

異文化間コミュニケーション能力 育成のための学習モデル

～批判的文化認識を中心に～

塩 入 す み

1. はじめに

近年大学教育においていわゆるグローバル人材の育成が重要視されつつある。具体的にグローバル人材に求められる能力とは何かを問うとき、その内実は専門分野により異なるところもあるにせよ、あらゆる分野に共通する基礎的な能力として、語学力も含めた広い意味での「異文化間コミュニケーション能力 (Intercultural Communication Competency)」といった能力が挙げられるであろう。

広い意味での異文化間コミュニケーション能力は単に語学能力だけでなく、異なる文化を調整する能力で「異文化間能力 (Intercultural Competence)」に近い能力である。その際の「文化」の境界とは、本来民族や国家の境界によるものだけでなく、小さな組織単位の文化の境界により形成されるものをも指す。異文化間コミュニケーション能力の育成を、外国語教育に限らず、グローバル人材の育成といったより大きな教育目標の中に位置づけるとき、自他の組織文化を省察し、多様な価値観を受容し調整する能力、すなわち批判的な能力として、異文化間コミュニケーション能力を再定義することが可能である。こうした批判的な能力としての異文化間コミュニケーション能力は、外国語教育の目標のうち高次の階層の目標として位置づけられる。

異文化間コミュニケーション能力を個人の成長といった学習観において見ると、その育成には異文化経験という実践的な環境において自他の文化を再認識するという「批判的文化認識 (Critical Cultural Awareness)」の過程が不可欠である。

では、具体的に大学において批判的な異文化間コミュニケーション能力を養うには、どのようなカリキュラム及び授業実践が必要であろうか。これまでの国際理解教育や異文化間教育における教育実践から考えると、まず、語学教育は当然のことながら、心理学、社会学、さらにはそれぞれの大学の特色を生かしたあらゆる専門領域に跨る学際的な教育課程であること、次に、課程を構成する授業は学内外のリソースとフィールドを活用した実践的な異文化体験型授業であること、そして、それらの課程や授業が大学全体として体系化されていることなどが考えられる。学際的・実践的・体系的

なカリキュラムと教育実践の実現のためには、大学全体としての取組みが不可欠であることは言うまでもない。

本稿は、従来の外国語教育や異文化間教育等の分野において提案されてきた学習モデルを参考にし、塩入(2015)で報告したいくつかの異文化体験型授業の試み等を例として挙げながら、「批判的文化認識」という概念を中心に、大学における異文化間コミュニケーション能力養成のための学習モデルを提案することを目的とする。

2. 先行研究

2.1 外国語教育・批判的教育学における批判的文化認識

以下では、本研究と関わる2つの分野；外国語教育と異文化間教育における批判的文化認識の研究の流れ、そして教育実践について概観する。

まず、「批判的文化認識¹⁾」は、Byram(1997)による概念で、異文化間能力を構成する要素の1つである。ここでの異文化間能力は異文化間コミュニケーション能力とは異なり、言語的コミュニケーションを含まない能力であり、態度、知識、解釈と関係づけのスキル、発見とインターアクションのスキル、そして批判的文化認識の5つの要素から成るとされる。批判的文化認識は批判的に評価する能力、すなわち自・他文化に関して明確な基準となる視点に基づいて評価する能力で、以下のような目的をもつとされる。

- ・自他文化の文献や出来事の中の明示的・非明示的な価値観を認識し解釈する。
- ・明示的な基準に言及する文献や出来事について評価的な分析をする。
- ・明示的な基準により異文化間交流を調停する。

和泉元(2013)によれば、このByramのモデルに基づき外国語教育において様々な教育実践が行われるようになり、文化認識は直接・間接的に文化を経験することで得られるという実践報告などもある(和泉元, 2013)。

さらに、批判的文化認識の「批判的(critical)」という概念を「批判的市民(Critical Citizens)」という概念に昇華させたのがGuilherme(2002)である。これを受け、Saeyer(2014)は「異文化間シチズンシップ」という概念を外国語教育の目標の高次の階層に位置づけている(図1)。

一方、近年教育をめぐる分野全体で批判的思考(critical thinking)への関心が国際的に高まっているが、その背景には複雑化する現代の社会的論争(social controversy)の解決に学際的なアプローチが必要になってきたことが挙げられる(鈴木健, 2006)。グローバル化に伴い生じる社会的論争の解決のためには、問題を複数の立場から見る

1) 富田祐一・リン・パーメンター(2006)の訳語。

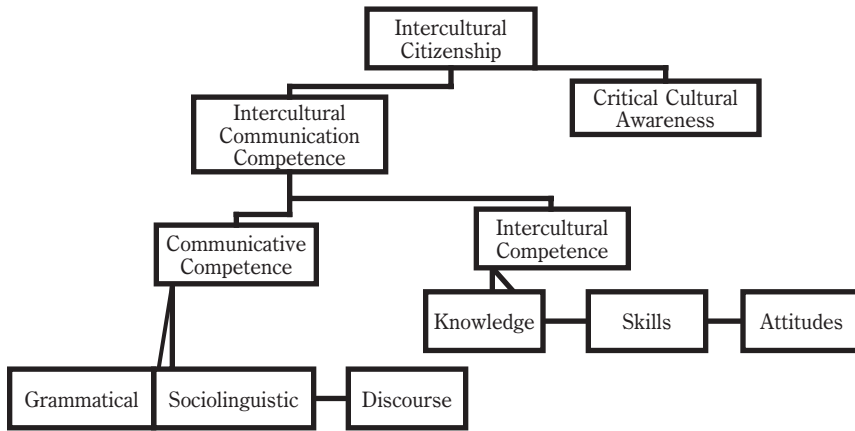


図 1 外国語教育の目標の階層

(Saeyer, 2014 より)

こののできる批判的思考は不可欠であり、批判的文化認識も批判的思考を形成する認識の1つであると言えるだろう。したがって、批判的思考の様々なアプローチは、批判的文化認識のアプローチとしても参考になると考えられる。鈴木健（2006）は Nickerson, Perkins & Smith（1985）による批判的思考の方法論としての5つのアプローチを挙げている。

- 1) 認知的活動 (cognitive operations) によるアプローチ
内容を定めない演習活動における比較や分類 (comparing and classifying) の基本的なスキルを教えることを目的とする。
- 2) 発見的な指導法 (heuristics) によるアプローチ
内省を奨励し問題に対処する戦略に関するパンフレットや演習を用いる。
- 3) 形式思考法 (formal thinking) によるアプローチ
具体的活動からより抽象化のレベルに導くことを目的とする。
- 4) 言語教育と象徴行為 (instruction in language and symbol manipulation) によるアプローチ
意味論やコンピュータ言語に着目し作文構築の教育カリキュラムが使用される。
- 5) 考えることについて考える (thinking about thinking) アプローチ
自分自身の思考過程について考察する。

以上のように、外国語教育と異文化間教育における批判的文化認識の研究において、批判的文化認識は外国語教育の高次の目標となる意識であるという共通の認識が得られつつあり、批判的教育学の分野との関連性も示唆されるなど多方面への発展の可能性を含んでいる。批判的文化認識という概念は、今後グローバル人材育成に関わる領域においてキーワードの1つになるものと推察される。

2.2 異文化間教育・教育学における批判的文化認識

次に、異文化間教育における批判的文化認識に関連するモデルを見ていく。塩入(2015)では大学教育における「多様性(diversity)」の受容に対する意識向上のための実践と授業モデルを考察したが、その際参考とした「異文化対処力育成のためのモデル」(山岸・岩下・渡辺, 1992)は、Byram(1997)の異文化間能力に近い概念として「異文化対処能力」という能力を挙げ、それを構成する能力として「通常の仕事に必要な能力である状況調整力」「異文化に対処する際に必要な能力である文化認識」「自己調整能力」の3種を挙げている。さらに、この3種の能力の核として「感受性」を設定し、統合的に異文化接触における資質を捉えようとしている。

異文化対処能力は、組織内での調整能力といった側面が強いが、Byram(1997)の異文化間能力と共通するのは「文化認識」である。すなわち、異なる文化・組織に対応する能力には、それらの文化・組織に対する意識あるいは知識としての「文化認識」という能力が不可欠であると言えるだろう。

異文化間教育における批判的文化認識に関わるもう1つのモデルを見てみよう。塩入(2015)で授業実践の方法として参考にしたのは「文化的覚知(cultural awareness)法」である。文化的覚知法は構成主義に基づく教育法の1つで、自文化と対照的な価値観をもつ他文化と対峙し、それらの比較を通じ自文化の前提となる価値観に気づくことで、異文化接触で生じる多様な問題への対処を可能にするという方法である(渡辺, 2002)。

教育学における構成主義は、知識の能動性や知識の目的に対する考え、知識獲得の課程における経験のふりかえり(reflection)の重視等の特徴とするが、文化認識はこのふりかえりと関わり、中でも知識を構成する過程における経験の抽象化、経験の意味づけ(sense-making)という思考にとって重要である。

ふりかえりは批判的教育学でも重視される概念であるが、近年、知識基盤社会のニーズに応えるための大学教育再考の議論においても「ふりかえり」「リフレクティブ・ラーニング」として世界的に注目されている(和栗, 2010)。

「ふりかえり(reflection)」は、価値観が多様化し、変化が激しい社会の中で、他者とかかわりあいながら自主的に生き、学び続けるために必要な能力として昨今注目されている。例えばOECD(2005)は、初等・中等教育レベルのキー・コンピテンシー(key competencies)の中核にリフレクティブネス(reflectiveness, 省察性/ふりかえりができること)を据えている。高等教育レベルについては、2000年前後から、イギリスやオーストラリアそして米国における学習成果に関する議論の高まりと共に、専門分野に特化されない、より汎用的で普遍的なスキル(generic skills)や能力(competencies)のひとつとしてふりかえりへの言及がなされてきた。

（中略）高等教育におけるリフレクティブ・ラーニング（reflective learning）の必要性および有効性を検証する研究も蓄積されつつある。日本では、「ふりかえり」という言葉こそ用いられてはいないものの、2006年に経済産業省が打ち出した「社会人基礎力」や、2008年の学士課程答申にある「学士力」には、ふりかえる作業に支えられたスキル、能力や志向性が掲げられている。（和栗、2010）

和栗（2010）のふりかえりは単に内省的な観察能力ではなく、価値の多様性や他者との関係に対応するための能力とされており、Byram（1997）の異文化間能力、あるいは山岸等（1992）の異文化対処能力に非常に近いものとなっている。すなわち、本来DeweyやPiagetによる構成主義における省察は、体験から学習するために必要な思考方法や能力であったが、社会の急速なグローバル化により個人の体験にも異文化が大きく影響しており、他者との関係や社会との相互作用といった社会的な意味をもつものとなったと言えるだろう。

Kolb（1984）（2008）による経験学習のモデル（Experiential Learning Cycle）は、「ふりかえりによる観察」（reflective observation）を具体的経験と抽象的概念化の過程の中間に位置づけている（図2）。

このモデルにおいて文化認識は「ふりかえりによる観察（Reflective Observation）」から「抽象的概念化（Abstract Conceptualization）」への過程の一部であると考えられる。批判的文化認識はふりかえりにおいてとくに自分自身・自文化の内にある社会的不条理を含んだ意識に気づくことで、次の抽象的概念化に結びつくものと言えるだろう。たとえば、次の例は筆者が日本と中国文化圏のコミュニケーションに関して書いたコラムの一部であるが、「外国と日本の朝食の違い」といった具体的な比較による気づきが、やがて「母性と食文化に関する価値観」といった日本の文化と自分自身の

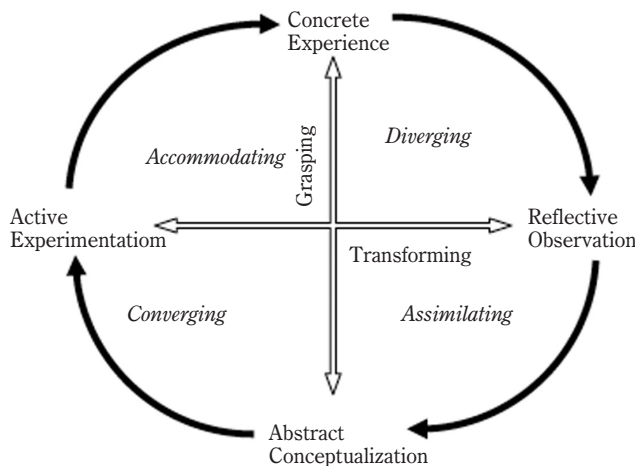


図2 経験的学習のサイクル

（Kolb, 2008）より

内部に潜在的に存在する意識へと概念化する過程である。

台湾では外食文化が盛んなせいもあって、朝食も街頭や朝食の店で食べることが多い。これには最後まで慣れなかった。朝食はやはり家でゆっくり取りたいと思う。台湾に行ったばかりの頃は、大学生だけでなく小学生や幼稚園児まで朝食の店で食事するのに驚き、日本ならなんだか母親の愛情が足りないみたいで気の毒だなと思ったものだ。でも、台湾の学生達はそんなことを思うはずがない。「朝ごはんは母親が家で作るのが愛情の現れである」という固定観念に縛られているのは私なのだ。食事という日常繰り返される文化の背景には、実は男女の労働観や食文化に対する価値観も含まれている。

台湾人の食生活を知るうちに、私は食生活を愛情と過剰に強く結び付けるのはおかしいと感じるようになった。母乳に対する考え方も同様である。日本では母乳で育てることは母親の誇りであるらしい。台湾では初乳は与えるが、しばらくすると粉ミルクに切り替える人が多い。粉ミルクはアメリカをはじめとする世界各国の優れた製品が数多く並び、私もいくつか試してフランスの粉ミルクが合っているようだったので、それでずっと我が子を育てた。時々帰国すると、日本の粉ミルクの選択肢の少なさに驚いた。日本では母乳で育った子は丈夫だと言い、ずっと母乳で育てる人が多いそうだが、フランスのミルクで育った我が子も人一倍元気である。

(塩入, 2011より)

2.3 状況的学習論と批判的文化認識

ここまでで見た批判的文化認識をめぐる学習の理論は、Byram や Kolb によるモデルを代表とする構成主義的な理論であり、個人の能力の変化に焦点が当たっているが、近年注目されている「状況的学習論 (Situating Learning Theory)」の観点から批判的文化認識を考えてみたい。

状況的学習論は外国語教育の分野、とくに学習者のアイデンティティに関する質的研究において多く用いられている。Lave & Wenger (1991) に代表される状況的学習論は、学習をコミュニケーションや人工物により構造化された分散知 (Distributed Intelligence) のシステムと協働関係を構築していく過程とみる (西口, 1999)。学習は個人の知識の蓄積や自己成長といった内化 (internalization) ではなく、全人格で実践のコミュニティに参加する機会を増加させることである。何かができるようになるということは、単に技能や知識を獲得することではなく、コミュニティで一人前の参加者 (full participant) になることである。

こうした状況的学習論と批判的文化認識をめぐる実践における接点として注目されるのは、和泉元 (2013) で取り上げられている Tomlinson & Matsuhara (2004) による

文化認識に関する指摘である。Tomlinson & Matsuhara (2004) は文化認識が内的かつ動的であり経験により変化すること、多次元的で直接的あるいは間接的に文化を経験することにより得られるとしている（和泉元, 2013）。すなわち、批判的文化認識を状況的学習論の観点から捉えると、「経験」による動的な知識の獲得という側面を有しており、批判的文化認識の習得は、異文化の他者とともに相互の文化を経験し、他者との相互作用を通じて内省を深めることにより、共同のコミュニティを作り上げていく過程であると考えられる。状況的学習論は批判的文化認識を促す教育実践に新たにコミュニティという概念を導入するもので、ミクロなコミュニティから多文化共生・グローバル社会といったマクロなコミュニティにおける実践に発展する可能性を示している。

2.4 実践—教員養成課程における多様性プロジェクト

ここでは、批判的文化認識に関わる実践研究として、内田 (2014) による、アメリカの大学の教員養成プログラムにおける多様性プロジェクトを見る。これはアメリカ州立大学における教員養成課程初等教育コース²⁾における実践で、以下の4種のプロジェクトから成る。

- 1) アフリカ系信者の多い教会コミュニティでのボランティア等のプロジェクト
- 2) 大学内の LGBT (Q)³⁾ コミュニティの行事への参加等のプロジェクト
- 3) 特別支援教育においてインクルージョンを効果的に行っている学校への継続的訪問や障害者をもつ成人や親との交流等、特別支援教育を考えるプロジェクト
- 4) 実習生自身の成育歴と文化性を考えたり学外見学等を含む言語的多様性 (ELL; English Language Learners⁴⁾) プロジェクト

内田 (2014) はこのプログラムが日本の教員養成に示唆を与える点として、既存のリソースの積極的活用と学習者の現状を肯定的に捉えて新たな視点を積み上げる基本姿勢を挙げるとともに、多様性が可視化されていない地域において実現しやすい方法を開発するという方向性を示している。すなわち、日本のように民族・国家的な多文化の状況が比較的少ない地域においても、学生の成育歴の多様性を異文化とみなして実践することも可能であるということである。また、この実践において重要なのは、プロジェクトの様々な試みを経験することが、個人の多様性に関わる潜在的な価値観や普段は意識しない文化に気づかせてくれるという効果である。自他の文化に対するこうした気づきこそ文化認識であり、教育実践としても有効であると言える。

2) 3才から3年生までを対象とし中程度の特別支援教育を含む。

3) レズビアン・ゲイ・バイセクシャル・性転換・クイアーを指す。

4) 英語を言語として学ぶ人たちの意味で、プロジェクトの実習指導者はイタリア系アメリカ人、プエルトリコ人、日本人で、いずれも英語を母語としない教員である。

3. 実践と授業モデル

3.1 実践の背景

次に、批判的文化認識に関わる2つ目の実践研究として、熊本県から大学コンソーシアム熊本への受託研究の一部として筆者が熊本学園大学で行った「男女共同参画を含む多様性の受容に対する意識向上のための教育実践」を紹介する。

この研究の背景には、熊本県内の大学生を対象に「男女共同参画についての意識とライフプランに関するアンケート調査」を行った大学コンソーシアム熊本(2014)の成果がある。それによれば、熊本県内の大学生はライフプランに対する意識が低く、固定的性別役割意識が強いといった特徴がある。とくに固定的性別役割意識の強さに関して大学コンソーシアム熊本(2014)は、男女共同参画の実現には性別だけでなく「多様性(diversity)」の実現という段階へのパラダイム・シフトが必要であると述べている。

この指摘から、熊本県内の大学教育においては、男女共同参画を含む多様性の受容に対する意識を向上させる教育実践が必要であると言える。多様性の受容を育む実践のうち、異文化体験に関わる教育実践は、外国人の多い大都市に比べ地方都市において必要性が高いことが予測される。また、多様性の実現という段階に至るためには、まずは異文化と接触し、自文化の隠れた前提に気づくというプロセスが必要となる。塩入(2015)では異文化間教育におけるモデルや教育法を参考とし、文化認識を促すような授業実践を計画、実行した。

3.2 授業モデル—塩入(2015)—

自文化における男女の社会的役割意識に気づく過程には、いくつかの思考様式が存在すると考えられる。塩入(2015)では文化認識を多様性の志向・行動に発展させていくためのモデルを図3のように示した。

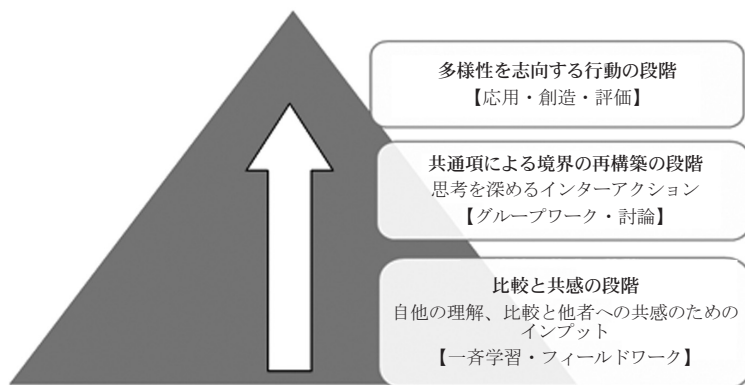


図3 文化認識を多様性志向の行動に発展させる授業モデル

(塩入, 2015 より)

【比較と共感の段階】

最も初期的な段階では、学生はまず自他の文化に関する基礎的な知識を得て、はじめて自他の文化を比較することができるようになると同時に、他者への共感をもつこともできるようになる。この段階の授業としては、教師による事例や資料の提示等、情報の効果的なインプットが中心となる。学生に予備知識が少ない段階では、一斉学習を中心とし、他者への共感や、自他文化理解との比較のための情報をインプットする授業が想定される。インプットする教材としては映像を用いたホットな話題、国際比較の統計、外国人の書いた文章等が有効である。また、教師によるインプットだけでなく、学生自らが他国の文化を知るようなフィールドワークも効果的であろう。さらに、大学の企画する海外研修の中に調査活動を組み入れたり、日本国内で外国人を対象としたインタビュー活動を行うのもこの段階の活動として有効であろう。

【共通項による境界の再構築の段階】

この段階では、前段階で獲得した知識を活用し、外国人と日本人のグループによる討論等のインターアクションを伴う授業形態により個人の思考を深める。相互の意見交換により自他の文化に対する理解が深まり、様々な事例の要因を民族や国家に求めず、個人の差であると判断したり、時代による違いであると判断したりすることができる。グループ討論は、メンバーとなる学生の興味、態度、知識等により大きく影響を受けるため、メンバーの構成やそれを補う教師の指導技術が重要である。

【多様性を志向する行動の段階】

最終的なこの段階では、前の段階で深めた思考を教室外で応用し、評価する段階である。今回のテーマである男女共同参画の場合、まずは大学生が実際に就職活動をする際に多様性を志向する行動を取れるようになることが目標であろう。たとえば、企業分析・職業選択の際に男女共同参画を分析や選択の観点に入れることができる、自己分析の際の判断やライフ・プランにおいて多様性を志向しているか内省できる、自分が獲得した多様性の志向を他者にも伝えようと主体的・創造的に行動することができる等である。

以上が塩入（2015）で提案した授業モデルであるが、以下では Kolb（1984）（2008）のような構成主義的な学習モデル、批判的思考に関するモデル、そして状況的学習論という 3 種のモデルを統合した学習モデルを提案したい。

まず、構成主義的なモデルは、個人の成長を捉え、個人の能力や思考の発展の側面を捉えており、具体的な目標を立てやすく評価も明示しやすいという利点がある。次に、批判的思考に関するモデルは、思考の抽象化に関する発展を捉えたものであり、ふりかえり、批判的文化認識といった思考の発展をモデル化するには欠かせない理

論であると思われる。そして、状況的学習論は、従来の構成主義的な学習観とは異なるコミュニティという視点を導入することで、個人の成長に焦点を合わせるアプローチの方法を組織や環境にシフトする可能性を含んでいる。本稿ではこれらの利点を統合したモデルを提案する。

3.3 多様性志向のコミュニティ形成のための学習モデル

図4は、本稿で提案する「経験を多様性志向の行動に発展させる授業モデル」である。このモデルの特徴は以下のとおりである。

- 1) 初期的な思考の段階である「具体的経験」の段階から「多様性を志向する行動とコミュニティの形成」の段階までの4つの段階を進むためには、いずれの段階においても文化認識を含むふりかえりが必要である。
- 2) ふりかえりと文化認識はいずれの段階においても常に必要な認識・能力で他者との相互作用により促進される。他者のレベルも高次の段階に進むにつれ、小さなグループからより大きなグループ、組織へと移行していく。
- 3) それぞれの段階で用いるリソースは、まず具体的な個人的経験を促す身近なリソース、たとえば、留学生との接触の機会、外国人を対象としたインタビュー等の一次資料を入手することなどが挙げられる。次に、他者との相互作用のための校内や地域のリソースは、学内・地域の国際交流活動・ボランティアへの参加などが考えられる。そして、創造的なアウトプット・コミュニティ形成のためのリソースとは、学習者自らが他者と共に自主的に多様性志向のコミュニティを学内外に形成し、多様性を志向するリソースを自ら生み出していくもの

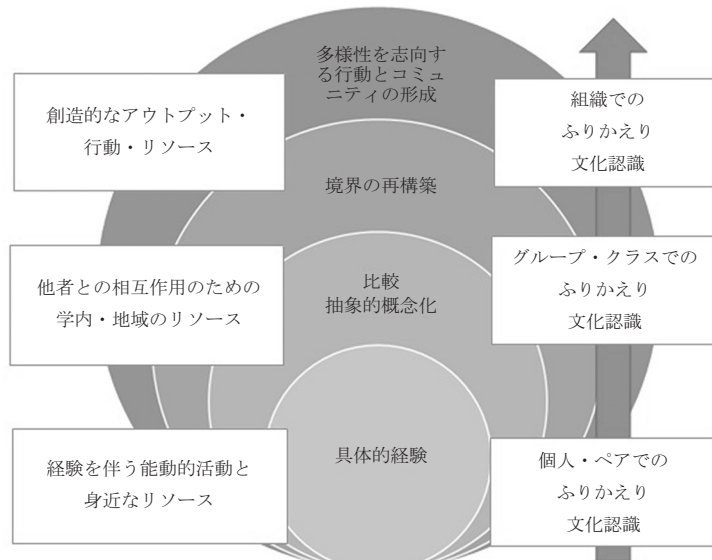


図4 多様性志向のコミュニティ形成のための学習モデル

である。

それぞれの段階の具体的な教育実践と、ふりかえり、文化認識について、これまでの実践例を引用しながら、以下で詳しく考察していくことにする。

4. 多様性志向のコミュニティ形成のための学習モデル — 実践例 —

4.1 具体的経験から比較・抽象的概念化へ

この段階では、異文化に関わるテーマに関して講師を招いての講義など一斉授業による知識注入型授業も可能であるが、その際には学習者がテーマに関して調べるような活動を併用し能動的学習を志向する。メディア教材や文献といったリソースの他、ゲスト講師等の人材リソースも活用する。また、外国人へのインタビューやアンケート活動、外国人へのサポートのボランティア活動等を奨励し、積極的に一次資料としてのリソースを収集する活動を通じて具体的経験を増やすことを促す。

実践例として、筆者が2014年大学コンソーシアム熊本の援助を得て熊本学園大学外国語学部的一年生約130名のクラスで行った、ミャンマー人講師・エイチャンブイン氏による「女性のエンパワーメント」をテーマにした講義を挙げる。この授業では、講師からエンパワーメントの概念、背景や取組み、測定方法を講義形式で学び、後日「日本と〇〇における女性のエンパワーメント」（〇〇は各自で国を設定）というテーマでレポートを提出した。授業ではミャンマーなどの女性と貧困に関わるテレビ番組を見たり、具体的なイメージをもてるよう心掛けた。

この授業の目的は、まず、外国語学部一年生に「エンパワーメント」に関わる基礎的な概念、エンパワーメントの国際比較と日本の位置づけなどを学び、それにより学生自ら諸外国における女性の労働に関する情報を入手し、日本の状況と比較できることである。もう一つは、ミャンマーという欧米でも東アジアでもない国の視点を知り多様性のバリエーションを広げることである。

課題の提出者115名が比較の対象として選んだ国は予想より多様な国名が挙がっており、また発展途上国も多く、ある程度学生の興味が多様化を促進できたものと思われる。また、エンパワーメントという言葉自体を知らない学生が多く、知ることができただけでも意義があったという意見が多かったほか、世界の状況を見ると日本の女性の地位が決して高くないことに驚いたなどの声があった。

【課題例】外国語学部英米学科1年 女性

（塩入，2015より）

1. ゲスト講義のまとめ

最初に、エンパワーメントとは社会的に不利な状況に置かれている人々が、その状況と、人々を貶めているその社会的構造を変化させていく過程のことである。従来では、このエンパワーメントへのアプローチとして、NGOが連携して、直接参加して

いくという手法を行っていた。しかし、近代的なアプローチとして企業の社会的責任の変化や、ソーシャルビジネスの展開などが挙げられる。従来型アプローチは援助であり、近代型アプローチは自立であるといえる。

次にエンパワーメントの測定方法についてだ。これは国際機関による測定方法と、研究者独自の測定方法とがある。前者は、国連開発計画 (UNDP) によってジェンダー開発指数 (GDI)、ジェンダーエンパワーメント指数 (GEM)、ジェンダー不平等指数 (GII) が定められている。これらの値が高いのが、スウェーデン、ノルウェー、フィンランドなどの北欧諸国である。逆に低いのが、ニジェール、シオラレオネ、マリなどのアフリカ地域だ。UNDP では女性の地位向上などのミレニアム開発目標が定められた。

最後にエンパワーメントの尺度について述べられた。この結果で女性たちと研究者との間に食い違う結果となるものがあった。とくに女性たちは、所得の向上に重点を置いているのに対し、研究者たちは威信に重きを置いた点である。女性たちは周りから受け入れられることが最終的な目標ではないと考えている。また、ビデオは、ミャンマーの村の女性たちが、収入を得るために NGO が助言することにより知識を得て、最終的には周りの考えも変化していくというものであった。

2. 日本におけるエンパワーメント

まず、講義でも触れられたように、GEM が 182 か国中 57 位、GDI が 182 か国中 14 位、GII が 187 か国中 25 位など、指数から判断しても、日本は先進国ではあるものの、決してエンパワーメントが高い水準にあるとはいえない。確かに、今日本では女性進出という言葉をよく耳にする。しかし日本には、「男性は外で働き、女性は家で家事をする」という言葉があり、その考え方は今でも残っている。そうすると、女性は家事や育児、介護まで全てを行わなければならない、女性が経済力をつけることを阻む要因となる。女性が経済力をつけることは日本の経済に大きく貢献するので、女性の社会参加を後押しする政策を立てるべきだと考える。

3. ノルウェーにおけるエンパワーメント

授業ではエンパワーメントが進んでいない国について学んだため、進んでいる国についても知りたいと思い、ノルウェーを選んだ。ノルウェーの GEM や GDI は世界第二位であり、男女共同参画の精神国だといえる。

ノルウェーでは、何も最初から女性の地位が高かった訳ではなく、戦後は専業主婦のいる家庭が裕福だという考えも生まれた。しかし、社会福祉制度が次々に整備され、女性の社会進出が増えた。その一つが政治におけるクォータ制だ。女性に一定枠を与え、積極的に女性を登用しようというものだ。その結果、2008 年には内閣の閣僚、19 人のうち 10 人が女性であるという成果が出た。

ノルウェーでは、女性に社会進出を促す政策はもちろんのこと、父親の家事を促す政策まで充実している。例えばパパ・クォータ制では与えられた育児休暇のうち、父親が六週間の休暇を取らなければ消滅するというものがある。父親へ分担することで、女性の負担をうまく軽減している。この育児休暇は実に 9 割の男性が利用している。ノルウェーでは男性が育児をするという意識が、出来上がっている。

クォータ制は、企業にまで導入しているところまでであるという。女性の就労率は男性と変わらない 70%だ。このような政策の広がりがあるが、男女平等への道につながっていった。

4. まとめ

このように、女性のエンパワーメントについて、世界各国で考えられ始めている。その例として UNDP による開発目標の設定や NGO の働きなどがある。私は日本において男女不平等を感じたことはなかった。しかし、このような世界の動きや、ジェンダー指数をみて、先進国の割には、女性の活躍が促されていないのだと知った。考えてみれば、企業で上位のポストについている人は、男性に多いと思う。女性が家事をするといった固定された考えが存在する。日本は少子高齢化が進んでおり、経済力の低下も危ぶまれるため、女性を積極的に登用すべきだ。また、仕事と家事の両立なのではなく、ノルウェーのように、男性にも家事を分担させる政策をとることはよいと思った。働いており、収入源になっている男性が優位だとする話も聞いたことがあるが、互いの苦勞を分かち合うべきであり、そんなことがあってはならないと感じた。

また、発展途上国などでは家事を全て女性にまかせっきりで、そのうえ暴力を振るわれることさえある、といったこと知り、非常に恐ろしいことだと思った。そのような状況を改善するために、色々な NGO が存在し尽力していることも知ることができた。小さな積み重ねかもしれないが、継続していくことで大きな広がりとなって、ノルウェーのように女性の地位は確かにあがって来るだろう。

もう 1 つの実践例として、2014 年外国語学部一年生を中心とした日本語教育の授業で行った外国人への「外国語学習歴と日本でのカルチャーショック」に関するインタビュー活動のレポートから、文化認識に関わる部分を引用する。

【① 1 年女：韓国人男子大学生へのインタビュー】

〇〇さんへのインタビューで韓国の徴兵制について聞くことができたのでとても貴重な経験だった。軍にいた時の写真なども見せてくれ、韓国の徴兵制というものをこれまでよりもずっと現実的なものとして捉える良いきっかけになった。

【② 1 年女：ベトナム人女子大学生へのインタビュー】

外国での日本人のイメージが真面目だ、という点についても気になった。彼女は日本の職場では何でも上司に従わなければひどく怒られるというイメージをもっているようだった。私は、もっと話をすることによってぜひこのような「厳格すぎる日本人」のイメージを払拭したいと思った。

最後に私は留学生と話することに抵抗感を持っていた。なぜならば私は非常に人見知りであるからだ。初対面の日本人でさえうまく話せないのに、まして外国人と話をするなんて嫌だ、難しい課題だ、という思いがあった。しかし、いざ話してみれば日本人と変わらず優しい方で気兼ねせず話すことができた。さらにベトナムの現状等、非常に興味がある話をたくさん聞くことができた。

【③ 1年女：オーストラリア人女子大学生へのインタビュー】

私は初めてこのようなことをインタビューした。さまざまな質問をすることで、彼女はこのような思っていたということが見えてきて、新鮮な気分になった。外国人から見た日本は、自分が思っていたのとは印象が違って、さまざまな新しい日本が分かった。彼女は将来、日本で働きたいという意思を持ち、日本語の勉強をがんばっている。その一生懸命な態度に私はとても感動した。私も彼女のように、さらに英語の力を伸ばせるように勉強をきちんとしたいと思った。

これらのレポートを見ると、文化認識には、従来の他文化に対する認識の再認識(例①)、異文化の他者から見た日本・日本人像の認識(例②)、他者との共通性の認識(例③)など、多様なパターンが存在すると思われるが、共通しているのは、従来の認識を改めるにせよ新たに認識するにせよ、本人は「新しい」認識と捉えていることである。文化認識は個人に新たな視点を提供してくれると言えるだろう。

4.2 比較・抽象的概念から境界の再構築へ

この段階では、異文化間の比較を通じ、それぞれの文化の特徴や相違点をより抽象的概念に変えていく。さらにその違いを認識したうえで共通する部分を見出し、それまでの民族や国家といった境界線から、世代や趣味・嗜好などによる新たな境界線を引き直す段階である。他者とのグループ討論など積極的な相互作用を伴う活動を行い、そのための豊富なリソースも必要とする。また、この段階ではとくに自分の意見を十分に伝えるために言語的な補助も必要になる。

実践例として、2014年大学コンソーシアム熊本の援助を得て熊本学園大学経済学部マズデン教授の演習において行った、「甘えとジェンダー」「男らしさ・女らしさ」「男女のキャリア意識」等をテーマとした、交換留学生と日本人学生との合同の授業を挙げる。参加者は、教員1名(アメリカ)のほか、学生は2日間で延べ日本人17名(男子8名、女子9名)、留学生13名(男子5名、女子8名一国籍；アメリカ1・カナダ2・タイ1・ベトナム1・韓国3・中国2・台湾1・ペルー1・ポーランド1)の計31名であった。

教員はインプットとして、福岡「かわいい区」についての福岡市のHP、NHKテレビ『クローズアップ現代』『男はつらいよ? 2014 ニッポン』(2014年7月31日放送)のビデオ等を用い社会情勢と関連させて話題提示を行った。授業後に各自授業の感想を書き、個別に教員に提出して教員が記録した。授業進行の特徴は、日本語能力の高くない留学生向けに教授が日英、英日の同時通訳を交えた授業進行を行っていること、そして発言が苦手な人のために赤、青、黄のカードを全員に配布し、教師の問いかけに賛否の意思をカードで示させながら進行することである。以下は「甘え」

をめぐる文化についての討論の記録⁵⁾である。

留学生 I-23 は日本での留学経験も豊富で日本文化に理解が深く、キーパーソンとも言える存在であるが、日本の「かわいい」という概念が 80 年代とは異なることを指摘し、日本と外国という国家の境界線より個人の嗜好や時代の方に境界線があることを指摘している(下線部)。

- M: (I-18 の発言を英訳) では、ジェンダーに入っていきたいんだけど、甘えに関係する cute, 「かわいさ」というのが甘えとジェンダーを結び付けると思います。(英訳) 以前授業で話したんだけど、「甘え」と「かわいさ」というのは多くの皆さんはあまり関係ないと言いましたね。でも、甘えというのは人に自分のために何かしてほしい、面倒見てほしいという気持ちで(英訳)、「可愛い」「可愛がる」というのに繋がると思います。Take care と「可愛い」は繋がっていますね。納得しました? じゃあ、今度は日本の女性と「可愛い」文化についてなんですけど、日本の女性は可愛さを求められるという人は青、そう思わない人は赤のカードを出してください。ああ、そう思う人。具体的に。求められてる?
- J-13: 求められているかどうかはわからないんですけど、女の人のか弱くて男の人はそれに対して「ああ、可愛いな、守ってやらなきゃ」と思わせる。そういう暗黙の了解、ルールがあるような気がします。
- M: (J-13 の発言を英訳) 「か弱い」と「弱い」は違います?
- J-13: 「か弱い」は可愛げがあります。
- M: 「弱い」は weak, 「か弱い」は week に cuteness を加えた感じですね。(英語) じゃあ、そんなことはないという人。I-23 くんはどうですか。
- I-23: 個人的になんですけど、僕の理想。強い女の子が好きです。一方的にか弱いだけじゃなくて、お互いに補い合うのがいいです。あんまり頼られると面倒になります。
- M: (I-23 の発言を英訳) でもそれでね、君の好みはわかったんだけど、日本の女性を見ていて、強い女性像はよく目にしますか。
- I-23: 変わっていると思います。80年代、昭和の人だったらか弱い感じの人が多かったと思いますが、今は変わっていると思います。
- M: (I-23 の発言を英訳) 日本も今と昔は変わっている、昔は女性は男に頼っていたが今は強くなっているということですね。I-23 の発言に賛成人は青、反対の人は赤のカードを出してください。
- I-27: 確かに以前とは変わっているけど、他の国に比べたらやはりかわいさを重視すると思います。ペルーなど他の国では大人の女性は色気がある、セクシーな魅力を重視します。かわいさは少女の魅力です。(英語)
- M: (I-27 の発言を日本語訳)
- I-23: かわいいというイメージも変わっていると思います。80年代は松田聖子とか少女のイメージ、今は加藤ミリヤに対して「かわいい」と言うじゃないですか。同性からも憧れられているし。全然かわいくないと思うんですけど。今は変わっている。
- M: もうちょっと大人の魅力ですね。女性の美に対する考えも変化しているんですね。

授業記録①

(塩入, 2015 より)

5) 以下、音声文字化記録は、マズデン教授は M、学生については、日本人は J と通し番号、留学生は I と通し番号で表す。とくに断りのないものは日本語での発言を表し、(英語)等は直前の発話が英語での発言、(英訳)は直前の発話を英訳した部分の省略を表す。

こうした議論を受け、授業後には境界線の再考に関わる以下のような感想が見られた。

日本での“セシエ”というイメージ、
 求められたいはいるけど、
 現代社会の理想の女性
 は違うなーと思ふ。

日本・女性

今の時代での男女は大いふ。
 はんしきが ~~違~~ ちがって、
 これをほめる、「これどうだ」と言ひの
 ちがうと思ふ。

韓国・男性

今日の話は 個人にとって
 違うと思います。決まるのは
 大変です。同じ国でも考え
 が違うし、年 ~~も~~ ^も 違うので
 意見が 違 ^な 違 ^い ます

韓国・女性

I think the topic today is
 really hard to answer becau
 it depends on each person.
 But I think the topic you
 were talking about led
 to other big topics so it
 was kind of hard to follow.

タイ・女性

授業記録②

(塩入, 2015 より)

これらの感想はいずれも時代や個人による多様性に言及しているが、とくに時代による多様性に関しては、キーパーソンである学生の意見の影響が大きいことがわかる。当該の学生は日常から留学生のコミュニティのリーダーであり、討論やグループ活動を進める際、メンバー相互の人間関係等も考慮する必要があるだろう。

4.3 境界の再構築から多様性を志向する行動とコミュニティの形成へ

最終的なこの段階では、文化間に存在する境界の再構築を自ら行い、多様性志向に発展させ、周囲と共に多様性志向のコミュニティを形成する。この段階では、専門領域やコースのテーマに応じ、多様性を志向する行動の種類も異なってくる。

たとえば、塩入(2015)では男女共同参画をテーマとし、約半年の間に6名の大学3年生に対して異文化経験による3種の教育実践を行い、その結果を観察・記録した。この場合の最終目標は、大学生が今後実際に就職や結婚等のライフ・イベントに際して多様性を志向する行動を取れるようになることであろう。具体的には、企業・職業選択の際に男女共同参画を観点に入れることができ、ライフ・プランにおいても多様性を志向し、自分が獲得した多様性の志向を他者にも伝えようと主体的・創造的に行動することができる等である。

複数の活動に参加した6名の3年生のうち1名は、別の授業において性別役割意識をテーマとした、高校生向けの日本語映像教材を作成した。これは既存の著名なドラマを加工したもののだが、普段意識せず見ているドラマに対し性別役割意識という視点を加えられたという意識の変化こそ重要な変化である。この学生の作成した教材は創造的なアウトプットの産物であり、新たなリソースともなる。

高校向け映像教材の作成 タスクシート

（塩入、2015より）

Water boys 2

Q 1. 日本にはどのような部活があると思いますか

あらすじ

9割以上が女子生徒である姫乃高校に、勉強も水泳もダメな元水泳部員の水嶋泳吉が転校してくる。その高校には男子の運動部がなく、山本洋介は泳吉と共に水泳部を作ろうとする。しかしタイムを競うだけの水泳ではなく、全員で盛り上がる事が出来るシンクロを早乙女に勧められ、シンクロ部を設立する。女子が権力を握る姫乃高校では、男子部員集めや練習場所・公演場所の確保に苦勞する。その他様々な問題に直面するも、そこから逃げずに自分たちの夢に向かって奮闘する。

http://ja.wikipedia.org/wiki/WATER_BOYS2

水嶋泳吉のプロフィールを聴いて書いてください。

Q 2. 何駅で降りましたか

Q 3. なぜ学校に女の子ばかりなのでしょう

Q 4. 泳吉はなぜ制服ではなく私服なのでしょう

【会話聞き取り】（省略）

【話してみよう】

・「男らしさ」と「女らしさ」

（ドラマには「乙女な先生」「男子より強い女子」が登場する。また、一般的に「シンクロは女の競技」だと思われていることから、〇〇は女が・男がするものだという男女の役割に対する固定概念について話す。）

「男らしい」や「女らしい」ということについて話を進める。

1. 男らしさと女らしさという単語を聞いてイメージするもの
2. 現代社会はどうか（女性の上司、育メン・・・）
3. 昔のイメージが変わってきていることについてどう思うか

参考 URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ZaAvTc9-OCw>

次に、多様性を志向するコミュニティの形成について具体例を見る。筆者はかつて短期留学生とそれを取り巻く日本人が形成するコミュニティを「留学のコミュニティ」と呼び、留学生の立場から留学のコミュニティを組織化する時間、空間、意味場

(field of meaning), 規範的構造 (normative structure)⁶⁾ について考察した(塩入, 2008)。まず時間の面からは, 短期留学生が過ごす1年間に加え, 交換留学による学生の交流や先輩から後輩への引き継ぎが, 実質的には各人2年以上の継続的交流の機会を提供しており, こうした継続性がコミュニティを組織化する重要な時間面での条件となることを指摘した。また, 空間の面からは, 留学生の住居が同一あるいは大学近くにあることや, 留学生と日本人が雑談できるアクセスしやすい空間が大学内にあること等がコミュニティを組織化するための条件となる。意味場はコミュニティのメンバーにより変化する。交換留学生の場合, 学位の取得や就職などを意識した学部留学生とは異なり, 通常は留学生活を楽しむといった価値観が支配するが, 「楽しむ」ということがどういうことなのかは, その時々々のメンバーの考えにより大きく異なってくる。学習を楽しむ雰囲気の時もあれば, 閉鎖的な娯楽に熱中する雰囲気が支配することもある。

日本人学生の立場から見ると, 留学のコミュニティのような多様性を志向するコミュニティのメンバーになることは, 外国人と日常的にコミュニケーションできる能力を有していることを意味する。これは外国語を学ぶ多くの学生にとって学習目標の1つであり, 在学中留学のコミュニティに積極的に参加しようとする者もいる。ただし, 留学生の文化に迎合するだけの者や, 一方的に日本の文化を教え込みたがるような者は自然とコミュニティから離れていく。コミュニティの重要なメンバーになるためには, 意識的・教育的な異文化間コミュニケーション能力の育成が必要である。塩入(2015)で複数の異文化体験型授業に参加した6名の日本人学生のうち, 1名はその後留学生との共同生活を始め, 留学のコミュニティの中心的存在となった。多様性を志向するコミュニティの形成には, 本人の意識はもちろんであるが, 大学の国際交流活動や授業での異文化経験の促進などの教育的実践が個人の意識に有効に作用するものと考えられる。

5. 結 論

本稿は, グローバル人材育成のための大学全体の将来的取組みに向け, 従来の外国語教育や異文化間教育等の分野において提案されてきた学習モデルを参考にし, 大学における批判的な異文化間コミュニケーション能力育成のための学習モデルとして「多様性志向のコミュニティ形成のための学習モデル」を提案した。

このモデルの特徴は, 従来の学習は個人の能力の向上といった構成主義的な学習観

6) 意味場 (normative structure) は Foucault の概念で支配・権力関係を物象化したものである。Wenger の挙げる例は学校教育における成績表等である。(上野, 2006)

によるモデルと、学習を社会的側面から捉えた状況的学習論の学習観によるモデルを、批判的文化認識という能力をキーワードとして統合したところにある。批判的文化認識は異文化の他者との相互作用を通じて形成される実践的な知識であり、結果としての個人の成長は組織の変化も齎すはずである。

今後の課題として、本稿で提案したモデルの検証のために、さらに具体的な教育実践を試みるとともに、学習者が形成するコミュニティの変化の過程を質的なデータとして記録、考察したいと考えている。

参 考 文 献

- 和泉元千春（2013）言語と文化の統合九育実践における文化認識に関する考察：「現代日本論」の授業実践から、*奈良教育大学国文：研究と教育*, 36, pp.101-112.
- 上野直樹（2006）ネットワークとしての状況論,（上野直樹・ソーヤーりえこ編著）*文化と状況的学習—実践、言語、人工物へのアクセスのデザイン—*, 凡人社, pp.3-39.
- 内田千春（2014）多文化地域体験を組み込んだ教員養成プログラムの事例報告—アメリカA大学の実践より—, *異文化間教育*, 40, pp.112-127.
- 梅崎修・田澤実（2013）大学生の学びとキャリア—入学前から卒業後までの継続調査の分析—, 法政大学出版局.
- 大学コンソーシアム熊本（2014）平成25年度大学生および企業従業員に係る男女共同参画意識・実態調査業務報告書.
- 加藤優子（2009）異文化間能力を育む異文化トレーニングの研究：高等教育における異文化トレーニング実践の問題と改善に関する一考察, *仁愛大学研究紀要（人間学部篇）* 8, pp.13-21.
- 塩入すみ（2008）短期留学生による実践のコミュニティの組織化, *京都橘大学研究紀要*, 34, pp.61-78.
- 塩入すみ（2011）日中異文化間コミュニケーション—異文化で経験する6つの感覚—, *中国語話者の為の日本語教育研究*, 2, 中国語話者のための日本語教育研究会編, pp.73-78.
- 塩入すみ（2015）大学生の男女共同参画意識向上のための効果的な授業実践, 平成26年度大学生及び企業従業員に係る男女共同参画意識・実態調査結果から抽出された課題解決に係る調査研究報告書, 一般法人大学コンソーシアム熊本, pp.69-93.
- 鈴木健（2006）クリティカル・シンキング教育の歴史, 鈴木健・大井恭子・竹前文夫編, *クリティカル・シンキングと教育；日本の教育を再構築する*, 世界思想社, pp.4-21.
- 鈴木有香（2004）コンフリクト・リゾリューションを導入した「異文化コミュニケーション」授業の可能性—日本人学生と留学生の学びの比較から—, *異文化間教育*, 20, pp.77-89.
- 富田祐一・リン・パーメンター（2006）クリティカルに異文化を読み解く, 鈴木健・大井恭子・竹前文夫編, *クリティカル・シンキングと教育；日本の教育を再構築する*, 世界思想社, pp.164-193.
- 西口光一（1999）状況的学習論と新しい日本語教育の実践, *日本語教育*, 100, 東京：日本語教

育学会。

- 西口光一 (2001) 状況的学習論の視点, 青木直子・尾崎明人・土岐哲編, *日本語教育学を学ぶ人のために*, pp.105-119, 東京:世界思想社.
- 林徳治他 (2008) 学生参画型授業モデルの開発に関する実証研究: 討議・批判・論理・表現能力の育成, 科学研究費補助金(基盤研究C)研究成果報告書, 2008.
- 山岸みどり・井下理・渡辺文夫 (1992) 「異文化間能力」測定の試み, *現代のエスプリ*, 299, pp.201-214.
- 和栗百恵 (2010) 「ふりかえり」と学習 — 大学教育におけるふりかえり支援のために —, *国立教育政策研究所紀要*, 139, pp.85-100.
- 渡辺文夫 (2002) *セレクション社会心理学 22 異文化と関わる心理学 — グローバリゼーションの時代を生きるために*, サイエンス社.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Guilherme, M. (2002). *Critical citizens for an intercultural world: Foreign language education as cultural politics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Kolb, A. Y. and Kolb, D. A. (2008). *Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development*. Armstrong, S.J. & Fukami, C. (Eds.) *Handbook of Management Learning, Education and Development*. London: Sage Publications.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated Learning; Legitimate Peripheral Participation*, UK; Cambridge Univ. Press. 佐伯胖訳 (1993) *状況に埋め込まれた学習 — 正統的周辺参加 —*, 産業図書.
- Nickerson, R. S., Perkins, D. N. & Smith, E. E. (1985). *The Teaching of Thinking*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sawyer, M. (2014). Intercultural Citizenship as the Ultimate Goal of Foreign Language Education: The Role of Critical Cultural Awareness, *総合政策研究*, 47, pp.47-55, 関西学院大学.
- Tomlinson, B. & Matsuhara, H. (2004). Developing cultural awareness. *Modern English Teacher*, 13:1, pp.5-11.

Learning Model for Intercultural Communication Competence — On Critical Cultural Awareness —

Sumi SHIOIRI

Looking forward to the future reform of the university for global human resource development, in this paper I propose a learning model for Intercultural Communication Competence; “Learning Model for forming diversity-oriented communities.” referring to models in the fields of foreign language and intercultural education.

A feature of this model is the integration of Constructivism and Situated Learning Theory using the concept of Critical Cultural Awareness. Critical Cultural Awareness is the practical knowledge formed through interaction with others from different cultures. As a result, personal growth should result in changes within the larger organization.