

ヨーロッパの異文化理解教育から学べること

— 実践研究を踏まえて —

松本 佳穂子

1. 異文化理解能力とは？

異文化理解教育はグローバル市民養成教育の一環として様々な教育レベル（初等教育から高等教育、更に職業教育を含む）において盛んになってきており、本学でも必修科目の一部となっている。グローバル市民性（Global Citizenship）に異文化間能力（Intercultural Competence）が必須であることは疑う余地もないが、日本での実践においては、「異文化理解能力」の定義が明確でなく、あちこちの理論から好みに応じて取ってきたような、雑多で中核のないものを感じられる。理解するだけでは受容的であり、もし異文化状況に対処する能力を含むのであれば、「異文化対処能力」を包含させなければならない。また、理論を実践に落とし込んでカリキュラムを作る際には、確たる枠組みと教育現場のニーズをすり合わせて最適化を図るのが理想的であるが、日本の様々な実践を見ていると、先に教えたい内容や使いたい教材があって、単にそれに合わせた教え方をしていることが多い。理論や枠組みに基づく教育目標がないカリキュラムは、教える人によって重点がずれてしまい、一貫性に欠けるだけでなく、客観的かつ組織的なプログラム評価ができない。

異文化理解能力を考える際には、通常3つの理論的想定がある。それは multiculturality（多文化状況）、cross-culturality（異文化状況）、interculturality（異文化間状況）である。UNESCO（2013）の定義によると、まず、multiculturality とは、異なる民族性や文化を持つグループが同じ地域に友好的に存在していることであり、cross-culturality とは、そのような状況の中でグループ同士の交流や関わり合いがかなり存在することである。アメリカ社会は最近「人種のるつぼ」というより「サラダ型」と呼ばれるが、その状況がこれに近い。サラダに並べられた野菜のように、民族性や文化の違うグループはそれなりの交流は持つけれども基本的には住み分けをしている。この UNESCO の文書は Intercultural

Competence(異文化間能力)を推進するものであり、それによると、interculturality が前者 2 つ (multiculturality と cross-culturality) と大きく違うところは、「全ての文化が力関係に拘わらず平等だという立場に立ち、より深い、自省的かつ相互交渉的交流を促進する」という点である。Interculturality の考え方では、文化と文化の境界線や人のアイデンティティー自体をより流動的で柔軟なものと捉え、異文化間能力のある人は、「様々な状況や文脈の中で自分の持つ豊かな異文化経験やリソースを使って異なる文化を持つ人々と深いレベルで交渉・交流して行ける能力を持つ」と定義される。一人の人間は実は多様な文化性(時には民族性)を持ち、違う相手や状況に対して違う側面を前面に出して対応し、その過程で相手と深いレベルで交流することを通じて自らを振り返りつつ変化・成長していくことができるわけである。

この考え方は多種多様な民族的バックグラウンドを持つ人々が常に移動し共存するヨーロッパで広く受け入れられ、複言語・複文化主義という教育アプローチを生んでいる(ECML, 2010)。ヨーロッパでのグローバル市民教育においては、民主的な行動・対応ができる「ヨーロッパ市民」となるという部分が重要視されているので、異文化間能力の養成はその大きな部分を占めているわけである(UNESCO, 2017)。これは遠いヨーロッパの話ではなく、すぐに国や民族性で外国人や異文化との間に境界線を作ってしまう日本人が最も学ぶべき視点だと思う。私たちはつい「アラブ系の人」、「アフリカ系の人」というようなカテゴリーによって相手を見て違いばかりに注目する傾向があるが、実際は共通点やよく似た感性がかなり存在する。異文化間能力の立場を取ると、別にどこの国の人であれ、どんな文化や言語を持つ人であれ、話してみると自分との類似点が多々ある。一方で相違点があっても、いやあるからこそ、そこから自省的に学べる側面が多々あるのである。日本人はすぐに島国で単一民族であるというところに逃げ込んで、日本人と日本文化の特殊性を主張する傾向があるが、日本人が特殊で日本だけにしかないと思っている特性、特に考え方や感性は、実は様々な国々に存在する。それを自覚して、先入観やステレオタイプを排して世界の人々と付き合える力こそが異文化間能力であり、それを是非日本の異文化理解教育の支柱として欲しいと、ヨーロッパの国々の実践を見てきた筆者は常々考える。

一方で、異文化間能力の養成のためには、幼少期からの自己発生的な「異

文化への気付き (Intercultural Awareness)」と意識化が必要である。かなり成長してメディアや周りの人々にも影響されて固定観念が生まれてから、フォーマルな教育の中でいくら知識を教え込んでも、柔軟な異文化間能力は育たない。上記の UNESCO 文書(2017)をまとめたマイケル・バイラム博士の提唱する ICC モデル (Intercultural Communication Competence Model) (1997)においても、異文化間能力の4つの要素(知識、態度、解釈と関連付けをする能力、発見・交流をする能力)の基礎となるのがこの「異文化への気付き」であるとされている。彼は特に批判的にものを見たり考えたりすること (criticality) を重視しており、彼の目指す異文化への気付きとは、「自分或いは他の国や文化の中にある明確な基準、見地、実践、物品に基づいて、批判的に物事を評価できる能力」と定義されている。これは実はとても難しいことで、自文化と他文化の優越性や覇権主義(ヘゲモニー)のような力関係に影響される以前に、全ての現象や出来事、そこでの人間関係をできるだけ客観的・批判的に判断する能力を幼少期から培うことの必要性に繋がる。

2. 自己省察的ツール Autobiography of Intercultural Encounters

ヨーロッパでは、欧州評議会言語政策部門が開発した自己省察型ツール、Autobiography of Intercultural Encounters(以下 AIE と呼ぶ) が広く使われている。2008 年にフランス語版ができ、その後英語を含む 6 カ国語に翻訳されて使用されているが、日本語版はまだ無いので今回の実験のために翻訳した。

AIE (図 1) は、学習者が自らの異文化体験を振り返りながら様々な視点からの問いかけに答えて行く自省的なプロセスを通じて、異文化や「自分と異なる他者」への気づきを自律的に深化させ、異文化間能力を高めるように考案されている。当初は約 50 問からなる一般バージョンしかなかったが、2013 年からピクチャー・カードを使ってインタビューする形式の若年層用バージョンが加わり、現在は両方に対するインターネット・バージョンも開発された。若年層用は一般バージョンに比べて、質問数の少な

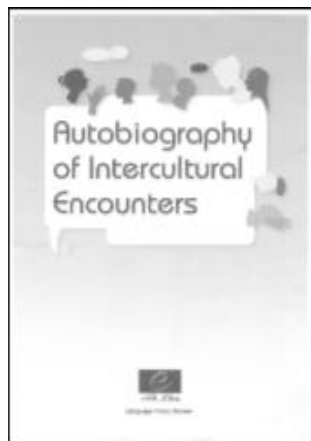


図 1

い単純な構成になってはいるが、教師やインタビュアーが介入せず、子供に思ったこと、考えたことを自由に表現させる点は同じである。よく話す生徒に対しては、教師やインタビュアーは「なぜそう思ったのかしら？」「その後、どう感じたの？」などの、思考を深めることを助ける追加質問をするだけである。このツールの目指すところは序文(Language Policy Division of Council of Europe, 2008) に以下のように記されている。

このツールは、世界に存在する様々な文化や国家の分断状況の中で、人々の生活や経験が否応なく関連付けられたものとなっていること、そしてお互いの存在を認めるだけでなく、より深い理解レベルで対話・交流することが必須であることに対する我々の認識が大きく増加してきた時期に作成された。したがってその目的は、そのような体験の自省活動を促し、上記のような理解と交流を可能にする異文化間能力を養成することである。(拙訳)

AIE は、教師の介入しない完全な自律学習ツールであり、回答の中身には個人的な内容も含むので、実際の使用で教師が体験の詳細について生徒と話したり、フィードバックを返すようなことはない。通常の授業と共にこの活動をさせることで、教師は間接的に自分の生徒がどう変わっていくか観察したり、時には授業の最後に客観的に異文化間能力を測ろうとする。よって、生徒は安心して自由にこのツールに回答することができるのである。一般バージョンでは、自分が選んだ異文化体験について約 50 問（前の解答に付随する質問があるので解答数は個人によって異なる）の問いかけに答えさせるのであるが、ある意味しつこいくらい似たような問いかけが違う観点からなされるため、かなりの学生が、最初に書き込んだ考え方や態度とは違う、より相手を容認する自己反省的な立場に最終的に至ったりする。それは教師中心の授業で「こうあるべき、こうすべき」と教え込むのとは対極にある、自律的気づきを促す手法である。したがって他の授業や活動と組み合わせて行うとより効果的であろう。

筆者は、2010 年から 2013 年にかけて行った科学研究費助成研究（基盤研究 B「言語教育におけるクリティカル・シンキング能力に関する到達目標・評価基準の開発研究」）において、ヨーロッパにおける複言語・複文化的アプローチ(Council of Europe, 2008)と FREPA (Framework for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures) (ECML, 2010)とい

う枠組みに出会い、それを異文化間能力の到達目標作成に利用したが、その結果の検証に、バイラム博士に紹介された AIE を使用した(松本, 2014)。その際、このツールに大きな可能性を感じ、これをその本来の目的である異文化理解教育のために使いたいと思ったところから、新しい科学研究費助成研究(基盤研究 B「自己省察ツールによる異文化間能力養成を目指す一貫教育モデルの構築(2016-2019年)」を開始した。上記の終了した科研費研究の中で AIE を使ってみた時に、大学生の回答に様々な先入観、固定観念、ステレオタイプが見られたことに強い懸念を抱き(Matsumoto & Koyama, 2014)、本当に効果的な異文化教育プログラムはヨーロッパのようにもっと早期に「異文化への気付き」を本人の中から引き出すところから始めるべきだと思った。ステレオタイプが多く見られるメディアの影響をかなり受けて、固定観念ができてしまってから、上から知識を与えるような形で異文化理解教育の授業を行っても、そのような明示的知識は本人のアイデンティティとも深く関わる異文化への態度や考え方をを変えるには至らない。したがって、進行中の科研費研究では、まず現在の日本人の青少年たちの異文化への意識が各教育段階(初等・中等・高等教育)でどのような状態にあるかを調査し、これらの教育段階を繋ぐ、発達段階に即した異文化理解教育モデルを構築することを目指している。

3. 被験者と実験手法

3.1. 被験者

現在までのところ、大学生 211 名、高校生 32 名、中学生 145 名、小学生 158 名のデータを収集した。高校生のデータが少ないのは異文化理解のモデル授業を行えるような授業枠があまりないからである。ただ、日本人学生の異文化への意識や態度、或いは異文化間能力が成熟や教育的発達段階と共にどのように変化しているのかを見るには、中学生のデータがより有用であるという感触も得ているため、無理に依頼をしていないからでもある。したがって、本稿では、小学生、中学生、大学生のデータを比較分析した結果を報告する。

小学生の異文化体験は当然であるが自分の周囲に限られ、あまり外国人が住んでいない地域の児童は半数が自分の英語の先生について回答した。一方、キャンパスに留学生も多く、外の世界でより広く活動している大学生の異文化体験の対象は筆者も驚くほど多彩であった。以下に大学生の

異文化体験の相手の内訳を参考に示す。

- 1) 国内外の区別：国内 148, 国外 63
- 2) 対象地域・国：アジア 68 (10ヶ国), 北米 28 (アメリカとカナダ),
ヨーロッパ 26 (6ヶ国), 中近東 25 (4ヶ国),
オセアニア (ミクロネシアを含む) 18 (3ヶ国),
ラテン・アメリカ 14 (5ヶ国), ロシア 14,
アフリカ 10 (5ヶ国), 日本人 8¹
- 3) 年齢層：子供 (12歳以下) 9, 大学生 (17-25歳) 98 ,
大人 (19-59歳) 83, シニア (60歳以上) 21

中学生・高校生の異文化体験の相手の民族的・文化的バックグラウンドは当然小学生より多様ではあるが、住んでいる地域及び個人差の影響が大きく、それ程の多様性はない（国の数で計算すると大学生の4分の1ぐらいである）。つまり、大学生になって急に上記のように様々な国から来た人々に会う機会が増えるというのが実態と言える。しかし、前述したように、大学生になってから異文化に遭遇するまでに、メディアの強い影響もあって、学生たちの中には差別意識には至らないまでも、既に先入観、固定観念、ステレオタイプがかなり根付いてしまっている。

3.2. 実験手法

本研究では高校生・大学生には Moodle に載せてオンライン化した一般バージョンを、小学生・中学生には若年層用バージョンを使用し、実験を行った授業の性質に応じて日本語版（英語から翻訳）と英語版を使い分けた。若年層用バージョンには筆記型もあるので、個別インタビューには通常のを、クラスでの使用には筆記型を使用した。被験者にはそれぞれ最も印象に残っている異文化遭遇体験について AIE の質問に答えてもらったが、説明がなくても十分一人で回答できる大学生に比べて、このような活動に慣れていない小・中学生に対しては、異文化の定義や自分と違う文化で育った人と遭遇する体験などについて例を挙げながら説明をする事前

¹ この8人には、日本人ではあるが海外経験の長い人、二世・三世、両親や祖母の誰かが外国人である人などを含む。

授業を行った。更に、メディアの影響がどれくらいあるのかを探るため、普段頻繁に接するメディアについての質問を、AIE 冒頭にある自分自身を定義する質問の前に加えた。

分析においては、それぞれの質問に対する回答をデジタル化して IBM (SPSS) のテキスト分析ソフトウェアと KH Coder (Higuchi, 2013)² を使い、表現の頻度や関係性を総合的に見ることで、特徴的な性質や傾向を明らかにすることを目指した。テキスト分析によって数量的に呈示される結果を解釈し意味付けするのは実験に携わる研究者なので、本当に明確に現れている傾向や特徴のみを結果として採用し、同時に個々の学生の反応とその変化を包括的に把握して、テキスト分析の結果を学生の全体的変化と合わせて文脈化することを試みた。

KH Coder は、表現や概念の頻度や関連性をビジュアル化して見せることができるので全体傾向の解釈に大変役に立つ。図 2 は最後のまとめの質問である「AIE による振り返りであなたに何か変化がありましたか？ この経験からどんなことをしたいと思いましたか？」に対する大学生の回答を可視化したものである。円の大きさは表現や概念の頻度を代表し、それぞれを繋ぐ線が太い方がより関連性がある（共起していることが多い）ことを示す。色はここでは白黒でしか示せないのであるが、実際は色によって表現や概念がグループ化されている。

どんな文章にも頻出するような語句（「ない」や「ある」など）を除いてこの図から読み取れる学生の反応を 6 つの○で囲んで表示してみた。この問いに対する一般的な回答が、「これからもっと英語を学ぶ機会を増やしてコミュニケーションを取りたい。」「外国人ともっと積極的に交流して異文化について考えたい。」「他国のことをもっと調べて知りたい。」「いろんな人についてもっと理解できるようになりたい。」「この経験から自分が忘れかけていた希望が更に強くなった。」「海外に行きたい。」などであることが分かる。また、ごく一般的な語彙ではあるが、「する」、「やる」、「なる」というような表現と、「積極」、「さらに」、「もっと」、「今」というような表現から、彼らがそうしたいと思っていることが曖昧模糊とした形ではなく明確に表現されていることがうかがえる。

² KH Coder はフリーソフトであるが、最近では日本語以外の 7ヶ国語にも対応できるそうである。

このようなテキスト分析と全体的な質的分析によって、小学生、中学生、大学生の反応を比較し、異文化に対する意識や態度の違いを教育段階別に把握しようと試みた。

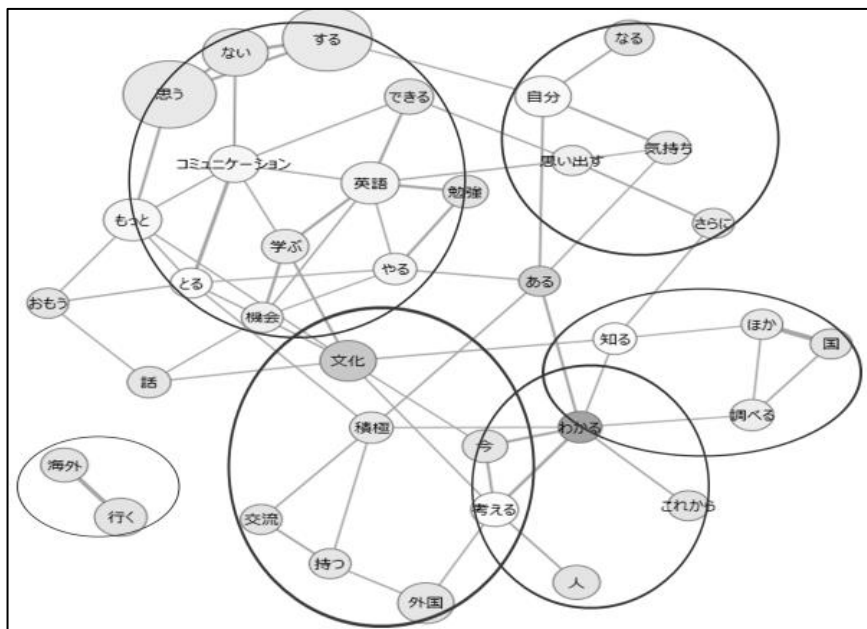


図 2

4. 結果

4.1. 大学生の反応

大学生の回答を通じて顕著だった点は以下の3点である。

1) 全体的には、学生たちが自分と違う文化的・民族的背景を持つ人々に働きかけ、理解しようとするポジティブな態度が見受けられた。しかし、彼らのコメントに最も顕著だった特徴は、「我々日本人対他者」という二項対立的な比較を常にしてしまう傾向である。自分の文化と異文化を比較しがちな傾向は、多分一般的に見られるものであろうが、問題は特に比較をする必要がないような状況や、相違点よりも共通点の方が多いような状況でも、つい「私たち日本人に比べて。。。」とか、「日本文化と違って。。。」とい

うようなコメントをしてしまいがちなところである。更に大きな問題は、学生たちが「異文化から来た他者」の中にも当然様々な多様性があることを意識せず、ある地域の人々をステレオタイプの「中近東の人たちはよく～する。」とか、「アフリカの人の時間の感覚は～だから」とか、「西洋人にはこういう日本文化の機微は分からない。」というような過剰な一般化をしてしまうところである。一つ興味深い事例を挙げる。アルバイトをしていた店でサウジアラビア人の客が一人なのにテーブル席に座って、説得してもカウンター席に移動してくれなかったという体験を取り上げた学生が、「中近東の人は何でも議論しようとするけれど、日本人だったらその時の店の様子を見て空気を読んで最初から一人席に行ってくれるのに。。。」というようなコメントをしていた。第一に、サウジアラビア人の一人の客は中近東を代表していないし、学生本人は気付いていないが、彼自身もなかなか引き下らず、その客と相当議論をしている。また、私は日本人の一人客がテーブルに座り、店の人にカウンター席に行くように言われても、「空いているから構わないじゃないか」と譲らないケースを実際に何度か目にしてもいる。これは極端な例であるが、全体として学生のコメントには必要以上に違いに目を向けて、それを「日本人対他者」という十羽一絡げの二元論に持っていく傾向が強く見られた。

2) 多くの学生が約 50 の問いかけに 1 時間ぐらいかけて答えた軌跡を辿ると、たとえ彼らの取り上げた異文化との遭遇があまりポジティブなものではなくても、異文化への興味と英語学習への動機づけに増加が見られた。同じような質問が視点を変えて何度もなされるため、最初はネガティブだった反応が、最後の方になると「自分にも非があったかも知れない。どちらにしてもお互いに誤解を埋めようと努力したのだし、いい経験になった。」というような前向きなコメントに変化していることが、全体の 3 分の 1 ぐらいあった。つまり、AIE の目的とするところである、教師の介在のない自省的学習或いは成長がある程度達成されていたと言える。

3) 第一点として挙げた過剰な一般化にも関連するが、あちこちにメディアの影響と思われる記述が見られた。例えば、「アメリカ人のそういう国民性は～などのテレビドラマを見るとよく分かる。」とか、「映画にもよく出てくるけれど、～人はいつも早口で人の話を聞かないし、人のプライバシーに土足で入り込んでくる。」などというコメントである。テキスト分析の結果にも、「全て」、「みんな」、「ほとんどの」、「いつも」、「典型的

に」、「たいてい」、「一般的に」などの限定詞や副詞が頻出する。このような偏見にもつながる過剰な一般化は、「日本人対他者」という二項対立的な見方と表裏一体でもあり、「自分とは違う他者」の中に多様性を見ようとしめない態度は、冒頭に揚げた柔軟な異文化間能力を養成するためには大きな障害となる。

4.2. 小学生と中学生の反応

小学生の回答は使用した AIE 自体が若年層用のよりシンプルなものであるため、時間をかけて様々な質問に答えているうちに考え方や見方が変わっていくというような変化は見ることができない。この年齢層に AIE を使う趣旨は、とにかく「自分とは異なる他者」に気付き、その人との関わりについてそのまま忘れてしまわないように自省的に考えさせるところにある。したがって、彼らの回答は成熟度を反映して単純で個人の好き嫌いに依拠するコメントが多かった。ただ、大学生に頻繁に見られた日本人である自分と異なる他者を二元的に対峙させて比較するような視点はあまり見られなかった。それぞれの体験で遭遇した異文化を持つ人に対して、素直に感じたことをその時の感情と共に個人的なレベルで表現する回答が殆どで、内容も主観的かつ直感的なものが多かった。したがって頻度の高い表現は「(感じが) いい・悪い」、「親切」、「楽しい」、「面白い」、「冷たい」、「変」、「怖い」などの形容詞であった。ただ、なぜそう感じたかという問いに対しては、時々ステレオタイプ的な見方が現れることがあった。例えばハワイから来たアジア系の英語の先生に対して、「アメリカ人でもイギリス人でもないのに英語がナチュラルだった。」とか、「アジア人が英語を教えにきたからびっくりした。」というような回答があり、そこには「英語を話すのは欧米人」という刷り込みが見られた。学校を訪問した JICA のナイジェリア人に対しては、「アフリカの人なのに、かっこいいスーツを着て、お金持ちそうだった。」というコメントがあり、この年頃の児童が持つ固定観念はメディア以上に周囲の大人の影響によることが分かった（「お父さんがそう言っていたから。」とか「家族でテレビを見ていた時、みんながそう言った。」などの回答があった）。しかし、事前授業で様々な文化の伝統について紹介した時には、小学生たちは非常に興味を示し、授業をした筆者にたくさん質問をした後、更に家に帰って自分で調べたりしたそうである。この実験からも、まだ固定観念や先入観があまりな

い幼少期から異文化理解教育を始めるのが、将来異文化に対する開かれた態度や受容力、柔軟な対応力に繋がっていくという確信を得た。

中学生の回答はまさに小学生の回答と大学生の回答の中間に位置するような傾向を示しており、そこから、高校生はより大学生に近い傾向を持つであろうことが予想された。この教育段階では、小学生と同じような個人的かつ直感的なコメントも多いが、一方で、自分の反応に対する理由付けを求めると、大学生に見られたような「日本人対異なる他者」という二元的比較や、ステレオタイプを含むコメントがかなりあった。小学生と違うところは、メディアの影響がより明らかに現れていた点である。例えば、「テレビで～人はいつもそうすると書いていた。」とか、「映画に出てきたインド人がいつも歌ったり踊ったりしていたから。」などという回答である。つまり、小学生と比べると中学生の方が、自分が触れたメディアの情報を基にステレオタイプ的で過剰な一般化をするようになっているのであろう。

ここまで述べてきた傾向を裏付けするために、試しに全てのコメントの中で固定観念や過剰な一般化を含む言説を数え上げてみることにした。このようなやり方は方法論としては厳密性に欠けるが、全体像を数量的に把握するには十分だと思われたからである。その結果、24%の大学生のコメントに、18%の中学生のコメントに、そして 13%の小学生のコメントにそのような傾向が見られた（当然誤差を含む）。つまり、日本の青少年がその発達において、徐々にステレオタイプ的な偏見を吸収していくことが少なからず実証された。

4.3. メディアの影響

AIE の冒頭に追加しておいたメディアに関する質問の回答を集計すると、それぞれの教育段階の生徒がどのようなメディアからより影響を受けているかが分かる（表1）。ここでは選択肢の中から自分が頻繁に使うメディアを3つまで選べるようにしたが、殆どの生徒は1つか2つしか選ばなかった。

小学生が印刷媒体をよく使うのは、授業での活動に関連していたりするからであろうが、年齢が上がる程、インターネットや SNS などの電子メディアの使用が増加している。テレビのドラマやコマーシャルにも固定観念を強化するような人物描写やイメージが未だに多く見られるが、大学生が

表1 頻繁に使うメディア媒体

	小学生	中学生	大学生
テレビ	46%	32%	29%
印刷媒体	26%	15%	5%
インターネット	21%	34%	45%
SNS	4%	16%	20%
その他	3%	3%	1%

最も影響を受けているであろうインターネットや SNS などの電子メディアの危険性は、誰でも情報提供や共有ができ、その信憑性を審査するような仕組みが確立していないところにある。YouTube や SNS で拡散される情報は、ある個人の意見や感性に基づくものも多く、客観性のない情報が氾濫する中で、何を信じるかは本人の判断に委ねられている。つまり、大学生がそのような情報に影響を受けて何らかの固定観念を持つとすれば、「悪貨は良貨を駆逐する」ように、ネットの世界は様々な偏見が錯綜する場所となってしまふ。勿論、電子メディアのいいところは、誰もが自由に情報や意見を発信・共有できる点にあり、新しいムーブメントが歪んだ旧習を駆逐する可能性もある。

実際に、大学生のいくつかの回答に見られたのは、「友達の SNS にそう書いてあった。」とか「～さんのブログで知った。」というような他人の情報を鵜呑みにしてしまう態度であった。このメディアに関する統計を見て強く思うのは、電子メディアが中心になってきた時代には、どの情報に十分エビデンスがあって信憑性が高いのか、どのような情報は偏見や個人の決めつけを含んでいるから避けるべきなのかを判断する力がかつてない程必要とされるということである。それは、バイラム博士が唱える「criticality(批判的思考)を伴う異文化間能力」に他ならず、そのような能力を持つグローバル市民を育成するためには、中等教育の高学年や大学生になってから知識中心の異文化理解指導をするのではなく、子供の頃から「異文化への気付き」を促し、徐々に異なる文化を持つ人々への受容性、敬意、そして客観的な判断力に基づく柔軟な対応力を養う発達段階に応じた指導が必要である。

5. 今後の異文化理解教育への提言

本稿では、現在進行中の科研費研究の結果を基に、日本の異文化理解教育は、幼少期から「異文化への気付き」を軸に始められるべきだということを実証的に示してきた。異文化間能力の育成には知識、態度、思考、交流（異文化状況への対応）という4つの側面を、批判的思考力をベースにしながらかなやかに伸ばしていく長期的視点と枠組みが必要である。日本には、未だに島国的で偏狭なメンタリティや民族至上主義的な考え方も根強く残っており、外国人に対する差別や偏見の存在が指摘されることも多い。そのような状況を反映したメディアの影響を強く受けて育った若者は、大学生になる頃には既にかかなりの先入観や固定観念を吸収してしまっている。特に、態度や考え方のような側面は、教師が教え込むよりも、良質の刺激を与えつつ自身のアイデンティティを確立するプロセスの中で形成されるべきである。異文化理解はこうあるべきであるというような画一的な教え方には意味がなく、私たちが育てたいグローバル市民は、それぞれのスキルのレベルと活動範囲の中で、グローバルな世界を生き抜くための異文化間能力を状況に合わせて柔軟に使える人たちなのである。

AIEのような自省的自律学習ツールはあくまでも補助的なものではあるが、本当に異文化理解・対処能力のある若者を育てたければ、本人がまず気付き、間違った方向に行くことがあっても試行錯誤しながらそれを自省し、自分なりの異文化間能力を身に付けられるように、教師は各教育段階に合わせた足場掛けをしてその成長を助けていくのが理想的であり、それを可能にするような体系的・長期的なプログラム構築と教材開発が必須である。今後本科研費研究の残った期間において、そのような教育モデルを提示したいと考えている。

(注) 本稿は2019年にPeter Lang社から出版予定の「Empirical Studies in Multilingualism」第9章の一部を加筆・修正したものである。また、この場を借りて、査読者の方の励ましのお言葉と丁寧なご指摘に感謝したい。

参考文献：

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Council of Europe (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europa (2008). *Autobiography of Intercultural Encounters*. Strasbourg: Language Policy Division of Council of Europe
- European Center for Modern Languages (2010). *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. ECML Research and Development report series*. Graz: European Center for Modern Language.
- Higuchi, K. (2013). *KH Coder*. At<<http://khc.sourceforge.net/>>. Date of access: January 21, 2019.
- 松本佳穂子. (2014). 「異文化間能力の指標と指導モデル構築の試み」, 東海大学文明研究所発行『文明』18号, pp. 51-63.
- Matsumoto, K. & Koyama, Y. (2014). Analysis of Descriptions in Autobiography of Intercultural Encounters Using KH Coder. *2014 Society for Information Technology & Teacher Education Conference Proceedings*, 1119-1124.
- UNESCO(2013). *Intercultural Competence - Conceptual and Operational Framework*. Paris: UNESCO.
- UNESCO(2017). *Basic texts of the 2005 Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*. Paris: UNESCO.