の方を対象に、意識調査を行うことになりました。次ページから始まる質問にご回答くださいますようよろしく御協力をお願いいたします。質問紙調査のデータは、統計的に処理され、個人のプライバシーを損なうことはありません。

なお質問紙調査が終了した後、広島近辺の方には、後日お話を伺うことがあるかもしれませんので、このページ下の氏名、連絡先の欄に、お名前と電話番号またはメールアドレスをご記入下さい。ご協力のほど、よろしくお願い申し上げます。

平成 14 年 5 月 15 日

広島大学大学院教育学研究科  
倉地 曉美・大浜 るい子

お名前:

ご連絡先(電話番号またはメールアドレス):

「カルチャー・ステレオタイプ」について

カテゴリーが細分化されず、固定的に捉えられ、新しい経験に遭遇しても修正されにくいとき、このカテゴリーと結び付いている所信をステレオタイプと呼ぶ。そして、ある文化的集団の属性を固定的に捉え、新しい真実に遭遇しても修正されにくい、膠着化したカテゴリーと結び付いている所信 (belief) をカルチャー・ステレオタイプと呼ぶ。

(例) カルチャー・ステレオタイプはどれですか。

(あ) 太陽は東から昇る。

(い) 幼児は自我発達ができていない。

(う) 中国のある少数民族には歯がない。

(え) イタリア人は陽気である。

(お) ゾロアスター教徒には鳥葬という習慣がある。

(か) キリスト教徒とは洗礼を受けている人達である。

(き) ユダヤ人は狡猾である。

答えは(え)(き)です。(あ)は所信(信じる場所)ではなく真理です。(い)(う)(か)も例外のない事実です。特に(い)と(う)は科学的に立証されています。(お)は全てのゾロアスター教徒が鳥葬をしている訳ではありませんが、彼らの宗教の中に鳥葬という習慣があるということは歴然とした事実であり、所信ではありません。(当然のことながら、習慣=所信ではない)。

(1) あなたは、どんなカルチャー・ステレオタイプをもっていますか。

日頃、あなたが日本語教師として考えているまま、感じるままを表現し、文章を完成して下さい。

a 日本人は\_\_\_\_\_である。

b 中年女性は\_\_\_\_\_である。

c 留学生は\_\_\_\_\_である。

中国系留学生は\_\_\_\_\_である。

英語圏の留学生は\_\_\_\_\_である。

韓国系留学生は\_\_\_\_\_である。

南米系留学生は\_\_\_\_\_である。

アフリカ系留学生は\_\_\_\_\_である。

d アラブ人は\_\_\_\_\_である。

e 関西人は\_\_\_\_\_である。

f アメリカ人は\_\_\_\_\_である。

g 東京人は\_\_\_\_\_である。

h 外国人労働者は\_\_\_\_\_である。

i イスラム教徒は\_\_\_\_\_である。

j アジア人は\_\_\_\_\_である。

k 就学生は\_\_\_\_\_である。

l 外国人入国児童・生徒は\_\_\_\_\_である。



(2)正しいと思うものに○をつけてください。

(1)カルチャー・ステレオタイプは有益である。

(2)カルチャー・ステレオタイプは危険である。

(3)カルチャー・ステレオタイプを低減させる必要はない。

(4)カルチャー・ステレオタイプは低減させる必要がある。

(4)に○をした方のみに：

(5)カルチャー・ステレオタイプは努力しても低減できない。

(6)カルチャー・ステレオタイプは努力すれば低減できる。

(7)わからない

(3)次に、あなた自身について、お尋ねします。適当なものに○をつけて下さい。

a 性別は：

①男 ②女

b 主な職業は：

(1)日本語学校専任教員 (2)日本語学校非常勤講師 (3)大学専任教員 (4)大学非常勤

(5)学部生 (6)修士課程院生 (7)博士課程院生 (8)研究生 (9)研修生

(10)その他(具体的に： )

(4)から(9)と答えた方へ：

専攻と学年を書いて下さい。

専攻 年生

c 日本語を教えて（チューター、非常勤、モデルクラスなどで）通算何年になりますか：

(1) 教えたことがない (2) 半年未満 (3) 半年以上1年未満 (4) 1年以上2年未満

(5) 2年以上3年未満 (6) 3年以上4年未満 (7) 4年以上5年未満 (8) 5年以上

d 日本語を教える以外に、外国人と直接接する職業(活動)に携わったことがありますか：

(1) はい (2) いいえ

dで(1)と答えた方へ：

それはどんなお仕事あるいは活動で、通算どれぐらいの期間携わりましたか：

( )

e 仕事や奉仕活動以外に、外国人とプライベートな場で直接関わることは：

(1) 頻繁にある (2) 時々ある (3) めったにない (4) まったくない

eで(4)以外に○をした方へ：

それは具体的にどのような関わりですか：

(例：友達として週1回程度会っておしゃべりをしている、国際結婚で毎日衣食住を共にしているなど)

( )

f 長期海外生活経験（半年未満の観光旅行やホームステイ、語学研修は除く）は：

(1) ある (2) ない

f で(1)と答えた方へ:

いつからいつまで? ( )

どこで? ( )

何をしていましたか? ( )

g 年齢:

(1) 20 歳未満 (2) 20-24 (3) 25-29 (4) 30-34 (5) 35-39

(6) 40-44 (7) 45-49 (8) 50-54 (9) 55-59 (10) 60-64

(11) 65 歳以上

h 出身地:

都道府県名は: (具体的に: )

外国の場合、出身国は: (具体的に: )

出身地の規模は:

(1) 大都市(100 万以上) (2) 中都市(10 万以上) (3) 小都市(1 万以上)

(4) 町村(1 万未満)

i 外国人との交友関係について:(複数回答可)

(1) 心が許せる友達(恋人)がいる (2) 遊び仲間がいる (3) どちらもいない

(1)と答えた方に:

それはどこの人ですか:(複数回答可)

j 外国人の親族：

- (1) 外国人の親族がいる (2) 外国人の親族がない。

k あなたはどんなタイプの方ですか：

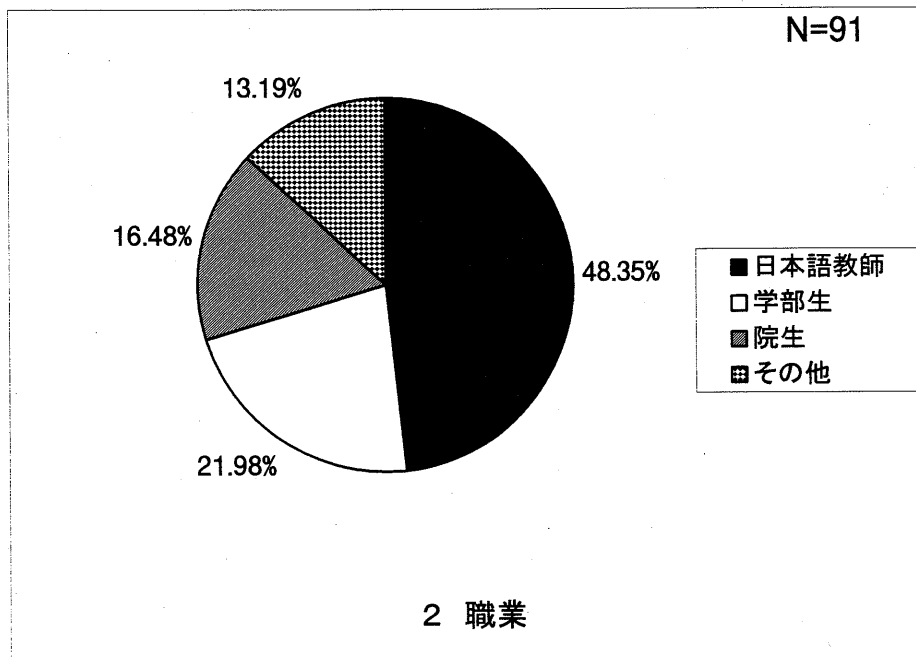
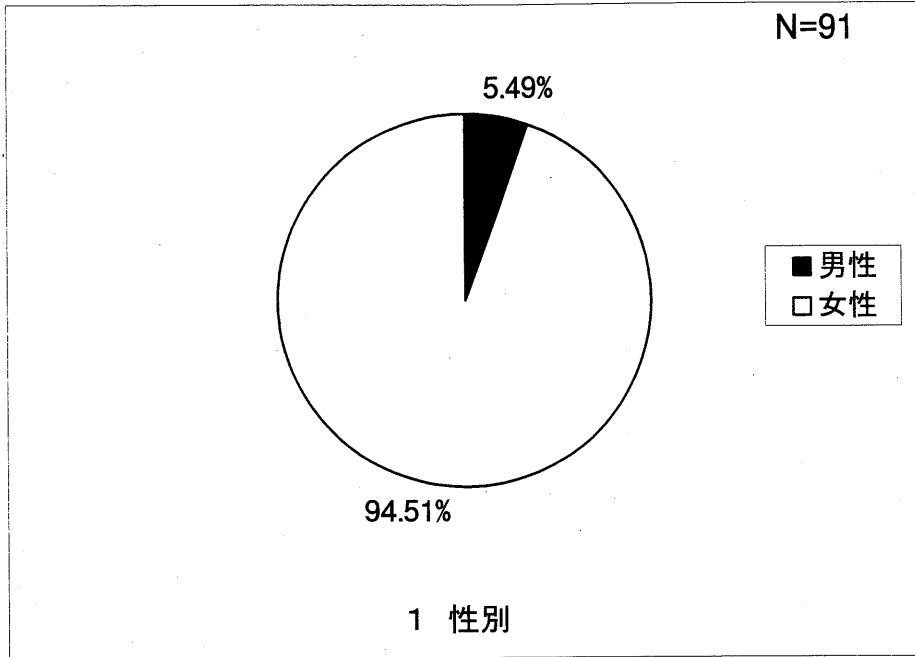
- (1) 世代や国籍などに関係なく、いろいろな背景の人と接することに意欲的である。
- (2) 外国に憧れをもっている。(具体的にどこですか： )
- (3) 外国人に抵抗感や違和感がある。
- (4) 人の意見に影響されやすい。
- (5) 将来外国で仕事がしたい。
- (6) 外国人と関わる機会の多い仕事につきたい。

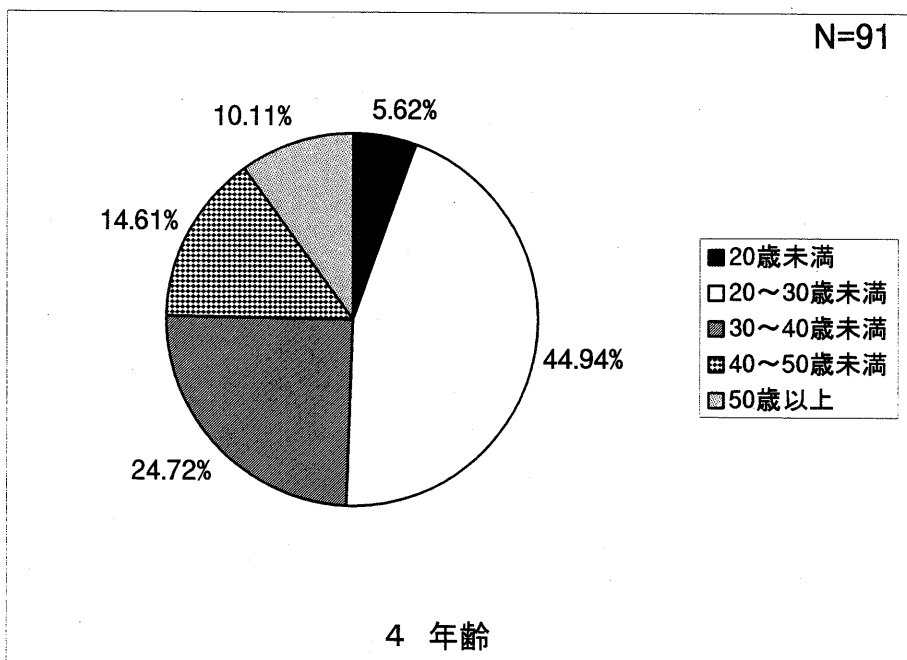
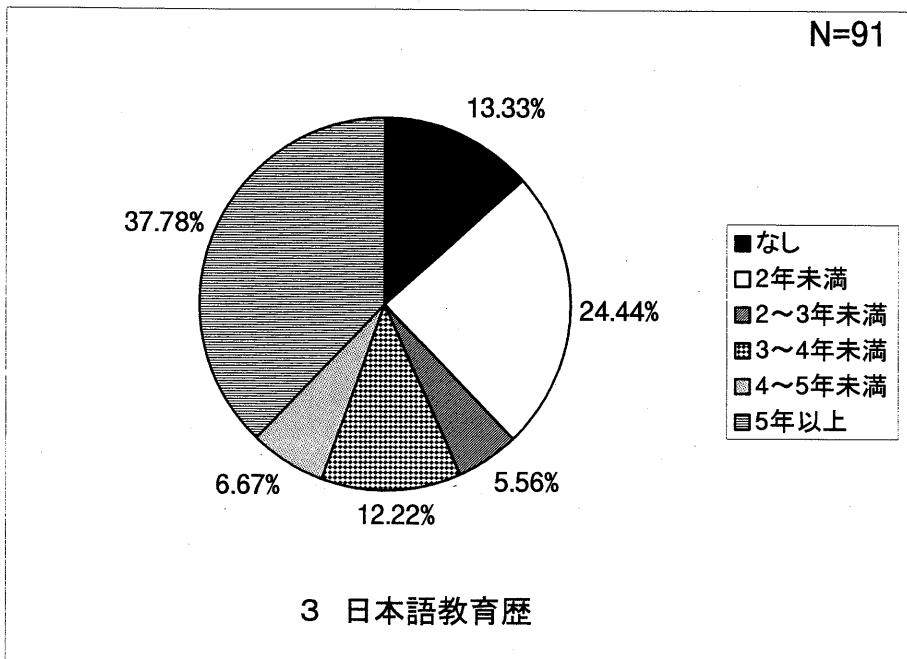
アンケートへのご協力ありがとうございました。

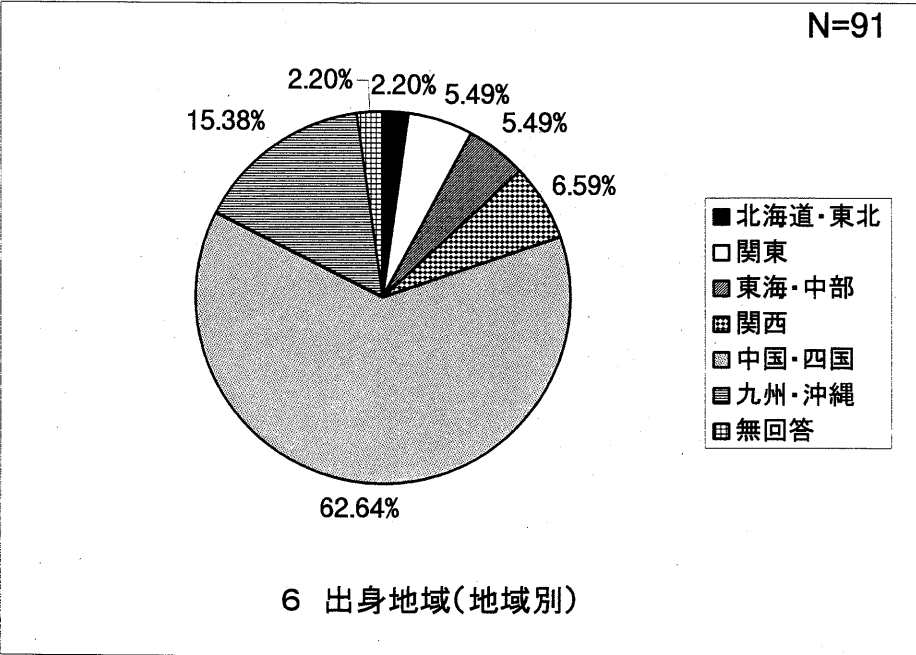
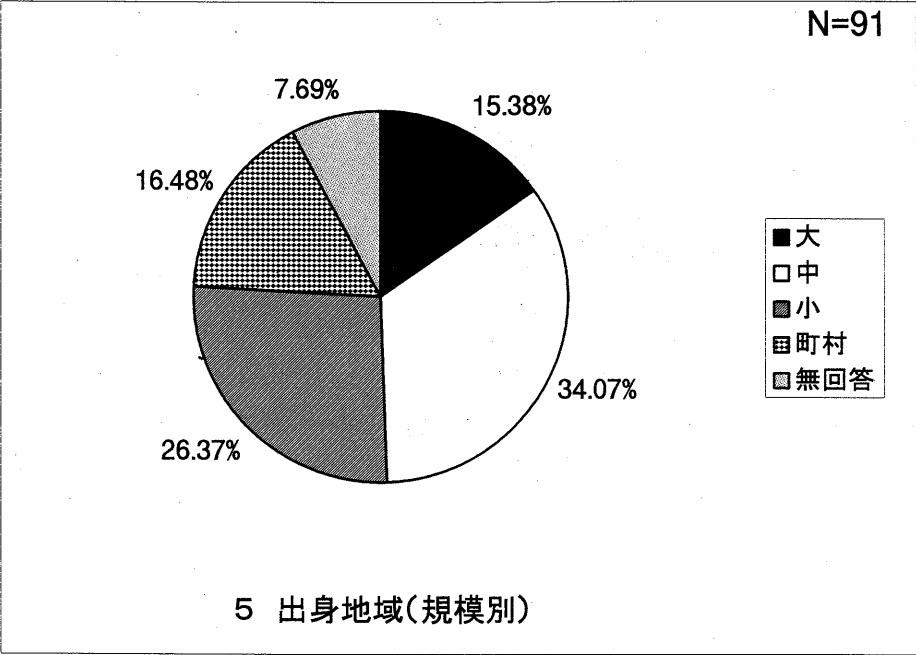
## Appendix B

N=91 の内訳：

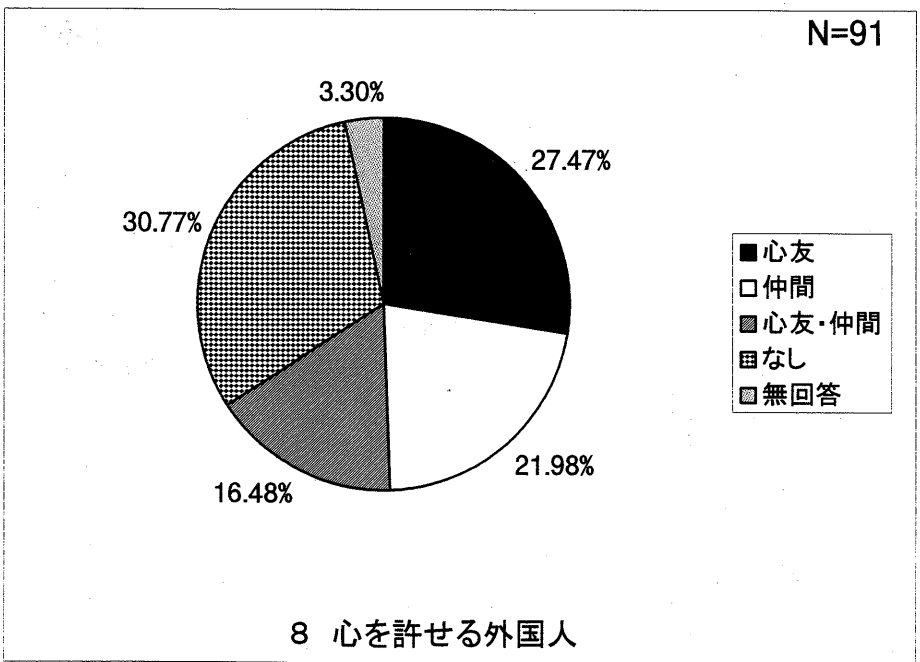
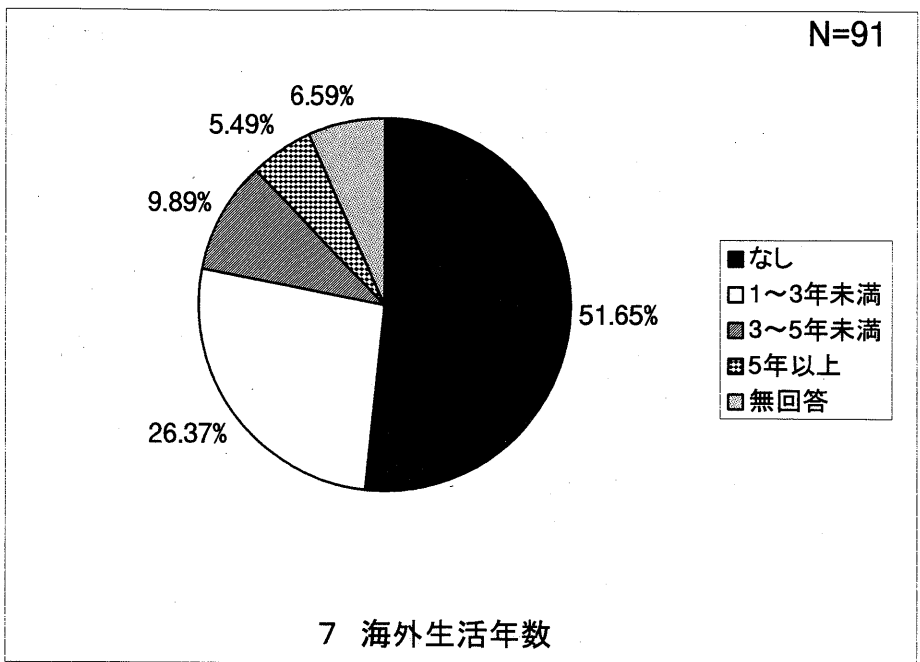
日本語教育実践家以外のデータを含む

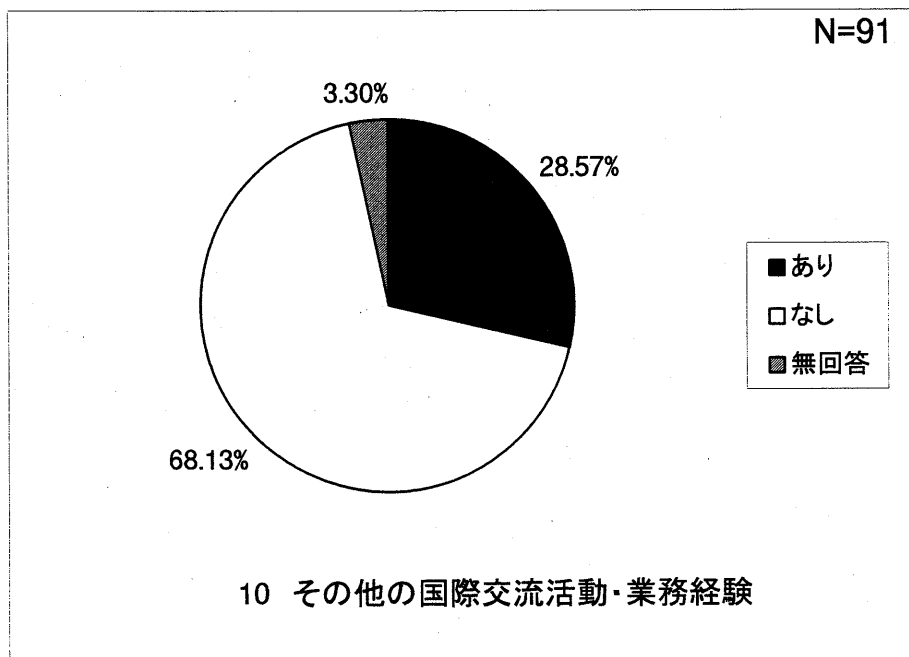
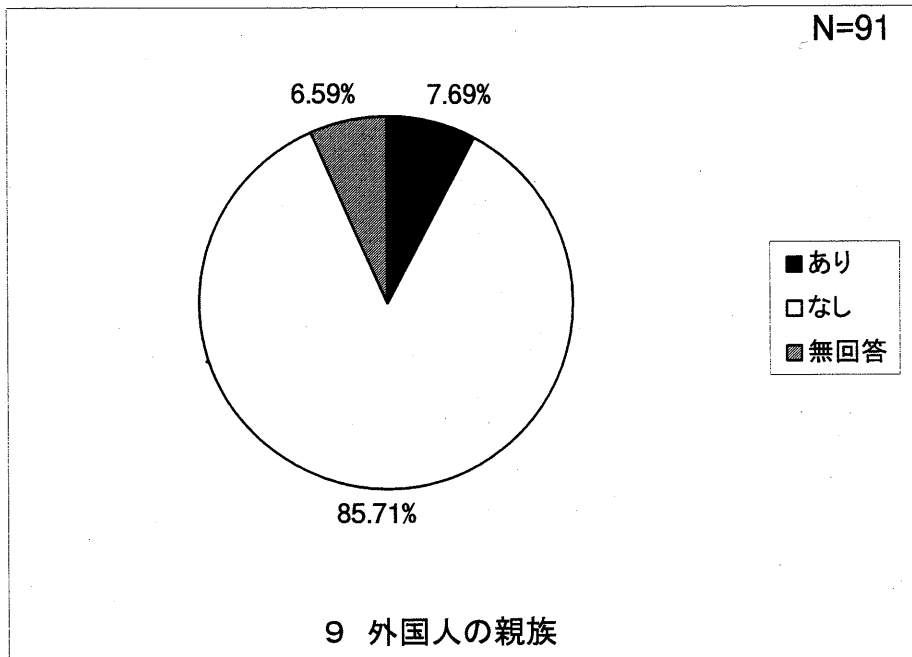


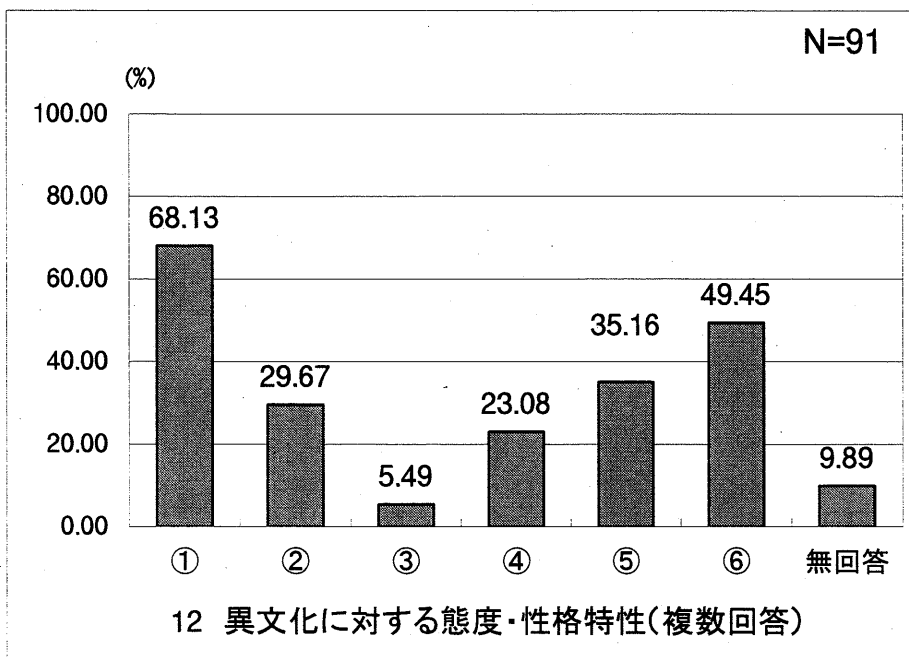
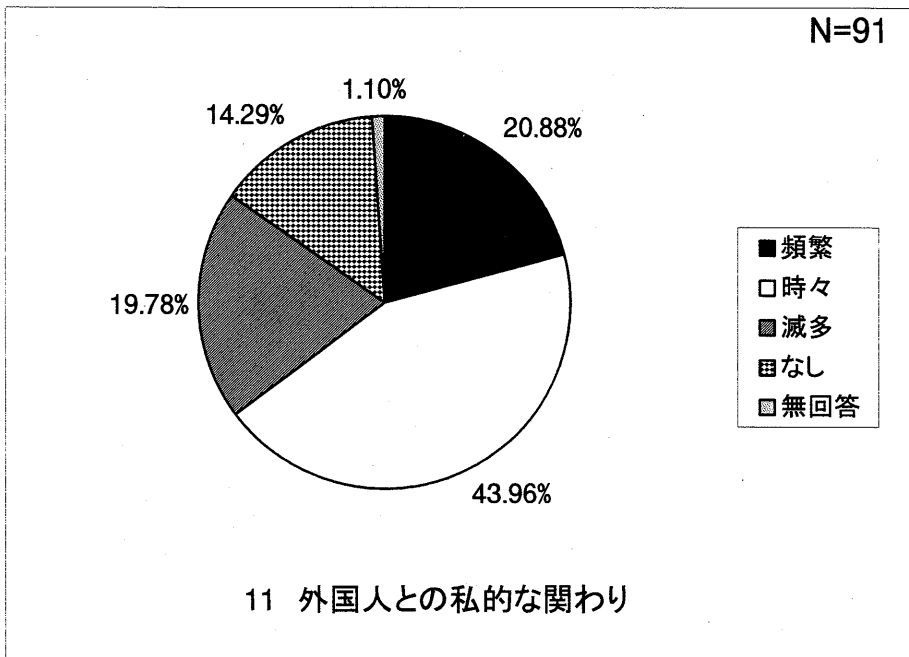


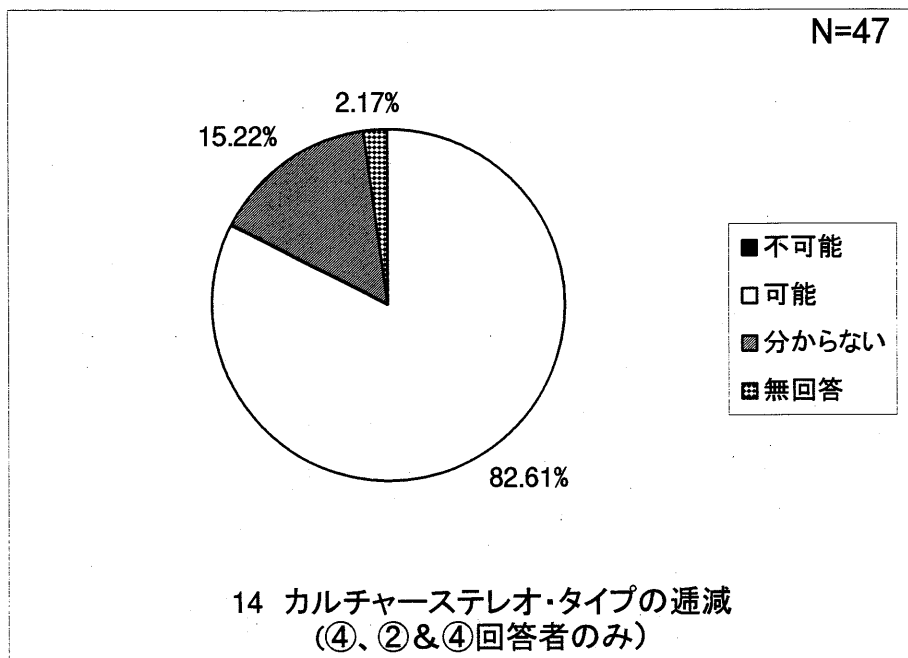
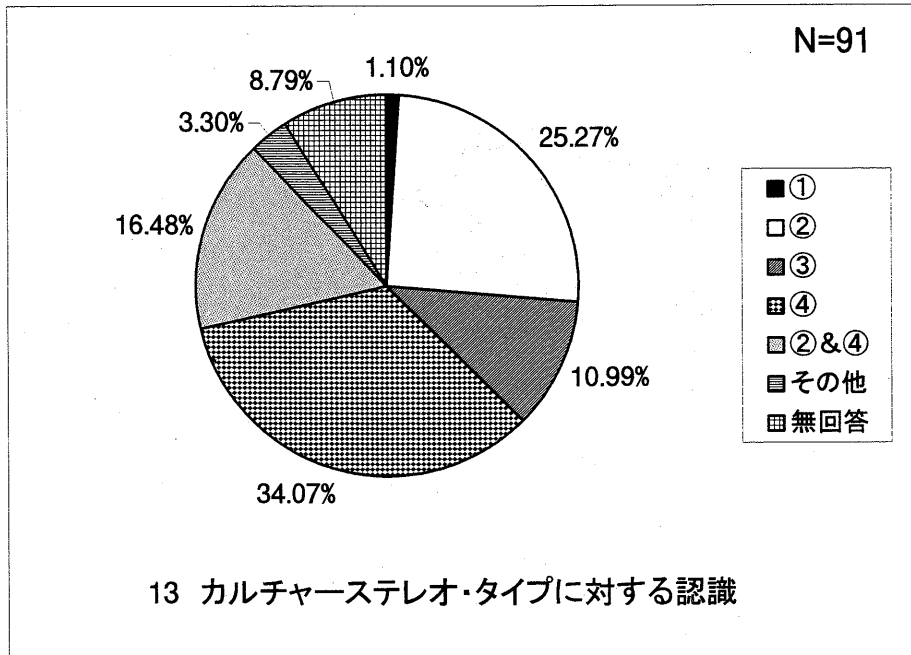












文部科学研究費補助金助成研究(基盤研究C)  
研究成果報告書

(研究課題番号 13680358)

2001年4月－2003年3月

留学生のカルチャー・ステレオタイプと  
その対処法に関する研究

平成15年3月発行

編集発行 倉地 曉 美

広島大学大学院教育学研究科

東広島市鏡山1-1-1