

異文化間教育における学習援助者の育成

—ジャーナル・サポート・ネットワークの構築に向けて—

倉地 曉 美*

異文化間教育における学習援助者の意味

異文化間教育においては、帰国生、留学生、就学生、在留外国人、在外邦人、中国帰国者及びその家族、エスニック・マイノリティの教育などといったいわゆる国際教育や多民族教育的な課題が論議の中心に据えられがちである。しかし、異文化は複数の国家や民族間に生ずるものだけに止まらず、一国、一民族の中にも多様な形で存在する。例えば、学校という文脈で、いじめの対象となっている児童や落ちこぼれの生徒など、サブカルチャーのはざまに生きる学習者や学校文化からさまざまな形で排除されてしまった学習者にとって、学校及びその背景を成す文化はまさに異文化以外の何ものでもない。むしろ異文化は学校だけではなく、社会のあらゆる文脈の中に実にさまざまな形で存在する。そして大人であれ、子供であれ異文化の烙印を負った人々は、主流文化の中で生存していく限り、好むと好まざるとの拘わらず、意識的、あるいは無意識的に主流文化を学ばずにはいられない存在であるといえよう。今こうした人々を異文化学習者と総称するならば、異文化学習者が、学校にも職場にも、社会の至る所に存在していることは打ち消しがたい。とりわけ、マイノリティとして主流文化との間に厚い壁を打ち立てて／られてしまった異文化学習者にとって、目的(主流)文化との相互理解を進めることはすこぶる困難であり、自文化の殻に堅く閉じこもりがちになる。「自文化」に囚われたこうした人々を、異文化への偏見や自文化中心主義の呪縛から解き放ち、自文化以外の多文化との共生(convivality)の方途を見い出すべく、目的(主流)文化に能動的に働きかける力を引き出し、文化的相互理解を追求し続けることができるよう動機づけを促すことこそが、異文化間教育の課題である。そして学習者の異文化学習過程に立ち会い、これを支援する存在としての「学習援助者」の役割は、そこで大きな意味をもつことになるのである。

異文化間教育の究極の目的は、異文化間の相互交渉を通じて、自文化内の相互作用からは得ることのできない価値観や世界観、人間観を学び、相互理解に必要な視野の拡大、多様な価値観や視点を獲得し、文化生成のプロセスに能動的に参加できるような能力を涵養することにある。しかし、学習者が遭遇する異文化間の相互交渉の中には様々なものが含まれており、学習者の異文化への偏見、先入観を増幅し、相互理解への意欲を著しく阻害するようなものもないではない。したがって目的を達成するためには、雑多な相互交渉の中に「教育的な関わり」を十分に配慮した相互交渉を意図的に差し挟むことが不可欠である。すなわち学習者と、学習者に教育的に関わることによって異文化学習を支援しようとする学習援助者との異文化間相互交渉の中核を成す相互作用(コア・インタラクション)の中に切り結ばれる学習過程が、異文化間教育において極めて重要なものとなるので

* 広島大学教育学部助教授 (大学教育研究センター学内研究員)

ある。(倉地, 1992) 異文化を先に述べたような広い視座から捉えてみれば, 異文化の壁を打ち立てている人々は社会のあらゆる層の中で顕在的にも潜在的にも実に多元的なレベルで存在すると言える。それゆえに, 異文化間教育の一環としての学習援助者育成の教育活動が, 外国語教員や国際交流を目指す人々だけを対象とするものであっては, 不十分であると言わざるを得ない。学習援助者とは, 出身・居住地, 言語, 容貌, 能力, 年齢, 地位, 職業, 収入, 家族構成, 家庭環境, 性別, 学歴, 障害や既往症の有無, その他諸々の特性や付帯状況によって異文化の壁に閉ざされている者と教育的に係わり, 共生に不可欠な相互理解の意欲や能力を育むための支援を行う存在でなければならないのである。とはいえ, 学習者と学習援助者の相互作用は双方向的な学習を可能にするものであり, 学習援助者が終始一貫して学習者に一方的に支援を送り続けるというわけではない。多様な文化的背景をもった学習者と関わることによって学習援助者も学習者と共に視野を広げ, 成長発達への可能性へと導かれるのである。そうした意味からも, 学習援助者育成の教育は, 異文化を作り出し, いじめや偏見, 差別が現存する社会のあらゆる人々に対して広く開かれたものでなければならないのである。

本稿では, 異文化間教育における学習援助者の育成をどのように進めるべきかという問題についての考察を行い, 次に学習援助者育成のための実践的展開の一つにふれ, その根拠について言及したい。学習援助者の意義については他で詳しく論じたことがあるので(拙著 前掲), ここでは, いわゆるボランティア, 異文化間能力の問題点に言及しながら, それらとの対比を通じて, 学習援助者の意義や学習援助者能力を裏面から明らかにしていきたいと考える。

ボランティアの問題点

近年, 大学の授業や授業の一環としての課外活動だけで異文化間教育を遂行する体験学習の在り方に一定の限界を認め, 地域に開かれた自発的な異文化学習の場を設定することの重要性に鑑みて, さまざまなボランティア活動を提唱する動き(興柁1992, 佐藤, 馬場, 安場, 1993, 安場, 馬場1994, 横田1995)が盛んになっている。行政側の挺入れとマスコミの広報活動が相乗効果を生み, 昨今, あらゆる形のボランティア活動が手放しで奨励・容認されている観がある。無論, ボランティアといっても様々な形態のものがあり, 決してすべてを一つに括ってその是非を論議するつもりはない。しかし異文化間の教育活動に結びつくようなボランティア活動に関する限り, そこには, 明らかに憂慮すべき点をいくつか見出すことができるのである。まず第1点として「ボランティアなのだから仕方がない」, 「どんな事でも, 何もやらないより, やった方がましであろう」, 「善意でやっているのだから, 悪い結果になるはずがない」, 「悪意がなかったのだから, 悪い結果が出てもやむをえない」といった安易な考えの元に許されている様々な教育的ボランティア行為が, 実は文化的相互理解を妨げる大きな原因になりかねないという危機認識が足りず, そこに当然予測される事態を未然に防ぐための措置についての論議が余りにも少ない点である。第2点として, ボランティアは自発的な活動なのだから, 行為者のやりたいように自由自在に活動を展開させ, 異文化接触の機会を増やしていけば, それが即, 体験学習に繋がるという見方があるということである。確かに, いか

なる体験からも何らかの学習をすることは可能である。しかし、異文化接触でボランティアが相手に大きなダメージを与えてしまった場合、それがボランティアにとっては「勉強になった」で済まされても、異文化の壁に閉ざされた学習者に接する数少ない人間が、決定的な致命傷を与えてしまうことによって、学習者にとっては修復できないようなトラウマ体験となりかねないことは容易に推察される事である。それに何かを体験しただけでは、それが必ず内在化され、有効に生かされるとは限らない。体験学習は、体験がどのように内在化され、それが有効に生かされるところまでの長期的な学習過程を射程に入れるべきであろう。第3点として、ボランティアは確かに、既に動機づけが十分になされていて異文化接触の活動に従事している人々が、自己学習できる機会を提供する場であるには違いない。しかし、異文化接触のボランティアに興味はあっても、実際に今一步の勇気が持てずに躊躇したり、異文化とどのように接触し、どうすればコミュニケーション・ラインが開けるのかが分からず、活動に踏み切れない人間に対して、どんな教育的配慮が必要かという点についてほとんど論じられていない点である。特に現行のパラ・プロフェSSIONナルやボランティア養成講座では、知識教育や疑似体験、申し訳程度の実習体験を行うに過ぎず、ほとんど何の準備もなく、いきなり実践家として異文化接触の現場に入り、場当たりの対応を始めさせてしまっているようなケースが多い。異文化間の教育的な活動は、特にそれがマイナーな立場におかれている学習者に甚大な心的影響を及ぼし得るものであるが故に、担当者は、現場での試行錯誤を『体験』することによって何かを『学んで』いけばよいと安易に構えるのではなく、関与者養成の在り方を慎重に検討し、事前にしかるべきオリエンテーションなり、予備教育を施す手立てを企てることが肝要ではないだろうか。

学習援助者育成の活動は、決して学校(大学)教育の中だけの実践で止まるべきものではないという発想から、地域に開かれた学習の場の設定を重視する。その点ではボランティア活動と通じるが、基本的に異なる点は、異文化間の教育活動のもつ危険性を十分に認識した上で、何よりも学習援助者能力の啓培をねらいとしている点である。

異文化間能力から学習援助者能力へ

それでは、学習援助者に必要とされる能力とは何なのか。その議論を始める前に、先ず異文化間能力に関する先行研究について論じておきたい。山岸、井下、渡辺(1992)は異文化教育の具体的な教育目標は、異文化間能力を高めることであると述べ、異文化間能力の概念を明確化するために、国際化時代の理想的人間像、異文化適応者の個人的特性、異文化コミュニケーション能力、統合的關係調整能力の4つの研究分野における内外の先行研究を再検討し、「異文化間能力」を測定するための手立てとして「異文化対処力テスト」の開発を試みた。その結果、異文化で成功するための要因として：(7)カルチュラル・アウェアネス、(イ)自己調整能力、(ウ)状況調整能力の3つの機能領域とそれに付随する12の次元からなる枠組みを導き出している。この枠組みは異文化間能力を探る上で興味深い。しかし、問題は異文化＝外国文化ととらえられており、「異文化間能力」は、外国での状況対処能力、及び外国人との対人交渉能力と換言できるものに限定されている点である。無論、学習

援助者能力と共通するものがないわけではない。しかし、本稿で論じているような広義の異文化間教育の領野で求められる能力、すなわちさまざまな形の異文化の間に生じるコンフリクトや問題に対処できる能力が「異文化間能力」の中にすべて網羅されているとは言い難い。とりわけ学習援助者においては、実に多様な背景をもった異文化学習者の変容・成長に繋がるような教育的な相互作用に直接関わるのであるから、外国で巧くやれる能力を持しているだけでは不十分と言わなければならない。

それでは、一体学習援助者にはどのような能力が求められるのだろうか。筆者(前掲)は学習援助者と異文化学習者の文化的相互理解を促す相互作用をコア・インタラクションと名付け、それには「共感的理解」が必要であることを指摘してきた。筆者の言う共感的理解とは、Humanistic PsychologyでC.Rogersらの一派によって指摘されてきたempathetic understandingと同義ではない。それは認知と切り離された情緒的な理解や、単なる感情移入ではなく、認知・情意・意志が統合した理解(cognitive-affective-enactive understanding)である。そう言った意味で、前の山岸ら(前掲)による、感受性の次元が異文化能力のあらゆる領域に関連しているという指摘は、情意的な要素は異文化間能力とは不可分であるという点において、筆者の「共感的理解」の概念とも一部通じるところがある。情意的な理解に流されてしまうと物事の本質を見失ってしまう危険性が生じるが、認知的な理解に偏って抽象的な議論の中に埋没してしまっても、意志行動のレベルへの移行を難しくさせる結果にもなりかねない。例えば、外国人不法就労者のおかれている状況に一時、憤りや同情を抱かせることは容易であるし、彼らの受け入れが是か非かという問題について、いろいろな立場から際限なく論じることもさほど難しいことではない。筆者自身、1990年から93年までの間、国立、私立大学の一般の学部生を対象とした異文化間教育関連の授業で、小集団のグループ討論で外国人労働者、残留孤児、留学生、子供のいじめなど異文化接触に関する様々な時事的な問題を課題として与え、まとめた議論を発表させ、それをクラス全体でさらに討論させたことがある。容易に一つの結論を導くことのできない異文化接触の諸問題について、様々な角度から多面的に考えさせ、相互に意見を交換させ議論を深めることの重要性に気づかせることは、学部生の思考力やコミュニケーション能力を高めるためにも、またパースペクティブ・テーキングの(多重な視点をとる)能力を養う上でも、共同作業の意義やストラテジーを体験的に学ぶという点においても重要であると思われたからである。しかし、そこで学生達が外国人労働者の実態や問題状況をより明確に把握できたり差別偏見をすべきではないという認識をしたり、あるいは外国人労働者の立場に同情の目を注ぐことができたとしても、それと、実際に学生の一人一人が、その人々に積極的に接触し、対等に関わりながら、相互理解のインタラクションを進め、そこから何かを発見的に学び、成長することとの間には非常に大きな乖離がある。後者の能力、すなわち統合的理解に必要な学習援助者能力を養うためには、単に感受性を訓練したり、抽象的・認知的なレベルで問題を操作させるだけの教育では不十分であることを認識させられたのである。

筆者が上記のような授業から大きな方向転換を図らねばならないと思いついた契機は、教室での学生からの一つの問題提起に発している。異文化間教育の授業では、一つの結論に至るということはないにしても、異文化への問題意識を持ち、たえず様々な角度から物事を見、考えることの必要

性を認識させることを大きな目標としていた。しかし、一人の受講生が私大の授業で、次のような発言をした。「先生は本当に、異文化と関わったり、異文化を理解することが必要だと思われませんか。たしかにたくさんいろいろ違ったものを理解できる方ができないよりいいのに決まっていますし、世界情勢の変化でより多くの人達が異文化と関わって生きて行かねばならなくなっているのも分かります。でも、そんなこと全然必要ない人もいます。僕たちには、既に仲のいい仲間がいて、その仲間と付き合っていたら、それ以外の価値観の違う人たちとわざわざつきあわなくていいから、楽しく生きて行けるし、僕たちの日常生活に何の支障もありません。いろいろな人と付き合いを広げたい人はそうしたらいいと思いますが、付き合いの幅を広げたいと思わないものはわざわざ広げなくてもいいんじゃないですか。建前はどうぞであれ、多くの方は心の中で僕と同じように思っていると思うのです。」これに対して、筆者は異文化接触によって人は自分にはない物の見方や考え方を学ぶことができる。また、それによって自分自身の視野を広げることができる。それに異文化は決して他人事ではない。明日は我が身になる前に、異文化を自分の身に引きつけて考える必要があることを例示しながら、一応その場の議論に収拾をつけた。しかし、その学生の発言は授業の在り方を根本的に考え直してみる重大な契機となったのである。

このような発言を導き出す結果となった大きな原因の一つは、異文化の問題を取り上げる場合に、留学生だの、海外労働者だの、エスニック・マイノリティだの、学校でのいじめだの、外国での事例といったいわゆる「外国」文化を背景とした人々や子供の話など、マジョリティの日本人学部生にとっては、他者集団以外の何ものでもない対象に関わる問題ばかりを取り上げたため、異文化を彼ら自身にとっての身近な問題として認識させることができなかつたせいである。今一つは、容易に解決のつかない根深い問題を突き付けたために、異文化との交渉は葛藤や煩わしさのみを引き起こす泥沼でしかないような先入観を与えてしまったことである。異文化接触は確かに様々な葛藤を生み出すし、異文化接触が、しばしば関係者をして容易に解決がつかない泥沼状態を導くことも稀ではない。異文化接触に困難な側面があるということ予めについて認識させることの重要性を否定するつもりもない。しかし異文化が泥沼であるという現実認識を持たせるだけでは決して十分ではあるまい。泥沼を体験し、異文化に交わりながら生きることから何が得られるのか、その意義を発見的に学ぶところまで学生たちを導びかない限り、抽象的な議論だけの異文化間教育は単なる机上の空論を遊ぶだけのレベルに止まってしまうのである。

大学における異文化間教育の様々な実践：体験学習の意味

ここ数年の間に、大学における異文化間教育の在り方をめぐって、異文化コミュニケーション、教育学、社会学、日本語教育など関連分野から様々な実践報告が盛んに行われるようになった。共通するのは、体験学習を重視している点である。例えば異文化コミュニケーションでは、上原(1994, 1995)が大学で、先述の筆者が行ってきたような講義と討論形式を組み合わせた授業をし、その実践報告を行っている。異文化接触に関わる史実や社会問題を取り上げ、学生達に多角的な方向からその問題について考えさせ、討論させることによって、偏見を除去し、思考力とコミュニケー

ション能力の獲得を目指している。しかし、このような教育方法は、先に指摘したような問題を含んでいると言わざるをえない。さらに異文化学習で最も重要であり、かつ難しいのは教師や社会によって提起された問題に対して、それは正しくないとか許せないと判断したり、その問題の背景について、どれだけ頭をめぐらせることができるかではない。個々の学習者の考え方やさりげない言動の何が異文化接触の場面での問題(差別, 偏見)になり得る／なっているのか、「問題の所在に気付く」ことにある。例えば、既に社会問題となった某政治家の差別発言をとりあげ、そのどこに問題があるかと問われて、明確に回答できない学生はそれほど多くはあるまい。しかし、問題になるような言動を極力発することがないよう、常に細心の配慮をもって異文化接触に臨める学生は数少ない。学習援助者、とりわけ異文化接触の初歩的な段階にある者(trainee)においては：(a)実際の直接体験の中で、彼らが実際に行う言動の中にどのような問題が潜在するのかを明らかにし、(b)自分の行動様式や態度、思考の回路からどのような問題が生じ得るのかをまず、しっかりと把握させることが大前提となるのである。

一方、長谷川(1994)は授業の一環としてバファ・バファなどの異文化トレーニングのシミュレーション・ゲームの手法を用い、学生に異文化の疑似体験を行わせ、その成果を図ろうと試みている。これに類似したアプローチは数多く、例えば日本語教育の宇佐美(1994)は岡崎(1990)の「統合的認知経験モデル」を援用し、自分と異なるものを理解しようとする姿勢を強調し、Triandisらが開発した文化的同化訓練法の手法(1971)を用い、討論形式の授業を進めている。このような差異性の理解に偏った異文化間教育・トレーニングの危険性については、既に論じたことがあるので、ここで改めて繰り返すつもりはない(倉地 前掲, 1995 a)。

既に述べた上原や長谷川の体験学習が、実際に異文化接触を直接体験させていないのに対して、田淵(1992)井下(1992, 1994)は、それぞれ教育学、社会学の見地から学生が異文化に直に触れることに力点を置いている。田淵(前掲)は短期留学プログラムで学生を海外に派遣し、ホストファミリーに滞在する体験学習の成果を報告し、井下(1992)は日本人と留学生の合同クラスで小集団によるグループ研究プロジェクトを実践させることの意義について述べている。異文化接触は、生きた人間との相互作用であるから、マニュアルやロールプレイ、シミュレーションなどの疑似体験だけでは十分に対応しきれない部分が大い。認識、感情、意志、行動のレベルに及ぶ統合的な文化的相互理解能力(学習援助者に不可欠な共感的理解の力)を育成するという点からも、異文化との直接的な接触体験を看過することはできない。そうした意味で、田淵や井下の体験学習を重視した異文化間教育は首肯できるものである。しかし、田淵の海外生活体験は、確かにそれが順調に運べば成果も大きい、すべての大学生を海外に送り出すということは現実的ではない。それにホスト・ファミリーの体験は必ずしもプラスに作用するとは限らず、上手くいかなかった場合のデメリットも看過できない。井下が提唱しているグループ研究プロジェクトも、グループ・ダイナミックスが上手く働けば、成果も大きい、それが逆に働いた場合のマイナスも見逃すことはできないのである(倉地 1990)。それに集団単位の活動には、往々にして集団でなければ、意志決定や行動ができない個を創り出す危険性があることも否めない。また、留学生と日本人の混成クラスでグループ作業ができるのと、異文化学習者と一対一で対話を進め、相互理解を深める能力をもつことは別の次元の問題で

ある。さらに言えば、筆者自身(1994, 1995c)これまで様々な形で留学生と日本人学生の混合クラスの授業を試みてきたが、授業の一環として、教師から与えられた課題を達成すべく異文化接触が巧く図れたとしても、授業の課題や教師の評価の目を離れてしまった時に、彼/彼女が果たして自主的に異文化接触ができるのかという疑問が後に残されるのである。そうした意味からも、昨今盛んに行われ始めた大学での異文化間コミュニケーション/教育のさまざまな実践には、異文化学習の転移を可能にするような体験学習の在り方を再検討する余地が残されていると言えよう。

学習援助者育成の教育には何が必要か

ここでは、これまでの議論を整理しながら、学習援助者育成の教育には何が必要か、考えを進めてみたい。既に述べてきたように、学習援助者とは、社会のあらゆる場にあつて、国籍、民族、年齢、性別、言語、血統、出身地、家庭環境、容貌、能力、社会的地位その他諸々の属性や付帯状況によって異文化の壁に閉ざされているマイナーな立場にある人たちと教育的に関わり、共生に不可欠な相互理解の意欲や能力を育み、自らもまた相互理解を深める過程で共に成長を遂げ、共生に必要な態度や能力を身につける存在である。しかし何をもって誰がマイナーになり、メジャーになるかは、状況やパーセプションの変化によっても変化するし、どのような判断基準を当てはめるかによっても異なってくる。その上、仮に今一人の人間がたとえあらゆる局面でマジョリティである条件を適えているとしても、彼/彼女が潜在的マイノリティであるかもしれないことを誰も否定できないのである。したがって「外国人やマイノリティは学習援助者たるを得ないのではないか」という見方は適切ではない。そして学習援助者が社会のあらゆる層に求められるものである以上、学習援助者育成のための教育的機会は、大学内だけではなく、広く社会一般にも開かれたものである必要がある。また、外国人との付き合いは率先してできる/やるけれども、例えば障害をもっている人や世代の違う同国人とは意思疎通もできないような異文化間トレーニング(cross-cultural training)では、多文化間教育(trans-cultural education)や学習援助者育成という観点から見て、不十分であると言わねばならない。それに、繰り返して述べてきたように、大学という一般社会からは孤絶した、限られた人的交流の場だけで学習活動を展開し、その中に狭く閉じこもってしまうことは、多様な異文化に出会い、学ぶという点からも、決して望ましい状況とは言えない。とりわけ、異文化接触が授業の課題(自分の仕事)だから仕方ない、あるいはやってみても良いというのではなく、一人一人が異文化接触に関して純粋な動機や必要性に目覚め、自己責任の元に、個である自己を投入して行動を起こす事は後で述べる vulnerability との関連で大きな意味がある。しかし、そうした内発的な動機に基づいた自発的な活動が既存の授業の枠内で、果たしてどれほど容易に導きだせるだろうか。

大学の授業や授業活動の一環として、様々な活動を展開する場合にもう一つ考えなければならぬのが、教師と学生との関係である。教師は授業や大学の教育活動において、教授者であるという立場から解き放たれることは困難である。また学生もそれが大学教育の一環として実施されるものである限り、教師の評価のままざしから完全に自由になることは難しい。教師が評価者としてではな

く、一人の参加者として、共に活動し、共に学び合い、自発的な活動を他のメンバーと支援し合える関係を作るためには、大学の既存のカリキュラムとは別に、その枠から外れた力関係のない、内と外に開かれた新しい学びの場を創出する事が不可欠である。ただし、その場合、単に有志のメンバーの恣意に任せたボランティア活動の場を開くだけではなく、次のような諸点を考慮した教育的機会を創出することが肝要である。

- (1) 自分の言動が異文化接触の場面でいかなる問題になり得るか、その問題の所在に気づかせる。そのためにも、また自分と異文化との相互作用が独善や独断に陥らないためにも、常に複眼的視野から多様なフィードバックが得られる状況を作らねばならない。それは異文化接触場面での修復不可能な対応を未然に予防するための準備教育としても重要である。
- (2) 団体行動の中で自己を埋没させるのではなく、異文化との相互作用に個としての自分をコミットさせなければならないような状況に参加することは、vulnerableな自分自身を発見する契機となる。vulnerable(金子1989, 花崎1993)である自己存在に気づき、vulnerableな自己を受け入れることは、共生を指向する援助者が共感的理解を育む上での大前提となるからである。
- (3) 異文化やマイノリティ、マジョリティが決して一義的な、あるいは固定されたものではなく、誰にとっても決して他人事ではない身近で切実な問題であるという問題認識を育てる。
- (4) 自発的に異文化接触に踏み込めない人間を支援し、活動の主体となるよう動機づける。
- (5) vulnerableな活動を行うもの同士が、お互いに学び合い、精神的に支え合えるようなサポートティブな環境を作る。
- (6) 大学だけではなく、地域の人々と共に、地域社会の現実を目の当たりにしながら、活動を展開させていくことが重要である。
- (7) 「教育的に関わる」とはいかなることなのかを常に熟慮しながら活動を進める。体験を単なる体験として終わらせるのではなく、必ず内省の機会を与え、内面化の過程を重視する。
- (8) 援助者として関わることはマイノリティ(弱者)に援助をする『施し』や『自己犠牲』ではなく、自分自身への理解を深め、自分自身をより豊かなものにするための『学習のプロセス』であるということ認識する。

ジャーナル・サポート・ネットワーク(JSN)

上の(1)–(8)を考慮した教育の場を創出すべく、筆者は93年から中・四国地方に在る国立大学を発信基地とし、地域に開かれた学習援助者育成のためのJSN(ジャーナル・サポート・ネットワーク)と称するネットワーク構築に取り組んでいる。ここでは、なぜJSN(ジャーナル・サポート・ネットワーク)を異文化間教育の一環として大学を中心に展開し始めたかを概説しておきたい。

なぜジャーナルか

異文化との相互作用といってもそこには、さまざまなものがある。外国人との交流パーティ、ホー

ムスティ、スポーツ大会など、その一つ一つが関係作りのきっかけになる可能性を否定するつもりはないが、大概その場限りの交流に終わってしまうことが多い。相互交渉に同じ労力を費やすならば、できるだけお互いの相互理解の深化につながるような活動である方が望ましい。筆者は86年に異文化間の深い心的レベルの対話 (inter-cultural dialogue) を可能にするインタラクションの方法として、ジャーナル・アプローチを開発し、異文化間教育の場でこれを実践してきた(倉地1992, 1995 a, b)。しかしジャーナルを学習援助者育成の活動に適用しようと考えたのは、留学生教育の場で実績をあげたからと言う理由だけではない。

ジャーナルという、一冊のノートを媒介としたこのアプローチのメリットは、文化的相互理解につながる顕現的、内面的なインタラクションを可能にするという点に加え、インタラクションの軌跡がもれなく記述の形をとって確実に残されるため、後からの反芻や内省をかなり厳密にできるという点である。例えば外国人留学生に対して、言語修得のチューターをすとか、話し相手になるすとか、学習援助者を目指す人々がそれぞれ思い思いの形で学習者と接触を図り、支援活動を展開するのは望ましいことである。だが、そのような支援活動の中で展開された学習者への関わり方が果たして適切なものであるのか遡及することは困難である。それに問題が生じた場合、彼らが必ず自力で問題点を明確にできるとは限らないし、具体的なやりとりの中身が把握できなければ、どこがどうなのかという的確なアドバイスを与えることは極めて難しい。相互作用の逐一をビデオやテープに収録して、分析することは技術的には可能である。しかし、ビデオやテープに逐一収録される活動自体が、作為的なものとなりやすく、そのような自然さを欠いた意図的、人為的な相互作用を分析にかけることの意味が問われることとなる。他に、活動ややりとりを後でレポートにまとめて報告するという手段もあるが、その場合相互作用の一部始終を再現し、報告することは物理的に不可能に近いし、何をどう報告するかで過程で捨棄された情報の中に、重要な問題や問題解決の鍵が存在しないとは言い切れない。それに対して、ジャーナルはそれ自体が記述/記録を目的とした活動なのであるから、その跡をそのまま辿っていけば、いつどこで何にどんな問題があったのか、問題の所在を明らかにすることができる。本人が自力でできない場合は、そこで第三者の力を借りることも可能になるのである。

とりわけジャーナルは、前の章で述べた：(1)の自分では見えにくい問題の所在を発見するには格好のトレーニングの場である。JSN では、学習援助者としての自由な相互作用へと移行するまでの間、準備教育のステップを何段階か設定し、どの段階にあっても第三者からのフィードバックによって、自分では見えにくい問題の所在を発見し合えるような機会を設けている。また、ジャーナル・インタラクションでは、一対一という最もミクロな、個人レベルの関わりが不可欠となる。3人の間でジャーナルを交換する場合でも、個人は集団の一員としてではなく、一個の人間として相手にどのように関わるかという事が常に問われ、相手との関係に自らをコミットすることが必然的に求められる。言い換えれば、それは(2)の一人一人が相手との関係に個が責任をもって臨むということであり、これが、実は vulnerability を培う上でも大きな意味をもつのである。自らの意志で異文化との関わりにコミットし、行動を起こすことによって、自己の在り方が問われ始め、自らの弱さ、傷つきやすさに向き合わざるを得なくなる。vulnerable な自己存在に対するアウェアネスをもった個

が、他者と相互作用を深めることによって、相手も自分と同じように傷つきやすい存在であり、気が付かないところで自分も相手を傷つけているのではないかという気づきが生まれる。そうした気づきを持つことが、自己理解を始める上での基本となる。集団行動から自己を解き放ち、まず自らを vulnerable な立場においてみるということは、己の強さだけでなく、弱さをも発見し、それをあがままに受けとめる上でも重要である。そうした総合的な自己認識を原点として異文化間の相互作用を進めていけば、(3)の相手の中にある vulnerability が、「異なる者」であるマイノリティに固有のひ弱な蔑むべきものや、同情・憐憫に値するものとしてではなく、自分の中にも存在する身近なものとして映つるはずである。一対一の個人的な相互作用が必至となるジャーナルを用いるのは、vulnerable な自分と向き合うためであり、それが文化的相互理解を促進する援助者の育成に欠かせない自己発見のプロセスにつながるからでもある。

なぜネットワークなのか

ジャーナルを媒介とした学習援助者の養成と学習援助者及びその trainee 間のサポート・システムの構築を目的として始められたのが、ジャーナル・サポート・ネットワーク (JSN) である。あえてネットワークを構築しなければならないと考えた理由は以下の通りである。まず(5)にも述べたように、学習援助者とは教員、公務員などのような既存の社会で制度的に確立した職種ではない。それが本人の自由選択に委ねられる役割である以上、学習援助者としての活動は必然的に vulnerable なものであり、同じ志を持った者同士が、お互いに各々の活動を支援しあうことが必要となる。またジャーナルの一人の人間の個人的な一対一の深いレベルの異文化接触体験というのは何ものにも代え難く貴重であるが、その反面独善、独断、閉鎖的な関係に陥りやすい危険性をも孕んでいる。したがって(1)の、個々人がそれぞれの実践体験について意見交換や情報交換をし、違った観点から相互に学びあう学習支援の場として JSN では、ケース・カンファレンスの機会を恒常的を設けている。さらに(6)の自分が遭遇している状況や問題をより多くの観点から照らし出すためにも、ネットワークのメンバーは大学関係者のみに限定されてはならず、その背景の多様性は重要である。ちなみに JSN のメンバーは1995年9月現在、大学の1年から大学院の博士課程まで(外国人留学生や他学部、他大学の学生などを含む)の有志の学生と、社会人一般によって構成されている。JSN が多様な背景をもった人々に対して開かれているのは、さまざまな形の異文化、多様なマイノリティやマジョリティが混在する現実を踏まえ、そこでの相互作用によって、自他の中に潜む異文化性を発見し、相互に学び合うことが何よりも貴重であるからに外ならない。加えて、メンバー相互の学習支援活動を円滑にするためには、誰もが自由に自己開示できるような開かれたサポートティブなネットワークの雰囲気作りが欠かせない。JSN で恒常的に開かれるケース・カンファレンスは、個々の失敗例や、葛藤、困難点を明らかにし、忌憚なく意見を交換する場である。そのためには、メンバー相互の信頼関係を確立することと、自己責任をもって守秘義務の遵守を周知徹底させようとする態度をネットワークの中で養うことが不可欠である。さらに、(4)の今一步のところでは異文化接触到踏み込まず躊躇しているメンバーに対しては、ピア・グループがジャーナル・インタラクションの手ほどきを行うところから開始し、体験的なピア学習の中で徐々に異文化接触到慣れさせ、一対一の異文

化間の相互作用に自信が持てるようになるまで、メンバーのニーズや段階に応じた準備教育を施している。

おわりに

ジャーナル・サポート・ネットワーク (JSN) はまだ萌芽期にある発展途上のネットワークである。したがって、今後それがどのような方向に、どのような形で展開され得るのか未知数である。ただ、現時点で確かなことは、このネットワークをいわゆる「ボランティア活動」の一つとして位置づけるつもりはないということである。本論の中で既に述べてきたように、JSN は有志のメンバーによる自発的な活動であり、「ボランティア活動」も、また様々な奉仕活動を通して、いろいろな事柄を学ぶ体験学習のプロセスであり、両者には確かに相通じるものがある。しかし一般にボランティア活動では、何よりもまず、社会奉仕活動そのものに焦点が当てられ、何を学ぶかはあくまでも2次的な副産物となる。それに対してジャーナル・サポート・ネットワークは(7)で述べたように、何よりもまずそれ自身が、「教育的に関わることを追求することによって、一人一人のメンバーが自己学習の体験を深めていく「学び」のプロセスである。極言すれば、それは一人で異文化に向かって発信できる能力を育てるための、真の教育的な社会奉仕活動ができる人に向かっての一里塚なのである。(8)に関して言えば、「学習援助者は、本当は学習者であって、一方的な援助者ではない」ということを、このネットワークの学習活動から体験的に学びとることによって、メンバーはようやく異文化間教育の実践家としての最も基本的な準備段階を修了するのである。

ジャーナルを媒介としたネットワークの活動と、大学での異文化間教育の授業は、筆者の考える異文化間教育を実現するための方法論の両輪を成すものであり、ネットワーク構築の意図に触れただけでは、その全体像を明らかにすることはできない。紙幅の都合上、ここには紹介できなかったが、JSN の実践活動の概要と、異文化間教育の授業及び、両者の関係については、改めて別の機会に論じてみたい。

参考文献

- 井下理「異文化合同教育の展開：日米大学生による異文化グループワークの試み」渡辺文夫編『現代のエスプリ 国際化と異文化教育』至文堂、1992、54-68
- 井下理「大学における『留学生教育』概念の再編と異文化教育の展開」異文化間教育学会第16回大会発表抄録 1995
- 上原麻子「考える授業の試み：グローバル多文化社会に向けて」異文化間教育学会第15回大会発表抄録 1994
- 上原麻子「多文化社会とコミュニケーション能力」『地球時代の教育：自文化と他文化の関係を問う』日本生命特別研究助成プロジェクト報告書(研究代表者、祖父江孝男)1995、75-99
- 宇佐美まゆみ「日本語教育専攻の大学生に対する異文化理解教育：異なる視点・考え方を理解する

- ことから」異文化間教育学会第16回大会発表抄録 1995
- 岡崎敏雄「異文化教育としての日本文化の指導：統合的認知経験モデルによる指導」『日本語教育国際シンポジウム報告書』南山大学, 1990, 123-132
- 金子郁容『ボランティア：もうひとつの情報社会』岩波新書, 1992
- 倉地暁美「初級日本語学習者の異文化理解教育を目指して：グループ・リサーチ・プロジェクトの実践研究」『日本語教育国際シンポジウム報告書』南山大学, 1990, 133-148
- 倉地暁美『対話からの異文化理解』勁草書房, 1992
- 倉地暁美「大学での異文化間教育：GRP から IS への移行」『広島大学教育学部紀要』第2部, 43, 1994, 279-287
- 倉地暁美「日本語による外国人とのコミュニケーション：ジャーナルから開かれるもの」渡辺文夫編『異文化接触の心理学』川島書店, 1995 a, 108-120
- 倉地暁美「異文化間の相互作用による学習援助者の学びのプロセス(1)：アクション・リサーチの意義」『広島大学教育学部紀要』第2部, 44, 1995 b
- 倉地暁美「大学における日本事情教育：異文化間教育としてのインディペンデント・スタディ」『広島大学教育学部日本語教育学科紀要』6, 1995 c
- 興沼寛「国際ボランティア活動としての人材育成」『現代のエスプリ 国際化と異文化教育』至文堂, 153-159, 1992
- 佐藤恵美子, 馬場尚子, 安場淳「実践報告：ボランティア参加型学習活動」『中国帰国孤児定着促進センター紀要』第1号, 1993, 33-61
- 田淵五十生「異文化教育と体験学習：アメリカでの教育実習とホームステイの事例」渡辺文夫編『現代のエスプリ 国際化と異文化教育』至文堂, 1992, 69-78
- 長谷川典子「大学生と異文化間教育：体験学習導入の試み」異文化間教育学会第15回大会発表抄録 1994
- 花崎皋平『アイデンティティと共生の哲学』1993, 筑摩書房
- 山岸みどり, 井下理, 渡辺文夫「『異文化間能力』測定の試み」渡辺文夫編『現代のエスプリ 国際化と異文化教育』至文堂, 1992, 201-214
- 安場淳, 馬場尚子「日本人ボランティアと学習者との交流活動プログラム活性化のための事例研究：ボランティアの視点から」『中国帰国孤児定着促進センター紀要』第2号, 1994, 139-200
- 横田雅弘「留学生の受け入れが大学と地域を変える」『留学交流』Vol.7, No.5, ぎょうせい, 1995, 28-30
- Fieldler, F., Mitchell, T., & Triandis, H. "The Culture Assimilator: An Approach to Cross-cultural Training", *Journal of Applied Psychology*, 55, No.2, 1971, 95-102.

New Ways to Educate Transcultural Mediators: Constructing a Support Network Centered in a University.

Akemi Kurachi*

First of all, the paper discusses the definition of a transcultural mediator and the significance of educating people in order to obtain competent transcultural mediation. Although many professional discussions of transcultural education in Japan are focused upon the issues of international and/or multi-ethnic education, the author stresses that transcultural education should cover not only international and multi-ethnic issues, but also include all the tensions and conflicts in every sphere of society which are always present between the people from a mainstream culture and those who differ. Thus a transcultural mediator not only deals with foreigners and ethnic minorities, but also is capable of interacting with those who are isolated from the mainstream culture.

Secondly the differences between intercultural competence and the competence of the transcultural mediator are clarified, and the various kinds of cross-cultural education at Japanese universities are also examined. For example, many instructors of intercultural education are eager to raise topics of cross-national and multi-ethnic problems in their classes, but many students perceive these to be problems of the different/strangers. Students hardly perceive them either as their own problems to be solved urgently, or as problems which may arise in the future. This type of education encourages adult learners to avoid the important issues and provides psychological separation from cross-cultural conflicts. It inculcates attitudes of indifference among young adults towards cross-cultural problems. There is no doubt that this attitude of indifference in the general public towards cross-cultural problems is one of the most serious problems in our society. In order to educate young people to develop their competence of cognitive-affective-enactive understanding transculturally, new avenues of transcultural education should be opened. Especially vulnerability and the ability to discover the problems in their own behaviors and their style of thinking are significant and need to be developed.

Thirdly the paper depicts the boom of volunteer activities which are very popular and very much encouraged by society in present day Japan. The author points out the numbers of problems that occur when innocent educational volunteers do not receive enough training, and how prior-education is necessary before they engage in educational activities in a cross-cultural setting.

* Associate Professor, Faculty of Education, Hiroshima University

Finally the author explains why she has been constructing a support network (JSN) centered around a national university, in order to help people developing their competence as transcultural mediators in a changing society. The rationale for using the journal-writing approach, invented by this author, and for training all the members in the network is discussed as well.

Although the university plays an important role, the network is opened to the community in order to avoid the isolation of a university from the real world. The author believes that both this kind of network and classwork at the university are both integral for putting the idea of transcultural education into practice.