

## 異文化理解教室の役割 —留学生と生徒にとって—

中野はるみ

### 目 次

はじめに

#### I. 留学生にとっての異文化理解教室

I-1. アンケート方法

I-2. アンケート分析

#### II. 生徒にとっての異文化理解教室

II-1. 日本語への気づき

II-2. 日本文化への気づき

おわりに

### はじめに

「留学生 30 万人計画」は、文部科学省ほか関係省庁（外務省、法務省、厚生労働省、経済産業省、国土交通省）が、平成 20 年 7 月 29 日付けで計画の骨子を策定し、同日の閣議後閣僚懇談会において報告し本格的に作動し始めた。「日本を世界により開かれた国とし、アジア、世界の間へのヒト・モノ・カネ、情報の流れを拡大する『グローバル戦略』を展開する一環として、2020 年を目途に 30 万人の留学生受入れを目指すもの」<sup>1)</sup>とされたのである。その「方策の項目」には下記のような 5 つの項目が挙げられている。

- (1) 日本留学への誘い—日本留学の動機づけとワンストップサービスの展開—
- (2) 入試・入学・入国の入り口の改善—日本留学の円滑化—
- (3) 大学等のグローバル化の推進—魅力ある大学づくり—
- (4) 受入れ環境づくり—安心して勉学に専念できる環境への取組—
- (5) 卒業・修了後の社会の受入れの推進—社会のグローバル化—

本稿は上記のうち、「(4) 受入れ環境づくり—安心して勉学に専念できる環境への取組—」に関連する論考となるが、国の政策の多くはハード面への取組を重点的に考えている<sup>2)</sup>。宿舍の確保、生活費支援などが何よりも重要であることは無論のことではあるが、留学生活が充実したものとなるためには、ソフト面、特にメンタル面の施策が必要なのである。

30 万人もの留学生受入れが、本当に日本と日本人のためになりえるかどうかは、日本と日本人が己のためにのみ「グローバル戦略」を展開するかどうかにかかっているといえよう。「高度人材受入れ」「優秀な留学生を戦略的に確保していく」「留学生を引きつける魅力ある大学づくりとして、英語のみによって学位取得が可能となるなど大学等のグローバル化」<sup>3)</sup>ということばから推し量れる「日本」の姿勢は、悲しいかな、卑近的な「戦略」に終わってしまっている。

3 代先、100 年先を見据えた施策が必要である。それは、来日留学生にその目的を完遂させ、かれらの生活にいかに関わられたか関わられるかに偏り掛っているといえよう。

本稿では、留学生受入れが日本人と留学生双方にとって魅力あるものとなる活動のひとつである異文化理解教室の役わりを留学生の立場から考察してみる。地域貢献研究のひとつとして始まった国際観光学科の共同研究である NIU 異文化理解研究室が開室して5年になる。本学開学以来、地元の小中学校から留学生派遣要請は始まっていたし、それをより組織化するために6年前に筆者らが共同研究を始めたのであった。

本稿は、研究のひとつぐりとして異文化理解研究室合宿（2009. 2. 11）で行ったアンケートを参考に考察していくものである。留学生の生活者としての視点からして異文研<sup>いぶんけん</sup>を考察していきたい。

## I. 留学生にとっての異文化理解教室

### I-1. アンケート方法

#### I-1-1. 対象者：

異文化理解研究室合宿に参加した留学生 18 名（男 5 名・女 13 名）（院生 1 名・4 年生 1 名・3 年生 7 名・2 年生 1 名・1 年生 1 名・交換留学生 1 名・科目等履修生 6 名）

#### I-1-2. 調査期日と場所：

2009 年 2 月 11 日（火）16:00-18:00 異文化理解研究室メンバー合宿

#### I-1-3. アンケート内容

- Q1. あなたは異文研で何をしましたか。
- Q2. あなたはそれをして何に気づきましたか。
- Q3. 異文研の良さは何だと思いますか。
- Q4. あなたが異文研に期待することは何ですか。
- Q5. あなたの異文研活動で何が不足していたと思いますか。
- Q6. こどもたちと関わって楽しいことは何ですか。
- Q7. これから異文研で何をしたいですか。何でも自由に書いてください。

#### I-1-4. アンケート結果

下記の表 1 と表 2 は、横欄にアンケート内容を、縦欄に A~R の 18 名の留学生の答えを記入したものである。

表 1 (Q1~Q4)

	Q1	Q2	Q3	Q4
	あなたは異文研で何をしましたか。	あなたはそれをして何に気づきましたか。	異文研の良さは何だと思いますか。	あなたが異文研に期待することは何ですか。
A	広田小と小串小で香港紹介をし、日本について教えてもらって楽しく遊んだ。	小学校の違い	・自分の国を相手に紹介するため調べるので自分の国のことがもっとよくわかった。 ・小学生の発表を聞いて日本のこともいっぱい知れた。 ・会話の練習になった。 ・小学生たちと出会えたのがいい思い出だ。	交流に行くだけでなく、交流先のみんなと関係を続けたい。
B	パワーポイントを使いながら、韓国の食べ物・遊び・文化などを教えた。 (ハンボック・シルム)	日本の文化と韓国の文化の違いに気づいた。	いろんなことを経験して、自己開発に役立った。	
C	韓国の文化を見て、聞いて、触って、体験させながら、パワーポイントを使って理解しやすく授業した。ゲームや話しながらコミュニケーションした。	韓国の文化の重要性と偉大なことに気づいた。	他の国の文化を習う前に、我が国のことについて考えることができたこと。	定期的に行くようになったらいいと思う。
D	花高小・子佐世保小	小学生がかわいかった。	日本のことがわかるようになること。	
E	小学校見学	日本と香港の小学校の違い	いろんな国の人が集まる。	ない。
F	大学祭での民族服試着活動。 ・自分の国のことを教え、遊び、日本の文化・習慣などを教えてもらった。 (東翔高校・広田小・小串小・小佐世保小・花高小・川棚小)	自分が自分の国のことがまだはっきりわかっていないことがある。 これからもっと勉強しないと。	日本の文化について、いろいろ体験できるし、自分の国のこともよく考え始めた。 珍しい経験が得られていいし、違った年齢の日本人と話せること。	これからもっと交流の活動があったら嬉しい。

論 説

G	小学校見学・交流	小学生がかわいくて、いろいろ話した。	いろいろな人に会えること。	大学生と交流したい。
H	小学校で小学生と交流した。	日本の小学校生活を知った。	日本文化が深く知れること。	もっと日本の文化を知りたい。
I	小中学校で中国語・中国のこと、中国のこどものゲーム・中国の料理などを教えた。(川棚小学校・猶興館高校・東翔高校・広田小)	アジア圏の国々のこどものゲームは似ている。違うのはルールだけだ。	長崎国際大学の留学生生活は少ない。異文研に参加することにより、留学生は日本社会に触れ合うチャンスが増える。	全留学生が参加するようなグループを作るといい。
J	小学校へ行って、中国について交流した。	小学生たちはよくできた。私たちもがんばる必要がある。	いろいろな国の人が集まって面白いと思う。	いろいろな国の人と会うこと。
K	中学校を見学した。	日本の中学生は外国文化に対して熱心だと思った。	違う文化が習えること。	外国の文化をわかり、友達ができることを期待する。
L	小学校で行なわれた交流会に行った。	ゲームが楽しかった。	他国の文化をもっと理解できること。	日本と佐世保の特有の文化を理解すること。
M	3回（広田小・小串小・子佐世保小）で、出身地のことを紹介したり、一緒に遊んだりした。	交流活動というのだが、ときどき交流なんてなさそうな感じがあった。日本語が通じないからか、文化の違いか、なんとなく自分が期待している交流ができなかった。	積極的に異文化交流をして、日本以外の国の文化を知らせるのはいいと思う。	楽しく交流して、できれば友達になりたいと思う。
N	中国の文化や習慣を自分なりに日本の生徒たちに紹介した。	中国のことに深い興味を持っている学生がたくさんいた。歴史上の問題で両国民は互いに好きではないと思っていたが、実際に接すると学生に熱心さに感動した。	自分の母国のことを紹介できるし、生徒たちから日本のことをより深く理解することもできる。このような活動は中日両国の友好にも1つの貢献だと思う。	いろいろな国の人と会うこと。活動を行なっていくように。また小中学校・高校だけではなく、地域の住民たちにも中国や韓国のことに関心があると思うから、異文研の活動がもっと広がるように。

論 説

0	川棚小・広田小・西彼杵高校・学園祭	自分の身の回りのことをほかの国の人に教えるのはすごく面白い。	いろいろな国の文化などを知ることができる。多くの国の人と出会うことができる。	もっと、多くの人に参加する。学校内でも異文研活動をする。出前授業では、お客さんとして扱ってほしくない。
P	広田小で小学生と交流して遊んだ。学園祭で民族服を着て写真を撮った。	中国の小学生と日本の小学生との習慣と生活が違った。	生活習慣を理解して、両国の文化の違いが理解できる。	社会人と交流したい。
Q	広田小学校で小学生と交流して遊んだ。平戸の猶興館高校で中国語を教えた。学園祭で民族服を着させた。	中日の小学生の生活の違い。中日の習慣の違い。	お互いが理解できるように、両国の文化の違いを理解できる。	できれば、中日の小学生同士と一緒に遊ぶことができればいい。
R	自分の国と相手の国と文化を教えること。小学生と遊んだり、自分の国のゲームを教えた。	日本の小学校は雰囲気よかったから、緊張しなかった。	文化の交換が大切だ。	自分の国はどう思われるか。

表 2 (Q5～Q7)

	Q5	Q6	Q7
	あなたの異文研活動で何が不足していたと思いますか。	こどもたちと関わって楽しいことは何ですか。	これから異文研で何をしたいですか。何でも自由に書いてください。
A	小学生だけでなく、中学生や高校生、地元住民との交流活動(BBQ)があればいい。	小学生の純真っていいなと思う。	Q5 に書いたとおりだ。学内の人たちともいろいろ話し合いたいけれど、それは自分でがんばらなきゃならないと思う。
B	ない。	文化交流しながら遊んだこと。	こどもたちに世界は広いということを教えたい。
C	自分の国の文化について知っていることでも、他の人に分り易く伝達できなかったこと。恥ずかしかった。	こどもの明るい姿と積極的な態度がとてもよかった。自分のこども時代を思い出した。	韓服(ハンボック)のこどもサイズが必要である。

論 説

D	わからない。	こどもと話せること。	国際学校を見学したい。
E	活動の真実と想像の違い	話すこと。	小学校見学
F	まだ十分に自分の国のことがわかっていないから、みんなに伝えられることが限られた。	こどもたちは無邪気で、みんな心を開いて、一緒に楽しく遊んだり、話したりすることができること。	いろんな学校へ行きたい。こどもたちと自由に話す時間がほしい。
G	ない。	話すこと。	大学生と交流。
H	こどもだけでなく若者と交流したい。	こどもたちは笑顔が多く、親切だった。	他の大学の大学生と交流したい。
I	異文研の簡単なテキストがあると、生徒たちに伝えやすい。	こどもたちと一緒にゲームしたりすると、すごく元気になる気がする。	生徒たちに家で作ってもらうために、各国の代表的な料理のレシピを作って、パワーポイントで紹介したいと思う。
J	西方の国がないこと。	給食・ドッジボール。	もっとこどもたちと会いたい。
K	異文研に参加した学生たちの間の交流が不足している。	意味がちょっとわからんけど、やはりこどもの笑顔はすばらしいと思う。	他の留学生や日本人学生と話したい。
L	ほとんどない。	一緒にごはんを食べてドッジボールをすること。	定期的・固定的な交流会があったらいいと思う。」
M		一緒に食事をしたり、ゲームをやったりすることだ。	定期的に交流会があればいい。
N	・対象が学校だけであること。 地域にも。 ・活動が固定的ではないから友達が作りにくい。	こどもの問いにうまく答えられたとき、楽しかった。「北京オリンピックで一番応援した国はどこですか」の問いに、「日本に来る前は、中国の代表団だけ応援していたが、日本にやってきてから、日本のことが好きになって、今年は中国と日本を応援した」と応えた。こどもは、感謝の気持ちを込めて「ありがとう」と言った。	教える内容を「中国語」「中国文化」だけではなく、「楽器」「服装」「水墨画」なども取り入れるといいと思う。
O	準備不足で参加したときがあった。あまり友達を誘わなかった。	アニメ・映画・食事・祭りの過ごし方。	小中・高校での交流活動。学園祭の活動。
P	自由時間が少ない。	こどもたちと一緒に遊ぶこと。	中国の文化を教えたい。

Q	自由時間が少ないこと。	自分の日本語をわかってくれて交流できたこと。	中国は広いから、各地方で習慣が違う。詳しく紹介したい。
R	準備がちゃんとできなかった。何を紹介するか。ゲームも。	こどもたちが準備したものを紹介してくれたこと。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・特技をする。</li> <li>・もっと話す。</li> <li>・もっと時間がほしい。</li> </ul>

## I-2. アンケート分析

### I-2-1. 分析の視点

18名の留学生の異文化理解教室参加数は大きく異なっている。特に4年間にわたり毎年、小学校・中学校・高校へ出前に行った留学生もいれば、本年度1回だけの出前留学生もいる。本年度の出前留学生数は91名いるのだが、合宿参加者はその中のわずか18名（20%）である。そのような点からも分析に足るアンケートではないのは承知しているが、留学生の生の声には相違ないので、記入された文字だけではなく、ミーティング時に実際に聞き書きした内容も加えながら分析していく。

### I-2-2. 自己認識の芽生え

自分の国（民族）の文化を教えるという試みは、留学生にとって青春期にもっとも大切な育みであるだろうアイデンティティを養成する。表1のQ2・Q3から抽出してみるとつぎのとおりである。

- A: 小学校の違い。自分の国を相手に紹介するために調べるので自分の国のことがもっとよくわかった。
- B: 日本の文化と韓国の文化の違いに気づいた。
- C: 韓国の文化の重要性と偉大なことに気づいた。他の国の文化を習う前に、我が国のことについて考えることができたこと。
- E: 日本と香港の小学校の違い
- F: 自分が自分の国のことがまだはっきりわかっていないことがある。これからもっと勉強しないと。  
自分の国のこともよく考え始めた。
- K: 違う文化が習えること。
- N: 自分の母国のことを紹介できるし
- O: 自分の身の回りのことをほかの国の人に教えるのはすごく面白い。
- P: 中国の小学生と日本の小学生との習慣と生活が違った。
- Q: 中日の小学生の生活の違い。中日の習慣の違い。

このように、特に下線を引いた部分の表現から、自国（民族）への関心の広がり、自己認識の芽生えがみられるのである。聞き書きにおいてもつぎのような発言がみられた。

- ・自分の国のことを調べなければならぬので、自分の周りのことが分かるようになった。
- ・「餃子の形」をいうために歴史を調べるチャンスが自分にあってよかった。
- ・あいさつ（クンジョル）が地域によって違うことが調べてみてわかった。
- ・中国のいろいろ知らなかったことが知れた。特に大きさを再認識した。
- ・香港のことをわかってないことがわかった。

これらの発言はみな、自国（民族）への気づき、もしくは気づこうとする意欲が現れた発言である。

### I-2-3. 自尊心の復活

日本にいる留学生は、母語が使えない異国で暮らす身であるから、言語使用の面でマイノリティであるといえる。そこでは、言語面でマジョリティである日本語母語話者と比べると、おおくの点で、被援助者の役割が基本的に存在するといえよう。援助者である日本語母語話者から援助を受ける存在になった留学生は、留学以前は母国で言語面においては何も援助を必要としない人であった。日本語ができないということが、これほど不自由な境遇になるということを留学以前は痛切には感じていない留学生である。日本で被援助者になるとは思わずに留学を選択した留学生は、自ら招いた境遇ではあるが精神的にストレスを感じやすい。母国で12年以上の教育歴を有する留学生はほぼしの大人であるという自覚のもとに留学をしてくるにかかわらず、日本では被援助者になるか、もしくは子ども扱いされるという屈辱を味わう人も少なからず出てくるのである。

被援助者から援助者への転換は、自分が役立っているという自覚とその自覚から生まれる自尊心の復活に係っているといえよう。留学生のばあい、自国（民族）についての情報が「自分が役立つ」という要素になる。自覚はないにしても異国人よりもより多くの自国（民族）についての情報を身に着けているのが留学生だからである。表2のQ6を見てみると、つぎの記載が目をはく。

N: こどもの問いにうまく答えられたとき、楽しかった。「北京オリンピックで一番応援した国はどこですか」の問いに、「日本に来る前は、中国の代表団だけ応援していたが、日本にやってきてから、日本のことが好きになって、今年は中国と日本を応援した」と応えた。こどもは、感謝の気持ちを込めて「ありがとう」と言った。

この答えはやや複雑な要素をもつといえるが、「何が一番嬉しかったか」という筆者の問いに、この留学生は、「質問にうまく答えられた」というように言ったのだが、その真意は、

自分が生徒たちから「ありがとう」と言われたことであり、自尊心の復活ができたということでもあっただろう。

「ありがとう」と言われる場面をおおくり作り出せるかどうか、留学生のストレスからの脱出に寄与する。さまざまなストレスがあり、そのストレスそのものの問題の解決は難しいにしろ、自尊心が復活されれば、ずいぶんストレスが緩和されることは明白であろう。言語面の稚拙さにおける被援助生だけであれば、異文化理解教室で日本の子供たちに自国（民族）を紹介するという行為は、自尊心の復活に役立つといえよう。

#### I-2-4. 共生意識

人は、民主主義国家において「対等」に存在する。留学生においても「対等」意識は希薄ではない。異国にいるがゆえにむしろ強いといえる。それは、ビザ等における資格<sup>4)</sup>とは異なった場面での「対等」意識ということである。

聞き書きにおいて、「嫌なことがあったか」という問いに対して、つぎの2件が「客扱い」に対する不満であった。

- ・自分たちのパワーポイントに対して、担任の先生がいちいち解説を加えたこと。自分たちの日本語が下手なのはわかっているが、その「ちょっかい」が嫌だった。
- ・ドッジボールをしたとき、先生が生徒に「負ける」「負けてやれ」みたいに言っていた。遠慮したり、お客さん扱いしないでほしい。

このように、言語面において日本語ネイティブ話者と同等ではないことを自覚し、もしくは文化や習慣においても日本列島にいる人々と遜色なく同じ行動ができないということも自覚しているがゆえに、否、それだからこそ、「対等」に共生したいという意識は強くなる。現在、地球人として養成されるべき「共生」意識の涵養につながっているのである。

## II. 生徒にとっての異文化理解教室

### II-1. 日本語への気づき

日本人の子供たちにとっての「異文化理解教室」についてのアンケートはとっていないのだが、「異文化理解教室」は、「留学生にとって」と同様、日本人の「生徒たちにとって」得るものがおおいと考えられる。

そのひとつが、「日本語」に関する、肌で感じる五感の違いである。留学生のおおくりはもちろん日本語が上手であり、違和感を感じないこともおおいのだが、時には「どうしてああ言うんだろうか」「あ、間違った」「あ、また「の」が入った」等、留学生の使用する日本語にいろいろと疑問を感じてくる。この疑問が、「日本語の特質」を考える上で非常に大切なのである。

昨今、若者の国語表現の稚拙さが声高に叫ばれているのだが、「国語」の授業もそれに対

応できるだけだけのストラテジーを持ち合わせていないようである。

これまでは、「日本人は放っておいても日本語ができるようになる」と信じられてきた。今や若者は1500語でしか社会生活を送っていないという研究者まで現われてきていることも考えると、「放っておく」ことはできない状況が迫っているということである。緊密な社会生活が営まれていた時代には、ことばの育成は、その社会が自然に醸成していたのだが、現在のような希薄な人間関係しかない日本社会では、日本語の単語・文・談話表現のどれもが自然に獲得される状況にないのである。

お節介なおじさんやおばさんが、口で注意を促すか、目で注意を促すか、なんらかの手段で若者ことばにメスを入れたり、自分たちのことばを受け入れさせるなどが自然にそこそこできていた時代は過去のものとなってしまった。新しいストラテジーが必要である。

留学生の日本語は決して正しくはない。つい、教えてやりたくなる要素をもっている日本語である。年上の留学生に教えることは憚られることにしろ、生徒たちには「なんか違う」という感覚が育っていくのである。そこで、自らの日本語との比較が生じることとなる。

生徒たちが、留学生の文化を学ぶのはもちろんのこと、「日本語」に気づき、自分の「日本語表現」を育成することができるというメリットがある面白い授業となる。

## II-2. 日本文化への気づき

留学生が運んでくる異文化は、生徒にとって目新しい自分の知らないものである。確かに歴史の教科書や地理の教科書、テレビ〇〇で目に触れていたかもしれない情報であったとしても、その文化で育った人から聞く話や見せてもらうモノは、それまでに見たり聞いたりしていたものとは違っている。

何がどうちがっているから、違うと思うのか。異なっていると感じるのか。では、自分たちは、何をどう使っているのか、どんな方法でどうしているのかという問いは必然的に自然に生じてくるのが、留学生が運んできた異文化接触の後にやってくる問いである。

そして、「留学生が自分の文化を大事にしていること」を知ることによっても、生徒たちも「日本の文化を大事にすること」を学んでいくのだ。大事にする前提として、自国（自民族）の文化を紹介できるだけ知識の習得、文化の習得の必要性も感じてくる。

本学の異文化理解教室の出前は、留学生が紹介する側になるだけでなく、留学生が日本の文化を聞く側になってきた。同じ小学校への出前授業3回のうち、2回までが、生徒たちの日本文化紹介であり、生徒たちは、異文化受容の前提として自文化の発信を行っているところもある。

表1のQ1・Q3・Q4には、生徒たちの日本文化発信のようすがみとれる。

A：日本について教えてもらって楽しく遊んだ。・小学生の発表を聞いて日本のこともいっぱい知れた。

D：日本のことがわかるようになること。

F：日本の文化・習慣などを教えてもらった。日本の文化について、いろいろ体験できるし、

H：日本文化が深く知れること。

I：異文研に参加することにより、留学生は日本社会に触れ合うチャンスが増える。

J：小学生たちはよくできた。

L：日本と佐世保の特有の文化を理解すること。

発信すれば必ずなんらかのリアクションが生じてくる。そこでさらに日本文化への気づきは深くなっていく。生徒たちにとっても自文化に対する認識が生まれてくるのである。

異文化理解教室は、留学生と日本人生徒、双方の日本語力養成になるというバイカルチャの取組であるといえる。

## おわりに

人は、「ヒト・モノ・カネ・情報」と並列で語られる存在ではない。人がモノを使い、人がカネを使い、人が情報を使うのである。留学生であれ、日本人であれ、「モノ・カネ・情報」と同列で扱われるものではない。

日本にいる日本人の留学生受入れが単に「ヒト」の数増やしなのか、消費人口増やしなのか問われている。政府は30万人受入れ政策を打ち出したが、その受入れた留学生30万人の隣人になるのは政府の要人ではない。日本の大学生、大学の教職員、アパートの大家、アパートの近所の人々、アルバイト先の従業員、買い物に行くスーパーの従業員など、一般の日本人なのである。留学生は、一か所にじっとしているわけではなく、生きて動きまわる人だから、既に日本列島に住んでいる日本人との接触が不可欠である。隣人として受入れざるを得ないわたしたち日本人は留学生を、「ヒト・モノ・カネ・情報」と並列に並べられた「ヒト」としてではなく、「人間存在として」受入れなければならないだろう。「人間存在として」とは、社会のなかで主体的に自らの力を生かして他に働きかける「人」としてということである。それは、地域に存在する一般日本人と同様に共存するということであり、「単にただ手段としてのみ扱う」のではないということである。

留学生の自尊心復活に役立ち、生徒たちの自尊心育成に役立つ異文化理解教室の試みは留学生を受け入れると決めた限りは継続させなければならないだろう。

## 注

1) 文部科学省のHP ([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/20/07/08080109.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/07/08080109.htm)) 上「『留学生30万人計画』骨子の策定について」。

2) 「留学生30万人計画」の骨子

<http://www.kantei.go.jp/jp/tyoukanpress/rireki/2008/07/29kossi.pdf>

3) 「留学生 30 万人計画」の骨子

<http://www.kantei.go.jp/jp/tyoukanpress/rireki/2008/07/29kossi.pdf>

4) 留学生は自己の留学生としての立場について、日本人が考えている以上に敏感である。

#### 参考文献

- ・徳井厚子『多文化共生のコミュニケーション—日本語教育の現場から—』アルク、2002。
- ・岡戸浩子『「グローバル化」時代の言語教育政策—「多様化」の試みとこれからの日本—』くろしお出版、2003。
- ・飛田良文『異文化接触論』おうふう、2001。
- ・中野はるみ「アジアとの共生—留学生をめぐって—」『21 世紀に生きる共生』学文社、1997。
- ・中野はるみ「異文化理解教育における留学生の役割」『長崎国際大学論叢』第 6 巻、長崎国際大学研究センター、2006、pp. 55-64。

## 異文化接触と異文化受容

### —自文化認識の必要性—

田淵幸親

#### 目 次

はじめに

#### I 異文化へのまなざし

- 1 世界のグローバル化と閉鎖的自己空間
- 2 日本人の対外認識

#### II 自文化認識

- 1 民族的ナルシシズムの深化
- 2 客観的自文化認識

#### III 異文化受容のために

おわりに

#### はじめに

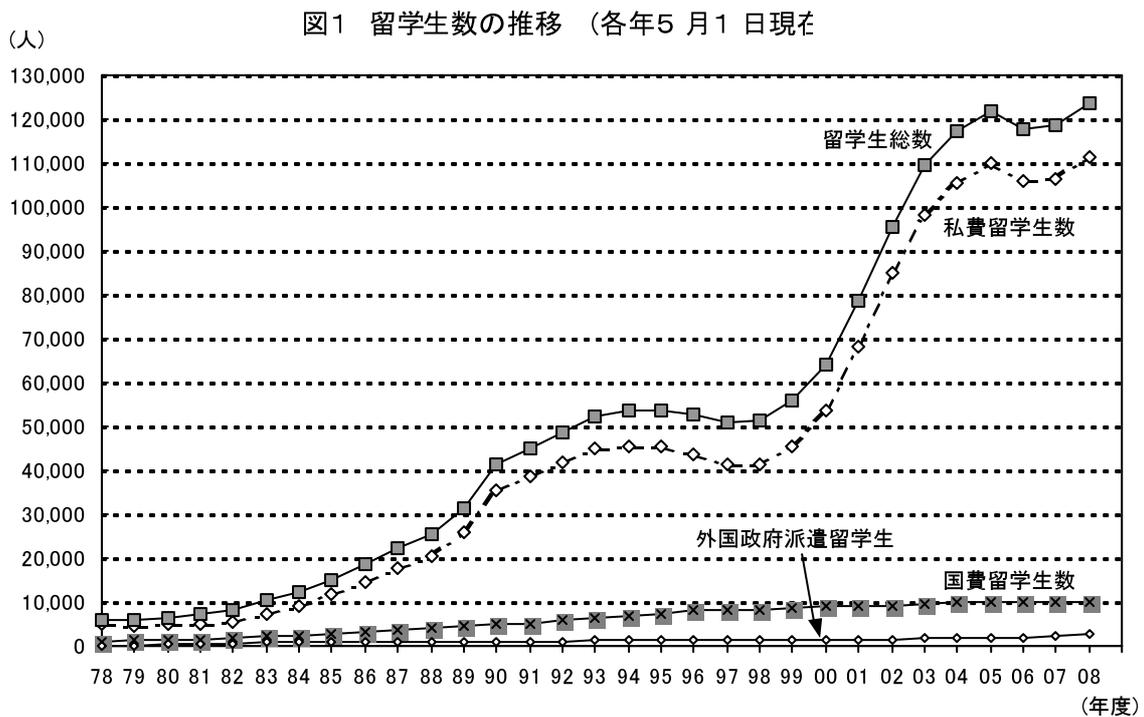
異文化接触は、「『他者』への寛容と『われ』の自主性という相関的な自覚が大量的に生ずるためには、他の条件は別として、少なくとも社会的底辺において異質的なものとの交渉がある程度にまで行われなくてはならないであろう」<sup>(1)</sup>という丸山眞男の端的な指摘で明白なように、「『他者』への寛容と『われ』の自主性という相関的な自覚」を促す重要な契機となる。「『他者』への寛容」と「『われ』の自主性」とは相互に密接な関係をもち、一方が醸成されて深化していけば、それに応じて他方も深化するという関係にあると丸山は言うのであり、自己認識・自覚の深化を促すのが「異質的なものとの交渉」であるという。これは、異文化接触と異文化受容は、自己確認作業にとって必須のものであるという指摘だと理解できる。

異文化接触場面において重要になるのは、異文化を映すための鏡、すなわち自文化<sup>(2)</sup>の認識である。自国文化に対する深い洞察力が欠如した場合、異文化を正確に映すことは不可能となろう。曇った鏡には曇った映像しか映らない。自文化への冷徹な認識および日本人であることの「拠り所」もしくは **identity** の確認が、そうした曇りを取り去るためには必要であるといえる。

## I 異文化へのまなざし

### 1 世界のグローバル化と閉鎖的自己空間

留学生の増加がここ数年著しい。日本留学の母集団である日本語学習者も世界中で 300 万人いるという<sup>(3)</sup>。日本語学習者の増加に応じて、留学生受け入れ計画も、中曽根元首相の「留学生 10 万人受け入れ計画」から、福田元首相の「留学生 30 万人受け入れ計画」へと、計画数値は膨らんできている。留学生受け入れ数 30 万人という数値は、日本語学習者 300 万人の 1 割である 30 万人を日本への留学希望者とみなして算出したと推定できる。留学生の増加傾向は図 1 でも明白に読み取ることができるし、留学生数はこの 10 年間で倍増し、すでに中曽根元首相の提唱した「留学生 10 万人受け入れ計画」は達成されている。それどころか、この勢いは当分つづいていくであろうと予測される。



(原注) 外国政府派遣留学生は、マレーシア、インドネシア、タイ、シンガポール、アラブ首長国連邦、クウェート、ウズベキスタン、ラオス、ベトナム、カンボジア、モンゴル、中国、ミャンマー、フィリピン、バングラデシュ及び大韓民国の各国政府派遣留学生である。

出所：http://www.jasso.go.jp/statistics/intl\_student/data08.html より作成。

留学生増の牽引車はアジアからの留学生であり、とりわけ中国からの留学生の増加が著しい。中国からの留学生の留学生総数に占める割合は、58.8%であり、他国を抜きんでてい

る（表 1）。増加する留学生を受け入れる日本人および日本社会は、彼らが運んでくる異文化とどのように接し、どのように受け入れていくのであろうか。

図 1 から看取されるように、2005 年に 12 万人台に突入した留学生数は、2006、2007 年には若干低迷したものの、2008 年にはふたたび 12 万人台に復帰し、12 万 4 千人にせまる勢いとなっている。1997、98 年と、留学生数が低迷した時期もあったが、その低迷期を脱すると一気に加速し、急上昇している点は注目しておかななくてはなるまい。2006、2007 年の低迷が、その後にひかえる急激な上昇への予兆となっているかもしれないと考えれば、丸山の指摘する「社会的底辺において異質的なものとの交渉がある程度にまで行われなくてはならない」ような客観的条件は整ったといえるであろう。

表 1 2008 年 出身国（地域）別留学生数内訳（単位：人）

地域名	地域別留学生数	国名	留学生数	地域名	地域別留学生数	国名	留学生数		
アジア (92.2%)	114,189	中国	72,766	欧州 (3.1%)	3,819	フランス	574		
		韓国	18,862			ドイツ	479		
		台湾	5,082			イギリス	400		
		ベトナム	2,873			ロシア	315		
		マレーシア	2,271			ブルガリア	145		
		タイ	2,203			その他	1,906		
		インドネシア	1,791			北米 (1.9%)	2,343	アメリカ	2,024
		バングラデシュ	1,686	カナダ	319				
		ネパール	1,476	中南米 (0.8%)	1,008	ブラジル	331		
		モンゴル	1,145			メキシコ	156		
		スリランカ	1,097			その他	521		
		ミャンマー	922	アフリカ (0.9%)	1,084	エジプト	320		
		インド	544			その他	764		
		フィリピン	527	中近東 (0.7%)	842	イラン	216		
		カンボジア	287			トルコ	171		
		ラオス	276			その他	455		
		シンガポール	156	オセアニア (0.4%)	544	オーストラリア	347		
		その他	225			その他	197		
		計	123,829 (100.0%)						

地域名下の（ ）内は構成比

出所：[http://www.jasso.go.jp/statistics/intl\\_student/data08.html](http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/data08.html)より作成。

ひとりの留学生が日本留学中に 100 人の日本人接するとすれば、12 万人の留学生が接す

る日本人の数は 1,200 万人となる。東京都の人口にも匹敵する日本人が異文化と接することになるのである。その意味でも「留学生 10 万人受け入れ計画」は画期的なことであった。したがって、日本人にとって、そうした情勢を確かな決意のもとに引き受けていく覚悟が必要なきがきたともいえるのである。さらに、留学生総数の上昇カーブが、すべての時期で私費留学生の上昇カーブと一致するということは、私費留学生の動向に配慮を怠ってはならないことも意味している。

また表 1 でみられるように、アジアからの留学が 9 割を超え、否応なくアジアとの関係を重視せざるをえない状況がよみとれる。日本はアジアとの関係を良好に保たざるをえないのである。アジアのなかでも中国からの留学生が群を抜き 7 万人を超えている。

しかし注目すべきは、ベトナムであろう。ベトナムからの留学生は 3 千人に迫る勢いであり、数年前は下位であったことが嘘のようでもある。この背景には、韓国や中国の賃金が上昇し、日本企業の海外展開が、韓国や中国からベトナムへとシフトしていることがあるのかもしれない。

表 2 は、留学生の専攻分野による状況を示したものであるが、文系分野への留学が 7 割を超え、アジアからの留学生が文系分野に集中していることが読み取れる。理系分野には 2 割強の留学生が所属しているということは、少なくとも数字で見る限り、理系分野への期待はそう大きくはないといえよう。留学生が文系分野に集中しているということから、彼らの留学目的は日本の技術というよりもその技術を有効に発揮できる日本の社会組織や日本文化の学習に向かっていると理解できる。ということは、留学生に対して日本社会や日本文化の真髄を、日本の大学は教授しなければならない責務があるということでもある。そうした要求や期待に応えることが日本の大学に求められているといえよう。留学生の期待に応えるためには、日本あるいは日本人が自分の社会や文化をよく理解しておかなければならない。われわれは自国文化に対する客観的な視点を具えておく必要に迫られているのである。異文化へのまなざしは、自文化に対する客観的な視点を基として意味をもってくる。

表 2 2008 年 専攻分野別留学生数 (単位: 人)

専攻分野	留学生数	構成比 (%)
文系	87,207(84,451)	70.43(71.27)
理系	26,692(25,194)	21.56(21.26)
その他	9,930(8,853)	8.02(7.47)
計	123,829(118,498)	100.00

( ) 内は 2007 年 5 月 1 日現在の数

出所: [http://www.jasso.go.jp/statistics/intl\\_student/data08.html](http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/data08.html) より作成。

ところが残念なことに、アジアからの留学生が増加してきているのにもかかわらず、日本

における外国語教育の現状は英語一辺倒であることに変化の兆しはない。中学・高校での選択科目である外国語は英語に限定されている。外国語科目は選択科目であるはずなのに、英語以外の外国語科目がないため必修科目化しているのが現状である。アジアの言語、とりわけ中国語・韓国語は選択の範疇に入っていないのである。言語的鎖国状態のまま留学生を受け入れつづけているのが現状であるし、アジアに対して閉鎖的感覚を保持したまま、アジアからの留学生を受け入れつづけているのが現状であるともいえる。

## 2 日本人の対外認識

日本人の対外意識は欧米偏重の傾向を示している。表 3 にみられるように、日本人留学生の欧米への関心は群を抜いている。日本人留学生の 75%は欧米へ留学し、24%がアジア

表 3 2006 年 地域別日本人留学生数

地域別	留学生数 (人)		構成比 (%)	
アジア	5,769	(4,727)	24.4	(22.8)
欧米	17,612	(15,730)	74.5	(76.1)
中南米	162	(165)	0.7	(0.8)
中近東	48	(31)	0.2	(0.1)
アフリカ	42	(36)	0.2	(0.2)
計	23,633	(20,689)	100.0	(100.0)

( ) 内は 2005 年度の数

出所：[http://www.jasso.go.jp/statistics/intl\\_student/data07\\_s.html](http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/data07_s.html) より作成。

表 4 2006 年 地域別日本人留学生数内訳

地域別	留学生数 (人)		構成比 (%)	
アジア	5,769	(4,727)	24.4	(22.8)
中近東	48	(31)	0.2	(0.1)
アフリカ	42	(36)	0.2	(0.2)
オセアニア	3,646	(3,251)	15.4	(15.7)
北米	8,359	(7,460)	35.4	(36.1)
中南米	162	(165)	0.7	(0.8)
ヨーロッパ	5,607	(5,019)	23.7	(24.3)
計	23,633	(20,689)	100	(100)

( ) 内は 2005 年度の数

出所：[http://www.jasso.go.jp/statistics/intl\\_student/data07\\_s.html](http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/data07_s.html) より作成。

に関心を示しているに過ぎない。欧米のなかでも北米がその半数を占め、他を圧倒している（表 4）。アジアの関心と日本の関心とが、みごとに齟齬をきたしているのである。

日本人の留学希望者をどのようにしてアジアへと向けていくのかが、これからの課題となろうし、増加しつづけるアジアからの留学生にどのように対応していくのかという課題と同時に、早急な対応が迫られているのである。福沢諭吉(1835～1901)は 1885(明治 18)年に「脱亜論」(4)を書いたが、100 年以上の時を経た現在、「脱欧論」の確立が急務となっている。「大アジア主義」とは一線を隔した「アジア論」が必要な時代となったと言い換えることもできよう。

アジアへの留学生促進対策とアジアからの留学生対応が、これほど必須となった経験は日本の歴史のなかでかつてなかったことである。アジアにも欧米にも、あるいは他の地域にもバランスよく関心をもつことが大切であり、表 3・表 4 にみられるような欧米偏重傾向は緩和もしくは解消されることが望ましい。

では、歴史的に日本は外国をどのように認識していたのであろうか。日本語の語彙として外国および外国人を表すことばには、「から」「からくに」「もろこし」「とつくに」「漢」「韓」「唐」「加羅」「異国」「異人」などがある。「漢」「韓」「唐」「加羅」などはすべて「から」と訓され、それぞれの国家をおしなべて「外国」として認識し、ことさらその相違を強調することはなかった。むしろ日本は、外国を日本以外の国として同一の地平で認識するという特質を持っていたともいえる。しかし、中国やインドについては特別な国家として認識していたようである。

たとえば、23 歳で中国に留学し 4 年間当地に滞在した道元(1200～1253)は、

「西天および神丹国は、人もとより質直なり。中華のしからしむるによりて、仏法を教化するに、いとやく会入す。我朝はむかしより仁智すくなくして、正種のつもりがたし。番夷のしからしむる、うらみざらむや。又このくにの出家人は、大国の在家人にもおとれり。举世おろかにして、心量狭少なり。ふかく有意の功を執して、事相の善をこのむ」(5)

と述べ、西天(中国)および神丹国(インド)はきわめて優れた国家であると認識していた。日本は遅れた国家として進んだ中国やインドと対置され、後進性を嘆いているのである。日本は「番夷の」国であり、中国やインドの「在家人にもおとれり」と慨嘆する。道元の布教活動は、こうした認識を基とし、決行された。したがって、インドや中国の人びとは、「たとひ坐禅すといふとも、たちまちに仏法を證得」(6)するのであるが、「わがくにの人、いまだ仁智あまねからず、人また迂曲なり。たとひ正直の法をしめすとも、甘露かへりて毒となりぬべし」(7)とされるのである。道元は日本人をこのように捉えており、こうした日本人観をもって布教活動をしていたのである。自分自身の所属する民族への軽蔑と、自己の劣

等感とは表裏一体をなすところから、道元は自身の内におおきな苛立ちを内包していたといえる。当時切実な問題であった末法が、そうした苛立ちを加速していったことは、想像に難くない。

また、江戸期知性の代表者と目される荻生徂徠(1666～1728)は、

「種姓ハ武士ナリトモ、天下国家ヲタモチテハ人君ナリ。奉行諸役人トナリタランハ、卿大夫ナリ。王侯卿大夫ノ職ニ供リテ、吾身ノ君子ナルコトヲバシラズ、賤シキ昔ノ武士ノ名ニ拘ハリ、学問ヲ以テ才智ヲ広メ、文ヲ以テ国家ヲ治ムルコトヲバシラズ、眼ヲイラハゲ、臂ヲ張り、刑罰ノ威ヲ以テ人ヲ恐シ、世界ヲタハキツケテ、是ニテ国ヲ治ムルト思ヘルハ、愚カナルコトノ頂上ナリ。サレドモ吾国ハ小国ニテ、シカモ不文ナル国ナレバ、異国ニ比スレバ、殊ノ外ニ治メヤスキ国也」(8)

と述べ、国家統合を果たした武士は君子であることを自覚し、「学問ヲ以テ才智ヲ広メ、文ヲ以テ国家ヲ治ムルコトヲ」知らなくてはならなくなったのかかわらず、相変わらず「眼ヲイラハゲ、臂ヲ張り、刑罰ノ威ヲ以テ人ヲ恐シ、世界ヲタハキツケテ、是ニテ国ヲ治ムルト思ヘルハ、愚カナルコトノ頂上ナリ」と言う。そうであるから、日本を「小国」で「不文」な国家と、徂徠は位置づけるのである。「小国」で「不文」であるがゆえに、「殊ノ外ニ治メヤスキ国」であり、さして複雑な政治機構を必要としない国家として、徂徠は日本を認識していた。

道元と徂徠に共通するのは、きわめて強い「劣等感」であるといえる。言い換えるならば、両者ともに「identityのゆれ」が大きいといえよう。こうした劣等感を克服する方途を模索することが当時としては急務であったろうし、劣等感克服によって「identityのゆれ」幅を小さくすることが、彼らの課題でもあったろう。そうした課題解決は、確固たる自国文化の認識過程を経ることによってのみ可能となる。

## II 自文化認識

### 1 民族的ナルシシズムの深化

劣等感の高まりは、対極に民族的ナルシシズムを生み出していく。民族的ナルシシズムの深化現象は、劣等感強調現象とパラレルに対応して深化せざるをえない。それは日本国夷人と自称した荻生徂徠と本居宣長(1730～1801)の対立図式として、日本史上具体的に表出している。

漢意からごころとやまごころを対比させ、荻生徂徠没後の日本思想界をリードした本居宣長(1730～1801)は、東北地方を震源地とし日本全国を震撼させた天明の大飢饉(9)への対応に苦慮し

ていた紀州侯徳川治貞(1728～1789)の諮問に答えた書「玉くしげ」で、いくつかの改革を提言するが、改革にあたっての心構えとして、

「文華早く開けたりとて、唐土を勝れたりと思ふも、ひがことなり、早く文華の開けたるやうなるは、万の事の早く変化したるにて、これ彼国の風俗の悪く軽薄なるが故なり、いかにといふに、かの唐戎は、人心なまさかしくして、物事舊きによることを尚ばず、ひたもの己が思慮工夫を以て、改め変るをよき事にせる国俗なる故に、おのづから世中の模様は、世々に速に移りかはりしなり、然るに皇国は、正直重厚なる風儀にて、何事もたゞ古き跡により守りて、軽々しく私智を以て改むる事はせざりし故に、世中の模様のよゝにうつり変ることも、おのづから速にはあらざりしなり、此重厚の風儀は、今もなほ遺れることぞかし、猶此変化の遅速の勝劣をいはば、牛馬鶏犬などのたぐひは、生れてより成長すること甚速なるを、人はこれらに比ぶれば、成長する事甚遅し、これらを以て准へ見るに、勝れる物、変化すること遅き道理も有べし、又かの成長することの速なる鳥獸などは、命短く、人は遅くて、命長きを以見れば、世の中の模様の、うつりかはれること早き処は、其国の命短く、うつりかはることの遅き国は、存すること永久なるべし、そのしるしは、数千万歳を経て後に見ゆべきなり」(10)

と述べ、日本人の自然調和性と優秀性を強調していた。中国が文化的に優れているといっても気にするほどのことではないとして、文化的発展は、人びとの軽薄な行動様式を誘発する結果となってしまうことを指摘する。急激な変化は、変化に対応することのみで精神をすり減らし、人びとの資質を劣化するというのである。急激な変化は、国家や社会を短命に終わらせ、混乱をもたらしてしまう。遅々たるものにも「道理」があり、「世の中の模様の、うつりかはれること早き処は、其国の命短く、うつりかはることの遅き国は、存すること永久なるべし」として、ゆっくりとした進化でいいと結論付けるのである。したがって、宣長は、ゆるやかな改革を旨とした提言を行うところとなったのである。こうした本居宣長の考え方は、後で触れる夏目漱石(1867～1916)のいう「内発的開化」とも通じるところがあって興味深い。しかし漱石と異なり、宣長の自国文化認識は主観的傾向が強いと思われる。ただ劣等感で鬱屈とした状況からの解放という点では、宣長の主張は大きな影響力をもった。

古典文献の詳細な検討という学問的態度は、徂徠も宣長も共通しており、宣長の自国文化認識は主観的傾向が強いと言い切ってしまうところもあることは十分承知しているが、それでも宣長の主張は主観的色彩が強いといえるであろう。それは日本思想界の徂徠色からの脱却意識作用として読み取ることができる。

## 2 客観的自文化認識

客観的に自国文化を認識する努力を怠らなかった人物のひとりに和辻哲郎(1889～1960)がいる。和辻はあまりにも有名な著作『風土』で日本社会の内的構造を、つぎのように描いている。

「日本人は『家』を『うち』として把握している。家の外の世間が『そと』である。そうしてその『うち』においては個人の区別は消滅する。妻にとっては夫は『うち』『うちの人』『宅』であり、夫にとっては妻は『家内』である。家族もまた『うちの者』であって、外の者との区別は顕著であるが内部の区別は無視せられる。すなわち『うち』としてはまさに『距てなき間柄』としての家族の全体性が把握せられ、それが『そと』なる世間と距てられるのである」(11)

日本社会の内的構造分析のために「ウチ」と「ソト」という座標軸を示し、「外の者との区別は顕著であるが内部の区別は無視」するという日本社会特有の現象を描ききった。家族やさまざまな組織においても、こうした傾向は顕著にみられる。また和辻は、そうした社会においては、「『うち』としてはまさに『距てなき間柄』としての家族の全体性が把握せられ、それが『そと』なる世間と距てられる」という傾向性をみせることを指摘した。この指摘のうちとくに『距てなき間柄』としての家族の全体性の部分は、のちに土居健郎(1920～)に受けつがれ、『「甘え」の構造』(弘文堂、1997。初版は1971)を生み出すところとなった。土居は「距てなき間柄」は「甘え」の構造があるからこそ成立することを指摘し、ベネディクト (Ruth Benedict 1887～1948) 後の日本人論の先駆となったのである。土居は、「甘えは日本人の精神構造を理解するための鍵概念となるばかりでなく、日本の社会構造を理解するための鍵概念ともなる」(12)として、日本人の心象風景を描いている。

そうした社会構造もしくは人間関係のなかで育った日本人は特異な行動様式をみせる。和辻は、そうした行動様式をつぎのように描いている。

「日本の人間の特殊な存在の仕方は、豊かに流露する感情が変化においてひそかに持久しつつその持久的変化の各瞬間に突発性を含むこと、及びこの活発なる感情が反抗においてあきらめに沈み、突発的な昂揚の裏に俄然たるあきらめの静かさを蔵すること、において規定せられる」(13)

みごとに日本人の行動様式の分析であるが、ここで和辻は、「日本人の」とはせずに「日本の人間の」としていることの含意は何であろうか。和辻は意識的に、日本人の行動様式を突き放してながめ、客観的な視点から日本人を理解しようとしたと解釈しても許されるで

あろう。そうした厳格で冷徹な日本人論を展開しえたのが、満州事変のわずか4年後の1935年であったことは驚異でもある。

### Ⅲ 異文化受容のために

イギリス留学の経験をもち、帰国後東京大学の教壇にも立ったことのある文豪・夏目漱石(1867～1916)は、文明開化を謳歌する日本社会をながめ、開化とは「内発的開化」と「外発的開化」があるのだが、日本の開化は「外発的開化」にすぎないし、上滑りの開化にすぎないと指摘した。上滑りの開化に流されていると、人は「神経衰弱」に陥らざるをえなくなり、それを避けようとするならば、少しずつ「内発的開化」の方向に変化していくほかないという。

「開化と云ふものが如何に進歩しても、案外其開化の賜として吾吾の受くる安心の度は微弱なもので、競争其他からいらいらしなければならぬ心配を勘定に入れると、吾人の幸福は野蛮時代とさう変りはなさうである事は前御話しゝた通りである上に、今言つた現代日本が置かれたる特殊の状況に因つて吾々の開化が機械的に変化を余儀なくされる為にたゞ上皮を滑つて行き、又滑るまいと思つて踏張る為に神経衰弱になるとすれば、どうも日本人は気の毒と言はんか憐れと言はんか、誠に言語道断の窮状に陥つたものであります」(14)

異文化を受容するときの精神的葛藤は予想外に大きく、予期しない外部文化圧力に対しては、抵抗して踏ん張るか、あるいは時流に乗って流されてしまうか「言語道断の窮状」を呈してしまう。漱石の視点も、「どうも日本人は気の毒と言はんか憐れと言はんか、誠に言語道断の窮状に陥つたものであります」という記述に現れているように、日本人に対して冷ややかである。そして、

「我々は日本の将来といふものに就てどうしても悲観したくなるのであります。外国人に対して乃公の国には富士山があると云ふやうな馬鹿は今日は余り云はない様だが、戦争以後一等国になつたんだといふ高慢な声は随所に聞くやうである。中々気楽な見方をすれば出来るものだと思ひます。ではどうして此急場を切り抜けるかと質問されても、前申した通り私には名案も何もない。只出来るだけ神経衰弱に罹らない程度に於て、内発的に変化して行くが好からうといふやうな体裁の好いことを言ふより外に仕方がない」(15)

として、自分自身の「identityのゆれ」を吐露する。文豪漱石の心象風景もまた、異文化受

容をめぐって揺れ動いていたのである。このままではいけないが、「私には名案も何もない」という率直で悲痛な姿が浮かび上がってくる。漱石の指摘からすでに 100 年を経過しようとしているのに、いまだに日本人は西洋にあこがれ、執拗に西洋と一体化しようとしている。「開化と云ふものが如何に進歩しても、案外其開化の賜として吾吾の受くる安心の度は微弱なもので、競争其他からいらいらしなければならない心配を勘定に入れると、吾人の幸福は野蛮時代とさう変りはなさうである」という漱石の指摘は、今もって新しい。

漱石と同様の視点は、台湾出身で日本に留学し、近代東アジア政治史を専攻する許世楷(1934～ 津田塾大学教授)にもある。日本の軍事的圧力や文化圧力が台湾を席卷し、台湾の人びとに異文化受容を強要したとき、

「日本名への改姓運動も国民学校にまでもひろまり、私たちのように戸籍上改姓名していないものは、学校においてだけでも日本名を使うことを強制された。やむなく父は、私に『高見信一』という名前をつけた。父は日本人の戦争熱に巻き込まれず、『高みの見物』以外に主体性の保ちようがない戦時下の植民地人の地位を嘆いて、『高見』とつけたのである」(16)

とあるように、『高みの見物』以外に主体性の保ちようがない」という。不幸なかたちでの異文化受容は、精神の鬱屈をもたらし、けっして『他者』への寛容と『われ』の自主性という相関的な自覚」を促すことにはならない。漱石の時代も異文化接触は対等な立場で執り行われていたとは思えないし、植民地下においても同様である。対等な地平で異文化接触・異文化受容が遂行されれば、それは、『他者』への寛容と『われ』の自主性という相関的な自覚」を促す契機となる。

## おわりに

文化人類学を専攻する青木保(1938～ 大阪大学教授)は、

「ベネディクトの主張する『日本をして日本人の国たらしめているもの』についての『仮定』は、言い換えれば、日本人が日本人であることの根拠とするもの、『アイデンティティ』の『抛り所』ということになるろう。『日本人とはこういうものだ』『日本文化の特質はここにある』といった設問をして、その答えをこうした『仮定』に見出すことは、日本社会の日常生活の中ではさほど重要なことではないと一見みられるかもしれない。

しかし、日本から一步外へ出て異国に赴き、『外国人』の間に暮らしてみれば、一度にこうした設問は意味をもってくる。海外で居住する『日本人』に『日本人であるこ

ととは何か』を説明し、自己確認をさせるための企業などが準備するマニュアルが、『日本文化論』に依拠するといわれることには、十分意味がある。外国で外国人と向き合って生活するときに、『自己確認』あるいは自己の『アイデンティティ』の追求の、基本型の一つは、こうした『拠り所』に求められる」(17)

として、不断の自己確認作業の必要性を説いている。日本語学習者が世界中で 300 万人を数えるほどとなり、日本に留学する外国人が 12 万人を超えるという現状は、対等な立場での異文化接触の機会が増加したことを意味する。

そうした社会的環境のもとでの異文化接触は、自然体でいながらも自覚的な対応を必要とする。そして、留学生の増加や日本語学習者の増加は、日本人の自文化への認識を求めもするし、留学生や日本語学習者の所属する自文化への認識も求めるところとなる。いわば双方向の認識深化が必須となるのである。

(本稿は、2008 年 8 月 1 日の佐世保南ロータリークラブにおける「異文化を映す」と題した卓話原稿を加筆修正したものである。また同様の趣旨で、2008 年 9 月 15 日、浙江大学城市学院外国語学部日本語科の学生を対象に「異文化理解と外国語学習」と題して講義した経験も加味している。)

## 注

- 1) 丸山眞男『忠誠と反逆』筑摩書房、1992、p.179.
- 2) ここでの用語である「自文化」という語彙は、すでに「異文化」との対比で用いられ、定着してきた語彙である。「異文化」という用語の代わりに「多文化」という用語が用いられているばあいもあるが、本稿では「異文化」という用語で統一している。それは、「多文化」ということばには能動的・積極的に働きかけようとする精神を欠いていると思えるからである。「多文化」という語は、ただ単に文化がいくつかあるという現象を指す語でしかないからでもある。異文化接触の視点からみた留学生自身の自文化確認の重要性については、中野はるみ「異文化教育における留学生の役割」『長崎国際大学論叢 第 6 巻』長崎国際大学研究センター、2006、pp.55-64.に詳しい。
- 3) 国際交流基金によれば、2006 年現在、海外の日本語学習者は 133 カ国 298 万人という。  
<http://www.ipf.go.jp/j/japanese/survey/result/dl/2006-1.pdf>
- 4) 福沢諭吉「脱亜論」『福沢諭吉選集 第 7 巻』岩波書店、1981、pp.221-224.
- 5) 道元「正法眼蔵・正法眼蔵随聞記」『道元 日本古典文学大系 第 81 巻』岩波書店、1965、p.94.
- 6) 『道元 日本古典文学大系 第 81 巻』 p.94.

- 7) 『道元 日本古典文学大系 第 81 巻』 p.94.
- 8) 荻生徂徠「太平策」『荻生徂徠 日本思想大系 第 36 巻』岩波書店、1973、p.453.
- 9) 天明の大飢饉については、その詳細を後世に伝えるべく青森県八戸市の対泉院に「餓死萬霊等供養塔」が 1785 年に建立されており、その惨事を知ることができる。なお本学には、青森県出身の教員が 1 名おり、天明の大飢饉の記憶が DNA 上に記録されているようである。
- 10) 本居宣長「玉くしげ」『本居宣長全集 第 8 巻』筑摩書房、1976、p.314.
- 11) 和辻哲郎『風土一人間学的考察一』岩波書店、1973、p.144. 初版は 1935 年出版。
- 12) 土居健郎『「甘え」の構造』弘文堂、1997、p.23.
- 13) 『風土一人間学的考察一』 p.138.
- 14) 夏目漱石「現代日本の開化」『夏目漱石(一) 現代日本文学大系 17』筑摩書房、1968、p.411.
- 15) 『夏目漱石(一) 現代日本文学大系 17』 p.412.
- 16) 許世楷「公学校生活」『岩波講座 近代日本と植民地 第 1 巻 月報 1』岩波書店、1992、p.8.
- 17) 青木保『「日本文化論」の変容—戦後日本の文化とアイデンティティー—』中央公論社、1991、pp.45-46.

## 参考文献

- 丸山眞男『忠誠と反逆』筑摩書房、1992。
- 中野はるみ「異文化教育における留学生の役割」『長崎国際大学論叢 第 6 巻』長崎国際大学研究センター、2006。
- 福沢諭吉「脱亜論」『福沢諭吉選集 第 7 巻』岩波書店、1981、pp.221-224。
- 道元「正法眼蔵・正法眼蔵随聞記」『道元 日本古典文学大系 第 81 巻』岩波書店、1965。
- 荻生徂徠「太平策」『荻生徂徠 日本思想大系 第 36 巻』岩波書店、1973。
- 本居宣長「玉くしげ」『本居宣長全集 第 8 巻』筑摩書房、1976。
- 和辻哲郎『風土一人間学的考察一』岩波書店、1973。
- 土居健郎『「甘え」の構造』弘文堂、1997。初版は 1971。
- ルース=ベネディクト(長谷川松治訳)『菊と刀—日本文化の型—』『世界教養全集 7』平凡社、1965、pp.351-522.所収。
- 夏目漱石「現代日本の開化」『夏目漱石(一) 現代日本文学大系 17』筑摩書房、1968。
- 許世楷「公学校生活」『岩波講座 近代日本と植民地 第 1 巻 月報 1』岩波書店、1992。
- 青木保『「日本文化論」の変容—戦後日本の文化とアイデンティティー—』中央公論社、1991。
- 末田清子・福田浩子『コミュニケーション学—その展望と視点—』松柏社、2008。
- 徳井厚子『多文化共生のコミュニケーション—日本語教育の現場から—』アルク、2002。
- 加藤秀俊『多文化共生のジレンマ—グローバル化のなかの日本—』明石書店、2004。
- 池田理知子・E=M=クレーマー『異文化コミュニケーション・入門』有斐閣、2006。

奥村訓代『異文化共有論』凡人社、2000。

カール=グラント・グロリア=ラドソン=ビリング(中島智子・太田晴雄・倉石一郎訳)『多文化教育事典』明石書店、2002。

岡戸浩子『「グローバル化」時代の言語教育政策―「多様化」の試みとこれからの日本―』くろしお出版、2003。

江渕一公『バイカルチュラリズムの研究―異文化適応の比較民族誌―』九州大学出版会、2002。

河原俊昭・山本忠行編『多言語社会がやってきた―世界の言語政策 Q&A―』くろしお出版、2007。

飛田良文『異文化接触論』おうふう、2001。

佐藤郡衛『国際理解教育―多文化共生社会の学校づくり―』明石書店、2006

水野治久『留学生の被援助志向性に関する心理学的研究』風間書店、2003。

## 異文化接触から異文化理解へ

末松 信子

### 目 次

1. はじめに
2. 「異文化理解」とは
3. 出前授業の活動から
4. 異文化理解教育プログラムの今後の課題

#### 1. はじめに

2006年から2008年にかけての三年間、「異文化理解教育を支援するプログラムの開発」を目的に共同研究を行ってきた。具体的活動としては、小学校、中学校、高等学校へ留学生を引率し、留学生達が出身地についてプレゼンテーションをしたり、生徒たちが事前に調べたことについての発表を聞き、質疑応答するといった「出前授業」を観察することであった。実際、それらの「出前授業」は「異文化を理解する」ことにどのように貢献したのだろうか。小論では、これまで3年間に行った各校との交流プログラムの中でどのような異文化接触が生じたのか、それらを通して日本の生徒が、あるいは留学生がどのようなことを感じたのか、そしてどのような異文化理解が生じたのかを、生徒や留学生の意見を参照しながら考察してみたい。その上で、異文化理解教育を支援するプログラムとしてどのような内容が望まれるかを検討してみたい。

#### 2. 「異文化理解」とは

まず初めにそもそも「文化」とはどのように定義されるのであろうか。文化庁文化部国語課編『異文化理解のための日本語教育 Q&A』（1994, pp. 3-5）は、「文化とは何か」の項で、「文化」という語は、一般的な日本語で、「文化包丁」のように「進歩的な」という意味合いで使われる場合や、「洗練された」という意味合いでとらえられる場合もあるが、科学用語としての「文化」の定義は時代によって変わるのだという。すなわち、かつては「文化」とは、「人間が社会の成員として獲得した能力や習性の複合的全体」であるとする「文明学」のとらえ方がなされ、続いて第二次世界大戦中からの「現代の一般人の行動様式・生活様式とはどのようなものか、それを支える組織・制度はどのような形態か」を追求する「地域研究」のとらえ方があり、そして今日の「文化」とは「対人相互作用の型（感覚運動的反応様式、感情的反応様式、認知的反応様式等のすべて）」というとらえ方に變化し

たのだという。

古藤 (2001, p. 73) は、「異文化を考える」にあたり、「文化」の定義として、井筒俊彦『意味の深みへ』(岩波書店 1995, p. 51) の「文化」とは、ある人間共同体の成員が共有する、行動・感情・認識・思考の基本的諸パターンの有機的なシステムである」という解釈を用いている。そして異文化と「つきあう」というのは、自分の文化と異なる文化があることを知り、理解し、コミュニケーションをもち、さらにはその異なる文化においても生き、行動できるということを意味するのだと述べている (同上, p. 99)。そして異文化を理解するに際しては、相手の認知作用が自分のものとよく似ていると思ひ込む「認知の類似性」、過度に一般化、単純化され、また誇張された意見、観念に基づく「ステレオタイプ」、自分の文化、民族、国家が最上のもの、絶対に正しいものであるとする「エスノセントリズム」が問題になることを指摘している (同上, pp. 104-106)。そして、異文化コミュニケーションにおいては、メッセージの送り手も受け手も高いカルチュラル・アウェアネスをもち、時間をかけて相互の理解を深め、コミュニケーション技能をみがく努力をすることが重要であると結論付けている (同上, p. 107)。

今日的な意味での「文化」、それぞれの共同体が共有する行動・感情・認識・思考の諸パターンの有機的なシステムである「文化」、その違いに気づき、それらを理解するという「異文化理解」に、本共同研究活動の「出前授業」がどのような役割を果たしたのか、具体的に行った活動内容、日本人の生徒や留学生の感想から考察する。

### 3. 出前授業の活動から

まず活動内容について概観し、次に出前授業を受けての日本人生徒の反応・感想、留学生の感想を見ていこう。

筆者が 3 年間に随行した出前授業は小学校 3 校、高等学校 1 校、合計 7 回 (複数回訪問校含む) であり、留学生の出身地は韓国、中国、香港、台湾であった。その内容は次のようなものである。

- ① 地理 (地図、首都、人口、国旗、国花など)
- ② 交通機関 (バス、タクシー、トラム、地下鉄、フェリーなど)
- ③ 通貨 (紙幣と貨幣)
- ④ 言葉 (北京語、広東語、コリア語)
- ⑤ 食べ物 (新年の食べ物、日常食、お菓子、試食)
- ⑥ 行事 (新年、若者のイベントなど)
- ⑦ 遊び (ユッノリ、足相撲、シルム (韓国相撲)、「中古屋さん」、「漁夫」など)
- ⑧ 服 (民族衣装、現代の服、試着)
- ⑨ 習慣 (おじぎ、風呂の入り方、挨拶の仕方など)
- ⑩ 歌 (コリア語による「ちょうちょ」、コリア語の数え歌など)
- ⑪ アニメの違い

パワーポイントを用いたプレゼンテーションの後、質疑応答を行った。小学生向けには、衣装の試着、おじぎや遊びの体験、食べ物の試食などを盛り込み、高校生向けにはそれぞれの項目について、日本と比較しながらのプレゼンテーションを心がけた。

プレゼンテーションに対する日本人生徒の反応に、小学生と高校生で大きな違いが見られた。小学生は概して留学生に積極的に質問を投げかけ、話しかけ、留学生からの問いに対して何らかの反応を示し、遊びや試着、試食にも積極的に参加していた。一方、高校生は指名すれば質問をしたり、感想を述べたりするのであるが、自分から発言しようとする姿はほとんど見られなかった。しかし、それは高校生が発表内容に対して関心がないということではなく、授業が終わってから個別に留学生に話しかけたりする様子や感想文の内容から判断すると、高校生特有の恥じらい等によるものと考えられる。高校生から寄せられた感想には、韓国、中国、台湾と日本の文化、言葉、行事、衣服の違い及び共通点がよくわかった、世界は広いと実感し世界の文化に興味を持った、日本の伝統を知らなすぎて恥ずかしくなった、もっと日本のことを勉強して他の国の文化を知りたいと思った、といったものが見られた。留学生の発表によって、互いの文化の相違点に気づき、また自分の国について知らないということにも思いが至っており、確実に高校生の異文化理解に、出前授業はよい意味での働きかけが出来ているのである。ただし、これが留学生には伝わっていないこともある。留学生の多くが、小学生は活発で、かわいくて、楽しかったと述べているが、高校生はおとなしすぎて、無反応である、自分たちに興味を持っていない、無視されたように感じたという声が聞かれた。筆者が訪問した高校では、高校生に事前に質問を考えさせ、質問者を決めていたようである。それがよい場合もあるのだが、発表内容と関連がない質問ばかりで、自分の発表を聞いてもらえなかったとの感想を持った留学生もいた。日本の高校生の「文化」が留学生に伝わらず、誤解を招いた例と考えられる。ここは注意をすべきところであろう。小学校、中学校、高等学校、それぞれに、内容はもちろんのこと、発表のスタイル、質疑応答の方法、交流方法の仕方を工夫する必要があることを実感した。

では、高校生が事前に用意した質問から、彼らがどのようなことに関心をもっているのかを見てみよう。質問内容は次のようなものである。

- ① 有名な場所、観光名所、古い建物
- ② 特徴的な生活様式
- ③ 名物、食べ物、料理
- ④ 有名なスポーツやスポーツ選手
- ⑤ 流行っているもの
- ⑥ 伝統行事、伝統文化
- ⑦ 兵役について
- ⑧ 経済不況の影響の有無
- ⑨ 休日の過ごし方

⑩ じゃんけんの仕方

⑪ 日本に来て一番驚いたこと、日本との違い

⑫ 日本の好きなおところ、印象

⑬ 有名な日本人、日本文化

⑭ 日本より優れているところ

⑮ 日本の食べ物について

⑯ 日本の政治について

⑰ 日本語は難しいか

留学生の出身地の名所、食べ物、スポーツ、流行っていることなどに関心があることがわかる。また日本との違いや留学生が日本に対してどのような印象を持っているのか、日本のことについてどのように考えているのかに興味を持っている生徒も多い。高校生向けの出前授業では、本やインターネットなどでも知ることができるような各国の基本情報あるいは伝統文化だけではなく、現在流行っているものや留学生自身が日本について感じたこと、考えていることなども発表内容に盛り込むことが求められていると言えよう。

では、出前授業を行った留学生にはどのような変化が見られるのであろうか。留学生達の多くが、出前授業の準備を通して、改めて自国の文化について自分自身知らないということに気づき、日本の生徒たちに紹介することによって自分の国のことを知るよい機会になったと述べている。また、小学校を訪問した留学生からは、靴を脱いで校舎内に入ること、生徒が自分たちで掃除をすること、学校施設・設備が整備されていること、先生と生徒との距離が近く、教育内容が充実していること等に驚いた、日本の学校教育のよい点であるといった感想が多く聞かれた。また、給食を食べたり、昼休みや放課後に一緒に遊んだりすることによって、より生徒を身近に感じたようである。留学生にとっても、出前授業は、自分の国の文化について、日本の文化との相違点について気づききっかけを与え、また日本人の生徒たちと接することで、異文化である日本を理解しようという気持ちがいつそう強くなったと言える。時間や人数などの制約があるのはやむをえないが、出来ることならば、異文化理解教育プログラムにおいては、留学生と日本人生徒とが、個別に、直接話をする交流の時間が設けられるのが望ましい。

#### 4. 異文化理解教育プログラムの今後の課題

以上のことを踏まえて、どのような異文化理解教育が望ましいのであろうか。本共同研究に先立って行われた「佐世保地域の異文化理解教育を支援するプログラムの開発」の成果報告書(2006)の中で下島(pp. 11-12)は、「学生たちに言っていることは、自分たちは国の代表ではないのだから、分かる範囲のこと、なるべく身近なことを話すようにということである。自国の紹介などと言われると、つい国全体のことや政治や経済、伝統文化などについて話そうとしてしまうのであるが、実はそれほど自国について詳しく知っているわけではない、ということに留学生自身が気づいていないことが多い。留学生自身も「国」

の枠にとらわれていて、もっと身近な自分の生活していた地域やそこでの生活習慣の中にもこそ文化があるのだということに気づかせる必要がある」と述べている。本研究からも同様のことが言える。情報が世の中にあふれている現代においては、本やインターネットで調べることができるような、各国についての概略的なことではなく、留学生にとって身近なこと、日本に来て気づいた、感じた自国との違いについて話をするのが求められているのである。また日本語能力が不十分な段階では特に、準備した内容を発表することに気をとられがちであるが、聞いている生徒の反応にも少し目を向け、一方向的な報告ではなく、双方向的な「交流」になるよう心がけたい。発表を聞く生徒側は、発表後の質問を考えながら聞くのではなく、まずは目の前の留学生の話に専念してもらうのがよいであろう。時間や人数などの制約があるのはやむをえないが、出来ることならば、留学生と日本人生徒とが、個別に直接話をする交流の時間が設けられるのが望ましい。その中で「異文化接触」が自分のこととして認知され、それを通してお互いを、そしてお互いの背景にある異文化を理解しようという姿勢が生まれるものと思われる。

以上、少ない事例からの考察ではあるが、「出前授業」が日本人の生徒たちにとっても、留学生にとっても、異文化に接し、また自分の文化について考えるよい機会であることは確かである。今後、さらに内容の検討を重ね、よりよいプログラムを開発し、異文化理解に寄与できることを願っている。

#### <参考文献>

- NIU 異文化理解研究室. 2006. 『佐世保地域の異文化理解教育を支援するプログラムの開発（国際観光学科共同研究 [平成 15～17 年度] 成果報告書）』長崎国際大学国際観光学科.
- 濱田恵俊編著. 1989. 『国際化と情報化—比較文明学の視点から』（NHK ブックス）日本放送出版協会.
- 古藤友子. 2001. 「第 2 章 異文化を考える」飛田良文編. 『異文化接触論』（日本語教育学シリーズ 第 1 巻）（おうふう）, pp. 73-116.
- 文化庁文化教育部国語課編. 1994. 『異文化理解のための日本語教育 Q&A』大蔵省印刷局.

## 自他の文化に共通する人間の基本的な価値観の認識

—平成 20 年度の出前授業を振り返る—

滝 知則

### 目 次

はじめに

1. 分析枠組み
2. 異文化理解授業を受けた小学生が学んだこと
3. 異文化理解授業を担当した留学生が学んだこと
4. 異文化理解教室の段取り役が学んだこと
5. 考察

### はじめに

この論説の目的は、報告者が平成 20(2008)年度に担当した NIU 異文化理解研究室（イブケン）の授業（NIU 異文化理解教室）が、国際理解（異文化理解）教育に果たして貢献できたのか、仮にもしそうであったならばどのように貢献できたのかについて評価を試みることである。そこで本論では、次のことがらを行う。第 1 節では、国際理解教育と異文化コミュニケーション論で用いられるいくつかの概念を、本論で用いる評価のものさしとして提示する。第 2 節では、異文化理解授業に参加した小学生とイブケンの留学生、ならびに報告者（滝）自身は何を学んだと考えられるかについて、報告者の所見を述べる。これらを踏まえたうえで、上述の評価を本論の最後で行いたい。

### 1. 分析枠組み

#### (1) 今日の国際理解教育が育成すべき人間像

国際理解教育の研究者である佐藤(2001)は、現代日本の国際理解教育がめざすべきことは、多元的なアイデンティティを持ち、共生をめざすことができる「ハイブリッド」な人間の育成であると考えた。このような人間像が求められるのは、国際理解教育の前提が近年大きく変化したからである。佐藤によれば、戦後の日本の国際理解教育には、二つのアプローチが存在したという。一つは「ナショナリズムとしての国際理解教育」であり、もう一

つは「グローバル教育」である。前者のアプローチで育成されるであろう人間は、ナショナルアイデンティティを形成することを期待されるのに対し、後者のアプローチの場合は「地球市民」ないしコスモポリタンの育成が期待された。アイデンティティの根拠を何におくかに関しては対照的であるとはいえ、国民国家の存在を前提としていた点において、これら二つのアプローチは共通している(p. 19)。

国民国家の存在を前提として国際理解教育のありかたを検討することができたのは、おおむね冷戦期のことである。ところが過去 30 年ほどの間にグローバル化が進展したことに伴い、国民国家という枠組みの歴史性と虚構性が明らかになった。前提に変化が生じ、「ポストナショナリズムの時代」になったのであるから、国際理解教育がめざすべきことにも見直しが必要になる(佐藤 2001: 19)。アイデンティティの根拠を国民国家か「地球市民」たることのいずれかに相互排他的に求めることの代わりに、多元的なアイデンティティを重層的に持つことが考えられる。こうした意味で「ハイブリッドな」人間を育成することが、今日の国際理解教育の課題であると、佐藤は主張する(佐藤 2001: 19; 30-33)。そしてこのような人間が重視すべき価値または理念が、自分も他人も尊重して生活していけるような状況を作ること、すなわち「共生」である(佐藤 2001: 33-35)。

報告者は、国家の特質が領域国家から「部分的に超領域的になりつつある国家」へと変化していることに伴って、社会構成員のアイデンティティの根拠を国民のみに求めることから、「国民+超領域的の公衆」という重層的なアイデンティティをめざすことが望ましいと考えている。このような視点から見ても、佐藤が示す国際理解教育の方向には説得力があると思われる。

## (2) 相互作用としての異文化接触

異文化接触は双方向で行われる相互作用であると、異文化間教育の研究者である徳井は述べる(徳井 2002: 35-6)。例えばある地域の住民が留学生を受け入れて交流活動を行う場合、異文化に触れて変化するのはゲスト(留学生)だけではなく、ホストもまた変化することである。つまり、異文化接触の当事者は「インターアクションを通じて双方に影響を及ぼし合いながら同時に成長していく存在である」と考えられるのである(徳井 2002: 35-6)。一方佐藤は、国際理解教育の目的は、「他者とのつながりを意識した学びを通じて、子どもに自己を確立してもらおう」(佐藤 2001: 107)ことにあると述べる。

これらの視点を参考にして本論説では、異文化理解授業を受けた生徒がどのような影響を受けたかにとどまらず、異文化理解授業を実施したイブケンの留学生はどう変化したのか、さらには留学生を引率した報告者に何かの変化があったかにも、注意を払いたい。

## (3) アイスブレーキングまたはゲームを行うことの意義

異文化理解授業の中でアイスブレイキングやゲームを行ったときに、授業を受けている生徒と留学生の間に存在していた何かが、ふわっと融けるような瞬間を目撃したことが何度かあった。この変化が起きるときには音も立たず、何が変わったのか目には見えない。しかし確かに目覚しいことだと感じられる。果たして何が「融けた」のかを述べるうえで、異文化コミュニケーション論で用いられるいくつかの概念が役に立ちそうである。

異文化コミュニケーションの研究者である石井他(1997)によれば、人と人とのコミュニケーションでは、言語的伝達手段と非言語的伝達手段が複雑に作用してメッセージの伝達が行われる。そして、後者の伝えるメッセージ量はかなり大きいという(pp. 59-60)。石井・岡部・久米(1996)も、「人間コミュニケーションにおける非言語メッセージの役割は一般に考える以上に重要である」と指摘する(石井・岡部・久米 1996: 92)。

石井他は非言語メッセージの機能と特徴として5つを挙げるが、ここで特に関連するのは次の2つである。まず第一に非言語メッセージは、感情・態度・気持ちを伝えるのに非常に大きな役割を果たすことである。第二は、非言語メッセージの伝達は無意識的に行われる場合が多いことである(石井他編 1997: 60)。以下では具体的に、空間と対人距離、タッチング(接触行動)、ならびに表情の3つの非言語メッセージに着目したい。

#### a. 空間と対人距離

八代他(2001)によると文化人類学者のホールは、人と人がコミュニケーションしているときの二人の間の距離(対人距離)の遠近によって、行われるコミュニケーションの特質が変化すると考えたという(pp. 95-6)。ホールのこの理論が意味するところを、古田他(2001)は「(コミュニケーションにとって)空間と距離...が物をいう」と表現している(p. 116)。

ホールが分類した4つの対人距離とは、二人の間の距離が近い順に、密接距離、個体距離、社会距離、公衆距離である。密接距離は感情を伝達するのに効果的な距離で、個体距離とは親しい会話ができる距離である。また社会距離では社交的な会話がしやすい。そして公衆距離とは、例えば「大教室での先生と生徒の間の距離」である。「この距離では、話者と聴衆の間に理性的な関係ができますが、温かさとか個人的な関わりを感じることは難しい」(八代他 2001: 95-6)。

#### b. タッチング(接触行動、または身体接触行動)

コミュニケーションの過程において相手の身体に何らかの形で触れることを(身体)接触行動という。「身体接触行動は、人間に限らず多くの他の動物にも共通にみられる最も始原的で強力なコミュニケーション行動であり...)、日常のコミュニケーションで重要な位置を占める」(古田他 2001: 118)。八代他(2001)も、「タッチングによるコミュニケーションのインパクトは強烈で(あるので)良い方向に使えば、友好的で良い結果が得られる」(p. 93)ことがあり、この意味で「コミュニケーションの大切なチャンネル」

であると述べる(p. 80)。

### c. 表情

非言語コミュニケーションとして意識はしなくとも、コミュニケーションの相手の表情から、相手が何を考えているかを読み取ろうと、私たちはほぼ毎日のようにしているのではあるまいか。

八代他(2001)によれば、よろこび、悲しみ、怒り、驚き、嫌悪、恐れ<sup>①</sup>の6つの表情(「人の基本表情」)は、全人類共通であるという(p. 81)。また古田他(2001)も、「泣いたり、笑ったりすること自体は世界共通であるだろう」(pp. 110-1)と述べる。ただし、6つのうちのいずれの表情をどのような状況で表してよいかについては、文化的な規制が存在する(八代他 2001: 81)。

表情の表し方の文化的な規制は、きわめて身近なことであり、また状況によっては私たちに重大な影響を与えることがある。現代日本のエンターテインメントの中で、非言語コミュニケーションの重要性を逆手にとって笑いの種にしている事例が見られる。<sup>①</sup>このようなことが社会的な問題につながることは少ないであろう。しかし「いつどのようなどきにどのような表情をするか」の文化の食い違いは文化摩擦の種にもなる。経済活動の中の摩擦であれば、双方が「相手のことを分かりづらい」と考え、ストレスを感じるかもしれない。あるいは直接的な暴力が使われるおそれがある状況では、人間の身体とところにかかわる深刻な結果をもたらすことがありうる(例:外国人が「笑いながら謝る」のは誠意がこもっていないと感じたり、うそをついていると受け取ったりすることなど)。

この節では、国際理解教育にとってのNIU異文化理解教室の意義を論ずる際のものさしとして役立つであろうことがらを提示した。第一に、今日の国際理解教育を通じて育成されるべき人間像とは、多元的なアイデンティティを持ち、異文化との共生をめざすことのできるハイブリッドな人間であること。第二に、異文化接触(国際交流)の過程ではゲストとホストの双方が、互いに異文化に触れて変化すること。そして第三に、国際理解教育にとってアイスブレイキングやゲームが持つ意義は、非言語コミュニケーションの観点から明らかになりそうであること。以上を参考にしつつ次の節では、今年度実施した異文化理解授業で見えてきたことを振り返ってみたい。

## 2. 異文化理解授業を受けた小学生が学んだこと

異文化理解授業を受けた生徒がどのようなことを学んだかを振り返るにあたり、日本語教育の研究者である高見澤(2004)が示した学習形態における区分(認知的な学習と行動的な学習(pp. 212-3))を援用して、「頭を使って学んだこと」と「身体を使って学んだこと」に分けて述べたい。

### (1) 「頭を使って」学んだこと

異文化理解の学びとしてオーソドックスなのが、異文化の要素の説明を、授業形式で聞くことであろう。今年度の授業の中で、この形式で留学生が教えたのは中国の食事マナー、スポーツ事情、地域の教育事情、地域の食文化であったり、韓国の対人関係の特徴、食文化（料理と調味料）、衣装文化ならびに儀礼文化であったりした。あるいは、生徒が自分たちで調べたケースも多い。このようにして調べたことがらには、世界の様々な文化要素（食べ物、遊び、スポーツ、生活習慣、学校）もあれば、ある国の文化要素を複数の側面からとらえようとした場合（中国の地理、国旗のデザイン、食べ物、あいさつ、数字の教え方）もあった。さらに、生徒たちの身近な地域社会の文化要素を調べた場合（パールシーリゾート、海王、石岳、九十九島）もある。

一方、異文化を学ぶ際の言語として日本語のみにとどまらず、外国語を使ってコミュニケーションをとる試みも行われた。韓国語での簡単な日常会話や、ナチュラルスピードの韓国語を聴き取る試みを行ったり、英語で質疑応答を行ったりするというものである。

このように「頭を使って学ぶ」ことで、授業に参加した生徒たちは異文化の存在を具体的に実感できたことであろう。自分が従来知らなかったことを新たに知ることは面白く、楽しい。留学生の説明を聞いても興味が湧くだろうし、自分たちで調べた場合には理解度や新しいことを知った感動も深まる可能性が期待できる。外国語でコミュニケーションを試みることは、異文化への関心を更に強めることが期待される。うまく通じた生徒は、外国語で話すことに更に関心を持つだろうし、少ししか通じなかった生徒には、再度試みるようになることを期待したい。

### (2) 「体を使って」学んだこと

ゲームや遊び、踊りなどのように、学ぼうとする文化要素によっては、「体を使う」ことが不可欠なものがある。今年度の異文化理解授業の中で「体を使って」学んだ異文化の要素には、数字の教え方（中国人が数を数えるときの指使い）、じゃんけん（中国山東省と香港のじゃんけん、中国の足じゃんけん、そして韓国のカウイパイポ）、ならびに韓国のダクサム（けんけん）があった。このようにして習ったことを生徒どうしで実際に試したり、あるいは留学生と一緒に遊んだりする機会がしばしばあった（王様のじゃんけん、貨物列車、ダクサム、ドッジボール）。さらに、ゲームとは異なるが、社交的な活動（歓送迎、器楽の演奏と唱歌、給食、教室退出時の握手）が行われた場合もあった。

しかし「体を使って」学ぶことには、「その文化要素を理解するには体を動かすことが必要だから」に止まらず、異文化理解を助ける働きがあると思われる。開発教育の研究者であるチェンバース(2004)は、ワークショップを効果的に行うためのアイデアを示した著書

の中で、「活力剤」という言葉を紹介している。「活力剤」とは、長時間のプレゼンテーションやつまらない話題がとりあげられたときなど、ワークショップの参加者の集中力が落ちている際に、その状況を乗り越えるために行うごく簡単なゲーム的活動のことである。しかし「活力剤」の意義はこれには止まらず、ワークショップの参加者を楽しい気持ちにし、「固い雰囲気を和らげ」ることができる。チェンバースは、自分がかつてタンザニアで実施したワークショップでの「活力剤」の効果を次のように述べる。

「さまざまな国籍の学者、コンサルタント、役人、学生を混ぜて研修を行ったが、後にこの活力剤が参加者の間のバリアを取り払う大きなきっかけとなり、異なった種類の人びとを1つにすることができた」(pp. 73-4、下線は滝が付した)。

異文化理解教室においてアイスブレイキングやゲームをすることで「融けた」何かとは、授業を受けている生徒と留学生の間に存在した緊張感や不安なのであろう。「体を動かして学ぶ」ときに、次のような非言語コミュニケーションが行われたのではなかろうか。ゲームを含め「体を動かして学ぶ」活動は、上述の「活力剤」としての役割を果たす。また例え公衆距離からであっても、ゲームの説明やゲームをするときに、生徒と留学生はお互いの笑顔を見ることができる。ゲームの説明を詳しくするために、またゲームを実施するために、両者の対人距離は理性的関係から暖かさを感じられる関係へと近づく。さらに場合によっては、タッチングを伴うこともあるだろう。「貨物列車」のようなゲームのときには確実にあったし、(報告者は確認できていないとはいえ)衣服の着付けの際にもあったことだろう。

この節をまとめると、異文化理解授業を受けた生徒たちは、少なくとも次のことを経験したと考えられる。第一に、「頭を使って学ぶ」ことによって、自分の文化とは確かに違う異文化の存在を実感することである。第二は、「体を使って学ぶ」ことによって、文化が異なっても人間としての基本的な感情ないし価値観は共通していることが確認できたことであろう。

### 3. 異文化理解授業を担当した留学生が学んだこと

この節では、異文化理解授業を担当したイブケンの留学生たちが学んだと考えられること2点を述べたい。

#### (1) 自文化の(再)理解

第1節で述べた通り、異文化理解授業は双方向の相互作用である。今年度の授業を受けた小学生も様々なことを学んだが、授業を担当した留学生の側でも学んだことが数々あるはずである。報告者が気付いたことを一つだけ挙げるならば、それは自分の文化要素を異文化として他人に伝えることの難しさを留学生が理解したであろうことである。自分が慣

れ親しんでいると感じている文化要素であっても、他人に対して説明するに足りるほどは知らないということは決して珍しくない。報告者自身も、このことを実感したことが何度もある。今年度の異文化理解授業の中でも、授業の進行にとってマイナスになったとまでは言えないものの、説明の内容をもう少し掘り下げたり、説明のしかたに工夫をしたりする余地が残されていると感じられたことがあった。このことについては、授業を担当した留学生自身が最もよく分かっているはずであり、報告者が見る限りでは2回目以降は改善された。

## (2) 自己表現の機会

「体を使って学ぶ」ことは、異文化理解授業を受ける生徒にとって好ましい影響をもたらすことをすでに述べた。これに加え、授業に参加する留学生にも同様の影響が生じることがある。今年度の授業の中でも、おとなしいと報告者が思っていた留学生が、小学生とゲームをしているときに、これまで見たことがないくらい楽しそうな表情を見せたことがある。異文化接触は送り手と受け手の双方に及ぼすことの好例といえよう。

この節では、異文化理解授業は、自文化を見つめなおす機会を与えたり、自己表現の機会を与えたりする点において、教える側の留学生にもプラスの影響をもたらすことが示された。

## 4. 異文化理解教室の段取り役が学んだこと

### (1) カルチャーショックへの対応

報告者が今年度担当させていただいた異文化理解授業は、いずれも全体としてみれば望ましい結果が出ていたと考える。これは授業を企画された各小学校の先生方のご尽力の賜物である。このことをまず確認したうえで、今年度の授業の中で報告者の印象に残っているできごとを述べたい。

ある異文化の要素を紹介したときのことである。その文化要素に触れた生徒から好意的な反応が出ることを、報告者としては期待していた。ところが、うれしいのかどうか表情がはっきりしない、むしろ当惑気味の表情の生徒もいた。あるいは、紹介された文化要素を、見かけにおいて類似する日本のある文化要素になぞらえる生徒もあった。紹介された方は、その文化の中でポジティブな意味を与えられているのに対し、なぞらえられた方は、日本文化の中でネガティブな意味を与えられている。

今振り返ってみると、上述の生徒たちはカルチャーショックを経験していたのだろうと思う。もちろん、これらの反応には特に悪意はなく、初めて知る文化なのでその意味がよく分からず、それゆえに「恥ずかしい」という気持ちの表れであったのだろうと思う。し

かし白状すると、小学生がカルチャーショックを感じるという状況を、報告者は予想できていなかった。

このできごとから報告者が学ぶべきことは、異文化を紹介するときには、紹介される側の文化にも目配りをして、ネガティブな反応が出ないように準備を事前に行うことである。日本の文化でネガティブな意味を与えられていることと似ているように見えるかもしれないが、紹介される文化の元々の文脈ではポジティブな意味を与えられていることを、簡潔に説明した方がよかったのかもしれない。目立ちにくいことではあるが、国際理解教育の趣旨から見た場合、真剣に（深刻になる必要はないが）取り組むべき課題である。

## (2) プレゼンテーションの技術

異文化理解授業を受けている生徒たちに外国語を話す体験をしてもらっている際に、一人の留学生がマイクで説明している間に、パートナーの留学生は立ったままという瞬間があった。このような状況で後者は生徒たちの中に入っていき、生徒たちが外国語を話すことを支援してあげられたらさらによかったと思う。あるいは、説明の内容自体は満足できるものであっても、スライドの写真が小さいとか、発表の声が小さいケースもあった。これらは事前の指導の徹底により避けられたはずのことである。指導教員として、今後対応を肝に銘じたい。

この節では、カルチャーショックへの対応とプレゼンテーションの技術に関してそれぞれ更なる向上の余地が残されていることを述べた。以上の2点を含め、今後はイブケンの出前授業を受け入れてくださる学校の担当の先生方との打ち合わせをますます密にして、異文化理解を深めてもらうための方策を当方からも提案できるように心がけたい。

## 5. 考察

以上の報告を踏まえて、今年度の出前授業が国際理解教育にどのように貢献したかを考察したい。

少なくとも報告者が参加できた5回に関する限り、「他者とのつながりを意識した学びを通じて、子どもに自己を確立してもらおう」(佐藤 2001: 107)ための重要な種まきが、今年度の出前授業を通じて行われたのではあるまいか、というのが報告者の感ずるところである。授業を受けた生徒たちは「頭を使った学習」で、異文化の存在を具体的に確認することができた。その際に留学生から教わるのであれ、自分たちで調べて報告するのであれ、異文化に対する強い関心を示していることが見受けられた。ちなみに佐藤の言う自他の文化のつながりを探ることは、今後の課題であろう（もちろん、このような学びをいつどこでするのが望ましいかは、また別の問題である）。これに加えて、非言語コミュニケーションを通じて、自他の文化に共通する人間の基本的な価値観が存在することを実感したことも、

すでに述べた通りである。つまり、授業を受けた生徒たちに、「頭を使った学習」と非言語コミュニケーションとを通じて、異文化を持つ人たちとの一定の仲間意識（共通のアイデンティティ）が芽吹くことを期待できるのではあるまいか。なお、授業を受けた生徒のみならず留学生の側にも、授業参加を通じての変化が見られたことから、「相互作用としての異文化接触」（徳井 2002: 35-6）が確かに起きていることも分かった。

上に述べたことを、本論の冒頭で触れた佐藤(2001)による日本の国際理解教育に見られる3つのアプローチに拠って、次のように言い換えることができる。今期実施した異文化理解授業には、ナショナルなアイデンティティの形成に寄与する部分があるが、コスモポリタンなアイデンティティへとつながる部分は少なかったと、報告者は考える。しかしナショナルなアイデンティティには、排他的にならない限りにおいてハイブリッドなアイデンティティにつながる可能性があることを、報告者は期待したい。換言するならば、ナショナルなアイデンティティが排他的に完結してしまうのを避け、ハイブリッドなアイデンティティへと重層化させられるように、国際理解教育を継続していくことが必要なのではあるまいか。地域社会から求められているこのような目標の実現のためにも、小学校、中学校と高等学校が果たす役割が非常に大切であることを、報告者は再認識させられた。このような教育のために大学としてもさらなる貢献を果たしていきたいと、思いを新たにすゆえんである。

## 注

(1) 職場の新入りのアルバイトは控えめな態度で自己紹介をするのが当然と考えられているのにも関わらず、古株の従業員に対し尊大な態度で「バイトの〇〇や」と言ったり、失敗をしでかしたのにもかかわらず、不満げな表情で謝りの言葉を口にしたりして観客の笑いを取る(例えば「吉本新喜劇」に見られるように)のは、その一例である。

## 謝辞

花高小学校と小佐世保小学校でお世話になりました諸先生に、今年度のNIU異文化理解教室の出前授業を受け入れてくださったことにつきまして、心から御礼を申し上げます。

## 参考文献

- 石井敏他編. 1997. 異文化コミュニケーション・ハンドブック. 有斐閣.  
石井敏・岡部朗一・久米昭元. 1996. 異文化コミュニケーション (改訂版). 有斐閣.  
佐藤郡衛. 2001. 国際理解教育—多文化共生社会の学校づくり— 明石書店.  
高見澤孟他. 2004. 新・はじめての日本語教育1. アスク.  
チェンバース, ロバート. 2004. 参加型ワークショップ入門. 明石書店.  
徳井厚子. 2002. 多文化共生のコミュニケーション—日本語教育の現場から. アルク.  
古田暁他. 2001. 異文化コミュニケーション・キーワード (新版). 有斐閣.

## 論 説

八代京子他. 2001. 異文化コミュニケーション・ワークブック. 三修社.