

【論文】言語学習者の異文化間能力を探る

—映像作品を介した「文化翻訳」活動の分析から—

保坂 敏子

日本大学大学院総合社会情報研究科

柳谷 孝一

日本大学大学院総合社会情報研究科前期課程修了

Exploring Intercultural Competence of Language Learners

—Analysis of the Cultural Translation Process through Video Media—

HOSAKA Toshiko

Nihon University, Graduate School of Social and Cultural Studies

YANAGIYA Koichi

M.A., Graduate School of Social and Cultural Studies, Nihon University

This paper analyzes the process of the cultural translation from the perspective of English language learners in a Japanese high school who use video in their English class to develop Intercultural Competence(IC). IC can be classified as five main competencies: intercultural attitude, knowledge, interpreting and relating skills, discovery and interaction skills, and critical cultural awareness. We hypothesize that cultural translation activities involving visual media, that is, reading the culture embedded in the video and interacting with other learners regarding one's interpretation, may be effective in fostering intercultural competence among language learners.

The analysis of the students' worksheets revealed that their attitudes and knowledge competencies could be enhanced. Sharing and discussing the students' inquiries enhanced their skills in interpreting and relating, discovery and interaction, and critical cultural awareness. Therefore, it concluded that video media may be used to effectively deliver intercultural education.

1. 研究の背景と目的

グローバル化の進行に伴い、文化間の摩擦も散見される現在、相互理解を促進させる言語教育の重要性はますます高まっている。異文化間コミュニケーションにおいて相互理解を促進するためには、言語能力だけでなく、自分と他者の違いを受容し、互いに敬意を持って新たな理解を協働で構築していきけるような、異文化間の交流や問題解決に必要な能力が求められる。Byramは1997年に刊行された”*Teaching and assessing intercultural communicative competence*”の中で「異文化間コミュニケーション能力 (Intercultural Communicative Competence)」と「異文化間能力 (Intercultural Competence)」の構成要素を示し、それらを図式化した異文化間コミュニケーション

能力の包括的モデル (以下 ICC モデル) を提案した。ヨーロッパ言語共通参照枠 (Common European Framework of Reference for Languages: 以下 CEFR¹⁾) の開発に当初から中心的に関わった Byram が示したこのモデルは、初版刊行後、言語教育分野の研究者や実践家に広く影響を及ぼし、異文化間コミュニケーション能力や異文化間能力を育成する際の指針として使用されてきた (北川 2010、松浦他 2012、茂木 2021)。しかし、初版の Byram (1997) は、注目を浴びると同時に、批判も受けてきた。このような状況を踏まえ、Byram はこれらの議論に応え、かつ、最新の研究成果も取り込んだ第 2 版の *Revisited* 版を 2021 年に発表した (Byram 2021)。これにより、ICC モデルは今後も異文化間コミュニケーション能力や

異文化間能力の育成と評価に関わる実践や研究で参照され、利用されていくものと考えられる。

一方、筆者らは、それぞれ日本の大学での日本語教育と日本の高校での英語教育に携わっているが、学習対象者や状況は異なるものの、言語教育を通じた異文化間の相互理解の促進、特に異文化間能力の育成が重要だという問題意識を共有している。この観点から、国境を越えて流通する映像作品を媒介にした対話重視の「文化翻訳」活動が異文化間能力の育成に有効ではないかとの仮説を立て、教育実践や調査研究を行っている(保坂 2019)²⁾。「文化翻訳」とは、異文化間の越境と相互作用によって起こる事象や現象を「翻訳」という言葉でたとえた間口の広い概念で、文化人類学やポストコロニアル理論など様々な分野で取り入れられ、それぞれ定義づけられてきた(ピム 2010)。いずれの分野でも、文化間の往還とそれによる変容・混淆のプロセスに焦点が当てられている点が共通している。この概念を言語教育・言語学習分野に当てはめて定義づけると、学習者が対象文化について自分なりの解釈を行い、その自己の文化解釈を他者との対話を通して変容させ、新たな文化認識を協働で構築していく過程を「文化翻訳」と言うことができるだろう。では、映像作品を介した対話を軸とする「文化翻訳」活動により、学習者はいかに異文化間能力を発揮し、その能力を伸ばしうるのだろうか。筆者らはこれまで質問紙調査データや実践中の学習者が作成した資料についてボトムアップに分析を試みてきたが(保坂 2019)、その様相を Byram の枠組みに照らして探ることは筆者らのこれまでの取組を検証するためにも、また、今後の異文化間能力の育成を重視した言語教育を検討するためにも、意義のあることだと考える。

そこで本論文では、まず、Byram の ICC モデル、ならびに、そのモデルの軸となっている異文化間能力について確認する。次に、筆者らがこれまでに実施した日本語教育分野における文化翻訳活動の先行事例を採り上げ、異文化間能力促進の観点から明らかになったことは何で、課題は何であったかについて整理する。最後に、これを踏まえて日本の高校の英語教育で実施した「文化翻訳」活動について、Byram の ICC モデルの中の異文化間能力の 5 つの要

素に照らし合わせて、異文化間能力の発動の様相を分析し、その結果を報告する。本研究の目的は、映像作品を介した対話重視の文化翻訳活動が異文化間能力の育成に寄与できるかを Byram の異文化間能力の枠組みを用いて探ることである。

2. Byram の ICC モデルと「異文化間能力」

2.1 Byram の ICC モデル

Byram (1997, 2021) は異文化間コミュニケーション能力を「他文化の人と外国語でやり取りする能力」と定義し、異文化間コミュニケーション能力を身につけている人は、外国語で話しながら人間関係を築くことができ、自分や相手の立場を考えて効果的にコミュニケーションをとり、異なる背景を持つ人々の交流を仲介し、言語能力や異文化に対する理解力を高めようとする述べている。つまり、外国語を用いた異文化間コミュニケーションにおいては、言語を使う能力だけではなく、他者との関係性や文化背景が異なることに配慮をしながら、交渉したり、仲介したりする能力が重要だということである。このような考えを基に、Byram (1997) では、異文化間コミュニケーション能力とその学習場所の関係を図式化した ICC の包括的モデル(図 1)が提示された。これに加えて、Byram (2021) では、さらに異文化間コミュニケーション能力と異文化間能力の関係を端的にした図(図 2)が追加された。

図 1 の ICC モデルには、異文化間コミュニケーション能力を構成する 4 つの要素とそれが学習できる 3 つの場所が示されている。具体的には、異文化間コミュニケーション能力は、言語に関わる「言語能力 (linguistic competence)」「社会言語能力 (sociolinguistic competence)」「談話能力 (discourse competence)」の 3 つの要素と、言語に直接関わらない「異文化間能力」で構成されており、この 4 つの要素が相互に関連し合うことで成り立つ能力だと見なされている。言語に関わる 3 要素は、コミュニカティブ・アプローチにおいて重用されてきた Canale & Swain (1980) のコミュニケーション能力モデルの 4 要素である「文法能力」、「談話能力」、「方略的能力」、「社会言語能力」の中から、言語に直接関わらない「方略的能力」を除いたものとなっている。つ

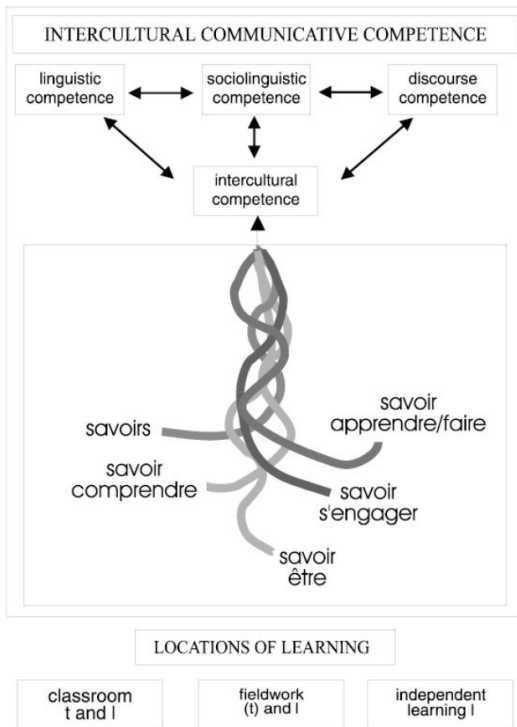


図1 ICCの包括的モデル (Byram 1997, p.71、2021, p.98)

まり、コミュニケーション能力の中で直接言語に関係する要素だけに絞られている。「異文化間能力」については、フランス語で示された5つの構成要素(翻訳は後述)が絡み合う構造になっていることがイラストで描かれており、異文化間コミュニケーション能力の中心的存在として位置づけられていることが見て取れる。さらに、図1の下部には、異文化間コミュニケーション能力を学習する場所として、教師と学習者が直接対面して学習活動を行う「教室」と、教師のデザインのもと学習者が実施する「フィールドワーク」、学習者が教師を離れ一人で学ぶ「自学習」の3種類が挙げられている。

このICCモデルは、外国語教育はスキルの伝達で終わってはならない(バイラム 2015)、言語の知識や技能を越えて異文化間能力を含めた指導と学習法を開発する必要があると訴え(バイラム 2011)、言語教育の考え方に転換を迫り続けるByramの思想を端的に表したものである。では、Byramが重視する「異文化間能力」とは、具体的にはどのようなものなのだろうか。

2.2 Byramの「異文化間能力」

Byramが考える「異文化間能力」と「異文化間コミュニケーション能力」の関係、ならびに、図1ではフランス語で示された5つの下位要素の具体的内容とそれらの相互の関連性は、図2に示されている。「異文化間能力」と「異文化間コミュニケーション能力」は一般的に同じものとして扱われることも多いが、ここでは明確に区別されている。これは、Byramが「異文化間コミュニケーション能力」を「他文化の人と外国語でやりとりする能力」と定義づけ、それに対し、「異文化間能力」を「自分と異なる国の人々、または自分と異なる文化の人々と自分自身の言葉で話し、異文化間コミュニケーションの知識を活用して、他者性を解釈、関連づけ、発見する能力 (Byram 2017, p.70 筆者訳)」と規定していることから明らかである。つまり、このモデルにおいて「異文化間コミュニケーション能力」には母語以外の外国語 (foreign language) の能力が必要だが、「異文化間能力」には母語以外の外国語を使う能力は求められていない。自分と異なる文化を持つ他者と自分の言

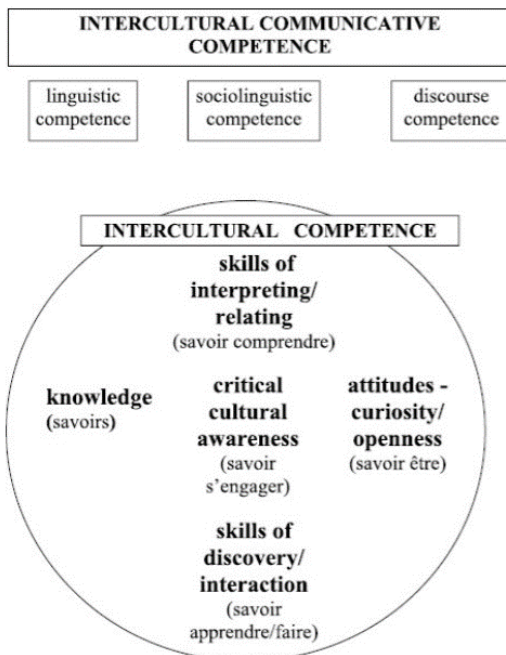


図2 異文化間能力と異文化間コミュニケーション能力のモデル (Byram, 2021, p.62)

葉 (their own language) でやり取りをする能力、つまり、言語能力に関わらない「一般的能力」³⁾として「異文化間能力」は位置づけられているわけである。

その「異文化間能力」は、図 2 のとおり、「態度 (attitudes/ savoir être)」「知識 (knowledge/ savoirs)」「解釈と関連づけのスキル (skills of interpreting and relating/ savoir comprendre)」「発見と相互交流のスキル (skills of discovery and interaction/ savoir faire)」「クリティカルな文化意識 (critical cultural awareness/ savoir s'engager)」という 5 つの要素に分けられている。各要素はそれぞれ以下のように説明されている。

- ・ **態度**：好奇心、開放性、他の文化についての疑念と自己の文化についての信条を保留しておく意向があること。
- ・ **知識**：社会的集団について、自国と相手の出身国での産物と習慣、社会的なまたは個人同士の相互交流 (interaction) の一般的過程に関するもの。
- ・ **解釈と関連づけのスキル**：他文化の文書や出来事を解釈、説明し、自国の文書や出来事にそれらに関連づける能力。
- ・ **発見と相互交流のスキル**：ある文化とその文化の習慣についての新しい知識を習得する能力、リアルタイムでコミュニケーションと相互交流を行うという制約のもとで、知識、態度、スキルをうまく操作する能力。
- ・ **クリティカルな文化意識**：自己の文化や国、他の文化や国における物の見方、行動、産物に対し、クリティカルにかつ明確な基準に基づいて評価する能力。

(バイラム, 2015, pp.74-75 一部筆者修正)

この 5 つの要素で最も重視されているのは、「クリティカルな文化意識」である。「知識」と 2 つの「スキル」、「態度」の 4 つの要素が有機的に結びつくことで、「クリティカルな文化意識」が高まることを図 2 は表している。

ここで Byram が 5 つの要素として示しているのはそれぞれ「行動の到達目標」と呼べるものである。Byram (1997, 2021) の記述を基に、各要素の目標を

一覧表にまとめると巻末の参考資料のとおりとなる。これらの目標は、「異文化間能力」の育成を目指す授業デザインやカリキュラムデザインの際の指針として利用できる。では、このような「異文化間能力」の育成を目指す授業として、どのような学習状況が考えられるだろうか。

2.3 Byram の「異文化間能力」の学習状況

前述の通り、Byram は「異文化間能力」を「自分と異なる国の人々、または自分と異なる文化の人々と自分自身の言葉で話し、異文化間コミュニケーションの知識を活用して、他者性を解釈、関連づけ、発見する能力 (Byram 2017, p.70 筆者訳)」と定義している。「自分自身の言葉 (their own language)」というのは、多くの場合、学習者にとっての母語ということになる。では、やりとりの相手となる「自分と異なる国の人々、または自分と異なる文化の人々」とはどのような人が想定できるだろうか。日本の学校での英語教育や海外の大学での日本語専攻のコースでは、学習者同士が同じ国や文化圏の者となることがほとんどである。このような状況で学習者同士が母語でやり取りするのでは、「異文化間能力」の育成は目指せないのだろうか。

まず、「自分と異なる国の人々」として思い浮かぶのは、コロナ禍中から盛んに実施されている国際協同学習 (COIL : Collaborative Online International Learning) である。例えば、ドイツ語を学ぶ日本語母語話者の学生がドイツ語圏の日本語学習者を相手にそれぞれの母語である日本語やドイツ語で交流することが挙げられる。この場合、それぞれの母語で話をする相手は国籍が異なるので、Byram の定義に当てはまる。また、日本国内の留学生や外国籍の在住者と日本語母語話者が交流する状況も考えられるだろう。

一方、やりとりの相手を「自分と異なる文化の人々」とした場合、少し状況が変わってくる。例えば、CEFR の複言語複文化主義の考え方に則ると、「自分と異なる文化」を持つ人は国籍に関わらず、自分以外の他者全てということになる。なぜなら、複言語複文化主義の考え方では、文化の境界を国家や民族といった社会集団に求めておらず、各個人が複数の言語や

文化を経験しており、それぞれ個人が持つ文化は一つとして同じではないと考えるからである。このように文化は個人によって異なるものと捉えると、相手が異なる国の人々ではない場合でも、例えば、母語や国籍が同一の学習者が集まる日本国内の英語教育の現場で学生の母語である日本語を使いながら英語や英語文化圏の文化について学ぶことも、「異文化間能力」育成のための活動と捉えることができる。海外の大学の日本語専門の学科で学生の母語を使いながら日本語で活動をすることも同様である。なぜなら、参加者それぞれの個人の文化は一人一人異なり、「自分と異なる文化の人々」と言えるからである。

文化の定義は研究者の数だけあると言われているが、文化を複言語複文化主義の考えに則って捉えると、Byram の定義する「異文化間能力」の育成は国内外のいかなる状況の言語教育でも、ひいては言語教育以外の状況でも、実施することが可能なものだと言えるだろう。この「異文化間能力」という一般的能力を身につけることは、現在のグローバル社会では、スキルとして言語能力を身につける以上に重視されるべきことである。ICC モデルは、このような思想を可視化したものであり、外国語学習だけでなく、あらゆる教科の授業デザインの指針として、広く適用できるものと言える。

3. 映像を介した文化翻訳実践の成果と課題

3.1 映像を介した文化翻訳実践の成果

筆者らは、異文化間の対話を軸とする活動を通して異文化間能力が涵養できるのではないかと考え、映像作品を使った文化翻訳活動の実践研究を続けている。学習のリソースとして映像作品を取り上げているのは、映像作品の提供することばと文化は真正性が高く、映像の参照機能だけでなく、情意的な機能が強く働き、学習の動機づけや学習の継続に寄与するという実践知を持っているからである。また、映像作品は、意図的あるいは無意識的に様々な情報や意味が埋め込まれたマルチモーダルな表現体である。この特性により、ホールのエンコーディング／デコーディング理論でメディアのメッセージは視聴者の「読み」によって意味が規定されると言われているように（松本 2016）、読み手の多様な解釈が

可能である。視聴者である学習者はそれぞれの「読み」について他者と対話することにより、新たな認識を拓いていくことが期待できる。このような観点から、筆者の一人（保坂）は日本語教育において世界で広く受容されている日本語の映像作品を介した文化翻訳活動を試みてきた。そして、これまでの実践研究から、学習者の意味解釈は多様で多層的あり、対話を通して解釈が変容することから（保坂 2019）、この活動が他者との相互理解に貢献しうることが分かっている。

3.2 授業実践の事例研究と課題

ここで文化翻訳活動の実践事例の一つ挙げてみる。筆者の保坂は、映像作品を介した文化翻訳活動における日本語学習者の意味解釈の様相を明らかにすることを目的に、2016年3月11日に韓国の大学で特別授業を実施し、その結果を分析した。参加者は、韓国で日本語を学ぶ大学生30名（1年～3年生、ひらがなを学んだばかりの人～上級者）である。授業では、各学習者が映像作品から読み取った文化を可視化するためにタスクシートを準備し、次の手順で授業を行った。

- ①視聴前に、個別作業で映像作品に描かれた世界と自分との間の文化的に見た共通点と相違点を国レベルと個人レベルで読み取る。
- ②視聴後、個別作業で書きとった内容をグループで共有し、互いの認識について話し合い、それぞれの認識の共通点があったかどうかを確認する。

このタスクのねらいは、自分が感じた文化の違いが、国レベルによるものなのか、個人レベルのものだったのかについて気づくこと、また、それぞれが感じた違いは、共通点が多いのか相違点が多いのかを確認することにより、自分たちの文化認識の多様性に気づいてもらうことであった。具体的なタスクとしては、学習者に国レベルと個人レベルで文化を意識化させることを意図して、「自分の国と同じ／違うと思った点」「自分と同じ／違うと思った点」という設問を設けた。また、各自の認識がグループ

表 1：日本語学習者が捉えた文化（ ）は人数

国と同じ	国と違う	自分と同じ	自分と違う	みんなが同じ	みんなが違う
いじめ(11) 運動場(8) 制服(7) 煙草禁止(5) ヤンキーがいる(4)	エスカレーター式の学校(12) ランドセル(9) 下駄箱(4)	化粧が好き(5) 両親がいる(4) 塾に通う(3) 学校に通う(3) 弟がいる(3) 妹がいる(3)	煙草(11) 金髪(10) クラブ通い(10) 化粧が濃い(6) 家族構成(6)	いじめ 女子中学 煙草禁止 中高生の制服 ヤンキー 上履き 小・中・高	ハイソックス ランドセル 下駄箱 エスカレーター式の学校 日本語使用 喫煙 新幹線 高校生のクラブ通い

での対話によって変容するかを見るために「グループのみんなが同じ／違うと思った点」を記述することとした。活動中は、言語レベルに差がある者でグループを構成し、母語である韓国語と学習言語である日本語のどちらを使ってもいいこととした。この研究で使用した映像作品は、学習者の年代に近い主人公が登場する映画『ビリギャル』（東宝 2015）⁴⁾である。

授業後に回収したタスクシートの記述をキーワード分類した結果は表 1 のとおりである。タスク①の個人作業の結果（国と同じ・違う／自分と同じ・違う）は、回答者が一人のみのコメントが多数見られたが、表 1 には複数回答のあった上位のもののみを記載している。最も回答数の多かった項目でも国と個人の双方のレベルで回答者数は全体の半数にも達しておらず（例：いじめ）、多くの者が同じもの・ことを共通点や相違点として捉えることは少ないことが分かる。また、共通点に挙がっていたもの・ことが、違う観点から相違点にも挙げられている回答が見て取れる（例：化粧）。さらに、「みんなが同じ」だと思った点では、グループの話し合いにより新たなコメントが生まれた場合も見られる（例：ハイソックス）。

以上の分析の結果から、この実践研究では、学習者の文化解釈は多様で多層的であること、それらの認識は固定的ではなく、一つのイメージに留まらないこと、また、グループの話し合いで変容することが明らかになっている。この結果から、文化翻訳を軸とする活動は異文化間能力を促進できる可能性がある」と結論づけられよう。しかし、この事例研究で

は異文化間能力への具体的な影響について、Byram（1997、2021）の枠組みなどを用いて詳しく検証するには至っておらず、今後の課題となっている。また、日本語教育の分野で母語の違う場合や母語が同じ場合での調査や実践研究は実施してきたが、日本語教育以外の分野での検討はこれまで行ってこなかった。

4. 日本人高校生英語学習者を対象とした異文化間能力育成を目指した実践研究

4.1 本実践研究の背景

一方、日本の高等学校の英語教育では長らく異文化間能力が重視されているとは言い難い状況にある。平成 30 年 3 月 30 日に新しい高等学校学習指導要領（文部科学省 2019）が公示され、CEFR を参考に「何ができるようになるか」という観点から 4 技能 5 領域の言語面の向上を目指す目標が設定された⁵⁾。しかし、CEFR に準拠してはいるものの、スキルの習得が重要視されているだけで、異文化間能力の育成は重視されていない。筆者（柳谷）の職場の高校英語教員も異文化間理解を深める授業をしている人は少数で、現場レベルにおいても関心は高いとはいえない⁶⁾。欧米で盛んに行われている異文化間コミュニケーション重視の言語教育を横目に、日本の英語教育では相変わらずの異文化間能力軽視の言語教育を推進しようとしている状況にある。

そこで、日本の高等学校で学ぶ英語学習者に対し、文化翻訳活動が異文化間能力の涵養に寄与するかという問いを立て、英語の映像作品を活用した文化翻訳活動を実践し、Byram が示した 5 つの「異文化間

能力」の要素を枠組みに分析することとした。本実践研究の目的は、学習言語が日本語か英語かに関わらず、言語教育における「文化翻訳」重視の活動が異文化間能力の育成に役に立つかを検証し、相互理解重視の言語教育に何らかの示唆を得ることにある。次項から、今回実施した英語教育での調査結果を報告し、そのうえで、日本語教育と英語教育という学習言語の違いを超えた文化翻訳活動の意義について考察する。

4.2 本実践研究の目的と研究方法

本実践研究では、3.2 で示した先行の事例研究を基に、日本の高校生の英語学習者に映像作品を介した文化翻訳活動を実施し、その結果を Byram (1997、2021) の「異文化間能力」の枠組みを用いて分析し、異文化間能力の各要素における気づきや学びにつながったかを明らかにすることを目的とした。本実践の参加者は、日本の高等学校で英語を学ぶ高校生 40 名である。授業では、日本語教育における先行の事例研究を参考に、事前に各学習者の文化解釈や実践における気づきをまとめるためのタスクシートを準備し、次の手順で教室活動を行った。

- ①視聴前に、個別作業で映像作品に描かれた世界と自分との間の文化的に見た共通点と相違点を国レベルと個人レベルで読み取る。
- ②視聴後、個別作業で書きとった内容をグループで共有し、互いの認識について話し合い、それぞれの認識の共通点があったかどうかを確認する。また、異文化に対する個別の疑問を全体で共有し、議論を行わせる。
- ③最後に実践を通して気づいたことを記述させる。

タスクのねらいは先行事例と同じく、自分の文化翻訳の様相を振り返り、クラスメートと比較することになる。先行研究と異なるのは、最後のまとめとして、各学生に実践を通じた気づきをまとめてもらう点である。この実践研究で使用した映像作品は、TV ドラマ『Glee』シーズン 1 (20 世紀 Fox 2009) ⁸⁾ である。先行事例に倣い、学習者と現在の状況に近

い設定と主人公が出てくる作品を選んだ。タスクシートの分析は、次の手順で行った。活動中に使用したのは母語である日本語であった。

- ①個別作業やグループで共有したタスクシートの内容をキーワードで分類する。
- ②実践を通して気づいたことをまとめた学習者の記述文を Byram (1997、2021) の異文化間能力の 5 つの目標を枠組みに分類する。

この研究では、②の分析を加え、各学生の文化翻訳の様相を深く探ることを目的とした。

タスク②の分析の手順については、下の学習者 A の例を用いて説明する。まず、記述の中から異文化間能力の 5 要素に該当する箇所を探し、下線を引いてラベルづけを行った。次に、学習者 A の下線部分を、巻末の各要素の目標一覧の資料と照らし合わせ、「態度」の中の「③自分の置かれた環境において、文化的習慣・文化的生産物における価値や予想に疑問を挟むことを行う意欲」に該当すると判断した。

学習者 A

「日本人でも考え方は違うと思うので、私は自文化が正しいと考えても良いと思いましたが、その考えを相手に押し付けて思い通りにならないと嫌だと思えるのは良くないと思います。考えることは自由だし、発信することも自由だと考えるので、異文化を理解するために興味を持ってそれについて知ろうとする好奇心が必要だと思いました。」

すべての対応づけが終わった後、5 つの要素の記述に関する集計を行った。集計では、記述のあった学習者の数をカウントした。なお、学生の回答の本稿への一部掲載については、事前に学習者の許諾を得ている。

4.2 結果と考察

4.2.1 英語学習者が捉えた文化

回収した全タスクシートの内容について、キーワード分類を行った結果は表 2 のとおりである。高校生英語学習者は、視聴した作品がアメリカの高校生

表 2： 英語学習者が捉えた文化（ ）は人数

国と同じ	国と違う	自分と同じ	自分と違う	みんなが同じ	みんなが違う
いじめ(11) 差別・偏見(7) 部活(5) 周りの目を気にする(4) スケールスト(3)	直接的ないじめ(12) 自己主張が強い(6) 服装が自由(5) ゲイの受容(3) 薬が入手(3)	好きなことに一生懸命(8) 周りに流される(6) 周りの目を気にする(4) 音楽好き(4)	自己主張(7) 人前が出る(3) 自己表現力(3) 人前で歌う(3)	いじめ スケールスト 部活 人の目を気にする 周りに流される 差別 目立った人を責める 友人関係が複雑	服装が自由 直接的ないじめ 同性婚 自己主張 自己表現 差別 スキンシップ 多様な国籍 薬の入手 ゲイ

活を描いていたことから、各自自分自身の高校生活と重ね合わせて解釈したと考えられるが、その結果は、3.2の先行研究と同様に、各自の認識(国と同じ・違う／自分と同じ・違う)では、最も回答の多かった項目は国レベル(例:いじめ)でも個人レベル(例:好きなことに一生懸命)でも半数にも達していなかった。各自の認識の「違う」点においては「自己主張」「自己表現力」といった表現様式の違いを相違点として捉えている者が多いことが分かる。しかし、同じ解釈をした人は多くても4分の1程度で、各自の文化解釈は多様である。「みんなが違う・同じ」では、個別活動で「国と同じ」として挙げられていた「差別」がグループ活動の後には「同じ」と「違う」の両方で挙げられている。グループでの対話を通じて「差別」に対する認識が変容したことがうかがえる。これらは、日本語教育での先行研究とほぼ同じ結果であった。

4.2.2 異文化間能力の要素別分析結果

回収した学習者のタスクシートの記述を Byram (1997, 2021) の異文化間能力の5つの目標(参考資料参照)を枠組みに分類し、集計した。その結果

は表3の通りである。

表3から「態度」と「知識」に関連する記述をした者が多いことが見て取れる。特に「態度」に関する記述が多く、そこでは「理解する」「受け入れる」「認める」という記述が多く見られた。これらは、異文化間能力における「態度」の目標にある「②自文化や他文化、文化的習慣・風習において、よく知っている、あるいはよく知らない現象の解釈に関して他の見解を発見する興味関心」に該当すると判断した。学習者は、自分の文化が常識であると固定して考えず、他者の文化を積極的に受け入れようとしている態度がうかがえる。多くの英語学習者は、ドラマで描かれたアメリカの高校生と自分の文化的な違いを感じ、それらの文化を相対的に見ることができているようである。

また、異文化の社会集団やその文化に対する「知識」に関する記述も多く見られた。特に相互交流におけるジェスチャーや習慣の違いに着目していることがうかがえた。

「態度」「知識」に該当すると判断した例として学習者BとCの記述を挙げる。下線部は各要素に該当すると判断した部分である。

表 3： 異文化間能力と関連した記述が読み取れた学習者の人数

態度	知識	解釈と関連づけのスキル	発見と相互交流のスキル	クリティカルな文化意識
32	17	6	2	6

学習者 B (異文化間能力「態度」に該当)

「今回の授業で、僕はどれほど他の国の文化を受け止められるのだろうとずっと疑問に思っていました。Glee を見ていた中で同性婚が出てきたときに少しだけ目をそらしてしまったことが恥ずかしいです。自分は無理でも、相手がそうならと受け止めて理解をする練習を僕はこれからしないと考えました。今書いたもの以外でも、きっとこれからも疑問に思うことがあると思いますが、その度に深呼吸をして向き合っていこうと思いました」

学習者 C (異文化間能力「知識」に該当)

「ドラマや映画を見たらわかるように、日本とは違う文化があって、日々の生活面で様々なことに反映されているのだと改めて知りました。他国との関わりの中で生活面だけではなく、見えない文化である考えかたや礼儀などの知識が異文化理解として必要になってくると感じました。」

異文化間能力の要素のうち「クリティカルな文化意識」や「解釈と関連づけのスキル」に関連した例として学習者DとEの記述を挙げる。“critical”は物事の良し悪しを慎重に判断するという意味を持つ⁹⁾。ここで注目したいのは「慎重に」という言葉であるが、学習者Dの記述を見てみると「判断より先に考える」「自分の意見に固持せず、多様な意見を取り込む」という漠然と判断を下さない態度が見られた。このような態度は、異文化間能力の資質の一つであり、一方的に判断・評価を下さず、思考を一時保留しようという意識を持ちながら異文化交換できる能力こそ「クリティカルな文化意識」として求められるものである。さらに、学習者Eでは自分の文化を基準として他者の文化を判断するのではなく、双方の文化を相対的に捉えている様子が確認された。自文化中心主義を特定し、それについてどのように他者と関わっていけばよいかについて言及した記述は、「解釈と関連づけのスキル」に該当すると思われる。このような資質の醸成は、第二言語として英語を学ぶ今回の学習者の場合、日常生活を送るだけでは難しく、映像作品などを活用し、考えさせることによって涵養できるものだと考える。塩澤 (2010) は、

「言語という異文化コミュニケーションの道具の使い方を教える場合に、自文化の思考構造を脱却し、異文化を理解するための新しい発想を身につけ、双方を取り入れた新しい考え方や表現方法を身につけるべきである。」と述べている。また、たとえ教室という空間であっても、教室は学習者個人が関わりを持つ場であり、一つの社会として成り得る場であるとされている(細川 2007)。今回の結果は、映像作品を活用した文化翻訳の実践は、教室環境においても新しい文化意識を醸成することが可能であることを示唆したと言えるだろう。

学習者 D (異文化間能力「クリティカルな文化意識」に該当)

「外国には〇〇な人が多いという風な決めつけは良くないなと思いました。実際に目で見て聞いてから、自分や自分の国との違いを理解し受け入れることが大切だと思いました。異文化理解だけでなく日常の中の何気ない一つ一つのことでも「判断より先に考え・理解する」ことが大切だと思いました。」

学習者 E (異文化間能力「解釈と関連づけのスキル」に該当)

「相手と自分は他人で成長してきた環境が違うことをまず理解して相手の文化に興味を持つことが大切だとわかった。そのうえで、自分の文化と違いが出たときは良い悪いで判断するのではなく、そういうものだと理解する選択肢を増やすことも必要だと感じた。」

5. まとめ

本稿では、今回実施した日本の英語学習者が映像作品からどのように文化を捉えるか、また、それぞれの解釈を通した「文化翻訳」重視の活動が異文化間能力の育成に役立つかを調査した。その結果、映像作品を介した文化翻訳を軸とする活動は、日本語教育で実施した先行研究と同様、相互理解や異文化間能力の涵養につながるということが分かった。この結果から、2つの示唆が考えられる。一つは、日本語と英語といった学習言語は異なっても、この活動は教室環境で言語学習者の異文化間能力を育成でき

るという点である。学習者は授業内で映像作品に対するそれぞれの文化の解釈を交わすことで、新しい意味づけを協働で行ったり、Byram が示した異文化間能力の5つの要素に関する気づきや学びを得ることができた。教室内で異文化間能力を育成するための一方策として、映像作品を介した文化翻訳を軸とした活動は貢献できるものと思われる。もう一つは、学習者が同じ社会的文化背景を持つ、同じ母語の者同士であっても、映像作品を介した文化翻訳を軸とした活動は異文化間能力の育成に貢献できるという点である。「異文化間能力」とは個人の能力を指す言葉であることから、ここで使われる「異文化間」として、国家や国民など社会的レベルでの文化ではなく、複言語複文化能力を持つ個人レベルでの文化を想定し、母語が同じ学習者に対して文化翻訳活動の実践を行い、一定の成果が得られた。これらの2つの示唆から、映像作品を介した文化翻訳を軸とする活動は、教授者が比較的容易に授業内に組み込める利点があり、異文化間能力を重視しない日本の高等学校における外国語学習のような教育現場でも積極的に導入することができるだろう。八島(2010)は経済活動を目的とした言語技能偏重の教育からは、異文化の理解や共存共栄の姿勢はうまくいくと述べている。言語教師の役割がただ単にスキルを身につけさせることだけであれば、近い将来その役割はAIに取って代わるかもしれない。本来、言葉と文化は切り離すことはできないものであり、スキルの習得に重点を置きすぎることは、文化を学ぶ側面を放棄していると言っても過言ではないだろう。言語教師は言葉と文化を教えているのだという認識を持ち、異文化間教育を充実させていく必要があるだろう。

今後は、日本の高校の英語教育の現場において、同じ社会的文化背景の学習者同士だけでなく、異なる社会的文化背景の学習者とも協同する前述のCOILのような形態で授業を実施し、映像を介した文化翻訳活動がどのような成果を生み出すかについて検証をしていきたい。

注

1. CEFRは、グローバル化に伴う人の移動に対応・促進するためにヨーロッパで開発された、言語に

関する共通参照枠である。複言語・複文化主義を理念に言語学習と文化の係わりを重視している。また、言語の枠や国境を越えて、外国語の運用能力を同一の基準で測ることが出来る枠組み示しており、現在ではヨーロッパ地域だけでなく、全世界的な基準として活用されている。

2. 2021年度の東アジア日本語教育・日本文化研究学会の学術大会では「日本語学習者の「文化翻訳」に関わる要因を探る—なぜそれを「日本的」と捉えるか—」というタイトルで、保坂が調査研究の成果を口頭発表した。
3. CEFRにおいて、「一般的能力」は「言語特有の能力ではなく、言語活動も含めた全ての種類の行為に際して働く能力」と定義づけられ(吉島・大橋2004, p.9)、言語使用者/学習者の能力の一つとして位置づけられている(同書, pp.107-144)
4. 坪田信貴が2013年に発表したノンフィクション『学年ビリのギャルが1年で偏差値を40上げて慶應大学に現役合格した話』を映画化した作品である。素行不良の高校生が1年で偏差値を40上げて慶応義塾大学に現役合格するまでの話を、実話をもとに描いている。
5. 5領域を総合的に扱う科目群として「英語コミュニケーションⅠ・Ⅱ・Ⅲ」を、発信力を高める科目群として「論理・表現Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」を設定した。
6. 筆者の一人(柳谷)は2020年1月から2月にかけて、神奈川県の高校英語教員64名を対象にアンケート調査を行った。質問内容は授業内における英語学習についてである。
7. 日本語を母語とする2学年の学習者である。
8. 20世紀フォックステレビジョンが制作し、2009年～2015年まで放映された米国のテレビドラマシリーズである。アメリカの高校を舞台に、熱心な顧問と個性的な生徒達が合唱部として活動し、奮闘していく姿が描かれている。
9. Longman Dictionary of Contemporary English. 4th ed. を参照した。

引用文献

- 北川慶子(2010)「留学生と日本人学生の異文化間コミュニケーション能力育成を目指した協働学習授業の提案—異文化間コミュニケーション能力理論と実践から—」『言語文化教育研究』9, 言語文化教育研究会, 65-90
- 塩澤正(2010)「第2章 異文化理解と英語教育」『英語教育と文化—異文化間コミュニケーション能力の養成—』大修館書店, 25-49

- バイラム, M. 著, 齊藤美野訳 (2011) 「外国語教育から異文化市民の教育へ」 鳥飼玖美子・野田研一・平賀正子・小山亘編 『異文化コミュニケーション学への招待』 みすず書房, 121-149
- バイラム, M. 著. 細川英雄監修. 山田悦子・古村由美子訳 (2015) 『相互文化的能力を育む外国語教育—グローバル時代の市民性形成をめざして—』 大修館書店
- ピム, A. 著. 武田珂代子訳 (2010) 『翻訳理論の探求』 みすず書房
- 保坂敏子 (2019) 「文化認識の多様性と多層性—映像作品から何を「日本文化」と捉えるか—」 『第5回スペイン日本語教師会シンポジウム発表論文集』 スペイン日本語教師会, 17-34
- 細川英雄 (2007) 「第2章 日本語教育における学習者主体と文化リテラシー形成の意味」 『変貌する言語教育—多言語・多文化社会のリテラシーとは何か—』 くろしお出版, 27-46
- 松浦依子・宮崎玲子・福島青史 (2012) 「異文化間コミュニケーション能力のための教育とその教材化について—ハンガリーの日本語教育教科書『できる』作成を例として—」 『日本語教育紀要』 8, 国際交流基金, 87-101
- 松本健太郎編 (2016) 『理論で読むメディア文化—「今」を理解するためのリテラシー』 新曜社
- 茂木良治 (2021) 「外国語教育においてどのように異文化間能力を養成するのか：学習活動と評価法からの考察」 『アカデミア. 文学・語学編』 111, 南山大学, 109-131
- 文部科学省 (2019) 『高等学校学習指導要領』 開隆堂出版
- 八島智子 (2010) 「第3章 異文化間コミュニケーションと英語教育」 『英語教育と文化—異文化間コミュニケーション能力の養成—』 大修館書店, 50-73
- 吉島茂、大橋理恵訳編 (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』 朝日出版社、Council of Europe. (2001) *Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment.* Cambridge : Cambridge
- Byram, M. (1997) *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon: Multilingual Matters
- Byram, M. (2021) *Teaching and assessing intercultural communicative competence revisited 2nd edition*, Bristol: Multilingual Matters
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1 (1), 1-47

付記

本稿は、下記2本の研究発表の内容を基にまとめたものである。

- ・保坂敏子・柳谷孝一 (2021) 「日本語学習者と英語学習者の映像メディアを通じた文化解釈—異文化間教育に向けて—」 外国語教育メディア学会 (LET) 第60回全国研究大会 (研究発表)
- ・柳谷孝一・保坂敏子 (2021) 「言語学習者の異文化間能力について—映像作品を介した「文化翻訳」活動の分析から—」 第23回英国日本語教育学会年次大会 (ポスター発表)

<参考資料> Byram (1997 : pp.49-54) の異文化間能力の目標 (筆者訳)

	能力別	目標
①	態度	①同等な関係において他者と関わる機会を見つけ出して取りあげることを行う意欲 ②自文化や他文化、文化的習慣・風習において、よく知っている、あるいはよく知らない現象の解釈に関して他の見解を発見する興味関心 ③自分の置かれた環境において、文化的習慣・文化的生産物における価値や予想に疑問を挟むことを行う意欲
②	知識	①自他文化の歴史的・現代的関係についての知識 ②異文化における対話者間の誤解の要因・過程のタイプ ③対話者の国が持っている国民的記憶と、それに対する自身の国からの見方 ④自国の地理的範囲を国がどのように規定しているか、並びにこの定義が他国の視点からはどのように理解されているか。
③	解釈と関連づけのスキル	①文書や出来事における自文化中心主義の特定、その原因の説明ができる。 ②インタラクションによる誤解やうまく機能しない箇所を特定し、それを互いの文化的観点から説明できる能力 ④ お互いの考えが対立する場合、それを仲介する。
⑤	発見と相互交流のスキル	①対話者から文書や出来事概念・価値観を聞き出し、他の現象にも適用できる説明方法を引き出す。 ②他国・他文化の対話者とのやりとりするために、知識・技術・態度を即座に適切に組み合わせる能力。その際、国と文化の類似点と自文化と他文化の差異を考慮する。 ③自文化出身の対話者と、他文化出身の対話者を仲介するために、知識・技術・態度をリアルタイムで使う。
⑥	クリティカルな文化意識	①自他文化について文書・出来事において、明示的あるいは暗示的価値を特定し、解釈する。 ②相互文化的な交流を行う際に、明確な基準に従ってやりとりし、調停する。その際、知識・技術・態度を活用して、必要に応じて受け入れ調整する。

(Received: August 20, 2023)

(Issued in internet Edition: September 1, 2023)