

「異文化理解」と外国語教育

— 教養教育の一形態として —

溝上 由紀・柴田 昇

‘Cross-Cultural Understanding’ and Foreign Language Education:
As One Type of the Liberal Arts Education

Yuki Mizokami and Noboru Shibata

1. はじめに

本稿は、実務教育に重点を置いた短期高等教育機関における教養教育のあり方に関する理論的提起のための研究の一部である。以下、本稿の背景を略述し、本稿の取り扱う課題を具体化しておこう。

1998年の大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について」は、「学部段階の専門教育には、特定分野における完成教育というよりも、生涯学び続ける基礎を培うより普遍的な教育が求められている（第2章-1）」とする。あらゆる分野での学問の高度化は、いわゆる学部教育の一般教育化に帰結し、学部教育における一般教育／専門教育の区別はもはや無意味となりつつある。4年制大学において、現行の学部四年間では、専門教育の十全な展開は困難であるということは、もはや広く共有される認識といってよい（絹川、2006、130）。

このような中、短期高等教育機関においては、教養教育の十全な遂行はさらに困難の度合いを増すことになる。たとえば短期大学であれば、学生は通常2年間の修業期間中に国家資格等を取得し、またそれらの資格の取得のために相当数の講義や実習をクリアしなくてはならない。このような、短期間に特定の資格取得・技術習得を達成することを第一の目的とする教育機関においては、学生の関心も特定分野に特化している場合が多く、物理的にも「幅広い」科目選択を実現することは困難であり、学生の側の主体的選択性に重きをおく、主要学問分野の入門的部分を並列した一般教育型の教養教育が高い効果を挙げる可能性は、きわめて低いと見るべきである。

われわれは別稿において、実務教育主導型の高等教育課程における教養教育の初歩的理論構築を試みた。そしてそこで、教養教育の基礎的機能として、①個別の職業を支える基盤の獲得、②複数の職業に通底し進路転換時のコストを軽減する知識・技能の獲得、③自らの職業・進路を客観視するための素材の獲得、の3点を見出し、さらに個別的実務教育の性格と結びついた個別的な教養教育課程の設計の必要を論じた。また、上記の3点を統合する最も基礎的な理念

として、「異文化理解」を設定しうる可能性を提起した（柴田・溝上、2009）。尚、われわれの提起する「異文化理解」は、しばしば外国理解・外国語学習を意味する一般的なイメージのそれとは異なるものであり、国境・言語を必ずしも与件としない。本稿は、以上のような立場から、「異文化理解」を理念的中核に据えた教養教育の一環としての外国語教育について論じようとするものである。

2. 国際理解、異文化理解の現状と3つの問題点

グローバル化が進む中、近年、教育分野においても、外国語能力や異文化理解能力の育成の重要性が叫ばれている。いわゆる国際理解教育は、1945年に発布された「ユネスコ憲章」前章を出発点に、一貫してユネスコにより推進されてきたが、日本の教育界において国際理解、異文化理解¹の観点が特に注目を浴びようになったのは、1987年の臨時教育審議会による最終答申が契機だったといわれる。この最終答申においては、「国際化への対応のための具体的改革」として、外国語教育の見直しや国際理解のための教育の推進などの方針が示された。1980年代の日本の社会状況を鑑みるに、バブル経済に後押しされて海外に進出する企業が増える中、諸外国で経済活動を円滑に行うためにも、日本人の国際化にむけた教育が必要との主張は一定の説得力を伴っており、以来、「国際化」は教育界で大命題となってきた。

2002年には、英語教育改革に関する懇談会の報告書『『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想の策定について』で、グローバル時代を生きる子供たちは英語のコミュニケーション能力を身につけることが必要との見解が示された。そして、2002年度（平成14年度）から始まった小学校の学習指導要領では、新設された「総合的な学習の時間」において、「国際理解教育」の一環として、「外国語会話」などを実施できるようになり、以来、多くの小学校で外国語活動、主に英語活動への取り組みが行われている。さらに、2011年度（平成23年度）から実施される小学校の新学習指導要領では、高学年で外国語活動（＝英語教育）が導入されることになっている。このように、この20年来、急速に進められているように見える日本の教育界における国際理解、異文化理解への取り組みは、しかしながらあるべき方向に進んでいるのだろうか。本稿では、まず始めに、現在の国際理解、異文化理解に関連する現状と問題点を述べた上で、それらとは若干異なった「異文化理解」観を提示する。そして、その異文化理解の方法を主軸にして、高等教育における教養教育を再構築しうる可能性を、外国語教育を一例に取りながら検討していきたい。

2. 1. 「国際理解には英会話」という言説の問題

2008年3月に新しい小学校学習指導要領が告示された。2011年度（平成23年度）から全面

1 「国際理解」と「異文化理解」は厳密に定義すれば異なるものであろうが、実際は多くの文脈で同義ととらえられており、本稿でも同義のものとして扱うことにする。

実施となる新学習指導要領では、小学校5、6年において、週1コマの「外国語活動」を実施することと記されている。外国語活動においては、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の養成や、日本と外国の言語や文化についての体験的な理解を深めることなどがその内容とされている。そして、「外国語活動においては、英語を取り扱うことを原則とすること」と明記されている。言わば、コミュニケーション能力を養成し、国際理解を深めるために、英会話を勉強するということである。今回の改訂では、英語は教科として導入されているわけではないが、文部科学省が小学校における英語教育の本格的導入に向けて大きく舵を切ったという意味では、画期的なものであるといえよう。

しかしながら、小学校での英語教育がこれまで全く行われてこなかったかといえは、そうではない。現行の小学校での学習指導要領には、「総合的な学習の時間」において、「国際理解に関する学習の一環としての外国語会話等」を行う可能性について触れられている。ここで1つ確認しておくべきなのは、現行の学習指導要領には、「小学校英語を導入する」「英会話をを行う」との文言はいっさい見当たらないということだ。文部科学省も、「英語教育」という言葉を周知に避け、ここでいう「外国語会話」は、あくまで、「国際理解教育」の枠組みの中での導入であり、英語教育の導入ではないというスタンスを取っている。しかし、実際の現場では、国際理解＝外国語会話＝英会話と理解されたケースがほとんどであり、文部科学省調査（文部科学省ホームページより）によると、2007年度（平成19年度）に何らかの英語活動を行った公立小学校は約97.1パーセントに上っている²。ここに見えてくるのは、リップサービスとして「国際理解教育」を唱えながらも、国際情勢の学習や人権問題の学習、他の外国語の学習ではなく、「英会話」の教育が中心に行われてきている小学校教育現場の現実である。

ここで、まず問題点として指摘しておきたいのは、「国際理解」の一環としての「英語教育」という捉え方は、その因果関係が明確でないということである（大津（2004）、鳥飼（2004）、バトラー後藤（2005））。いったい、英語を学ぶこと自体が国際理解なのだろうか、それとも、英語を通じて異文化を理解することが国際理解なのだろうか。そもそも、英語を学習し、そのコミュニケーション能力を高めることで、本当に公正な国際理解は深められるのであろうか。もちろん一般論として外国語学習は、日本語とは異なった体系や論理を持つ言語の存在を理解し、言語の多様性と相対性を認識する上で有効である。あらゆる外国語学習が提供してくれる新しい視点や新しい発想の有用性を決して軽視すべきではないことは明白である。しかし、現在の日本の教育現場のように、外国語学習において、特に英語のみを偏重することは、公正な国際理解よりも、むしろ英語崇拜とそれにとまなう他言語の軽視を拡大する危険性ははらんでいるのではないだろうか。

問題はもちろん小学校現場に限らない。中学校、高校においては、それぞれ2002年度（平

2 この調査は特に「総合的な学習の時間」にこだわらず、年間で何らかの英語活動をした小学校の割合を示しているが、実際には、「総合的な学習の時間」を中心に行われたと推測できる。

成 14 年度)、2003 年度 (平成 15 年度) より英語が事実上必修化され、多くの中学校や高校で実質的に英語はほとんど唯一の異文化理解関連の科目である。また、大学の外国語教育カリキュラムにおいても、1990 年代以降、英語重点化の一方で、第二外国語の必修単位を減らしたりなくしたりする動きが広がったため、英語は他の言語を差し置いて圧倒的に優先的な位置を占めている。このような日本の教育界全体における英語偏重主義は、異文化 = 英米、外国語 = 英語というゆがんだ形の国際理解、異文化理解の方向を示していると考えられる。

俗に「国際語」とも呼ばれる英語は、確かに世界で通用度が他言語に比べて格段に高く便利であることは否定できない。しかし、英語が世界で今日のような地位を築いたのは純粋に軍事的、政治的、経済的理由からのものであり、英語という言語自体が優れているという理由からではないということは強調しておく必要がある。また英国や米国の国家語³であり、アングロサクソン民族の母語である英語のみを、教育現場において偏重することは、英語文化や英語民族が他文化や他民族よりも無条件に優れているという誤った思い込み、すなわち英語優越主義の思想を学習者に刷り込んでしまうかもしれない。英米の英語のみをモデルとした英語教育は、アングロサクソン文化の物の見方の理解と、それを参照にした自文化への劣等意識、あるいは陰画としてのナショナリズムの助長には役立つかもしれないが、多様な文化や多元価値への理解は進められそうもない。言うまでもなく、その行き着く先は、公正な国際理解という目的とは正反対の極である。

翻って、日本国内においては、平成 19 年末現在での外国人登録者数は過去最高の 215 万人を超えた。これは、総人口の 1.69% に当たり、年々増加している。出身国の上位 5 カ国は中国、韓国・朝鮮、ブラジル、フィリピン、ペルーである (法務省入国管理局ホームページより)。朝鮮・韓国や中国をルーツとするいわゆるオールドカマーたちが多く在住し、また 1990 年代以降は南米などからの出稼ぎ労働者、いわゆるニューカマーの出入りが多くなっているにもかかわらず、それらの人々やその出身国に対する無関心や偏見とあいまって、日本でこれらの異文化が積極的、肯定的に取り沙汰されることは必ずしも多くはないのが現実ではないだろうか。日本で耳にする数々の言説が、しばしば未だに単一民族イデオロギーから抜け出していない現状は、私たちが身近な異文化の存在について真摯に思いをはせることを怠り、国際理解どころか、国内理解、地域社会の理解さえも十分に進めていない状況にとどまっていることの証左であろう。

ここで確認しておきたいのだが、筆者は、グローバル化時代における英語の必要性と、そして、英語が持つ、英語を母語としない世界中の人々を結びつけるという役割の重要性は十分に理解しているつもりであり、日本での英語教育をいっさいやめるべきだなどという主張をするつもりは全くない。重要なことは、もし国際理解、異文化理解の一環として英語やその他の外

3 国家語は、国内に多言語が混在する状況の中で、国家運営のための「業務語」ともいべき機能を定められた言語のことである。

国語を学ぶとしたら、学習者に言語そのものだけを技能として教えるのではなく、その言語をなぜ学ぶのか、その言語は歴史的、文化的にどんな言語かという問題意識と関心を持たせるような教育をめざすことだ。あらゆる言語はその言語の話者の精神生活や文化の投影であり、だからこそ学習者に言葉とは何かを深く認識させるような言語教育は、学習者の世界認識を広げるとともに、偏りのない公正な国際理解、異文化理解を促進するはずである。

2. 2. 「異文化理解には自文化理解が必要」という言説の問題

ところで、「異文化」というとき、しばしば想起されるのは、米国や英国、中国、韓国などいわゆる外国のことであろう。人はみな違うということを前提にした米国のような多民族社会と、日本のように一民族が90パーセント以上の国土を独占しているような同質的な社会とでは、自文化と他文化、多文化の捉え方が異なって当然かもしれない。多民族社会における異文化理解は「他(多)文化理解」が主軸になっているが、日本における異文化理解はあくまで「外国(人)文化の理解」でしかない。奥川他(2003)が指摘するように、このことが日本における異文化理解、多文化理解の盲点になっている。

実際、日本における国際理解、異文化理解のコンテクストでは、「何々人」「何々国」など文化本質主義が色濃く反映された言説が現在も支配的である。様々な異なる国の文化や事象を断片的に並べ立て、各国や各国人のステレオタイプの比較、批評をするという典型的な手法(「米国人は何々だ」「日本人は何々だ」など)の外国理解や、理想化された欧米文化の紹介、逆に優越意識に裏打ちされて単に物珍しいという視点に立ってなされる第三世界の文化の紹介が、マスメディアや国際理解教育の言説などでもしばしばみられる。これにより達成されるのは、国際理解というよりは、単なる外国に関する知識の断片的蓄積にすぎない。

一方で、日本や日本人、日本文化の特殊性や独自性を強調するようないわゆる日本論、日本人論とよばれる言説も1960年代以降長期的にブームとなっている。このようなとき、「異文化」(=外国文化)は「自文化」(=日本)に対立する概念として二項対立的にとらえられている。これは、日本以外のものを「異なもの」として他者化し、自文化中心的な枠組みでとらえることにより、「日本」「日本人」という固定した枠を作り上げ、同時に「日本」「日本人」としてのアイデンティティの優位性を確立していくというナショナリズムやエスノセントリズムのイデオロギーと密接にかかわっている問題である。

国際理解や異文化理解の前提として、まず自文化や日本理解が必要だという言説は、長い間日本の国際理解教育を支配してきたイデオロギーである(馬淵、2002)。自分を知るためには他者の存在は確かに必要であるし、他者を知るためには自己を知る必要があつて当然でもあるが、「外国(人)文化の理解」という狭義の文化間の差異のみに焦点をあてた国際理解の方法は、異文化や自文化を固定化された1つの像として本質主義的にとらえてしまう文化本質主義の陥穽におちいる危険性を持っている。それは、自文化の多様性も他文化の多様性も見えなくしてしまい、自文化を自明視し、異文化を再生産し続ける。表面的でステレオタイプの異文化理

解の方法は、外国、特に欧米の国々に対する手放しの憧れや崇拜、逆にアジアやアフリカの国々に対する軽蔑や偏見、また偏狭な自文化・自民族中心主義の考えを私たちに刷り込んでしまう可能性がある。それによって生み出される負の国際性とでも言うべきものは、自文化中心主義の価値観を相対化して、人種や文化や言語などの差異や多様性に目覚め、できるだけ偏見にとらわれずに異質な他者と共生をはかっていく力を養う、本来の異文化理解教育がめざすべきものとは正反対の方向であろう。

2. 3. 「異文化とは外国文化のことである」という言説の問題

そもそも、「日本文化」、「米国文化」、「中国文化」などというように、それぞれの国の文化を純粹で固定化した一枚岩のようなものとしてとらえることができると思えるのは虚構である。文化はそれぞれの国ごとに1つずつ静的に存在するという類のものではなく、多様性に富んだハイブリッドなものであり、またそれは常に変化している。また、1つの国の内部においても、階級、性、地域、年齢、学歴、職業、方言等の差異に基づいたさまざまな次元で文化が存在している。たとえば、男性文化、女性文化、子供文化、大人文化、健常者の文化、障害のある人々の文化というようなものもあれば、学校文化、職場文化、地域文化というようなものもあるだろう。そして、ここに挙げたそれぞれの（下位）文化ももちろん一枚岩ではなく、多様性の集まりである。

ここで念のため「文化」の定義を確認しておきたい。文化の定義はそれをみる立場の違いによっていろいろ異なり、さまざまな研究者がさまざまな定義をしているが、たとえば、岡部(1996)は、文化とは、「ある集団のメンバーによって幾世代にもわたって獲得され蓄積された知識、経験、信念、価値観、態度、社会階層、宗教、役割、時間—空間関係、宇宙観、物質所有観といった諸相の集大成である(42)」と定義している。このように考えると、文化は、私たちが、家族内のみでの生活から、学校生活へ至り、そして社会人へと成長するに伴って、それぞれそのときに所属している集団から学び取っていく規範とも言うべきものである。そのように考えると、私たち1人1人は、同時に多数の文化に所属し、その構成員となっていることになる。たとえば、筆者(溝上)は、女性文化、大人文化、母親文化、自分の職場の文化、我が家の文化、わが地域の文化など複数の文化に同時に所属していることになるだろうし、筆者(柴田)も同様に男性文化、父親文化をはじめとするさまざまな次元の文化に所属していることになる。文化は無数にさまざまな次元で存在するものであり、このように1人の人間の中でも異文化が混在しているのだ。一方で、このように個人個人が同時に複数の文化に所属しているのなら、あらゆる対人関係はまず間違いなく異文化理解、異文化コミュニケーションの領域であるといえる。すなわち、これまでしばしば一般にイメージされてきたように、国と国との違いや民族の違いだけが異文化理解の対象なのではなく、たとえば、引越しによる国内の別地域への移動、学校生活から新社会人としての出発、転職や人事異動による職場の転換、そして隣人や同僚などとの日常の他人との関わり、それらのすべてが異文化理解の素材となると

考えられる。

従来の国際理解、異文化理解教育は、外国（人）という異文化ばかりを前提とし、日本国内や他の国々の内部における異文化や、1人1人の個人の所属する文化の多様性に目を向けてはこなかった。しかしながら、さまざまな次元の差異に基づいて「異文化」と分類された各文化の間の境界を超えて、異質な他者との交感をはかる試みは、「異文化理解」に他ならず、そこに必ずしも国境の違いや民族の違いは与件として存在しないのである。

3. 異文化理解とは何か

上記で述べてきたように、一般的に、国際理解、異文化理解とは世界の他の国のこと、殊に欧米の国々を理解することと思われるようである。実際、われわれが勤務する短期大学の学生166名を対象に2006年に行った「異文化理解に関するアンケート」においても、大多数の若者の一般的なイメージの中では、「異文化」とはあくまで外国人・外国文化を意味しているということが浮き彫りになったし、「異文化理解」とは外国との交流をすることにより深まるものとの認識が若者の間では浸透していることも明らかになっている。彼らの多くのイメージの中では、「国際人」とは幅広い海外経験を持つ人物に他ならないのである（溝上・柴田他、2007）。

しかし、「異文化＝外国人・外国文化」、「異文化理解＝外国理解」という反射的な認識は、必ずしも自然な発想とは言えないのではないだろうか。ここで、本来の異文化理解の意味を考察するにあたって、前出のアンケートにおいて出され、私たちの目を引いた少数意見をいくつか紹介しておきたい。まず、「異文化とは何のことだと思うか」という質問にたいして、「個性」と答えた者が2名、「いろいろな人がいるということ」「自分以外」答えた者がそれぞれ1名ずついた。また、「異文化理解はどのようにしたら進められるか」という質問にたいして、「お互いを認め、尊敬し合う」「人と人との理解」と答えた者がそれぞれ4名、「偏見をなくす」「興味を持ち合う」と答えた者がそれぞれ2名、「広い心を持つ」「世界の人が人を受け入れられる心を持つ」と答えた者がそれぞれ1名いた。そして、「「国際人」とはどのような人か」という質問に対して、「誰にでも親切」「心が広い人」「いろいろな考え方ができる人」と答えた者がそれぞれ1名ずついた。これらの注目すべき少数回答に共通するのは、「異文化」、「国際」という言葉と、外国が必ずしも結びついていない点である。そこにあるのは、異文化理解とは、個人の人的資質にかかわる問題であるとの視点であると考えられる。

上記のことをふまえた上で、異文化理解とは本来どういうことなのかを再考してみよう。前述した通り、異文化は1人の人間の中にも混在する。そして、それらの異文化は常にコンフリクトなしで1人の人間の中に仲良く同居しているわけではない。例えば、筆者（溝上）は、母親文化の所属者としての自分と職業人文化の所属者としての自分の間の内的葛藤を経験することがしばしばある。一方、あらゆる対人関係においても、互いの所属する文化の差異ゆえに、意見の相違や対立が生じることは当然であり、そのようなときは、互いに相手が異なることを

知り、葛藤を伴いながらも互いの距離を見いだす努力をしていくが必要になる。各文化の境界を超えて、異質な他者との交感をはかる際に、重要になってくるのが、自文化が多様性の中のほんの一部にすぎないという認識をもち、自分のものさしがあくまで相対的なものであることに目覚めることであろう。異文化理解においては、自分の所属する文化の価値観を絶対視するのではなく、自分の文化は多くの文化の中の1つにすぎないと相対化して認識することがまず第一歩となる。異文化理解とは、差異に対する開かれた心を持ち、個別言語や個別文化の多様性や相対性を理解するとともに、多様な言語や文化を持つ人々と差別や偏見なしに共生できることに他ならない。すなわち、個人個人の文化的差異に寛容になり、自文化の眼鏡をかけて見た場合にはあるいは奇異に映るかもしれない他者と、尊敬に基づく人間関係を作り上げることである。そして、まさにそのような態度の獲得こそが「国際人」の条件と言えるのかもしれない。

自文化中心主義や偏見を捨て、他者を理解し差異に寛容になることはそれほど簡単なことではない。それには、これまでの人生で得てきた常識やステレオタイプの見直しが必要になる。ある社会で「常識」や「真理」「事実」などと呼ばれている物は、その社会の文化が作り上げ、その文化の構成員に押し付けた特有の物であると認識し、自分の物の見方や世界観を修正する必要がある。これまでしばしば教育現場などで行われてきたような、単なる外国に関する断片的知識を提供するだけの表面的な異文化理解の方法は、現状を固定化するだけで、何の変化ももたらさない。異文化理解とは本来、自己変革という痛みを伴うものだ。「違いに寛容になる」と言うとき、「寛容」とは受容ではない。それは、異なったものを受け入れるというやさしさなどではなく、受容不可能なほど異なっていると認知したものの生存を認め、ともに生きていくという厳しい覚悟を伴うものだ（小林、2005）。寛容とは、他者が自分とは異なることを認識し、その認識を持ちながらも、他者を排他、排除して済ませるという安易な道を選ばず、あえて困難な共存の道を選びとろうとする主体的な姿勢である。そして、そこで必要とされるのは、異質な他者に対して自分の考えを言葉にして説明するとともに、相手の考えを聞き、試行錯誤しながらも共存の道を探るねばり強いコミュニケーション態度であろう。

文化の複数性、相対性を認め、違いを知るだけでなく、違いから学び、自己を変革していくこと、そのような異文化理解の過程で重要なのは、現状を批判的にとらえる力と常識を疑ってみる力、いわば「批判的思考力」（クリティカル・シンキング）である。他者を「異なもの」として他者化してしまう自文化中心主義に気づき、自分自身を相対的に見ることのできる力、そして、自らが所属する文化を相対化して見ることのできる力は教養の本質につながるはずである。異文化との接触を通じて、自分を変えることを恐れず、新しい枠組み、新しい観点を得ていくことで、自己の内面をみつめ、自分の持つ準拠枠を広げていくことができる。異文化理解教育に必要な視点は、ステレオタイプや偏見や常識にとらわれない、主体的な価値判断の能力を育成することであろう。グローバル化の中にあつては、情報のはんらんの中、物事を自分の目で見て相対的に判断する必要がある。異文化理解は、単に他者を理解するための方法論

であるだけでなく、主体性を育み、自己を変革していくための方法論でもあるのだ。このような立場を取ると、異文化理解は物の見方の問題であって、一度教えれば学習者が獲得できるという類のものではなく、さまざまな学習の結果として自然に立ち現れてくるものなのだと考えられる。

4. 異文化理解教育としての外国語教育のあり方

まず始めに、言語の機能には2種類あることを確認しておきたい。1つは、コミュニケーションの手段という働きである。そしてもう1つの重大な機能は、私たちの思考を形成し、規定するイデオロギー的实践としての機能である。外国語教育は、学習者に2つの体験をもたらす。1つは、その外国語を使って、話し、聞き、読み、書くという技術の習得の体験である。そしてもう1つは、その外国語の背後に抱き合わせになって存在している文化の体験である。従来の日本の外国語教育では、理想的なネイティブスピーカーのようになることを究極の目的とする技能優先主義の視点、つまり、コミュニケーションの手段としての言語の機能に重点をおいた捉え方で、外国語学習が語られることが多かった。しかし、外国語教育を上記で述べてきたような異文化理解教育、すなわち、異文化との接触体験を通じて、主体的な価値判断能力を育成し、自己を変革していくための教育、として考えた場合、外国語教育は単なる技術や技能の問題として捉えられるべきではなく、思想や文化の問題として捉えられるべきである。

中村（1993）は、言語教育の究極の目的は、コトバとは何かを学習者に認識させることであると述べている。すなわち、言語の重要性や社会性を学習者に伝えることである。言語を単なる手段として捉えた場合には、言葉を深く認識しようとする態度は身に付かないであろうし、異文化を理解し、違いから学び、自己変革していくというような態度の育成はできないであろう。一方、言語をイデオロギー的实践として捉えれば、その言語の背景にある文化や社会の問題に思いをはせ、異なった論理方法や思考様式を体験することで、自分の持つ準拠枠を広げていくという態度が育成できるのではないだろうか。教養教育において、単なる言語の技術教育よりも、異文化理解体験に重点をおいた外国語教育を実践することは、言語や文化の多様性と相対性をありのままに認めようとする態度の養成につながり、またそれは、将来のキャリア形成に役立つ多面的で相対的な物の見方の育成の一助となり得るのではないだろうか。

上記に述べてきたような異文化理解観に主軸において教養教育を再構築するとき、外国語教育は、異言語空間に特化された異文化理解の一形態であると位置づけられるだろう。そして、外国語という異文化との接触を通じた異文化理解体験は、自文化中心的な世界から脱皮して、異なる世界の存在を積極的に理解しようとする体験的学習という意味において、あるいは企業でのインターンシップと同質性をもつ教養教育と捉えられる。外国語教育は、単なる技術の習得の場ではなく、新たな発想や情報を獲得し、異なった思考や論理の存在を実感する言語的、文化的気づきの場となる。このように、言葉とは何かを深く認識させるための言語教育にあっては、その外国語が使えるようになるかどうかは結果であって目的ではないことになる。こ

のような視点に基づく外国語教育に通低するのは、日本の国際的競争力を高めるために、超大国アメリカで使われている言語であり、いわゆる国際語でもある英語を道具として学ぶ、という競争的、技能・実用優先的な姿勢ではなく、多言語化、多文化化の推進のための1つの足がかりとして、日本語以外の言語を一つの例として学ぶ、という言語の平等を前提にした異文化理解的な姿勢である。この場合、もちろん対象言語は英語である必然性はない。教育現場においては、複数の多様な言語の教育が提供されるのが理想なのは言うまでもないが、もし、英語のみが対象にされるとしても、英語はあくまで多種多様な言語のうちの1つにすぎないという認識のもとで学ばれることが重要になってくるだろう。大谷（2007）が述べているように、国際理解を目指す英語学習には、単なる英語技能の習得だけではなく、言語や文化の多様性と相対性の価値を積極的に認めようとする言語学習者にふさわしい態度、いわゆる「リンギストシップ（linguist-ship）」の養成が不可欠である。

具体的には、外国語教育において、メタ言語意識の涵養教育とでもいうものが重要になってくるであろう。ある外国語について、その外国語はどんな言語かをさまざまな側面から学ぶのである。たとえば、筆者（溝上）の担当する英語教育に照らせば、アングロサクソン民族の言語である英語が、他の言語や民族を抑圧しながら、今日の国際語としての地位を築いてきたという歴史を、社会的、文化的な視点から詳しく説明することで、学習者に言語は時には支配の道具にもなり得るといふ言語の働きの負の一側面に気づかせることができるであろうし、またそれにより「英語＝国際語」というナイーブな言語認識や、英語優越主義という偏った言語理解から学習者を解放できるかもしれない。一方、国際英語論（World Englishes）の視点から、英語の母語話者の英語だけではなく、多種多様な英語変種が世界に存在していること、そして、それぞれの英語は対等の価値を持つことを学習者に認識させ、英米の英語のみをモデルとする偏った姿勢を転換させて、多様な英語への寛容な態度を育てさせることも必要であろう。高等教育機関でしばしば行われている海外英語研修に即して述べるならば、アメリカ、イギリス、カナダ、オーストラリアなど英語の母語話者を中心とする国々にも目を向けるのではなく、英語が事実上公用語となっているシンガポールやインドやフィリピンなどの多民族国家で多様な英語変種に触れることも、文化の多様性と相対性の認識の一助となるだろう。

同様に、英語の社会史を学ぶことは、単に英語という特定の言語だけではなく、異質な言語や文化一般に対して学習者の目を開かせることにもつながるのではないか。たとえば、翻って、日本（語）が抑圧してきたアイヌ語や沖縄方言、朝鮮・韓国語や台湾語、中国語などの言語のことや、また現在でも連綿と続く標準語による地方方言の抑圧などの事象にも学習者に思いをはせさせ、少数民族に対する差別やその他社会に現存する様々な差別の制度、構造の不当性についての認識を深めさせることもできるのではないか。言語学習を通じて、学習者に自文化中心主義から脱却し、異文化についての公正な認識を与えることが必要なのである。そして、常識にとらわれない新しい物の見方や世界観の獲得は、キャリア形成に向けた積極的、肯定的な自己イメージの獲得に直接的、間接的につながるであろう。また、外国語教育で得る公正な異

文化理解体験は、外国（人）以外の異文化、たとえば、言語的、人種的マイノリティや、女性、障害者などの社会的弱者など、自分とは異なるグループに対する肯定的な姿勢や、異文化に対する尊敬に基づく価値観の育成にも通じるであろう。自文化は多様性の中の1つにすぎないことを認識し、他文化、多文化への想像力を持つこと、外国語教育を通じたその態度の習得こそが、異文化理解を主軸に再構築された教養教育の目的なのである。

5. おわりに

本稿では、異文化理解という理念を主軸にして教養教育をとらえたときに、外国語教育はどう構築されるかということを検討してきた。われわれが提示した異文化理解観は、さまざまな次元の異文化との接触を通じて、新しい枠組み、新しい発想を獲得し、自分の持つ準拠枠を広げ、偏見や常識にとらわれない主体的な価値判断能力を得るという自己変革の方法論である。そして、それは同時に、文化や言語の多様性や相対性を理解し、多様な文化や言語を持つ人々と差別や偏見なしに共生できるという他者理解の方法論でもある。慣れ親しんだ物の見方を変換し、物事を相対的にとらえることのできる力は、教養の本質につながるものとなるであろう。当然ながらわれわれの「異文化理解」観は、一般に流布している異文化理解にまつわるいくつかの主流の言説、すなわち、「異文化理解（国際理解）には英会話が有効」「異文化理解には自文化理解が必要」「異文化とは外国文化のことである」などの立場からは距離を置いたものである。本稿で示した異文化理解観を外国語教育という1つの教養教育に照らしてとらえたとき、異なる言語を媒介とした異文化理解とは、単なる外国語の運用技術の習得を意味するのではなく、それを通して絶対的な自己中心、自文化中心の発想から、相対的な世界認識の仕方への脱皮を促すものとなる。異質な他者に対する肯定的姿勢という人間的資質を学習者に獲得させることこそ、いま高等教育における教養教育に求められているのではないだろうか。

本稿では、教養教育を異文化理解を主軸に捉え直したときの一例として外国語教育に的をしばって論じてきたが、言うまでもなく、教養教育のカバーする範囲は広く、それは外国語教育のみにはとどまらない。外国語教育以外の教養教育を異文化理解の理念からどうとらえるべきかということについての考察は、別稿にゆずらねばならない。

<付記>

本稿は共著者間の合議の上で、1は柴田、2、3、4、5は溝上により執筆された。なお本稿の一部は、2006年度愛知江南短期大学特別研究費による研究成果に拠るものである。

参考文献

青木 保 2001『異文化理解』（岩波新書）

浅間正通編著 2000『異文化理解の座標軸—概念的理解を超えて』（日本図書センター）

異文化理解研究会 2008「国際英語論の観点からみた日本人の英語」『JACET 中部25周年記念論文集』

31-56 (JACET 中部支部)

- 大谷泰照 2007『日本人にとって英語とは何か—異文化理解のあり方を問う』(大修館書店)
- 大津和子 1993「『国際理解教育』の動向」『史流』第33号 35-50(北海道教育大学史学会)
- 大津由紀雄 2004「公立小学校での英語教育—必要性なし、益なし、害あり、よって廃すべし」(大津編)
- 大津由紀雄編著 2004『小学校での英語教育は必要か』(慶応義塾大学出版会)
- 岡戸浩子 2008「大学生の外国語に対する意識と外国語教育政策—グローバル社会の要請と言語学習者の視点から」『JACET 中部 25 周年記念論文集』153-164 (JACET 中部支部)
- 岡部朗一 1996「文化とコミュニケーション」(古田暁監修/石井敏・岡部朗一・久米昭元著 1996『異文化コミュニケーション—新・国際人への条件 [改訂版]』(有斐閣選書))
- 奥川義尚・堀川徹・田所清克編 2003『異文化を知るこころ—国際化と多文化理解の視座から』(世界思想社)
- 絹川正吉 2006『大学教育の思想』(東信堂)
- 黒木雅子 1996『異文化論への招待—「違い」からの自文化再発見』(朱鷺書房)
- 小坂井敏晶 1996『異文化受容のパラドックス』(朝日選書)
- 小林早百合 2005「多文化社会の質的变化と寛容の変容—オランダの移民「母語」教育政策 30 年の変遷から見えてくるもの—」(佐藤・吉谷編)
- 佐藤郡衛 2005「海外子女教育にみる「日本人性」の問題とその再考—トランスナショナルな海外子女教育の可能性—」(佐藤・吉谷編)
- 佐藤郡衛・吉谷武志編 2005『ひとを分けるものつなぐもの—異文化間教育からの挑戦』(ナカニシヤ出版)
- 柴田 昇・溝上由紀 2009「教養教育をめぐる諸概念に関する試論—実務教育・キャリア教育・異文化理解—」『愛知江南短期大学紀要』38
- 富田祐一 2004「国際理解教育の一環としての外国語会話肯定論—競争原理から共生原理へ」(大津編)
- 鳥飼玖美子 2004「小学校英語教育—異文化コミュニケーションの視点から」(大津編)
- 中村敬 1993『外国語教育とイデオロギー—反=英語教育論—』(近代文藝社)
- バトラー後藤裕子 2005『日本の小学校英語を考える—アジア視点からの検証と提言』(三省堂)
- 松川禮子 2004「小学校英語活動の現在から考える」(大津編)
- 馬淵 仁 2002『『異文化理解』のディスコース—文化本質主義の落とし穴』(京都大学学術出版会)
- 溝上由紀・柴田 昇・大口朱美・春田ちづる 2007「短大生の「異文化理解」観—愛知江南短期大学学生を対象とした調査結果から」『地域協働 (愛知江南短期大学地域協働研究所年報)』第4号 1-18
- 八代京子・町恵理子・小池浩子・磯貝友子 1998『異文化トレーニング—ボーダレス社会を生きる』(三修社)
- 山田雄一郎 2005『日本の英語教育』(岩波新書)
- 吉谷武志 2005「『分ける』こと『つなぐ』こと—関係性の構築に向けて—」(佐藤・吉谷編)
- 渡辺文夫・高橋順一編 1992『地球社会時代をどう捉えるか—人間科学の課題と可能性』(ナカニシヤ出版)