

# 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—

倉地 曉 美\*

## はじめに

留学生受け入れを推進している大学の中には、カウンセリング体制が整い、専任の留学生カウンセラーが常時留学生指導に専念できるような機関も確かにある。しかし、受け入れには積極的であっても、留学生へのカウンセリング体制が確立されていなかったり、存在していても様々な理由でそれが十分に機能していないことが大かたの実情であろう。留学生カウンセリング制度の整備確立や質的改善は強く望まれるところであるが、現実はかなり厳しい様相を呈していると言わねばなるまい。留学生受け入れ10万人計画が打ち出された直後の数年間は、受け入れ体制の充実を連日のように訴えて止まなかったマスコミの鋭い論鋒も、日本経済の慢性不況のあおりの中であえなく鈍化し、大学や留学生の受け入れ機関は様々な課題を山積させたままの状況で、厳しい冬の時代に突入している。とはいえ現状維持のまま、行政や民間のボランティアに問題解決を委ねるだけでは、何ら建設的な改善策を講じ得ないことは自明であろう。大学が留学交流にコミットし、受け入れを続けていく限りは、留学生たちが、新しい時代を担う国際人にふさわしい見識を身につけ、且つ健やかな心身の成長発達が妨げられることのないような方途を導き出し、それを実践することが大学教育関係者に課せられた共通の責務であるに違いない。

本稿では、留学生受け入れ教育機関の一つである大学に必ず配置されている教師が、留学生カウンセリングという課題に対してどのような対応が求められているのか、それを行うためには何が必要か、教師に求められるカウンセリング能力とは何かという問題に焦点を絞って議論を進めていきたいと考える。尚、本稿で提示する理論と実践は、留学生カウンセリング体制のない私大で、専任教員とカウンセラーの一人二役を演じざるを得ない立場にあった筆者自身の体験の中から構築されたものであるが、国立大学の教育実践においても有効に活用されている。

## 既存の異文化間カウンセリングを越えた教育とカウンセリングの融合の必要性

カウンセリングは、精神分析医や臨床心理学の専門家が関与すべき領域であり、教師が立ち入るべきではないという明確な役割区分を設け、棲み分けを行うことこそが良識的であるという考え方は日本の心理・教育界においても、まだまだ支配的である。福島(1989, 1990)は、教師とカウンセラーはその機能上の役割から対照的な特徴をもっているとし、教師とカウンセラーの特徴を比較し、それを表1のようにまとめている。

\* 広島大学 教育学部 助教授 (広島大学 大学教育研究センター 学内研究員)

表1 教師とカウンセラーの特徴

教師の特徴	カウンセラーの特徴
ベキ志向と理想主義	あるがまま志向と現実主義
集団志向	個人志向(個人史の視点)
教示, 説得好き	聞き手, 共感的理解志向
評価的	没評価的, 個性絶対尊重 (福島 1989)

上の議論は国内の小、中学校の学校カウンセリングのコンテキストの中で展開されたものであるが、教師の一般的な役割は、概ね大学を始めとする高等教育機関においてもさほど大差があるわけではない。例えば、教師がいくら教示的、評価的でないと努めても、例えば日本が単一民族国家だと信じている学生に対しては、意見をただ傾聴するだけではなく、それが正しい理解ではない事を教示しなければならない。また講義内容が法律学であれ、植物学であれ、教授者は学習目標がどの程度達成されたかを何らかの形で評価しなければならないし、個人指導でない限り、通常は集団と向き合わざるを得ない立場にある。福島は、両者の機能は各々重要であるが故に、教師とは別人格の心理臨床の担当者が必要であると主張し、教師が二つの役割を演じることにについて甚だ懐疑的である。筆者は教育機関の中に常時重篤な症例や境界例を扱えるような専門のセラピストや、相談員を配置し、十全な体制を整えることにやぶさかではないし、教職員と医師や心理治療の専門家が相互に連携を図るべきであることに異議を唱えるつもりはない。しかしながら、カウンセラーと教員との間にはっきり一線を画してしまわずに、カウンセラーは教育活動への接近を、教員はカウンセリングへの接近を試み、両者がそれぞれの役割をオーバーラップさせることによって、例えば留学生教育では、生活指導部門と教育部門の間でしばしば問題になるようなコミュニケーション・ギャップの問題や対立や確執を緩和するための突破口が開かれるのではなからうか。またより多くの関係者が留学生の指導や教育に深く関与することによって、制度改革や組織改善を推進させるような強い問題意識が、個々の内奥からつき上がってくるのではないだろうか。小論で留学生の授業を担当する教師がカウンセラーの仕事にどこまで接近できるかということに議論を限定する大きな理由の一つは、現実に専任の留学生カウンセラー不在の大学はあっても、教師不在で留学生を受け入れている大学はないからであり、二つには教師が教育活動の一環としてカウンセリングに関わることのデメリットをはるかに凌ぐ利点やニーズの大きさを看過することはできないからである。なかんずく留学生の特別授業を担当する専任教員においては：①外国人学習者にとって身近な数少ない存在であり、かつ接触時間も多く、ラポールが確立しやすい位置にある ②学習者の片言や中間言語を媒介とした言語表現に慣れ、たどたどしい言語表現を通しての意思疎通を忍耐強く行う習慣、言外の意を推察する能力を日々の教育活動の中で身につける機会が多い。③カウンセリングそのものに馴染みのない学習者の場合、余程重篤な状況にならない限り自主的に大学のカウンセラーや専門医に相談を求めることを躊躇する事が多く、むしろ身近な所にいる教員にサインを送ったり、相談を持ち込んだりするケースが多い。④さまざまな留学生に遭遇する機会に恵まれており、

ステレオタイプや偏見から自らを解放し、多面的かつ柔軟な視点で留学生に接する能力を養うには最適の場におかれている。⑤学習者を授業、休憩時間、放課後など様々な状況の中で、多様な角度から恒常的に行動観察をする機会が多い。従って様々な場面における学習者の立場や態度、学習者の対人関係の在り方、学習者をとりまく集団力動を目の当たりにすることができる。⑥教育者、すなわち学習者の福祉や生涯発達の課題を常に考え、行動するという職業的立場にあると言える。

以上のような諸点から見ても、留学生の授業を担当する教師が、カウンセリングの能力を備え、それを日々の教育活動の中に活用することは望ましいだけでなく、不可欠であるといっても過言ではあるまい。このように言うと、教員養成・再教育の段階で臨床心理学の諸派やカウンセリングに関する基礎知識、他文化についての類型的な知識を詰め込めば、留学生など異文化学習者を対象としたカウンセリング能力が即時に養成されるというような短絡的な見方が出るかもしれない。しかし、異文化間教育的なカウンセリング (Transcultural Educational Counseling) は、a) 文化的不適応という名の元に、一方的な同化を強いる、従来の治療モデルに根ざした異文化間カウンセリング (cross-cultural counseling) の枠組みを越え、b) ステレオタイプな文化型に基づく偏見を排除するための異文化との絶えざる対話を永続させる事に始まるものであるというのが本論の主張である。それでは、異文化間教育的なカウンセリングとは一体いかなるものなのか。

## 異文化間教育的カウンセリング(T E C)とジャーナルの時空

我々の現実の中には、文化を不動、不変のものともみなし、それを堅持する方向にベクトルが働くことも事実である。が、自文化、異文化は共に相互作用の影響に伴う情勢の変化、成長発達や、視点の変化、視野の拡大などによって常に変わり得るものであり、また変わりつつあるものでもある。したがって、異文化を静態的なものとしてとらえ「異なるもの」として自文化と比較対照し、その相違点を明らかにするだけではステレオタイプな文化観(しかもそれは常にドミナントなものに偏る傾向がある)ばかりが強調され、皮相的なレベルの文化理解に止まってしまう危険性が高い。文化的差異を認識させ、それを行動化させるといった、学習者に一方向的な同化を強いる働きかけには様々な問題点が認められることは否定できない。むしろ異文化間教育においては、生成変化する文化との絶えざる相互交渉の中で、異文化側と受け入れ側の双方が、自他や世界を見る目を拡大し、共生<sup>\*1</sup>への新しい価値を求めつつ、生成変化する文化創造のプロセスに能動的に参加するという視座が欠かせないものとなる。以上が筆者の提唱してきた異文化学習における「可変理論」(倉地 1992)の要諦であり、学習者と学習援助者(教師を含む)とのコア・インタラクションと呼ばれる相互作用によって進められる異文化間教育的カウンセリング (Transcultural Educational Counseling) は、この可変理論より導かれた教育的実践活動の一形態である。可変理論において、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ものと捉えられている。従って小論では、留学生を対象としたカウンセリングに議論的を絞るが、本来、T E C (異文化間教育的カウンセリング)は留学生を初めとする外国人や、帰国児童生徒、在日外国人を初めとする複数の国家や民族の狭間におかれた人々のためのカウンセリングに止まるものではない

ことを明記しておきたい

TECは、医師や専門の治療家ではなく、教師を始めとする学習援助者と異文化学習者が主体となる教育活動の一環であるから、「カウンセリング」とはいつでも治療(症状の緩和, 改善, 完治, 一方的な文化同化)がここでの終局的な目的となる訳ではない。したがって教師(学習援助者)との相互作用の過程で、学習者にさまざまな変化が生じ、何かが治癒したり、元の状態に回復したり、主訴が消えたり、減じたりすることが現出したとしても、それがゴールではなく、あくまで異文化間教育のプロセスから引き出された副産物にすぎないと考える。またTECの対象は、教育機関が引き受けたすべての学習者であって、いわゆる患者、病者であるところのクライアント、即ち精神治療を必要とするものや、成長発達が健常でないもの、問題行動を示すものに限定されない。一方学習者に対峙する学習援助者としての教師は、治療者でもなければ、単なるfacilitatorでもない。それはまた絶対的で一元的な価値(文化的・社会的価値)を学習者に一方的に強要する訓練士でもない。学習援助者は、学習者の文化学習のプロセスに立ち会いながら、共に新しい教育的価値創造の方途を模索する対話者であり、最初に学習者を対話の世界に誘い、その対話を通して、混沌の中から生きることの価値や意味を学習者と共に模索しつつ、限らない生成・変化を志向し続ける文化学習の主体でもある。ここでいう対話は単に言語を媒介としたロジカルなやりとり限定されるものではなく、対象への統合的理解(cognitive-affective-enactive understanding)に向けて発動するあらゆる形の対人間の相互的な働きかけ(インタラクション)を包含するものである。〈対話〉(inter-cultural dialogue)が重視されるのは、学習援助者と学習者との双方向的な学習活動を促す相互作用のプロセスが両者を新たな世界観や視点の発見、視野の拡大に導き、延いてはそれが相互理解の地平を開く重要な契機となるからである(倉地 前掲)。当然のことながら〈対話〉によって相互理解が深化する過程で学習者—学習援助者の役割は自在に変化する。始めに学習者であった者が終始支援・援助の受け手となるわけではなく、学習援助者となって、元の学習援助者の人間的成長や自我拡大に大きな影響を及ぼす存在にもなる。TECにおける学習者—学習援助者の関係は、クライアントとカウンセラー、あるいは教師と学生といった古典的な既存の役割の枠組みを越えたところに切り結ばれるダイナミックな関係であるといえよう。

ところで、先に述べた福島(前掲)の議論を進めていくと、教師がカウンセラーとしての役割を同時に果たそうとすれば、必然的にロール・コンフリクトが生じ、教師自身のみならず、学習者側にも混乱を生じさせてしまうのではないかという疑念が引き出されるかもしれない。確かに教師が教室で学習者と日常的に接触の機会を持ち、同じ授業の「場」で教師がカウンセラーの機能を同時に兼ね合わせることは難しいかもしれない。しかし、もし教師が、教室場面以外の時空に、学習者—学習援助者間の信頼関係を前提とした評価のない自由な自己表現と、相互理解の深化を志向する創造的なインタラクションの「場」を造り出すことができれば、教師であり、かつカウンセラーであることは十分に可能なはずである。筆者は、内的世界を語りによって切り開いていくというnarrativeの機能と、通常の授業が展開される時間空間ではなかなか発現し得ないような、学習者—学習援助者のインターパーソナルな対話的關係が発動するセミフォーマルな学習環境を新たに創出することの重要性に鑑み、そこにジャーナルという動的な相互交渉の「場」を作り出したのである(倉地

1995 a)。

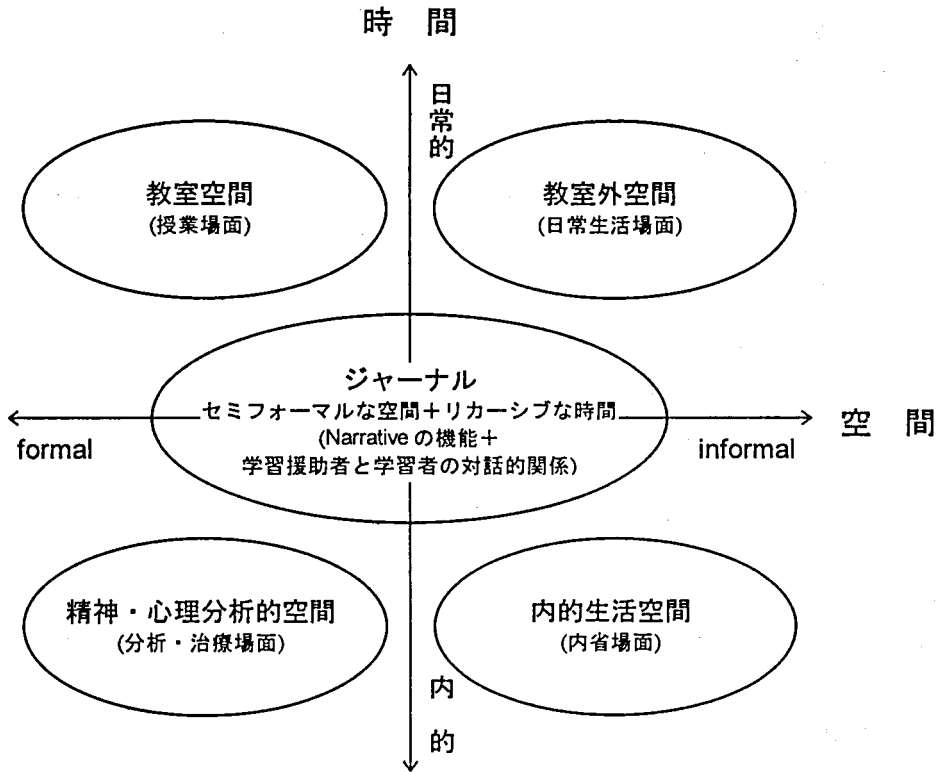


図1 ジャーナルの時空

### 技法としてのジャーナル・アプローチ

ジャーナルは一冊のノートを媒介に学習者-学習援助者の間で恒常的に交わされるインターラクティブな手法である。それは図1のように、formalな文化学習とinformalな文化学習(Hall 1959)が生起する境界の空間、日常的な時間と内的時間の境界に位置づけられるセミフォーマルでリカースイブな文化学習の時間空間である。ジャーナルの重要性は、とりもなおさず、フォーマル、インフォーマルな文化学習を補完する機能と共に、日常的な時間と内的時間を繋ぐリカースイブな時間体験を促進させる機能を備え併せているという点である。なぜ、書くことを重視するのかという点についての議論は既に別の所で行っている(倉地 1992)。ここでは、先ずジャーナルを媒介としたTECの具体例の一つ提示することにした。

### 事例1 偏見から視野拡大への契機としてのジャーナル\*2

#### ◆B (外国人学習者) のジャーナル (誤字なども原文のまま)

先生、この間日本語の授業中にある出来事がありました。授業に使っているプリントの内容がたまたま環境問題であって、留学生の中からでもいろいろの意見などがあり、よせばよかったのに、ある韓国の留学生の男子が、「日本のテレビは外国をうつるとき、欧米だときれいな場所をうつるが、韓国だときたない場所ばかりうつしている——。」とのことをいったのです。ある留学生は「そういうことは日本政府のことではなく、民間放送局の問題だと思う」と言いました。

すると、留学生の何名から「日本人のアジア人に対する差別意識」を指適したのです。すると、その先生のお言葉は、「ま、残念ながら確かにそういうところがないとは否定できませんが、この問題は100年たっても解決できないでしょう——。」とおっしゃったのです。私は何かと表現できないむっとするものがありました。(略)「いいえ、先生、私はそう思いません。いつか韓国が経済的に日本を追い越すことになれば、ある程度、日本人の考え方も変わると思います。」と返してしまったのですが——。

その後から、その先生の顔を見たくないのです(授業は出てます)。「100年だってもいい」というのはどういう意味だったのでしょうか。相手が先生、それもまた若い年れいで、留学生を担当している方でもあるのでショックだったと思います。その以後、私だけではなく、他の留学生も授業中に発言しなくなりました。先生、このようなことはどう思えばよいのですか。—

#### ◆A (学習援助者) のフィードバック

しばらく、ご無沙汰しましたね。(略)

さて日本語の授業で起こったことですが、それが「アジアの諸外国に対する日本人の偏見が100年たっても変わらない」という意味だったのなら、私は絶対にまちがっていると思います。しかし「どこの国のどんな社会にいても、いろいろな形で差別や偏見があり、それは人類が躍進的に成長しないかぎり、100年たっても1000年たっても残り続けるという意味ならば、私はそれは正しいと思います。韓国が栄え、日本が衰えたら、今度は韓国人の何割かの人々が日本人に対して優越感を抱くでしょうし、日本を劣等だと思ふ人々の何%かは、日本人を差別することと思います。(ただし、そんな状況でも本当に正しい目をもった韓国人は相手が日本人だからといって、その人が必ず卑しく劣等な人間だという見方/判断はしないに違いないと思います。それにたとえ何かの点(生活水準とか先端技術とか)で優越感を感じる人はあっても、その人が必ず、相手(日本人)を差別するかどうかということは別問題でしょう?

私の考えは理想論かもしれませんが、世の中のあらゆる差別や偏見はそれがどんな形でも絶対に認めてはいけないものだと思うし、他人をできるだけ公平な目で先入観なしに受け入れることのできる人間になりたいと自分自身思っています。(略)

そのクラスの様子を見ていて、本当に留学生と先生の関係がその発言でぎくしゃくし続けるようであれば、教えてくれませんか。もちろんあなたが私にそのことを教えてくれたということは伏せて、その先生と話し合ってみたいと思います。同じ職場の先生の中に本当に「日本人のアジアに対

する偏見が100年先も永続する」と思っているような方がいるとしたら、私も黙ってはいられないし、もしそれが先生の言葉の足りなさによる誤解ならば、そういう誤解ははっきりと解いておく必要があると思うからです。あなたには絶対に迷惑をかけませんから、よろしくお願いします。

P.S.先生に問題があるから授業にいく気がしなくなったとか、発言したくなくなるという気持ちはわかりますが、人生の中では、いろいろな人と出会い、いやな人でも、間違った考えをもった人でも、一緒にやっていかねばならないことがあるのです。ですから、これも人生勉強の一つだと思って、積極的に授業に出て下さい。先生のせいだで学生がやる気をなくし、あげくの果てになにも学べなかったというのでは元も子もありません。また、そんなことで悪い評価をもらったりしたら自分の将来にもかかわってくることです。

そこまで「自分の一生を賭けてでも、相手に抵抗してやる」という決意ならば止めませんが、それでその先生の価値観が(本当に偏見をもっているとしたらの話ですが)、変わるというようなものでもないでしょう。そんなことよりもクラスのなかで、がんばることによって先生に見直してもらおうというような前向きで積極的な(決して挑戦的になるということではないのです)選択の方が望ましいと思うのですが、いかがですか。

#### ◆Bのジャーナル

先生、今年も残り少ない後一月、あまりですね。このジャーナルも後一回、いろいろと好き勝手なことを書いたと思います。それに対して先生の誠心誠意のコメントはわたしにとって貴重な教えとなりました。本当に感謝いたします。これからもしっかりと心に刻み前向きで一步一步進んでいきます。

例のクラスの事ですが、心配かけてごめんなさい。「日本人のアジアに対する偏見——云々」とのことは私の考えすぎだったかも知りません。つまり、その先生は「差別」とは年月が100年たってもなくなる問題でしょうとの意味だったかも知——。

少なくとも私はこのような意味だったと思いたいです。たしかに、その先生は何か質問をすると非常にいてねいで熱心に教えてくれました。そう思っているうちにそのような発言だったので、まさかと思いつながらぬ。何かもやもやした気持ちを抑えられなかったのです。先週の授業では、もとのクラスに戻ったようでした。しばらく続いたクラスの微妙な「静か」にその先生も何か考えたのではないのでしょうか。以前より教え方も少しはやわらげになった気がしました。

しかし、その時に、「そのような」言葉を聞いただけで、すぐ「差別発言」と思い込んでしまう私にも問題はありと思われまふ。what と考える前に why と考えるような心持が私には欠けていたかもしれません。

このようなことですから、先生もう心配しないで下さい。本当にごめんなさい！

このごろは図書館で本を読むのに夢中です。一冊の本を読み終えた後、落ち葉がひらひらと落ちるベンチにすわってのむコーヒーはとてもおいしいですね。先生はもちろんこの味ご存じですよ。Have a good time !

これはある韓国系女子留学生B(当時学部1年生で20代後半)と筆者(A)が1年間交わしたジャーナルの一部である。留学生は一冊のノートを用意し、決められた期日(2週間に1度)までに日本語で何でも好きなことを自由に書いて提出する。ジャーナルは、選択科目の授業の中で行うもので、受講生には十分にその目的——文化的相互理解を深めるためのものであること——を事前に説明した上でこれを実施する。必須科目の中で否応なしに強制されるタスクではない。また、自由な自己表現ができるように、中身の評価や添削は原則として行わないこと、ジャーナルのパートナーとなる学習援助者(ここでは筆者)は提出されたものを1週間の間に読んで必ずフィードバックを書いて返却すること、守秘義務を守りこともオリエンテーションの段階で説明しておく。学習者も学習援助者もジャーナルという時間空間の中で共に生き、共に語りながら、学び合い、お互いの成長を目指して切磋琢磨するパートナーである。学習者にとってジャーナルは以下のような役割を果たしているといえよう。

- a) ①自己を見つめ、②他者の視点を知ることによって③自分を新たな視点から見つめ直し④自我拡大、自我理解(自他の文化理解)への活路を自らの手で切り開く機会を与えている。
- b) 始めはなじみのない外国人である学習援助者との意思疎通の仕方、信頼関係の作り方を学習者自身が自由な自己表現の場において発見的に学び、その二者間の相互作用(コア・インタラクション)を核にして異文化でのさまざまな対人関係作りへの手がかりとする。
- c) 学習援助者の異なったパースペクティブからフィードバックを得ることによって、学習者の異文化に対する先入観、偏見、とらわれに気づかせ、自分自身でそれを修正すると共に、多重な視点から自分自身や対象を見ることの重要性を認識させる。
- d) 人間相互の共感的な理解(cognitive-affective-enactive understanding)の意義を実践的に学ぶ。
- e) ジャーナルを通して、自分が異文化をただあるがままに受け入れ、学ぶだけの無力で受け身な存在ではなく、異文化の営みの中に積極的に関与し、学習援助者や異文化にも影響を与え、異文化の中で主体的に自己を生かし、異文化での自己成長や自我拡大や異文化社会への貢献が成し得る存在であることを自覚させる。

ジャーナルの時空は、学習者と教師が交わる唯一の場ではないし、ジャーナルの機能はケースによって様々である。事例1はジャーナルと日常的な教室場面での接触が同時進行したケースである。それに対して次に述べる事例2のように、ジャーナルの提出が突然途絶えることによって学習者の内面で大きな異変が生じたのではないかという予見が可能になり、それをもとに面談の場面で対話を進めることによって問題状況が明らかになるケースもある。また、事例1のように書くことが学習者にとって最良の自己表現の手段となる場合もあれば、事例2のように逆に書かないことで、学習者が精一杯の自己主張をしている事もある。しかし二つの事例に共通するのは、(1)ジャーナルでのラポールが、学習者をして学習援助者に対する自己開示のきっかけとなった好例であること、(2)ジャーナルに記された narrative とそれ以外の時空で語られた narrative を重ね合わせ、そこに積極的な意味付けを行うことによって問題解決の糸口を見いだしているという点である。ジャーナルの機能という点から言えば、事例1では主として教育、アドバイジングの側面が強く現れているの



に対して、事例2はいわゆるカウンセリングの側面が現れているケースと言える。

### 事例2：ある優等生の留学半年目の挫折：予見を可能とするジャーナル

Rはある某国立大学に通う21歳の女性、インドネシアの大学では日本語を専攻し、3年生の時に文部省の奨学金に応募し、日本語・日本文化研修生として留学することになった。来日して半年後、筆者(A)は日本語が上級レベルの留学生を対象にした日本事情の授業を担当した。週に1度の授業では、とても明るく積極的に、発言や質問をよくした。しかし5月の末から6月と授業が進むにつれて、目に見えて発言回数が減り、教室で暗い表情をみせるようになった。6月に入って気候が不順になると毎回授業に遅刻するようになったので、体の具合が悪いのではないかと尋ねてみたが、大丈夫ですと言葉少なく答えるだけだった。このクラスでは受講者全員に、新学期から1週間おきにジャーナルの提出を課していた。Rの記述にはわか雨が降って濡れてしまったとか、パーティがどうか、国の友達から手紙をもらったとか、概ね一週間の主だった出来事を淡々と綴ったようなものが多く、4月に書かれたものと6月のものを比べてみても、その間の記述に大きな変化は認められない。ただ時折、日本語の勉強をもっとしなければならぬのに、進まない。日本に来てから日本語が上達していないということが書かれることはあった。ところが、6月末の授業で、Rはジャーナルを提出しなかった。それまで出さないことはなかったのに、その場でどうしたのか聞いたのだが、Rは下を向いて黙したまま何も答えなかった。「忘れたの？」と聞くと、しばらくは沈黙が続けたが、やがて「書きたくなかったから書きませんでした。」と視線をそらせたまま、はっきりした答えを返してきた。それまでの1カ月程の間、授業中、ほとんど何を聞いても意思表示をしなかった彼女にしては珍しくはっきりした反応であった。皆が一瞬Rの方を振り返り、教室中に緊張の空気が張り詰めた。筆者がどのような反応を示すのか、皆が固唾を飲んで見守っている感じが感じられた。Rの言葉には小さなクラスの和やかな雰囲気 breaker 語気があったからである。教室の空気をなごますために「わあ怖いね、今日のRさん。Rさんがそんなに怖いって知らなかったわ。」と冗談交りに返すと、他の留学生がすぐにそれを察知して「先生、知らなかったんですか。Rさんはいつも怖いですよ。」と茶化し、他の学生たちもそれに和して笑い始めた。それでRの気持ちも幾分ほぐれたらしく：俯きかげんに「そんな——私、怖くありませんよ」と言った。緊張が解れたところを見はからって「何も書きたくない時、一人で考えたい時は誰にでもあるから、そんな時は無理して書く必要はないけれど、また書けるようになったら書いて出してね」と言う。「はい、すみませんでした」ときまり悪そうではあったが、意外に素直な返答をした。次の週、RはAの授業を初めて休んだ。体調が悪く、友達に付き添ってもらって病院へ検査に行くので、授業を休むという伝言を同級生に託していた。その日の午後、研究室に突然Rが尋ねてきたが、普段と比べて特に変わった兆候はなかった。授業を欠席したことを詫びて、「今日はジャーナルもって来なかったので来週提出します」と断って、すぐに立ち去ろうとするので、とにかく招きいれ、大丈夫なのか尋ねると、Rは殊勝に「ご心配かけてすみません。でも医者にも多分大丈夫と言われましたから、大丈夫と思います。」と答えた。症状を聞くと、5月頃から、毎朝起床時に体が起こせないほど、強く背中が痛み、とてもつらい。それが毎日午前中間断なく続くため、朝の授業はすべて遅刻をしていたとい

う。病院では血液検査など結果待ちの分を除いて、触診やX線などによる診断の結果ではどこにも異常はないと言われ、薬の処方もなかった。今までにこんな症状が出たことは一度もない。背骨が痛いとか、背中の中の箇所がというわけではなく、全体が強く痛む。症状がでるのは、朝に限っていて、それ以外のときは強く押しても体を振っても全く平気である。なぜこんなになったのか心当たりは全くないと言う。筆者は前にRがジャーナルで日本の雨のことを愚痴っていたのを思い出して「今年は雨が多く気候が不順だから、それも原因の一つかもしれないね」と切り出してみると、「日本の雨の降り方はインドネシアと違うから、私の体に合いません」とすぐに話に乗ってきた。さらにジャーナルに来日以来、日本語がうまくならないと書かれていたことを思い出しながら「そうね、気候の違いは大変よね。それもあるけれども、他にも原因がありそうね。このごろ教室でRさんを見ていると何か悩んでいるのに、一人で我慢している風に見えたので、一度ゆっくりいっしょに話がしたいと思ってたんだけど」と思い切って介入した。Rははっとしたような表情でAを直視した。そのAの所作に身構えて緊張している様子が認められたので、自律訓練法を導入しながらリラクセーションの仕方を教え、体の力を抜かせた。張り詰めていたものが解けた後のRの表情には疲労のあとが見てとれた。よく眠れないのではと聞くと、毎晩12時には電気を消して床に入って寝ようと努力しているのに3時、4時まで寝つけないとつらそうに訴えた。人間の体は必要とするときには寝たくないと思っても眠ってしまうような仕組みになっているから、自分の力で無理に睡眠をコントロールしようとしなくて、自分の体を信頼して、体に任せてみるのが大切ではと助言を与えた。加えて、眠れない原因はどこにあるのか、一緒に考えてみて、わかったら楽になるかもしれないことをほのめかしてみた。するとRは次のような話を始めた。留学前、Rは常に優等生で、日本語には自信もっていた。しかしその大学では読み書きが中心で、会話に力を入れていなかった。日本に来てみると留学生の上級クラスの学生は自分よりも短期間しか日本語を学んでいないのに会話力に優れ、いろいろな点で実力の差を見せつけられた。自分の力が大したものではないことを思い知り、少しでも留学中に勉強をしなければと焦燥感を感じた。しかし焦れば焦る程、何もできなくなった。そんな自分に対して無性に腹が立ったが、来日当時はまだ「1年もあれば——」という楽観的な気持ちがあった。ところが半年が無為に過ぎ去ったり、その間日本語が少しも上達していないことに苛立ちを感じ始めた。優等生だった分、故郷の友人や先生からの期待も大きい。これでは、到底皆の期待には答えられそうもない。せめて、単語の一つでも覚えようと辞書を丸暗記しようとしたが、気持ちが焦るばかりで何も頭に入らない。日本で怠惰に暮らしている間に、国の友人に追い抜かれると不安が募る。「こんな自分が情けなくてしかたがない。」とRは涙ぐみ、こぼして強く目頭をおさえながら「ごめんなさい。泣いたりして」と自分をおさえようとするが、涙はとめどなく流れた。AはRに泣きたいだけ泣くようにと言い、落ち着きを取り戻すまで待った。自分を取り戻したRが次に発したのは「情けないですね」という自嘲的な言葉だった。Aが「何も情けないことはないでしょう」とはっきり否定すると、Rは当惑したような表情でAをみつめた。そこでAはこれまでRが慣れない環境に適應してきた事とその目に見えない大変さを指摘した。そして、留学せず、国にいたら挫折することも、様々な理由で自分の能力を十分に出しきれない人の心の痛みを知ることもなかっただろうが、この体験を通じて、いろいろな悩みを抱えた人々の気持ち

が分かるようになったのではないか。それは単語を幾つ覚えたかとは比べられないほどの大きな人生勉強なのではないか。そうだとしたら、日本で日々成長している自分をもっと肯定的に評価してあげなければならないのではないか。情けないと自分を責め立てて、無理な要求をするから、体がそれにはついていけないとサインを送っているのである。自分に厳しいことも大事だが、自分の体が悪くなるほど、厳しすぎは何もならないのではないか。自分の体は、自分で守るしかないのだから、もっと大切にすべきであろう。日本での残りの3か月は、頑張ることをやめて、国ではできない勉強をして帰ったらと話を進めていった。Rは、その間涙を拭いながらあいづちを打ったり、うなずいたりしていたが、やがて落ち着きを取り戻すと、ふっ切れたように先生のいう通りですね。今までそんな風に考えたことがなかったですから——と言った。「じゃあ、今からそういう風に考えましょう。Rさん、まだ肩に力が入っている。石みたいにこちこちだわ。私はあなたを殴り倒すつもりはないんだから、そんなに体に力を入れず、楽にして。」と肩に手をかけると、Rは初めてくすっと笑って、「ほんとに力、入ってますね。」と素直に認めた。夏休みの予定を聞くと、「ずっとレポート作成に集中しなければならない」と暗い表情に戻ったので、しばらく体を休めて、夏の旅行の計画でも立てて気分転換を図るよう助言した。そして旅行の話をするうちに、すっかり緊張がほぐれていった。Rは「自分の弱みはだれにも見せたくなかったのだからだれにも相談できず、苦しかったの。ジャーナル出さなくてごめんなさい。ジャーナルに嘘をかけなかったから。でも先生とジャーナルしていたから誰にもいえない事が言えたの。ジャーナルがなかったら、今日のことも言えなかったと思います。」と言う言葉を残して去った。以来Rの背中の痛みは急速に消え、不眠症も解消し、表情が明るくなった。その後、授業や教室外のやりとりの中でRがすっかり明るさを取り戻していることが確認された。不眠も解消して、くすくす笑いが蘇ってきた。夏休み前に、困ったことがあれば遠慮なく連絡するように伝えたが、連絡はなかった。他の留学生に確認したら、元気で友達と旅行しているということだった。夏休み明けに研究室を訪ねて来た時に、「元気になって、よかったね。」というと、恥ずかしそうに顔を赤らめて「食べ過ぎて、また太ってしまいました。このごろは夜も寝過ぎて困っています。」と屈託のない笑顔を見せた。そして夏は楽しかったとこやかに語った。「もうすぐ帰国だから、うれしさが隠せないのかな」と聞いてみたら「うれしいけれど、ここでも本当にいろいろな体験ができてよかったから、帰るのが寂しい気もします。」と陰りない表情で答えた。ほどなくインドネシアに帰国して1年半後、Rから礼状が舞い込んだ。それには、無事卒業し、就職する予定であること、日本での体験は貴重なものであり、あのときの事を懐かしく思い出すことがあると記されてあった。

TECにおいて、心身症の症状を訴えるケースにはしばしば遭遇する。精神科治療を受けなければならないような重篤なケースや、背景にある問題が複雑なケースなどは別として、数回の来談で、症状が改善、解消したケースも決して少なくない。Rの場合も、1度の来談で、症状が解消されている。これは学習者が素直で暗示のかけやすさや性格であったこと、その前提として、(1)ジャーナルによって教師とのラポールが形成されていたからであり、(2)事態が深刻化する前に教師が学習者の異変に気づき、介入のタイミングが時宜を得ていたこと、(3)ジャーナルや来談時だけでなく、日常の教育活動の中でも学習者と関わり、恒常的に経過観察が可能であったこと、(4)多様な接触場

面(図1参照)において学習者を支援する方向で一貫した対応ができたことに拠るところが大きい。

教師と学習者が主体となるTECの在り方を、ここではジャーナルの技法を用いたケースに焦点を絞って提示してきた。このようなTECを担うために教師(学習援助者)に、どのような資質が求められるのだろうか。紙面の都合上、以下の2点について若干の考察を付け加えてみたい。

## 異文化間教育的カウンセリング(TEC)で求められる教師の資質

### (1) カルチャー・ステレオタイプへの気づきと柔軟な思考の回路

TECにおいて、個々の学習者の属性や、彼/彼女が現在おかれている状況、立場だけではなく、その背景にあるものを把握することの重要性を忘れてはならない。すなわち、彼/彼女の出身地域の状況や、そこと異文化社会との関係(歴史的関係、現状)、学習者の自文化中心主義や民族性のイデオロギーのベクトル方向を把握しておくことは極めて重要なことである。さらにサポート・システムが得られにくい異文化環境で少数派として生きる中で生じるさまざまな軋轢や心理的な負担、出身地域と受け入れ側との関係から導かれる異文化に対する敵愾心、不信感、孤絶感、偏見や先入観、無力感、優越感、劣等感、差別感、被差別感などのメカニズムについての理解も欠かすことはできない。どんな民族であれ、ひとたびマイノリティの立場に長くおかれれば、マジョリティに対して被差別感を抱かざるを得ない状況に追い込まれやすいことも事実である。しかし例えば事例1で、なぜBが日本人のアジアへの差別、偏見に対してセンシティブになったかは、韓国と日本との歴史的関係の中から作られた根強い民族感情、世界における両国の位置づけ、国勢や経済力の違い、北との緊張関係の中で再生産され続けている民族意識の影響を無視しては十全な理解に至らない。

とはいえ、個がそれを取り巻く環境からどれほどの影響を受け、それが人格や価値形成にどのように反映しているかは決して一様ではない。それに国民国家の枠組みの中で我々の認知枠が民族性のイデオロギーや神話によって抗し難い力によって支配されたり、半ば無意識的に操作されることは絶えずあっても、民族性のイデオロギー自体が可変性を持ったものであり、不動にして固定化されたものではない。従って半知半解のステレオタイプな文化型で学習者の特性を単純に類型化したり、あらゆる問題の所在を安易に国民性・民族性に帰結させて考えるといった思惟方法は危険である。文化型にとらわれない柔軟なものの見方を養うことは欠かせない。またそのためにも、多様な背景を持った様々な学習者と深いインタラクションの体験を積み重ね、個々の学習者に対して、丁寧に対応していくことができる対話能力の育成が不可欠である。<sup>\*3</sup>

### (2) 不完全な言語を媒介として意思疎通を図る能力

本稿で示した2つの事例は共に学習者の日本語能力が優れていたケースであるが、外国人を対象とするTECで大きな障害となるのは言語である。共通媒介語がなければ、意思疎通が困難になることは自明である。教師の中には欧米語に堪能な者は多いが、学習者の中には、欧米語ができないからこそ日本に来た者も少なくない。よって学習者の母語や共通媒介語で意思疎通できる能力を持つことは望ましいが、教師が多様な言語に対応することは現実に難しい。しかしTECの対象者に

は某かの日本語能力を備えている者も多い。さらに注目すべきは、相当な日本語能力があるにもかかわらず、「日本語ができないから日本人と十分にコミュニケーションがとれない」と訴える学習者が少なくないという点である(倉地 1995b)。既に他で論じたように、結論から言えば、日本語能力がかなり低い学習者(初級後半以上のレベル)であっても、日本語によるTECは十分に可能である(Kurachi 1995)。ただし学習者の言語能力が低い場合は、表現の意図をできるだけくみ取ろうという姿勢や、言外の意を察知する洞察力、容易に言葉や思いが通じない、波長が合わないフラストレーションに対する耐性や、どんな形のコミュニケーションであってもそれを絶やさず維持する持続力が教師側に強く求められる。さらに自分の言語表現能力に限界を感じたり、文化を越えた相互理解は不可能であると決めつけて\*\*、自己表現や意思疎通の努力、相互理解への可能性を放棄してしまわぬよう、学習者の異文化間コミュニケーションへの動機づけを励まし、教師自らが学習者への働きかけを絶やさず持続することが何よりも重要である。

## 結びに代えて

本稿では専ら教員側のカウンセリングへの歩み寄りという観点から論じてきたが、それではカウンセラー側の教育活動への歩み寄りについてはどうなのかという疑問が残される。紙幅の都合上、その点について詳しく論じることはできないが、カウンセラー側にも同様の創意工夫が求められることは言うまでもない。むしろ、そうしたことが十全に行われるためには、現行の異文化学習者の心のケアやサポート(異文化間カウンセラーの職分や専門性、資格、待遇などを含む制度全体)の在り方に関する抜本的な見直しや整備が不可避であることは論をまたない。同時にTECを推進できる教員やカウンセラーを養成する課題の重要性に対する理解を、大学だけではなく、行政や関係機関にも強く求めていかねばなるまい。

## 註

- ※1 井上ら(1992)が『共生への冒険』で言うところの *conviviality* としての共生の意である。
- ※2 この事例における学習援助者と学習者の間に展開されたジャーナル・インタラクションについてのコメントは、拙稿「外国人とのコミュニケーション：ジャーナルによって開かれるもの」渡辺文夫編『異文化接触の心理学』川島書店 1995を参照載きたい。尚、ジャーナルの公表を快諾して戴いたBさんには、心より謝辞を表したい。
- ※3 筆者はこのような観点から、一般の大学生を対象に大学における異文化間教育を進めている。拙稿「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」『大学論集』第25集、広島大学大学教育研究センター 1996を参照されたい。
- ※4 拙稿「異文化間教育のための二つのアプローチ：GRPからISへの移行」『広島大学教育学部学部紀要』1995では文化の翻訳不可能性についても触れている。

## 参考文献

- 井上達夫, 名和田是彦, 桂木隆夫 『共生への冒険』 毎日新聞社 1992
- 倉地曉美 『対話からの異文化理解』 勁草書房 1992
- 倉地曉美 「〈異文化間教育カウンセリング〉への提言：カウンセリングと異文化間教育の接点を求めて」『留学交流』 7巻 9号, ぎょうせい 1995 a 27-29
- 倉地曉美 「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」『異文化接触の心理学』 川島書店 1995 b 108-120
- 倉地曉美 「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」『大学論集』 第25集, 広島大学大学教育研究センター 1996 129-144
- 福島脩美 「教師とカウンセラーの相互理解のために」『日本心理学会第65回大会シンポジウム』 1989
- 福島脩美 「学校心理臨床」『臨床心理学大系：教育と心理臨床』 14巻 金子書房1990, 125-138
- Hall, E. *The Silent Language*. Doubleday & Co.:N.Y. 1959
- Kurachi, A. *Intercultural Education of Foreign Students: A Case Study of Attitude Change*. The Paper of Japanese Language Education & Japanese Studies, Society of Japanese Language Education, Hong Kong, 1995 59-76

# Transcultural Educational Counseling: Rationale and Practice

Akemi KURACHI\*

There are a few universities in Japan where the facilities for foreign students' counseling are well-equipped and fully functioning. However, many of the universities do not show much concern for the mental health of these foreign students and provide little moral support for them. If a person must work both as a teacher and as a counselor, there is a risk that conflicts may arise. How can one avoid these conflicts? What is needed to fulfil both roles?

The theory and practice discussed in this paper emerged from the experiences of teaching at a private Japanese university, where the institution did not pay much attention to the importance of counseling foreign students.

The notion of "Transcultural Educational Counseling" (TEC) is based on the Generative Theory of Cultural Learning, developed by this author, which stresses how both a learner and a teacher (a transcultural mediator) learn and develop their competency of transcultural understanding with each other through various kinds of interpersonal interactions. The theory emphasizes the perspective of understanding the variable, dynamic, generative aspect of cultures. Culture learning under this notion is no longer a learner's one-way adaptation of static aspects of a given culture. Through continuous interactions between learners and teachers, reciprocal learning occurs, creating new cultural values.

Transcultural Educational Counseling (TEC) is not just ordinary cross-cultural counseling performed by psychologists and psychiatrists. It is, rather, a significant part of educational activity and is carried out collaboratively by both a teacher (a transcultural mediator) and a learner (with various cultural backgrounds). A teacher takes part in the process of cultural learning with his / her students, and also becomes a partner in intercultural dialogue with a learner on an equal footing. The learner here can be anyone who is learning a culture different from his / her own.

Through the dialogue, both teacher and learner deepen their levels of understanding of themselves and their background cultures, broaden their outlook, and find ways to actualize themselves, by transcending cultural conflicts and difficulties. Intercultural dialogue is by no means limited to logical interaction. It rather takes great account of cognitive-affective-enactive understanding between two learners (teacher and student). In the process of Transcultural Educational Counseling, the roles of a teacher and a learner may change at any

\* Associate Professor, Faculty of Education, Hiroshima University (Affiliated Researcher, R.I.H.E.)

moment. That is to say, the traditional roles and relationships between teachers and learners, or counselors and clients no longer exist in TEC.

In order to put TEC into practice, the author developed and implemented a journal-writing approach for her interaction with overseas students. The main characteristics of the journal are as follows.

- (1) Journals provide a semi-formal environment of cultural learning in order to promote reciprocal learning of culture.
- (2) Journals emphasize the significant function of narratives and arouse both teachers' and learners' recursive experiences between the ordinary space-time and inner space-time continuum.

Two concrete examples of TEC with journal-writing approach are introduced. These cases exemplify how both journal and ordinary interactions are crucial, and how TEC can be accomplished by integrating both counseling and education instead of separating them.

In the end, competency for Transcultural Educational Counseling is discussed from the following two points: awareness of culture stereotypes and bias against their learners; and competency of intercultural communication with a learner who has difficulty communicating in the native language of the teacher.