

異文化間能力と「言語バイオグラフィ」

姫田麻利子

—思い出とは本来、過去に果てしもなく書込みを加えてゆく能力なのだ—
(ベンヤミン, p. 143.)

1. 『ヨーロッパ共通参照枠』と『言語ポートフォリオ』

欧州評議会現代言語部は、1971年以来の考察の集大成として2001年に『外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ共通参照枠』(以下 *CEF* と略記)を公表した¹。 *CEF* 開発のねらいは、異なる環境で外国語教育にたずさわる者同士が共通基盤のもとに各取組みを明示できるようにし、より効果的な国際的共同作業を進めること、そして異なる言語能力資格の相互認定を容易にして域内の活発な人的移動を保証することにある。言語学習が目標とする能力は、言語的なものだけにとどまらず社会的行為の遂行を可能にする知識、技能、意志すべてに関わるという視野の下、目標／評価対象能力が多角的に策定、体系化され、各能力は基礎段階 A1から熟達段階 C2まで6レベルに分けられ詳細な例示とともに定義されている。これを共有し、欧州約40ヶ国における外国語教育のコースデザイン、シラバス、教材、資格試験の基準にするという提案である。あくまでも提案であり拘束力はないとされているが、実際の影響力は大きく、欧州評議会加盟国内に限らず、学習者を域内に送り出す者、欧州から学習者を受け入れる者も *CEF* に照らした各取組みの再検討に動き始めている (cf. ヨーロッパ日本語教師会；平尾；杉谷；Pungier)

CEF と合わせて提案された『ヨーロッパ言語ポートフォリオ』(以下 *ELP* と略記)は、学校教育の範囲に限らず異言語・異文化学習経験を記録するための教材で、各個人にとっては既得能力について公的な認知を受けるための履歴書として、また同時に将来的な能力発展の道標として機能するものであ

る。生涯にわたる外国語学習を想定している点と、*CEF* に対応する自己評価表では部分的な能力評価も可能である点において、*ELP* は、欧州評議会の推進する複言語・複文化主義の理念と個人を繋ぐツールと言える²。*ELP* は「言語バイオグラフィ」「言語パスポート」「ファイル」で構成される。「言語バイオグラフィ」は、これまでの異言語・異文化学習経験を記録する頁と *CEF* に対応する自己評価表からなる³。「言語パスポート」は「言語バイオグラフィ」の内容を簡潔に記入するもの。「ファイル」には、学習記録の証明として保管しておきたいものを入れるようになっている。この三部構成を原則として、*ELP* は各国で対象者年齢別に作成され、現在80型が欧州評議会の認定を得ている⁴。

2. 言語使用者／学習者の能力策定

ところで、2001年版 *CEF* と現行 *ELP* は、異文化間能力 (Intercultural competence) について十分な認知に到達していないという議論がある (cf. Zarate 2003 ; Zarate et Gohard-Radenkovic)。

CEF による「言語使用者／学習者の能力」は以下からなる。

1 一般的能力

1.1 叙述的知識 (savoir : declarative knowledge)

1.1.1 世界に関する知識／1.1.2 社会文化的知識／1.1.3 異文化に対する意識
(気づき⁵)

1.2 技能とノウ・ハウ (savoir-faire : skills and know-how)

1.2.1 実地的な技能とノウ・ハウ／1.2.2 異文化間技能とノウ・ハウ

1.3 実存的能力 (savoir-être : 'existential' competence)

1.4 学習能力 (savoir-apprendre : ability to learn)

1.4.1 言語とコミュニケーションに関する意識／1.4.2 一般的な音声意識と技能
／1.4.3 勉強技能／1.4.4 発見技能

2 コミュニケーション言語能力

2.1 言語能力*

- 2.1.1 語彙能力* / 2.1.2 文法能力* / 2.1.3 意味的能力 / 2.1.4 音声能力* /
- 2.1.5 正書法の能力* / 2.1.6 読字能力*

2.2 社会言語能力*

- 2.2.1 社会的関係を示す言語標識 / 2.2.2 礼儀上の慣習 / 2.2.3 金言・ことわざ
- / 2.2.4 言語の使用域の違い / 2.2.5 方言や訛

2.3 言語運用能力*

- 2.3.1 ディスコース能力* / 2.3.2 機能的能力* (吉島ほか, p.v)

CEF は、70年代以来行なわれてきた言語教育研究の成果とされる (Ibid., p.ix)。言語的な能力だけでなく社会的行為の遂行を可能にする知識、技能、意志すべてを視野に入れるのは、たしかに70年代から行われてきた言語と「文化」の結びつきに関する考察発展を踏まえた結果に見える。70年代、外国語教育に「コミュニケーション能力」の概念が登場した。フランス語教育研究の歴史を例に取るなら、偉大な作家達を模倣すべき理想に据えた書きことは優先の「伝統的」教授法が見直され、話しことばの導入が始まり、しだいに非言語や社会的手続きも考慮されるようになった。こんどは、ネイティブ (として一般化される人々) の言語能力と価値信条体系が模範とされた。「文化」的側面の考察はやがて、目標言語が話される社会における文化知識や言語・非言語を適切に使える社会言語能力の体系化を追究する方向性と、学習者はすでに自文化においてコミュニケーション主体 / 社会的主体であるという問題意識を追究する方向性とに分かれていった。

後者において、学習者は目標文化の観察者としてネイティブと対等の地位を与えられた。ブルデューも言うように「われわれが社会的現実とみなしているものは、かなりの程度まで、この語のあらゆる意味における *représentation* (表象 / イメージ) である (ブルデュー, p.90)」とすれば、目標文化について直接接触経験のない学習者の目標文化イメージさえ、ネイティブの「現実」と対等である。学習者はネイティブの模倣を一方的に強制されなくていい。

この問題意識を牽引し、また欧州評議会委託研究として文化間仲介者能力リストを提供したことのある Zarate は、*CEF* の能力策定の問題点について次のような指摘をしている。1. 学習者を「社会的成員」と呼び、「言語使用者／学習者の能力」の表示に見られるように学習者をネイティブと対等に位置づけながら、「コミュニケーション言語能力」中の「社会言語能力」と「言語運用能力」では、ネイティブの規範・コミュニケーションストラテジーが目標になっていること；2. 「一般的能力」中の「異文化に対する意識（気づき）」が「知識」項目に含まれていること；3. 「自分の出身文化と外国の文化をお互いに関係づけることができる力」「自分自身の文化と外国文化との仲介役を務めることができる力量」が、「異文化に対する意識（気づき）」でなく「異文化間技能とノウ・ハウ」に含まれていること；4. 「異文化に対する意識（気づき）」と「自分の出身文化と外国の文化をお互いに関係づけることができる力」を分けず、むしろ「実存論的能力 (*savoir-être*)」に入れるべき；4. 出身文化と目標文化を対比的に捉えすぎていること (Zarate 2003, pp.103-4)。つまり、Zarate の違和感は、学習者の外側で実体化される自文化と目標文化の知識に対して、また、学習者の内的「気づき」と「行動」のあいまいな区別と、内的「気づき」の未認知に対して向けられている。

CEF 中「1.1.3 異文化に対する意識（気づき）」は、「『自分が育った世界』と『目標言語が話されている地域の世界』との関係（共通点と目立つ相違点）に関する知識、意識、そして理解（吉島ほか，p.110）」から出発すると言われ、続けて *CEF* 利用者に対し以下の提案が投げられている。

- 本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあれば、その結果を表明するとよいだろう。
- 社会文化的経験や知識に関して、言語学習者は、事前にどのようなものを持っていることを前提とされているか。／事前にどのようなものを持っていることが要求されているか。
 - 学習者自身の生活圏および目標言語が話されている生活圏において、L2でコミュニケーションを行うために、学習者は、社会生活に関するどのような新しい経験や知識

を習得する必要があるか。

– 適切な異文化間能力⁶を発達させるために、学習者は、自分自身の文化と目標言語が話されている文化との間の関係に関して、どのような意識を持っていなければならないか (Ibid.)。

学習者は、*CEF* 利用者 = 「教師、試験出題者、教材著者、教員養成関係者、教育行政関係者 (Ibid., p.xii)」による、目標文化の定義、学習者の出身文化の定義に寄り添わなくてはならないだろうか。

3. 異文化間能力とは何か

学習者の目標文化イメージには、所属社会と目標社会の地政学的関係と、それに基づき作られる所属社会内で支配的な目標社会イメージ、さらには、学習者の所属社会での帰属感あるいは自己差異化が反映している。とはいえ、ネイティブが新しい経験をきっかけに所属社会の主観的「現実」を再構築することがあるように、学習者もまた、新しい経験のたび、目標文化の主観的定義を再構築するだろう。「自分の出身文化と外国の文化をお互いに関係づけること」や「自分自身の文化と外国文化との仲介」は——現行 *CEF* では「1.2.2 異文化間技能とノウ・ハウ」に含まれる項目だが、Zarateによれば「気づき」に含まれるべき項目であり——、誰かの規定する自文化、目標文化の対比的定義に則しては行われぬ。それまでに自分が構築した自文化、目標文化の主観的定義への内的気づきに則して行われることだ。そして内的気づきのたび、関係づけは更新される。

「他文化の出身の人と接する時に使えるさまざまな方略を知っている」とか「異文化間の誤解や対立に対して効果的な解決ができる」とか、(*CEF* で「異文化間技能とノウ・ハウ」として例示される) 行動に関する能力とは別に、自文化、目標文化の主観的定義に対する内的気づき、自省／再構築の過程を、言語学習者 = 象徴的あるいは実質的越境者の能力として認知すべきというのが、Zarateの指摘の重要な趣旨だと思う⁷。

日本の大学における初習外国語教育の目標は、目標言語話者との出会いが差し迫ったものでない為もあって、「異文化理解」や「視野を広げる」という抽象的な理念に支えられるところが大きい。しかし実際には、言語能力を少しでも上の段階に運ぶことに時間を割き、目標文化に対して学習者が持つ主観については、視野の外に置かれている。新しい目標言語能力、新しい目標文化知識を「異文化理解」と解釈する現状から一歩進み、大学の初習外国語教育と異文化間能力育成により具体的な関係性を持たせたい。目標言語話者との出会いが稀な言語の学習者であっても、学習の初期から、教員の言説や教科書を通じ、あるいは各種メディアを通じ、目標文化との間接接触は始まっている。行動としての異文化間能力を目標に導入するのは、ほとんど疑似環境設定に頼るしかなく現実的ではないにしても、自文化、目標文化の主観的定義に対する内的気づきを目標能力として導入することは検討に値するだろう。

4. 内的気づきとしての能力、育成／証明の場としての「言語バイオグラフィ」

CEF の策定した能力の内、A 1～C 2 の例示的評価基準を伴っているのは先の引用中で「*」を付けたものにとどまる。「一般的能力」に含まれるいずれの項目も A 1～C 2 の例示的基準はない。CEF における異文化間能力の未認知は、A 1～C 2 の評価表が伴わないことを問題にしているのではない。それ以前の、策定に関わる問題だ。Zarate は、Gohard-Radenkovic と共編の論文集『異文化間能力の認知：評価表から地図へ』の序文で、「文化」に関わる能力は、CEF が一貫性と明確さのために守る A 1～C 2 の評価表形式に収まるものではないと述べている (pp.4-6)。評価表に代わるものとして「地図」を想起するのは、Richterich が96年版 CEF の不備を指摘しながら「地図」の比喩を使ったのに倣っている。Richterich の方は、学習ストラテジー獲得過程の評価を問題にする中で、地図には高速道路も田舎道もあるが前者を選べば偶然見つけた湖で魚を釣りあげることはない、すなわち規則的な速度でまっすぐに進むばかりがいつでも最良の道ではないと言い、評価表

に代わる図式を模索した (pp.188-212)。他方、Zarate と Gohard-Radenkovic は、評価表の具体的代案を示そうとはしない。「地図」という用語を、評価表に代わるまだ作られない何かの代名詞として使っている。評価方法に関する自由な考察への誘いぐらいの意味だ。しかし、そのぐらいの意味で「地図」と言うこと自体、Richterich の「地図」の比喩に導かれたとも言える。議論の集約と評価基準完成を急ぐよりも、異文化間能力の定義に関わる概念と評価方法を探る道を多方向に求めたのだろう。

とはいえ、この論文集に収められた10の論考から、*CEF* 以降、異文化間能力に関する考察はおおよそ二つの方向性で動いているということが窺われる。異文化間の誤解や対立に対処する行動の観察データを集積しようとする方向性と、学習者自身に自文化、目標文化の主観的定義に対する内的気づきを記述させる方法を検討する方向性の二つである。行動に表われる能力に関しては、おそらくデータの集積によって評価基準「地図」作成に必要な概念を策定していこう。内的気づきに関しては、学習者の言語表現化自体が能力を証明する／測る装置となることを目指しているのだと思う。

さて、自文化、目標文化の主観的定義に対する内的気づきを異文化間能力のひとつに認知するなら、*ELP* もその認知のしくみを備える必要がある。はじめに紹介した通り、*ELP* は既得能力について公的な認知を受けるための履歴書として、また同時に将来的な能力発展の道標として機能するべく開発された。学習者による内的気づきの言語表現化自体を能力証明とするなら、*ELP* はその表現の場に相応しい。*ELP* の側でも、学習者自身による主観的記述を増やすことで、「言語バイオグラフィ」の「自伝」性を高めることができる。Zarate は *ELP* 「言語バイオグラフィ」の「自伝」性に期待を寄せる一方、現行 *ELP* は個々人の体験の持つ固有な要素をひき受けるにはまだ柔軟性が足りないと述べ、自由記述欄を増やすことを提案している (2006, p.39)。

Molinié は「言語バイオグラフィ」の重要性を切り出すのに、Morin の自伝から以下を引用している。

経験が経験となるためには、経験するだけでは不十分だ。その経験を絶えず、再生し自省することが必要だ。経験を意識化したとき、新しい経験に向かうことができる (Morin, p.10 ; Molinié, p.6による引用)。

「言語バイオグラフィ」が結果として能力発展の道標および履歴書に代わる道具となる以前に、まず自省の場として学習者のために用意されたものであることに、Moliniéは注意を向けようとしている。「言語バイオグラフィ」は第一に自省の場でもある。とすれば、自文化、目標文化の主観的定義に対する内的気づきとしての異文化間能力は、前もって獲得されていなくても、「言語バイオグラフィ」上で引き出され得る。内的気づきとしての異文化間能力が、「言語バイオグラフィ」に頼るところは大きい。能力の証明、目標提示、評価対象だけでなく、育成から関わるということだ。

欧州評議会の ELP 認定条件によって、「言語バイオグラフィ」は CEF に対応する自己評価表とこれまでの異言語・異文化経験の記録で構成されなければならないのだが、異言語・異文化経験の記録頁は、版によって内容が大きく異なっている。例えば、フランスの青年・成人用 ELP では、学習経験のある言語ごとに、学習開始年の欄と以下の項目それぞれについて 5 × 5 cm の記述欄が設けられている。

学校教育の場合の授業数と年数；週あたりの時間数；枠組み；

他での学習；

社会文化経験として：研修（場所、日付、期間、活動）；外国での、または外国と関係する活動；読んだ本（題名、著者、頁数）；定期刊行物の参照（題名、頻度、媒体）；観た映画、演劇（種類、題名、作者）；言語話者との交流（文通、電話、テレビ電話、Eメール、...）；この言語で行った発表（テーマ、対象、使用媒体）；展覧会や出版への参加（テーマ、使用媒体、発表形式、貢献の性質）；クラブへの参加；その他。（CRDP, pp.3-8）

このように異文化体験の状況を広く想定することは、記憶を引き出すには役立つかもしれない。だが、自文化、目標文化の主観的定義に対する自省の場として最適とは言えないだろう。表面的記憶の収集を招くし、5×5cm×10マスの区切りが記憶を弾くこともありそうだ。では自由記述を許された白紙ならば、自動的に自省をうながすか。

5. 言語学習日記

まず学習者の自省の場であり、同時に能力証明となり能力発展の道標ともなる道具に、学習日記がある。すでに80年代初めから、言語学習ストラテジーの研究分野で提案されているものだ。学習者は、勉強の過程で起きた出来事、感情、問題点と解決法を記録する。教師は、この日記を既得ストラテジーの観察、評価に役立てることができる。オクスフォードは、学習日記をつけることそれ自体、学習ストラテジーの一つに数えている (p.123; p.149; pp. 177-8)。日記の形式に決定版はない。ガイドラインを設けた方が便利だという意見と、各内容やスタイルに関して指標を与えると日記の主観性が弱まるという意見に分かれている (Ibid., p.177)。

フランス語を学ぶ日本人大学生が、短期留学の間にどんな新しいストラテジーを獲得するか観察する目的で、8名の学習日記を集めたことがある。この日記は、3週間 (2003年2月3日～22日) 15日分、1日計4頁構成、「今日教室で行われた活動」に1頁、好きだった活動、理由、うまく行なうための工夫、嫌だった活動、理由、事態改善の工夫に1頁、コミュニケーションを取りづらいつと感じた人、理由、授業外のやりとりで印象に残ったものに1頁、「書ききれなかったことや、フランス語・フランス文化を学びながら今日考えたこと・思い付いたことなどがもしあれば、自由に補足してください」に1頁の体裁だった⁸。この調査は、内的気づきとしての異文化間能力を問題にしていなかった。指示文の誘導で、4頁目の自由記述欄には教室で行なわれた活動、教師、日本人の留学仲間との関係、ホームステイ先の活動についての記述が目立つ。だが、学生によってはこの頁を目標文化の観察記録に使ってい

る場合もある。

その記述から、「言語バイオグラフィ」に内的気づき能力のための頁を設ける場合に、必ずしも自由記述欄が有効と言えないことがわかる。当該学生 (E5, E6, E7⁹) について、日付を追って引用してみる。

E5

- 図書館で "Le Grand Guide du Japon" という本を借りた。写真がたくさんあっておもしろいけれど、日本人が誤解されるような写真も多く C'est un peu drôle だ。かなり偏っている。(2/6)

- うちのファミリーのお父さんは、アンチハリウッドである。彼はアメリカが嫌いらしく、Taxi 3を "nul, nul !!" 言っていた。Titanic も嫌で最後までみなかつたらしい。日本で日本映画が大々的に上映されないのは残念だと言っていた。思えば自分はハリウッドばかり見ていた。(2/10)

- 日本でいう遠慮の言葉、表現は特に難しい。フランス人は遠慮=美德という日本的観念にはなじみがないと思うし、むしろ自己主張するほうが礼儀なのではないだろうか…。私たちの会話の中で、フランス人は空気を読ま(め)ないと言っていたけれど、発言しないと理解してもらえないのはフランス人にとっては普通のことで、思っていることがあるならばっきり言葉にするというのがフランス人にとっては暗黙の了解的ルールなのかもしれない。とりあえず日本人の中にと安心する… (2/11)

- “フランス人の店員”：態度がでかい／座っている・壁によりかかる／レジ遅い…／動きが遅い／けして忙しそうでない／けして急ごうとしない／昼休みは定刻どおりにびしっととりたいたらしく客を閉め出す→客も人間。；“日本人の店員”：客にとりあえずへこへこしなければならないので beaucoup stresséである／立ちっぱなし・ものにもたれると店長に裏でおこられる／とにかく客を待たせないようにセカセカしなければならない／閉店時間になっても客が帰るまで店を閉めてはいけないので残業になる→お客様は神様。；私はフランスの店員がうらやましいと同時に客にへりくだらない彼女らを尊敬する。日本に帰って某靴屋で汗だくになって働くのが今からとても嫌だ。あんなに急ぐのは頭がおかしい。フランスでは Quick の店員さえ、Quick でない…。

(2/19)

E6

- フランスでは誕生日にシャンパンを飲むことを初めて知った。おめでたい日にシャンパンはつきものなのだろう。(2/3)
- 食後にチーズを食べないフランス人は今のところ見たことがない。それほどチーズは食事に必要不可欠なものなのだと感じた。(2/4)
- フランス人は自分に非があっても、すぐには謝らない。(2/6)
- フランス人は家の修理をするのが好きだと思う。これは古いものを大切にするといい心情からきているのだと思う。(2/7)
- 飲み物を注ぐのは常に男の仕事らしい。小さな子供でさえ、私にオレンジジュースを注いでくれようとした。(2/11)
- フランス人は日本人に比べてあまり人に気をつかわないと思う。(2/14)
- 一般的に、フランス人はしゃべり声大きいと思う。(2/17)
- フランス人のバスの運転手は、知り合いが乗ってくると平気でおしゃべりすることに驚いた。フランス人の包装の仕方は結構がさつだ。多分不器用なのだと思う。(2/18)
- フランス人は「2分後にできる」と言っても、必ずそれ以上時間がかかることがわかった。レジでも要領が悪くかなり待たされる。ひき算がすぐできないらしい。(2/19)
- フランス人は、ユニークな服を自信をもって着こなしていると思う。(2/20)
- バスの運転手は、バスの外であっても知り合いがいれば、話をすることに驚いた。フランス人は声大きいと思う。(2/21)

E7

- Caféや bus の中で embrasser をしているカップルが多くてついつい見てしまいました。でも周りは気にしていないようで、見てしまう自分はアア日本人なんだなと思ってしまいました。(2/3)
- 子供達のバスのカードの見せ方などを見て、しっかりしているなアと思いました。日本だったら子供は「コドモです！」と喋る子が多いことを考えると、日本の

子供達の方が自らを「コドモ」として意識しているのかもしれませんが。(2/4)

- フランスは自己主張の強い国、だとか冷たいといったイメージがあるようですが、私はここに来て、それはまちがっていると思いました。話し好きで、たまにおせっかいだけど親切なあたたかい人たちなんだと思います。(2/7)

- フランスなどの外国では自分から進んで自己主張をするべきだし周りもそれを認めてくれると思います。その自由さは時に解放的だし時には重いんだなと思います。それを感じるのは日本から来たからなのでしょう。でも自己主張をしたところで例えば授業などでは、前のことですが、あまりいい印象をもたれません。それは多分周りが日本人だからなのでしょう。自分が日本的引っこみ思案な面とフランス的主張型の面を持ち合わせているのでよく分からなくなっていました。(2/8)

- フランスではバレンタインに男の人がプレゼントを贈るというのがうらやましいです。日本ではショコラがもっぱらですが他のものでも良いというのがフランスです。日本人はチョコレート会社の戦略に見事にはまっているなアと思いました。(2/13)

- 考えてみたら今日会った人々が日本に来ることは多分ないと思います。分からないですが、日本を遠い国だと感じている部分があるようです。私たちはフランスに来て、フランス文化に溶け込もうとしたり、フランス文化を身につけたりしますが、それと同時に日本の文化を背負った（身に付けた）人間です。例えばレストランに入っても、電車に乗っても外国人を見る（悪い意味ではなく）視線を感じます。私はフランスに来た当初、それが凄くイヤでした。日本といたらマンガ、テレビ、サムライ、スシといったイメージがあることも知っていましたし、日本人観光客といたらブランドを買いにくるだとか写真を片手に街を歩くだとかいったからかい半分のイメージがあることも知っていました。だから、寒い日にフードをかぶって歩いている時は気が楽でした。私は日本にいる時には何故かなじめない感じを覚えることがあります。“フランス語ができる” “フランス旅行に行く” といった言葉に過剰に反応される時、また“ガイジン” だとか “どうせ日本の文化なんか分からないだろう” といった言葉を聞く時、私は日本を抜け出したいくてたまらなくなります。私は確かに日本人ですが、日本の文化にこだわる必要はないと考えています。大切にすることとこだわり、固執、排他といったこととは別だと思います。ただ、こうしてフランスに来て日本人、あるいは

アジア人といった目で見られて自分もそうした identity を感じたりします。今日、日本料理というか自分になじみのある料理を作った時、こうしておいしいと言ってもらえて、そこにあった何ともいえない壁がなくなった気がしました。私は一人の人間として日本とそれ以外の国の間に立つべきなんだ、と思いました。(2/14)

E5と E7だけ見れば、自由記述欄も自省の場として有効と言えるかもしれない。E7は、目標文化への適応と違和感、所属社会における帰属感と自己差異化の間でアイデンティティを保留された時の主観を見つめ、最後に文化間仲介者という役割に向かおうとする意志を述べている。初めは気づいた事象をそれぞれ書き留めていただけだが、授業中の態度をクラスの友人から非難されたのをきっかけに、「自己主張」のテーマを深めて行った。E5は、初めからフランスにおける日本の表象に興味を持ち、日本をフランスから見る視点を自分のものとして試そうとする。所属社会における帰属感（「遠慮」について）と自己差異化（店員の態度について）の間でアイデンティティを保留するところまで到達している。けれども、E6は、見たこと、聞いたことを目標文化の断片的知識とし、それを知識と受容した自分の主観を自省するに至らない。

6. 日記から自伝へ

「言語バイオグラフィ」に、内的気づきとしての異文化間能力のための自省、証明の場を設けるとして、白紙の日記帳を用意するだけでは、その機能を期待できない。経験を断片的知識として受容するだけに終わらないように、内的気づきとしての異文化間能力のための自省、証明のために表現させるには何らかのガイドライン、指標が必要と考える。

ここで、自伝と日記の違いを思い出したい。デイディエは、日記における自我の分裂を分析している。日記作者は二人いて、一人は行動する者、もう一人は自分が行動するのを見、書く。この点で日記は自省の場にふさわしい。しかし、デイディエによれば、日記も自伝も同じく時間的不連続や、現在と

過去の間の移行があるとしても、自伝はそれを有機的に組織する点で日記と異なる (p.6 ; p.148)。有機性とは、ベルトーの次の指摘に対応するものだろう。

自伝という、自己反省的形態で書かれたものでは、主体は自分の過ぎ去った人生に一人で回顧的な省察を投げかけて、「一つの全体のなかで」、そして一つの全体「として」人生を考えている (p.63)。

E7は、偶然のきっかけから一つのテーマを見つけた。このテーマが有機的にはたらき、主観の自省を深めるに至った。E6の断片的記述は、一つのテーマを見つけるきっかけがなかったからとも言える。

日本の小学校の国語科教育における作文指導法の一つに、テーマ日記がある。「認識を深める」ことを目的とした方法だ。加藤によれば、日々の自己の暮らしを意味づけるために教師や自己に向かって書かれる生活日記もあるが、テーマを深めるには向かない。テーマ日記は、「一つのテーマ (主題)のもとに毎日書きつづけることで対象についての認識を広げ、深めることをめざす日記」である。「日々変化するものごとを、多面的に見つめて書いていく中で、自ずと自己の認識の深まりと変革が可能となる (加藤, pp.112)」とされる。

「言語バイオグラフィ」に、内的気づきとしての異文化間能力のための場を用意する時、まず、テーマを決めるための指示文が必要かもしれない。作文指導のテーマ日記は、あらかじめテーマを決めさせるが、「言語バイオグラフィ」では、初めのうち生活日記形式で記述させ、それから何日か分の記述を読み返してテーマを探すことになるだろう。そして、その作業が自分の視点を自省する第一段階になるはずだ。

Berger は、フランス語教員養成のプログラムに、文化人類学の参与観察の手法を導入している。教員を目指す学生は、周囲の社会環境のうち、公共あるいは半公共の場、交通機関、学校、図書館、会社等どこでもよいが一カ

所を選び、少なくとも5回観察する。毎回、観察日記を付け、その後日記を読み返しながらか報告書を作り、提出するという課題だ。暗黙の社会的手続きに参加する外国人の視点を意識化するための方法である。同じ社会事象を連続して観察する中で、学生たちは、前回の観察時の居心地悪さや不自由さという主観を自省し、それを超えようと視点を変容させる。その視点の変容の意識化をねらっている。この方法でも、一つの場所を選択した時点で、日記を書き始める前からテーマが定まっているように見えるが、不連続の主観を有機的に関係づけるのは、報告書を書く段階でもいい。ただし、報告書を書く時には、主観を繰り返し自省した軌跡としての有機的テーマを明らかにしなければならない。Bergerは、主観を見つめることのできなかつた学生の報告書は断片の集積で、読む側は途方にくれると言っている。E6の日記が連想される。

異文化体験の断片的な記録だけでは、「言語バイオグラフィ」の自伝性に適合しない。自文化と異文化の主観的定義に対する内的気づきを異文化能力として、「言語バイオグラフィ」に認知のしくみを導入する場合、異文化体験は、まず自分にとって、自省と能力証明、将来的発展の道標として有機的に組織されなければならないが、評価対象として読む他者の存在を想定した有機性も持たせなければならない。単なる自由記述欄でなく、有機性をうながすガイドラインがあった方がいい。テーマ日記指導の用語を借りながら (cf. 加藤, pp. 111-115)、その構成を整理してみる。

1. つづけがき①：初めのテーマは仮に「目標文化について以前から考えていたことと、その言語の勉強を始めてから感じること」としておく。
2. よみかえし①：つづけがき①を読み返し、体験の断片から自分の視点の特徴を自省する。自省を深めたいテーマを探す。有機的関連性を持つテーマを決める。
3. つづけがき②：テーマに沿ったつづけがき。「その日の新しい条件の中らきりとられた対象をテーマに結びつけて書」く。
4. よみかえし②：つづけがき②を読み返し毎回の記録を比べながら、視点

がどのように変容したかを考える。主観的定義の変容過程を自省する。

5. まとめがき：4のまとめを、読者に向けて整理する。

実際に「言語バイオグラフィ」に入れるのは、5の結果だけにして、1～4の記録は「ファイル」にはさんでおくだけにする方法もあるだろう¹⁰。

さて、2と4の用紙には、「よみかえし」をうながすのに適切な指示文が求められるかもしれない。2には、テーマを決めるための指標、ヒント集も付けることができる。たとえば、目標文化に対してあり得る距離感として、好奇心、憧れ、親しみ、驚き、嫌悪、不信、文化事象のカテゴリーとして、時間、空間、身体、関係性、自然、食事、メディアなどの用語を置いておく。これらのヒントは、フランス語を学ぶ日本人大学生にこのテーマ日記を導入実験し、彼らに特徴的な気づきのデータを集積する中で精査できるだろう。4の指示文には、「ライフストーリー」の知見を参照できるのではないか。先に自伝に関して引用したベルトーによれば、ライフストーリーは「たしかに自伝のように生きられた経験の語りであるが、それを集めた調査者の〈理解しようとする意図〉によって導かれた語りである (P.77)」。社会学、心理学、文化人類学におけるライフストーリーのためのインタビューでは、テーマをもたらすのも、「まとめがき」をするのも調査者だが、主体が断片的経験を有機的な軌跡で繋ぐのをうながす質問のテクニックは、4のための指示文に応用できるはずだ。ライフストーリー研究の応用可能性も含め具体的指示文の検討は、この方法の導入実験の結果とともに別稿にゆずる。

References

オクスフォード, R.L. 宍戸通庸, 伴紀子訳 (2001). 『言語学習ストラテジー』, 凡人社.

加藤憲一 (西郷竹彦監修) (2004). 『文芸研の授業8 作文指導編 作文教育入門』, 明治図書.

杉谷眞佐子他 (2005). 「EUにおける『多言語・多文化』主義—複数言語教育の観点から言語と文化の統合教育の可能性をさぐる」, 『外国語教育研究』(関西大学外国語教

育研究機構) 第10号, pp.35-65.

デイディエ, B. 西川長夫, 後平隆訳 (1987). 『日記論』, 松籟社.

平尾節子 (2003). 「EU(ヨーロッパ連合)の言語教育におけるポートフォリオの研究—フランスの外国語教育の現状」, 『言語と文化』(愛知大学語学教育研究室) 第9号, pp.1-34.

ブルデュー, P. 石崎晴己訳 (1991). 『構造と実践』, 藤原書店.

ベルトー, D. 小林多寿子訳 (2003). 『ライフストーリー—エスノ社会学的パースペクティブ』, ミネルヴァ書房.

ベンヤミン, W. (1992). 『ヴァルター・ベンヤミン著作集12 ベルリンの幼年時代』, 晶文社.

細川英雄 (2006). 「『社会文化能力』から『文化リテラシー』へ」, リテラシーズ研究会編『リテラシーズ2』くろしお出版, pp.129-144.

ヨーロッパ日本語教師会 (2005). 『ヨーロッパにおける日本語教育事情と *Common European Framework of Reference for Languages*』, 国際交流基金.

Anquetil, M., 「Les compétences interculturelles sont-elles des savoir-être ? », in Zarate et Gohard-Radenkovic, pp.77-92.

Berger, C., 「Le travail critique du "regard anthropologique", partie prenante du processus d'évaluation », in Zarate et Gohard-Radenkovic, pp.110-117.

CRDP, Centre Régional de Documentation Pédagogique de Basse-Normandie (2001). *Portfolio européen des langues, Pour jeunes et adultes*, Paris : Didier.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press ;

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier ; 吉島茂, 大橋理枝他訳編

(2004). 『外国語教育 II 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』, Goethe-Institut Tokyo, 朝日出版社.

Forster Vosicki, B.(2002). *Portfolio européen des langues, Education supérieure*, Berne : Schulverlag blmv AG.

- Molinié, M. (coord.)(2006). *Biographie langagière et apprentissage plurilinguisme, FDM, Recherches et Application*, janvier 2006.
- Morin, E.(1991). *Autocritique*, Paris : Seuil(Points Essais, 1^{ère} éd. : 1959).
- Pungier, M.-F.(2006). 「Portfolios : des modèles à détourner », *Rencontres* 20, pp.22-27.
- Richterich, R. (1998). 「La compétence stratégique : acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication », *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, FDM, Recherches et Application*, juillet 1998, pp.188-212.
- Tokiwa, R., Mogi, R., Himeta, M., Tanaka, S., Harada, S., Muroi, K. (2004). 「Analyse qualitative des stratégies d'apprentissage dans le cadre d'un stage linguistique », 『フランス語教育 Enseignement du français au Japon』 第32号, pp.67-85.
- Zarate, G.(2003). 「Identités et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles », *in* Byram, M. (coord.). *La compétence interculturelle*, Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe, pp.89-123.
- Zarate, G. (2006). 「La place de la "cultural literacy" dans le débat européen sur l'évaluation des compétences culturelles », *Revue japonaise de didactique du français*, Vol.1, n.1, pp.33-47.
- Zarate, G. et Gohard-Radenkovic, A. (coord.)(2004). *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*, Paris : Didier.

¹ 2006年11月現在、21言語（アルバニア語、アルメニア語、イタリア語、英語、カタルーニャ語、クロアチア語、スペイン語、スロバキア語、セルビア語、チェコ語、ドイツ語、日本語、バスク語、ハンガリー語、フィンランド語、フランス語、フリウリ語、ブルガリア語、ポルトガル語、モルダヴィア語、ロシア語）で出版されている。

http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/documents_intro/common_frameworkf.html

² 「複言語主義は多言語主義 (multilingualism) と異なる。後者は複数の言語の知識であり、あるいは特定の社会の中で異種の言語が共存していることである。多言語主義は単に特定の学校や教育制度の中で学習可能な言語を多様化すること、または生徒たちに一つ以上の外国語を学ぶよう奨励したり、あるいは国際社会における英語コミュニケーション上の支配的位置を引き下げることで達成され得る。複言語主義がそれ以上に強調しているのは、次のような事実である。つまり個々人の言語体験は、その文化的背景の中で広がる。家庭内の言語から社会全般での言語、それから (学校や大学で学ぶ場合でも、直接的習得にしる) 他の民族の言語へと広がって行くのである。しかしその際、その言語や文化を完全に切り離し、心の中の別々の部屋にしまっておくわけではない。むしろそこでは新しいコミュニケーション能力が作り上げられるのであるが、その成立には全ての言語知識と経験が寄与するし、そこでは言語同士が相互の関係を築き、また相互に作用し合っているのである。いろいろな状況の下で、同じ一人の人物が特定の相手との対話で効果を上げるために、その能力の中から一定の部分柔軟に取り出して使うこともする (吉島ほか, op.cit., p.4)。」

³ CEF の例示的評価基準は三人称で書かれているが、「言語バイオグラフィ」では一人称「私は～できる」形式で示される。

⁴ Cf. www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/main_pages/portfoliosf.html

⁵ 本稿中 CEF の引用は吉島ほか訳の日本語版を用いたが、「(気づき)」は筆者による。Zarate の批判文脈においては、「意識」より「気づき」の方が訳語としてより妥当と思われたので加えた。日本語版の「異文化に対する意識」は、英語版では Intercultural awareness, フランス語版では Prise de conscience interculturelle.

⁶ 「適切な異文化間能力」は筆者訳。英語版の an appropriate intercultural competence、フランス語版の une compétence interculturelle appropriée に対し、日本語版では「適切な異文化適応能力」。本稿は intercultural competence は「適応」だけに関わるのではないという問題意識から出発し、本稿を通じ intercultural competence を異文化間能力としたので、ここの訳語も統一した。

⁷ 細川は、日本語教育における「文化」目標として現在も支持を得ているネウストブニーによる「社会文化能力」が行動的側面を重視する概念であることに異議を唱え、次のように述べている。「ことばと文化を結ぶ力とは、自分の外側にあるものを知識として獲得することではなく、自分の中にある固有のイメージを絶えず更新していく能力だと思われる。[...] 自分の中にあるものを表現化していく過程で、自らに固有のものをどのようにして自覚化・意識化していくかということが、ことばと文化の教育に問われていると考えることができる。(cf. 細川, p.139)」

⁸ この調査の詳しい結果については、cf. Tokiwa *et al.*, pp.67-85.

⁹ 各学生を示す記号は、Tokiwa *et al.* で使用したものと共通。

¹⁰ では「言語パスポート」の方には、内的気づきとしての異文化間能力をどのように証明するか。スイスの大学生・大学院生版 *ELP* にある「私の外国滞在」出発前チェックシートの「私の異文化間能力」項目を活用・工夫できるかもしれない。項目は次の通り：私は他者に対する自分の視野を決定している私の文化的アイデンティティ、文化的価値観、信条について意識している／私はこれから行く国の文化について自分でどのように感じているか意識している／私はこれから行く国では私の文化についてどんなステレオタイプがあるか知っている／私はこれから行く国について大切な情報、人口や歴史について知っている／私は異文化にあり得る慣習、訪問の時の慣習や会話、ふるまいのタブーを見極めることができる／私は異文化に対するステレオタイプな見方を超えたい／私は、資料や人の話の中に、著者や話し手の所属文化中心の態度を見つけることができ、またそれに距離を取ることができる／私は、なんらかの誤解が起き、それが異文化の人々はものごとを違う風に見るということに十分な意識を向けずに起きてしまったもの時には、うまく整理することができる／私は、人の立場に立ってその人の視野について考えることができる／私は、自分の道徳的倫理的信念にかかわらず、寛容性をもって異文化に近づくことができる；行動としての異文化間能力、内的気づきとしての異文化間能力、外国文化知識のあいまいな区別は残るとはいえ、Anquetil も言うように、スイスの大学生・大学院生版 *ELP* は、他に比べ「異文化間能力」を意識した構成になっている。Cf. Anquetil, pp. 80-2.