

異文化間コミュニケーション能力のための教育と その教材化について

—ハンガリーの日本語教育教科書『できる』作成を例として—

松浦依子・宮崎玲子・福島青史

[キーワード] 異文化間コミュニケーション能力、異文化間能力、教材作成、CEFR、ハンガリー

[要 旨]

本稿ではハンガリーにおける日本語教育教科書『できる』の開発を例に、日本語教育における異文化間コミュニケーション能力の育成の方法とその教材化について一例を示す。ハンガリーの言語教育は欧州評議会の政策に影響を受けており、言語能力のみならず文化的な能力の育成も重要視されている。『できる』においては、Byram、Lázárといった欧州評議会の活動に参加している教育者のモデルを参照し、五つの異文化間能力の定義付けを行い、段階的に教育を行う方法をとった。実際の教材化に当たっては、異文化間能力養成を異なった機能を持つ教科書のコーナーに分散させることで、異文化間能力が静態的な知識に終わることなく、創造的で動的な性格を持つように複合的なデザインを行った。しかし、異文化間コミュニケーション能力は言語使用者の行動として発現するため、教材の使い方について、より多くの注意が必要である。

1. はじめに

本稿の目的はハンガリーにおける日本語教育教科書『できる』の開発を例に、日本語教育における異文化間コミュニケーション能力 (Intercultural Communicative Competence) の育成の方法とその教材化について一例を示すことである。『できる』は「日本語教育が日本語日本文化を通しての異文化間コミュニケーション能力と対話力を養成する人間教育である」という理念に基づき、2007年に計画が始まり2011年9月に第一分冊が出版され、本稿執筆現在 (2011年9月) も第二分冊の編集が進められている。『できる』の開発に際し、言語教育の理念、構成概念、評価基準は Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe 2001)

(以後 CEFR⁽¹⁾) を参照した。つまり、複合的能力である複言語・複文化能力⁽²⁾ (plurilingual and pluricultural competence) の育成のため、日本語がどのような機能、役割を果たすのかという問いを念頭に置き、他言語・他文化と、言語使用者個人との関係に配慮がされている。このため、『できる』ではハンガリーにおける日本語学習者が遭遇する日本語による課題遂行場面、異文化接触場面を想定しシラバスを組んだ。課題遂行場面と能力記述の選定については松浦(2011)に示したため、本稿では主に「異文化間コミュニケーション能力」の核となる「異文化間能力

(Intercultural Competence)」の開発とその教材化について述べる。なお、本稿では Byram (1997) に従い、「異文化間能力」に言語能力が加えられた能力を「異文化間コミュニケーション能力」とし、両者を区別する⁽³⁾。

「異文化間コミュニケーション能力」の育成を目指す日本語教育のシラバス作りは、課題遂行場面のそれと比べ、より多くの課題があった。課題遂行場面のシラバスは CEFR において「受容」「産出」「やりとり」の各技能について、「～ができる」という能力記述文が六つのレベルで提供されており、その中から該当記述を参照し、「ハンガリーの日本語使用者」という文脈において課題を選ぶことができた。一方で「異文化間コミュニケーション能力」については、CEFR において学習者の「一般的能力」⁽⁴⁾の中に内包されているものの、その能力の内実や、その能力と言語教育がどのように関連するのか、明確な記述はない。そのため、「異文化間コミュニケーション能力」の育成については、CEFR 以外の文献を参照し、その能力を定義し、さらに能力開発の方法を「教材化」という手段で表現する課題を担うこととなった。

本稿では、まず『できる』作成の背景と概要を述べる。次に「異文化間コミュニケーション能力」の定義を行い、さらに、異文化間コミュニケーション能力育成のための方法を「教材」という形式で実現するための工夫を紹介する。最後に「異文化間コミュニケーション能力」育成のための日本語教育の「教材化」について問題と課題を明らかにする。

2. ハンガリー語による教科書『できる』について—背景と概要—

2.1 『できる』作成における文脈

『できる』は日本・ハンガリー協力フォーラム（以後、フォーラム）の一環である「教材作成プロジェクト」により作成された。フォーラムとは2004年10月、当時のハンガリーのジュルチャーニ首相が日本を訪問した際に日本の小泉首相（当時）と会談し、日本、ハンガリーの両国関係を発展させるために設置された委員会である。日本語教育の分野については、2005年の第一回会合において「給与助成」「教師研修」「教材作成」の三つの柱が形成され（分田2009）、「教材作成プロジェクト」は、ハンガリー日本語教師会（MJOT）と国際交流基金が協力して運営し、2007年9月に編集委員会⁽⁵⁾が発足（角田2009）、本稿執筆時も進行中である。

教材作成に当たってはハンガリーの言語教育事情が考慮されている。ハンガリーの言語教育政策は2004年の EU 加盟に向けて整備され、その過程に欧州評議会（Council of Europe）が深く関わっている。2002年にハンガリー教育省により Country Report が作成され、2003年に欧州評議会加盟国で最初の Language Education Policy Profile（以後 Profile）が欧州評議会の協力を受け発表された。Profile はハンガリーの言語教育政策の指針となり、2003年の National Core Curriculum（以後 NCC）改定、2005—6年の試験制度改革にも大きな影響が見られる（佐藤・セーカーチ2009、福島2009、2010）。NCC では公教育においては CEFR に基づいて外国語教育

を行うように指導されており、各教育レベルの到達目標も CEFR の参照レベルで表されている。この変更は2005-6年の大学試験制度の改革にも影響を与え、中等教育修了試験であった「エーレッチェーギ」と大学入学試験が一本化する際、この試験のシラバスや試験形態には CEFR の影響が多く見られる（佐藤2005）。

このような変化の中、CEFR に対応した日本語教育の基盤づくりはハンガリーにおける日本語教育の喫緊の問題であった。佐藤・セーカーチ⁶⁾（2009）によると、2004年、MJOT はハンガリー教育省の委託を受け、CEFR に対応する日本語教育要領を作成し、これは上記「エーレッチェーギ」試験問題の出題基準の基にもなっている。この CEFR 文脈化の過程において、ハンガリーの日本語教育が直面した問題は、「ハンガリーにおける日本語教育」という特殊性を、ヨーロッパ出自の CEFR において、どう位置づけるかという点であった。非欧州言語である「日本語」の教育は、ヨーロッパという共通の基盤を前提とした欧州言語の教育とは、その背景となる社会的・文化的親近性も異なり、それに伴う言語教育の政策的意図が異なる。佐藤・セーカーチ（2009）は、このハンガリーと日本における社会的・文化的差の大きさという特殊性を考慮し、日本語教育における「異文化間コミュニケーション能力」の育成を強調する。「異文化間コミュニケーション能力」とは「日本語や日本の社会や文化に関する知識を活用し、異文化環境で行動する際の知識や技能」（p. 214）のことであり、この能力の育成を通し「異文化環境において異なる社会文化的背景を持つ人間同士が相互に対話を続けていくための意欲と寛容を培う人間教育」（p. 211）が複文化・複言語主義の理念に立脚した日本語教育の目的であるとした。

このように『できる』は、ハンガリーにおける日本語教育への CEFR の文脈化という要請において実施されたプロジェクトであり、その理念の実現化の試みであるといえる。

2.2 『できる』の特徴

『できる』は現在も継続中のプロジェクトであり、今後の変更も考えられるが、本稿執筆時で言語教育と異文化間能力を融合させる試みとして以下の形態を持つに至った。

2.2.1 教科書の対象、レベル、構成

『できる』は使用対象を中等教育以上の学習者とし、二冊構成となっている。シラバスは CEFR の例示的能力記述文を参照してデザインされ、レベルは NCC を参考に一冊目が CEFR のレベルで A1～A2、二冊目が B2 までとなっている。これは、2.1 に記したエーレッチェーギのレベル設定とも連動しており、それぞれ中級試験、上級試験に対応する。そのため、文法と漢字については、エーレッチェーギシラバスを参照した。なお、教科書の目標設定、文法解説などはハンガリー語で書かれている。

各課は「異文化クイズ」「会話・テキスト」「練習」「Can-do タスク」「お持ち帰りタスク」「コ

ラム」の6つの部分に分かれている。「異文化クイズ」は導入的なタスクで、日本に関する叙事的な知識や習慣・行動に潜む「見えない文化」の意識化など、自他文化の相対化、批判的リテラシー育成の材料を与える。「会話・テキスト」は言語活動を通じた社会活動の場面が談話や文章として表されている。「練習」は「会話・テキスト」で提出された文法や言語の構造的な練習、「Can-do タスク」は課の終了後、学習目標が達成できたかをタスクにより確認する部分である。「お持ち帰りタスク」は少し難しいタスクとなっており、教室内ではなく、図書館やインターネットで調べたりする課題となっている。「コラム」はハンガリー語で書かれ、ハンガリーに住む日本人、日本に住むハンガリー人が個人的な視点から捉えた生活、文化について記述してある。ある文化事象が個別的にどう見られているのか、視点の複数性をここで示している。

2.2.2 『できる』の理念と育成する能力

『できる』はその作成のコンセプトを以下のように述べる。

本書は日本語教育の目的を、学習者がすでに持っている「ことば」の能力に加え、日本語や日本文化の知識能力を駆使し、異文化環境において異なる社会文化的背景を持つ人間が相互に対話を続けて行くために必要な意欲と寛容、知識と技能を育成することと考えている。すなわち日本語教育が日本語日本文化を通しての異文化間コミュニケーション能力と対話力を養成する人間教育であるという理念に基づいている。(『できる』「序」より抜粋 原文ハンガリー語)

『できる』はすでに持っている言語能力を前提にした「複言語主義」に則っており、「ヨーロッパに生きるための方法」(Beacco 2005)を志向している。このため学習者の言語能力と同時に一般的能力、特に異文化間コミュニケーション能力と対話力の育成にも重点を置いている。言語能力と一般的能力の教育の統合を目指すには、学習者が異文化の中で「対話」という言語活動を通して社会参加をする活動が必要と考え、ハンガリーの学習者が日本語あるいは日本語話者と接触する場面から選定された。場面は日本とハンガリーの両国とし、日本へ留学する大学生やハンガリーで日本語を学ぶ高校生が登場し、日本語を使用することで社会参加を果たしていく。各課の目標はCan-do 記述により明示され、その際、言語能力が低くても社会参加が可能となるよう、方略技能や仲介活動(通訳・翻訳)も必要な技能や活動になると考えてシラバスに組み入れられている。二冊目になると意見の表出、議論への参加など技術的な面だけでなく、日本の言語変種(関西弁)への対応や文化の差による摩擦の解決など、様々な社会参加のツールが盛り込まれている。

3. 異文化間コミュニケーション能力とその教育方法

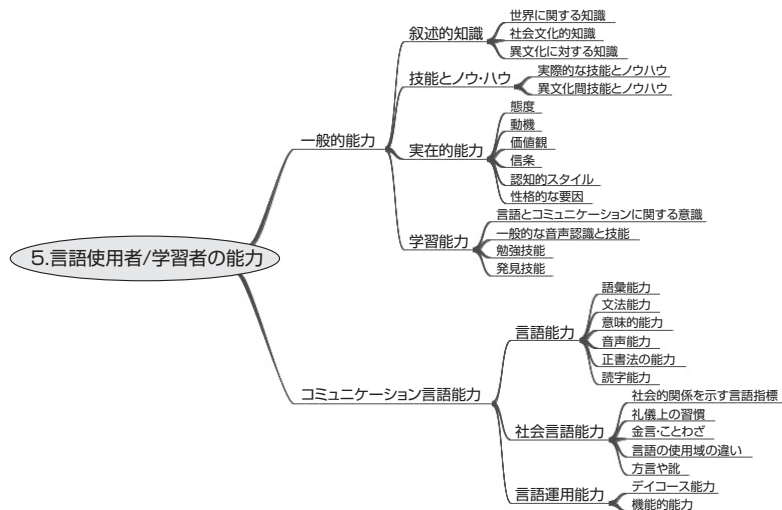
上述の通り、「異文化間コミュニケーション能力」の育成は『できる』の中核となる目的である。しかし、佐藤・セーカーチ（2009）による理念的な定義は与えられているものの、それを教材という具体的な形式にするにはより詳細な能力記述が必要となった。本章では教材化のために必要であった「異文化間コミュニケーション能力」という能力の特定と、その教育方法となったモデルについて紹介する。

3.1 異文化間能力の位置づけ (CEFR)

2.1で述べたように『できる』はCEFRを参照して作られているため、まずはCEFRにおける異文化間能力の位置づけを見る。

図1はCEFR第5章「言語使用者／学習者の能力」(pp.107-144)の項目を参照し、各能力を整理したものである。CEFRによると「言語使用者／学習者の能力」は「一般的能力」と「コミュニケーション言語能力」に分かれ、それぞれが下位項目を持っている。異文化間能力は「一般的能力」の「叙述的知識」「技能とノウハウ」の下位項目にその記述が見られ、また3.2で見る通り「実存的能力」の態度、価値観、信条、「学習能力」の発見技能も異文化間能力と解釈できる。よってCEFRによると「異文化間能力」は言語使用者の重要な能力の一つである「一般的能力」の一部としてコミュニケーション言語能力と共に重要な機能を果たしていることが分かる。しかし、Zarate (2003)がCEFRは異文化間能力の概念も曖昧である上、言語と文化の能力について「後者は前者の副次物のように扱われて」おり、「バランスを欠いている」(p.110)と指摘する通り、「コミュニケーション言語能力」に比べて「一般的能力」の記述

図1 言語使用者／学習者の能力の構成図



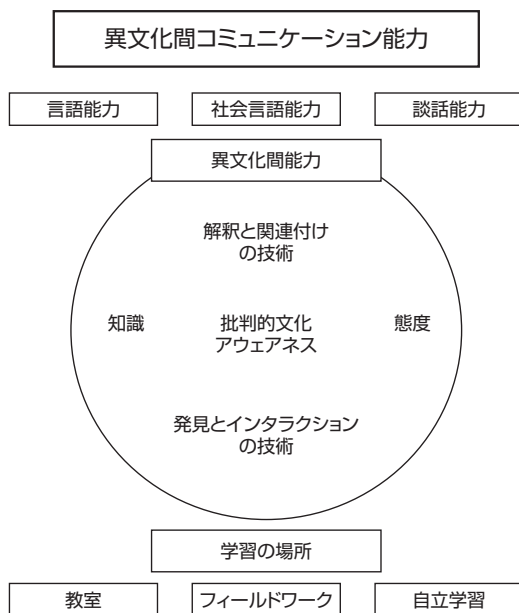
は十分とはいえず、具体的な能力記述まではなされていない。教材化のためには、より具体的な異文化間能力の記述的説明が必要であったため、異文化間能力の開発モデルには Byram (1997) と Lázár 他 (2007) を参考にした。

3.2 Byram の異文化間コミュニケーション能力 (理論モデル)

Byram (1997) は、「異文化間コミュニケーション能力モデル」を提案している。Byram (1997 : 21) は、「学習者の目指すところは異文化間でインタラクションに従事する異文化間話者 (intercultural speaker) であり、他者との対等な相互作用の中で“共存できる世界 (第3の社会)”を作り上げ、交渉しながら持続していくことができる社会的主体である」と述べている。それまでの異文化間能力理論においては学習者のモデルをネイティブスピーカー (Native Speaker) ⁽⁷⁾ とする傾向があったが、Byram は自／他文化という二項対立を超えた文化モデルを提示している。

図2は Byram (1997 : 73) の異文化間コミュニケーション能力理論を図に表したものである。

図2 異文化間コミュニケーション能力 (Byram (1997 : 73 Figure 3.1) 抄訳)



「異文化間コミュニケーション能力」は、言語に関する3つの能力「言語能力 (linguistic competence)」、「社会言語能力 (sociolinguistic competence)」、「談話能力 (discourse competence)」に、文化に関する「異文化間能力 (intercultural competence)」が加わって成り立っている。ここで注意すべき点は、Byram (1997 : 70) が「異文化間コミュニケーション能力」を「他文化の

人と外国語 (foreign language) でやりとりする能力]、「異文化間能力」を「他文化の人と母語 (their own language) でやりとりする能力」と区別をしていることである。つまり、「異文化間コミュニケーション能力」とは、母語以外の言語能力と異文化間能力の双方を駆使して、他者とのインタラクションを調整し、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、認知的欲求に対応することができる能力のことであると言えよう。

それでは、「異文化間能力」とはどんな能力だろうか。Byram (1997: 34) は、この「異文化間能力」について「態度 Attitudes – savoir être」「知識 Knowledge – savoirs」「解釈と関連付けの技術 Skills of interpreting and relating – savoir comprendre」「発見とインタラクションの技術 Skills of discovery and interaction – savoir apprendre / faire」「批判的文化アウェアネス Critical cultural awareness – savoir s’engager」という5つの項目を提示している。以下、Byram (1997: 49–54) を抄訳し、それぞれの能力について説明を行う。なお、引用部分は括弧で示す。

「態度」とは、異文化に対する「好奇心にあふれ、開放的である態度」、さらに「他者の意味、信念、行動に対する不信感、判断を保留する態度」のことをいう。具体例としては「自他文化、文化実践について、既知・未知の現象を解釈する際に他の視点を発見する興味」をもつ態度や「平等な関係のもとで、他者と関係する機会を探し、利用する意思を持つ」態度などが挙げられている。重要なポイントは、上記の「平等な関係」をもつ態度であり、これは「エキゾチックなものを探そうとする態度や他者から利益を得ようとする態度とは区別すべきである」と指摘されている。

「知識」は異文化間能力の中心的な能力であると考えられるが、「社会集団や文化についての知識」に加え、「個人、社会レベルのインタラクションの過程についての知識」も必要であると述べている。例えば、「自他国の歴史的・現代的関係（両国の歴史に残る行事、事件、また現在のそれぞれの国の政治的経済的要因）についての知識」の他に、「異文化の対話者間の誤解の原因、プロセスのタイプ（異文化間のコミュニケーションやインタラクションにおける、パラ言語・ノンバーバルの無意識な効果や、共有の概念・ジェスチャー・習慣・儀式の他の解釈）についての知識」についても、身につける必要があるとしている。

「解釈と関連付けの技術」は、「他文化の文書、出来事を解釈し、説明できる能力」、また「自文化の文書と関連付ける能力」と説明されている。例えば「インタラクションの誤解、不全箇所を特定し、それを互いの文化システムの用語で説明できる能力」や、「文書、出来事における自文化中心主義の特定、その原因の説明ができる能力（メディアや政治的スピーチ、歴史的な文書を、その出所や情報源を分析しながら「読む」ことができる技術。国家的また他の民族的観点から意味付けや価値付けができる能力）」が挙げられる。これらは、自文化が常識であると固定して考えてしまう自文化中心主義の考え方から抜け出すために、大変重要な能力で

あろう。

「発見とインタラクションの技術」は、「文化や文化実践において新しい知識を獲得すること」ができ、「実際のコミュニケーション、インタラクションの中で知識、態度、技術を操作できる能力」と定義されている。「他国・他文化と接触を容易にする公的、個人的機関を利用する能力」や、「他国、他文化の対話者とやりとりするために、知識、技術、態度を即時に適当に組み合わせる能力。その際、国と文化の類似点と自文化と他文化の差異を考慮する。」などが取り上げられている。実際のコミュニケーション現場で自分のもつ能力を最大限に活かせるかどうかは、この能力にかかっているといえる。

「批判的文化アウェアネス」では、「批判的に、あるいは、自他文化、国の明示的な基準、実践、生産物にしたがって評価できる能力」について取り上げている。例として、「自他文化についての文書、出来事において、明示的あるいは暗示的価値を特定し、解釈できる能力」や「異文化交換において明示的な評価基準に従い、交流、調整ができる能力。その際、知識、技術、態度により、必要なだけの受け入れ調整ができる。（自他のイデオロギー間の潜在的な対立に気づき、文書や出来事の共通の評価を確立することができる。価値観や信念の不一致ですまらず、対立や違いを受け入れる調整ができる。）」などが挙げられる。ここでの「受け入れる」とは、対立や不一致の時点で思考を一度保留し、一方的に独断の評価を下さないままで状況を把握する（受け入れる）ことを意味している。

上記の能力に加え Byram (1997: 64-70) は、上記の異文化間能力獲得の場所として、三つの場所を提示している。教師の指導により構造的な知識やスキル獲得が期待できる「教室 (classroom)」、教育学的な構造と目的は教師に決められているものの、学習者のスキルがリアルタイムで試される「フィールドワーク (fieldwork)」、そして、学習者が一人でも思考を継続できる「自立学習 (independent learning)」である。「教室」で学んだことを「フィールドワーク」で試す、あるいは「フィールドワーク」での学びを再び「教室」で振り返るといった教室内外の行き来によりスキルを磨くことが期待される。「自立学習」は生涯学習の要素でもあり、「教室」活動、「フィールドワーク」の後、あるいは同時に行うことができる。これら三つの場所、それぞれの利点と限界を考慮しながら、現場でバランスを調整するのが望ましいであろう。

このように Byram は、異文化間能力と言語能力の関係を示した全体像と5つの異文化間能力についての詳細な定義、さらに能力獲得の場所を示すことで、異文化間コミュニケーション能力モデルを作り上げた。我々は教材作成にあたり、この Byram モデルを異文化間コミュニケーション教育の「理論モデル」として採用し、その用語・概念を通して教材化の方法を検討した。

3.3 Lázár の異文化間コミュニケーション能力（教育モデル）

Byram が理論的なモデルを示したのに対し、Lázár 他（2007）は、異文化間コミュニケーション能力の具体的な「教育モデル（教育方法論）」を提示している。Lázár 他（2007）は、欧州評議会の欧州現代語教育センター（ECML）が行う国際チームによる研究開発プロジェクトの成果物として発表されたものであり、欧州評議会が行う言語教育実践の一つとも言える⁽⁸⁾。

Lázár は「文化」について定義を行う際、「見える文化」と「見えない文化」があるとし、異文化間コミュニケーション能力の育成には「見えない文化」の知識も不可欠であると述べている。「見える文化」が芸術や文学であるのに対し、「見えない文化」とは信条、習慣、社会的慣行、価値観、態度などを示す。また、これらの文化の違いに気づいたとき、自分自身の基準や価値観、態度に気づくことになることと指摘している。この気づきに基づき、教育は異文化の人々への尊敬、共感、寛容、関心、好奇心、開放性を引き出し、（独断的な）判断を中断する能力を身につけるだけでなく、観察、解釈、関連、仲介、発見の技術を高めることを目的としている。また、自他文化について批判的に評価できる能力の重要性についても触れている。

以上の文化教育観は、Lázár により教師研修のガイドラインと教材として具体化されている。一例として Mirrors and windows（Lázár 他2003）⁽⁹⁾ を見てみる。Mirrors and windows は語学教師研修、異文化間コミュニケーション研修、あるいは中等教育の現場（あらゆる教科）で使用できる教材となっており、「時間」「食生活」「会話」「ジェンダー」「愛」「子供」「教育」という7つのテーマで活動が紹介されている。「時間」や「食生活」といった日常的なテーマに関して、四種類の活動により他文化の情報を得たり自分自身の体験を意識化したりすることから、異文化間コミュニケーション能力を育成しようと試みている。

時間を例に教材の流れを示すと、まず、「導入」として、“Time is money” という言葉を紹介し、時間の無駄遣いに関する文化の違いに気付かせる。次に「自文化について考える」活動ではパーティーに時間通り参加するかなど、自分の行動を振り返ったり、学校に遅刻するとどんな罰則があるかなど自文化について意識する。次に「他文化について発見する」活動では、公共交通機関の遅れなど、他文化の記事を読み、自文化と比較させたり、朝ごはんの時間やいつから“evening”が始まるかなど、他文化の人々へインタビューを行う。最後に「言語活動」として各言語の時間帯によるあいさつの違いを調べたり、時間に関することわざを探すなどの活動がある。

これらの活動は①自他文化の「見える文化」と「見えない文化」を意識化することで知識を得、②自他文化の比較により自文化を内省する力をつけ、③他文化を尊重できる態度の育成をするという流れとなっている。『できる』においてもこの①知識→②比較→③態度というモデルを踏襲し、テーマを「時間」「食生活」といった日常的で具体的なトピックから文化的な内容へ導くアイデアを採用した。これらの教育項目を、単純な知識獲得から、より高度な態度変

更へと段階的に配置し、Byram が提示した5つの異文化間能力を意識したタスクを設定した。

4. 異文化間コミュニケーション能力教育の教材化

前章では『できる』が採用した異文化間コミュニケーション能力育成のモデルについて述べた。本章では、実際の教材化とその際の工夫について例を示す。

異文化間能力育成について、シラバス作成時に配慮したのは、次の2点である。一つは、異文化間能力養成関連の要素を段階的に導入していくこと、もう一つは、課の複数のコーナーに異文化間能力養成関連の要素を分散させ、複合的に取り入れることである。

4.1 段階的な導入

異文化間コミュニケーション能力の育成を教材化するに当たり、異文化間能力も日本語能力と同様、段階的に伸ばしていく方法をとった。そのため、Lázár 他 (2007) をモデルに、異文化間能力の育成の段階として、①知識→②比較→③態度という三つの段階を設けた。その段階に合わせ、『できる』一冊目では、主に異文化に関する「知識」の導入を主眼とした。一冊目後半および二冊目では、自文化を内省し、「比較」することにも働きかけ、徐々に他者の視点から分析し、他文化を尊重する「態度」を養うことも促す構成となっている。

たとえば、課毎の冒頭の「異文化クイズ」は、「知識」の導入を主とするコーナーであるが、一問一答の知識を問うものだけではなく、課が進むに従って、比較をしたり、自文化を振り返らせるような問いを設けるようにした。一冊目前半では、日本のコンビニエンスストアでできることを当てる (4課)、おせち料理の食べ物と意味 (14課) など、ハンガリーの学習者にとって「異文化」が感じられるであろう項目をピックアップし、知識として与えるようなクイズが主になっている。しかし、後半になると、日本の高校の教室の写真を見せてハンガリーの教室とどのような違いがあるかを考えさせる問題 (21課) など、自文化の内省も促すようなタスクが与えられる。また、二冊目に入ると、日本人宅で供された食事が口に合わなかった場合どうするか (33課) のように、実際に異文化に遭遇した時、自分ならどのような対応をとるかを考えさせるタスクも盛り込んだ。

4.2 複合的な能力育成

『できる』は、Byram (1997) で提唱される5つの異文化間能力が言語学習と同時に複合的に育成されるよう教材化されている。具体的には「異文化クイズ」「会話・テキスト」「Can-do タスク」「お持ち帰りタスク」「コラム」「文化紹介」など、それぞれ機能の違うコーナーに異文化間能力教育を分散させたことである。

異文化間能力の教育を複数のコーナーに設けた理由は、異文化に関連する知識、活動などを

分散させることで、多面的な視点から異文化を取り扱うためである。「異文化クイズ」や「文化紹介」は異文化間能力育成がメインのコーナーでもあるが、「知識」を与えることに主眼が置かれるため、ステレオタイプを植え付けてしまうことにもつながりかねない。ステレオタイプの形成を回避するため、複数の視点や教室外活動を複合的に採り入れ、学習者自身が得た知識を調整していく必要がある。そこで、「コラム」では敢えて個人的な視点を取り込み、文化や価値には様々な考え方、側面があることを提示する、あるいは異文化を考える際に留意する点についての解説を入れるなどした。また、「会話・テキスト」では様々な異文化接触場面を見せると同時に、自他文化への気づき、比較、調整、驚きなどを表す日本語表現を適宜導入した。「Can-do タスク」や「お持ち帰りタスク」ではインターネットや資料から生の情報を収集することやハンガリーの日本人社会に出ていくことを奨励した。学習者はこれらの過程で、それまで得た知識を否定・修正するなど調整を行って行く中で、より多元的な観点を養うことが期待されている。

また、この異文化間能力教育の分散化は Byram (1997) で提示される異文化間能力獲得の三つの場所にも対応している。「異文化クイズ」「会話・テキスト」などは「教室」での教授と学習を前提にしている一方、「Can-do タスク」では「教室」での学びを「フィールドワーク」として実際に試すことができ、「お持ち帰りタスク」では教室外で資料やインターネットを用いて調べたり、経験者に話を聞くなどのタスクを設け、「自立学習」を促している。このように各コーナーは相互に補完、否定、対立することで、「異文化間能力」が静態的な知識ではなく、創造的で動的な形態を持てるように工夫した。

では、具体的にどのように教材化したかを、45課を例に示したい。45課では、文化差によって起こる「誤解」を扱っており、異文化間コミュニケーション能力育成と特に密接に結びついた課でもある。まず、「異文化クイズ」は、自分の誕生日パーティーの参加者のうち、次のような人(「一時間遅れてきた」「プレゼントを持ってこなかった」「行くと行ったのに来ない」「たくさん食べて、飲んで、大声で騒いでいる」「誰とも話さず、隅で本を読んでいる」「好きな人が別の恋人を連れてきた」)をどう思うかという質問である。文化や人によって許せる行動と許しがたい行動があり、それが思いもよらぬ誤解を招く場合もある。価値観の違いを「知識」として得るとともに、相手の立場に立って、なぜこのような行動をとったのかについての理由を考え、「平等な関係」をもつ「態度」を育成することも目的としている。

さらに、「会話・テキスト」では、ハンガリー人男性(ゲルゲイ)と日本人女性(あい)の恋人間の誤解を表情豊かなマンガを用いて示した。具体的には、大きめの荷物を持っているあいを見て、「荷物、持つよ」と言ったゲルゲイに対して、「そんなに重くないから大丈夫」とあいは断る。しかし、次の場面で、あいが彼女の知り合いに大きな荷物をもっていることについて問われ、気まずい思いをするゲルゲイを描いている。これは、ハンガリーでは一般的に「女

性に重いものを持たせるのは恥ずかしいことである」という文化があり、一方、日本人女性あいは、大きいだけで重くないものを持ってもらうのは甘えているようでいやだと考えたことから起きた誤解である。続くテキストでは、DIE法⁽¹⁰⁾を援用し、それぞれの考え方を描写しながら何が原因で誤解が生じたのかを分析する方法を示している。ここでは、「他の視点を発見する興味」をもつ「態度」を育成し、また、誤解の原因を説明するための「解釈と関連付けの技術」を育成する。

そして、「Can-do タスク」では、日本人女性が、日本人の友人に恋人であるハンガリー人男性のことを褒められた際、日本人的謙遜の感覚で否定的な言葉を返し、その場にいたハンガリー人男性はそれを不愉快なものとして受け取る場面を紹介し、その原因の分析を試みさせている。ここでは「他の視点を発見する興味」をもつ「態度」、そして、獲得した知識や態度を操作するための「発見とインタラクションの技術」の育成を意識している。「お持ち帰りタスク」では、「今まであなたと他の人（外国の人でもそうでなくてもよい）との間に起こった誤解について、同じように描写してみよう」というタスクが提示され、自分の周辺で起きた誤解についての内省を促し、新しい「知識」を得ること、また、さらなる「発見とインタラクションの技術」の育成を促す。また、「コラム」では、「Can-do タスク」に対応するような形で、日本では身内のことをあまり褒めず、逆に少し否定的に表現することで仲の良さを示そうとするところがあるといった日本の褒めや謙遜の文化についての説明を設けると同時に、誤解や摩擦を起こさないための、また起こしてしまった時のためのアドバイスなども示している。ここでは、テーマに関する知識の多元化を図る。

以上のように、45課では、「異文化クイズ」として「知識」の導入、および「態度」の育成を目指し、「会話・テキスト」では、「態度」の育成とともに「解釈と関連付けの技術」を育成する。これらは主に、「教室」内で教師指導で行われるものである。また、「Can-do タスク」は、「態度」「発見とインタラクションの技術」を「フィールドワーク」として実際に試すことで育成し、「お持ち帰りタスク」では、「自立学習」として、さらなる「知識」の獲得、「発見とインタラクションの技術」の育成を促す。さらに、「コラム」では多元的な「知識」の獲得を目指す。このように、一方的な知識の導入だけではなく、複数の視点からのアプローチを試み、様々な活動・経験を採り入れることで、「批判的文化アウェアネス」を核とした異文化間コミュニケーション能力が複合的に育成されるように配慮した。

5. 「異文化間コミュニケーション能力」の「教材化」：問題と課題

以上、『できる』の開発を例に、日本語教育における異文化間コミュニケーション能力育成の方法とその教材化の一例を述べた。以下、教材作成を通して見えた問題と課題について検討する。

まず、意識されなければならないのは、「教材」というメディアの限界である。異文化間コミュニケーション能力のための教育の達成は、言語使用者の態度、行動の変化という形で発現する。教材作成者の意図は、教材という更新不能で、時系列的に読まれる媒体としての制約を持ち、さらに教授段階に至っても教師の解釈とその教授法に左右される。前述の教材の理念を実現するには、教材の説明や使用などに関する教師教育など、方法論についても支援が必要であろう。

次に、本稿では文化を創造的で動的な性質のものとみなしたが、教材というメディアは固定的なステレオタイプを生む源泉ともなる。『できる』では、その動態性の獲得のために異文化間コミュニケーション能力の育成の場を「教室」「フィールド」「自立学習」と複合化し、その固定化を回避しようとしたが、この装置が機能するかどうかは今後の実践報告を待つしかない。重要なのは「文化」を意識化し評価する一方、その判断を常に疑い続ける批判性であるが、各言語使用者個人に現れるだろう変化をどう評価するかは不問のままである。今後の課題としたい。

最後に考えられるのは「異文化間コミュニケーション能力」のための言語教育そのものの可能性である。欧州評議会は欧州での二つの世界大戦の反省の上に成り立っており「平和」を希求している。この「平和」という理念の裏には常に「戦争」「敵」「憎しみ」などの語が存在するが、この文脈において「異文化」とは「他者」、より具体的にいえば「敵」をも暗示していると思われる。ユーゴスラビア紛争など欧州周辺において紛争は未だ過去のものではないが、はたして自分自身や肉親に危害を加えた「他者」に対して「異文化間コミュニケーション能力」はどれほどの有効性があるのだろうか。このような大きな問題に対し言語教育は無力感を禁じえないが、自己と他者を知ろうとする態度とその技術は、対立を予防、軽減する機能はあるだろう。その意味では、「日本」は欧州からは距離的にも文化的にも遠い存在ではあるが、その遠さ故、理性的にその他者性が主張できる。このため「日本語教育」を媒介とする「異文化間コミュニケーション能力」の育成は、欧州における「他者」の承認、あるいは社会文化の多元性の保障に資するものとする。また、多元性が確保された地平で必須となるのは「対話力」（佐藤・セーカーチ2009）を用いて人間関係を構成する行動力・態度である。「異文化間コミュニケーション能力」は、この「対話力」の基礎となる能力であり、社会における文化・価値の多元化が進む欧州、ひいては現代社会において、より重要な役割を果たすようになるだろう。「異文化間コミュニケーション能力」のための日本語教育は、その可能性を過大評価も過小評価もせず、その方法について今後も経験を重ねていく必要があると考える。

〔注〕

- ⁽¹⁾本稿で CEFR を参照する際は『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』(2004) 吉島茂、大橋理恵 (他) 訳を利用し、ページ数も日本語版のものを使う。
- ⁽²⁾「複言語能力 (plurilingual competence) や複文化能力 (pluricultural competence) とは、コミュニケーションのために複数の言語を用いて異文化間の交流に参加できる能力のことをいい、一人一人が社会的存在として複数の言語に、全て同じようには言わないまでも、習熟し、複数の文化での経験を有する状態のことをいう。この能力は、別々の能力を重ね合わせたり、横に並べたりしたものではなく、複雑で複合的でさえある」(CEFR, p. 182)
- ⁽³⁾詳細は本稿3.2を参照
- ⁽⁴⁾「一般的能力」とは「言語特有の能力ではなく、言語活動も含めた全ての種類の行為に際して働く能力」(CEFR, p. 9) のこと。CEFR の「5.1 一般的能力」(p. 107) にその記述的説明、「6.4.6 一般的能力の育成」(p. 161) に教育方法についての選択肢が挙げられている。
- ⁽⁵⁾編集委員は MJOT (3名) と国際交流基金 (4名) からの7名で構成され、教科書の方針、シラバス決定から教科書執筆・編集まで広く担当した。その他、教科書の執筆、校閲、試用等は MJOT 会員から協力を得た。
- ⁽⁶⁾佐藤、セーカーチ (共にブダペスト商科大学) の両氏、およびキッシュ氏 (元パーリント・マールトン高校) が編集委員であり、同氏の主張は『できる』制作の指針となっている。
- ⁽⁷⁾ここでは「言語的、文化的なネイティブ」の意
- ⁽⁸⁾欧州評議会の欧州現代語教育センター (ECML) は1995年から活動を行っているが、Lázár 他 (2007) は中期プログラム (2期目) の一つとして採用され、欧州12カ国の語学教師が協同で研究開発を行った。2期目のプロジェクトテーマは「社会的一体性のための言語：多言語的そして多文化的なヨーロッパでの言語教育」である。
- ⁽⁹⁾「異文化間コミュニケーション用の主教材として、あるいは言語発達と方法論のコースの中で副教材として使用することができる。また、中上級の語学クラスでの使用もできるが、多くの活動はもっと低いレベルでも使用が可能である。その他、セルフスタディやプロジェクトワークの基礎にも使える」と紹介されている。
- ⁽¹⁰⁾DIE 法とは、自文化中心主義に起因する誤解や摩擦が起きたときに、価値判断を保留し、双方の立場から解釈を試みるスキルを習得するために開発された分析法であり、次の3つのステップからなる。まず事実を客観的に描写し (Description)、次にその事実は双方にとってどんな意味を持つのか解釈し (Interpretation)、その解釈に基づいてその事実を双方の立場からそれぞれ評価を下す (Evaluation) (八代他1998)。

〔参考文献〕

- 角田依子 (2009) 「ハンガリーにおける日本語教材作成」『ハンガリー日本語教育シンポジウム2008論集』、32-36、ハンガリー日本語教師会・国際交流基金
- 佐藤紀子 (2005) 「ハンガリー」『ヨーロッパにおける日本語教育と Common European Framework of Reference for Languages』、131-148、ヨーロッパ日本語教師会・国際交流基金
- 佐藤紀子、セーカーチ・アンナ (2009) 「CEFR に基づく日本語教科書とは？－対話に基づく異文化間コミュニケーション能力を養う日本語教育を目指して－」『第13回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム報告・発表論文集』、211-218、ヨーロッパ日本語教師会

異文化間コミュニケーション能力のための教育とその教材化について

- 福島青史 (2009) 「Language Education Policy Profile, Hungary 拡大言語政策論からの考察」『ハンガリー日本語教育シンポジウム2008論集』、55-63、ハンガリー日本語教師会・国際交流基金
- (2010) 「複言語主義理念の受容とその実態—ハンガリーを例として—」著：細川英雄、西山教行 (共同編集) 『複言語・複文化主義とは何か』、35-49、くろしお出版
- 松浦依子 (2011) 「ハンガリー教材作成プロジェクト」『CEFR に基づいた日本語教育実践と JF 日本語教育スタンダード活用の可能性』、141-152、国際交流基金パリ日本文化会館
- 八代京子、町恵理子、小池浩子、磯貝友子 (1998) 『異文化トレーニング』、三修社
- 分田宗広 (2009) 「日本・ハンガリー協力フォーラム」『ハンガリー日本語教育シンポジウム2008論集』、96-99、ハンガリー日本語教師会・国際交流基金
- Beacco, J.C. (2005). *Languages and Language Repertoires : Plurilingualism as a Way of Life in Europe*, Bruxelles : Council of Europe.
- Beacco, J.C. & Byram, M. (2007). *Guide for the development of Language Education Policies in Europe, Main Version, (Revised edition)*. Strasbourg : Council of Europe.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters LTD.
- Coste, D. (2007). Contextualising uses of the Common European Framework of Reference for Languages. *The Common European Framework of Reference for Languages and the development of language policies : challenges and responsibilities*, pp.40-49. Strasbourg : Council of Europe.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment*. Cambridge : Cambridge. 『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』(2004) 吉島茂、大橋理恵 (他) 訳
- Council of Europe, Ministry of Education, Hungary. (2002). *Country Report, Hungary*.
- Huber-Kriegler, M. & Lázár, I. (2003). *Mirrors and Windows : An intercultural communication textbook*. Council of Europe / European Centre for Modern Languages.
- Hungarian Institute for Educational Research and Development. (2007). *Education in Hungary*. Ministry of Education and Culture.
- Hungarian Ministry of Education and Culture. (2007). *Hungarian National Core Curriculum (abridged version)*, Ministry of National Resources.
- Lázár, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G.S. & Peck, C. (eds.) (2007). *Developing and assessing intercultural communicative competence*, European Centre for Modern Languages.
- Martyniuk, W. & Noijjions, J. (2007). *Executive summary of results of a survey on The use of the CEFR at national level in the Council of Europe Member States*, Strasbourg : Council of Europe.
- Zarate, G. (2003). Identities and Plurilingualism : Preconditions for the Recognition of Intercultural Competences. In Byram, M. (Ed.), *Intercultural Competence*, pp.84-117. Strasbourg : Council of Europe.