

# 日韓の共生をめざす日韓大学生国際交流セミナーと教師の役割 Japan-Korean International Student Seminar and the role of teachers

森 山 新  
MORIYAMA, Shin

## 1 本研究の目的

日本、韓国、中国が位置する東アジアは、今日もなお、政治的、歴史的に様々な対立を抱えている。また各国は各々の国益と自国中心の価値観（ナショナリズム）に基づき、熾烈な主導権争いを展開しており、こうした国家間の対立は政治の力では解決困難な様相を呈している。

そのような中、若者の教育に従事する我々第二言語教師が、その実践の中でできることはないのか、また何ができるのかを模索し続けてきた。その一つが「日韓大学生国際交流セミナー」である。

このセミナーも最初の頃は、いわゆる互いの文化を紹介し、相互理解に努めながら親交を深めるといって、ごく一般の国際交流セミナーに過ぎなかった。しかし回を重ねるにつれて、せっかく互いの言語や文化を学び、毎年のようにセミナーを開催し、相互理解と親交を深める場を持っているのに、日韓両国を絶えず対立と不信へと導く、歴史や政治の問題を避けていてよいのか、それで真の相互理解と言えるのかという思いが湧き上がってきた。そしてある時から、相手大学の担当教員とも合意の上、思い立ってそうしたテーマを扱ってみようということになった。

一方、第二言語教育は、近年、単に言語スキルの向上や異文化理解にとどまらず、学習者のアイデンティティの変容、クリティカルリティの育成、文化を超えたシティズンシップの育成などといった側面が重視され、注目されるようになり、2017年のプリンストン日本語教育フォーラム、2018年の日本語教育国際研究大会など、「平和のための言語教育」がしばしばトピックに取り上げられるようになった。

そのような背景から本稿では、日韓の真の相互理解と親交を追求しつつ発展してきた「日韓大学生国際交流セミナー」を取り上げ、この試みが真に日韓両国が共に生きるための教育の場となっているのか考察することを目的とする。またそれを担う我々教員がセミナーでどのような役割を担い得るのか、担ってきたのか、学生たちにそのような日韓両国が共に生きるための教育の場を提供できているのか、についても考察していきたい。

## 2 日韓大学生国際交流セミナーとは

「日韓大学生国際交流セミナー（以下「セミナー）」は2004年度からお茶の水女子大学と同徳女子大学校との間で実施されてきた（詳細は『日韓大学生国際交流セミナー報告書』参照）。このセミナーは大別すると4つのステップを踏んでその内容を変化、発展させてきた。

## 2.1 第1期 異文化理解をテーマとした時期（2004年～）

第1期は上述したように、文化をテーマとして交流が行われていた時期である。互いの文化を紹介したり比較したりしながら、いわゆる異文化間のコミュニケーションを行い、ステレオタイプを克服したり、異文化を理解したりするセミナーであった。しかしこれによっても互いの文化を理解し克服することはできても、両国間に立ちはだかる政治的、歴史的問題の解決にはつながらない、言いかえれば、いくら学生同士が親しくなっても、ひとたび両国間に政治的、歴史的問題が勃発すると、深めた絆も両国の関係改善には無力であることを痛感していた。

## 2.2 第2期 政治、歴史問題をテーマに加えた時期（2012年～）

そのような無力感に苛まされる中、このセミナーの限界を少しでも克服せんと、あえて日韓の間に立ちはだかる、歴史、政治、教育等の問題をトピックとして取り上げるようになった。これが第2期である。このセミナーを担当する両国の教員はどちらも応用言語学を専門としており、領土問題、慰安婦問題、歴史教育問題など、政治、歴史を扱うことには、当初、相当な抵抗感があった。しかし、上述した無力感をなんとかしたいという強い思いから、そのようなテーマをあえて扱うことにした。そこでは日頃学んだ言語は、対話のツールとして最大限に用いながら、双方が納得しうる回答を得ることを目標に据えることとした。

同時に、これまでのような1週間程度の短期間のセミナーでは、こうしたテーマを扱うために必要な相互の信頼の基盤が築かれず、かつ深い討論を行う時間も十分に確保できないと考え、8月の夏休みの合同セミナーによる直接交流に加え、4月から7月までの4か月間、テレビ会議システムを用いた遠隔交流により、長期間の交流期間を確保した。

その結果、学生たちは事前の遠隔交流により築かれた友情を基盤に、歴史、政治問題などのテーマにも、相互理解の関係を維持し、互いが納得しうる回答を見出すことに成功した。また、それを見守る教員も、政治や歴史の問題を扱うことに対する当初の不安は取り除かれ、そればかりか、教師の使命とはこうした政治、歴史の問題の正答を学生たちに示すことでなく、学生自らが討論を通じて回答を見出していく、良質な対話の場とツールを提供することである、という確信を得るに至った。

## 2.3 第3期 韓国語学習を積極的に導入した時期（2015年～）

第3期は日本側の参加学生に韓国語学習を積極的に導入した時期である。第2期までのセミナーは協定校の学生の日本語力に支えられ、もっぱら日本語により対話と交流が行われてきた。しかし、言語は文化やアイデンティティと密接な関係を有しており、相手の言語を学ぶことは、相手の文化や価値観、アイデンティティへの理解につながる。さらにByram (2008) の「第三次社会化」の考えによれば、外国語を学ぶことが国家的アイデンティティを克服し、超国家的なアイデンティティの構築につながる。そのように考えると、韓国側学生の日本語力に甘え、日本側が韓国語を学ばずに、日本語のみで対話を行うことは、日本側の学生にとって不適当であるという考えに至った。

その結果、戦後70年、日韓国交回復50年に当たる2015年に実施された第10回セミナーでは、事前授業で日本側学生には韓国語学習を行ってもらい韓国語で発表を行った。またナショナリズムを超えきれていない両国首脳の間とは異なり、両国の学生がナショナリズムを克服、日韓両語で共同宣言を発表し、今までにない成果を挙げた。そして両国間に立ちはだかる歴史とナショナリズムの壁は、少なくとも学生間では取り払えたといった確信が持てたセミナーであった。

## 2.4 第4期 複言語・複文化プログラムの開始（2016年～）

これまで日韓両国の関係においては、とかく日本側が「過去」を直視しない中で「未来」を語る傾向が韓国側から指摘され続けてきた。しかし第3期で得られたこのような一定の達成感、「過去」を直視し、それを克服した上で「未来」を語る、もしくは語るべき段階にきたという実感をえた。そのため、第4期は、過去の清算から未来の建設に向け、大きな方向転換がなされた。周知の通り、ヨーロッパは二度の世界大戦に対する深い反省の後に、超国家的な政治機構を構築せんと歩み始め、その中で、外国語教育政策においても、母語・母文化に加え、他の言語・文化を学ぶことで、ヨーロッパ人としての超国家的アイデンティティを構築、地域共同体を建設しようとした。こうしたヨーロッパの試みも参考にしつつ、2016年より「複言語・複文化プログラム」として、6週間にわたり、お互いの言語・文化を学び教えつつ、政治的タブーも話し合う場を持つプログラムを開始した。これは同時に、ヨーロッパが外国語教育に超国家的アイデンティティ形成を託したように、将来、日韓を含む東アジアが、欧州のように共同体を建設しようとする際に、どのような言語教育が求められるのかを考える際の参考にしようとするものでもあった。何より実際に互いの言語・文化を学ぶことでアイデンティティは変化し得るのか、それは国家間の政治、歴史の壁を超え得るのかといった根本的課題解決のための実践的検証作業でもあった。

## 3 先行研究

本稿は東アジアの共生をめざし、日韓両語による複言語・複文化主義とインターカルチュラル・シティズンシップ教育（以下「IC教育」）の立場から行われてきた「日韓大学生国際交流セミナー」を例に、東アジアが共に生きるためのIC教育としての日本語・韓国語教育のあり方と教師の役割を、実践を通し明らかにしようとするものである。

これまで国際交流や国際理解教育を目的として行われた教育プログラムは数多くのものが存在する。しかし複言語・複文化主義の観点から、もしくはIC教育の観点から行われた実践と研究はその数が限られる。本章ではまず、複言語・複文化主義、もしくはIC教育の観点から行われた研究を取り上げ、続いて本研究が対象とする「日韓大学生国際交流セミナー」を対象とした研究をふりかえり、残された課題を探る。

### 3.1 複言語・複文化主義、IC教育の立場から行われた研究

複言語・複文化主義は、ヨーロッパが超国家的な政治機構である欧州連合を構築するための言語教育政策を模索する中で見出した考え方である。Byram (2008)によれば、我々は学校教育において国民教育を受ける中で、自国の言語、文化を学ぶが、自国の言語、文化を学ぶことは国家に対する愛国心や忠誠心を育み、国家アイデンティティを構築する（第二次社会化）という。一方で、それ以外の言語・文化を学ぶことにより、超国家的なアイデンティティが築かれる（第三次社会化）としている。ヨーロッパは欧州連合の建設間もない1995年、三言語政策を施行、欧州連合の安定と維持のためにヨーロッパ人としてのアイデンティティを育もうとした。このように自国の言語・文化以外の言語・文化を学ぶことで超国家的アイデンティティを築こうという考えは、複言語・複文化主義として理論化されていく。またヨーロッパの言語教育政策に多大な貢献をなしたパイラムは、Byram (2008)において、外国語教育が欠如しがちな社会への行動的側面を補うために、政治教育を取り込むことで外国語教育はIC教育となり得ると考えた。

このような考えの妥当性を確認すべく、Byram, Golubeva, Hui and Wagner (2016) では、その理論

に基づいた様々な実践を行い、成果を考察している。言いかえれば、Byram et al.は、その題目が示すように、Byram (2008) の理念に基づき行われたIC教育のいくつかの実践事例をもとに、その成果を検証したものである。このうち、本研究のように2か国の学生がお互いの言語を学ぶことで、複言語・複文化主義が主張するような変容が起きたかについて明らかにしたものは、Porto and Yulita (pp.199-224)、Yulita and Porto (pp.225-250) であった。

Porto and Yulitaでは、アルゼンチンと英国の大学生がお互いの言語を用いてフォークランド紛争・マルビナス戦争をトピックに、遠隔での合同授業を行い、IC教育としての成果を明らかにしている。その結果、この授業はByramの尺度では「政治的段階」に、Barnettの尺度では「世界」の最高レベルに相当する第4段階にまで到達しており、クリティカリティを高め、シビック・アクションを促し、IC教育として機能していることを明らかにしている (ByramやBarnettの尺度は後述する)。

一方、Yulita and Portoでは、同様にアルゼンチンの大学の英語学習者と英国の大学のスペイン語学習者が互いの言語を用いて、遠隔での合同の授業を行っている。この授業は外国語教育の授業であるが人権問題をトピックとし、その授業の「インターカルチュラル・シティズンシップ能力」[変革的知識人 (transformative intellectuals)] の育成の成果を明らかにしている。ここでは「批判的教育学 (Critical Pedagogy)」を理論的枠組みとしているが、そこで学生に求めている「変革的知識人」とは、Barnettがめざすクリティカリティの第4段階に当たるtransformatory critiqueと相通するものであるという (後述)。その結果、この教育実践は、自文化中心の視点の脱中心化、比較・対比のスキルの育成、共感や連帯意識の向上など、インターカルチュラル・シティズンシップ能力の育成につながったことが報告されている。

またByram et al.では、IC教育の成果を明らかにする際、主に以下の2つの尺度を用いている。

第一が、Byram (2008) のIC教育の5段階の尺度である。これは「前政治的段階」と「政治的段階」の計5段階からなっている。

#### 政治的になる前段階 (Pre-political Level)

- (1) 学習者は他者と関わる (文書や文明の産物を通して、または対面式か仮想的に「自分自身で」、そして学習者自身と他社が当然と考えていることについてクリティカルに考える。
- (2) 学習者は他者と関わり、クリティカルに考え、どのような代替案と変化が可能かについて提案/想像する。

#### 政治的になった段階 (Political Level)

- (3) 学習者は他者の意見/助言を求めつつ他者と関わり、批判的に考え、変化を提案し、自身の社会で変化を起こすために行動する。
- (4) 学習者は他者と共に超国家的共同体を創り、共に考え、それぞれの社会での変化を提案し、変化を起こす。
- (5) 超国家的共同体において、2つ以上の社会を出自とする学習者たちは、自分たちが超国家的集団として行動する際に何を根拠とするかを明らかにする。

(和訳はバイラム (2015, p.224) より引用)

一方、Barnett (1997) では、表1のように、多様化するグローバル社会には、既存の知識、自己、世界をクリティカルに見つめ、よりよいものを創り出していく、「クリティカルな存在 (critical being)」が求められるとし、そのためのクリティカリティには、「知識 (knowledge:critical reason)」「自己 (self:

表1 「クリティカルな存在」となるための領域とレベル(Barnett, 1997, p.103)

<i>Levels of criticality</i>	<i>Domains</i>		
	<i>Knowledge</i>	<i>Self</i>	<i>World</i>
4.Transformatory critique	Knowledge critique	Reconstruction of Self	Critique-in-action (collective reconstruction of world)
3.Refashioning of traditions	Critical thought (malleable traditions of thought)	Development of self within traditions	Mutual understanding and development of traditions
2.Reflexivity	Critical thinking (reflection on one's understanding)	Self-reflection (reflection on one's own projects)	Reflective practice ('metacompetence', 'adaptability', 'flexibility')
1 Critical skills	Discipline-specific critical thinking skills	Self-monitoring to given standards and norms	Problem-solving (means-end instrumentalism)
<i>Form of criticality</i>	<i>Critical reason</i>	<i>Critical self-reflection</i>	<i>Critical action</i>

critical self-reflection)」「世界 (world : critical action)」の3領域と、各領域において4段階の発達段階があるとしている。4段階とは①critical skills、②reflexivity、③refashioning of traditions、④transformatory critiqueである。Barnettは知識(理性)、自己(内省)、世界(行動)の3領域において4段階の成長をなすことで、グローバル社会が必要とするクリティカルな存在になり得るとしている。

### 3.2 日韓大学生国際交流セミナーを対象とした研究

一方、本研究と同じ「日韓大学生国際交流セミナー」を対象とし、その成果を明らかにした研究には、西岡(2010)、松野(2014)がある。

西岡(2010)では、第5回、第6回セミナーの成果を分析している。Allport(1961)の「接触仮説」に基づき、共通目標による共同作業が参加者双方に好意的態度を生み出し、相互理解や多文化理解が促進されるかを調べた。結果、日韓の学生とも言葉の壁を感じつつも相手やその文化に親しみや理解を増進しているが、高度なスキルが求められる共同発表・討論では様々な困難も感じつつ取り組んでいることが明らかになった。異文化に対しては、親交を深めつつ不安や偏見を解消し、相手文化を肯定的に認識、尊重する態度を身につけていった。共同研究では困難を克服しつつ、連帯感が深まり、自信も増している様子が報告された。

松野(2014)では第9回セミナーに参加した日本側学生を対象に相互交流がホストの日本側学生にも学びがあるか調べた。結果、学生たちは日韓の差異を乗り越えようとしていた様子が明らかになった。また日本人としてのアイデンティティが有意に減少する一方、視野は有意に広がっていた。また交流で韓国への肯定的イメージ増進、行動変化を伴うコミュニケーション力向上、異文化の人との協働への達成感を得ていた。

### 3.3 残された課題

以上、1節においては、複言語・複文化主義、IC教育の立場から行われた研究、2節においては、「日韓大学生国際交流セミナー」を対象とした先行研究をふりかえった。前者では2つの事例から、複言語・複文化主義、IC教育が一定の効果をあげていることが明らかになった。しかしこれが東アジアの文脈でも同様の効果をあげられるかは不明である。これに対し後者では日韓で行われた教育実践が研究対象となっているが、いずれも日韓、東アジアが共に生きるための異文化理解は深まったが、政治、歴史の問題

を扱うことでそれらを乗り越え、ナショナリズムを超え、共に生きるためのIC教育となりうるかという観点からの考察は行われていない。また、教師の役割についての考察もない。

## 4 研究課題 (RQ)

以上のような理由から、本研究の研究課題は以下の通りである。

研究課題：「日韓大学生国際交流セミナー」は東アジアが共に生きるためのIC教育の場となりうるか？

RQ1 セミナーを通じ、参加学生はどのような変容を遂げたか？

RQ2 セミナーは東アジアが共に生きるためのIC教育となっていたか？

RQ3 セミナーを行うに際し、教師の役割はどのようなものか？

## 5 研究方法

研究対象の「日韓大学生国際交流セミナー」は、第1～3期と第4期とでその内容が大きく異なっている。そのため第4期のセミナーについての考察は別稿で行い、本稿では第1～3期を研究対象とする。このうち最も達成感があり、かつこれまで研究がなされていなかった第3期の第10回セミナーを対象とし、今回は日本人学生26名を対象に、参加後に作成した報告書の内容を分析、考察した。分析ではまず報告書を読み、セミナーによって生じた自身の気づき、学びや変容、セミナーや教員の役割に対する評価が書かれた部分を抽出した<sup>(1)</sup>。これらをカテゴリー分類した結果、以下の7つのカテゴリーが抽出された。

- ① 自身の気づき・学びに関するもの
- ② 対話・直接交流に関するもの
- ③ 韓国語・複言語に関するもの
- ④ アイデンティティの変容に関するもの
- ⑤ 将来の行動に言及したもの
- ⑥ 政治教育やシティズンシップ教育に関するもの
- ⑦ セミナーの環境や教師の役割に言及したもの

①～⑥の分析結果をもとに、RQ1を考察する。次にこれを踏まえRQ2についての考察を行う。最後に⑦をもとに、RQ3を考察する。

## 6 研究結果

報告書に記載のあった件数をカテゴリーにまとめたものが表1である。以降、カテゴリーごとに具体的な記載内容も挙げながら紹介する。(1)～(23)は報告書からの引用であり、(A)～(Z)は参加者を示す。

### 6.1 自身の気づき・学び

抽出された28件には様々な気づきや学びが含まれている。第一に、「情が厚い (G・I・M・O・S・W)」[対人距離が近い (F・H・R)]「意見をストレートに言う (K・Z)」といった、「韓国人やその性格」に対する気づき、第二に「似ているようで異なる価値観の違い (L)」[日韓関係に対する興味の高さの違い (O)]「軍人・平和に対する意識の違い (J)」[おもてなし感の違い (M)]といった、「日韓の相違」に対する

表1 報告書に記述のあったカテゴリー別の延べ件数の分布

カテゴリー	延べ件数
自身の気づき・学び（知識・自己）	28
対話・直接交流（世界）	20
韓国語・複言語（知識・自己）	13
アイデンティティの変容（自己）	17
将来の行動（世界）	11
政治教育・シティズンシップ教育（世界）	11
良質な環境・教師の役割	8
計	108

気づき、第三に、「本音と建前に対する認識の変化（E・U）」「曖昧な態度が解決にならない（Z）」といった、「自身の認識や行動」に対する気づき、第四に「これまでの「謝罪」をめぐる日韓の対立の背後に「謝罪」に関する考え方の違いがある（N・T・Z）」「両国の見解の相違に愛国心が影響している（D）」といった、「日韓の対立」などに対しさらに考察することによる「より深い気づきと学び」に分けることができる。

(1) 最も印象に残っている例の一つ挙げる。「日本は歴史問題について謝罪しているのに、なぜ未だに謝罪を求められ続けるのか」ということは、多くの日本人の理解できない点ではないだろうか。私もこれまでわからなかった。それは、「謝罪」の定義・ニュアンスを日本の文化・価値観で捉えていたからであると思う。日本人の曖昧な言葉の言い回しは、韓国では謝罪と受け取られない。また、言っていること（謝罪）と行動が一致しないということも指摘される。そもそも、謝罪したから終わり、ではなく、取り返しのつかないことをしたのだから、謝り続けるという姿勢を見せるべきなのではないか。しつこい、などという言葉はただの開き直りであると感じた。このことから、客観的に考えているつもりでも、実は自分の価値観を抜け出せていなかったのだということに気がつけた。(N)

(2) 以前、「言語と文化（授業名：筆者注）」で竹島・独島問題が扱われた際、島を両国共有領土にするという案が出た。当初、私はそれを名案だと思ったが、今回のセミナーで同徳の学生が「それでは皆納得しない」「独島を自国領だと思ふ根拠は何か」という言葉を聞いた時、自分はまだまだ韓国、韓国人に対する理解が足りないと感じた。私は「領土を奪われる」という痛みが分からない。加えて、自国領とする根拠は一ページにも満たない教育と信用度の低いマスメディアのみ。それでも竹島を自国領と考えるのは「そうであってほしい」という愛国心だと気づいた。その他の問題もそうではないか。慰安婦も戦後賠償も、「なんとなく自国が正しい」という個々の曖昧な感情が水面下にあり、それをマスメディアが誇張し、それぞれの論点が両国間でずれていることを強く認識した。また、独島を自国領とする根拠を問うた学生が私の所属する「共通課題」チームであったことから、やはりどれだけ安倍首相が主張するような未来志向の内容を話し合っても、過去の蟠りを解消しなければ前には進めないことも理解できた。一方で、それを解決すれば日韓が国際社会において素晴らしいパートナーとなるであろうことも確信できた。(Z)

## 6.2 対話・直接交流

対話・直接交流について述べられているのは20件であった。互いの意見に耳を傾け、その差異を克服するための真摯な対話を行い、自らが設定した問題解決に回答を見出そう、将来の実践につなげようとする様子を見て取ることができる。

(3) 現在の日韓関係はあまり良好ではない。両国の首相・大統領は会談をしない。多くの日本人・韓国

人がメディアというフィルターを通してしか相手の情報を入手していない。そのため、メディアの情報が嫌韓思想・反日感情を形成、助長してしまう場合が多い。今回の日韓セミナーで、私たちは互いに対話することを重視した。互いの意見の差異を恐れずに、差異を認めながらも互いに解決策を模索していった。そのような対話から生まれた感情は決して負の感情ではなかった。逆に、他国に対する、相手に対する肯定的な感情が生まれた。(中略) こう考えると日韓関係を改善していくためには、メディアを通してだけでなく、直接的な接触、交流、対話が非常に重要だと考える。日韓のトップである首相、大統領にも対話をしてほしいと強く願う。(E)

(4) タブーとされてきた日韓関係の問題や歴史問題を、日韓の国境を越えて腹を割って話し合ったり、朝の4時まで白熱した話し合いをしました。(L)

(5) 今回のセミナーで「けんかになるかもしれない」話題を話し合うためにそれらの固定観念を一旦横に置き、乗り越え、「自分の言葉」で「自分の思い」を表現した。日韓の両政府には大きな溝が存在するが私たちは互いにナショナリズムを超え、未来のパートナーになるという共通認識を再構築することができた。(Y)

(6) 今回、初めて私は「韓国人」の人々と触れ合った。同世代の女の子と、慰安婦や領土を含む歴史の話をして、両国の関係について話し合い意見を交換するのは日本人同士でも難しいことだ。一人ひとり意見も違うし、信念に近いことでもあると思うので、けんかになりかねない。それを直接日本人と韓国人とみんなで話し合うのは、とても怖いことであったが、終わって見た今では、とても充実していて楽しく面白い議論だった。(中略) 思いやりが端々に感じられるからこそ、本音を伝えることができた。(W)

### 6.3 韓国語・複言語

韓国語の学習と使用についての記述は13件あった。韓国語の導入は、複言語環境の導入であり、それがアイデンティティの変容につながり得るかに関わっている。実際の記述からは、韓国語を学ぶことは挑戦的で大変だったが、相手の言語を学ぶことが、日本語を使う相手の苦労への理解や敬意、相手文化への理解につながると述べられている。

(7) 相手の言葉を用いて発表するという経験も相手の苦労を理解するために必要なことであったと考える。言葉の壁はしばしば大きな溝を生むがそれを越えれば異文化理解に大きく近づくことができると感じた。(F)

(8) 今回のセミナーは、日本人学生が韓国語で発表するという点で今までのセミナーと比べて大変挑戦的なものだったと感じます。韓国語学習者としては韓国語での発表は私自身の学習に大きく役立ち、発表はとても充実したものとなりました。(R)

### 6.4 アイデンティティの変容

アイデンティティの変容につながったとする記述は17例にのぼった。例えば韓国・韓国人が単なる国、単なる人ではなくなったとする以下の記述は、これまで日韓を隔てていた壁が取り払われたということであり、アイデンティティの変容を意味していると言えるだろう。

(9) セミナーを通して実際に韓国の学生と知り合ったことで、韓国は私にとって単なる国ではなくなった。顔と名前をよく知る人々が毎日生きている場所になったのである。何か事故や事件があるたびにその人々の安否が気になり、彼らの友達や家族が無事であることを願い、彼らと同じ場所に生きているすべての人々の安全を祈るようになる。歴史問題や領土問題でも同じことが言える。もはやそれらは過



去のことも、他人のこともなく、今生きている私たちの目の前にあるものなのである。そう考えられるようになったのも日韓セミナーに参加したからこそであり、今後もたくさんの人が機会を得てこのような経験をしてほしい。(A)

## 6.5 将来の行動

Barnett (1997) によれば、グローバル社会ではクリティカルな存在になることが求められているが、そのクリティカルリティとは単に「知識」のみならず、自分の価値観などを内省する「自己」に対するクリティカルリティ、そして世界をよりよきものにしていく行動を伴う「世界」に対するクリティカルリティが必要であるという。実際の記述には、交流推進、SNSによる発信等、何らかの行動に言及したものが11件あった。

(10) この考え（国の国益を考えること）を変えるためにはまず私達が行動しなければならないということに気づきました。私達が将来積極的に日韓の交流を行っていくことで戦争についても両国の考え方や過去の戦争についての真実が見えてくるのではないかと。(C)

(11) メディアや教育によって被害者意識の隅に追いやられた加害者意識を一人ひとりが強く自覚しなければならない。加えて、私自身も今回の経験を様々な人に伝え、少しでも韓国と日韓問題について日本人が再考するきっかけを作れるように努力したい。(D)

(12) こんな経験を、実際にしてほしい。私たちが「発信」して、一人でも多くの人に本当の「人的交流」をしてもらいたいと強く思う。(N)

(13) セミナーが与える影響は大きく、こういったセミナーが続いていくことを願う一方で、私たち学生レベルでも何かアクションを起こしていきたいと考え、セミナー中にSNSを使った発信の場を用意した。また、帰国後に家族や友人に韓国の良さを話していくことで漠然とでも良いイメージを持つ人が一人ずつ増えていくと良いと思う。(S)

(14) 今回出来た信頼といったつながりをセミナーに参加した私たちだけで占めてしまうのではなく、周囲に伝えていくというのが今回のセミナーに参加した者の義務ではないかと感じる。(V)

さらに、学生たちはセミナーを通じて対話の力を痛感し、自らも世界の平和構築に何かができるかもしれない、と考えるようになり、実際にその後、「セミナーをきっかけに交換留学に行こうと思うようになった」と述べ留学する学生も何人か現れ、姿勢の変化も見受けられた。

(15) もっとたくさんの国に行ってみたい、たくさんの人と話したい、たくさんものを見たい、たくさんのかんことを感じたい、と強く思った。(W)

## 6.6 政治教育・シティズンシップ教育

政治的、歴史的な問題を扱う意義など、政治教育・シティズンシップ教育について言及したものは、11件であった。(18)では、こうしたセミナーがマイノリティを包摂し、多文化にも対応するIC教育として評価できるとしている。

(16) 私はこのセミナーに参加して韓国の人々と触れることができ、今まで抱いていた印象が全く違うものだと気づいた。もちろん今までに何回も韓国人と触れ合う機会はあったが、ここまで大きく変わることはなかった。やはりその国に実際に行くことで学生だけでなく街中の人も触れ合うことができたからだろう。国際理解や異文化理解を深めるためにこういった直接の関わりが重要になってくる。また短い間でもその国のマイノリティーとなることで普段のようにマジョリティとして生きていては気づかないようなことも感じ得た。これは他者を尊重できるようなシティズンシップを育成するために必要な

ことである。(F)

(17) 交流を楽しんだだけではなく、日韓が抱える様々な問題について一緒に考えたことに大きな意味があったのではないかと、ということである。同じ部屋で生活し、一緒に韓国料理を食べ、ソウル市内のいろいろな場所を案内してもらいながら友情を育んだということだけでも私にとっては素晴らしい異文化体験であった。しかし、韓国の人たちが日本政府や領土問題・慰安婦問題などについてどう考えているかは、たとえ身近に韓国人の知り合いがいてもあまり聞けないことだと思う。あえてそのような話題について議論し、共同発表を行ったことで私は、「これまで」と「これから」の日韓の関係についての関心を高めることができたように思う。韓国の学生が言っていた、「日本人は日韓の問題に無関心な人が多いと聞いて悲しい」という言葉も印象深かった。今回のセミナーをきっかけに、日韓関係も含めた日本の外交や政治全体についてもっと学び、それらについて自分で考え、意見を持つておかなければという思いが生まれた。このような点において、今回の日韓セミナーに参加できたことは私にとってとても有意義だったといえる。(G)

(18) 日本人というアイデンティティの中に自分を浮かべるのではなく、自分を確立するアイデンティティの要素の一つとして日本人ということを浮かべることによって、マイノリティを包摂し多文化にも対応できる、グローバル化が進行する時代を生きる人が出来上がるのだと思います。世界の中での新しい自分の捉え方を考えるきっかけを与えられたこのセミナーは、シティズンシップ教育という点からかなり評価できるものだと思います。(T)

## 6.7 良質な環境・教師の役割

参加者は皆、セミナーについて非常に肯定的な評価を下していたが、このうち、このセミナーでなければ達成できなかったといったような、良質な環境や教師の役割に直接言及したものは8件あった。

(19) 本セミナーは日韓関係を考えるにあたって重要な「対話」や「実感」を得る機会であったという点で、評価に値する。(P)

(20) 私がこのセミナーのなかで一番良かったと感じる事は、異文化理解教育という点において、10日間韓国の学生と同じ部屋で生活する事ができたという事です。ディスカッションや授業の中以外での日常生活の会話から韓国人のどういった点が日本人と違うのか、どういった点が日本人と共通点を持っているのか学ぶ事ができたことは、共に生活することを通してでなくては得られなかったと感じます。今回のセミナーでその機会を与えていただき、充実した時間を過ごす事ができたことに感謝したいです。(R)

(21) しかし今回のセミナーで「けんかになるかもしれない」話題を話し合うためにそれらの固定観念を一旦横に置き、乗り越え、「自分の言葉」で「自分の思い」を表現した。日韓の両政府には大きな溝が存在するが、私たちは互いにナショナリズムを超え、未来のパートナーとなるという共通認識を再構築することができたことは、共同声明を出したことの大きな意義であるように思う。(Y)

(22) ただ国際交流を楽しんだだけではなく、日韓が抱える様々な問題について一緒に考えたことに大きな意味があったのではないかと、ということである。同じ部屋で生活し、一緒に韓国料理を食べ、ソウル市内のいろいろな場所を案内してもらいながら友情を育んだということだけでも私にとっては素晴らしい異文化体験であった。しかし、韓国の人たちが日本政府や領土問題・慰安婦問題などについてどう考えているかは、たとえ身近に韓国人の知り合いがいてもあまり聞けないことだと思う。あえてそのような話題について議論し、共同発表を行ったことで私は、「これまで」と「これから」の日韓の関係について関心を高めることができたように思う。(中略) このような点において、今回の日韓セミナーに参

加できたことは私にとってとても有意義だったといえる。(G)

これらを見ると、学生たちは最初、政治、歴史などのテーマを扱うことに不安もあったが、実際の交流の中ではそれを克服、セミナーのあらゆる時間を使って韓国の学生たちと対話し、自分の言葉で自分の思いを伝えながら、相手を理解している姿が見えてくる。そこには、回答を教師に求めるのではなく、自分たちの対話の中から見つけようという姿勢を垣間見ることができる。第2期以降は主導権を学生に委ね、教師はコミュニケーションの専門家として、対話を成功に導くことに徹したが、その結果、良質な対話の実現でき、そこで得られた学生たちの成功体験は、学生たちに、自分でも対話の力で世界を変えられるという自信を与えたといえよう。さらにそれがその年に、セミナー参加者の何人かをして海外留学へと促す結果ともなったのである（学生の発言より）。

## 7 総合的考察

### 7.1 RQ1 参加学生の変容

以上、RQ3と関係のある「良質な環境・教師の役割」を除けば、「自身の気づき・学び」「対話・直接交流」「韓国語・複言語」「アイデンティティの変容」「将来の行動」「政治教育・シティズンシップ教育」の6つの変化が抽出された。つまり参加学生たちは「自身の気づき・学び」により、様々な変容を起こしていた。それらは「対話・直接交流」「韓国語・複言語」「政治教育・シティズンシップ教育」による「知識」「自己」「世界（行動）」に対する変容である。このような変容の中でとりわけ重要なのは、「アイデンティティの変容」という「自己」の変容であり、「将来の行動」への動機づけという「世界」に対する「行動」の変容である。これらがあってこそRQ2で考察するように、このセミナーがIC教育となりうると言えよう。

### 7.2 RQ2 IC教育としての成果

前述したように、Byram (2008) では、IC教育には前政治的な2段階とそれに続く政治的な3段階があるという。いずれも他者との関わりを前提としつつ、前政治的段階では、第1段階が自他に対するクリティカルな再考、第2段階が代替案と変化である。続く政治的段階では、第1段階が自身の社会での行動、第2段階が超国家的共同体での行動、第3段階が超国家的連帯の基盤の発見である。今回の7つのカテゴリーのうち、「良質な環境・教師の役割」を除く6つを見て見ると、「自身の気づき・学び」「対話・直接交流」「韓国語・複言語」の3つは、クリティカルな再考や代替案の提示や変容は見られるが、社会との関わりや行動的側面が弱く、「前政治的段階」であると考えることができよう。

これに対し、国家に対する自分のあり方の変容を含む「アイデンティティの変容」、政治的内容や世界市民としての自覚を含む「政治教育・シティズンシップ教育」、実際の社会への行動を含意する「将来の行動」などは、アイデンティティの変容と超国家的連帯の中で行動のための共通の基盤を見出しており、「政治的段階」と考えることができる。

そう考えると、前政治的段階が61件、政治的段階が39件と、前者が多くなってはいるものの、後者は前者に比べより高度な変化が求められるため、「政治的段階」の39件という数値は決して少ないとは言えず、本セミナーが「前政治的段階」を超え、「政治的段階」に到達し、IC教育としての成果を挙げていると言ってよいであろう。

またBarnett (1997) では、グローバル化社会が必要とする「クリティカルな存在」になるには、「知識

のみならず、「自己」「世界」に対するクリティカルティが必要であるとしている。今回抽出された「良質な環境・教師の役割」を除く6つを見てみると、「韓国語・複言語」「自身の気づき・学び」は言語や異文化に対する「知識」に対するクリティカルティの側面をより多く有している。これに対し、「自身の気づき・学び」「アイデンティティの変容」には、「自己」の内的な変容が含まれるため、「自己」に対するクリティカルティの側面を多く有している。さらに、「対話・直接交流」「政治教育・シティズンシップ教育」「将来の行動」は他者と直に対話・交流し、政治的な動機づけが与えられ、実際に超国家的な協働による行動に至るものであり、外的な「世界」に向けての「行動」に対するクリティカルティの側面を有している。

また、成長段階の面では、「韓国語・複言語」は「アイデンティティの変容」という「自己」に対する変容の可能性を有するものの、中心的には「知識」の領域のスキルを中心とした第1段階、「自身の気づき・学び」は柔軟な思考による再考を必要とするため、「知識」「自己」の領域での第2段階、「アイデンティティの変容」は「自己」の変容と新たなアイデンティティ形成を伴うことから「自己」の領域の第3、第4段階に至るものであると思われる。また、「世界」に関するもののうち「対話・直接交流」「政治教育・シティズンシップ教育」は、政治的テーマについてもあえて対話・交流を行うという行動は第1段階のスキルのレベル、柔軟な思考を伴うという点では第2段階、変容を伴うという点では第3段階のレベルに到達したと考えられる。これに対し「将来の行動」は、実際に社会に対する創造的行動を伴うものであり、第4段階に至っていると言えるであろう。また、今回のセミナーに動機づけられて、のちに海外留学を志すに至った学生も、セミナー終了後に第4段階に至ったと考えることができる。いずれにせよ、本セミナーが「知識」にとどまらず、「自己」「世界」の領域でのクリティカルティを備える結果となっており、かつ「自己」「世界」では第4段階に至っている事例も見受けられることから、本セミナーはIC教育の場となり得たと考えてもよさそうである。以上をまとめたものが表2である。

表2 IC教育の成果の達成度（「良質な環境・教師の役割」を除く）

カテゴリー	Byramの尺度	Barnettの尺度	延べ件数
自身の気づき・学び	前政治的段階	知識2・自己2	28
対話・直接交流	前政治的段階	世界1～3	20
韓国語・複言語	前政治的段階	知識1	13
アイデンティティの変容	政治的段階	自己3～4	17
将来の行動	政治的段階	世界4	11
政治教育・シティズンシップ教育	政治的段階	世界2～3	11

### 7.3 RQ3 教師の役割

今回の分析では「良質な環境・教師の役割」に関する直接的な言及は8件と多くはなかったが、しかし学生の報告書からは、セミナーを通じ、自身が様々な変容を引き起こしていることは事実であることから、これを担当した教師の役割は概ね達成できたと言ってよいであろう。このことは韓国側の指導教員もまた、セミナー報告書の総評で、今回のセミナーに非常な達成感を記述していることからわかる。

前述のように、本セミナーでは日韓双方の指導教員はどちらも応用言語学を専門とする教員であり、最初は政治、歴史などのテーマを扱うことに不安もあった。しかし実際には、政治や歴史を専門としない言語教師が指導に当たることによって、学生たちはむしろ教師に回答を求めようと思わなくなり、自分たちで主体的に回答を模索しようとする姿勢が促進された。また、コミュニケーションの専門家としての我々の専門性が発揮され、様々な誤解やコンフリクトを超え、成功的な対話を実現させることができ、学生たちは、困難な問題も対話により解決が可能であるという成功体験を得させることが可能である、という自信を得

るに至った。

Byram (2008) は、上述のような政治的タブーなどの困難な問題を扱う場合に、「良質な対話の場を提供する」という教師の役割について触れている。両国の学生たちの多くは、セミナー参加前には、両国の間に立ちをはかる様々な問題は解決不能であると諦めていた。韓国側の学生には、日本人は本音と建前を使い分け、本音は語ってくれないだろうと思っていた学生が非常に多いことが報告書の至るところで書かれている。一方、日本側の学生には、マスコミ報道などから、韓国の学生は反日的、攻撃的で、対話などあり得ないと思っていた者が多い。しかし相互理解の姿勢を保ちつつ、良質の対話が行われる環境を教員が提供したことで、より深刻な対立をも生みかねないタブーを扱ったとしても、相互の信頼の基盤は損なわれず、むしろ相互理解が深められ、タブーの問題であっても決して対話が困難でないこと、互いが率直に意見を述べ合う対話を行うことにより、解決の道が模索し得ることを実感していた。

また学生たちはセミナーを通じて対話の力を痛感し、自らも世界の平和構築に何かができるかもしれないと考えるようになり、海外留学など、積極的に海外に出て行こうとする姿勢の変化が見受けられた。こうした結果も、学生に主導権を譲渡し、主体的にかつ成功的に対話を行う経験を与えることができた教師の貢献の結果であると考えることができる。その意味でこのセミナーの教師の役割に関する方針は、Byramの理論とも合致し、成果があったということができるであろう。

## 8 結論

以上のように、第二言語を用い、政治、歴史などのタブーも含め、積極的に対話を行う本セミナーは、日韓両国の学生たちの言語使用の動機づけを刺激し、相互理解を深め、共に生きようとするインターカultural・シティズンシップ教育の場として最適であること、第二言語教師としての専門性は、このような対話の場を形成する上でプラスの役割を持つことが明らかになったといえよう。

今回は日本人学生の報告書をデータとして用い、分析を行った。韓国人学生の報告書の内容も大まかには同様の成果が語られているが、第二言語としての日本語使用の負担、ホスト校としての苦勞、これまでの日韓関係における加害者・被害者の立場の違いなど、異なる側面もありそれらの影響も考えられる。その意味で韓国側の学生に対する分析も行い、何が共通で何が異なっているのかについての考察も必要であろう。今後の課題としたい。

### 謝辞

本研究はJSPS科研費（18K00681）の助成を受けたものである。

### 注

- (1) 報告書は「グループ活動報告と学び」「日韓の文化の違い・日韓関係に対する学び」「セミナーについて」の3章からなるが、うち1章は各グループの共同研究に関する内容であるため、主に2章と3章に記載された内容を用いた。また件数は1名から複数回の言及があった場合は複数回でカウントした。

#### 参考文献

- Allport, G. W. (1958). *The nature of prejudice: Abridged*. Doubleday.
- Barnett, R. (1997). *Higher education: A critical business*. McGraw-Hill Education (UK).
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for international citizenship*. Multilingual Matters. (邦訳:バイラム・マイケル (2015) 『相互文化的能力を育む外国語教育ーグローバル時代の市民性形成をめざして』大修館書店)
- Byram, M., Golubeva, I., Hui, H. and Wagner, M. (eds.) (2016). *From principles to practice in education for intercultural citizenship*. Multilingual Matters.
- 西岡麻衣子 (2010) 「多文化交流学習の理論的枠組みに関する研究：オルポートの「接触仮説」に基づいて」同徳女子大学校大学院修士論文
- 松野志歩 (2014) 「日韓交流セミナーにおいて日本側学生は何を学んだか」お茶の水女子大学大学院修士論文
- 森山新編著 (2005～2018) 『日韓大学生国際交流セミナー報告書』  
(<http://www.li.ocha.ac.jp/ug/global/mrs/2.html>)