

# 東アジアのインターカルチュラル・シティズンシップ教育としての 複言語・複文化教育プログラム：その成果と課題

森山新

お茶の水女子大学 基幹研究院

## A plurilingual and pluricultural education program as intercultural citizenship education in East Asia: Results and Issues

Shin MORIYAMA

Ochanomizu University; Faculty of Core Research Humanities Division

This study deals with a plurilingual and pluricultural education program, and aims at determining the results and issues surrounding intercultural citizenship education, as well as verifying the possibility that plurilingualism and pluriculturalism are able to become theories that can be applied to intercultural citizenship education in East Asia, which can lead to a harmonious existence.

Reports submitted by participants were qualitatively analyzed. As a result, we determined that the pluricultural purpose was considerably achieved; however, the plurilingual one was not satisfactory enough, because of insufficient opportunities of using the Korean language and the lack of participants' active behavior in using it. In addition, the goal of intercultural citizenship education was considerably accomplished. However, there still exists room for improvement, including the problem of insufficient opportunities when it comes to political education.

In conclusion, in terms of overcoming these issues, the theories of plurilingualism and pluriculturalism may become a framework for an intercultural citizenship education in East Asia.

**keywords** : East Asia, citizenship education, plurilingual and pluricultural education, Japanese language education, Korean language education

### 序論：研究の背景と目的

周知のようにヨーロッパはそれぞれの国のナショナリズムが激しく衝突し、二度の世界大戦の主戦場となった。こうした悲劇を二度と繰り返してはならないという反省から、ヨーロッパは第二次世界大戦後、ナショナリズムを克服し、国を超えた政治機構の構築に向けて歩み始め、およそ半世紀の歳月ののちに、超国家的政治機構である欧州連合 (European Union: EU) の設立にたどり着いた。その上で、1995年には三言語政策に象徴されるように、母語だけでなく他の外国語を学ぶことを奨励、それを通じ、国を超えた相互理解とヨーロッパ人としての意識を育み、ヨーロッパの統合をさらに促そうとした。

このようなヨーロッパの言語教育政策は、1949年に設立された「欧州評議会 (Council of Europe)」の影響を少なからず受けてきた。この欧州協議会

は、国家的アイデンティティを超え、ヨーロッパ人としてのアイデンティティを構築するためには共同体内の他の言語 (外国語) を学ぶことを重視している。そして外国語教育のあり方と言語を超えた連携を考えるため、2001年に「ヨーロッパ言語共通参照枠 (Common European Framework of Reference for Languages: CEFR)」を提唱した。ここで提示された理論的基盤が「複言語・複文化主義 (plurilingualism/pluriculturalism)」であった。このようにヨーロッパでは、2つの異なる流れから、戦争を克服し、ともに生きるための努力が続けられてきた。

我々の住むこの東アジアではどうであろうか。残念ながら第二次世界大戦後、戦争に対する深い反省も、共同体建設に向けた歩みも見られず、日韓、日中をはじめ、国家間の対立は今もなお続いている。このような状況の中、果たしてヨーロッパがたどり着いた複言語・複文化主義や CEFR といった考え方は、東アジア

アにも「ともに生きる道」を示してくれる理論となり得るのであろうか。

本研究が取り上げる「複言語・複文化教育プログラム」は、お茶の水女子大学が韓国の協定校である釜山外国語大学の協力のもと、2016年より開始されたものである。このプログラムは以下に示すように、お茶の水女子大学が継続してきた教育実践が一定の成果をみたため、その成功を基盤として、その上で、ヨーロッパの複言語・複文化主義や、バイラム (Byram) の「インターカルチュラル・シティズンシップ教育 (intercultural citizenship education) としての外国語教育」の考えに着想を得て開始されたものである。さらにこのプログラムは、単に日本の言語と文化を教えるという通常の日本語教育実習ではなく、相手 (韓国) の言語と文化を学ぶプログラムが合体され、複言語・複文化教育プログラムとなっていることも、重要な特徴の1つである。つまりプログラムをお互いの言語を学び合う、複言語・複文化教育のプログラムとすることで、学生たちの内面に、アイデンティティの変化や、共生意識の萌芽など、何らかの変化が生じ得るかもしれないという期待が込められている。また実際にそうなるかを検証することを通し、複言語・複文化主義に基づく日本語・韓国語教育が、東アジアにおいても「ともに生きる道」を示してくれる教育理論となり得るのかについての、仮説検証ともなると考えた。

このようなことから、本研究では、この「複言語・複文化教育プログラム」によりどのような成果があり、どのような限界を残したのかを分析していくことを目的とする。またそうすることで、「複言語・複文化主義」が、あるいはバイラムの「インターカルチュラル・シティズンシップ教育としての外国語教育」が、東アジア共生のための理論となり得るのかについて明らかにする。

#### 先行研究

#### 戦後ヨーロッパの歩みと複言語・複文化主義

二度にわたる世界大戦の主戦場と化したヨーロッパでは、二度と国家間の対立によりこのような悲劇を繰り返してはならないと、第二次世界大戦後、超国家的な政治機構の建設に乗り出した。その実現には実に半世紀もの歳月を要したことは周知の事実である。

上述したように、1つのヨーロッパ建設の歩みには、EU建設に見られるような、経済・政治を中心とした

アプローチと、欧州評議会に見られるような、言語・文化、教育を考慮に入れたアプローチなど、いくつかのアプローチにより進められてきた。本稿と関係のあるのは後者のアプローチである。その全てをここに記すことはできないが、重要なことは、ヨーロッパが多言語・多文化状態にあることを認め、そこに価値を見出すこと、それらの言語・文化は対等であり、それらを保全し、学ぶ権利 (言語権) を保証していく必要があること、その上で、ヨーロッパの人々は自身の母語や母文化のみならず、他の言語・文化を積極的に学ぶこと、そしてそれを通じ、ヨーロッパ人としての超国家的なアイデンティティを築き、ともに生きていくこと、を決めたのである。このようにヨーロッパ、とりわけ欧州評議会は、超国家的な政治機構を設立するための重要な基盤を、他の言語・文化を学ぶこと、それを通じヨーロッパ人としてのアイデンティティを形成することに置いたのである。これが「複言語・複文化主義」という考えが生まれた背景である。また、ヨーロッパの言語教育理論の構築に深く関わるバイラムは、国家による国民教育における母国の言語・文化教育によって、国家的アイデンティティが築かれていく (第二次社会化) のと同じように、外国語教育により、複言語・複文化能力が育まれ、超国家的なヨーロッパ人としてのアイデンティティが築かれ得る (第三次社会化) と考えた (Byram, 2008)。

さらに Byram (2008) では、こうした外国語教育政策に「政治教育 (民主主義教育)」を取り込むことで、外国語教育が欠如しがちである、社会に対する行動的側面が強化され、外国語教育は「インターカルチュラル・シティズンシップ教育」となり得るとした。

#### 複言語・複文化主義の効果を明らかにした研究

Byram, et al. (2016) は、From Principles to Practice in Education for Intercultural Citizenship という題目が示すように、Byram (2008) の理念に基づき行われた「インターカルチュラル・シティズンシップ教育」のいくつかの実践事例の成果をまとめた一冊である。このうち、本研究のように2か国の学生がお互いの言語を学ぶことで、複言語・複文化主義が主張するような変容が起きたかについて明らかにしたものは2件収録されており、Porto and Yulita (2016) と Yulita and Porto (2016) であった。Porto and Yulita (2016) では、アルゼンチンの大学の英語学習者と英国の大学のスペイン語学習者がお互いの言語を用いて「フォークランド紛争 (アルゼ

ンチンでは「マルビナス戦争」と呼ぶ)」をトピックに、遠隔での合同の授業を行い、「インターカルチュラル・シティズンシップ教育」としての成果を明らかにした。その結果、この授業は Byram の尺度では「政治的段階」に、Barnett の尺度では最もレベルの高い「世界」の第4段階にまで到達しており、クリティカルリティを高め、シビック・アクションを促し、インターカルチュラル・シティズンシップとして機能していることを明らかにしている (Byram や Barnett の尺度については後述する)。

一方、Yulita and Porto (2016) では、同様にアルゼンチンの大学の英語学習者と英国の大学のスペイン語学習者が、互いの言語を用いて、遠隔での合同の授業を行っている。この授業は外国語教育の授業であるが人権問題をトピックとし、その授業の「インターカルチュラル・シティズンシップ能力」育成の成果を明らかにしている。ここでは「批判的教育学 (Critical Pedagogy)」を理論的枠組みとしているが、そこで学生に求めている「変革的知識人 (transformative intellectuals)」は、Barnett がめざすクリティカルリティの第4段階に当たる transformatory critique と相通ずるとしている。その結果、この教育実践は、自文化中心の視点の脱中心化、比較・対比のスキルの育成、共感や連帯意識の向上など、インターカルチュラル・シティズンシップ能力の育成につながったと報告している。

また Byram et al. (2016) では、シティズンシップ教育の成果を明らかにする際、以下の2つの尺度が多く用いられている。

第一が、Byram (2008) の「インターカルチュラル・シティズンシップ教育」の5段階の尺度である。これは以下のように「政治的になる前段階 (pre-political level)」としての2段階と、その後の「政治的になった段階 (political level)」の3段階からなっている。

#### 政治的になる前段階 (pre-political level)

- (1) 学習者は他者と関わる (文書や文明の産物を通して、または対面式が仮想的に「自分自身で」)、そして学習者自身と他社が当然と考えていることについてクリティカルに考える。
- (2) 学習者は他者と関わり、クリティカルに考え、どのような代替案と変化が可能かについて提案／想像する。

#### 政治的になった段階 (political level)

- (3) 学習者は他者の意見／助言を求めつつ他者と関

わり、批判的に考え、変化を提案し、自身の社会で変化を起こすために行動する。

- (4) 学習者は他者と共に超国家的共同体を創り、共に考え、それぞれの社会での変化を提案し、変化を起こす。

- (5) 超国家的共同体において、2つ以上の社会を出自とする学習者たちは、自分たちが超国家的集団として行動する際に何を根拠とするかを明らかにする。

(和訳はバイラム (2015, p.224) より引用)

一方、Barnett (1997) では、多様化するグローバル社会には「クリティカルな存在 (critical being)」となることが求められるとし、そのためのクリティカルリティ (criticality) には、「知識 (knowledge: critical reason)」、「自己 (self: critical self-reflection)」、「世界 (world: critical action)」の3領域と、それぞれの領域において4段階の発達段階があるとしている (Table 1 参照)。4段階とは、第1段階が critical skills、第2段階が reflexivity、第3段階が refashioning of traditions、第4段階が transformatory critique で、クリティカルなスキルを養い、自他の考えを柔軟に見つめ、修正し、新たなものを創り出していくプロセスである。Barnett は知識 (理性)、自己 (内省)、世界 (行動) の3領域において、これらの4段階の成長をなすことで、グローバル社会が必要とするクリティカルな存在になり得るとしている。

#### 東アジアにおける複言語・複文化教育

東アジア各国間の国際交流、国際理解教育の実践にはいくつかあるが、明確に複言語・複文化主義に基づいて行われた教育実践はそれほど多くはない。そのような中で森山は、これまでに以下のような一連の実践が、複言語・複文化主義に基づき、かつ Byram が主張するように政治教育も取り込みながら、インターカルチュラル・シティズンシップ教育として行われてきた (森山, 2016)。

- (1) 日韓大学生国際交流セミナー (日韓, 2004年～)
- (2) サイバーコンソーシアム結成と国際共同遠隔授業 (8か国, 2007年～)
- (3) 国際学生フォーラム (8か国, 2012年～)
- (4) 韓国における複言語・複文化教育プログラム (日韓, 2016年～)

Table 1 「クリティカルな存在」となるための領域とレベルの形成 (Barnett, 1997)

| Levels of criticality        | Domains   |  |   |
|------------------------------|---|--|---|
|                              | Knowledge   | Self   | World   |
| 4.Transformatory critique    | Knowledge critique                                    | Reconstruction of Self                             | Critique-in-action (collective reconstruction of world)               |
| 3.Refashioning of traditions | Critical thought (malleable traditions of thought)    | Development of self within traditions              | Mutual understanding and development of traditions                    |
| 2.Reflexivity                | Critical thinking (reflection on one's understanding) | Self-reflection (reflection on one's own projects) | Reflective practice ('metacompetence', 'adaptability', 'flexibility') |
| 1.Critical skills            | Discipline-specific critical thinking skills          | Self-monitoring to given standards and norms       | Problem-solving (means-end instrumentalism)                           |
| Form of criticality          | Critical reason                                       | Critical self-reflection                           | Critical action   |

\* 各報告書は <http://www.li.ocha.ac.jp/ug/global/mrs/> で公開

これらの実践に共通しているのは、お互いの言語を積極的に用い、かつ政治的なトピックをも敢えて取り扱うことを通じ、東アジアや世界が「ともに生きる」ための道を、学んだ言語を駆使し、対話の中で模索しようとしている点である。このうち、(4) が本稿で取り上げ、その効果を検証しようとしている複言語・複文化教育プログラムである。(1) は本稿が取り上げるプログラムの前身となった二国間の国際交流セミナーであり、(2) は本稿で取り上げるプログラムと同様、韓国の釜山外国語大学のほか、中国、ドイツ、アメリカ、タイ、ポーランド、フランスの大学との間で、テレビ会議システムなどを用いて行う、国際合同遠隔授業である。(3)は海外からの参加学生は日本語、日本の参加学生は英語を用いて、東日本大震災などの問題について討論する国際交流プログラムである。

これらの実践の報告書では、それぞれ、インターカルチュラル・シティズンシップ教育に関する様々な成果が述べられているものの、前節で Byram et al. (2016) が研究成果を述べる際に用いている、「インターカルチュラル・シティズンシップ教育」の尺度 (Byram, 2008) や、「グローバル社会が求めるクリティカルな存在となる」ための尺度 (Barnett, 2016) を用いて行われた研究とはなっていない。そのため、それらの成果や限界を判定しようとするには限界がある。

以上の理由から、本稿では複言語・複文化主義に基づいてお茶の水女子大学で行われた実践のうち、最も複言語・複文化主義やバイラムの理念に沿って行われていると思われる「韓国における複言語・複文化教育プログラム」を取り上げ、その参加者の報告書を Byram や Barnett の尺度を用いて分析し、その効果と限界を明らかにする。具体的な研究課題は、以下のようなものである。

研究課題 韓国における「複言語・複文化教育プログラム 2017」の「インターカルチュラル・シティズンシップ教育」としての成果はどのようなものか？

- 1 Byram (2008) の「インターカルチュラル・シティズンシップ教育」の尺度ではどうか？
- 2 Barnett (1997) の「クリティカルな存在」になるための尺度ではどうか？

#### 研究方法

#### 複言語・複文化教育プログラム概要

上述のように、このプログラムは 2016 年から開始されたが、初年度の 2016 年度の参加者は 2 名と少なかったことから、本研究では 8 名の参加があった 2017 年度のプログラムを研究対象とする。プログラムは 2017 年 8 月 7 日～9 月 16 日までの 6 週間、お茶の水女子大学の協定校である釜山外国語大学校で実施された。最初の 3 週間に韓国語・文化研修を受け、

1 週間の中休みの後、2 週間の日本語教育実習が行われた。

なお、プログラムの最終週の 9 月 14 日には「東アジアがともに生きるために日韓の若者は何ができるか」をテーマに、日韓学生フォーラムが開催され、日韓両国間に存在する政治的、歴史的な問題に関し、両国の学生が対話する時間を持っている。これは上でも述べたように、Byram (2008) で、外国語教育がインターカルチュラル・シティズンシップ教育となるためには、政治教育を取り入れる必要があるという考えに基づいている。

このプログラムの開催に先立ち、5～7 月に毎週 1 回、90 分の事前学習が行われている。そこでは、「複言語・複文化主義」や「インターカルチュラル・シティズンシップ教育としての外国語教育」について参加者に理解してもらい、このプログラムが「複言語・複文化主義」に基づいて行われた結果、「インターカルチュラル・シティズンシップ教育としての外国語教育」となり得たのかを判定してもらおうという考えがあったからである。また事前授業では、CEFR や「CAN-DO ステートメント」についても紹介された。これは釜山外国語大学校の日本語教育プログラムがこれらに基づいて行われているため、教育実習にあたっては、それらに対する知識やスキルを身につけておく必要があったからである。

#### 対象者

本研究の対象者はプログラム参加者の 8 名のうちの 7 名で、6 名が学部生 (3 年生 2 名、2 年生 2 名、1 年生 2 名)、1 名が大学院生 (博士前期課程 1 年) である。7 名のうち 6 名は全プログラムに参加した学生で、もう 1 名は韓国語を母語とする学生であり、改めて韓国語・韓国文化研修を受ける必要がないと判断された学生である。残る 1 名は前半の韓国語・韓国文化研修のみに参加した学生であり、そのため本研究がデータとした実習報告書を提出していないため、対象から除外した。

#### 調査資料

分析のためのデータは、プログラム終了後に参加者から提出された報告書である (森山、2018)。報告書では、(1) 韓国のことばと文化を学んで、(2) 日本語教育実習、(3) 複言語・複文化教育プログラムについて、(4) その他、の 4 項目について報告してもらった。(3) は上述したように、このプログラムが複言

語・複文化主義に基づいたプログラムとして、インターカルチュラル・シティズンシップ教育となっていたかについて、自身の経験に基づいて判定してもらった部分である。報告書作成にあたっては、クリティカルにプログラムの成果を分析するように念を押し、インフォームドコンセント、すなわち研究のため報告書をデータとして使用していることも説明し、許可を得ている。

#### 分析方法

分析はまず、対象者の報告書を SCAT に基づき分析した。SCAT は大谷尚が開発したものだが (大谷、2008)、これを用いたのは、SCAT が比較的小規模のデータから質的研究を行うのに適しているからである。SCAT ではデータから構成概念を抽出し、それに基づきストーリーラインと理論記述を行うが、本稿では抽出された構成概念の中から、「プログラムの成果」として抽出された概念のみを抽出し、これをカテゴリー分けした。その結果を用い、Byram (2008) や Barnett (1997) の尺度に基づき、インターカルチュラル・シティズンシップ教育としてのプログラムの成果を考察した。

#### 研究結果

#### プログラムの成果

SCAT を用い質的分析を行った結果、プログラムの成果として抽出された概念は 56 で、それらは以下のより大きな 9 つの概念カテゴリーにまとめられた。( ) 内の数字は、抽出した構成概念の数を示している。

1. 現地で学ぶ意義 (2)
2. 韓国語学習の向上 (6)
3. 韓国文化への理解 (13)
4. 言語学習から異文化理解へ (3)
5. 双方向性・対等性 (6)
6. 脱中心化 (8)
7. 複言語・複文化能力 (5)
8. 超国家的アイデンティティの獲得・共生意識の深まり (7)
9. 将来の行動への動機づけ (6)

これらはさらに以下の 5 つのカテゴリーにまとめることができる。

- (1) 留学の意義 1  
 (2) 韓国の言語・文化のスキル向上 2、3、4  
 (3) 対等性・脱中心化 5、6  
 (4) 複言語 / 複文化・アイデンティティ・共生意識 7、8  
 (5) 行動に向けた発展 9

以下、この(1)～(5)の5つのカテゴリについて、順に分析を加えていく。

留学の意義 第一は、現地で学ぶ意義で、以下のような2例が抽出された。なお、末尾のアルファベットは、7名の参加者のうちのだれであるかを示す。

- 「現地で学ぶことの重要性」(A)  
 「実感を伴った学び」(C)

これらは、実際に韓国に行き、その言語と文化を、実体験を伴って学ぶことができたといった意義が報告されたものである。

韓国の言語・文化のスキル向上 第二は、韓国の言語・文化に関する知識やスキルが向上したというものである。

このうち、韓国語の上達に関するものとしては、韓国語動機づけや意欲が向上したもの(4件)、韓国語のスキルが向上したもの(2件)など、以下のような6例が抽出された。

- 「動機づけの強化」(D・E)  
 「学習意欲の向上」(C)  
 「伝えようとする積極性の付与」(D)  
 「韓国語の上達を実感」(C)  
 「韓国語で思考できるようになる」(A)

一方、韓国文化への理解に関するものには以下のような13例が抽出された。これらを時系列に沿って見ていくと、参加者はまず両文化の差異に気づき、最初はその差異に違和感を感じて受容することに困難を感じる者もいた(D、G)が、理解の深まりとともに徐々にそうした困難や負のイメージ、偏見、固定観念も払拭されていき、むしろ魅力や親近感が増進、親睦や相互理解が深まっていく様相を見て取ることができる。特にDは、異文化の差異に気づき、受容することに

当初は困難を感じていたが、次第にそれが克服され、親近感を感じるようになっていく様子が報告書に描かれている。

- 「異文化の認識」(D)  
 「異文化への気づき」(E)  
 「異文化を受容することの困難性」(D)  
 「異文化理解の難しさの実感」(G)  
 「偏見・固定観念の打破」(C)  
 「負のイメージ払拭」(F)  
 「負のイメージ払拭と魅力の実感」(A・E)  
 「韓国に対する親近感の増進」(D)  
 「交流による相互理解の深化実感」(E)  
 「個人的交流の増進」(E)  
 「相互理解の拡大と深化」(E)  
 「親睦の深化」(G)

さらに言語学習が異文化理解につながったといった報告も3例挙げられた。これらは言語を学ぶことで、それが文化の理解にもつながり得ることが示された点で注目に値する。

- 「異文化理解に及ぼす言語学習の重要性」(E)  
 「言語学習の異文化理解への寄与」(G)  
 「言語学習は異文化理解につながる」(G)

対等性・脱中心化 第三に、複言語・複文化教育プログラムは、自らの言語・文化と相手の言語・文化を対等に扱うべく、「双方向」のプログラムとなっていたが、そうした「双方向性」は、自他の言語・文化に対する「対等性」の保証につながるとともに、最終的には自文化中心主義からの脱却、すなわち「脱中心化」や、アイデンティティの拡大を期待するプログラムであった。プログラムの「双方向性」に対する評価、自他の言語・文化に対する「対等性」については、以下のような6つの概念が抽出された。

- 「双方向故に学習者を理解し寄り添える教育の実現」(A)  
 「対等性の保証」(B)  
 「教師から学生への一方向からともに学ぶ教育へ」(B)  
 「互いの言語を学び合う重要性」(C)  
 「双方向的姿勢の堅持」(E)  
 「双方向の交流により言語教育に対する認識の変

化」(E)

さらに、プログラムの双方向性、対等性が「脱中心化」を促進したことは、以下のような8つの概念が抽出されたことから確認できる。

- 「相手の声に耳を向けることの重要性の認識」(A)  
 「自文化の客体化」(D)  
 「自他文化を客観的に見つめる視点」(D)  
 「日韓双方が過去を見つめる重要性」(D)  
 「視点の多様性の認識」(D・E)  
 「自己の脱中心化・客体化に対する言語学習の寄与」(G)  
 「自国・自言語・自文化の脱中心化・客体化」(G)

自他の言語・文化を双方向で、対等に扱う本プログラムが、自らの言語・文化の脱中心化、客体化につながっていることがわかる。

複言語 / 複文化・アイデンティティ・共生意識 さらに、本プログラムの最終目標の1つである複言語・複文化能力の獲得については、以下のような5つの概念が抽出された。今回のプログラムでは事前学習で複言語・複文化主義がめざすものを明確にしてあったため、ここでいう複言語・複文化能力とは、単に2つの言語・文化を獲得できたということにとどまるものではなく、複言語・複文化能力の獲得により、次に述べる共生意識やアイデンティティの拡張を促す変容を含意している。

- 「複言語・複文化能力の向上」(A)  
 「複言語・複文化環境の重要性の実感」(B)  
 「複言語・複文化主義を体験」(F)  
 「複文化についての達成感」(D・G)

これを見ると明らかなように、複文化能力については概ね達成された感がある。しかし、D、Gから抽出された4番目の構成概念である「複文化についての達成感」を見ると、複言語能力面では十分とは言えなかった可能性があることがわかる。この点は報告書に、残された課題としても明記されている。さらに、複言語・複文化能力の獲得により、超国家的アイデンティティの獲得や、共生意識の深化が促されていた(7例)。

- 「アイデンティティの拡大」(A)  
 「国家的アイデンティティ強化でなく東アジア人としてのアイデンティティ構築」(B)  
 「心理的距離が縮まり、信頼が深まり、ともにいきたいという思いの増加」(C)  
 「共生への志向」(D)  
 「韓国が外国でなくなりつながりを実感」(D)  
 「言語がアイデンティティに影響を及ぼすことの気づき」(G)  
 「アイデンティティの変化」(G)

複言語・複文化主義に基づく本プログラムが、日本、韓国といった国家的アイデンティティを超え、超国家的アイデンティティを構築し、共生意識が芽生え、深化することに寄与したことが述べられている。

行動に向けた発展 さらにこうした変容が将来の行動への動機づけとなっていることを示す概念も6例抽出されている。

- 「架け橋としての行動の動機づけ付与」(D)  
 「交流により得た行動への動機づけ」(D)  
 「交流促進」(C)  
 「行動の開始」(F)  
 「若者の相互交流・相互理解を通じ関係改善行動着手」(F)  
 「日本語教師の魅力の実感」(F)

本プログラムが、韓国語・韓国文化の研修と、日本語教育実習のプログラムであるために、プログラム期間中に直ちに行動に移されたということにはなかったが、少なくとも将来に向け、行動の動機づけが付与され、交流を開始しよう、関係改善に向けた何らかの行動に着手しようという思いを引き起こしている。さらに日本語教師というキャリアに魅力を感じた学生も現れ、実際に帰国後、国際交流基金が行う日本語教師養成のプログラムに応募したり、大学院日本語教育コースへの進学を決めたりした学生も現れている。

残された課題

一方、本プログラムの限界(残された課題)も抽出された。残された課題には、大きく、参加者自身に対する課題と、プログラムに対する課題とに分類できる。以下順に述べていく。

自分自身に対する課題 まず、参加者が自身に対し感じた残された課題として、以下のようなものが挙げられた。

- 「韓国に対する理解不足」(C)
- 「韓国語使用に対する積極性の不足」(C)

どちらも対象者Cからの報告である。韓国で行われた研修でありながら、韓国や韓国語に対する姿勢がやや消極的であったという反省であった。

プログラムに対する課題 一方、この複言語・複文化教育プログラムに対する課題としては、以下のようなものが挙げられた。まず複言語教育としてのプログラムに対しては、既に述べたが、以下のように両言語使用の対等性や一体性に問題があり、複言語教育の側面で限界があったという指摘がなされた。

- 「日韓の言語使用の対等性の欠如」(B)
- 「韓国語の言語使用の機会の不足」(C・D)
- 「言語学習の双方向性・対等性の不足」(D)
- 「韓国語プログラムと日本語教育実習プログラムの一体性の弱さ」(F)
- 「複言語教育面の不足」(G)
- 「複言語の未達成感」(G)
- 「自身の変化が感じられず複言語教育に限界」(E)

これに対し、インターカルチュラル・シティズンシップ教育、とりわけ政治教育プログラムに対する課題としては、以下のように、政治教育のさらなる強化や、反日・嫌韓学生をも巻き込んだフォーラムへと拡充すべきとの指摘があった。特に「反日・嫌韓学生をも巻き込んだフォーラムへの拡充」は4名から挙がっている。参加者は元々、相手国に関心がある学生であるために、ナショナリズムの壁を克服することはさほど難しいことではなかったこと、これを個人の次元から国家間のレベルに引き上げ、日韓関係を改善しようとするれば、広範な層を巻き込む必要がある、という意見であり、Barnettの尺度の「個人」から「世界」へとクリティシティが拡充していることを物語っている。

- 「日韓関係の難しさの再認識」(A)
- 「共生を考える場・時間の不足」(D)
- 「反日・嫌韓学生を巻き込んだ交流の必要性」(B・C・

E・F)

今回のプログラムは、釜山外国語大学校で行われてきた既存の2つのプログラム、韓国語・韓国文化研修と日本語教育実習のプログラムを合体させてお茶の水女子大学の学生に提供し、その上に終盤で、日本のお茶の水女子大学と韓国の釜山外国語大学校の学生により、日韓学生フォーラムを開催、日韓の政治問題を討論する場を設けたものである。その結果、政治教育はこのフォーラムが行われた6週間の中で1日限りとなってしまい、かつ日常生活や韓国学生との交流の中ではこうした問題に触れる機会はほとんどなかったという話である。Byramの言うように、インターカルチュラル・シティズンシップ教育には言語教育のみならず、政治教育の導入が不可欠だとすれば、この点についての改善が必要であろう。

考察：

本プログラムはシティズンシップ教育となり得たか

最後に、この複言語・複文化教育プログラムが「インターカルチュラル・シティズンシップ教育」となり得ているかという点について、Byram (2008) や Barnett (1997) の尺度から考察を加えることにする。抽出された構成概念のうち最初の(1)「留学の意義」を除く4つのカテゴリーの構成概念の数は、(2)「韓国の言語・文化のスキル向上」が22、(3)「対等性・脱中心化」が14、(4)「複言語/複文化・アイデンティティ・共生意識」が12、(5)「行動に向けた発展」が6となっており、その数が徐々に減少している。このことは第二のカテゴリーから第五のカテゴリーになるにしたがい、到達が困難になっていることを示している。Figure 1はByram (2008)、Barnett (1997)の2つの尺度で本プログラムの成果の関係を分析した結果を図示したものである。1行目がカテゴリー、2行目が構成概念の数、3行目がByramの尺度による区分、4行目以降がBarnettの尺度による区分を示している。

第一のByramの尺度のうち、「前政治的段階」は、大まかに言って(3)「対等性・脱中心化」と(4)「複言語/複文化・アイデンティティ・共生意識」が該当し、「政治的段階」は、(4)(の一部)と(5)「行動に向けた発展」に相当すると考えられる。

また第二のBarnettの尺度のうち、第1段階のcritical skillsは(2)の「韓国の言語・文化スキルの

|         |                         |             |                          |             |
|---------|-------------------------|-------------|--------------------------|-------------|
| カテゴリー   | (2)韓国の言語・文化スキルの向上       | (3)対等性・脱中心化 | (4)複言語/複文化・アイデンティティ・共生意識 | (5)行動に向けた発展 |
| 件数      | 22件                     | 14件         | 12件                      | 6件          |
| Byram   | 前政治的段階                  |             | 政治的段階                    |             |
| Barnett | Critical skills         | Reflexivity | Refashioning of trads    |             |
|         | Transformatory critique |             |                          |             |
|         | Knowledge               | Self        | World                    |             |

Figure 1 Byram(2008), Barnett(1997)の尺度と本プログラムの評価結果との関係

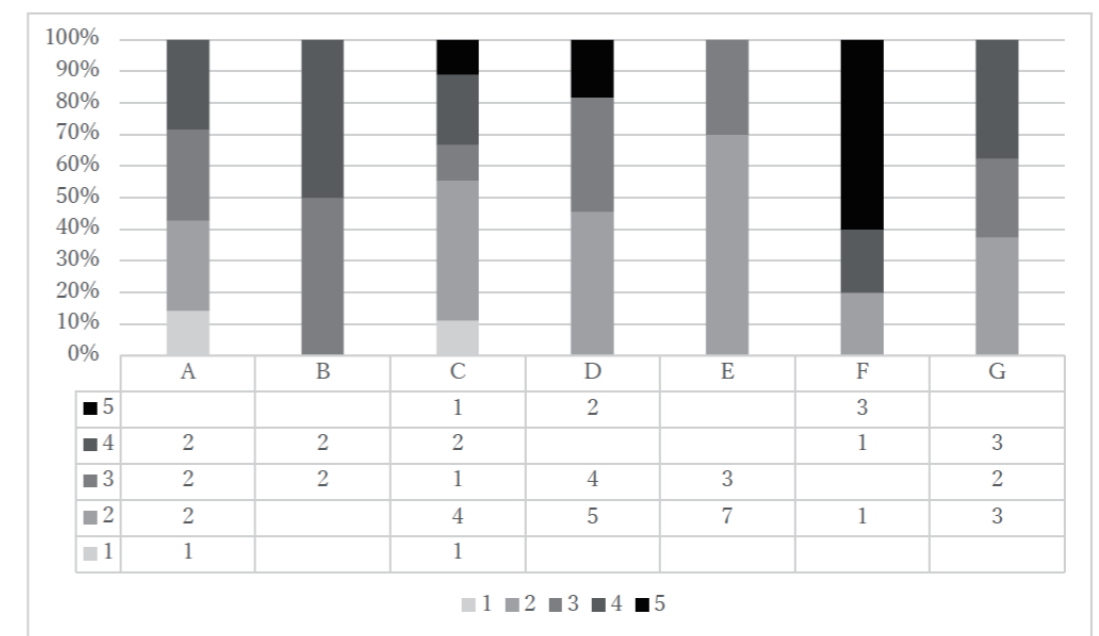


Figure 2 参加者別の構成概念の分布

向上」、第2段階の reflexivity が(3)の「対等性・脱中心化」、第3段階の refashioning of traditions と第4段階の transformatory critique が(4)の「複言語/複文化・アイデンティティ・共生意識」と(5)の「行動に向けた発展」に相当すると考えられる。また「知識」、「自己」、「世界」という「領域」に注目すると、「知識」は(2)の「韓国の言語・文化のスキル向上」がその大半を占め、「自己」は(3)の「対等性・脱中心化」と(4)の「複言語/複文化・アイデンティティ・共生意識」、「世界」は(5)の「行動に向けた発展」が大半を占めると考えられる。第一のByramの尺度のうち、「前政治的段階」は、大まかに言って(3)「対等性・脱中心化」と(4)「複言語/複文化・アイデンティティ・共生意識」が該当し、

「政治的段階」は、(4)(の一部)と(5)「行動に向けた発展」に相当すると考えられる。

また第二のBarnettの尺度のうち、第1段階のcritical skillsは(2)の「韓国の言語・文化スキルの向上」、第2段階の reflexivity が(3)の「対等性・脱中心化」、第3段階の refashioning of traditions と第4段階の transformatory critique が(4)の「複言語/複文化・アイデンティティ・共生意識」と(5)の「行動に向けた発展」に相当すると考えられる。また「知識」「自己」「世界」という「領域」に注目すると、「知識」は(2)の「韓国の言語・文化のスキル向上」がその大半を占め、「自己」は(3)の「対等性・脱中心化」と(4)の「複言語/複文化・アイデンティティ・共生意識」、「世界」は(5)の「行動に向けた

発展」が大半を占めると考えられる。

次に参加者別に、達成度を調べてみる。Figure 2は参加者別の構成概念の分布である。1が「留学の意義」、2が「韓国の言語・文化のスキル向上」、3が「対等性・脱中心化」、4が「複言語 / 複文化・アイデンティティ・共生意識」、5が「行動に向けた発展」である。これを見ると、5の「行動に向けた発展」に関する言及があった参加者がC、D、Fの3名、4の「複言語 / 複文化・アイデンティティ・共生意識」に関する言及があった参加者がA、B、C、F、Gの5名、3の「対等性・脱中心化」に関する言及があった参加者がFを除く6名となっている。言い換えると7名のうち、C、D、Fの3名が5の段階、A、B、Gが4の段階、Eが3の段階に至っていることを示している。

ただし、帰国後日本語教育に関心を持ち、日本語教育を専攻とする大学院への進学や日本語教師養成プログラムに応募した学生はそれぞれEとAであるが、報告書に「行動に向けた発展」についての言及はない。このことは、「日本語教師」の魅力を感じ、それを志すという行動への発展は、ByramやBarnettの尺度で重視されている「政治的行動」とはやや方向性が異なるものであると言えそうである。

今回の質的分析の結果では、「行動に向けた発展」に至った場合と至っていない場合があることが明らかになった。その意味では、Byramの尺度では「前政治的段階」は達成できたが、全員が「政治的段階」には必ずしも至っていなかったとすることができる。またBarnettの尺度では、「知識」と「自己」は達成できたが、行動を伴う「世界」の領域には未達成の参加者がおり、また第1段階のcritical skills、第2段階のreflexivity、第3段階のrefashioning of traditionsには達したものの、第4段階のtransformatory critiqueには必ずしも達していなかったと考えられる。これは本プログラムが語学研修と教育実習から構成されており、言語・文化教育の領域に属するプログラムが大半であったこと、政治教育の場が1日しか設けられておらず、十分ではなかったため、「(政治的) 行動」を学び、行う機会がプログラムとして十分提供されていなかったことが最大の理由であろう。ただし、参加者の中には「世界」や第4段階に至った者もおり、また「反日・嫌韓学生を巻き込んだ交流の必要性」を語った4名は日韓関係改善を思い描いており、「世界」や第4段階に至る萌芽を見て取ることはできる。

おわりに

以上、2017年に行われた「複言語・複文化教育プログラム」の報告書をもとに、このプログラムが「複言語・複文化教育」として、東アジアを共生へと導く、インターカルチュラル・シティズンシップ教育となり得るのかについて考察を行ってきた。その結果、複文化的側面においては概ね達成できたものの、複言語教育的側面では韓国語使用場面が不足し、十分とは言えなかった。この原因としては、韓国語・韓国文化研修の参加者のほとんどが日本人であったこと、彼らのバディの韓国語学生の日本語が上手で、韓国語を使う機会が限られていたこと、などが原因である。最低限、バディとは韓国語を用いるプログラム設計や、韓国語を積極的に使おうとする参加者たちの自覚が求められよう。

また、政治教育の不足から、インターカルチュラル・シティズンシップ教育としての側面も不十分であった。プログラム全般にわたり、日韓両国の政治や歴史問題について扱い、考える場を設けるなどの対策が必要であろう。

本稿は釜山外国語大学校で実施されている韓国語研修と日本語教育実習という2つのプログラムを、複言語・複文化主義の観点から合体し、かつ事前学習と政治教育の側面を加えたプログラムを設け、それが東アジアにおいて「インターカルチュラル・シティズンシップ教育」となり得るのかについて分析を行ってきた。その結果、ある程度期待した成果が得られたが、その一方で、十分ではなかった側面も見出された。今後、これらの側面が改善され、克服されていけば、本プログラムは、東アジアがともに生きるためのシティズンシップ教育、もしくは1つのモデルとなり得ると思われる。また、これまで、各国で行われてきた言語・文化の研修や教育実習は、そのほとんどが一方のものであった。しかし本プログラムのように、双方向化することで、国や文化を超えたアイデンティティや共生意識を育むシティズンシップ教育となり得る可能性も見て取れた。このような教育実践を発展的に継続することで、東アジアに、東アジアの文脈にあった、言語教育政策のかたちを見出すことができるのではないかと期待している。

付記

本研究は科学研究費基盤研究(C)(2018～2020年度、課題番号18K00681)「複言語・複文化主義に基づいた

シティズンシップ教育としての日本語教育」の助成により実施された。

#### 参考文献

- Barnett, R. (1997) Higher education: A critical business. McGraw-Hill Education (UK) .
- Byram, M. (2008) From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Multilingual Matters. 細川英雄監修・山田悦子・古村由美子訳 (2015) 『相互文化的能力を育む外国語教育—グローバル時代の市民性形成をめざして』大修館書店.
- Byram, M., Golubeva, I., Hui, H. and Wagner, M. (eds.) (2016) From Principles to Practice in Education for Intercultural Citizenship. Multilingual Matters.
- 森山新 (2016) 「第15章 シティズンシップ教育としての複言語・複文化教育」 pp.413-443 森山新・向山陽子編 (2016) 『第二言語としての日本語習得研究の展望：第二言語から多言語へ』ココ出版に所収.
- 森山新 (編) (2018) 『複言語・複文化教育と東アジア共生の可能性：第12回日韓大学生国際交流セミナー報告書』お茶の水女子大学日本語教育コース・国際教育センター・グローバル文化学環 (URL : <http://hdl.handle.net/10083/00062188>)

大谷尚 (2008) 「4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—」 『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学)』54, 27-44.

Porto, M. and Yulita, L. (2016) Language and Intercultural Citizenship Education for a Culture of Peace: The Malvinas/Falklands Project. pp.199-224. In Byram, M., Golubeva, I., Hui, H. and Wagner, M. (eds.) (2016) "From Principles to Practice in Education for Intercultural Citizenship" Multilingual Matters.

Yulita, L. and Porto, M. (2016) Human Rights Education in Language Teaching. pp.225-250. In Byram, M., Golubeva, I., Hui, H. and Wagner, M. (eds.) (2016) "From Principles to Practice in Education for Intercultural Citizenship" Multilingual Matters.

2019年1月126日 受稿