

異なる学科間の共生について —内包的な視点から—

福田 鈴子

こども健康学科

Kyosei from an Interdepartmental Perspective: From the View Point of Intension

Reiko FUKUDA

要 旨

教育現場は異文化社会の縮図である。男子と女子、出身校、部活動、出身地、性格、そして授業に臨む姿勢としてその差異にさらされている。この差異を観てしまうと共生が見えなくなる。その差異によって萎縮したり、葛藤をおぼえたりする。しかし、差異があるのは共生があるためである。人為的に作る共生ばかりが目立ってきたが、自然に形成されている内包的な共生に気づくならば受講生の意識に変化が現れる。本報告では2つの異なる学科の合同授業における調査結果を報告する。それによると、意識の変容に肯定的な結果が得られた。このことは共生におけるもう一つの内包的な視点を示唆している。

キーワード：共生、異文化コミュニケーション、自己調和、合同授業

Abstract

The field of education is the social epitome. There are differences such as boys and girls, their old schools, their club activities, their home towns, their character and their attitude toward classes. People cannot notice Kyosei if they are interested in the differences. They atrophy and undergo a conflict through the differences. But there are differences because there is Kyosei. Although Kyosei has been focused on artificial make, it is based on natural formation by intensional Kyosei. If students notice the idea, they find their consciousness changed. In this paper, the survey result of interdepartmental combined classes is reported. It proved that their consciousness had changed positively. It suggests another intensional viewpoint in Kyosei.

Keywords : Kyosei, intercultural communication, the self-harmony, the joint lesson

1. はじめに

ある学生から「共生というのはどういうことですか？」と筆者は質問されたことがある。そのとき咄嗟に「これが共生です」と答えた。その教室には様々な学生がいて、親しくつきあう人もいれば、知らない学生もいたことだろう。しかし、そうした親密性を云々するまえに既に共にその教室にいる。その意味で共生はいかなるアクションに先立ってある状態だといえる。

教室から目を転じて社会を見渡すならば、教室以上の差異にあふれ、さまざまな問題をもっている。その差異を克服するために、共生社会を目指すという発想は自然であろう。そうした社会の様相が教室にも反映している。そして教室における差異や葛藤を克服し、アクティブな学びを目指すという考えに至る。特に、留学生との合同授業や障害者教育において試行錯誤がなされている（たとえば、植木(2002)、浜路(2006)）。本論ではそれを外延的な共生と位置付ける。これに対してこれまで省みられることはなかった内包的な共生に着目する。

対話型授業やアクティブラーニングなどといった、受講者側の積極的な参加が期待される授業において、受講者間の関係は無視できない要素である。同じ授業内容、同じ受講生でも受講生間の関係（信頼度）によってはアクティブにもなり、そうでなくなることもある。

本報告は共生という多文化における概念を教育現場に適用し、教室における共生を考察する。そのために異なる学科における合同授業の様子を調査した。その結果、これまで考えられてきた外延的な共生とは異なり、共存在としての「在り方」という内包的な様態があることが示された。本論の論点は、自分のうちにある共生に気づくことが変容につながるということである。このことは異文化コミュニケーションからの視点によって浮き彫りにされる。

2. 先行研究

共生をテーマとして共生を教える授業は多いなかで、教育現場において共生を構築する場と考える視点からの報告が宮本(2015)によってなされている。宮本は「クラス内に「多文化共生」の関係性を築くという目標を立てて、留学生と日本人学生が接触を行う際に必要となる条件について検討」するとして、共生を「1. 多様なバックグラウンドを持つ学生がみな平等に参加、発言のできる学習環境、2. 参加者の意見が反映されるクラス運営、3. クラス内での学生同士の相互支援、4. 多様性への寛容な態度」と位置付けている。その際に根拠としているのは、オルポートが提唱した「異文化接触」を肯定的にする条件である。オルポート(1968)は「共通の目標と対等の地位での接触、更には制度的な支援がその効果を高める」とし、対等な関係、共通の目的、そして組織的な

支援という3つの条件を挙げている。それらの条件に加えて、教育現場でそれらを具現化するためには、4. 対話、5. 振り返り、が必要であり、これらの5つがクラス内に「多文化共生」の関係性を築く上で欠かせない条件としている。

多文化共生、あるいは多文化主義の背景には文化相対的認知がある（石井ほか、2013）。文化相対主義は異文化を外に観て対象化し相対化する。イーグルとカーター(Eagle & Carter,1998)は島モデルによってそれを表現している。水上に出た島を異なる文化とみなして、水面下の海底ではその島々はつながっている。海上の孤立した島々が相対的認知を形成する。すなわち他を自己の外に視て相対化するものである。Bennett(1993)はDMIS（異文化感受性発達モデル）によって、異文化適応のプロセスを異文化感受性発達尺度によって示した。異文化（異質なもの）に出合ったとき、「異文化感受性」は、「否定・防衛・矮小化・受容・適応・統合」という発達段階を経て、相対主義的認知に到達する（図1）。相対主義的認知に対極するのが自文化中心主義的認知である。自文化中心主義的認知が自他ともにもっている状態から、譲歩によって相対主義的認知である異文化の適応がなされるというものである。

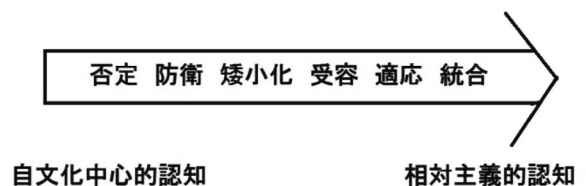


図1 Bennettの異文化適応モデル

これに対して、筆者らは異文化を自己の内に視ることによって自他の相対的認知を超えた調和的認知を提案した（福田、砂子、2017）。Bennettによれば異文化に接すると自己中心的認知から適応過程を経て相対主義的認知に移行するが、どちらか一方が譲歩しなければ相対的認知には至らない。自己中心的認知でも相対主義的認知でもない第3の認知である調和的認知をおくことによって（図2）、あらたな適応を提示することができる。調和的認知へは譲歩ではなく自己変容を通じて達する。自他の関係を自己内にみることによって自己変容がなされるということが要点であり、これを自己調和と呼んでいる。自他の差異があったとしても、それが自己のうえで認識されているということがこの変容を可能にする。この変容は自己内部でおこることなので、自己のみの変容による葛藤は自己にはありえないので、それは他者へと伝染し集団を変える可能性もある。それでも他者における抵抗は想定できるが、他者の問題であるので、自己内に不調和による葛藤は無い。

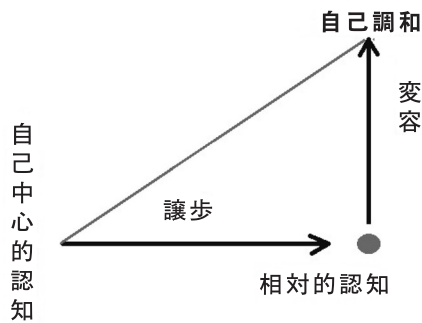


図2 自他の認知モデル

ホリスティック教育草分け的存在であるジョン・ミラー(1994)は、教師と学習者の〈かかわり〉は3つの型に分けている。一方向的な伝達のトランスミッション、双方向の交流とするトランスアクション、そして教師と学習者が分け隔てされておらず、内と外の〈かかわり〉において、自分自身に変容していくような学びであるトランスフォーメーションの3つの型は、排他的ではなく包含関係にある。成田は3つの型を一步踏み込んだ構図を与えている(成田, 1995)(図3)。トランスアクションおよびトランスフォーメーションの図においてジョン・ミラーのそれと異なる点は、学習者同士の双方向のベクトルを描いているところである。本論では、学習者同士の〈かかわり〉を異なる学科の合同授業という学習者の差異が顕著な場合における観察を試みた。

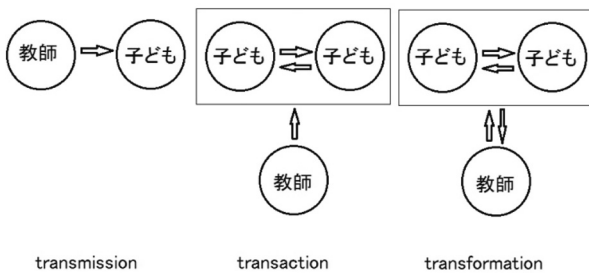


図3 成田による3つの〈かかわり〉

3. 共生

教育現場における共生は、差異のうえで信頼関係を構築しながら共生に導こうとする立場である。これに対して、本論は差異自体がすでに共存のうえに成り立っていることに視点をもちつつ共生を顕現していくという立場である。前者が外延的な共生とすると、後者は内包的な共生である。

内包的共生がこれまで顧みられることはなかったのは、共生を社会問題という枠組みでとらえてきたからである。内包的共生は自己内における変容である。自他の関係であるにもかかわらずそれを自己内においてみるということの一見矛盾するかのようであるために見過ごされて

きた。

外延的な共生は制度、イベント、交流などの外的な条件を整えることによる共生へのアプローチである。これに対して内包的共生は自己内に自他を観ることによってまずは自己から変容をもたらすことから始める共生であり、共生を個人に還元してしまうのである。内包的共生が確立されたのちに外延的な共生を施行するのであれば根本的な解決にならないということは昨今の世情に見ることができる。

内包的共生は自己内のことゆえに身近なところに、つまり外国人との交流といった異文化体験でなくとも、見出される。ここでは教室という環境において、内包的な共生に目を向けてみた。

4. 調査方法と調査対象

本調査は2016年6月から7月にかけて、経営学科1年生19名、こども健康学科1年生23名の合計42名に対して行った授業事例調査の一環である。こども健康学科は保育士、幼稚園教諭を目指す学科であり、経営学科とは履修科目が全く異なり通常授業では接点のない学科同士を対象とした。

異文化間の調和は在り方の変化によってもたらされるということを検証するため、異なる学科に属する学生による合同ゼミナールの授業において、学生の在り方にアクションを与える方法を試みた。互いに自己紹介といった個々の親近感の醸成をすることはせず、授業をはじめた。これは、調査の主眼が、学生のある視点を持つことによる在り方の変化に着目するため、情緒的レベルでの交流をあえて避けることを試みた。自由な着席を指示すると学科別に住み分けられて混ざることはなかったことから、異他性を意識していることがうかがわれた。

本稿の分析の中心となったデータは二つの学科が合同しておこなう教養のゼミナールにおいて、その事前と事後にとったアンケートに基づいている(付録)。授業テーマは「人目について」であり、二つの学科の代表者がそれぞれの主張を8分程度伝えたのちに、教員によるワークショップがなされるというものだった。これは人目を気にするということを実感してもらうワークである。次に、色紙を用意して、各自に好きな色を選んでもらって、どの色を選んだのかを聞いた。そして5行の日記を書いてもらって、「皆の前で発表してください」と学生達に伝え、両者の違いを体験してもらった。好きな色を選ぶこと、日記を書くことはどちらも自己と向き合い、自己に問うという自己の中だけの作業になる。そこでまず自己を視ることになる。次にそれらを人前で発表することとなると、自己は他者を気にする。つまり他者の中に自己を視ることになる。学生同士のかかわりが互いの直接交流でなくとも、それぞれの意識が自己の気づきの中で行われる。他者から自己の認識の中に存在しない何か

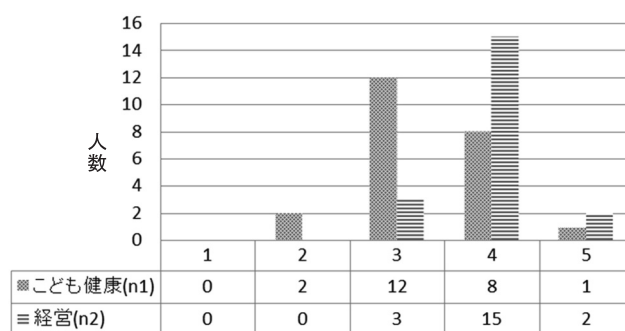
を受けた時、自己調和が生じ他者を自己の中で変容し調和していくことに気づく。

最後に、各学科の紹介を兼ねて、何をを目指す学科か、入って良かったところ、入ってみたら良くなかったところ、好きな科目、苦手な科目、将来性を3名ほどの小グループに分かれ（グループのメンバーは学科ごとで、混ぜることはしない）意見をまとめてもらった後、皆の前で発表をもらった。このワークは相手の学科に視点をもってもらおうというねらいがあった。そして自己が他者を観察することで自己の中に存在する偏った考えに調

和的認知を融合していくことになる。授業の前後で、異なるカルチャーを持つ2学科の学生の距離が変化したかを調査するために、「今、あなたは人の目（他学科）を気にしていますか。」という問いに対して5段階評価「1. 耐え難いほどである、2. とても気にしている、3. 少し気にしている、4. 気にならない、5. むしろ親しみを感じる」で答えてもらい、「なぜそう感じますか」とその理由も記してもらった。そのアンケートによって親密度の距離感を記してもらおうという方法をとった。

5. 調査結果

授業開始前に他学科を気にするかどうかの質問に対して、こども健康学科の学生の5段階評価の平均は3.3であり、経営学科の学生の平均は4であった（資料1）。その理由は資料2に記載した。

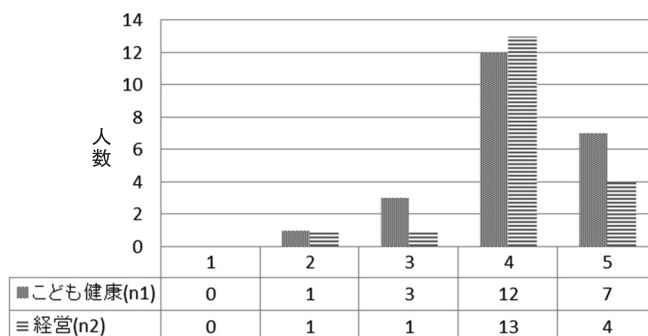


資料1 授業前の親密度 (n1=23, n2=19)

資料2 授業前の5段階評価の理由（複数回答有 (n1=23, n2=19)

評価	こども健康学科(n1)	経営学科(n2)
2	・知らない人と同じ空間にいるのは息苦しい（1）	
3	・どんな人がいるか気になる（3） ・話をしたことがなく顔も知らない（4） ・相手の学科を知ってみたい（1） ・学科間の温度差を感じる（4）	・同じ人だから（1） ・初めて会う人だから（1）
4	・知らない人ばかりだから（7） ・自分の周りしか興味がない（1） ・同じ学科の人が一人でないから（1）	・興味がない（2） ・自分に関係ないから（4） ・関わることがないから（6） ・いつもと変わらない（1）
5	・経営に友達がいる（1）	・互いに自分と同じように「誰なのか」「なぜ合同なのか」と同じ思いを感じていることに親しみを感じる（1） ・こども健康に友達がいる（1）

次に授業終了後にも同様の質問をし、こども健康学科、経営学科ともに5段階評価の平均は4.1であった（資料3）。その理由が資料4である。

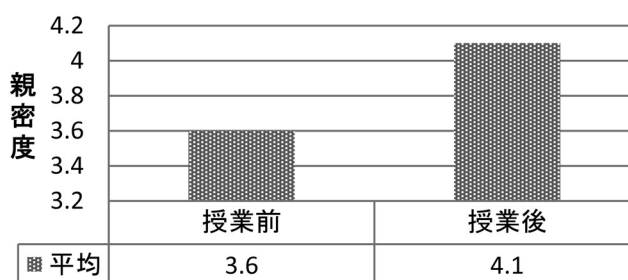


資料3 授業後の親密度 (n1=23, n2=19)

資料4 授業前の5段階評価の理由（複数回答有 (n1=23, n2=19)

評価	こども健康学科(n1)	経営学科(n2)
2	・もっと相手の学科を知りたい（1）	・賑やかな学科（1）
3	・交流があり、慣れたから（1）	・相手の学科に興味をもった（3） ・少しだけ距離感が縮まった気がする（1）
4	・気にしてもどうならない、大抵の人は自分のことを見ていないと思うから（4） ・知ることができた（7） ・直接話しをしていないが楽しい（1） ・他人だから（1） ・同じ空間にいて一緒に授業を受けたから（1）	・他を気にすることはない（2） ・興味がない（2） ・少しわかった（1） ・関わることはない（4） ・一緒に授業を受けたから（1） ・自分が知っている人がいないため自然でいられる（1）
5	・もっと知りたい（2） ・自分たちと違って大人っぽい（1） ・良さそうな人が多い（2） ・おもしろい子が多かった（2）	・同じ学生なので親しみを感じる（1） ・皆フレンドリーだから（1） ・とても明るい人がたくさんいたから自分の意見をたくさん話せる（1） ・発表に対してリアクションをとってくれているのを見て発表するのが嫌にならない。楽しんで発表できるところをみてとても楽しかった（1）

こども健康学科と経営学科の親密度全体をみると、授業前より授業後の方が高くなっていることが分かる（資料5）。学生同士の直接的交流（個々の交流）がなくとも相手を観察することによって自己変容がおこることが明確に分かる。



資料5 全体の親密度変化(n=42)

6. 考 察

異文化と出会い、個々の交流のなかから相互理解がすすみ、調和した状態に移移するということは自然ななりゆきと考えられる。しかし、この報告では授業における内包的な共生の可能性を調べるために、敢えて相互交流をしない状況での観察を試みた。個人が他者を観察することによって何が自己に生じるのかを授業全体を通して行った。他者を観察することから違いを感じると同時に、その違いが同じ学生としての苦労として自らの内に引き寄せて感じるという経験が、視点を自らのうちに向けた瞬間であった。そのことで、異文化すなわち学科の違いを乗り越えている。

しかし、授業後の個々の意見から、多くの学生は「ずっとこの2学科で授業をしていこうとまでは考えておらず、たまにいっしょにやるのもいい」という、距離感をもっていたこともわかる。他方、この適度な距離が共生の一つの指標である。共生は、均一になることではなく、また隔絶することでもない。適度な距離をもちつつ、つまり違いをもちつつ、より多様で安定な状態に落ち着いている。

異なる文化の共生において、共存の遠近がある。たとえば、東洋と西洋という大きな枠組みの中で、多少の例外を認めても、東洋人同士は西洋人に対するよりも近いものがあるだろう。文化の出会いとは歴史を通して、ある距離に落ち着く。その距離よりも離れようとする引力が働き、近づこうとすると斥力が働くという意味では、2文化間の距離を力学的なポテンシャルによって考えることができる。ここでいう距離とは、2文化間の近さの指標とする。2つの原子から構成される分子のように、原子間距離はポテンシャルの極値（最小値）で安定しているのと似ている。このとき二つの相反する力のバランスによって、安定が保たれて安定的共存関係が得られる。異なる文化は、在り方においては引力をなし、考え方によっては斥力をなす。在り方というのは存在の様態であり、たえず一つであることを保とうとする。なぜなら、存在レベルでは一つであるからである。それに対して、考え方は存在者としての区別、弁別をもとにするので、たえず差異に指向するため、斥力をもつ。たとえ一つになろうという思考に及んだとしても、一つになるという前提の差異によってしばしば葛藤を抱えることがあるのはこのためである。

7. おわりに

学校教育で起こる問題は、すべて人と人の関わりから生じることである。差異が原因で劣等感を持つ者もいれば、優越感を持つ者もいる、また他者を抑制しようとする者もいれば、他者を尊重しようとする者もいる。さまざまな考えをもつ者が学校教育の中にいる。それは、差異を基準に物事を視て、判断し、自分を分析しようとするからである。その結果、人と人との距離が次第に遠くなり、自己中心的認知に陥る。これが今の教育現場の実情であろう。

大学の場合、同じ学校であっても学科が異なれば、異文化となる。すると学生は、敵と味方のように隔たりを創るような意識が生まれてくる。それはなぜか。彼らの意識の根底に差異が強調されているからである。それを共生という見方でとらえ直すところに内包的な自己への気づきにつながっていく。他者を自分とは異なる者であるとみなすのではなく、他者は自分にとってなくてはならない存在であり、他者がいるから自分が分かるという見方に変化することがまず大切なことである。それにより自己調和的認知に視点がおかれ、自身の「在り方」に変化がもたらされるということになる。

教育現場で共生という概念を意識することは、これからの人間形成に大きな意味をもつことになるだろう。共生はただ自者と他者をつなげる方法論を見出すのではなく、共生するにはまず自者の存在である自己に目を向け、他者を介して自己を視る在り方を創ることに、本来の共生の姿があるといえる。今回の調査で異なる学生が内包的なつながりを体感したことは、これから社会に出て人と関わる中で差異をまず見るのではなく、まず共生の上に差異があることに視点がいけば自分を敢えて創り上げる必要はなくなるだろう。そして教育の質も向上していくだろう。

付 録

授業前後に行ったアンケートは次の通りである。

アンケート 日付： 月 日
学科 年

問1 今、あなたは人の目（他学科）を気にしていますか。
5段階で評価してください。

1. 耐え難いほどである
2. とても気にしている
3. 少し気にしている
4. 気にならない
5. むしろ親しみをを感じる

問2 なぜそう感じますか。

文 献

- 石井敏・久米明昭元・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, pp. 33-34
- 植木節子 (2002)『留学生教育における新たな授業の視
点』留学生教育第7号 留学生教育学会, pp. 31-144
- オルポート, G.W. (著)・原谷達夫・野村昭 (訳)
(1968)『偏見の心理』培風館, pp. 241
- 成田喜一郎 (1995)『Holistic Curriculum"とは何かー
中学校社会科教師の視点で考える』東京学芸大学付属
大泉中学校研究集録 36号, pp. 1-16
- 日本ホリスティック協会 (2005)『ホリスティック教育
入門』せせらぎ出版, 2005年, pp. 46
- 浜路 (花見) 楨子 (2006)『留学生と日本人学生の合同
授業の創出』1号, pp. 67-81
- 福田鈴子・砂子岳彦 (2017)「共生へ導く自己調和とそ
のモデルー異文化の視点から考察する授業における
「在り方」ー」『ホリスティック教育研究』日本ホリス
ティック教育協会 第20号 pp. 76-84
- 宮本美能 (2015)『留学生と日本人学生の国際共修授業
におけるー考察ー言語の問題へのアプローチと学習効
果』大阪大学大学院人間科学研究科紀要 41号 pp.
173-191
- ジョン・ミラー (著)・吉田敦彦・中川吉晴・手塚郁恵
(訳) (1994)『ホリスティック教育』春秋社, pp. 13
- Bennett, M.J. (1993). A developmental model of inter-
cultural sensitivity. In
- Eagle, S., & Carter, J. (1998). Iceberg and islands: Meta-
phors and models in intercultural communication.
『異文化コミュニケーション研究』10:97-118
(2017.9.11 受稿、2017.9.26 受理)