

留学生を対象とする国際ゼミにおける 異文化理解教育と共修の展開

International Seminar for Expanding Cross-cultural Understanding

キーワード：異文化理解教育、留学生、多様性、国際共修

keyword : cross-cultural education, international students, diversity, international co-learning

高橋 加寿子
Kazuko Takahashi

Abstract

This paper indicates the effects of cross-cultural communication education on both international students and Japanese students, who will be living in a society with increasing opportunities for contact with people with diverse cultures. In the formation of such a society, cross- and intercultural-understanding is considered essential to help understand and respect each other. Through some cross-cultural activities in an international class collaborated with some Japanese students, we discuss how effectively they are stimulated to understand other cultures and also understand their own culture and values better.

要 旨

グローバル化と国内の超高齢化・少子化が同時進行し、日本社会の様々な領域において人材不足と人材のグローバル化が進みつつある現在、教育現場においても、異文化や多文化共生社会への適応が意識的に求められる時代である。本稿は留学生にとって異文化である日本語・日本文化・日本社会への理解を育む国際ゼミにおいて、異文化理解の理念に基づき、如何に他文化の理解と同時に自文化を相対化し、相互の理解に結びつける契機とすることができるか、また、日本人学生との共修活動が日本人学生および留学生双方の異文化理解力（intercultural competence）に影響を及ぼすかを検証するものである。

1. はじめに

グローバル化や少子・高齢化がますます進むと予想される今日の日本にあって、人口減少による人材不足はすでに社会の現実的な問題となっている。国による新たな外国人材の受入の施策も講じられており、ここ数年、外国人労働者数は年々増加の一途を辿っており、人材のグローバル化はもはや避けられない状況となっている。地域、職場、そして教育現場においても外国人やその子どもたちが日本人と机を並べて仕事し、学習する多文化共生世代が生まれつつある。このような時代に異文化や多文化への理解を深めることは、これまでのように海外へ目を向けるためだけではなく、内なる日常に迫りくる異文化を背景に持つ他者との共存共生に関わる重要な鍵となる。本稿は、異文化理解教育の理念について概観するとともに、その課題を踏まえ、留学生を対象とする国際ゼミの授業実践および日

本人学生との「国際共修」の試みにおける学生の意識の変化や態度の変容を中心に、その成果と問題点を考察し、多文化社会における共存共栄に貢献しうる今日的異文化間理解教育のあり方を検討するものである。

2. 1 異文化理解教育の背景と理念

異文化理解の基本理念は、多くの研究者が指摘するように、国連のユネスコが、第二次大戦の反省に立ち、『ユネスコ憲章』（1948年）において、以下のように宣言したことに始まるとみてよい。

「戦争は人の心の中で生まれるものであるから、人の心の中に平和のとりでを築かなければならない。相互の風習と生活を知らないことは、人類の歴史を通じて世界の諸人民の間に疑惑と不信をおこした共通の原因であり、この疑惑と不信のために、諸人民の不一致があまりにもしばしば戦争となった。」

相互の文化に関心を持ち、理解し、尊重することのできる教育によってのみ、平和と文化の普及と戦争の回避が可能であることを謳っている。さらに、ユネスコは「国際理解のための教育」を世界的に推進する中で、1974年には、新たに「国際理解、国際協力および国際平和のための教育並びに人権および基本的自由についての教育」を提唱し、文化間理解、環境問題、開発問題といった地球規模の課題の共有と解決に向けた具体的な提言を行っている。同年、日本においても「国際社会に生きる日本人」の育成が強調されることになり、異文化理解、国際理解¹の推進の契機となった（文部科学省²）。さらに、グローバル化や国際化といったことばが1990年代には盛んに用いられるようになり、多くの大学においてグローバル化に対応する人材育成が求められ、異文化理解教育や異文化間コミュニケーション関連の科目がカリキュラムの中に含まれるようになった。³

2000年代になると、それまで経済や政治において統合政策を積極的に進めてきたEU（欧州連合）が、文化においては多様性こそが「財産（a valuable common resource）」（Council of Europe 2001: 2）であることを再認識し、2008年には、「互いを理解する努力の必要性」（異文化間理解）の政策として、「ことばの理解」（母国語以外の語学教育において最低2ヶ国語が習得できるような留学制度）と「異なる文化の紹介と理解」などを中心にEU各国や地域が複数のプロジェクトを立てて対話と相互理解を促進する機運が生じるようになった（大谷 2004）。このような理念を打ち立てる基盤には複言語主義（plurilingualism）という考え方がある。杉谷他（2005:39）はドイツでの複言語主義を促進する意義として、「第1外国語の学習が、それまでの母語や母語と不可分であった母語文化のあり方について距離を持って考えることを可能にするように、第2外国語の学習は『外国語』のあり方自体をさらに上位の次元で考察するための契機を内包している。（中略）第1外国語やそれが代表する文化を相対化し考察する視点を可能にするのである」とし、複言語主義は単に言語能力を量的に増大させるものではなく、質的変換をもたらすものであると述べている（塩澤他 2010: 70）。母語の他に第1外国語を学ぶことにより、母語や母語文化を初めて相対化して見ることができ、さらに、第2外国語を学ぶことで、外国語と不可分の外国文化を相対化する契機となる。互いに複数の言語を文化とともに学ぶ経験を積むことで、自文化を相対化し、他者や他文化への気付きと理解を育み、他文化に対して客観的で柔軟な態度を培い、相互理解につながるという考え方である。塩澤他（2010: 71）はByram（2008）

を引用し、このような構想は、日本を含めたアジア諸国の言語政策にありがちな、言語を単に「聞く」「話す」「書く」「読む」の4技能の習得によって得られるコミュニケーションの道具とみなす捉え方に対して、ことばの習得はそれと不可分の異文化理解を内包するものであり、他者や異文化との共存共栄を積極的に図る人材の育成こそが重要であると述べている。外国語学習の究極の目標は単なる語学力の増強ではなく、異文化理解力や異文化間コミュニケーション力の養成を図るものである。

CEFR (Common European framework of reference for languages ヨーロッパ言語共通参照枠) は外国語力のみならず異文化理解力も共通して測る物差しであるといえることができる。塩澤他 (2010) も総括して述べているように、日本に CEFR が導入された後も、今なお一般には語学力の判定に使われがちであり、積極的な他者への異文化理解能力の指標とまでには至っていないことは再認識すべき課題である。ヨーロッパは、現在では、難民や移民の急増があり、このような国を超えた地域間の文化相対主義のプロセスが、自文化中心主義に流れる傾向が一部に見られるが、基本的には異文化理解を基盤とする多様性、多文化主義への寛容性は維持されているものと思われる。

このような流れの中で、近年の日本の大学を取り巻く環境は、国家的プロジェクトである「留学生 30 万人計画」⁴や「大学教育の国際化・グローバル化の推進」を実現するための具体的な取り組みが功を奏し、大学の教育環境の国際化は質的にも量的にも向上し、留学生は現在 30 万人を超え、海外に派遣される日本人学生の数も近年急速に伸びている。⁵ 外国語教育においては、CEFR に代表されるような、本来外国語教育は異文化理解教育と不可分なものであり、ことばを通して自己や自文化を相対化し、試行錯誤を経て相互理解に至ることが目標となるまでには至っていないものの、留学生が増えることにより、また、社会のグローバル化が急速に進むことにより、異文化理解教育自体の発展と充実が見られるようになってきている。

2. 2 異文化理解教育における「多文化共修」の試み

前節で述べたような文脈の中で、教育の国際化・グローバル化のさらなる発展系として、将来の多文化共生社会に求められる異文化理解力を養うための、留学生と日本人学生が共に学ぶ「共修」という試みが、多くの留学生を擁する主に「スーパーグローバル大学」の先駆的な試みとして登場してきている (坂本他 2017、園田他 2006、一二三 2010、押尾他 2004、佐藤他 2011)。坂本他 (2017) では、この「留学生と日本人学生との学び合い」は「共修」または「国際共修」と呼ばれ、これまでにいくつかのモデルがあることが示されている。例えば、留学生が受ける日本語教育環境の中に日本人学生が参加することで相互の異文化理解力を培うもの、日本人学生と留学生同士の交流を基調とした互いの異文化理解や自文化への意識を喚起するもの、また、留学生と日本人学生の混成チームで課題に取り組む成果を目的とするプロジェクト型のものなどがあり、いずれもきわめて先進的な取り組みとなっている。また、それぞれ使用言語は日本語ないしは英語のみであったり、日英語 2 カ国語を用いたり、協働学習を行う留学生・日本人学生のいずれもが何らかの形で言語の「壁」を乗り越えてコミュニケーションをとる必要があり、言語の学習と異文化理解・多様性への理解を同時に成し遂げる試みとなっている。これは、前節で述べた異文化理解の本来の理念に根ざした試みといえることができる。また、プロジェクト型の場合は、数々の苦難を乗り越え成就した際には、チームの結束や達成感、自信といった教育的効果がもたらされると説明されている。これは、Ruben (1976) が異文化間コミュニ

ケーション能力を測るものとして挙げている以下の基準にすべて合致しなければ、おそらく成し遂げられない成果であったと思われる。

- (1) 相手に敬意を表す能力
- (2) 判断を保留して他人とやりとりができる能力
- (3) 知識や感情は個人的に固有のものと認識できる能力
- (4) 共感性
- (5) 対人関係を構築する能力
- (6) 相互作用を駆使できる能力
- (7) 寛容性

これら「国際共修」モデルの根底には、大学における海外からの留学生は、日本人学生、とりわけ海外経験のない日本人学生にとって、異文化を体現し、異文化理解力の学びを促してくれる豊かなリソースであるという共通の考え方がある（坂本他 2017：4）。言い換えれば、学生を中心とした大学の国際化は単に留学や海外派遣によってのみもたらされるものではなく、自国での大学内に存在する留学生同士、また、留学生と日本人学生同士が協働学習を行うことによって、異文化理解力や多文化多様性への意識の醸成が可能であり、その点で、キャンパスの留学生および日本人学生でさえも異文化理解の貴重なリソースを互いに提供できるということである（坂本他 2017）。

このようなキャンパスの国際化（Internationalization at Home）は世界でも英語圏やヨーロッパのみならず、アジアの国々でも発展しつつある新しい試みであるが、本学においても国際交流プログラムの中に多文化共修を取り入れた国際ゼミを位置づけることにより、異文化への感受性を育み、文化の違い、ことばの違いを超えて、他者と対話でつながる異文化コミュニケーション力を培う試みが徐々に進められている。末松(2019)によれば、「文化的背景の異なる学生たちがキャンパスで学びあう」共修の試みは始まったばかりであり、教授法や方法論が確立されているわけではなく、歴史の浅い分野である。著者の大学では留学生の数も教員の人数もごく限られた教育環境ではあるが、いかに「共修」を実現できるか試行錯誤をする意義はあると思われる。

次項以降では、「国際ゼミ」に焦点をあて、シラバスに基づき、到達目標、授業内容、留学生の異文化理解の取り組み、2回にわたる日本人学生有志との共修ゼミの実施と成果を紹介する。

3. 1 留学生対象「国際ゼミⅠ・Ⅱ」について

留学生対象の「国際ゼミ」は本学の主に交換留学生向けの「国際交流プログラム」の中に位置づけられている。このプログラムは大学が提供している通常のカリキュラムに含まれる「日本語」や「実用日本語」その他日本文化に関わる科目と、留学生の個々の専門にに応じて特別に配慮して開講されたカリキュラムにはない科目から成り立っている。「国際ゼミ～文化から読み解く日本のことばと心～」は後者に含まれる週1コマの授業であり、前期にⅠ、後期にⅡが開講され、毎年10名前後の交換留学生が履修している。年度によって異なるが、日本語を専攻している中国人留学生が大半を占め、韓国、ロシア、フィンランド、フィリピンなどの学生が2、3名加わるのが常である。

近年の本学の交換留学生の傾向は、子どもの頃から日本のアニメやゲームを好んで育ち、日本文化や日本語に興味を持ち、分野に関わらず、日本の生活環境に身を置くことで日本文化に親しみ、日本語力を高めたいと希望する学生が多い。「国際ゼミ」はそのような学

生の要望を取り入れ、日本文化に様々な角度からアプローチしている。使用言語は、日本語能力の比較的高い中国人留学生のために日本語を使用し、それ以外の初級クラスの外国人留学生には英語で同じ内容を伝えるというバイリンガル授業の形態をとっている。

授業の到達目標は以下の3点である。

- 伝統行事、茶道、美術、仏教・神道、衣服等について学修し、体験する。
- 上記の様々な日本文化の側面について学び、基底にある文化キーワード、精神性、日本語の特徴と文化との関わりについて学習する。
- 日本文化の実体験を通して、文化相対主義 (Cultural Relativism)⁶の立場から、自身の文化を振り返り、その共通点や相違点を認識し、より深く自身の文化を理解する。

以上の到達目標に従い、2019年度前期の授業スケジュールは以下の表1の通りである。授業の担当は筆者の他に、本学国際交流センターのスタッフや他の教員、美術工芸館のスタッフ、茶道部の学生などの協力を得ている。

表 1

| 国際ゼミ (文化から読み解く日本の言葉と心) | | 2019年度前期授業スケジュール | |
|------------------------|---|------------------|---------------------------|
| 回数 | 内容 | 場所 | 担当 |
| 1 | 日本の花見文化 (翌日近くの公園でお花見) Japanese Hanami Culture | 道庵 (学内の茶室) | 高橋 |
| 2 | 日本と自国の花見文化について学生発表 Discussion about Hanami Culture | 道庵 | 高橋 |
| 3 | 日本語・日本文化と文化キーワード (1) Cultural Keywords behind Japanese Language and Culture (1) | 道庵 | 高橋 |
| 4 | 日本語・日本文化と文化キーワード (2) Cultural Keywords behind Japanese Language and Culture (2) | 道庵 | 高橋 |
| 5 | 坐禅について (禅宗と禅の基本姿勢の学習) Zen Meditation | 道庵 | 高橋 |
| 6 | 日本人の自然観 (1) Japanese Views of Nature (1) | 道庵 | 高橋 |
| 7 | 日本人の自然観 (2) Japanese Views of Nature (2) | 道庵 | 高橋 |
| 8 | 学生の発表 (日常の文化からの気づき) Student Presentations and Discussion (1) | 道庵 | 高橋 |
| 9 | 学生の発表 (日常の文化からの気づき) Student Presentations and Discussion (2) | 道庵 | 高橋 |
| 10 | 東日本大震災とその被災地のその後についての講義 (日本人学生との共修) The Great East Japan Earthquake in 2011 and the Aftermath in the Devastated Areas | 道庵 | 国際交流センタースタッフ・アレクセイ・コノネンコ他 |
| 11 | 被災地訪問と地元のサーフィン体験 (日本人学生との共修) Field Study in a Coastal Disaster Area and Surfing | 被災地 (荒浜) | 国際交流センタースタッフ・アレクセイ・コノネンコ他 |
| 12 | 日本の伝統的な遊びの体験 (折り紙、あやとり、かるた、玩具、駄菓子) Try Origami, Ayatori, Karuta, Traditional Toys, Dagashi, etc. | 道庵 | 高橋 |
| 13 | 茶の文化と茶道 (準備) Try Maccha (preparation class) | 道庵 | 高橋 |
| 14 | 茶会 Try Maccha (Tea Ceremony) | 道庵 | 高橋・清水由賀・茶道部 |
| 15 | 美術工芸館で日本文化を学ぶ～根付の学習と制作 Let's Make a Netsuke. | 芹沢銈介美術工芸館 (学内) | 美術工芸館スタッフ・高橋 |

また、留学生にとっては日本語力の強化もまた隠れた目標の一つである。留学生は「日本語Ⅰ・Ⅱ（初級）」と「実用日本語（中級）」の両方またはいずれかを同時に受けるため、半期の授業のうち、当初はバイリンガル授業のように日英語同等に用いているが、後半は日本語の理解力や運用力が少しずつ高まるため、徐々に英語の比重が低くなる傾向がある。

3. 2 授業での学習過程

授業の進め方として重視しているのは、異文化理解教育の理念に基づき、異文化としての日本文化を理解すると同時に、留学生自らが自国の文化との類似点または異なる点を発見し、自国の文化を相対化し、文化の多様性に気づくことである。そのため、以下の4点を重視している（国際交流基金（2016:10）参照）。

- できる限り、日本文化を意識できる素材（教材）を用いて体験の機会を与える
- グループディスカッションによる情報のやりとりを通して考察する
- 自身の文化・習慣・言語との類似点や相違点を発見する
- 多様性への気づきの深化と成果を発表する

教材はできるだけ生の素材・画像を用い、実体験ができるものとし、双方向型のディスカッションやグループ活動により理解を深め、課題の発見により個別にその課題に取り組み、発表またはレポートを作成するという流れになっている。留学生は日本語が初級または中級であり、時に英語が伝達言語となる場合もあるため、学生同士は日本語や英語を取り混ぜたディスカッションを行うことになる。その際、日本人学生が参加する場合は、常識的に分かることや想像できる知識であっても、きちんと理解しているかどうかを確認しながら考察を深めていく必要がある。また、交換留学生は半期のみで帰国する場合もあるため、半期単位で日本文化の理解から多文化多様性への気づきまである程度完結するような取り組みを行う。

2019年度前期の授業においては、最初の4週は、季節柄花見文化の知識と体験、日本語の授業で学習している日本語の音や文法的成り立ちの特徴を確認するという観点から、日本語の特徴から日本文化のキーワードを見つける作業を行った。また、本学では1年前期に学生全員が履修する「禅のこころ」という科目で坐禅を行うため、この時期に留学生は坐禅や禅宗について基本的なことがらを学ぶ必要がある。「禅」の学習を挟み、引き続き、日本人と自然との関わりについて学び、どのような自然観を持つに至るか、日常生活にそれがどう反映されているかを、日本での生活体験から想像し自分の考えをまとめることとした。

最初の4週間の文化的キーワードの発見と6, 7週の日本人の自然観や伝統文化への考察を経て、8, 9週で日常の日本文化を意識する様々なものについてグループディスカッションの後、各自が自ら選んだテーマや物事について自分なりの観察やその背後にある理由を推測し、発表する。また、自国の文化に思いを馳せて、その相違部分などに特に着目し、その背後にある考え方や価値観について考察し、発表する。一つ一つの発表は質疑応答の時間を設け、フィードバックが行われるように行った。

次節では、前期の授業計画の後半に行われた日本人学生との共修の試みについて取りあげる。

3. 3 日本人学生有志との共修ゼミの試み

10週から最後の15週までは東日本大震災の被災地訪問、日本の伝統的な遊び、茶の文化、美術工芸館での伝統的な小物の制作などを日本人学生有志や茶道部の学生との協働で授業を行った。「伝統的な遊びの体験」については、日本人学生の参加は準備段階のみであり、実際の授業での相互活動には至らなかったが、それ以外においては、日本人学生や他のスタッフとの協働授業を行うことができた。

被災地訪問と地元の人々との交流は2回に分けて行われた。留学生は日本人学生2名とともに、外部講師として本学の国際交流センタースタッフであり、自らも被災したアレクセイ・コノネンコ (Alexei Kononenko) 氏から、東日本大震災で壊滅的な被害を受けた宮城県の海岸線地域の被災状況とその後の復興や地域の抱える課題などについて講義を受け、ディスカッションを行った。その際に、当該地域がサーフィンの名所であり、被災から7年にしてようやく海水浴場が再開したことが、町に活気を取り戻す原動力の一つとなっていることに触れ、サーフィンの歴史と復興におけるその役割についても学習した。2回目は留学生9名、日本人学生10名が実際に被災地を訪問するとともにサーフィン体験を通して、地元のサーファーと交流することを経験した。被災から復興を遂げつつある海岸で、古代ポリネシアで生まれたと言われるサーフィン文化を地元のインストラクターの方々から学び体験することは、留学生にとっても日本人学生にとっても初めての経験であり、行政とはまた異なる角度からの復興に直接触れながら学ぶ機会を得ることができた。とりわけ自己開示⁷が不得手なことが多い日本人学生にとって、災害や復興についての留学生の視点に触れたり、ともにサーフィン文化を被災地で楽しむことは彼らの対話力を向上させる刺激となったと考えられる。

13, 14週「茶の文化」については、2回目の講義となる「茶会」において、本学茶道部の学生と本学の教員であり、国際交流センターにおいて日頃から留学生との交流を行っている清水由賀講師に協力を依頼し、留学生との協働の授業を行った。それに先んじて、1回目の講義では、茶道と茶の精神について基本的なことを学んだ。その際、茶の文化はもともと中国から伝わった文化であり、今でも茶を飲む習慣があり日常的に楽しんでいることを中国の留学生から紹介してもらい、それぞれの国における茶の文化ないしはその文化の有無についてディスカッションを行った。その上で、日本においてその後独自に発展した「茶道」とはどのようなものか、根底にある精神とは何かを理解し、自国のお茶の習慣や文化と比較して、相違点や類似点を見出した。2度目の授業で茶会を実際に行い、茶道部の学生や「亭主」の役割を担う清水講師らの所作から茶道に息づく精神を学び、実際に茶を点てる体験を行った。茶室に入る前から茶会が始まっていることを留学生は認識し、一つ一つの所作にも意味を見出し、静けさの中で一服の茶を頂いたり、ふるまったりすることの楽しみを味わう。彼らから見れば、茶会は窮屈な部分があるにも関わらず、ただ単に体験することにとどまらず、相手の文化を尊重する態度が多く見られたことは異文化理解教育の上でも意義のあることと思われた。その場で、同年代の茶道部の学生が得たものも大きい。茶会の性質上、ことばのやりとりは少ないが、学生の作法を見て、理解し真似しようとする留学生の真剣さに日本人の学生も刺激を受けたからだ。そこにお互いの文化を尊重する態度が生まれる。

4. 授業の成果と今後の課題

この授業では、留学生が日本文化を実体験できるように、生の、触れることのできる素材をできるだけ使い、ディスカッションを基本とした参加型の授業を通して、日本文化の基底にある文化的キーワードや考え方、ものの見方、価値観といったものを自分なりに探求することを目標とした。それには学内の茶室、美術工芸館、坐禅堂、そして学外の被災地といった多様な「場」を提供できたことは、文化やことばの様々な様相をそれぞれのコンテキストの中で捉えることができたという点で成果があったものと考えられる。学生のレポートによる反応では、「さくら」を見ることを夢見て留学した東南アジア出身のある学生は、花見を体験し花見文化の歴史を知ることによって、「さくら」から「もののあわれ」を学んだと言い、帰国後に自ら俳句を詠み、冊子をまとめている。また、生まれて初めて「海」を見た学生は日本人の学生とともに被災から復興を遂げつつある海岸でサーフィンを体験することができたことが良かったと述べている。また、仏教と禅は豊かで面白いと感じる学生もいる。このような学生の反応から、多様な人々やコンテキストの中で日本文化と出会うことが異文化理解を醸成する上で、より効果的であったと考えることができ、体験学習の重要性を改めて感じる事ができた。

もう一つ重要と思われる視点は、学生たちがそれぞれ異なる言語・文化を背景に持ちながら、日本文化との類似点や相違点について互いに話し合うことで、次第に自身の言語や文化に新たな視線を注ぎ、自文化の背後にある文化的キーワードやものの考え方、傾向といったものを見出す努力を行うことで、多様な文化や異質とも見える様々な文化的事象にはそれぞれ理由があり、長年にわたって培われてきたものであるということに改めて認識することができたことである。他との違いを認めるだけでなく、そこに尊重する態度が生まれることは異文化理解教育の究極の目標となると考えられる。「国際ゼミ」では、「茶会」や「被災地訪問」などでそのような深い考察や態度の変容に至る学生が多く見られ、一定の異文化理解教育の教育効果が得られたと考えられる (Leask & Carroll 2011)。異文化理解はその性質上、どこまで獲得されたかを測ることは困難であり、明確な基準を設定することも難しいが、このような実践例を重ねることで、今後方向性が見いだされていくものと考えられる (坂本他 2017)。

日本人学生にとっての変化については、限られた機会ではあったが、留学生との協働授業において、互いの異なる視点に触れることにより、自らを客観的に見る事が促進され、日本人の学生にとっても意義のあることであったと思われる。日本人学生の場合、異文化理解について講義などで知識を得ることは比較的容易であるが、実際に異文化を背景に持つ人と出会い、不安を抱いたり、コミュニケーションスタイルなどに違和感や否定的感情を感じながらも、違いを認めつつ折り合いをつけて共存できるような行動・態度のレベルまで達するには、海外留学などの相当量の異文化理解の経験が必要となる。しかし、キャンパスに存在する異文化を代表する同年代の留学生と同じ課題についてグループ学習を行うことにより、日本人にとっては程度の差こそあれ、海外留学の疑似体験を得ることができる。留学生は言わば文化の境界線を生きている存在であり、そのような同年代の学生たちと接することは、日本人の学生にとっても文化的境界に足を踏み入れることのできる大変貴重な経験になるのである。この場合、日本人学生の持つ不安、恥ずかしさ、緊張感などよくある反応は、留学生に日本文化や日本語について母語話者であるからこそ情報を提供できるという役割に気付かせることで、その不安や緊張感を払拭させることができる。留学生に深いところまで理解してもらうためには、日本語であってもことばを選びながら

相手の反応を見て説明する必要を自覚し、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度が必要となる。塩澤他（2010）の主張する *affective competence* には、自分の感情をコントロールする能力、自己行動修正能力、間違いを恐れない大胆さ、相手の行動を観察する能力、あいまいさに耐える能力、価値判断を控える能力が含まれるが、まさに共修授業は、留学生との異文化接触と対話を通して、このような点で態度の変容をもたらすものであると考えられる。留学生が日本語力が不足しているためになかなか自己表出できずに苦労している場面は、日本人が英語で言いたいことを表現できずに苦しむ姿と二重写しになり、自己を客観視し、自らの成長を促すことにつながる。

ただ、単位の取得と無関係の日本人学生の参加を促すことはかなり難しい状況であった。上記で述べたように、留学生は今まさに異文化としての日本文化を日々体験し、問題発見・解決に取り組んでいる存在と言っても過言ではない。そのような学生との協働学習は、日本人学生にとっても学びの多い経験となるはずである。日本人学生との共修時間の安定的な確保を可能にする環境づくりも今後の課題である。単位化なども含め、異文化接触の機会をより安定的に提供することによって、双方向の異文化理解が培われ、最終的に相互理解に発展していくことが期待される。

また、もう一つの課題として、留学生の日本語力の補強を図る必要性がきわめて高いと思われた。留学生の日本語の理解力はある程度の幅はあるものの、基本的なことや日常的な会話は多くの場合問題ないが、抽象的な内容や専門用語が出てくると、理解が著しく低下するか、または、表面的な理解にとどまる傾向があることはこれまでも指摘されてきた（三宅・福島 2012、藤森 2010、古本・苗田・松下 2006）。高い日本語力を示す学生でも文化的キーワードを探るような専門的な内容になると難しさを感じるようである。今後、大学で学ぶ留学生には、日本語教育において、抽象的な専門用語やいわゆる「学習言語」を習得するための個々の学生に対応した補習の機会を設け、日本語による専門的な授業の深い理解に繋げていくことが必要である。

教員の側の課題については、留学生と日本人学生との共修の授業は、日本人の学生にとっても学びとなるような双方向的な授業をデザインする必要があり、事前の綿密な準備、英語と日本語の2カ国語への対応、理解度を深めるための生の素材の準備やシミュレーションなど、留学生の日本語能力、日本人学生の英語力に応じた準備が必要となり、多くの負担が生じた。しかし、それによって得るものはきわめて大きく、今後、いかに留学生と日本人学生の双方にとって異文化理解教育を充実したものにしていけるか、さらなる研究が必要である。

5. 終わりに

本稿では異文化理解の理念を踏まえて、現在行われている異文化理解教育の課題を論じ、留学生対象の「国際ゼミ」での異文化理解教育の取り組みを紹介し、日本人学生との共修の試みとその可能性を探り、今後の課題について検討を行った。来たるべき多文化共生社会の形成においては異文化理解は日常的にも欠かせない要素となってくると思われる。体験や体感を重視した異文化理解教育を通して、日本人学生と留学生が共に、互いの文化を理解し、たとえ理解が困難だとしても、違いを認め合い、尊重できるような柔軟な態度が育まれることを今後も目指していきたい。そして、新たな関係性の中で多様性を重んじた柔軟なコミュニケーション力が育まれることを期待したい。

注

1. 本稿では塩澤他（2010：28-30）にあるように、異文化理解と国際理解を厳密に区別して用いる。異文化理解は互いの文化の違いを認め、尊重し、相互に理解しようとする態度であり、「文化間の理解」であるのに対して、国際理解は異文化理解をさらに拡大した「国家間や民族間の理解」を促すものであり、その目的とするところは、人権教育、平和教育、開発教育、貧困問題、国際協力などである。
2. 文部科学省 HP. <https://www.mext.go.jp/unesco/002/004/08043006/001/001.htm>
3. 2000年代後半には異文化コミュニケーションを専門とする学部が設置され始め、例えば、立教大学の「異文化コミュニケーション学部」は2008年に設置されている。
4. 2008年に施行され、2020年までに国内に受け入れる留学生を30万人にすることを目標とするもので、ほぼ現在達成されている。
5. 文部科学省は大学等の教育研究環境の国際化の具体策として、各私立大学に「留学生の受け入れ体制の整備」「留学生の修学支援」「留学生の就職支援」「留学生向け入学選抜制度の実施」「教育課程の編成」「留学プログラムの実施」「帰国留学生のフォローアップ」の7項目をあげ、取り組みを推奨している。また、その他国際化FD/SDの充実など数多くの機会をグローバル化を目指す大学の質的向上のための取り組みとしている。
6. 文化相対主義とは、それぞれの人間集団はそれぞれ独自の価値を持つ個別の文化を持ち、その間に高低・優劣の差はなく、尊重されるべきだとする立場（Lee 1996, 有馬 2015, ウォーフ 1993）。自分の社会の価値基準で他の文化を押し量ったり、自民族の文化を優れたものとする文化普遍主義（Cultural Universalism）または自文化中心主義（Ethnocentrism）に対する立場。
7. 岩田祐子（2015:37-91）参照。津田早苗他（2015）『日・英語談話スタイルの対照研究』に収録。

謝辞

本稿を作成するにあたり、「国際ゼミ」の日本人学生との共修の授業実践において、本学国際交流センタースタッフのアレクセイ・コノネンコ氏および国際交流センター主任（本学総合福祉学部福祉行政学科）の清水由賀講師にご協力頂いたことをここに感謝申し上げます。また、留学生の専門教育における日本語の理解について、その現状と問題点を詳細にご指摘頂いた本学総合福祉学部社会福祉学科教授似内寛氏に感謝申し上げます。

参考文献

- Bennett, M.J. (1993) Towards Ethnorelativism: A Developmental model of intercultural sensitivity. In R.M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experiences*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Brown, H. D. (2006) *Principles of language learning and teaching*. New York: Pearson Longman.
- Byram, M. (1997) *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon UK: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008) *From Foreign language education to education for intercultural citizen ship*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Council of Europe (2001) *Common European framework of reference for languages – Learning,*

- teaching, assessment*. Cambridge, UK: CUP.
- Hall, E.T. (1976) *Beyond culture*. New York: Anchor Books. (岩田慶治・谷泰 (訳) (1993) 『文化を超えて』 阪急コミュニケーションズ.)
- Lee, P. (1996) *The Whorf Theory Complex: A Critical Reconstruction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Leask, B&Jude Caroll (2011) Moving beyond 'wishing and hoping' : internationalization and student experiences of inclusion and engagement. *Higher Education Research & Development*, vol.30, no.5, pp.647-659.
- Ruben, B. D. (1976) Assessing communication competency for intercultural adaptation. *Group & Organization Studies*, 1, pp.334-354.
- 有馬道子 (2015) 『日英語と文化の記号論』 開拓社.
- 岩田祐子 (2015) 「第4章 日・英語初対面会話における自己開示の機能」、津田早苗他 『日・英語談話スタイルの対照研究』 pp.37-91. ひつじ書房.
- ウオーフ、B.L. (池上嘉彦訳) (1993) 『言語・思考・現実』 pp.17-20. 講談社学術文庫.
- 大谷泰照 (2004) 「ヨーロッパ連合」大谷泰照他 (編) 『世界の外国語教育政策－日本の外国語教育の再構築に向けて』 pp.231-256 東信堂.
- 押尾和美・木谷直之・根津誠・八田直美・前田綱紀 (2004) 「異文化理解を目的とした交流活動のあり方－外国人日本語教師と中高生の協働によって作られる授業」『日本語国際センター紀要』 第14号、pp.33-49.
- 国際交流基金 (2016) 『日本事情・日本文化を教える』 ひつじ書房.
- 高坂京子 (2006) 「英語教育における異文化理解へのアプローチ－「比較文化論」の授業を通して」『比較文化研究』 No.74、pp.11-18.
- 坂本利子・堀江未来・米澤由香子編 (2017) 『多文化間共修－多様な文化背景をもつ大学生の学び合いを支援する』 学文社.
- 佐藤勢紀子・末松和子・曾根原理・桐原健真・上原聡・福島悦子・虫明美喜・押谷祐子 (2011) 「共通教育課程における「国際共修ゼミ」の開設－留学生クラスとの合同による多文化理解教育の試み」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』 第6巻、pp. 143-156.
- 塩澤正、吉川寛、石川有香 (2010) 『英語教育学大系 第3巻 英語教育と文化』 大修館書店.
- 末松和子、秋庭裕子、米澤由香子 (2019) 『国際共修－文化的多様性を生かした授業実践へのアプローチ』 東信堂.
- 杉谷眞左子・高橋秀彰・伊東啓太郎 (2005) 「EUにおける「多言語・多文化」主義－複数言語教育の観点から言語と文化の統合教育の可能性をさぐる」 関西大学外国語教育研究機構『外国語教育研究』 第10巻、pp. 35-65.
- 園田博文・奥村圭子・内海由美子・黒沢晶子 (2006) 「留学生と日本人学生の交流活動実践から見えてくるもの－「気づき」を通じた異文化間コミュニケーション能力の養成に向けて」『山形大学紀要 教育科学』 第14巻、第1号、pp.11-33.
- 高橋加寿子 (2014) 「多文化・異文化に目をむけよう」『TFU リエゾン・ナビ－学びとの出会い－9章社会・文化編』
- 竹内愛 (2012) 「異文化理解能力の定義に関する基礎研究 Research Note」『共愛学園前橋国際大学論集』 第12巻、pp.105-112.

- 津田早苗、村田泰美、大谷麻美、岩田祐子、重光由加、大塚容子 (2015) 『日・英語談話スタイルの対照研究—英語コミュニケーション教育への応用』 ひつじ書房。
東北福祉大学「外国語教育の基本方針」
https://www.tfu.ac.jp/education/basics/language_policy.html
- 中野はるみ (2006) 「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、pp.55-64.
- 中村耕二 (2001) 「多文化共生社会を目指す国際理解教育— 21世紀に求められる地球市民教育」甲南大学『言語と文化』第5巻、pp.1-23.
- 一二三朋子 (2010) 「多言語・多文化社会での共生的学習とその促進要因の検討—日本におけるアジア系留学生を対象に」筑波大学。『日本語教育【特集】心理学の観点から見た第二言語としての日本語教育』第146号、pp.76-88.
- 藤森弘子 (2010) 「高度専門職業人養成課程における日本人学生と留学生の協働作業およびピア評価の試み」日本語教育学会『日本語教育』第144巻、pp.73-84.
- 古本裕子、苗田敏美、松下美知子 (2006) 「専門教育における留学生の日本語—日本人学生との比較を通じた分析」金沢大学留学生センター『金沢大学留学生センター紀要』第9号、pp. 21-33.
- 松浦依子・宮崎玲子・福島青史 (2012) 「異文化間コミュニケーション能力のための教育とその教材化について—ハンガリーの日本語教育教科書『できる』作成を例として」国際交流基金『日本語教育紀要』第8号、pp.87-101.
- 松本久美子 (2004) 「会話パートナー・ハンドブックの作成と改訂：留学生と日本人学生の交流・異文化理解促進の一巻として」『長崎大学留学生センター紀要』第12巻、pp.27-39.
- 宮岡伯人 (編) (1996) 『言語人類学を学ぶひとのために』世界思想社、京都
- 三宅若菜、福島智子 (2012) 「講義理解を目指した日本語学習の実践—留学生に対する学習デザインの提案」桜美林大学言語教育研究所『桜美林大学言語教育論叢』第8号、pp. 159-171.