

日本語オンライン多文化交流会における
「対話」を通してのスウェーデン学習者の文化間能力の変容と気づき
DEVELOPMENT OF 'INTERCULTURAL COMPETENCE' THROUGH
DIALOGUE DURING MULTICULTURAL JOINT ONLINE SESSIONS:
A STUDY OF SWEDISH LEARNERS OF JAPANESE

早川雅子, ダーラナ大学
Masako Hayakawa Thor, Dalarna University
斎藤里衣子, ダーラナ大学
Rieko Saito, Dalarna University

1. はじめに

スウェーデン・ダーラナ大学日本語科では、2012年から2016年現在に至るまで、中上級の学習者を対象に「世界をつなぐ」という観点から、韓国、中国、日本の大学とオンライン交流会を行っている。目的は、母語の異なる様々な学習者や日本語母語話者との交流を通し、自己の文化を振り返り、相手の文化を学び、歩みよることである。

欧州評議会は、言語教育の目的を「文化間能力」の育成であるとし、自他の文化への気づきを促し、互いに歩み寄り、共通の目標のために行動できる力を育てなければならないと述べている。また、「外国語学習のめやす」（国際文化フォーラム 2012）は、外国語学習における対話を通して、「21世紀のグローバル社会の一員としての自覚をもち、その社会づくりに貢献できる人を育てること」を目指さなければならないと述べている。「対話」を通して文化間能力を育て、社会に貢献できる人材を育てるには、どのような環境がデザインできるだろうか？果たして、学習者の文化間能力は育つのだろうか。本稿では、オンライン交流会を通して、「つながる」ための日本語教育について考察を行う。

2. 言語教育の目的

2.1. 教育のパラダイムシフト

教育とは何か。また学習とは何かについて振り返ってみたい。1960年代は行動主義、1980年代は認知主義が盛んになった時代で、この頃の教育観は、知識は教師にあり、学習者は教師から与えられた知識をひたすら暗記し、再生することが求められた。教室は外部から閉ざされた特殊な環境であり、限られた時間の中でどれだけ機械的に、そして効果的に知識を埋め込むかということが教師に求められたスキルであった。

1990年代に入り、構成主義、社会構成主義の時代に移っていくが、この時代には、人は社会の中で他者とのやり取りによって、知識を構築・構成していくと考えられるようになった。教室は、それ自体が社会であり、教室でのやり取りは、「いま、ここ」の意味のあるやり取りでなければならないと考えられるようになった。つまり、教室は学びあう共同体であり、ある物事について、構成メン

バーとともに意識的に考え、意味のあるやり取りを通して、自らの知識を構築していく場であると言える。

2.2. ヨーロッパの言語教育と対話について

教育のパラダイムシフトとともに、ヨーロッパでも大きな動きがあった。1990年代の欧州統合である。ヨーロッパは統合を果たして以来、人々やモノの移動を推進してきた。多文化・多言語の共存が余儀なくされ、共同体として統一性をもたせるためには、お互いの文化や価値観を理解し、個人レベルで歩み寄らなければいけないと考えられるようになり、欧州評議会により言語政策が作られた。その中で提唱されたのが、一人ひとりの中に多数の言語や文化を住まわせなければいけないという「複言語・複文化主義」である。Coste, Moore & Zarate (2009) は、複言語・複文化能力を「コミュニケーションのために言語を使い、多様な言語や文化の経験をもって、文化間インターアクションに参加する力」と定義し、言語教育において文化間能力を育成することを主張している。

文化間能力について、Beacco, Byram, Coste & Freming (2009) は、「自己の文化や行動様式を振り返りながら、相手の文化を経験・分析・理解できる力であり、興味・関心を持って相手と接し、お互いに思いやりを持ち、共通の目的のために行動できる力」であると述べており、また Byram, Gribkova & Starkey (2002) は、教師の役割を「異なる母語を持つ話者と、対等な立場で対話・インターアクションさせることをサポートすること」だと述べている。

矢部 (2004) は、対話力を「①〈声〉を発する力、②他者の声と向き合う力、③他者の声との対峙から自己を変容させたり自己を取り巻く世界を変革したりしていく力」と定義し、日本語教育の分野でも対話の重要性を主張している。対話力とは、自己を表現すると同時に、相手の話を聞く力、そのやり取りを通して、自分の考えを広げ、深めること、そして世界を変えていく力であると言える。つまり、文化間能力は対話力であるとも言える。

筆者らは、言語をコミュニケーションツール、また考えるためのツールとして使用し、対話を通してさまざまな文化背景をもった人々とつながり、①自分の文化と相手の文化との関係について考えること、②「他」に対する興味と好奇心、尊重の心を養うこと、③自己への気づきを促すこと、そのようなグローバルな教育を提供することを目的に、日本語オンライン多文化交流会を考案した。

2.3. ダーラナ大学の背景とスウェーデン高等教育機関における三つの目標

オンラインでの多文化交流会を考案した背景には、ダーラナ大学の特徴がある。現在、スウェーデンでは、九つの大学で日本語が開講されている。筆者らが所属するダーラナ大学は、日本語学科を有する四つの大学の一つであり、オンライン教育に特化した大学である。ダーラナ大学全学習者の約7割がオンラインで学んでおり、スウェーデン各地、または世界各地からコースを受講している。スウェーデンは生涯学習が浸透しており、大学に所属する学習者は、18歳から高齢までさまざまであるが、日本語科に所属する学習者は、初級の大半が20代の学習者で、中上級になると30代以上の学習者も多い。

スウェーデンの高等教育機関における教育の質は、高等教育庁によって管理されており、以下の三つの力を育てることが、大学の使命となっている。

1. 自律的、且つ批判的な判断力を育てること
2. 問題を見分け、所在を明らかにし、解決していく力を育てること
3. 仕事環境における変化に対応できる力を育てること

スウェーデンにおいても、自律的に問題に向き合い、解決し、社会に貢献できる人材を育てることが目標とされていることが言える。では、日本語教育の分野においては、具体的にどんな学習環境が提供できるだろうか。

3. オンライン交流会の概要

本交流会は、2012年1月に釜山外国語大学（韓国）、釜山大学（韓国）、東華大学（中国）、ダーラナ大学（スウェーデン）の教師4名により発足した。参加者は、中級～上級の日本語学習者である。なお、2013年10月からは日本語母語話者も参加しており、現在は主に釜山外国語大学、東華大学、青森公立大学（日本）、ダーラナ大学の4大学、教師5名で運営されている。

3.1 交流会の目的

交流会の目的は前章でも述べたが、現在、スウェーデン・中国・韓国の学習者に提示している目標は、「文化の異なる背景を持った人たちと日本語で『対話』すること」とし、具体的には以下の2点である。

- ・ 自己の文化を振り返りながら、相手（言語能力・文化背景を含め）を配慮したコミュニケーションができること
- ・ 日本語で自分の意見を言うことができ、自分の日本語を振り返ることができること

日本語ネイティブの学習者に提示している目標は、以下の3点である。

- ・ グローバル社会で適応する狭義の異文化コミュニケーション能力（日本人－外国人間）育成
- ・ 多様化する日本社会・企業における職業人としての広義の異文化コミュニケーション能力の養成
- ・ 日本語に対する客観的認識

なお、日本語母語話者には「日本語を教える」という立場ではなく、一参加者としての参加を促している。

3.2 交流会の流れ

本交流会は、（毎回テーマに基づいた）作文交換とオンラインセッションのセットで8週に渡り行われる。それぞれの国から一人ずつ3～4人のグループを作り、お互いの作文を読んだ上で、Web会議システム（スカイプ）を使ってオンラインセッションを行っている。以下は交流会の流れである。

- ・ 1週目 自己紹介の作文を書く
- ・ 2週目 作文に基づき、オンラインセッションを行う→振り返りを提出
- ・ 3週目 言語についての記事やブログを読んで、意見文を書く

- ・ 4週目 作文に基づき、オンラインセッションを行う→振り返りを提出
- ・ 5週目 社会・文化についてのビデオなどを見て、意見文を書く
- ・ 6週目 作文に基づき、オンラインセッションを行う→振り返りを提出
- ・ 7週目 社会的なテーマをグループで一つ選び、作文を書く
- ・ 8週目 作文に基づき、オンラインセッションを行う→振り返りを提出

一グループにつき一人の教師が担当としてつき、第一回目オンラインセッションに参加するが、その後は参加者の主体性や自由なやり取りを促すため、セッションには参加せず、問題があったときなどのサポート役に徹している。グループ分けは、対話が深まるかどうかの鍵を握っており、それぞれの大学の担当教師が、学習者の性格、興味、日本語レベル、コミュニケーション能力などを考慮して、マッチングを行っている。

トピックは、表面的な情報交換に留まらないよう、個人的な意見が出やすいものを参加者に提示している。また、ダーラナ大学では、先行研究に倣い、2015年春学期から「対話」を授業に取り入れ、「対話」を意識しながら、授業外活動としての交流会に参加してもらった。交流会が始まる前に、まず「対話とは何か」を定義してもらい、次に「定義した対話を起こすために、自分は何ができるか」について授業でディスカッションをしてもらった。毎回のセッション後に書いてもらう振り返りには、「セッションで、自分が定義した対話が起こったか、どんなやり取りで、そこから何を考えたか。対話が起こらなかった場合、なぜ起こらなかったのか、次のセッションで自分に出来ることは何か」について記入してもらった。また、コースの最終レポートとして、「対話について」という題で、交流会を振り返りながら、対話について深める作業を課題とした。

4. 本研究のリサーチ・クエスチョン

本研究では、二つのリサーチ・クエスチョン（以下 RQ）を立て、交流会の意義を考えた。

1. 交流会の活動を通して、スウェーデンの学習者に文化間能力の変容が見られるか。
2. 変容が見られる場合、その変容に「対話」はどう関わり、どんな気づきをもたらしたか。

RQ1 と RQ2 共に、ダーラナ大学の学習者に焦点をあて、分析を行った。

5. 調査対象と調査方法

調査対象のダーラナ大学の参加者は、2015年秋学期 21名、2016年春学期 8名の計 29名である。授業のフィールドノートや学習者の振り返りシート等から、スウェーデンの学習者の文化間能力の変容、「対話」の関わりなどを分析する。

6. 調査結果と考察

6.1 (RQ1) 交流会活動を通しての、学習者の文化間能力の変容

文化間能力の変容を分析するにあたって、アメリカのコミュニケーション学者であるベネットの「異文化感受性発達モデル」(Bennett, 1986, 2004)を参考にし

た。ベネットは異文化間コミュニケーションの力には発達段階があるとし、大きく「自文化中心的段階」と「文化相対的段階」の二つに分け、さらに各段階を三つずつの下位段階に分けている（表1）。

表1 「異文化感受性発達モデル」

異文化体験					
自文化中心的段階			文化相対的段階		
① 違いの (存在の) 否定	② 違いからの 防衛	③ 違いの 最少化	④ 違いの 受容	⑤ 違いへの 適応	⑥ 違いとの 統合

(Bennett, 1986, 2004; 山本&丹野, 2002)

第1段階（違いの存在の否定）は、自分の文化の世界観が現実の中心であると、文化的な違いに気づかないという段階である。第2段階（違いからの防衛）は、相手との文化的な違いを認識して、それに対してネガティブな評価をし、自分を守ろうとする段階である。ただし、ベネットの理論は、留学や移住による異文化への接触を想定しているために、他文化にネガティブな感情を持つ「防衛」という段階を設けているが、他文化に脅かされる必要のないこの交流会では、この段階は「自文化」対「他文化」と二つのカテゴリーから文化を理解しようとする状態として解釈する。第3段階（違いの最少化）は、表面的な違いを受け入れつつも、他文化も深いところでは本質的には自文化と変わらないものとする段階で、第4段階（違いの受容）は、違いを必然として受け入れ尊重できる段階である。第5段階（違いへの適応）は、異文化社会にいるときは、その文化の価値観に視点を転換したり、その文化の価値観に基づいて行動したりできる段階である。そして、第6段階（統合）は、自分が二つ以上の文化に属する際、状況に応じてそれぞれの枠組みを使い分けることができ、そうした行動を取れる自分自身にアイデンティティを見出せる状態としている。ベネットは、異文化体験を積むことによって、発達が進むと説明している。この発達モデルを尺度として、交流会に参加した学習者の記録を見ていった。

セッション1のトピックは「自己紹介」で、その振り返りを分析すると、「違いへの期待」（学習者の記録からの引用例：「（日本での留学経験について、ほかの国の学習者と）その同点と相違点についてもっと話したいんです）や、「違いへの恐れ」（台湾に住んでいるスウェーデン人学習者が、同じチームの中国人学習者と政治的な話で対立することを心配するなど）が見られた。つまり「違いを想定」し、文化的違いを認識しようとしているのでベネットの第2段階に位置すると考えられる。

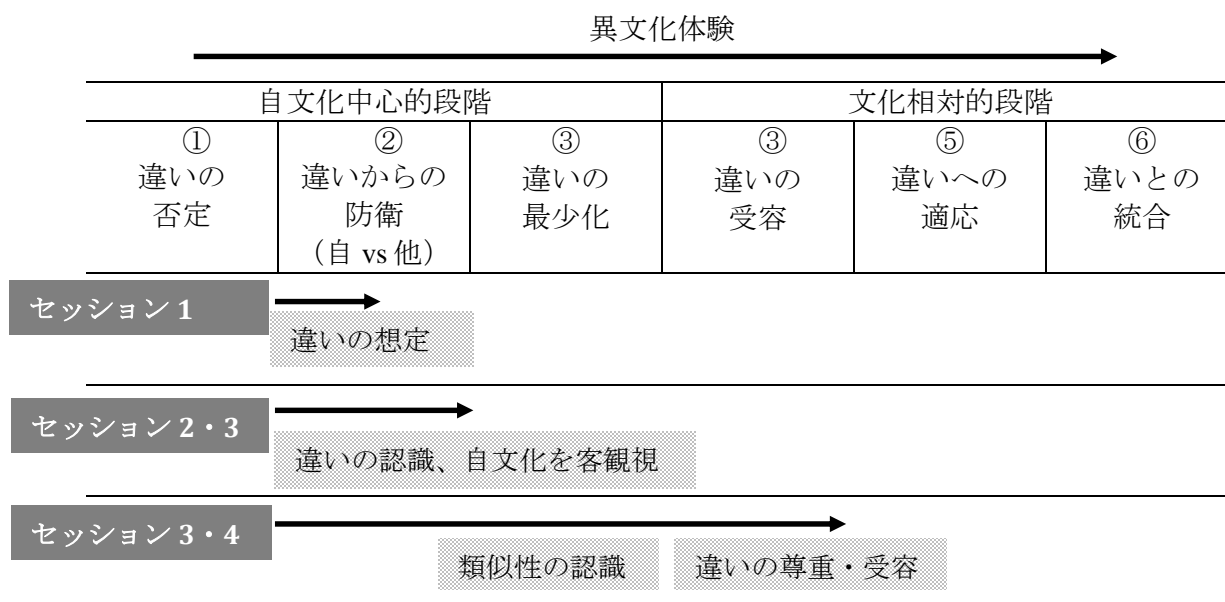
セッション2からは、読み物を読んだりビデオクリップを見たりして、言語・文化・社会について具体的に意見を交換していったが、セッション2や3の振り返りでは、文化の違いを認識したり（「やはり、アジアの国と欧米の異文化がちよっと強いです」）、その違いを個人的に解釈していたりする様子が見られた

（「日本人にとっての『すみません』は『和』を保つためだと思います」）。また、今まで一くくりに捉えていたアジアの中でも文化に違いがある事に気づき、もっと知りたいという興味の拡大にもつながったようだった（「中国と韓国は日本に似ているところがあるけど、思ったより違いが多いだと思うので、もっと中国文化と韓国文化について興味が深くなりました」）。また、他文化を知ること、自文化を再発見したり、客観的に考えたりする機会になっていることも伺える（「日本語で、スウェーデンのヤンテラーゲンを説明するのが難しいと感じました。…みなは、興味深いと感じました。私は海外でもヤンテラーゲンについて知られるかどうか調べたかったです」）。このように、第1セッションの「違いの想定」からは少し進んで、違いを認識したり自文化を客観的に見たりし始めているが、「自対他」のカテゴリー化からは脱していないため、ベネットの尺度ではまだ第2段階だと判断される。

セッション3や4へと進んでいくと、文化の違いに気づきながらも、類似性にも気づいている様子が伺えて（「意外に世界中どこでも同じような問題がある」「考えが意外に似ている」等）、ベネットの第3段階の「違いの最少化」への変容として捉えられる。また意見が違う場合があっても、自分の価値観で相手の考えを評価せずに、その意見の背景にある考え方を聞いて、異なる意見はそのまま尊重している様子が一部の学習者に見られた（「同じ話題について皆さんが違う経験や知識を持つので、違う視点があります。…私はあまり賛成しなかったんですが、彼の意見を聞いて、彼の考えはもっと理解できました」）。このことから、ベネットの第4段階の「違いの受容」に到達した学習者もいたと考えられる。

つまり、セッション1では、ベネットの第2段階に留まっていたものが、セッションを重ねていくうちに、少しずつ第3、第4段階へと変容していったことが観察された（表2）。

表2 セッションと学習者の文化間能力の変容



(Bennett, 1986, 2004; 山本&丹野, 2002 をもとに筆者作成)

ただし、全員が順調に上の段階へと進んだのではなく、セッション3や4でも、第2段階に留まっている学習者もいた。この例については、後述する。

6.2 (RQ2) 文化間能力の変容への「対話」の関わりと気づき

前述のように、この交流会はダーラナ大学ではコースの一部として組み込まれており、交流会とは別に週1回ある授業では、対話を深めるための作業を課題としている。それでは「対話」について考えることが、実際に交流会のセッションで、どのように作用しているのか、セッションの振り返りから見ていく。

2回目のセッションの振り返りによると、お互いに遠慮をしているからか、人の意見に賛成するばかりで、対話は起こらなかつたというチームもあった（「対話が起こらなかつたと思います。なぜなら、日本人が謝りすぎるという理由について、皆さんは賛成だったからです」）。一方、対話を促すように仲間呼びかける努力をした学習者もいた（「私は『XXXさんが言ったように、同じような経験があるんですが、〇〇とか△△とかはちょっと違うではないだろうか』のような対話をしてみました」）。また、意見の理由を聞く努力をした学習者もいた（「皆さんは大抵色々な話題を賛成しましたが、どうしてそう思ったことを話し合いました。チームのメンバーの考えをもっと聞きたいです」）。対話を意識することで、対話を起こす工夫をし、それが深みのある意見交換や相手の意見への更なる興味へとつながった様子が見える。

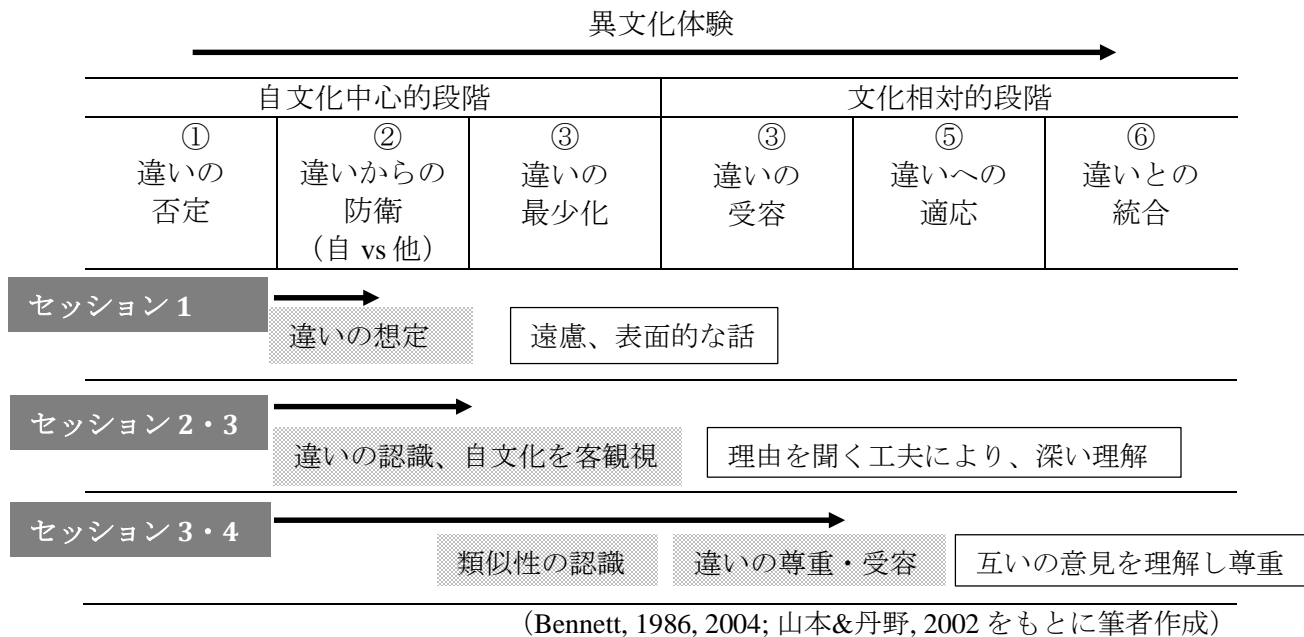
セッション3になると、対話を起こすための自分の役割を意識して努力している様子も見られた。それは、司会役として相手の意見を引き出すような話の振り方を考えたり（「皆さんがそれぞれ自分の意見を表せるように考えていました。…『～さんはこう思うんですね。～さんはこれについてどう思いますか』と対話のような話を出来ました」）、意見が違ってても言いやすい雰囲気を作ろうとしたり、賛成できなくても相手の意見を理解しようとする姿勢である（「時々私は100%に賛成ではなかつたが、相手の説明を聞いた後、相手の意見や視点がもっと分かるようになりました」）。

そのような雰囲気作りや聞く姿勢の変化により、セッション4では、意見が違ってても自信を持って、活発に自分の意見を伝え合ったり（「無言はあまりありませんでした。皆さんは自信を持って、自分の意見を伝えることができました」）、賛成できない意見でも、その意見を尊重しあったりする風土ができていたことが伺える（「私はあまり賛成しなかつたんですが、意見を聞いてAさんの考えはもっと理解できました。もちろん、私の意見がなかなか変えていなかつたけど、Aさんのように考える人の考え方を分かるようになると思います」）。

文化間能力の発達と対話の関係をまとめてみると（表3）、遠慮があつたり表面的にしか話をしていなかつたりする間はベネットの第2段階の「違いの想定」に留まっている。しかし意見が同じでも理由や背景を聞くなど対話を促す努力をすることによって「自文化を客観視」したり、「類似性の認識」をしたりするように、変容している。そして、自信を持って自分の意見が言え、それを聞いてくれる雰囲気作りができると、活発な対話が起これ、お互いの意見が違ってても、

「理解し尊重」することができるベネットの第4段階まで育成されていることがわかる。つまり、オンライン上であっても「対話」を起こすことができると異文化体験を重ねると同様に作用し、セッションの回を重ねるにつれ文化間能力が育成されていることが観察できた。

表3 セッションによる文化間能力の変容と対話



交流会の対話もたらした気づきは、最終アンケートによると、自文化の客観化（「みな異なる背景があるので、そういう背景は自分の考え方に影響を与えます。そして、相手の考え方を通して、認識を新たにすることが大切なことに気が付きました」）や、自文化中心への警鐘（「自分にとって概念や言葉の意味は対話者にとっていつも同じではなく。その理由で、対話する時、気を付けた方がいいと思います」）や、相手の尊重（「寛容の心そして相手の文化を尊重することが大切」）に代表される。また、対話することで、これまでのステレオタイプの印象や自分の価値観を払拭し、相手をより理解し尊重するようになった様子も見られた（「セッションの前に、私は日本人が曖昧過ぎ、不誠実なような気がしました。しかし、対話するとそう言うわけではないと実感しました。不誠実だからではなく、本当は相手の気持ちをもっと守ります。実は文脈に心を用いるので、考え方を変わりました」）。

6.3 文化間能力が変容しなかった例と「対話」の関わり

大半の学習者の文化間能力は、ベネットの尺度の第3・4段階まで育成されていく様子が見られたが、第2段階に留まっている学習者もいた。最終アンケートや最終エッセイにも「自文化」対「他文化」の比較を述べるに留まった学習者である（「やっぱりスウェーデン人はアジア人より言いたいことをはっきり言います」）。

この学習者たちのチームの対話の様子を分析してみると、他のメンバーが意見を言わなかったことを指摘しつつも、自分から掘り下げて聞こうとはしていない様子（「中国人と日本人は良い作文を書いたのに、セッションであまり意見を表しませんでした」）や、文化の違いを勝手に自己解釈してしまう傾向（「日本人と中国人はあまり参加しませんでした。礼儀正しさのために、全部に賛成した気がします」）などが浮き彫りになった。つまり相手の意見を意識的に引き出そうとする努力が足りず、対話が起こせなかった様子が伺える。このことから、セッションで対話が始まるのが重要で、対話が始まないと文化間能力も育成されないことも示された。学習者が対話の目的を理解し、対話に向き合うことが課題であると言える。

7. 今後の課題

現代テクノロジーを利用することで、オンライン上の「教室」を多文化コミュニティの場としてデザインし、提供することが可能になった。そして、物理的に移動をせずに多文化をつなぎ、文化間能力を高める成果があることも示された。しかし、まだ課題は残る。

まず、学習者が持ち合わせる文化間能力に差があることだ。理由はさまざまである。例えば、年齢差による経験値の違いである。スウェーデンでは、高校卒業後すぐに大学に入学せず、いったん就職した後などに大学に入ることができるため、コースを履修している学習者の年齢にはばらつきがある。社会人としての経験を重ねると社会問題や国際情勢への知識が増えたり関心が高まったりすることも、文化間能力の差になりうる。また、生活環境の違いもある。スウェーデンは移民や難民を多く受け入れており、移民が全人口の15～20%を占めている（United Nations, 2015）。しかし、その割合も地域によって異なり、移民との接触経験が少ない人もいる。更に、出張や国外旅行などで他文化を体験したり、留学や国外在住の経験がある学習者と無い学習者などの背景の違いも、文化間能力の差となり、それぞれの学習者に合わせた指導が求められている。

もう一つは、技術的・物理的課題である。インターネットやファイル共有サービスへの接続の安定性は個人の環境にゆだねられているため、接続が不安定な人やネットの速度の遅い人がいると、スムーズな交流や対話がしにくくなる。また、アジアとヨーロッパをつなぐ場合、時差があることから、セッションが行える時間が制限されてしまう。

このような課題もあって、学習者それぞれに学びがある交流会にするためには、それぞれの学習者に歩み寄ること、そしてそれぞれの学習者にあった内容や指導方法を考えることなど、まだ改善が必要である。

【謝辞】

オンライン多文化交流会を可能にしてくださった運営メンバーの植田栄子先生、松浦恵子先生、労軼琛先生のご協力に深謝申し上げます。

参考文献

- 国際文化フォーラム (2012) 「外国語学習のめや-高等学校の中国語と韓国語教育からの提言」 http://www.tjf.or.jp/pdf/meyasu_web.pdf (2016年9月9日アクセス)
- 山本志都・丹野大 (2002) 「異文化感受性発達尺度(The Intercultural Development Inventory) の日本人に対する適用性の検討: 日本語版作成を視野に入れて 『青森公立大学紀要』 7(2)、24-42. 青森公立大学
- 矢部まゆみ(2004) 「対話教育としての日本語教育についての考察~<声>を發し、響き合わせるために~」 『web版リテラシーズ 1(2)』 くろしお出版.
- Beacco, J., Byram, M., Coste, & D., Freming, M. (2009). Multicultural Societies, Pluricultural People and the Project of Intercultural Education. Language Policy Division. Strasbourg: Council of Europe.
- Bennett, J. M. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179-195.
- Bennett, J.M., & Bennett, M. J. (2004) Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. In D. Landis, J. Bennett & M. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training*, 3rd Edition (pp.147-165). Thousand Oaks: Sage.
- Byram, M., Gribkova.B., & Starkey, H. (2002). Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A practical introduction for teachers. *Language Policy Division*, Council of Europe. Retrieved April 27, 2016, from https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_EN.pdf
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). Plurilingual and Pluricultural Competence: With a Foreword and Complementary Bibliography. Studies towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching. Strasbourg: Council of Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_en.pdf
- United Nations. (2015) *International migrants as a percentage of total population*. <http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/estimates2/estimatesmaps.shtml?1t1> (2016年7月24日アクセス)