

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

倉地 曉 美

(1995年9月11日受理)

Transcultural mediation (1) : A Process of learning through "Action Research"

Akemi Kurachi

Nine years ago, the author developed and started to practice new approach to intercultural dialogue with foreign students in a Japanese university. By exchanging journals with a numbers of foreign students, the author has been trying to deepen the level of mutual understanding with them over the years.

The intercultural dialogue, which makes it possible to enter the inner state of mind of each journal participant, is beneficial for both the cross-cultural learners & the "transcultural mediators", the supporters of those learners. However in the past, more emphasis has been placed upon the dynamics of the learners. By shifting the focus, this paper attempts to study the learning of the mediators, and to spell out its process & outcome.

Recently this particular approach has been applied to educate trainees, both Japanese & foreign students in a national university and in addition, a number of members of the community who are interested in developing their communication skills with people from various cultural backgrounds. This attempt aims to facilitate and develop competency in intercultural dialogue through journal-writing. In order to attain this objective, a three-person-interaction is carried out with a trainee, a foreign student, & the author herself.

To make a full picture of reciprocal learning clear, it is crucial to bring out the issue of what the mediator learns from these interaction with learners from various cultural backgrounds. The concrete meaning of reciprocal learning in intercultural interactions should emerge for student & teacher alike.

In addition, the significance of "Action Reseach" in terms of the educational innovation is also discussed in this paper.

学習援助者は何を学ぶのか

異文化学習において異文化学習者を援助する〈学習援助者〉の役割は極めて重要である。学習援助者はコア・インタラクション（異文化学習を進める上で核となる相互作用）によって、異文化学習者に働きかける。その相互作用によって学習者は異文化への偏見や壁を取り払い、自ら主体的に異文化の文化創造、変容のプロセスに積極的に参画する意欲・能力の獲得を促進させられる。しかし、その一方で学習援助者も、また異

文化学習者との相互作用によって、自文化中心主義への気づきや視野の拡大、自文化では得ることのできない新しい視点を獲得することができる。ジャーナル・アプローチはこの互恵的なコア・インタラクションを実現するための手法であり、決して異文化学習者の学習だけを一方的に支えるものではない。にもかかわらず、筆者はこれまでジャーナルが異文化学習者に何を齎すかということにばかり力点をおいて論議をしてきた。学習援助者の自己学習の過程を論じるためには、筆者自身の個人的な経験について語るなければならないが、

そのような問題をテーマにして論じることが適切であるのかどうかという疑問があったからである。しかし相互作用が互恵的であると言いながら、学習者側のメリットだけについて論じ、学習援助者側がそこから何を学び、何を考え、自らや自らの教育活動をどう変化・発展させることができたのかを論ぜずして、ジャーナル・インタラクションのダイナミズムの全容を明らかにしたと言いきることはできない。

それに一つのプログラムやメソッドの効果を客観テストによって有効、無効と白黒をはっきりさせる事も必要であるが、教育実践に関わった教師がそこで一体何を体験し、何を考え、学んだかというプロセスを詳らかにすることも重要である。本稿ではアクション・リサーチの枠組みの中で、ジャーナル・アプローチに取り組んできた学習援助者としての筆者がその相互作用から何を学んできたか、「学び」の過程を明らかにしてみたい。

ジャーナル・アプローチの変遷

筆者は異文化間教育の一環として1986年から1995年現在に至るまで、ジャーナル・アプローチを以下のような3つの形で展開してきた。

- (1) 外国人留学生とのジャーナル——1986年から現在に至るまで9年に及んで私大及び国立大学の学部生、研修生、院生を対象に取り組んでいる。外国人留学生の異文化間教育の一環として、筆者と個々の留学生との2者間で実施してきた。
- (2) 国立大学の教育学系の日本人学生（学部生、教員研修生、院生、研究生）とのジャーナル——1993年から現在に及ぶもので、一般の日本人学生が主たる学習対象である異文化間教育関連の授業の一環として実施している。受講生の中から、希望者を募り、ジャーナルを媒介としたやりとりを筆者と学生の2者間で行っている。
- (3) 外国人留学生と有志のネットワーク・メンバーとの間の3者間のジャーナル——1994年から実施を始めたもので、筆者が授業を担当している留学生と有志のネットワークのメンバーで3人一組のチームを作り、三者間でジャーナルを回し、インタラクションを行っている。これは、有志のメンバーと留学生と筆者の三者間の文化的相互理解の促進と、学習援助者養成の為に行っているものである。筆者は、授業以外の場で、大学と地域に開かれた異文化間教育を展開することの必要性に鑑み、有志の学生、社会人（外国人を含む）によるジャーナル・サポート・ネットワークを開始したが、これはそのネットワーク活動の一環として実施

しているものである。

アクション・リサーチによるインタラクティブな『学び』のプロセス

本稿では、紙幅の都合上、主として(1)の外国人留学生とのジャーナル・インタラクションについての論議を進めたい。外国人留学生とのジャーナルを媒介としたインタラクションの目的や教育的意義、内容、方法、評価、具体例等については、すでにさまざまところで明らかにしてきたので、ここで繰り返す述べるつもりはない(倉地1992, 1995 a)。ここでは、9年間に互るその実践活動の変遷を以下の3期に分けて論じることにする。

第1期 草創期——1986-1988年

第2期 確立期——1988-1993年

第3期 展開期——1993-1995年現在

草創期

この時期、筆者は既存の教師主導型の、いわゆる教師が学習者に学習を強いる一方向的な日本語の授業に対する疑問から、従来にはない学習者主導型の教育理念を縦系とし、双方向的な学習活動を横系とする新しい留学生教育を実現する事に主眼をおいた。しかし縦系と横系をどのように織り出せば最適な教育活動が展開できるのかについては、実践研究の中で模索していくしか回答はなかった。受け入れ体制の整備を図らぬままに、私費留学生の受け入れ急増政策を進めていく当時のマンモス私大にあっては、留学生の心理面のケアをするカウセリング体制もなく、留学生の精神面での支援を授業の合間に行わなければならない状況にあった。大学側は経営のコスト面を重視し、留学生は一般学生と同等の取り扱いをすべきであり、留学生だけを対象にしたカウンセリング体制は不要であるという方針をとり続けていたが、それでは不十分であり、特別の対応が必要であると判断されたのは、次のような理由からであった。先ずこの大学では中国系・韓国系の私費学部留学生が圧倒的多数を示しており、その多くは、授業料と生活費を捻出するために、連日労働条件が極めて劣悪な職場での単純な肉体労働に従事せざるをえない状況にあった。日本語能力の低い学部生が多く、語学教師、通訳などの仕事のチャンスは殆どない。しかも各々職場では、一般の日本人のアルバイト学生がめったに体験することのないような差別的な処遇を受け、日々苛酷な異文化社会の現実に晒されながら生きていかなければならない状況におか

れていた。第二に日韓、日中の歴史的な状況や、現在における国家間の政治的、経済的な関係の産物として、彼らと日本人が相互作用を深める上での阻害要因となるような先入観、差別感、被差別感、偏見、ネガティブなステレオタイプが絶えることなく、それぞれの国家の中で過去、現在を通して再生産されていることは否定しがたい。むしろストレスや葛藤の感じ方、受けとめ方、処理能力には個人差があり、中国・韓国系の留学生だけが、あるいは中国系・韓国系の学生の全てが異文化の接触において深刻な心理的危機に直面しているというつもりはない。しかし彼らが一般の日本人学部生がめったに被ることがないような社会的状況におかれており、それが異文化接触場面で葛藤状況を齎す大きな要因となっていたことは打ち消し難い。

こうした学習者に対して、まずは学習者に自由な自己表現の機会を恒常的に与えることによって、異文化で様々な葛藤や問題に直面している彼らに、カタルシスを図るための、安全に自己表出ができる場を保証することが重要であることが認識された。Maslow (1954, 1962) の欲求の階層理論で論じられているように、学習者の成長欲求を出現させるには、安全の欲求から承認の要求までの欠乏欲求を先に充足させることが肝要である。安心して存分に自己表現ができる対象がいて、その対象と同じ時空を共有できること、学習者の成長を念頭において、無条件で学習者を受けとめ、黙って話を聞いてくれる存在、学習者の存在を尊重し、これを認めてくれる存在がそこで大きな意味をもつ。しかも、内面的な問題解決を援助者に依存するのではなく、学習者自身が主体的に働きかける態度を育てることは重要である。従って、ジャーナルを導入する際も、学習者の自発的な態度と自由な自己表現活動を尊重するという観点から、学習援助者としての役割は愛情、所属、承認の欲求を充足させるための必要最小限のフィードバックに止め、添削、訂正、批判など評価的の観点を持ち込まないこととした。援助者の過度な介入によって、学習者の自発的な活動が抑制されることが危惧されたからである。第1期、第2期のジャーナルは留学生用に特別開講された通年の授業の中で、毎年一年間を通して実施されたが、第1期のジャーナルを振り返ると、筆者のフィードバックは、数行の応答に止まっているものがほとんどである。一年間ジャーナルを継続させることによって、始めは「日本語の作文をするのが苦手だ」とか、「嫌いだ」とかと訴えていたような学生の中から、「外国語で書くことが、だんだん苦痛でなくなってきた」とか、「だんだん楽しくなってきた」と報告する者が増えて来る。しかし、それでもなお書くことが好きな学生、日本語で書くことに意

欲的な学生とそうではない学生の間で、ジャーナルへの反応ははっきりと二分した。意欲的な学生はどんどんジャーナルに没頭し、中には創作活動を展開する者まであった。それに反し、ジャーナルに対して消極的な取り組みに終始する者も少なくなかった。2年間の試みを通じて、(a)学習者の恣意にすべてを委ね、援助者ではできるだけ背後に控えていて、学習者の能動的な自己表現活動を好意的に受けとめることに重きをおいた学習者中心の学習活動は、学習意欲が高く、自己統制ができる一部の学習者には適している。(b)しかしそれ以外の学習者には、援助者が積極的に学習者の動機づけを助け、個々に内在する力を引き出すための働きかけを努めて行う必要があるのではないかということが認識された。

1年の授業終了時(ジャーナル提出の課題が終了する時点)には毎回、学習者からジャーナルに対するリアクションを求めたが、そこでも非常に満足している学生がいる反面、不全感を残して終わったと答えるものもあり、不全感を持って終了した学習者のコメントには以下のようなトーンのものが多かった。「私たちばかりが書くのではなく、先生からもっといろいろな話がもらいたかった。」「先生は私たちといつも対等だと言ってたし、思ったことも言えたが、先生は私たちの話を聞くだけだった。先生は何を考えているのか、どんな悩みがあるのか。もちろん先生は先生だから、私たちが先生の話聞いても一緒に解決することなんかできないかもしれないけれど、もっと自分の話もして欲しかった。」

学習者からのフィードバックからも、学習者中心の縦系が強すぎたのではないかということが明らかになった。異文化間コミュニケーションに対する能動的な態度を獲得していない多くの留学生は、教師からの働きかけを期待して待つことに終始し、それが期待はずれ、ないしは不全感の元となり、ジャーナルは十分な自己表出の場となりきらなかったのである。そこで、次の段階では、前の反省を踏まえて、学習の双方向性を実現するためには横系をもう少し強くする必要があること、換言すれば、ジャーナルでは学習援助者が、学習者と同じように自己開示をし、量的にも内容的にも同等のテンションをもったインタラクションを心掛け、自分も共に学ぶ姿勢を明確に提示することの重要性を認識させられたのである。

確立期

確立期もまた、第1期と同様、同じ私大の学部留学生(ほとんどが中国系・韓国系の私費留学生)がその

対象となった。ここでは異文化学習の双方向性を重視しながら、学習者一人一人の特性や状況を配慮し、主体性や個性を殺さないようなインタラクションを心がけた。

たとえば先の二年間の実践で、ジャーナルは次のような学習者には適さない活動であることが明らかになった。1つは自己開示が苦手な学習者、2つは書くことによって人と意思疎通を図ることを忌避する学習者、3つは強力なサポート・システムに支えられ、私生活が充実、安定しており、あえて自分の世界にそれ以上の第三者を介在させることを煩わしいと感じる学習者である。ジャーナルは留学生の選択科目の授業の課題として課されたものであり、受講生はそれを自ら引き受けた訳であるから、どのような学習者であっても、授業を放棄しない限り、毎回提出期限までに何かを記述して提出するという必要最小限の課題達成の義務から逃れるわけにはいかない。しかし、適性のない留学生に、自己開示を促したり、記述の量を多くするような、通常の作文指導にありがちな働きかけはここでは敢えて避けるようにした。ジャーナルにおける教師の過度な指導（介入）は、自己表出の強要に繋がる。そして、それは学習者に過剰な心理的負担を与え、苦痛と過度のストレスを齎すだけだからである。

ただし、ジャーナルの場合、その学生が本当にジャーナルに適しているのか否かの見極めは難しい。なぜなら日本語能力が中級レベルの留学生の場合、その多くが、外国語で自由に文章を書くことを敬遠したり、抵抗感を強く持っている。そのため、最初の1、2回は新しいジャーナルの課題に好奇心をもって取り組む者があっても、初めの新鮮さが褪せてしまうと、外国語で書かねばならない億劫さ、外国語で書こうとしても十分に意をつくせない歯痒さが相俟って、ジャーナルに対してネガティブなイメージが急速に強まるからである。とりわけ最初の数週間の間に自己開示や、学習援助者とのラポール形成をしそびれてしまった場合、それから、半年間ぐらいの間、ジャーナルに対する学習者の興味や意欲は低下したままであることが多い。しかし授業の単位取得に必要な課題であるから、取り組まざるを得ないという気持ちに助けられて、この「低迷期」を乗り越えてしまうと、日本語で書くことに対する慣れ、日本語に対する自信、学習援助者とinter-personal な場を共有することの自然さや楽しさ、ラポール確立の喜び、ジャーナルが終了することによって失われるものに対する気づきが生じて、ジャーナルへの愛着が急速に高まっていく。低迷期に学習者がジャーナルに対してネガティブな反応をしているからといって、その学生がジャーナルに適していないと即断する

ことはできないのである。低迷期の問題は、学習援助者の双方向的な働きかけによって一定改善されることが、確立期の実践で明らかになっている。しかし、一部の学習者（例えば孤独で相談相手を必要としている者、書くことによる自己表現が得意な者、何に対して好奇心が強く、広く人や社会に対して関心をもち、積極的に関わって、理解を深めたいという意欲を持っている者、援助者と相性の合う者）を除いて、ジャーナルに対して終始一貫して意欲的に向かうことのできる学習者は必ずしも多くない。彼らが低迷期を乗り切るためには、単位取得のためには不可欠な課題であるというような別の形のincentiveによって、提出を強く動機づけられることも必要なのである。

当初は低迷期の問題を解消するための手段として、援助者側からの自己開示を意識的に進めるように心がけたこともある。しかし、さまざまなインタラクションを進めるうちに、援助者の自己開示ほど難しいものはないということが次第に明らかになった。それは自己開示という行為自体の難しさではなく、自己開示の度合いとタイミングを測ることの難しさである。学習援助者にとって、自己開示の能力は重要であるが、何もかもあからさまにさらけ出せば良いというものではない。ラポールの確立を急ぐ余りに、学習援助者が学習者の受け皿の大きさや状況を測り違えて自己開示をした結果、学習者がその負担に耐え切れなくなって、援助者との個人的な相互作用を避けてしまうというようなケースもあるからである。双方向的な関係とは、あくまでも各々の性格特性やペース、状況に合った関係を作り上げていくことに外ならない。第1期、第2期を通して300を越えるジャーナル・インタラクションのケースを体験するうちに、漸く個々の学習者に応じた縦糸と横糸の微調整のしかたがわかってくるのである。

多数の学習者とのジャーナル・インタラクションがスムーズにできるようになってから著しかったのは、授業で接する留学生一人一人の「今の状態」を把握しやすくなり、授業がしやすくなったことである。一般に外国人には以心伝心は通じないという。が、一人一人の学習者との間にラポールが確立されていくと、授業でいちいち教師の意図するところを説明しなくても、学習者の方でそれを的確に、かつ好意的にみ取っていることが教師側に明確に伝わってくるような授業展開が可能になる。例えば、留学生のクラスで学生をかなり厳しく叱責したような場合、教師が後で自分の意図したところを丁寧に説明し、後の手当をしなれば、教室全体が気まずい空気になるものだが、ジャーナルがうまくいくようになると後のフォローに時間を費

やさなくても、瞬間に暗黙の了解が成立し、和やかな雰囲気のまま支障なく授業を進めることができるようになる。このようにジャーナルが授業に与える影響は決して看過できない。

同時にジャーナルは、ジャーナルのみで独立して成立することは難しく、教室内外での学習者との恒常的な言語・非言語によるインタラクションとジャーナルを媒介としたインタラクションが同時に存立し、その多次的なインタラクションから学習者の意図するところ、意図しないところを多重に読み取っていくことが必要である。一つの象限（例えばジャーナルの時空や教室内の時空）で対応できない場合は、別の象限（例えば教室外の時間空間や精神分析・治療的時間空間）で対応することが重要である。（倉地 1995 b）。例えば、進路の問題で悩みをジャーナルにぶつけた学習者があった。行間から相当ストレスフルな状況であることは想像に難くない。しかし詳細な記述がないため、学習者の状況が今一つつかみ切れない。そこでフィードバックをする際に、「ストレスを感じている気持ちは十分に伝わってきたが、状況がつかみきれない。もう少し詳しく書いてもらえれば、その問題について一緒にもっと考えられるのだけれども」と応答することにした。その後、何度かジャーナルは提出された。しかし、この学生が、進路問題についてそれ以上書くことはなかった。果たして彼は、ジャーナルに心のたけをぶつけることによってカタルシスを図り、それで問題のすべてを解消したのだろうか。筆者はこの学生と一対一で話し合う機会を設け、それとなく進路の話に話題を向けた。すると、彼は堰をきるように悩みを訴え始めた。結局、何度か話し合いの機会を設け、アドバイジングないしはカウンセリングを行った。ジャーナルという時空がなければ、多分彼は悩みを訴える機会が掴めなかったに違いない。とはいえジャーナルに自分の問題を外国語ではっきり説明して書ける程の日本語能力もなければ、問題を客観的に見つめて、それを整理してまとめられる程の心のゆとりもない。1対1の面談の場で、話し合いを進めているうちに、徐々に問題や考えが自分の中で一つの形を成し、明確化されることによって、問題解決の方向が自ずと見い出せたというケースである。

このようにして、さまざまな学習者と表面的な人間関係より、さらに一步内面に踏み込んだところで係わりあっていくと、異文化というものをマクロな視点から見ただけではなく、ミクロなレベルでとらえる事の重要性に行き当たる。つまり、より多くの学習者と関われば関わるほど、「中国人はー」、「韓国人だからー」と言いきれぬ部分よりも、多様な文化が百態

百様の形で反映している個々の学習者の独自性、かけがえのなさをより強く意識せざるを得なくなってくるのである。

展開期

93年からは国立大学の私費、国費の短期留学生を中心とした外国人を対象にジャーナルを行っている。筆者が週1時間だけ授業を担当しているこの大学の短期留学生の状況と留学生教育プログラムは、①留学生の文化的背景は中国系、韓国系に限定されず多様であり、3 K労働で生活費と授業料を捻出している学生が多数を占めるという状況ではない。②正規生ではないため、要卒単位の取得や奨学金のための高得点獲得のプレッシャーが少なく、成績評価の仕方それ自体も緩やかである。③6カ月でコースが終了する。④一般の日本社会、日本人学生との恒常的な接触の場が極めて少ないという4点で、第1期、第2期の場合とは大きく異なっていた。筆者がここで先ず考えたことは、この4つの相違点が、ジャーナルをここで展開させた場合に、一体どのように作用するのかということである。

まず①についてだが、筆者が92年にジャーナル・アプローチを発表した時に有識者から(イ)中国系・韓国系の学習者の場合、日本語能力が十分ではなくても、漢字による意思疎通が図れるのでジャーナルは有効だが、非漢字圏の学習者にはそれができないため意思疎通が困難になるのではないかと、(ロ)儒教圏の学習者は教師に対して直接率直に自己表現を抑制する傾向があり、書き言葉で自己表現させるジャーナルには意味がある。しかし、話し言葉による直接表現に慣れた非儒教圏の外国人にそれをしても余り意味を持たないのではないかといった2、3のリアクションがあった。にもかかわらず、筆者がここで多様な文化的背景をもった学習者にジャーナルを導入するに至ったのは、果たしてそのような「文化差」が本当にあるのかどうかを実践研究の中で実証的に検証してみる必要があると思ったからである。但し、単に文化差のあるなしを検証するために、実験的に学習者にジャーナルを課し、結果を比べて見るという方法は実験的立場をとるものには何の不都合もないかもしれない。しかし、ethicalな、あるいは教育的な立場から見れば、有効性がないと見られる学習者にジャーナルを課し、その効果を比較することは望ましくない。筆者は後者の立場から、(イ)(ロ)の仮説に十分な論拠がなく、多様な文化的背景をもった学習者に、この手法が有効であると考え、敢えてジャーナルの導入に踏み切った。その根拠は以下のとおりである。まず(イ)に関して言えば、確かに、コ

コミュニケーションの手段がなければ、意思疎通は困難である。しかし、非漢字圏でも日本語習得のレベルが高い上級クラスの学習者を対象にすれば、漢字の力を借りなくても、ジャーナル・インタラクションに支障はないはずである。(ロ)について言えば、同じ中国系であっても、出身地や成育環境等によって儒教的影響は大きく異なるし、たとえ儒教圏の学生であっても、彼らが総じて率直な言語表現を抑制する傾向があると一概に断定することはできない。たとえ自文化では抑制しても異文化で同じように抑制するとは限らない。さらにジャーナル・ダイアログ (Staton, Shuy, Peyton, & Reed 1988) やジャーナル・ワークショップ (Progoff 1975) など、ジャーナル・アプローチとはいろいろな点で異なるものの、ジャーナルの手法を用いた心理治療や、言語教授法が非漢字圏、非儒教圏で開発され、成果を挙げてきたという点から考えて、ジャーナルによる自己開示が彼らに困難であるという見方は適切ではない。

このように見れば、①の学習者の出身言語・文化圏よりも、むしろ②のジャーナルの実施期間、③のプログラムの強制力(拘束性の有無)がジャーナル実施を難しくする主たる要因となることが予想される。半年間のプログラムで実質ジャーナルの交換ができるのは4、5カ月である。確立期で明らかになったように、4、5カ月は多くの学習者にとっての低迷期にあたる。その上プログラムの拘束性(例えば、4年で卒業するためには初年度に一般の学部生に匹敵するぐらいの日本語を身につけなければならないといった到達目標がはっきりしていて、成績評価が厳しいプログラムは強制力、拘束性が強いといえる。)が弱いと、単位取得のために課題を達成しなければならないとか、多少面倒でも、書けるチャンスをフルに活用して少しでも日本語の上達を図りたいといった強いincentiveに導かれて、低迷期を乗り切るとはあまり期待できない。したがってここでジャーナルを実施しても、第2期で見られたような大きな成果を得ることはできないであろうことが予想された。

①の留学生の社会的、経済的な生活状況に関していえば、概ね第3期の留学生のそれは第1期、第2期の学生たちの比ではない。後者の多くと相互作用を進めるためには、異文化社会での厳しい現実を目の当たりにする中で幾重にも屈折して形作られた異文化観に働きかけねばならず、それには、もつれた糸をゆっくりときほぐしていくような時間を要する取り組みが援助者に求められる。それに対して、前者の場合では、④の日本人との個人的な接触の機会が少ない事こそが問題なのであるから、たとえ半年でも、ジャーナル・イ

ンタラクションによって異文化間コミュニケーションを体験し、意思疎通の能力を身につけることが先決である。以上のような判断に基づいて、ここでは日本語が上級レベルの学習者を対象にジャーナル・アプローチを導入することにした。

3年に亙る実践経過の範囲内で見える限り、①の学習者の出身文化・言語がジャーナル実施を難しくする要因にはならないことが明らかである。このプログラムの学生達の共通した不満は、苛酷な異文化との接触の現実から噴き出す不満ではなく、異文化接触の場がないという点に集中している。こうした不満、ニーズに対してジャーナルは限られた期間ではあっても、文化的相互作用の機会を提供するという意味において一定の役割を担っているといえよう。それに半年間の期間に、ラポールを形成し、相互作用の深化が進むケースもないわけではない。特筆すべきは、②のプログラムのもつ非拘束性に関わって、第2期までの実践では見られなかったケースが出現した事である。第1、2期のプログラムは私費の学部生を対象とするものであった。彼らは4年で卒業単位を揃えなければならない、成績評価は奨学金の給付に関わるため、日本語習得のチャンスとなるような授業は課題の多少に関わらず、積極的に受講しようとしたし、一旦登録した授業単位はできるだけ取得するように心がけていた。長期欠席、休学、中途退学以外で、学習者が途中でジャーナルを投げ出したり、中断するケースはなかった。しかし第3期では実施3年目までで、計3例の中断、放棄があった。放棄してしまったのは1例、Aのケースだけである。Aはずっと授業には出席していたが、ジャーナルは初めの2回で突然出さなくなってしまった。お互いに表面的な言葉のやりとりをただだけの状況で終わってしまったのである。その後筆者はAに何度か提出を促したが、Aは「持ってくるのを忘れた」とか、「忙しくて書けなかった」など、その場を取り繕うような応答をするばかりで、結局2度と提出することはなかった。筆者はその前からかなり早い段階で、Aが単にシャイなわけではなく、筆者と顔を合わせることを極力避けていることに気づき始めていた。教室内でのAは指名されたりなどして、緊張して異常にテンションが高まると情緒不安定になり、葛藤処理ができないような状況になることがあったので、できるだけ余分なプレッシャーをかけたり、刺激しないように関わるようにし、ジャーナルの提出の催促も控えめにした。Aのその後の経緯については、チューターの学生から間接的に一部始終を聞き知ることになった。Aには留学前に精神障害の既往症があったというが、異文化環境への過剰適応で後にそれが悪化し、結局、留学を中断し帰国を

余儀なくさせられることになった。筆者は再発前のAの行動様式にささか問題があることを認識しながらも、Aが筆者を避けるのは多分に相性の問題だと考え、極力介入しないようにしたが、Aの方は、筆者が心理学をやっていたことをチューターから聞き及んで以来、警戒心を募らせていたようである。突然ジャーナルを出さなくなったのも、Aがチューターから筆者の専門の事を聞いて、気にしていたという時期と符合し、ジャーナルを続けることによって、その時はまだ、誰も知らなかったA自身の心の問題が発覚してしまうのではないかと不安に感じたからではないかと思われる。

ジャーナルを中断したのはBとCの2例である。Bの場合は男女交際の問題で悩み、自殺未遂を図る直前にジャーナルの提出をやめたケース、3つ目は完全主義的な性格と異文化過剰適応 (over-assimilation) が原因で心身症の症状が悪化し、病院にかかる直前に中断したCのケースである。それぞれ文化的背景は異なるが、ジャーナルに書かない、ジャーナルを出さない行為の中にSOSの意味表出をし、最大の自己表現を行ったケースである。この2例の場合は、筆者が異変を感じ、個人的に危機介入して、カウンセリングを進めていく中で、学習者自身が自らの力で無事問題解決の手立てを見いだしていった。BもCも、後に「ジャーナルがなければ、誰にも悩みを打ち明けられなかった」と述べている点は興味ぶかい。二人の異変を確信するに至ったのはジャーナルの中断だけに因るものではない。日常的な教室内外のインタラクションの変化が既にその少し前から兆候として既に認められていたからこそ、ジャーナル中断のもつ特別な意味が解釈され得るのである。学習者を観察する場合は、教室、ジャーナル、教室外などさまざまな時空で多次元的に並行して進めていくことが問題の発見に大きく寄与すると思われる(倉地 前掲)。また、ジャーナルによって一定のラポールが形成されておればこそ、BとCはジャーナルを中断したのであり、筆者がその中断に特別な意味を汲みとることができたのであり、また、個人的にアプローチしたときにも勞せずして筆者への自己開示がなされたのである。そのことはCが後に行った「ジャーナル出さなかって、ごめんなさい。でも、ジャーナルにだけはウソを書けなかったからー、出せなかったの」という発言からも明らかであろう。

いずれにしてもこの3例から、外国人学習者のジャーナル中断、放棄が、単なる怠惰や援助者との相性の悪さのレベルには止まらない、深い問題を有している場合もあることを教えられる。留学生教育のプログラムの拘束性については、いろいろな見方があり、それについての議論をここで行うつもりはない。ただ、こ

で一つ言えることがあるとすれば、出さねばならない状況では、その行間の意味を読みとることだけに懸命であった筆者が、出さないことが許容される状況に遭遇することによって、出さない行為の中に、深い重大な意味が埋め込まれることを知ったという事である。

展開期の実践では、ジャーナル・インタラクションが文化的背景よりも、むしろ個人的な状況、属性によって特徴づけられることが、またジャーナルを出すこと、出さないことの意味を認識させられた。しかし、こうした諸点については、今後長期にわたって多くの実践例にあたり、さらなる検討を加えていく必要がある。

留学生とのジャーナルから新しい形態のジャーナルへ

展開期の初めの2年間は、専ら(1)の外国人留学生との教室内外の接触と、ジャーナルによる1対1の intercultural dialogue を通して、このプログラムの留学生に対して、ジャーナル・アプローチをどのような形で展開すれば良いかを検討した。以下はそこから得られた筆者自身の見解である。

(a)彼らには総じて日本人学生と親しくなりたいというニーズが強くあること。そのニーズに応えるためにも、日本人学生が彼らのジャーナルのパートナーになることは、留学生と日本人学生が相互にいろいろなことを学び合う体験学習の好機となるはずである。

(b)しかし、文化的相互理解に向かうような深いレベルのインタラクションに不慣れな日本人学生をいきなり、留学生のジャーナルのパートナーにするのは、リスクが大きい。したがって有志の援助希望者、トレーニー(学生、社会人)を対象に予め一定の準備教育を施し、それを経た時点でトレーニーを筆者と留学生のジャーナル・インタラクションの中に入れ、3者間のインタラクションを半年間(留学生の授業期間中)実施する。トレーニーはここで外国人留学生とのジャーナル・インタラクションを体験学習する機会を得ることができ

る。もちろん留学生側も、そこで目的文化を背景にもった2人の人間と出会い、コミュニケーションを進める機会を得ることができる。留学生には事前に、筆者と2者間の交換をしたいか、トレーニーを含めた3者間のやりとりがしたいか、希望を聞き、選択を任せる。

(c)重要なのは、留学生とトレーニーが自発的に文化的相互理解の相互作用に、「個」としての自分自身をコミットさせるということである(倉地 1995 c)。留学生の授業が終了した6カ月の時点で、実地トレーニングの段階を一通り終えたトレーニーと、それまで一緒にジャー

ナルをしていたパートナーの留学生との間で合意が成り立てば、筆者は3者間のジャーナルから抜け、そこから彼らだけの二者間の新しいインタラクションを開始する。こうすれば、低迷期にジャーナル・インタラクションが終了してしまうこともない。相互作用を持続する機会を開いておくことができるし、3者間から2者間のインタラクションへ移行することで、彼らは気分を新たに低迷期を乗り越え、そこから相互作用の深化を図ることが可能になるはずである。

(d)但し、ジャーナルの1対1の相互作用で危険なのは、個人が閉鎖的な相互作用の中に閉じこもり、独断や独善に陥ることである。したがって①有志のメンバーでネットワークを作り、②メンバーがジャーナルの実践をアクション・リサーチとして行うこと、③常時ケース・カンファレンスを開き、そこでメンバーが相互に体験情報を交換し、フィードバックを与え合うことが極めて重要である。

このような見地から、留学生と一般学生の相互理解の教育の場として、また学習援助者育成のための手立てとして、新しい形態のジャーナル・アプローチを展開させるに至った。ちなみに、(b)の準備教育の一環として大学の正規の授業で一般学生を対象に実施しているものが、本稿の文頭の部分に挙げた(2)の筆者が大学の異文化間教育の授業の一環として行っている日本人学生との二者間のジャーナルである。加えて、大学から地域に開かれた学習援助者育成のためのサポート・ネットワークに属する有志のトレーニーが、実地に体験学習として行う3者間ないしは2者間のジャーナルが(3)である。ジャーナル・サポート・ネットワークの実践活動とその教育的意義についての議論は拙稿(前掲)を参照されたい。

筆者は一般学生との二者間のジャーナル(2)外国人学生とトレーニーとの3者間のジャーナル(3)など、新しい形態のジャーナルを行い、本稿で述べて来た外国人留学生との一対一のジャーナル・インタラクション(1)で得られなかった様々な体験をし、そこからさらに多くを学んでいる。(2)や(3)から何を学んできたかということについては、改めて別の機会に明らかにしたい。ただし、相互作用の対象となる者が誰であれ、学習援助者として関わってみればみるほど、本当の学習者は自分自身であること、日々新たな発見があることに気づかされる。この「学び」のプロセスこそが文化的相互理解の営為がもたらす最大の特恵に違いない。

異文化間教育のイノベーションに向けて

双方向的な学びのプロセスを重視する異文化間教育を実践するにあたって、参考とするモデルのようなものはない。産業・企業においては、イノベーションのモデル構築が盛んに行われている。例えば、Kline, & Rosenberg (1986)の連鎖モデルは、基礎研究から、応用研究に、そしてそれが開発段階につながる直線的な発想に基づいた旧来のリニア・モデルを廃し、先ず始めにニーズがあって、それに応えるための開発・生産の分析的なデザインがなされ、それが、詳細なデザインと試作を経て、再設計と生産段階に移行し、ディストリビューションの最終段階へと進んでいく際に、そこで何段階ものフィードバックを含む複線的なプロセスを重視する。今井(1990)は連鎖モデルの問題点を踏まえた上で、フィードバックの同時性と、使う人と作る人の相互作用を重視したイノベーションのネットワーク・モデルを提唱する。彼は現場ないし場面に深く入っていくうちに、一息に全体の文脈に触れるような経験に出会うことがあるとし、それが発見のいわば現場であって、現場における経験情報の持つ力を評価している。そして「二つの変数の増分の間の関係から微係数が求められ、それが傾向線の勾配を示すように現場の細部の中の関係からなんらかの方向性がつかめる」ように、「予めなんらかの方向性をもった意図や情報を求めるのではなく、事物の動きの中に入って方法なしにそう言った経験に出会う」確率を多くするような「場」を設定することが開発の重要な戦略となると述べている。

異文化間教育・訓練では早い時期から体験学習の重要性が訴えられてきた。しかし、体験学習といっても幅が広く、実習や研修と名のつくもの、間接体験から(ロール・プレイやシミュレーションの疑似体験や教室内体験としての討論、視聴覚教材を用いた指導等)、直接体験(課外活動、地域交流、社会体験、海外体験)まで実に様々なものを含んでいる。その中には教育的意図が色濃く現れているものもあれば、指針や教育的理念が不明確なものもある。とりわけ教育ボランティア養成の類いには後者の要素が強く、「どんなことでもやらないよりは、やった方がよい」という発想で、様々な教育実践活動が行われている。いかなる体験からも人は何かを学び得る存在である。とはいえ異文化学習者の文化的理解への途が完全に断たれてしまうようなトラウマティックな体験を与えることは極力避けなければならないはずである。そのためには、異文化学習者に向けられる無自覚な行為が、時として相手に致命傷を与えかねないことを認識しておく必要がある。加えて、様々な体験から学んだものを成長の糧として将来に生かせるようになるためには、ただ闇雲に体験の

機会を提供するだけでは、不十分である。体験情報を活性化できる能力、すなわち、自分の中でそれを客観的にとらえ直し、整理した後、内面化させ、それをさらなる体験に活用する力が必要になる。アクション・リサーチは、体験情報を分析、整理し、内面化させ、活性化させるのに極めて有効な手段である。とりわけ、他者と体験を分かち合う相互作用の中から、予想することができなかったフィードバックを得ることで、その「学び」のプロセスは、豊かで、創造的なものとなり得る。ジャーナル・アプローチをネットワークの中で展開し、アクション・リサーチを進めているのは、とりもなおさず、異文化間教育におけるイノベーションの可能性を探究するためでもある。

参考文献

- 今井賢一 1990 「情報ネットワーク社会の展開」 筑摩書房
- 倉地曉美 1992 「対話からの異文化理解」 勁草書房
- 倉地曉美 1995 a 「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 108-120
- 倉地曉美 1995 b 「〈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』 27-29.
- 倉地曉美 1995 c 「異文化間教育における『学習援助者』の育成(1)：大学を中心としたサポート・ネットワークの構築」 『大学論集』 26, 広島大学大学教育研究センター, 近刊
- Kline, S., & Rosenberg, N. 1986 Overview of Innovation. in R. Landau & N. Rosenberg (Eds.). *The Positive Sum Strategy*. National Academy Press.
- Maslow, A. 1954 *Motivation & Personality*. Harper & Row.
- Maslow, A. 1962 *Toward a Psychological Being*. D. Van Nastrand.
- Progoff, I. 1975 *At a Journal workshop*. N.Y.: Dialogue House Library
- Staton, J., Shuy, R., Peyton, J., & Reed, L. 1988 *Dialogue Journal Communication: Classroom, linguistic, social & cognitive views*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Co.,