

海外体験学習プログラムを体験した学生はどのように日本、 派遣国、自己を見ているか

—参加学生の記述に見られた「日本人性」をめぐって—

青木 香代子*

Perceptions of Japan, Visiting Countries, and Self: An Analysis of Participant Students' Narratives of Short Term Study Abroad Program through the Concept of Japaneseness

Kayoko AOKI*

要旨

本稿では、X大学において実施された海外日本語教師アシスタント実習プログラム（SENDプログラム）に参加した学生が提出した報告書の分析を中心に、学生がどのように派遣国や日本、自己を捉えていたか、また参加により学生の認識がどのように変化したのかを日本人性の視点をもとに明らかにする。分析の結果、派遣国のイメージの変化や、「単一民族国家」としての日本に対する認識にも変化が見られた。一方で、学生は日本語母語話者としての特権性には無自覚であったことが分かった。また、活動を通して偏見への気づきやそれへの対応として複数の視点を持つことへの気づきが学生の記述から明らかになった。

【キーワード】 海外体験学習、海外日本語教育実習、日本人性

1. 問題の所在と目的

本研究は、2012年～2016年度にかけて、グローバル人材育成推進事業（2014年より「経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援」）の一環として、X大学において実施された海外日本語教師実習プログラム（SENDプログラム）に参加した学生の報告書の分析を中心に、学生が派遣国や日本、そして自分自身をどのように認識しているかについて、日本人性の視点をもとに考察することを目的とする。海外研修プログラムにおける参加学生の意識変容について、渡部（2009）

*茨城大学全学教育機構（〒310-8512 水戸市文京 2-1-1; Institute for Liberal Arts Education, Ibaraki University, 2-1-1 Bunkyo, Mito-shi 310-8512 Japan）

は、自文化や自己の振り返りが起こり、積極性や学習意欲向上などの効果が見られたとした。短期海外研修に関する効果の研究においては、自己評価や学習意欲が高まったことが報告されている(池田 2011; 2014、小林 2013、中川 2013、松田 2012、藪田 2014; 2015) ほか、参加者の訪問国に対するイメージの変化や意識変容をもたらすという報告もある(小川・永井・兵藤 2015、浅野 2015、居城・中山・織田 2014、徳井 2002、文野・杉本 2000)。一方で、工藤(2009)は、短期海外語学研修プログラムでの「否定的事例」として、学生の境界意識を生産し強化したケースもあったとして、海外研修における多面的効果を明らかにした。

海外日本語教育実習における学習効果や異文化理解に関する先行研究では、例えば佐藤・高木(2009)は、海外日本語教育実習プログラムの体験によって、異文化と関わる能力を高めるための効果を検討した。また、三枝(2014)は、日本語教師養成課程が設置されている大学の海外実習における学生の報告書から、日本語教育実習が日本語教師としての能力や資質だけでなく、ピア・ラーニングによる実習生同士の関係や、実習先(オーストラリア)のホストファミリーや実習先大学の学習者との良好な関係により、実習生の能動的な活動や積極性を促し、多くの学びや変容を実習生に実感させたと分析した。本研究で取り上げるプログラムを実施したX大学には、日本語教師養成課程はなく、参加学生のほとんどは日本語学や日本語教育を専門的に学んでいる学生ではなかったが、学生の異文化理解を促すことが目的の一つとなっている SEND プログラムでも同様の効果が期待できると考えられる。しかし、海外日本語教育実習を含む海外体験プログラムにおける先行研究では、海外体験が学生に与える影響が学生自身の「日本人であること」による他者へのまなざしについては十分に議論されてきたとはいえない。

また、近年多くの大学でグローバルな舞台で活躍できる人材の育成をめざした海外プログラムが実施されてきており、その課題も議論されている。例えば吉田(2014: 36)は、グローバル人材育成をめぐる高等教育政策に関わる諸アクターの行動及び施策が大学に及ぼしている影響を考察し、グローバル人材育成の議論に欠けているのは、「日本を相対化する視点と、それと関連してグローバル化への対応ではなく抵抗という視点である」としている。さらに平畑(2014: 178)は、グローバル人材をめぐる言説について、『『日本人アイデンティティ』が強調され、日本の問題解決に役立つ人材であってほしいという育成側の期待が透けて見える一方で、日本が直面しているグローバル化の現実に十分に対応した人材とはいいたい』と指摘している。これらの指摘は、海外体験学習プログラムにおける学習効果や人材育成に関する議論には、日本や日本人であることを批判的に捉える視点が欠如していることを示すものである。これに応える観点として、本研究では、日本人性の視点から分析を行い、プログラムに参加した学生がどのように派遣国や日本、自己を捉えていたか、また、プログラムに参加したことによって、学生の認識がどのように変化したのかを明らかにすることを本研究の目的とした。さらに、海外体験学習プログラムやその研究における課題を示すこととする。

2. 日本人性の概念

海外体験学習プログラムにおける異文化理解や「グローバル人材」言説において、「日本人」とはだれか、また何が「日本文化」かを問うことは、どのような意味を持つのだろうか。佐藤(2010)は、海外子女教育における「日本人という位置性や当事者性」に注目し、『『日本人』というカテゴリー』の問い直しを促している。この視点は、他者化する側の問題を可視化し、二項対立的な枠組

みを超えていくことができるとし、そのためには日本人性という概念が重要性であると佐藤は指摘している。

日本人性は、ホワイトネス研究に着想を得たものである。ホワイトネス研究は、アメリカ合衆国を中心に進められてきた研究で、ホワイトネスとは、Frankenberg (1993) によれば、ヨーロッパ系白人の意識化されない特権や無徴化された文化や規範、価値観等を含み、歴史的、政治的、社会的、文化的、経済的に構築されてきたものである。そして、「白人であること」とは、労せずして得た特権 (unearned privileges) を持っている、より多くの機会が得られる、権利・資格があると感じられる (feeling entitled)、普通 (normal) である、ということなどを意味する (Tochluck, 2010)。ホワイトネス研究の多くは、合衆国内の文脈で議論されることがほとんどであるが、Kendall (2006) は、ヨーロッパ系白人の特権性や優位性は、国外においても維持されると指摘している。さらに、アメリカの大学に在籍するヨーロッパ系白人の学生の留学体験が、人種意識にどのような影響を及ぼすかを研究した Bryan (2005) は、留学経験がこれまで自明化されてきた人種的アイデンティティを可視化する可能性があるとして指摘する。

翻って、日本人性 (日本人であること) は、可視化されない社会的規範を形成し、構造的な特権を持つことを含意している (松尾 2005)。さらに戴 (2005) は、『『日本人であること』がどんな社会的、文化的優位性を内包しているのか』を問うことが重要であるとする。これらの日本人性の視点は、異なる他者を排除してきた社会構造や社会的な不平等を可視化し、それを変革していくための方策を構想することを可能にすると松尾は主張している。

海外の日本語教育における日本語母語話者教師の「日本人性」に着目した研究として、平畑 (2008) が挙げられる。平畑は、非母語話者教師への聞き取りから、母語話者教師と非母語話者教師の間に生じる不均衡について、以下のように述べている。

本来、日本人性という概念のありえない海外の地域において、日本人性を生起させるのは、そこに存在する、「日本人 (≡日本語母語話者)」と、日本語使用によって、「しかし、日本人ではない (≡日本語使用者)」という性質を付加される「非母語話者」である。(略) もともと「母語話者日本語教師」と「非母語話者日本語教師」の間にあった、母語話者性による不均衡が、これらのジレンマによって増幅され、さらにそこに歴史的、政治的に未解決な問題が介入してきた場合、日本人性に付随する「特権」が、母語話者性のそれ以上に大きな、「目に見える異質なもの」として切り離され、固定化される。こうした構造の中では、本来、個人対個人の関係の偶発的な不均衡でありえたものですら、「日本人」と「日本人ではない人」との関係の不均衡に転嫁されることにもなりかねない。(平畑 2008 : 13)

先に述べたように、SEND プログラムに参加した学生のほとんどは、プログラムを通して初めて日本語教育に触れることになるため、日本語教師アシスタントとして未熟なまま協定校に派遣される場合もあった。しかしながら、非日本語母語話者が参加学生の指導教員となっている場合で、学生が日本語母語話者である場合、平畑の指摘したような不均衡が起り得ることになると考えられる。そのような環境において、母語話者教師は「日本語母語話者として、日本人として認識され、均質化される構造から自由になることはできない」(平畑 2008 : 17) が、日本人性の概念はまさにそれを問うものである。つまり、『『日本人性』を命名することによって、意識されない『日本人』という中心を問うことが可能』になるのである (松尾 2005 : 23)。日本人性の概念は、学生の「他

者化する側」の問題点を浮かび上がらせ、海外体験学習プログラムの課題を探ることが可能になると考える。

3. 研究方法

本研究の対象である X 大学の SEND プログラムは、2 回の海外経験を含む以下の 4 つの段階で構成され、約 1 年間にわたって行われるプログラムとなっており、毎年 20 名～30 数名の学生が参加した。SEND とは、Student Exchange - Nippon Discovery の略で、文部科学省 (2012:7) によれば、「日本人学生が留学先の現地の言語や文化を学習するとともに、現地の学校等での日本語指導支援や日本文化の紹介活動を通じて、学生自身の異文化理解を促すことを海外留学の目的の一つとして位置づけ、将来、日本と留学先の国との架け橋となるエキスパート人材の育成を目指す取り組み」のことである。筆者は 2013 年 2 月より X 大学において SEND プログラムのコーディネーターとして、オリエンテーションの実施、課題や派遣中の報告、帰国後の報告書へのフィードバック等を行い、学生の学びに関わってきた。

表 1 X 大学の SEND プログラムの概要

段階 1 後期／秋学期	X 大学において、基盤となる科目を履修 オリエンテーションの実施
段階 2 4 週間・春休み	英国の教育機関において、日本語教育に関する専門科目を履修
段階 3 前期・春学期	X 大学において、日本語教育・異文化理解教育実践に必要な科目を履修 日本語授業見学を含む事前学習 (全 15 回)
段階 4 3 週間・夏休み	海外協定校において、日本語教師アシスタントとして日本語教育・日本文化紹介を実施

本研究では、X 大学に参加した学生がプログラム終了後に提出した報告書を中心に、派遣国滞在中の報告、事前指導で提出した課題、派遣先大学に提出したプロフィール、帰国後アンケート等も分析の対象とした。報告書は、段階 4 の海外協定校での実習から帰国後、2 週間以内にプログラムでの体験についてそれぞれの学生がまとめたものである。報告書には、① SEND プログラムを申し込んだ動機、② SEND プログラムにおける授業、活動、実習等について、③ SEND プログラムを通してどのように成長したと思うか、④ SEND プログラムは今後の進路にどのように影響するか、⑤ SEND プログラムでなければ得られなかったこと、⑥ SEND プログラムの長所、特徴、以上 6 つの項目を含むように指導し、学生は 5,000 字程度の報告書を作成した。なお、本報告書は SEND プログラムの授業単位の成績評価に含まれるものであったが、冊子として協定校の指導教員をはじめ、関係者に配付するものでもあったため、成績評価の後、説明が不十分なものや表現があいまいなものや不適切なものについては筆者がフィードバックを行い、修正するように指導した。本研究では、1 回目に提出したものを中心に分析したが、フィードバック後の修正でどのように変更を加えたかについても分析を行った。

本研究では、2013 年度～2014 年度の 2 期生 33 名、および 2015 年～2016 年度の 4 期生 34 名のうち、派遣国と日本、自己に関する記述が厚いと思われる学生 5 名 (第 2 期生 2 名、第 4 期生 3 名) の記述の分析を行った。下記表は、それぞれの学生に割り振った記号と派遣国、および派遣先

表2 学生の派遣国と派遣大学

		派遣国	派遣先大学
2期生	A (女)	マレーシア	S 大学
	B (女)	中国	R 大学
4期生	D (女)	フィリピン	Q 大学
	E (男)	フィリピン	P 大学
	G (女)	ベトナム	O 大学

大学に割り振った記号である。それぞれの記号は学生の個人名や個別の大学名とは関係ない。また、学生の記述に出てくる派遣国の滞在都市名にもランダムに割り振ったアルファベットを使用した。

分析方法としては、クレズウェル (Creswell, 2007) が示した質的研究の分析手順に沿って行った。具体的には、1) データの整理、2) データの読み取り・全般的な印象の書き取り、3) コード化、4) テーマの明確化、5) テーマの分析結果の提示、6) 解釈である。また、コード化にあたっては、佐藤 (2008) が示したオープン・コーディング (一行ごとのコーディング) および焦点的コーディング (概念的カテゴリーに対応するコードを選択的に割り振っていき、それらの概念同士の関係について明らかにしていく作業) の手法を援用し、コードの集約と整理を行った。

4. 結果と考察

5名の学生の報告書、およびその他の記述を分析した結果、表3右のコード (①~⑤) から、表3左の3つのテーマ (派遣国、日本、自己について) が得られた。

表3 分析の結果得られたテーマとコード

テーマ	コード	学生
(1) 派遣国へのイメージの変化	①途上国へのまなざし	C (4期生)
(2) 日本に対する認識	②異文化との共存への不安	D (4期生)
	③派遣国との対比	A (2期生)
(3) 偏見への気づきとその克服	④偏見への気づき	B (2期生)
	⑤複数の視点を持つこと	E (4期生)

4.1. 派遣国へのイメージの変化—「発展途上国」へのまなざし

フィリピンのQ大学に派遣された4期生のCは、派遣前に協定校の指導教員に送るプロフィールの中で、Q大学への派遣を希望した理由として、X大学で国際協力について学んでおり、「発展途上国のことについて学び始めましたが、私はスペインとイギリスの先進国2か国しか行ったことがないため、発展途上国として発展しているフィリピンをこの時期に自分の目で見て肌で感じたいと思いました」(以下、下線筆者)と書いている。これに対し、筆者から協定校の指導教員に送るものとして、「発展途上国という言葉を使うのはどうか、というフィードバックをしたところ、以下のような文言に変えて提出した。

国際協力 (の授業) では、貧困について学び始めましたが、私はスペインとイギリスの2か国

しか行ったことがなく、ストリートチルドレンの問題などを抱えているフィリピンをこの時期に自分の目で見て肌で感じたいと思いました。

2回目の提出では、Cの記述からは「先進国」「発展途上国」という言葉は使われていない代わりに、具体的な国名（スペインとイギリス）を使い、またフィリピンについては「ストリートチルドレンの問題を抱えているフィリピン」となっており、「貧困について学んで」いるため実際にフィリピンに行き、体験したいと書いている。しかし一方で、Cは派遣前、フィリピンに派遣されることに対し不安を隠さなかった。それは、帰国後Cが提出した報告書に次のように書かれている。

初めての東南アジアであった上に、ニュースなどから派遣前のフィリピンのイメージは悪く、治安面や衛生面をととても心配していた。友達からもフィリピンのマニラは1番治安が悪いと聞いており、私はなぜフィリピンを選んだのかと後悔した時期もあった。

Cは派遣後、フィリピンへのイメージが変わったとして、「派遣後にはフィリピンの魅力に気付いてしまいフィリピンが大好きになってしまった」と書いている。

派遣前と派遣後ではフィリピンや東南アジアに対するイメージはガラリと変わった。派遣されたマニラのZ市は比較的治安が良いが、ストリートチルドレンが多く居た。何度もお金を求められて、心が痛かった。個人的に申し込んで参加したスモークーツアーでゴミ山に住んでいる子供達と触れ合う機会があったが、環境は決して良いとは言えないがとても幸せそうに見えた。外国人の私達に笑顔で手を振って話し掛けてハイタッチを求めて来て、この時初めてフィリピンの子供達の笑顔を見た為嬉しくなると同時に複雑な気持ちになった。都会に住むストリートチルドレンとゴミ山に住んでいる子供達の違いは何であるのかと様々なことを考えさせられた。私がフィリピンの魅力に気付くことが出来たのは、特に現地で交流した人々のお陰だと思う。

ここでは、Cは様々な形でフィリピンの貧困を目の当たりにし、「考えさせられた」ことが分かる。また、Cが派遣前に抱いていた不安は、地域の人々の交流からフィリピンのイメージを大きく変えることができたといえる。

その他に、Cの視点が分かる記述として、自身と相手（フィリピン人）の表し方がある。スモークーツアーでは「外国人の私達」と「ゴミ山に住んでいる子供達」という書かれ方をされていたのに対し、Q大学の日本語授業についての記述において、Cは1回目の提出では「フィリピンの授業は外国の方が日本語授業を教えている授業が多かったが、どの授業も生徒が飽きない様に工夫されており…」となっていた。ここでCがいう「外国の方」とは、Q大学の非母語話者日本語教師のことだと思われるが、日本語授業という場において、Cは「外国人」であるという意識はされていなかったと思われる。私からその点について指摘したところ、2回目の提出では「Q大学ではフィリピン人の先生が日本語を教えている授業が多かったが…」と変更されていた。Cの記述からは、環境によって誰が「外国人」と認識するかが変わることが分かるが、「外国人」の自分も「日本人」である自分もその特権を維持していることには無自覚であると考えられる。

4.2. 日本に対する認識－「単一民族国家」としての日本と多文化社会

4.2.1. 異文化との共存への不安－4期生Dの場合

4期生のDは、前述のCと同じくフィリピンに派遣されたが（派遣大学は別のR大学）、Cと同様、フィリピンに対するイメージは「あまり良いものではな」かったとし、「留学中に爆破テロがあったりもしたし、大学の外に出れば貧富の格差をありありと見せつけられ」たと述べていた。しかし必ずしも否定的な見方だけではなく、「そういったフィリピンであるからこそ育まれている文化がある」とし、日本と「単純にどちらが良いか悪いかを比べられるようなものでも」なく、それを身をもって経験できたと振り返った。

一方で、Dの日本に対する認識は、フィリピンに対する認識とは背反するようである。Dは、海外旅行が好きで、もともと日本と海外の文化の違いや、言語学に興味がありSENDプログラムへの参加を申し込んだという。プログラムの段階1と段階3の履修科目の一つとなっている『多文化教育学』の授業は、Dにとって興味をそそられる授業だったと述べている。しかし、その授業で外国にルーツを持つ生徒の教育の実情についての映像を見て、「自分が意識していなかった問題が、自分の身近に起きていることなのだと実感した瞬間、その難しさが一気に襲い掛かってくるような思いだった」と振り返る。そして、「異文化を認めるという行為は、(略) 自己を曖昧にしてしまう可能性も孕む」とし、それは「今まで自分が当たり前だと思っていたことが覆るかもしれないという恐怖がつきまとう」ため、異文化に対する興味を抱きつつも、異文化との共存は「決して解決のされない問題」だとしている。さらにDは、日本について以下のように述べている。

日本という国は世界的に見ても先進国であり、様々な国と交易をしているにも関わらず、どこか閉鎖的な国だ。それは四方を海に囲まれた島国だからなのか、日本という単一種族しか住んでいないからなのか、はたまた日本人の国民性なのか分からないが、自分が日々生きている世界が世界のすべてだと思いでんできてしまいがちだ。

ここでEが述べている「単一種族」とは「単一民族」のことだと思われるが、コーディネーターの筆者から、「日本には（『日本人』からすれば）『異文化』を背景として持つ人が住んでおり、ごく身近に生活して」いるのでは、と指摘したところ、2回目の提出の際、「もちろん日本に住む日本人以外の人も多いというのは承知しているが、我々の意識の中でそれを理解しているのかと言えばそれは出来ていないように思う」と付け加えた。

Dは、「日本人」と「日本人以外」という二項対立的な表現を使い、様々な背景を持つ人が日本に暮らしていることを認めつつも、「我々」はそれを理解できていないのではないかと述べ、日本は「先進国」であるにも関わらず「閉鎖的な国」だとしている。そしてDは、そのような国で暮らしている自分が、SENDプログラムを通して「自分が知らない世界がまだまだあることが再認識できた」ということを肯定的に評価している。

これらの一連のDの記述から、D個人の異文化に対する理解と「日本人」のそれが交錯しているのが分かる。海外における「異文化」については、「自分が知らない世界」として興味を示しているのに対し、日本における「異文化」には「自己を曖昧にする」存在として、異文化との共存や、異文化を認めることへの不安や恐れを述べている。そして日本の中の「異文化」については、「我々」は理解できていないとしている。閉鎖的であるのは「日本人」「我々」なのか、D個人であるのだろうか。また海外の異文化には興味があるのに、日本で暮らす「異文化」を背景に持つ人との共存

には不安を感じるのはなぜなのだろうか。さらに付け加えるならば、Dの異文化を持つ人に対する考えは、日本で日本語を学ぶ学習者の立場ではなく、受け入れる側しか見られていないと取ることもできる。Dの記述は、日本における多様な背景を持つ人々の存在を認め、共存していくことに対するマジョリティとしての葛藤が表れていると言える。

4.2.2. 派遣国との対比－2期生Aの場合

マレーシアのS大学に派遣された2期生のAは、日本についてDと同様に「単一民族国家」であると考えていたようであるが、「異文化」に対する理解は違っていたようである。Aは、SENDプログラムの募集ポスターの文言にあった「ロンドンで日本語教育を学び、世界で日本語を教える」というフレーズを見て、「ロンドン。海外。英語圏。先進国。教育。」と、英語圏や先進国に留学することにあこがれていたという。そして、2回目の留学ではアメリカ（ハワイ）の協定校への派遣を希望していたが、マレーシアの大学に派遣が決まり、当初は「本当に意気消沈したし、教育のやる気すら入らなかった」とし、また、派遣前は「どうしても美しい景観、発展した都市、豊かな人々への憧れから、欧米志向の考えが拭えなかった」と述べている。これは、留学イコール欧米の英語圏へ勉強しに行くというイメージが学生の中でも根強いことを示しているが、松尾（2005）が指摘したように植民地主義に由来する歴史的に形成された「白人」の優位性が含まれているだけでなく、「日本人」の優位性が内面化されていることを示している。

しかし、Aはマレーシアに派遣され、派遣先の教員や学生と交流することにより、その考えが変わったようである。自分が生まれ育った日本とマレーシアを比較しながら述べていた部分を引用する。

日本はほぼ単一民族国家で、他の民族がほとんどいない。他の言語を使う人もほとんどいない。そのせいで、第二外国語に対する意識は低いままである。

実際は、（マレーシアは）日本の生活のように豊かではないと感じた反面、人の温かさや異文化・他民族を受容しようという心の豊かさが感じられた。Y先生はじめ、ほぼボランティアで私たちと共に行動してくれたみなさんには、本当に驚かされた。日本は日本として、確かに豊かになってきか、日本の教育にも見られるように、みんなと同じであること、同一主義のせいで異文化を受け入れることに抵抗を持つようになった。英語が話せない、外国人が怖いといった固定観念から、異文化を避ける傾向があり、出稼ぎで日本に来る外国人の子供たちは、外国人であるがゆえに学校でいじめられたりもする。

そんな観念を無意識のうちに私もすりこまれ、そのせいで海外に対する偏見があったのだろう。それを、マレーシアの人々と触れ合ううちに少しではあるが変えることができたと思っている。

Aは、日本語を教える際、学習者の日本語の定着と運用力について考えることが難しく感じた理由として、日本に日本語以外の言語を使う人がほとんどおらず、「第二言語を習得するという意識が薄い」からであるとしている。また、日本の第二言語に対する意識の低さは、日本が「ほぼ単一民族」であるからだとして述べたうえで、言語と文化の寛容性にも着目し、日本における他言語もしくは

多言語に対する意識と、マレーシアのそれとの違いから、日本において排他主義が生まれたと分析している。異文化に対する恐れや多言語に対する拒否感から、「異文化を受け入れることに抵抗を持つようになった」とし、さらにそのような環境の中で育ってきた自分自身も、「無意識のうちに」そのような観念をすりこまれ、欧米志向が強かったことを認めている。ただし、ここでは排他の対象となる可能性があるのは「出稼ぎで日本に来る外国人の子供たち」という、ニューカマーのみに触れられており、それ以外のマイノリティの存在も認識していながらも含めなかったのかどうかは、この文章からは分からない。「異文化・他民族を受容」しているマレーシアの教員や学生と交流することにより、「海外に対する偏見」に気付き、また日本の排他的状況を振り返ることによって、自分の偏見を変えることができたことが分かる。

4.3. 偏見への気づきとその克服

次に、派遣国に対して持っていたイメージが、派遣先大学の学生との交流や実習等の活動を通じて変わったことが分かる2期生Bと4期生Eの記述を取り上げる。中国のR大学に派遣されたBは、派遣される前、「W（派遣された都市）は一度行ってみたいところだった。しかしメディアでは日中関係はよくないと報道されることが多く、正直無事に帰国できるのか不安を感じていた」という。Bらが中国に派遣された2013年当時、2012年に繰り返し日本で報道された中国での「反日デモ」の記憶も新しく、尖閣諸島問題や環境問題など、中国に対する否定的な報道が多かったことも影響していたと考えられる。しかし実際に派遣されると、そのイメージがすぐに変わったことが記述されていた。

渡航前思っていたことは杞憂に終わった。派遣先の学生が現地の空港まで迎えに来てくれて、大学に到着してからも手厚くもてなしていただいた。先生方、学生のみなさんが本当に暖かく迎え入れてくれて、本当に至れり尽くせりで、自分が如何に偏見を持っていたのか気づかされた。

そしてR大学での実習で日本文化について紹介し、「アニメやマンガ、ドラマだけでなく、神話や伝説のお話、政治、日中関係」についてもS大学の学生とディスカッションをする中で、自分の興味のあることには答えられるが、中には答えにくい質問もあったという。一方で、これらの活動は、Bのアイデンティティにも少なからず影響を与えたようである。

日本語や日本文化について学び、外国人に対して教えたことは、私自身の日本人としての誇りを高めた。「内なる国際化」が進んでいる今日では、日本にいても外国人と接することが多い。日本で生きる、世界で生きる、どちらにしても、日本人としてのアイデンティティーはもっておいたほうがよい。

ここでBが述べている「日本人としての誇り」や「日本人としてのアイデンティティー」は具体的にどういったことを指し、どのようなやり取りからそのような考えに至ったのか、また、ここで述べられている「日本人」が誰を指すのかについては、ここでは述べられていない。そのため、R大学との学生との交流から、工藤（2009）の指摘したように、プログラムでの経験が境界意識を強化した可能性も考えられる。しかし偏見については、Bはプログラムを通して学んだこととし

て、以下のように述べていた。

(SEND プログラムを通して) 新しい環境や異文化圏で対応する力、相手に何をどう伝えてどう受け止めるかというコミュニケーション力を養ったと思う。また積極的に挑戦し、自分で経験してみることの大切さを学んだ。周囲の情報や独断や偏見に振り回されずに、自分の目で見て耳で感じて考える力が如何に重要か、特に W に行って一番感じたことである。

この記述からは、「周囲の情報」によって偏見を持ってしまうのではなく、実際に自分の目で見てみることにより、判断留保ができるようになったことが分かる。

また、ベトナムの O 大学に派遣された 4 期生 E の場合、日本語を教えるにあたって、学習者の文化的背景を知ることにより、自身の中にあった異文化に対する意識も変わったと述べていた。

実習で初めて日本語を教えた時に重要だったのは“相手の文化的背景を知り、共感を引き出すこと”だった。これは非常に難しく、うまく行かない事も多くあった。しかし、真剣に取り組んだ結果、学習者が媒介語を通さずに意味を理解してくれた時はとても嬉しかった。この経験によって自分が無意識に抱いていた異文化に対する“恐れやステレオタイプ”が取り払われ、より身近な存在として捉えられるようになった。現在では異なるルーツを持つ人々とどのように対話し、関わるのかという関心を抱いている。

外国で出会った学習者や学生と話す中で自分と違う方向からの視点を知ることが出来た。交流を通して得た知識は自分が障害にぶつかった際に解決へ導く力になった。私にとっての SEND プログラムは異文化というフィールドの中で、生き抜く為の様々な能力を身につけるトレーニングの場であった。

E がここで述べている「異文化に対する恐れやステレオタイプ」がどこから来ているかについては述べられていない。しかし、自らの母語である日本語を、外国語として学ぶ（自らとは違う文化的背景を持った）学習者に教えるという場面において、異文化に対して抱いていた恐れやステレオタイプに向き合うことができ、相手の背景を知ることにより、複数の視点を持つことができるようになったということがわかる。

5. まとめ

本稿では、X 大学の SEND プログラムに参加した学生の報告書の分析を中心に、日本人性の視点から学生が派遣国や日本、自己についてどのように捉えていたかを考察した。派遣国に対する認識については、プログラムに参加し、派遣先大学の学生との交流などを通して、イメージが大きく変化したことが明らかとなった。それまで自分が抱いていた偏見やステレオタイプについては、メディアによる影響や、日本の「単一民族国家」であることからくる影響を指摘している学生も見られた一方で、偏見がどこから来ているかについては述べていない学生もいた。

日本に対する認識の変化については、多様な背景を持つ人々が暮らしている日本社会について、異なる背景を持つ人々と共存することに対し「自己を曖昧にする」という不安を表しながらも海外

における「異文化」には興味があるという交錯した記述が見られた。その一方で、日本において外国をルーツに持つ子供が排除される背景を探り、多民族が共存する派遣国の状況とそこでの学生との交流により、偏見を変えることができたとした学生もいた。

自己に対する認識については、日本語の授業という「日本語母語話者」が優位性を持ち得る場において、それに無自覚であったことが分かった。これは、プログラム内容が日本語指導支援や日本文化紹介という、(ほとんどの)参加学生の母語・母文化を媒介として活動を行うという本プログラムの特殊性も考えられるが、他のプログラムではどのような立場性の気づきが見られるのかについては今後の研究の課題としたい。また、自分自身が持っている偏見に気づくことだけでなく、どのようにすれば偏見を持たなくなるのかについて、「自分の目で見て耳で感じて考える」ことの重要性への気づきや、自分が持っていた偏見と向き合い、複数の視点を持って相手の文化に接することは、学生の異文化間能力の涵養にもつながったと考えられる。

本研究で分析の対象とした報告書に含める項目があらかじめ決められていたものの、項目事項が大まかであったため、活動したことに対してどこまで深く省察できていたかについては学生によればらつきが見られた。また、同じ派遣国であっても派遣大学が違っていたり、実施年によって活動内容が違ったりしており、一定数の学生が同時に同内容の研修を行うプログラムとは異なっていたため、例えば単純な派遣国間による学生の変容の比較は難しいであろう。今後の研究の課題として、学生の報告書に見られた認識の変容について、報告書のみならず、追跡調査を行うといったことが考えられる。

海外体験学習プログラムは、派遣国や日本、自己について振り返る機会を学生に提供することができる一方で、相対的にそれらを見る視点をいかに身につけるかについては、今後プログラムとして、特に事前事後学習をどのように行うのかについても開発していく必要がある。それにより、プログラムに参加することだけが目的ではなく、異なる背景を持つ人々とよりよい関係を築いていくための資質・能力を育成していくことにつながると考える。

参考文献

- 浅野昭祐 (2015) 「マレーシア研修旅行が大学生の国際理解及び訪問国のイメージに及ぼす影響」『人文研紀要』 81, 25-42.
- 池田庸子 (2011) 「日本人学生の異文化間に関する事例研究 (2) - 海外留学経験による異文化観の変容 -」『茨城大学留学生センター紀要』 9, 47-56.
- 池田庸子 (2014) 「海外留学に対するイメージ及び意識の変化 - 韓国語学研修参加者の場合 -」『茨城大学留学生センター紀要』 12, 15-27.
- 居城勝彦・中山京子・織田雪江 (2014) 「スタディツアーにおける学びと変容 - グラム・スタディツアーを事例に」日本国際理解教育学会編『国際理解教育』 20, 51-60.
- 小川将・永井暁行・兵藤宗吉 (2015) 「海外研修旅行が大学生の訪問国・母国のイメージ及び文化交流に対する関心を与える影響」『人文研紀要』 81, 1-24.
- 工藤和宏 (2009) 「日本の大学生に対する短期海外語学研修の教育的効果 - グラウンデッド・セオリー・アプローチに基づく一考察 -」『日本コミュニケーション学会』 22, 117-139.
- 小林文生 (2013) 「短期海外研修による教育効果の再検討 - 学生の報告書の多面的な分析を通して -」『人文・自然研究』 7, 162-185.
- 三枝優子 (2014) 「大学教育における日本語教育実習とは：海外実習の報告書の分析から」『桜美林言語教育論叢』 10, 55-70.
- 佐藤綾・高木裕子 (2009) 「日本語教育実習における異文化と関わる能力育成の可能性と育成に必要な要素の検討」『実践女子大学人間社会学部紀要』 5, 169-188.
- 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法 - 原理・方法・実践 -』新曜社
- 佐藤郡衛 (2010) 『異文化間教育 - 文化間移動と子どもの教育 -』明石書店

- 戴エイカ (2005) 「『多文化共生』と『日本人』－『文化』と『共生』の再検証」『異文化間教育』22, 27-41.
- 徳井厚子 (2002) 「短期語学研修におけるコミュニケーション意識とイメージの変化－ユタ大学夏期英語研修プログラムの事例－」『信州大学教育学部紀要』107, 25-33.
- 中川典子 (2013) 「日本人留学生の異文化接触とアイデンティティ－留学前、留学中、帰国後のイメージ分析を通して－」『流通科学大学論集－人間・社会・自然編－』25(2), 53-75.
- 平畑奈美 (2008) 「アジアにおける母語話者日本語教師の新たな役割－母語話者性と日本人性の視点から－」『世界の日本語教育』18, 1-19.
- 平畑奈美 (2014) 「『グローバル人材』と『地球の人材』との距離－『国際ボランティア』日本語教師のキャリア意識をめぐる考察」西山教行、平畑奈美編著『「グローバル人材」再考：言語と教育から日本の国際化を考える』くろしお出版, 169-200.
- 文野峯子・杉本明子 (2000) 「短大生の短期アメリカ研修の効果に対する研究－アメリカ人のステレオタイプと英語力の自己評価への影響－」『広島大学留学生センター』4, 69-82.
- 松尾知明 (2005) 「『ホワイテネス研究』と『日本人性』－異文化間教育研究への新しい視座－」異文化間教育学会編『異文化間教育』22, 15-26.
- 松田康子 (2012) 「短期海外研修の成果と意義－学生の報告書とアンケート調査の結果から－」『名古屋文理大学紀要』12, 11-16.
- 文部科学省 (2012) 『平成 24 年度 グローバル人材育成推進事業 公募要領』
- 藪田由己子 (2014) 「短期海外研修から参加者は何を学んでいるのか－異文化コミュニケーションの観点から－」『清泉女学院短期大学研究紀要』32, 31-44.
- 藪田由己子 (2015) 「短期海外研修の学びと異文化コミュニケーション教育」『清泉女学院短期大学研究紀要』33, 55-68.
- 吉田文 (2014) 「『グローバル人材の育成』と日本の大学教育－議論のローカリズムをめぐって－」『教育学研究』81(2), 28-38.
- 渡部留美 (2009) 「短期海外研修プログラムにおける参加者の体験と意識変容－参加者に対する PAC 分析の結果より－」大阪大学国際教育交流センター編『多文化社会と留学生交流』13, 15-30.
- Bryan, William Ross. (2005). *Effects of study abroad experience on student views of whiteness*. Unpublished dissertation. University of North Carolina at Chapel Hill.
- Creswell, John, W 著、操華子・森岡崇訳 (2007) 『研究デザイン－質的・量的・そしてミックス法－』日本看護協会出版会
- Frankenberg, R. (1993). *White women, race matters: The social construction of whiteness*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Kendall, F. E. (2006). *Understanding white privilege: Creating relationships across race*. New York: Routledge.
- Tochluk, S. (2010). *Witnessing whiteness: The need to talk about race and how to do it*. New York: Rowman & Littlefield Education.