



特集 多文化共生社会で生きる 目次

【論考】 1

国際共修授業の普及と多様なバックグラウンドの学生同士の多文化共生
Popularization of Coeducation for Students with Diverse Backgrounds and Multicultural
Collaboration in the Classroom

東北大学高度教養教育・学生支援機構 高橋 美能
TAKAHASHI Mino

(Institute of Excellence in Higher Education, Tohoku University)

【論考】 14

Language exchangeを活用した学生交流を促す取り組み
-プログラムの運営と参加学生の声を中心に-
Introduction to the Programme Encouraging Students' Interaction
through Language Exchange

千葉大学国際教養学部 西住 奏子
NISHIZUMI Kanako

(College of Liberal Arts and Sciences, Chiba University, Japan)

【論考】 22

英語体験プログラムは何を育成するのか
-東京都英語村TOKYO GLOBAL GATEWAYの試み-
What Do the English Experiential Learning Programs Cultivate in Students:
A Challenge of TOKYO GLOBAL GATEWAY

拓殖大学商学部教授 / 株式会社TOKYO GLOBAL GATEWAY取締役COO 長尾 素子
NAGAO Motoko

(Professor, Takushoku University / COO, TOKYO GLOBAL GATEWAY CO., LTD.)

【論考】 32

ムスリム留学生との交流のために
-調査・実践研究から見てきた日本的共同性の視点-
For Interaction with Muslim International Students:
From View Point of Japanese Commonality on Case and Practical Studies

山口大学大学教育機構留学生センター 中野 祥子
NAKANO Sachiko

(International Students Center, Yamaguchi University)

岡山大学大学院社会文化科学研究科 田中 共子
TANAKA Tomoko

(Graduate School of Humanities and Social Science, Okayama University)

【事例紹介】 44

安全保障貿易管理について
-留学生等の受入れを中心に-
Security Export Control: Management at Accepting the International Students

経済産業省安全保障貿易管理課課長補佐 田守 光洋
TAMORI Mitsuhiro

(Security Export Control Administration Division, Ministry of Economy,
Trade and Industry)

【論考】

国際共修授業の普及と

多様なバックグラウンドの学生同士の多文化共生

Popularization of Coeducation for Students with Diverse Backgrounds and Multicultural Collaboration in the Classroom

東北大学高度教養教育・学生支援機構 高橋 美能

TAKAHASHI Mino

(Institute of Excellence in Higher Education, Tohoku University)

キーワード：国際共修授業、留学生、日本人学生、多文化共生、人権

1. はじめに

日本政府による2008年の『留学生30万人計画』、2012年の『グローバル人材育成推進事業』、2016年の『スーパーグローバル大学創成支援』などを受けて、国立・私立大学では留学生を受入れ、国内学生（本稿では便宜上、以降「日本人学生」と表記する）を海外に派遣するためにさまざまな取り組みが行われてきた。同時に、留学生が日本人学生と交流する機会として、また日本人学生が留学に行くのは難しくても学内で留学に類似する体験ができる場として、留学生と日本人学生が共に学ぶ授業（本稿では、「国際共修授業」と呼ぶ）が開発・実践されてきた。東北大学では、国際共修について「言語や文化の異なる学生同士が、授業内で意味ある交流（Meaningful Interaction）を通して相互理解を深めながら、他者を理解し、己を見つめなおし、新しい価値観を創造する学習体験」と定義し、国際共修授業の開発、実践、および研究を行っている。

一方で、言語や文化的背景の異なる学生が同じクラスに集まるからといって、自然発生的に学生間に関係性が構築され、学び合いが生まれるとは限らず、そこには親密化阻害要因があることも指摘されている。大橋・近藤・秦・堀江・横田（1992）は、「日本人が表面的な話に終始することに、多くの留学生はものたりなさを感じる」（120頁）と述べている。倉地（2002）は、日本人学生の中に「異文化」に触れる必要がないと感じている学生がいることや、そもそも「異文化」に興味がない学生、「異文化」に対して抵抗のある学生がいることを指摘する（60-62頁）。宮本（1995）は、留学生と積極的に交流したいと思う日本人学生が少ないという。そして、日本人学生よりむしろ留学生の方が積極的

にコミュニケーションを取りたいと考えているが、日本人がそれほど乗り気でないことを説明する(46頁)。

1989年に横田は、日本人学生242名と留学生162名を対象に質問紙調査を行って、双方の親密化を妨げる要因を明らかにしている。その結果を見ると、留学生から「日本人学生の主張の弱さ、言語の障壁、日本の慣習、関係作りへの抵抗感、日本人学生に対する関心・余裕のなさ」などが挙げられていたが、日本人学生からは「漠然とした不安と遠慮、日本人集団への消極的アプローチ、言語の障壁、無力な暗黙のルール」などが挙げられており、留学生と日本人学生に異なる要因があることが分かる。横田(1991)は、日本人学生が挙げた「消極的なアプローチ」について、「留学生が積極的に日本人の集団に飛び込んでこないという受け身の姿勢」があり、双方の親密化を築きにくいと説明する。そして、まずはホストである日本人学生が留学生に歩み寄る姿勢が重要であると述べている(87-95頁)。

新倉(1997)は、留学生と日本人学生の双方向の交流に問題が生じるとしたら、それは日本人学生に固定観念(ステレオタイプ)や思い込みがあり、それが原因になるという。新倉は「異文化理解」をテーマとする授業の受講生を対象に、受講前と後でインタビューを実施し、授業に参加することで留学生と日本人学生に対する意識に変化が見られるかを調査した。受講前の日本人学生からは、「留学生と日本人学生がお互いに親しくなれないのは、日本人学生の不慣れな状況への緊張感、不安感、戸惑いとその主な原因である」という意見が出されていたが、留学生からは、「日本人学生の考え方や価値観の相違、自己の意見を明確に主張しない日本人学生と自分との不一致が、自分を日本人学生との付き合いから遠ざけている」(37頁)という意見が出されていた。受講後のインタビューでは、双方が受講前に抱いていた不安やステレオタイプが払しょくされ、意識や態度に変化が見られたことを確認している。そして、相手を知らないがために、他者に対して近寄りたくない敵対意識を持っているとすれば、まずは他者と接触する機会を持つことが大切であると述べている。

以上に挙げた学生間の関係性構築を妨げる要因は、現在に至るまでの約20年間、日本の大学で国際共修授業がさらに普及・発展する中で、少なからず維持され、残っているように思われる。それでは、どのような仕掛けを設定すれば、意味ある交流となるのか。本稿では、国際共修授業のクラス内に多文化共生を実現する方法という観点で、この問いに迫りたい。

2. 多文化共生という言葉の定義

「多文化共生」という言葉は、1990年代前半に和製語として登場した。総務省が2005年6月に設置した「多文化共生の推進に関する研究会」の報告書(2006)では、多文化共生について「国や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」と説明されている。1995年の阪神・淡路大震災や2011年の東日本大震災を経験した日本は、「生活者としての外国人」という視点で、社会の在り方を見直す必要性が高まり、地域における多文化共生施策が推進・実践されてきた。

多文化共生を実現するうえで根底となる概念として、宮島（2003）は社会の中で固定されている文化の規範を問い直し、必要に応じて文化の組み換えが必要であると説明する（15頁）。山脇（2003）は、外国人や民族的少数者が、それぞれの文化的アイデンティティを否定されることなく社会に参加することを通じて実現される、豊かで活力ある社会の構築を目指す必要があるという（66-67頁）。佐藤（2003）は、平等な市民＝権利主体として、あらゆる人種・民族・文化的背景の人々が承認されている社会の構築こそ重要であるという（43頁）。森（2009）は、多文化共生を考えるうえで、単にマイノリティ支援に留まらない、グローバル化が進む社会に必要な異文化理解やコミュニケーション力、一人一人の人間を尊重するユニバーサルデザインの発想を醸成する視点が必要であるという（201頁）。

また、山西（2012）は総務省の定義が静的であると述べ、互いに文化的ちがいを認め合えば多文化共生社会が実現するのではなく、多文化間の対立・緊張の中で、1. 多文化化が進展する背景としてのグローバル化が進む社会状況への批判的な捉えなおし、2. 多文化を取り巻く地域社会での政治的経済的状况や伝統的社会慣習などへの構造的、批判的な読み解き、3. 住民協働による文化の表現・選択・創造への参加、などのプロセスを視野に入れずして、多文化共生社会が実現すると考えることは難しいと説明する（29頁）。そして、それぞれの人間が多文化間の対立、緊張関係の様相や原因を自然的社会的歴史的関係の中で読み解き、より共生可能な文化の表現・選択・創造に、参加している動的な状態を多文化共生と定義している（29頁）。

それでは、大学における多文化共生とは何か。加賀美・小松（2013）は、留学生が日本の大学で学ぶ中で、経済的問題、住居問題、日本語学習、研究関連、進路相談、在留関連、情報提供、健康心理、対人関係などの多岐に渡る悩みを抱えていると説明する（272-273頁）。そして、キャンパスの中で、学生が誰一人として切り捨てられることなく、文化的・言語的多様性だけでなく、年齢や性別、性的志向性、障がいなど広義の多様性を尊重され容認され、対等な立場で学生の強さや能力を発揮できるような環境を作ることが大切であるという。また、大学は地域社会と連携しながら、多文化共生社会の本質的な課題である偏見低減のための取り組みと啓発活動を行っていく必要があるという（285頁）。

本稿では、国際共修授業を対象として、クラス内で学生の言語的文化的背景の違いに拘わらず、一人ひとりがさまざまな差異を調停し、対等な立場で、他者の人権を尊重しながら当事者意識を持って積極的に授業に参加し、共に学んでいる状態を「多文化共生」と捉えることにする。

3. 国際共修授業の普及・発展状況

まずは、日本の大学における国際共修授業普及状況を確認するため、筆者は全国の国立・私立大学のホームページを検索した。本章では、この調査結果を紹介する。

3.1 調査概要

2018年10月～2019年3月にかけて、国立全84大学、および私立大学568大学の内352大学につ

いて、各大学のホームページのシラバス検索から「留学生」と「国際共修」をキーワードに絞り込んだ。そしてシラバスが公開されている大学については内容を確認し、取り上げているテーマや指導言語を集計した。但し、私立大学 352 大学の内、19 大学は学外からシラバス閲覧ができなかった。また、対象とした科目は学部生向けの教養科目と専門科目で、大学院生向け科目は含まれていない。本調査はシラバス検索からキーワードとしてヒットしたものを集計しており、検索方法に限界があること、2018 年度時点のデータのため、2019 年度以降の科目の変動には対応していないことを断っておく。

3.2 調査結果

3.2.1 全国の大学の実施状況

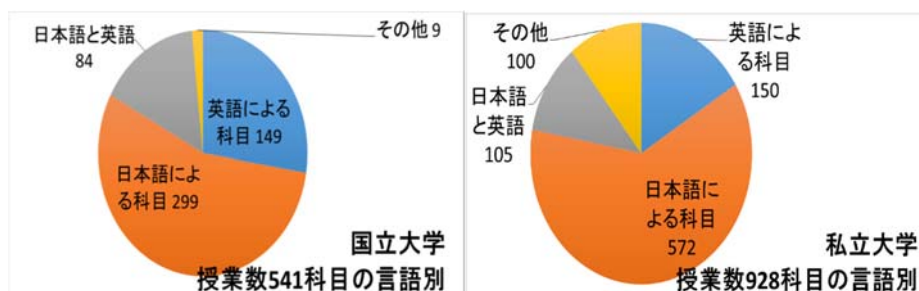
国立・私立大学の国際共修授業実施状況を図1にまとめる。図1から、国立大学の7割近くが国際共修授業を実施していることが分かる。私立大学は215大学が未調査であるため、割合は省略する。

国立	数	私立	数
全国立大学	84	全私立大学(福岡国際大学は2018年3月閉学のため除外)	568
調査済み	84	調査済み (うち外部アクセス不可等によるシラバスが確認できない大学)	352 (19)
未調査	0	未調査	215
実施する大学	56	実施する大学(APU、ICU含む)	136
実施しない大学	28	実施しない大学	197
不明	0	不明	19

[図1：全国の大学の国際共修授業実施状況結果]

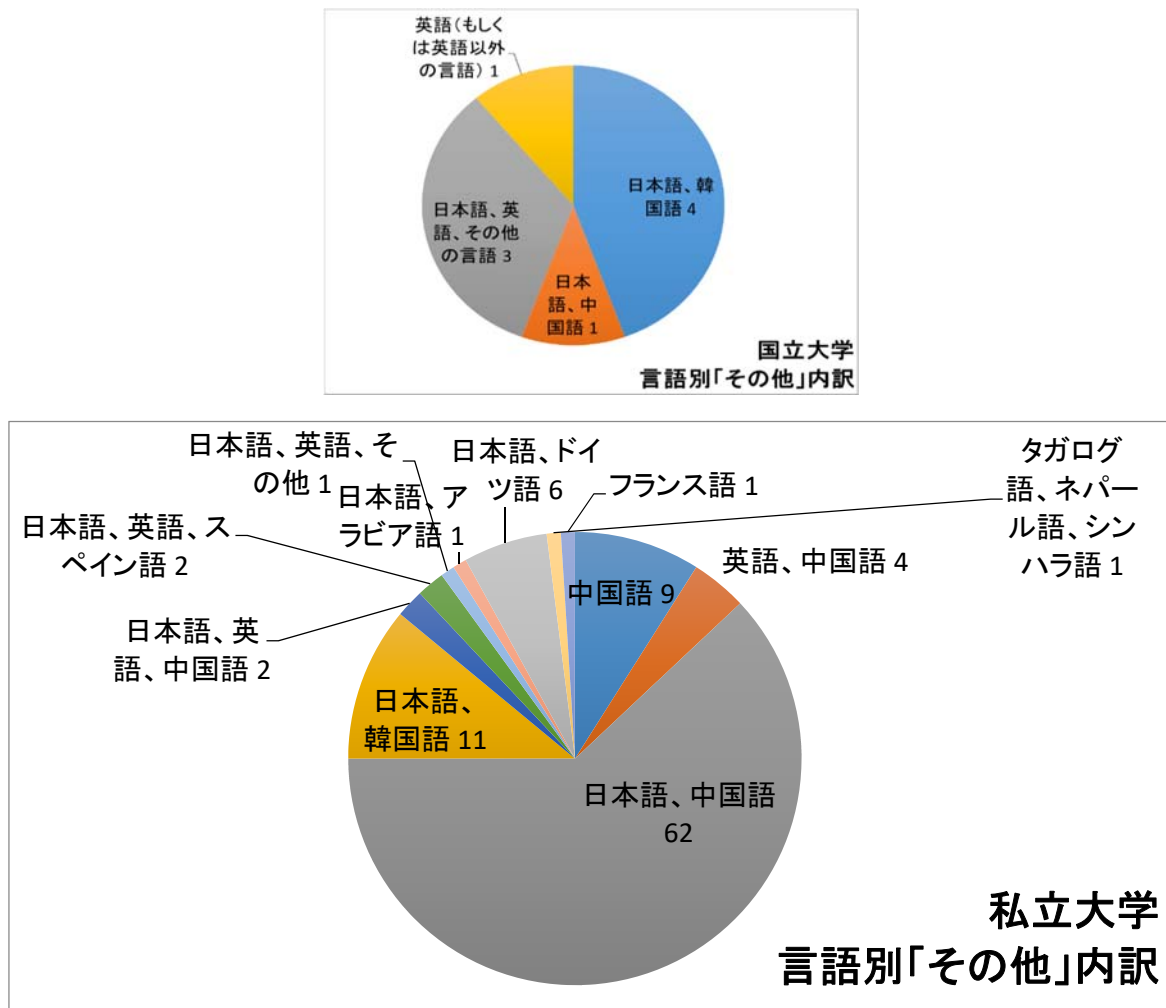
3.2.2 指導言語

次に、国際共修授業の指導言語についてまとめる。1つの大学で複数科目を提供するケースが多く、このような場合は科目ごとにカウントしている。国立大学は合計 541 科目、私立大学は合計 928 科目あり、内訳は図2のようになった。



[図2：国際共修授業における指導言語]

図2から、国立・私立大学共に国際共修授業で日本語開講科目が最多であることが分かる。次に英語による科目が多くなっているが、日本語と英語の両言語使用の授業も同じように多く開講されている。それでは、『その他』の言語とは何語を使用しているのだろうか。図3にその内訳を示す。



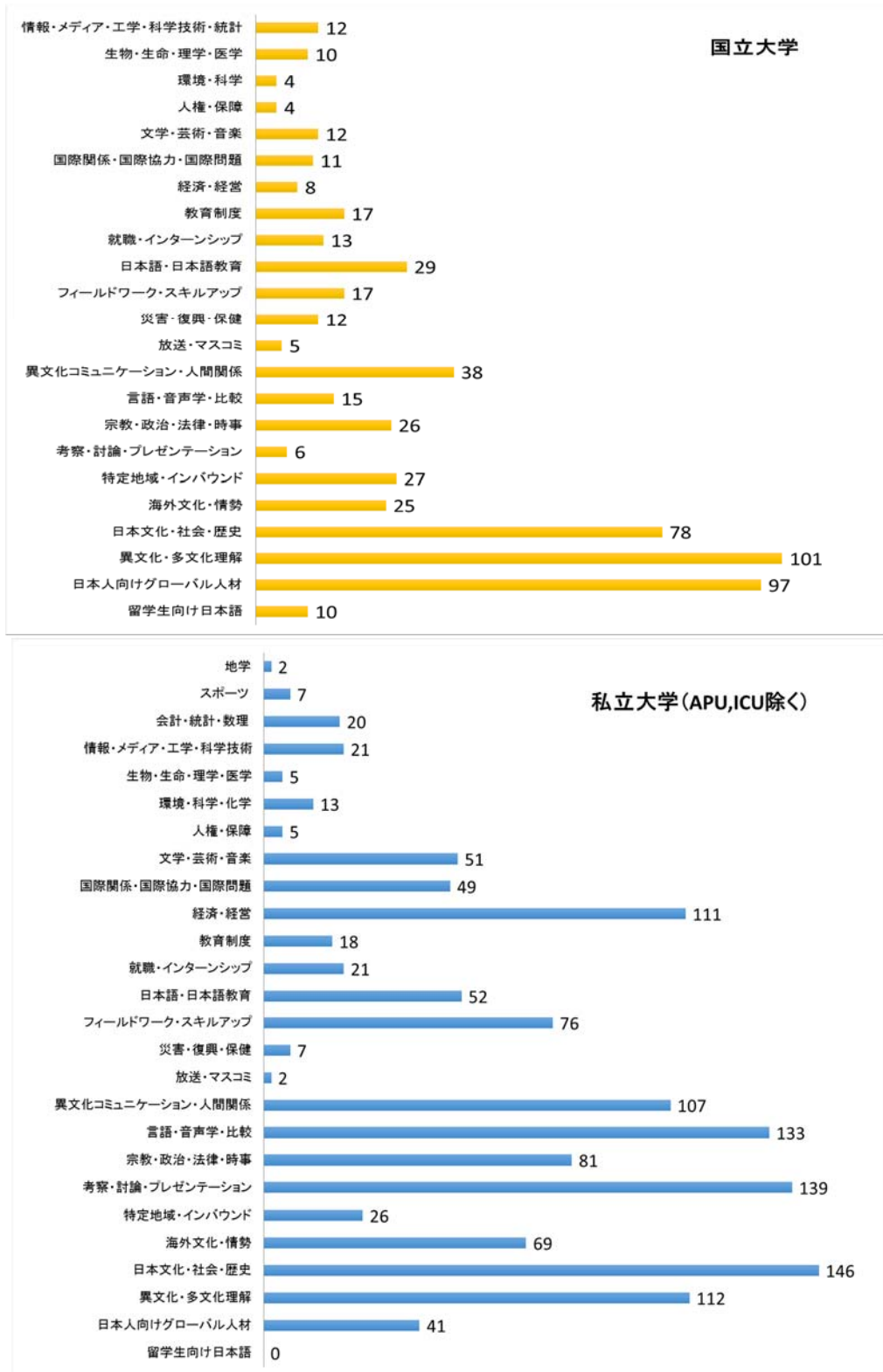
[図3：その他の言語]

図3から、国立大学では授業数は多くないが、日本語をベースとしつつ、韓国語や中国語を使用する二言語、または日本語と英語+αの三言語で開講されていることが分かる。私立大学では『その他』に分類される授業数が、約900科目中100科目を占めており、多様な言語で開講されていることが分かる。授業の指導言語は、日本語をベースとしつつ、中国語や韓国語を取り入れた二言語による授業や、日本語と英語だけでなく、中国語やスペイン語を使用し、三言語で授業を実践する例も見られた。少数ではあったが、アラビア語、ドイツ語、タガログ語などを使用するケースもあり、言語に幅があった。

3.2.3 授業で取り上げるテーマ

次に、授業で取り上げるテーマについて考えていきたい。ここでは、日英二言語を公用語とする立

命館アジア太平洋大学（APU）と国際基督教大学（ICU）は、留学生と日本人学生の共修が全科目に渡って実施されているため、本データ集計の中には含めていないことを断っておく。



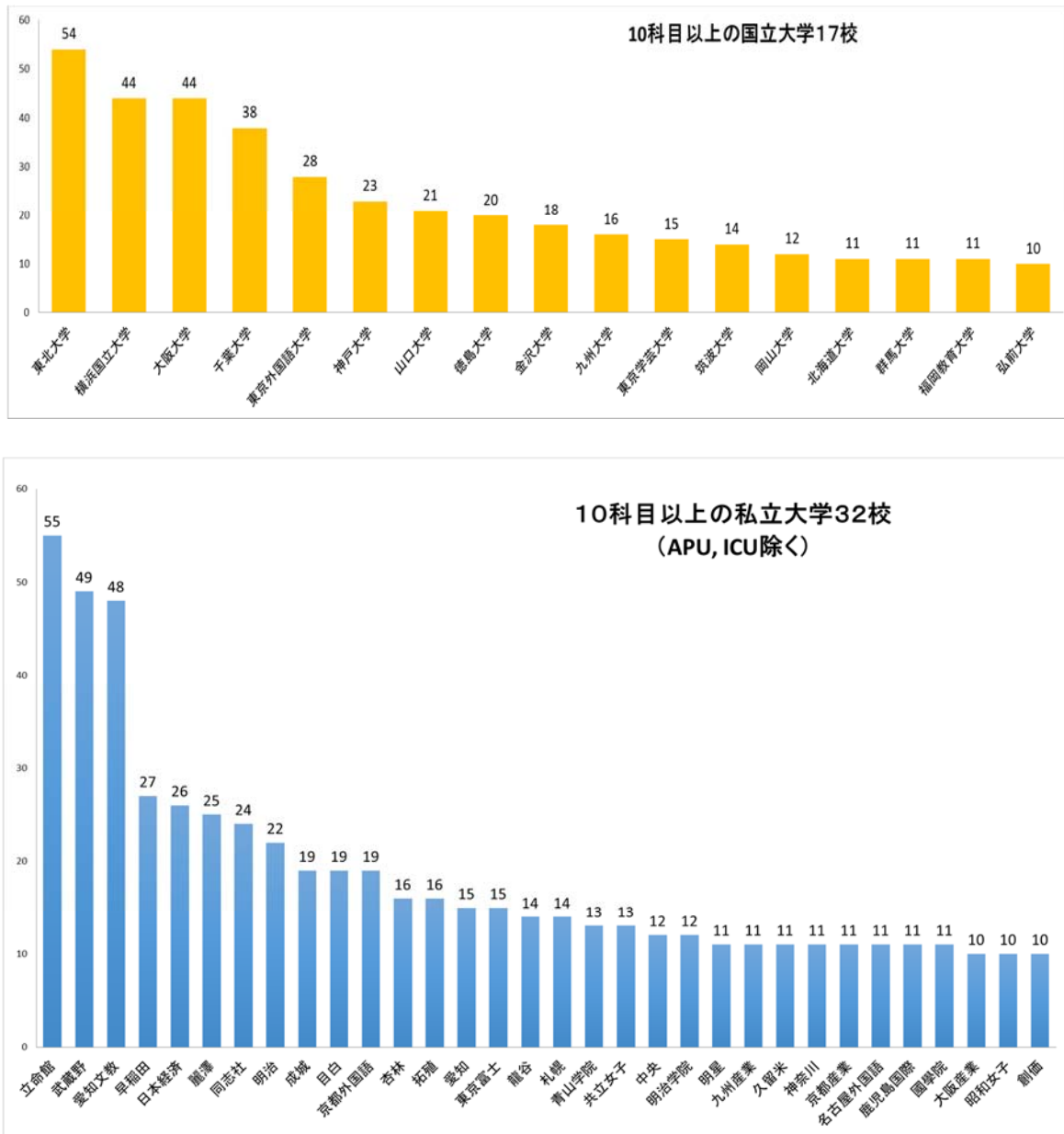
[図4：国際共修授業におけるテーマ設定]

図4に示すように、国立・私立大学共に、「異文化・多文化理解」をテーマとする授業が多かった。次に、国立大学では日本人学生向けの「グローバル人材」育成や留学生向けの「日本文化・社会・歴

史」を内容とする授業が多いのに対して、私立大学では「考察・討論・プレゼンテーション」や「言語・音声学・比較」といったアカデミックスキルを身に着けるタイプの授業や専門の授業を国際共修で実施する授業が多いことが分かった。また、先に私立大学では、指導言語が多様であることを述べたが、取り上げるトピックも幅広いことが確認された。

3.2.4 授業数の多い大学

図5は、国立・私立大学で国際共修授業数という観点で集計したものである。ここでも、APUとICUは集計に含めていない。図5から、国立大学では東北大学、私立大学では立命館大学が最多であることが分かる。また、スーパーグローバル大学創成支援事業等の採択有無に関わらず、全国の大学で国際共修授業が実践されていることが確認できる。



[図5：全国の大学の国際共修授業数比較]

4. 多文化共生を構築するための学習テーマの設定

次に、言語や文化の多様なバックグラウンドの学生が集まる国際共修授業に多文化共生を実現する学びのデザインについて、特に学習テーマの設定という観点から検討する。本稿では、普遍的な概念である「人権」を取り上げて実践した事例を紹介する。

筆者は、2010年度から国際共修授業で「人権教育の促進」（指導言語は英語）という科目を担当してきた。本章では、これらの実践経験をまとめる形で、2018年度に国立A大学において実践した事例を取り上げる。授業の目的は、日本、および世界の人権問題について考え、その具体的な解決方法を考えることであった。テキスト“Teachers and Human Rights Education”（Audrey Osler, Hugh Starkey 著、2010年、Trenham Books 発行）を用いて、まずは人権の歴史や権利概念を知識として学ぶ。講義中心の授業ではなく参加型で進め、全15回の内、前半10回はグループディスカッションやアクティビティを取り入れて人権の理解を深め、後半5回は前半で学んだ知識を基に、グループでプレゼンテーションを行う。プレゼンテーションの課題は、留学生と日本人学生が共に話し合って身近な人権問題を考え、解決策をアクションプランにまとめ、発表することとした。2018年度の参加者は10人で（日本人3人、留学生7人）、留学生の国籍は（ドイツ1人、中国1人、スウェーデン2人、インドネシア1人、レバノン1人、フランス1人）であった。英語を母語とする学生はいなかった。

4.1 多様なバックグラウンドの学生が集まるクラスでの人権学習

全15回の授業を通じて、参加学生は毎回異なるテーマ、例えば教育の権利や子供の人権について、自身の経験を振り返り、自国の事情を調べ、クラスメートと共に議論する中で、人権という普遍的概念から個別具体的な課題がたくさんあることに気付いていった。その過程で、クラスメートの異なる見解や国の事情、体験談を聞き、自らも他者に自身の知識や経験を伝え、相互に共有することで多くの学びがあることを確認した。

一方で、人権はセンシティブな問題でもあることから、自国の実情を知る中で、人権が守られていない事実愕然とし、涙する学生もいた。人権を取り扱う際には教員がファシリテーターとして学生の学びをサポートするだけでなく、個々の学生の事情への配慮が必要である。多様なバックグラウンドの学生が集まるクラスで、人権を扱うことは簡単ではないが、得られる学びは大きいと考える。

筆者はこれまでの実践において、最終回の授業時にアンケートを取って国際共修授業で人権を取り上げることの意義について、参加学生に意見を尋ねてきた（参考資料1）。その中で、全学生が多様なバックグラウンドのクラスメートと共に人権を学ぶことに意義があると答えていた。本実践においても、10人全員が人権は効果的なテーマであると回答し、以下のような理由が聞かれた。学生には研究目的で回答を引用することがあることを伝え、同意の上で答えてもらっている。筆者の方で記述内容を日本語訳し、重要な点に下線を引いている。

- 人権は一つの地域だけの問題ではなく、世界の問題であることから、本クラスのような多様なバックグラウンドの学生と共に学ぶことに意義がある。（スウェーデン男性）
- 多様なバックグラウンドの学生が集まるクラスでは、他者の経験から学ぶことができる。人権問題はどこの国でも起こるが、ある国ではそれほど大きな問題でなくても、他の国で大問題に発展することもあることを知った。（スウェーデン女性）
- 国が異なれば、人権問題も異なってくる。多様なバックグラウンドの学生が集まるからこそ、それらを共有することができ、効果的だと思う。本で読んで学ぶ人権ではなく、クラスメートから直接話を聞くことで人権問題の解決方法を具体的に学ぶことができた。授業を通じて、他者と議論する力が身に着き、他者と共に学ぶ姿勢も変わった（中国男性）
- 多様なバックグラウンドの学生が集まるクラスで人権を学ぶことは効果的であるだけでなく、必要であると思う。授業を通じて人権としての権利を有する意味を深く学ぶことができた（レバノン女性）
- 自分の国では人権が保障されていることを知った。自国の経験を他者に伝え、他者の経験を聞くことで、人権の理解が深まり、他者と議論する力、またそれを批判的に読み解く力を身に着けることができた（フランス女性）
- 多様なバックグラウンドの学生が集まるクラスでは、人権の実態を直接聞くことができる。同時に自分が知っている人権事情を他者に伝えることができる。このことを通じて世界の人権課題をより深く知ることができ、効果的な学習方法であると思う（日本人女性）
- 本で読んだことがあっても、クラスメートから直接話を聞くことで、より現実的に捉えることができ、人権の理解が深まった。授業を通じてニュースをよりしっかり聴くようになり、世界の人権問題に対して、自分にもできることがあると信じるようになった（インドネシア女性）
- 多文化クラスで人権を学ぶことは効果的であるだけでなく、必要であると思う。世界の中で人権を正しく理解する上で、このようなクラスでの学びが重要であると体験を持って感じた。授業を通じて他者の文化や考えを尊重し、他者と共に学ぶ事の大切さに気付いた（ドイツ男性）
- 1つの国では問題が解決されないことから、他国と協力していく必要があると思う。そのうえで、このような多様なバックグラウンドの学生が集まるクラスでの人権学習が効果的になってくると思う。授業を通じて自分の意見を述べる力、そして積極的に議論に参加する力を身に着けた（日本人男性）
- 皆異なる環境で育ってきたため、他者の意見や経験を聞くことは非常に勉強になった。その中で人権への理解も深まったと思う（日本人女性）

以上の意見から、参加者一人ひとりが身近な人権問題の語り部となり、他者に伝えることで学び合

うことができたことを確認した。例えば、インドネシアの留学生は、それまで本で読んで知っていた事柄がクラスメートの口から直接話され、現実の問題であると実感したと述べていた。レバノンやドイツの留学生からは、多様なバックグラウンドの学生と人権を学ぶことは効果的なだけでなく、必要だとの意見も聞かれた。つまり、人権を柱に、参加者一人ひとりが対等な立場でクラスに参加することで、他者との差異を調停し、他者の意見を聞き、自らも当事者となって発言する関係性が生まれ、結果としてクラス内に「多文化共生」が実現されたと考える。

4.2 教育実践上の仕掛けの工夫

前項でまとめた学習効果を得るために、教員である筆者は、次のような仕掛けを取り入れながら授業を進めた。

a. クラス内の言語の問題に対する意識を促す取り組み

留学生と日本人学生が共に学ぶクラスでは、学生同士に言語の壁がある。本実践では、初回の授業時にアンケート（参考資料2）を渡して、クラスメートとの言語の問題に対して、参加学生の意識を確認した。2回目の授業でアンケート結果をフィードバックしながら、「学生同士の言語サポート」を目標に掲げ、クラス全体で取り組むことを促した。その後、毎回授業終了前に学生に振り返りシート（参考資料3）を配り、次回の授業時の目標を立てさせた。最終回の授業では、言語サポートに関して振り返りの時間を設けた。

b. 筆者とティーチングアシスタントとの協働での授業運営

筆者とティーチングアシスタント（TA）は、授業中学生の様子を観察・記録に残し、授業後に振り返りの時間を設けて言語面でサポートの必要な学生について話し合った。全15回の授業を前半と後半に分け、前半10回は国籍や性別を考慮し、言語に配慮しながら毎回グループのメンバーを変え、できる限り多様な学生と議論できるようにした。筆者とTAは、授業時に残した記録を基に、後半は国籍や性別が多様になるように、また積極的で発言の多い学生は同じグループとなるように、メンバー構成を検討した。そして、固定グループのメンバーを決定し、最後のプレゼンテーションまで一緒に活動してもらった。

c. 学生の発言・積極的な参加を促す取り組み

毎回授業では、英語にハンディキャップのある学生も発言ができるように、事前に授業で取り上げるトピックのリーディングとワークシートを渡し、準備をしてから参加することを課題とした。授業では教員から補足説明を行った後、学生が事前にまとめてきた意見をグループのメンバーと共有し、

ディスカッションしてもらった。また、毎回学生が教員の説明を聞くだけでなく、一人ひとりが参加して発言したり、活動をしたりするアクティビティを用意した。教員は学生との対話を大切に、授業中、および振り返りシートを通じて聞かれた学生の意見を考慮しながら、民主的な学習環境を築いた。

d. 人権というセンシティブなテーマを取り上げる際のルール

筆者はクラスを運営する中で、人権を柱に学生間の関係性を構築できるよう、初回の授業で参加者にクラスルーム・ルールを考えてもらった。まずは、小グループでルールを考えた後、クラス全体で共有し、合意の下、クラス全体のルールとして適用することとした。このことで、学生は言語や文化の多様な他者と共に学ぶ中で、気を付けるべきことは何かを考え、理解して参加することができた。

先にも述べた通り、人権はセンシティブな問題でもあることから、学生からルールの提案があったのち、筆者の方からも、「1. クラス内での発言はクラス内にとどめること、2. クラスで学んだことは積極的に外で実践していくこと、3. 自身について語りたくない場合には、身近な他者について話してもよい」という3つのルールを提案した。本実践では、これらの点について異議は出されなかったため、クラス全体のルールに加えた。

以上の取り組みは、筆者が10年弱国際共修授業を担当する中で、試行錯誤しながら実践、改善を繰り返して、現在も取り入れている手法で、クラス内に多文化共生を実現するうえで少なからず効果があると考えている。加えて、学習テーマとしての「人権」は、参加する学生が当事者となって考えられるテーマとなるだけでなく、クラス内に人権文化を築く柱にもなる。本実践では、一人ひとりがクラスに参加するうえで他者の人権を守ることが大切であると意識して臨み、クラス内で実行された。その中で、クラスルーム・ルールの設定や、教員と学生の対話が重要になることを強調しておきたい。

5. まとめ

本稿では、インターネット調査から、全国の国立・私立大学で日本語や英語、また両言語やその他の言語による国際共修授業が普及、実践されていることを確認した。また、取り上げるテーマは「異文化・多文化理解」が最も多いことが分かった。

続いて本稿では、国際共修授業において留学生と日本人学生が他者の人権を尊重し、対等な立場でクラスに参加し、学び合う動的な状態を「多文化共生」と捉えて、クラス内に多文化共生を実現する方法を検討した。本稿では、人権をテーマに多様なバックグラウンドの学生が共に議論することを通じて、人権の理解を深めるだけでなく、コミュニケーション能力の伸長、批判的に分析する力、人権問題の解決に向けた行動力を身に着けることができた。ここでは、「人権」という普遍的な概念が、留学生と日本人学生にとって、バックグラウンドの違いに拘わらず、誰もが当事者となって考えること

のできるテーマとなり、人権という切り口を通じて、他者との議論が活発化された。つまり、留学生と日本人学生の関係性構築の柱に人権を据えて、一人ひとりが自身の経験や見解を他者に伝え、他者の意見に傾聴する中で、多様なバックグラウンドが活かされ、他者から学ぶ経験を通じて、他者と共に学ぶ意識が高められ、多文化共生が実現した。このような学習効果を得るために、教員は仕掛けを工夫し、学生と対話しながら協働でクラスを築いた。

本稿では、クラスという限られた空間での学生同士の学びに着目したが、国際共修授業で身につけた知識、価値/態度、技能、行動力は、クラス内だけの学習効果にとどまらず、学内や身近な社会で多様な他者と共に生活する力となっていっくだろう。今後もクラスに集まる学生の多様性を活かす学びのデザインを検討するとともに、クラス内での「多文化共生」実現を目標に、その他の仕掛けや人権以外のテーマの有効性を検討していきたい。

参考文献

- 加賀美常美代・小松翠（2013）「大学コミュニティにおける多文化共生」（2013）『多文化共生論-多様性理解のためのヒントとレッスン』第12章，pp. 265-289
- 倉地暁美（2002）「異文化間トランス獲得・向上に至る過程（プロセス）とその転機—多文化間教育における大学生の学び」『異文化間教育』第16号，pp. 49-62
- 宮本律子（1995）「秋田地域における留学生と日本人学生の交流の実態及び価値観の比較研究」『秋田大学総合基礎教育研究紀要』2号，pp. 41-57
- 宮島喬（2003）『共に生きられる日本へ』有斐閣
- 森雄二郎（2009）「多文化社会の進展と地域の取組み—滋賀県の国際施策・多文化共生の動きから—」『聖泉論叢』16号，pp. 197-215
- 新倉涼子（1997）「留学生と日本人学生の相互交流と対人認知の変容—異文化理解授業の実践を通しての考察—」『千葉大学留学生センター紀要』3号，pp. 31-42
- 大橋敏子・近藤祐一・秦喜美恵・堀江学・横田雅弘（1992）『外国人留学生とのコミュニケーション・ハンドブック—トラブルから学ぶ異文化理解』アルク
- 佐藤郡衛（2003）『国際化と教育—異文化間教育学の視点から』放送大学教育振興会
- 山西優二（2012）「多文化共生に向けての地域日本語教育のあり様と多文化社会コーディネーターの役割」『多文化社会コーディネーター研究会：地域日本語教育をめぐる多文化社会コーディネーターの役割と専門性—多様な立場のコーディネーター実践から』シリーズ多言語・多文化協働実践研究，15，東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター，pp. 26-38
- 山脇啓造（2003）「日本における外国人政策の批判的考察—多文化共生社会の形成に向けて」『明治大学社会科学研究所紀要』第41巻第2号，pp. 59-75

横田雅弘 (1991)「留学生と日本人学生の親密化に関する研究」『異文化間教育』第5号, pp. 81-97

総務省 (2006)「多文化共生の推進に関する研究会報告書—地域における多文化共生の推進に向けて」,

http://www.soumu.go.jp/kokusai/pdf/sonota_b5.pdf (2019年5月30日閲覧)

東北大学グローバルラーニングセンター「国際共修授業」

<https://www.insc.tohoku.ac.jp/japanese/global/exchange/jointprograms/> (2019年5月30日閲覧)

参考資料1 最終回アンケート (以下、質問項目のみ)

多様なバックグラウンドの学生が集まるクラスで人権をテーマに学ぶことは効果的だと思いますか。具体的な理由を挙げて説明してください。

参考資料2 初回アンケート (以下、質問項目のみ)

クラスの中に言語の問題で、なかなかクラスやグループ活動に参加できないクラスメートがいます。あなたはどうしますか。以下の質問に答えてください。

① 自分がとる行動に最も近いものを1つ選んで○を付けてください。

1. 何もしない
2. 近くに座り助ける
3. 休み時間に助ける
4. その他 (具体的に記述してください) _____

② 理由を記述してください。

参考資料3 振り返りシート (以下、質問項目のみ)

(1) グループのメンバーを言語面でサポートしましたか。または、メンバーから助けられましたか。

本授業を通じて、「助ける/助けられる」体験から学んだことをまとめてください。

(2) 言語面でのサポートについて、次の授業での目標を設定してください。

※本稿の1・2章の先行研究の紹介部分は、『多文化共生社会の構築と大学教育』(高橋美能著/2019年2月発行)の一部を引用しています。また、3章の国際共修授業実施状況調査の集計・分析作業は、東北大学男女共同参画推進センターが実施するTUMUG支援事業の研究補助要員の協力を得ています。

【論考】

Language exchange を活用した学生交流を促す取り組み -プログラムの運営と参加学生の声を中心に-

Introduction to the Programme Encouraging Students' Interaction through Language Exchange

千葉大学国際教養学部 西住 奏子

NISHIZUMI Kanako

(College of Liberal Arts and Sciences, Chiba University, Japan)

キーワード : Language exchange、学生交流

1. はじめに

千葉大学は、2014年に文部科学省の「スーパーグローバル大学創生支援事業」に採択されて以降、学生のグローバル対応力育成のための体制強化や国際化を目指し、様々な取り組みを実施している。2018年度には約2,000人の留学生在が千葉大学で学び、約1,000人の千葉大学生が海外留学を果たした。海外協定大学に関しても、2019年3月5日現在314協定を数える。大学間協定大学からの交換留学生を受け入れるプログラムJ-PAC (Japan Program At Chiba) も、この4月に2019年度春期生を新たに迎え、参加学生数が年間100名を超えた。最近では、国際社会で活躍できるグローバル人材のさらなる育成に向け、学生の「全員留学」を柱とした新たなプラン「千葉大学グローバル人材育成“ENGINE”」が2020年度より始まることが発表されたところである。夏期や春期に参加できる海外派遣・受入ショートプログラムも充実し、学生交流が益々盛んになっていくことが期待される。筆者は留学生対象の日本語科目を担当する日本語教師で、それと同時にJ-PACの運営をはじめ、言語的文化的背景の異なる学生たちが共に学ぶ協働学習科目を英語、日英語併用で開講したり、日本語科目に日本人学生がボランティアとして参加するプログラムを担当したりするなど、学生同士の活発な交流を促す取り組みに携わっている。大学が提供するこのような機会を積極的に活用し、異文化・多言語交流を図り、国際的な経験を積んでいく学生も多いが、一方で、なかなか日本人学生と知り合えない、友達ができないと相談にくる留学生も少なくない。また、英語テストのスコアが思うように伸びず、希望する大学

への留学を断念したり、英語圏以外の海外協定大学への派遣が決まったものの、派遣先で必要となる現地の言語の事前学習の仕方がわからないと相談に来たりする学部学生も多い。

このような現状を日々目の当たりにし、なんとか状況を改善できないかと考え、語学の自律学習を通して学生交流が図れるプログラム「LEX (Language Exchange)」を2017年度より開始した。本稿では、LEXプログラムの運営と参加学生の声、そして今後の課題について論じる。

2. LEX (Language Exchange) プログラムについて

2. 1. 実施方法

LEX (Language Exchange) プログラムは、希望する学習言語を母語・母国語とするランゲージ・パートナーとともに学習計画を立て、互いのニーズに合った内容で言葉や文化を教え合い、対等に学び合うことを目的としたプログラムである。筆者は、学外研修でフィンランド・ユヴァスキュラ大学に滞在した際、当大学が開発した語学の自律学習を促す取り組み Each One Teach One (EOTO)¹について聞き取り調査を行った。それをもとに、千葉大学ではどのような形で実施できるか検討し、2017年度春学期より、千葉大学 English House²の英語教員1名、事務スタッフ1名と協力して始めた。EOTOは全40時間、つまり相互に20時間ずつ教え合うことで単位取得できる選択科目で、事前にパートナーを自分自身で見つけ、担当教員と面談し学習計画を立てた上で履修登録をするが、LEXは単位を出さない10週間のプログラムで、週1回パートナーと会い、30分ずつ教え合うこととした。申込用紙に氏名、所属学部等の基本情報の他、以下の6項目を記入してもらい、申し込みのあった学生・教職員をLEX担当教員が語学レベルや学習目的を考慮してペアを作っている。

- ・母語・母国語・流暢に話せる言語
- ・学びたい言語の第一希望と第二希望
- ・学びたい言語のレベル（自己申請による）
- ・簡単な自己紹介（日英語で）
- ・LEXへの参加希望理由
- ・LEXで学びたいこと（選択肢 speaking, listening, reading, writing, grammar, vocabulary, pronunciation, other e.g. culture を設け、詳細は自由記述欄に書ける形式となっている）

募集に関しては、English House 内掲示板やホームページで、また留学生課 International Support

¹ ユヴァスキュラ大学の実施する EOTO に関する情報は、次のホームページを参照されたい。
<https://kielikeskus.jyu.fi/eoto/en>

² 千葉大学 English House に関する情報は、次のホームページを参照されたい。
<http://www.chiba-u.ac.jp/englishhouse/>

Desk (ISD)³の協力を得て国際教育センター⁴で開講する日本語科目や掲示板、ホームページ等で行っている。事前にペアを作るのが難しそうだと判断した場合、つまり学習希望者が極端に多い言語があった場合や、学習希望者がいるものの、その言語が教えられる母語・母国語話者からの申し込みがないとわかった場合は、学生ポータルや大学ツイッターにも情報を掲載したり、学生に該当言語の母語・母国語話者の紹介を依頼したりするなどして、全学の学生・教職員に情報を広く行き渡らせ、なるべく多くのペアが成立するよう努めている。

LEX プログラムの運営および実施に関する主な流れは以下の通りである。

1. 4月・10月にポスター・チラシで募集を行い、5月・11月に最初の「説明会」を実施後、10週間の予定でプログラムを開始する。
2. 教員がマッチング作業を行い、ペアを決定する。学生が希望すれば、1人で2人のパートナーとLEXをすることができる。3人一緒ではなく、パートナーとそれぞれ個別にLEXを行うことを条件とする。
3. English House 事務スタッフが、パートナーが見つからなかった場合も含め、ペア決定のお知らせを個別にメール連絡する。
4. 最初の「説明会」でプログラムの特徴や目的、オンライン教材の紹介を行い、ペアとの顔合わせを行う。毎週会う曜日と時間を決め、大まかな学習計画を立てるよう指示する。毎回のLEXは基本的にEnglish Houseで行うことを確認する。
5. 5週目に「Trouble shooting ミーティング」を実施、LEXの取り組みを同じ言語を教え合う他ペアと共有したりアドバイスし合ったり、うまくいかない点を教員に相談できる時間を設ける。その後のLEXがより充実した取り組みになるよう話し合うこと、情報共有することが目的である。
6. 10週目に「反省会」を実施し、ペアの取り組みの振り返りと、アンケートを実施する。

LEX参加者全体で会えるのが最初の「説明会」と最後の「反省会」のみであるため、なるべく多くの学生が参加できるよう、開催は遅い時間帯である6時限(17:50-19:20)に設定している。説明会でパートナーと会えなかった場合は、English House 事務スタッフがメール連絡で通知することで個別に対応している。

2. 2. 参加者と学習言語

³ 千葉大学 ISD に関する情報は、次のホームページを参照されたい。

<http://www.chiba-u.ac.jp/international/isd/index.html>

⁴ 千葉大学国際教育センターに関する情報は、次のホームページを参照されたい。<https://cie.chiba-u.ac.jp/> LEX プログラムに関しても次のページで紹介している。<https://cie.chiba-u.ac.jp/exchanges.html>

表1：学期ごとのLEX参加者数

	留学生	日本人学生	参加者合計
2017 春	48	57	105
2017 秋	53	65	118
2018 春	55	74	129
2018 秋	93	93	186
2019 春	69	72	141

LEX プログラムへの参加者数は、上述の表1に示すように学期を追うごとに増えている。右端の参加者合計を確認すると、LEX を始めた 2017 年度春学期は 105 名と 100 名を少し超える程度であったが、2018 年度は 129 名、2019 年度は 141 名と少しずつ増えている。秋学期に関しては、2017 年度は 118 名とその年の春学期と比べても微増に留まったが、2018 年度には 186 名と 200 名に迫る参加者数となった。

そして、参加者の学習言語数と学習言語の内訳は、以下の表2に示す通りである。毎学期希望が多いのは留学生からは日本語であるが、日本語以外にも韓国語や中国語に興味のある欧米系の学生や、英語を希望するアジア系の学生も少なくない。そのようなわけで、LEX をするペアは必ずしも日本人学生と留学生ではなく、留学生同士ということもあり得る。また、日本人学生からは英語、次いで中国語の学習希望が多いが、千葉大学の協定大学の多い国の言語であるドイツ語やフランス語、フィンラ

表2：学期ごとの学習言語数と内訳

	学習言語数	学習言語内訳
2017 春	13	日本語・英語・中国語・韓国語・タイ語・ベトナム語・マレーシア語・スペイン語・フィンランド語・フランス語・ドイツ語・ポルトガル語・アラビア語
2017 秋	10	日本語・英語・中国語・韓国語・ベトナム語・スペイン語・フィンランド語・フランス語・ドイツ語・ギリシャ語
2018 春	12	日本語・英語・中国語・韓国語・ベトナム語・スペイン語・イタリア語・フィンランド語・フランス語・ドイツ語・ギリシャ語・ロシア語
2018 秋	13	日本語・英語・中国語・韓国語・モンゴル語・タイ語・インドネシア語・スペイン語・イタリア語・フィンランド語・フランス語・ドイツ語・ロシア語
2019 春	14	日本語・英語・中国語・広東語・韓国語・タイ語・ベトナム語・インドネシア語・スペイン語・イタリア語・フィンランド語・フランス語・ドイツ語・ロシア語

ンド語、インドネシア語、タイ語も、毎学期、学習希望が少なからずある。K-POP 人気が影響や、韓国の協定大学が主催するショートプログラムに興味を示す学生の増加に伴い、韓国語学習希望者も学期を追うごとに増えていっている。

ここで特筆すべきは、LEX の最大のメリットのひとつとして、千葉大学で開講科目のない言語、つまりベトナム語、マレーシア語、フィンランド語、ポルトガル語、ギリシャ語、モンゴル語、インドネシア語も、学生たちは LEX を通じて学ぶ機会が得られるということである。実際、参加学生が応募時に書く LEX プログラムへの参加理由に、この点を挙げる学生もいる。一方、問題点としては、英語での LEX を希望する学生が多いものの、英語母語話者である留学生が非常に少ないという点と、LEX 参加を希望する中国・台湾からの留学生が最も多いものの、LEX での中国語学習を希望する日本人学生の人数を十分に確保できない点が挙げられる。申し込み時に、英語を流暢に話せる得意言語として挙げた学生で、LEX 担当英語教員が認めた学生は、英語母語話者でなくても英語での LEX を認めたり、中国語教員に授業での LEX 周知を依頼したりするなどして対応しているが、参加学生の学習希望言語を話す人材の確保と、そのための幅広い声かけの徹底を今後の課題として捉えている。

2. 3. LEX 参加学生の声

LEX ではプログラム終了時に、参加学生へアンケートの記入をお願いしている。Part 1 では氏名、学部、学習言語等基本的な情報を、Part 2 では LEX session について、いつどこでどのぐらいの頻度でパートナーと会い、何語で行ったかという情報を、Part 3 では LEX で言語を学ぶことについて、言語を教えることについて、モチベーションについて、授業時のような教員の指示なくペアで語学学習に取り組むことについて、文化理解の側面について、最後に LEX プログラム全体の運営について問い、主に自身の取り組みについて振り返ってもらっている。

毎学期のアンケートで、参加学生からの評価が高いものに以下の5項目がある。

1. 概して LEX は自身の語学学習に役立つプログラムである。
2. LEX は興味深い取り組みである。
3. 学習言語について十分に学べて、満足している。
4. 友人に LEX 参加を勧めたい。
5. できれば今後も LEX に参加したい。

具体的な学生の声としては、

・「疑問に思ったことをその場で質問でき、何が学びたいというのも選べたので自分のペースで勉強で

きた。」

・「毎週 LEX のためにパートナーと会うのが本当に楽しみだった。言語だけにとどまらず、ドイツの文化についていろいろ話が聞けたのもよかった。そして何より LEX を通してパートナーとよい友達になれたことが嬉しい。友達同士でお互いの言語を教えて、学び合えるのはとても有意義なことだと思う」

・「フィンランドに8月から1年間留学するため、フィンランド語を学びたいなと思っていました。LEX では優しいパートナーに恵まれ、挨拶・自己紹介フレーズ、感情を表す単語、スーパーの商品の単語、発音方法や文化、訪れるべき場所など様々のことを学べました。」

・「I like that the programme enables one to meet new people and learn a different language not only during the programme but also because you can set it up as a Tandem even afterwards. Finding Tandem-partners otherwise can be quite difficult.」 (Nishizumi & Morikawa 2018)

といったものがあり、言語や文化が学べる機会となっているだけでなく、自分のペースで学べることやパートナーと友人関係が築ける点が LEX プログラムの満足度を上げているのではないかと分析できる。

一方、2019 年度春学期で LEX プログラムの実施5 学期目を迎え、様々な問題点も見えてきている。本稿では、前回の 2018 年度秋学期に回収された 89 名からのアンケートを集計したものの中から、筆者が現在最も改善したいと考えている以下の 2 項目について取り上げたい。

1. 最初の「説明会」で学習計画を立てるのが難しかった。(表 3 参照)
2. 毎回の LEX の内容を定めるのが難しかった。(表 4 参照)

まず、1. の学習計画について、以下の表 3 からわかるように、パートナーとともに 10 週間の学習計画を立てることをとても難しい、あるいは難しいと感じた学生は全体の 89 名中 64 名 (72%) で、難しくない、あるいは全く難しくないと感じた学生 8 名 (9%) を大きく上回った。学生身分に注目する

表 3 : 学習計画の作成について

	留学生	日本人学生	身分不明	合計
とても難しい・ 難しい	21	32	11	64
難しくない・ 全く難しくない	4	3	1	8
どちらとも 言えない	8	2	7	17
回答学生数	33	37	19	89

と、とても難しい、あるいは難しいと感じた留学生は全体の33名中21名(64%)であるのに対して、日本人学生は全体の37名中32名(86%)に上っている。これは例年見られる傾向で、日本人学生からのほうが、「学習計画を立てるのが難しかった」「もっと日本語の教え方を先生に教えてほしかった、教え方のヒントがほしかった」といった声が多い。

また、2.の毎回のLEXの内容決定については、以下に示す表4からわかるように、合計を見ると、とても難しい、あるいは難しいと感じた学生は、全体の89名中47名(53%)と半数に上り、難しくない、あるいは全く難しくないと感じた学生は22名(25%)、どちらとも言えないと回答した学生は20名(22%)となった。しかし、学生の身分別に内訳を見てみると、とても難しい、あるいは難しいと感じた日本人学生は全体の37名中24名(65%)で、留学生全体の33名中14名(42%)よりやはり多い。こちらも、留学生より日本人学生のほうが「毎回、パートナーのニーズに合った日本語を教えるのは難しかった」「日本語について自分も知らないことが多く、興味深かったが、毎回説明するのに苦労した」といった声が多い結果となった。

フォローアップ・インタビューやアンケート内のコメント欄に記入された参加学生の声から、これらの原因を解明しようと試みたが、まだ明確な回答は得られていない。しかしながら、一部の参加学生から、留学生は留学前に国の大学ですでにタンデム⁵の経験があったり、英語以外にも日本語学習の経験があったりするからではないかとの声があった。確かに、日本人学生は、タンデムの経験がなく、第2外国語学習を始めてから日の浅い学生がほとんどである。このような、学生の語学学習に関する背景が項目1.および2.の回答に反映している可能性が高いと思われる。全く習ったことのない言語をLEXで始める学生も少なからずいる。そのような学生の戸惑いや不安を解消し、LEXにおける様々な自律学習の方法を提案すべく、今学期は、より詳しく参加学生の取り組み内容を聞き取り調査

表4：毎回のLEXの内容決定について

	留学生	日本人学生	身分不明	合計
とても難しい・ 難しい	14	24	9	47
難しくない・ 全く難しくない	10	8	4	22
どちらとも 言えない	9	5	6	20
回答学生数	33	37	19	89

⁵ タンデムとは1960年代後半にフランス・ドイツで始まったと言われる外国語学習方法のひとつで、母語の異なる2人がペアになり、互いの得意な言語や文化を学びあうという学習形態のことである。

し、教え方アイデア集のようなものを作成したいと考えている。そして、来学期の最初の「説明会」で紹介し、効果を検証したい。自分自身とパートナーのニーズに合った学習計画が立てられ、毎回の学習内容が充実していけば、よりよい交流につながると考える。

3. 終わりに

以上、本稿では、筆者が取り組む語学の自律学習プログラム LEX について紹介した。改善すべき点は少なくないものの、概ね軌道に乗り、参加者数も増えてきている。今後、運営についてもプログラムの単位認定やスタッフの増員等、検討していく必要があると考えているが、内容についてもより学生のニーズにあったプログラムにしていきたい。そして、自身の言語・文化を紹介することを強く希望する留学生や、海外留学や留学生との交流に興味を持ちながらも、なかなかその輪に入れない日本人学生に、1対1で対等に深い交流が図れる機会として、本プログラムを勧めていきたいと考えている。

参考文献

- Nishizumi, K., & Morikawa, S. (2018). The Chiba University Language Exchange Programme: A Preliminary Report. *千葉大学国際教養学研究= Journal of Liberal Arts and Sciences, Chiba University, 2*, 151-165.
- Vassallo, M. L., & Telles, J. A. (2006). Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. *Aprendizagem de línguas estrangeiras in-tandem: Princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. The ESpecialist, 27(1)*, 83-118.

【論考】

英語体験プログラムは何を育成するのか

－東京都英語村 TOKYO GLOBAL GATEWAY の試み－

What Do the English Experiential Learning Programs Cultivate in Students: A Challenge of TOKYO GLOBAL GATEWAY

拓殖大学商学部教授 / 株式会社 TOKYO GLOBAL GATEWAY 取締役 COO 長尾 素子

NAGAO Motoko

(Professor, Takushoku University / COO, TOKYO GLOBAL GATEWAY CO., LTD.)

キーワード：グローバル人材育成、体験学習、英語村、コミュニケーション能力、コミュニケーション不安

はじめに

東京都教育委員会の構想と方針のもと、東京都英語村 TOKYO GLOBAL GATEWAY(以下 TGG と表記する)が2018年9月、江東区青海に開設された。TGGは、館内に入ればすべて英語でコミュニケーションが行われる英語体験型学習施設である。「学習施設」と謳っているが、参加者は、英語「を」学習するのではなく、プログラムを通じて様々なテーマを英語「で」学習していく。館内はプログラムの目的に応じて2つのエリアに分かれている。ひとつは、機内、ホテル、レストランなどが再現された「アトラクション・エリア」、もうひとつは、日本文化、ニュース報道、ものづくりなどを学ぶために用意された茶室、スタジオ、クラフト室などの「アクティブイマージョン・エリア」である。オーストラリア・クイーンズランド州の現任教員が現地と同じ授業を再現する擬似留学もあり、実際に近い環境でオーセンティックな学びを体験できるのが特長である。

内閣府が2012年にまとめた『グローバル人材育成戦略』の中では、グローバル人材の要素として、「道具としての語学力・コミュニケーション能力」が冒頭に取り上げられている(p.8)。2020年のオリンピック・パラリンピックに向けて、さらには急速なグローバル化により急増するであろう訪日外国人に英語「で」コミュニケーションが図れる人材の育成は急務である。

筆者は、大学教員であると同時にTGGの運営にも関わっている。専門分野であるコミュニケーション論の観点から、本施設で行われている体験プログラムは参加者にどのような影響を及ぼし、どのような教育効果があるのか、説明を試みたい。検証は今後委ねるとして、本稿においては、TGGが提供

するプログラムの教育的可能性について言及する。

TGG の目指すもの

TGG は、英語をコミュニケーションのツールとし、多様な人々がつながる「わくわく」の創造を目指している。具体的には、英語を用いて他者と「積極的にコミュニケーションをとろうとする態度」を育成することである。「エージェント」と呼ばれる1人のイングリッシュスピーカーと8人の参加者でグループをつくり、それぞれのプログラムが設定した「目標」を達成していく活動が行われる。プログラムを通して、英語で言いたいことが伝わった、エージェントの言っていることがわかった、そしてチームで一緒に何かを成し遂げた、といった体験ができる仕組みになっている。

特に「アクティビマージョン・エリア」で行われるプログラムは、CLIL という手法で展開される。CLIL は、Content and Language Integrated Learning (内容言語統合型学習) の略であり、ヨーロッパで発展してきた外国語教授法である。伝統的な教授法では、語彙や文法などを使用状況から切り離れた形で言語を学習する「分離型」アプローチが用いられるが、CLIL では、言語も教材内容も同時に学習することを目的とした「統合型」アプローチで進められる。学習者は、教材内容に含まれる新たな知識や気づきなどを言語とともに得ていくのである。

CLIL の主な特徴に、次の「4つのC」がある。① Content (学習内容)、② Communication (コミュニケーション)、③ Cognition (気づき)、④ Community/Culture (協働・異文化理解) である。指導者は、これら4つのCを意識しながら、学習者の思考や気づきを促し、他者と関わりながらコミュニケーション能力を育成することに力を注ぐ。言語習得が主目的であった伝統的な教授法とはこの点において大きく異なる。

TGG では、CLIL などの統合型アプローチを用いながら、国際問題、企業分析、プログラミング、日本文化、演劇などをテーマに英語でコミュニケーション能力を育んでいく体験プログラムを提供している。では、この体験プログラムにはどのような教育効果があるのだろうか。根拠となる「体験学習」についての理論的枠組みを引用しながら、説明を試みたい。

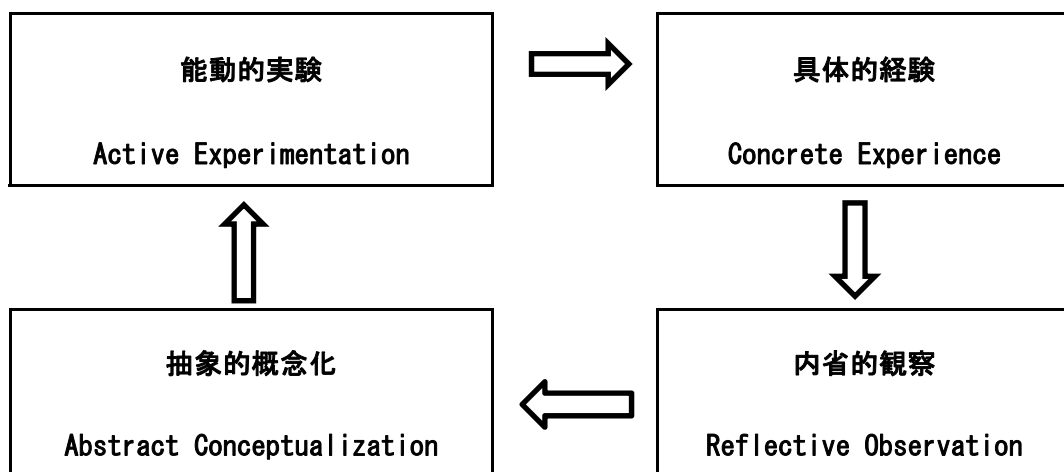
「体験学習」による英語学習の効果

「体験学習 (Experiential Learning)」は、「学習者が自ら経験し、自分の学習にも積極的にかかわっていく方法」(浅井, 1996) である。この方法は、プラグマティズムの思想を背景に、デューイの教育批判に端を発する(中原, 2013)。知識を一方向的に伝達するだけの伝統的教育法では、子どもたちは形式的で受動的になるとデューイは批判し、むしろ日常の直接的経験に根差した能動的な学習が重要であると主張した。アメリカではプラグマティズムに基づく多くの体験学習が取り入れられているが、日本においても、郊外学習やボランティア活動など体験学習は以前から導入されてきた。しかしなが

ら、新学習指導要領においては、体験活動のより一層の充実が謳われており、英語教育においてもその必要性が求められている。では、教室内で先生から英語を学ぶことと、体験学習によって英語を学ぶことにはどのような違いがあるのでしょうか。

体験学習の理論的枠組みとしてよく知られているのは、コルブ (Kolb, 1984) のモデルであろう。コルブは、「学ぶというのは体験の変容をとおして、知識を構築していくプロセス」だと述べ、そのプロセスには、①具体的経験、②内省的観察、③抽象的概念化、④能動的実験の4つの段階があると説明している (図1)。コルブのモデルを英語の体験学習プロセスに当てはめれば、①外国人との出会い (具体的経験)、②英語が通じなかつたくやしい経験 (内省的観察)、③語彙力がもっとあれば通じたかもしれないという思い (抽象的概念化)、④語彙力を増やすために学校や家で勉強する (能動的実験)、⑤街で見かけた外国人に話しかけてみる (具体的経験) というように4つの段階を経て、最初の「具体的経験」に戻ってくる。しかしながら、2回目の「具体的経験」は、最初の「具体的経験」より上位の段階に行っているはずである。学習者は、最初の体験学習がきっかけとなって、螺旋階段を上るように4つのプロセスを繰り返しながら、英語を上達させていく。

<コルブの学習サイクル> (図1)



職業体験やインターンシップといった体験学習も同様に考えることができる。児童・生徒は、実際に職場に行き、その一部を体験する (具体的経験) ことで気づきを得て (内省的観察)、職業に就くために必要な知識やスキルを身に着けようと努力するだろう (抽象的概念化・能動的実験)。また、そのような職業に就いている人たちに対する尊敬の念が生じることもあろう。浅井 (1996) は、「体験学習によって気づきが生まれ、自ら気づくことで意識して自分の行動や発言をコントロールすることができるようになる」(p. 119) と述べている。職業体験では、児童・生徒は「思ってもみなかつたこんな仕事があるんだ」といった認知レベルで気づきを得て、憧れや尊敬の念といった情動レベルで変化が生じ、そのために知識や技術を身に着けようとする新たな行動が生まれる。つまり、体験学習によって、

認知レベル、情動レベルで変化が起き、それがきっかけとなってさらに行動が変化するのである（竹内・横川，2000）。

英語体験学習の最も大きなものは、留学であろう。実際に英語が話されている環境に24時間身を置くというのは強烈な体験となる。学習者は、否応なく英語を「具体的経験」の中で体得していこう。留学において、学習者は英語を体得するだけでなく、そのほか様々な「省察的観察」をすることになる。例えば、多くの場合、留学当初は「自分はできるのか？」といった自信がない状態に陥るが、時間とともに「自分にはできる」といった自信を身に付けていくプロセスを小西（2017）は明らかにしている。留学によって、「新たな自己の発見」「自文化への相対的視点」「自己効力感」などが得られるのである。また、小林（2017）によると、期間の長短に関わらず、留学は、英語学習に対するモチベーションや態度に好ましい影響を与える。つまり、留学という体験学習は、認知レベル（例えば「新たな自己発見」）、情動レベル（例えば「自信」）で変化を生じさせる。そして、帰国後には、積極的に英語学習に取り組む、より期間の長い留学にチャレンジするなど、行動レベルで変化を見せる。

以上の理論的枠組みと具体例を総合すると、体験学習は、認知の変化、情動の変化をもたらし、結果的に行動面で成長をもたらす学習効果が期待できることがわかる。TGGで体験プログラムに参加した児童・生徒は、認知、情動面で変化を起こし、結果として学校で英語学習に積極的に取り組むようになるといった行動レベルで変化を起こす可能性がある。このように主体的に学習に向かう児童・生徒は、コルプのモデルで示された「具体的経験」に自らチャレンジするようになる可能性が高い。例えば、外国人を見かけたら、積極的にコミュニケーションをとろうとするような態度である。これこそが、TGG設立構想の背景にあった問題意識とTGG設立の意義であろう。

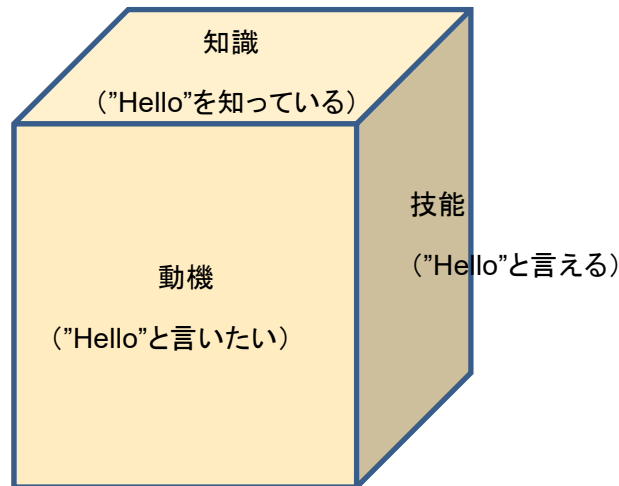
次に、TGGが目指す「積極的にコミュニケーションをとろうとする態度」の育成とはどのようなものか、「コミュニケーション能力」の理論的枠組みから説明を試みる。

「コミュニケーション能力」と関連概念

「コミュニケーション能力」とはWiemann（1977）の定義によれば、「状況に応じて相手の立場を尊重しながら、その対人関係における自己の目標をうまく達成できるようなあらゆるコミュニケーション行動の中から〔最も適した行為を〕選択する能力」である。Wiemannの定義を参考にすると、英語における「コミュニケーション能力」は、英語を使って良好な関係性を構築、または維持しながら、何かを成し遂げる力であると言えよう。それは、言語的な流暢さを指すものでも、一方的に誰かを説得するという意味でもない。他者と気持ちのよい関係性を構築することが重要なのだ。英語によるコミュニケーション能力と言え、ば、「聞く」「話す」「読む」「書く」の4技能を指す言葉としてしばしば使われるが、コミュニケーションというのは、言語に限らない。むしろ、非言語による意味伝達の影響力が大きい場合も少なくない。

Spitzberg and Cupach (1984) は、言語、非言語に限らず、「コミュニケーション能力」の構成要素を①知識、②技能、③動機に分類している(図2)。例えば、“Hello”という言葉を知っているのが「知識」であり、実際に聞ける、言える、読める、書けるのが「技能」である。さらには、他者に会ったときに、“Hello”と言いたい、というのが動機であろう。この3つの要素を持ち合わせていることが「コミュニケーション能力」には必要である。

コミュニケーション能力構成要素(図2)



学校においては、「知識」を教え、「技能」の訓練はできても、コミュニケーションに対する動機付けをするのはなかなか難しい。そこで、体験学習が補完的な役割を担うことになる。再度、コルブの経験学習モデルを参考にすれば、実際の外国人に出会うことで、“Hello”と話しかけられた、自分も“Hello”と言えた、楽しい気分になった、という「具体的経験」は、「もっと元気よく言えばよかった」「にっこり笑えばよかった」などの「内省的観察」を経て、次に外国人を見たら、自分から元気よく“Hello”と言おう、といった動機付けにつながる。

「コミュニケーション能力」を育成することは重要である一方、「コミュニケーション能力」と負の相関関係にある「コミュニケーション不安」という概念に注目することで別の方法も見えてくる。「コミュニケーション不安」(Communication Apprehension, 以下CAと表記する)とは、「実際の、あるいは想像上の対人コミュニケーションに関連した恐怖あるいは不安のレベル」(McCroskey, 1978)と定義される。もともとスピーチにおける不安から始まった概念は、より広く、対人関係における不安を指すようになった。McCroskeyがCAの概念を発表して以来、多くの研究者によってCAの研究は行われてきた。一例として、CAの高い学生は、大学入学後の中退率が高くなり、また成績が低くなる傾向にあることを指摘した研究がある(McCroskey, Booth-Butterfield & Payne, 1989)。また、Rubin, Rubin and Jordan (1997)は、CAが高い大学生は「コミュニケーション能力」が低く、また逆のことも言えるとし、これら2つの概念は負の相関関係にあることを明らかにした。

日本人に関連するCA研究では、Klopf (1984)がオーストラリア、フィリピン、韓国、ミクロネシ

ア、中国、日本人のCAを比較し、日本人が最も高いCAを示したと述べている。さらには、調査対象者のうち、強度のCAを抱いていると判断されたものの割合は、日本人が最も多かったという。外国語学習においてもCAは課題となる。Matsuoka (2008)は、CAの高さが学習効果を阻害する要因となり得ると述べ、いかにCAを低下させるのが外国語習得において重要であると指摘する。

以上から、「コミュニケーション能力」を育成するためには、CAを低下させる工夫をすることも一つの方法となるであろう。特に、日本人はほかの外国人と比較して、英語がなかなか話せないのはCAが高いからだとする説には説得力があるように思われる。

TGGの教育的効果と可能性

TGGの来場者を観察していると、来場時とプログラム終了時では、大きな態度変容が見られる。小学生から大学生までほぼ共通しているのは、来場時には、スタッフが”Hello!”と話しかけても、多くは応答をためらいながら、不安そうな表情とうつむき加減の姿勢で会場を移動していく。一方、プログラムを終了したときには、“See you!”と自らスタッフに話しかけ、またエージェントとハイタッチして別れを惜しむ様子を見せる。

2018年9月から2019年3月までに来場した小中高生の97%がTGGでの体験は、「とても楽しかった」「楽しかった」とアンケートに回答している。さらには、「TGGでの体験は、今後の英語学習の刺激になったか」という問いに対しても、95%が「とても思う」「思う」と答えている。引率教員に対する自由回答欄においては、「普段と違う生徒の様子が見て取れた」「おとなしい生徒が積極的に活動していて驚いた」と感想を寄せている。不安そうな児童・生徒・学生が数時間のプログラム体験によって肯定的な態度に変化するというのは何を意味するのであろうか。

楽しい雰囲気や肯定的フィードバックは、コミュニケーションにおける不安を低下させ、発話を促す効果があるという (Maclyntyre & McDonald, 1998)。また、親しみやすい雰囲気、寄り添ってくれる指導者の存在、間違いは普通の学習プロセスであるといった指導者からのメッセージもまた、不安を低下させる働きがある (Brophy, 1996)。TGGの体験プログラムにおいては、文法や音声上の完璧さを求めない。言えた、伝えられたことへの肯定的フィードバック、“You’re great!” “Good job!”などのメッセージがエージェントから参加者に伝えられる。エージェントは、常に楽しい雰囲気、親しみやすい話し方、そして参加者に寄り添う姿勢を示すようなトレーニングを受けている。このようなエージェントが創り出す世界観が参加者のコミュニケーションに対する不安を低下させているのではないだろうか。

新入生オリエンテーションの1日をTGGで行った大学の1年生144名に対して行ったアンケートでは、参加者の全員が「とても楽しかった」「楽しかった」と回答している。さらには、参加した学生の22名に対して1週間後にインタビューを行ったところ、「英語はコミュニケーションツールだとわか

った」「単語でも通じることがわかった」など、ほぼ全員が英語に対する新たな発見を得て、これからの大学生活への前向きな取り組みを語っていた。これら回答をまとめ、カテゴリーに分けて概念化したのが表1である。

＜インタビュー結果（大学1年生22名）＞（表1）

コミュニケーション能力の3側面（認知・情動・行動）	概念	インタビューの回答
認知	英語・コミュニケーションに関する理解	・英語がコミュニケーションツールだとわかった ・単語でも通じることがわかった
	自己理解に関する理解	・自分の英語でも通じた ・自分の英語のレベルがわかった
情動	英語・コミュニケーションに対する気持ち	・英語の時間に発言することがこわくなくなった ・外国人に話しかけることが怖くなくなった
	外国（人）に対する気持ち	・留学したくなった ・海外に行きたくなった ・留学生の気持ちがわかった ・エージェントの出身国（バングラデシュ）に行きたくなった
行動	—	—

石井（2013）は、異文化における「コミュニケーション能力」を「認知」「情動」「行動」レベルにおける能力とし、Spitzberg and Cupachの構成要素の「知識」「動機」「技能」を異文化という状況に設定して説明している。石井が述べる「認知」とは、文化に関する知識やものの見方、「情動」とは、異文化に接した際の感情、「行動」は関係性を築く際の実際的な行動を指すと考えられる。大学生22名のインタビューの回答内容を精査したところ、「認知」「情動」「行動」の3側面のうち、「認知」と「情動」の2つにおいて変化があったことが読み取れた。「行動」の変化に関する回答は得られず、実際の言語行動においては、すぐに変化は見られないかもしれないが、言語スキルに繋がる前段階において変化が生じているのがわかる。つまり、TGGの体験プログラムに参加したからといって、4技能のどれかが伸びるわけではないが、伸びる前段階の「認知」「情動」が刺激され、いずれ言語行動で成長が見られる可能性があると言えよう。

宮原（2006）は、「コミュニケーション能力」には、「適正な自己理解」が必要と述べる。大学生へのインタビューからは、「自分の英語でも通じた」「自分の英語のレベルがわかった」と述べていることから、英語と関連づけた新たな自己の発見があったと見られる。TGGでは、エージェントから肯定的

フィードバックが参加者に伝えられることによって、参加者は、「英語ができなかった自分」から「できるようになった自分」を認識する。これは、認知面で変化があったと言えるであろう。

Horowitz et al. (1986) は、言語習得の際に起きうる不安として、「コミュニケーション不安」「テスト不安」「社会評価」の3つを挙げている。実際にコミュニケーションを行うときに感じる不安、テストを受ける際に感じる不安、指導者または仲間から受ける評価がそれに当たる。TGGには、テストはなく、エージェントから評価を受けることもない。不安が生じるとすれば、コミュニケーションの際の不安だけである。従って、TGGでCAを低下させることができれば、言語習得はより効果的に進む可能性がある。

言語習得の際に感じるもうひとつの不安の要因として、学習者の Inferiority Complex が指摘されている(北爪, 2019)。Inferiority Complex というのは、「劣等感」と訳されるが、ネイティブスピーカーとコミュニケーションをとっている間、相手は「先生」であり、英語を学ぶ自分は「生徒」であるという意識と感情が常に働きやすい。TGGでは、約30か国からエージェントを採用しており、必ずしも英語のネイティブスピーカーばかりではない。TGGは、多様な英語を受け入れ、誰もが対等につながり合えるグローバルな世界の構築を目指している。来場者は、エージェントを先生として意識することなく、プログラムに参加できる理由はここにある。

以上のように、TGGの体験プログラムには、コミュニケーションの際に生じうる不安を低下させる仕掛けがある。また、「コミュニケーション能力」に必要な「認知」「情動」の側面に変化を生じさせる気づきや学びがある。このようにして、参加者はプログラムを通じて不安を低下させ、「できる自分」へと自己理解を変化させ、自信を得たことが、プログラム終了時に見せた態度変容の正体ではないだろうか。

TGGには明らかに教育効果があると言えよう。それが何なのか、なぜそのような効果が期待できるのか、本稿においては、仮説を提示したに過ぎない。具体的な検証については、今後の課題としたい。

おわりに

TGGに来場した児童・生徒・学生たちは、プログラム終了時には明らかにコミュニケーションに対する姿勢、態度に変化を見せる。本稿では、その要因について、「体験学習」「コミュニケーション能力」「コミュニケーション不安」の理論、概念を用いて説明を試みた。今後の課題として、本稿で提示した仮説が正しいのか、丁寧に検証しなければならない。

変化を見せるのは参加者にとどまらない。引率者、見学者も充実したTGGの設備と、プログラム活動中の児童・生徒・学生の生き生きとした表情・態度に驚く。新学習指導要領では、体験活動の充実が強調されており、大学においても体験学習の重要性は同様に認識されている。一方で、学校における体験活動のための物理的、人的な資源には限界がある。TGGは学校と連携しながら、相互補完的な役

割を担いつつ、日本の将来を担うグローバル人材の育成に十分に寄与できる施設であると筆者は確信している。

TGG の施設およびプログラムを社会の財産とし、最大限に活用されることを期待して本稿を締めくくりたい。

参考文献

浅井亜希子 (1996) 「異文化コミュニケーション教育としてのステレオタイプ研究」『駒沢女子短期大学研究紀要』第 29 号, pp. 111-120.

石井敏・久米昭元・長谷川典子・桜木俊行・石黒武人 (2013) 『はじめて学ぶ異文化コミュニケーション』有斐閣選書.

北爪佐知子 (2019) 長尾素子によるインタビュー (5 月 13 日)

小西由樹子 (2017) 「短期留学を通じた自己効力感の向上—参加大学生へのインタビューを用いた質的調査—」『早稲田大学国際経営研究』No. 48, pp. 17-26.

小林千穂 (2017) 「短期留学の外国語学習モチベーションへの効果」『天理大学学報』第 68 巻第 2 号, pp. 1-19.

竹内美由紀・横川絹恵 (2000) . 「体験学習による学習効果」『香川県立医療短期大学紀要』第 2 巻, pp. 107-114.

内閣府 (2012) 『グローバル人材育成戦略』

<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/1206011matome.pdf> (2019 年 5 月 2 日参照)

中原淳 (2013) 「経験学習の理論的系譜と研究動向」『日本労働研究雑誌』No. 639, pp. 4-14.

宮原哲 (2006) 『入門コミュニケーション論』松柏社.

Brophy, J. (1996) Working with perfectionist students. (Report No. 4) Urbana IL, ERIC
Cleaning House on Elementary and Early Childhood (ERIC Document Reproduction Service
NO. ED 40024).

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope J. (1986) Foreign language classroom anxiety.
Modern Language Journal, 70(2), pp. 125-132.

Klopf, D. W. (1984) Cross-cultural apprehension research: A summary of Pacific Basin
studies. In J. A. Daly & J. C. McCroskey (Eds.), *Avoiding communication: Shyness,
reticence, and communication apprehension*. Beverly Hills: Sage. Pp. 157-169.

- Kolb, D. (1984) *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- McCroskey, J. C. (1978) Validity of the PRCA as an index of oral communication apprehension. *Communication Monographs*, 45, pp.192-203.
- McCroskey, J. C., Booth-Butterfield, S., & Payne, S. K. (1989) The impact of communication apprehension on college student retention and success. *Communication Quarterly*, 37(2), pp. 100-107.
- MacIntyre, P. D., & MacDonald, J. R. (1998) Public speaking anxiety: Perceived competence and audience congeniality. *Communication Education*, 47, pp.359-365.
- Matsuoka, R. (2008) Communication apprehension among Japanese college students., *Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 12(2), pp.37-48.
- Rubin, R. B., Rubin, A. M., & Jordan, F. F. (1997) Effects of instruction on communication apprehension and communication competence. *Communication Education*, 46(2), pp.104-114.
- Spitzberg, B. H., & Cupach, W. (1984) *Interpersonal communication competence*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Wiemann, J. M. (1977) Explication and test of a model of communicative competence. *Human Communication Research*, 3, pp.195-213.

【論考】

ムスリム留学生との交流のために

－調査・実践研究から見えてきた日本的共同性の視点－

For Interaction with Muslim International Students:
From View Point of Japanese Commonality on Case and Practical Studies

山口大学大学教育機構留学生センター 中野 祥子

NAKANO Sachiko

(International Students Center, Yamaguchi University)

岡山大学大学院社会文化科学研究科 田中 共子

TANAKA Tomoko

(Graduate School of Humanities and Social Science, Okayama University)

キーワード：在日ムスリム留学生、異文化交流

1. はじめに

近年、日本ではムスリム留学生の増加が注目されている。在日留学生数は、平成30年5月1日時点で29万8,980人にのぼる（日本学生支援機構，2019）。留学生の出身国も多様化し、インドネシア、マレーシア、バングラデシュ、サウジアラビア、トルコなど、イスラーム教を主な宗教とする国からの留学生は1万人を超える。このことから日本の大学において多数のムスリム（イスラーム教徒のこと）の留学生が在籍していることが予想できる。一方、日本社会においては、2015年には外国人ムスリムは約10万人で、日本人ムスリムは約1万人いるという（店田，2015）。イスラーム教徒は世界人口の4分の1を占めると言われており、今後増えつつあるとの見通しがあるものの、日本人にとってムスリムは、まだ馴染みの薄い小集団という面も否めない。

ムスリムは、イスラームの教えに基づいた価値観や守るべきとされる行動様式を持っている。例えば、1日5回の礼拝や年に一度1ヶ月間、ラマダーン月に行われる断食習慣、身体の露出や食事、婚前の男女交際の制約等がある（赤堀，2003）。飲食に関しては、アルコールと、豚肉およびイスラーム教の儀式に則った過程で処理されていない鶏肉および牛肉、両生類の飲食が禁じられている。イスラーム教の戒律によって食べることを許されたものを「ハラールフード」と言う。ムスリムは食事の際、

ハラールフードかどうかを確認する必要がある(赤堀, 2003)。その他に、賭けごとや銀行の利子など、活動をせずにして利益を生む行為が禁止されている(高橋, 2003)。身だしなみに関しては、成人の男性ムスリムはおへそから膝までを、女性は顔、手首、足首から先以外の全身を家族以外の異性の前で隠すことが望ましいとされ、女性は家の外ではヒジャブ(頭髪を隠すスカーフ)を着用している(桜井, 2003)。成人の男女は、家族以外の異性と仲良く話すことを控えなければならない(田中, 2006)、結婚前の性交渉や結婚を前提としない男女の付き合いは禁じられている(イスラーム文化センター, 2009)。ムスリムは、現世で戒律を忠実に守った者には、死後に訪れる来世において天国が与えられ、背いた者は地獄に落とされて永遠の責め苦を味わうとされている(吉田, 2003)。それゆえに、ムスリムにとって現世においてイスラームの教義に忠実に従い、神との関係を築くことは重要な意味を持ち、将来への不安を取り除くことにもなるという。日本に留学しているムスリム学生も、日本の学生生活の中で宗教的戒律を可能な限り守る努力をしていると考えられるが、モスク(イスラーム教徒の礼拝所)が少ない日本でお祈り場所の確保することに苦労したり、食べられるメニューの少なさに困難さを感じたりしている(中野・奥西・田中, 2015:図1)。

ムスリム留学生の増加に伴い、日本の大学では、学食におけるハラールフードやお祈り場所の提供等、宗教的ニーズへの対応が進められている。だが、宗教実践の対応策としての設備の充実や物理的な環境整備だけで十分な対応と言えるだろうか。対人接触を持たない留学はなく、日本の対人環境の中で留学生活が営まれる。独特な価値観を持つムスリム留学生と日本人との交流はどうだろうか。Nakano,

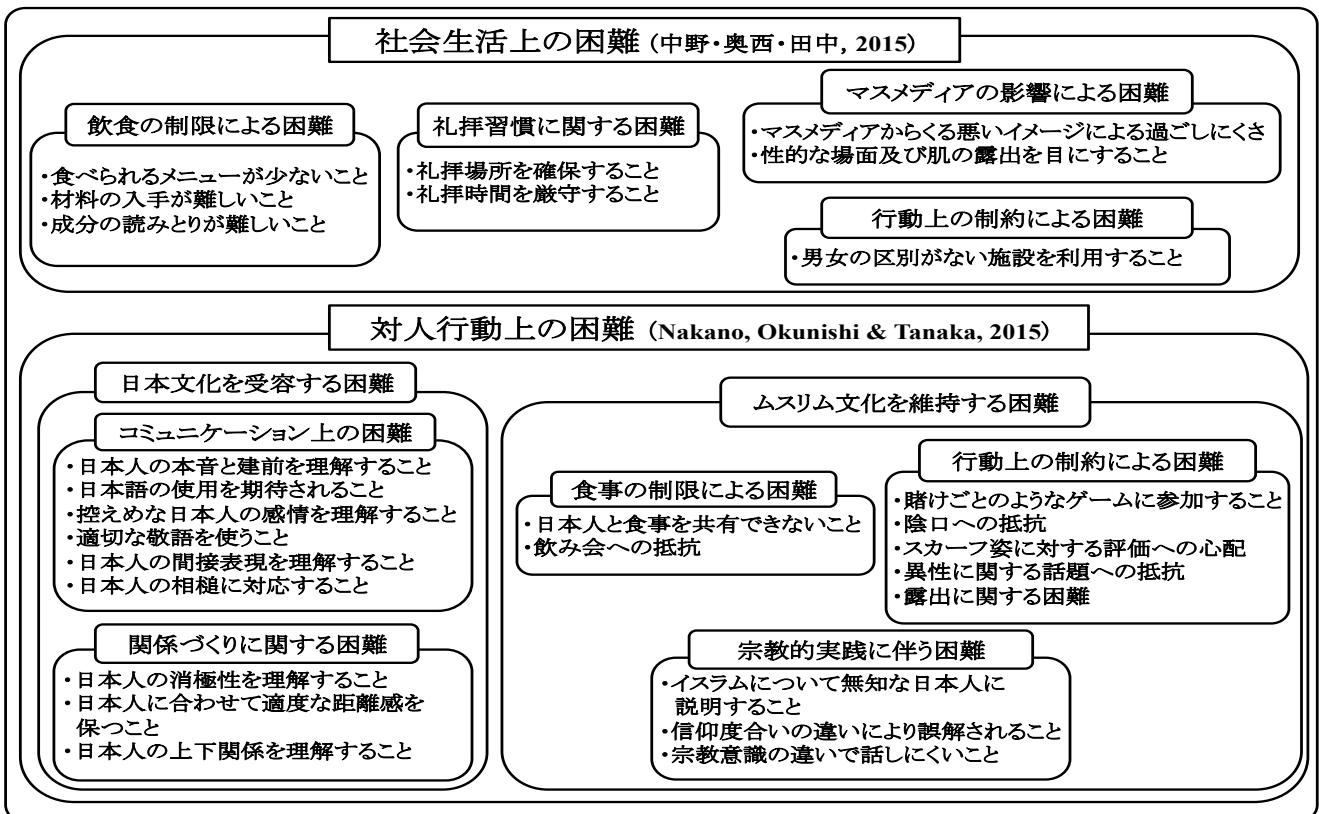


図1 在日ムスリム留学生の異文化接触上の困難

Okunishi & Tanaka (2015) では、在日ムスリム留学生が日本人との交流において文化的差異に基づく対人行動上の困難を感じていることを明らかにしている（図1）。日本人はムスリムに対して、信仰に厚く、宗教的戒律を厳格に守る、特殊で異質な人たちだという印象を持っており、ムスリムとうまく付き合える自信がないと認識する者が多数みられる（店田・岡井，2011；中野・田中，2015）。

本稿では日本人からみて異質に見えるかもしれないムスリムとの交流に焦点を当てたい。多文化共生社会では宗教的背景も多様化するため、ムスリムが隣人になることはより一般的になるだろう。ムスリム留学生と学生生活を共にする日本人には、彼らの文化的価値観や文化摩擦のポイントを理解し、対応を身につけ、交流の心得を持ち合わせておくことが望まれるだろう。

2. 目的

筆者らはこれまで、ムスリムと日本人の両者の視点からその関係形成について研究し、ムスリムと日本人との共生への示唆を得てきた。本稿では、ムスリムと日本人との交流に関連する先行研究から、交流の心得について手がかりになる知見を紹介し、日本人側とムスリム側の両視点から関係性を読み解く。そして日本で日本人が日本の社会的文脈下で実行しやすい対応を考え、共生社会の実現への一助としたい。具体的には、①文化理解、②対応方針、③表現方法、の3つの観点から、両者にとって建設的で気持ちのよい交流に向けた助言をまとめる。

3. 在日ムスリム留学生が日本人との交流時に抱く困難

まず大事なものは、ムスリム留学生が日本人との交流において、何に違和感を感じ、どのようなことが文化摩擦の要因になるのかを理解することと考えられる。ムスリム留学生は日本人との交流場面において対人行動上の困難（図1）を感じているが、このこと自体、知らない日本人は少なくない。図中に示された困難のカテゴリのうち、「日本文化を受容する困難」は他の在日留学生にも共通する困難である（田中・藤原，1992）。留学生から見たとき、日本人のコミュニケーションの取り方は、間接的かつ曖昧でわかりにくく、対人距離は広く冷たく感じるという。

イスラームという宗教を巡っては、「ムスリム文化を維持する困難」が経験されている。ムスリムがアルコールと豚肉を禁じられていることを知る日本人は多いが（中野ら，2015）、一見問題なさそうに見えるお菓子の中にも、ポークエキスや乳化剤、ゼラチン、動物油脂など、豚などの肉由来の成分が入っており、ムスリムの禁忌にあたる場合が多い。お土産のやりとりや、ゼミの休憩中の飲食等、学生間のやり取りで頻繁に交換されるお菓子を巡って、彼らの困惑がみられる（Nakanoら2015）。

なお日本人の理解が意外と薄いのは、信仰や戒律への向き合い方には個人差があるということである。日本人が優しさや気遣いから、ムスリムにとっての禁忌を避けてあげようとして、戒律を厳格に守るムスリム像を全てのムスリムに当てはめて一般化してしまう対応は、場合によっては彼らに居心

地の悪い思いをさせてしまう可能性も潜在させている。

異性に対する姿勢も悩ましい。日本人学生同士は、盛り上がる話題として恋の話や性的な話をする事が多々ある。だがムスリムの場合、婚前の交際や性行為が勧められていないため、そうした話題に違和感を覚え、恥ずかしさや気まずさを感じたりする。そこでイスラームの教えを説明しても、驚かれたり奇異な目で見られたり、あるいは気遣いから極度に距離を置かれることもあるという。日本人学生が友人関係を開始し深めていく過程で、恋愛の打ち明け話をしたり、性的な意味合いの冗談を言ったり、一緒にお酒を飲んで本音を言い合って打ち解けようとしたりする場合に、ムスリム留学生は反応に困ったり、その場に加われなかったりする。

賭け事については、日本人が最も想定しにくい文化摩擦の一つかもしれない。例えば、参加費 500 円を集めてビンゴゲーム大会をやった場合、景品として 500 円以上の物が当たった際に、それを賭け事になぞらえて抵抗を感じるムスリムもいる。この場面について、日本人学生約 130 名を対象に、文化アシミレーターによるクイズを行ったところ、上記の理由を推測できた者は 5 割を下回っていた(中野ら, 2015; 中野・田中, 2019)。

在日ムスリム留学生の困難事例の内容や困難感の度合いが、時間経過によってどう変わるかをみた研究もある(中野・田中・奥西, 2017)。ハラルフードやお祈り場所の確保といった社会生活上の困難は、時が経つにつれて慣れと行動のルーティーン化によって減少するが、日本人との交流における対人行動上の困難はさほど減らない。だが、興味深いことに対人行動上の困難は、交流相手の日本人が、ムスリムの宗教的戒律や文化摩擦の起きやすいポイントを理解しているだけで変わる。つまりムスリム側の困難の度合いや困難に遭遇する頻度が減り、交流しやすくなるのである。ムスリムが日本で感じやすい困難についてまずは理解しておくことを交流の心得の筆頭にあげておきたい。

4. ムスリムに不慣れな日本人による対応

心得の第二点は、具体的な対応方針の設定の仕方についてである。ムスリムとの交流経験をほとんど持たない日本人学生に、「ムスリムとの付き合いにおいて大事だと思うこと」を尋ねた調査がある(中野ら, 2015)が、その回答は、ムスリムの宗教的・文化的価値観や行動の理解と尊重、および戒律への配慮といった、「相手の宗教的・文化的価値観に合わせていくスタンス」と、宗教に触れない、人として接する、共通点だけを見るといった、「宗教的価値観から離れて同じ人間としてカテゴライズして付き合うスタンス」、に二分された。「ムスリムとの文化摩擦解決のために大事なことは何か」と尋ねても、相手文化の理解や尊重、歩み寄りとの答えが大半を占めた。日本人学生は、相手に理解を示し、合わせることを重視していることがわかる。様々な在日留学生と日本人との交流研究では、日本人ホストがゲストである留学生に対して、日本の文化的行動や価値観を説明して誤解を解いたり、文化的仲介人として機能したりすることで、文化摩擦のない交流の実現を図る例がみられる。だが対ムスリ

ムの場合は、日本的価値観を説明して日本文化的振る舞いを相手に求めるという発想は、出てきにくい。ホストである日本人がムスリム留学生に歩み寄って行く発想に傾く点が、興味深い。

中野・田中（2017）では、対人行動の要領を学ぶソーシャルスキル学習の意図から、ムスリムに馴染みの薄い日本人学生を対象に、ムスリム留学生との交流時の文化摩擦場面を課題として、対処行動のロールプレイを試みた。具体的には、研究室でお菓子パーティーをした際に、サウジアラビア人留学生のAさんが何も食わずに困った顔をしているという場面で、自分ならどのように対応するかを寸劇方式で試してもらった。日本人学習者は、事前の予備知識により、サウジアラビア人のAさんがムスリムである可能性を明確に認識しながらも、宗教的な話題はパーソナルなことであり、公に聞くのは失礼だと発想し、遠回しに解決しようと努力した。すなわち問題を目立たせず、自然に映る振る舞いを心がけ、さりげなく問題を解消して、しかも相手に遠慮や申し訳なさを抱かせないように一生懸命に気遣って、理由の聞き方から、声かけの開始や雰囲気作り、返答の仕方に至るまで配慮していた（中野・田中，2017）。このとき日本人学生が意識して行ったとする振る舞いを多い順から挙げると、宗教に触れずに遠回しに理由を聞く、何も聞かないで受け入れて見守る、理由を聞かずに相手から言いやすい雰囲気を作って待つ、皆で楽しめる他のことを提案する、今度美味しいものを食べに行こうと誘う、その場でハラールフードを買いに行く、一緒に食べ物の成分表を確認する、であった。話をするときの雰囲気や態度に留意し、好意的で自然体な雰囲気作りに努めたとする者もいた。

自分の演技で更に改善したい点はと聞くと、問題が目立たないように小さな声で対応すること、理由を言われたときに戸惑いや驚きの表情を見せず、大した問題ではないという態度で接すること、その場の空気を壊さないように理由を尋ねること等が挙げられた。宗教について触れず、代わりに何らかの共行動を実行する姿勢からは、異質性を際立たせず、等質性に重きを置く姿勢がみてとれる。これは、日本人学生が対人関係において協調や調和を重視する規範を有するためと推測される。こうした協調や調和、協同を重んじる価値観を尊重するなら、友好的な雰囲気作りを促す行動は、普段の対人交流のスタンスを維持しながら実施できる、心理的負担の少ない、実行しやすい行為となろう。

5. ムスリムとの交流経験が豊富な日本人による対応

日本人による細かな気遣いとは裏腹に、ムスリム留学生の側は宗教に関することを直接質問しても全く構わないという（中野，2016）。むしろ、日本人と仲良くなる契機として、宗教の違いを話題にしようとするムスリム留学生もいる（中野・田中・奥西，2015）。例えば、スカーフを被っていることについて日本人が質問してくるだろうと想定して待っていたり、イスラーム教について日本人に教えてあげたいと準備したりしている（中野ら，2015）。先のロールプレイの折に、こうしたことを日本人学生に伝え、「宗教について質問してもよかったのか」、「宗教に触れないようにするのに苦労していたのに」、「そうはいつでも実際には聞きにくい」などと、どよめきの声が挙がったりする。日本人に

とって宗教的な話題は、深刻でプライバシーに関わるものと捉えて、触れずにそっとしておこうとする様子がみえてとれる。だがムスリムにとっては、宗教は身近な話題である (Nakano et al., 2017)。特に秘するものではなく、この点に認識の差が存在する。

では、日本人に勧める対応として、ムスリムの宗教的ニーズについてははっきりと尋ねるように、配慮のしすぎにならないように注意しようと指導すればよいのだろうか。以下に紹介する、ムスリムとの交流経験が豊富な日本人に関する研究が、参考になるだろう。海外のムスリムの多い地域に居住する日本人たちは、ムスリムの文化的・宗教的規範や価値観を知っていても、戸惑いを感じたり、宗教に関することを堂々とはっきり尋ねたりする際には、心理的負担感を伴うという (Nakano & Tanaka, 2017; 中野・田中, 2019)。ムスリム留学生と良好な人間関係を築き、日常的に交流している日本人を対象に、彼らが経験した困難を聞き取ったところでは、ムスリムが目の前でお祈りをしている時にどういった振る舞いで待てばよいのかわからず困ったり、スカーフを急に被るようになったムスリム留学生にどう反応すればよいのかわからなかったり、相談した際に「それは神様からの試練だ」等と言って励まされたりすることに戸惑っていた (図2)。また、ムスリム学生から「気にしなくてもいい」と言われたとしても、断食中にムスリム学生の目の前で飲食しにくかったり、お酒や豚肉の飲食をしにくかったり、ムスリムの友達と会うときは露出の多い服装を着るのに抵抗があったりするという。日本人学生にしてみれば、ムスリム留学生に友人として嫌われたくないという気持ちを抱いたり、同じ行動を取れないことに罪悪感を感じたりしてしまうためではないかと推察される。

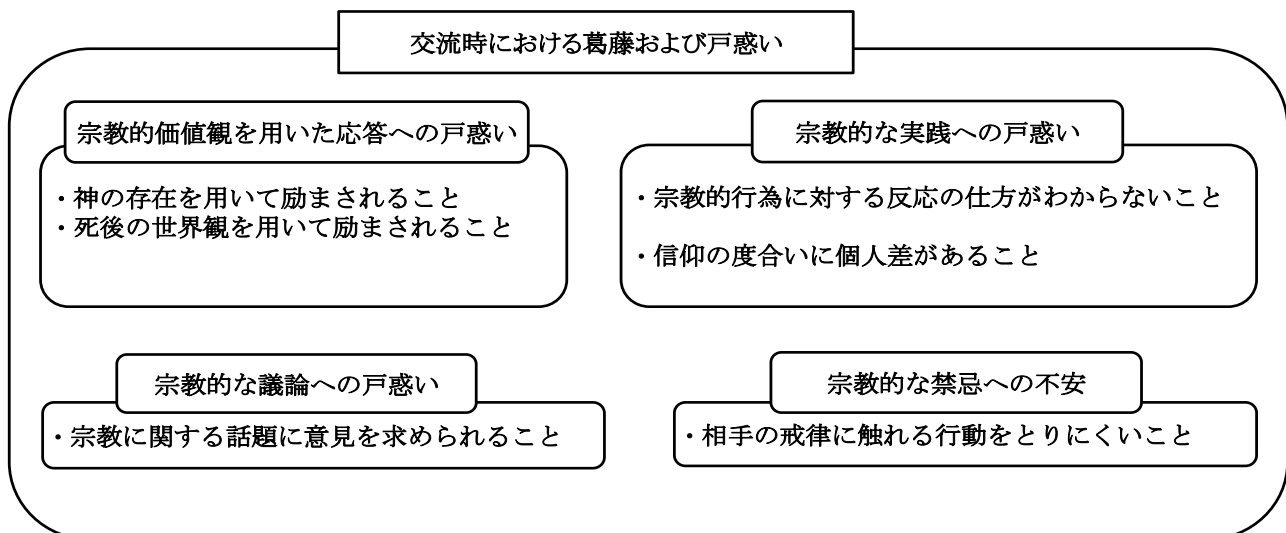


図2 ムスリムと良好な対人関係を築いた日本人が交流時に感じる葛藤 (中野・田中, 2017)

彼らから得られた、ムスリムとの関係形成、維持のための工夫の中心は、宗教的实践への配慮、宗教に干渉せず距離を置くこと、共通点への注目、積極的な働きかけ、の4点であった（図3）。例えば食の宗教的な制約や男女付き合いのあり方、服装に関する配慮を行い、中にはお祈りや断食を一緒にやってみるといった、かなり相手に歩み寄る対応もみられた。相手の宗教規範に合わせる際には、やはり「さりげなさ」を大事にしており、相手のために合わせているのではなく、あくまで自分の意思で、好んでその行動を選択しているという雰囲気を出すことに留意していた。「ムスリムの側が日本人である自分に合やすより、行動に制限のない自分がムスリムの側に合やす方が楽だ」と述べる人もいた。ムスリム留学生がたとえ「自分のことは気にしなくてもよい」と言っても、日本人の側は共行動をとりたがり、それができれば相手にとっても自分にとっても居心地が良いと感じており、相手が一人だけ自分たちと同じことができない時には、日本人の方が罪悪感や心理的負荷を感じてしまうという構図がそこにあるように思われる。そのためか彼らは区別をことさらに際立たせることなく、「ムスリム」としてよりも「同じ人間」とであるという共通点に目を向け、宗教的なことには干渉せず、相手との程よい距離を保って良好な関係を築くことに努めている。

彼らの対応にみられる特筆すべき行動の一つに、「相手から質問されない限り、食べ物の成分について言わないこと」が挙げられる。ここにムスリムに馴染みのない者と、実際にムスリムと良好な関係を形成している者の差を指摘できる。例えば、多くの在日ムスリム留学生にとって、日本において見慣れない語が小さな字で並ぶ食品の成分表示の読み取りは難しい。日本人が成分について事前に教え

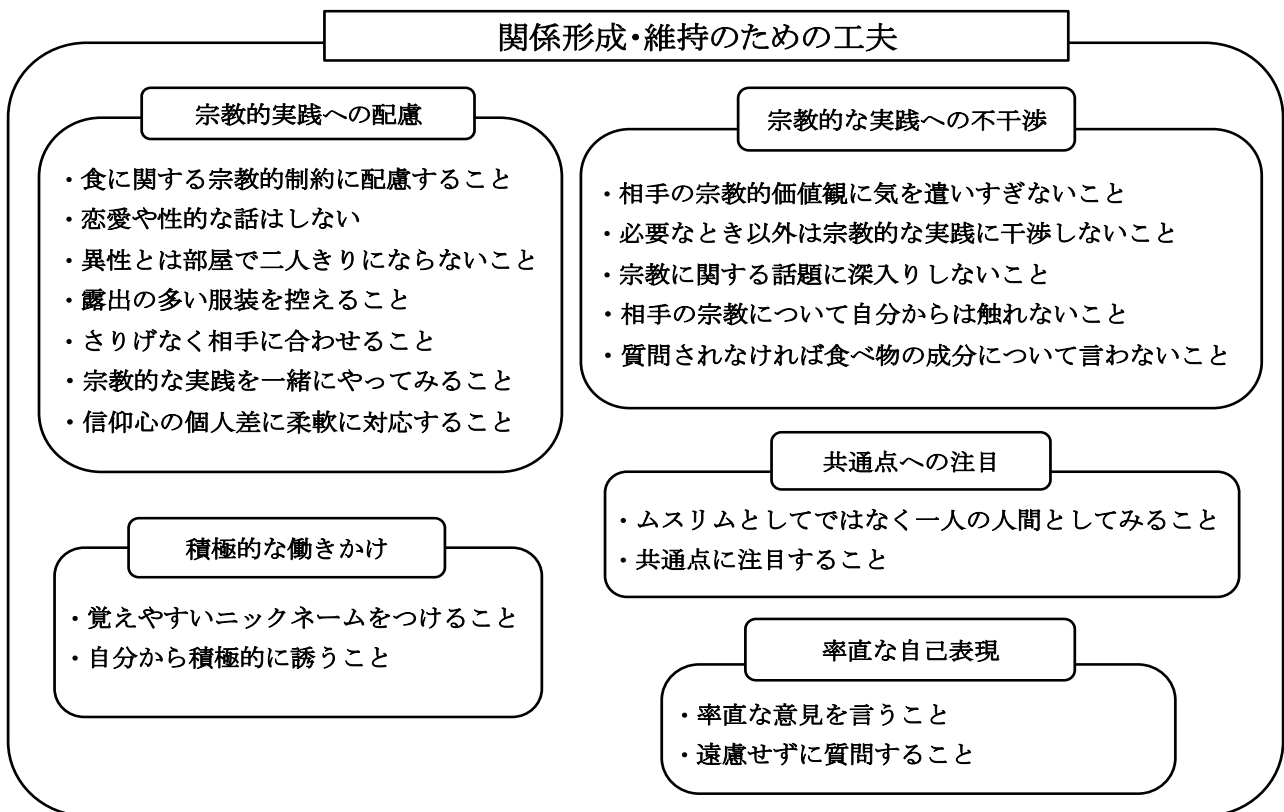


図3 日本人との良好な対人関係を築いた日本人が行う関係形成・維持のための工夫（中野ら，2017）

てくれることは難い反面、かえって食べられるメニューの少なさを助長させる面もある。イスラームの教えには、禁止成分が入っていることを知らずに食べた場合は、戒律を破ったことにはならないという考え方があるので、あえて細かく調べない場合もなくはない（中野・奥西・田中，2013）。友人が増え、食品の成分について事前に教えてくれるようになったため、食べられるものが以前より少なくなり、困難感が増えたという者もみられた（中野・田中・奥西，2017）。戒律を遵守する度合いには個人差があることを知った上で、一方的な配慮に陥ることなく適度な距離を心がけることが、快適な交流に繋がることもある。ムスリムと交流する中で、相手の表情や対応を見ながら、日本人が学び取っていった対応と考えられよう。

加えて、率直な自己表現も意識されている。これは広く在日留学生在が求めているところと一致する。日本人の示す感情が読み取りにくい表情や間接表現は、留学生には不可解に映る。率直な意見陳述は、留学生との意思疎通を助ける。確かめたいことがあれば遠慮せずに質問するという対応は、ムスリムに馴染みのない日本人学生には特に、心理的な負担を伴うものと予想される。だがこれは、トルコやインドネシアといったイスラーム圏に住む日本人も交流の秘訣として行っているもので、信仰度合いの個人差に向き合うためには、やはり相手にとってダメなものは何なのかを尋ねて、それを明確に把握することが大事との指摘がみられる（Nakano & Tanaka, 2017, 2018）。

最後に、同じでいよう、揃えようと努める同調的な配慮が、かえってムスリムに心理的罪悪感を与える場合もあることに注意を促しておきたい。例えば、あるムスリム留学生在が露出の制約により海で遊ぶことを断ったら、他の日本人メンバー全員が行き先を変えようと提案し、山に行くことになった（Nakano et al., 2015）。その留学生は、自分のせいでみんなが海にいけないことに申し訳なさや居心地の悪さを感じたという。またある学生は、ラマダーン中の遠足で「ランチタイムに何も食べなくてもいいか」と主催者に尋ねると、その遠足のプログラムが作り直され、ランチタイムという表現から「休憩」という言葉に変えられ、レストランに行くプランはなくなり、自由散策の時間が設定されたという。「昼食を食べたい人は食べてもいいし、食べたくない人は食べなくてもいい」という行動の柔軟性を含んだ表現に置き換えることで、ムスリムの学生の行動が逸脱にあたらぬよう配慮したのである。

ただ、本人は皆が昼食を食べている間、食わずに自由に過ごす許可があればそれで良かった。自分のせいでプログラムを大きく変えられてしまって迷惑をかけたと責任を感じ、罪悪感を覚えていた。

日本人が良かれと思って行う、共同性を重くみてその確保を規範とみなす配慮のあり方と、ムスリム留学生在が求める処遇の間に齟齬が生じていることがわかる。工藤（2009）には、在日ムスリムが、日本社会を「“ひとそれぞれ”が許されない社会」と捉え、良心から無意識に同調行為を求められることに生きにくさを感じているとの記述がみられる。そこでムスリムへの宗教的配慮を行う際には、代

替案の中に「周囲と同じ行動をしなくてもいい」という選択肢を加えて提示することが勧められる。仲間の一員に対して当然のように共同性を求めてしまいがちな日本文化の中で、選択肢を与えてムスリム側に判断を委ねるという対応の方が、もしかしたら相手の心理的負担感が少ないかもしれないこと、自分たちもその方が皆で揃えるより実施しやすい対応かもしれないことを、考えてみてもよいだろう。

6. まとめ

日本人学生が、日本でムスリム留学生と交流する際に有用な心得を、3つの要点にまとめておきたい。まず1つ目は、「文化理解」である。在日ムスリムが日本人との交流で文化的差異を感じ困難を生じやすいポイント、日本人側がムスリムとの交流において違和感を抱きやすいポイントを把握し、ムスリムの信仰の向き合い方には個人差があることを理解して、その多様性を前提に交流する。

2つ目は、「対応方針」である。最低限の宗教的配慮を「さりげなく」行い、過度に干渉しない姿勢を持ち、宗教的価値観を受け入れたうえで率直な意見表明に努める態度、そして共通点に目を向けて一緒にできることを探すなどの姿勢が役に立つだろう。ここには文化摩擦の発生を読み解こうとしたり、戒律の実践度合いの個人差を見極めるための問いかけも含まれる。

上記の行為を、率直なコミュニケーションの習慣を持たない日本人学生が心理的負担感なく行うには、少し言い方や示し方を工夫してみるとよいだろう。それが3つ目の、「表現方法」である。自然体と思わせる振る舞い方や話しやすい雰囲気づくりを始め、共行動を可能にする代替案の選択肢に「同じ行動を取らなくてもいい」というオプションを加えることも含めて、表現の工夫といえる。在日留学生にわかりやすい伝達という意味では、間接表現をできるだけ避け、感情が読みにくい表情に注意を払い、努めて率直な表現を活用することが、理解の助けにはなるだろう。

これらの3つの要点を意識して、社会的文脈に適した態度や方略を使いこなしていけば、双方に「適度な距離感」が創り出されて、バランスのとれた良好な関係の構築に繋がると期待される。こうした仲間入りの設定は、日本人にとって関係のスタートラインについたことを意味し、交流はその後に生まれる。相手のニーズを察して満足させようとする努力がおもてなしだとしたら、外来者も仲間でありたいだろうとみて斉一性に組み込むのも、常識化したおもてなし感覚の現れといえるのかもしれない。西洋文化圏では交渉や主張、個性の尊重を重んじる傾向があるが、そのスタイルが異文化対応の場面でいわば標準視されてきた感があるのは、異文化間の意思疎通の研究が欧米で先行したためもあるだろう。だが日本でそうした行為を課した場合、背景の文化差ゆえに、心理的な負担感や負債感、違和感が生じる可能性が考えられる。本稿で勧める対応の心得は、文化的な差異を顕在化させて認め合い、個人の独立性と主体性を主軸に据える個人主義的な共生観とは、意味合いを異にする。日本人が求め、好み、大事にして、発想しやすい対応があることをまず認識したい。日本的な思いやりの

まなざしで互いの差異を顕現化させないようにふるまい、状況を察して相手にさりげなく合わせ、負担感を生じさせない配慮をしようとする。違いを際立たせて承認させるというより、共行動を確保し共通性に注意を向け、共感を基本に据える。日本の社会文化的環境で育まれたこのような心理を理解したところに、実効性のある関係形成の方略が生まれてくるのではないかと。人々の声を聞き、日本人がしてしまいがちな対応と、ムスリムが受け容れやすい対応とをすりあわせ、問題解決に向く形を選び取っていくことが、方略の明確化に繋っていくだろう。

本稿では、ムスリムと日本人との交流について分析した調査・実践研究を基に、関係形成へと踏み出す際に用いる、日本人の視点を組み込んだ、採用しやすい方略を提案しようと考えた。これを日本的な共同性に基づいた、共生社会構築への対応と呼んでもよいかもしれない。

7. 今後の課題

我々は、在日ムスリム留学生の異文化接触場面における困難とその対処方略について研究を重ねてきた。知見を適切な適応支援に繋げていければと願っている。困難の経験をどう乗り越えていくかという具体的な対処方略も興味深い主題だが、その報告はまたの機会に譲りたい。

引用文献

- 赤堀雅幸 (2003). 禁じられた食べ物 後藤晃・山内昌之 (編) イスラームとは何か (pp. 198-199) 新書館
- イスラーム文化センター (2009). イスラームという生き方—その50の魅力— イスラーム文化センター
- 店田廣文 (2015). イスラーム教徒の人口推計 早稲田大学多民族世代社会研究, 1-16.
- 店田廣文・岡井宏文 (2011). 外国人に関する意識調査 岐阜市報告書 早稲田大学人間科学学術院 アジア社会論研究室, 1-113.
- 中野祥子 (2016) 『日本人学生むけムスリム文化アシミレーター』 大学生協出版 1-22.
- 中野祥子・奥西有理・田中共子 (2013). 在日ムスリム留学生の異文化適応-異文化接触場面における異文化葛藤への対処の観点から 第10回日本質的心理学会年次大会
- 中野祥子・奥西有理・田中共子 (2015) 在日ムスリム留学生の社会生活上の困難 岡山大学大学院社会文化科学研究科紀要, 39, 137-151.
- Nakano, S., Okunishi, Y. & Tanaka, T. (2015). Interpersonal Behavioral Difficulties of Muslim Students in Japan During Intercultural Contact Situations. In Rogelia, P. (ed.) 'Enhancing Quality of Life through Community Integrity and Cultural Diversity: Promoting Indigenous, Social and Cultural Psychology', Progress in Asian Social

- Psychology Series Volume 10 (pp.154-170). Yogyakarta: Gadjah Mada University Press.
- 中野祥子・田中共子 (2015) 日本人学生を対象としたムスリム文化アシミレーターを用いた異文化間教育の試み 留学生教育, 20, 83-92.
- 中野祥子・田中共子 (2017) 日本人ホストはムスリム留学生とどのように対人関係を築くのか 多文化関係学, 14, 59-77
- Nakano, S. & Tanaka, T. (2017) The Implications of Japanese people' s Cross-cultural Social Skills in Turkey: Forming Relationships with Turkish Muslim. The Asian Conference on Psychology & the Behavioral Sciences 2017 Official Conference Proceedings. <https://papers.iafor.org/submission34398/>
- 中野祥子・田中共子 (2018). 日本人学生を対象としたムスリム文化アシミレーターを用いた異文化間教育の試み-異文化間ソーシャルスキルの視点から 異文化間教育, 48, 146-160.
- 中野祥子・田中共子 (2019). 日本人学生むけムスリム文化アシミレーターの改訂版を用いた異文化間教育の試み 文化共生学研究, 18, 53-66.
- Nakano, S., & Tanaka, T. (2018). The implications of social skills on the formation of relationships between Indonesian Muslims and Japanese. In M. Karasawa, M. Yuki, K. Ishii, Y. Uchida, K. Sato, & W. Friedlmeier (Eds.), Venture into cross-cultural psychology: Proceedings from the 23rd Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology. https://scholarworks.gvsu.edu/iaccp_papers/141/
- 中野祥子・田中共子・奥西有理 (2015) 在日ムスリム留学生の異文化適応スタイル—2年後の振り返りにみる渡日後の変化に関する認知— 第36回異文化間教育学会年次大会発表
- 中野祥子・田中共子・奥西有理 (2015) 在日ムスリム留学生の異文化適応スタイル—2年後の振り返りにみる渡日後の変化に関する認知— 第36回異文化間教育学会年次大会発表
- 中野祥子・田中共子・奥西有理 (2017). 在日ムスリム留学生の異文化滞在に伴う困難の変容— 国立大学理工系学生の5名の2年間を振り返る事例分析 異文化間教育, 46, 140-151.
- 中野祥子・田中共子 (2019). 在トルコ日本人における対人行動上の困難-トルコ人との異文化交流における葛藤経験- 異文化間教育, 50, (印刷中)
- 日本学生支援機構 (2019). 平成30年度外国人留学生在籍状況調査結果 https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/2018/__icsFiles/afieldfile/2019/01/16/datah30z1.pdf (2019年6月15日)
- 桜井啓子 (2003). 後藤晃・山内昌之 (編) イスラームとは何か (pp.200-201) 新書館
- 高橋和夫 (2003) 後藤晃・山内昌之 (編) イスラームとは何か 新書館
- 田中京子 (2006). ムスリム学生たちと築くキャンパスの多文化環境について 名古屋大学 留

学生センター紀要 第4号, 名古屋大学留学生センター

田中共子・藤原武弘 (1992). 在日外国人留学生の対人行動上の困難: 異文化適応を促進するための日本のソーシャルスキルの検討 社会心理学研究, 7 (2), 92-101.

吉田京子 (2003). 天国と地獄 後藤晃・山内昌之(編) イスラームとは何か 新書館 pp. 18-19.

【事例紹介】

安全保障貿易管理について

－留学生等の受入れを中心に－

Security Export Control: Management at Accepting the International Students

経済産業省安全保障貿易管理課課長補佐 田守 光洋

TAMORI Mitsuhiro

(Security Export Control Administration Division, Ministry of Economy, Trade and Industry)

キーワード：安全保障貿易管理、経済産業省、アドバイザー派遣事業

はじめに

北朝鮮による累次のミサイル発射実験や繰り返されるテロ事件等、我が国及び世界の安全保障環境は厳しさを増しています。このため、武器や軍事転用可能な技術や貨物が平和や安全を脅かすおそれのある国家やテロ組織に渡ることのないよう、技術の提供や貨物の輸出を行う際には、我が国においては外国為替及び外国貿易法（以下、「外為法」という。）に基づき安全保障貿易管理（安全保障輸出管理、輸出管理ともいう。）を行わなければなりません。

特に、先端技術の指導を行い、また、研究活動の基盤である大学等においては国際化の進展に伴い、提供した技術（情報）や貨物（研究試料等）が軍事利用されることのないよう一層の注意を払って安全保障貿易管理に取り組まなければなりません。このため、経済産業省は文部科学省等との協力の下、大学等における管理の指針として「安全保障貿易に係る機微技術管理ガイダンス（大学・研究機関用）第三版」（以下、「ガイダンス」という。）を平成29年10月に公表¹しました。このガイダンスにおいては、留学生等の受入れに伴う技術提供等の効果的な管理についても記載があるため、学内の輸出管理担当のみならず、留学生や研究者の受入れを行う担当者におかれても精読されることが望まれます。

本稿では、大学における留学生等の受入れにおける安全保障貿易管理を確実に実施するために必要な知識について説明します。

¹ <https://www.meti.go.jp/policy/anpo/daigaku.html#ガイダンス（大学・研究機関）>

安全保障貿易管理制度の概要

外為法に基づき、技術の提供や貨物の輸出を行う際には「リスト規制」又は「キャッチオール規制」を確認し、該当する場合には経済産業大臣の許可を得なければなりません。

(1) リスト規制

国際的な枠組みにおいて規制することが合意された武器及び大量破壊兵器等や通常兵器の開発等に用いられるおそれの高い汎用品（軍事用途と民生用途の両方を有するもの）をリスト化し規制の対象としています。当該リストに該当する技術の提供や貨物の輸出を行う場合には、輸出等の仕向地にかかわらず経済産業大臣の許可が必要になります。当該リストは、貨物については輸出貿易管理令の別表第1にて、技術については外国為替令の別表にて規定しており、それらの具体的な仕様（スペック）は貨物等省令²で規定しています。

(2) キャッチオール規制

リスト規制に該当しない場合であっても、提供しようとする技術又は輸出しようとする貨物が大量破壊兵器等又は通常兵器の開発等に用いられるおそれのある場合等には経済産業大臣の許可が必要になります。食品・木材等を除く全ての技術や貨物が対象であり、対象となる地域は限定されています。キャッチオール規制には、「大量破壊兵器キャッチオール規制」と「通常兵器キャッチオール規制」の二種類があります。

留学生等の受入れ時における管理

留学生等に対し技術の提供を行う際には、上記のとおりリスト規制、キャッチオール規制の観点から確認を行い、必要な場合は経済産業大臣の許可を得なければなりません。しかしながら、留学生等に対する日々の技術提供や留学生等が行う技術提供を常に監視し管理することは現実的ではありません。

このため、日々の技術提供等における外為法違反のリスクを包括的に、かつ未然に防止する観点から、実務上は、留学生（留学候補者、以下同じ）等の受入れ時に安全保障上のリスクを確認し、受入れの可否を判断することが効果的です。この際重要なのは、外為法上の許可が必要なければ安全保障上のリスクがないということではありません。特に国内における技術の提供においては、居住者から非居住者への技術提供が規制対象となりますが、例えば、入学前に6か月以上日本にある日本語学校で日本語を勉強した留学生は居住者と判断され、当該留学生への技術提供の許可申請は不要となります。

² 輸出貿易管理令別表第1及び外国為替令別表の規定に基づき貨物又は技術を定める省令

す。しかし、在学中や帰国時に当該留学生在が外国において提供する目的で規制対象技術情報を持ち出す場合には許可申請が必要となり、当該留学生に対する技術提供も許可の対象となる場合があるほか、居住者である（6か月以上住んでいる）ことをもって安全保障上のリスクがなくなるわけではありません。安全保障上のリスクを総合的に判断した上で大学としての受入れの可否を決定してください。

手続きは、詳細審査を行うかを判断するための事前確認を行い、必要な場合には、詳細審査を実施し、更に必要な場合に経済産業大臣の許可を取得します（図1）。

なお、在学中や卒業時の管理の方法についてはガイダンスを参照してください。

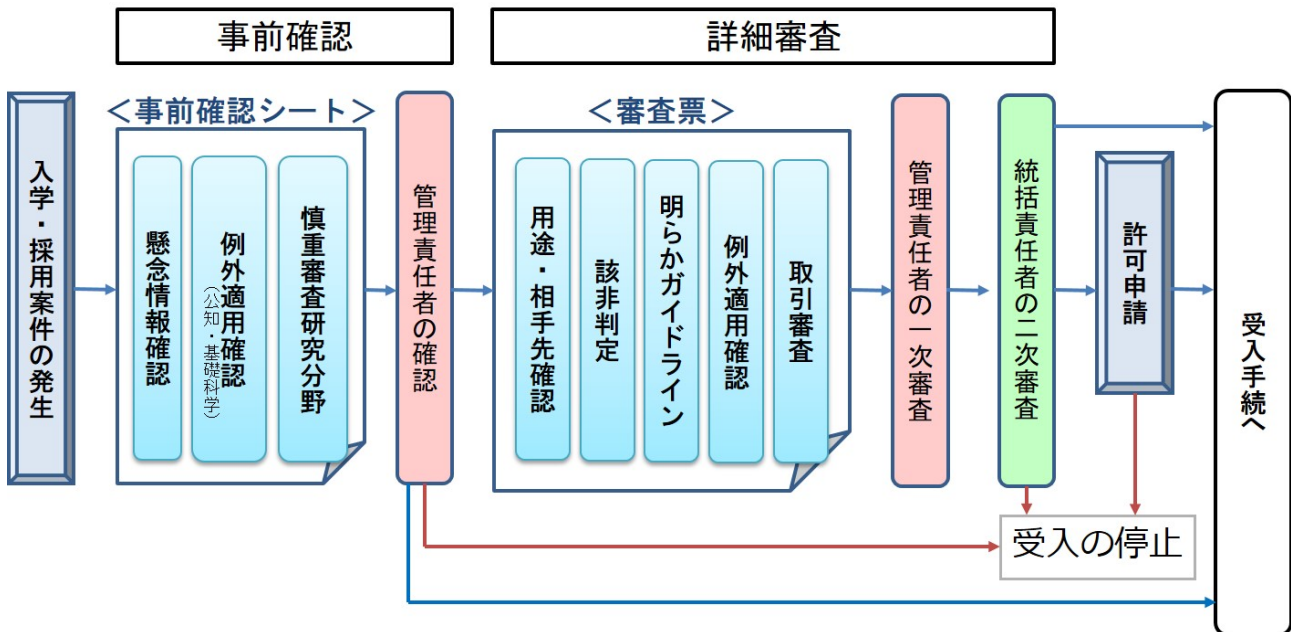


図1：留学生受入れに係る安全保障上の手続フロー

（1）事前確認

具体的には通常の留学生等の受入れ手続きと並行して安全保障上の手続きを行います。この手続きは原則として全ての留学生に対し実施しますが、全ての留学生に対し詳細な審査を行う必要はありません。そこで、提供技術の規制対象可能性、留学生本人の懸念情報や詳細な確認が必要な事項がないかを判断するために、事前確認の手続きを行うことが有効です。

事前確認は、「事前確認シート」（大学において定めたもの）を用いて詳細審査の必要性を確認します。事前確認シートにおいては、基本情報として、①氏名、②国籍、③出身組織、④区分（博士、修士等）、⑤受入予定期間、⑥学部/学科、研究科/専攻名、⑦受入研究室名、⑧指導教員名、⑨研究内容等（研究分野、研究計画、提供予定技術の概要等）、を記載します。

次に、懸念情報として①出身組織が外国ユーザーリスト³に掲載されているか、②出身国が懸念国（イ

³ <https://www.meti.go.jp/policy/ampo/law05.html#user-list>

ラン、イラク、北朝鮮)又は国連武器禁輸国であるか、③出身組織が大量破壊兵器等又は通常兵器の開発等に関与しているか、④出身組織又は出身国から財政支援を受けているか(特に軍事と関係の強い機関からの資金提供でないか)、⑤留学生が帰国し、軍事関連に就職する予定があるか、⑥過去の研究内容が、兵器等の開発等の疑いがあるか、について確認します。これらのどれかに該当する場合は、詳細審査に進みます。

さらに、技術提供の場合は、経済産業大臣の許可が不要となる例外規定である①公知の技術提供、または、②基礎科学分野の研究活動、に該当するかを確認し、該当するとした場合には、十分な根拠の記載や必要な説明資料の添付を行います。

また、研究内容や提供技術の内容がリスト規制技術に該当し得るかどうかについて確認します。経済産業省が公表する「貨物・技術のマトリクス表」⁴への該当可能性を確認することや学内のリスト規制に該当する可能性の高い学問分野や研究室等を特定し、これへの該当を確認することにより、該当する場合には、詳細審査に進む運用とします。この際、リスト規制への該当可能性ではなく、リスト規制に該当するか否かを明確に判定する該非判定を行うことでも構いません。

「事前確認シート」による確認の結果、詳細審査が不要と教員が判断した場合であっても、輸出管理責任者による確認を受け、組織として判断を行うようにします。

(2) 詳細審査

事前審査において詳細審査が必要とされた受入れ案件については、審査票(大学において定めたもの)を起票し詳細審査を行います。詳細審査においては、必要なチェックシート等を添付し、提供予定技術の該非判定、用途確認、需要者確認等を行います。

該非判定においては、「貨物・技術のマトリクス表」等を用いて、提供予定技術の具体的な仕様とリスト規制の仕様とを比較して該当性を判定します。用途確認及び需要者確認は法令等に基づき、提供される技術の使用目的、所属組織や出身組織が大量破壊兵器等や通常兵器の開発等に用いられないか、現在又は過去にこれらの開発等を行っていないかをチェックシート等を用いて確認します。

詳細審査においては、これらの判定や確認内容の正確性を判定した上で、その内容を踏まえ大学として受入れを行うかどうかを判断します。受入れることとした場合、リスト規制やキャッチオール規制に該当する場合は、例外規定が適用される場合を除き、経済産業大臣の許可を申請します。許可申請の手続きについては、経済産業省の安全保障貿易管理 HP の「申請手続き」のページ⁵を確認してください。

⁴ https://www.meti.go.jp/policy/anpo/matrix_intro.html

⁵ <https://www.meti.go.jp/policy/anpo/apply01.html>

(3) 例外規定

安全保障貿易管理の観点から特に支障がないと認められるため、経済産業大臣の許可を必要としない技術提供が法令で定められています⁶。大学における研究・受入れ活動と関係の深い技術の提供における例外規定には「公知の技術の提供」（公知の技術を提供する取引又は技術を公知とするために当該技術を提供する取引）及び「基礎科学分野の研究活動（において技術を提供する取引）」があります。

公知の技術の提供とは、例えば、市販の教科書を用いた講義、不特定多数の者が入手可能とするための論文発表や学会発表等が該当します。しかし、提供内容が論文に記載されたものであっても、論文に記載のないノウハウや論文の内容を超えた技術提供を行う場合には、その部分については規制対象となりますので注意が必要です。

基礎科学分野の研究活動は、いわゆる基礎研究とは全く異なるため注意が必要です。①自然科学の分野における現象に関する原理の究明を主目的とした研究活動であって、②理論的又は実験的方法により行うものであり、③特定の製品の設計又は製造を目的としないもの、であり、①～③に全て該当することが必要となります。

例外規定の適用は教員の判断だけでなく、組織として判断することが必要です。よって、例外規定が適用できると教員が判断した場合には、輸出管理の手続きを不要とすることや事前確認シートの組織としての確認をしなくて良いとする運用を行うことは、ミスの原因となるため推奨されません。特に、基礎科学分野の研究活動については適用が非常に難しいため、事前確認シートにおける基礎科学分野の研究活動の確認欄を設けない運用を行っている大学も多くあります。

大学における安全保障貿易管理向上に向けた経済産業省の支援

平成29年のガイダンスの公表のほか、大学における安全保障貿易管理実務の支援のため、教職員向けeラーニングの公表⁷、パンフレット・リーフレットの英語版データの公開⁸、啓発ポスターの作成⁹を行っております。また、最近では、当省の委託事業によりeラーニング教材「大学等における安全保障輸出管理」がAPRIN eラーニングプログラム（eAPRIN）¹⁰において本年3月末から配信開始されました。さらに、本年5月にはガイダンスの補助資料として、「大学・研究機関における安全保障貿易管理に関するヒヤリハット事例集（第一版）」及び「大学・研究機関のためのモデル安全保障輸出管理規程マニュアル」を公開¹¹しております。これらのツールを活用し、教職員への安全保障貿易管理への

⁶ 貿易関係貿易外取引等に関する省令（貿易外省令）第9条

⁷ <https://www.meti.go.jp/policy/ampo/daigaku.html#e-ラーニング>

⁸ <https://www.meti.go.jp/policy/ampo/daigaku.html#リーフレット>

⁹ 同上

¹⁰ <https://edu.aprin.or.jp/>

¹¹ <https://www.meti.go.jp/policy/ampo/daigaku.html#ガイダンス（大学・研究機関）>

リテラシーの向上や組織の管理体制・審査手続の見直しを推進してください。

また、平成29年度よりアドバイザー派遣事業¹²を実施しております。大学等における安全保障貿易管理の着実な実施や体制構築を支援するために大学における管理の現場経験や知見を持つアドバイザーを派遣しています。平成29年度、30年度合わせて、延べ166大学等に対し、364件の派遣相談（派遣後のメール相談含む）及び個別相談を実施しており、未活用の大学におかれては利用を検討ください。

各地域においては、地域ベースや県ベースで輸出管理担当者ネットワークが構築されており、大学の輸出管理担当者を対象とした情報交換、スキルアップを目指すための近隣大学による取組の共有が図られています。こうした場での講師の派遣や運営の支援等も行っています。

さらには、個別に大学を訪問し、管理状況の聴取を行い、より効率的な運用方法についての意見交換や学内向け勉強会での講師等を行っています。

おわりに

世界的な安全保障環境が厳しさを増すなか、留学生等の受入れ段階での安全保障上の学内審査を行い、教授した技術が軍事利用されることのないよう適切な管理を行うことが大学に求められています。外為法上の規制を遵守することはもちろんですが、外為法は最低限の規制であり、外為法を遵守していれば安全ということではありません。受入れる教員、留学生担当部署、輸出管理担当部署が連携し、大学として実効的な管理を行って頂けるよう宜しくお願いします。

¹² <https://www.meti.go.jp/policy/anpo/daigaku.html#アドバイザー派遣事業>

次号予告

特集「外国人留学生のキャリア支援」 キャリア支援、就職のための日本語教育(予定)

編集後記

『留学交流』はウェブマガジンになり今月でちょうど一〇〇号目を迎えることができました。これもひとえに読者の皆様のおかげと感謝しております。

さて、今月は「多文化共生社会で生きる」と題し、論考では、「国際共修授業の普及と多様なバックグラウンドの学生同士の多文化共生」、「Language exchangeを活用した学生交流を促す取り組み」、「英語体験プログラムは何を育成するのか」、「ムスリム留学生との交流のために」というタイトルでご寄稿いただきました。また、事例紹介では、「安全保障貿易管理について」についてお伝えしております。

今後も留学生支援に携わる皆様に参考としていただけるような内容を目指してまいりますので、引き続きよろしくお願いいたします。

(編集部・T)

Web Magazine “Ryugakukoryu” (Student Exchanges)

“Ryugakukoryu” delivers a variety of necessary information and materials to faculty and staff engaged in acceptance and dispatch of international students, and educational guidance.

The magazine has been made public online without charge since April 2011.
(Issue date: 10th of each month)

ウェブマガジン『留学交流』2019年7月号

Vol.100

令和元年7月10日発行

編集 独立行政法人日本学生支援機構

(編集部) 留学情報課

東京都江東区青海2-2-1(〒135-8630)

電話 (03)5520-6111

FAX (03)5520-6121

Eメールアドレス ij@jasso.go.jp

本誌へのご意見、ご感想は、こちらのメールアドレスまでお願いいたします。