

ゼノフォビア克服に至る過程：
微視的民族誌とケース・カンファレンスの相乗効果

倉地曉美

広島大学大学院教育学研究科

広島大学平和科学研究センター兼任研究員

**The Process of a University Student Coping With Her
Xenophobia against Overseas Students**

Akemi KURACHI

Graduate School of Education, Hiroshima University

Research Associate, Institute for Peace Science, Hiroshima University

SUMMARY

In order to realize a just society in the new century, it is crucial for university students to cope with prejudice and their own xenophobia. Through the 1990's, this author has been addressing the importance of the new concept of intercultural learning as a means of realizing a just society. Intercultural learning only takes place when people of various cultural backgrounds interact with each other independently in order to overcome their own cultural prejudice.

Students must actively participate in the creative process of producing new cultural values through intercultural dialogue with people from different cultural backgrounds instead of teaching and transmitting static aspects and homogenized images of cultural knowledge. This forces them to acquire mutually respected cultural values and behavioral styles for cultural adaptation.

In order to facilitate this reciprocal cultural learning, it is important to educate transcultural mediators who can guide the passive and negative culture learners into intercultural dialogue. Using this concept, the author developed several courses to educate transcultural mediators.

In this paper, the author analyzes how a college student copes with her initial xenophobia against overseas students and what the student learned by engaging in ethnographic fieldwork and case conferences required of her in an intercultural education course.

1 はじめに

ゼノフォビアや異文化に対する偏見、ステレオタイプの運減は、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、偏見運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、偏見を運減することができると主張している。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、解消は難しいと示唆し、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、異文化について学べば学ぶ程、二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、文化型の文脈の多様性や個人の多様性を認識できるようになると主張する。様々な先行研究の結果は、大きく次の二点に集約されよう。第一は、偏見通減には異文化接触の深化が不可欠であるということ。第二点として、ただしその接触を偏見の通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。

本稿では 1999 年に大学の教育系学部において開講された「異文化間教育論」という専門の授業の課題遂行を通して、学部生がいかに偏見、ステレオタイプを克服していったか心理教育的アプローチによってそのプロセスを解明したい。この授業を契機に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ている学生は数多いが（倉地 1998）、本稿では、一人のゼノフォビアの学生の学びの過程の分析に焦点をあてる。個別の学生の学びについて論じることの意義については、最後に言及することにして、まずは、「異文化間教育論」の授業についての概説から始めたい。

2 異文化との継続的な相互作用：マイクロ・エスノグラフィとケース・カンファレンスの効用

「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 年生を対象とした多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。「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得ることができるかなどについて問題提起を行い、常に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 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、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、長期間どのような形で関わるのか研究計画を立てる。学生は、フィールドワークを円滑に行うのに不可欠な週 1 回程度の長期の接触が可能かどうか、予め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遂行の了解を得て、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数回は、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、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できるよう、受講生の人数制限や時間配分を行い、教室運営を円滑に進める。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、クラス討論に繋げる。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、今後の課題は何か等について活発に討議する。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ものとする。

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、以下4つの理由に拠る。第一に心理教育的に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、長期的にその過程を明らかにする必要がある。第二に、偏見遞減には異文化接触の深化が不可欠である。故に書物やシュミ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させるなど）ことに終始しがちであった。しかし実際、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、異文化との相互交渉の間に様々なことを発見し、学ぶことにこそ大きな意味がある。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 vulnerable な（金子1992）自身の姿を発見せざるを得なくなり、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、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 が自己の中にあることを発見できる。また、不安定で居心地の良くない状況に耐え得る異文化間トレランスを身につけることもできる。

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、実践研究を遂行させることによって、個人の自己責任を伴う異文化への関わりが常に問

われ続ける。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手法によって対象にアプローチするための手ほどきを行い、学生は現場でそれを応用する。この授業で、エスノグラフィを採択するのにも、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、さらなる相互作用の中で仮説の更新を重ねていくという研究手法を身につけることは、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上で極めて重要だからである。むしろ、導入するのは、古典的なエスノグラフィの方法論ではない。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自省の目を向けることによって、異文化に対する偏見、先入観についての気づきや、柔軟な態度を錬磨することができる。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が必ず要求されるため、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心理教育的な特徴は、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点で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、自らの来し方を振り返ることができる。偏見の遞減には、異文化接触の体験が内在化されていく過程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。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、異文化に対する偏見の遞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受講生に常に喚起するためである。学生が異文化への先入観や偏見に囚われたとしても、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、偏見の遞減が可能になる。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り、受講者は須らく共働作業の能力を求められる。加えて、対象者の人権尊重や守秘義務の遵守の大切さをも実践的に体得する。そして何の知識もない第三者が発表を聞いても分かるような、聞き手の視点に立ったコミュニケーション能力とパースペクティブ・テイキングの能力の向上を図るのである。

ちなみに、1999年の授業では、以下で論じるNのケースの他に、帰国子女の高校生や、中国人を対象に面接をする者、不登校の中学生を家庭訪問し、その成長・変化を追う者や、不登校生徒が通う特別学級でボランティアをしながらかつてから参与観察に取り組む者、宗教団体で参与観察をする者、サークルの役員会でアクション・リサーチをする者（倉地 2001）等がいた。

3 ゼノフォビアの女子学生 N (21 歳) の事例

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。以来、彼女は外国人との交流に苦手意識を感じていた。N は外国人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、ロシアの国費留学生 A(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。面談は週一回、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 の異文化学習の過程を、ケース・カンファレンスでの発表や全体討論、N のフィールドノート、及び最終報告書に表れた内省の変化に着目し、これをプロジェクト開始から終了までを四期に分けて概説してみたい。

第1期：初対面から第3回目のインタビューまで

N は約 10 分間、知人から紹介された対象者 A に会って自己紹介をし、今後の計画と日程を決めた。A は外交的な性格で日本語が大変流暢であったが、N は終始話が途切れがちになり、たった 10 分の間をつなぐことに大変苦慮した。これに続く第1回目の面談でも、A は明るく気さくに話しかけてくるが、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った」。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」と語っている。

第2回目の面談で、A 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、N の方は、相変わらず「話が途切れて沈黙が続くと苦しくて、何か話題をみつけ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いて、専らおしゃべり好き

の A の方が会話をリードしている」ことと、「外国人なのに日本語をマスターしている A 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 1 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 A 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 A 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ときに沈黙はないのか、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「友達と話す時でも沈黙があるし、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』といったことに囚われず、気楽に相手との接点をみつけて、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」という意見が提示された。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一人の学生は、時間をかけて会っているうちに徐々に苦手意識が消えていったこと、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、言葉だけではなく、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をした学生は、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 回目なのだから、うまく会話ができないと言って、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、自分のカラに閉じこもっている学生まで、留学生と言ってもいろいろな人がいる。たまたま A はまじめな努力家で日本語もうまいが、そうでない留学生も多い。留学生の人脈を広げることで、あるいは A 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ど、留学生に対する偏見づけられていない所信が提示された。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。三回目の面談の場に、A は中東出身の寡黙な友達を連れて現れた。N は A とばかり会話をし、結局友達は退屈して途中で帰ってしまう。N は自分が初対面の人と話するのが苦手なこと、A との会話が弾むのは、A が話し好きであることに大きく拠っていることを確信する。また、A から、不まじめな留学生の話聞いて N は驚き、留学生に対する認識を新たにさせられることによって、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 2 回目のカンファレンスで、N は A 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、A 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、A に頼るだけではなく、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 A と深いレベルで関わってみない限り、見えぬ壁が解消したことにならないのではないかなど意見が他の参加者から寄せられた。このカンファレンスを機に、N は A との話の内容を膨らませられない事に悩み始める。たとえば次の第 4 回目の面談でも、A 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はなく、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、インタビュー結果を内省する過程で、会話が表面的に流れがちになること、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：5 回目のインタビューから 3 回目のカンファレンスまで

5 回目の面接で、A 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 に頼んだ。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、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。A 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ステレオタイプな考え方を廃し、A が偉いという見方に変化している点である。さらに外国人に対する劣等感に関しても、A の「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」と云う発言から、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、憧れるものなのかな」と思い直すことができる。この面接は N が対象者に対して対等な位置に立つという点でも大きな意味を持つ。6 回目の面談で、A は日本人の交際相手の男

子学生 B と共にインタビューの席に現れる。A が B を頼って、二人で会話する場面が何度もあったため、N は話しくく、会話が弾まない。3 回目のカンファレンスで N は、「A と踏み込んだ内容の会話を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て自分は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」と指摘され、N はそれが自分の、普通の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：7 回目のインタビューから最終報告書提出まで

7 回目のインタビューでは、弁論大会と A 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というが、N はここに来て、沈黙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と考えようになった。そして沈黙が気にならなくなったのは、それだけ A と親しくなれたためであると述べている。8 回目のインタビューでは再び A の交際相手 B が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、N は B と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、「プロジェクトを続けていくに従って、自分自身が、人見知りで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。これは微視的民族誌研究における異文化との相互作用とケース・カンファレンスで他の受講生の様々な報告を聞くことの相乗効果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つた人と話ができた時は、とてもうれしいものだと思った。それは日本人でも、外国人でも同じだった。対象者やその交際相手やいろいろな人と話せば、自分の視野が拡がり、考え方も変わってくる、そのことで外国人に対しても、今までとは違った目で見られるようになり、見えないう壁が確実に消えている」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、外国人に対する見方に変化が生じることを発見している様子が見てとれる。

4 考察

ここでは特に、結果で論じた第Ⅰ期からⅣ期までの間に、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の考察を行いたい。図1は、N の変化と対象者 A 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。

第Ⅰ期

第Ⅰ期においては、3つの大きな心的変化に伴う関係性の変化が認められる。一つは、1、2回目のインタビュー時は緊張で張り詰め、会話がよどみがちであったが、3回目から A 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 A が好意的かつ積極的に N に話しかけてくれる、外向的で日本語のよくでき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

| 期 | 場 | N | A (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、ごちなさ、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 楽に考えることができるようになる | ⇒ ⇐ | 焦る必要ない。 ↓ |
| | Int. 3 | 留学生への引け目 話が弾む ステレオタイプに変更 初対面で人見知りする事の認識 | ⇒ おしゃべり好き ステレオタイプを破壊 ⇐ 友達を同伴 | N の偏見を指摘 |
| II | Conf.2 | 壁の消失について発表 会話に内容がない事の自覚 | ⇒ ⇐ | 「会話が表面的」 「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 Report | 交際相手ともたくさん話せる 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 | ⇐ 交際相手を同伴 | |

Int. は Interview、 Conf. は Case Conference

Report は最終報告書、⇐⇒↓ は反応が向かう方向

図 1 N の心的変化とそれに関わる研究対象者 A と Conference の参加者の反応

い。しかし同時にまた、第1回目のカンファレンスで、中国人や重度身体障害児に長期に関わってきた学生達の、実体験に基づいた助言やフィードバックに気づけられた点も見逃せない。

第二は、3回の面談をフィールド・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いうことを認識した点（この点については第Ⅲ期の6回目の面談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）、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、三回目の面談で A 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書くことによって、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、A 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、相互交渉の中で自分自身を見つめる機会を得、偏見に変化が芽生えたことが大きい。

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」、「A 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ですが、明るく何でも話してくれる A の外向的な性格が与える影響も見逃せない。第二の変化は自身の A に対する表面的な対人コミュニケーション、A 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、2回目のカンファレンスの場で、「表面的な関係が維持できるというだけで見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は」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、5回目の面談で、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がいと留学生を敬遠していたNが、畏敬の念を抱いているA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Aに一歩近づくことができた点である。もう一つの変化は、A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、面接にに応じてもらいながら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Aへの親近感が生まれ、第Ⅱ期までに認められるようなAを留学生という、抽象的かつ心理的に遠い存在として枠に当てはめて見ていたことや、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3回目のカンファレンスで、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ことが苦手なのだ」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A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Aとの相互作用の蓄積に加えて、第Ⅲ期においてA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外国人留学生行動

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、導かれた変化と考えられる。そして、最終報告書の段階で明らかな変化は、この授業で経験した様々な体験を内在化する過程で、自己省察が多くなったこと、様々な対人的相互作用によって、自身及び、自己の見方、考え方が拡大・変化し、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、それをめぐる対象者 A 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、比較的短期間でゼノフォビアの克服や偏見・ステレオタイプの遁滅に成功している。この授業はなぜ偏見の遁滅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、程度の差はあれ、異文化に対する壁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動機づけに促されて、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、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は概して、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、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、偏見の遁滅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。

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る。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、現代社会の対人行動の顕著な傾向に、どう歯止めをかけるかが、今後に課せられた大きな課題の一つである。

5 結びに代えて

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步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、安易な自己満足で終わってしまったという感は否めない。Nに限らず、今日、自分の意見や考えを表明したり、話し合うことが苦手だ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。ろくな会話にならない」という留学生の不満や、国際交流の障害に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、以心伝心で意思疎通が難なく図られ、無言の察し合いで社会秩序が保てる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、婉曲な言語伝達様式が、長く日本的、かつ美德であるとが称揚され続け、ごく一部のジャーナリストや知識人などの特権層を除いて、自己主張をすることや、自分の意見を堂々と人前で述べるのが抑圧され続けてきたことに因る弊は大きい。対話能力の養成は、共生の価値を模索する大学人が、家庭や学校、地域社会と共に一丸となって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。

最後に、本発表で取り扱ったようなマイクロな事例研究の意義について若干

の議論を行っておきたい。今日の日本における異文化間の教育研究を概観すれば、理論研究や歴史研究、科学主義に基づく実証的研究が主流で、サンプル数の少ない臨床的な事例研究に対する抵抗が未だ少なからず存在している。日本ユネスコ連盟が、国連の「平和の文化国際年」を前に、主催した公開シンポジウム『「平和の文化」の創造に向けて』で、鶴見(1999)は、「『平和の文化』の対立語として、マニュアルに基づいて行動する『マニユアリズム』を挙げたい。そうではなく、一つ一つのケースをゆっくりと検証していく臨床的な作業、すなわち「臨床的平和学」を実践すれば、未来に対する示唆が得られるはずだ」と論じている。日々の日常的な実践活動の中で、身近なところに存在する異文化にコミットすることから、一人一人の人は何を考え、何を学び、「それをどう語り出すのか、語ることによって、世界についての意味がどのように更新され、そこから新しい出来事や歴史がどのように作り出されていくのか」(Bruner 1986)を、丹念に解明することもなしに、人の共生や平和、和解や寛容のマニュアル化を図ろうとするならば、その営みは余りにも空疎であろう。そうした意味からも、共生の教育を模索する教育研究において、対話、寛容、和解のプロセスを解明するためのマイクロなレベルの実践研究や臨床的なケース・スタディが果たす役割は、極めて重要だと言えるのではないだろうか。

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 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』 第25回国際理解教育賞優秀賞受賞論文『国際理解』vol.32
鶴見俊輔 1999 「公開シンポジウム『平和の文化』の創造に向けて」 読売新聞

朝刊 9月 24 日付

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

Allport, G. 1954 *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley.

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

Devine, P. 1989 Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56,5-18

Devine, P., Monteith, M., Zuwerink, J., Elliot, A. 1991 Prejudice with and without compunction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 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 & Co-operation: The Rooper's Cave Experiment*. University of Oklahoma Institute of Intergroup Relations.

Taylor, S. 1981 A categorization approach to stereotyping. In Hamilton, D.(Eds.) *Cognitive Processes in Stereotyping and Intergroup Behavior*. Lawrence Erlbaum.