

トランスカルチュラル・コミュニケーションとしての 異文化コミュニケーション, トランスランゲージングと (マルチ) リンガ・フランカとしての英語(1) : オンライン多文化共修の再概念化に向けて

丸 山 真 純

Abstract

This first article (of two) explores the fields of intercultural communication, translanguaging (or translingual practice), and English as a (Multi)Lingua Franca, in order to develop online multicultural collaborative learning. In so doing, the first section of the article reviews the two approaches of communication, cross-cultural communication and intercultural communication, and then delineates the limitations of the two vis-à-vis “trans-turn,” a prevalent paradigm of applied linguistics and related disciplines. The second section critically examines traditional (foreign) language education models and then introduces the ideas of “translanguaging,” the act of accessing different linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages (García, 2009), and “English as a Lingua Franca” (or rather “English as a Multilingua Franca”), in preparation for conceptualizing intercultural communication as transcultural communication, which will be articulated in the second article.

Keywords : cross-cultural communication, intercultural communication, transcultural communication, translanguaging (translingual practice), English as a (multi)lingua franca, online multicultural collaborative learning

1. はじめに

異文化体験や文化的他者との協働は、今日強く求められるキー・コンピテンシーの1つである (OECD, 2005)。OECDのDeSeCoでは、「多様な社会グループにおける人間関係形成能力(Interacting in heterogeneous groups)」を3つのキー・コンピテンシーのうちの1つとしており、その内容は「他人と円滑に人間関係を構築する能力」「協調する能力」「利害の対立を相克し、解決する能力」である¹。

現在、大学在学中に留学できる環境も整備されつつあるが、経済的理由や学生生活における実習やインターン、就職活動などの理由で、留学が困難なケースも概して多い (鈴木, 2018)。その一方、キャンパスのグローバル化に伴い、留学生が増加し、彼(女)らとの交流や、場合によっては、共修を通じて、異文化・多文化環境を経験する機会も少しずつ提供されつつある (末松・秋庭・米澤, 2019; 村田, 2018; 坂本・堀江・米澤, 2017)。また、そうした共修には、多文化理解、コミュニケーション力、協働力、自己成長、自文化理解など、さまざまな意義があると報告もされている (村田, 2018)。

しかし、キャンパス内の留学生と日本人の学生数は大きく異なり、また、大学によってもその比率は異なる。そのような中で、多文化交流や協働を促進するための方法の1つとして、オンラインを活用した多文化共修が考えられる。近年のコロナウィルスの世界的大流行によって学校教育も大きな影響を受け、オンラインを利用したさまざまな形態での授業を余儀なくされた(ている)。しかし、皮肉にも、それは、教員と学生両者のオンライン・ネットワークの活用、ICTリテラシーの向上、オンラインを活用した授業形態の実

1 DeSeCoは、Definition and Selection of Competenciesのことである。特定された3つのキー・コンピテンシーの残り2つは、「社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力 (Use tools interactively (e.g. language, technology))」と「自律的に行動する能力 (Act autonomously)」である。

施を促進させ、DeSeCoが求める2つ目のコンピテンシーである「社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力(Use tools interactively (e.g. language, technology))」を一定程度、向上させたとも考えられる。

国外に目を向けると、国内外の遠隔地をオンラインで結んだ共修授業は以前より実践されている。テレコラボレーション, eタンドムなど、さまざまな名称が用いられている。国境を越えて共修する形態として、Collaborative Online International Learning (COIL), オンライン異文化共修(Online Intercultural Exchange²; OIE) (O'Dowd, 2007; O'Dowd, Robert & Lewis, 2016)などもよく用いられる名称である。また、こうした共修や交流授業が語学授業を基盤にしている一方で、MOOCs (Massive Open Online Courses)のように、必ずしも共修や交流を念頭に置かないものの、ICTを利用して、容易に地理的境界を超えた教育を受けることができるようになりつつもある。

日本では、2018年に文部科学省が「大学の世界展開力事業の強化～COIL型教育を活用した米国等の大学間交流形成支援～」において、米国大学等とのCOILを推進する10事業を採択した(日本学術振興会)。したがって、これまで個別的なオンライン多文化共修は存在してきたものの、制度的な展開はようやく緒についたばかりであると言える。

本稿と次稿は、オンライン多文化共修³の学びをどのように位置づけるこ

2 英語の“intercultural”には、本来、「異なる」という意味はないが、日本では、専ら、「異文化(間)」という訳語を当てるのが一般的であるので、本稿を通じて「異文化」の訳語を使用することとする。また、同様に問題を孕んだ表現ではあるが、必要に応じて、便宜的に「文化間」という語を使用することもある。

日本における「異文化」という訳語は、取りも直さず、日本にとっての異なる文化という前提があることを示している(丸山, 2002, 2007)。

3 本稿では、「オンライン異文化共修」「オンライン多文化共修」「オンライン国際共修」「テレコラボレーション(telecollaboration)」や「COIL(Collaborative Online International Learning)」などを厳密に区別せずに使用する。つまり、これらを「オンライン上での多様な文化背景を持つ学生間の協働的学びの授業」を指す

とができるのかを、異文化コミュニケーション研究と外国語教育の知見から考察することを目的としている。このような学びは、多様な人々が参加し、ことばを交わす事により成り立つ（もちろん成立要件はこれだけに限定されるわけではないが）。特に、オンライン共修あるいは交流は、言語学習を目的として展開してきたという経緯があるため、この2つの側面に焦点を当てることが不可欠である。

具体的には、まず、2つの異文化コミュニケーション研究のアプローチを概観し、批判的検討を行う：(1)「比較文化コミュニケーション(Cross-cultural Communication)研究」と(2)「異文化コミュニケーション(Intercultural Communication)研究」である⁴。それぞれの特徴とともに、それらの問題と限界について述べる。それに基づき、異文化コミュニケーション研究における「トランス・ターン(trans-turn)」と呼ばれる知的転回をふまえ、異文化コミュニケーションをトランスカルチュラル・コミュニケーションとして位置づける。

次に、異文化コミュニケーションの際のことばの問題を、これまでの言語教育(外国語教育)、とくに英語教育の観点から考察する。まず、これまでの言語教育のあり方を可視化するために、また、それに代わるアプローチとして、複数の個別別的言語(あるいは、個別言語の並列)としてではなく、すべての言語レパートリーを横並びで捉える「トランスランゲージング

ものとして使用する。

4 Cross-cultural CommunicationとIntercultural Communicationは、日本語では、ともに「異文化コミュニケーション」と訳されることが多い。また、両者を同じ意味合いで用いることがほとんどである。

しかし、研究のアプローチとしては、両者はそれぞれ区別して使用される。そのため、本稿では、前者を「比較文化コミュニケーション(・アプローチ)」, 後者を「異文化コミュニケーション(・アプローチ)」として区別する。

したがって、やや妙な表現であるかもしれないが、異文化コミュニケーションを考察する研究アプローチの1つとしてのIntercultural Communicationを指して「異文化コミュニケーション・アプローチ」と本稿では表現する。

(translanguaging)」(García & Li, 2014) あるいは「トランスリンガル・プラクティス (translingual practice)」(Canagarajah, 2013) の視点を参照する。ついで、「リング・フランカとしての英語論 (English as a Lingua Franca; ELF)」(Seidlhofer, 2011; Jenkins, 2014), そして、より近年の展開である「マルチリング・フランカとしての英語論 (English as a Multilingual Franca; EML)」(Jenkins, 2015; Ishikawa, 2020) を参照しながら言語とことばの問題を考察する (ここまで本稿)。

次稿では、本稿をふまえ、トランスランゲージングと(マルチ)リング・フランカとしての英語論の視点にもとづいて、異文化コミュニケーションをトランスカルチュラル・コミュニケーションとして位置づける。それによって、トランスカルチュラル・コミュニケーションの諸相を明らかにする。さらに、そのトランスカルチュラル・コミュニケーションの枠組みから、オンライン多文化共修のありようを再概念化し、その構築のための考察を行う。

2. 異文化コミュニケーションという視座：2つのアプローチ

オンライン多文化共修は、必然的に、異文化コミュニケーションとその参加者によって使用されることば⁵への考察が必要となる。本節では、まず、前者の異文化コミュニケーションについて考察する。異文化コミュニケーション研究をめぐっては、近年、かつての枠組みが批判的に検討され、「トランス・ターン (trans-turn)」に大きく影響を受けた新しい枠組みが提示されつつある。本節では、そうした転回の流れに至るまでの異文化コミュニケーション研究の2つのアプローチを批判的に概観する。まず、「比較文化コミュニケーション (Cross-cultural Communication) 研究」(2.1), 次の

5 「言語」ではなく、「ことば」を使用することに違和感を感じるかもしれないが、のちに議論するように、「言語」が孕む問題を避けるために、意識的に「ことば」と「言語」を用語として区別して使用している。

で、「異文化コミュニケーション (Intercultural Communication) 研究」(2.2) を順を追って説明する⁶。最後に、これらのアプローチの限界について論じる (2.3)。

2.1 比較文化コミュニケーション (Cross-cultural Communication) ・アプローチ

以下では、比較文化コミュニケーション・アプローチの特徴と問題点を順に述べる。

2.1.1 比較文化コミュニケーション・アプローチの特徴

異文化コミュニケーションでは、コミュニケーションの際に、参加者の文化的要因 (つまり、差異) によって齟齬や摩擦が起きることが想定される。そのため、そのような文化的要因を知ることで文化間に生じる問題を軽減できると考えられてきた。したがって、その文化的要因を明らかにし、それを知ることが重要であるとされてきた⁷ (Hall, 1959, 1966, 1976)。とりわけ、

6 この順番は、おおよそ研究の時系列を反映している。また、異文化コミュニケーション研究の近年の展開には、2.3「比較文化コミュニケーション研究と異文化コミュニケーション研究の限界」で導出される「トランスカルチュラル・コミュニケーション」(多くの議論は次稿)に加えて、市民性 (シティズンシップ) ・社会的公正 (social justice) という問題系も存在する。García & Li (2014) は、これまで言語に付与されてきた不均衡な政治的、社会的不均衡に抵抗し、変革する実践を念頭においており、この両者もまったく無関係とは言えない。しかし、本稿と次稿では、主として、言語と文化の枠組みを再考する問題系にのみ焦点を当てることとし、市民性・社会的公正の側面については機会を改めて論じることにする (この側面に関しては、例えば、トムソン木下, 2006; 細川・尾辻・マリオッティ, 2016などの論考を参照のこと)。

7 このような背景には、米国の戦後の社会・経済・軍事的地位が反映されていた。つまり、戦後、世界リーダーの立場に立った米国は、冷戦下の中、開発政策を進めることになるが、異文化に対する無知や準備不足により、その異文化統治が効果的に進まなかったことが背景にある (Rogers & Steinfatt, 1999; Kim, 2006)。

異文化コミュニケーション研究・教育の始祖とされる E.T.ホールはコロンビア学派の文化人類学者であるが、トルーマン大統領のポイントIVプログラム(開発政策)

文化による価値観の違いによる説明によって、異文化コミュニケーションを促進できると考えてきた (e.g. Hofstede & Hofstede, 2005; Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010; Schwartz, 2008; Triandis, 1995など)。この際の文化とは、多くの場合、国を単位としたものである。

このうち、非常に影響力が大きく、現在でも広く引用される、G.ホフステードは、世界中のIBM社員に勤労に関する価値観を質問紙調査することで、4つ(後に、6つ)の文化的価値次元を特定した(Hofstede, 1980, 2001)。それらは、(1) 権力格差、(2) 個人主義-集団主義、(3) 男性性-女性性、(4) 不確実性回避である。これらの次元ごとに国ごとのスコアを算出して、各国民文化の価値観とした。例えば、日本は「個人主義-集団主義」のスコアは41で、スコアの高い米国(スコア91)と比して、集団主義的であるなどのように捉えられた。

また、例えば、国際ビジネスに限定しても、以下のような類似の研究が行われている。E.メイヤー(2015)は、8つの文化を見る枠組みを提示して、カルチャーマップとして、国単位で文化を位置づけている：(1) コミュニケーション(高-低コンテクスト)；(2) ネガティブフィードバック(直接的ネガティブフィードバック-間接的ネガティブフィードバック)；(3) 説得(原理優先-応用優先；特定の思考-包括的思考)；(4) リード(平等主義-階層主義)；(5) 意思決定(トップダウン志向-合意志向)；(6) 信頼(タスクベース-関係ベース)；(7) 対立と感情表出(議論・論争対立型-対立回避・調和型；感情表出-感情抑制)；そして、(8) 時間(直線時間-柔軟

を受けて1947年に設立された米国Foreign Service Institute(米国外務に関わる人々へのトレーニング機関)において、当初の伝統的文化人類学的知識の教授から、受講生の要請を受けて、異文化現地での効果的にコミュニケーションするために、すぐに“役立つ(実践的)異文化知識を講ずるに転じた(Leeds-Hurwitz, 1990)。

このような“効果”や“役立つ”知識という処方箋的な傾向は、トレーニングや教育を重視する傾向とともに、この比較文化コミュニケーション・アプローチに強く反映されてきた。

時間)である。

似たように、F.トロンペナールス・C.ハムデン・ターナー(2001)は、7次元から個別文化を位置づけている：(1) 普遍主義－個別主義；(2) 個人主義－共同体主義；(3) 感情表出－感情中立；(4) 関与と特定－関与と拡散；(5) 達成型－属性型；(6) 時間(過去, 現在, 未来)；そして, (7) 自然支配－自然調和である⁸。また, R.ルイス(2004; R. Lewis, 2012)も、「線状行動型(Linear-Active)－複合行動型(Multi-Active)－反応型(Reactive)」の3類型から国単位の文化を捉えている(図1・表1参照)。他にも, これほど体系的でなくとも, さまざまな概念枠組みや鍵概念で文化を位置づけようと試みられてきた(いる)。

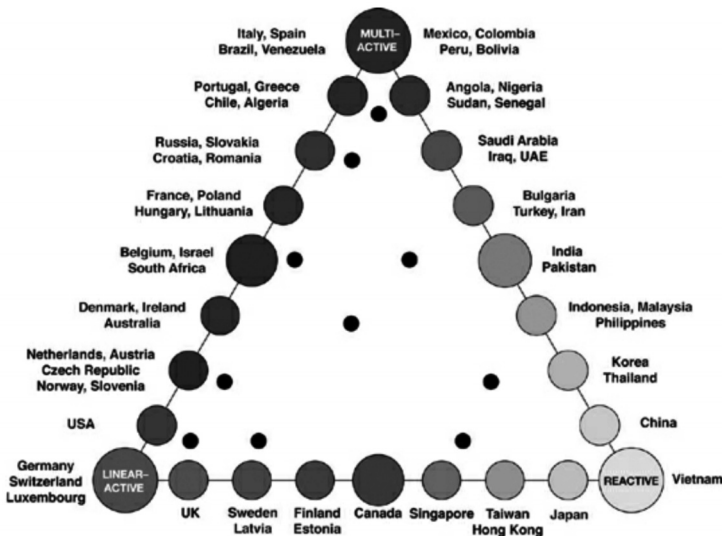


図1 R.ルイスの文化タイプモデル⁹

8 ただし, これらの枠組みはT.パーソンズ・E.シルズ(Parsons & Shils, 1951)のパターン変数(Pattern variables)に由来する。

9 Lewis(2012)より。

表1 線状行動型・複合行動型・反応型の特徴¹⁰

| 線状行動型 | 複合行動型 | 反応型 |
|-------------------|--------------------|------------------|
| ドイツ・米国・英国など | イタリア・スペイン・メキシコなど | 日本・中国・ベトナムなど |
| 話す・聞くが同程度 | 話す優先 | 聞く優先 |
| ほとんど遮らない | しばしば遮る | 決して遮らない |
| 事実をもとに対立する | 感情的に対立する | 決して対立しない |
| メンツを失うのを嫌う | 話しを創作する | メンツを失ってはならない |
| 公式のチャンネルを使用する | 重要人物を探す | ネットワークを使用する |
| 議事は順番に進む | しばしば議事から脱線する | 議事は円環的に進む |
| 率直で直接的 | 間接的で、人を巧みに操る | 間接的で丁寧 |
| 外交辞令よりも真理 | 外交辞令的で、真理を創作 | 真理よりも外交辞令 |
| 限定的なボディランゲージ | 多くのボディランゲージ | ボディランゲージはほとんどない |
| 冷静 | 興奮しやすい | 謎めいた |
| 製品を促進する | 個人的関係を促進する | 企業間の調和を促進する |
| 一連の行動を完成させる | 人とのやりとりを完成させる | 適時の行動によって調和させる |
| 感情をあまり見せない | 感情を見せる | 感情を見せない |
| 話すことは情報のため | 話すことは意見のため | 話すことは調和を促進するため |
| 時間に正確、時間が支配的 | 時間には柔軟 | 正しい順序で物事をなすことに焦点 |
| 個人目標がある | 仲のよいグループの目標がある | 会社の目標がある |
| タスク志向 | 人間関係志向 | 非常に人間関係志向 |
| 一度に1つのことをする | 一度に複数のことをする | 相手の行動に反応する |
| 事実と数字を尊重する | 雄弁さ、表現力、カリスマ性を尊重する | 年齢、英知、経験を尊重する |
| 前もって段階を踏んで計画する | 大枠を計画する | 他人の計画に反応する |
| 迅速な流れで問題を特定し、解決する | すべてを包摂する解決策をとる | 漸進的解決策を好む |
| ビジネスと個人生活を切り離す | ビジネスと人間関係を絡み合わせる | ビジネスと人間関係をつなげる |
| 悪い命令は議論される | 悪い命令は回避される | 命令は命令 |
| 自らの過ちを認める | 言い訳を探す | 過ちを隠す、覆う |

10 Lewis (2012) より（筆者訳）。また、ルイス（2004, p. 62）にも類似の表がある。

研究者によって、特定される文化次元は多少異なるものの、こうしたアプローチに共通するのは国を単位とした比較文化的な視点である。つまり、国ごとに平均値（かそれに類するもの）をその国（文化）の特徴とし、その国（文化）の平均値の差異が文化的差異とされ、異文化コミュニケーションに影響を与えるとしたのである。そして、このような相対的な差異を（事前に）知ることが良好な異文化コミュニケーションにつながると考えられたのである。

さらに、こうした特定された文化次元(変数)を用いて、コミュニケーション行動やパターンを記述するというのが、この比較文化コミュニケーションのアプローチである。日本をめぐっては、欧米、とりわけ米国との比較が中心で、「個人主義－集団主義」（とそれに類する次元、例えば、「独立的自己観－協調的自己観」（Markus & Kitayama, 1991）など）から、例えば、フェイスワークの行い方、感情表出／抑制といったコミュニケーション行動やパターンの差異が記述されてきた。

2.1.2 比較文化コミュニケーション・アプローチの問題点

このようなアプローチは、世界の文化の多様性の一端を静態的に知るには有効であろう。また、自らが、通常はなかなか意識しにくい自らの生まれ育った環境（≒文化）の影響下にあることを意識化するにも有効であろう。さらに、初学者や異文化接触トレーニング・教育として留学や海外赴任前の準備としての一定の意味はあるかもしれない。

しかし、一方で、このアプローチで説明されるコミュニケーション行動の違いは文化内でのコミュニケーションパターンであり、こうした人々が異なる文化の人々とコミュニケーションをした際に、同じように行動するかは明らかにしない。当然のことであるが、同じ文化内の人とコミュニケーションすると文化の異なる人とのコミュニケーションは、同じではない（Baker, 2020a）。このアプローチでは、異文化コミュニケーションの参加者たちは、

常に自分の文化規範にしたがって行動すると図式化されているため、あたかも文化規範に基づいた自動化された行動をするとはか捉えられない¹¹ (Baker, 2020b)。

例えば、「日本人」は「アメリカ人」とコミュニケーションする際に、前者は「日本的に」、後者は「アメリカ的に」に振る舞うとされる。しかし、文化的他者とコミュニケーションしていることに自覚的であれば、当然ながら、それに応じて対応を変えるであろう。こうしたコミュニケーション実践では、その場に応じた流動性 (fluidity), 適応性 (adaptability), 交渉 (negotiation) といった動態的なやりとりが生じる。このような動態性を比較文化のアプローチは捉えることができない (Scollon, Scollon, & Jones, 2012)。

つまり、ある個人が持ちうる多様で複雑なアイデンティティや可変性を国単位の文化に限定してしまうことで説明が不可能になる。例えば、海外で異文化の人々の人とコミュニケーションをしようとすれば、そこでお辞儀をされることを期待しないであろうし、海外 (異文化) にいることに応じて、自らの行動を変えたり、調節したり、意味などの交渉をしたりするであろう。したがって、比較文化コミュニケーションのアプローチは、文化の異なる人々との実際の諸相については寡黙にならざるをえない。

また、理論的、概念的な問題も多く指摘されている (むしろ、こちらの問

11 もちろん、研究者自身が素朴にこのように考えているとは思えないし、このような主張に対しては、同意しないであろう。しかし、比較文化の視点を、実際のコミュニケーションの説明の枠組みに使用しようとすると、必然的にこの問題から逃れられない。

1990年代に積極的に異文化コミュニケーション研究を推進した W.Gudykunst (1988, 1993, 1995) の「不確実性減少理論 (Uncertainty Reduction Theory)」「不確実性マネジメント理論 (Uncertainty Management Theory)」も比較文化の枠組みを異文化コミュニケーションを説明する変数としているために、例えば、個人主義的な価値観を持つ者は、実際の異文化コミュニケーションにおいても、個人主義的な価値観に帰属するとされる様々な行動パターンを取るという説明になっている。

題がより重要である)。以下では、5つの問題点¹²を述べる。まず、第1に、「文化」の実体化・本質化という問題である。これは、いわゆる「本質主義 (essentialism)」と呼ばれる問題である。Holliday, Hyde, & Kullman(2017)は本質主義的文化観の特徴を「本質」「場所」「関係」「メンバーシップ」「行動」「コミュニケーション」の6つの観点から説明している(表2参照)。

表2 本質主義的文化観の特徴¹³

| | 本質主義的文化観 | どのように語られるか |
|------------|---|---|
| 1. 本質 | 「文化」は、あたかも訪問できる場所であるかのように、物理的実体を持っている。知覚された特性が均しく広がっており、単純な社会であるという感覚を与えるという意味で均質である | 「休日に3つの文化を訪問した。スペイン、モロッコ、チュニジアです」 |
| 2. 場所 | 国家や言語と関わっており、より大きな大陸、宗教、民族や人種文化、そしてより小さなサブカルチャーと玉ねぎの皮の関係がある | 「日本文化」「ヨーロッパ文化」「ヒンズー文化」「黒人文化」「日本の中学校文化」 |
| 3. 関係 | 世界は相互に排他的な国単位の文化に分けられる。ある文化の人と別の文化の人とは本質的に異なる | 「日本文化から中国文化に移動する時…」「エジプトの人々はフランス文化に到着した時、…できない」 |
| 4. メンバーシップ | 人々は排他的に1つの国民文化と1つの言語に所属する | 「どれだけイタリアに長く暮らしていても、彼女はオーストリア文化に属している」「もともと、どちらの文化の出身ですか」「人は第2の文化を完全に学ぶことはできない」 |
| 5. 行動 | 「文化」は、明確で、他にはないただ1つの性格を持った (single-minded) 人のように振る舞う 人々の行動は、暮らしている文化によって定義され、制限される | 「ドイツ文化は…を信じている」「中東文化では…の概念が存在しない」「中国文化では、人々は…」「彼女はノルウェー文化に属しているから、彼女は…」 |

12 以前、筆者はこのアプローチに内在する文化観を静態的文化観として、その問題点を4点にまとめた(丸山, 2002, 2007)。それらは、以下で述べる5つのうちの最初の4点である。

13 Holliday, Hyde, & Kullman (2017, pp. 3-4) より(筆者訳)。

| | | |
|--------------|---|---|
| 6. コミュニケーション | 外国あるいは自分とは異なる人とコミュニケーションするためには、最初には、彼（女）らの文化の詳細やステレオタイプを理解しなくてはならない | 「スウェーデン人男性ビジネスパーソンと挨拶したい時、スウェーデン文化では…であることを知る必要がある」 |
|--------------|---|---|

Holliday (2011) は、さらに、先のホフステードの研究を、「ネオ本質主義」であると批判している。ホフステードは、自民族中心主義のステレオタイプの危険性や国単位の文化以外の文化カテゴリー（e.g. 職業、性別）などにも一定の注意を払い、本質主義を乗り越えようとしているものの、多くの点で本質主義の特徴を共有しているからである。そして、この不完全さを「自由主義—本質主義の二重性」と呼んでいる。ホフステードの研究に見られるように、ネオ本質主義は、自由主義の点では、文化愛国主義(cultural chauvinism) に反対するという西洋社会の純粋な欲望がある一方、本質主義の点では、批判性の内在的欠如のため、自身の研究枠組みに存在するこの文化愛国主義を認識することができていない（図2参照）。

| 自由主義 | | 本質主義 | |
|-----------|--------------|-----------------------------|------------|
| a) 多様性の受容 | b) 真理と公平への欲望 | c) 文化記述におけるイデオロギーの中立性と否定の信念 | d) 愛国主義的記述 |

図2 自由主義—本質主義二重性¹⁴

第2に、「単純化」・「文化還元主義」の問題である。本質主義で述べられているように、このアプローチでは、文化を所与のもの捉え、自文化と他文化あるいは異文化に分割する（境界の線引き）。それぞれの文化集団には共有される生活様式があると捉える。これは文化集団の「単純化」を生み出す。つまり、「(すべての)日本人は…である」というような単純形式で、「…」

¹⁴ Holliday (2011, p. 8) より（筆者訳）。

には概念 (e.g. 集団主義) などが入るが、極めて単純化されて、非常にステレオタイプ的になる。「文化還元主義」は二者間 (あるいは、それ以上) に見られる差異の原因やコミュニケーション上の困難をすべて「文化 (の違い)」に求めるというものである。

第3に、「同 (均) 質性」の問題である。これも本質主義の中で説明されているように、すべての日本人が均質であるかのように捉えることである。すべての日本人が同じように行動するわけでも、そうしなければならないわけでもない¹⁵。また、日本人の特徴を生物学的にも、社会学的にも厳密に特定できるわけでもない¹⁶。また、「日本人」であっても、多様なアイデンティティをとりうる (e.g. エスニシティ、宗教、性別、性的指向性、世代、地域、職業)。しかし、文化を国家単位とすることで、近代国家イデオロギーに依拠した民族、言語、文化が1対1で対応する均質なアイデンティティを想定している (西川, 1995, 1998)。

第4に、「差異・独自性の強調」という問題である。上記の均 (同) 質性の強調の問題や「異なる」という前提から出発することは、「私たち」と、それに対置される「彼 (女) ら」(文化的他者) の間の差異をことさらに強調し、「私たち」の独自性の強調をも生み出す。そして、違う部分こそが自分たちの独自の文化であるという認識を作り出す。さらに、この差異・独自性の強調は、両者の間の共通性を看過し、その過小視につながる。

最後に、比較文化のアプローチが異文化コミュニケーションにおける「パワー」の問題を無視していることである (Pillar, 2011, 2017; Holliday, 2011; Holliday, Hyde, & Kullman, 2017)。これは、2000年代以降、比較文化のアプローチに向けられるようになってきた批判である。上述のような問題は、

15 その人に文化的ではないとされる行動などが見られた場合には、例外として回収されるので、均質性神話は保持される。

16 例えば、杉本・ロス(1995)は、「国籍」「日本語能力」「民族的血統」「現居住地」を基準に「日本人」を検討し、「日本人」と呼ばれうるタイプが多様であることを示している。

そもそも「私たち／彼(女)ら」の線引きをめぐる力学の問題やその両者に働く非対称な力関係の問題を提起することになった¹⁷。比較文化のアプローチは、文化間の効果的なコミュニケーションに寄与する研究に関心があり、その枠組みは脱歴史化・脱政治化されている。つまり、現実のコミュニケーションに働く「パワー」の問題には無関心で、コミュニケーションに参加するものに働く力関係やコミュニケーションの不平等の問題を扱っていない。比較文化のアプローチに見られるような、ある文化集団の特徴化の背後にあるイデオロギーと、これが異文化コミュニケーションで導きうる権力の不均衡を無視している (Pillar, 2011, 2017)。

2.2 異文化コミュニケーション (Intercultural Communication) ・アプローチ

比較文化コミュニケーション・アプローチに見られるような比較文化的視点は、実際のコミュニケーションややりとりで焦点を当てるというよりは、両者の相対的相違の描写・記述、あるいは文化を特定の概念枠組みから俯瞰することに終始している。それに対し、異文化コミュニケーション (intercultural communication) ・アプローチは、異なる文化背景をもつ人々間の実際のコミュニケーションややりとり (interaction) に焦点を当てる。ただし、この場合の文化は、比較文化アプローチのように事前に(ア priori)に与えられているというよりは、常に変異し、挑戦され、交渉可能と見なされ、その文化的境界は明確なものというよりは、ぼやとしたものと見なされる (Baker, 2020b)。

異文化コミュニケーション・アプローチでは、比較文化コミュニケーション・アプローチのような異なる文化背景を持つ人々間のコミュニケーショ

17 このような問題提起は、多様な社会に存在する民族、性別間の不平等(マジョリティ・マイノリティ)への関心から生じたものであると考えることができる。

いわゆる「マジョリティ」の特権性を可視化しようとする「白人性(Whiteness)」(Nakayama & Martin, 1999; Rothenberg, 2008)や「日本人性」(松尾, 2005)の研究などはこの系譜の研究である。

ンも異文化コミュニケーションとなりうる。しかし、文化や言語的違いが、直ちに、異文化コミュニケーションと見なされるのではなく、そうした相違が、そのコミュニケーションに関係している、あるいは影響を与えているとコミュニケーション参加者あるいは研究者によって認識される時、そのコミュニケーションのやりとりを異文化コミュニケーションと見なしている。もちろん、文化は国単位のみならず、先にも述べたように、エスニシティ、地域、性別、世代、職業、性的指向性などからも位置づけられうる。

したがって、例え「日本人」と「アメリカ人」がコミュニケーションをしていたとしても、それが直ちに「異文化コミュニケーション」と見なされるわけではない。逆に、例え同じ「日本人」がコミュニケーションをしていたとしても、例えば、世代間の違いが両者あるいは研究者にとって、文化的差異と認識されれば、それは異文化コミュニケーションと見なされる。

Baker (2020b) は、比較文化コミュニケーション・アプローチと異文化コミュニケーション・アプローチのそれぞれの特徴を表3のように示している。

コミュニケーションに関しては、比較文化コミュニケーション・アプローチは、実際に起きているコミュニケーションそのものではなく、個別文化集団のコミュニケーションパターンを対象とするのに対し、異文化コミュニケーション・アプローチは文化背景を異にする参加者たちが実際にコミュニケーションしているのを考察対象とする。

文化に対する見方は、先にも見たように、比較文化コミュニケーション・アプローチは、相互に独立した分別的、個別の実体で、多くの場合、国単位とされ、その文化内を均質と見なし、アプリオリに文化集団が決定される。他方、異文化コミュニケーション・アプローチは、文化の明確な境界線を否定し、参加者間の交渉により生成されて来るとし、また、文化集団内は多様であり、国単位の文化は談話コミュニティの1つであり、文化をアプリオリに見ていない。

表3 比較文化コミュニケーションと異文化コミュニケーション¹⁸

| 比較文化コミュニケーション Cross-cultural Communication | 異文化コミュニケーション Intercultural Communication |
|---|--|
| 実際のコミュニケーションから独立した明確な文化集団のコミュニケーション実践の研究 (e.g. 中国人のコミュニケーション実践) | 相互に実際にコミュニケーションしている文化あるいは他の集団のコミュニケーション実践 (e.g. 英語でコミュニケーションしているイタリア人) |
| 文化は別々の、分離可能な実体と見られる | 文化は固定された国境で区切られた実体ではなく、ぼやとした境界を持つ動的な実体である。文化は適応され、ハイブリッドでありうる |
| 文化は相対的に均質であると見なされる | 文化は多質 (heterogeneous) で、その成員間に多様性がある |
| 文化は国単位で見られる | 国民文化は、コミュニケーションで利用されうる多くの談話的コミュニティの1つである |
| 文化内に位置づけられる参加者に関する文化集団についてのアプリオリの仮定 | 文化間に位置づけられる参加者との実際のコミュニケーションで利用される談話的コミュニティ、文化的かそれ以外のコミュニティかについてはアプリオリではない |

2.3 比較文化コミュニケーション研究と異文化コミュニケーション研究の限界

比較文化コミュニケーションと異文化コミュニケーションのアプローチは、異文化コミュニケーション研究や教育において、長らく研究の中心であり続けていた。しかし、比較文化コミュニケーション・アプローチはもちろんのこと、異文化コミュニケーション・アプローチも同様に、メンバーシップをもとにした枠組みという意味では、比較文化アプローチと同じ問題を抱えていると言える。Baker & Sangiamchit (2019)によれば、「多くの場合、参加者がどの文化の“間”にいるのかが明確ではないので、異文化コミュニケーション (intercultural communication) における“インター (inter-)”

¹⁸ Baker (2018) より (筆者訳)。

が問題となる」(p. 3; 筆者訳)。詳細は、次稿に譲るが、コミュニケーションに参加する者たちは、文化的、言語的境界線の間 (in-between) を移動するのではなく、その間を行ったり来たり、超えたりしている (move through and across) と見なされている (Baker, 2018; Baker & Sangiamchit, 2019)。

したがって、近年、異文化コミュニケーション研究は、文化や文化的実践が、実際のコミュニケーションでどのように交渉され、構築されるかに関心が移り、「トランスランゲージング (translanguaging)」「トランス・モダリティ (trans-modality)」など、「トランス・ターン (trans-turn)」と呼ばれる知的転回の影響を受けて、「異文化コミュニケーション」よりも、「トランスカルチュラル・コミュニケーション¹⁹ (transcultural communication)」という用語を用いる研究者が増えている (e.g. 佐藤・熊谷, 2013; 石川, 2018; Baker, 2018, 2020a, 2020b)。

しかしながら、この「トランスカルチュラル・コミュニケーション」を詳しく論じる前に、次節では、まず、外国語 (英語) 教育の観点から、「トランスランゲージング」や「リング・フランカ/マルチリング・フランカとしての英語論 (English as a Lingua Franca / Multilingua Franca)」を論じる。

3. 「トランスランゲージング (translanguaging)」と「(マルチ) リンガ・フランカとしての英語 (English as a (Multi)Lingua Franca)」

本節では、オンライン多文化共修における2つの関連する事項のうち、こ

19 transcultural communicationの訳語としては、「超文化コミュニケーション」を使用する場合もあるが (佐藤・熊谷, 2013)、本稿では、「トランスカルチュラル・コミュニケーション」を用いる。

するための英語(外国語)教育について、前節で述べたような「トランス・ターン」という知的転回を「トランスランゲージング(トランスリンガル・アプローチ/トランスリンガリズム)」と「(マルチ)リング・フランカとしての英語論(English as a (Multi)Lingua Franca; ELF/EMF)」の論考を参照しながら捉え直す。

本節の議論は、次稿の「トランスカルチュラル・コミュニケーションとしての異文化コミュニケーション」と、それに続くオンライン多文化共修の議論へと接続することになる。

3.1 言語というシステムへの問い：言語教育(外国語教育)の観点から

先に述べたように、異文化コミュニケーションにおいては、ことばを拠り所に意思疎通が図られる場合が多い。次稿で見ると、異文化コミュニケーションをトランスカルチュラル・コミュニケーションとして概念化することは、コミュニケーションにおける言語の問題を焦点化する²⁰。つまり、異文化コミュニケーションにおいて、意思疎通のために共通の言語が必要とされ、必然的に、国際通用性の高い英語²¹が使用されることが多くなる。そうして、英語がこうしたコミュニケーションを媒介する。そのため、多くの人々が、英語母語話者をモデル/規範とした「英語」の学習に励み、それを模倣し、異文化コミュニケーションで使用することが円滑な異文化コミュニケーションにつながると考えられてきた。

20 むしろ、研究の時系列から言えば、異文化コミュニケーションから言語の問題が焦点化されたというよりも、応用言語学をはじめとする領域における、言語をめぐる一連の問題系から、異文化コミュニケーションがトランスカルチュラル・コミュニケーションとして焦点化されたと考える方が適切である。

21 英語は(その変種も含めて)次のような社会言語学的特徴を有していることが高い国際通用性に繋がっている(本名, 2003)。第1に、話者が特定の地域に限定されず、世界各地に散らばっていることである。第2に、様々な変種が使用されていることである。第3に、英語母語話者よりも非英語母語者が多くいることである。

英語のこの高い国際通用性ゆえに、外国語教育として、英語が初等教育や中等教育、さらには高等教育において学ばれる大きな理由の1つである。そして、それゆえに、研究や教育としての英語教授法の隆盛があると考えられることができる。この外国語教育においては、英語母語話者をモデル／規範とした教育が中心的な位置を占めてきた。外国語としての英語（English as a Foreign Language; EFL）や英語教授法（TESOL; Teaching English to Speakers of Other Languages）の「英語」が指すのは通常、英語母語話者が使用する英語を指すのが一般的である。

Canagarajah (2013) によれば、それは「モノリンガル志向 (monolingual orientation)」を反映したものであり、文化間のコミュニケーションを成功に導くためには、1つの共通語を使うべきで、言語を混ぜるべきではないということを示している。彼によれば、このような伝統に基づいた言語（外国語）教育には4つの特徴があるという：(1) 学習が使用に先行すること；(2) 単一の言語システムを習得することが目的となること；(3) 対象言語の正確性や文法を重視していること；そして、最後に、(4) 母語の干渉を問題視することである。

以下では、このようなアプローチの代表モデルである「バイリンガリズムモデル／言語並列モデル」と「相互依存モデル」を取り上げて、「言語」の捉え方を簡単に説明する。

3.1.1 バイリンガリズムモデル／言語並列モデル

上述のような言語観は、個別言語はそれぞれ別々の構造を持ったコード、システムであるという前提に依拠している。このような言語観は、「バイリンガリズムモデル」あるいは「言語並列モデル」に反映されている (García & Li, 2014)。つまり、図3にあるように、言語が個別の特徴を持った独立のシステムと見なされている。したがって、複数言語を使用する者には言語干渉 (linguistic interference) が生じるとされる。また、コードスイッチ

ングと呼ばれるように、あたかもある言語から別の言語に完全に切り替わるかのような捉え方をする²²。さらには、外国語学習の途中で生じる、L₁言語でもL₂言語でもない状態を「中間言語 (interlanguage)」と呼ぶ。このような状態は、言語習得の過渡期の不完全な状態を表すとされてきた²³。

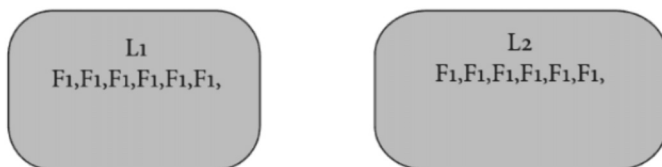


図3 バイリンガリズムモデル／言語並列モデル²⁴

3.1.2 相互依存モデル

バイリンガリズムモデル／言語並列モデルの捉え方は、あまりにも素朴であり、Cummins (1979) は、「相互依存モデル (iceberg model of language interdependence)」を提唱した。表面上は2つの独立した氷山が見えないところでつながり、実際は1つであるのと同じように、表面上は2つの言語の特徴は異なって見えるものの、言語間に共通する部分(Common Underlying Proficiency; CUP)があり、相互依存的であるとした。図4はそれを図示したものである。

22 このバイリンガリズムモデル／言語並列モデルの考え方は、先の比較文化コミュニケーション・アプローチと類似している。つまり、比較文化コミュニケーション・アプローチでは、文化がそれぞれ特徴を有した個別的実体とされ、文化相対主義に見られるように、それぞれの文化があたかも共通性を持たないかのように捉えられている。

23 近年では、一定の肯定的評価を与えられるようになったものの、以前はこの状態を誤用とする考えが一般的であった。

24 図はGarcía & Li (2014, p.14) より。

L: 言語システム (Linguistic system)

F: 言語的特徴 (Linguistic features)

を表す。以下の図4、図5も同様である。

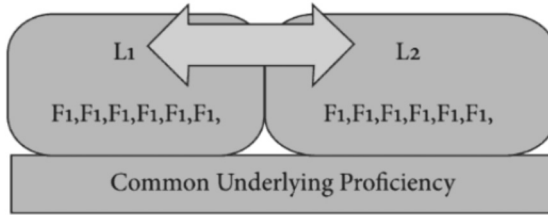


図4 相互依存モデル

このモデルは先のバイリンガリズムモデル／言語並列モデルと異なり、両言語の共通性と相互依存性を強調するものの、このモデルにおいても言語の個別性は保持されていると見る点で、両者は共通している。

3.2 トランスランゲージング（トランスリンガリズム）／ダイナミックバイリンガリズム

バイリンガリズムモデル／言語並列モデルや相互依存モデルのような個別分別言語の見方は、依然として、根強くあるものの、近年では、トランスランゲージングの考え方が提唱されるようになり、個別言語の独立性が疑問視されるようになってきている。トランスランゲージングの考え方では、個別の言語が独立してあるのではなく、英語や日本語などのすべての言語資源が1つのシステム（＝レパートリー）として存在すると見る。García & Li (2014) は、トランスランゲージングを「バイリンガルの人たちの言語行動を、従来のように独立した2つの言語システムによるものと捉えるのではなく、社会的には2つの言語に分別的に属すると見なされている言語要素を総括して一体の言語レパートリーであると思わず、言語、バイリンガリズム、および、バイリンガル教育に対するアプローチ²⁵」と定義している（p. 2）。また、「名称のある言語、言語変種、言語と他の記号的システムの間境界

²⁵ 尾辻（2016）による訳（p. 58）。

を超える流動的で動的な実践」と位置づけられている (Li, 2018, p. 9, 筆者訳)。

図5は、これを図示したものである。バイリンガル (あるいは、マルチリンガル) 話者は、文脈、トピック、やりとり (interactional) の要因によって、言語レパートリーを選び出す。また、2つの (または、多数の) 言語のうち、状況によって、ある言語部分が活性化したり非活性化したりするのではなく、常に活性化したばらばらの特徴が1つに並んだものと見る (García & Otheguy, 2015)。



図5 トランスランゲージング・モデル

このような言語の捉え方は、近年のグローバルな言語接触によって、ポストモダンな都市現象として顕在化、着目されてきたという (Canagarajah, 2011)。つまり、母語がそれぞれ異なる話者が自分の持つ言語レパートリー (場合によっては、その言語的能力が限られたとしていても、相手の母語や住んでいる地で使用される言語の知識など) を互いに駆使し、意味交渉し、協働的にコミュニケーションを成り立たせようとする際に、「言語」が混ざり合って、使用されるような場合である。伝統的な言語観では、これは言語が混ざり合ったと捉えるが、トランスランゲージングは言語レパートリーが一列に並んでいると見なすため、混ざっているとはしない。言語レパートリーを言語別に分類するのは、社会的なものであり、政治的なものである。

このようなことばの現象を言い表すために、「トランスランゲージング」 (García & Li, 2014) の他にも、さまざまな用語が用いられている。例えば、スーパー・ダイバーシティな環境にある大都市部のことばの使用について、Pennycook & Otsuji (2015) は「メトロリンガリズム」という用語を使用している。他にも、「グローバル英語 (global Englishes)」 (Pennycook,

2007), 「スーパー・ダイバーシティ (superdiversity)」(Blommaert, 2013), 「ポリリンガリズム (polylingualism)」(Jørgensen, 2008), 「ヘテログロシア (heteroglossia)」(Blackledge, Creese, & Takhi, 2014) などがさまざまな研究者によって用いられている。

このような例として、以下のような Facebook のウォールポストに投稿されたモンゴル人 (Naidan, 男性, 19歳; Dolgormaa, 女性, 18歳) のやりとりがある (Dovchin, Sultana, & Pennycook, 2016, p. 99) (モンゴル語は通常フォント, 英語は太字; [] は日本語訳である) (Ishikawa, 2021による引用) :

Naidan: Намрын налгар өдрүүдээ гэж...**KKK** - 😊 **feeling wonderful.**

[素敵な秋の日..ククク - 😊 素晴らしい気分]

Dolgormaa: **UB²⁶-d weather tiim muu bgamuu, flight hoishlogdloo, just wandering around, but saw an Absolute Hunk! Girls! *Wink wink***

[ウランバートルの天気はそんなに悪いの? 私の飛行機は遅れているの, ぶらぶらしているだけ, でも, Absolute Hunkを見たわ! 女の子たち! *ウィンク ウィンク*]

このやりとりでは, 英語だけでなく, モンゴル語や絵文字など多様なレパトリーが使用されている。これはトランスランゲージング (トランスリンガル) であり, マルチ (トランス) モーダル²⁷でもある。

26 ウランバートル (Ulaanbaatar) のこと。

27 マルチモダリティ (multi-modality) (Kress, 2010) とは, 話者が意味することを理解するためのあらゆる形式やモード (写真, 書いたもの, レイアウト, ジェスチャー, 発話, 動画, サウンドトラックなど) である。

この例では, 絵文字だけでなく, 笑い声を模した “KKK” や非言語行動 “Wink

このようなことばの使用がポストモダンな都市現象として顕在化する一方で、そもそも私たちのことばの使用は、これまでも純粋なモノリンガルではなく、多種多様な言語レパートリーやモードを紡ぎ合わせる形で使用されてきたとも言える。したがって、近代国家主義の中で構築されてきた個別分別的言語という考えそのものがある種の虚構であり、私たちのことばの使用は、モダン、ポストモダンを問わず、トランスランゲージングを実践していた（る）ということもできる。

先述した従来の言語教育と比較して、トランスランゲージングあるいはトランスリンガル・プラクティスは、(1)言語学習と使用が同時に起こり、(2)ことばは習得するものではなく、終わりのない発展であり、(3)対象言語としてではなく、相互理解を促すレパートリーとして実用的な戦略を学び、そして(4)第一言語知識は資源として有効なものと捉えるといった特徴を有している。表4は、これまでの言語（外国語）教育とトランスランゲージング²⁸（トランスリンガル・プラクティス）を比較してまとめたものである。

表4 従来の言語教育とトランスリンガル・プラクティス²⁹

| 従来の言語教育 | トランスリンガル・プラクティス |
|---------------------|-------------------------|
| 学習が使用に先行する | 学習と使用は同時に起こる |
| 単一の言語システムを習得することが目的 | ことばは習得するものではなく、終わりのない発展 |

wink”など多様なモードや形式が使用され、意味はこれらによって決まる可能性がある。また、オンライン上のコミュニケーションでは単に文字のみならず、写真やアニメーション、ハイパーリンクなど多様なモードが利用されている。

28 トランスランゲージング研究は現在、以下の3つを進めようとしている：(1)「多様で複数の意味づけ(meaning-making)のシステムや主観性に関わる」超越的(transcendent)・逸脱的(transgressive)側面、(2)「言語システムだけでなく、個人の認知や社会構造の」変容的(transformative)側面、そして、(3)「言語学、心理学、社会学、教育学の間にある」という超学際的(transdisciplinary)側面である(Li, 2018, p. 27, 筆者訳)。

29 尾辻(2016)をもとに筆者作成。

| | |
|--------------------|---------------------------------------|
| 対象言語の正確性や文法を重視している | 対象言語としてではなく、相互理解を促すレパートリーとして実用的な戦略を学ぶ |
| 第一言語の干渉を問題視する | 第一言語知識は資源として有効なもの |

3.3 「リング・フランカとしての英語 (ELF)」あるいは「マルチリング・フランカとしての英語 (EMF)」

ここまで見てきたように、実際の異文化コミュニケーションでは、共通語としての標準化された言語(多くの場合、それが英語であるかもしれないが)を使用するというよりは、多様な話者が持ち込む多様な(言語的)リソースやレパートリーによってコミュニケーションがなされている³⁰。異文化コミュニケーションは、英語母語話者間のみに限定されず、多様な言語話者間で起こる。その際に、英語が共通語の役割を果たすことが多いので、先の表現を、英語に限定して言い直すと³¹、この場合の「英語」は、共通語としての(英語母語話者基準の)標準化された「英語」を使用するというよりは、多様な言語話者が持ち込む多様な言語的リソースやレパートリーによってコミュニケーションがなされているということになる。この言語的リソースや

30 先にも少し述べたように、そもそも、私たちが日常的に文化内コミュニケーションで使用していることばが、言語なのかという問いがある。つまり、私たちは、たとえ文化内コミュニケーションであっても、双方が持つ様々なリソース、レパートリーを駆使して意思疎通を図るのであって、統一的システムとしての言語がその意思疎通を担保しているのではない。

この問いは、かつて酒井直樹が、「言語を数えるということ」という問いで投げかけた思想としての言語の問題と密接に関係していると言える(酒井, 1996, 2015など)。

31 言うまでもなく、英語だけでなく、他のあらゆる言語が共通語の役割を果たし得る。例えば、日本にいる留学生が日本語母語話者や自分以外の母語話者と日本語を媒介にして、やりとりをするような時は、日本語が共通語となる。

もっとも、この共通語という発想自体も見直されなければならない(この点は後述する)。また、いわゆる共通語となるようなことばのレパートリーが限定的であるような場合でも、緊急共通語が生じる(Blommaert, 2010)。

レポーターとは、英語の話者はその多くの人々にとって、追加的言語であるので、英語のみならず、母語やそれ以外のものも指す。言い換えるならば、異文化コミュニケーションにおいては、いわゆる英語母語話者が用いとされる「英語」ではなく、「リング・フランカとしての英語」(English as a Lingua Franca; ELF) が使用されている。

リング・フランカとは共通語という意味であるが、繰り返しになるものの、英語母語話者のそれを規範とする「英語」を共通語として意思疎通を図るという意味合いではない。ELFは、主に機能面から、「英語が選択によるコミュニケーション手段で、しばしば唯一の選択肢であるような異なる母語話者間での英語のあらゆる使用」(Seidlhofer, 2011, p. 7; 筆者訳)のように位置づけられている。また、リング・フランカとしての英語論は、研究領域としては、「母語を共有しない話者間の英語使用の諸相」(Baird, Baker, & Kitazawa, 2014, p. 191; 筆者訳)を考察対象とする。

しかし、「異なる母語話者間」という定義は、今日の英語使用、例えば、日本での英語授業のように、教員も生徒/学生も同じ母語を共有していながら、EMI (English Medium Instruction) のような授業を受けたり、活動したりするような場面があり、このような英語使用は、その対象から落ちてしまう (Ishikawa, 2020)。また、先に述べたように、今日の英語話者の多くは多言語話者であるため、この定義のように英語を唯一の選択肢とするのはやや誤解を招く表現でもある。

このため、近年は、「リング・フランカとしての英語論」を捉え直し、「マルチリング・フランカとしての英語 (English as a Multilingua Franca; EMF)」と称されるようになってきている。つまり、ELFは「必ずしも英語が選ばれるとは限らないが、英語が選択肢としての接触言語として利用可能な多言語的コミュニケーション」(Jenkins, 2015, p. 73; 筆者訳)と説明されるようになった。ここでの「多言語的 (multilingual)」とは、話者は多様な言語リソースを持って、コミュニケーションに関与するという意味合い

で「多言語的」としている³²。さらに、Jenkins (2017) は、「マルチリンガ・フランカとしての英語 (EMF)」を唱え、「その場にいるすべての人が英語を知っており、英語が使用されるか、あるいはどの程度使用されるかに関係なく、英語が常に潜在的に混ざった状態にある場面を指す」(筆者訳)とした。

したがって、ELF/EMFは、多言語話者がコミュニケーションに参加する際に(唯一の)選択肢として持ち寄る多様な英語(や母語などを含めた言語的レパートリー)の使用のことを指すことが分かるであろう。例えば、日本語母語話者がドイツ語母語話者とコミュニケーションをする際に、互いの母語が分からなく、双方がそれぞれに学んだ英語を主要な手段として、コミュニケーションを図る場合のあらゆる英語使用である。もちろん、このような場合でも、例えば、ドイツ語話者に日本語知識が少しでもあるのであれば、そうした日本語が英語に織り交ぜられてコミュニケーションが生じるであろう³³。また、日本語やドイツ語が表面上に現れなくとも、音声、文法、語用、談話構造などからその影響が分かる(Ishikawa, 2020)。その意味で、異文化コミュニケーションは、明示度の差はあれ、多言語要素が常に生じている。

(マルチ)リンガ・フランカとしての英語は、「英語」とは言うものの、このようなことばの使用は、その場限りであり、多様な形態を取りうる。言

32 本論文に即して表現するならば、トランスリンガル(translingual)を用いて *translingua franca* の方が適切なかもしれない。

ただし、トランスランゲージング(トランスリンガル・プラクティス)は、必ずしも、英語の使用を念頭に置いていない点で、ELFやEMFとは焦点が異なっている。

33 その逆にドイツ語のレパートリーが会話の中に使用されたり、その両方が使用されたりすることもあるであろう。

もちろん、これは英語を主体としたコミュニケーションでなくとも生じるし、まったく双方に共通する言語の知識が少ない場合にも、双方の言語レパートリーを駆使して、目的を達成することもあり得る。

このような側面の実例については、例えば、尾辻(2016)などを参照。

語の重要な要素である, 特定の話者コミュニティ (speech community) を持たないため, 「言語」とも変種 (variety) とも見なされない (Seidlhofer, 2017)。むしろ, 特定の形態をとらずとも, 参加者双方が理解しよう, コミュニケーションを成功に導き出そう, 目的を達成しようとする過程での意味の協働構築性や交渉性, 調節・適応などが重要視される。

今日, 多くの人にとって, 英語の使用や学習の目的は, 母語が異なる人々とのコミュニケーションに使用することである。ELF/EMFコミュニケーションでは, (異文化) コミュニケーションをうまく行うために使用しようと英語を学ぶことを前提としている (この際のコミュニケーションには, 必ずしも英語母語話者は含まれていないかもしれない)。また, そのようなコミュニケーションでは, 英語を正しく使うことよりも, なんとかお互いに理解ができること, それを通して, 例えば, ビジネス交渉といった目的を達成することが重要となる。したがって, 英語母語話者と学習者の英語との差は, (外国語としての英語 (English as a Foreign Language (EFL) が前提とするように) 不完全ではなく, 相互理解が可能になるようにするための言語的適応や言語的創造性の証拠と見なされる。そうしたコミュニケーションでは, ビジネス交渉であれ, どのようなものであれ, 異文化コミュニケーションの成功が最重要であるので, 母語話者の英語を模倣する能力よりも相互理解が可能になるように調節 (accommodation) や適応 (adaptation) する能力の方がより重要とされる。

表5は, これまでの「外国語としての英語教育 (EFL)」と「(マルチ) リングフランカとしての英語 (ELF/EMF)」を比較したものである。ちょうど比較文化コミュニケーションにおいて「文化」がアプリオリに想定されたのと同様に, EFLにおいても言語文化的規範が事前に存在するとされ, 外国語学習において, その規範を再確認する。それに対し, ELF/EMFでは, そのような規範はコミュニケーションの参加者間の交渉によって構築されるもので, その場, その時に限定されるものである。

表5 外国語としての英語(EFL)と(マルチ)リンガ・フランカとしての英語(ELF/EMF)³⁴

| | 外国語としての英語 (EFL) | (マルチ) リンガ・フランカとしての英語 (ELF/EMF) |
|---------|---|--|
| 言語文化的規範 | 事前に存在する 再確認される | その場限定的な (ad hoc) 交渉される |
| 目的 | 統合 (integration) 母語話者コミュニティでのメン バーシップ | 理解できること (intelligibility) 非母語話者間あるいは母語-非母 語話者間のコミュニケーション |
| プロセス | 模倣 (imitation) 採用 (adoption) | 調節 (accommodation) 適応 (adaptation) |

また、EFLの目的が英語母語話者圏に移住し、その地でのメンバーシップを獲得することやその社会の統合という目的を持つのに対し、ELF/EMFの目的は参加者が理解できることであり、そのためにはあらゆるレパートリーが駆使される。そのコミュニケーションは、非英語母語話者間あるいは英語母語話者と非英語母語話者間でなされる。プロセスに関しては、EFLは英語母語話者を模倣し、その規範を取り入れることである。ELF/EMFは、それに対して、参加者間で理解できるように調整・調節、あるいはその状況・場面に必要に応じて合わせることである。

トランスランゲージングやELF/EMFの理論では、特に英語非母語話者の英語の多様性を認め、自分の母語を含む様々な言語リソースを駆使しながら相互理解や目的を達成するという比較的新しい言語(教育)理論である。日本の学生は英語使用時に誤りを過度に意識するあまり、コミュニケーションに消極的であることが知られ、そのため異文化コミュニケーションの心理的な壁になっているとされる(倉橋, 2014; 小磯, 2010)。そのため、このような考え方に基づいて、ことばの教育や異文化コミュニケーションを捉え直す必要がある。

34 丸山(2018)より。

4. おわりに

本稿では、オンライン多文化共修の概念化と構築に向けて、異文化コミュニケーションの2つのモデル(比較文化コミュニケーション・アプローチと異文化コミュニケーション・アプローチ)を再考し、新たなアプローチとしてのトランスカルチュラル・コミュニケーションの構築の基盤となるトランス・ターンについて、トランスランゲージング(トランスリンガル・プラクティス)について論じた。また、リング・フランカとしての英語論、そして近年のマルチリング・フランカとしての英語論の展開についても論じた。

次稿では、本稿を基に、異文化コミュニケーションをトランスカルチュラル・コミュニケーションとして位置づける。それによって、オンライン多文化共修をトランスカルチュラル・コミュニケーションの枠組みから捉え直す。

謝辞

本研究はJSPS科研費(基盤研究C)JP19K02720の助成を受けたものです。

参考文献

Baird, R., Baker, W. & Kitazawa, M. (2014). The complexity of English as a lingua franca. *Journal of English as a Lingua Franca*, 3(1), 171-196.

Baker, W. (2018). Transcultural communication and English as a lingua franca: new perspectives on language, culture and intercultural communication. -11th International Conference of English as a Lingua Franca - Plenary talk. 11th International Conference of English as a Lingua Franca, King's College London.
<http://doi.org/10.13140/RG.2.2.25818.64967>

Baker, W. (2020a). Exploring intercultural communication and transcultural communication in ELT. *The Center for ELF Journal*, 6, 1-10.

Baker, W. (2020b). English as a lingua franca and transcultural communication:

rethinking competences and pedagogy for ELT. In C. Hall & R. Wicaksono (Eds.). *Ontologies of English* (pp. 253-272). Cambridge: Cambridge University Press.

Baker, W. & Sangiamchit, C. (2019). Transcultural communication: Language, communication and culture through English as a lingua franca in a social network community. *Language and Intercultural Communication*, 19 (6), 471-487.

Blackledge, A., Creese, A., & Takhi, J. K. (2014). Beyond multiculturalism: Heteroglossia in practice. In S. May (Ed.). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education* (pp. 191-215). New York: Routledge.

Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Blommaert, J. M. E. (2013). *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes: Chronicles of complexity*. Multilingual Matters.

Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95, 401-417.

<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x>

Canagarajah, S. (2013). *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. London: Routledge.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49 (2), 222-251.

<https://doi.org/10.2307/1169960>

Dovchin, S., Sultana, S., & Pennycook, A. (2015). Relocalizing the translingual practices of young adults in Mongolia and Bangladesh. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*. <https://doi.org/10.1075/ttmc.1.1.01dov>

García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In A. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson & T. Skutnabb-Kangas (Eds.), *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local* (pp. 128-145). New Delhi: Orient Blackswan.

García, O. & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

García, O., & Otheguy, R. (2015). Spanish and Hispanic bilingualism. In M. Larcorte (Ed.), *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics* (pp. 639-658). New York, NY: Routledge.

Gudykunst, W. B. (1988). Uncertainty and anxiety. In Y. Y. Kim and W. B. Gudykunst (Eds.), *Theories in intercultural communication* (pp. 123-156). Newbury Park, CA: Sage.

Gudykunst, W. B. (1993). Toward a theory of effective interpersonal and intergroup communication: An anxiety/uncertainty management (AUM) perspective. In R. L. Wiseman & J. Koester (Eds.), *Intercultural communication competence* (pp. 33-71). Newbury Park, CA: Sage.

Gudykunst, W. B. (1995). Anxiety/Uncertainty management theory (AUM) theory: Current status. In R. L. Wiseman (Ed.), *Intercultural communication theory* (pp. 8-58). Thousand Oaks, CA: Sage.

Hall, E. T. (1959). *The Silent Language*. New York: Doubleday.

Hall, E. T. (1966). *The Hidden Dimension*. New York: Doubleday.

Hall, E. T. (1976). *Beyond Culture*. New York: Anchor.

Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.

Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Hofstede, G., & Hofstede, G. J. (2005). *Cultures and organizations: Software of the mind*. New York: McGraw-Hill.

Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

Holliday, A. (2011). *Intercultural Communication and Ideology*. London: Sage.

Holliday, A., Hyde, M., & Kullman, J. (2017). *Intercultural communication* (3rd ed.). Abingdon: Routledge.

本名信行. (2003). 『世界の英語を歩く』. 集英社.

細川英雄・尾辻恵美・マルチェッラ・マリオッティ (編). (2016). 『市民性形成とことばの教育: 母語・第二言語・外国語を超えて』. くろしお出版.

Hua, Z. (2014). *Exploring intercultural communication: Language in action*. Abingdon: Routledge.

Ishikawa, T. (2017). Conceptualising English as a global contact language. *Englishes in Practice*, 4 (2), 31-49.

石川友和. (2018). 「英語教育研究最前線 第13回 English within multilingualism for transcultural communication」. *英語教育* (大修館書店), 2018 (6), 70-71.

Ishikawa, T. (2020). Complexity of English as a Multilingua Franca: Place of monolingual Standard English. In M. Konakahara & K. Tsuchiya (Eds.), *English as a lingua franca in Japan: Towards multilingual practices* (pp. 91-109). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Ishikawa, T. & Baker, W. (2021). Multi-, inter-, and trans-? 'Confusing' terms for

ELF researchers. *Center for English as a Lingua Franca Forum 7*. (A draft version)
https://www.researchgate.net/publication/347109652_Multi-_inter-_and_trans-_ 'Confusing' terms for_ELF_researchers (2021年1月31日閲覧)

Jenkins, J. (2014). *Global Englishes: A Resource Book for Students*. New York: Routledge.

Jenkins, J. (2015). Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*, 2 (3), 49-85.

Jenkins, J. (2017). Not English but English-within-Multilingualism. In S. Coffey & U. Wingate (Eds.), *New Directions for Research in Foreign Language Education*. New York: Routledge. https://www.researchgate.net/publication/321483647_Not_English_but_English-within-multilingualism (2021年1月31日閲覧)

Jørgensen, J. N. (2008). Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5 (3), 161-176.

Kim, Y. (2006). Inquiry in Intercultural and Development Communication. *Journal of Communication*, 55, 554-577.

小磯かをる. (2010). 「情意要因が英語の読解力と会話力に及ぼす影響：JGSS-2008のデータから」. 日本版総合的社会調査共同研究拠点研究論文集, 10 (JGSS Research Series No.7), 163-172.

Kress, G. R. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge. (松山雅子監訳『マルチモダリティ』 溪水社, 2018)

倉橋洋子. (2014). 「日本人が英語を話す時の心理的障害：他の Expanding Circleと比較して」. 塩澤正, 榎木園鉄也, 倉橋洋子, 小宮富子, 下内充 (編)『現代社会と英語－英語の多様性をみつめて』 (pp. 153-162). 金星堂.

Leeds-Hurwitz, W. (1990). Notes in the history of intercultural communication: The foreign service institute and the mandate for intercultural training. *Quarterly Journal of Speech*, 76, 262-281.

ルイス, R. (2004). 『文化が衝突するとき』. 南雲堂.

Lewis, R. (2012). *When Teams Collide: Managing the International Team Successfully*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Li, W. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39 (1), 9-30.

Markus, H. & Kitayama, S. (1991). Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation. *Psychological Review*, 98 (2), 224-253.

丸山真純. (2002). 「異文化コミュニケーション論を再考する：「文化ナショナリズム」を越えて」. *Human Communication Studies*, 30, 69-90.

丸山真純. (2007). 「文化, コミュニケーション, 異文化コミュニケーションの語られ方」. 伊佐雅子 (監), 『多文化社会と異文化コミュニケーション 改訂新版』 (pp. 187-210). 三修社.

丸山真純. (2018). 「『正しい』英語とはなにか?—リンガ・フランカとしての英語からのアプローチ」. 廣江顕・小笠原真司 (共編), 『外国語の非—常識』 (pp. 113-124). 英宝社.

松尾知明 (2005) 『『ホワイトネス研究』と『日本人性』—異文化間教育研究への新しい視座』. *異文化間教育*, 22, 15-26.

メイヤー, E. (2015). 『異文化理解力』. 英治出版.

村田晶子. (2018). 『大学における多文化体験学習への挑戦』. ナカニシヤ出版.

Nakayama, T. K., Martin, J. N. (Eds.), *Whiteness: The communication of social identity*. Thousand Oaks, CA: Sage.

日本学術振興会. 『平成30年度大学の世界展開力強化事業—COIL型教育を活用した米国等との大学間交流形成支援—選定結果』. https://www.jps.go.jp/j-tenkairyoku/data/shinsa/h30/j_h30_tenkai_kekka.pdf (2020年9月23日閲覧)

西川長夫. (1995). 『地球時代の民族=文化理論—脱「国民文化」のために』. 新曜社.

西川長夫. (1998). 『国民国家論の射程—あるいは「国民」という怪物について』. 柏書房.

O'Dowd, R. (Ed.). (2007). *Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers*. Clevedon: Multilingual Matters.

O'Dowd, R. & Lewis, T. (Eds.). (2016). *Online intercultural exchange: policy, pedagogy, practice*. London: Routledge.

OECD. (2005). *Definition and Selection of Key Competencies—Executive Summary*. <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.Download-File.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf> (2021年1月20日閲覧)

尾辻恵美. (2016). 「世界とつながる言語レパトリー: トランスリンガリズムの視点からの言語教育」トムソン木下千尋 (編), 『人とつながり, 世界とつながる日本語教育』 (pp. 44-65). くろしお出版.

Parsons, T., & Shils, E. A. (Eds.). (1951). *Toward a general theory of action*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674863507> (永井道雄・作田啓一・橋本真訳『行為の総合理論をめざして』日本評論社, 1960)

Pennycook, A. (2014). Principled polycentrism and resourceful speakers. *Journal of Asia TEFL*, 11, 1-19.

Pennycook, A. & Otsuji, E. (2015). *Metrolingualism: Language in the City*. Abingdon: Routledge.

Piller, I. (2011). *Intercultural Communication: A Critical Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press. (高橋君江・渡辺幸倫ほか訳 『異文化コミュニケーションを問い直す：ディスコース分析・社会言語学的視点からの考察』 創元社, 2014)

Piller, I. (2017). *Intercultural Communication: A Critical Introduction* (2nd ed.). Edinburgh: Edinburgh University Press.

Rogers, E. & Steinfatt, T. (1999). *Intercultural Communication*. Waveland Press.

Rothenberg, P. S. & Munshi, S. (2016). *White privilege: essential readings on the other side of racism* (5th ed.). New York: Worth Publishers.

酒井直樹. (1996). 『死産される日本語・日本人—「日本」の歴史—地政的配置』. 新曜社.

酒井直樹. (2008). 「言語をどのようにして数えるのか：翻訳という実践系」佐藤慎司・ドーア根理子 (編著), 『文化, ことば, 教育』 (pp. 32-62). 明石書店.

坂本利子・堀江未来・米澤由香子. (2017). 『多文化間共修：多様な文化背景をもつ大學生の学び合いを支援する』. 学文社.

佐藤慎司・熊谷由里 (2013). 「超文化コミュニケーションとそれをめざす教育アプローチ」 佐藤慎司・熊谷由里 (編), 『異文化コミュニケーション能力を問う：超文化コミュニケーション力をめざして』 (pp. 87-96). ココ出版.

Schwartz, S. H. (2008). *Cultural value orientations: Nature and implications of national differences*. Moscow, Russia: State University-Higher School of Economics Press.

Scollon, R., Scollon, S. B. K., & Jones, R. H. (2012). *Intercultural communication: A discourse approach*. Chichester, West Sussex, U.K: Wiley-Blackwell.

Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.

Seidlhofer, B. (2017). Planetary Lecture: English as a Lingua Franca: Why is it so controversial? Presented at the Annual JACET Conference (Aoyama Gakuin University, Tokyo, Japan).

末松和子・秋庭裕子・米澤由香子 (編著). (2019). 『国際共修：文化的多様性を生かした授業実践のアプローチ』. 東信堂.

杉本良夫・ロス・マオア. (1995). 『日本人論の方程式』. 筑摩書房.

鈴木章能. (2018). 「COILとBEVI—ウィズ・コロナ時代の国際化における授業と質の保証の方法」第56回片平会夏期大会フォーラム「遠隔授業のいま・未来・可能性」(オンライン). 2020年8月24日.

トムソン木下千尋 (編). (2016). 『人とつながり, 世界とつながる日本語教育』. くら

しお出版.

トロンペナールス, F.・ハムデン-ターナー, C. (2001). 『異文化の波』(須貝栄訳). 白桃書房.

Triandis, H. C. (1995). *New directions in social psychology. Individualism & collectivism*. Westview Press.

