

他者との交流を通じたセルフリフレクション

— AAEE 異文化間交流学習メソッド —

関 昭 典・大 瀬 朝 楓

1. はじめに

「多文化共生」という言葉は、昨今の社会において広く周知されるようになり、メディアを通して見聞されることも増えた。総務省は、国内における多文化共生を、「国籍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」と定義している（総務省、2006）。日本国内には様々なバックグラウンドをもった人々が生活しているのは言うまでもない。出入国在留管理庁の調査によると、日本国内の外国人登録者数は、近年の新型コロナウイルスの影響で減少傾向に転じたものの、それ以前は2013年以降年々増加しており、毎年過去最高値を記録していた。2020年12月末時点で、日本に暮らす外国人登録者数は288万人に及び、この数字は日本の総人口の約2%とされている。出身国別に見てみると、アジア地域の占める割合が全体の約8割だが、他にも世界197カ国の人々が日本に暮らしている（法務省、2020）。

また出身国の多様性とどまらず、昨今の社会ではより広い意味での多様性を含めた「ダイバーシティ&インクルージョン」という概念も意識されるようになった。例えば、2021年に開催された東京オリンピック・パラリンピックにおいては、「Know Differences, Show Differences. ちがいを知り、ちがいを示す。」のアクションワードのもと、この概念が大会の重要な理念の一つとなっていた。東京大会におけるジェンダーに対する問題意識や、障がいのある人々との共生がメディアを通して繰り返し強調されていたことから、多様性や包摂の概念が広く社会的に認知され始めたと言えるだろう。つまり、これは「多様性」や「一人ひとりを尊重する」ことがこれまで以上に重視され、多文化共生が避けて通れない世の中に変容していることを意味する。

本稿の題材である一般社団法人アジア教育交流研究機構（英語名, Asia Association of Education and Exchange, 以下 AAEE）は、我が国でグローバル人材の必要性が叫ばれていた2008年に発足した。発足当時、専門家の助言を得つつ一年に亘る議論の末に、若者が多様な文化背景を持つ他者と協働して世界の諸問題に取り組む資質を身に着けることを目指す教育手法として「グローバル人材育成教育 Can-do リスト」を発案した。その上で今日に

他者との交流を通じたセルフリフレクション

至るまで多様な異文化交流プログラムを実施してきた。

発足から14年経過した現在の日本社会は、団体発足時に想定していた通り、多文化共生社会が到来している。その一方で、思い描いていた社会とは異なる実態も多く存在し、「多文化共生とはどういうことなのか」を改めて問い直すべきタイミングがきている。筆者の教育理念の根幹は変わらずとも、活動目標実現のための教育手法は、その時代を生きる若者の力を十分に伸ばすために常にアップデートされていかねばならない。

本稿では、これまでの活動で得た知見をもとに、多文化共生社会の中で重視される資質を身につけるための新たな教育モデルを提案することを目的としている。初めに、多文化共生に対する日本の考えと団体の考えを明らかにする。次に、「国際化」という言葉が使われるようになった1960年代以降の日本の国際化やグローバル化、そして異文化との関わりの歴史を振り返り、国内における異文化理解や多文化共生に対する課題を考察していく。続いて、その流れの中で設立されたAAEEの活動の変遷を時代の流れに沿って辿り、これまでの活動を考察する。その上で、学生を対象とした国際交流や多文化共生教育を掲げる団体に相応しい活動目標や新たな教育メソッドを提案する。

2. 多文化共生社会の到来とAAEE

2-1. 多文化共生

1990年代以降のグローバル化社会では、世界が均質化、単一化していくという考えが主流だった。経済のグローバル化の中で合理的な生産や消費が重視されると考えられていた。その典型的な例として考えられているのが、1993年に社会学者のジョージ・リッツァが提唱した「マクドナルド化」(Ritzer, 1993)である。マクドナルド化とは、ファストフード店であるマクドナルドの特徴を用いて合理化と科学的管理法を再概念化したものである。

しかし、国境を超えたヒトやモノ、情報の移動は均質化よりも、多様化をもたらした。そのような多様化する世界において重視されるようになったのが、「多文化共生」である。一般的に欧米諸国ではMulticulturalism(多文化共生)を、異なる文化背景を持つ人々が、互いの文化的違いや価値を受け入れ、尊重し、新たな関係性を創造するという観点で捉えており、物事を多面的に捉える視点が重視されている。

日本に目を向けると、総務省は、多文化共生を「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的なちがいを認め、対等な関係を築こうとしながら、共に生きていくこと」と定義した(総務省, 2006)。2006年には、外国人が地域社会の構成員として共に生きていくための条件整備を検討する「多文化共生の推進に関する研究会」が設置された。その中で示されている「多文化共生推進プログラム」では、以下の4つ施策を自治体に推奨している(総務省, 2006)。

- ①コミュニケーション支援（情報の多言語化，日本語教育支援）
- ②生活支援（居住，教育，労働環境，医療・保健・福祉，防災など）
- ③多文化共生の地域づくり（啓発イベントや外国人住民自身の地域社会への参画）
- ④推進体制の整備

上記のプランをもとに，国内では多文化共生を推進する各種施策が考えられるようになった。しかし，日本の多文化共生観には，反差別や反同化といった外国人やマイノリティのアイデンティティ・文化の尊重という思いが込められている一方で，施策としては，外国人マイノリティの人々が日本文化に適応することを求めるものが多いという指摘がある（宮島，2009: 13,18）。

例えば，教育的視点から考えると，ニューカマー外国人の日本社会や文化への適応を高めるとい性格が強くある。総務省「多文化共生の推進に関する研究会」の提言（総務省，2006）では，JSL（第二言語としての日本語）など日本語教育法の開発と適用による日本語学習支援が強調された。その一方で，母語・母文化教育への言及はほとんど見受けられず，日本語の習得や日本の制度文化に習熟することが目的となっている。また，市民権（シティズンシップ）における不平等さも諸外国と比較して問題視されている。

単一民族神話の言説が流布した日本社会にとって，民族や文化の多様性は自明のものではないため，多文化共生時代の到来には戸惑いの声があがるかもしれない。しかし，ホスト社会の主流の文化を「普遍的」マジョリティの文化イメージとして主張し，移民やマイノリティの文化を「特殊」とみなすようなエスノセントリズム（自民族中心主義）の考え方を改める必要がある。我々に重要なのは，各々の行動背景には文化が存在することを客観的に認識しつつも，「国の文化」や「ナショナル・アイデンティティ」という観念に固執せずに多様な他者を尊重するところにあるだろう。

2-2. AAEE における多文化共生

日本国内における多文化共生の在り方に課題を感じ，筆者は日本社会の課題に立ち向かうため，「誰もが幸せを掴める多文化共生社会の実現」という目標を掲げた。その中で，今後の社会を担う若者をターゲットに，各国の学生たちと力を合わせて活動を継続してきた。その道筋で一貫して以下の三点を目指していた（関・大瀬，2020: 69-71）。

- ①異文化者（個人，集団）との交流の促進
- ②異文化者と協働でのグローバルイシューへの取り組み
- ③交流活動の振り返りと言語化

上記の三点をより具体的に明示したものが「AAEE 版グローバル人材育成教育 Can-do リスト」である。次節では，団体発足当時の2008年に策定されたこのCan-do リストを紹介する。

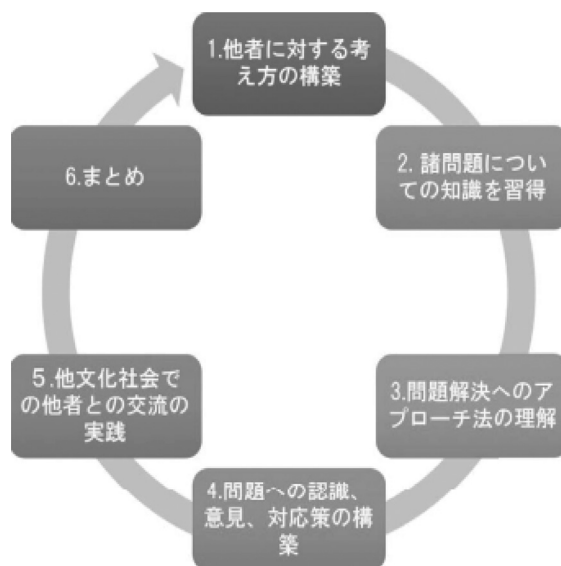


図1 AAEE 版グローバル人材育成教育 Can-do リスト

2-3. AAEE 版グローバル人材育成教育 Can-do リストについて

「AAEE 版グローバル人材育成教育 Can-do リスト」は、専門家の助言やその当時の社会の動向も踏まえて策定された。この教育メソッドの目的は、「学生たちが国、地域、文化の違いを超えて共通して抱える問題に対して他者とコミュニケーションをとりながら解決策を模索できるグローバル人材の育成」である。AAEE 発足当時のメソッドを紹介することは、本稿後半で示す新たな枠組みの理解を深めるために重要となる。なお、策定の経緯詳細は関・大瀬（2020）に譲る。

▶ AAEE 版グローバル人材育成教育 Can-do リスト

第1段階 他者に対する考え方の構築

- ・世界の人々が、同じ地球に生きる人間として国や民族の違いに関わらず共通した問題や関心事を持っていることを理解できる。
- ・社会や個人の文化的背景によって問題や関心ごとに対する認識やアプローチ方法が様々であることを理解できる。
- ・他者の中に自己との共通性を見出し、エスノセントリズムやナショナリズムに陥ることなく他者との共生を模索することができる。

第2段階 諸問題についての知識の習得（エネルギー、環境保全、貧困、ジェンダーなど）

- ・問題の特性を理解できる。
- ・問題が生じた背景、歴史、因果関係を理解できる。

- ・問題が特定の地域や集団に特有のものではなく、世界共通のものであることを理解できる。
- ・問題が情報革命によって世界中で共有されるようになったことを理解できる。

第3段階 問題解決へのアプローチ法の理解

- ・社会や個人の文化的背景が多様であることを理解できる。
- ・問題に対する理解、認識、対策の仕方が多様なものであり、立場に応じて時に対立し合うものであることを理解することができる。
- ・問題を解決するためには国、民族などの枠組みを超えて、世界中の人々が地球市民として連携して取り組まなければならないことを理解できる。
- ・問題の解決が特定の専門家に委ねられたものではなく、学生を含め一般市民の積極的な取り組みが必要であることを理解できる。

第4段階 問題への認識、意見、対応策の考察

- ・疑問点や意見を積極的に述べ、他の学生と協働的に考察を深めることができる。
- ・異なる意見を協議してまとめ、対応策を考察できる。
- ・他の学生や教員、アドバイザーとコミュニケーションをとりながら、多文化理解・共生、グローバリゼーションなどについて理解を深めることができる。

第5段階 多文化社会での他者との交流実践

- ・文化の多様性と共通性を理解した上で他者と円滑な交流をすることができる。
- ・ステレオタイプの日本人観や日本人としての集団意識にとらわれずに世界の人々と交流することができる。
- ・世界の諸問題について世界の人々と議論し、対応策を構築できる。

第6段階 まとめ

- ・それまでに得た知識、経験を活かし多文化理解、共生、グローバリゼーションについての自分なりの考え方を表明することができる。
- ・プログラム終了後に異文化リテラシーを高めるための自らの行動、学習指針をまとめることができる。
- ・地球市民としての自らの役割と行動指針を具体的に述べることができる。

3. 日本における異文化との関わりの変遷

多文化共生社会において我々に必要な資質を考える上で、まずは、日本における異文化との関わりを見ていくことは重要である。本章では、戦後から現在に至るまでの国内における異文化の捉え方と教育における異文化との関わりを振り返り、課題を探っていく。

3-1. 1970年代までの日本

「国際化」という用語は、高度経済成長期を迎えた1960年代に政治的・経済的イデオロギーとして出現したとされている（喜多村，1990）。この時代の「国際」は、日本が国際社会の一員として国際競争力を高めようとする中で用いられてきた（喜多村，1990：36）。実際、1960年代は日本企業の海外進出が盛んになった時期である。実質国内総生産は前年比10%前後で推移し、高い成長率を記録した（厚生労働省，2011）。併せて国内では「世界に通用する日本人」の育成が求められ、教育においても国際社会で競争力のある人材育成を目指す動きが盛んになり始めた。

1966年の中央教育審議会答申（文部科学省，1966：12）は、世界政治と世界経済の中に置かれている今日の日本人が「目を世界に見開き」、「世界に通用する日本人となるべき」と提言した。また、1974年の中央教育審議会の答申では、日本の目覚ましい経済成長によって国際社会の一員として果たす役割が増加したことに起因して、以下のように提言されている。

我が国が国際社会の一員として、積極的にその義務と責任を果たすためには、国民一人ひとりが日本および諸外国の文化・伝統について深い理解を持ち、国際社会において信頼と尊敬を受ける能力と態度を身に着けた日本人として育成されることが基本的な課題である。（中央教育審議会，1974）

このような国の考えのもと、1970年代以降、国際理解教育の推進、外国語教育の改善、大学の国際化、留学生の受け入れ、そして、文化交流が推進されることとなる。

3-2. 1980年代～1990年代：「内なる国際化」

1980年代に入ると、国境を超えた人の移動が活発化し、「国際化」が時代のキーワードとなった。業務渡航や留学のみに限られてきた海外旅行が、1964年に観光目的でも自由化された。それ以降、日本人の出国者数は増加し続けている。特に、1980年代後半の増加は著しく、1990年には海外旅行者数が1000万人を突破した（法務省，2020）。また、当時の内閣総理大臣、中曽根康弘氏は、1985年の国会で「国際国家」をスローガンに掲げ、経済力を背景にした日本の国際的地位の向上を目指した。その中で日本文化の国際的理解を深める必要があると考え、「われわれは国際国家日本へ急速前進しなければならない。と同時に大事なことは日本としてのアイデンティティをもう一遍確立することである。」と述べている（答弁書第二号，1985）。

一方で、1980年代は日本の海外進出と同時に「内なる国際化」も顕在化した時代である。その背景には、日本企業の海外進出による帰国子女の増加や、「ジャパゆきさん」と呼ばれるアジア出身の女性外国人労働者の増加がある。さらに1980年代後半、バブル景気による

人手不足の深刻化に伴い、ニューカマー外国人労働者の受け入れ拡大案が浮上した。政府は「いわゆる単純労働者の受け入れは十分慎重に対応する」との方針を掲げる一方で、1990年に出入国管理及び難民認定法を改正し、「身分または地位に基づく在留資格」のカテゴリーとして定住者の資格を設けた。その結果、南米出身の日系人労働者の入国数が増大し、東海地方を中心に定住化が進んだ。その一方で、「サイドドア」からの受け入れは外国人の集住地域におけるトラブルを同時にもたらすこととなった。

これ以降の1990年代は、社会主義国であったソ連の崩壊によって「グローバリゼーション」が時代のキーワードとなり、米国中心の経済のグローバル化が急速に進んでいく。一方、バブル経済が崩壊し、「失われた20年」と呼ばれる経済停滞が始まった日本においては、経済の立て直しを図る議論と同時に、労働力の確保が課題となっていく。既に当時の日本社会は、中小企業を中心とした人手不足に歯止めがかからず、とりわけ単純労働の担い手が国内だけではまかなえなくなった。そこで1993年に外国人研修・技能実習制度が策定された。主に中小企業向けの単純労働者として、「国際貢献」の名の下に大規模な労働力輸入が行われた。当時、この実習制度の利点は大きく二点あげられた。一点目は、定住を前提としない研修制度ゆえに、子育てや介護にかかる社会保障の負担なしに労働力だけを獲得できることである。二点目は、職種制限を設けることにより必要な業種に必要な労働力を配置できることである。

そして、1980～1990年代における内なる国際化の進行は、首都圏の大企業のみならず地方自治体においても「国際化」を共通課題として認識させることとなった。1989年の「地域国際交流推進大綱の策定に関する指針」（自治省、1989）の通知を皮切りに、地域経済活性化のために在住外国人に快適な暮らしを保障することが目標とされた。その結果、日本人と外国人が触れ合う国際交流が手段として考えられ、外国人は、地域経済活性化のためのヒントをもたらしてくれる人々として想定された。その一方で、外国人住民が増加する地域が直面する課題への直接的な言及が見られない問題があった。

教育に着目すると、中曽根首相の指示により、1983年に「留学生受け入れ10万人計画」が打ち出されている。この背景には、より多くの外国人学生に日本で充実した留学生活を送ってもらい、いずれは日本との経済交流、文化交流の担い手になってほしいという期待があったと言われている。「10万人計画」はマスコミでも大々的に取り上げられ、社会に強いインパクトを与えた。この政策により、国際化する日本経済・社会の需要に応えるべく大学などの多くの教育機関にも影響を与えた。留学生の積極的受け入れに取り組んだ結果、1983年時点で先進諸国では極めて低水準であった留学生数10,428人から、2003年には109,508人まで急増し、留学生10万人計画が達成された。

また、1990年代後半には、日系人などニューカマーの子どもを対象にした日本語教育の重要性が問われるようになった。戦後日本の教育の国際化論議は、主に高度技術者として入

他者との交流を通じたセルフリフレクション

国した外国人の子どもや帰国子女を想定しており、ニューカマーの子どもは「国際化」の概念では捉えられない傾向にあった。そこで、1996年の中央教育審議会答申（文部科学省、1998）の中で、「国際化と教育」に関連して国際理解教育の充実、外国語教育、海外帰国子女教育と共に、ニューカマーの日本語指導にも言及がなされた。

3-3. 2000年代～2010年代：グローバル社会の到来

2000年に国連人口部は日本の人口減少を予測した。「日本は95年の総人口を維持するためには2000年から2050年まで毎年約34万人、生産年齢人口を維持するためには毎年約65万人の移民を受け入れなければならない」とし、「補充移民（Replacement Migration）」¹⁾としての外国人労働者の受け入れの必要性を示唆した（国際連合、2000）。その結果、日系人や技能実習生など、在住外国人の数は増え続け、定住する外国人も増加した。このような動きの中で、外国人居住者の多い地域では「多文化共生」が掲げられるようになり、外国人の日本語教育や外国籍児童の学校教育などに力を入れる自治体が増加した。同時に、総務省は2006年に「多文化共生推進プラン」を策定し、地域における多文化共生施策の推進を求めた（総務省、2006）。2008年のリーマンショックや、2011年の東日本大震災により一時的に在住外国人の数は減少したものの、2019年4月に出入国管理及び難民認定法の改正により、新在留資格「特定技能」ビザが創設された。少子高齢化社会の中で外国人材の重要性がより顕著になっていった。

さらに、グローバリゼーションが加速する社会で、日本が世界に対してより開かれた国へと発展していくための「グローバル戦略」や国際競争力を高めるための「グローバル人材」がキーワードとなった。経団連は2000年に『グローバル化時代の人材育成について』（2000）の中で、各国のリーダーと渡り合える人材の育成を強調した。また、2012年には政府がグローバル人材育成推進会議を設置し、「グローバル人材」に必要とされる資質を具体化した。それが次に示す3つである。

要素Ⅰ：語学力・コミュニケーション能力

要素Ⅱ：主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感

要素Ⅲ：異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティ

この定義は社会に一定のインパクトを与え、日本人学生の送り出しや国際的な学習環境の整備を求める「グローバル人材育成推進事業」を後押しすることになった。例えば、日本人学生が派遣先で日本語指導や日本文化紹介を行うSEND（Student Exchange -Nippon Discovery）事業や官民協働で留学を促進する「トビタテ！ 留学JAPAN」などの支援事業が相次いで発足した。また国内の大学では、日本人学生の海外留学や外国人留学生受け入れの

ための体制整備が求められ、2008年には当時の福田政権が、2020年までに留学生30万人を受け入れるべく「留学生30万人計画」を策定した。さらに「大学等のグローバル化の推進」として、国際化の拠点となる30大学の選定と重点的育成、英語のみによるコースの大幅増加、国際的な大学間の共同・連携や交流促進、学生の流動性向上、カリキュラムの質的保証、専門科目での外国人教員の採用、9月入学の促進、留学生受け入れのための専門的組織体制の強化などの政策が打ち出された。その上、異文化理解のための学部も新設されるようになった。例えば、立教大学は文化や言語の多様性を理解し、グローバル社会の新しい姿を追求することを目的として、2008年に「異文化コミュニケーション学部」を設立した。学部カリキュラムでは異なる他者と共生し、持続可能な未来を創る知識と実践を結びつけていくために、英語や外国語などの語学学習に加え、海外留学を原則の卒業要件とし、実践的な他者との交流を促進している。

3-4. 日本における異文化との関わり課題

①場当たりの政策

このように、グローバル化の進展の中で国際的な競争力を高めるために日本国内では様々な施策がなされている。しかし、それらはある種の間当たりの取り組みが散見されることは否めない。

例えば、英語第二公用語化の議論は構想段階から批判が多く、現実に頓挫している。これは、1993年3月に当時の小渕恵三首相が諮問した『「21世紀日本の構想」懇談会』において議論に上がり、2000年1月に打ち出された。しかし、具体的な行動計画が策定されぬまま、次第に議題から遠ざかっていった。当時の我が国では、グローバル化が加速する中で、国際共通語としての英語が重視され、英語教育のより一層の強化が求められていた。その一方で、英語の公用語化には反対も根強く、行動計画策定にさえ至ることができなかった。

留学生の受け入れにおいても様々な課題が生じている。1983年の留学生10万人計画や、2008年の留学生30万人計画は数値上達成され、来日する留学生の出身国・地域も、多国籍化・多地域化している。一方で、出入国在留管理庁の調査によると、2020年の新型コロナウイルスの影響による入国制限で、外国人留学生の新規入国が2021年上半年（1～6月）、感染拡大前の約9割減となった（出入国在留管理庁、2020）。本稿を執筆している2021年10月時点で、外国人留学生の新規入国を原則認めていない国は先進7か国（G7）の中で日本のみとなっている。そのため、在留資格「留学」で新規入国した外国人留学生は2021年上半年ではわずか7,078人だった。2020年も通年で49,748人だったが、2019年の121,637人と比較すると激減していることがわかる（出入国在留管理庁、2021）。現在、日本人は海外留学が可能な反面、外国人は未だに日本に留学できない状況であり、出入国は相互主義が原則ではないのかと、外国人留学生たちは疑問を感じている。

②表層文化にとどまった異文化交流

日本に滞在する外国人の増加により、地域単位で異文化交流が重視されるようになってきた。しかし、多くの場合、そこでは文化アイデンティティやエスニシティが過度に前景化されてしまっている。一例として、異文化交流や多文化フェスティバルがあげられる。近年地域のイベントや学校教育の中で見受けられる機会が増えたが、これらの交流の中で取り上げられるのは、食・音楽・ファッションなど表層的な文化が多い。さらにこの前景化には、日本という国の枠組みの中で、「日本人」というマジョリティのために文化的多様性の中の有益な部分のみを許容される傾向がある。そのため、現実には起こっている不平等や差別的な構造は見て見ぬ振りする態度が内在している（岩渕，2011）。そしてその過程では、必ず「国民」と異なる他者に対して「エスニック」、「外国人」などの看板をカテゴライズとして背負わせ、対象を集団の一部と見なしている。

表層文化にとどまった文化交流は、他者を個人として受け入れることを志向していないという課題がある。この背景には、「共生」という言葉が醸し出す調和的な響きが、多文化共生社会における不平等や差別といった負の側面を覆い隠してしまうことがあるとも言える（岩渕，2010）。

③異文化理解の理想と実態のギャップ

1974年にUNESCOが「国際理解、国際協力及び国際平和のための教育並びに人権及び基本的自由についての教育に関する勧告」を提言して以降、国内においても国際理解教育の必要性が認識され始めた。文部科学省は1996年の中央審議会において「21世紀を展望した我が国の教育の在り方」について議論し、「広い視野を持ち、異文化を理解し、これを尊重する態度や異なる文化を持った人々と共に生きていく態度などを育成するためには、子どもたちに我が国の歴史や伝統文化などについての理解を深めさせることが極めて重要なことになる。」と提言した。その上で、次のような答申を出した。

- (a) 広い視野を持ち、異文化を理解するとともに、これを尊重する態度や異なる文化を持った人々と共に生きていく資質や能力の育成を図ること。
- (b) 国際理解のためにも、日本人として、また、個人としての自己の確立を図ること。
- (c) 国際社会において、相手の立場を尊重しつつ、自分の考えや意思を表現できる基礎的な力を育成する観点から、外国語能力の基礎や表現力等のコミュニケーション能力の育成を図ること。

（文部科学省：「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第1次答申）」第3部，第2章，[1] 国際化と教育）

これを受けて、2000年代に初等教育、中等教育では総合的な学習の時間において国際理解に関する科目や、外国語科目が必修となった。さらに、「グローバル人材」がキーワードとなると、特に高等教育において、日本人学生の送り出しや国際的な学習環境の整備を求める「グローバル人材育成推進事業」が推進されることとなった。

このように文部科学省が主体となって、教育現場で国際理解、異文化理解の理念が掲げられるようになった。しかし実態としては、学校教育において生徒一人一人が必ずしも異文化理解を体系的に理解した上で進級しているとは言えない状況であった（沼田，2012）。その背景にあるのが、教師の異文化理解に関する知識や経験、指導力の欠如である。確かに2002年の学習指導要領改訂後、多くの科目の教科書に異文化理解を促す記述が追加され、学校教育の中で、異文化理解を学ぶ場として「総合的な学習の時間」の時間が活用されるようになった（佐藤，2003）。だが実際には、教師の側が国際理解教育や異文化理解教育を行う十分な資質を備えておらず、適切な運用が行われていなかったことが指摘されている（杉原，2015）。国際交流経験が豊かな教師であれば自身の経験をもとに指導法を構築できただろう。しかし、国際交流経験の足りない多くの教師にとっては知らないことを指導することは難しく、異文化理解教育を適切に運用できなかった。その結果、ALT（外国語指導助手）を導入した英語の授業に異文化理解教育を一任してしまうケースや、表層文化の差異を取り上げ、多様な文化の尊重よりも、文化の差異を結果として強調することに留まるケースも目立った。

④差別や偏見が隠された日本的平等観

世界中で存在している差別や偏見が引き起こす悲惨さを私達は知らないわけではない。最近では、2020年米国で黒人男性が警察官に首を圧迫され死亡した事件が起こり、世界中で「Black Lives Matter」を合言葉とした抗議活動に発展した。日本でも連日ニュースやSNSを通して取り上げられたことは記憶に新しい。しかし、「アメリカは人種差別がひどい」というコンテキストで語られはしても、日本にも同様に差別があるという指摘は少なく、しばしば他人事のように語られていた感は否めない。この背景には、近年の日本における教育の国際化が、国際社会と対置して議論されることが多く、国内における差異や多様性を看過してしまうことがあげられる。

その一例が、ニューカマーやオールドカマーに対する教育支援の乏しさである。前述の通り、1990年の入管法改正以降、ニューカマーが数多く移住してきた。家族で移住するニューカマーも多かったため、その子どもたちに対する学校教育の問題がこの時代に顕在化した。日本語を理解出来ない児童生徒を普通学級で対応することは難しく、それとは別に日本語と日本の文化や学校生活に適応させる指導環境の整備が行われた。しかし実際には、外国籍児童・生徒の指導に当たって文部科学省は、「近隣の大学や公的な機関などからの人材を派

他者との交流を通じたセルフリフレクション

遣・紹介を活用することも有効」(文部科学省, 2019: 11)と述べている。ここから、あくまで地域内の相互扶助的な協力体制を求めることに留まっていることがわかる。さらに、外部人材受け入れの際には、子供を受け入れる側の学校や教師がその責任を持つべきとされ、教育の協働を現場に丸投げしている印象が否めない。あくまで、外国籍児童・生徒の指導は学校責任で行われ、教育委員会や文部科学省は、その承認を行うに過ぎないという立場である。さらに、彼らの母語や文化への支援は、国として言及されることが殆どなく、ニューカマーの子どもたちを日本に統合するための施策が多いとも言える(松尾, 2012)。

一方で、オールドカマー²⁾と呼ばれる韓国・朝鮮・中国・台湾出身の人々、およびその子孫は戦前から社会的、教育的に徹底的な「同化」政策の対象となっていたため、日本語や日本文化を獲得しているケースが多い。しかし、これらの人々の教育に対する視点は厳しいものがある。2021年には朝鮮学校の授業料無償化訴訟に対して最高裁が「国が無償化の対象から朝鮮学校を外したことは違憲ではない」として上告を退けている。また、民族教育に関しても、公教育の支援は、「民族学級」が放課後に特別なクラスとして開講される程度にとどまっており(堀家, 2010)、決して十分とは言えない。それだけでなく、彼らを「在日」と一括りにすることにより、彼らの多様なアイデンティティを抑圧し、民族マイノリティがより生きづらい社会を醸成してしまっている面もある。

このように、公教育の文脈の中で周辺化されているニューカマー及びオールドカマーに対する日本の学校教育支援には改善すべき点が多々ある。日本における外国人児童生徒は日本の学校への「適応」が求められ、多様性は奪われてしまう傾向にあった。課題解決には、「差異」を活用した教育を展開することが求められるが、日本教育における「スコア至上主義」「同質性や協調性」といった教育的価値観が文化的再生産を生み出しているとも捉えられる(堀家, 2010)。そして、同質化と適応できない者に対する周辺化は、学校教育において、多様な他者の存在を見えにくくし、教育の中で差別や偏見が日常的に存在している事実を覆い隠す結果となっている。

4. 国際交流の動向の中での AAEE

前章では、1970年代から現代に至る我が国の国際交流や異文化との関わりを考察してきた。本章では、本稿で検討する AAEE の沿革を、前章で外観した我が国の国際交流や多文化共生の変遷に沿って検討していく。

4-1. 団体発足期 (2008 年～2009 年)

2000年代に入り、社会主義国のソ連が崩壊し、経済・社会のグローバル化が進展していくと、日本社会においても、グローバル社会で活躍できる日本人の育成が求められるように

表1 社会とAAEEの動向

時代	社会の動向	AAEEの動向
1980年代	・「内なる国際化」の進行 ・留学生受け入れ10万人計画	
1990年代	・「地域国際交流推進大綱の策定に関する指針」策定 ・出入国管理及び難民認定法の改正 ・ソ連崩壊によるグローバル化の加速 ・日本のバブル崩壊 ・グローバル化時代の人材育成の議論開始	
2000年代		
2000	・国連ミレニアム開発目標（MDGs）	
2006	・地域における多文化共生推進プラン	
2008	・留学生30万人計画	・アジア教育交流研究会発足（2008） ・グローバル人材教育Can-doリスト策定（2008） ・ネパール、タイにて国際交流、国際支援プログラムの試行（2008～2011）
2011	・東日本大震災	・東南アジア、南アジア各国にて教育調査 ・東南アジア、南アジア各国に学生アシスタント配置（2011～2012）
2012		・ネパールー日本国際学生交流プログラム開始（2012～） ・ネパール・バングラデシュにて国際協力活動開始（2012～）
2013	・2020年東京五輪開催決定 ・日本再興戦略～JAPAN is BACK「トビタテ！ 留学JAPAN」	・一般社団法人アジア教育交流研究機構に改組（2013） ・定期勉強会（日本、タイ、ネパール）にベトナムも加入（2013～現在に至る） ・JICA 地球ひろば団体登録（2013） ・年次報告会イベント開始（2013～、外務省・JICA 後援） ・ベトナムー日本国際学生交流プログラム開始（2013～現在に至る）

2014	・「スーパーグローバル大学創成支援事業」(文部科学省)	・特定課題調査型国際学生交流構築 (2014～)
2015	・国連「持続可能な開発目標」(SDGs)	・日本に学生アシスタント配置 (2015～)
2016		・JICA Partners 加盟 (2016～)
2018		・ベトナム・ホーチミン経済大学とパートナー締結 (2018～) ・年次報告会イベントを年2回に拡大 (2018～, 外務省・JICA 後援) ・国内多文化共生イベント開催 (2018 年, JICA 地球ひろば後援)
2019	・出入国管理及び難民認定法の改正 ・在留資格「特定技能」の新設	・代表理事がベトナム, 地方行政府友好組織連合公式アドバイザー就任 (2019～)
2020	・新型コロナウイルスの流行	・多文化共生集中勉強会開催 (2020 年～) ・バングラデシュー日本オンライン国際学生交流プログラム開始 (2020～)
2021	・東京オリンピック・パラリンピック開催	・4 カ国 (日本, ネパール, バングラデシュ, ベトナム) 合同オンライン国際学生交流プログラム開催 (2021) ・AAEE「SDGs アクションストラテジー 2021」策定 (2021) ・インドネシアー日本オンライン国際学生交流プログラム開始 (2021～) ・学生アシスタント 5 か国 (日本, インドネシア, ネパール, バングラデシュ, ベトナム) 協働体制開始 (2021～) ・AAEE 異文化交流学習メソッド間策定 (2021)

なってきた。しかし、当時の日本社会ではグローバルに活躍できる日本人＝「英語による基礎的・実践的なコミュニケーション能力を身に付けた日本人」という短絡的認識が強かった。前章でも述べた「英語公用化論」はまさにその典型例といえるだろう。つまり、この時代、グローバル化社会に求められる人物像の論点は「英語教育」にとどまっていたのである。その一方で、2000 年代は若者の留学離れが目立った年代でもある。2004 年のピーク時には 82,000 人以上が国外の教育機関へ留学していたが、その後減少し続け、2010 年時点では約 59,000 人へと落ち込んだ (日本学生支援機構, 2011)。また英語力についても、TOEFL の

成績国別ランキングでは、日本は世界163カ国中135位、アジア30カ国の中でも27位と、低迷している状況であった(ETS, 2010)。

スキル重視の英語教育と「グローバル人材」の短絡的な紐づけや、教育産業の利権構造にも翻弄されながら形作られていく歪なグローバル人材像に、英語教育に携わっている第一筆者は強い違和感を持った。国際語としての言語は多様な他者と繋がり、自らの枠組みを超えて外世界を志向するツールである。多様な他者との関係性を構築し、交流するための手段であるという基本を学習者に理解させぬまま英語学習を強いても、高い効果が見込めない(関, 2018, 2019)。

このような問題意識の下、場当たりの政府の政策やそれに乗じた教育業者の巧みな宣伝に惑わされず、純粹に学習者の資質を高める方法を熟考した。その結果、近い将来に必ず交流が活発になるであろう、ASEAN諸国や南アジア地域との学生交流・教育交流を積極的に推進し、真のグローバル人材を育成することを目的として団体発足を決意した。そして草創期は、アジア各国の教育関係者や財界人と定期的に勉強会を重ね、あるべきグローバル人材を模索しつつ、前出の「グローバル人材育成教育 Can-do リスト」を考案した。同時に、主にネパールにて国際交流プログラムを試行した。

4-2. 国際学生交流プログラムに向けた準備(2011年～2012年)

2011年、東日本大震災の影響により、一時的に訪日外国人の数が減少し、震災による被害と原子力発電所の被害によって、日本の「安全・安心」の印象は薄らぐこととなった。その頃、第一筆者は大震災発生直後から本務大学の国外研究員としてタイとネパールに拠点を置き、二年に亘り東南アジア、南アジアで教育調査に従事した。その当時は、訪れたほぼすべての国々で現地の人々の日本への強い関心を感じた。さらに筆者が日本の大学関係者であることを伝えと、大学間協定の申し出や日本への留学相談が後を絶たなかった。

とりわけ、ネパールとベトナムでは若者の日本志向が強く、筆者の活動を支援したいと申し出る多くの学生達に囲まれた。その背景には現地の雇用事情が関係している。2012年当時、ベトナムに進出している日系企業は1,542社と増加傾向にあり(帝国データバンク, 2012)、日系企業の高待遇はベトナムの若者にとって魅力的であった。そのため、日系企業への就職活動を有利に進めたい若者が、日本語を学習したり、日本へ留学したりと、日本との関わりを積極的に構築するケースが増えていたのだ。筆者の活動を支援してくれたベトナムの若者たちもその流れの中にいたと言える。ネパールも同様に、国内の経済低迷が続く雇用機会が十分でないため、海外移住のために留学を第一段階として利用する学生が多いとされている(佐藤, 2012)。ネパール国内は長年の政治的な混乱により、必ずしも教育の質が保証されていないため、よりよい教育機会を求め、優秀な学生は主に先進国による途上国向け奨学金を活用した海外留学を目指した。「日本語のみ」による研究という高い障壁はある

他者との交流を通じたセルフリフレクション

にもかかわらず、日本語習得の努力をしてでも留学を目指す学生は少なくなく、「Study in Japan」というスローガンを掲げた留学斡旋機関も多数存在した。

2011 年、一時的に減少した訪日外国人数（約 622 万人、前年比率 27.8% 減）（JNTO, 2021）は、翌年から徐々に回復し、7 年後の 2018 年には、約 3,119 万人と 5 倍以上の増加数を記録し、訪日外国人数の約 80% をアジア圏の国々が占めている。留学生に着目すると、2020 年時点では、総数 279,597 名のうち、上位 3 カ国が中国、ベトナム、ネパールの順になっている（日本学生支援機構、2021）。

4-3. 国際学生交流プログラム開始（2012 年～）

2013 年、第 2 次安倍内閣アベノミクスの成長戦略「第三の矢」である「日本再興戦略～JAPAN is BACK～」が閣議決定されると、官民協働で学生の海外留学を促進する「グローバル人材育成コミュニティ」が結成された。これにより、世界で活躍するグローバル人材育成の強化に向けて動き始めた。その最たる例が、2013 年に始動した官民協働での留学促進キャンペーン「トビタテ！ 留学 JAPAN」である。この制度を活用して 2020 年までに約 12 万人の大学生と、6 万人の高校生が海外留学に行くことを目標数値として掲げられた。

AAEE では、「トビタテ！ 留学 JAPAN」初代プロジェクトディレクターである船橋力氏など、我が国の留学政策を主導する人々と議論を重ねて、あるべきグローバル人材像を検討し続けた。また、現地で十分な学生ネットワークの構築に成功したネパールとベトナムにおいて、2012 年より本格的に、AAEE Can-do リストに基づく国際学生交流プログラムを開始した。日本と現地の両国で選抜された学生が、学生主体で計画されたプログラムに従い、現地（ネパールかベトナム）で約 2 週間に亘って寝食を共にする、AAEE 独自の国際学生交流プログラム手法（関 & 大瀬、2020）を確立した。

4-4. 特定課題調査型国際学生交流の導入（2014 年～）

実際にプログラムの運営が始まると、AAEE の目指した「世界の諸問題解決に向けての国際協働」はイメージしていたより難易度が高く、2012 年から 2013 年の初期段階では、互いの関わりの活性化に注力する交流活動が中心となった。わかり易く言えば「言語、文化の壁を越えて仲良くなることで手一杯」のプログラムとなった。しかし、後に現地の参加学生が次年度のプログラムの準備委員としてプログラム内容を制作する仕組みを構築した。2014 年以降は学生自らが選択する「両国で協力して解決すべき課題」を主テーマとする「特定課題調査型交流」を実施することが可能となった。例えば、2014 年のベトナムプログラムでは「グリーン・ビジネス」をテーマに、両国の学生が協働し、環境に優しい疑似国際企業の立案に挑戦した。

当時の社会情勢を振り返ると、2015 年は、国連が 2000 年から 15 年目標で行っていたミ

レニアム開発目標（MDGs）が満期となり、これに続く新たな目標として持続可能な開発目標（SDGs）を国連で採択した年である。AAEEがSDGsの国連採択以前からSDGsに沿った活動に取り組むことができたのは、団体発足以来地道に勉強会を重ねていたことに加え、交流手法がSDGsと親和性の高いものだったことに依る。このように、時代に沿ったテーマ設定をしたAAEEの国際交流プログラムは現地で反響を呼ぶこととなる。例えば、2014年以降のベトナムプログラムでは、現地学生10名の定員に対して300名を超える学生が応募することも珍しくなくなった。

4-5. 多文化共生時代の到来に合わせた取り組みの強化

留学生増加計画、単純労働者としての技能実習生の受け入れ、観光立国推進基本計画を閣議決定後のインバウンド需要の創出など様々な取り組みなどを受けて、日本に滞在する外国人数は増加の一途を辿った。東京オリンピック招致活動もこの流れに拍車をかけ、インバウンド需要創出の取り組みも加速した。

しかし同時に、民族、宗教、言語、性・食志向など多様な文化背景を持つ人々を受け入れるに当たって、様々な問題が露呈した。政治的に対立する国にルーツを持つ人々への「ヘイトクライム」、外国人労働者への人権侵害、異国間父母の子である「ハーフ」や外国からの「帰国生」への暗黙の疎外、また、宗教や個人の信念による食規則や食志向多様性への無配慮など、多文化共生社会の実現に向けて残された課題は少なくない。

一方、繰り返しとなるが、AAEEは発足当初から近い将来の我が国の多文化共生社会を見据えており（関、大瀬、2020）、国際交流プログラムの開始初期から、この観点で参加学生の様子を注視していた。例えば、日本から選考される学生には、日本語を母語としない「ハーフ」や日本の大学で学ぶ外国人留学生も含まれた。彼らは便宜上日本メンバーと位置付ける他なかったが、もはや二国間交流の名称自体を考え直す時代となっていることを実感し学生達と議論した。また、ナショナル리티の多様性だけでなく、ヴィーガンやLGBTの当事者である学生の参加もあり、彼らへの配慮もプログラム上の課題となった。ヴィーガンの学生が我慢を強いられることや、一部の参加者から、LGBTを揶揄する言葉が発せられることがないように注意する必要がある。多文化共生教育がより現実味を帯びた危機感として認識されたのである。

この問題意識はAAEE運営学生と理事、アドバイザー間で真剣に議論された。結論として、「誰もが幸せを掴める多文化共生社会の実現」という大きな夢を掲げてすべての活動に取り組むことを決意した。その結果、2018年からは国際交流プログラムに加えて、日本国内の学生を対象に多文化共生をテーマとした勉強会を開催することとなった。その活動は定例化し、現在では全国から参加者を公募し一週間に及ぶ集中勉強会を年二回実施している。

4-6. 新型コロナウイルス蔓延による海外渡航の中止とプログラムのオンライン化

在留資格「特定技能」を創設して外国人材受け入れ態勢を強化し、東京オリンピック・パラリンピックの開催も直前に控え、多文化共生の機運が一気に加速するはずだった2020年2月以降、新型コロナウイルスが世界的に流行し外国との人的交流が事実上停止した。それに伴い、留学生の受け入れや日本人学生の留学渡航が制限されたため、AAEEの国際交流プログラムも中止に追いやられた。出入国管理庁の調査によると、2020年末時点で日本に在留外国人数は288万7116人となり、8年ぶりの減少となった（出入国管理庁、2020）。日本人出国者数も、前年比84.2%減の317万4200人と大幅な減少となった（日本政府観光局、2020）。

また、海外留学に着目すると、日本学生支援機構の調査によれば、2020年5月1日時点の外国人留学生数は2019年より32,617人減（10.4%減）の279,597人となった（日本学生支援機構、2020）。しかし、この人数は渡日ができず、やむなく海外現地でオンライン授業等を受講していた学生も含まれていることに留意する必要がある。同様に、独立行政法人日本学生支援機構による「日本人学生留学状況調査」によると、大学等が把握している日本人学生の海外留学状況は、2019年度で、107,346人と昨年度比6.7%減となった（日本学生支援機構、2020）。

幸い、AAEEは各国学生アシスタントを中心としたオンライン共同運営という形式をとっていたため、新型コロナウイルス感染拡大以前からオンラインでの作業地盤があった。その結果、パンデミック宣言から間もなく、すべての活動をオンラインにスムーズに移行できた。4月～7月は夏の（対面プログラムに代替の）オンラインプログラムの準備として交流会を行う中で人間関係構築に努め、8～9月にオンライン国際交流プログラムを円滑に実施した。総じて、AAEEの活動は新型コロナウイルス感染拡大でのパニックとは無縁であったことに加え、各国の学生が「スティ・ホーム」を強いられたことがむしろ活動を活発化し、例年よりも多くのプログラムに奔走することとなった。

ただし本来、学生にとって、国際交流プログラムの魅力の一つは外国の学生と友情を深めることにあった。そして個人間の友情は、活動中の「隙間時間」、プログラム外の自由時間における交流中に育まれることが多かった。言い換えれば、対面での国際交流では、プログラム内容の良し悪しを問わず、「外国に滞在する」「外国人と2週間寝食を共にする」という非日常的な異文化体験の中で外国人の友達ができてしまえば、ある程度プログラム自体に満足感を得ることが可能であった。実践的な学びが少なくても一定の達成感が得られてしまうデメリットはあるにせよ、友情関係の構築が比較的容易であるのは対面交流の代え難い利点である。

オンラインでの国際交流は事情が大きく異なる。空き時間に周囲を見回して興味を持った相手に自発的に近づいていくことが難しいため、友情関係構築が難しい。つまり、従来の対

面交流でのコンテンツをそのままオンライン化するだけでは、参加学生の満足度をこれまでと同様に維持することは困難だった。そこで、2020年夏季交流プログラム実施に当たって「友情構築の基礎となる感情交流」を可能にする仕組みを、オンライン上で構築することに注力した（関・大瀬，2021）。

一方で、オンライン化には大きな強みもあった。過去、外務省海外安全情報の危険レベルの引き上げに伴い交流プログラムを断念せざるを得なかった国とのプログラムが実現したのである。オンライン化によって渡航制限を克服したことにより、AAEEの活動範囲はさらに広がった。さらに、中・長期目標であった多国間合同のプログラムの開催もオンラインで可能となった。

5. 「AAEE 版グローバル人材育成 Can-do リスト」の課題

前章では、団体発足当時から現在に至るまでの活動の変遷を辿ってきた。これまで14年間に及ぶ活動は一貫して、グローバル人材育成教育 Can-do リストを指針としてきたが、年を追って活動が活発化する中で、学生達からはアップデートの要望が増えてきた。AAEEは「学生主体」を標榜していたが、発足初期数年間は、教育者の考案したイメージを学生達が具現化していた。そのため、学生は表向きの主体に他ならなかった。当時の学生は、教育者の指示に従っていればグローバル人材育成教育 Can-do リストの存在を知らずともそれに達することができるように仕組まれていたのである。しかし、年を追うごとに、学生自らプログラムを基礎から構築することが必要との意識が高まり、彼ら自身に Can-do リストとの対峙を要求することとなった。そして、実際にそれに基づいてプログラムを制作した学生から、活動実態に即したものの改善要望がなされ始めた。確かにこの Can-do リストは、2008年に発足当時の日本社会の課題を専門家の知見を踏まえて策定したもので、それは実際の交流活動を構想する前のことであった。あくまで、理論上の指針に過ぎなかったわけである。次節では、グローバル人材育成教育 Can-do リストの課題点を考察する。

5-1. 「交流」を通じて学ぶ意義を説明していない

これまで一貫して「交流」を通じた学びを基軸に据え、出会った人々との交流を丁寧に振り返り、言語化するプロセスを繰り返すことを学生に主張してきた。しかし、彼らと議論していく中で、「なぜ交流をするのか」「交流から何を学べるのか」と言う、交流の核心となる説明が不足していることがわかってきた。「国際交流」という用語は社会に深く浸透し、我々も頻繁に口にしているが、いざ学生に「交流とは何か」と問われて即座に、明確に解答できなかったのである。そして、これこそが学生を混乱させる主要因であり、周囲から「団体の活動目的が漠然としている」と言われる所以であることが明らかになった。Can-do リ

他者との交流を通じたセルフリフレクション

ストにあるように、AAEEの活動は「国、地域、文化の違いを超えて、我々が共通して抱える問題に他者とコミュニケーションをとりながら解決策を模索していくことができるグローバル人材の育成」をミッションとしてきた。新型コロナウイルス感染拡大以前、国際交流プログラムに参加する日本の学生はこのミッションに賛同し、訪問先の国で人々と交流しながら、その国や地域の特徴の理解を深める活動を行ってきた。一方で、彼らのプログラム中の行動や事後報告を観察すると、彼らは実際には交流プログラムのテーマそのものから得る学びよりも、交流をした人々を通じた自己内省を獲得していた。現地の人々と交流を行うことで、普段自分が依拠している文化内での人間関係では見出せなかった新たな視点や価値基準と接し、自文化や自己を見つめ直していたわけである。つまり、従来のCan-doリストでは説明できない、他者との交流を通じた自己成長が学生の活動のなかに見られたのだ。

5-2. 交流を通じた学びのプロセスを明示していない

従来のCan-doリストは、AAEEの活動理念や獲得すべきスキルを明示していたものの、他者との交流を通じて学びを深めるプロセスを順序立てて説明していなかった。そのため、活動構築や運営を学生に委ねると上手く身動きが取れず、最終的には教育者の支援に頼るか、到達目標に沿わない交流活動を行ってしまうことが起きていた。だからこそ「AAEEの活動目標、身に着けるべきスキル、交流を通じた学びの方法」をより明確に示してほしい、という学生たちからの要望は増していったのである。これは裏を返せば、学生たちが、責任を持って真剣に活動に取り組もうとしている表れであり、彼らの要望に応えることは我々の最優先課題となった。さらに我々の立場をより鮮明にすることは、良質な国際交流や多文化共生の推進に寄与することを目指す一般社団法人の責務だとの認識で一致した。

6. 「AAEE 異文化間交流学習メソッド」

AAEEでは、交流学習の質を向上させるために活動後の振り返りを重視してきた。プログラムを開催するごとに参加学生や協力団体との総括会議を開催国で行い、また参加者に報告書を義務付け、毎年報告会イベントを開催することによって学びを社会に還元してきた。さらにアジア各国で開催される学会や研究会において報告し、関係分野の専門家から助言を得た。2017年頃からは、アジア各国でAAEEを中心的に支えてきた人々が研究員となり、活動を学術的見地から分析し始めた。例えば、ベトナムの研究員が日本—ネパールプログラムに同行して観察したり、日本の研究員が日本—ベトナムプログラムに同行・観察したりした。さらに、三か国の研究員が、代表理事と共に国際学会誌に論文を投稿する機会も得た(Seki et al, 2020)。そして、2019年には正式に研究部門を創設し、成果を学術論文としてまとめ、取り組みの成果や課題を社会に還元しやすい環境を整えている。

2020年には、「AAEEの活動の趣旨を具体化してほしい」との学生アシスタントからの要望を受けた。代表理事（筆者）より「過去の取り組みの総括」を諮問された日本研究部は、過去のAAEE主催プログラムに参加した数百名の学生の報告書の分析に加え、アジア各国のAAEE関係者（過去から現在に至る学生アシスタント、プログラム参加者、アドバイザー、理事）への聞き取り調査を行い、2021年5月に答申を出した。その中には以下の内容が含まれる。

AAEEのプログラムの主要な特徴の一つとして「感動を生むプログラムであること」が挙げられる。ここでいう「感動」とは、『他者との交流を通じ、知らなかったことを発見し、自身の価値観が揺れ動くことによる一連の心的反応』を意味する。コンフォート・ゾーンから一歩踏み出した他文化者同士が、互いの「ソト」文化・価値観と交流することで、自己の価値観やその背後にある文化を再検討できるようになる。

（筆者による要約）

2008年に考案したCan-doリストは、教育学や心理学の理論を繋ぎ合わせた「試作品」とも言え、実際に具現化した交流プログラムの実態とは必ずしも一致していなかった。そこで今回策定する「AAEE異文化間交流学习メソッド」では、14年に及ぶ実践を理論化し、数百人もの学生の経験を前景化することを志向する。メソッドの構築に当たっては、AAEEに留まらず、国際交流や異文化理解活動に携わる人々が参照できる汎用性の高いものを目指した。

6-1. 基本概念

AAEEが考える「交流を通じた学び」とは、交流する他者を跳ね返りにして自分を見つめ直し、自己を理解していくことにある。自己理解や自己の確立と言った人間の深層部分に関する変化は、他者の外面的な文化と接触するだけでは必ずしも起きない。他者との関係構築に裏打ちされた、文化的な学びがあってこそ、自らの価値観に疑問を持つようになる。

グローバル人材として活躍していくための前提として、自己理解と自己の確立が存在しているということが重要となる。言い換えれば、自己の確立が多様な他者を受容できる土台となるわけである。これまでAAEEの異文化交流プログラムに参加した学生の報告書を分析すると、多くの学生が「自身の価値観」や「ステレオタイプ」について記述を最初に行っている。これは他者との交流によって自分を見つめ直し、気づきを得ることが、その後の彼らの行動や他者との関わりに影響を与えたことを示している。

6-2. AAEE 異文化間交流学習メソッド 6 段階プロセスモデル

他者との交流において、「関心」「観察」「交流」「協働」「熟考」「自己内省と言語化」の 6 つの段階を踏むプロセスを提案する。このステップは AAEE のプログラムにとどまらず、あらゆる他者との交流において必要な段階である。人々はこのステップを繰り返し行っていくことで自己と他者を受容していくという立場をとる。

第一段階「関心」

「関心」とは、相手への好奇心という積極的な感情、または相手のパーソナリティに興味を持っている状態のことを指す。Renniger は、関心を「特定の物事への感情的反応やその物事への注意の焦点化のある心理状態」と定義している (Renninger, Hidi, 2011)。つまり、相手という存在に注意の焦点が定まっている時、人は「関心を持っている」状態と言える。

異文化他者との交流を志すに当たって、その動機は重要となるが、動機づけは内発的動機づけと、外発的動機づけに大別される。内発的動機づけとは、内面に沸き起こった興味や関心、意欲に動機づけられる状態のことを指す。一方で、外発的動機づけとは、学習に関わる恥や罰を回避するなど、外的な理由から学習する集団的な動機づけである (Ryan&Connell, 1989)。先行研究において、外発的に動機づけられるよりも内発的に動機づけられる方が積極的な学習態度を獲得すること、さらに外発的報酬は内発的動機づけを低下させると考えられている (Edward, 1975)。

上記の心理学分野の研究が示すように、他者との交流に際しては、人は相手と出会うことへの関心と、相手の文化や行動規範に対する興味関心が先行する。それらがなければ、人が行動に駆り立てることは難しく、自らの視野の拡充も行えない。言い換えると、関心を持つことが、自らのコンフォート・ゾーンから抜け出す動機となる。他者との交流に踏み出す第一歩である。

第二段階「観察」

他者や他者の文化を認知し、関心を持った後には相手の態度や行動と観察し始める。観察とは、「物事の状態や変化を客観的に注意深く見ること」と定義づけられている。ここでいう「観察」は、相手の性格や文化、自分に対する印象などの様々な項目を的確に注意深く見極めていくことである。単純に、他者そのものや他者の行為だけを見ることは観察とは言えず、交流学习における重要要素とはならない。「観察する力」には「知識力」と「想像力」が伴っており、それらを駆使して他者の深層部分を注視することにより、次にあげる「交流・協働」へと移行できる。

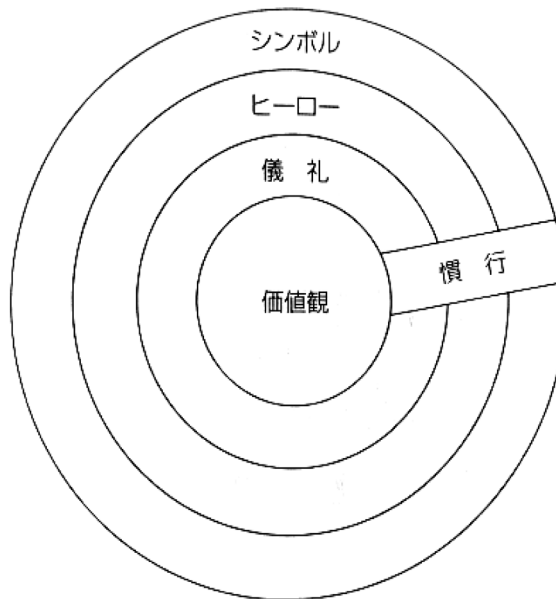


図2 「文化の玉ねぎ型モデル」 Hofstede, (1997)

第三段階「交流」

交流場面では、交流する他者との心の距離が接近と共に話す話題も一般的話題（表層文化）から個人の内面（深層文化）へと移行していく。

ホフステードは表層文化と深層文化を「文化の玉ねぎ型モデル」（図2）を用いて説明する（Hofstede, 1997）。最も表層部分にある「シンボル」は例えば寿司や富士山など、日本を連想させるシンボルである。その次に、その文化の行動規範となる人物が「ヒーロー」となる。さらに内側の「儀礼」は文化の中で、自然と人々が取る行動を指しており、社会的通過儀礼や宗教的儀礼などがあげられる。これら表層部分にある三つは、「目に見える」ものであり、「慣行」とも言われる。一方でこれらの目に見える文化の奥底には「価値観」があり、ホフステードは「価値観」こそが文化理解の最も重要な要素であるとした。

交流を通じて他者との対話を重ね、人の深層部にある価値観に接し、それを自分自身の価値観と比較することが自己理解の手がかりとなる。

第四段階「協働」

アメリカの企業や教育など様々な場で使用されている『コラボレーション・ハンドブック』において「協働=Collaboration」とは、互いに別々の集団、組織に属する人々が共通の目的、目標のためにともに働くことを意味している。つまり、協働は、交流の一步先に進んだ相手との関わりであり、多文化共生社会に求められるのは、友情でとどまらない協働力だ

他者との交流を通じたセルフリフレクション

ろう。さらに、『コラボレーション・ハンドブック』は「参加する組織のそれぞれのアイデンティティを維持したまま、ともに働くためのもっとも強力な方法」であることも指摘している。協働活動の中では意見の相違が問題になるが、解決策を模索するには、互いの意見を尊重し合意点を見つける必要がある。言い換えれば、交流では違いの認識まででよかったが、協働段階では違いとの向き合い方までもが重視される。意見の相違がより拡大した場合には、相違点と向き合うスキルも求められるだろう。

第五段階「熟考」

異文化者との交流では、同じ文化・環境に生きる人々との関わりの中には見られない場面に遭遇する。その一つ一つが新たな文化の学びに結びつけばよい。「あの場面でなぜあの人はあのような態度を取ったのか。」「あのときになぜ、あの人はこう言ったのか。」深く考え調べていく中で、その人の背後にある文化に辿り着き、自分との文化差を考え始めるようになる。しかし、もし本人がその場面を軽く受け流してしまった場合、時間の経過と共にその経験は記憶から薄れていき、貴重な文化学習機会を逸する残念な結果となってしまう。

日常における他者交流の度に、いちいち他者の言動の背景に思いを馳せていたら気疲れしてしまうだろう。ただし、異文化対応力を強化するために異文化者と交流するのであれば、交流を振り返ってこそ糧となる。「交流をすると異文化理解が深まる」のではなく、「交流を振り返り新たな気づきを得てこそ異文化理解が深まる」のである。

第六段階「自己内省と言語化」

対話という相互作用を繰り返していくことで自然と行われるのが、自己内省である。自己内省とは、自己を振り返り、自己を見つめることを指す（佐藤・落合、1995）。言い換えれば、自分についてより深く知るために、自己のあらゆる側面や経験を見つめ直し、多面的に捉えようとする態度である。

他者との交流、対話を通じて自らの感性や価値観に気づくというプロセスは、自己理解と他者理解の間の密接な関係性を示している。他者との比較なしに自分自身を見つめることは困難であり、他者への関心、他者との交流を通じて初めて「多面的・多角的・総合的」に自己を理解するのである。長谷川ら（2001）は看護という観点から自己と他者の関係性を次のように記述する。

自己への気づきは、相手に対する誠実さにもつながっていく。自分自身を本当に正直に認めるという事は、他者に対しても正直に対応できる事の証だからである。このような対人関係の体験を重ねる結果として、自分自身の価値基準も柔軟になっていくであろうし、共感的な関係も発展していく。（長谷川ほか、2001）

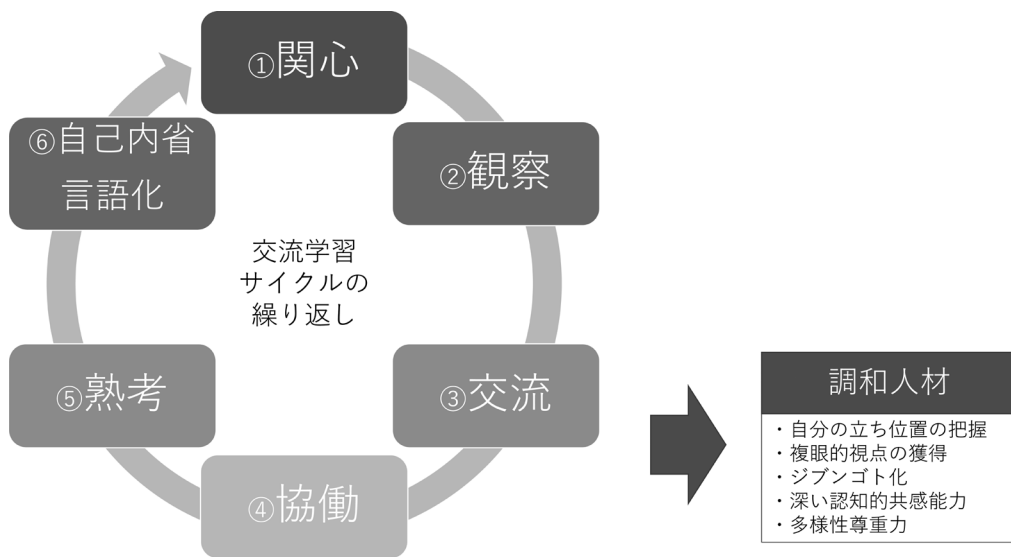


図3 ASEE 異文化間交流学习メソッド6段階プロセスモデル

さらに、相手と言語を使ってコミュニケーションを取る以上、そこから問い直された自己のアイデンティティも言語化すべきである。言語という鏡を通して自分を振り返り、客観的に自分の文化を分析することで自己内省を促進できるからである。また、言語化は曖昧な記述ではなく具体性を持ったものであった方がよい。具体的な言語化は、自身をより強固に相対化することを可能にし、ひいては、内省や表現というプロセスを踏み、得た具体的な知見が、その後の交流や協働をさらに促進させる。

7. ASEE 異文化間交流学习メソッドを通じて高めるスキルと期待される効果

本章では、ASEE 版交流メソッドに基づく活動を通じて高めてほしいスキル、また、普段から心がけてほしいスキルを具体的に明示する。さらに、提案した交流フローを繰り返すことによりスキルを高めた人にこそ期待できる結果も予想する。なお、ここで提案するすべてのスキルは、6段階プロセスのすべての段階にも当てはまるものであることをあらかじめ指摘しておく。

7-1. 高めるべきスキル

I. 知識力

交流する他者に関心を持ち観察するためにまず必要となるのは知識である。ここで問われる知識とは、専門的な知識である必要はなく、相手の発言や興味・関心を理解できる程度の

【AAEE版交流学习メソッド（スキル編）】

①知識力	・相手の発言や興味・関心を理解できる程度の一般常識の知識をもつ
②想像力	・他者を推し量る力や、思いやりの精神
③柔軟性	・自分の価値基準に固執せずにその場に応じて臨機応変に対応できる姿勢
④曖昧さへの寛容	・不確実性が多い場面でもストレスを感じずに順応できる力
⑤判断留保	・自己価値基準を一旦脇において、相手の心に寄り添う力
⑥尊重	・相手を正しい方法で理解しようと努め、協働への道を開く姿勢
⑦対話力	・相違を感じた上で、自分自身に目を向ける力 ・自己のアイデンティティに疑問を抱く力

図4 AAEE 異文化間交流学习メソッドにおいて重要なスキル

一般常識の知識を指す。例えば、2019年のベトナムー日本国際学生交流プログラムでは「環境問題」がテーマであった。この時大前提として、環境問題とは何か、世界ではどのような問題が起こっているのかなどの一般的な知識がない限り、会話は成り立たず、議論を展開することはできない。相手を観察するという状況に身を投じるためには少なくとも一般常識程度の知識は持ち合わせ、その基礎知識を交流相手との共通言語として扱わなければならないはずである。もし知識がない場合には、交流の前段階として知識を得るインプットの時間が必要で、第一段階「関心」に立ち戻る必要がある。

Ⅱ. 想像力

自己と他者は本質的に異なる存在であるため、互いには見えない部分が存在する。他者への想像力とは、その際に他者を推し量る力や、思いやりの精神を指す。想像力が欠如した状態では、そもそも日常生活では出会わない他者へ関心を持つことすらないであろうし、文化の異なる他者の心を推し量ることは困難であろう。

人は言語によって異なる世界の見方をしているとする言語的相対論（サピア＝ウォーフ仮説）という考え方がある。言語学者の江村は言語的相対論を以下のように定義している。

母語によって、その話者の思考や概念のあり方が影響を受けるという仮説。言語が異なれば認識や経験の仕方も異なるとされる。言語が文化の形式を規定する、という議論のされ方もある。（中略）さらにこれを強く推し進めて、人間の思考や認識のあり

方を言語が決定することを強調し「言語決定論」(linguistic determinism)と呼ぶこともある(江村, 2007: 26)。

この理論は、言語、さらにはそれに付随した文化が人のモノの見方に影響を与えることを示している。同じ環境で育ったとしても、人々が見ている世界は異なり、目の前で起きている事象に対する解釈の仕方も千差万別である。解釈の違いは、文化の異なる者同士であればより顕著に表れる。

想像力は、机の前で想像することによって身に着くものではない。身の回りの物事や他者に能動的な関わりを続けていく中でトライ・アンド・エラーを繰り返し、少しずつ獲得していくスキルである。交流プログラムの報告書からは、参加者がそれぞれの体験から想像力を獲得しているのが見て取れる。ネパールの山奥でホームステイをした学生の報告書の中には、食という観点からプログラムを考察したり、山奥の原始的な生活習慣から交流を振り返ったりするものがある。彼らの具体的な体験が、目の前の事象に対する想像力を膨らませているわけである。つまり、多様な文化を持つ他者への想像力を高めるには、実際に多様な人々と関わることで、そうして他者を推し量る経験を積むことが近道であるといえる。

このように、観察眼を手に入れることにより、相手がどのような人であるか、想像力を使って理解できるようになる。知識と想像力を備えた観察眼を持ち合わせることで交流の土台づくりができた状態となる。

Ⅲ. 柔軟性

自分の価値基準に固執せずにその場に応じて臨機応変に対応できる姿勢のことを指す。他者を観察し、その人たちと交流・協働する際に極めて重要なスキルである。

我々は生まれた時から、「自己」から逃げることができない。それは自分の心は自分自身のみが理解でき、他者が「私」を100%理解することができないことを表している。また、世の中の全てのことは自分の価値観というフィルターを通して知覚されている。柔軟性とは、これらを幾分か克服するツールであり、自己を集団や社会に順応させる装置である。もしこのスキルがない場合、人は自分の当たり前と異なるものに遭遇した際に、自分のやり方に固執し、他者のやり方や慣習に対応できない。

例えば、過去の交流プログラムにおいて、「時間感覚」の違いから柔軟性の必要性を認識した学生が少なかった。多くの日本人学生は、時間に厳しく、スケジュール通りに物事が進まないことに不満を募らせる。これは、期待と現実の相違を自己処理できていない状態、つまり柔軟性の欠如状態であると言え、「エスノセントリズム(自民族中心主義, 自文化中心主義)」に陥った心理状態である。エスノセントリズムとは、自集団を中心に据え、それに照らし合わせて他の集団を評価するものの見方である(Sumner, 1906)。この状態は

「人々に、自分たち特有の、他者と自分たちを分かちようとする習俗における全てを過大視したり、強化したりさせる」(Sumner, 1906: 13) ため、社会において偏見や差別を引き起こす可能性がある指摘されている。

これに対して柔軟性がある人は、その場面に適応し、余剰時間でできることを考えたり、自身の時間感覚やそれに縛られていた生活に疑問を持ったりするようになる。この意味で、柔軟性がある人とは、「文化相対主義」的志向を持っている人と捉えることができる。文化相対主義 (Cultural Relativism) とは、自文化の定規で他文化を測らずに、他文化を他文化として受け入れることを指す。文化相対主義の第一人者フランツ・ボアズは、文化や慣習が違っていることは、その文化が他の文化と比べて劣っている／優れているといったことを正当化する理由にはならないと述べ、他文化の哲学や神学なしにその文化を理解することは出来ないと述べた (Boaz, 1901: 6)。しかし、これは必ずしも他文化は受け入れられないということの意味しない。他文化は「自分のもの」としてではなくても、他文化そのものとして受容することが可能であり (Geertz, 1983: 44)、文化相対主義の視点に立てば、他者を同化したり拒絶したりせずに、他者との共生が目指せる。また、「自己」は他者から多大な影響を受けて形成されている。つまり、自分というものを通してしか世界と繋がれない一方で、他者は自己の形成に影響を与えているというわけである。そうした観点で言えば、他者が自己形成に入り込むこと、その余地が十分あるからこそ「柔軟性」と言えるだろう。

最後に、柔軟性の習得のためには、多様性の認識が重要である。自文化中心主義に立つと、自分の考えこそが正しいと誤認し、集団内で摩擦や衝突を引き起こす。他者は自分とは異なること、自分の思い描く物事とは異なることが社会には存在していること、つまり社会の多様性を認識することで、自身を相対化し柔軟な対応を行うことができる。

IV. 曖昧さへの寛容

異文化に身を置くと、理屈でははっきりとわからない状況に出くわすことがある。そのような不確実性が多い場面でもストレスを感じずに順応できる力を指す。Bunder によると、曖昧さとは「十分な手がかりがないために、適切に構造化したり、分類化できない状態」を言う (Bunder, 1962)。このような状態では、正確に未来を予測することが難しいゆえに、その時々でとるべき態度や行動を判断することが困難になる。曖昧さへの寛容は、その不安定さを受け入れる態度であり、不透明な状況に身を置くことに負担を感じない心理状態である。

一例として、食の嗜好性を挙げる。自身にとっては食べ物ではないと考えるものが、他者にとっては食べ物であるような瞬間に遭遇した場合、自文化の基準で「あれは食べ物ではない」と判断せず、「彼らの文化ではあれは食べ物である」と判断することが「曖昧さへの寛容」である。西村 (2007) は、曖昧さへの態度を「享受」「受容」「不安」「統制」「排除」の

五尺度にカテゴリー化し、前の2つを肯定的態度、後の3つを否定的尺度と捉えている。「享受」や「受容」には必ずしも「理解」という水準が含まれていない。それでも西村がそれを「肯定」と表現するように、両者が「相手の文化がそこに存在すること」という意識を内包していることは極めて重要である。

V. 判断留保

他の文化、価値基準に遭遇し違和感を覚えた際に、自己価値基準を一旦脇において、相手の心に寄り添うことである。他文化学習の場においては極めて重要なスキルである。自分の判断基準を基に目の前の文化を捉えようとすると、「ひどい」や「とんでもない」という拒否の態度を示してしまいがちである。例えば、ネパールの「カースト」に接した際、過去の交流プログラム参加学生の中にはそれに拒否的な態度を取るものがいた。ただし、血筋による階級化の慣習を、明確な根拠もなく拒否してしまう場合には、カースト制度の背景や歴史を探究するまでもなく、自身の価値観にとどまっているといえる。判断留保によって、なぜ今もカーストが根強く残るのかについて思慮を巡らすことが、それ以降の学習を進めるステップとなる。

一方で、判断留保を困難にさせる要因の一つは、相手の価値基準や文化が見えづらいということである。エドワード・ホールが提唱した「文化氷山モデル (Cultural Iceberg)」(Hall, 1976) では、文化は面上にあって見ることでできるものと表面下に隠れているものの2つに分けることができるとした。そして表面上に見えている「食べもの」「服」「言語」

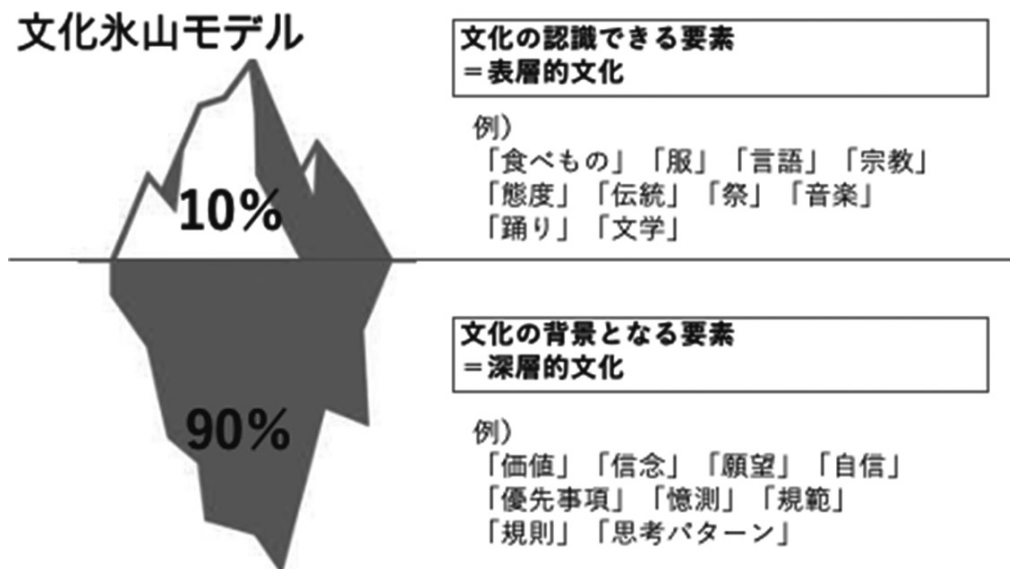


図5 文化氷山モデル (Hall, 1976 を元に著者作成)

「宗教」「態度」「伝統」「祭」「音楽」「踊り」「文学」などの文化要素は、文化全体の約1割を占めるに過ぎないとした。これに比して、表面化に隠れている9割の要素には、「価値」「信念」「願望」「自信」「優先事項」「憶測」「規範」「規則」「思考パターン」などがあげられている。判断留保した先にあるこれらの要素は見えづらく、従って判断留保には常に先の見えない不安が付きまとう。自身の中で結論の出せない物事を長時間保持しておくことは苦痛であり、それを避けようと短絡的な判断を下してしまいがちである。

しかし、文化氷山モデルからもわかるように、物事は常に多面性を持っており、各々の価値判断には文化背景が存在する。それを考えずに「良い／悪い」を判断することは避けなければならない。他者の言動の背景を文化相対的な立場を意識しながら考察し、熟考することこそが、健全な他者理解に基づく対話、ひいては他者との交流を通じた自己理解を導く。

VI. 尊重

交流と協働の場において最も重要なスキルが他者への「尊重」である。尊重、つまりリスクペクトは、交流の如何に関わらず常に求められる基本的な態度であるが、「交流を通じた学び」という文脈において「尊重」とは、相手を正しい方法で理解しようと努め、協働への道を開くことを指す。正しい方法で理解するとは、言い換えれば、先に紹介した「柔軟性」「想像力」「判断留保」のスキルをもって相手と接することである。「尊重」においては、相手と自分をいかに結びつけ、自分にはない新しい考えに気付くことができるかどうかが鍵となる。そうした尊重の意識（＝センス・オブ・リスペクト）を持った人々が集まることにより、優れた協働が生まれ、新たな物事や視点を見出すことができる。さらに、協働によって何かを生み出すことは、自分自身の中に何かを生み出すことでもある。そのようにして、他者との協働の中で自分自身も成長していくことができるのだ。

VII. 対話力

上記Ⅰ～Ⅶのスキルを持った上で他者との交流・協働、自己内省をしていく中で「対話」は生まれる。対話は以下の二つの要素を備える。

一つ目は、相違を感じた上で、自分自身に目を向けることである。自身に目を向けるとは、自分の意見や疑問を持つことにつながる。自身の価値観を積極的に相手の相違点とぶつけ、対話を重ねることで、考察を深めることが出来る。

二つ目は、自分の意見や疑問それ自体を疑うことである。自己のアイデンティティに疑問を抱くこともいえる。自分の意見を持つということは、時として「自分こそが正しい」という自文化中心主義的思考を誘発してしまう可能性がある。「自己」というのは相対的なものであり、自分にとって相手が「他者」であるように、相手にとっても自分は「他者」である。この視点に立てば、自分が正しいと信じて疑わないものは、自分以外には当たり前では

ないことが自ずと示される。また、自分自身に目を向けることは、自分の弱さに目を向けることにもつながる。自分が絶対的な存在ではないこと、自分は間違ふこと、自分に弱さがあることを自覚することにより、他者との対話が成り立つ。

7-2. 期待される効果

団体発足以降、30回を越える多様な交流プログラムを観察する中で、前節で挙げたスキルをAAEE活動に参加する以前から身につけている日本の学生がごく少数に留まることに危機感を覚えるようになった。「四方を海に囲まれた極東の島国の独自性」を誇るのはいいが、グローバル社会において、多民族、多言語など、多様性の平和共存の観点では、日本は明らかに後進国だ。そう考えざるを得ない場面を多く目撃してきた。「多様性尊重という用語だけが独り歩きして、実際には若者たちに多様な他者と共感する姿勢を十分に教育できていない現状に少しでも警鐘を鳴らしたい」という思いも込めて本メソッドを考案した。我々の提案する交流学习メソッドは、国際交流プログラムに限らず、あらゆる他者との交流に適用することができる。それゆえ、我が国において健全な多文化共生社会を構築する上で必須のものであると考える。一度、この5段階プロセスモデルにより自己内省手法を学び取った若者は、それ以降の生活においてもこのプロセスを踏襲し、他者と関わりながらその都度自己内省できるようになる。その結果、自己を多面的に理解し、深い認知的共感能力を手に入れることができる。

このような複眼的視点を持ち、深い認知的共感能力を持って多様な他者と協働できる人々を「調和人材」と名付ける。「調和人材」が集まった集団は、多角的視点に囲まれながら多様な他者への配慮も忘れない、居心地のよい調和的空間となるからである。まさに、健全な多文化共生集団である。調和のとれた環境は、多様なアイデアを生み出しイノベーションを起こすだろう。人間関係構築において必要な調和は、多様性を確保した集団の中に和を生み出すことを指すのだ。

具体的に、以下のような資質を備えた「調和人材」を育成することがAAEE異文化間交流学习メソッドの目標である。

①自分の立ち位置を理解できている。

他者交流の跳ね返りとしての自己内省により、他者がどのような存在かを考える観察に慣れた人は、集団の中での自分の立ち位置の認識力も高まる。

②複眼的視点を習得している。

複眼的視点とは、自己の視点だけでなく、第三者の視点に立って物事を捉えられる能力のことを指す。交流と協働・自己内省を経験し、他者と自己の対話を深められる人材は、他者への能動的な関心を手に入れ、客観的に物事を捉える能力が醸成される。

③「ジブンゴト」として捉え、それを表現できる。

調和した状態では、関心は個人の領域を超えて集団にまで広がる。相手の関心が自分の関心となり、集団内で関心が連鎖する。ジブンゴトにする力を取得することにより、多様な問題に対して行動することができ、同時に、他者との協働の中で多様なアプローチ法を見つけ、集団の問題解決能力を向上させることができる。さらに、自分の悩みや反省を他者に伝えることで、社会全体が向上していくという側面もある。

8. 終わりに

本稿では、多文化共生社会において重視される資質を身につけるための新たな枠組みを提案した。今日の日本社会の現状は、内閣府が目標とする健全な多文化共生社会とは程遠い。だからこそ、求められるスキルを備えた人材を輩出する歩みを止めてはいけない。今後、「AAEE 異文化間交流学習メソッド」により「調和人材」に成長した若者たちが、社会に大きなイノベーションを起こし、健全な多文化共生社会の構築に貢献してくれることを信じてやまない。

謝辞

・AAEE、一般社団法人アジア教育交流研究機構の学生アシスタントの皆様、AAEE 主催のプログラムへの参加を通じて資料提供をしてくださった学生の皆様、アジア各国で活動を支えてくださっている皆様、そして、歴代の東京経済大学関昭典ゼミナール所属学生の皆様に心より心からの謝意を申し上げます。また、本稿執筆に当たって編集に協力してくださった AAEE 研究員、永島郁哉氏にも深く感謝申し上げます。

・本研究は、2021 年度の東京経済大学個人研究助成費（研究番号 21-20）を受けた研究成果の一部である。

注

- 1) 補充移民とは、出生率及び死亡率の低下によってもたらされる人口の減少を補い、高齢化を回避するために必要とされる国際人口移動のことを指す。
- 2) 植民地時代に日本国籍を持って日本に居住し、戦後も日本で生活している韓国・朝鮮・中国・台湾出身の人々

参 考 文 献

一般社団法人日本旅行業協会、「旅行者数の変遷」（最終閲覧日：2021/10/30）

<https://www.jata-net.or.jp/tokei/004/2007/01.htm>

- エドワード・L・デシ (1999).『人を伸ばす力 内発と自律のすすめ』新曜社
- 江村裕文 (2007)「サピア=ウォーフの仮説について—文化 (その3)」,『異文化』.
- 喜多村和之 (1990).「『国際化』思想の展開—1960年代 から80年代まで」澤田昭夫・門脇厚司編『日本人の国際化—「地球市民」の条件を探る』日本経済新聞社, pp.28-47.
- 厚生労働省 (2011).「平成23年版労働経済の分析—世代ごとにみた働き方と雇用管理の動向—」, 第2章, pp.85-88.
- 国際連合人口部 (2001),「Replacement Migration: Is It a Solution to Declining and Ageing Populations?」, (最終閲覧日:2021/10/23)
<https://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/ageing/replacement-press-jp.pdf>
- 国連経済社会局人口部
- 国土交通省観光庁 (2011).「観光白書」
- 佐藤節衛 (2003).「『総合的な学習』と異文化間教育」『異文化間教育』17号, 異文化間教育学会, pp.4-11.
- 参議院 (1985).「第103回国会 質問主意書」, (最終閲覧日:2021/10/30) <https://www.sangiin.go.jp/japanese/joho1/kousei/syuisyo/103/syuh/s103002.htm>
- 自治省 (1988).「地域国際交流推進大綱の策定に関する指針について」(最終閲覧日:2021/10/30)
http://www.clair.or.jp/j/docs/regiongroup_h00.pdf
- 佐藤由利子 (2012).「ネパール人日本留學生の特徴と増加要因の分析—送り出し圧力が高い国に対する留學生政策についての示唆—」,『留學生教育』, 第17号, pp.19-28.
- 首相官邸 (2013).「新たな成長戦略—「日本再興戦略—JAPAN is BACK—」— 日本産業再興プラン (成長戦略2013)」(最終閲覧日:2021/10/30) https://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/saikou_jpn.pdf
- 出入国在留管理庁 (2021).「令和2年末現在における在留外国人数について」, https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00014.html
- 関昭典 (2018).「外国語学習者の動機づけを維持する手法」泰国日本語教育研究会第30回年次大会貴重講演. 泰国日本語教育研究会.
- 関昭典 (2019).「動機づけ重視の外国語学習指導」タイ国, ラームカムヘン大学特別学術講演会.
- 関昭典, 大瀬朝楓 (2020).「多文化共生時代における学生主体国際交流プログラムの考察」,『人文自然科学論集』, 146, pp.69-99.
- 関昭典, 大瀬朝楓 (2021).「コロナ禍におけるオンライン国際学生交流プログラムの考察」,『人文自然科学論集』, 148, pp.113-146.
- 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—」 https://www.soumu.go.jp/kokusai/pdf/sonota_b5.pdf (最終閲覧日:2021/11/1)
- 総務省 (2006).「地域における多文化共生推進プラン」, https://www.soumu.go.jp/kokusai/tabunka_chiiki.html#sakutei
- 中央教育審議会 (2021.1.26)「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して—全ての子どもたちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現— (答申)」, p.8. 最終閲覧日:2021/11/1), https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf
- 帝国データバンク (2012).「ベトナム進出企業の実態調査」, (最終閲覧日:2021/10/23)

- 独立行政法人日本学生支援機構 (2021). 「外国人留学生在籍状況調査」及び「日本人の海外留学
者数」, https://www.mext.go.jp/content/20210617-mxt_gakushi02-100001342.pdf
- 内閣府, 「21 世紀日本の構想懇談会」, (最終閲覧日: 2021/11/1) <https://www.kantei.go.jp/jp/21century/houkokusyo/index1.html>
- 内閣府 (2018). 「令和元年版 子供・若者白書」 <https://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/r01gaiyou/sa.html>
- 西村佐彩子 (2007). 「曖昧さへの態度の多次元構造の検討—曖昧性体制との比較を通して」, 『パーソナリティ研究』, 第 15 巻, 第 2 号, pp183-194.
- 日本学生支援機構 (2016). 「平成 27 年度外国人留学生在籍状況調査」
- 日本学生支援機構 (2021). 「令和 2 度外国人留学生在籍状況調査」
- 日本学生支援機構 (2021). 「日本人学生留学状況調査」
- 日本政府観光局 (2021). 「国籍 / 月別訪日外客数 (2003 年～2021 年)」 (最終閲覧日: 2021/11/1) https://www.jnto.go.jp/jpn/statistics/since2003_visitor_arrivals.pdf
- 沼田潤 (2009). 「日本の初等・中等教育における異文化 理解教育の実践状況に関する調査研究」, 『異文化間教育 学会第 30 回大会発表抄録』, pp. 92-93.
- 長谷川浩・石垣靖子・川野雅資編 (2001). 「共感的看護—いま, ここでの出会いと気づき」, 『医学書院』, pp. 30-32.
- 法務省 (2020) 「出入国在留管理」 (最終閲覧日: 2021/10/30) <https://www.moj.go.jp/isa/content/930004561.pdf>
- 法務省入国管理局 (1987). 『出入国管理 (昭和 61 年度版)』 (最終閲覧日: 2021/11/1)
- 堀家由紀代 (2010). 「わが国における多文化教育の現状と課題～現代日本の“教育マイノリティ”～」, 佛教大学教育学部学会紀要, 第 9 号, pp. 47-60.
- 松尾知明 (2012). 「日本における多文化教育の構築—教育のユニバーサルデザインに向けて—」, 『社会科教育研究』, No. 116, pp. 193-225.
- 宮島喬 (2009). 「『多文化共生』の問題と課題 日本と西欧を視野に」, 『学術の動向』 14 (12), pp. 10-19.
- 文部科学省 (1966). 「後期中等教育の拡充整備について」 (最終閲覧日: 2021/10/30) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/661001.htm
- 文部科学省 (1996). 「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について 中央教育審議会」, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm
- 文部科学省総合教育政策局男女共同参画共生社会学習・安全課, (2019), 「外国人児童生徒 受け入れの手引 改訂版」, pp. 4-11.
- 文部科学省「トビタテ! 留学 JAPAN とは」 (最終閲覧日: 2021/10/30) <https://tobitate.mext.go.jp/about/>
- 立教大学 異文化コミュニケーション学部, (最終閲覧日: 2021/10/25) <https://www.rikkyo.ac.jp/undergraduate/ic/>
- 読売新聞 (2021. 9. 18), 「コロナで制限, 留学生の入国 9 割減…原則認めないのは G7 で日本だけ」, <https://www.yomiuri.co.jp/national/20210918-OYT1T50092/>
- Albert Bandura, (1971), *Social Learning Theory*, General Learning Corporation.
- Asia Association of Education and Exchange (Webpage). <http://aaee.jp/about/>

- Boaz, Franz (1901). *The Mind of Primitive Man*. American Folklore Society.
- Budner, S. (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality*, 30, pp. 29–50.
- Deci, E. L., Connell, J. P., & Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74 (4), 580–590.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. (米山朝二・関昭典訳 (2005) 『動機づけを高める英語指導ストラテジー 35』, 大修館)
- Geertz, Clifford, (1983), *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*, Basic Books.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. New York: Doubleday.
- Hofstede, G. (1997). *Cultures and Organization: Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill. (岩井 八郎・岩井 紀子訳 (2013) 『多文化世界—違いを学び未来への道を探る』, 有斐閣)
- Renninger, K. A., & Hidi, S. (2011). Revisiting the conceptualization, measurement, and generation of interest. *Educational Psychologist*, 46, 168–184.
- Sumner, William Graham (1906). *Folkways: a study of the sociological importance of usages, manners, customs, mores, and morals*. Boston: Ginn.
- Seki, A. (2016). The Positive Effects of the Buddy Model in International Student Exchange, *The Journal of Humanities and Natural Sciences*, 138, pp. 73–90.
- Seki, A. (2017). Reflection on the Short-term Intercultural Student Exchange Program Aiming to Build Cultural Competency and English Proficiency: The Mero Sathi Project in Nepal. *The Journal of Humanities and Natural Sciences*, 140, pp. 17–29.
- Seki, A., Lâm, Y., Hoàng, V., Pham, K., Mochizuki, C. and Ose, A. (2020). Impacts of the Student Centered International Student Collaboration Projects in Vietnam, *Proceedings Forum on Internationalization in Higher Education 2020, in Cerebration of 60th Anniversary of Foreign Trade University, Vietnam*. Ministry of Education and Training, and Foreign Trade University, Vietnam.
- Sustainable Development Knowledge Platform. (n. d.). (最終閲覧日: 2021/10/21) from <https://sustainabledevelopment.un.org/>
- United Nations Millennium Development Goals. (n. d.). (最終閲覧日: 2021/10/21) from <http://www.un.org/millenniumgoals/news.shtml>
- Ritzer, George, (1995), *The McDonalidization of Society: an investigation into the changing character of contemporary social life*. Pine Forge Press. 正岡寛司監訳 (1999), 『マクドナルド化する社会』, 早稲田大学出版部.
- Trompenaars, F., & Hampden-Turner, C. (1998). *Riding the Waves of Culture*. New York, NY: McGraw Hill.