

異文化間教育とは何か
目次

はじめに 大木 充 iv



▼第1部 ことば・文化・アイデンティティ▼

[序]

今、なぜ「ことば・文化・アイデンティティ」か
細川 英雄 2

第1章

異文化間教育とは何か

フランシス・カルトン
堀 晋也 (訳) 9

第2章

「共に生きる」社会形成とその教育

— 欧州評議会の活動を例として

福島 青史 23

第3章

ことば・文化・アイデンティティをつなぐ言語教育実践

細川 英雄 42

▼第2部 言語教育から異文化間へ▼

インターカルチャー

[序]

異文化間教育はどのように生まれたか

西山 教行 62

第4章

複数文化と異文化間能力

ダニエル・コスト
倉館 健一 (訳) 73

第5章

複言語能力の養成

— 大学の国際化の挑戦と課題

ダニエル・モーア
大山 万容 (訳) 92

第6章

間を見つける力

— 外国語教育と異文化間能力

姫田 麻利子 118

▼ 第3部 インターカルチャー 異文化間と人材育成 ▼

[序]

異文化間教育と市民性教育・グローバル教育

大木 充 142

第7章

異文化間市民教育

— 外国語教育の役割

マイケル・バイラム
柳 美佐 (訳) 155

第8章

グローバル教育の立場から見たインターカルチャー異文化間と人材育成

キップ・ケイツ 180

第9章

継承語・継承文化学習支援と異文化間教育の実践

落合 知子 209



あとがき

西山 教行 232

[序]

今、なぜ「ことば・文化・アイデンティティ」か

細川 英雄

今、なぜ「ことば・文化・アイデンティティ」か

第1部は、本書全体のテーマである「異文化間教育の可能性—インターカルチャーとは何か」という観点から、ことば・文化・アイデンティティの課題について検討するものである。

まず、「異文化間教育」というテーマにおいて、ことば・文化・アイデンティティという3つの概念が話題になる前提について考えてみよう。

「ことば」については、いうまでもなく、言語の学習及び教育の課題である。一般には、言語教育という用語で扱われることばの学習・教育の課題は、本書の編者にとっても共通の分野・領域である。

次に、「文化」の課題は、言語教育からさらに発展して、言語と文化の教育として、ことばと文化を統合して捉えようとする視点から生まれたものである。1970年代から展開する、さまざまな文化論は、社会学や文化人類学では大きく発展したが、言語教育とはほとんど結びつかず、双方が別々のものとして捉えられる傾向にあった。1980年代初頭からの「異文化間教育」も言語教育とは結びつかないまま、1990年代後半に入って、ようやくことばと文化の統合が指摘されるようになり、言語文化教育という新しい分野に向けて考えていこうとする動きが高まってきた。

一方、「アイデンティティ」についての課題は、このことばと文化の教育課題を結ぶものとして位置づけることができる。アイデンティティとは何かという問いは、まだ決着を見ているわけではなく、日本語にも定訳はない。「自己同一性」等と訳されることもあるが、「同一」の意味は定かではない。むしろ自己をどのように規定するかという意味での「自己規定性」というような意味合いのほうが、わかりやすいかもしれない。その自己規定の際に、たとえば、

第1章

異文化間教育とは何か

フランシス・カルトン
堀 晋也 (訳)

1. はじめに

異文化間性 (intercultural) とは、複数の文化や異なる文化集団の間での相互作用 (インタラクション) や、交流、付き合いといった、何らかの関わりや接触を形容する用語である。異なる文化の人や集団が、意味作用^{注1}の体系とそれを表現する様式を共有していないとき、この「ずれ」はコミュニケーションの障害になる。これが異文化間の状態である。複数の文化の共存や並存を形容する「多文化」^{注2}という用語があるが、これに比べて「異文化間」は、より動的であり、そこには相互性という概念が含まれている。つまり、異文化間性とは、異なる文化が出会い、接触するところから生まれるもので、相互のやり取りを伴う (これがまさに異文化間と形容される) 付き合いやインタラクションの総体である。

現代社会は多文化が共存し、相互依存している社会である。個々の国家やその集合体からなる大陸は、人々の交流によって成立してきた。例えば、オーストラリア、ブラジル、アメリカなどヨーロッパからの移民でつくられた国家は、人や物が絶え間なく流入することで成立した。異なる文化は、人々の移住や経済、政治だけでなく、衣食といった消費生活を通じても相互に浸透している。現代の「グローバル」世界では、地域レベルであれ、国際的なレベルであれ、多文化社会が極めて速いスピードで形成されている。世界中の人々が地球

注1 原文は signification で、記号表意作用ともいう。言語学の用語で、文字や音声といった記号表現 (signifiant) とイメージや概念といった記号内容 (signifié) の相互的な結びつきのことを指す。

注2 多文化 (および多文化主義、多文化社会) についての詳細は、本書第4章「複数文化と異文化間能力」を参照。

第2章

「共に生きる」社会形成とその教育

— 欧州評議会の活動を例として^{注1}

福島 青史

1. はじめに

「異文化間教育」という日本語には、本来備わべき緊張感や切実さが欠如しているように思う。この語には、一方に安全な「わたし」があり、他方で理解すべき「他者」があり、双方が尊重し合い互いを知る過程で、よりよい世界が成立するような予定調和的なイメージがある。もちろん「異文化間教育」が、文化・言語を異にする者同士の「共に生きる」能力を育成する教育であることには違いない。しかし、「共に生きる」空間は、常に調和的、協働的、平和的なものであるとは限らない。むしろ、人と人との関係の創造を考える時、「わたし」と「他者」の間で摩擦が生じることを前提としたほうがいい。「わたし」には譲れない何かがあり、当然「他者」、つまり彼岸にいる「わたし」にも譲れないものがあるのだ。共生社会の創出は、これら個々の「わたし」が自分自身を部分的に放棄することにより、新しい「わたしたち」を作り上げる行為であり、本来、痛みを伴うものである。この痛みに対する反応として、日本でも繰り広げられたヘイトスピーチや、欧州各国で出現した移民排斥のデモを思い起こしてもいい。あるいは、もっと身近な行動様式や習慣の違いからくる違和感を考えてもいい。「声大きい」「変わった格好をしている」「変わった匂いのものを食べている」など、日常の風景から一瞬にして感知される違和感は、相手が「他者」のままにいる場合は、次の瞬間、忘れ去られてしまうかもしれない。しかし、この「他者」が、近隣者、同僚といった共同生活をする相手となった場合、違和感が不快感に変わることもある。この不快感は、個々人

注1 本章は福島（2011）を元に、論集の趣旨に従い加筆修正を行った。

第3章

ことば・文化・アイデンティティをつなぐ 言語教育実践

細川 英雄

1. はじめに

本章は、本書のテーマである「異文化間教育の可能性—インターカルチャーとは何か」という観点から、「ことば」・「文化」・「アイデンティティ」の三者をつなぐ言語教育実践について考察することを目的とする。

「異文化間教育」におけるこの三つの概念は、いずれもきわめて重要な概念であるにもかかわらず、それぞれの関係については、これまでほとんど議論されていない。ここでは、「ことば」・「文化」・「アイデンティティ」のそれぞれの概念が複数であること、また、その境界も一つではないという立場に立ちつつ、複雑に絡み合ったことば・文化・アイデンティティの課題の整理を行うと同時に、そこから見えてくる言語教育実践のあり方を浮き彫りにしたいと考える。

2. ことばと文化の境界をめぐる問題からアイデンティティへ

2.1 複言語主義とは何か

この地球上に、言語はおよそ 6000 から 8000 あるとされるが、この数字は世界中の民族の数とはほぼ符合している。だから、私たちがことばについて考えるとき、地球上の言語・民族を広く視野に入れていこうという提案がしばしばなされるのであろう。

しかし、人の日常にもっと即してみると、個人は、両親のことばを家族の中で受け継ぎ、育つ地域のことばを享受し、国家のことばを学習する。そして、他者とことばを共有し、地理的に離れた地域・社会のことばを学び、それらを総合して、自分のことばを形成していく。

このように、個人の中の複数の言語的要素の存在を考えると、一人の人間の

[序]

異文化間教育はどのように生まれたか

西山 教行

はじめに

ある学問分野の価値はその成立の場と切り離すことはできない。どのような社会的要請のもとに、何を目的としてその分野が形成されたのか、さらにどのような言語によってその言説が構築されたのかといった、知の構築の文脈を明らかにすることは、それを理解する上で無視することはできない。

このような知の文脈への関心は、本書を理解する上でとりわけ有効である。本書の主題である「異文化間教育」は、その形成された文脈を理解しなければ、問題の所在を把握することは困難である。

そこで異文化間教育の理論と実践を論じる第2部の序論にあたり、「異文化間」の成立の経緯をアメリカ、日本、フランス、そして『ヨーロッパ言語共通参照枠』の中での位置づけの順番に概観し、ヨーロッパの研究成果を踏まえる本書の論考の理解を図りたい。

アメリカに生まれた異文化コミュニケーション研究

アメリカにおける異文化をめぐる研究は第二次世界大戦後にさかのぼる（石井他, 1997）。戦勝国アメリカは世界各地に外交官や公務員を派遣するため、国務省付属外国語研究所において異文化訓練を組織化した。これはアメリカ人が派遣先の言語や文化を学び、占領政策を円滑に行うことを目的としていた。これと平行して、政府は文化人類学者などに異文化研究を委託し、新たな文化との出会いを準備した。日本研究の古典として有名なルース・ベネディクトのあらわした『菊と刀』（1946年刊）もそのひとつである。

その後、文化人類学者のエドワード・ホール（1914-2009）が1960年代に「異文化コミュニケーション」という用語を使用して以降、異文化との関わり

第4章

複数文化と異文化間能力

ダニエル・コスト
倉館 健一 (訳)

1. はじめに

1.1 異文化間能力の構成要素の記述を目指して

複言語能力に関するこの論集では、一見したところ能力としては補足的とも思われる、異文化間能力と呼ばれるものが問題となっている。本書の出発点となった研究集会^{注1}での趣旨説明にもあるように、ここではこの異文化間能力は大学教育での文脈との関連で扱われ、またこの外国語教育の掲げるさまざまな目的との関連において議論が展開されている。さまざまなヒトやモノの関係がますますグローバル化する中で、外国人と相互作用を生み出す能力の養成は、現在、各国で国民的課題となってきている。これは、単に1つや2つの異言語の知識に限った能力ではなく、複数の異文化社会のさまざまな社会的行為者とのコンタクト、すなわち留学や商業・科学・芸術といった分野での交流などに熟達することを前提としている。そこで、このような異文化間能力の構成要素の特徴を明確化する必要が生じる。この分野では、マイケル・バイラム (Michel Byram) とジュヌヴィエーヴ・ザラト (Geneviève Zarate) が1997年に、知識 (savoirs)・スキル (savoir-faire)・態度 (savoir-être)・姿勢 (attitudes)・準備 (dispositions)^{注2}などの用語でその特徴を捉え、それ以来、他の研究者も、バイラムとザラト自身も、この課題に取り組んでいる^{注3}。

注1 本書「はじめに」(p. v) 参照。

注2 この用語は、「savoir à s'engager」(社会参加スキル)として命名された概念を表現する際に「orientations」(見当識:自己と時間的・空間的・対人的な関係の認識)とともに使用されることがある。

注3 次の欧州評議会の刊行資料(いずれも以下のWebサイトから閲覧可能)などを参照されたい。
Conseil de l'Europe <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications_FR.asp>

第5章

複言語能力の養成

— 大学の国際化の挑戦と課題

ダニエル・モーア

大山 万容 (訳)

1. はじめに

国際化は高等教育政策における戦略的な要素であり、グローバル化の進む中で、大学の言語環境に大きな変化をもたらしている。異言語を話す学生をどのように大学や社会に統合するのか。これについての研究は、とりわけ留学や移住に関連しており、多くの研究が、高等教育への準備や言語や教授法のニーズ分析、アカデミック・ディスコースと学術能力の養成に焦点を当てている（例えば Bouchard et Kadi(éds.), 2012; Parpette et Magiante(éds.), 2010; Vigner, 2012 を参照）。しかし、学生が複数言語間でたどる経路については、ほとんど検討されてきていない。留学や移住にあたり、外国語を使用するときには新たな社会化^{注1}が課題となるが、これは新しいメディアや様式の拡大と結びつくものである。それは、大学での新たな能力開発とどのように連動しているのだろうか。とりわけ複言語能力の育成や、アカデミック・ライティングの獲得とどのように結びついているのだろうか。残念ながら、このような課題を解明した研究は多くない。

そこで本章は、カナダの大学の1・2年目に在籍する留学生を対象に行われた最近の実践研究を紹介する（Marshall et Laghzaoui, 2012; Marshall & Moore, 2013）。この研究は、留学生の割合が非常に多く、フランス語が少数派で、英

注1 社会化 (socialisation) とは、ある社会に新しく参入した人が、その社会の価値と規範を身につけていくことである。社会化は、社会の側からの制約であるのと同時に、その個人が環境との相互作用を通して主体的に学び、内在化させ、それによってアイデンティティを構築させていくプロセスでもある。

第6章

間を見つける力

— 外国語教育と異文化間能力

姫田 麻利子

1. はじめに

外国語教育は、言語文化間をつなぐ人の育成をねらうはずが、むしろ境界の強調を担い、間への気づきを個人の学びに任せてこなかったか。外国語教員がそこに関わるとして、何ができるか。

本章では、まず2001年版CEFRと、1996年版CEFR改訂のための研究をふりかえり、複言語主義に基づく異文化間能力の態度・意識側面 (*savoir-être*) と行動側面 (*savoir-faire*) の定義を整理する。次に、日本のフランス語教員と学生に対する予備調査から、態度・意識側面 (*savoir-être*) をあつかう方法論発展の必要性を確認する。そして、この問題意識のもと開発した学習日記の実験結果を報告し、態度・意識側面 (*savoir-être*) の下位能力を探る。

2. 外国語教育と異文化間能力

2.1 CEFRにおける定義

CEFRは、言語の学習と使用が異文化間能力に結びつくことにたびたび言及する。たとえば、次のようにある。

学習者は複言語使用者 (*plurilingue/plurilingual*) となり、異文化間性 (*interculturalité/interculturality*) を伸ばす。ある言語に関する言語・文化能力が別の言語の知識を通して更新され、それが異文化間の気づき、技能、スキルに役立つ。そうした能力によって、人はより豊かな、より複合的な個性を伸ばし、さらに別の言語を学ぶ力と、新しい文化体験に進む力を高める。

(4章冒頭；拙訳)

[序]

異文化間教育と市民性教育・グローバル教育

大木 充

はじめに

第3部のパイラムの論考（第7章）では、「異文化間教育」に加えて、「市民性教育」を考察の対象にしている。市民性教育は細川の論考（第1部第3章）でも、観点は必ずしも同じではないが、取り上げられている。ケイツの論考（第8章）は、「異文化間教育」に加えて、「グローバル教育」を主に扱っている。落合の論考（第9章）は、継承語教室の意義を考察するとともに問題点を指摘しているが、それは同時に異文化間教育全体の問題点でもある。このように第3部では、異文化間教育だけでなく、市民性教育、グローバル教育が論考の対象になっている。そこで、異文化間教育とあとの2つの教育、すなわち市民性教育とグローバル教育の関係を明確にしておきたい。

「異文化間教育」は、学校教育ではより一般的な「国際教育」ないし「国際理解教育」に包摂されている。また、ここでは便宜上「異文化間教育」、「市民性教育」、「グローバル教育」という用語を用いるが、日本の特に小・中・高等学校では必ずしも独立した一つの科目として実施されているわけではない。実際には、むしろさまざまな科目にわたって行われる。たとえば、小・中学校では、「総合的な学習の時間」、「外国語（活動）」、「道徳」など科目横断的に、その科目の一つの単元として行われる。

2005年に文部科学省が公表した「初等中等教育における国際教育推進検討会報告」では、「国際教育」は「国際社会において、地球的視野に立って、主体的に行動するために必要と考えられる態度・能力の基礎を育成するための教育」（p.3）と定義されている。そして、この教育により「初等中等教育段階においては、すべての子どもたちが、(1)異文化や異なる文化をもつ人々を受容し、共生することのできる態度・能力、(2)自らの国の伝統・文化に根ざした

第7章

異文化間市民教育

— 外国語教育の役割

マイケル・バイラム

柳 美佐 (訳)

1. はじめに

言語教育は—それが国語であれ外国語であれ—教育においてますます重要な位置を占めるようになっていく。国際化社会の中で、異なる言語を話す人々と出会う機会が増えた我々は、彼らと会話を交わせるようになる必要がある。しかし、ことばを学ぶ時、我々には一体どのようなことが起こるだろうか。国語はアイデンティティと密接に結びついており、国語を学ぶことはすなわち、その国のナショナル・アイデンティティを獲得する過程の1つである。同様に、外国語学習もアイデンティティに影響を及ぼすであろう。とりわけ、国語や外国語の教育は、共に学校で行われるものである。従って学校は、言語教育だけでなく、ナショナル・アイデンティティと国際的アイデンティティの涵養においても、重要な役割と責任を負う。

外国語教育では、言語とアイデンティティの関係やそれにかかわる経験が複雑に絡み合っていることを、より慎重に考慮に入れるべきである、というのが本章の主張である。外国語教育はただ技術的なことを教えるだけのものではない。我々は、言語的知識や技能だけではなく、他者や我々をより豊かに理解し共存するために役立つ、「異文化間能力 (intercultural competence)」を育成できるように指導法や学習法を開発すべきである。それだけにとどまらず、外国語教育は、通常、国や国家市民 (national citizenship) と関連づけられることの多い市民性という概念を「異文化間市民 (intercultural citizenship)」にまで拡大することが可能であり、そうすべき責任がある。

第8章

グローバル教育の立場から見た異文化間と 人材育成

インターカルチャー

キップ・ケイツ

1. はじめに

さまざまな国、人々、民族や宗教を抱え急速にグローバル化しつつある世界においては、国際的な意識を持ち、外国語ができ、インターカルチャー的な能力をも併せ持つグローバル人材を育成する必要性も大きくなっている。異文化理解というのは、もはやアカデミックな専門家だけのものではなく、世界中の教育における必須項目になっている。これは Brown (1963, p. v) などによって何十年も前に指摘されている。

かつては外交官、軍関係者、宣教師あるいはビジネスマンでもなければ、他の民族を理解するという事などは重要ではなかった。しかし今日では、世界の多様な文化は皆に関わる事だ。今では人々は遠い所や以前なら近づけなかったような場所で休暇を過ごす。毎年他の文化から何千人もの人々がこの国にやって来る。そのうちの多くは学生であり、国に帰って指導者になる。彼らが温かい気持ちでこの国を去るか、あるいは敵意を持って去っていくかは、恐らくこの国の普通の人々と触れ合う中でどんな経験をするかによって決まるのだ。

グローバリゼーションは、貿易、コミュニケーション、文化交流の障壁を取り除き、思考、人々、テクノロジーのグローバルな動きを引き起こした。我々は「壁のない世界」の創造を目指しつつある。その結果、文化的意識や異文化を理解する能力の必要性も急速に上がっている。グローバリゼーションの例としては次のようなものがある。

第9章

継承語・継承文化学習支援と異文化間教育 の実践

落合 知子

1. はじめに

1.1 本章の目的と背景

本章^{注1}では日本の公立小学校における外国につながる子どもたちの継承語・継承文化学習を通じて醸成される当事者児童とその周囲のマジョリティ児童の学びとその形成過程を解明する。

文部科学省の「学校基本調査」によると、公立小・中・高等・特別支援学校に在籍する外国籍の子どもたちは約72000名であるという（文化庁, 2012）。さらに国際結婚、日本国籍取得などにより、数字上では外国籍として現れないが、日本のものとは異なる言語・文化を継承する子どもたちもまた数多く存在する。

外国につながる子どもたちは滞日年数や世代を重ね、社会生活言語、あるいは学習思考言語を習得すると、学校生活の中で一見多数派の日本人児童・生徒と変わらない姿を見せてはいるが、彼らは彼ら自身とそれぞれの家庭に、日本語・日本文化とは異なる言語や文化を所有し、日常的に複数の言語・文化の間を越境しながら生活している。そうした子どもたちの持つ日本のものとは異なる言語と文化は日本の学校の中でどのような位置にあり、どのように育むことが可能なのだろうか。またその言語と文化を育むことは学校文化にどのような「学び」をもたらすのだろうか。

現在、日本の公立小学校における「外国人児童生徒」への支援は日本語指導、生活・学習指導が中心である。実際、文部科学省による「帰国・外国人児

注1 本章は、落合（2012b）を一部転用しながら、事例を入れ替え大幅に加筆し、再編したものである。