

「異文化間教育としての外国語教育」カリキュラムの課題

——オーストラリアにおける LOTE 教育を対象として——

齋藤 亨子

0. はじめに

本稿の目的は、「異文化間教育としての外国語教育」カリキュラム開発における現状と課題を、オーストラリアを事例として理論的に明らかにすることである。

高等教育から波及した初等・中等教育段階の学習者層の拡大^①は、日本語教育の目的や内容も変容させてきた。「日本語の学習」から「日本語の学習を手段とする異文化理解、相互理解教育」へと大きな転換を見せ始めており、この傾向は、特に海外の初等・中等教育段階における日本語教育に著しい^②。こうした「日本語の学習を手段とする異文化理解、相互理解教育」としての日本語教育を、本稿では「異文化間教育としての外国語（日本語）教育」と呼ぶ。

本稿は、日本語教育を単なる言語の文法と語彙の知識の習得、さらには社会言語学的な能力の育成の場と捉えず、より広く人間的成長を促す場と捉える立場に立つ^③。その時「異文化間教育としての外国語（日本語）教育」の成果は、日本語それ自体の熟達度という尺度のみで現出されるものではなく、人間形成の面で全ての学習者に何らかの寄与をもたらすと考える。よって、本稿ではまず「異文化間教育」を「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のもとで展開する、人間形成にかかわる文化的過程ないし活動」（江淵，1993：p.14）^④と捉える。その上で、「異文化間教育としての外国語（日本語）教育」を「異文化共生社会において望ましい人材の育成に寄与する日本語教育の在り方」と定義しておく。それゆえ「異文化間教育としての外国語（日本語）教育」は目標言語（日本語）の習得の「結果」以上に「過程」を重視する。

このような「異文化間教育としての外国語（日本語）教育」の最大の課題は、それをどのように具体的なカリキュラムとして構成していくかということにある。しかしながら、日本国内の日本語教育研究において、「異文化間教育としての外国語（日本語）教育」の具体的なカリキュラムという視点からの先行研究は筆者の管見する限り見当たらない。

日本語学習者の最大数が初等・中等教育段階の児童・生徒で占められるオーストラリア^⑤では、連邦初の^⑥言語政策文書 *National Policy on Languages* (Lo Bianco, 1987)^⑦（以後、NPL）において外国語教育を異文化間教育と捉え、その実現を目指した時点から具体的なカリキュラム開発という課題を解決しようと試みてきた。すなわち、NPL では学校教育における外国語教育が子どものより豊かな知的及び文化的成長を促すという理念を明示し、その具体化を *Australian Language Levels Guidelines* (Scarino, Angera, Vale, David, McKay, Penny, Clark, John., 1988)^⑧（以後、ALL

ガイドライン) という外国語カリキュラム・ガイドラインとして提示したのである。NPL や ALL ガイドラインが、当時における「異文化間教育としての外国語教育」の理念面、カリキュラム面での到達点であったといえよう。それゆえ、現在に至るまでの約10年はその実現までの道程と捉えられる。本稿では上記の背景を持つオーストラリアを事例として「異文化間教育としての外国語教育」の具体的なカリキュラムの在り方を検討していく。検討に当たってまず「異文化間教育としての外国語教育」の具体的なカリキュラムの出発点を明確にし、その後それがどのように変容したかを見ていく作業が必要となる。

そのための課題を以下のように設定した。

1. NPL に示された外国語教育の意義は「異文化間教育としての外国語教育」カリキュラム論として ALL ガイドラインにおいてどの程度実現されていたのか
2. 近年1. がどのように再評価され、今後何が課題とされているのか

本稿の進め方であるが、まず「異文化間教育としての外国語教育」カリキュラムの出発点であったと考えられる NPL と ALL ガイドラインを基に課題1. を検討する。次に、NPL の作成者 Lo Bianco の論考及び ALL ガイドライン作成者 Scarino の ALL ガイドライン出版後の論考を基に課題2. を検討する。最後に、課題1. 2. の検討を通してオーストラリアの外国語教育の動向を「異文化間教育としての外国語（日本語）教育」実現過程という視点から検討を加えまとめとする。

1. 人間形成中心の言語教育の胎動

1-1. 「異文化間教育としての外国語教育」の基盤—政策としての理念の明示

「異文化間教育としての外国語教育」の理念は NPL に求めることができる。

NPL とは1987年に発表されたオーストラリア初の言語政策文書であり、その内容は実際のケース・スタディに基づく具体的な施策、機構、予算配分等が盛り込まれたものである。NPL の理念は現在も言語政策に受け継がれている。NPL が対象とするのは次の三つの言語の領域である。すなわち、1) 全てのオーストラリア人のための英語、2) アボリジニの言語、3) 国内の英語以外の言語 (Languages Other Than English : LOTE) である。ここで、1) は母語としての英語及びオーストラリア社会で必要とされる第二言語としての英語の教育、2) はアボリジニの言語の保持と発展、3) は国内の民族コミュニティで使用される言語・文化の保持と「未知の言語の学習」を LOTE という一つの枠組みの中で行うことをそれぞれ意味する (NPL, pp. 120-160)。また3) は、次の二つの立場に分けられる全てのオーストラリア人を学習対象者とする。二つの立場とは、LOTE が母語/居住するコミュニティで必要とされる言語である子どもたち、国内の多様な言語を外国語として学校で初めて学ぶ子どもたち、である。NPL が LOTE 教育をこのように規定することによって、LOTE 教育が寄与する様々な可能性 (例えば他の文化への積極的な理解、国内の多様な言語の経済的・職業的価値づけ) を全ての子どもたちに公的に保障するのである⁹⁾。こうした三領域を貫く言語教育の目的は、言語教育の教育的意義と言語教育によって実現される経済的合理性や国家統合を兼ねあわせた内容であった¹⁰⁾。本稿では特に、「未知の言語の学習」と

してのLOTE教育（いわゆる外国語教育）がオーストラリアの言語教育の主要な領域の一つとして位置づけられていることに着目する。それはLOTE教育がLOTEの習得だけではなく、LOTEの学習を通して多文化・多言語社会における望ましい人間形成を目指す異文化間教育の側面を重視していることによる。言うならば「異文化間教育としての外国語教育」の理念の明示としてNPLを捉えることができよう。

NPLの作成者であるLo Bianco（現オーストラリア国立言語・識字研究所所長。なお同研究所は現在Language Australia Limitedと改称）は、1)世界情勢の変動という現状の認識、2)その中のオーストラリア人の将来的な在り方と言語教育の関わりという二つの視点から、言語教育の将来像を描いていた。すなわち、1)主に世界経済に関して国家を単位とする枠組みから地域を単位とする枠組みに移行していることにより、2)科学技術の発達とそれによる即時のコミュニケーションがもたらす文化同士の接触や混雑性が将来的に人間の価値観や行動様式事態を変容させ、その変容が一時的なものではなく継続する。その時「そのような世界における単一言語話者というのは奇妙であるし、単一言語中心の教育体系というのは全くの障害となる」（Lo Bianco, 1992: p.15)⁽⁴¹⁾。それゆえ、Lo Biancoはこの変動する世界情勢を生き抜くための主要な手段として、全てのオーストラリア人がLOTE教育として二言語使用の能力を育成させることを意図したのである。現に、NPLが求めたLOTE教育の在り方は教育行政的な差異を越え各州⁽⁴²⁾でのLOTE教育施策として組み込まれていった（Lo Bianco, 1992: p.16, 1995: p.95)⁽⁴³⁾。

次にこのような特質を持つLOTE教育を、カリキュラムとして具体化される側面から見ていく。

1-2. 具体化に向けた機構－カリキュラム

NPLでの提言されたLOTE教育の実現は、一施策の成果として1988年外国語カリキュラム・ガイドライン、ALLガイドラインとして出版された。

ALLガイドラインはオーストラリア全ての外国語教育の初等・中等教育段階までのカリキュラムの指針であり、その構成はオーストラリアにおける外国語教育カリキュラムの実現を理論面、実際面で支える四分冊から成る。ALLガイドラインにおける「異文化間教育としての外国語教育」という側面は、外国語教育の目的を明示した記述に確認することができる（ALL Guidelines-Book 1, pp.1-2）。その目的の記述において、LOTE教育の場は外国語、外国文化の知識理解、情緒的な発達が自己の言語・文化との対照において行われる人間形成に関わる文化的過程と捉えられている。また、ALLガイドラインは異文化間教育としての目的を実現させるものであると同時に、学校教育に持ち込まれる様々な多様性を克服する構造を備えなければならなかった。それらはオーストラリアで教授される40以上の言語的差異だけでなく、各州で異なる教育行政、学習開始時期、個々独立的に行われていた教師の取り組み等、オーストラリア国内の現状に鑑みたらゆる差異を克服する具体的な構造を持つものでなければならなかったのである（Angela Scarino, Penny McKay, 1987)⁽⁴⁵⁾。

その結果ALLガイドラインは言語的差異を貫く、かつ柔軟な構造的な枠組みを持つことになる。

本稿では「目標の統合 (The integration of goals)」, 言語教授法としての「活動基本 (The activities-base)」, 及び「言語使用の分類表 (Table of language use)」の三つを次に簡単に紹介する。

「目標の統合」(図1)とは教授と学習を系統立てて組み立てる際に必要な目標観である。これにより、「コミュニケーション」という統合的な目標と、それを構成する五つの目標との関係を意識化することが可能になり、バランスのとれた言語学習を導く。これらの目標は、学年段階が異なるごとにその強調部分に変化していくとされる。

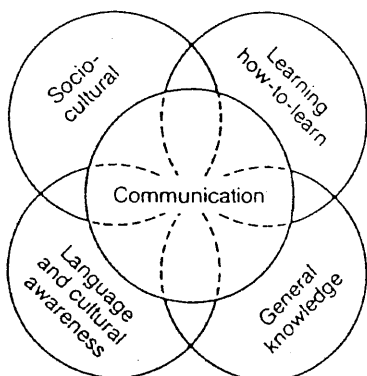


図1 「目標の統合」

(出典：ALL Guidelines-Book 1, pp. 28-31)

「活動基本」とは、ALL ガイドラインにおいて言語教育現場での究極の単位とされる考え方を指し、「練習 (exercises)」とは次のように区別される (ALL Guidelines-Book 2, pp. 19-21)。「活動…学習者が、与えられたコミュニケーションで必要とされる言語的資源を用いて、目的のある能動的な言葉の使用を含むもの」。「練習…コミュニケーション活動で必要とされる言語項目、知識、技能、ストラテジーの学習を促進するために行われる、一つまたはそれ以上のコミュニケーション過程の要素に焦点を当てたもの」。こうした活動も、固定的/変動的な状況の程度、先行経験の有無、社会文化的な影響関係の有無、援助の有無、言語的処理の必要性の程度、認知的要求の難易度等様々な要因が加わることによって、難易度に幅を持つ多様な活動が行われることになる (ALL Guidelines-Book 2, p. 27)。

「言語使用の分類表」(図2)とは、上記のコミュニケーションを中心とした目標と多様な活動とを直接関連づけ、活動が単位となるシラバスをバランスのとれたものにするための枠組みであり、それは以下の三つの枠組みを内包するものとして構成される (ALL Guidelines-Book 2, pp. 22-26)。これにより、教師は各々の活動において重点化する部分を意識化し、偏りのないシラバス・デザインを作るのである。

①言語使用の領域 (dimension of language use)

…初等・中等教育段階での児童・生徒は以下の三つに関連した言語活動に携わっている。これを意識化するための枠組みである。これにより各々の領域における言語への関わり方を学ぶ。

・対人的コミュニケーション領域 (interpersonal use)

…物事を成し遂げるために対人関係を作り、維持し、それにより情報、考え、意見、態度、感情を変化させたり反応したりする。

・情報伝達領域 (informational use)

…公的な情報源 (例、本、雑誌、新聞等) から目標言語で情報を得る。学習者は様々な方法

活動として実現する際の指標となる。

上記に示してきた構造の各々は、カリキュラムとして具体化する機構 (mechanism) である。すなわち「目標の統合」(図1)は、目標言語の習得を、目標言語の文化的背景の理解、言語の一般的機能への認識と広く捉えるものとして明示している。「活動基本」は目標を意識化する過程重視の姿勢を方法的側面から強調する。「言語使用の分類表」(図2)は学習の過程を、言語技能の側面からバランスのとれた活動で構成するよう意識化させる。

これらの具体的な機構を「異文化間教育としての外国語教育」カリキュラムという観点からどのように評価することができるだろうか。評価する点として、異文化間教育に必須の「過程」重視の視点を言語教育との関連で構造的に示しえたことを挙げたい。すなわち、外国語教育の意義は目標言語の熟達度という「結果」のみで測るものではなく、「過程」として測るものだとすることを機構として具体化しえたことと捉えられよう。そのため「言語学習の目標」において、「結果」としてよりも「過程」として捉えることが有効であるような目的、すなわち言語と文化に関わる目的、言語の学び方や他教科との関連を意識化させる目的が組み込まれていると考えられる。

一方、言語的差異を貫く機構を構築したがゆえに個別言語の具体的な内容構成が犠牲となった。

「異文化間教育としての外国語教育」において目標言語を用いるための具体的な意味的内容(文化的側面)が最も重要な部分になっていることはこれまで見てきた通りである。しかしながら個別言語(例えば日本語)の「何を」そしてそれを「なぜ」教えるべきか、という具体的な記述はALLガイドラインには記されていない。カリキュラムにおける内容構成の特定化という課題は個別言語ごとに課されることになる。この点について、ALLガイドラインは提示した構造的な枠組みの使い方を詳細に示すことで課題に応えようとしている。換言すれば、最終的にその実現は教師のカリキュラムの構成力にかかっていることを暗示しているのである。ここにALLガイドラインの、普遍的な「異文化間教育としての外国語教育」カリキュラムゆえの限界を見いだすことができよう。とはいえALLガイドラインにおける機構化は、「異文化間教育としての外国語教育」カリキュラムの具体化に向けての出発点であったといえる。

2. 具体化に向けての再評価

2-1. 理念面での発展－「異文化間言語教育」の登場

1987年のNPL、1988年のALLガイドライン提示によって「異文化間教育としての外国語教育」カリキュラムの実現への軌道は明確となったはずであった。しかしながら、その軌道は近年に至るまでずれを生じてきていたのである。ごく近年、新たに外国語教育の見直しが図られることによってそのずれは露呈されることとなる。それはまた「異文化間教育としての外国語教育」カリキュラムの理念面の新たな捉え直しでもあった。それを象徴しているのがLo Biancoらの新たな論考である(Lo Bianco, Liddicoat, Crozet, 1999: pp. 1-20)⁴⁹⁾。Lo Biancoらは①「第三の場 (the third place)」, ②「異文化間能力 (Intercultural competence)」, ③「異文化間言語教育 (Intercultural Language Teaching: ILT)」, という三つの概念でオーストラリアが目指すべき言語教育論を展

開する。ここではそれらを中心に、オーストラリアにおける最も最近の言語教育の動向を理念的側面から見ていく。

「異文化間教育としての外国語教育」のずれとは何であったのか。Lo Bianco らによれば、それは次のような現在のオーストラリアにおける多文化主義そのものの問題点だという。すなわち、多文化政策の対象範囲から言語教育が外される⁽⁴⁷⁾一方、経済的合理性を追い求めるあまり LOTE の中でアジア言語偏重の傾向が生じ、結果として本来 NPL が目指していた「異文化間教育 (intercultural education) を目的とする言語教育」(p. 3) が現実には定着しないものとなったことを指す。その根拠として、単一言語 (英語) を基準とする多文化主義に陥っていると指摘する。そのような多文化主義とは、国内の言語的多様性を軽視すると同時に文化的多様性をも「直接経験というよりはのぞき見行為」「生活様式というよりは芸術的なもの (an aesthetic)」「社会全体というよりは他者 (otherness) あるいは少数派のためのもの」(p. 2) と認識するという。こうした問題点を解決する手段として「異文化間言語教育」を提言するのである。

「異文化間言語教育」が、本稿が想定する「異文化間教育としての外国語教育」カリキュラムの理念面の充実化を図るものであることは、Lo Bianco ら (1999) における次のような各々の概念規定が証左となろう。

①「第三の場 (The third place)」

…異文化間コミュニケーション上理想とする到達点。ここでは以下のように文化と言語の不可分な関係が言語を中心とする自己の解釈枠組みに照らして理解されていく。

「言語を用いた媒介は、言語そのものが一つの解釈枠組みを構成する場での中心的要素となる。その解釈枠組みを通して社会が分析され形成される。言語的な差異を経験することで はじめて、文化的な差異を経験することが深化し得る。差異は異文化間コミュニケーションの中心的要素であり、そのような差異はコミュニケーションに内在するはずのものである。それゆえ異文化間での相互作用は自己の文化的枠組みを保持することや、相互作用をする際自己の文化的枠組みに同化することを問題にしない。むしろこれら二つの場の間に介在する場—第三の場—を見いだすことを問題とするのである。…ゆえに第三の場は相互作用、混交 (hybrid)、探求の一つの地点なのである。」(pp. 4-5)

②「異文化間能力 (Intercultural competence)」

…明確な概念規定はなされていないものの、「異文化間言語教育」の目指すべき能力観として提示される (p. 11)。また「異文化間能力」の核に位置するものが「第三の場を見つける能力 (ability)」であるという (p. 5)⁽⁴⁸⁾。

③「異文化間言語教育 (Intercultural Language Teaching : ILT)」

…「異文化間言語教育」は言語と文化との不可分な関係を第一言語 (母語) との比較によって認識する過程を重視し、以下の三つの基本的側面を持つとされる (pp. 11-14)。

1) 言語文化 (a linguaculture) あるいは言語と文化の関係の教育

一言語教育において、言語使用に埋め込まれた文化というミクロなレベルまでが徹底して

追究される。

2) 学習者の第一言語／文化と目標言語／文化の比較

—上記の1)が、学習者の目標言語と第一言語双方で行われる。

3) 異文化間での探究 (Intercultural exploration)

—「第三の場」の内実。異文化間の状態 (interculturality) を探究しつくり出すために、ここでは異なる世界観 (自己や他者の言語文化) がいかに心を開放するかということの理解が目指される。

ここで①「第三の場」、②「異文化間能力」、③「異文化間言語教育」の関係をまとめておく。

現在のオーストラリアが求める言語教育の在り方が「異文化間言語教育」であり、その目標となる能力観が「異文化間能力」である。「異文化間言語教育」が行われる場合は、常に自己と他者の文化的枠組みの再構築が各々の差異の比較によって模索される場すなわち「第三の場」となる。逆に言えば「第三の場」が「異文化間能力」育成の場で「異文化間言語教育」を成り立たせる。

「異文化間言語教育」に見られる外国語教育の理念は、NPL 以来の目的⁽⁹⁾が、とりわけ子どもの知的・文化的成長を重視するものに変容しているといってよい。外国語教育が個人に寄与する教育的側面の正当性を「異文化間言語教育」として再確認したと見ることができるのである。

さらにはオーストラリアの外国語教育が文化的側面を重視し、子どもたちが「第三の場」でそれを模索するものであるという視点を明確に示した。オーストラリアにおける「異文化間言語教育」は、NPL 以来の外国語教育論が発展を遂げた一つの理論的体系と考えることができるだろう。オーストラリアの言語政策に多大な影響力を持つ Lo Bianco らのこのような主張は、今後のオーストラリアにおける外国語教育の動向が「異文化間言語教育」すなわち「異文化間教育としての外国語教育」実現へと向かうことを予測させるものではないだろうか。

2-2. カリキュラムの面での発展—発達段階への着目

これまで見てきたように、「異文化間教育としての外国語教育」カリキュラムの理念的側面が体系化される一方、カリキュラムの側面でもわずかな進展がみられる。すなわち、言語と文化の不可分な関係を社会文化的な理解としてカリキュラムの中にどのように具体化するかという模索を始めるのである。ここでは ALL ガイドラインの出版後の Scarino の論考 (Scarino, 1995, 1997)⁽²⁰⁾を手がかりとする。Scarino, Angera (現南オーストラリア大学国際研究学科長, Language Australia 言語・文化教育研究センター長) は、ALL ガイドライン作成プロジェクト (以下 ALL プロジェクト) のナショナル・コーディネーターを務め、その後も継続して ALL ガイドラインの内省を行ってきている。

「異文化間教育としての外国語教育」カリキュラム・ガイドラインと換言することができる ALL ガイドラインは、1-2で示したように、言語の文化的側面をも捉える普遍的な枠組みを作成するところまでが課題とされていた。文化的側面を重視する立場をとる一方で、カリキュラムの具体的な内容構成は個別言語ごとの課題とした。結局、文化的側面に関する内容構成の選択や価値付けは、従来通り個別言語ごとの教師、教材、あるいは修了試験⁽²¹⁾の出題内容等、様々な要因

に委ねられたままであった。それゆえ Scarino (1995) はその後、その焦点を学習者が学ぶ知識やその過程に当てていくことになる。言うならば「異文化間教育としての外国語教育」という目的に適った内容構成の具体的な検討に着手せざるを得なくなったのである。手始めに、Scarino は現状を把握することから始めようとする。教師が価値付け、学習者に与えてきた知識とは何なのか、また学習者の目標言語の熟達度 (proficiency level) はどのような経過をたどっていくのか、という問題に踏み込んでいく。「知識の概念化は成果 (outcome) の記述に決定的な影響を及ぼす」(Scarino, 1995 : p. 8) ために、言語教育と知識の概念化の関係を長期的な発達として教師／学習者双方の立場から実証的に追及すべきであると提案するのである。そして、社会文化的な理解というものが決して言語教育での付加的な部分ではないことを強調する。

Scarino (1997) では、出版後約10年を経た ALL ガイドラインに今後10年を見通して次のような若干の修正を加えている。1-2で採り上げた構造に関する修正が提示された箇所のみを次にまとめる。

「目標の統合」(図1)に関する修正案

修正案1…社会文化的目標 (Sociocultural understanding) と言語と文化認識の目標 (Language and cultural awareness) との統合。統合させる理由として次を挙げている。文化的知識および文化の現出形としての言語の認識は、言語と文化の不可分な関係付けを学習者自らの経験として行われるため双方の目的によって促されるということ。また、学習者がこれらの目標のもとどのように変化していくかを記述する枠組みとなりえていなかった点で、さらなる開発が必要だと述べる。

修正案2…「一般的知識の目標 (General knowledge)」のさらなる強調。言語と文化が文脈として深く結びつく関係にあることから、より内容に着目した理解を目指すものである。

修正案3…「思考及びメタ認知的認識 (Thinking and metacognitive awareness)」の追加。学習者が言語を学ぶ過程でどのように学習を自己の内に深化させているのかを明確にしようとするものである。

「言語使用の分類表」(図2)に関する修正案

修正案…①言語使用の領域 (dimension of language use) における「情報伝達領域 (informational use)」を「知識の発達・使用の領域 (developing and using knowledge)」とすることで、学習者の習得する知識により重点を置くものとする。

これらの修正は、「異文化間教育としての外国語教育」カリキュラムの具体化を志向する方向性にあるといえる。すなわち、ここに見られる修正はすべて言語と文化の不可分な関係性への着目と、社会文化的な知識への着目を促すものといえ、ALL ガイドラインに欠落していた具体的な内容構成を明らかにしようとする試みであるといえよう。また、これら全ての修正は「学習することはどういうことなのか」という視点から、認知的な側面をより明らかにしていくこととその測定 (assessment) のための機構の開発を要請する (Scarino, 1997 : pp. 10-11)。いわば、「異文化間教育としての外国語教育」の人間形成の側面を教育的な意義から具体化させようとしている

のである。

オーストラリアにおけるごく近年の動向として、2-1で示したように「異文化間教育としての外国語教育」カリキュラムが理念的な側面で体系化されつつある動向と相まって、カリキュラムの側面もそれに呼応する形で具体化を目指す段階にきているといえる。いわば理念的側面、カリキュラム的側面の双方から「異文化間教育としての外国語教育」カリキュラム実現へと向かいつつあるのである。それは依然として枠組みの体系化という段階にあるといえるものの、具体的な内容構成を明らかにすることが課題として提示され始めたところまでが、現在の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到達点であるとまとめることができる。

3. 「異文化間教育としての外国語教育」の現状と日本語教育における課題

ここまで述べてきたことを次にまとめる。オーストラリアにおいて確認することができる「異文化間教育としての外国語教育」カリキュラムの具体化への道程は、1987年のNPLにより外国語教育が個々の学習者にもたらす人間形成の側面での教育的意義を明確化し、公的に保証することから始まった。ごく近年、理念的側面では「異文化間言語教育」という名の概念で新たに体系化されようとしており、カリキュラムの具体化の側面では、学習者の認知的側面での発達をますます重視することによって、ALLガイドラインという枠組みの修正という形での発展を示している。一方で、課題として大きく次の二点が指摘できるだろう。すなわち、1) 理念的側面での「異文化間教育としての外国語教育」が目指す能力観が明確でないという問題、2) カリキュラムの側面では、学習者の具体的な認知的・言語的な発達を実質的に明らかにされていないがゆえに、望ましい社会文化的内容が個別言語ごとに明確に示していない点である。本稿では1)に関してLo Biancoら(1999)が「異文化間能力」を明確に示していない点、2)に関して、その後修正が加えられたALLガイドラインにおいても、枠組みの修正のみにとどまっている段階で具体的内容構成を示していない点を指摘した。例えば「言語使用の分類表」などはあくまで言語技能に着目した枠組みであり、個別言語ごとにある所定の社会文化的知識を捉える枠組みではない。こうした限界は、ALLガイドラインが普遍的なガイドラインという性格を持つものであることから生じている部分も大きい。これらの限界を今後克服するのは、学習者が学ぶ個別言語ごとの領域における課題とされるであろう。

最後に考えるべきは能力観の問題である。「異文化間教育としての外国語教育」(Lo Biancoらの「異文化間言語教育」)カリキュラムが目指すべき能力観が明確化されない問題は、「異文化間教育としての外国語教育」実現の限界と見做すのか、そうでないのか。それは、2)の課題が今後解決されて行く過程で明確な形となって最後に現れてくる問題なのかもしれない。その評価は現在早急に行いうるものではなく、今後徐々に明らかにされていくと考えられる。

「異文化間教育としての外国語(日本語)教育」という立場からの貢献は、特に2)の課題に対して行い得る。逆に、2)は個別言語からしかアプローチできないものである。よって、「異文化

間教育としての外国語（日本語）教育」カリキュラム論の具体化は日本語教育における最大の課題であると考えられる。その一つの試みとして、ALL ガイドラインに沿って作製された *National Curriculum Guidelines for Japanese* (1993, 1994)²²⁾がある。その内容は、子どもたちに身近な話題や教室活動の例、社会文化的な背景説明から構成されている。しかし、その内容構成の選択や価値付けに関する記述が全くないため、「異文化間教育としての外国語（日本語）教育」の具体的なカリキュラムとして捉えるには更なる検討が必要であろう。このような立場から、今後はより日本語の教育による人間形成と、日本語教育カリキュラムとの関連をオーストラリアでの現状を分析していく。よって、今後はオーストラリアの言語教育の動向を踏まえつつ、日本語における具体的な教室場面を加味した検討が必要となってくるであろう。

注

- (1) 世界的に見ても、初等・中等教育段階の児童・生徒の日本語学習者数は最大であり（約140万人）、全体の学習者数（全体2,102,103人）の65.7%にも及ぶ。
国際交流基金日本語国際センター（2000）『海外の日本語教育の現状—日本語教育機関調査・1998年—』、大蔵省印刷局、pp. 7-13
- (2) 国際交流基金の最新の調査で、初等・中等教育段階での日本語の学習目的は次のような結果である。なお、以下の①⑤は他の機関（高等教育、学校教育以外）に比べて初等・中等教育機関での解答が最も高い結果となっている。国際交流基金日本語国際センター（2000）、前掲書、pp. 42-43, 74-87「日本語の学習目的（日本語教育機関による複数回答、割合の高い順に）：①日本の文化に関する知識を得るため（85.6%）、②日本語によるコミュニケーションができるようにするため（70.7%）、③日本語という言語そのものへの興味（53.5%）、④将来の就職のため（45.9%）、⑤国際理解・異文化理解の一環として（45.3%）」
- (3) 拙稿（1999）「日本語教育における『異文化間コミュニケーション能力』」『教育学研究集録』第23集、筑波大学大学院博士課程教育学研究科、pp. 63-73
- (4) 江淵一公（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、p. 4-20
- (5) 初等・中等教育段階の学習者数が世界的に多い（世界第一位：韓国731,416人、第二位：オーストラリア296,170人、第三位：中国116,682人）こともさることながら、初等・中等教育段階の日本語学習者数がオーストラリア全体での日本語学習者数において占める割合は96.23%である。これは児童・生徒の学習者が各国内に占める割合でみると世界第二位にあたる。国際交流基金日本語国際センター（2000）、前掲書、p. 36
- (6) もちろん NPL に至るまでには様々な言語政策文書が提示されてきていた。しかし、実際の施策や予算措置を具体的に論じ、かつ採択され施策として実行に移されたものは NPL が最初である。それゆえ NPL はオーストラリアにおいて最初の言語政策として位置づけられている。

- Paulin G. Djite (1994) *From Language Policy to Language Planning-An Overview of Languages Other Than English in Australian Education*. The National Languages & Literacy Institute of Australia (now: Language Australia Ltd.).
- (7) Lo Bianco, Joseph (1987) *National Policy on Languages*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- (8) Scarino, Angela. Vale, David. McKay, Penny. Clark, John. (1988) *Australian Language Levels Guidelines-Book1-Book4*, Curriculum Development Centre (now: Curriculum Corporation).
- (9) オーストラリアにおける言語教育政策に関して、神鳥 (例えば1995) は教育的な観点から研究を行っている。
 神鳥直子 (1995) 「オーストラリアにおける言語教育政策—公正と質の向上の視点から—」 日本教育学会編『教育学研究』第62巻第4号, pp. 329-338(1-10)
- (10) NPL における言語教育の目的は「四つのE」と称される次の四点からなる。「1. 子どもの知的・文化的成長を豊かなものにする (Enrichment), 2. 経済 (Economics), 3. 教育機会の公平 (Equality) 4. 対外意識 (External)」 (NPL, pp. 44-62)
- (11) Lo Bianco, Joseph (1992) —Languages— Passport to a changing world. *Babel: Journal of the Australian Federation of Modern Language Teachers Associations, Australia*, vol. 27, No. 3. pp. 14-21. AFMLTA.
- (12) オーストラリアは現在、次の六州 (state) (New South Wales, Victoria, Queensland, Western Australia, South Australia, Tasmania), 一準州 (territory) (The Northern Territory), 首都直轄区 (Capital Territory) (The Australian Capital Territory) で構成されている。本稿ではこれらを総称して州としておく。
- (13) Lo Bianco, Joseph (1992) *Ibid.*, Lo Bianco, Joseph (1995) 「オーストラリアの言語・多文化政策の幅広いコンテクストの中の日本語」 国際交流基金日本語国際センター編『世界の日本語教育〈日本語教育事情報告編〉』第3号, pp. 87-99
- (14) 「個人のための言語学習: 第二言語学習は学習者に以下のような可能性を提供する: 目標言語でコミュニケーションする, 自尊心を高める, 第一言語と文化の理解を高める, 知的/社会的な発達を促進する, 社会的公正という意識の発達, 職業の展望を広げる, 他の言語や文化から得た洞察をもって知識をひろげたり課題にアプローチする, 他の文化の生活に参加し他の言語と文化の特徴や人間の存在の共通性を理解する。」
- (15) Angela Scarino, Penny McKay (1987) The Australian Language Levels (ALL) Project - A Response to Curriculum Needs in Australia. Paper presented at the 8th World Congress of Applied Linguistics, University of Sydney, 16-21st August.
- (16) Lo Bianco, Joseph., Liddicoat, Anthony J. and Crozet, Chantal (eds.) (1999) *STRIVING FOR THE THIRD PLACE — Intercultural Competence through Language Education —*. Language Australia, the National Languages and Literacy Institute of Australia Ltd., Melbourne.

- (17) この経緯については見世 (1995) を参照。
見世千賀子 (1995) 「オーストラリアにおける多文化主義的言語教育の特質」 異文化間教育学会編『異文化間教育』第9号, アカデミア出版会, pp.112-127
- (18) Lo Bianco ら (1999) 掲載の論文集 (注16参照) の, 他の担当者の箇所, 例えば Lambert および Byram が「異文化間能力」を捉える観点として (「定義」ではなく) 次のように示しているにとどまる。(第四章, Lambert, Richard., Language and Intercultural Competence, pp. 65-71) 「他の社会についての知識・有能な人がグローバルに持つべき一連の態度と技能 (感情移入, 許容, 課題達成度)」(第六章, Byram, Michael, Questions of Identity in Foreign Language Learning, pp. 91-100) 「認知的能力, 情緒的能力, 価値の選択, 行動力 (社会的能力) (capacities for action/social competences)」
- (19) 注10参照。
- (20) Scarino, Angela (1995) Planning, Describing, and Monitoring Long-term Progress in Language Learning. *Babel: Journal of the Australian Federation of Modern Language Teachers Associations, Australia*, vol. 30, No. 3, pp. 4-13. AFMLTA.
Scarino, Angela (1997) Beyond ALL — Emphasising the Cognitive Dimension of Language Learning. *BABEL: Journal of the Australian Federation of Modern Language Teachers' Association*. Vol. 32 No. 3. pp. 4-11, 37. AFMLTA.
- (21) 中等教育 (第7または8学年から第12学年まで) において, 前期段階 (第10学年まで) と後期段階 (第12学年まで) の修了時に修了証書が授与される。これら修了のための試験は, 各州によって内容も名称も異なり, 進学や就職などの資格としても機能するものである。
- (22) National Japanese Curriculum Project (1993, 1994) *Yoroshiku: Niko Niko; Moshi Moshi; Pera Pera (National Curriculum Guidelines for Japanese)*. Curriculum Corporation.