

間文化的シティズンシップ教育としての日本語教育

～第10回日韓大学生国際交流セミナーでの韓国側学生の変容より～

森 山 新

1. はじめに

日韓大学生国際交流セミナー（以下「セミナー」）は、お茶の水女子大学が韓国の同徳女子大学校との間で2004年から毎年実施してきた国際交流型授業である。かつては異文化理解をテーマとして交流が行なわれることが多かったが、2012年以降は日韓の間に立ちはだかる歴史・政治問題を積極的に取り上げるようになった。そこでは自国・自文化中心の視点を克服して対話を行ない、双方が納得しうる回答を得ることを目標に、1学期間（4～7月）の遠隔交流と夏休みの合同セミナーによる直接交流を実施している。さらに2015年からはByram（2008）の「外国語教育は政治教育を取り込むことで、グローバル時代に求められる間文化的シティズンシップ教育となりうる」という主張に注目し、それに基づき、外国語（日本語・韓国語）教育の側面を整備するとともに、セミナーが間文化的シティズンシップ教育としての外国語教育となることをめざした。

本稿は、このように実施された2015年のセミナーが、Byramの主張のように、単なる外国語教育（日本語教育）にとどまらず、間文化的シティズンシップ教育としても有効であること、及びそこにおいて言語教育を専門とする教師がどのような役割を果たし得るのか、韓国側参加者のデータを分析することを通して明らかにすることを目的とする。なお、本稿で用いる「間文化的シティズンシップ教育」とは、Byram（2008）にならう。具体的にはグローバル化した現代にあつて、従来の国民的資質やナショナル・アイデンティティ育成をめざした「国民教育」としてのシティズンシップ教育に代わる、国家・文化を超えた市民的資質とアイデンティティを育成する教育をさすものとする。

2. 先行研究

2.1 間文化的シティズンシップ教育としての外国語教育に対する研究

Byram（2008）は、外国語教育は他者の言語・文化を学ぶことで、自国の言語・文化を学ぶ中で形成されたナショナル・アイデンティティに加え、超国家的なアイデンティティを築くとして、外国語教育の重要性に着目している。彼によればこのような考えが、ヨーロッパを「複言語・複文化主義」に向かわせ、それによってヨーロッパ人としての超国家的アイデンティティ構築とヨーロッパの統合を内面から促し得ると考えた。さらにByramは、外国語教育がその強みである国際性を生かしつつも、市民として社会に行動を起こすという側面が欠如しがちだとし、行動的側面を補うために政治教育（民主主義教育）を取り込むことで、外国語教育は間文化的シティズンシップ教育となり得るとした。

さらに、この考えの妥当性を確認すべく、Byram, Golubeva, Hui and Wagner (2016) では、Byramの理論に基づいた様々な実践を集め、その考えの妥当性を検証している。この文献で紹介された実践のうち、本研究のように、2か国の学生が互いの言語を学び、かつ政治教育、センシティブな話題を取り込むことで、Byramが主張する間文化的シティズンシップ教育が起き得たかについて明らかにした実践は、9章のPorto and Yulita (pp.199-224)、10章のYulita and Porto (pp.225-250)であった。特にPorto and Yulitaでは、アルゼンチンと英国の学生が互いの言語を使用、両国間で起きたフォークランド紛争というセンシティブな政治問題を扱っている。その結果、Byram (2008) の尺度では「政治的段階」、Barnett (1997) の尺度では「世界」の最高レベル(第4段階)に達し、間文化的シティズンシップ教育として十分成果を上げていることを示した。

Byramの尺度とは、以下のような5段階からなるものである。

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者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。(和訳はピラム(2015, p.224)より引用)

一方Barnett (1997) は、様々な価値観の交差するグローバル社会の高等教育では、既存の「知識」「自己」「世界」の3領域に対しクリティカルに見つめて改善し、よりよいものを創造していく、「クリティカルな存在 (critical being)」を育成すべきであるとした。その上で、そのためのクリティカル性は上記3領域のそれぞれにおいて4段階の発達段階があるとし(表1)、各領域において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た。

さらにByram (2008) では、外国語教育がインターナショナルなアイデンティティを育み、間文化的シティズンシップ教育となるためには、異なる他者とともに学ぶ場が必要であり、そこにおいてセンシティブな話題を含む政治問題を、間文化的視点からクリティカルに扱う必要があるとした。そして、そのような場を提供し、それを成功裏に導く上で、教師の役割や教室環境が非常に重要であるとしている。

2.2 日韓大学生国際交流セミナーを対象とした研究

2.2.1 セミナー概観

本セミナーを扱った先行研究を見る前に、まず、セミナーの概観を森山(2019)に基づいて紹介する。森山によれば、本セミナーは大きく4期に分けられるとしている。

第1期(2004年～)は主に異文化理解をテーマとして交流が実施された時期である。互いの文化を紹介

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)

<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>

したり比較したりしながら、ステレオタイプを克服したり、相互理解を深めようとするセミナーであった。しかしこれにより異文化に対する理解は深められ、学生間の絆が深められても、ひとたび両国間に政治的対立が生じるや、深められた理解や絆も無力であることを痛感していた。

そのような中、第2期(2012年～)ではあえて日韓の間に立ちはだかる、歴史・政治・教育などの問題を積極的に取り上げるようにした。このセミナーを担当する両大学教員は言語教育を専門としており、当時、領土問題、慰安婦問題、歴史教育問題などをトピックとして取り扱うことは、相当な抵抗感があった。しかし上述の無力感を克服せんと実施に踏み切り、実際に実施してみると、こうした教師の非専門性はむしろ学生が教師に頼ることなく自ら回答を見出さんとする主体性を引き出し、その一方で言語教師としての専門性は、言語・文化を超えて良質な対話の場を提供することに寄与し得るのではないか、という感触を得た。

さらに、これまでのような1週間程度の短期間のセミナーでは、こうしたセンシティブなテーマを扱うには不十分であると考え、8月の合同セミナー前にテレビ会議システムを用いた4か月の事前の遠隔交流を行ない、長期間の交流期間を確保した。その結果、センシティブなテーマに対しても、学生たちは対立する態度は示さず、それまでに築かれた友情と相互理解の関係を維持しながら、互いが納得し得る回答を積極的に見出しているようであった。

第3期(2015年～)は日本側の参加学生に韓国語学習を導入した。第2期まではもっぱら日本語により対話と交流が行なわれてきたが、他者の言語を学ぶことは、母国語により育まれたナショナル・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とするByram(2008)に従い、日本側学生にも事前に韓国語を学び、第1次発表を韓国語で行なってもらった。その結果国家・政治・歴史の壁を乗り越え、両国学生の相互理解は深められたように見受けられた。

第4期(2017年～)は、第3期までの成功を基盤に、過去の清算から未来の建設に視点を転じることになる。「複言語・複文化教育プログラム」として、日本語教育実習プログラムを有する釜山外国語大学校に交流相手を移し、最初の3週間は韓国の言語と文化を学び、後半の2週間は日本の言語と文化を教えるプログラムを開始した。

2.2.2 日韓大学生国際交流セミナーを対象とした先行研究

本研究が対象とするセミナーを取り上げ、その成果を明らかにした先行研究には、西岡（2010）、松野（2014）、森山（2019）などがある。

西岡（2010）では、上述の第1期のセミナーの成果を分析し、日韓の学生間の相互理解や異文化理解が進むかを明らかにした。結果、日韓の学生間の相互理解に関しては、両国学生ともに言葉の壁を克服し相手に対する親しみや理解を増進していた。異文化理解に関しては、相互理解、即ち相手と親交を深め不安や偏見を解消し理解を深めながら、相手の文化を肯定的に認識、尊重する、異文化理解態度を身につけていた。

松野（2014）では第2期の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。その結果、学生たちは日韓の差異や自国中心・自分化中心の視点を克服し、より広い視野を獲得していた。また韓国への肯定的イメージ、行動力やコミュニケーション力、超文化的協働に対する達成感などを得ていた。

森山（2019）では第3期（2015年）に実施された第10回セミナーの参加者のうち、日本人参加者26名の報告書の内容をデータとして取り上げ、間文化的シティズンシップ教育としての成果と教師の役割を考察している。その結果、学生たちの相互理解、共に生きようとする姿勢などが大きく向上しており、セミナーが間文化的シティズンシップ教育として効果を上げていること、言語教師としての専門性は、学生の問題解決の自主性を高め、良質の対話の場を提供していることを明らかにした。しかしながら、森山では日本側の参加者のデータのみが取り上げられ、韓国側のデータ分析は今後の課題として残されている。日本側の参加者は、グローバル文化学環に属する、もしくは後に進学する学生が大半を占め、日頃から日韓関係をはじめとした国際関係を学び、政治にも関心を持つ学生であり、かつヨーロッパの複言語・複文化主義やByramの考えを学んで参加している学生たちである。また指導に当たる教員も、グローバル文化学環に属し、かつセミナー開催の目的もそこに重点が置かれているため、日頃からそのような点を重視した教育が行なわれ、それが参加学生の問題関心に影響を与えた可能性がある。そのようなことから、本セミナーへの参加動機も、韓国の言語や文化を学ぶことよりは、日韓両国の間に存在する政治的問題について韓国の学生と討論、考察することであった可能性がある。従って間文化的視点やシティズンシップ教育としての効果が、そうした彼ら自身の元々の問題関心にも由来している可能性が否定できない。これに対し韓国側参加者はほとんどが日本語科に所属する学生であり、日頃、日本の言語と文化を学び関心を持っている学生である。また指導に当たる教員も日本語科の教員であるため、日本語使用や異文化理解の場としてセミナーを位置づけ、学生の指導に当たっている。そのため本セミナーに参加する動機も、日本側の学生とは異なり、日本語を用いたり、日本について知ろうという動機からセミナーに参加していた学生が多いと思われる。また事前学習でも複言語・複文化主義やByramの考えを学んで参加しているわけではなく、開講式の講演で初めて耳にする学生が大半である。このような韓国側参加者に対しても、セミナーが単に日本語教育、即ち日本の言語・文化を学ぶ場、であるだけでなく、間文化的シティズンシップ教育の場として有効であったかについては明らかになっていない。

このようなことから本稿では、韓国側参加者が作成した報告書の内容をデータに用い、質的に分析した後、日本側参加者のデータと量的・質的に比較し、本セミナーが韓国側学生（日本語学習者）にとって、単に言語・文化的学びにとどまらず、間文化的シティズンシップ教育としても成果があったのかについて考察を行なう。また上述のようにByram（2008）でも重視され、森山（2019）でも考察されていた、シティズンシップ教育の環境や教師の役割についても考察した。

以上のような理由から、森山（2019）に合わせ、本研究課題（RQ）を以下のように設定した。

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共生のための間文化的シティズンシップ教育となっていたか？

RQ3 セミナーの環境や教師の役割はどのようなものであったか？

3. 研究方法

3.1 参加者・日程

参加者は、日本側が26名で、グローバル文化学環21名、言語文化学科3名（うち2名は2年次にグローバル文化学環に進学）、人間社会学科1名、人間生活学科1名であった。韓国側は24名のうち23名が日本語科、残り1名が文献情報科の学生（日本語学習者）であった。上でも少し触れたように、ここから言えることは、日本側参加者の多くは言語・文化よりは政治に、韓国側参加者の多くは政治よりは日本の言語・文化に関心を持っているであろうということ、それゆえ、いずれも相手国及び相手国との交流に関心を持ってセミナーに参加しているものの、その成果や評価は同じではない可能性があるということである。

参加者は日韓両学生から構成される5つのグループに分かれた。それぞれのテーマは日韓共通の課題である「女性の社会進出」、日韓両国間に立ちはだかるセンシティブな問題である「歴史問題」「反日・嫌韓」「日韓交流」、そして戦後70年を迎え、それを振り返り、学生の立場から共同で声明を発表した「戦後70年日韓学生共同談話」であった。セミナーの第1次発表では互いの言語でそれぞれが事前研究成果を発表し、その後38度線見学、グループ別討論を経て日韓合同での最終発表を行なった。最終発表後は江華島で合宿を行ないさらに交流を深めた。

3.2 分析方法

分析方法についても、比較のため基本的には森山（2019）に従った。分析に用いた報告書（<http://hdl.handle.net/10083/58327>）は「1. グループ活動報告と学び」「2. 日韓の文化の違い・日韓関係に対する学び」「3. セミナーについて」からなるが、1は各グループの共同研究に関する内容であるため、森山（2019）では主に、2と3に記載された内容を用いていた。しかし韓国側のデータを見ると報告書の書き方に若干の違いが見られ、1にも分析対象とすべき内容がかなり含まれていたことから、分析対象に1も加えて報告書全体に拡大した。また、韓国側学生の成果を明らかにするには、言語・文化に対する学びと、シティズンシップ教育につながる政治的学びを明確に区別した方がよいとの理由から、日本側のデータについても1も分析対象に加えて新たな基準から再度カウントし直し、分析、比較することにした。

分析では森山（2019）にならい、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。その上で、それらを森山と同様、以下の7つのカテゴリーに分類した。但し、上記の理由から、日韓の学生ともにカウントの際に、①は相手の文化に関する気づき・学びに限定し、政治・歴史問題等に関する気づきや学びは⑤に含めた。また②は、森山（2019）では「韓国語・複言語に関するもの」であったが、韓国側参加者においては日本語使用であるため、両者をまとめて「外国語・複言語に関するもの」とした。森山（2019）と異なり、「1. グループ活動報告」も分析対象に含めたことから、グループ活動に関連した文化・政治などに対する学びもそれぞれ①、⑤などにカウントした。なお（ ）はグラフで用いた略語である。

- ① 文化に関するもの（文化）
- ② 外国語・複言語に関するもの（外国語・複言語）
- ③ 対話・直接交流に関するもの（対話・直接交流）
- ④ アイデンティティの変容に関するもの（アイデンティティの変容）
- ⑤ 政治・シティズンシップ教育に関するもの（政治・シティズンシップ）
- ⑥ 将来の行動に関するもの（将来の行動）
- ⑦ 教師の役割やセミナーの環境に関するもの（教師の役割）

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なう。最後に⑦をもとに、RQ3を考察する。RQ1、3については、まず日韓の結果を数値的に比較し、その異同を俯瞰的にみた後、韓国側のデータを質的に分析した。RQ2については、韓国側のデータを質的に分析した。

4. 研究結果・考察

4.1 参加学生の変容（RQ1）

4.1.1 量的分析の結果と考察

分析の結果、上記7つのカテゴリに関し、日本側学生（26名）では224件、韓国側学生（24名）では196件の学びや評価が抽出された。両者の人数が異なることから、比較しやすくするために、図1は1人当たりの頻度を表した。なお日韓の参加者は、派遣側か受入側か、他者の言語がどの程度話せるかなど、様々な点で条件を異にしているため、分析の際にはその点も勘案して比較、考察を行なっていく。

日韓のカテゴリ別の頻度分布を χ^2 乗検定にかけたところ、 $p=.016$ と5%水準で有意であり、両者の分布は同質とは言えなかった。また各カテゴリにおける日韓の分布を対応のない t 検定にかけた結果、日本側学生では「⑤政治・シティズンシップ」「④アイデンティティ」「③対話・交流」が韓国側に比べ5%

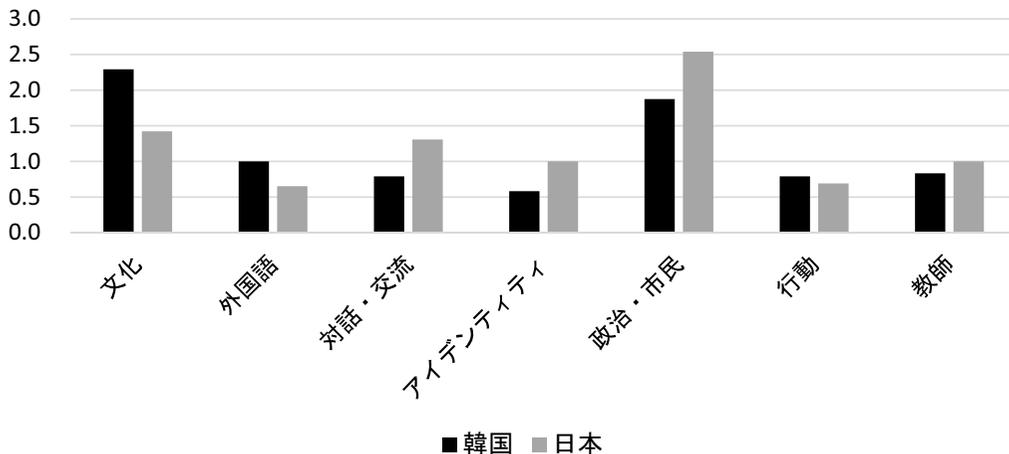


図1 セミナー評価に対する日韓両学生のカテゴリ頻度（1人当たり）

水準で有意に多い (⑤ $p = .037$ 、④ $p = .042$ 、③ $p = .020$) のに対し、韓国側学生は「①文化」「②外国語・複言語」で日本側を5%水準で有意に上回っている (① $p = .018$ 、② $p = .039$)。〔⑥行動〕においては、韓国側学生が若干上回っているが、有意差はなく ($p = .584$)、〔⑦教師〕については、日本側で1人当たり1.00回、韓国側で0.83回の評価がなされ、日本側が若干上回っているもののやはり有意差はなく ($p = .332$)、ほぼ同様の割合となった。

以上の結果は2.2.2で行なった予測と合致している。即ち日本側学生はグローバル文化を専攻としている学生がほとんどで、韓国側学生に比べ、日韓両国の政治・歴史問題に関心を持ち、韓国側学生と対話・交流をすることで、様々な学びが得られ、同時にアイデンティティにおいても何らかの変化が得られ、シティズンシップ教育としても成果が得られたのに対し、韓国側学生は日本語専攻または学習者であり、日本側学生に比べ、日頃学ぶ日本文化に対し様々な学びを得ていること (①)、学んだ日本語を使用し、コミュニケーションが図れたことが評価されていること (②) を示している。その一方で、韓国側学生もまた、〔⑤政治・シティズンシップ〕に対する学びが、〔①文化〕に次いで多く、本セミナーが、単に日本の言語・文化を学ぶだけではなく、間文化的シティズンシップ教育の場としても有効に機能していることがわかる。

4.1.2 質的分析

本項では、韓国側の学生たちの報告内容を質的に分析しながら、カテゴリごとにどのような学びや評価をしているかを考察する。なお、文中のアルファベット大文字A～Xは、韓国側学生の別を指している。また報告書からの引用は「」で、抽出された概念は《》で示した。

① 文化に関する気づき・学びに関するもの

このカテゴリでは、55回 (1人当たり2.29回) の記述があり、日本側学生の37回 (1人当たり1.42回) を有意に上回った。その内容は日本人の性格や対人関係、考え方などに関わる《人間文化》(25件)、言語に関わる《言語文化》(12件)、《生活文化》(7件)、《伝統文化》(4件)、《その他》(7件) と多岐に亘っている。日本側学生の場合、《人間文化》や《生活文化》に対する気づきがほとんどであったが、韓国側学生の日本文化に対する多岐に亘る気づきは、日頃日本語・日本文化を専攻として学んでいるからこそのものであろう。

またこうした学びや気づきは、単なる新たな知識や体験の獲得・確認も3件あったが、多くは差異や共通性を実感している。内訳は差異が33件、共通性は7件と差異の方が圧倒的に多い。さらに日本人は個人主義的傾向が強いと思っていたが、《相手への配慮・思いやり》を感じたり (5件)、本音と建前を使い分けると思っていたが、《本音を語ってくれたこと》を感じたり (5件)、意外と《スキンシップ》や《積極性》を感じたり (各1件) するなど、単なる気づきにとどまらず、それまでの認識 (誤解やステレオタイプ) の反省と修正に至ったものも見られた。

② 外国語・複言語に関するもの

このカテゴリでは、24回 (1人当たり1.00回) の記述があり、日本側学生の17回 (1人当たり0.65回) を有意に上回った。内容面を見ると、日本側は、韓国語を学ぶことが挑戦的で大変であったこと、わざわざばかりでも相手の言語を学んだことが、日本語を使う相手の苦勞への理解や敬意、相手文化への理解につながった、といった記述が目立っていたが、日頃から日本語学習者である韓国側は、《会話力の向上》(10件)、コミュニケーションを通しての《異文化理解の深化》(6件)、《自信増進》(6件)、《動機づけの増加》(5件)、《生きた日本語に触れられた喜び》(7件) などが多くなっていた。これは、セミナーで使用された言語は日韓両語ではあるものの、第一次発表以外の多くの場で日本語が用いられていることが一つの原

因であろう。また、日頃相手の言語（日本語）を専攻として学んでいる韓国側学生と今回のセミナーのために韓国語を学んだ日本側学生の違いも影響していると思われる。

③ 対話・直接交流に関するもの

このカテゴリでは、19回（1人当たり0.79回）の記述があり、日本側学生の34回（1人当たり1.31回）を有意に下回った。セミナーでは発表を除き、コミュニケーションの多くが学習言語である日本語で行なわれたが、その影響からか、日本側学生にとっては、内容面に焦点が向けられ「対話」となり、韓国側学生にとっては、言語使用面に焦点が向けられ、③の「対話」というよりは②の「日本語使用」の面が強く印象づけられたためかと思われる。

記述内容を見ていくと、特に注目されるのが、日本人は本音を語らず、本音と建前を使い分けると日頃教わっていたが、実際の日本人は積極的に心を開き、本音の対話を行なえたといった記述が目立っていたことである。日頃授業で日本の文化を知識として固定的に学び、そのような日本の学生と「対話」をすることなどあり得ないと半ば諦めかけていた韓国側学生が、実際の交流の中で、自身のステレオタイプの誤りに気づくとともに、今まで語りたくても語れなかった、知りたくても知ることができなかった日本人の本音、とりわけ政治・歴史問題というセンシティブな内容についての考え方を知ることができ、そこにセミナー参加の意義を見出していた。

具体的には、このようなセンシティブなトピックを扱うことは、セミナー前には「期待半分・不安半分」(C)、「怖くもあり、嬉しくもあった」(H)、「どれほどよくなるのか」という絶望感 (I)、「一人と一人が合うことでは、国家間の関係を回復できない」という「疑懼の念」(N)などを抱いていた。しかし、実際には心を開いて対話を行ない、共に生活することにより、自身の認識に誤解・偏見があったことに気づき (A, H, I, M, N, S, U, X)、相手の意見を聞こうとしなかった自身の姿勢の誤りに気づいていく (N)。そして相手の考えを知り、互いの違いに気づき (N)、理性的な思考を可能にし (M)、理解が深められ (N, O)、距離を縮め (M, X)、視野が広がり (S)、より良い関係が築ける (A, U, V) ことを学び、こうした対話や交流の意義を実感するに至っている (E, F, H, I, K, M, N, O, U, V)。

このように韓国側の学生には、相手の意見に耳を傾け、その差異を克服するための真摯な対話を行ない、回答を見出そうとする姿勢が見られたが、この点については日本側でも見られた共通点である。

④ アイデンティティの変容に関するもの

このカテゴリでは、日本側学生の26回（1人当たり1.00回）を下回るものの、14回（1人当たり0.58回）の記述があり、日頃こうした政治問題を考え、事前授業を受けてきた日本側学生のみならず、そうでない韓国側の学生においても、今回日韓両国間の政治問題を扱うことで、これまで自身の中に存在していた排他性を帯びたナショナル・アイデンティティの壁が徐々に取り払われ、ともに生きる市民として、超国家的なアイデンティティを構築・共有しつつあることが窺えた。具体的には相手を「一緒に暮らす市民」(T)、「仲間」(A)、「同じ普通の人」(B)、「親友」(W)、「同じ韓国の友達のように」(K)、「同時代を生きる大学生」(D)、「隣のいとこ」(G)、「国籍を超えて通じ合う女子大生」(W)、「国家関係を超えたいい友達」(V)などと称したり、「親近感」(T)、「認識が近づける」(I)、「友好的」「相互発展の関係」(W)であると表現したりしていた。

⑤ 政治やシティズンシップに関するもの

政治問題を扱い、超国家的アイデンティティを育み、ともに生きる市民となるためのシティズンシップ教育の場を提供することが本セミナーの最大の目的であり、その点で政治問題やシティズンシップに関する言及は最も重要な部分である。このカテゴリでは、日本側学生の66回（1人当たり2.54回）よりは少な

いものの、45回と、1人当たり2回近く(1.88回)の記述があった。

具体的には、両国関係や国際関係に無関心であったり絶望していた学生にも関心を喚起し(B、M)、それまで抱いていた偏見や誤解、疑問、敵対感情を解き(I、L、M、O、S、T、V、X)、新たな学びを得たり視野を広げ、開かれた心を持たせたり(F、D、T、U、V、W、X)、両国の教育や報道、認識の現実やその違いに対し理解を深めたりしていた(F、G、H、I、K、N、O、Q、S、V、W、X)。その上で、絶望的であった両国関係の改善に希望を抱くようになり(D、M、O、V)、慰安婦問題、領土問題などの政治・歴史問題には、メディアなどにとらわれずに客観的に問題を捉え(X)、ナショナリズムや国益を克服しつつ(X)、それらの解決に向けて対話・交流を継続しようと語っていた(G、H、I、M、W、X)。また、今回のセミナーのような民間交流や相互理解の重要性に目覚め、それにより共存の道を見出そうとしていた(P、R、X)。「女性の社会進出」という、両国に共通する課題を討論したグループの学生の中には、両国が共同で取り組む必要性を語っていた者もいた(A、E)。本セミナーが国際理解教育や異文化理解教育、さらにはシティズンシップ教育として非常に有効であったとも語る学生もいた(B、H、I、Q、U、X)。

以上のように、政治教育を取り入れたシティズンシップ教育の成果は、日頃からこうしたトピックを学ぶ機会が多い日本側学生だけでなく、日頃は日本の言語や文化を学ぶ韓国側学生にも成果があったと言える。

⑥ 将来の行動に言及したもの

前述したように、外国語教育を間文化的シティズンシップ教育としてみた場合、絶えず異なる国、言語、文化に目を向け、国際的視点を養う点で外国語教育は適しているが、市民として社会に向けて行動するという点が十分でない(Byram, 2008)。そのため、本セミナーが単に異文化理解教育や外国語教育を超え、日韓がともに生きるための間文化的シティズンシップ教育の場としていくには、政治教育を取り込み、学生が自身の所属する社会に対し何らかの行動を行なうための教育となる必要があった。そのような理由から、学生たちが将来に向けて何らかの行動に言及しているかという点は重要である。

その結果、このカテゴリでは、19回(1人当たり0.79回)の記述があり、日本側学生の18回(1人当たり0.69回)をやや上回る記述があった(有意差なし)。日本側の学生同様、韓国側の学生でも、様々な壁を克服し交流が行なわれた成功体験を踏まえ、《交流や問題解決を継続する努力》を表明したり(11件)、マスコミなどを通じて知っていた相手の国や人に対するイメージが誤解でありステレオタイプであったことに気づいたことをきっかけに、周囲に真実の姿を伝えたり、国家間の対立も対話により解決に希望が持てたこと伝えようとする《成果発信》(L、P、R、S)、国家に代わり自身(若者)が《先頭に立つこと》(E、H)、《架け橋になること》(Q)を表明したり、《日本留学》(V)を希望したり、《できることからの実践》(W)などの記述があった。学生であってもできることがあることに気づいたことで、それを何らかの行動に示したり、発信したりすることで、日韓の問題を自ら解決していこうとする様子が窺える。

4.1.3 まとめ

言語・文化に対する学び(①文化、②外国語・複言語)については、韓国側学生が日本側学生以上に多くの学びを得ていた。また、⑥将来の行動では、日本側学生と同様の成果が見られた。一方、⑤政治・シティズンシップ教育、③対話・直接交流、④アイデンティティの変容については、日本側学生に比べると下回ってはいたものの、戦後70年に実施され、両国間の歴史・政治問題、嫌韓・反日問題などについて議論し、両者が納得し得る回答を模索したり、戦後70年日韓学生共同声明を発表したりしながら、過去を超え、日韓がともに生きるための道を対話により解決しようとしており、日本人学生との関係も深められ、

アイデンティティの変容が見られており、間文化的シティズンシップ教育の成果というべき、注目に値する変容が韓国側の参加学生にも見受けられた。

4.2 間文化的シティズンシップ教育としてのセミナーの評価 (RQ2)

前述のように、Byram (2008) は、間文化的シティズンシップ教育には前政治的段階とそれに続く政治的段階があるという。どちらも他者との関わりを前提としている点は共通しているが、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・変化の提示である。一方、政治的段階の第3段階では自身の所属する社会での行動、第4段階が他者との超国家的コミュニティでの行動、第5段階が超国家的連帯の基盤となる理論化である。前政治的段階と政治的段階の違いは、学びによる変化が自らの中(内面)にとどまる段階であるのか、それとも他者と共有され、行動や理論として具体化するかという違いであろう。であるとすれば、セミナーに参加した韓国側参加者たちは、日本側学生との討論や交流を通じ、自身と他者が当然と認識していることについてクリティカルに再考し(第1段階)、日本人や日本文化についての自身の考えが誤解、ステレオタイプであったことに気づき、改めている(第2段階)。これらの点ではセミナーは前政治的段階には十分到達していると言えるであろう。次にセミナーが政治的段階に至ったのかについて考えると、⑥で言及したように、参加者たちはSNSなどを通じた交流の継続や発信、留学など、学生であってもできることがあると気づき、両国間の政治・歴史問題を自ら率先して解決していこうとする様子が見て取れる。中にはフェイスブックを通じたセミナーの成果の発信など、既に行動に移した参加者もいたが、多くは単に将来に向けた意思表示であり、その点で十分政治的段階に至ったとは言い難い。しかし、セミナー後半で日韓の学生たちが、お互いに納得できる見解をまとめ共同声明を作成し、発表したという事実は、セミナーという教室内とは言え、他者とともに超国家的連帯の下に行なった一つの行動(第4段階)と捉えることは可能であろうし、そうした教室内の成功体験が、将来、教室外、即ち社会に向けて展開していく可能性は十分ある。また日本側学生とともになされた合同発表は超国家的連帯の基盤となる意見表明であり、政治的段階の最終(第5)段階の「超国家的連帯の基盤となる理論化」に至ったと考えられる。その点で本セミナーは、「教室内」においては政治的段階に達したと言える。反面、その社会への展開は報告書提出の時点では未来形にとどまっている。この点はセミナー自体が社会的行動をそのプログラムに含んでいないことによるものであり、Porto and Yulitaの合同授業で行なわれていたように、セミナー終盤または終了後に、セミナーの成果について、報告会等を開催して学内や社会に発信するなど、セミナーのあり方自体を再考する必要がある。

宮藪(2008, 102-103)は、社会科における市民的資質育成へのアプローチを、「社会参加」を中心に類型化し、社会について学ぶ「科学的探求型授業」、社会の中で(共に・通して)学ぶ「参加型授業」、両者の中間に位置し、政策決定などの分析・意思決定過程を体験することで価値判断に踏み込み、意思決定能力を育成することで市民的資質を育成する「意思決定型授業」の3つに分類している。これによれば、本セミナーは「参加型授業」には至らないが、その可能性を有し、かつ「意思決定型授業」の場を提供しており、アクティブなシティズンシップ育成の場となっていると言える。

次に、Barnett (1997) の尺度で本セミナーの成果について考察してみる。Barnettによれば、世界が多様化するグローバル時代にあって、高等教育は「知識」のみならず、「自己」「世界」に対するクリティカルティを身につけた「クリティカルな存在」を育成する場となるべきであるとしている。森山(2019)では、「韓国語・複言語」「自身の気づき・学び」は言語や文化に関する「知識」に対するクリティカルティ、「自身の気づき・学び」「アイデンティティの変容」は「自己」の内的な変容をもたらすための「自己」に

対するクリティカルティ、「対話・直接交流」「政治・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、外的な「世界」に対する「行動」に対するクリティカルティの側面を有しているとした。今回のカテゴリで言えば、「②外国語・複言語」「①文化」がそれぞれ言語、文化に関する「知識」、「⑤政治・シティズンシップ教育」の気づきや学びが政治や社会に関する「知識」に該当する。また、「④アイデンティティの変容」、および「①文化」のうち自己に関する気づきは「自己」、「③対話・直接交流」「⑤政治・シティズンシップ教育」「⑥将来の行動」は「世界」に対するクリティカルティであると考えられる。

一方、Barnettの4段階の成長段階の面では、「②外国語・複言語」は主に日本語に関する「知識」領域の第1段階（スキル）の段階、「①文化」は、日本の文化に対する新たな知識の獲得だけでなく、柔軟な思考により自身の日本の文化に対する再考がなされていることから、「知識」の領域での第1、第2段階であると考えられる。そしてこれは同時に、誤解を抱き、ステレオタイプを有していた自身の姿勢、態度に対する学びや内省を含むことから、「自己」の第1、第2段階であるとも言えよう。「④アイデンティティの変容」は「自己」の変容と新たな超国家的アイデンティティの形成を伴うことから「自己」の領域の第3、もしくは第4段階に至るものであろう。また「世界」に関するもののうち「③対話・直接交流」は、政治的テーマについてもあえて「対話・交流」を行なうというもので、主に第1段階のクリティカル・スキルのレベルであるが、「柔軟な思考」を伴うという点では第2段階でもあると考えられる。「⑤政治・シティズンシップ教育」は「政治教育」が主に新たな「知識」を得、その際に「柔軟な思考」を伴うため、「知識」の第1、第2段階であるが、セミナーの最終発表では両国の学生が超国家的視点から共同で提言を行っており、「知識」の面でも第3、4段階に至っていると考えられる。また、「シティズンシップ教育」は様々な「変容」をも伴うという点では「世界」の第3段階のレベルにも到達したと考えられる。これに対し「⑥将来の行動」では、実際に社会に対する創造的行動を伴う、もしくは伴う可能性のあるものであり、「世界」の第4段階に至っている、もしくは至る可能性を秘めていると言えるであろう。このように本セミナーは、「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、「クリティカルな存在」となる成果を引き出しており、かつ「知識」「自己」「世界」のいずれにおいても第4段階に至る事例も見られたことから、本セミナーは間文化的シティズンシップ教育の場となり得たと考えてよさそうである。

4.3 教師の役割やセミナー環境 (RQ3)

カテゴリ⑦では、韓国側学生に20回（1人当たり0.83回）の記述があり、日本側学生の26回（1人当たり1.00回）と有意差は見られなかった。しかしその内容を見ると、セミナー、及び教師の役割のどのような点を評価しているかに日韓で違いが見られる。まず、ほとんどの学生が良質な交流の機会として評価していたが、その内訳は、「日本語使用に対する評価」が4件（G、J、L、N）、《異文化理解の場としての評価》が10件（C、D、F、G、J、M、N、R、W、X）、《友人を得たことへの評価》が6件（C、F、G、T、W、X）と、多くの学生がセミナーを、文化・言語に対する学びの場として、または日本人の友人ができたことを評価しており、それは政治的話題を扱い、《シティズンシップ教育の場としての評価》（8件：B、D、F、K、M、N、P、R）を上回っていた。これはセンシティブな話題を扱い、対話が実現したことを評価する学生が多かった日本側とは対照的で、やはり、日本語科の学生が多く、日本語学習者であったために彼らの第一の関心・動機が言語・文化的内容にあったことを物語っている。またセミナーでは、複言語主義の立場から、日韓両言語の使用が奨励されてはいたものの、実際の使用言語の大半は韓国側学生の日本語力に頼り、日本語であったことも大きな影響を及ぼしているであろう。しかし同時に、セミナーが《政治的話題を扱ったことに対する評価》も5件（B、K、N、P、R）見られ、《韓日問題解決の場》（K、N、

P、R)、「国際理解と市民性教育のスタートライン」(B)として有効であったという言及があった。この他セミナーが《学生主体の実践の場であったことに対する評価》が3件(H、J、V)見られたが、これは韓国側がホストとして様々な準備・運営に積極的に携わり、成功裏に終わった達成感から来るものであろう。セミナーは学生に準備や運営の主導権を与えているが、これは超国家的協働に対する成功体験を得ることで、行動する市民を育もうとする狙いがあり、その点でも成果を得ることができた。教師の指導に言及したものは2件(I、O)で、開会式での講演で、日本語科の学生として日頃学ぶことのなかった超国家的視点に立つことへの学びを得たこと、及び閉講式の教員の総評からの学びであった。

また、言語教育を専門とする教員の役割については、それを直接評価する言及はなかった。しかし、学生たちが回答を教師に求めず、積極的に対話を通して自ら回答を模索する姿勢が随所に見受けられたということは、セミナーが様々な誤解やコンフリクトを超えた対話の場や環境を提供でき、それは(言語)教師の間接的な寄与と言ってよいであろう。

5. 結論

以上のように、本セミナーは日頃日本の言語・文化を学ぶ韓国側の学生にとって、学習者として言語・文化に対する学びの動機を刺激するだけでなく、政治的・歴史的対立を超えて相互理解を深め、ともに生きようとする間文化的シティズンシップ教育の場として有効に機能すること、日本語教師としての専門性は、間文化的な対話の場を構築する上でプラスの役割を持つことが明らかになった。

本稿の限界としては、何より分析材料となった報告書の信頼性を挙げなければなるまい。韓国側ではセミナーが授業としては行なわれておらず、レポートは成績には関わっていないが、それでも教員の目を意識する可能性は残っており、その影響はないとは言い切れないであろう。またレポート作成にあたり、自身の成果を過大評価したりする可能性もあり、そうした点は考慮して分析する必要があるであろう。しかし本セミナーはそもそも研究を目的とする以上に教育を目的とするものであり、本稿もその教育の成果を振り返り、さらなる発展をめざすことに目的がある。従ってこうした限界を有しながらも、よりよい実践と教育の提供するための考察という意味で、本研究に十分意義はあると考えている。

また、本研究ではセミナーがアイデンティティ変容を引き起こしたことが示唆されたが、これがByram(2008)の主張のように、他者の言語・文化を学んだことによるのか、それとも政治教育を導入したことによるのかは明確にならなかった。本研究の結果だけで考えれば、外国語の使用が多かった韓国側学生よりもそうでない日本側学生の方がアイデンティティ変容を報告している。つまりアイデンティティ変容は単純に他者の言語・文化の学びだけに帰着できないということになる。その意味でも、外国語教育がアイデンティティの変容を促すには、後者、即ち政治問題などを取り上げ、政治教育を取り入れる必要があるようであるが、この点については今後さらに研究を続け、明らかにしていきたい。

昨今日韓関係は最悪の状況を呈しており、政治的解決はますます困難なものとなっている。そのような状況であるからこそ、こうした学生同士の教育を目的とした交流は、ちょうどヨーロッパの複言語・複文化教育がヨーロッパ統合の原動力とされてきたように、混迷の度を深める両国関係を解決の方向へ導く一つの契機となることを期待する。そしてさらに、ここで学んだ学生たちが将来、対立多き日韓、東アジアがともに生きるために、何らかの役割を担う者となってほしいと願っている。

参考文献

- 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.
- Council of Europe. 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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。
- 宮蘭衛 (2008) 「日本におけるシティズンシップ教育ー社会科でいかにシティズンシップ教育をすすめられるか」、日本社会科教育学会国際交流委員会編『東アジアにおけるシティズンシップ教育』、88-108、明治図書。
- 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>)
- 森山新 (2019) 「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」『人文科学研究』15、121-134。