

日本における言語文化教育 —異文化間コミュニケーション能力の指標を求めて—

原 隆 幸

1. 緒言

グローバル化が進む中、世界の外国語教育はヨーロッパで作成された **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment** (以下、CEFR) に注目が集まり、各国は CEFR に合わせて英語教育を始めとする外国語教育政策を改革してきた。また、グローバル人材の育成も急務であり、その育成機関として大学に注目が集まっている。文部科学省は 2014 年にスーパーグローバル大学創成支援事業を打ち出し、募集を行った。ここで選ばれた大学を見ていくと、英語教育改革、英語での授業増加、留学生受け入れの増加、海外大学との提携や交換留学などを授業計画に挙げているものが多い。このように見ていくと、グローバル人材＝英語ができる人という考えを持つ人は少なくない。それは大学における英語教育にも当てはまり、英語の外部試験のスコアが高ければそれでいいと考える人さえいる。しかし、英語を含める外国語教育の目的および、グローバル時代に求められる人材は、スキルだけ高めればいいものではない。初等・中等教育における、また、高等教育における外国語教育の目的は、幅広い教養を、外国語を通して身につけることであり、それはスキルにとどまらず、文化やその言語を使用している世界、その言語を話している人々、彼らの歴史、社会、考え方なども理解することである。このことはグローバル時代に求められる人材にも当てはまる。

そこで本研究では、まず日本におけるグローバル人材育成に関する答申等を概観する。次に、Byram (1997) における異文化間能力について考察する。その上で、ヨーロッパで開発された CEFR と FREPA を見ていき、最後に、日本における言語文化教育の指標を考えてみたい。

2. グローバル人材育成

まず、日本における高等教育、学士力、グローバル人材育成に関わる答申などを概観する。2000 年 11 月に、「グローバル時代に求められる高等教育の在り方について」(答申) が発表された。ポイントは 5 つあり、1 番目がグローバル時代を担う人材の質の向上に向けた教育の充実である。この詳細を見ていくと、グローバル化時代に求められる今日として次の諸点が挙げられている。1) 高い倫理性と責任感を持って判断し行動できる能力の育成、2) 自らの文化と世界の多様な文化に対する理解の促進、3) 外国語によるコミュニケーション能力の育成、4) 情報リテラシーの向上、5) 科学リテラシーの向上である。(下線は筆者による)

2005 年 1 月に、「我が国の高等教育の将来像」(答申) が発表された。本答申の「はじめに」には、「21 世紀は、「知識基盤社会」(knowledge-based society) の時代であると言われている。…他者の

文化（歴史・宗教・風俗習慣等を広く含む。）を理解・尊重することが、今後の教育には強く求められている。（下線は筆者による）

次に、学士力に関わる学士課程教育について概観していく。2008年12月に中央教育審議会は「学士課程教育の構築に向けて」（答申）を出し、その具体的な改善方策としての「各専攻分野を通じて培う学士力～学士課程共通の学習成果に関する参考指針」では、1. 知識・理解として、(1) 多文化・異文化に関する知識の理解、(2) 人類の文化、社会と自然に関する知識の理解、2. 汎用的技能として、(1) コミュニケーション・スキル、(2) 数量的スキル、(3) 情報リテラシー、(4) 論理的思考力、(5) 問題解決力、3. 態度・志向性として、(1) 自己管理力、(2) チームワーク、リーダーシップ、(3) 倫理観、(4) 市民としての社会的責任、(5) 生涯学習力、4. 総合的な学習経験と創造的思考力を掲げている。（下線は筆者による）

一方、グローバル人材に関して、「産学官によるグローバル人材の育成のための戦略」（2011）では、「現代というグローバル社会においてはグローバル化がより進展する社会を見越し、日本人がグローバルに対応できる力を持つグローバル人材になることが求められている」と課題を述べている。（下線は筆者による）

次にグローバル人材の定義であるが、同報告書は、「世界的な競争と共生が進む社会において、日本人のアイデンティティ¹をもちながら、広い視野に立って培われる教養と専門性、異なる言語、文化、価値を乗り越えて関係を構築するためのコミュニケーション能力と協調性、新しい価値を創造する能力、次世代までも視野に入れた社会貢献の意識などを持った人間」としている。また、「グローバル人材育成戦略」（2012）におけるグローバル人材とは、次のような要素が含まれるとしている。

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¹

（下線は筆者による）

このように見えてくると、グローバル人材は、海外を意識したものになっているが、これに加えて国内に目を向ける必要もあると思われる。近年、日本ではニューカマー外国人が増えてきており、彼らと共生していくという観点からも、グローバル人材の能力は必要であると考えられる。

2014年になると文部科学省は、「高等教育の国際競争力の向上及びグローバル人材の育成を図るため、世界トップレベルの大学との交流・連携を実現、加速するための人事・教務システムの改革など国際化を徹底して進める大学や、学生のグローバル対応力育成のための体制強化を進める大学を支援することを目的」として、スーパーグローバル大学創成支援事業を打ち出し、タイプAのトップ型とタイプBのグローバル化牽引型の募集を行った²。これに選ばれると最大10年間、国から補助金が給付される。

タイプAのトップ型は、世界大学ランキングトップ100を目指す力のある、世界レベルの教育研

究を行うトップ大学を対象とした。タイプBのグローバル化牽引型は、これまでの実績を基に更に先導的試行に挑戦し、我が国の社会のグローバル化を牽引する大学を対象とした。この公募で選ばれたのは日本のトップランクの国立大学と私立大学がほとんどである。文部科学省は補助金を給付する形で、グローバル人材の育成に拍車をかけた。

3. 異文化間能力

グローバル社会では、地球規模でコミュニケーションを行い、さまざまな言語や社会文化的背景を持つ人々が交流し、共存し、さまざまな活動を行っている。カルトン（2015: 10）は、「異文化理解教育では、学習者に他者の表象と他者と接するとはどういうことかについて考えさせる」と述べている。さらに「また、学習者がより客観的で、より他者を意識したものの見方をすることを目的としており、それによって学習者に、自分自身や自らの帰属先、価値観に対する内省を促している。他者の文化を理解し、その独自性を尊重するためには、何よりもまず自らの文化について理解することが重要である」と述べている。異文化教育を通じて学習者は、他者は異なっているとの考え方を受け入れ、その違いも正しいものとして理解できるのである。また、新たな文化に触れあう入口が、外国語学習である。

Byram（2015: 155）では、「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係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」と主張している。さらに「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）」を育成できるような指導法や学習法を開発すべきである」、と述べている。Byram（1997）では、従来の母語話者モデルに根差した言語教育を批判する立場に立ち、新たに異文化間能力（intercultural competence: IC）を含めた異文化間コミュニケーション能力（Intercultural Communicative Competence: ICC）の育成モデルを提唱している。ICCモデルには、これまでの母語話者が保有する言語能力、社会文化能力、談話能力などを基盤とするCCモデルに新たな能力としてICが加えられている。このモデルは、自文化や既習言語と新たに習得する言語や文化との関連性を見出し、両者を仲介することができる異文化間話者となることを目指している。

Byramによると、ICは「知識（knowledge）」「態度（attitudes）」「スキル（skills）」「批判的文化アウェアネス（critical cultural awareness）」の側面から成る。図1は異文化間コミュニケーションの要素を示している。知識は社会的集団について、自国と相手の出身国での産物と習慣、社会的なまたは個人同士の相互交流（interaction）の一般的な過程に関するもの（*savoirs*）、態度は好奇心、開放性、他の文化についての疑念と自己の文化についての信条を保留しておく意向があること（*savoir etre*）、解釈と関連づけのスキル（Skills of interpreting and relating）は他文化の文書や出来事を解釈、説明し、自国の文章や出来事にそれらを関連づける能力（*savoir comprendre*）、発見と相互交流のスキル（Skills of discovery and interaction）：ある文化とその文化の習慣についての新しい知識を習得する能力、リアルタイムでコミュニケーションと相互交流を行うという制約のもとで、

知識、態度、スキルをうまく操作する能力 (*savoir apprendre/faire*)、クリティカルな文化意識、政治教育 (Critical cultural awareness/political education) : 自己の文化や国、他の文化や国における物の見方、行動、産物に対し、クリティカルにかつ明瞭な基準に基づいて判断を下す能力 (*savoir s'engager*) がある。

これにより、自らのアイデンティティや価値観を認識しつつ、新たに学習した言語や文化的価値観との相違点や共通点を理解することにより、復元的な考え方や物の見方を養うことができるであろう。さらにそのプロセスを促進させることにより、両者を仲介することができる異文化間話者に成長することができるかと推測される。

	Skills Interpret and relate (<i>savoir comprendre</i>)	
Knowledge of self and other; of interaction Individual and societal (<i>savoirs</i>)	Education political education Critical cultural awareness (<i>savoir s'engager</i>)	Attitudes relativising self valuing other (<i>savoir etre</i>)
	Skills discover and/or interact (<i>savoir apprendre/faire</i>)	

図 1 Factors in intercultural communication (Byram, 1997: 34)

4. CEFR と FREPA における異文化の在り方

カルトン (2015: 15) は、他者の文化を観察するだけでは理解するのに不十分であり、差異への感受性を養い、人とは異なる人と十分にコミュニケーションを行う能力を養うためには、異文化間教育の方法や技術が理論や比較、分析のレベルを超える必要がある。知識があったとしても、「差異」に直面した際にどのように振る舞ったらよいか、そのノウハウまではわからないからである、と述べている。さらにカルトンは、「異文化間教育は、…学習者やコミュニケーション場面でのノウハウに関心を向けている。そして、実際のやり取りにおける文化の役割を意識させ、自己中心主義を脱する能力を養い、そのノウハウを身に付けるための活動の場を提供する」(同、16)と続けている。異文化の認識は、自己文化の意識化を通して行われるのである。

そこで、ここでは複言語・複文化主義を謳っている CEFR とさらに言語と文化に焦点を当てた FREPA を見ていく。

4.1 CEFRにおける異文化に関する項目

CEFR (2001) の根底にある理念は、複言語、複文化主義 (plurilingualism, pluriculturalism) である。たとえ限定的部分的であったとしても外国語学習者の外国語に対する知識や経験は学習者の複言語、複文化の視点が育成される上で有益であり、肯定的に評価されるべきであると記している。

「言語使用者の持つ能力は、言語別にバラバラに分かれているのではなく、使用する言語全てを包含する複言語と複文化の能力だと考えられる」(吉島/大橋他、2004: 182)。さらに、「第二言語や外国語、異文化の学習者は自分の母語の運営能力やそれに付随した文化についての能力を失うわけではないということである。また、新しい能力は既存の能力と全く別個のものではない。(中略) 言語学習者は複言語 (plurilingual) 使用者となり、異文化適応性 (interculturality) を伸ばすのである」(同: 44)。『CEFR』の第5章 (5.1.1.2) 「社会文化的知識」には次のように書かれている。

ある言語が話されている地域に関する社会的、文化的知識は、世界に関する知識の一部である。しかし、言語学習者にとって、この分野の知識は特別注目に値するほど重要である。というのも、学習する言語が話されている地域の社会的・文化的知識というのは、他の知識とは違い、学習者にとって今まで経験によって得る機会のなかった知識である可能性が高く、ステレオタイプなどで歪んでいる可能性があるからである。

そして、ヨーロッパのある特定の社会や文化に関しての特色として挙げられる点として、食習慣のような目に見える要素から価値観のような目に見えない要素まで、社会的特性に関する分類の枠組みを提示している。具体的には、次に示す通りである (以下、吉島/大橋他、2004: 108-110 による)。

1. 日常に関する事柄、例えば：

- ・食べ物や飲み物、食事の時間、食卓での作法
- ・公的祝日
- ・勤務時間と仕事のやり方
- ・余暇の活動 (趣味、スポーツ、読書週間、メディア)

2. 住環境、例えば：

- ・生活水準 (地域的、階級的、民族的な違いも含む)
- ・住宅環境
- ・福祉政策

3. 対人関係 (権力関係や協調関係の含む)、例えば次のようなもの：

- ・社会の中の階級構成や階級間の関係
- ・異性間の関係 (ジェンダー、親密さ)
- ・家族構成や家族内での人間関係

- ・世代間の関係
 - ・職場の人間関係
 - ・一般市民と警察や公務員との関係
 - ・人種や地域間の関係
 - ・政治的および宗教的な集団間の関係
4. 以下の事柄に対する**価値観、信条、態度**：
- ・社会階級
 - ・職業的な集団（学者、経営者、公務員、技術者、労働者）
 - ・財産（収入および相続）
 - ・地域文化
 - ・治安
 - ・制度
 - ・伝統と社会変革
 - ・歴史、特に、歴史上重要な人物や出来事
 - ・少数集団（民族的、宗教的）
 - ・国民意識
 - ・外国、外国人
 - ・政治
 - ・芸術（音楽、造形芸術、文学、演劇、ポピュラー音楽や歌）
 - ・宗教
 - ・ユーモア
5. **身体言語**：身体言語の使い方の慣習に関する知識は、言語使用者／学習者の社会文化的能力の一部を形成する。
6. **社会的慣習**、例えばもてなしたり、もてなされたりするとき、以下の点：
- ・時間に対する正確さ
 - ・贈り物
 - ・服装
 - ・飲み物、酒、食事
 - ・行動および会話における慣習とタブー
 - ・滞在時間
 - ・いとまぐいの挨拶
7. **儀式時の立ち居振る舞い**、例えば以下に挙げる分野において：
- ・宗教的行事と儀式
 - ・誕生、結婚、死
 - ・講演や式典での観客や見物人の行為

- ・祝典、祭り、舞踏、ディスコ、など

このように CEFR では複文化的能力の重要性が認識されているものの、その詳細を示す章や項目は設けられていない。

4.2 FREPA における異文化に関する項目

その後、2012 年にヨーロッパ評議会 (Council of Europe) にあるヨーロッパ現代言語センター (The European Centre for Modern Languages: ECML) から、A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures (FREPA、『言語と文化の複元的アプローチのための参照枠』、2012) が出版された。Pluralistic (複元的) アプローチとは、複数の言語や文化を同時に扱う活動を通して、学習者の複言語、複文化能力 (plurilingual and pluricultural competences) 育成を目指すものである (p.6)。FREPA は言語と文化に関する詳細な能力記述文 (descriptors) で構成されており、IC の構成要素の可視化が試みられているだけでなく、IC の育成を目指すカリキュラムや教材を開発する上で示唆に富む、有益なツールとしても用いることが期待されている (p. 9)。

FREPA にある能力記述文は、「知識 (Knowledge : K)」「態度 (Attitude: A)」「スキル (Skill : S)」の 3 分野に分類される。各記述文は「必須 (essential)」、「重要 (important)」、「有効 (useful)」のいずれかに分類され、上位項目と下位項目がわかるように段階的に記される。必須項目の記述文は 135 あり、それぞれ「知識」63、「態度」15、「スキル」57 から構成されている。まず、大枠を記してみたい (以下、大山・加藤・黒川の翻訳による³)。

知識

1 節	記号体系としての言語
2 節	言語と社会
3 節	言語・非言語コミュニケーション
4 節	言語の進化
5 節	多元性、多様性、多言語主義、複言語主義
6 節	言語間の類似性と差異
7 節	言語と習得／学習
8 節	文化：一般特徴
9 節	文化的・社会的多様性
10 節	文化と異文化関係
11 節	文化の進化
12 節	文化の多様性
13 節	文化間の類似性と差異

14 節	文化、言語、アイデンティティ
15 節	文化と文化的習得／学習

態度

1 節	言語／文化と言語／文化／人間の多様性一般に対する注意、気づき、好奇心（興味）、肯定的な受容、寛容さ、尊重、価値づけ
2 節	諸言語／諸文化および言語的／文化的／多様性に関わる活動に携わろうとするレディネス、意欲、意志、願望
3 節	疑問を持つ、距離をとる、脱中心化する、相対化する、態度／姿勢
4 節	適応することへのレディネス、自信、親近感
5 節	アイデンティティ
6 節	学習に対する態度

技能

1 節	観察や分析をすることができる
2 節	特定／識別をすることができる
3 節	比較することができる
4 節	言語や文化について話すことができる
5 節	別の言語を理解したり産出したりするために、ある言語についての知識を用いることができる
6 節	やりとりをおこなうことができる
7 節	学習することができる

そして各節はさらに細分化されているのである。次に技能別にいくつかの記述を見てみたい。例えば、知識=K の K-8 は K-8.1 から K-8.7 まで分かれており、さらに K-8.4 は K-8.4.1 から K-8.4.4 へと枝別れしている。以下、態度=A や技能=S も同様である。

知識 (=K)

K-8	文化とは何か／文化がどのように機能するかについて知識を有している。
K-8.4	それぞれの文化では、その構成員が社会的慣例／行動に関する特定の規則／規範／価値観を（部分的に）定めていることを知っている。
K-8.4.1	他文化のある領域 {挨拶、日常的な必要性、セクシュアリティ、死など} での社会的慣例に関するいくつかの規則／規範／価値を知っている。

態度 (=A)

A-3	「異質な」言語／文化／人間、複文化的な状況、周囲の言語的／文化的／人間的多様性、言語的／文化的／人間的多様性一般（それ自体）に対する好奇心や興味。
A-3.2	（自分や他者の）言語や文化がどのように機能しているかを発見することに対する好奇心。
A-3.2.1	自分の言語／文化と、対象となっている言語／文化の間にある類似性と差異に対して興味を持ち、理解する（したいと望む）こと。

技能 (=S)

S-3	異なる言語や文化の言語的・文化的特徴を比較することができる（言語的・文化的な近接性や隔たりに気づいたり、うち立てることができる）。
S-3.1	比較するための手順をふむことができる。
S-3.1.1	諸要素についての観察／分析／特定／識別をおこなうことで、異なる言語や文化の類似点と相違点を関連付けることができる。

このように詳細に記述されているため、このままでは使用しにくいように思われる。まず、日本の文脈にあうように記述文を見直す必要がある。具体的には文言を加筆、修正、削除、複数の記述文の統合などを行い、日本版の FREPA を作成することも考えられる。

それから言語教育・外国語教育の場面で、または異文化間理解教育の場面で、どの程度、この記述文を活用するのかを考えなくてはならない。

そのためには FREPA や日本版 FREPA をもとに、教育方針を定め、全体もしくは共通カリキュラムを作成し、個別教科カリキュラムを作成する。その後、指導項目を検討し、教科書、教案、試験や評価へと具体的にすることで、具体的に文脈化できると考えられる。

5. 結論

グローバル化が進む中、2001年に CEFR が発表され、各国は CEFR に合わせて英語教育を始めとする外国語教育政策を改革してきた。また、グローバル人材の育成も急務であり、その育成機関として大学に注目が集まっている。グローバル人材＝英語ができる人という考えを持つ人は少なくない。それは大学における英語教育にも当てはまり、英語の外部試験のスコアが高ければそれでいいと考える人さえいる。しかし、英語を含める外国語教育の目的および、グローバル時代に求められる人材は、スキルだけ高めればいいものではなく、幅広い教養を、外国語を通して身につけることであり、それはスキルにとどまらず、文化やその言語を使用している世界、その言語を話している人々、彼らの歴史、社会、考え方なども理解することである。このことはグローバル時代に求められる人材にも当てはまる。

本研究では、Byram (1997) における異文化間能力について考察し、その上で、ヨーロッパで開発された CEFR と FREPA を見てきた。日本における言語文化教育または、異文化間コミュニケーション能力の指標を考えるに当たり、CEFR より FREPA はある程度参考になることがわかった。ただし、FREPA はそのままでは日本の文脈にあわないため、記述文を見直し、日本への文脈化を行う必要がある。その上で、教育方針、全体もしくは共通カリキュラム、個別教科カリキュラム、指導項目、教科書、教案、試験や評価へと具体的に文脈化することが求められる。その結果、異文化間コミュニケーション能力を持つ人材の育成にもつながっていくのである。

注

- ¹ 本論文では、「アイデンティティ」と「アイデンティティー」が混在しているが、これは各引用文献での表記の違いであり、本論文では原文のまま2つの表記を用いている。
- ² 文部科学省ホームページ「スーパーグローバル大学創成支援事業」より。
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/1360288.htm (2017年1月4日アクセス)
- ³ この翻訳は ECML のホームページに掲載されており、科研費助成研究「多言語・多文化教材の開発による学校と地域の連携構築に向けた総合的研究」(23330245、代表：山西優二)の一環として行われたものであり、大山万容、加藤由崇、黒川悠輔によるものである。

参考文献

- Byram, M. (1997) *Teaching Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- バイラム, M. 細英夫 (監修)、山田悦子、古村由美子 (訳) (2015) 『相互文化的能力を育む外国語教育—グローバル時代の市民性育成をめざして』、大修館書店
- バイラム, M. 柳美佐 (訳) (2015) 「異文化間市民教育—外国語教育の役割」、西山教行、細川英雄、大木充編『異文化間教育とは何か—グローバル人材育成のために』、くろしお出版、pp. 155-179.
- Candelier, M. et al. (2012) *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. Council of Europe.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, UK: CUP. [吉島茂・大理枝 (訳・編) . 2004. 『外国語教育 II—外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』、朝日出版社.]
- 原隆幸 (2014) 「グローバル時代に求められる日本に英語教育—スキル重視から言語文化教育—」、*VERBA*. No.38. 57-70.
- 原隆幸 (2015) 「グローバル時代における大学英語教育—グローバル時代に活躍できる人材の育成を目指して—」、*Studies in English Teaching and Learning in East Asia*. No.5. 29-38.

カルトン, F. 堀晋也 (訳) (2015) 「異文化間教育とは何か」、西山教行、細川英雄、大木充編『異文化間教育とは何か—グローバル人材育成のために』、くろしお出版、pp. 9-22.

文部省 (2000) 「グローバル時代に求められる高等教育の在り方について」(答申) 大学審議会.

文部科学省 (2005) 「我が国の高等教育の将来像」(答申) 中央教育審議会.

———— (2008) 「学士課程教育の構築に向けて」(答申) 中央教育審議会.

———— (2011a) 「産学官によるグローバル人材の育成のための戦略」産学連携によるグローバル人材育成推進会議.

———— (2011b) 「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」外国語能力の向上に関する検討会.

———— (2012) 「グローバル人材育成戦略 (グローバル人材育成推進会議 審議まとめ)」グローバル人材育成推進会議.