

留学生と高校生の国際教育交流における サードカルチャー体験：異文化接触とパラダイムシフト

恒松直美

Third Culture Experience in the International Exchange of International Students and High School Students: Intercultural Contact and Paradigm Shift

Naomi Tsunematsu

This research examined the third culture experience of international students and high school students in the international educational exchange and intercultural seminars. Creating intercultural interactions in new cultural paradigm is crucial for students to develop intercultural competence. Through these experiences students learn to examine their own cultural values and identity constructions. In the education for international understanding, it is critical for students to be exposed to the educational experience of paradigm shift in school culture. Authentic experiences of intercultural interactions can shatter students' belief systems and identity constructions in the conventional Japanese cultural framework in schools.

キーワード：留学生、高校生、異文化接触、国際教育交流、サードカルチャー

はじめに

本稿では、日本の大学の交換留学生と地域の学校生徒の異文化間能力育成の場において、英語と日本語の二言語使用によりサードカルチャーを創り出す国際教育交流を実践した体験に基づき、留学生と地域の学校生徒との異文化接触におけるパラダイムシフト¹について論じる。大学国際化、地域国際化、多文化共生、地域学校におけるグローバル教育、ダイバーシティとインクルージョンなどの議論が日常的に聞かれるようになり、教育の場が国際化されたような錯覚さえ起きる。しかし、実態については実証的研究を要する。2003 年より 20 年に渡り、交換留学生と地域学校の高校生・中学生との国際教育交流や異文化間能力育成に取り組んできた。教育現場における異文化接触では様々な課題に直面し、取り組

¹ The Structure of Scientific Revolutions (Kuhn, 1962)において Kuhn (1992-1996)が、科学の歴史は累積的なものではなく断続的に革命的に変化する、すなわち「パラダイムシフト」が生じると論じた。その後、「パラダイム」の概念が、科学史・科学哲学・社会科学など広範囲に多義に使用され、その定義について議論された。本稿では、「パラダイム」を「理論的枠組み」「概念的枠組み」「認識の仕方」の意味で用いる。

むべき教育的課題の大きさを認識してきた。金(2016)は、多文化共生が、外国人を対象としたものとなる傾向にあり、マジョリティである日本人をどう位置付けるかの視点が欠落していると指摘する。学校現場では、国際理解教育が「英語で話す」ことと同義的に捉えられる傾向にあり、留学生との関りを英語で話す体験とする対応がみられる。これらの点も含め、日本の学校教育における国際理解教育や異文化間教育は様々な課題を残している。

本稿では、英語と日本語の二か国語の使用によりサードカルチャー(“Third Culture”)を創り出し、異文化接触の場でパラダイムシフトを起こしてきた筆者の実践をもとに、異文化間能力²育成における教育的課題について再考することを試みる。サードカルチャーとは、Useem, Donoghue, & Useem (1963)によると、自身の出身の文化とホスト文化（または他の文化）の組み合わせであり、ユニークな第3文化への融合 (Lyttle, Barker, & Cornwell, 2011) である。サードカルチャーを体験する場は「パラダイムシフト」の場であり、日本の地域の高校生にとり日々の教育現場ではあまり体験することのない斬新な体験である。日本の学校文化におかれた学校生徒と交換留学生との異文化接触の場を作りだす実践から得た知見に基づき、パラダイムシフトの体験の意義と異文化接触における教育的課題を探る。

新型コロナウイルス感染症(COVID-19)と新しい教育形態の顕在化

世界ランキングを意識した大学の国際競争や留学生の獲得競争が激化する中、2020年からの新型コロナウイルス感染症(COVID-19)の世界的流行(パンデミック)は国際移動に制限をもたらし、留学予定者や留学中の学生に大きな影響を与えた。コロナ禍における人との接触や行動への制限は、従来の国際教育や国際教育交流、地域社会と連携する体験学習など、それまで対面をベースとして構築され確立してきた異文化体験や国際教育の場を大きく揺るがすこととなった。地域の学校における国際教育交流については、留学生の来校が、歓迎される対象から警戒すべき対象へと変化した。

コロナ禍により、従来の「留学」の定義と形式が変容し、現地に実際に行き学ばなくとも、交換留学等によりオンラインでホスト大学の授業を受講する形態も留学と見なす状況が発生した。李・エンクトウル・張(2021)が指摘するように、国際教育プログラムや国際交流が停滞し、デジタル化時代における高等教育の国際化の在り方、ウィズコロナ時代とアフターコロナ時代の新しい国際学生交流の在り方の検討が必要となった。2020年と2021年度は、日本を含めホスト国への入国可能時期が不明瞭な状況下、留学予定者は、入国を待つ間、オンラインで協定大学の授業を受講開始した。渡航可能となった時点

² 異文化間教育学会研究委員会において、「異文化間コンピテンシー」という用語について、英語の文献では“intercultural competence”が、その邦訳では異文化間能力が一般的であると確認されたため、「異文化間能力」の用語に変更するとしている(異文化間教育学会, 2021)。その用語使用に鑑み、本稿では「異文化間能力」を使用する。

で入国し、協定大学の授業に直面またはオンラインで参加する状況となり、学期途中での移動を余儀なくされた。

コロナ禍、対面を「リアル」とし、「リアル」に近いコミュニケーションを求める力が働いた。その背景として、オンライン上のコミュニケーションが希薄な人間関係を生むというネガティブな評価があり、対面式のコミュニケーションこそが真正で人間的であるという前提(難波,2022)があった。パンデミック初期の不可抗力的なオンラインへの移行には、対面の「リアル」な接触を補完するため「リアル」にできるだけ近づけようとする「リアルへのノスタルジー」があった(難波,2022)。難波(2022)は、オンライン会議システムの普及により、通常の授業と同様の同期型の授業が増加し、不可抗力的にオンラインへと移行したことで、世界各国の学生にグローバルな協働学習を平等に提供する COIL の本来の目的が見えにくくなり、非同期型のオンライン授業は対面授業の一時的で不完全な代替物となったと論じている。難波(2022)は、その前提を問い直し、内容本位の異文化コミュニケーションを授業内で実践する教育ツールとして、非同期型 COIL による授業での交流や対話の実践的コミュニケーションの効果を指摘する。同期型と非同期型のオンライン教育は、必ずしも対面の代替物ではなく、不可抗力的な状況でのみ使用するものではない。しかし、その関係性とその教育的位置づけがパンデミックにより変容した。

対面でのコミュニケーションにおける即興的でスピーディーな反応や、異文化間の会話における相互理解の困難といった重要な経験(難波,2022)の価値は、筆者が留学生と高校生の異文化接触の場で参加者が体験できるよう実践してきたものである。即興性とスピーディーな反応が要求される生の「サードカルチャー体験」の場を作ってきたが、それを「容赦のない本物の体験・準備のない世界」として生徒に体験させたいと強く要望する高校教員の存在もあった。対面の異文化体験がバーチャルで代替可能であるのか、対面とオンラインの相違は何かなど今後も継続した分析を要する。同時に、オンラインによる教育方法が、真正で人間的なコミュニケーションである対面の代替にしか過ぎず、希薄な人間関係を生むのか、という点についても検証が必要である。

コロナ禍とグローバルな教育環境：対面・オンライン・ハイブリッド

筆者は、これまで、留学生が地域と協働する「グローバル・インターンシップ」の授業³、多国籍留学生が主体的に地域に働きかける「グローバル・リーダーシップ・プロジェクト」⁴等の体験型学習を発展させてきた。コロナ禍では、人が会う場への制限の可能性が常にある状況となり、実習の場を確定的に企画できない状況に直面した。新しい潮流として、

³ 恒松の教育・研究ホームページ(2023b)参照。

⁴ 恒松の教育・研究ホームページ(2023b)参照。

従来の対面型の授業・学生交流に加え、デジタル技術を活用した新しい形態の学修の有用性が顕在化し、新しい国際学生交流の在り方の検討の必要性が指摘された（国立大学協会、2021）。留学生と地域行政・地域学校をつなぐ体験学習や実践を授業で実施してきたが、筆者も、コロナ禍の対面への制限により大きな方法転換を迫られた。

ポストコロナについて、ICT が有効活用され、VE (Virtual Exchange)や VM (Virtual Mobility)、BL (Blended Learning, Hybrid Learning ともいう) による教育が組み込まれ、留学や国際教育交流の傾向が大きく変わる可能性（太田、2021）が指摘されたが、コロナ禍を経て、ICT 使用が組み込まれ有効活用される場が増大した。新型コロナウイルス感染症(COVID-19)が地域と連携する教育の場に与えた影響は大きく、筆者自身も、不可避免的に ICT を使用したオンライン及びハイブリッド方式を授業のみではなく、国際教育交流や異文化間能力育成の場に導入した。同時に、不可避免的な使用を超え、現在では教育の場を世界各国の留学生とつなぐツールとして ICT を使用している。

2020 年より、当初はコロナ禍への対応として ICT を使用して遠隔で授業を実施してきたが、その便宜性をコロナ禍の状況が緩和された現在でも生かしている。コロナ禍に限らず、日本国内や世界にいる学生を場所と時間を問わずつなぐことを可能とする便利な教育ツールとして、ICT を有効活用している。既に帰国した OB/OG 交換留学生にも国際教育交流への参加を呼び掛け、時空を超え留学生をつなぐ場を拡大してきた。日本にいる学生・地域社会の人々・海外にいる留学前の留学生・留学を終え帰国した留学生を、時空を超えて連携することで、新風を吹かせる国際教育の場が実現できるとの発想に至っている。

コロナ禍は、これまでの海外留学の概念に捉われない新しい形態の学生交流を状況的に作り出し、筆者の国際教育交流も新しい教育方式で実施するとともに、そこに参加する留学生の参加範囲も拡大した。国立大学の「カリキュラム改革の一環としてのカリキュラムの国際化」（国立大学協会、2021）において、授業への海外の留学生の参加が通常となる学生意識の変革について述べられている。筆者のオンライン授業・国際教育交流・異文化間能力育成セミナーの場においても海外在住の留学生が参加する新しい変革を起こした。

グローバル人材育成プログラム 120「吉舎おもてなしプラン」

これまで取り組んできた多くの国際教育交流の中で長期的に継続している例として、広島県立日彰館高等学校との取り組みがある。留学生による学校訪問・日本文化体験・ホームステイを盛り込んだ「吉舎おもてなしプラン」が 2014 年度に開始された。2015 年度からは、学校の全体行事として筆者が企画・進行する国際交流行事を導入し、2022 年度までに 8 回開催した。多国籍留学生と高校生との国際教育交流の場を、形式的な場に終わらせず、「人」として相手と向き合い、真のコミュニケーションとインタラクションを起こす場

とすることを目指してきた。交換留学生と高校生との国際教育交流を2言語使用とサードカルチャーの体験の場として企画し、対面・オンライン・ハイブリッドの形式で実施してきた（恒松 2021, 恒松 2022; 恒松, 2023a）。

コロナ禍前の2015年から2019年度までは対面で実施した。2015年は高校生223名、交換留学生22名が参加し、2016年度は高校生218名と交換留学生30名、2017年度は高校生214名と交換留学生20名、2018年度は高校生222名と交換留学生50名、2019年度は高校生220名と交換留学生45名が参加した。オンラインで開催した2020年度は、高校生202名と交換留学生・国際共創学科学生の合計19名が参加し、引き続き2021年度は高校生178名と交換留学生・国際共創学科学生の合計22名が参加した。再び対面で実施した2022年度は、高校生147名が対面参加、高校生53名がオンライン参加し、交換留学生・国際共創学科学生の合計36名が対面で参加した。2015年から2022年度まで参加した留学生の出身は、アメリカ・メキシコ・ニュージーランド・オーストラリア・イギリス・フランス・フィンランド・スウェーデン・オーストリア・スペイン・ドイツ・ルーマニア・オランダ・ロシア・タイ・インドネシア・マレーシア・フィリピン・バングラデシュ・中国・台湾・香港・韓国である。

対面で実施するものと想定してきた国際教育交流を、高校教員との協力により、2020年度と2021年度はハイブリッド形式で開催した。対面での開催は、コロナ禍により現実的に不可の状況であった。教室で対面参加する高校生、広島大学からオンライン参加する筆者と留学生、海外からオンライン参加する入国を待つ留学生をつなぐという前代未聞の挑戦であった。対面が可能となった2022年度は、高校生は対面とオンラインの両方を併用し、留学生は対面で高校を訪問して参加するというハイブリッド形式で実施した。国際教育交流は、不可抗力的にオンラインとハイブリッド型に移行したかに見えるが、日本に在住する留学生と地域高校生を海外にいる留学生（OB 留学生や来日前の留学生）とつなぐ新しい国際教育交流の場を創る機会ともなった。日本と世界を新たな形でつなぐ教育の可能性を必然的に実施することとなった。

異文化間コミュニケーション・セミナー

2022年3月に広島県立日彰館高等学校でハイブリッド形式で筆者が実施した「異文化間コミュニケーション・セミナー」では、コロナ禍で入国を待つ海外在住の交換留学生（ポーランド、タイ、メキシコ）に加え、過去に日彰館高校との国際教育交流とホームステイに参加したフィンランドの学生も参加した。地域高校生と日本への入国を待つ交換留学生のセミナーにOB 留学生がオンライン参加した本セミナーは、通常の教育の場を時空を超えて世界から学生が参加する新しい国際教育の場へと発展させた例である。入国を待つ交

換留学生とOB留学生とオンラインでつながり、高校生が、「日本の地域にいても世界の留学生とつながることができる」と実感した」新しい異文化接触体験である。

留学生と国際イコール「英語」活動からサードカルチャー体験へ

留学生を招聘する地域学校における国際教育交流では、留学生が招聘され、「顧客的」立場で英語・または日本語で自国を紹介する形式が一般的である。また、学校の教員や生徒が「用意していた英語の原稿を読む」、「暗記した英語の挨拶をする」のが一般的対応である。迎え入れる地域の学校側は、日本文化の行動様式を逸脱することなく、日本文化パラダイムのままで、英語のスピーチを用意して歓迎し、留学生は、形式的な英語の挨拶で迎えられることが多い。これらの活動では、自身の異文化間能力やアイデンティティ・思考・行動や文化パラダイムについて自問したり、リフレクションする機会は通常なく、学校現場にパラダイムシフトをもたらすこともない。高校生は、異文化圏の人々を招聘する場にいるだけでは、自身の文化パラダイムの揺らぎを体験するには至らない。

さらに、留学生側の認識も重要視する必要がある。田中(2016)は、留学生イコール英語の話者、国際的イコール英語の使用の方向性の対応が、日本語専攻や日本語で専門分野を学ぶ留学生や日本語習得の努力をしている留学生にとり、日本語習得の機会や学習動機を減少させると懸念する。英語だけの案内や英語だけの挨拶のスピーチがなされる公式行事でびっくりする留学生についての指摘は、筆者の実践における体験と類似している。

高校生の目の前に留学生が存在しても、英語で準備したものを読む行為は、一方的に情報を伝える行為でありコミュニケーションではない。外国人が招聘され教室にいることは、異国の人が存在する場にいたことにはなるが、それイコール異文化間能力の習得ではない。佐藤(1996,p.34)の述べる、「複数の文化の接触、相互作用に焦点を合わせ、その結果生ずる葛藤や統合などを対象にする」異文化間的視点は、教育的介入により創り出さない場合、発生しにくい。異文化間的視点では、文化を動的に、相互作用の中で捉え、文化は変化するものとされる。文化の交差やその相互作用が教育現場で発生しない場合、その場に異文化を背景に持つ人が存在しても異文化間的視点は発展しない。

多国籍留学生が日本の学校を訪問している場合、学校文化の中に異文化がおかれることになる。これは、高校生にとり、留学によりホスト国の新しい異文化の環境に身を置く状態とは異なる。しかし、多数の多国籍の留学生が参加する場では、日本の文化パラダイムに規定されない「サードカルチャー」体験を作るとは教育者が意図すれば可能である。高校生と異文化を背景に持つ留学生がどう主体的に関われるかは、教育者がどのような異文化接触の場を作るかにかかっている。教育的介入なしに留学生と日本の地域社会の人々との異文化間接触は簡単には実現しない(Tsunematsu, 2022 ; 恒松, 2019) 現実を踏まえ、

留学生の文化と日本文化が融合する「サードカルチャー」の場を、これまでの国際教育交流で筆者は創り出してきた。

さらに、異文化間能力の育成は生徒のみでなく、教員の課題でもある。日本文化パラダイムを逸脱した接触が起こる可能性を回避し、「英語」を使用して挨拶やスピーチをする体験は、異文化による価値観の揺さぶりの体験ではなく、異文化間接触でもない。日本文化の価値観と行動様式について自問する体験とならない場合、異文化体験にならないのである。英語のスピーチを留学生の前でするのは、英語学習として決して意味のない活動ではない。しかし、それが異文化間能力ではないことに、教員が気づいていないことも多い。

「初等中等教育における国際教育推進検討会報告～国際社会を生きる人材を育成するために～」文部科学省(2005)の「第2章 国際教育を取り巻く現状と課題」として、「(1)授業実践という観点から」に、「英語活動の実施すなわち国際理解という誤解、単なる体験や交流活動に終始」とある。この点が地域学校が国際教育を推進するうえで注意を要する点であろう。また、「(2)教員の指導力という観点から」に、「国際教育に関する研修の重要性が十分認識されていない」、「国際教育に携わる中核的立場の教員が不足」、とあるように、英語教育の枠組みを超えた国際教育の観点から思考できる研修の場が必要とされている。木村(2015, p.35)は、内なるグローバル化に関する論考で、「英語を話す人がやってくるので、私たちも英語でコミュニケーションが取れるようにすることが大切である」といった日本の「グローバル化」のイメージに言及し、日本に在留する外国人は、実際には英語を母国語としない人の方が多く、「グローバル化」イコール「英語が話せること」ではないとの懸念を述べている。さらに、外国人が日本に来ている教育現場でのグローバル化の進行に関する問いに対し、受け入れ側（日本、学校、教員、体制、日本児童、日本の保護者、地域）としての「内なるグローバル化」については、複雑な要因により肯定が難しいと述べている。

筆者が広島県立日彰館高等学校と協力し 2015 年から企画してきた「吉舎おもてなしプラン」の国際教育交流において、何が留学生と高校生の心を動かしたかを再考する際、彼らの心をつないだのは、相互に何かを伝えて共有し、人として心が通じ合った時であったことが思い起こされる。留学生と一緒に高校周辺を歩き、趣味について話し、意気投合した体験、言葉がすべて理解できなくとも何かを共有できた実感や、留学生から日本のことを尋ねられ、教えてあげたくてもうまく説明できず悔しかった経験が生徒の心を動かすのである。留学生が日本語で話そうとしてくれ、高校生の言いたいことを理解しようとしてくれたことなど、人としての思いやりの体験が心に響くのである。

前述した「グローバル人材育成プログラム」の「吉舎おもてなしプラン」において、毎年高校生が「街歩き」として留学生に高校周辺の地域を案内して紹介している。高校生は、

事前に留学生に街を紹介するために調査し原稿を準備し当日に備える。学校のある町の歴史について英語で言えるように準備したり、練習したりする。自身の文化である日本文化を異文化圏から日本にきた留学生に伝えるために、知識提供の準備をする。課題は、その準備した内容を、日本文化を理解していない外国人にどう提示するか、である。文化的・社会的背景も知らない相手に対し、準備した内容を伝えることは、単なる情報提供ではない。生きた目の前の人に、どう話を切り出し、どう話を持っていき、どうその人と関わるか、というソーシャル・スキルにも関わるハードルの高い課題なのである。

玉・石坂(2022)は、日本の小学校外国語科におけるオンライン環境下での留学生との交流活動を通じた国際理解教育に関する論考において、外国語科の学習指導要領で重要視されている「自分の考えや気持ちなどを伝え合うこと」、「主体的にコミュニケーションを図ること」を児童が習得するためには、留学生への関心や親しみが大切であり、それが学習意欲の向上やコミュニケーションの機会への自主的な態度につながると論じている。その見解に基づき、「留学生への親和性」に関する質問を設定し、小学生の留学生との距離感や留学生への興味について調査している。また、藤原・石井・坂本・石田・塗田・北原・飯田(2016)によると、高校生の国際的資質の中で、外国人への親和性、コミュニケーションへの興味・関心、協同的問題解決能力が、海外旅行後の海外経験に対する意欲の高まりや成長感を促進するという。実質的な外国語コミュニケーション・スキルよりも、外国人への親和性や関りを持ちたいとの意欲が、海外経験の体験を高める(前掲)との結果は、留学生と高校生が相互に「人」として関わりたいと思える体験を国際教育交流で目指してきた意義を再確認させるものである。

学校文化と文化パラダイム：教育現場でのパラダイムシフト

Fairholm(1998)は、パラダイムシフトすることにより、考え、価値観、信念が変化し、行動と習慣も同様に変化すると論じる。異なるパラダイムを経験して初めて、「異文化」を実体験する。「パラダイムシフトを引き起こす人」(“paradigm shifters”)は同質で均質的に構成された社会が恐れる外部者であり(Fairholm, 1998)、学校文化では受け入れにくい。留学生と地域高校生の国際教育交流の場において、サードカルチャーを創り出し、新しい文化パラダイムで筆者が実施した国際教育交流は、高校生と学校教員にとり、外部者が学校文化を揺るがす異文化パラダイム体験であった。「一斉共同体主義」(恒吉, 1996)などの学校文化の特質、教育の現場で存続し変革しない学校文化、学校文化の存続を担う教師の実践と生徒の存在(児島, 2002)に指摘されるように、学校文化に新しい文化を持ち込むことは容易ではない。教員による「指導」という枠組みにより、「生徒」は一律に扱われ、「生徒を指導する教師」としての教員自身の規定により、教員は既存の学校文化の枠組みにおける

役割を従来通りに確保すると児島（2002）は分析する。異質者がもたらす新しい文化パラダイムは、従来の生徒と教員の「指導者対指導される生徒」という教師と生徒の力関係を揺るがす可能性を持つ。その予測不可能な異質性を異文化間接触の挑戦として教員が受け入れる覚悟ができた時、生徒は新しいパラダイムを実体験する場を持てる。

外部者が、留学生と高校生との異文化間インタラクションを引き起こす場では、高校生は「異文化間能力」という概念を知らなくとも、自身が異文化を背景に持つ人とコミュニケーションがとりにくい現実を体験する。また、人として何らかの心のつながりを持ち親和的に関われる可能性にも気づく。William Howell（1982）による4つの文化認識（Paige, Cohen, Mikk, Chi, & Lassegard, 2014, pp. 103-104）では、異文化間能力の認識の状態は、(1)自身に異文化間能力が無いことを理解していない状態（“unconscious incompetence”）、(2)自身の異文化間能力の無さを認識している状態（“conscious incompetence”）、(3)自身の異文化間能力を認識している状態（“conscious competence”）、(4)自身の異文化間能力を認識していない状態（“unconscious competence”）の4つのカテゴリーに分類されている。筆者が実施してきた国際教育交流において、高校生が異文化接触における自身の対応能力について、様々な感じ取っていることがアンケート調査からも分かっている（恒松 2021、恒松 2022、恒松 2023a）。留学生とのインタラクションについて、自身の「異文化間能力」を振り返り、自己省察をしている。思うように話せなかったことについて悔しい思いを吐露したり、挑戦できて今後に希望を抱いたりなど、様々な形で生徒は自身の異文化間能力について実感し、考察している。

留学生と高校生が実際に「人」として関わる体験を作る場では、生徒は留学生と一人の人間として向き合い、相手との関りを捉えている。それは、「英語を話すための相手」という認識とは異なる次元での関係性である。学校現場で、「英語を話す」ことイコール異文化間能力習得という認識のもとに学校教員が留学生との交流の場を設定した場合、「英語を話す」ことのみに焦点があてられ、高校生と留学生の「人」としての関係構築を妨げることもある。「英語」に固執するばかりに、英語が話せなくとも異文化間能力を発揮して留学生と関わろうとする生徒の挑戦を妨げることも多々ある。言語能力と関わりなく、人としての親和性を双方に育む気持ちを見逃してはならないと考える。また、日本語習得を留学目的とする留学生の存在や、英語が得意でない留学生も多く存在することを学校側が理解できる場を作ることも必要なのであろう。また、学校側の英語練習のための国際教育交流に対する留学生の認識を知る機会を持つことも、より意義ある関係性の構築に重要であろう。

異文化を学ぶパラダイムとして Vande Berg, Paige, & Lou (2012)は、異国の言語文化や行動様式に触れ知識を習得することを重要視する “positivist”、ホスト国の新しい異文化の環

境に身をおくことを重要視する“relativist”、実際の経験と教育的指導の重要性を説く“experiential/constructivist”の3つのパラダイムを挙げている。異文化についての知識習得、外国人の招聘や留学は、それイコール異文化間能力の習得ではない。Bennett（2012）は、異文化に関する知識自体は異文化間能力ではなく、知識を生かすためにはその使用方法を知ることが必須であると強調する。異文化感受性（“intercultural sensitivity”）は自然発生的に習得できないのである。

日本の大学への交換留学生の主な留学目的は、日本文化体験と日本語能力の習得である。留学前に日本語や日本文化に関する授業を受講するか、独学で知識習得をし、留学により日本で実際に生活し、文化体験を持つことを希望している。新しい文化圏で自己発見をし、留学経験を生かして日本と関わる仕事をするのが夢である。留学生は日本の人々と関わることを強く希望している。留学中に地域社会の人々とどのような関りが持てたかは、留学目的と将来にも関わる重要事項である。しかし、実際には、地域の人々と関わる機会は容易には持てないことや、その機会が自然に発生しないことを実感する。

サードカルチャー体験：アイデンティティの揺さぶり

村山(2020) は、国際学生と国内学生の交流促進のための教員の役割と技量について主に3つの役割を挙げている。1つ目は、国際学生と国内学生が交流する状況では、相互に葛藤と摩擦が起こる状況に鑑み、「あらゆる事態に寛容であり、俯瞰的に状況を見て判断しながら、学生への対話と教育的な介入をすること」(村山, 2020, p.65)であり、相互の認識の誤差にいかにつぶかさられるか、を挙げている。2つ目は、国際学生と国内学生の交流は、「どちらか一方だけで行われるのではなく、相互に行われることであるという場づくりを行う」(前掲)ことである。相互に学び合う「雰囲気づくり」、その空気感を「演出」する技量であり、気持ちを委ねられる関係性の構築の重要性を述べている。3つ目の役割は、教員が国際学生と国内学生の交流をコーディネートすることである。

異文化接触の体験がない場合、相手の文化のソーシャル・スキルが理解できず、相手と関わる一歩が踏み出せず対応ができない状況をこれまで観察してきた。それは留学生も高校生も同じである。異文化においては、新しい生活における交渉や、ストレスの起こりやすい生活の変化への対応など、精神的に健全さを保つうえで様々な方策が必要となり、特に行動様式を基礎としたソーシャル・スキルの訓練が準備・オリエンテーション・文化習得とともに重要となる(Ward, Bochner, & Furnham, 2001)。異文化との接触において言語能力に焦点が当てられ、ソーシャル・スキルの重要性が軽視されがちである。言語能力が高くとも、ソーシャル・スキルを習得していない場合、人との関わりを構築できないことの認識は低い。異文化間接触とは、自身の社会集団への所属や自身の価値観など、自身の文化

アイデンティティ(cultural identity)や社会的アイデンティティ(social identity)を自覚する体験である。それは、自己アイデンティティを揺さぶり、問い直す体験でもある。

北出(2013)は、異文化間グループワークについて、多様な文化背景のメンバーが効果的に共同活動を行うためには特別な配慮を要すると指摘する。異文化間ワークグループ・コミュニケーション理論(Oetzel, 2005)と異文化間アイデンティティ交渉理論(Ting-Toomey, 1999)に言及し、グループ内メンバーのバランスや十分な時間の確保の重要性を述べている。さらに、異文化を背景に持つメンバー内での双方の理解のためのコミュニケーション規範の共有に要する努力と時間(Oetzel, 2005)に触れ、異文化間接触におけるコミュニケーションでは、話し合う内容のみでなくアイデンティティの交渉が行われていると論じる。その心得とは、1.動機・目標・アイデンティティ維持・文化的違いへの許容、2.自他文化の知識、そして 3.前述 2 点の違いを乗り越えるためのコミュニケーション技能である(Ting-Toomey, 1999)。さらに、集団主義、個人主義など文化的背景の異なるメンバーの意見交換ではコミュニケーション方法で誤解を生むことや、それが文化的相違によるものとの認識があっても、その対応方法を見つけることが困難である現実も述べている(北出、2013)。

異なる文化を背景に持つ学生や生徒が主体となり相互理解を要する活動は、学校教員が予想する以上に努力を要する活動である。異文化間トレランスは、異文化を担う他者と接触し関わり合う異文化間コミュニケーションにおいて、個人が直面する葛藤の場面や状況と関連し、文化的な差異やコミュニケーションの方法の差異により生じる葛藤の解決に必要とされる(小澤、2001)。生徒は、一方的でない、相互的な留学生とのコミュニケーションの体験を通じ、異文化間トレランスを獲得する一步を踏み出すのである。異文化間トレランスとは、偏見なく他の文化を受け入れる性質を言う (Mendleson, Bures, Champion, & Lott, 1997)。小澤(2001)は、異文化間トレランスとは、異文化と関わり合う過程で生じる葛藤を個人が抱えながら、「新しい関係性の構築」を目指し、解決を模索する作業を粘り強く継続し、他者との「共同作業」を維持し、継続させていくことであると定義する。佐藤(2016)は、異文化間の人間関係の変容と人間関係に関わる異文化間トレランスを生涯発達の視点から捉え、マジョリティ・マイノリティ双方に共通した考え方であるとしている。

北出(2013)は、Vigotsky (1978)の、意味、知識、理解は個人から発生するのではなく、社会的な行為によるとの考えに影響を受けた社会構築主義アプローチに言及し、新参加者が目標コミュニティに参加する際のアイデンティ形成への影響や社会的プロセスの分析の必要性(Morita, 2004; Norton, 2000)に言及している。また、留学生が目標コミュニティにどう参加していくかといった一方的な同化を前提とする研究が多い現状 (Norton & McKinney, 2011)に触れ、多言語・多文化コンテクストでのアイデンティ研究が未開拓であると指摘する。北出 (2013) は、(1)従来の言語学習が目指す言語能力と(2)多文化共生社会で新たに

目指すべき言語能力、とを比較し、コミュニケーションの方向性については、(1)では、より一方的であるが、(2)では、相互理解のための言語能力、コミュニケーションの目的に関しては、(1)では正確に伝える、であるが、(2)では、人間関係の形成とその中でアイデンティティ形成、のように、社会構築主義では、アイデンティティがインタラクションにより相互に構築される動的なものと認識されることを示している。さらに、文化的側面についても、(1)「従来の異文化コミュニケーションの捉え方」(2)「新たな異文化間（相互文化）コミュニケーションの捉え方」について整理し、文化については、(1)は「固定的、本質主義的」から、(2)は「流動的、複合的、相互的、社会的、実践的」、授業目的については、(1)「各文化の特徴理解」から(2)「文化比較だけでなく文化統合の実践と内容」、授業内容については、(1)「文化比較、文化紹介、異文化理解発達段階」から、(2)「相互文化活動実践と内省」(北出 2013)のように相互関係の重要性への移行が見られる。

結語

本稿では、交換留学生と地域の学校生徒の異文化間能力育成の場である国際教育交流においてサードカルチャーを創り出す筆者の体験をもとに、異文化接触におけるパラダイムシフトについて論じた。地域の学校における異文化間能力育成は発展途上にあり、学校全体をめぐる学校文化のパラダイムと異文化間能力育成は今後の研究課題である。日本に留学する交換留学生は、日本文化に強い関心を持ち、将来日本と関わるキャリア構築を希望している。日本留学により日本文化・日本社会に関わる様々な体験を持ち、帰国後の次のステップへとつなげることを要望している。留学生の日本文化への強い関心と地域学校の異文化間能力育成は、国際教育交流の場において、“cultural humility”（文化的謙虚さ）の理念を中核をなす心得とし、双方が歩み寄る形で発展させてきたのではないか。留学生は、日本の人々との関りを心待ちにしている。地域学校を含む地域社会の人々との関りは、その後の人生を大きく左右する。また、地域学校の生徒も、留学生とどのような新しい文化パラダイムを体験できたかが、次の新しい異文化への挑戦につながる。留学生と地域学校の生徒の未知の文化体験への挑戦の第一歩について、学校現場にサードカルチャーを創り出し、「容赦のない本物の体験・準備のない世界」としてパラダイムシフトを起こし実践した筆者の体験をもとに本稿で論じた。

引用文献

異文化間教育学会 <https://sites.google.com/site/interculturalcompetenciesj/home> (2021 年 12 月 30 日閲覧)

- 小澤理恵子 (2001) 「異文化間トレランスの＜耐性＞と＜寛容さ＞について」『異文化間教育』第 15 号, pp.31-52.
- 北出慶子 (2013) 「相互文化学習」授業の意義と設計＝グローバル社会における言語文化教育の在り方』『立命館言語文化研究』第 24 巻 3 号, pp. 117-130.
- 木村幸子 (2015) 「内なる国際化の取り組みー広島市立白島小学校の事例紹介ー」『中国四国教育学会教育学研究ジャーナル』第 16 号, pp.35-39.
- 金倫貞 (2016) 「多文化共生教育の社会的課題」山本雅代・馬淵仁・塘利枝子編『異文化間教育のとらえ直し』明石書店, pp.62-76.
- 国立大学協会第 3 回国際交流委員会 (令和 3 年 1 月 22 日) 『コロナ禍を契機として考える今後の国際交流の在り方 について』
<https://www.janu.jp/wp/wp-content/uploads/2021/03/20210222-wnew-nextintlexch.pdf> (2023 年 9 月 1 日閲覧)
- 児島明 (2002) 「差異をめぐる教師のストラテジーと学校文化ーニューカマー受け入れ校の事例からー」『異文化間教育』第 16 号, pp.106-120.
- 佐藤郡衛 (1996) 「海外・帰国子女教育研究と異文化間教育」『異文化間教育』第 10 号, pp.27-43.
- 佐藤千瀬 (2016) 「異文化間の人間関係」山本雅代・馬淵仁・塘利枝子編『異文化間教育のとらえ直し』明石書店, pp.94-110.
- 田中共子 (2016) 「留学生と大学の国際化ー留学生相談担当者の視点から」『名古屋大学国際交流センター紀要』第 3 号, pp.5-11.
- 玉小雨・石坂広樹 (2022) 「オンライン環境下での留学生との交流活動を通じた国際理解教育ー日本の小学校外国語科における実践の考察ー」『鳴門教育大学国際教育協力研究』第 16 号, pp. 21-28.
- 恒松直美 (2023a) 「留学生と地域高校生の異文化間能力育成における異文化間インタラクションー「関り」が生まれる空間とその文化継承ー」『広島県立日彰館高等学校 研究紀要』第 20 号, pp.43-50.
- 恒松直美 教育・研究ホームページ (2023b) <https://home.hiroshima-u.ac.jp/ntsunema/> (2023 年 9 月 1 日閲覧)
- 恒松直美 (2022) 「国際教育交流における “Third Culture” ー 留学生の日本留学目的と高校生の異文化間能力をつなぐー」『広島県立日彰館高等学校 研究紀要』第 19 号, pp.31-38.

- 恒松直美 (2021)「高校生と交換留学生の異文化間インタラクションの挑戦 — 異文化理解教育推進プログラム「吉舎おもてなしプラン」国際交流—」『広島県立日彰館高等学校 研究紀要』第 18 号, pp.51-64.
- 恒松直美 (2019)「多国籍留学生が体験学習から捉えた日本社会との接触における課題」『留学生教育』第 24 号, pp.11-21.
- 恒吉僚子 (1996)「多文化共存時代の日本の学校文化」堀尾輝久・奥平康熙・佐貫浩・久富善之・田中孝彦編『学校文化という磁場』柏書房, pp.215-40.
- 難波美芸 (2022)「リアルとバーチャルを超えて—コロナ禍における非同期型 COIL(Collaborative Online International Learning)の活用事例—」『鹿児島大学総合教育機構 紀要』第 5 号, pp.127-139.
- 藤原健志・石井克佳・坂本康之・石田光枝・塗田佳枝・北原立朗・飯田順子(2016)「高校生における異文化体験と国際的資質の関連：海外研修旅行の効果」『筑波大学学校教育論集』第 38 巻, pp.1-12.
- 村山かなえ (2020) 国際教育交流における学びのコミュニティと場づくり—大学教員の役割と求められる技量とは— 『立命館言語文化研究』第 31 巻第 3 号, pp.61-72.
- 文部科学省 (2005)「初等中等教育における国際教育推進検討会報告—国際社会を生きる人材を育成するために—」「第 2 章 国際教育を取り巻く現状と課題」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/026/houkoku/attach/1400595.htm
- 李明・エンクトゥルアリウナ・張希西 (2021)「オンラインにおける大阪大学の国際学生交流の取組み」『大阪大学高等教育研究』第 10 号, pp.13-10.
- Bennett, M. J. (2012). Paradigmatic assumptions and a developmental approach to intercultural learning. In M. Vande Berg, R. M. Paige, and K. H. Lou (Eds), *Student learning abroad: What our students are learning, what they're not, and what we can do about it* (pp. 90–114). Stylus Publishing.
- Fairholm, G.W. (1998). *Perspectives on leadership: From the science of management to its spiritual heart*. Praeger Publishers.
- Lyttle, A.D., Barker, G. G., & T. L. Cornwell. (2011). Adept through adaptation: Third culture individuals' interpersonal sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 686-694.
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press.
- Mendleson, J. L., Bures, A. L., Champion, D. L., & Lott, J. K. (1997). Preliminary development of the intercultural tolerance scale. *Psychological reports*, 80 (3), 867-876.
doi:10.2466/pr0.1997.80.3.867

- Paige, R. M., Cohen, A.D., Mikk, B.K., Chi, J. C., & Lassegard, J. P. (2014). *Maximizing study abroad: A students' guide to strategies for language and culture learning and use* (2nd ed.). University of Minnesota
- Tsunematsu, N. (2022). Agency, autonomy, and power of international students in interactions with local society in Japan through an experiential learning project. *COMPARE: A Journal of Comparative and International Education*. DOI.10.1080/03057925.2021.2017767
- Vande Berg, M. R., Paige, M., & K. H. Lou. (2012). Student learning abroad: paradigms and assumptions. In M. Vande Berg, R. M. Paige, and K. H. Lou (Eds), *Student learning abroad: What our students are learning, what they're not, and what we can do about it* (pp. 3–28). Stylus Publishing.
- Ward, C., Bochner S., & Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock* (2nd ed.). Routledge.