

異文化間教育のための2つのアプローチ： GRP から IS への移行

倉地 曉美
(1994年9月9日受理)

Two Approaches for Intercultural Education :
A Transition from GRP to IS.

Akemi Kurachi

In this paper, the author compares two approaches in intercultural education developed for foreign students in Japanese universities. Both approaches emerge from the Generative Culture Theory which by the author specifically for the students who acquire more than the intermediate level of Japanese language. Along with the lines of the following discussions, the two approaches, Group Research Project (GRP) and Independent Studies (IS) are contrasted: (1) What are the necessary conditions for success in the GRP, (2) What are the reasons the author decided to use the independent studies approach instead of GRP in her programs, (3) What are the advantages and disadvantages involved in making the transition, (4) What are the conditions for success in the IS. The two programs are mutually exclusive; neither approach can be substituted for the other. However, given the conditions of foreign student education, educators must make their educational decisions based on the needs of the students. Inter-cultural understanding through library research and fieldwork by foreign students is the main theme of this paper.

はじめに

すべての教育はある意味でいつも異文化間教育である。そうした意味からも、あらゆる教育的機会をとらえて異文化間教育を体現することは教育を実践するものにとって極めて重要な課題であり、外国人留学生教育もその例外ではない。筆者は国内における留学生教育の場でジャーナル・アプローチ、GRP、ISなど、可変理論に基づいた異文化間教育のための様々なアプローチを開発し、その実践を試みてきたが、(倉地 1988, 1990, 1991, 1992, 1994a, b, 1995) 本稿ではその中でGRPとISという2つのアプローチについて論じてみたい。

GRPはグループ研究プロジェクトの略称で、86年に開発され、90年までの4年間にわたって、国立大学及び私大の外国人留学生教育の場で実践研究が進め

られてきたアプローチである(前掲1988, 1990)。GRPは従来の伝統的な日本語教育に代表される言語技術の習得に偏った教師依存型の留学生教育の在り方に対する疑問の中から生み出されたものである。そこでは、留学生を小集団に分けて、日本に関する研究テーマを一つ決めさせ、このテーマに関連した文献研究と野外調査研究をグループ単位で実施させ、その結果を1年の終わりに口頭発表させ、全体討議の後、グループ別に研究報告書を作成するという手順を踏む。GRPのねらいは:

- (1) 学習者が主体となり、自らの力で異文化探求の途を切り開いていこうとする積極的な意欲や行動力を育てること
- (2) 学習の場を教室に限定するのではなく、一般社会との触れ合いによって異文化を科学する教育的機会を提供すること

- (3) 研究発表, 討論を通して, 自己表現能力, 総合的なコミュニケーション能力を高めること
- (4) 多文化集団の共同作業によって, グループをひとつのサポートシステムとしての機能させること。
(グループへの帰属感によって留学生は孤立状態に陥ることなく, 精神的安定感を得ることができる。)
- (5) また遭遇する様々な問題について相互協力的に問題解決を行い, 国際共同の能力を身につけることができることに集約される。

GRP は社会科学的研究プロジェクトを遂行する際に要求される様々なタスクや知的活動を網羅的に取り込んだ統合的なアプローチであり, 望ましい諸条件が整えば, 有効性の高い手法である。しかし, そうした諸条件が整わなければ, プロジェクトから大きな成果を期待することは難しい。留学生の多様化現象が進むにつれて, GRP を実りある活動にするための外的条件を整えることが年々容易でなくなっているということが4年間の実践研究とフォローアップによって明らかになった。そこで筆者は1990年にGRPを打ち切り, それに代わるアプローチとしてIS (Independent Studies, インディペンデント・スタディ, 以下ISと略称する) を実施し, 現在に至っている。

本稿の目的は: (a) GRP を成功させるための諸条件とは何なのか, (b) GRP に代わるアプローチとしてインディペンデント・スタディ (IS) が起用された背景, (c) GRP より IS への移行によって生じる問題点及び利点, (d) IS の条件を明らかにすることによって, 留学生の異文化間教育のために開発されたISとは何なのか, GRP と対照させながら, 素描することにある。

GRP を成功させるための条件とは

筆者は国立, 私立の多様な留学生を対象に, GRP を実施した。その中で小集団活動が円滑に行われ, 共同研究グループの成員が一致協力して優れた研究成果をあげ, 学生自身もGRPから多くを得たと満足するケースもあったが, その逆のケースにも遭遇することがあった。^{※1} いかなるアプローチも, すべての学習者に有効であるとは限らない。従って複合的なアプローチ (マルチ・メソッド・アプローチ) を採択している限り, 一つのアプローチが効力を発することがなくても, コース全体が致命的な失敗に終わる訳ではない。とはいえ, GRP は集団的な力動がプラスに作用するか, マイナスに作用するかによって歴然とした結果が現れる。とりわけグループ活動が不調に終わった場合

に, 個人レベルではなく, 仲間集団に広くその影響が波及するという点で, GRP がリスクの高いアプローチであるということは否定できない。

筆者はGRPの成功例と失敗例を分析し, それぞれのケースに関与した留学生に聞き取り調査を行うことによって, その原因を究明していくうちに, GRP を成功に導くための5つの条件を導くに至った。

① 文化学習への興味, 肯定的な態度, 基礎学力, 日本語又はGRPの全工程で使用される共通媒介語の中級レベル以上の運用能力, 集団的社会行動 (協調性, 自己統制, 責任) がとれる能力を備えた学習者集団であること。

筆者が国立大学で行ったGRPでは, 日本語使用を原則としていたが, 初中級レベルでは, 事実上, 日本語とその他の共通媒介語の2つの言語が併用され, 後者が主に使用される場合もあった。学習者の日本語能力が複雑な調査研究を遂行するほどに十分ではなかったのと, 大学やその周辺で学習者集団の共通媒介語が堪能な日本人のインフォーマントや被験者を見つけることが容易だったからである。

② 学習者に授業時間以外のまとまった自由時間が作られること。

GRPは小集団による共同作業で, 調査の準備や, データ収集, 文献研究やそのまとめ, データ整理, 分析, 研究発表の準備, レジューメやレポート作成, 共同研究の役割分担やスケジュール調整などのための打ち合わせなどを行うため, まとまった活動時間を他のメンバーと調整しあいながら, やりくりしなければならない。

③ 学習者が野外調査の調査対象者である外部の人間にアクセスしやすい状況におかれていること。

GRPでは野外調査が行われなければならないため, 大学の立地条件や留学生の居住地域, 大学と地域社会との関係など, 地理的, 人的環境が整っていることが重要である。

④ リサーチプロジェクトに着手し, 完成に至るまでの時間

文献研究と野外調査を同時進行するため, GRPにはプロジェクト終了までに, 相当の期間が必要である。留学生科目が通年開講科目として, これを実施するならばGRPの実施は十分に可能である。

⑤ クラスサイズ

クラスの全体討論を行うためには最低2グループ必要であり, 各グループについて4-6人の人数構成が望ましい。したがって最小限8人は必要である。学生数が多すぎると, 1年を通して週に1度行われるグループ別の研究経過報告や最後の研究発表に長い時間がとら

れ、教師の個別のグループに対する指導の負担も大きくなるので上限は20名程度であることが望ましい。³²

とりわけ①-④の条件が満たされない状況の中で集団の力動が否定的な方向に作用すると野外調査の実施が困難になったり、集団や複数のメンバーの士気や研究意欲の低下、対人関係の悪化や集団内の個人や一部の構成員が多大な負担を背負い込むことになりかねない。①についていえば、国公立や一部の私大では日能試1級の資格を求めたり、私費留学生統一試験を課したりして、優秀な留学生を選抜しているため問題はない。しかし受け入れ水準を低くしてレディネスや様々な点で問題のある学習者を多数受け入れている機関も存在する。そのような場でGRPを実施する事は困難である。②に関して言えば、たとえ基礎学力や学習意欲はあってもアルバイトを優先しなければならぬ私費留学生が多ければ、授業以外の活動時間を調整することは困難である。国費留学生では経済的な問題はないとしても、留学生プログラムが過密スケジュールであったり、他の課題が多すぎて、自由な課外活動に取りくむための時間的なゆとりがもてないというような状況が認められることもある。③についていえば、キャンパスが遠隔地にあり、留学生がキャンパス周辺に居住しているような場合や、大学と地域社会のネットワークが形成されず、大学が孤絶しているような場合、留学生が地域社会の人々と直接に接触し、野外調査のデータを集めることは容易ではない。④の授業期間の問題だが、留学生科目は通常半年で終了するが多い。これまでは通年で単位を与えていた大学でも Semester制や9月入学の導入などで、前期、後期に分けているところが増えている。半年間といっても、オリエンテーション期間や休暇などを除けば、実質的な教育活動ができる期間はごく短期間に限られる。GRPは通年の授業期間の中で行うべきプロジェクトであり、半年のプログラムの中で文献研究、調査研究を同時進行させ、これを完了させることは時間的なゆとりのない留学生集団にはかなり無理がある。

GRPからISへの移行の背景

筆者が86年から93年まで異文化間教育を実施した私大では、留学生の大半が私費留学の学部正規留学生で漢字圏出身者であった。商業高校出身者も多く、数名の例外を除いては、正規の大学教育を少しでも受けたことのある者はなかった。入学当時に日本の大学における学部の講義を理解するのに十分な日本語力や基礎学力、日本についての知識を備えている者はほんのひと握りであったと言わねばならない。大学が留学生

受け入れ拡大政策を開始したばかりの86年の時点で既に、新入生の日本語能力は初級から上級まで多様であった。

さらに学習者の実態調査を進めるうちに、この大学に進学する学習者のほとんどは、民間の日本語学校の教員に勤められるまま、大学教育の何たるかも理解しないままに、「日本の大学は卒業しやすい」、「授業料が他大学に比べて低い」という2つの理由で進学していること。しかし、「とりあえず4年で卒業できる／したいという希望的観測／願望をもって進学していること」などが明らかになった。

こうした学習者を対象に、留学生教育を実施するにあたって、①日本語能力の向上、②日本の大学で行われる専門的な講義を理解するのに必要な日本の社会・文化事情についての包括的な理解、③また日本の大学で大学生として専門的な勉強を行う上で必要とされる基礎学力や技能の獲得、④卒業後、国際社会で貢献できるように素養を身につけるための異文化間教育を施すことなどが火急の教育課題であると考えられた。その結果として開発されたのが、対話式の講義、ジャーナル(倉地 1991, 1992, 1994a, b, 1995)、GRPである。³³対話式の講義及びジャーナルはこの私大で1993年まで継続されたが³⁴、GRPの運用については様々な困難点が認められ、途中で中断することになったのである。

4年にわたってGRPを実施したこの私大は大都市圏の中心部にあり、学習者のほとんどが大都市またはその周辺から通学しており、野外調査の対象者へのアクセスという点で問題はなかった。授業期間についても、通年の選択科目であったため、1年間の実施期間があった。アルバイトの収入で授業料と生活費を賄っている学生も多く、グループ活動をするために空いた時間を調整し合うことは困難であった。が、初年度は留学生数も少なく、学生達も個人的な遊びやアルバイトよりも授業関連の活動を優先させなければならないという自覚のある者が多く、成員が一致協力して、共同研究活動は支障なく円滑に行われた。

しかし留学生20万人計画に乗じて大学が留学生急増政策を強力に押し進めた2年目から遊学、アルバイトが主目的で進学した学習意欲のない留学生が急増し始めた。納付金が少ないと言うことで一部優秀な留学生も集まったが、その一方で日本語能力や基礎学力が極めて乏しい留学生を大量に受け入れるという状況が年を負うごとに顕著になっていった。学習意欲、基礎学力、日本語能力のギャップは初年度から認められた。しかし2年目からは留学目的が希薄で基礎学力や日本語能力に欠く学生の割合が、モチベーションの高い

実力のある学生の数を凌ぎ、その傾向は、年々強まっていた。GRPを中止することになった最後の年のあるグループでは、経済・経営学を専門にしている学生が多かったにも関わらず、基礎学力の欠除が著しく、パーセントの算出の仕方から、円グラフの作り方まで逐一説明しなければ誰もできないという状況であった。また別のグループでは何もかもすべてグループのリーダーまかせで、集会の時間を決めても約束を守って出てくるものはリーダーの他だれもいなかった。仲間の無責任さや無能を報告すると仲間を裏切ることになるし、リーダーとしての力量不足が露見する。リーダーは黙って皆の仕事を引き受けていたが、担当者とのラポールが確立した時点で、グループの現状を訴え、実態が明らかになった。背景の異なる留学生が異文化探求の共同作業を行い、野外調査で外部と直接接触することは、異文化理解を促進する上で重要であるし、グループがまとまり、協力的な関係ができれば、成員がそこから得るところも大きい。しかしここに述べたような状況では、グループ作業によってもたらされる弊害の方が憂慮され、GRP見直しの時期を迎えていることが認識されたのである。

GRP そのものに内包される問題

留学生科目の受講体験者を対象にGRPの見直しを図るための聞き取り調査を進めていくにつれて、先に挙げたようなGRPの条件に加えて、GRPそのものにもいくつかの問題が内包されていることが明らかになった。

先ず第1点は、これがグループの共同研究作業である以上、どうしても多数派の意見、あるいは集団に強い影響を及ぼす発言権の強い個人、およびその個人を取り巻く小集団の意見が、少数派や発言権の弱い個人やその集団の意見に優先するという問題である。GRPではあらかじめこうした問題を最小限に押さえるために、例えばテーマ選定についていえば、先ず個人が研究テーマを選び、その後クラス全体で話し合いを重ねていくつかのテーマに絞り込み、できるだけ自分の興味関心の近いテーマのグループに入るといったグループ組成の方法をとっていた。しかしGRPではできるだけ背景や能力の違い、なじみのない学生同志で、グループのメンバー構成を行うことも重視されたので、学習者の一部にメンバーチェンジを求めなければならないこともあった。入れ替えのあったグループではもう一度、新しい構成メンバーで話し合っただけでなく研究対象者の選び方や装置の作り方、研究方

法、資料のまとめ方、考察での論議の方向性を決めるなど、GRPのあらゆる段階において、グループ内で様々な意志決定が行われ、それが合意であれ、妥協であれ、「力の論理」はそのつど働くものと考えられる。その結果（グループの決定が全員の希望や意志を反映するようなものであるというケースは例外として）、異文化探求への知的欲求は、発言力の強い個や集団の場合に限って充足されることになる。

「一人一人の学習者が、それぞれ今現在自分が生きている文化（目的文化）をしっかりと見据え、問題意識をもって、常に自分で考え、その文化に主体的に働きかけ、文化生成のプロセスに参加しているという自覚を持ちつつ、異文化での成長を遂げていくこと」こそがGRPを含めた異文化間教育の目標である。という可変理論の原点に立ちかえれば、集団による共同研究活動は、理想的な状況で遂行されない限り、それ本来の目的と相いれないものとなる。無論、他者との共同作業を成就する過程でこそ異文化間の相互交渉の方法を体得できる訳であるから、異文化集団の葛藤状況を体験させ、個々の学習者に集団的問題解決の方法を模索させることがGRPの意義であるという見解は当を得たものであるには違いない。だが、共同研究活動による異文化学習を行うに当たって、学習者集団のレディネスに大きな問題やギャップが認められるような場合には、共同研究を開始する前に、学習に対する動機づけや態度形成、基礎学力の向上に重きをおいた個別指導を展開しなければならないはずである。

第2の問題は、GRPの野外調査、異文化に対する直接体験がしばしば学習者の異文化に対する態度や価値を決定づけるようなインパクトを与え、それがステレオタイプな異文化観に結び付いてしまう恐れがあるという点である。こうした傾向は特に、異文化での外界との直接的な接触体験に乏しい学習者の間で顕著に見い出される。すなわち、調査対象者との接触から導かれた限られた情報や印象が異文化に対する強烈なイメージとなり、そこから全く目を転じることができなくなる「凍結化」現象が生じるのである。自分で実際に体験したことや、見聞きしたもの程、個人に大きな影響を与えるものはない。個人の実体験から引き出された「確信」が必ずしも確信的なものではないという事に気づかせるのは容易なことではない。Holistic（ホリスティック）な視点からこうしたプロジェクト研究の意義を理解できる学生であれば、GRPは有効であり「凍結化」の問題は生じない。が、視野の拡大を課題とする学習者層に始めからHolisticな視点を期待することはできないのである。

第3点として、留学生の野外調査におけるサンプリ

ングの問題がある。過去に成された GRP の結果を通じてみると、野外調査は日頃接触のない人々と直接に関わるチャンスを得るはずのものであるにもかかわらず、実際は同級生や、大学関係者及びアルバイト先の知人、保証人などを中心とした人脈から対象者を抽出しデータ収集を行っているケースが多い。学習者が日常接触したことの少ない人々と出会い、その出会いがきっかけとなって対人関係の輪が広がったというケースは数少ない。大都市の公共の場で研究対象に接近する機会があったとしても、赤の他人に接触してデータを得ることは、言語能力や異文化接触に自信のない内向的な外国人留学生には相当の精神的負担にもなる。また仮に、見ず知らずの留学生の調査に応じる人間がいたとしても、それは外国人に対する偏見、興味、関心、態度という点だけをとってみても、ある程度限定された人々であると言える。⁹³ そうした意味でのサンプル・バイアスを排除することは難しい。

以上のような諸点から総合的に判断した結果、4年間に互って私大で継続していた GRP を 90 年で打ち切ることが決定された。GRP を廃止するとしても、留学生の大学における研究活動の基礎となる諸能力（日本語を含む）の向上や態度の獲得、日本事情について包括的に把握できる能力、国際協同の態度や能力を育成することは不可欠であり、GRP の(1)集団研究を個人研究に代え、(2)文献研究と調査研究との2段階を廃して、文献研究のみを実施することになった。これが IS であり、1990 年より 1995 まで GRP に代わるアプローチとして、継続的に実施されている。

GRP と IS

IS には、外部の人間と直に接触するチャンスはない。しかし GRP では調査研究に精力が注がれるあまりに、軽視されがちであった文献研究を重点的に行うことで、異文化に対する外部の第三者（文献の著者、その他）の視点や見解に間接的な形で接触することができる。GRP で、発表者がフィールドで集めたきたデータからデータ分析の経験に乏しい討論参加者がその背後にあるものを読み取り、データの意味付けを行うことは大変むずかしい。それにひきかえ、文献研究であれば、それがどのような背景、文脈の中で書かれたものであるのか、どのような背景を持った人間の見解なのかを発表者以外の者でも読み取ることができる。たとえばある日本論を主張する著者がどのようなバックグラウンドをもち、どのような社会集団に帰属する人間で、それがいつどのような時代背景の中で生み出されたものかなど、個人と社会、時間と空間の座標軸

の中で多角的に捉えることによって、そこに展開された議論に有機的な意味付けが可能となる。

先に GRP についての議論でサンプル・バイアスの問題に触れたが、IS の文献、資料も確かにジャーナリストや研究者など限られた有識者層によって創り出されたり編集されたりしたものであり、そこに何らかの偏りが無いとは言えない。しかし少なくとも IS において、外国人学習者が日頃直接接触することのできない様々な人々の見方、考え方に遭遇することは確実にできるはずである。GRP を行ってもそれが現実に外部との直接体験になり得ないことの方が多いとすれば、IS は GRP よりも多様な異文化接触を可能にするといえるかもしれない。直接体験のメリット・デメリットについては既に論じたとおりであり、直接体験が必ずしも異文化理解に有効に働くとは言いきれない。とはいえ、異文化の人々との直接体験は文化的相互理解には欠かせないものである。ゆえに IS では、筆者の異文化間教育関連の授業で、一定、異文化間教育のオリエンテーションを受けた一般の日本人学生を研究発表・討論の場に参加させている。さらに、日本語力が十分でない研修留学生などに IS を実施する場合には、日本語教育を主専攻とする日本人学生の中から有志のチューターを募り、留学生が日頃接触の機会が少ない日本人学生と直接接触し、IS の個人研究のテーマについて話し合えるような機会を提供している。チューターは研修留学生の図書館での参考文献の検索や読解の手助けをしたり、IS のインフォーマントとして貴重な役割を演じている。

GRP の一つのメリットは学習者が自分の研究テーマに関して仮説を立て、その仮説の検証を行うといった一連の学問的な仮説—検証の方法によって異文化探求を実験することができる点である。それに対して、IS は先人の手で行われた調査や探求活動の結果を追体験するにとどまる。ここでそれを敢えて行うのは、異文化の調査研究活動を行う前段階として、先行研究から研究活動に必要な基礎知識や基本的な問題の捉え方、論理的、分析的な思考力、研究の方法やまとめ方を学び、既存の調査研究の分析結果などを踏まえた上で、独自の研究方法や考え方を展開する方法がより効率的であり、順当であると考えられるからである。無論、GRP でも文献研究を重視し、学習者に文献研究を課してはいる。しかし実態をみていると、GRP では文献研究が十分に行われないうちに、フィールド調査が先行するような事態がしばしば発生する。実際には、学習者の基礎知識の獲得や基礎的な能力を向上させる上からも、また文献研究の重要性を認識させる上でも、先ず文献研究になじませ、文献研究の意義を体

得させ、研究報告の仕方を学び、思考力や分析力を錬磨する準備段階が、調査研究の前提になければならないはずなのである。

専門研究の成果やそこから得た知見を個々の学習者に即した具体的な場面にどのように移転 (transfer) させることができるかというのが、一般に言われるところの専門教育の大きな課題である。IS では学習者自身の身近な日常生活の中で生じた疑問が実はさまざまな領域の問題と密接に関連しており、それが学習者自身の専門領域の問題とも深く関わっていることを併せて把握させることから、異文化社会の仕組みを包括的にとらえる事ができるという利点をもつ。そこではもちろん自分の専門領域と他領域との連関、自己 (自己の背景にある自文化) - 専門領域 - 現実社会 (異文化) の問題という3者間の有機的な関わりを具体的な形で認識することも可能になる。

GRP でもごく身近な問題を研究テーマにすることが強調されているが IS では、個々の興味や関心に最も近いテーマ設定をすることができるため、テーマと専門領域の関わりを探る中で、なぜ自分はこのテーマを選んだのか、自分の専門領域は身近な日常的問題とどのように繋がっているのかをより明確にすることができる。それによって学習者は自己 (自文化) 理解を深めるとともに、自己 (自己の背景にある自文化) と自分の専門領域と現実社会 (異文化) の具体的な問題との接点を関係的に把えることもできる。さらにいえば専門的な学問研究と我々の日々の探索活動との有機的なつながりを見いだすことによって、現実世界と専門領域の世界にそれぞれ新たな意味が付与されることにもなるのである。

GRP の共同研究を個人研究に代えることによって、留学生同士の共同作業によって生まれる連帯感や、他者の視点を取る能力の向上を図る機会が殺されるのではないかという疑問が生じるかもしれない。IS への移行に際してその点が最も懸念されるため IS では①クラスの研究発表、討論などの場で、他者の立場、視点に立つことを強調し、②クラス全員のオーケストレーションで授業を作り上げていくという意識を高め、③仲間同士の連帯、クラスへの帰属感、愛他心、相互協力の態度形成に指導の力点をおくことに努めている。2つのアプローチを比較した場合、GRP では共同作業が支障をきたし、仲間に対する不信感が高じたり、対人関係に亀裂が入ったりすると、「外国人は信頼できない」とか「〇〇人は無責任でルーズである」とか「〇〇人は自分たちに対して優越感を抱き、偉そうにしている」などというような極端なステレオタイプや偏見を根付かせてしまうことがある。GRP から引き

出されるリスクはグループの成員間の利害関係が絡むだけに、IS 以上に大きい。

Independent Studies の条件

1990年より1993年まで筆者がISを実施した私大では、当時、留学生科目が通年の授業として開設されていたので、学習者たちには前期と後期に、それぞれ一つずつ異なったテーマを選ばせ、半期ごとに研究成果を発表させ、全体討論の機会を設けた。ISは半期で十分に実施可能である。1年に2つのテーマを研究させるのは、学習者が多様な参考文献に接し、異文化のさまざまな問題に目を向け、それを多面的な角度から討究し、異文化の仕組みをできるだけ総合的に把握することが必要であると思われたからである。ISを体験した受講者の反応は概ね良好で、GRP実施に際して生じたような問題は認められていない。

筆者は1993年より国立大学の日本語上級クラスの国費研修生を対象に留学生教育を行うことになった。ここでも授業計画の段階で、対話式授業、ジャーナル・アプローチに加えてISを採択することに決め、現在に至っている。学習者の背景、留学目的、基礎学力、日本語能力、ニーズなどはさまざまな点で前の私大の留学生とは異なっていた。前者は後者に比べて、非漢字圏の学生が多く、母国で何年間か大学教育を受けた経験があり、一定の基礎学力 (日本語能力) を身につけた学生で構成されている点、深刻な経済問題に直面していないなどの点で大きく異なっている。しかし前者の研修留学生とりわけ教員研修生の中には、日本の大学での留学生科目の単位履修や授業への出席、日本語能力向上の必要性を感じていない者も少なくなく、後者が奨学金獲得のために単位取得や日本語能力の向上を必要としている点で、対照的である。結局学習者の留学生教育に対する態度やニーズ、大学の立地条件、留学生教育プログラム全体の中での当該科目の位置づけ、学習者の生活環境、及び半年という授業期間等を勘案した結果、ここでもISを採択することとなった。短期の研修生であっても、日本語能力の向上や日本事情の理解などが、帰国後の評価や将来の進路に繋がると考える留学生や、意欲的な留学生においてはISへの取り組みは総じて熱心であり、受講生のISへの反応も概ね良好である。

ところで、学習者に「読み教材を配布し、意見を発表させ、討論をさせる。」あるいは「発表テーマを決めさせ、関連資料を集めさせて読ませ、まとめたものを発表させ、討論させる」という授業形態は高等教育機関における留学生教育の中で今や決して珍しいもの

ではない(長谷川他 1993)。しかしそれらの活動が、言語技術習得のための一手段や、日本に関する知識、情報の獲得の手段として終わるだけではなく、国際的な人材養成のための異文化間教育の一環として、学習者の人間的成長につながる教育活動として、実り多きものになるためには、指導者がさまざまな点に配慮しなければならない。異文化間教育として留学生教育を施す教員に求められる様々な役割についての議論はこれまでさまざまなところでやっている(倉地 1992, 1991, 1990ab, 1988)、ここでは特に IS を実践する上で筆者自身が課題としている次の4つの実践原則について論じておきたい。

その1 教師自身が日常的で身近な様々な事柄に対して変わらぬ問題意識を持ち、様々な文献、資料を多面的な角度から、批判的に読み取ることが常に要求される。教師は型にはまった常識的・規範的な発想を与える者に止まらず、独創的な視点や発想を学習者から引き出す者として、自らが柔軟な思考、豊かな発想ができるよう心掛けること。

その2 学習者が偏見や先入観に導かれてステレオタイプな文化理解やものの見方に陥っている場合に、それを指摘し、理解に対して常に開かれた態度を持つことの重要性に気づかせること。

その3 授業は教師の独壇場ではない。学習者の主体性を殺している教師が少なくないが、学習者の主体性を生かせるような場を与え、自分が主体的に考え、行動しなければ何も始まらないことに気づかせること。

その4 異文化の問題(例えば日本における差別問題)を他者集団の問題性(例えば日本人の閉鎖性)の所産と考え、自分の在り方とは無関係な問題として捉えるのではなく、自らも襟を正して、取り組まねばならない、どの社会にも存在する問題でもあるということを実感させること。

「異文化の問題」として学習者が取り上げる問題は、たしかにその現れ方においてはその時代やその社会・文化の状況を反映しているといえるが、ユニバーサルな次元で論じることができる問題でもあることが多い。例えば差別問題でいえば、だれがだれをどのように差別するという具体的な現象の現れ方は違っても、差別や偏見が在り、弱者やアウトサイダーが犠牲になるという構図はカルチャー・ジェネラルな問題である。教師は、学習者にとって身近でかつ具体的な事例を示しながら、その点に気づかせる必要がある。そのためには、教師が日本以外のさまざまな社会事情(とりわけ人権に関わる様々な問題)にできるだけ精通していることが望ましい。クラス全員が共に考えて行かねばならない問題とは何かを明らかにし、共に考え、問題解

決の手だてを模索する過程の中にこそ、文化を越えた国際共同の精神に通じる連帯の意識が培われるからである。

異文化間教育の目標としての 文化的相互理解

本稿で論じて来た GRP や IS はいずれも文化的相互理解を促進するための教育活動として、筆者自身の提唱する異文化学習のための可変理論(倉地 1992)から導き出されたものである。可変理論の立場から異文化理解という目標を全面に出して異文化間教育の問題を論じていると、しばしば文化的相互理解は不可能ではないのかという問いが寄せられる。

周知のように人類学では文化の翻訳性をめぐってまた、哲学では文化の共認不可能性をめぐって長い間、様々な議論が展開された。前者の中で例えば、青木(1985)は、異文化の理解は本当に可能なのだろうかという問いには回答がそもそも与えられないことがないことに結局気づかざるをえないと述べ、「文化の成熟が不断にこの問を発し、その解答を模索してゆくことにあるのだとすれば、人類の精神における最後の命題は、異文化をどう理解するか、という問いに帰着し、またそこから始まるものということができようであろう」(p. 201. 5-8)と言っている。後者では例えばローティ(1979)の解釈学的見解を概説する中で、野家(1993)は次のように述べている。

解釈学は認識論とは違って、万人にあるいはあらゆる言説に共通の普遍的基盤、つまり〈共約可能性〉をアプリアリに前提しはしない。むしろ、時代の隔たりや文化の隔たりといった〈共認不可能性〉を認めることから出発するのである。共認可能な普遍的基盤があって〈会話〉が成立するわけではない。逆に〈会話〉という概念を前提してこそ、〈共認〉の可能性や不可能性を論ずることができるのである。それゆえ、〈会話〉という根源的活動こそは、共認不可能な要因を一步一步克服していく解釈学の実践過程なのだと言わねばならない。(p. 309-310)

いずれにしても文化の相互理解が可能か不可能かという問いは、相互理解に至ったという確信に至っていないという自覚の中でこそ発せられる疑問である。その未だ相互理解に至ったという自覚を持たない者に、これが相互理解であるといった覚知を行うことはできないはずである。相互理解の何たるかを知らずして、そ

れが可能か不可能であるか十分な根拠や確信もないままに早急な結論づけを行うこと自体、無意味なことではあるまいか。

人間が何かを理解をするという場面を想定してみよう。今の瞬間に完全に対象を理解できたという確信に至っても、次の瞬間には混沌の淵に突き落とされ、前にあった確信までもが根底から揺さぶられるような事態が起こるし、またその逆も生じる。対象が人であれ、物体であれ、数式のような抽象的なものであれ、一度理解されたはずの対象が、時を経た後に、全く前と同じように理解されるかという必ずしもそうはならない。たとえば学習者が数学をより深く学ぶことによって、集合に対する理解の質そのものが変わってくる。宗教を深く学ぶことによって、バッハの音楽に対する理解は以前とは異なったものとなる。理解する対象が何であれ、理解の主体である人間の意識活動が可変的なものである限り、理解そのものの変化はまぬがれない。ましてや理解の対象そのものが人間や集団、文化のように可変的なものであれば、到底理解を一つの到達点としてとらえきれものではないということは自明であろう。仮に誰かが理解に一つ到達点を設定したところで、それは真の到達点とはなり得ない。なぜなら理解は静止点ではなく、あくなき探求活動、高度な精神活動によってもたらされる動的なプロセスだからである。異文化理解が可能か、不可能かという議論はこの可変的なプロセスであるはずの「理解」に根拠のない到達点（あるいは到達点を設定するためのいわれなき基準）を想定することから引き出される議論である。これをプロセスととらえれば、点への到達が可能か、不可能かを決する議論も、点そのものさえもが意味をなさないものとなる。

現実には、人間の相互理解や異文化理解は本質的に不可能であり、それはすべて理想主義者の絵空事であると全く取り合わない向きもある。しかし異文化理解の不可能性は、それが不可能だから生じるのではなく、まさにそれを不可能であると決めつけ、理解への意識活動を躊躇し、否定し、遮断してしまうところに生じる。言葉を変えれば、文化を越えた人間相互の理解は対象を理解したいと願ひ、理解しようという意志を抱いた瞬間に始まる。異文化理解はこの対象理解への意志と行動を伴った努力が対象間の間で持続される限り、消滅することなく、無限の可能性に向かってどこまでも開かれていくはずである。

留学生教育における様々な教育活動の意義は、「理解」に根拠のない到達点や基準を設けて、それが不可能か、可能かを過去の歴史的な経験だけを判断材料にして早急に結論づけることにあるのではない。それは

理解を不断のプロセスとしてとらえ、前向きに実践することの重要性を、実践的に体得してゆく中こそ発揮されるのである。

注

- ※1 国立の初級学習者を対象に実施した GRP で遭遇した3つのケースについては、南山大学で口頭発表を行い、その結果は拙稿「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（GRP）の実践研究」南山大学日本語教育国際シンポジウム報告書1990年にまとめられているので、それを参照されたい。
- ※2 マルティ・メソッド・アプローチではこれにジャーナルや対話式授業など他のアプローチを併用するためクラスサイズは10-16人前後が理想的ではある。
- ※3 この3つの方法を採用した理由については拙著『対話からの異文化理解』の異文化学習の形の議論を参照されたい。
- ※4 対話式の講義とジャーナル・アプローチの2つは現在、国立大学の留学生教育においても継続実施中である。
- ※5 ポジティブな場合とネガティブな場合の両方が考えられるが、GRPを行った学生からの反応を分析すると対象者は総じてポジティブなケースで、留学生に対して極めて友好的な場合が多い。

参考文献

- 青木 保 1985『境界の時間』岩波書店
- 倉地曉美 1995『外国人との日本語によるコミュニケーション』渡辺文夫編『異文化接触の心理学』川島書店近刊
- 倉地曉美 1994a「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』82, 123-133.
- 倉地曉美 1994b「情意的領域を重視した第2言語習得理論とジャーナル・アプローチとの接点」『広島大学日本語教育学科紀要』広島大学4, 17-23.
- 倉地曉美 1992『対話からの異文化理解』勁草書房
- 倉地曉美 1991「異文化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』アカデミア出版会5, 66-80.
- 倉地曉美 1990a「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 138-148.

倉地曉美 1990b「学習者の異文化理解についての一
考察：日本語・日本事情教育の場合」『日本語教育』
71, 158-170.
倉地曉美 1988「中級学習者の日本語・日本事情教育
におけるグループ・研究・プロジェクトの試み：異
文化間教育心理学の視座から」『日本語教育』66,
48-62.
野家啓一 1993『無根拠からの出発』勁草書房

長谷川恒雄他 1993「外国人留学生のための日本事情
教育のあり方についての基礎的調査・研究：大学・
短大・高専へのアンケート調査とその報告』一般研
究A, 平成4年度文部省科学研究費補助金研究成果
中間報告書
ローティ, R. 1993『自然と哲学の鏡』(野家啓一監訳)
産業図書 Rorty, R. 1979 *Philosophy and the
Mirror of Nature*, Princeton University Press.