

多文化教育としてのLOTE教育の構築に向けて —オーストラリアの日本語教育における近年の動向に関する一考察—

鈴木 京子

要 旨

本稿は、近年日本でも関心が寄せられている多文化共生のための言語教育の理論構築を目標とし、その分野の先駆的存在であるオーストラリアの初等、中等教育段階における日本語教育を例に取って、多文化教育の視点に立った言語教育のための枠組みを構築する手がかりを探ることを目的とする。そのためにこれまでのオーストラリアにおける日本語教育の研究を多文化教育の視点から見た場合に、研究の流れがどのように進められてきたかをレビューする。分析の範囲は、言語のための言語教育という立場に立つものは除外し、言語教育を文化の教育でもあると捉える先行研究に限定する。分析の枠組みとして松尾による「脱中心性」、「ハイブリディティ」、「多様性の多様化」という多文化教育の3つの中心的概念を用い、日本語教育研究者たちが考える日本語教育をレビューすることで、多文化教育としての日本語教育の理論的構築にむけて、多文化教育と異文化間調整の力を育てる言語教育という二つの概念の節合が必要とされていることを指摘する。そのような節合は、理論構築としてだけでなく、シラバス開発、教材開発にも理論的枠組みを与える。また方法論や評価法、教師の資格認定にも理論的枠組みを与える点で実践上も意義あることである。

【キーワード】 オーストラリアの日本語教育、LOTE教育、多文化共生、多文化教育、Intercultural Language teaching

1. はじめに—本稿の目的

今日様々な人的移動の結果、世界的な規模で多言語・多文化社会化が起こっている。そのような背景の中で異なる人々同士が「いかに共生していくか」という多文化共生の問題が、ある地域ではすでに大きな社会問題となっており、また近い将来問題となると考えられる地域もある。

多文化社会の共生の問題を教育の上で実現していく上で、多文化教育の理念がその枠組みを形成する。多文化教育の理念は今まで社会科教育に結びつけられることが多かった。しかし近年多文化社会における共生の意識を養うことを言語教育においても実践することが試みられ始めた（岡崎 2000）。岡崎らの研究では、受け入れ側が第二言語の選択の基準として、当該社会における言語間共生及び複数の共生言語の創造を目指すという点が優先されなければならない。日本において外国語学習の開始が小学校に引き下げられた時に英語に限定されるのでは、多文化共生の観点からはあまり役立たないと考えられている。またそのような多文化共生のための言語教育上の先駆的試みとして、英語を母語とする言語多数派の子どもたちが少数派集団の言語の学習を行うオ

ーストラリアのLOTE(Language Other Than English—英語以外の言語)教育があげられている。神鳥(1994)や見世(1998)が描くような、LOTE教育の中でもコミュニティ言語教育と呼ばれる地域の移民言語が学習される場合は、岡崎らが考える多文化共生をめざす言語教育の試みの明確な具現化である。しかしオーストラリアのLOTE教育は異なる要素をもつ言語を包括的に捉えた教育であり、LOTE教育で取り扱われる言語はその出自はいかなるものであれ、同様に多文化共生のための教育としての役割を担っている¹。日本の英語教育に類した価値言語として導入された経緯を持つ日本語教育も、LOTE教育の一環として捉えられている。その限りにおいてオーストラリアにおける日本語教育も、理論上、多文化共生のための教育として取り扱われなければならない。多文化社会においては学習者の言語が必ず学習対象言語になるとは限らず、自己の言語が選択されず他言語を学習する生徒が常に存在することがあり得るからである。それゆえどのような言語が選択されても、言語教育によって多文化共生のための教育が行われることを保証するような理論の構築が必要とされる。そのような理論構築の鍵を握るのが多文化教

育の概念である。

日本国内では岡崎以外にも多文化共生のための教育を提案する研究者が見られる。例えば細川(1998)は、日本国内での日本語習得に伴う「文化体得」の意味を考察する。そしてその場合の「文化」とは、既にある自己のものでもなく、また対象としての相手側のものでもない、自分自身が発見した、第三の「文化」であると考えている。また矢部(2001)は、海外における〈外国語〉としての日本語教育において〈文化リテラシー〉が意味するものを考察し、その〈文化リテラシー〉育成のための方法論を提案する。いずれの研究者も、多文化共生のための言語教育の実践を試みており、そのための提案も多く行っている。しかし細川(2000)が指摘するように、第二言語習得と文化体得の関係を理論的に筋絡する提案はなされていない。

そこで本稿では、すでに多文化国家となっているオーストラリアの日本語教育を例に取り、多文化教育の視点に立った言語教育のための枠組みづくりをどのように進めていくべきかを考察することを目的とする。そのためにこれまでの日本語教育の研究を多文化教育の視点から見た場合に、オーストラリアにおける日本語教育研究の流れがどのように進んできたかをレビューする。分析の枠組みとして以下に述べる松尾による「脱中心性」、「ハイブリディティ」、「多様性の多様化」という多文化教育の3つの中心的概念を用い、日本語教育研究者たちが考える日本語教育を批判的にレビューすることで、多文化教育としての日本語教育の理論的構築の手がかりを探る試みを行う。オーストラリアの日本語教育に関する研究の流れをレビューすることは、多文化化しつつある日本国内における日本語教育に対しても、一つのモデルを提供することになると考える。

2. 本稿の分析枠組み

多文化教育の理論的枠組みはアメリカ合衆国において活発に議論され発達してきたが、松尾(1999)によれば、近年多文化共生のための教育のパラダイムが大きく変わりつつあるという。すなわち安定性・純粋性・同質性・普遍性を特徴とする文化的多元主義から流動性・多様性・雑種性(ハイブリディティ)・偶然性を特徴とする多文化教育へのシフトである。

多文化教育という言葉は北アメリカや西ヨーロ

ップその他の地域の多民族国家において近年一般化したものであるが、その背景にはアメリカ合衆国の公民権運動やその後の先住民やエスニックマイノリティの権利主張運動、女性運動、外国人労働者の流入に伴う現地住民との軋轢等があると松尾は言う。江渕(1985)によれば、そうした現象ないし問題状況を記述するため、あるいはまた、そうした問題の解決をはかるために、多文化主義、あるいは文化的多元主義という言葉が発展し、それは「複数の文化の共生」状態ないしその状態の実現を標榜する思想を意味するという。もともと多文化教育は1960年代に少数民族の子供たちの学業不振問題は正として出発したものであるが、次第に少数民族の子供だけを対象とするものではなく、この分野の第一人者であるバンクス(1994)も提案するように、すべての民族の子供に対して互いに他の民族の文化を学ばせる方向へ拡大した。

松尾(1999)によれば、アメリカ合衆国においては文化的多元主義という言葉は20世紀初頭より用いられ、多様な文化集団が独自のアイデンティティや文化を維持しながら平和的に共存するというモデルを表す。このモデルによれば、各集団は比較的純粋で一貫性のある独自の歴史・文化・アイデンティティを持つ存在として捉えられる。しかしここではマジョリティとマイノリティという二項対立する権力構造の視野が欠けていたために、集団間の不平等な権力構造を根本的に変革して行くための枠組みとはならなかった。さらに集団を純粋性・同質性・一貫性を強調することで固有な総体として概念化する本質主義に陥っており、その結果集団間の境界を固定化、外集団を他者として差別化、集団内の多様性を抑圧するという結果を招いたという。

これに対して多文化主義はアメリカ合衆国では1980年代後半から使用されるようになった用語であり、その枠組みを①中心—周縁構造から中心が外され他の新たな中心に置き換えられない「脱中心性」構造、②集団に純粋で固有な文化が存在するという集団観を排し、雑種性を基本的性質とする「ハイブリディティ」、③集団内の多様性・異質性を尊重し、集団内の多様な主体の存在を概念化して歴史的・社会的に形成され、文脈的に表出する主体として捉える「多様性の多様化」、の3点に置く考え方である。このような基本理念のシフトから多文化教育のパラダイム転換の必要性が起こると松尾は考え

る。そこで松尾は多文化共生の教育を進めていく上で、社会を批判的に分析する能力の育成を行い、脱中心化社会を構築する教育を進める必要性、また They・We 集団という 2 項対立を越えた「第三の空間」としてのコミュニティの構想、多様な構成員が We として包含されるハイブリッド社会の想像を可能にするハイブリディティの視点を持つ必要性、主体として個人を尊重し、歴史的・社会的・関係的に形成される多様なアイデンティティを認める「多様性の多様化」の視点を持つ必要性を提案する。

オーストラリアの国民的統合の歴史は、移民に対する同化政策の失敗から統合主義がとなえられた点でアメリカ合衆国と似た軌跡をたどった。その後オーストラリアは国是として多文化主義を採用したが、多文化主義という現実とそれに基づけられた教育としての多文化教育そのものは、1987 年の国家予算の終了と共に終焉を迎え、その役割がコミュニティ言語教育をはじめとする第二言語教育へとシフトしていくことになった。そのためにオーストラリアの第二言語教育の目標において、他文化の理解というものに言語能力獲得と同様大きな比重が置かれるのである。しかしこの他文化の理解はそれだけに留まらず、他文化を理解することで、自文化の多様性、豊饒性をよりよく理解することを目指すことも含むことが、この国の第二言語教育を大きく特徴づけるものである。LOTE 教育の目標の一つが他文化の理解に留まるものであるならば、その特徴には異文化間理解教育という呼び名がふさわしい。だが他文化を理解することで、自文化の多様性、豊饒性を理解するという自文化への省察が目標に付け加えられることで、LOTE 教育は異文化間理解教育を越え、新たな領域へと入っていく。それは多文化共生のための教育としての言語教育であり、それを多文化教育としての LOTE 教育とここで呼ぶことにする。それは通常考えられる多文化教育とは異質なものである。なぜならば多文化教育とは一国内の多文化状況における共生を目指して実践される教育であるからで、経済的理由で選択される第二言語は、通常一国内に留まらない海を越えた国の言語であるからである。しかし先にも述べたが、オーストラリアの第二言語教育には、他者の言語・文化を理解することで自国の文化を振り返り理解するという目標があり、異文化間理解教育よりも多文化教育としての LOTE 教育という表現はオーストラリアの第二

言語教育においてふさわしいと考える。そのための理論構築が必要なのである。そこで以下では松尾が提案する「脱中心性」、「ハイブリディティ」、「多様性の多様化」という多文化教育の中心的概念を用いて、多文化教育としての日本語教育構築にむけて先行研究をレビューし、新たな理論構築に向けての課題を明らかにする。

3. 国家の言語政策と LOTE 教育について

3.1. 言語政策作成に至るまでの背景と言語教育への関心

オーストラリアでは 1901 年の連邦国家形成と同時に日本・中国・インドなどのアジア系移民の入国を阻止するために移住制限法が作られ、これにより「白豪主義」が可能になった。第一次大戦の頃になると英語以外の言語が拒否されるようになった。1940 年代から 1950 年代にかけて移民は「同化」する事を要求され、英語の単一言語主義の時代を迎えた。しかしこのような傾向は 1970 年代に変化し始めた。1947 年に開始された大規模移民計画によって、東欧・南欧の大陸系ヨーロッパ難民がオーストラリアに大量に入国し、長い間続いていたアングロサクソン文化に変化がもたらされたのである。1960 年代から 1970 年代にかけては移民の言語教育に対する関心が高く、大陸ヨーロッパ系の移民子弟の教育問題は、主として言語問題であると認識されていた。特にシドニーやメルボルンなどの移民の多い地域では、1974 年から 1975 年にかけて民族コミュニティ会議が結成され、移民言語教育問題、英語教育問題、民族学校問題が討議され、その中で文化的多様性が豊饒性を意味すること、民族言語や文化を学校で学ぶことが全ての生徒の相互理解を促すことにつながると強調された²。

1970 年代にはもう一つの大きな動きがあった。移民審査方法における改革によって、優秀なアジア人が合法的に入国できるようになったこと、また 1975 年のサイゴン陥落により大量のベトナム難民、インドシナ難民をオーストラリアが受け入れるようになったことから、アジア系を含むオーストラリアの多文化時代が始まったことである。1978 年の「移民のサービスと計画」報告（通称ガルバリー報告）³で多文化主義が提唱され、それを受けて連邦政府は初めて公の方針として多文化主義を採用することに決定した。この勧告により、多文化教育を実

施するための様々なプログラムが作成されたが、中でも文化的多様性の尊重に関する象徴的取り組みとしてのコミュニティ言語プログラムと、共通の価値の習得に通じる第二言語としての英語プログラムに力点が置かれた（見世 2000）。

1980年代後半になると変化が訪れ、国内よりも国外のアジア地域へ目を向ける必要性が認識され始めた。移民の言語問題に対する関心はアジア言語問題の陰になり、他の言語問題と共にまとめられて言語政策と一緒に組み込まれていった。オーストラリアは地政学上のアジア地域の一員としてアジア化への外交方針の転換を迫られることとなり、アジア言語に対する言語教育問題や言語ニーズに応えられる地元の人材の雇用が問題として提起されるようになった（Lo Bianco 1995）。言語教育推進のためのもう一つの力は、外国語教師たちの危機感からやってきた。1960年代後半に大学入学資格試験で外国語科目が必要とされなくなったため、1967年から1974年の間に外国語の登録者数が減少したことで、言語教師たちは言語教育の衰退を憂いた。言語専門家たちは、決定的な策なしではオーストラリアは国内国外のコミュニケーションニーズに応えられないと考えたのである。

以上のような国外からの必要性、国内の教育状況に対する危機感が増す中で言語政策への要求が高まり、1987年のLo Biancoによる初の国家言語政策であるNational Policy on Languages(NPL)の発表を迎えたのである。

3.2. National Policy on Languages とその他の言語政策

300頁にもわたる詳細なNPLは、①オーストラリアの言語の地位、②言語教育と言語学習、③言語サービス、に関して書かれている。その中で第二言語教育としてのLOTE学習の目的として、(1)文化的・知的豊かさ、(2)職業と外国貿易における経済的理由、(3)社会的公正と不利益の克服としての公正さ、(4)対外的理由：オーストラリアの地域と世界における役割、の4点をあげている。このことは神鳥(1994)が指摘するように、LOTE言語教育が目指す教育は、単に言語能力を習得するという従来の外国語教育とは異なり、言語能力の習得に加えて異なる文化や言語を積極的に尊重し、理解するための能力を養う教育であるとNPLによって捉えなおされたことを意味する。また「異なる言語や文化の理

解」とは、それを通して自己の文化を省察する契機を与えるものであるともNPLでは捉えられている。さらにNPLでは言語教育と経済的利益を結びつけている点、マイノリティの教育機会保障を、言語教育を通して実践するという目標が述べられている点も大きな特徴である。

このような目的を設定した上でNPLは、アラビア語、中国語、フランス語、ドイツ語、ギリシア語、インドネシア語/マレー語⁴、イタリア語、日本語、スペイン語を“languages of wider teaching”として指定した。NPLの提言を受けてAustralian Second Language Learning Program(ASLLP)、Adult Literacy Action Campaign(ALAC)、Multicultural and Cross-cultural Supplementation Program(MACSP)、National Aboriginal Language Program(NALP)、Asian Studies Program、ESL Program(New Arrivals Element)の6プロジェクトが発足し、総額9,400万豪ドルの予算措置が取られた。しかし1987年の政府予算は多文化教育プログラムへは配分されなかったため、事実上多文化教育プログラムは終止符を打たれた。後に政府は、言語と多文化教育の関係に関する発言に代わりアジア言語の促進を語り始め、言語教育の主要な目的が経済の促進へとシフトされていった（Ozolins 1993）。見世(2000)によるとその後多文化教育に関する具体的な施策は、言語教育やアジア研究といった特定の領域のみの支援になった。

1990年にNPLの見直しが行われ、The Language of Australia: Discussion Paper on an Australian Literacy and Language Policy for the 1990s(Green Paper)が出された。翌年の1991年には、Australia's Language: The Australian Language and Literacy Policy(White Paper)が出されアジア言語の学習の必要性が強調されたが、多文化教育的な目的は言及されていない。またNPLであげられた9つの“languages of wider teaching”に加えて、タイ語、韓国語、ベトナム語、ロシア語、アボリジニ言語があげられており、各州はそれらのうちの8つを選択することが規定された。また2000年までに12年生の25%がLOTEを学習することが目標とされ、そのような12年生一人につき年間\$300が補助されることも規定された。

日本語教育に関して重要な計画は、1995年に始まったNALSAS(The National Asian Languages and Studies in Australian Schools Program)（「オーストラリアの学校におけるアジア言語・文化教育に関する

国家計画)である。1986年に連邦政府によって設置されたアジア教育審議会(The Asian Studies Council)が1988年に提出した「オーストラリアにおけるアジア学習のための国家計画」(A National Strategy for the Study of Asia in Australia)やNPLなどにより、オーストラリアにおけるアジア言語学習やアジア理解の必要性が強く認識された。そこで1994年に「アジア言語とオーストラリア経済の将来」(Asian Languages and Australia's Economic Future)という報告書が提出され、その報告を受けてNALSAS検討委員会が設置された。1995年には連邦政府外務・貿易省が日本語、中国語、インドネシア語、韓国語を重要なアジア言語と指摘して、それらの言語の学習を奨励した。言語学習以外にもアジア地域の文化の学習も奨励された。それを受けてNALSAS検討委員会は、アジア言語学習、アジア地域に関する学習を奨励する目標を掲げた。これにより、日本語の学習者は急増することになった。

3.3. LOTE 教育について

1987年の連邦政府の言語政策に相前後して、各州は言語政策を打ち出した⁵。オーストラリアでは初等教育、中等教育は州の管轄であるため、実際の政策立案、実践は各州で異なり、LOTE言語の選択も異なる。ここではオーストラリアの中でも日本語学習者が大変多いクィーンズランド州を例にとり、LOTE教育を概観する。この州では1991年に教育大臣のBraddyがLOTE声明を出し、1994年までに小学校の6、7年生とハイスクールの8年生にLOTE教育を必修科目として導入することにした。現在この州で教えられている言語は、中国語、フランス語、ドイツ語、インドネシア語、イタリア語、日本語、韓国語、2つのアボリジニ言語、スペイン語、ベトナム語、現代ギリシア語であり、多くの小学校で5年生から7年生までが必修、3年生、4年生の学習者も増えつつあり、さらに低年齢化する可能性がある。LOTEの授業時間数は高学年の場合、45分授業なら週2回、30分授業なら週3回が標準的である。低学年の場合、3年生なら30分授業が週1度、4年生なら30分授業が週2程度である。国定の教科書はなく、2000年に完成したCD-ROM形式のシラバスとそれに伴う教材が各学校に配布されているが、それ以外にも、国家プロジェクトで作成された指導書、市販の指導書も様々に出ているので、教師は各学校の実状に合わせた指導書を選んで使用し、

必要ならば自分で教材を作成する。教師をサポートするために教育省のLOTEセンターがあり、セミナーを開いて教材開発や具体的な教え方の支援を教師に与えたり、補助教材の貸し出しを行っている。

4. LOTE 教育に関する先行研究レビュー

LOTE教育は一部の州では1980年代から、またほとんどの州で1990年代に入ってから始まった新しい教育分野であるため、日本語教育に関する多くの先行研究はオーストラリアにおける日本語教育実践の一般的な紹介である。先行研究レビューにあたりまず、LOTE言語教育が目指すものが従来の外国語教育とは異なり、異なる文化や言語を積極的に尊重し理解するための能力を養う教育であると捉えているものか、それともLOTE教育を伝統的な外国語教育と捉え、文化に関する学習には重点を置かないものかを区別し、前者に属する先行研究のみをレビューの対象とすることにした。次にそこで考えられている文化の学習を、Lo Bianco, Liddicoat, & Crozet(1999)が「文化研究」アプローチと呼ぶ、学習対象社会に関する歴史、地理、社会制度等を学ぶことで当該文化を学ぶものと捉えるグループと、「慣習としての文化」アプローチと呼ばれる、当該社会の人々の行動傾向、行為の意味づけや価値を理解しようとするグループ、多文化社会における共生のためのとしての言語教育の模索、提案を行う先行研究の3グループと、それに加えて多文化社会における共生を目指す言語教育に対する反証としての先行研究という全部で4グループに分けて考察し、オーストラリアにおける日本語教育の研究枠組みが次第に多文化社会の共生のための教育としての姿を固めつつあることを確認した後に残された問題を考えていく。

4.1. 「文化研究」アプローチをとる先行研究

「文化研究」アプローチは、実際の現場で教師が採用しがちであることがいくつかの学校のフィールドワークで観察された。それには教師が準備しやすいく、教えた成果が可視化しやすいく、生徒もまた具体的なものを学んだという達成感を感じやすいくなどが理由として考えられる。「文化研究」アプローチが想定するような文化の学習は、伝統的には常識的な学習方法であり、何ら問題が無いようにも思われてきた。だがこのような学習方法は、学習対象となる日本社会を静的に捉えるアプローチ

であり、安定性・純粋性・同質性・普遍性を強調する結果を招きがちである。日本社会を中心に据えることで、オーストラリア内部の学習者の持つ多様な文化を不可視的なものとして周縁に置く構造を持つ可能性を持つことは否めない。このような学習方法をとるとオーストラリア社会とは境界を画した純粋な日本人からなる日本社会を想定することになり、オーストラリアという自己と日本という他者の区別がなされるため、They・We 集団という二項対立を越えた「第三の空間」としてのコミュニティの構想はしにくくなる。

今回のレビューの範囲では、このグループに属すると考えられる先行研究は見られなかった。

実践の場では観察されるが、文献でこのアプローチを採用するものが見られなかった理由の一つは、LOTE 教育について「文化研究」アプローチよりも進んだ形の実践の報告を投稿論文の形で積極的に行う研究者や教師たちの意識が、既に高いレベルに達していることが考えられる。そうではない報告では、LOTE 教育が伝統的な外国語教育と捉えられ、文化に関する学習には重点が置かれていないものであるために、文化の学習が言及されていないことが考えられる。さらに意識の上では別のアプローチを取ることを教師が望んでいても、学校の方針、学級の統制、教える生徒の要望などの実際的な事情で必ずしも教師の信念が実践に反映されないことが、現場の教師たちへのインタビューでは語られていた。この点に関しては別稿で検討したいと考えている。

4.2. 「慣習としての文化」アプローチをとる先行研究

Suparman & Jonak(1996) は言語政策と日本語教育との関係を、オーストラリアの多文化主義の性質と、言語の教育が国家の経済的必然性に緊密に関連していることに基づいていると指摘する。彼らはオーストラリアの言語教育は教育のみの問題ではなく、国家のアイデンティティと経済的な未来への鍵であると捉える。そして LOTE 教育が言語の学習に限らず、異文化の人々と効果的で意味のあるコミュニケーションという特定の目標を持つと指摘する。Suparman & Jonak によれば、他文化を学ぶことは複雑に言語の学習と結びついており、日本語教育でも日本文化の学習が本質的な部分をなすと考えられている。また初等教育において日本社会や文化についての学習は既に重要な特徴となっているにもかかわ

らず、カリキュラムの内容や教授法はまだ確立していないと述べている。Suparman & Jonak は、彼ら自身の文化学習のあり方に関するビジョンは描いていないので、以下で述べることは推察の域を出ない。しかし彼らは各州共通の方針を概観しており、そこでは各州のシラバスや指針に見られる LOTE 教育における社会文化理解の取り扱いの中に、「文脈によって言葉の使い方が変わる」ことや、「世の中の見方にはいろいろある」ことが記述されている。そこから彼らもまた、当該社会の人々の行動傾向、行為の意味づけや価値を理解しようと試みる授業を展開することを描いていると判断される。しかしそれを実践するための具体的なプロセスが確立していないことを彼らは指摘する。

Suparman & Jonak がこの論文で述べているような形態の文化の学習方法は、学習対象となる日本社会を静的に捉えるアプローチの域から出にくく、安定性・純粋性・同質性・普遍性を強調する結果を招く可能性を持つ。彼らは、LOTE 教育が異文化の人々と効果的で意味のあるコミュニケーションという特定の目標を持つと指摘しており、そのことは正しいが、ここで想定されるようなやり方では、流動性・多様性・雑種性（ハイブリディティ）・偶然性を特徴とする他者とのコミュニケーションを捉えることは容易でない。このような方法による学習では、オーストラリア社会とは境界を画した純粋な日本人からなる日本社会を想定することになり、オーストラリアという自己と日本という他者の区別がなされるため、They・We 集団という二項対立を越えた「第三の空間」としてのコミュニティの構想はしにくくなる可能性がある。

松田(1994)は文化理解能力を言語教育に取り入れることを提案しているが、文化理解能力を対外的には異文化間コミュニケーション能力、国内的には多文化・多言語を抱える場のコミュニケーション能力と規定し、多文化教育と言語教育の連携を提案する。

言語教育における文化の位置づけに関する文化人類学的考察を積極的に行う松田によれば、「文化」は宗教・芸術・文学・伝統などの概念で表現されるような高等文化と、人々の日常生活において行動を規定する社会的規範や価値観を中心とする、ある集団社会の成員として習得されていく一般文化に分けて考える必要があるという。松田自身は言語教育における文化の問題は、一般文化のレベルの文化

についての問題であると考え。しかし教育の現場で教師が教える「文化」としての内容は、目に見える現象的なものが多く、その知識を学ぶことに重点が置かれていることが多いと指摘する。一般レベルの文化を教師が教えられるようにすることを踏まえた教師養成や教授法の研究が立ち遅れており、その点からの外国語教授法の研究、教材開発や教師の養成を松田は提案する。

松田が考える高等文化と一般文化という分類は、二項対立する文化が静態的に存在することを想定し、このアプローチでも日本文化の安定性・純粋性・同質性・普遍性を強調する結果になる。またそのような文化を想定することは、学習者が一方的に知識として学習するものであることも暗黙のうちに想定されていることを意味する。このような学習は、「文化研究」アプローチ同様、流動性、多様性、雑種性（ハイブリディティ）・偶然性を特徴とする他者とのコミュニケーションを可能にすることは難しいと考えられる。

このように集団に純粋で固有な文化が存在するという集団観は、集団内の多様性・異質性に目を閉ざすことにつながる結果を招く可能性があり、中心である学ばれるもの、周縁である学ぶものという **They・We** 集団という二項対立を免れないために、それを越えた「第三の空間」としてのコミュニティ、多様な構成員が **We** として包含されるハイブリッド社会の想像はむずかしい。松田自身が提案するような、対外的には異文化間コミュニケーション能力、国内的には多文化・多言語を抱える場のコミュニケーション能力と規定される文化理解能力、多文化教育と言語教育の連携も知識としての獲得に終わる可能性がある。

一方斎藤(2000)は、オーストラリアにおける学校教育段階での言語教育を、「外国語教育」と位置づけ、そのカリキュラム開発の論理を「異文化間教育としての外国語教育」の観点から分析している。分析の中心を「学校教育段階における全豪共通の外国語教育の指針 (Australian Language Levels Guidelines)」(ALL ガイドライン)に置き、オーストラリアの国内の社会的文脈および外国語教育の教育的側面の着目が児童・生徒のための「異文化間教育としての外国語教育」という目的の明示につながり、この過程が具体的なカリキュラムの実現を導いたと結論付けている。また斎藤は、ALL ガイドライン

に見られる理念は、NPL における言語教育の目的を忠実に継承しつつ、LOTE 教育の目的が明らかに言語技能のみを目指すものではなく、「異文化間教育としての外国語(LOTE)教育」であることを明確にしているとの解釈を提示している。斎藤は「異文化間教育」の定義を江渕(1993)に求め、「異文化との接触や異文化との交流を契機にして、あるいは異文化との接触と相互作用が恒常的に存在する構造的条件下で展開する、人間形成に関わる文化的過程ないし活動」としている。

上記のような斎藤による「異文化間教育としての外国語教育」の定義に従うと、LOTE 教育の全貌は捉えにくい。コミュニティ言語も含むために、LOTE 教育で取り扱われる言語すべてが学習者にとって外国語であるというわけではないからである。異文化間教育という呼び名も上の定義に従うと、日本語のような母語話者が教室に少数もしくは皆無である可能性の高い言語の学習の場合には、「接触」あるいは「交流」と呼べるものが存在するかという問題を含むであろう。そのような事実があると仮定すれば、接触されたり交流される異文化は日本文化、接触したり交流する異文化はオーストラリア文化ということになる。そこから斎藤自身が述べる「オーストラリアの国内の社会的文脈および外国語教育の教育的側面の着目が児童・生徒のための「異文化間教育としての外国語教育」という目的の明示につながり、この過程が具体的なカリキュラムの実現を導いた」という結論を導くのはむずかしい。すなわちオーストラリア社会の多文化な文脈における異文化間教育を、日本語教育でどのように実現するのかという部分が把握しにくい。オーストラリアと日本というそれぞれの社会の多様性が捨象され、そのために **They・We** 集団という二項対立から逃れにくい。異文化間教育という概念を用いると、集団に純粋で固有な文化という集団観から逃れることが難しく、安定性・純粋性・同質性・普遍性を特徴とする文化的多元主義的な発想になる可能性を持つ。異なる他者から学ぶことで、自己の社会を振り返り、自集団内の多様性・雑種性（ハイブリディティ）を認識するような学習が目指されているのである。そのような観点が、斎藤のいう「異文化間教育としての外国語教育」からは示唆しにくいであろう。「異文化間教育」の目標は、集団間の理解を目指すものであって、中心的な集団を排除し多文化における共生のた

めの教育を必ずしも目指すものではないからである。

4.3. 多文化社会における共生のための言語教育を目指すアプローチ

上で指摘したように斎藤の「異文化間教育」という表現は日本語教育を描写するには不適切であると考えられる。しかしその言葉で斎藤が表現したかったことは、「異なった文化や言語を積極的に尊重し理解する」LOTEの目標と関連する重要な問題である。オーストラリアの文脈において「異なった文化や言語を積極的に尊重し理解する」点が言語教育で強調されるようになったのは、国是としての多文化主義が関連している。オーストラリアの教室において多文化の生徒が席を同じくすることは、とりわけ都市部においては普通に見られる。神鳥(1994)や見世(1998)で描かれているように、一つの教室に一つのマイノリティ集団が大きな割合で存在する場合には、LOTE教育言語はそのマイノリティの言語、すなわちコミュニティ言語が選択されることになる。しかしオーストラリア社会はマイノリティの中でもマジョリティがあるアメリカ社会とは事情が異なり、様々な民族、国籍の生徒が一つの教室に点在することが多い。そこでどの言語を選択するかが懸案となる。いずれの言語であっても選択された言語は、多民族化する社会の中で、その言語学習を通じて人間の関係性や人間理解に及ぼす力を育成することが求められる。このような力を育成する教育は、対象となる言語を使用する社会との関連のみでなく、学習者を囲む社会に対する理解を深め、そこでの人間関係をも育てることを目標とする。このような多文化社会を統合するための多文化主義を支える教育は「多文化教育」であり、日本語教育もその一環である。このような提案は、管見するところ今までの先行研究では明示されていない。しかし多文化教育としての日本語教育への方向を模索すると考えられる一連の先行研究が川上郁雄・藤長かおる(1995)、川上(1998)、川上(1999)、Kawakami(2001)に見られるため、それらの研究を以下で考察し、その問題点を考えていく。

川上郁雄・藤長かおる(1995)は、クイーンズランド州の初等・中等教育における日本語教育に関して、1) 教員養成や教員資質の向上の問題、2) 適切な教材の不足、3) ふさわしいカリキュラムや教授法のような問題をふくむ現状と課題を明らかにし、以下の点を現在のLOTE教育で問う必要があると述

べている：

- ① 初等・中等教育の生徒にとってのコミュニケーションやインターアクションが何かを考えその視点から教材やアクティビティを見直すこと
- ② コミュニケーションやインターアクションを重視した教育を進める場合、どのような問題が起こるか考え、子どもの視点から解決する手だてのプログラムの開発
- ③ 初等・中等教育の子どもたちの発達状況を踏まえた教授方法の開発
- ④ 上のような問題意識を持った研究者や教育関係者のネットワークづくり

この論文で川上・藤長は子ども達にとっての「理解」「相互行動」「問題解決能力」そして「国際友情」をうむ日本語教育とは何かを問うことと、子ども達の発育や人間形成に役立つ日本語教育の模索を提言する。そこでのキーワードは「理解」「相互行動」「問題解決能力」であり、それらを育てることが従来の言語教育のやり方では難しいという彼らの見方がここに表明されている。ここにはまだ松尾による「脱中心性」、「ハイブリディティ」、「多様性の多様化」のような中心的概念は出されていないが、言語教育がお互いの行動が影響し合うことによって生み出される、能動的な構築物を生み出すための教育であるという発想が見られる。このように川上・藤長において、初等・中等教育の日本語教育は、新しいパラダイムの中で模索されるようになったと考えられる。

川上(1998)は藤長との前稿における提案を川上単独で進め、日本語学習の評価の基準についての問題点を、経済的側面から知的・文化的利点に移動させる必要性を提案している。川上は言語政策をナショナル・アイデンティティと結びつけ、1970年代以降に多文化主義が国是とされたことに伴って、言語政策は「単一言語主義」から「多言語主義」へ転換したことを新しいナショナル・アイデンティティの模索の始まりと見る。このアイデンティティ模索の第一段階では移民の英語教育や母語教育が重視され、第二段階では民族文化の継承や民族的多様性が是とされた。そして第三段階では言語能力を社会的資源と捉え、言語教育政策が社会・経済政策へ深く関連させられるようになった。この第三の段階でアジア重視政策への転換が行われ、言語教育を国益につな

げる方向性が強力にかつ明確に推進されるようになった。そのようなコンテキストで、言語教育の成果は日本語学習者が産業界にどれくらい貢献しているか、あるいは日本語教育の経済的貢献度はどれくらいかという発想ではかられ、その観点到縛られてそれ以外の観点から見るができなくなることを川上は「オーストラリアの日本語教育の不幸」と呼ぶ。また川上は日本語教育が経済的貢献度のような狭い国家戦略の虜になっているだけでなく、言語教育を通じて育成される文化社会理解能力という領域に目を閉ざさせていることも「日本語教育の不幸」と呼ぶ。そこで川上は「日本語教育の経済的貢献度」という観点到縛られる「不幸」を乗り越える観点を構築する必要を説き、「異文化に対する態度」あるいは「異文化理解能力」を正当に評価する方法が議論されてしかるべきであると論じる。

この論文は川上が「文化を教える」ということはどうあるべきかという自らの問いに答えるための様々な試みの中の一つであるが、日本語教育を通じて「異文化に対する態度」や「異文化理解能力」を育成するべきであるという主張が読みとれる。しかし前稿で述べられている相互作用の中での人間関係構築という新しい枠組みの萌芽が姿を潜め、ここでは「異文化に対する態度」、「異文化理解能力」という表現で表される異文化というものが、本質主義的に一枚岩のように捉えられている。その結果、日本語を学ぶことの意味が、「日本語教育の経済的貢献度」という観点到縛られる「不幸」と同様に、「脱中心化」、「ハイブリディティ」、「多様性の多様化」という新たな枠組みから逸れて、普遍的な「日本語教育の異文化理解能力的貢献度」を追求するという「不幸」に陥っている。

しかし川上(1999)ではこの議論が修正される方向を示している。川上はこの論文でオーストラリアにおける多文化主義、言語教育、グローバリゼーションについて検証する。それによれば、グローバリゼーションやボーダーレス化により、言葉によるコミュニケーションと異なる文化同志が接触するなかで相互理解が求められる時代が必要とする言語能力、異文化理解能力とは何かを言語教育、外国語教育のなかで問われている。川上は多文化主義を国とするオーストラリアでこの問題は、異なる文化的背景を持つもの同志が共生するときの課題として国内の問題であると同時に、対外的経済効果を期待される

外国語教育の国家的政策とも関連する課題であると指摘する。

川上は Lo Bianco et al. (1999)のこの点に関する議論をまとめる。Lo Bianco らは、オーストラリアのこれまでの多文化主義は、英語話者を中心にした多文化主義であり、多文化や多言語を社会に受け入れても、それと積極的に関わらない受動的で単一言語の、白人中心のものであったと批判する。しかしグローバル化する社会のふさわしいあり方として、他者に積極的に関わり、時には自らの文化を修正しながら、新しい社会・新しい文化を創造していく生き方、即ち第三の道を考える生き方が必要である。そのような能力を育成する教育として、他言語や他文化との積極的な接触を通じて交流し、新しい文化を創造する力を育成するような言語教育が目指されるべきであると彼らは主張する。そしてこのような他言語や他文化との積極的な接触を通じて交流する能力を彼らは *intercultural competency*、それを育てる外国語教育を *Intercultural Language Teaching(ILT)* と呼ぶ。ILT は、言語学習による母語や目標言語における言語と文化の関係性を十分に理解することを通じて、これからの社会に求められる異文化間調整能力、異文化間対応能力の育成を主眼とする。

川上は、このような Lo Bianco たちの提唱する異文化間調整能力、異文化間対応能力とは、言語は相互行為的なものであり、文化そのものであり、日常の言語使用者によって生成する動的なものであるというような言語観や文化観にたった上での異文化間調整能力、異文化間対応能力であると捉える。また多民族化する社会の中では新しい社会や文化や価値を創造していく営みが求められ、人間の関係性や人間理解に及ぼす力の育成が社会的要請を受けており、言語や文化のとらえ方が改めて問われていると考える。

川上は再び Lo Bianco et al. のなかの C. Crozet & A. J. Liddicoat に言及し、ILT を構築する上で「文化」を基盤とした①言語文化の学習、②第一言語・文化と目標言語・文化の比較、③異文化間調整の探求という3つのアプローチを提唱する。①は目標言語に組み込まれたミクロのレベルの文化を探求し、それを明示的に示して言語と文化の節合を考えさせることを意味する。②は目標言語やその文化を第一言語やその文化と同一レベルで比較しながら教えることを意味する。こうすることで第一言語やその文

化を見直すことが促され、誰もがエスニシティを有することを認めることにつながる。③は文化 A と文化 B を調整して文化 C を創造することを意味する。これはどちらかの文化への同化やそれぞれの文化の破棄を行わず、それぞれの文化を維持しながら両者が共に生きていく第三の場を見つけること、その能力を開発することを意味すると考える。

川上はこれを日本語教育に応用し、(1)動態的な文化のとらえ方、(2)学習者に合わせた文化を考えさせる工夫、(3)ILT としての日本語教育のための教授法の開発、(4)ILT としての日本語教育のための教材開発、(5)日本および海外の日本語教師による共同検討を提案する。

川上による ILT としての日本語教育がどのような形を取るものであるか明らかにされていないが、引用されている Lo Bianco および Crozet & Liddicoat に即して考えれば、英語が中心でありそれ以外の言語が周縁化されていたことを反省して「脱中心化」を提案している点、多様な文化・言語と積極的に接触することによる新しい社会・新しい文化を創造していく「ハイブリディティ」および「多様性の多様化」を提案している点で、きわめて多文化教育に近い発想を持つ。それを言語教育で Intercultural Language Teaching として実現する構想は、グローバル化する社会での共生を考える教育としての言語教育の枠組みを与える。また多民族化する社会の中では新しい社会や文化や価値を創造していく営みが求められるという点で、多文化共生のための言語教育の役割が示唆されている。このような点から川上の中に新たな言語教育のパラダイムに対する意識の萌芽がみられる。

Lo Bianco は、その後川上よりもより具体的に Intercultural Language Teaching を日本語教育に応用する提案を行なっている。Lo Bianco(2000)は、現在のオーストラリアの主要大学における日本語学習者の 40%が非英語圏出身者であり、そのような学生の中にはアジアからの留学生、移民子弟、さらに少数ではあるが日本人子弟も含まれていることを指摘する。このような多様な背景を持つ学生に日本語を教えることは、教育的に重要なインプリケーションを持つと Lo Bianco は考える。なぜならば学生が教室に持ち込む既得の知識によって、日本語学習に対する態度と学習過程が影響されるからである。Lo Bianco は、Nagata(1998)のオーストラリアの大学

における言語教育における文化の取り扱いの問題点の指摘を引用する。それらは①日本語教育(JFL)における文化の学習は言語学習への付け足しのように取り扱われている、②指導書中の文化の取り扱いはなお比較的疑問を挟まれずに研究もあまりなされていない、③日本においては日本文化の教育は文化的な記号や日本人のステレオタイプの表象の紹介であることが多い、④「日本事情」がいまなお日本で作成された外国語としての日本語教科書の内容に影響を与えている、⑤教科書の他の文化に関する内容が中立的で過剰に単純化された日本の文化社会像を掲載しがちである、⑥オーストラリアの大学では日本文化は日本研究(JS)で英語で教えられる、⑦日本研究プログラムでは文化の表象は社会問題を取り上げる傾向にあり、文脈や文化と切り離され、情報として伝達されることが多い、という点である。言語が文脈や文化から分離されると、文化的要素や文化実践は情報として生徒に伝達され、学生は多くのことを浅く広く味わうことになり、深い理解が難しくなる。そこから Lo Bianco は、オーストラリアにおける日本語教育の一番大きなジレンマは、言語教育としての日本語教育と日本研究としての日本語教育の統合であると述べ、日本語教育における Intercultural Language Teaching を提案する。Intercultural Language Teaching を発展させる際に、オーストラリアの多文化的文脈において学習者が誰であるかを考慮に入れることが重要である。なぜならば日本語学習者の多くは日本人としてのアイデンティティを持たず、彼らにとっては日本語学習は、オーストラリアの国民文化や、オーストラリアにとっての日本の経済的文化的関連でしか捉えられないからである。それゆえ言語の学習は「第三の空間」が出会う場であると Lo Bianco は考える。学習者の母語、学習者が価値を置く文化的な経験が学習対象言語の文化と相互作用し、学習の成果として学習者が獲得する文化は、もともと持っていた文化とも異なり、対象言語の文化とも異なる。多文化な社会で形成されるオーストラリアで学習される日本語は、日本のものとのユニークで動的なオーストラリア人との出会いであると Lo Bianco は考える。

Lo Bianco はこのような Intercultural Language Teaching を多文化教育に位置づけていない。しかし彼が提案する「第三の空間」は、松尾が考える「脱中心化」された、「ハイブリッド」な、「多様性

が多様化した」場と符合する。ここに多文化教育としての LOTE 教育の理論的根拠が見いだされると考えるが、Lo Bianco 自身は Intercultural Language Teaching の理論化を行っていない。

川上(2001)は Lo Bianco の主張やそれまでの自己の主張を敷衍して、近年日本国内で見られる新しい「日本事情」教育の実践とその議論が、日本語教育における異文化理解能力、異文化対応能力の育成へつながると述べる。さらにオーストラリアの日本語教育において、学習者が主体的にかつ自らの経験を通じて日本の分化や社会を理解する教育方法を提案し、そのためにオーストラリアと日本の研究者の相互交流の必要性を提言する。

川上はまず、intercultural competence を育成するためには、①グローバル化した世界の中の言語と文化の見方の変化、②人道的立場に立った教育の観点、という2点を考慮に入れ、自分自身と他者の言語および文化を理解する能力を育成する必要があると述べる。次に川上は今まで教室で教えられてきた日本文化は、「想像の日本文化」であり、例えば「縦社会」、「うち」と「外」、「生涯雇用」、「学歴社会」のような教師が短時間にコンパクトに生徒に説明できるようなものであり、学習者のためというよりは、教師のためのものであったという。しかし川上は現在の日本語教育における文化は、言語や社会と個々の学習者が会合を通して、また学習者の間や教室で議論をすることによって理解しようとするプロセスを通して学習者が自分で発見するものであると考える。そこから川上は現在試みられている新しい「日本事情」教育の中で、学習者が教室における議論や自分自身の学びから日本社会を見、同時に自己の文化も省察し、社会の文脈と言語の意味を理解することで最終的には言語と文化を包括的に見ることができるようになると主張する。

川上は上でも述べた Lo Bianco(2000) が Nagata(1998)を引用して述べたオーストラリアで日本文化を教えることのジレンマに加えて、自己の疑問を以下のように投げかける。①オーストラリアの日本語教育の状況を改善するのは外国語としての日本語教育(JFL)と日本研究(JS)の統合だけで可能だろうか。②Lo Bianco et al. (1999)が主張するような日本語教育と日本研究の統合が、どのように Intercultural competence を育成することを可能にするのであろうか。③Nagata(1998) も Lo Bianco

(2000)もオーストラリアの学生のための日本語教育教科書の内容の不適切さを指摘するが、日本語教育や日本研究の専門家が学生のために選ぶトピックが、彼らの intercultural competence を育成するのだろうか。そこで川上は言語学習を通じた学習者の intercultural competence を育成するような代替案を編み出す必要があると説く。川上はそれを可能にするのは、言語学習者中心のアプローチの仕方であると考えている。新しいアプローチでは、学習者は対象文化や人々との現実の遭遇を通してデータや情報を収集し、自己の集めたデータをもとにその文化のイメージを構築する。そのためには海外の学習者と日本にいる人々が学習課程で相互作用をする必要があり、学習者の intercultural competence を育成するためには、オーストラリアと日本の教師たちの協力が必要になると川上は考える。

最後に川上は日本語教育における Intercultural Language Teaching の問題を以下のようにまとめる。それは①日本語教育における文化の再概念化、②日本語教育を通じた Intercultural Language Teaching のシラバスづくり、③日本語教育を通じた Intercultural Language Teaching の方法論、④日本語教育を通じた Intercultural Language Teaching の教材開発、⑤日本と海外の日本語教師の連携、である。

川上(2001)はこのように日本語教育における Intercultural Language Teaching のための具体的な提言を行う。これらは川上が目指すグローバル化した世界の中の言語と文化の見方の変化、人道的立場に立った教育の構築という観点から見ると重要な指摘である。しかしそのような川上の主張を支えるための理論的枠組みとして、多文化教育としての言語教育という概念が必要とされるのである。「脱中心化」、「ハイブリディティ」、「多様性の多様化」を中心に据えた多文化教育という枠組みを与えられることによって、学習者のためというよりは教師のためのものであったと考えられる学習活動が批判され、それに対して具体的な対応策が講じられるのである。また学習者が教室における議論や自分自身の学びから日本社会を見、同時に自己の文化も省察し、社会の文脈と言語の意味を理解することで最終的には言語と文化を包括的に見ることができることが Intercultural Language Teaching の目指すところであるとすれば、その理論的根拠を与えるのも、多文化教育としての言語教育という枠組みである。それを

欠いているために、川上の主張はきわめて現実的で示唆に富む提言ではあるが、なぜ Intercultural Language Teaching なのかという問いには答えられない。

4.4 多文化社会における共生を目指す言語教育に対する反証としての先行研究

上で見てきたのは、近年のオーストラリアにおける文化教育と言語教育の統合への傾斜の傾向であった。しかし D. Ingram & S O'Neill (1999) によると、彼らのブリスベンにおける 10 年生を対象とした調査では、LOTE 教育によって異文化間理解の促進がなされるという仮説は裏付けない結果を得た。彼らは①現在外国語を学習している学生の異文化に対する態度調査への反応は、現在学習していない生徒の反応よりも有意に肯定的である。②4 年以上外国語を学習した生徒の異文化に対する態度調査への反応は、4 年以下しか学習しなかった生徒の反応よりも有意に肯定的である、という二つの仮説を設けた。当初の縦断的研究の予定は研究資金の不足から縮小され、文献レビュー、ブリスベン地域の 10 年生を対象にした生徒の態度に関するアンケート、教師への情報アンケート調査に絞られた。調査は 1998 年に 598 人の生徒を対象に行われた。その年に外国語を学習していた 354 人の生徒の約半数が日本語か中国語のアジア言語を学習していた。その年に外国語を学習していなかった生徒 230 人の 6 割以上が過去に日本語を学習した経験を持っていた。

調査の結果、全体的には外国語学習を行っている生徒も行っていない生徒も同様に、異文化に対して肯定的な態度を持っていた。しかし細かいところでは、過去に言語を学習していたがその後やめてしまった生徒よりも、学習を続けている生徒の方が異文化に対してより肯定的な態度を持っていた。また対象言語の 4 年以下の学習者は、4 年以上の学習者よりもわずかに多くその言語に対して肯定的な態度を示した。各グループのオーストラリア人やヨーロッパ人に対する態度には、ほとんど変化はなかった。しかしアジア人に対する態度に関する得点は、ヨーロッパ人や学習対象言語の話者グループに対してよりも有意に低かった。アボリジニに対する態度の得点は、一番低かった。また言語学習の期間が 4 年以下の生徒のアジア人に対する態度の得点は、4 年以上の生徒の得点よりも少し高かった。およそ半数の生徒がアジア言語を学習中であるにもかかわらず、

アジア人に対する態度の得点がヨーロッパ人に対する態度の得点よりも低いということは、言語学習がより肯定的な異文化に対する態度を育てるという仮説を支持しないということを示す可能性がある。またこのことは、言語学習よりも生徒の家庭環境などが生徒の態度により強く影響することを示唆する可能性があることがこの調査で示された。すなわち漫然と言語を学習するだけでは異文化に対するより肯定的な態度を育成することは難しいかもしれないことが、この調査で示唆された。

しかしながら、この論文の示唆がすべて信頼性の高いものであるとは言い切れない事情がある。まず論文においても明言されているが、この調査が行われた時期が、クイーンズランド州で Pauline Hanson 上院議員が One Nation Party という政党を立ち上げて、移民や原住民に厚い保障を行う政府の態度を批判し、それに対する賛否両論が激しく戦わされていた時期と重なった。当時アジア人に対して、容易にオーストラリア社会に溶け込もうとしないというイメージがプロパガンダとして作られていた。そのような背景によって生徒たちが影響を受けていた可能性が十分にある。さらにこの調査のデザイン自体にも問題がある。この点も論文で言及されているが、言語学習が異文化に対する肯定的な態度を育成するかどうかをはかるためには、言語を学習した経験のあるグループと、全く学習した経験のないグループの比較が必要であるが、この研究ではその比較がない。そのために出された結論が、言語学習による異文化に対する積極的な態度の育成という当初の目的からずれてしまっている。このような問題を持つために、この調査の結果からだけでは決定的な結論が出せない。

この調査のもう一つの問題点は、生徒が現実には異文化に対して肯定的でない態度を持っている面があることからすぐに、言語教育が役に立っていないという結論を導こうとしている点である。調査からは全体的には言語学習を行っている生徒も行っていない生徒も同様に、ある程度異文化に対して肯定的な態度を持っていることが明らかにされた。そこでなされなくてはならないのは、肯定的な態度の育成とは何かという問いに対して理論的に答えることである。しかしそのような検討はこの調査では行われていない。そのような問いに対する理論的枠組みを与えるのが、多文化教育の概念である。そのような枠組み

を与えられて初めて、何が肯定的態度の育成に貢献し、何が阻むのかを詳細に明らかにすることができるようになる。その上で言語教育が何に貢献できるかを考えることもできる。この点において異文化に対する肯定的態度を育成する言語教育と多文化教育との節合が必要となるのである。

Ingram および O'Neill の研究は、外国語学習が異文化間の理解を促進し、より肯定的な態度を育てると盲目的に信じられている事実疑問を提示した点で、研究者や外国語教育実践者の注意を喚起するものであった。しかし上で述べたようなさらなる洗練、多文化教育との節合が今後の課題として残されている。

5. レビューのまとめと今後の課題

以上オーストラリアの日本語教育に関する文献を、①「文化研究」アプローチ：日本社会に関する歴史、地理、社会制度等を学ぶことで日本文化を学ぶものと捉えるグループ、②「慣習としての文化」アプローチ：当該社会の人々の行動傾向、行為の意味づけや価値を理解するための文化教育、③多文化教育としての言語教育を目指すアプローチ、④多文化社会における共生を目指す言語教育に対する反証としての研究、の4点に分けてレビューを行った。分析は、松尾(1999)が多文化教育の中心的概念として規定する、「脱中心化」、「ハイブリディティ」、「多様性の多様化」の観点から行われた。

このレビューからオーストラリアの日本語教育に関する研究において、日本語教育が単なる言語教育としてではなく、多文化社会における共生のための教育として徐々に捉え直されつつあることが明らかになった。すなわち多文化教育としての日本語教育の概念が構築されつつある様子を、このレビューが明らかにしたといえる。ここで今一度本稿で行った分析を振り返り、そこから見えてきた今後の課題をまとめてみる。

①の「文化研究」アプローチを採用すると、オーストラリア社会とは境界を画した純粋な日本社会を想定した学習が行われることになり、オーストラリアという自己と日本という他者の区別がなされる。そのために、このような二項対立を越えた「第三の空間」としてのコミュニティの構想がしにくくなるという問題をこのアプローチは持つ。

レビューの結果、「文化研究」アプローチは実際

の日本語教育の実践では観察されることがあっても、今回レビューした先行研究においては見られなかった。その理由として、高い意識を持った実践や研究が先行研究として報告されていること、文化に関する教育に重点が置かれない報告では、最初から文化の教育が言及されないこと、また高い目標を持っていても、教師達の実践は、教室や学校を取り巻く様々な事情で必ずしも目標と一致するとは限らないことが考えられた。

②の「慣習としての文化」アプローチをとる研究には、Superman & Jonak(1996)、松田(1994)、斎藤(2000)があった。Superman & Jonak(1996)は日本語教育の中における日本文化の学習が本質的な部分をなすと指摘するが、自分たち自身の文化学習のあり方の積極的な提言は行っていなかった。そのような指摘がないために、文化学習が目指すべき方向が、彼らの研究からは見ることができなかった。

松田は文化理解能力を言語教育に取り入れることを提案しているが、言語教育で取り扱われるべき文化の位置づけを「高等文化」に対する「一般文化」と規定する。このように文化というものを捉えると、二項対立する文化が静的に存在することを暗黙のうちに想定することにつながる。そこで流動性、多様性、雑種性、偶然性を特徴とする他者とのコミュニケーションの教育を難しくすると指摘された。

斎藤は LOTE 教育を、「異文化間教育としての外国語教育」と規定する。このような規定を行うと、オーストラリアの多文化な文脈で異文化間教育を行おうとしても、それぞれの社会の多様性が捨象されるために They・We 集団という二項対立から逃れにくいことが指摘された。すなわち異文化間教育という概念を用いると、純粋で固有な文化を持つという集団観を与える結果となり、安定性、純粋性、同質性、普遍性を特徴とする文化的多元主義的発想に陥る可能性があることが、斎藤の分析の問題であった。

③の多文化教育としての言語教育を目指すアプローチに関しては、近年活発な議論が行われており、川上・藤長(1995)、川上(1998)、川上(1999)、Lo Bianco(2000)、Kawakami(2001)が取り上げられた。

川上・藤長(1995)では子供達にとっての「理解」「相互行動」「問題解決能力」「国際友情」を生む日本語教育とは何かという従来の言語教育では解決が難かった問いが発せられ、能動的な構築物を産み出すための教育の必要性が提言されている。

しかしこのような提言は、川上(1998)では「異文化に対する態度」、「異文化理解能力」という表現で表され、そこでは文化が本質主義的に一枚岩のように語られている。そこで日本語を学ぶ意味が「日本語教育の経済的貢献度」という観点に縛られる「不幸」と同様に、普遍的な「日本語教育の異文化理解能力的貢献度」を追求するという「不幸」に陥っていることが指摘された。

この議論は川上(1999)では修正され、Lo Biancoらが提唱する Intercultural Language Teaching に対する関心が示され、その日本語教育への応用が試みられている。Lo Bianco らのオーストラリアの研究者は、そのいずれの観点からもグローバル化する社会のふさわしい第二言語教育のあり方として、新たな枠組みを模索する。Lo Bianco らが提唱する、言語学習による母語や目標言語における言語と文化の関係性を十分に理解することを通して、これからの多文化な社会に求められる異文化間調整能力、異文化間対応能力の育成を目的とする Intercultural Language Teaching はその具体的な現れである。Lo Bianco、Crozet & Liddicoat らは、英語が中心でありそれ以外の言語が周縁化されていたことを反省し、多様な文化・言語と積極的に接触することによる新しい社会・文化を創造していくことを提案する。

川上(1999)ではこの Lo Bianco らの提案が採用、敷衍されて、新たな日本語教育の枠組みを模索している。さらに Kawakami(2001)では、今まで「日本事情」として教えられてきた日本文化は、教師が短時間に生徒に説明できるようなものであり、その反省として Intercultural Competence を育成する必要性を説く。それは学習者中心の、学習者が対象文化や人々との現実の遭遇を通してデータや情報を収集し、自己の集めたデータをもとにその文化のイメージを構築するというアプローチの提案である。当初は第二言語教育一般を対象に Intercultural Language Teaching を提唱していた Lo Bianco も、Lo Bianco(2000)では、特に日本語教育を対象として、その応用を図っている。以上のことがレビューで明らかにされた。

一方 Ingram & O'Neill (1999) においては、LOTE 教育が異文化観理解を促進しない可能性があるという指摘がなされている。しかしこの研究は、調査が行われた時期および調査対象者の点でいくつかの問題点があり、十分な信頼性が確保されていたとはい

えない。そこで今後の精緻化された研究が待たれることが示唆された。

レビューの後半であげられた日本人研究者、オーストラリア研究者いずれの場合にも、きわめて現実的な日本語教育に対する提案を、Intercultural Language Teaching という形で行っている一方、新たな言語教育の理論的枠組みの検討は行っていなかった。Intercultural Language Teaching は、言語学習において、学習者の母語、学習者が価値を置く文化的な経験が学習対象言語の文化と相互作用、学習の成果として学習者が獲得する文化は、もともと持っていた文化とも異なり、対象言語とも異なるという点に注目する。多文化な社会で形成されるオーストラリアという土地で学習される日本語は、日本のものとのユニークで動的なオーストラリア人との出逢いであると、Intercultural Language Teaching の主要な提案者の Lo Bianco は考え、そのような出逢いの場を「第三の空間」と呼ぶ。この「第三の空間」は、松尾が考える多文化教育の中心的概念をなす「脱中心化」された、「ハイブリッド」な、「多様性が多様化」した場の概念と符合する。しかし今回レビューを行った先行研究のいずれにおいても、そのような指摘はなされていなかった。そこで現在の多文化社会の共生理念を日本語教育で実現するための理論的枠組みとして、多文化教育と Intercultural Language Teaching としての日本語教育を節合することが必要であることが今後の課題であることが明らかにされた。このような節合は、日本語教育だけでなく、LOTE 教育で扱われるすべての言語に同様に重要性を持つと考えられる。

多文化教育と Intercultural Language Teaching としての日本語教育を節合することは、理論構築として重要であるだけではない。そのような理論的枠組みを与えることは、より実践的な面から考察すると、シラバスの開発や教材の開発にも理論的枠組みを与えることになる。すなわち開発されたシラバスや教材が、目標とされる言語教育にふさわしいものであるかどうかの根拠を与えるのは、このような理論的枠組みである。またひいては教育の方法論や教師による学習者の評価の方法、教師の資格認定にも理論的枠組みを与える点で重要である。今後は多文化教育としての日本語教育という観点から、日本語教育の教材分析、方法論、授業の実践への提言を行っていくことが課題であると考えている。

注

1. LOTE 教育政策のモデルとなった NPL 作成の経緯を記述した Ozolins U.(1993) *Politics of Languages in Australia*, Cambridge University Press にその経緯が詳しく書かれている。
2. 宮脇(2001:5)は、このことは、「世界的に高揚してきたエスニックグループ(マイノリティ)の差別撤廃・権利平等の要求運動の影響、国際的人道主義の高揚、移民社会の分化」に要因を帰して、オーストラリア国内の要因だけでなく、オーストラリアを取り巻く世界情勢にまで言及している。
3. 「ガルバリー報告」では多文化的態度の育成のための多文化教育プログラムの実施、多文化問題研究所の設置、多文化放送の実施などが勧告され、フリーザー保守党政権(1975年～1983年)はそれをほぼ全面的に採用した。ガルバリー報告が目指した多文化主義とは、①社会的団結、②文化的なアイデンティティ、③機会とアクセスの公正、④平等な社会に対する責任、社会へのコミットメントと社会への参加、の4点であった。
4. この二つの言語は NPL で同一のものとして取り扱われている。
5. 1987年の NPL より前に、ビクトリア州では1984年、ニューサウスウェールズ州では1986年にそれぞれ州の言語政策が打ち出されているが、いずれも大筋において NPL の目的、目標に沿っていると考えられる。

参考文献

- 江渕一公(1985)「多民族社会の発展と多文化教育—アメリカの場合をモデルとして—」小林哲也・江渕一公編『多文化教育の比較研究 教育における文化的同化と多様化』九州大学出版会, 3-28.
- 江渕一公(1993)「異文化間教育と多文化教育—研究の意義と課題」異文化間教育学会編『異文化間教育』第7号, アカデミア出版会 4-20.
- 江渕一公(1994)「多文化教育の概念と実践的展開」『教育学研究』第61巻第3号, 222-232.
- 岡崎眸(2000)「多言語・多文化共生社会を切り開く日本語教育」お茶の水女子大学大学院博士前期課程人間文化研究科言語文化専攻日本語教育コース教育実習報告書編集委員会『多言語・多文化社会を切り開く日本語教員養成: 日本語教育実習を振り返る』111-138.
- 川上郁雄・藤長かおる(1995)「オーストラリアの初等・中等教育における日本語教育—クイーンズランド州における経験から—」『世界の日本語教育<日本語教育事情報告編>』2, 195-21.
- 川上郁雄(1998)「オーストラリアの日本語教育の不幸—1990年代の動向と課題—」『宮城教育大学紀要』第33巻(平成10年), 1-9.
- 川上郁雄(1999)「オーストラリアのマルチカルチュラルizmと日本語教育」『宮城教育大学紀要』第34巻

(平成11年), 1-6.

- 神鳥直子(1994)「オーストラリアにおける英語以外の言語教育政策—多民族社会における教育保障の観点から—」『比較教育学研究』第20号, 129-140.
- クラーク, ヒュー(1994)「オーストラリアにおける日本語教育—その政策、実践、展望—」『世界の日本語教育<日本語教育事情報告編>』1, 71-84.
- 小林哲也・江渕一公編(1985)『多文化教育の比較研究: 教育における文化的同化と多様化』九州大学出版会.
- 斎藤亨子(2000)「オーストラリアにおける「異文化間教育としての外国語教育」カリキュラム開発の論理—ALLガイドラインの検討を中心に—」『日本語教育』107号, 115-124.
- 細川英雄(1998)「ことばの文化はどのようにして体得されるか—プロジェクト活動の達成と課題—」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』10, 163-176.
- 細川英雄(2000)「ことばと文化はどのように教えられてきたか—「日本事情」教育研究小史の試み—」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』12, 103-112.
- 松尾知明(1999)「文化的多元主義から多文化主義へ—多文化教育のパラダイム転換へ向けて—」『浜松短期大学研究論集第』55号, 103-120.
- 松田陽子(1994)「オーストラリアの言語政策における多文化主義と言語教育問題」『オーストラリア研究』第5号, 66-79.
- 見世千賀子(1998)「オーストラリアにおける多文化教育の展開—公教育を中心に—」『多文化教育に関する総合的比較研究—公教育におけるエスニシティへの対応を中心に—』8年度～平成9年度 文部省科学研究費補助金基盤研究(A) 研究課題番号 08301025 研究成果報告書 研究代表者 江原武一, 103-124.
- 見世千賀子(2000)「オーストラリア—多文化社会に向けた公教育の再構築—」江原武一編著『他文化教育の国際比較 エスニシティへの教育の対応』玉川大学出版部 176-208.
- 宮脇弘幸(2001)「オーストラリアの多文化存在と言語政策」宮城学院女子大学人文社会科学研究所『人文社会科学論叢』第10号, 1-28.
- 矢部まゆみ(2000)「海外における<外国語教育>としての日本語教育と<文化リテラシー>」「ひととことば研究会 第一回発表」2001年4月23日 <http://faculty.web.waseda.ac.jp/hosokawa/hktk_ym.pres.pdf>2002年3月30日参照
- ロビアンコ, ジョゼフ(1995)「オーストラリアの言語・多文化政策の幅広いコンテキストの中の日本語」『世界の日本語教育<日本語教育事情報告編>』3, 87-99.
- Banks, J. (1994) *An introduction to multicultural education*, Boston, MA. Allyn and Bacon. (平沢安政訳 1996『多文化教育』サイマル出版会)
- Crozet C. & Liddicoat A.J. (1999) The challenge of intercultural language teaching: engaging with culture in the classroom. In J. Lo Bianco, A. J. Liddicoat & C. Crozet (Eds.).

- Striving for the third place: Intercultural Competence through language education*. Melbourne: The National Languages and Literacy Institute of Australia, 113-125.
- Ingram, D.E. & O'Neill, S. (1999) *The enigma of cross-cultural attitudes in language teaching*, Paper at the launch of the CALL Seminar Series, Centre for Applied Linguistics and Languages, Griffith University, 23 June, 1999.
- Kawakami, I. (2001) Beyond the dilemmas after the tsunami in Australia: Intercultural competence through Japanese language teaching. In I. Kawakami & S. Miyazaki (Eds.) *Designing the future of Japanese language teaching in Australia: New perspective between Australia and Japan*, 国際交流基金シドニー日本語センター, 50-62.
- Lo Bianco, J. (1987) *National policy on languages*, Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Lo Bianco, J., Liddicoat, A. J. & Crozet, C. (Eds.) (1999) *Striving for the third place: Intercultural competence through language education*. Melbourne: The National Languages and Literacy Institute of Australia.
- Lo Bianco, J. (2000) After the tsunami, some dilemmas: Japanese language studies in multicultural Australia, *Australian Language Matters*, 8 /1, 10-13.
- Nagata, Yuriko (1998) The study of culture in Japanese: towards a more meaningful engagement with Japanese language studies, *Australian Review of Applied Linguistics Series S* No.15 , 93-104.
- Ozolins U. (1993) *Politics of languages in Australia*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rudd Committee (chair Mr. K. Rudd) (1994) *Australian languages and Australia's economic future: A report prepared for the Council of Australian Governments on a proposed Asian languages/studies strategy for Australian Schools*. Brisbane: Queensland Government Printer.
- Suparman, M. A. & Jonak, C. (1996) Language education policy for Australian schools: Implications for Japanese language education, 『世界の日本語教育<日本語教育事情報告編>』 4, 105-117.
- The Hon. John Dawkins MP Minister for Employment, Education and Training (1991) *Australia's language: The Australian language and literacy policy*, Canberra: Australian Government Publishing Service.
- The Hon. John Dawkins MP Minister for Employment, Education and Training (1991) *Australia's language: The Australian language and literacy policy companion volume to the policy information paper*, Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Vale, D, Scarino, A, & McKay, P (1991) Pocket all Australian language levels guidelines, curriculum Corporation.

すずき きょうこ/お茶の水女子大学大学院 人間発達科学専攻
suzukyon727@u01.gate01.com

Toward the construction of LOTE education as multicultural education

-A review paper on the recent movements in the Japanese education in Australia-

SUZUKI Kyoko

Abstract

This paper aims at the construction of theoretical framework for the second language teaching that helps learners build a society where people with different backgrounds coexist harmoniously. It tries to find a clue in the Japanese teaching in the Australian primary and secondary education, which is regarded to have been playing a leading role in its Language Other Than English (LOTE) education. For that purpose, the paper reviews from the perspective of multicultural education the flow of various studies concerning the Japanese education, limiting the range of studies to those that take the Japanese education as a part of LOTE education and take it not only as just the study of language but also as the study of culture inextricably bound to the study of language itself. For the framework of the analyses, three core concepts of multicultural education put forth by Matsuo(1999), decentering, hybridization, diversification of diversity, are used. The paper points to the need to articulate the concepts from the multicultural education and the intercultural language teaching in order to construct a theory for the Japanese language education as a form of multicultural education.

【Keywords】 Japanese Language Education in Australia, LOTE, Multicultural Education, Intercultural Language Teaching, symbiosis

(Department of Humanities and Sciences, Graduate School, Ochanomizu University)