

グローバル時代に求められる多文化・多言語教育

森山新（お茶の水女子大学大学院）

1. はじめに

21世紀はグローバル時代といわれる。前世紀までは国際化という用語が用いられることが多かったが、グローバル化が国際化と違うのは、国家の枠組みが弱くなり、国の枠を超えて人や物が日常的に行き来するようになったということである。そのため我々はたとえ日本国内にいても、日常的に外国の人びとに触れ、生活を共にする時代に暮らしている。

このようにグローバル時代を迎え、国内外で外国の人びとと接する機会が増えると、だれしも外国語を学ぶ必要性を感じるようになる。英語、もしくは日頃接している外国人の言語を可能なら自分も話したいと思う。バイリンガルを志向する人も少なくなない。このような時代のニーズから、英語の早期教育が叫ばれるようにもなった。しかしその一方で、早期教育は母語の健全な習得を阻害すると反対する人もいる。

グローバル時代に生きる我々に外国語教育が必要だということに反対の意を唱える人はまずいないだろう。問題は「外国語教育をどのように行うのが望ましいか」という点である。そのため本稿ではグローバル時代に求められる新たな外国語教育のあり方として多文化・多言語をキーワードとして述べてみたい。

2. 日本のガラパゴス化

日本は世界にもまれな英語教育一辺倒の国だと言われている。高校での第二外国語学習者は全体の1.3%に過ぎない（大木・西山 2011;197）。最大の原因は、世界の多くの国が多言語の共存する環境に置かれる中、日本は他国に比べ、比較的単一言語的な環境に置かれていることであろう（実際には日本も単一言語的環境ではなく、またグローバル化の中、急速に多言語化が進んでいる）。

第二に、高等教育に限って言えば、1991年の大学設置基準の大綱化により、結果として第二外国語教育が縮小してしまったことを挙げるができる。大学がそうであれば、小中高校教育の外国語教育は言うまでもない。

この他にも、大学受験を控え、第二外国語を学ぶ余裕などないといった理由もあるであろう。しかし日本に優るとも劣らぬ学歴重視である韓国では、中学、高校と第二外国語が積極的に学ばれており、その点日本は大きく異なっている¹。

最近、日本といえば、アニメ・マンガ、ゲーム、コスプレなどのサブカルチャーのグローバル化が進んでいる。しかし同時に日本のサブカルチャーにはオタク文化に象徴されるような閉鎖性も指摘され、さらには自殺大国、ひきこもり・うつが多いとい

¹ 韓国の中学校では裁量科目として43万名が生活外国語を学び、高校では約60万名が第二外国語を学んでいる（韓国教育開発院、2004～2010教育統計年報による。数字は2010年度統計）。

ったイメージももたれている。お隣の国、韓国では「オタク」の翻訳語が「^{ペイ}魔人」となっていることはその端的な例であろう。こうした日本の負の側面を反映するかのよう
 に、最近日本人のアメリカ留学が減少に転じているという。以下は朝日新聞からの
 抜粋である。

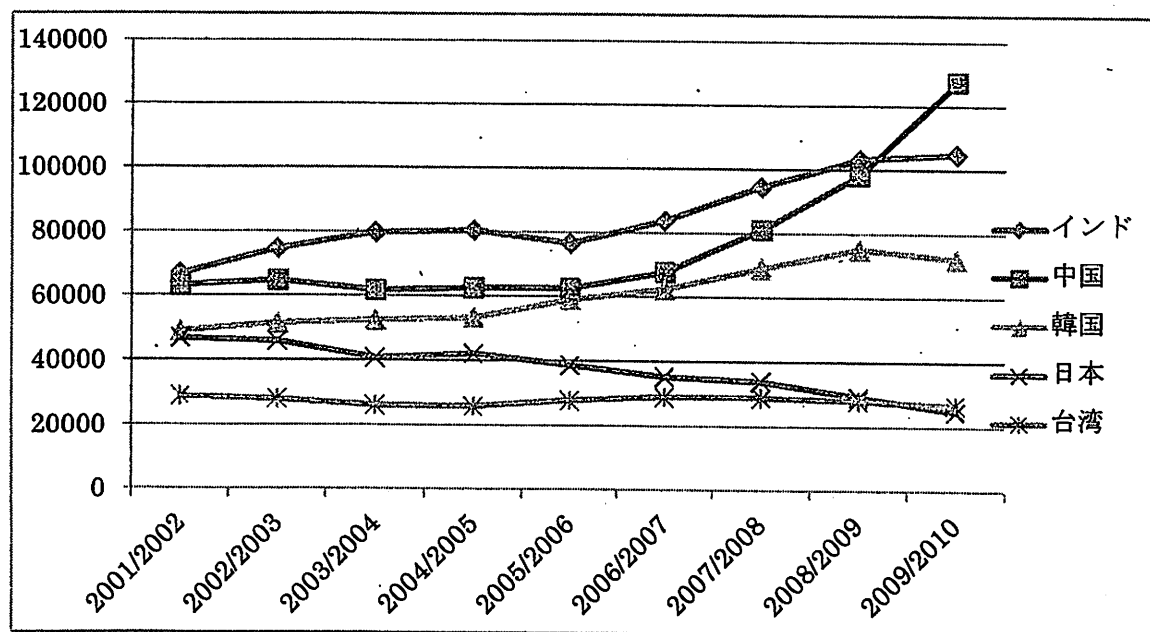
留学といえばアメリカが通り相場だったのは今は昔。日本からの米国留学生は 1997 年
 の 4 万 7 千人をピークに減り続け、2007 年は 3 万 4 千人にまで落ち込んでいる。国際化
 で学生が様々な国に興味を示すようになったことが大きい、「活気あふれる国」という
 米国のイメージに尻込みし、「マイペースで過ごせる国がいい」と口にする草食系の学生
 も増えているという。(中略)

こうした傾向への心配は、公的機関も表明している。政府の教育再生懇談会は 5 月末の
 第 4 次報告で「若者が『内向き志向』になり、外の世界に積極的に飛び出して行かなくな
 っているのではないか」と指摘。08 年度の科学技術白書も、日本人学生の海外留学につ
 いて「内向き志向が見られ、近年は伸び悩んでいる」と分析している。

(『朝日新聞』2009 年 12 月 20 日)

このような日本人のアメリカ合衆国への留学の減少傾向は、急速に増加傾向にある
 中国、インド、韓国といったアジア諸国の傾向とは全く対照的である(図 1 参照)。こ
 こには最近の日本人の「内向き志向」が見てとれる。米国に限らず日本人の海外留学
 者数は 2004 年の 82,945 人をピークに減少に転じ、2008 年には 66,833 人まで落ち込ん
 でいる。

図 1 米国におけるアジア留学生数の推移



Institute of International Education “Open Doors”より
 (<http://www.iie.org/en/Research-and-Publications/Open-Doors>)

こうした現象はグローバル化における日本の、「技術・サービス面でのガラパゴス化」に続き、「人材面のガラパゴス化」(『産経新聞』2010年7月28日)と呼ばれ危惧されている。ガラパゴスとは、南アメリカの島で、外の世界と断絶されていたため、独自の進化を遂げていることをチャールズ・ロバート・ダーウィン(Charles Robert Darwin)が発見して有名になった場所である。すなわち「技術・サービス面のガラパゴス化」とは、日本国内で独自の進化を遂げ、海外では採用・利用されない技術やサービスのことであり、「人材面のガラパゴス化」とは、海外に行こうとせず、外の世界と断絶し孤立する日本人の内向き志向を指している。

3. グローバル時代に求められる外国語教育

言うまでもなく今日の世界は急速にグローバル化しつつあり、多言語・多文化へと向かっている。こうした多言語・多文化の共生する時代に、上で述べてきた日本人の「内向き志向」が相容れないことは明らかである。我々は多言語・多文化共生へと向かうグローバル時代に、日本人が「ガラパゴス化」することのないように、適切な教育政策を施していく必要がある。

政府も2011年6月22日、「グローバル人材育成推進会議」を開催、中間のまとめで、「2004年(平成16年)以降、海外へ留学する日本人学生の数は減少に転じ、特に米国の大学に在籍する日本人学生数は大きく減少している。」と指摘し、「今後10年間で18歳人口の10%となる約11万人が1年以上の留学や海外在住経験を持つことを目指す」として、国際感覚を持った人材育成はこれからの日本の成長にとって急務であり、英語教育の強化、留学実施を推進するとしている(グローバル人材育成推進会議(2011))。

高校生の場合も同様で、3か月以上の留学者数は、2002年に4487名であったのが、2008年には3190名に減少している(グローバル人材育成推進会議(2011))。アメリカの留学者数も、2002年には3千人近くいたものが、2008年にはその3分の1に減少している。

このような現状に鑑み、各教育委員会などが対策に乗り出している。例えば東京都教育委員会も2012年度から5億円の予算を組み、都立高校の生徒約250人を公費で留学させる方針を決めた。数年後には350名に増加する考えだと言う(11月8日付朝日新聞)。

これらにおいては英語教育の強化のみが重視されている。これは一つには日本の英語力の低迷が原因となっている。2010年のTOEFLスコアは163か国中で日本は135位と低迷している(中国105位、韓国80位)。確かに英語は今日国際語としての地位を固めつつあるが、日本における日本語を母語としない居住者を考えたり、日本を取り巻く国際関係を考えたりした場合には、韓国語、中国語なども本来重視されるべきであり、その意味で外国語教育全般が重視されるべきであろう。その意味では上記の英語教育重視は外国語教育重視と読み替えるべきである。実際2011年のIMDランキ

ングによれば、世界競争力ランキングで特に日本が弱い指標は「外国語スキル」で、59 か国・地域中 58 位となっており、外国語スキル向上は至上命題とも言える。しかし今の外国語教育がこのような重責を果たせるとは思われぬ。したがって本章ではまず、グローバル時代に求められる外国語教育とはどのようなものであるか、考察してみることにしたい。

3.1. 外国語教授法の変遷

外国語教授法は時代のニーズとともに変化してきた。20 世紀前半までは、外国との接点は主に書物を通してであった。そのためこの時代の外国語教授法は文法と語彙を覚え、文章を読み理解していくといった「文字言語の理解」中心の「文法訳読法」であった。

20 世紀中盤になると電話やテープレコーダー、ラジオ、テレビが普及し、次第に文字言語から音声言語が重要になっていく。それに伴い教授法も耳と口を用いて、音声言語を理解し、産出することを重視する「オーディオリンガル法」へと移行していった。

20 世紀後半になると、世界は国際化へと進む。人的交流が徐々にさかんになると、外国との接点は音声からさらに人と人との交流へと移行し、外国に対する理解は、言語の枠を越え、文化的要因も重要性を増していく。その結果、この時代には言語能力とともに、言外の意味や非言語行動の理解も含めたコミュニケーション能力の育成を重視した「コミュニカティブ・アプローチ」へと移行していく。

20 世紀末になると国際化はさらにグローバル化へ進む。人的交流は旅行などを通じた一時的なものではなく、言語と文化を異にする人びとが生活を共にするといったものとなり、言語とともに文化を理解する能力もよりいっそう重要なものになっていく。国際化時代に求められる文化は言外の意味や非言語行動の理解といった他者とのコミュニケーションに介在する文化にとどまらず、生活全般にまつわる文化の理解へと拡大する。さらに相手の文化をステレオタイプで見ることなく、正しく文化を読み解く異文化理解能力も求められていく。

3.2. グローバル時代に求められる外国語教育

ではこのようなグローバル時代に求められる外国語教育とはどのようなものであろうか。本稿で提案したいのは以下の 3 つである。

- ① 総合的教育 (holistic education) : ここでいう総合的な言語教育とは、言語のみにとどまらず、文化をも同時に教えようという試みである。これがまず多文化・多言語教育の基盤となる。
- ② 多文化教育 (multicultural education) : これは、多文化共生社会に求められる、文化(他文化、自文化)を読み解く能力である「文化リテラシー (cultural literacy)」を育てる教育である。

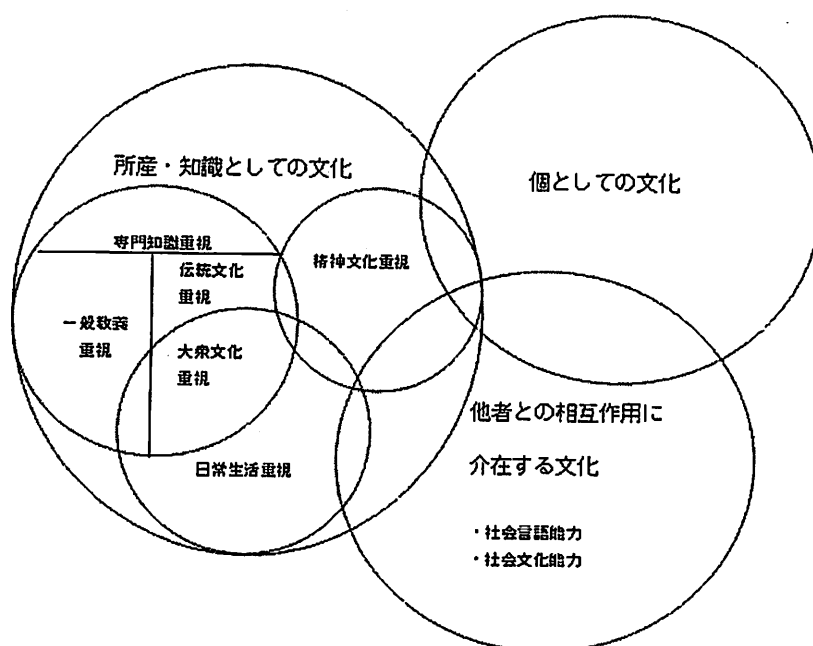
③ 多言語教育 (multilingual education) : これは、多言語同時使用 (multilingualism) の環境を作り出し、それにより多言語使用に対する動機づけを高め、多言語習得を促進しようとするものである。

なお、多文化教育・多言語教育と類似の用語に、「複文化教育 (pluricultural education)」、「複言語教育 (plurilingual education)」というものがあるが、本稿では 3.3 を除き、それらを区別しないこととする。

3.2.1. 総合的教育

佐々木 (2002、2004) によれば、日本語教育で扱われる文化には、「知識・所産としての文化」、「他者との相互作用に介在する文化」、「個としての文化」があるという (図 2 参照)。

図 2 日本語教育で重視される「文化」の概念



「知識・所産としての文化」は、「祭り」、「歌舞伎」など、日本の文化を知識、または所産として紹介するもので、伝統文化だけでなく、日常文化、大衆文化、精神文化、専門性の高い文化などが含まれる。かつての日本事情の授業ではこのような文化が主に扱われた。ところが人的交流がさかんになり、コミュニケーション能力の育成が重要になってくると、「他者との相互作用に介在する文化」がより重要さを増していく。これはコミュニケーションを行う際に認識されるべき文化で、行動様式や認識、価値観などに表れた文化である。さらにグローバル化を迎え、多文化が共生する社会では、個々人が自身の母文化のみならず、様々な文化の影響を受け、もはや文化を国や民族の単位で語ることができなくなり、文化を「個」としてとらえる必要が増していく。「個としての文化」がそれである。そうなると、もはや知識や所産として個々人のもつ文化を見つめることは、逆にステレオタイプを助長する危険性があり、より柔軟で多様な見方が求

められていく。そしてステレオタイプにとらわれることなく、柔軟に個に接し、そこから正しくその文化をとらえ、価値を認めることができる能力をさす。このように文化を正しく読み解く能力のことを「文化リテラシー」と呼ぶ。グローバル時代に求められる外国語教育では、言語教育はもちろんのこと、異文化理解や文化リテラシーの育成までもが求められているのである。

ではこうした文化は、どのようにすれば外国語教育で扱うことができるであろうか。「知識・所産としての文化」は知識の伝達によって可能であるかもしれないが、「他者との相互作用に介在する文化」や「個としての文化」は実際に個々の人と人とがふれあい、コミュニケーションをすることでしか学ぶことができない。いいかえれば人と人とがふれあえる環境を造成しなければ、「他者との相互作用に介在する文化」や「個としての文化」を教育することはできない。これが「交流」が重要である一つの理由である。しかも多文化共生が日常化した社会の市民を育てるには、少なくとも自文化中心主義 (ethnocentrism) に陥ることなく、様々な文化を相対化できる文化相対主義 (cultural relativism) の立場に立ち、それぞれの価値を認めることを可能とする能力の育成が必要となる。そのためには様々な文化に対等な立場でふれあうことを可能にする教育環境が日常的に造成される必要がある。

実は多文化共生の実現には文化相対主義では十分とはいえない。それぞれの文化を対等に見つめ、相対化するだけでは、彼らには彼らの文化があり、それは認めるが、自分は自分、関係もないし、関心もない、つまり無関心で終わることもありうるからである。日本人のガラパゴス化、すなわち「内向き志向」を改善することもできない。共生社会の実現に必要なのは、文化相対主義からさらに一步進んで他者の文化に関心をもち、関わり、尊重できるような積極的な姿勢や動機づけが必要である。

言語と文化を同時に教えることは、最近様々なところで主張され始めており、日本語教師になるための試験である「日本語教育能力検定試験」の出題範囲も大幅に拡張された (<http://www.jees.or.jp/jltct/range.htm>)。しかし言語と文化を同時に教えることは、実際にはそれほど容易なことではない。例えば日本語学習者の中には日本語には関心があり、日本語が上手になることには熱心だが、日本文化にはあまり関心をもたない者も多い。一方、欧米などでは、日本文化に対する関心は高くても、それが日本語学習に結びつかない場合が見受けられる。さらに欧米は日本との距離が遠く、人的接触、交流の機会が少ないことも日本語学習の動機づけが低い理由の一つである。

このような「言語と文化の壁」を解決してくれるのが「交流」である。李 (2009) が「交流」を教授法としてとらえているのも、交流が言語と文化を総合的に教える絶好の場であることに注目したためである。ただし李も述べるように、「交流」は一時的なものであり、その重要性とともに限界をも認識しておく必要がある。「交流」は始めの一步であるが、始めの一步でしかないということである。

そのような可能性と限界を踏まえた上で、交流の重要性について考察してみたい。まず、交わることで文化への知識は体験となる。

第二に、交わることで他者とのコミュニケーションが生まれ、「他者との相互作用に介在する文化」を学ぶことができる。

第三に、交わることで個に出会える。総体としての「知識・所産としての文化」だけでなく、「個としての文化」に接し、学ぶことができる。同時にそれは、「文化リテラシー」を育む場ともなる。

第四に、交わることで、自分を紹介しよう、相手を知ろうという気持ちが起き、相手への関心が生まれ、動機づけが高まる。この動機づけの高まりが、「内向き志向」や「文化相対主義」を越えて共生社会を実現するための姿勢と動機づけを与えるきっかけにもなる。また、言語と文化の間に存在する壁を乗り越え、言語に関心のある学生には文化を、文化に関心のある学生には言語を学ばせる原動力ともなる。いいかえれば、言語と文化を同時に学ぶ総合的な外国語教育は、交流の力を借りて、はじめて現実のものとなるのである。

そもそも言語と文化とは本来一体のものである。子どもの母語習得に際しても母語と母文化とは一体のものとして学ばれる。それを外国語教育では分けて教育を行っているわけであり、多言語・多文化が共存するグローバルな時代にあっては、それを分けて教えなければならない必然性はもはや少なくなってきたといえるのではないだろうか。つまり、本来一体のはずの「言語と文化」を一体のものとして学習者に提供してくれる教育環境を「交流」が与えてくれるのである。

これまで、言語能力がある程度のレベルに達するまでは文化は切り離されて教えられてきた。また初級で文化を教える際にはその言語を用いずに媒介語（学習者の母語や英語）を用いて教えられるのが普通である。しかし子供は初めから母語と母文化を同時に学ぶ。これと同じように、第二言語習得においても初級から言語と文化を同時に教えることはできないであろうか。これについてはさらなる研究が必要であろうが、カリキュラムの工夫次第で可能であると思われる。つまりそれぞれのレベルで教授可能な文化があるはずで、それをうまく取捨選択し、レベルに応じて配列して教えればよいと思われる。例えば、初級では挨拶に伴う非言語行動などを教え、中級ではサブカルチャーを導入する。専門性の高い文化は上級になって教えるというような具合である。

さらに以下で述べるように多言語使用の立場に立ち、使用する言語を限定しなければ、初級から多言語と多文化を同時に扱い、議論したり考察したりすることができるようになる。

3.2.2. 多文化教育

グローバル時代の多文化共生社会の実現に必要なのは何であろうか。これはとくに日本のように、世界の中で比較的単一「的」な文化的環境で生まれ、育った学生たちにとっては重要な課題である。そのような学生にとっては単一「的」な文化的環境からの脱却を余儀なくされる。しかし注意しなければならないのは、このことは自分の

文化を捨てたり軽視したりすることではないということである。自分の文化を愛し大切にするように、相手にもそのような文化があることを知り、それを学ぼうということである。以下で紹介する、教育実践としての「国際遠隔教育」は、お互いの文化に関心を持ち、「対等な立場」で、しかも日常的に触れ合えるような環境を造成できるという点で重要である。

3.2.3. 多言語教育

グローバル時代の外国語教育に求められる第三の点は多言語教育である。これは多言語同時使用環境を作り出し、多言語同時使用に慣れようとするものである。その実践例の一つが、以下で紹介するテレビ会議システムを用いた国際遠隔交流授業である。この授業は海外の教室とテレビ会議システムを介し交流授業を展開するもので、海外の学習者は必ずしも日本語でのコミュニケーションが十分であるとは限らず、その場合には英語や相手の国の言葉も使わなければならないため、多言語同時使用環境が造成しやすい。国内の留学生と日本人とが同じ教室で学ぶ、いわゆる「交流型授業」でもこうした多言語同時使用環境は作り出せるのではないかと考えるかもしれないが、そこに参加する留学生の多くは日本語能力にすぐれ、日本語でコミュニケーションすることに不自由がないことが多いため、実際にはなかなか多言語同時使用環境が造成できないのが実情である。

このテレビ会議システムを用いた国際遠隔交流授業では「相手とのコミュニケーションのために何語を用いてもよい」という前提で授業が行われている。これは日本語などある特定の言語を教育することを使命とする外国語教師にとって、やや抵抗のある前提であるかもしれない。しかしグローバル時代に求められる外国語教授法を考える上においてはむしろ重要な前提であり、以下で述べる欧州の複言語主義にも通じる考え方である。

3.3. ヨーロッパの複言語・複文化教育

英語一辺倒の日本の状況とは対照的なのが欧州の動きであろう。欧州では1949年に欧州協議会 (Council of Europe) を発足させ、民主主義と法の支配の保護、人権保護、ヨーロッパの文化的アイデンティティと多様性の促進をめざし、言語教育政策を進めてきた。そこでは英語支配からの脱皮も課題の一つとなっている。その集大成が「複言語・複文化主義」である。2001年には『ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)』(Council of Europe 2001) が一般公開されている。Council of Europe(2002)すなわち『ヨーロッパ言語共同参照枠 利用者のための手引き』には欧州協議会の言語政策の目的を以下の7項目であるとしている。

- ① 人的交流の拡大
- ② 国際的交流の効率化

- ③ 文化的アイデンティティと多様性の尊重
- ④ 互いの情報へのアクセスを容易に
- ⑤ ネットワークの強化
- ⑥ 関係の改善
- ⑦ 相互理解の深化

ではなぜ欧州では複言語を志向するのか。Council of Europe(2002)によると、「複言語主義」は複数の言語を学ぶ機会を提供、その能力を育成することを通じ、全ての言語は同等の価値をもつという「言語的多様性」を認め、文化的差異を受容し相互理解をはかるとともに、多言語社会における民主的市民性を育成するためである。さらに個人の成長、教育、仕事、移動、情報アクセス、文化的向上に関する機会を均等にし、社会的結束を高めるためでもあるとしている。

ではなぜ複数の言語を学ぶことが重要であると考えするのか。大木・西山(2011)によればその根底には言語が文化やアイデンティティと密接に関わっているという考え方がありという。すなわち母語だけしか知らない「モノリンガル(monolingual)」では、文化やアイデンティティに対する考え方が排他的、独善的となりやすく、それを克服するためには、「マルチリンガル(multilingual)」な立場に身を置き、自分の文化やアイデンティティを相対化するとともに、他の文化やアイデンティティを尊重することで、初めてよりよい相互理解が可能となると考えるわけである。それゆえ、母語だけでは不十分なことは言うまでもなく、たとえ外国語(第二の言語)として英語を学んだとしても、多様性を認めた上での相互理解は十分に果たせないと考えるのである。

では、欧州が志向している複言語主義は多言語主義とどこが異なっているのか。

第一に、複言語主義は複文化主義へ発展している点である。すなわち、「複言語・複文化主義」である。これは言語同様、文化もまた個別的、並列的にとらえるべきではなく、一つの統合された能力として機能すべきであると考えているのである。(Coste et al.1997) は以下のように述べる。

複言語・複文化主義とは、複数の言語を様々なレベルで習得し、様々なレベルでの文化体験を持つ行為者の持つ、言語によるコミュニケーション能力である。これは、文化の領域で双方向的に行動できる能力であり、さらにこの言語・文化資本全体を運用できる能力でもある。これは、常に分割された複数の能力が重ねられ並列されているものではなく、言語・文化についての個別的な能力、つまり部分能力を含むものの、複合的で複層的な能力であり、混在し不均衡な能力である。しかしこれは、関係している社会的行為者にとって、いつでも利用可能なレパートリーとして単一のものとしてある。

すなわち多言語主義は多様な言語を提供することに重点が置かれるのに対し、複言語主義では複文化主義とともに、多様な言語と文化の知識と経験を活かし、関係づけ、

相互作用できるような単一のコミュニケーション能力を作ろうとしているのである。

言い換えれば、複言語主義はコミュニケーション能力の習得といった能力的な側面（複言語能力）だけでなく、複文化主義と一体となりながら、他者の文化・アイデンティティを尊重することができるようになるといった価値的側面（複言語主義教育）を有し、両側面をめざしているのである。

もう一点、複言語主義で重視していることがある。それは複数の言語の到達レベルを母語話者並みとはしていないこと、さらに、4技能を均等に養成しようとは考えていないことである（Council of Europe 2001）。

現在の日本をはじめとした東アジアの言語教育政策に、欧米の言語教育政策をそのまま導入してよいのかについてはさらなる考察が必要であろう。何よりも東アジアでは未だ多言語環境が十分にできあがっているとは言い難い。しかし欧米で実施される言語教育政策の理念は少なくともこれから紹介する本学の実践といくつかの点で共通性を見出すことができる。

第一に、言語と文化を一体のものとしてとらえている。

第二に、複数の言語によるコミュニケーション能力の育成という能力的側面ではなく、他者の文化・アイデンティティを尊重するという価値的側面に目的がある。

第三に、何ができるかという目的行動を重視している。

第四に、複数の言語能力を単一のものにとらえ、コミュニケーションや相互理解の促進をめざしている。

本学の実践は、TV 会議システムを用いて来るべき多言語・多文化環境をヴァーチャルな空間で造成しているため、多言語・多文化化した後の東アジアをいち早く先取りしている。言い換えれば欧米の言語教育政策を今日の東アジアには直ちに応用できなくとも、将来の東アジアに応用しうるかについて、先がけて検討することは可能である。

実際にボン大学など、欧州の大学との交流においては、少なくとも相手側（欧州側）は複言語・複文化主義に立ったCEFR（ヨーロッパ言語共通参照枠）に基づいて外国語としての日本語の授業カリキュラムを組んでおり、その意味では本学の実践は欧州の複言語・複文化主義と共通性、親和性を有していると言えよう。但し、本稿では多言語・多文化主義と複言語・複文化主義との際については紙面の都合上、これ以上述べることはせず、本学の実践の紹介に移ることにする。また、以降は多言語・多文化と複言語・複文化とを区別せず、本シンポジウムのテーマに合わせ、多言語・多文化と書くことにする²。

² この問題はまた、近い将来、東アジアにおける共同体構築が現実の問題となる時、東アジアにおいてもこの複言語・複文化主義をそのまま適応すべきかどうかという問題とも関わる。この点についてのさらなる考察は今後の課題としなければならないが、東アジア共同体が、EUと同じような道筋でうまくいく保証はない。東アジアでは経済からという道順（モネ方式）ではうまくいかないという主張もある（三浦 2011）。また井上（2011）では、東アジアではEUに比べ、文化の共通性も十分でなく、まず多

4. グローバル時代に求められる多文化・多言語教育

4.1. 教育目標

次に話をもとに戻し、3.2 を踏まえて、多文化・多言語を志向する、グローバル時代の新しい外国語教育の目標について考えてみたい。

第一に、母語または外国語で様々な言語スキル、すなわち、コミュニケーション能力、ディスカッション能力、プレゼンテーション能力を育成することである。日本人にとって異なる意見・背景をもつ相手に、自身の意見をはっきりと、わかりやすくいうのは、たとえそれが日本語を用いたものであったとしても、それほど容易なことではない。しかしそれを可能にすることはグローバル時代に生きるグローバルな人材を育てるための重要な一要素となる。この日本人学生が外国語ではおろか、日本語ですらコミュニケーションやディスカッションを行うスキルを有していないという点は、以下で述べる TV 会議システムを用いた教育実践において痛感した点である。それではまず母語である日本語で、そのつぎに母語以外の外国語でコミュニケーションやディスカッション、プレゼンテーションを行うことのできる能力を育成することが第一の目標となった。

第二に、相手の国の文化をその国の学生と語りながら学び、理解することである。とりわけ、他者との相互作用に介在する文化、個としての文化はこのような交流でしか学ぶことはできない。

第三に、思考様式や行動様式の異なる学生との協働作業を通し、グローバル時代に必要な社会性を身につけることである。これまでも、日本人の学生が留学生との協働作業を行う中で、日本人同士では味わったことのない様々な葛藤を経験するのをこの目で目撃してきた。しかしそのような葛藤は、共生を実現していく上で必ず経験し克服していかなければならない課題である。

こうした「多文化・多言語環境における協働」という実践活動を通し、グローバル時代にふさわしい人材を育成する。単一「的」な文化・言語の環境に住みなれてきた日本人の学生にとっては、このような多文化・多言語的な交わりの「日常化」が何よりも必要で、遠隔交流を通じ、それを実現し、慣れ親しんでいく。

これは経済協力開発機構 (OECD) がめざす「グローバル時代に求められる能力」とも共通する。すなわち以下の①は上の第一の多言語と言語スキルの運用、②は第二の異文化交流とその理解、③は協働に相当する。

言語環境の造成することで文化の共通性を構築していくべきであるとしている。私も EU の経済に代わるべき突破口が言語であるべきだというのはおおむね賛成である。東アジア共同体構築の道があるとなれば、それはヨーロッパのように経済からでは難しく、まずは言語からはじめ、ついで文化へと進むのがよいのではないかと考えている。また井上 (2011) では東アジアでは文化の共通性は十分でないとしているが、私としては東アジアにおいても共通の儒教文化圏を築いており、それが経済に替わる共通の基盤となりうると考えている。そうであるとすれば、複言語・複文化主義は東アジアの共生のためにヨーロッパ以上に重要な課題となる。

- ①Use tools interactively ex) language, technology
- ②Interact heterogeneous groups
- ③Act autonomously

4.2. 教授法の確立

遠隔教育のための外国語教授法はいまだ十分な研究が進んでいるとはいえない。教室で用いられている外国語教授法をそのまま遠隔教育でも用いることはできないことから、遠隔教授法の研究開発は急務である。

テレビ会議システムなどを用いた遠隔教育は各自が自国にいながらにして海外の学生との協働学習を可能とする。もちろんそれは実際の交流に比べ直接に接することができないなど、限界も存在することは事実である。その点では日本で日本人と海外の学生とが同じ教室で学ぶほうがよい。しかし直接接触の場合、海外の学生がマイノリティの立場に置かれ、意識的、無意識的に自身の意見をマジョリティである日本人の学生に合わせてしまうということも少なくない。しかし遠隔教育では、互いが自国にいながら交流ができ、一方がマジョリティ(ホーム)、他方がマイノリティ(アウェイ)という不平等な立場に置かれることなく、対等な立場(ホーム&ホーム)での対話が可能になるというメリットが存在する。また遠隔は国境を越えた交流の機会を日常的に提供してくれる。英語を使用させればアメリカ、中国語を使用させれば中国というように、交流の相手を選ぶことで、複数の言語を使用する環境を造成することもできる。教授法を開発するにあたっては、このような遠隔教育の利点を積極的に生かし、欠点をカバーしうる教授法を考案する必要がある。

5. 新たな外国語教育の実践

多文化・多言語が共生するグローバル時代に求められる、新しい外国語教育の姿を模索するために、お茶の水女子大学での実践を紹介する。これらのプロジェクトがめざすものは3.2で挙げた三つである。

第一に、言語と文化を同時に学ぶ、総合的な言語教育のあり方を模索する。

第二に、文化リテラシーを育み、多文化共生社会を実現するための多文化教育をめざす。まず、自分の国・文化を様々な角度から見つめ、文化リテラシーを育成するとともに、互いの文化の間にある様々な問題(ステレオタイプ、偏見、誤解)をディスカッションにより克服し、相互理解をめざす。

第三に、多言語同時使用環境を作り、それに慣れ、新しい形の多言語教育を模索する。

数年前より「言語と文化」「グローバル化と日本語教育」の授業で、釜山外国語大学(韓国)、ヴァッサー大学(アメリカ)を相手に、写真1のようにテレビ会議システムによる国際ジョイント授業を行ってきたが、2009年9月からはそれをさらに拡大し、世界の7大学が合同で、テレビ会議システムなどを用いて、「多文化・多言語サイバー

コンソーシアム」を立ち上げ、遠隔交流授業を開始した。海外参加大学は2011年現在、釜山外国語大学校（韓国）、ヴァッサー大学（アメリカ）、ボン大学（ドイツ）、チェンマイ大学（タイ）、ワルシャワ大学（ポーランド）、カレル大学（チェコ）、大連理工大学（中国）である。

学期の最後には国際遠隔合同授業での発表に用いた写真2のようなパワーポイントを作品として仕上げ、全世界にオンデマンドで発信する。作成され、世界に発信されたパワーポイントは、「ノート」の部分にナレーションのテキストが付いているだけでなく、ナレーション録音機能を用いて学生たちがナレーションを録音するため、日本語や日本文化を同時に学べる読解、聴解教材として、海外の学生が使用できるようになっている。同様に海外の学生が作成した作品はその国の文化を知る教材になる。学生が作った作品は、授業で共に学んだ学生自らが作ったものであり、その点で学習意欲を高めるとともに、希望すれば直接その学生に連絡をとることも可能であり、メール等で議論や交流をさらに進めていくこともでき、交流の可能性も秘めている。このプロジェクトは2009年9月に開始して以来、今日まで毎学期続けられている。

海外の7大学の学生は日本語を学ぶ学生であるため、使用言語は当初日本語が中心となっていたが、最近では英語や中国語、韓国語を用いる環境も徐々に整備している。例えば日本側の発表は、ボン大学との交流では英語で、大連理工大学との発表では一部中国語で行われている。

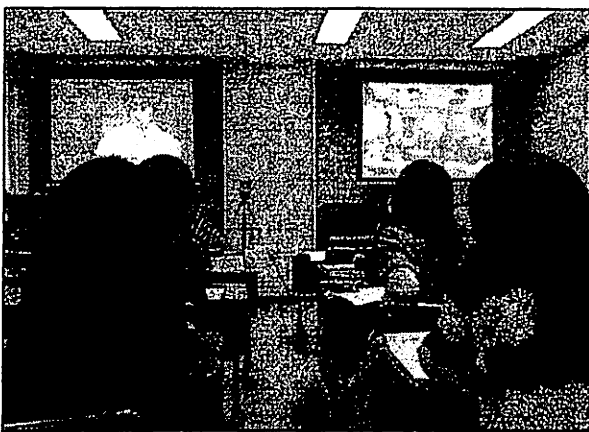


写真1 ヴァッサー大学とのTV会授業



写真2 学生が作成した教材

また2011年度からはFacebookのグループ機能を活用し、多言語による交流を開始した。12月17日現在、日本、韓国、ドイツを中心に60名が参加し、日本語、英語、ドイツ語、韓国語でのコミュニケーションが行われている。

6. おわりに

本稿では多文化・多言語が共生するグローバル時代に求められる、新しい外国語教

育の在り方を考え、かつその実践事例を紹介してきた³。本稿で紹介した試みは、知識としての言語、文化の学びではなく、交流を通じての学びであり、共生のための言語、文化の学びである。多文化・多言語環境を造成する中で、そこで求められるスキル（文化リテラシー、コミュニケーション能力、ディスカッション能力、プレゼンテーション能力、多言語同時使用能力、共生のための社会性など）を総合的に学ぶ場である。この教育実践は、これまでの英語教育や日本語教育とはかけ離れている。しかしグローバル時代に求められる人間育成のためには、このような外国語教育の抜本的な見直しがあってもよいのではないだろうか。

参考文献

- 李徳奉（2009）「「交流法」による多文化理解教育の効果と限界」『平成 20 年度大学院教育改革支援プログラム「日本文化研究の国際的伝達スキルの育成」平成 20 年度活動報告書（学内教育事業編）』、お茶の水女子大学
- 井上修一（2011）「多言語多文化同時学習支援から見た東アジアと EU」『2011 年多言語多文化同歩教／学国際学術検討会論文集』東呉大学
- 大木充・西山教行（2011）『マルチ言語宣言：なぜ英語以外の外国語を学ぶのか』、京都大学学術出版会
- グローバル人材育成推進会議(2011)『グローバル人材育成推進会議 中間まとめ』
http://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/110622chukan_matome.pdf
- 小林 誠・三浦徹・熊谷圭知（2011）『グローバル文化学：文化を越えた協働』、法律文化社
- 佐々木倫子（2002）「日本語教育と「文化」概念」『21 世紀の「日本事情」—日本語教育から文化リテラシーへ』第 4 号、東京：くろしお出版
- 佐々木倫子（2004）「日本語教員と文化リテラシー」『第 5 回国際日本学シンポジウム報告書』、お茶の水女子大学
- 三浦信孝（2011）「文化的多様性と多言語主義 多言語的で発信型の外国語教育のために」『マルチ言語宣言：なぜ英語以外の外国語を学ぶのか』、217-236、京都大学学術出版会
- Coste, Daniel, Moore, Daniele & Zarate, Genevieve (1997) *Plurilingual and pluricultural competence*. Strasbourg, Council of Europe.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages :Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press. (邦訳版、吉島茂、大橋理枝訳 (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)
- Council of Europe (2002) *Common European Framework of Reference for Languages:*

³同様の理念で本学が実施している試みとしては、この他、毎年韓国の同徳女子大学校と本学との間で開催されている「日韓大学生国際交流セミナー」や、この夏、韓国の淑明女子大学校で開催されたサマースクール、来年春に韓国の梨花女子大学校の韓国語教育専攻と本学日本語教育コースとの間で実施予定の合同ゼミなどがある。

Learning, teaching, assessment A Guide for Users.

<http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/documents/guide-for-users-april02.doc>

Council of Europe(2006) *Plurilingual Education in Europe in Europe: 50 years of international cooperation.*

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/PlurinlingalEducation_En.pdf