

## 留学生と日本人学生の相互交渉創出の試み

有 田 佳代子

### 1. はじめに

2002年5月1日現在、日本の高等教育機関で学ぶ外国人留学生数は95,500人に達した<sup>①</sup>。そして、2003年度中に、その数は確実に10万人を超えると思われる<sup>②</sup>。中曽根内閣が設置した「21世紀への留学生政策懇親会」の提言に沿って、文部省（当時）が「西暦2000年までに留学生10万人」を計画したのは1983年だった。数年の遅延ののち、「目標」達成は目前である<sup>③</sup>。

戦後の留学生受け入れは、1952年のサンフランシスコ講和条約における戦後賠償のひとつの形として、インドネシアからの技術研修生を受け入れたことに始まる。それから今日までの戦後の留学生政策の底流にあるのは、留学生を定員外で受け入れ、留学生用の宿舎を日本人学生寮とは別に用意するといった分離処遇である<sup>④</sup>。そこには、日本人学生と外国人留学生が、生活をともにすることから相互に刺激しあい学びあうという発想が見当たらない。教育学者として現行の留学生政策を批判し再検討を主張する近藤は、このような政策が作られた背景を、次のように説明する<sup>⑤</sup>。留学生受け入れ理念として語られてきた「国際理解の促進」「開発途上国の人材育成」「留学生の母国との友好促進」などとは別に、日本における高度成長期後の留学生政策には、まず、経済パワーに見合う文化国家でありたいという動機、大国願望が存在した。それは、したがって、個々の大学の国際化への意欲をもともとの動機とするものであったとは言いがたい。留学生がいることが大学にとってどのような意味を持つかを個々の大学が考える前に、中曽根首相の国威発揚意識に引上げられた10万人計画が先行したのである。その結果、留学生は大学の持つ異文化間教育のユニークなリソースとして認識されることなく、日本人等一般学生と「分離」されたままの状況が、現在でも見受けられる。

このような状況もひとつの原因として、日本人学生との交流を強く望みながら、日本人の友達がいらない、日本人の友達ができにくいと訴える留学生たちが多い<sup>⑥</sup>。また、日本人学生においても、同じ教室にいる留学生の存在にまったく気づかない者、あるいは留学生と友達になりたいと思っているにもかかわらず、接近するのに気後れして積極的な交流をしていない者などが多い<sup>⑦</sup>。

異文化間教育が「人類共通の課題を解決するために必要な『地球共同体』（グローバル・コミュニティ）市民意識の啓培<sup>9)</sup>」を目指すものであるなら、留学生と日本人学生という具体的な個人による人間的接触は極めて有効な教育機会であるはずだ。しかしながら前述のように、留学生と日本人学生はそのままでは学内で「棲み分け」して存在し、交友関係はなかなか進まない。必要とされるのは、相互の交渉が生起するような仕掛けを、意図的に作り出すことである。

激増する留学生と、彼らを迎える日本人および日本社会の現実に対応しながら、その両者にとって最も有効な受け入れ体制を中期的、長期的に築いていくために、心理学者として留学生教育交流に取り組む横田は、その実践的研究の3つの視点を指摘した<sup>9)</sup>。第1は、WHYの視点、すなわち、なぜ両者の親密化が大切であり、なぜ親密化を促進する必要があるのかを理論づける研究である。このような研究は「学生間交流の推進など大学の役割ではないと考えられてきたこれまでの風潮にあって、留学生と日本人学生の接触研究に市民権を与えると同時に、留学生担当者の業務が、マイノリティーに対処するといったものではなく、むしろ日本人の問題として全学的に取り組む問題なのだ」という認識を周囲に徹底させるという大きな意味を持つ<sup>10)</sup>とする。第2は、WHATの視点であり、何が留学生と日本人（学生）の親密化を阻害しているのか、あるいは何が両者の親密化を促進するのかといった研究である。横田自身による留学生、日本人学生双方への意識調査分析<sup>10)</sup>や、留学生の社会的、文化的適応のニーズを調査した大橋の研究<sup>11)</sup>、徳井による異文化接触場面におけるコミュニケーション上の摩擦についての考察<sup>12)</sup>などがあげられよう。第3が、HOWの視点であり、双方に効果的な施策を構築するための方法論である。

本稿では、上の第3、HOWの視点、すなわち、留学生と日本人学生との相互交渉を演出するために、どのような方法が具体的に施しえるのかを考察する。まず、主として国内の大学におけるこれまでの実践的研究を整理し、先駆的な試みはどのようなものであるのかを振り返る。次に、実際に留学生と日本人学生との意図的な相互交渉を試みた場合、どのような成果と課題があるかを検討するために、敬和学園大学における実践を一事例として報告する。

## 2. これまでの実践的研究

### 2-1. 授業

先駆的な授業は、単に留学生と日本人学生を同じ教室に座らせるというだけでなく、相互作用を起こしやすくする「学生参加型」の「協同学習」<sup>(13)</sup>であることを特徴とする。

まず、留学生と日本人学生とを相互交流を促すために同じ教室に座らせる、いわゆる「多文化クラス」<sup>(14)</sup>形成という物理的な条件に関しては、一般教養科目の「日本語表現」「日本事情」「比較文化経験論」といった科目をそれと設定する場合が多い。あるいは、学部1、2年生向けの「基礎演習」「基礎セミナー」などの科目と留学生向けの「日本語」科目を、同じ時間帯、同じ教室でおこなうという「乗り入れ授業」を試みる機関もある<sup>(15)</sup>。

具体的な授業内容は、その多くがディスカッションやディベートを中心としたものだが、それらを通して最終的にグループ毎にビデオやマップを作ったり、口頭発表や文集作成を行ったりといったプロジェクトを実施するものもある。

ディスカッションやディベートを中心としたものとしては、たとえば、高松<sup>(16)</sup>が200人規模の大教室でオーバー・ヘッド・プロジェクター(OHP)を使用し、大集団ディスカッションを試みた。この「日本事情」講義は、「留学生の心理・日本人の心理」というサブタイトルがつけられており、毎回の講義ではサブタイトルに沿った内容のビデオを視聴し、受講生は毎回感想文を書く。それぞれの感想文の要旨は次の講義までに教員によってOHP原紙に活字化され、学生にフィードバックされる。教員は講義の前半にこれを読み上げて、コメントを加える。このフィードバックに対しても、さらに学生から感想が寄せられる。教員からは、「異質な意見を歓迎する。どんなことでも率直に書いてほしい」と繰り返し伝えられる。そして、たとえば、「後ろの人がうるさくて授業に集中できません。(自分の国の大学ならば)絶対に追い出されます」「日本人学生はどうして講義に堂々と遅刻して入ってくるのでしょうか。それを見てびっくりしました」などという留学生の意見に対して、翌週の講義では日本人学生による「日本人がみんな遅刻するわけではないのに、なんだか不愉快です」「今回遅刻してすみません。平気が入ってくるように見られてしまいました、平気じゃありません」「僕らうるさくてすみません。授業は聞いています。それについて話していたんだけど、おもしろくしゃべりすぎた」などの日本人学生の意見が寄せられる。高松は、この講義から見出されたものとして、次の6点をあげた。①日本人学生は留学生についての基本的知識がほとんどない。日本人学生は、留学生に何語で話しかけたらいいのかわからなかったり、「留学生も髪を染めたりするんだなと思いました」などというように、留学生に対して思い込みのよ

うなものを持っている。②日本人学生は留学生と友達になりたいと思っている。「留学生と仲のよい日本人のクラスメートをみるとうらやましくてしかたがない」「どうしたら外国人と友達になれるだろう」などの意見が頻繁に現れる。③しかし、日本人学生は実際に留学生と友達になるのは難しいと思っている。「話が続かなかっただらうしよう」「留学生は日本人により印象を持っていないと思う」と悩んでもいる。④留学生を特別扱いしていいのか？という疑問。「留学生だから」「外国人だから」友達になりたい、というのはどこかおかしいんじゃないかという日本人学生からの意見も多い。⑤「グループ」の存在が友達になることを阻害している。留学生からは「日本人と友達になりたいけど、日本人は同じグループの人とだけ親しくて、そのなかにはなかなか留学生は入っていけない。だから留学生は留学生のグループになってしまった」などの意見があり、日本人学生も「グループに定住するのはラクだから。一人はすごく怖い。保守的になってしまう」などと内省している。⑥留学生ががんばっている姿を見て、刺激になる。勉強熱心で海外に飛び出す勇気がある留学生に比べて、自分は何の目標もなく大学に来てしまったのではないかと考える日本人学生も多い。

また、徳井によって紹介されたのは、「日本事情ゼミナール」講義での討論形態「ディベカッション」である<sup>(7)</sup>。「ディベカッション」とは、ディスカッションとディバートの混合の相互交流型討論形態で、「コミュニケーションの過程に全員が協力して参加でき、和やかかつ活発、協力的かつ対立的」という特徴を持つという。例として紹介されているのは、首都移転問題をテーマとしたもので、日本人学生24人、外国人留学生26人が参加した。まず、授業前に各グループ（各班日留混合5名ずつ10班編成）で「新首都候補地」を決め、討論に備えて準備を行う。授業では各班が候補地紹介のスピーチを行う。その後、2回の作戦タイム（小グループ討論）をはさんで2回の全体討論を行い、それを踏まえて各班が結論スピーチを行う。その後、全員がそれまでの立場を離れて、今日の討論について自由に発言し、最後に投票を行うというものだ。このクラスの目標は「異文化間コミュニケーション能力の向上」であり、その異文化間コミュニケーション能力について、徳井はRubenの定義<sup>(8)</sup>をあげている。すなわち、①他人に敬意を表す能力、②他人とうまく接する能力、③異文化間コミュニケーションの知識を理解する能力、④感情移入能力、⑤役割行動能力、⑥あいまいさへの寛大さ、⑦意見交換能力、である。全員が協力してコミュニケーションに参加できるディベカッションは、学生のこれらの能力を発達させるとする。

しかし、このようなクラスでは、学生の主体的活動やコミュニケーション

活動を重視するあまり、学生の客観的思考能力の養成といった視点が抜け落ちているという指摘もある<sup>(19)</sup>。そのような視点から、問題設定・調査・分析・結論の一連のプロセスを経るプロジェクト・ワークを試みたのが、浜田・大谷らの実践である<sup>(20)</sup>。この授業は前述した「基礎セミナー」と「日本語」の乗り入れ授業だが、3つの基礎セミナークラスと1つの日本語科目の乗り入れで、それぞれのクラス担当教員4人が共同で担当する。まず、最初の2週は自己開示しやすくするためのアイスブレイキング<sup>(21)</sup>と位置づけ、コミュニケーションゲームやブレインストーミング<sup>(22)</sup>を行ったのち、留学生と日本人学生混成のグループを作る。次に、4人の教員が3週間にわたって「問題提起」を担当する。1週目は異文化間コミュニケーションについてのワークショップ。2週目は地域の国際交流協会を訪問し、在日外国人問題やボランティアなどについて考える。3週目がジェンダーと共生についての講義。そして、その翌週から学生は4人ずつのグループに分かれてテーマの設定、作業計画、文献や資料講読、インタビューやアンケートの実施、発表資料を作成、発表準備などを経て、最終的に口頭発表を行う。グループのテーマは、「アメリカ映画のなかの日本人像」「女性の労働問題」「日本人の宗教観」など、興味深いものが多い。この講義についての学生からの評価も高く、その具体的な点は、留学生と日本人学生の接触があること、知識注入型ではないこと、問題設定から発表に至る一連の活動体験が将来の研究活動に役立つこと、「友達同士」ではなく人為的に作られた初対面の仲間との協同作業が、将来想定される「グループでの仕事の仕方」を教えてくれたこと、などであった。実施上の課題としては、①調査・発表の方法に関して、事前の指導が不十分になりがちだということ、②特に留学生のなかで、ある学習観を持つ者にとっては、このような授業方法と内容に関心が持てない可能性があること、そして、③評価の難しさ、の3点があげられている。

横田<sup>(23)</sup>の「比較文化経験論」も、グループによるプロジェクト・ワークである。1993年に開講した当初は、留学生・日本人学生混成のグループで、教室外に出て取材活動をし、新入生のためのオリエンテーション・ビデオやガイドブックを作製したり、「相互理解」という漠然としたものだけを掲げテーマを与えずにディスカッションしたりというものだった。受講生たちは新鮮な興味を示したものの、このような内容を大学の授業として成立させるためには、その異文化体験を整理するフレームワークを提示しながら、カルチャー・ショックやアイデンティティの問題などについても学べるようにしなければならず、そのための時間的余裕がなかったという。現在は、前期の講義で、KJ法によりテキストの各章をグループ毎に読みこなしでディスカ

セッションし、口頭発表を行う。後期は、「私たちにとっての異文化」という課題でグループ毎にテーマを決め、外部での取材やグループ内でのディスカッションを通して、最後にワークショップ形式で発表する。取材の対象は朝鮮大学の学生、防衛大学の学生、新興宗教団体、カミングアウトしたゲイの学生たち、ホームレスの人々、と多岐に渡る。この講義の狙いは、異文化接触や異文化理解に関する理論等の認知的学習にとどまらず、それを「留学生と日本人学生の協同作業がもたらすプロセスそのものから体験的に獲得する」ことである。そして、特に後期の講義では、「留学生と日本人学生を直接向き合わせて互いの文化について理解を深めようとするのではなく、両者にとってともに異文化である対象に体験的に接するという協同作業がもたらす相互理解」を目指すことから、留学生も日本人学生も互いに観察される対象ではなく、チームメイトとしての関係を持ち始めるという。

また、上記のような、留学生と日本人学生が異文化理解を目的として同じ教室に学ぶ「多文化クラス」の形成ができない場合、次章3で後述する「作文交換活動」なども有効な方法として報告されている<sup>(24)</sup>。

以上、いくつかの授業実践についてみてきたが、いずれの実践も先駆的であるがゆえに「実験的」であり、既存のカリキュラムに組み込まれるためには、さらなる理論化が必要となることは銘記しなければならない。

## 2-2. チューター制度

留学生の学習・研究効果の向上を目的とし、留学生に対する日本語学習の支援、ゼミの勉強内容の学習支援、履修科目内容の学習支援、大学院入試のための支援などを、主として日本人学生が行うというチューター制度は、1968年に始まった。特に国公立大学では、文部科学省からの留学生資金配分によってチューター用「謝金」が保証されているため、制度化が進んでいる。近年では国公立大学に限らず、多くの私立大学でも導入されている。そして、「留学生の学習・研究効果の向上」のみならず、チューターを務める日本人学生の意識変化をも引き起こし、かつ相互理解を促進する、教育的な効果の高い制度といえよう<sup>(25)</sup>。

しかし、その運用に関しては問題点も指摘されている。Hicksは「多くのチューターは外国人留学生に実際に学問的、社会的、感情的な援助を全くしていないように思われている。(中略) 何人かのチューターは、どのように外国人学生を援助したらいいのかについての知識さえ持っていないように思われている<sup>(26)</sup>」と述べる。水谷も「(チューター制度は) 成功だといえない例のほうが多いかもしれない。予定の期間が終了しないうちに、あるいは開

始直後に留学生のほうから『やめたいんだけど』という打ち明け話をきくことがよくある。うまくいかない原因にはいろいろあるようだが、日本人学生が自分自身の学業が忙しくて留学生と会って、話をする時間にエネルギーを割ききれないということとか、日本語の指導については上手に教えてくれないといったことがある<sup>(27)</sup>と述べる。国立大学留学生専門教育教官として着任直後だった西田も「驚いたことは、交流のきっかけになるべき存在であるチューターが、ほとんど役割を果たしていないということであった。チューターとは名ばかりで、1年間で数回会って話をしたといった程度のものがほとんどであった。中には留学生が謝金目当てに順番でチューターをしているというケースも見受けられた<sup>(28)</sup>」と、メンテナンのない制度は機能しないと指摘した。西田はまた、チューター配置の時期（留学生がチューターを最も必要とするのは新学期早々であるにもかかわらず、チューターが選定されて留学生に紹介される時期が5月下旬という遅さ）や選定方法（事前の両者の面談も行われず、その後のフォローアップもない）などについても、具体的な問題点としてあげている。

このような制度実施上の問題を解決、あるいは回避するために、瀬口・田中<sup>(29)</sup>や門倉<sup>(30)</sup>の提言が以下のようにまとめられよう。①チューター学生・留学生双方に対するオリエンテーションの実施。具体的な役割、何をどこまでするのかをマニュアル化し学生に示す。そして、最初の一度だけでなく定期的な会合を持つなどして、きめこまやかに指導し相談を受け付ける。②適切なマッチング。前年度1月ごろからチューターの公募をし、コーディネーターが面談を行う。実際に新入留学生にはりつけた後数日は試行期間として、互いに不都合があれば速やかに申し出られるようにしておく。③チューター学生に留学生への日本語指導を期待するならば、教員によるフォローが必要。日本語教授法の研修会などが定期的に関わなければならない。④チューター同士が集まってチューター・グループを作り、その集まりが自主的に活動できるような空間を保障する。その場はチュートリアル場として機能もし、そうなれば留学生と日本人学生双方が集える場、あるいはチューター同士の相談の場にもなる。

ただし、それぞれの教育機関のおかれている環境や組織としての体力等の状況によってさまざまなケースが考えられ、制度だけが先行してしまう危険性については考慮されなければならない。そして、いずれの場合でも、次節「サークル活動」で見ると同様、大学側あるいは教職員側のリーダーシップは必須となろう。

### 2-3. サークル活動

日本人の学部学生にとってサークル活動は大学生活で大きな意味をもち、多くの学生がなんらかのサークルに参加していると考えられる<sup>(31)</sup>。しかし、留学生でサークル活動に参加している者は少数であろう。そのため日本人学生からは、「留学生と友達になりにくいのは、彼らがサークルに参加しないからだ」との声も聞かれる<sup>(32)</sup>。留学生がサークルに参加しない理由は、いくつか考えられる。勉強やアルバイトのために時間的な余裕がないこと、留学生に比べて日本人学生の年齢が全般的に低いこと、しかしサークルに学年の上下による人間関係があること、コンパなどに付き合う経済的余裕がないこと、などである<sup>(33)</sup>。つまり、現状でのサークル活動は、日本人学生の場合とは異なり、留学生にとっては友人作りの場としての機能は果たしていない。

しかしながら、「留学生と日本人学生の友人形成のインターフェースとなりえる」として注目されるのは、「留学生との交流をめざしたサークル」活動である<sup>(34)</sup>。横田によれば、こうしたサークルの歴史は比較的早く、1950年代にすでに存在した<sup>(35)</sup>。1977年には、留学生・就学生<sup>(36)</sup>との交流ならびに奉仕活動と加盟サークル間の交流を目的とした国際交流大学連絡協議会が発足した（加盟大学数6）。しかし、このような学生の活動が全国的に広まったのは最近の動向であり、多くの大学に留学生との交流を目的とする日本人学生サークルが誕生したのは1990年代である。その多くのモデルとなったのは、1989年に発足した名古屋大学のACE（Action Group for Crosscultural Exchange）であった。ACEは、留学生相談主事である教員のリーダーシップによって教育的活動として位置づけられ組織された。そこでは、「交流・架け橋・ボランティア」を活動の柱として掲げ、留学生オリエンテーションの企画・運営やバザーなどを行っている。それは、留学生にとってメリットがあるというだけでなく、日本人であるACEメンバー自身にとって貴重な体験となった。実際にメンバーであった中川は、ACEでの留学生との交流を通して「自分の内面に変化」が生じ、「新たな自分を発見」したと語り<sup>(37)</sup>、教育的活動として実効的であることがわかる。

そのほか、前節で述べたチューターの集まりとしてのサークル<sup>(38)</sup>、国際交流を中心に「留学生と日本人学生、学生と教職員、大学と地域、健常者と障害者、若者と老人、男と女、国と国……<sup>(39)</sup>」を結ぶための雑誌を発行することを目的としたサークル<sup>(40)</sup>、到着した留学生に空港までの出迎えボランティアをするサークル<sup>(41)</sup>、週1回自由参加でのコーヒーアワーを主催するサークル<sup>(42)</sup>、毎月各国からの留学生のスピーチを聞くサークル<sup>(43)</sup>、留学

生の歓送迎会や交流パーティーを開催するサークル<sup>(46)</sup>と、さまざまな活動を目的としたサークルが展開している。

これら国際交流サークルの機能を、横田は次のようにまとめている<sup>(45)</sup>。  
 ①新入留学生を歓迎し、手続き等に関する留学生の負担を軽減するオリエンテーション機能、②留学生担当事務の負担を軽減する留学生事務サポート機能、③友人関係形成機能、④ボランティア体験機能、⑤留学生の出身国についての情報、あるいは海外留学を考える日本人学生への海外の大学の情報を提供する、日本人学生への情報提供機能、⑥留学生に日本社会、文化、特に学生文化の情報を提供する、留学生への情報提供機能、⑦その他の国際交流施策とネットワークを形成し、国際交流に関心のない人にも広く意識の啓蒙を促す国際交流意識醸成機能、⑧日本人学生への語学習得意欲促進機能、である。

このようなサークル活動も、それぞれの教育機関の実状に応じてさまざまな形態をとることが可能であろう。ただし、いずれの場合でも、学生による主体的、自発的な活動を創出するための枠組み作りは、異文化接触体験を伴う異文化間教育の観点から、大学側、教職員側の責任として認識されるべきものと思われる。

### 3. 敬和学園大学における一実践の報告

では、実際に留学生と日本人学生の交渉場面を意図的に創出しようと試みたとき、そこにはどのような状況が展開し、効果や問題点が立ち現れるのか。ここでは、両者の相互交渉を目的とした敬和学園大学における授業での両者の表出を資料とし、その効果と課題について考察する。

#### 3-1. 作文交換活動

得丸によって提唱された留学生と日本人学生との作文交換活動<sup>(46)</sup>は、両者の文章表現を媒介とする心理的交流活動であり、「学習者の持つ自己表現と他者理解への欲求を最大限に引き出す」ために、カウンセリングの技法である構成的グループ・エンカウンター<sup>(47)</sup>の活動原則を援用する。この活動は異文化間教育と日本語教育の二つの面に効果があるとされ、学生に表現意欲の顕在化、自己開示、自己受容、他者受容、他者理解、人間関係親密感の体験など、内面的変化の進行が確認されている。

#### 3-2. 授業の概要

本報告の試みは、敬和学園大学の2002年度前期の外国人留学生科目「日本

語Ⅰ」「日本語Ⅱ」「日本語Ⅲ」および日本人等一般学生向け科目「日本語教育入門」の受講者を対象とした。外国人留学生および外国人科目等履修生16名（中国7、韓国7、パキスタン1、フィリピン1）と、日本人学生26名（うち社会人科目等履修生6）が参加した。それぞれの授業の1時限90分を連続3回（3週）にわたってこの活動に当てた。各回（各週）の授業内容は、次の通りである。1回目：それぞれのクラスで個人が作文を書く。テーマは、「今私が考えること」「聞いてみたいこと」のどちらかを自分で選ぶ。2回目：匿名の状態の留学生／日本人学生の作文を読み、匿名で感想を書く。3回目：自分の作文に付されている留学生／日本人学生による匿名の感想を読む。かつ、他の学生の作文の要約とそれに対する他の学生の感想文の要約をまとめた印刷物を読み、3～4人の小グループで討論する。それらを総合して最後にもう一度、活動全体を振り返った所感文を書く。

本稿では、この活動の成果と課題を検討するために、各学生が3回目の授業で書いた活動全体を振り返る所感文を資料<sup>(46)</sup>として、そこから得られた知見について考察する。なお、本文中で上記の資料を引用する場合、外国人留学生によるものは（留）、日本人学生によるものは（日）と表記する。

### 3-3. 活動の成果

#### 3-3-1. 交渉機会の必要性への気づき

全般的に、日本人学生も留学生も日常生活での相互の接触の少なさを感じている点については、2-1でも示したが、本報告における学生の所感文でも「直接話したい」「留学生クラスとの交流会を開いてほしい」「日本人と外国人が混ざってディスカッションしたい」などと書いた学生が多かった。そこで強調されるのは、知り合い話し合うための「きっかけ」がないということだ。

- ・戦争のこととか、恋愛のこととか、文化のこととか、直接話しあってみたくと思った。留学生と日本人の間には壁があるって意見もあったけど、直接話し合ったりいろいろ暴露しあったりすることで、より仲良くなれると思う。なにより、普通に大学で生活していて、留学生との接点が少なすぎる。きっかけがあれば、仲良くなれると思うのに（日）。
- ・戦争のことについても文化のことについても、積極的に意見を交換し合う場面がない。もっと話してみたい（日）。

これは、「文化や生きてきた環境や国籍が違う人と意見を交換するのは、本当に楽しい（留）」という異文化理解の欲求や知的的好奇心、あるいは「紙の上だけけれど、本物のコミュニケーションができた（日）」など相手に受け

入れられ、そして誠実に受け止めた手ごたえの結果でもある。また、次項に示すように、「私たちはあまりアジアのことを知らないけれど、留学生は日本のことをよく知っている（日）」と感じ、自らの知識の乏しさとその必要性に気づいた結果でもある。

### 3-3-2. 知識の必要性への気づき

特に歴史認識や第二次世界大戦についての問題が、2回目3回目の授業で話題となった。そして、それについての知識のあり方のギャップに言及した学生が多かった。「戦争や歴史については、アジアの人たちの前では何も言いたくないというのが本音です。でも、知らなければならぬと思いました（日）」、「歴史という言葉が出てくると、どきっとする。わからないことが多い（日）」、「日本のことも、他国のことも、歴史のことも、文化のことも、もっと知らなくてはいけないと思った（日）」など、日本人学生にとってはあまり向き合いたいものではないものの、率直に自らの知識の乏しさを認め、知識の必要性に気づいている。

しかし、留学生の中には、あらためて自分と日本人との認識の違いを目の当たりにし、不快感を示すものもいた。

- ・日本人の間違った歴史認識を知り、嫌な気分になった。また、歴史に興味のない日本人の若者についても、がっかりした。ただ、そうして怒っているだけではなく、私たちが在日する外国人が正しい歴史を日本人に知らせるために、何かできることがないのだろうかと考える（留）。
- ・戦争について、日本人が知らないことが残念だ。教育が間違っている（留）。

これらの留学生からの意見は真摯に受け止められなければならない一方で、後述するこの活動の方法論についての課題を示唆している。

### 3-3-3. 他者理解・自己理解の契機

「この機会のおかげで、日本人の若者の気持ちがわかってうれしかった（留）」「自分の悩んでいたことに対して日本人から心のこもった返事をもらって、うれしい（留）」「普段留学生に接する機会がなく、どんなことを考えているのかわからなかったが、留学生も僕と同じようにいろんなことを考えて、いろんなことを悩んでいるのだなと、親近感が湧いた（日）」「留学生が私たち日本人ともっといいコミュニケーションをとって、いい関係を作りたいと思っていることを、初めて知ってよかった（日）」、そして、社会人でもある日本人受講者の「感覚的で、社会や世界に対して何も考えずに生きてい

るのではないかと思うような日本人の若者も、よく物事について考えているということがわかってうれしかった（日）など、今まで接したことのない他者を知りえたことが、「うれしい」「よかった」「たのしかった」などの感情表現を伴って表出された。また、「『目から鱗』という感じで、別の面から意見を言われて、驚くと同時に参考になった（日）」、「全く違う視点から物事を見ていて、自分が今まで考えなかった意見を聞いてよかった（日）」などは、自分の思い込みや、他者から見た物事の別の側面に気づいたことを示している。そして、前項3-3-2にも関連して、留学生から次のような感想があった。

- ・ Pさん（日本は自国とアジアを守るために仕方なく戦争を起こした、日本人は決して野蛮人ではなく、本来やさしく思いやりのある国民だ、日本ほど良い国は無いと作文した日本人学生の記号名）のことはみんなの話題になったけれど、Pさんの考え方もありうることだと後から考えた。韓国人の私にとっては頭に来ることだったが、Pさんの気持ちもある程度はわかる。とりあえず「こういうふうに思う人もいるのだ」とわかることは、収穫だった（留）。

ここでは、その考えの内容の是非はともかくとして、自分とは異なった考えの存在を認め、もちろん同調はしないがとりあえず理解してみようとする、柔軟で軽悍な姿勢が見られる。

また、「他の人の考えを読んで、私自身のことももう少し考え直す必要があると感じた。（留）」、「『私が今考えること』を人に読ませるための文章としてまとめることで、自分の中で矛盾しているものがみえてきたし、いかに表面的にしか考えていなかったかがわかった（日）」では、相互交渉や文章表現を通じた内省によって、自己理解が進行したことが表れている。

#### 3-3-4. 表現意欲の顕在化

前項でも述べた通り、振り返りの所感文のなかで、「楽しかった」「うれしかった」「おもしろい」「よかった」などの表現を用いた学生が多かった。相互交渉のなかで、表現意欲は喚起され、活性化される。留学生は、「日本語の実力を高めたいと強く思った（留）」「もっともっと日本語を勉強したい（留）」など、相互交渉の手段として、自分の気持ちを十分に相手に伝えられるだけの日本語運用力がほしいというモチベーションが促進された。また、日本人学生も「留学生のを読んでむっとする人もいるだろうけど、言ってくれるのはすばらしいことだ。また是非やってみたい（日）」「3週間前から、留学生からのコメントが返ってくるのがすごく楽しみだった。今度ももっ

と積極的な意見をぶつけてみようと思う(日)」と、主体的な参加意欲と、他者との心理的交流体験で得た自信や期待感を表明している。

### 3-4. 活動の課題

#### 3-4-1. 継続性の問題

活動全体を振り返り、上述した一定の成果とともに、その問題点も明らかになった。

たとえば、近現代史や太平洋戦争の認識、理解の方向について、問題の提起はなされたものの、相互理解の進行は消化不良のまま終わってしまった。筆者は日本語教育の現場にいて、特に中国・韓国・台湾等の学生から、戦前戦中の日本のアジア地域に対するかかわり方について、日本人の歴史認識に対する批判の声を聞くことが多い。しかし、今回の活動では、留学生の中にこの問題について最初の段階で述べる者はいなかった。それは、歴史問題について日本人に問うことへのためらいや恐れがあったからだと思われる。にもかかわらず、活動中この問題が留学生の中で大きく話題となったのは、日本人学生からの提起があったためだった。これは、筆者にとっても予想外の展開だった。その結果、多くの日本人学生が知識の必要性を感じ、留学生からも考え方の多様性を認める過程は示されたものの、不快感を心に残す者もいた。日本語教育の授業で「政治や宗教はとりあげない」という教育観はずでに後退し、現在は学習者の内発的な表現活動の促進が重視されている<sup>(49)</sup>。したがって、アジアからの留学生と、近現代史について語らないわけにはいかない。今回の活動は、予想に反してこの点でも絶好の学習機会を提供するものだった。しかしながら、この作文交換活動は90分授業の3コマ分を両者とも使う必要があり、カリキュラム上これ以上継続することができなかった。重要なのは、この作文交換活動に限らず両者の交渉活動が一回性ではなく継続して行われること、そして、デリケートな問題であるだけに、担当者が柔軟な指導技術をもって授業を構築することであろう。その過程で、日本人学生が自らの知識の貧弱さに気づいたのと同様、留学生の中にも、たとえば「日本語は仇の国の言葉。それを話す自分は裏切り者なのか<sup>(50)</sup>」などの種類の日本語学習者の悩みを生み出す自国の社会的土壌や教育のあり方について、疑問を抱く契機を見出す者もいるかもしれない<sup>(51)</sup>。

また、ステレオタイプとしてのイメージが、留学生・日本人学生双方とも、数名の心に強化され保持された可能性がある。「留学生から『日本人は〇〇だ』といわれても、私は日本人を代表していないから困る(日)」、「留学生の持っている日本人のイメージが、ステレオタイプの的に語られていて、もっ

と踏み込んだ感想が聞きたかった(日)」などの日本人学生の所感文にも表れているように、留学生がしばしば強固なステレオタイプの日本人イメージを持っていることは、多く論じられている<sup>(52)</sup>。また、日本人学生にも、「育った国、環境、教育などによって、ものの考え方が違うことを痛感した(日)」 「留学生と日本人とは考えが違っている(日)」 「同じアジアでも、考え方はずいぶん異なるということがはっきりわかった(日)」など、留学生との共通性、同質の部分に気づく段階まで進まず、異質性だけが強調された「自分たち日本人とは違う人たち」として、留学生すべてを一括りに捉える者もいた。ただし、ステレオタイプは必ずしも否定的な側面だけではなく、それが あることによって、新情報の認識、理解、解釈、予測の出発点となりうるものでもある<sup>(53)</sup>。したがって、やはりここでも大切なのは、両者の交渉が継続して行われることである。留学生と日本人学生との「本当のコミュニケーション」が継続されるなら、ステレオタイプのイメージも異質性が強調されたイメージも、修正されながら次の解釈の道具としてのスキーマとなって、相互理解を促進するだろう。

### 3-4-2. 「国民国家」アイデンティティの問題

日本語教育・日本事情教育全般において、「『〇〇人/××人』カテゴリー集合<sup>(54)</sup>」を無批判に持ち込むことは、教授者が無意識に陥りやすい固定的・均一的文化観の押し付け、あるいは政治性・イデオロギー性をともなった単純化であると指摘されてきた<sup>(55)</sup>。また、近藤はヨーロッパにおけるエラスムス計画(EU諸国の大学間交流促進計画)が革新的なのは、それが「対外的」な交流プロジェクト、「国家」間の交流促進ではなく、ヨーロッパを一つの単位とした超国家的、「脱ナショナル」な共同教育システムであることだとする。その上で、日本における留学生教育・国際理解教育・異文化間教育は、「国家・文化という対象から、批判的検討の照準がはずされてしまった」とし、このような潮流は「現実には国家を単位とした既存の世界の統治システムを強化することに貢献するものではないだろうか、つまり、対内的には均一性を、対外的には差異を想起させる文化という概念に、すでにナショナルの芽が潜んでいると考えられる」と批判した<sup>(56)</sup>。今回の活動中、この点に関して十分な配慮がなされていたとは言いがたい。活動中の教員による適切な介入や、この活動に限らない日々の実践における教員の自覚的な言葉選びや授業づくりが、「地球市民の啓培」のために欠かせない留意事項と思われる。

#### 4. おわりに

本稿では、異文化間教育、国際理解教育の目的に照らして、留学生と日本人学生との相互交渉を創出するための方法論について考察した。

まず、先行する実践的研究の中から、留学生と日本人学生のインターフェースとしての授業、チューター制度、サークル活動について紹介した。いずれの実践も、実験的なものであり今後さらなる理論化が必要であること、かつ、個々の教育機関、あるいは担当する教職員の多大な負担を伴うことは、看過されてはならない現実であった。しかしながら、これらの実践が、フレイレの批判する「銀行型教育<sup>(57)</sup>」、すなわち教師が一方向的に語りかけ、学習者が受動的に吸収させられるだけの教育の対極にある「学生参加型」の「協同学習」であり、尊重されるべき先駆的な挑戦であることも明らかとなった。

次に、敬和学園大学における授業の一実践を報告した。留学生と日本人学生との作文交換活動での表出を資料とし、活動の成果と課題について考察した。留学生・日本人学生ともに欲している互いの接触の機会を与えたことによって、自己理解・他者理解が促進され、主体的な表現意欲と暖かな心理的交流体験で得た自信や期待感が顕在化した。反面、歴史認識についての表現交流や相互のステレオタイプの修正には、継続した交渉活動と柔軟な指導技術が必要であり、今回の活動ではそれが不十分であった。また、政治的、恣意的に創造された「国民国家」アイデンティティを、個人の絶対的なバックグラウンドとして授業に持ち込むことの危険性に対して授業担当者が無自覚であってはならないことを、筆者の反省を持って提示した。

今後の留学生教育、異文化間教育で重要視されるべき、教育機関内の相互交渉にとどまらない地域社会をまきこんだ留学生と日本人学生との交流をめざす教育実践について、本稿では触れることができなかった。地域の行政機関や各種の国際交流団体、企業や企業団体、そして小・中学校等との連携とそのリーダーシップを担うことは、高等教育機関にすでに求められている役割である。また、膨大な蓄積を持つ海外の実践的研究の一端を示すことも、本稿ではなされなかった。別稿にて、検討を重ねたい。

#### 註

- (1) 文部科学省「留学生受け入れの概況（平成14年度版）」[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/14/11/021114.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/14/11/021114.htm)
- (2) 外務省「文化交流・人の交流」[http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/culture/hito/koryu\\_1.html](http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/culture/hito/koryu_1.html)
- (3) 2003年11月12日付けの報道によれば、文部科学省は同年5月1日現在の在留留学生の総数が10万9508人であったという調査結果を、同年11月11日に公表した。(2003年

11月12日付け朝日新聞)

- (4) 平野健一郎「留学生の受入れは大学教育に何をもたらしたか」横田雅弘・堀江学編『現代のエスプリ322 異文化接触と日本人』至文堂1994年、57頁、箕浦康子「日本人学生と留学生」『留学交流』2000年、1月号、10頁。
- (5) 近藤孝弘「留学生受け入れに見る大学と国家——『国際化』における相互理解の構造をめぐって——」『日本人学生と留学：相互理解のためのアクション・リサーチ』（代表箕浦康子 科学研究費成果報告書）1998年。
- (6) 大橋敏子「留学生オリエンテーションの課題 二つの実態調査から」『異文化間教育』8号、1991年、49-65頁、横田雅弘「留学生と日本人学生の親密化に関する研究」『異文化間教育』8号、1991年、81-97頁、横田雅弘「自己開示からみた留学生と日本人学生の友人関係」『一橋論叢』105(5)1991年、629-647頁、勝谷紀子・山本直美・板元章「アジア系留学生と日本人学生の相互知覚ギャップ：女子の大学生に対する実験」『社会心理学研究』第17巻第1号、2001年、43-54頁など。ただし、これらは日本だけの傾向ではなく、欧米でも、留学生の友人関係が同じ国、あるいは同じ文化圏からの留学生同士に偏っており、留学先の国の学生と親しい関係を持つ者はわずかしかないとの報告がある。Bochner, S. and Orr, F. E. 1979 "Race and academic status as determinants of friendship formation : a field study," *International Journal of Psychology*, 14, pp.37-46, Furnham, A. and Alibhai, H. 1985 "The friendship networks of foreign students," *International Journal of Psychology*, 20, pp.709-722, Bochner, S., Hutnik, N. and Furnham, A. 1985 "The friendship patterns of overseas and host students in an Oxford student residence," *Journal of Social Psychology*, 125(6), pp.689-694 など。
- (7) 横田雅弘「留学生と日本人学生の親密化に関する研究」『異文化間教育』8号、1991年、81-97頁、箕浦康子「日本人学生と留学生：予備調査——岡山大学における異文化接触の実態とその促進要因」『岡山大学文学部紀要』18号、1992年、高松里『日本事情』講義を通した国際理解教育——フィードバックを用いた大集団ディスカッションの試み』『九州大学留学生センター紀要』2000年、11号、15-27頁など。
- (8) 江瀬一公「在日留学生と異文化間教育 研究の視角と課題」『異文化間教育』第5号、1991年、14頁。
- (9) 横田「留学生と日本人学生の親密化に関する研究」前掲。
- (10) 横田、同上、横田雅弘「異文化間の友人関係——留学生と日本人学生はどのようにしたくなるのか」渡辺文夫編『現代のエスプリ 異文化間コンフリクト・マネジメント』308号、至文堂、1993年、90-98頁。
- (11) 大橋敏子『外国人留学生のための社会的文化的適応におけるオリエンテーションに関する研究』平成元年度科学研究費補助金（奨励研究B）研究成果報告書。そのほか、佐々木ひとみ・水野治久「外国人研修生の異文化適応に関する縦断的分析」国際交流基金日本語国際センター編『日本語国際センター紀要』10号、2000年、1-16頁も、留学生、研修生という立場の違いはあるが興味深い。
- (12) 徳井厚子「異文化接触場面における摩擦の要因」土屋千尋代表『多文化クラスの大学間および地域相互交流プロジェクトの実施と評価に関する研究』平成13年度科学研究費補助金（基盤研究C）研究成果総合報告書2000年、24-31頁。
- (13) D.W.ジョンソン、R.T.ジョンソン、K.A.スミス『学生参加型の大学授業 協同学習への実践ガイド』玉川大学出版会、2001年。
- (14) 土屋、前掲。

- (15) 前者の例としては、一橋大学、信州大学、明治大学、武蔵野女子大学、九州大学など。後者の例は、大阪大学など。
- (16) 高松、前掲。
- (17) 徳井厚子「異文化理解教育としての日本事情の可能性——『ディベカッション（相互交流型討論）』の試み」『日本語教育』92号、1997年、200-211頁。
- (18) Ruben, B. D., "Assessing communication competency," *Group & Organization Studies*, 1, 1976, pp.334-354. (徳井、同上から引用)
- (19) 川上郁雄「日本文化を書く——日本事情を通してどのような力を育てるか——」『宮城教育大学紀要』32号、1997年、1-16頁。
- (20) 浜田麻里・大谷晋也・三牧陽子・村岡貴子・山田泉「多文化コミュニケーション能力を養うために——『基礎セミナー』『日本語』乗り入れ授業の試み」『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流』第5号、2001年、103-111頁。
- (21) ice braking, 冷たい「氷」のような最初の雰囲気をも「壊す」作業。『Group Rec Worker』  
<http://www.recreation.or.jp/license/01/10/03/images/16.pdf>
- (22) brain storming, 何人かが集まり、あるテーマをめぐる、既成概念にとらわれず、自由奔放にアイデアを出し合う会議形式の一種。生涯職業能力開発センター  
<http://nokai.ab-garden.ehdo.go.jp/giho/41.html>
- (23) 横田雅弘「インターフェースとしての授業 一橋大学の場合」『日本人学生と留学：相互理解のためのアクション・リサーチ』（代表箕浦康子 科学研究費成果報告書）1998年、56-61頁。
- (24) 得丸智子「留学生と日本人学生による作文交換活動——構成的グループ・エンカウンターを応用して」『日本語教育』96号、1998年、166-177頁。
- (25) 山崎けいこ「チューター制度における日本人学生の意識変化」『富山大学人文学部紀要』36号、2002年、101-114頁、村田雅之「インターフェースとしてのチューター」『異文化間教育』13号、1999年、120-131頁、田中恭子「日本人チューター学生の異文化接触体験：ソーシャルサポートとソーシャルスキルおよび自己の成長を中心に」『広島大学留学生センター紀要』第6号、1995年、85-101頁、田中恭子「日本人チューター学生の異文化接触体験（2）：その役割と異文化交流に関する質問紙調査」『広島大学留学生センター紀要』第7号、1996年、113-134頁など。
- (26) Hicks, J. E., "The guidance of foreign students at Japanese Universities: A look at the organizations and persons responsible," 広島大学大学教育センター『大学論集』13号、1984年、203-223頁
- (27) 水谷修「留学生と日本語教育」『異文化間教育』第4号、1990年、86-101頁。
- (28) 西田弘次「留学生と日本人学生の真の交流を目指して——チューター制度の見直し——千葉大学法学部の試み」『留学交流』1998年、10月号、24-26頁。
- (29) 瀬口邦子・田中圭子「チューター制度の運用に対する提言——満足度と教育的効果の観点からの一考察」『神戸大学留学生センター紀要』6号、1999年、1-17頁。
- (30) 門倉正美「大学における国際交流ボランティア——その現状と可能性」『横浜国立大学留学生センター紀要』7号、2000年、13-26頁。
- (31) 坪井健『国際化時代の日本の学生』学文社、1994年。ただし、近年では日本人学生のサークル加入率も低まっているという見方もある。（2002年度JAFSA国際教育交流協会主催名古屋大学異文化コミュニケーションセミナーでのききとり）
- (32) 横田雅弘「留学生と日本人学生の親密化に関する研究」前掲。

- (33) 同上。
- (34) 横田雅弘「インターフェースとしての学生サークル」代表箕浦康子、1998年、前掲、38-45頁。
- (35) 早稲田大学国際学生友好会（1956）、九州大学国際親善会（1961）、慶應義塾大学国際センター塾生機構（1973）など。（横田、同上）
- (36) 就学生とは、主として高校や各種学校で学ぶ外国人で、その最大のブロックは日本語学校で学ぶ外国人である。梶田孝道『外国人労働者と日本』日本放送出版協会、1994年、41頁。
- (37) 中川大「留学生との出会いで私に何が起こったか——目から鱗が落ちた瞬間」横田雅弘・堀江学編、1994年、前掲、127-134頁。
- (38) 千葉大学（西田、前掲）など。
- (39) 一橋と世界を結ぶBridges編集委員会『一橋と世界を結ぶBridges』13号、2001年、12月、編集後記。
- (40) 一橋大学（横田、前掲）など。
- (41) 同上。
- (42) 九州大学（九州大学留学生センター『外国人留学生の相談指導のためのガイドブック』2001年）。
- (43) 同上。
- (44) 同上。
- (45) 横田「インターフェースとしての学生サークル」前掲、43-44頁。
- (46) 得丸、前掲。
- (47) 構成的グループ・エンカウンターはカール・ロジャースによって提唱され、国分康孝によって日本に紹介された。「集中的グループ体験」とも翻訳され、個人とグループの持つ潜在力が発揮できる場を人工的、契約的に提供しようと試みる。これを援用した作文交換活動の活動原則とは、次の5点である。①教員は作文の内容や巧拙を成績評価の対象としない（受容的非審判的風土）、②現在の自分の考えや感情の率直な表現を歓迎する（率直な自己表現）、③作文や感想文を読むときには、表現上の巧拙だけにとらわれず、筆者の表現したいことを読み取る姿勢で読んでほしい（傾聴的態度）、④作文、感想文の交換は匿名で行う。筆者を詮索するような行為は、授業時間外も含めて厳に慎むこと、⑤自分の作文、感想文を他の学生に読まれたくない者は、遠慮なく申し出ること。教員止まりとし、交換活動には加えない（活動参加の任意性）。得丸、前掲。
- (48) ここで資料として使用する学生の文章は、筆者が要約し表記や文法の間違いを改めた旨を学生に伝え、自分の書いたものの内容が変わり意図が伝わっていないと思われる者は申し出ることとし、了解を得たものを使用した。
- (49) 倉地眺美「ジャーナル・アプローチの展開 日本語・日本事情教育に向けて」『日本語教育』82号、1994年、123-133頁。
- (50) 工藤俊一『北京大学 超エリートたちの日本論 衝撃の「歴史認識」』講談社、2003年、192頁。
- (51) たとえば、菅谷の実践報告によれば、留学生・日本人学生合同クラスにおいて留学生による「日帝の朝鮮侵略」の口頭発表後のディスカッションを経て、留学生から「自国の教育にも問題がある。日本について学ぶとき、日本と自分の国との関係の負の側面が強調されるため、幼いころから日本や日本人について悪い印象が刷り込ま

- れてしまう」という感想が述べられたという。(菅谷有子「日本事情〈実践報告〉東アジアの留学生と」『21世紀の日本事情 日本語教育から文化リテラシーへ』第2号、2000年、78-89頁。)
- (52) 河野理恵「ステレオタイプの強固さ 『日本事情』教育の現場から」『21世紀の日本事情 日本語教育から文化リテラシーへ』第3号、2001年、30-34頁など。
- (53) トムソン木下千尋「海外の日本語教育における日本文化の学習を促すコースと教師の役割」『21世紀の日本事情 日本語教育から文化リテラシーへ』第4号、2002年、4-19頁。
- (54) 河野理恵「『異文化コミュニケーション』としての『日本事情』——エスノメソドロジーからの示唆」『21世紀の日本事情 日本語教育から文化リテラシーへ』創刊号、1999年、40-53頁。
- (55) 川上郁雄「『日本事情』教育における文化の問題」『21世紀の日本事情 日本語教育から文化リテラシーへ』創刊号、1999年、16-26頁、川上1997年、前掲、橋本博子「固定的文化観への挑戦——日本事情教育は『日本文化』対『異文化』の枠組みを越えられるか」『21世紀の日本事情 日本語教育から文化リテラシーへ』第3号、2001年、94-106頁、河野前掲など。
- (56) 近藤、前掲、18頁。
- (57) パウロ・フレイレ『被抑圧者の教育学』（小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周訳）亜紀書房、1981年、66頁。