

Citizenship 教育としての第二言語・文化教育

森山新（お茶の水女子大学大学院・教授）

はじめに

グローバル時代を迎え、国家間の関係はますます緊密なものとなっている。しかしながら、近年、日本と周辺諸国との関係は共生どころか悪化しており、戦後 70 年を迎える今日ですら、解決の糸口を見出せずにいる。東アジアの共生はだれしもが望んでいることであるはずが、政治の力ではどうにもならない様相を呈している。このように東アジアが対立を解決できずにいる一つの原因として、政治の世界では国益優先が大前提となっており、各国の国益が衝突しあい、対立の様相を呈しているためであると考えられる。しかしながら教育の場は必ずしもそうではないと考えている。日頃大学の教壇に立ち、第二言語教育を担当する者として、日常の教育実践の中で何かできることはないのか、これについて回答を見出さんとすることが本発表のめざすところである。

現在、私は以下の 3 つの企画を実行している。

- ①日韓大学生国際交流セミナー（2004 年～）
- ②多文化・多言語サイバーコンソーシアム（2009 年～）
- ③国際学生フォーラム（2012 年～）

この 3 つの企画はどれも、授業の形態をとっているが、一つの教室で学ぶ通常の授業とは形態が大きく異なる、いわゆる「国際交流型授業」である。これらの共通点は、国と文化を越え、海外で日本語を学ぶ学生たちと日常的な対話を行うことであり、それを通じ、単に言語スキルを磨くだけでなく、これまで対立の原因となりがちであった排他的 nationalism を克服し、学生一人一人に international identity を育むことをめざしている。言い換えれば、日本語など、第二言語を学ぶことで、単に言語スキルの向上だけではなく、グローバル時代にふさわしい人材を育もうとする、グローバル時代に求められる第二言語・文化教育の模索である。なお、ここで紹介する教育的実践は、私が長年韓国で日本語教育に携わってきた経歴から、日韓をはじめ、東アジアに依然として存在する対立の構造に心を痛め、第二言語教育者としての立場から、この問題にいかに関与を見出すかについて考え続けた結果行き着いた、現時点での最善の解決策であり、ヨーロッパで展開される、複言語・複文化教育や citizenship 教育からヒントを得て開始したものではない。しかしながら、これらヨーロッパでの実践の

背景にある考え方は私の教育実践の考え方と一致するところが多く、かつヨーロッパでは具体的な成果も上がりつつあり、私自身の教育実践が習うべき点、補完すべき点も多々あったことから、本発表ではまず、ヨーロッパの取り組みや Byram の考え方などを紹介し、その上で、私がこれまで実践してきた3つの取り組みについて紹介する形を取りたいと思う。

ヨーロッパから学ぶ

周知のように、ヨーロッパは前世紀に二度の世界大戦の主戦場と化した。彼らはこのような国家間の対立の悲劇を二度とくりかえすまいと、第二次世界大戦後、国家の枠組みを越えた国際機構の構築を模索し始めた。一方、その教育理念や教育政策を模索すべく、1949年に「欧州協議会 (Council of Europe)」が設立された。そして半世紀の歳月を経て、世界大戦の主戦場としてのヨーロッパでは、「欧州連合 (European Union)」という、国を越えた政策を行う国際機構が結成されるのである。

また、それを教育の面で支えているのが、「複言語・複文化教育」を通しての citizenship 教育である。

国民教育

日本を含め、東アジアの国々では国民教育が行われている。国民教育 (national education) は近代国家の成立に伴って生まれたもので、19世紀から20世紀にかけて欧米で確立され、植民地化の流れの中で学校制度とともに世界に輸出された。国民教育とは、国家が、その維持・発展のために、国民に対して必要な資質・能力の育成を旨として行う教育で、学校教育 (義務教育) の中で、国語、地理、歴史の教科教育、文化・習慣に関する教育、国歌斉唱、国旗掲揚などを通して、人間資本としての国民の育成や、nationalism の確立、国の和合や社会的包摂をめざす教育である。

ところが、グローバル化が急速に進む今日にあって、この国民教育は再考が迫られている (教育史学会 2013)。国内では、移民などの外国人居住者・滞在者が増大しているが、彼らマイノリティは「国民」という枠組みから排除されがちであり、その結果、文化的葛藤、経済格差が生み出されることになる。一方、国家間では、国民教育によって育まれる nationalism が、ややもすれば排他性を帯び、国家間の対立の原因となっている。そこで、「国民」に代わる概念として登場するのが citizenship で、国民教育に代わる citizenship 教育により、国内では国民の枠組みでは社会から排除されがちであったマイノリティが包摂され、国家間の対立も緩和しうると

考えたのである。

日本の場合

次に日本の場合であるが、学校教育では citizenship(「市民」「市民権」)を取り上げることはまれである(「公民」という用語は用いられるが、これも参政権を前提としているため、マイノリティが排除される構造は変わらない)。

その結果、グローバル化に伴う、国内の多文化化に対応できず、外国人の実質排除の状態が続いている。また、国民教育で育まれる nationalism は、同じく国民教育や愛国教育で育まれる近隣諸国の nationalism との対立を生んでいる。

ヨーロッパと東アジア

このように、ヨーロッパで始まっている citizenship 教育は、残念ながら日本や(おそらく)東アジアでは取り入れられておらず、これが東アジアの対立の根底に存在していると考えるのである。

また、冒頭で述べたように、ヨーロッパでは、二度にわたる世界大戦の主戦場と化した歴史を真摯に見つめ、戦争を二度とくりかえさないという深い反省に立って戦後を出発したが、残念ながら日本は十分にそれを行うことができなかった。

このほか、ヨーロッパでは国際機構(EU)が設立され、international な視点からの政策を実行するとともに、同時に設立された欧州協議会は international な言語教育政策を考え、international identity 形成のための具体的な実践が行われている点が大きく異なっている。

ヨーロッパの言語教育政策

次に、ヨーロッパの言語教育政策について紹介する。ヨーロッパの教育政策を司る欧州協議会は、ヨーロッパ人としての identity を育むために、近年「複言語・複文化主義(plurilingualism/pluriculturalism)」を唱えている。

似た用語に、「多言語・多文化主義(multilingualism/multiculturalism)」があるが、これは、「一地域」に多言語・多文化が存在することを、「社会レベル」で尊重・促進していくもので、ある地域に複数の言語と文化が存在することを「マクロ的姿勢」でとらえた考え方である。これに対し、「複言語・複文化主義」は、複数の言語、文化が「個」の中に「能力」として

存在する状態であり、あくまで言語、文化を「個人レベル」で尊重・促進していく「ミクロ的姿勢」でとらえる¹。

これまでは、マジョリティを占める monolingual な視点から、個々人はある特定の（一つの）言語、文化を母語、母文化としてとらえて学習すると同時に、他のものを異なる言語、文化としてとらえ学習してきた。しかし、複言語・複文化主義はそうではなく、個の中にいかにして第二、第三の母語、母文化を形成、それらを統合していくかという試みであるといえることができる（森山 2012、2013）。

複言語・複文化主義は、複数の言語、文化を「（個が有する）単一のコミュニケーション能力」としてとらえている。多様な言語と文化の知識と経験を育み、個体内で一つの能力として関係づけることで、個の中に国を越えた視点と identity 形成（ヨーロッパ人）を育む。個の中に「複言語・複文化状態」を作り上げることは、母語と母文化の拡大へとつながり、ヨーロッパ人としての identity 形成を促し、「複言語・複文化」の地域共同体の citizenship を育成し、地域共同体を建設することになると考えたのである。

このように複言語・複文化主義は、ヨーロッパにおける教育政策に反映され、加盟国の言語・文化を学ぶ「母語＋2つの外国語」政策が1995年に施行されるなど、外国語教育が単に言語スキルの向上にとどまらず、交流・移動を活発化し、すべての言語・文化が対等であることを学び、最終的にヨーロッパ人としての identity を確立するための方法として提案されているのである。

社会化と言語教育

次に人間の社会化 (socialisation) のプロセスと言語教育との関係について論じる。人間の社会化にはいくつかの段階があり、「第一次社会化 (primary socialisation)」は家庭内において、親をはじめとした家族との情動的なつながりを構築し、母語を習得する。続いて、「第二次社会化 (secondary socialisation)」は学校教育（義務教育）により、教師などの制度的な人間とのつながりを構築する。学校ではまた、国語教育が重視されるとともに地理、歴史などが学ばれる。そしてこれら二つの社会化の

¹ 実際のところ、ヨーロッパで「複言語・複文化」と「多言語・多文化」という用語が明確に区別されて使われ始めたのも最近のことである。ヨーロッパでは、多言語・多文化状態を社会ではなく、個人の中に作り上げる必要から、あえて「多言語・多文化」と区別して「複言語・複文化」という用語を使い始めた経緯がある。

過程を通じ、national identity の確立や強化がもたらされる (Berger and Luckmann 1967)。

これに対し、Byram (1989) は「第三次社会化 (tertiary socialisation)」を加えた。この社会化は国語に代わり、外国語教育を通して実現されるもので、外国の言語と文化を学ぶことで、今まで自分が当然と思っていた考え方を脱中心化、相対化するとともに、これまで疎遠であった他者の考え方に触れる機会が提供され、それを通じて自身と他者に対する critical な気づきをもたらされ、最終的には international identity の育成に貢献するというものである。

Byram の提唱する intercultural citizenship 教育と本学の教育実践

Byram (2008) は外国語の授業で、言語 (外国語) スキルを学ぶだけでなく、外国語を用いて文化、さらには政治を積極的に取り扱うことを提唱している。そのようにすることで、national identity や価値観や信念、行動を critical にみつめて相対化、脱中心化し、同時に他者の価値観や信念、行動を理解することで、international identity を身につけることができるとした。これが Byram の主張する intercultural citizenship 教育である。

この実効性については、今後、さらなる検証が必要であろうが、もしこれが事実であれば、他社の言語や文化を学ぶ外国語教育は、政治が解決することのできなかつた、nationalism の壁を越え、東アジアの共生を実現する一つの力になりうると考える。

ここで紹介する本学の教育実践は、冒頭でも述べたようにヨーロッパや Byram の考えを学び、それに基づいて始められたものではない。しかしながら、Byram が提唱する、international identity を確立するための intercultural citizenship 教育の内容や目標と相通じるものが多いことから、私の行う教育実践の先に、Byram が思い描くのと同様の international identity の確立や、東アジア共同体の実現を思い描くことが可能でないかという確信を得るに至ったのである。

私が行う教育実践は、「多文化交流実習」「言語と文化」「グローバル化と言語教育」「国際交流論」の授業として実施しているもので、日本人学生と留学生、さらに海外の日本語学習者が、言語行動やステレオタイプといった文化的テーマや、東アジアの国際関係や東日本大震災といった国際政治に関する問題について、いっしょに学ぶ場を提供している。つまり言語、文化、政治について同時に学ぶ場を提供している。この点も Byram の提

唱する *intercultural citizenship* 教育と同様である。これらの授業実践では、これまで越えることができなかった、日韓など、国家間の歴史的な壁が少しずつ克服され、共生のための絆が構築されていることを実感しており、Byram の主張の妥当性を多少なりとも裏付けているということが出来る。以下、これら実践を具体的に紹介しながら、グローバル時代にあって、外国語教育は東アジアに和合をもたらすことができるか、できるとすればそれはどのようなものかについて考察していくことにする。

(1) 日韓大学生国際交流セミナー

日韓大学生国際交流セミナーは本学が韓国の協定校、同徳女子大学との間で 2004 年から毎年行われている教育実践である。まず 4 月～7 月には TV 会議システムを用いて合同の事前授業が行われる。そこでは複言語・複文化環境を実現するために、日本側では韓国語教育や韓国文化理解教育、韓国側では日本語教育や日本文化理解教育が実施される。またフェイスブック、スカイプ、LINE 等を用いグループ別交流も並行して行われる。それぞれは日韓両国が抱える難題や共通の課題をテーマとし、しかも対立することなく和合を求めた協働が行われる。

そして夏休みに合同のセミナーを実施する。セミナー期間中は、学生の家ホームステイしたり合宿を行ったりして寝食を共にしながら、より深い友情の絆が築かれる。

4 か月間にわたる事前の授業、交流を通じて、学生は親密度を増すとともに、それぞれの考え方や、受けてきた教育、コミュニケーションスタイルなどに「差異」があることを具体的に直面する。実際に集まって行われる夏休みのセミナーでは、こうした差異を認めることから出発し、それを埋め合わせ、共通のゴールをめざすことが求められる。4 か月の事前交流で少しずつ培った親密な信頼関係を基盤に、差異を克服し、共通の問題の解決をめざして協働が実践されるのである。

次にこの教育実践と、「複言語・複文化教育」さらには「*intercultural citizenship* 教育」との関係について述べる。

第一に言語面では、何より日韓両言語（時にはそれを補う形で英語）の使用が求められる。韓国側の学生は日本語専攻の学生など、日本語で議論、発表ができる学生が毎回選抜されている。日本側の学生は残念ながら韓国語能力が十分とは言えないが、日常生活やホームステイなどで使われる最低限の韓国語の習得をめざし、韓国語学習を義務付けている（日韓の学生間の語学力の非対等性の解消は今後の課題である）。

このように互いが相手の言語を取り込む努力をすることで、両国学生の個の中に複言語状態が形成される。これが複言語教育に通ずる側面である。

文化面ではまず自文化中心の視点をグローバルな視点へと高める教育が行われる。第8、9回のセミナーのテーマは「東アジアの平和のために日韓の若者は何ができるか」で、日韓の問題を「国」のレベルで考えるのではなく、「東アジア」の平和のために共同で取り組む課題としてとらえ直させる。さらにセミナー初日の講演「今こそ過去を越え、グローバル人とならん！」を通じ、日韓の問題を解決するには「国」を越えたグローバルな視点に立つ必要があること、具体的には「自文化中心主義 (ethnocentrism)」では限界があること、「文化相対主義 (cultural relativism)」でも他国の異文化を母文化同様に大切に思い、尊重する思いを抱くには限界があり、最終的にはグローバルな視点が必要なことを強調し、「心のグローバル化」をめざそうと訴える。

近年、このセミナーで最も重視しているのは国の壁を越え、グローバルな視点に立つことなしには決して解決することのできない、両国間に横たわる未解決の諸問題 (タブー) を、「居場所を共有し、対話と協働の実践を通じて解決していくこと (塩原 2012、森山 2013)」である。これが Byram (2008) が提唱するところの、外国語教育の中での「政治教育 (political education)」の側面である。Byram は外国語教育と政治教育を合体させることで *international identity* を育み、*intercultural citizenship* 教育を行おうとしている。具体的にはこれら両国間の問題の解決を通して、各国の個人の中に居座る *national* で自文化中心の視点を打破し、*international*、*intercultural* な視点の育成をめざす。セミナーではテーマ別に日韓合同のグループが作られ、事前学習から事後の報告書用の論文作成に至るまで綿密な話し合いの中、和合をめざした。どのグループも、相手国の学生がなぜそのように考えるのかについて理解を深めることはもちろん、両国の学生の友情の深まりの中で、これらの問題を対立的にとらえる視点から、より親しくなるための「我々 (東アジア) の問題」として解決をめざすようになった。十分とは言えないものの、この変化は視点や *identity* が国や文化の枠を越えようとしていること、すなわち *international*、もしくは *intercultural* になろうとしていることを示している。以下、セミナーで扱われたいくつかのテーマを紹介する²。

① 日本の中の韓国・韓国の中の日本 (2012)

² 詳しくは参考文献で紹介する、日韓大学生国際交流セミナー報告書を参照のこと。

日韓両国の報道において相手国がどう扱われているか、両国間に相違はあるか、あるとすればどのようなものか、などについて明らかにする。さらにトップダウンの「報道」の影響を克服していく方策として、本セミナーのような草の根的、ボトムアップ的な「交流」が重要であることを身をもって語っている。

②歴史教育（2012）

両国の教育において領土問題はどのように扱われ、教えられたかについて、教科書分析や歴史教育を担当する教員にインタビューを行うなどの実践を通して分析した。竹島／独島問題は、日本では地理の教科書、韓国では歴史の教科書に掲載されており、韓国は日本とは異なり、植民地化に伴う歴史的な時系列でこの問題をとらえていることを明らかにするなど、それぞれの受けてきた教育に様々な差があることを明らかにしている。

③従軍慰安婦問題（2012）

従軍慰安婦の問題が両国でどのように捉えられているかについて、事前調査を行うとともに、セミナー中には日本軍慰安婦の被害者が生活する「ナムの家」を訪問、その実態について歴史資料と証言から理解を深める。従軍慰安婦の問題を日韓の歴史的問題としてだけでなく、共通の女性としての人権問題としてとらえるといった変化が見られた。

④報道（2013）

「戦時中、慰安婦がいた。慰安婦は必要だった。現代では風俗を利用してほしい」と語り当時問題となった橋下発言や、しばしば問題として取り上げられる靖国神社をめぐる日韓の報道の差異について討論したものである。前者に対しては、一つの事件の扱いでも国家間で大きく異なること、報道に惑わされないためには個々人が情報を見極める力を備える必要があること、新しい報道のあり方を探る必要があるといった結論が出され、後者に対しては、歴史的事実をより多く報じること、様々な見方を可能にするような報道が求められるといった結論を提示した。

⑤日本人と韓国人の「共生」に向けて（2013）

両国の人々は互いをどのように認識しているか、異文化を持つ人々が共生するにはどうしたらいいか、異文化理解は共生に資するのかなどを課題とし、多民族の共生を模索した。結論としては、両国とも民族的同一性が高く、根拠のないマジョリティ意識を共有しやすい社会であり、民族的多様性やマイノリティに不寛容になりがちであること、相手国に対する世論が、国内に住む相手国出身者の立場を左右していること、友人関係の構築が相手国によりよい印象を与えるきっかけとなっており、この異文化理解

が世論を動かすこと、などが示された。

⑥日韓の歴史認識（2013）

両国の歴史認識や相手国のイメージなどについて調査した。結果として、教育が歴史認識に重要な影響を及ぼしていること、正しい歴史認識のためには、自分の国の歴史（資料）ばかり見るのではなく、様々な意見や資料を見る必要があること、これまで両国の教育は知識注入型であったが、交流などを通じ、お互いの立場を理解し、相互共存しながら学ぶ必要があることが示された。

各グループに共通するのは、1学期間の交流を通じて育まれた友情の絆が、日韓がともに納得できる枠組みを模索することで国の枠を越えた視点に立って問題解決に至っていることである。つまり international な視点と identity の形成へと向かっている。

（2）多文化・多言語サイバーコンソーシアムと国際学生フォーラム

これは 2007 年から韓国の釜山外国語大学校との間で開始した TV 会議システムを用いた合同授業の経験を土台に、2009 年からは 8 か国 8 大学に交流の範囲を広げ、多言語・多文化サイバーコンソーシアム（Multilingual Multicultural Cyber Consortium: MMCC）を結成し、展開する教育実践である。2012 年度からは毎年 3 月に本学にこれらの大学の学生が会し、東日本大震災と国際協力をテーマに国際学生フォーラムを実施している。多言語・多文化サイバーコンソーシアムと国際学生フォーラムの参加大学は 2015 年 3 月現在、以下の 8 か国 10 大学となっている。

- ・釜山外国語大学校（韓国）
- ・大連理工大学（中国）
- ・ヴァッサー大学（米国）
- ・マウントホリヨーク大学（米国）
- ・スミス大学（米国）
- ・ボン大学（ドイツ）
- ・カレル大学（チェコ）
- ・ワルシャワ大学（ポーランド）
- ・チェンマイ大学（タイ）
- ・お茶の水女子大学（日本）

まず、TV 会議システムやフェイスブックなどを通じた日常的な学習と、世界の学生が本学に集まり行われる直接的な交流を通じて、グローバルな

課題に立ち向かい、解決をめざす。先の日韓大学生国際交流セミナーが「東アジア人」としての **identity** の形成をめざすとすれば、こちらは「グローバル人」としての **identity** 形成をめざす実践であると言える。

TV 会議システムを使った遠隔合同授業は、交流の「間接性」という点では直接的な交流に比べると限界がある。しかしセミナーやフォーラムは 1 週間程度の非常に短いものであり、その短い期間にグローバルな **identity** を形成させるような共環境を作り上げることは不可能である。4 か月間の遠隔交流は、現実的に短期間の交流を長期間のものとしてくれることに寄与している。また、TV 会議システムは互いが自国にいながらにして交流と討論を行うことができ、一方がマイノリティにならざるをえない「ホーム対アウェイ」の関係ではなく、「ホーム対ホーム」という対等性を実現できる。

上記の日常的活動の集大成として、毎年 3 月に 8 か国の学生が本学に集い、「東日本大震災を考える国際学生フォーラム」が開催される。ここでは国の枠を超えたグローバルな問題をグローバルな視点から取り扱うことで、グローバルな人材を育成しようとする試みで、日本学生支援機構が行うショートステイプログラムに 3 年連続で採択されたプログラムである。毎年 3 月 11 日の週に世界の学生が集い、様々な追悼イベントに参加したり、津波や原発の被害にあった被災者や被災地でボランティア活動を行った学生の発表などに耳を傾けたりする。その上で、学生たちは最後に、このようなグローバルな問題について世界の若者は何をすべきか、何ができるかについて討論、考察を加えた。

フォーラムに参加した各国の学生は、参加各国で 3.11 がどのように報じられたか、またどのような復興支援がなされたかについて報告し合った。また、津波や原発の被害にあった被災者や、それを記録し続けたカメラマンの話の聞いたり、被災地でボランティア活動を行った学生の発表を聞いたりした後、被災者も交えての討論が行われた。そこでは特に過去に日本の植民地化や帝国主義政策の被害を受けた韓国や中国の学生の変化が見受けられた。釜山外大のある参加者は、今まで自分は、東日本大震災を日本と韓国の過去史を抜きに見つめることができず、かつての加害者日本に対し支援を行う気持ちにはなれなかったが、今回のフォーラムを通じ、それを越えることができた。国に帰ったら自分ができる復興支援の行動を起こしていきたい。といった感想を述べていた。

また、欧米からの参加者は、日本という遠く離れた国で起きた今回の問題を自身の問題としてとらえきれずにいたが、フォーラムを通じ、自身の

問題としてとらえるべきであることを語っていた。

また、日本の学生たち、参加した被災者の方たちも、世界の人々がいろいろな形で日本の復興に立ち上がってくれたことを改めて感じ、勇気づけられると共に、世界が一つであること、世界が一つになるべきことを実感していた³。

おわりに

このような複言語・複文化教育、**citizenship** 教育にも通じる本学の教育実践は、海外の学生にとっては、日本の言語と文化を学ぶ場であるとともに、日本の学生には外国の言語と文化を学ぶ場となっている。さらにはこれまでタブーとされてきた政治的問題、すなわち歴史的な課題や、世界が心を一つにして取り組むべきグローバルな課題について語る場にもなっており、それを通じて、グローバル時代に求められる、**international identity** や **intercultural citizenship** を育む場ともなっている。前述したように **Byram** (2008) は、**international identity** や、**intercultural citizenship** を育むには外国語教育が、第一に、言語スキルを扱うだけでなく、異文化理解教育、さらには政治教育を合体させるべきであること、第二に、単に知識のレベルではなく、態度や行動を伴う活動が必要であること、そして第三に、教師参加のもとで、今までタブーとされていた政治問題などを扱うことの必要性を述べている。本学におけるこれらの教育実践は、それを裏付ける様々な成果を生み出していると言えるであろう。

戦後 70 年の今年、日本の安倍首相は戦後 50 年の 1995 年に発表された「村山談話」に代わる「安倍談話」を準備している。東アジアの近隣諸国でもそれぞれに戦後 70 年の節目に、新たな声明を準備していることであろう。しかしこれらの談話が、ぎくしゃくした東アジアの国際関係を改善に向かわせるとは思われない⁴。本学では今年、「多文化交流実習」や「言語と文化」の授業で、こうした政府談話に代わり、東アジアが一つになるための討論と声明を、日本と近隣諸国の大学生が心を合わせて発信する予

³ 詳しくは参考文献で紹介する、国際学生フォーラム報告書を参照のこと。

⁴ 実際、米国のシャーマン国務次官は 2015 年 2 月 27 日、戦後 70 年の節目についてワシントンで講演し、「ナショナリスト的な感覚で敵をけなすことは、国の指導者にとって安っぽい称賛を浴びる容易な方法だが、それは感覚がまひするだけで、進歩は生まない」と語り、日中韓の指導者に自制を求めている（2 月 28 日付朝日新聞 DISITAL より）。

定でいる。国家の枠を越えたこうした交流型実践の積み重ねが、対立と葛藤の絶えない東アジアに和解と共生の道を切り開く、一筋の希望の光となり、そこで学んだ若者たちが、将来、東アジアの共生を築く大きな力となってくれることを信じている。

参考文献

- Berger, P. and Luckmann, T. (1967) *The Social Construction of Reality*. Anchor.
- Byram, M. (1989) *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008) *From Foreign Language Education to Education for International Citizenship*. Multilingual Matters.
- お茶の水女子大学グローバル教育センター (2012) 『世界 8 大学合同国際学生フォーラム報告書 2011』、お茶の水女子大学グローバル教育センター
(<http://teapot.lib.ocha.ac.jp/ocha/handle/10083/52308>)
- お茶の水女子大学グローバル教育センター (2013) 『世界 8 大学合同国際学生フォーラム報告書 2012』、お茶の水女子大学グローバル教育センター
(<http://teapot.lib.ocha.ac.jp/ocha/handle/10083/53047>)
- お茶の水女子大学グローバル教育センター (2014) 『世界 8 大学合同国際学生フォーラム報告書 2013』、お茶の水女子大学グローバル教育センター
(<http://teapot.lib.ocha.ac.jp/ocha/handle/10083/56627>)
- お茶の水女子大学グローバル教育センター・グローバル文化学環 (2013) 『東アジアの共生のために日韓の若者は何ができるか：第 8 回日韓大学生国際交流セミナー報告書』、お茶の水女子大学グローバル教育センター・グローバル文化学環
(<http://teapot.lib.ocha.ac.jp/ocha/handle/10083/52350>)
- お茶の水女子大学グローバル教育センター・グローバル文化学環 (2014) 『東アジアの共生のために日韓の若者ができること：第 9 回日韓大学生国際交流セミナー報告書』、お茶の水女子大学グローバル教育センター・グローバル文化学環
(<http://teapot.lib.ocha.ac.jp/ocha/handle/10083/54566>)
- 教育史学会 (2013) 「多文化教育の歴史と現在」『日本の教育史学：教育史

学会紀要』 56, 117-144

近藤孝弘 (2013) 『統合ヨーロッパの市民性教育』、名古屋大学出版会

塩原良和 (2012) 『共に生きる－多民族・多文化社会における対話』、弘文堂

森山新 (2012) 「複言語・複文化主義と東アジアの共生」 『研究年報』 9, 185-192、お茶の水女子大学比較日本学研究教育センター

(<http://teapot.lib.ocha.ac.jp/ocha/handle/10083/53126>)

森山新 (2013) 「グローバル時代の日本語教育・異文化理解教育」 『日本語文学』 60, 137-154

(<http://jsl.cf.ocha.ac.jp/morishin1003>)