

多文化社会に生きる子どもへの 「異文化間言語学習」の意味

—オーストラリアにおける「内容」をめぐる
議論から—

太田 裕子

要 旨

本稿は、多文化社会に生きる子どもたちへの日本語教育が何を指し、何を「内容」とすべきかを、オーストラリアの事例をもとに論じたものである。まず、「異文化間言語学習」に関する主要な論考を検討した上で、「異文化間言語学習」は自他の文化を分析するのみならず他者と主体的に関わる力を含む「異文化間能力」の育成を目指し、個人の認識を「内容」とすべきだという筆者の立場を示した。次に、年少の言語学習者の特徴を踏まえ、多文化社会に生きる子どもたちの全人的成長における「異文化間言語学習」の意義を論じた。そして、二つの実践事例から、授業設計や個々の授業でのやりとりといったマクロ・ミクロ両方のレベルにおいて、個人の認識とインターアクションを重視することが不可欠であると述べた。最後に、「異文化間言語学習」は、オーストラリアの年少者に限らず、世界の日本語教育全体にとって重要な意味を持つことを指摘した。

キーワード

異文化間言語学習・異文化間能力・オーストラリア・年少者日本語教育・「内容」

1. 問題の所在と研究目的

グローバル化に伴い、国境を越えた人・情報の移動が日常化し、世界の諸地域で多文化化が急速に進んでいる。商業や観光などで国外の人々とコミュニケーションをとる機会が増加しただけでなく、国内においても異言語、異文化背景を持つ人々と接触し、共に社会参加することはますます日常化している。学校現場においても多様な言語・文化背景を持つ子どもたちが同じ教室で学ぶことは、もはや珍しいことではない。このような多文化社会においては、多様な言語・文化背景や価値観を持つ他者と関係を築き、協働することが多様な場面で求められる。そのため将来を担う子どもたちの教育では、異文化を理解し、他者と関係を築き、他者や自己を理解する力を育成することが重要な課題とされ、教育政策にも示されるようになってきている。オーストラリアもその一つである。

オーストラリアでは、1980年代から言語教育を通じた異文化理解が重視されてきたが、2005年には、異文化理解、自文化理解、異文化間コミュニケーション能力の育成を言語教育の中心的な目標として掲げ、そのアプローチとして「異文化間言語学習」¹⁾を採用する言語教育政策²⁾が発表された。この政策が発表される数年前から「異文化間言語学習」に関する教師研修が全豪で開催されており、37万人弱の学習者を擁する日本語教育でも、「異文化間言語学習」に基づく実践が行われようとしているのである。

「異文化間言語学習」は「異文化間能力」の育成を目指し、ことばと文化を統合する言語教育のアプローチである。多文化社会オーストラリアにおいて、「異文化間言語学習」の日本語教育実践が行われることは意義深く、他国での年少者日本語教育を検討する上でも貴重な示唆を与えるものといえる。しかし「異文化間言語学習」に基づく実践を行う上で、二つ問題がある。一つは、「異文化間言語学習」の議論には、多様な立場が混在するという点である。特に、「異文化間言語学習」で育成する「異文化間能力」とはどのような力なのか、「異文化間言語学習」で扱う「内容」は何かについて、提唱者の間でも共通の見解に達していない。さらにそれを解釈する日本語教師の間では、「異文化間能力」と「内容」は多種多様に解釈され、実践されているのである。問題は、それぞれの研究者や教師が、互いの立場の違いを明確にすることなく、無自覚に「異文化間言語学習」論を展開し実践している点にある。それゆえ、「異文化間言語学習」をめぐる議論が深まらないのである。もう一つの問題は、「異文化間言語学習」が年少の言語学習者にとってどのような意味があるのかが明確にされていない点である。「異文化間言語学習」の議論は主に成人の学習者を想定して展開してきた。しかし実践の対象である年少者は、認知的にも情緒的にも身体的にも成長の過程にあり、成人とは異なる特徴を持っている。そのため年少者を対象にした「異文化間言語学習」では、どのような点において成人と異なる意味や配慮を伴うのかを、明らかにする必要がある。

以上の問題に対して本稿では、多文化社会に生きる子どもたちを対象とする日本語教育において、「異文化間言語学習」は何を目指し、どのような「内容」を取るべきなのかを考察し、提案を行う。そのためにもまず、「異文化間言語学習」の主要な論考に見られる「異文化間能力」と「内容」の捉え方を整理した上で、多文化社会における「異文化間言語学習」のあり方について、筆者の考えを述べる。次に多文化社会に生きる子どもにとっての「異文化間言語学習」の意味と、実践に必要な観点を論じる。

2. 「異文化間言語学習」の理論における「異文化間能力」と「内容」とは

オーストラリアにおける「異文化間言語学習」の主要な論客には、Jo Lo Bianco、Anthony Liddicoat、Angela Scarino などがいるが、いずれも次の点を前提として共有している。(1)「異文化間言語学習」の目的は異文化間コミュニケーションに必要な「異文化間能力」を育成することである、(2) ことばと文化は不可分であり、言語教育においてことばと文化を統合すべきである、(3) 文化は動的で多様であり、静的、均質的ではない、という点である。しかし、それぞれの主張を精査すると、「異文化間能力」の内実や、言語教育における「ことばと文化」の捉え方は微妙に、しかし決定的に異なっている。そ

してその差異が、「異文化間言語学習」の「内容」と「方法」の捉え方の差異につながっているのである。

本節では、Lo Bianco、Liddicoat、Scarino を中心とする論考における「異文化間能力」の捉え方と「異文化間言語学習」の「内容」および「方法」を検討する。そして、三者の論考を踏まえ、多文化社会で求められる「異文化間能力」と言語教育の「内容」とは何かについて、筆者の考えを述べる。

2.1 「異文化間能力」の捉え方

Lo Bianco と Liddicoat は、異文化間コミュニケーションにおいて「第三の場」を作り出す力を「異文化間能力」としている。「第三の場」とは、「異なる文化や言語背景の人々が出会い、コミュニケーションを成功させる無限の交差点」(Crozet, Liddicoat & Lo Bianco, 1999, p.1) や、「異文化間コミュニケーターたちが、互いに関わり、文化的差異の間に橋を渡そうとする試みの中で創造する、無限で動的な、快適な空間」(Crozet & Liddicoat, 2000, p.1) と定義されている。「第三の場」を作り出す異文化間能力がどのような力かについて、Lo Bianco (1999) も Crozet & Liddicoat (1999) も、Byram (1995) を引用して説明している。

異文化間話者 (intercultural speaker) は彼らの言語能力と、言語とそれが使われる文脈との関係についての社会言語的認識 (sociolinguistic awareness) を駆使して、文化の境界を超えたインターアクションを調整し、価値観、意味、信条などの違いによって引き起こされる誤解を予測し、他者と関わるための情緒的、認知的要求に対応することができる人である。(p. 61)

Byram がいう「異文化間能力」は、Byram, Nicholas & Stevens (2001) にも示されているように、知識と行動、態度、認識、批判的認識に関するスキルを含む多面的な力である。しかし Lo Bianco も Liddicoat とも、「異文化間能力」をより狭い意味で捉えている。

Lo Bianco (2003) は、コミュニケーション能力の育成を言語教育の目的と捉える。ここでいうコミュニケーション能力は、言語能力と社会文化能力の両方を統合した、行動と知識に関する力を意味する (p. 33)。つまり、目標言語によるコミュニケーション場面において、学習した言語の言語知識と社会文化知識を使い、効果的なコミュニケーションを行える力を想定しているのである。このようなコミュニケーション能力の捉え方は、コミュニケーション能力の捉え方と重なるものであり、新しい見解を提示するものではない。また、このような力が「第三の場」を作り出す力とどのような関係があるのか、Lo Bianco (1999, 2003) は十分議論していない。

Lo Bianco 同様、Liddicoat とも「異文化間能力」を狭義で捉えている。Liddicoat, Papademetre, Scarino & Kohler (2003) は、学習対象の言語と文化、自分自身の言語と文化、すべての言語と文化の理解や尊重、異文化への感受性の発達を異文化間言語学習の目的として挙げている。また Liddicoat 他 (2003) に基づいてまとめられた教師研修資料、*Asian Languages Professional Learning Project: Phase 1* (Commonwealth of Australia, 2004) では、「異文化間能力」は、文化は相対的であることに気づくこと、目標言語話者によって使われる共通の文化的慣習をいくらか知ることとしている (p.17)。これらの記述から

わかるのは、Liddicoat らの考える「異文化間能力」では、Byram のいうインターアクションを調整し、他者と関わる行動としての側面が弱められ、理解や尊重、感受性といった認知的、情意的側面が強調されているということである。つまり、Liddicoat らの考える「異文化間能力」は、言語文化の相対性についての知識や理解といった受動的な力が中心で、他者と関わり自己を表現するといった主体的な力は含んでいないのである。

一方、Scarino は、より主体的、能動的な側面を含む能力観を示している。Scarino & Crichton (2007) は「異文化間能力」を、異なる言語間、文化間で意味を交渉することができることと捉える。そしてこのような力を持った人 (intercultural person) は、「分析者」であると同時に、「実行者」であると主張する (Scarino, 2007b)。つまり、「異文化間能力」は、異言語・異文化間の多様な文脈における他者とのインターアクションを、外から観察し分析するだけでなく、インターアクションの主体として実行することができる力と捉えているのである。

以上から、「異文化間言語学習」を通して育成する力に関して、次のことが明らかになった。Lo Bianco と Liddicoat はどちらも「第三の場」を創造する力を「異文化間能力」としているが、両者の間には次のような違いがあった。Lo Bianco は目標言語で効果的なコミュニケーションを行える能力と知識を目指しているのに対し、Liddicoat は、文化の相対性に気づかせ異文化を尊重する態度の育成を目指している。つまり、Lo Bianco は目標言語である一言語のより深い理解を目指しているのに対して、Liddicoat は二言語間、あるいは複数言語間の相対性を問題にしているというのである。Lo Bianco と Liddicoat の共通点は、知識や理解、感受性など、受動的な意味で「異文化間能力」を捉えていたことであった。これに対し Scarino は、「異文化間能力」を、他者とのインターアクションを行う力という主体的な意味で捉えていることがわかる。言い換えれば、Lo Bianco と Liddicoat は「分析者」としての力に重点を置いているのに対し、Scarino は「実行者」としての力と「分析者」としての力、両方の育成を目指しているのである。では、このような「異文化間能力」の捉え方の違いは、「異文化間言語学習」の「内容」と「方法」の考え方とどのように関連するのだろうか。

2.2 「異文化間言語学習」における「内容」の捉え方

「異文化間言語学習」の「内容」は、三者のいずれもが、「ことばと文化」に関わることとしている。「ことばと文化」そのものの捉え方に関して、三者に共通する論点は多い。その一つは、文化と言語は互いに密接な関係を持っているという点である。たとえば、Liddicoat (2000) は、どんな単純なことばにも文化が埋め込まれており、言語と文化を切り離すことはできないという立場をとる。そのため、言語学習者にとって、異なる言語で適切にコミュニケーションを成功させるために、文化は重要だという。「ことばと文化」についてのもう一つの共通認識は、その共通性と多様性、動態性についてである。Liddicoat, Papademetre, Scarino & Kohler (2003) は、文化は「文化集団を形成する人々の概念、態度、価値、信条、慣習、行動、実践、儀礼、生活習慣の複合体系および彼らが創造した所産」であるという、同一文化集団内での文化の共通性を主張する。その一方で、文化は時間や場所、社会集団、年齢集団などによって変化するという動態性を主張す

る。そして文化を固定的、均質的なものと捉える静態的文化観を批判するのである。Lo Bianco も Scarino も、文化の共通性と多様性、動態性について同様の立場をとっている。

一方、三者の間で異なるのは、言語教育において「ことばと文化」をどう捉え、扱うか、という点である。それは、「異文化間言語学習」の「内容」の内実に関わる問題である。

Lo Bianco (1999) は、実際の言語使用場面における制約の中に文化を見出そうとする。この制約とは、文法やことばの使い方、解釈の仕方などの規則や慣習をさす。Lo Bianco はこの制約を、より効果的なコミュニケーションを可能にするための標準化の圧力であり、言語活動に付与された文化体系であると捉える。それゆえ、言語教育においては、この言語使用の制約を探求することによって文化を探求することを提案している。Lo Bianco (2003) は、言語学習の過程で学習者が直面する母語話者のピリーフを「コミュニケーション・プロファイル」と呼び、重視する。コミュニケーション・プロファイルは、インターアクションで使われる言語だけでなく、インターアクションそのものの理解に深く関わるといふ。たとえば、コミュニケーションが行われる文脈、コミュニケーションの様式、コミュニケーションの方向性、フェイスに関する意識、言語行動が達成する機能などに関する理解である。このような側面に関して母語話者と学習者が異なるピリーフを持っている場合、誤解や衝突が起きやすい。異文化間コミュニケーションにおけるそうした問題を回避するために、「コミュニケーション・プロファイル」を予め抽出し、言語学習の「内容」として教える必要があると Lo Bianco は考えるのである。

実際の言語使用の中に見出される文化を言語学習の「内容」として扱おうとする立場は、Liddicoat にも共通する。Crozet & Liddicoat (1999) は、言語に埋め込まれた文化を言語教育の中で「教授可能な素材」にするために、言語と文化の接点を【図1】のように細分化して提示している。【図1】の右端は、「純粋な」ミクロレベルの言語を示し、左端は、直接的には言語を含まない、言語使用の文脈を示す。その間の要素は、言語のままとまりのレベルによって文化との結びつきを捉える観点を示しているのである。「語用論的規範」「インターアクションの規範」「文法」など、言語に関する規範や規則を主要要素として挙げていることから、Crozet & Liddicoat も、Lo Bianco と同様、言語の規則性や規範の中に文化を見出せると考えていることがわかる。したがって、Crozet & Liddicoat にとって、言語教育で扱う「ことばと文化」は、この言語の中の文化、すなわち言語文化 (linguaculture) だと言える。Crozet & Liddicoat が Lo Bianco と異なる点は、目標言語の母語話者の言語文化を理解させることが最終目的ではなく、目標言語と学習者の母語の言

【図1】

文化 ←					→ 言語
世界についての知識	話し言葉／書き言葉のジャンル	語用論的規範	インターアクションの規範	文法／語彙／身振り／韻律／発音	
↓	↓	↓	↓	↓	
文脈における文化	テキストの全体的な構成における文化	短いテキストのまとまりにおける文化	テキストの単位における文化	言語構造／単語／統語論／非言語における文化	

Crozet & Liddicoat (1999, p.116) 原文英語、訳は筆者

語文化の相対性を理解させることである。そのため、「異文化間言語学習」では、目標言語の言語文化と学習者の母語の言語文化の両方を「内容」として扱うのである。

一方 Scarino は、言語学習における「ことばと文化」の捉え方において、Lo Bianco や Liddicoat らとは異なる立場に立つ。Scarino (2007a) は、「ことばと文化」の規則や知識を抽出して教えるのではなく、ある知識や内容について学習者や他者が認識し、解釈する枠組みを学習の対象と考えるのである。一人一人の学習者は、文化に影響を受けて形成された理解や解釈の枠組みを持って言語学習に臨むが、ある内容について、他者がどう解釈しているか、その解釈は自分とはどう異なるのか、なぜそのような解釈をするのかは、言語化しなければわかりえない。それゆえ、Scarino の考える「異文化間言語学習」では、目標言語で表現されたあるテーマについての個人個人の解釈や、学習者自身の認識や解釈を目標言語で表現することが、中心に位置づけられるのである。したがって、個人個人の認識や解釈の枠組みとその言語化されたものが、Scarino にとっての「異文化間言語学習」の「内容」といえる。Scarino の考え方は、言語文化自体を「異文化間言語学習」の「内容」と捉える Lo Bianco や Liddicoat とは決定的に異なるのである。

2.3 「異文化間言語学習」の「方法」

Lo Bianco と Liddicoat は、言語文化自体を「異文化間言語学習」の「内容」と捉えていたが、その扱い方には大きな相違がある。Lo Bianco (1999) は、「異文化間言語学習」において、教師はしばしば文化の通訳者としての役割を担う、と主張する。すなわち、教師が異なる言語と文化の体系を解釈し、学習者に対して差異や類似点を説明するのである。そのための方法として、文化的・慣習的な言語の使い方について明示的に説明したり、文化の対象分析を行ったりすることを挙げている (p.59)。ここで注目したいのは、Lo Bianco の議論が、教師の視点からどのように「ことばと文化」を「説明するか」に終始している点である。この議論からは、「ことばと文化」を解釈するのは教師であり、解釈やインターアクションの主体は学習者ではないという立場が窺えるのである。

一方、Liddicoat は、学習者の視点から「異文化間言語学習」の「方法」を主張する。Crozet & Liddicoat (1999) では、「異文化間言語学習」は三つの段階を踏むとしている。それは、1) 文化について学ぶ段階、2) 二つの文化を比較する段階、3) 異文化間を探求する段階である。この考え方では、教師ではなく学習者自身が文化を比較し、探求する主体的な役割を負うことが重視されている。しかしこのモデルには弱点がある。既に論じたように、Crozet らの考える「異文化間言語学習」において学習者が比較し、探求する「内容」は目標言語の母語話者の「言語文化」と自分の言語文化である。したがって、想定されるインターアクションの相手は教室内には存在しない母語話者になる。そのため言語教育の教室で行われるインターアクションは、将来遭遇するかもしれない母語話者とのインターアクションに備えた準備であり、実際のインターアクションではないのである。実際のインターアクションで話し合われることは、互いの考えや、目的に応じた「ナカミ」についてであって、言語文化についてではないだろう。Crozet らのモデルでは、インターアクションを行うための言語文化の「型」については考察されているが、その「型」を使って「ナカミ」を伝えることは考慮されていないのである。換言すれば、学習者は異文化間

コミュニケーションの観察者や分析者ではあるが、参加主体ではないのである。

Scarino (2007a) は、学習者を異文化間インターアクションの主体として位置づけ、意味解釈とインターアクションを学習活動の中心に据える「方法」を提唱する。Scarino が注目する「内容」は、個人個人の学習者が持つ認識の枠組みである。そして言語教育においては、インターアクションを通して、学習者は自分自身や他者の認識の枠組みについて理解を深めるのである。Scarino は、インターアクションとその「ナカミ」の関係について、次のように述べる。

(「異文化間言語学習」で行われる) インターアクションは、内容豊かでなければならない。それは、テーマやトピックやインターアクションの参加者自身についてである。インターアクションは、その「ナカミ」に含まれるテーマ、文法、語彙、スキル、言語処理、文脈を組織し、それらを学習者の学習経験の中に統合させる。このような学習経験は、学習者がすでに構築した解釈を活用し、それを発展させるのである。(p.4)

つまり Scarino にとって、インターアクションの「ナカミ」は、学習者のインターアクションを活性化させ、彼らの解釈に働きかける刺激となるものでなければならないが、逆に言えば、そのようなものであればどのような「ナカミ」でもよいのである。「日本文化」や「日本語」自体を「ナカミ」と考える必然性はないのである。Lo Bianco や Liddicoat が重視する言語文化の規範や言語使用の文脈は、インターアクションを行う学習の過程で統合される一要素ではあるが、すべてではないのである。

2.4 多文化社会で求められる「異文化間能力」と「異文化間言語学習」の「内容」とは

以上、「異文化間言語学習」の主要な提唱者である Lo Bianco、Liddicoat、Scarino を中心とする論考における「異文化間能力」と「異文化間言語学習」の「内容」と「方法」の捉え方を検討してきた。その結果から、「異文化間言語学習」の提唱者の間にも、育成する能力観と言語教育の「内容」「方法」について、多様な立場が存在することが浮き彫りになった。また、「異文化間能力」の捉え方と、「異文化間言語学習」の「内容」そして「方法」の捉え方が、相互に密接に関係していることも明らかになった。

「ことばと文化」の捉え方において、Lo Bianco と Liddicoat はともに、実際の言語使用における母語話者の規範の中に文化があると考えている。そのため、両者とも、「異文化間言語学習」の「内容」を、言語使用における母語話者の規範、あるいは言語文化と捉えていた。しかし「異文化間言語学習」の「方法」において、両者には違いが見られた。効果的で適切なコミュニケーションを行うコミュニケーション能力を「異文化間能力」と考える Lo Bianco は、母語話者の規範に関する知識を「内容」と捉え、それを教師が解説することを「方法」と考えているのに対し、文化の相対性の理解を「異文化間能力」と捉える Liddicoat らは、目標言語と学習者の言語における言語文化を「内容」と捉え、それぞれを比較させ、自文化と異文化を探求することを「異文化間言語学習」の重要な「方法」と捉えていた。一方、個人の認識の枠組みの中に「ことばと文化」の影響を見る Scarino は、事象や知識としての「ことばと文化」を「異文化間言語学習」の「内容」と捉えるのではなく、あるテーマや自分自身についての意味や解釈を「内容」と捉えていた。そして、異文化間能力を、異文化の「分析者」だけでなく異文化間インターアクションの「実行者」

としての力と考えるために、言語教育の活動においても個人個人の意味解釈と他者とのインターアクションを中心にすえるのである。

多文化社会で求められる「異文化間能力」は、Scarino が主張するように、「分析者」としての力と「実行者」としての力の両方を含む。多文化社会においては、相手の言語文化を理解するだけでは十分でなく、相互に主体的に関わり合い、協働する力が必要になるからである。こうした他者との関係性構築に必要な「異文化間能力」は、相手の言語文化や立場、価値観を理解し受け入れようとする姿勢と、その理解を踏まえて主体的にインターアクションを行い関係を築くコミュニケーション力、そして自分自身の価値観や言語文化を常に問い直す内省的な力であるとする。

このようなインターアクションの「実行者」としての力を育成するために、「異文化間言語学習」は何を「内容」とし、どのような「方法」を取るべきだろうか。相手の言語文化や価値観を理解し、受け入れるためには、Liddicoat らが提唱するように、言語文化の相対性を認識し、異なる言語文化を尊重する姿勢が必要である。また、異言語を話す他者と意思疎通を行うためには、Lo Bianco がいうように、相手の言語についての知識やスキルが必要になる。しかし、国境を越えた人の移動や情報の交流が激しいグローバル化、多文化社会では、個人の言語文化や経験、価値観はますます多様化しているため、目標言語文化についての知識や情報を教師があらかじめ抽出したり、解説したりする意義は小さくなっている。むしろ、すべての個人が持つ言語や文化は多様で動的であるという前提に立ち、具体的な他者をどう理解し、どう相互に関係を構築するかを、主体的なインターアクションを通して学ぶことが必要なのではないだろうか。つまり、インターアクションの「実行者」としての力を育成するためには、Scarino (2007a) が言うように、言語文化や多様なテーマに対する個人の認識を「異文化間言語学習」の中心的な「内容」と捉え、具体的な他者との主体的なインターアクションを行う中で「内容」の理解を深めていくことを「方法」と考えるのである³⁾。

以上、成人を対象とした「異文化間言語学習」の論考をもとに、多文化社会に求められる「異文化間能力」とそれを育成する「異文化間言語学習」の「内容」と「方法」について考察してきた。では、多文化社会に生きる子どもたちにとって、これまで論じてきたような「異文化間言語学習」を行うことに、どのような意味があるだろうか。

3. 多文化社会に生きる年少者にとっての「異文化間言語学習」とは

多文化社会に生きる子どもにとっての「異文化間言語学習」の意味を論じる上で、子どもたちを取り巻く環境と、年少の言語学習者が持つ特徴を明確にする必要がある。

多文化社会に生きる子どもたちを取り巻く環境には二つの特徴がある。一つは、外国を訪れたり、自国に滞在している外国人と接したりすることによって、異言語、異文化を持つ他者とインターアクションを取る機会が多いということである。もう一つの特徴は、子どもたちが生きる現在の環境の中に、多様な言語文化背景の人々が存在するという点である。特に、学校の教室では、外国から移住してきた子どもや、異言語、異文化環境に一時期生活したことのある子どもが共に学びあっている。また、同じ言語を話す子ども同士

でも、家庭環境、学校外での経験、好みや価値観などの面で異なる背景を持っている。この意味において、一人一人が異文化を持つ存在といえる。

こうした環境を考えると、言語教育を通じて「異文化観能力」を育成することは、将来出会うかもしれない外国人とコミュニケーションをとるためという以上に、現在目の前にいる、多様な他者と関係を築き、共に学びあっていくために重要な意味を持っているといえる。こうした意味において、「異文化間能力」を育成することは、多文化社会に生きる子どもの人間的成長と多文化共生社会の実現のために意義深い。

では、多文化社会に生きる子どもにとって、「異文化間言語学習」はどのような意味を持っているだろうか。年少の言語学習者の特徴という観点から考察したい。

McKay (2006) は、年少の学習者の特徴について、成人とは異なる点を三点指摘している。一点目は、子どもたちが認知的、社会的、情緒的、身体的に成長し続けているという点である。これは子どもが成人と大きく異なる点であり、特別な配慮が必要であることを示唆している。子どもたちは自己への関心が中心であった幼少期から成長に従って徐々に他者へと関心を広げ、他者とインターアクションすること、誤解や摩擦に向き合いながら問題を解決すること、自分自身についての概念を発達させることを学んでいく (p.8)。「異文化間言語学習」では、異なる立場を持った他者を理解し受け入れながら、インターアクションを行い、関係を築くこと、そしてインターアクションを通して自己理解を深めることを重視する。そのため、「異文化間言語学習」は、年少の学習者の社会的、認知的、情緒的成長を支える貴重な場であるといえる。

二点目は、子どもたちがリテラシーの発達過程にあることである (p.11-14)。学校で使われる言語が母語の子どもの場合、母語での読み書き能力を発達させながら、それを土台にして新しい言語を学ぶ。学校で使われる言語が母語と異なる子どもの場合、第二言語でのリテラシーを獲得しながら、同時に第三の言語を学んでいくのである。このことは言語教育において、子どもたちの母語や第二言語での言語能力や知識を尊重し、新しい言語と関連づけることを奨励することの重要性を示唆している。そうすることによって、新しい言語の理解を助けるだけでなく、母語、あるいは第二言語への理解を促進することにもつながられるのである。「異文化間言語学習」は、自己と他者、自言語と他言語の違いを意識し、調整することを学習の中に位置づけている。そのため、「異文化間言語学習」は、子どもたちのことばの発達全体に寄与できるといえる。

三点目は、子どもたちは失敗や批判に対して非常に傷つきやすいことである (p.14)。成人の場合は、自己を総合的に認識できるため、ある側面で失敗しても、別の側面で成功できることを知っており、深刻に傷つくことは少ない。しかし子どもの場合、自己認識が確立されておらず、失敗や批判に対して非常に敏感であるため、学校での些細な失敗が深刻な自己否定につながることもある。その結果、学習意欲がなくなったり自尊感情が傷ついたりと長期的な影響を招くことがある。そのため、「子どもが全体においては成功し、進歩していると経験できることが重要」(p.14)なのである。この点は、言語学習活動の設計や教師の態度や言動が、子どもの繊細さに十分配慮する必要があることを示している。さらに、教師には、子ども一人一人の個性や力を総合的に受け止め、尊重する姿勢が求められていることも示唆している。この点に関して、個人の認識を「内容」とする「異

文化間言語学習」の立場は、子ども一人一人の考えや経験を価値のあるものとして受け止め、尊重する姿勢に直結するものである。教師がこのような姿勢を示すことにより、子どもたちは肯定的な自己認識を形成することが支援されると同時に、他者の異質性や多様性を尊重する姿勢を学ぶことができるのである。

以上、子どもたちの環境と特徴という観点から個人の認識を「内容」とする「異文化間言語学習」の意味を考えてきた。その結果、子どもたちが多様な他者に関心を持ち、尊重し、関係を築くことを学び、ことばの力を伸ばし、全人的成長を果たす上で、個人の認識を「内容」にすえる「異文化間言語学習」は重要な役割を担うことが明らかになった。

4. 年少者日本語教育実践における「異文化間言語学習」の視点

これまで論じてきた「異文化間言語学習」は、年少者日本語教育において、どのように実践することができるだろうか。個人の認識を「内容」とし、子ども一人一人を尊重する視点は、単元のテーマや学習活動の設計といったマクロの視点と、個々の授業で生じる教師と子どものインターアクションといったミクロの視点の両方に反映される必要がある。本節では、二つの日本語教育実践事例から、マクロとミクロの視点から「異文化間言語学習」に重要な視点を論じる。

(1) マクロの視点—個人の認識を「内容」とする単元の設計

一つ目の実践事例は西オーストラリア州の日本語教師、Michael Boyle (2007) による6、7年生向けの授業単元である。これは、オーストラリアと日本のお正月やクリスマスの過ごし方や挨拶の仕方などについて学ぶ単元で、2006年度4学期に7週間をかけて行われた。

この単元で生徒たちは、日本におけるお正月の習慣や伝統文化についての意味を考え、正月に関連する日本語の活動を行いながら、自分や家族のクリスマスの習慣や伝統を振り返り、日本の習慣と比較しながら、個人にとってのクリスマスやお正月の意味を考えた(p.8)。具体的には、年賀状を観察し、そこで使われている言語とその背景にある文化を学び、様々なスタイルの年賀状を自分で書いてみるという活動や、自分たち自身にとってのクリスマスやお正月の意味や習慣を探求したり、日本のお正月に関するビデオや写真、英語で書かれた紹介などについて気づきや考えを話し合ったりする活動が行われた。

Boyle の実践は年賀状というテーマをめぐって、関連する日本語表現を学び、使用しながら、自分自身にとっての身近な習慣の意味を考えるものであった。その過程で、生徒たちはクラス内でのインターアクションを通して、皆にとって身近な習慣やその意味づけが、家庭や個人によって多様に異なることに気づくのである。この点において、Boyle の実践は個人の認識を中心的な「内容」とし、具体的な他者とのインターアクションを重視する「異文化間言語学習」の視点を具現化したものであったといえる。また、こうした視点に基づく活動は単元を通して注意深く配列されていた。つまり Boyle の実践は「異文化間言語学習」をマクロの視点から実践した事例といえる。

Boyle の実践には課題もある。お正月などの年中行事や年賀状などの慣習は、日本語教育の現場で従来から「文化」として取り上げられてきた「内容」であり、日本文化につ

いての固定的、均質的なステレオタイプを生むとしてしばしば批判の対象となってきた。Boyleは複数の年賀状を示したり、複数の情報源からお正月についての紹介を行ったりすることによって、文化の多様性や可変性を認識させようと工夫していたが、一般化されたお正月のイメージを切り取ることに変わりはない。教室内の生徒個人の認識を重視すると同様に、「日本文化」に対しても、多様な個人の認識を重視することが課題といえる。

(2) ミクロの視点—多様な個人を尊重する教師の姿勢

二つ目の事例は、2005年に筆者がクィーンズランド州で観察したK小学校およびM小学校のS教諭の事例である⁴⁾。M小学校には家庭に問題を抱え、授業中落ち着いて座っていることが難しい子どもが多数在籍する。またM小学校にもK小学校にも、難民の子どもや、英語を母語としない子ども、さらに、学期の途中で転入する生徒が多い。そのため、S教諭が教える子どもたちは、英語力、精神的、認知的状況、日本語学習経験など、様々な側面で多様である。

こうした子どもに対して、S教諭は子どもの多様性に配慮した実践を行っている。S教諭はまず、一人一人の子どもの多様で個別的な背景を理解するよう努めている。また、個々の状況に応じた目標を設定し、評価すること、全ての子どもが達成感や進歩を感じられる課題を設定することを心がけている。S教諭はまた、英語を母語としない子どもに対しては母語、母文化を尊重し肯定的に捉える態度を積極的に示している。こうした配慮は、McKay (2006) が論じている年少の言語学習者の三つの特徴に留意したものであり、かつ個人を尊重する「異文化間言語学習」の重要な視点とも通じるものである。

S教諭は日本語教育で扱う「内容」を生徒自身にとって意味のある現実的な状況や体験と考える。例えばK小学校6年生が課外活動でキャンプを体験したとき、日本語の授業ではキャンプについて話し合い、日記をまとめる活動を行っている。また、日本語の文法や文字を導入するときも、生徒たちにその意味や形の違いなどを考えさせ、それぞれが意味を解釈することを奨励している。さらに、日本語、日本文化に限らず、オーストラリアの生徒たちの文化やアジアの国々の文化を、機会があれば紹介し、文化の相対性について子どもたちの気づきを促すこともある。このようなS教諭の取り組みは、多様な内容に関して、子どもたちが意味を考え、自分の認識を発信することを重視しており、「異文化間言語学習」の重要な視点を映し出しているといえる。

こうした「異文化間言語学習」の視点は、カリキュラム全体や単元といったマクロの視点から計画的、意識的に具現化されたものではない。しかし、S教諭は生徒の多様性と個人の認識を尊重する姿勢を一貫して持っており、それは毎回の授業の中での生徒とのやりとりや、個々の生徒の状況に応じた配慮といったミクロレベルでの実践に反映されていた。こうした生徒の多様性や個人の認識を尊重する姿勢は、多文化社会における年少者日本語教育での「異文化間言語学習」を行う上で、欠くことのできない視点といえる。

以上、二つの事例をもとに、年少者日本語教育実践における「異文化間言語学習」の視点を論じてきた。Boyleの実践は、単元全体を通して個人の認識を「内容」にすえ、インターアクションを重視する、マクロの視点からの「異文化間言語学習」であった。一方S教諭の実践は、個人の多様性を尊重し、個人の認識を「内容」とする働きかけを個別の状

況に応じて行うミクロの視点からの「異文化間言語学習」であった。「異文化間言語学習」の実践は、マクロ、ミクロの両方の視点から行うことが望ましいといえる。そして、「異文化間言語学習」を実践する上で、子ども一人一人の多様性や認識を尊重する言語教育観こそが、不可欠なのである。

5. 結論

本稿では、多文化社会に生きる子どもたちにとって、「異文化間言語学習」に基づく日本語教育はどうあるべきかについて、育成すべき「異文化間能力」と言語教育の「内容」の観点から、オーストラリアの事例をもとに論を進めてきた。オーストラリアにおける「異文化間言語学習」をめぐる論考を検討した結果、筆者は、多文化社会で求められる「異文化間能力」と「異文化間言語学習」の「内容」を次のように論じた。「異文化間能力」は異言語、異文化を持つ他者と関係性を構築するために必要な力であり、その内実は、相手の言語文化や立場、価値観を理解し受け入れようとする姿勢と、その理解を踏まえて主体的にインターアクションを行い関係を築くコミュニケーション力、そして自分自身の価値観や言語文化を常に問い直す内省的な力である。そして「異文化間言語学習」は、個人の認識を「内容」とし、具体的な他者との主体的なインターアクションを「方法」とするものである。このような「異文化間言語学習」を多文化社会に生きる子どもたちに行う上で重要なのは、個人の認識とインターアクションを重視する視点を、マクロ、ミクロ両方の視点において反映させることである。「異文化間言語学習」は多文化社会に生きる全ての子どもたちにとって、多様な言語や文化や価値観を尊重し、他者と関係を築くためのインターアクションを学ぶ重要な機会を提供できる。特に、個人を尊重し、個人の多様な認識を価値あるものとして学習の中心にすえる「異文化間言語学習」は、英語を第二言語とする子どもや、多様な背景を持つマイノリティの子どもたちを含む全ての子どもの自尊心を高め、肯定的な自己認識を発達させることに貢献すると考える。

本稿ではオーストラリアの事例をもとに論を進めたが、「異文化間能力」や「異文化間言語学習」の「内容」をめぐる議論は、世界各地で展開されている「ことばと文化」をめぐる議論とも重なるものである。また、本稿で論じた「異文化間言語学習」の観点は、オーストラリアの年少者日本語教育だけでなく、日本国内外で行われている年少者日本語教育や成人への日本語教育に対しても、重要な論点を提示するものとする。

注

- 1) Intercultural Language Teaching (ILT)、Intercultural Language Learning (ILLまたはIcLL)、Intercultural Language Teaching and Learning (ILTL) などの呼び方があるが、本稿では「異文化間言語学習」で統一する。
- 2) Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs. (2005). *National statement for languages education in Australian schools: National plan for languages education in Australian schools 2005-2008*.
- 3) この考え方は、細川 (2002, 2003) の「個の文化」の考え方と共鳴する。「個の文化」はことば

によって表現され、他者とのインターアクションによって再構築されるため、日本語教育においては、個人の認識に関するインターアクションを中心とする教室設計を提案するのである。

4) 実践内容とその分析は山田（2006）で詳しく論じている。

参考文献

- 1) 太田裕子（2007）「理論と実践における『異文化間言語学習』の問題—オーストラリアにおける年少者日本語教育の事例から」『リテラシーズ 3 — ことば・文化・社会の日本語教育へ』（pp.65-78）くろしお出版。
- 2) 細川英雄（2002）『日本語教育は何をめざすか—言語文化活動の理念と実践』明石書店。
- 3) 細川英雄（2003）『『個の文化』再論—日本語教育における言語文化教育の意味と課題』、21世紀の「日本事情」編集委員会（編）『21世紀の「日本事情」—日本語教育から文化リテラシーへ5』（pp.36-51）くろしお出版。
- 4) 山田裕子（2006）「多文化社会における年少者日本語教育の意義と実際—クィーンズランド州をケーススタディに—」、早稲田大学大学院日本語教育研究科修士論文（未公開）。
- 5) Byram, M. (1995). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- 6) Byram, M., Nicholas, A. & Stevens, D. (2001). Introduction. In Byram, M., Nicholas, A. & Stevens, D. (Eds.). *Developing intercultural competence in practice*, pp.1-8. Clevedon: Multilingual Matters.
- 7) Boyle, M. (2007). Phase 1 Module: Japanese Years 6/7. *Intercultural language teaching and learning in practice*. Commonwealth of Australia.
- 8) Crozet, C., Liddicoat, A. & Lo Bianco, J. (1999). Intercultural competence: From language policy to language education. In Lo Bianco, Liddicoat & Crozet (Eds.), *Striving for the third place: Intercultural competence through language education*. pp.1-20. Melbourne: Language Australia.
- 9) Liddicoat, A. (2000). Everyday speech as culture: Implications for language teaching. In Liddicoat, A. & Crozet, C. (Eds.). *Teaching languages, teaching cultures*, pp.51-63. Melbourne: Language Australia.
- 10) Liddicoat, A. (2002). Static and dynamic views of culture and intercultural language acquisition. *Babel*, 36 (3), pp. 4-11, 37.
- 11) Liddicoat, A., Papademetre, L., Scarino, A. & Kohler, M. (2003). *Report on intercultural language learning*, Canberra: Commonwealth Department of Education, Science and Training.
- 12) Lo Bianco, J. (1999). A syntax of peace? Pragmatic constraints of language teaching and pragmatics in language teaching. In Lo Bianco, J., Liddicoat, A. & Crozet, C. (Eds.) *Striving for the third place: Intercultural competence through language education*. pp.51-63. Melbourne: Language Australia.
- 13) Lo Bianco, J. & Crozet, C. (Eds.) (2003). *Teaching invisible culture: Classroom practice and theory*. Melbourne: Language Australia.
- 14) McKay, P. (2006). *Assessing young language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 15) Scarino, A. (2007a). Discussion Paper 2: The challenge in developing learning programmes in intercultural language learning. *Intercultural language teaching and learning in practice*. Commonwealth of Australia.
- 16) Scarino, A. (2007b). Discussion paper 6: Assessing intercultural language learning. *Intercultural language teaching and learning in practice*. Commonwealth of Australia.
- 17) Scarino, A. & Crichton, J. (2007). Discussion paper 1: Why the intercultural matters to languages teaching and learning: An orientation to the ILTLP programme. *Intercultural language teaching and learning in practice*. Commonwealth of Australia.