

「移動する子どもたち」と言語教育—ことば、文化、社会を視野に

川上郁雄（早稲田大学教授）

1. はじめに

グローバルゼーションや大量人口移動の現象にともない、世界の言語教育や外国語教育の様相は大きく変化してきている。言語の形や機能だけでなく、相互理解や文化理解、異文化対応に必要な能力の開発に関心が集まってきている。言語教育の中で「他者との関わりを知ること」(knowing how to relate to otherness) というザラト (Zarate, 1993) の指摘や、「他言語話者と関わりを持つことはつねに文化的行為」(every attempt to communicate with the speaker of another language is a cultural act) というクラムシュ (Kramersch, 1993) の指摘のように、言語教育や外国語教育の中でことばや文化を視野にいれた議論が活発化している。

このような動向の中で、オーストラリアでも言語教育の中で求められる能力について議論が重ねられている。たとえば、ロ ビアンコら (Lo Bianco, et al. 1999) は、その能力を異文化対応能力 (intercultural competence) とし、かつ「第三の場所」(the third place) を見つける能力が異文化対応能力 (intercultural competence) の中心にあるとし、接触場面の中で違いを経験することが言語教育に含まれるとしている。

このような言語教育実践は、発育途上にある子どもたちへの言語教育を考えるうえで極めて重要である。たとえば、近年、日本で生活する「日本語を第二言語として学ぶ子どもたち」(children learning Japanese as a second language) が増加しているが、これらの JSL の子どもたちに対する日本語教育のあり方は、この問題と密接に関わっている。

本稿では、「ことばと文化」の視点から子どもに対する言語教育について考えることをねらいとしている。はじめに、JSL の子どもたちへの日本語教育の課題を捉え、そこを議論の出発点にし、次にオーストラリアにおける異文化対応能力 (intercultural competence) をめぐる議論と異文化間言語教育 (Intercultural Language Teaching : ILT) の実践の課題を明らかにする。そのうえで、子どもを対象にした言語教育をどう捉え直すべきかについて考える。

2. JSL の子どもたちへの日本語教育の課題

日本の全人口の98%は日本国籍者であり、日本社会は極めて均質性の高い社会であるように見られるが、日本国籍者の中にも多様な文化的背景を持つ人々がおり、かつ200万人を超える外国籍居住者の存在やそれらの人々の出身国・地域が180以上であることが示すように、日本社会は確実に多言語化・多文化化社会へ向かっていると見える。

その中であって、日本語を第二言語として学ぶ子どもたち (JSL children) に関する教育が、近年、日本では社会問題化している。日本社会で生活する JSL の子どもたちにとって

日本語教育が必要なことは明確であるが、その日本語教育の内容やその日本語教育のめざすところについては、明確な合意がなく、ゆれている。

たとえば、JSL の子どもたちへの日本語教育は、ナショナルなイデオロギー性を持つ同化主義的言語教育であるという批判がある一方、JSL の子どもたちが持つ母語・母文化を重視するあまりステレオタイプ化した「文化」を子どもたちに強要する「文化教育」は「ことばの教育」を軽視しているという批判もある。あるいは、JSL の子どもたちが日本に持ち込む食物、ファッション、歌や踊りを「固有の文化」として取り上げ、「〇〇国から来たのだから、〇〇人としての誇りを持って」と子どもに「民族的アイデンティティ」の維持を期待する言説もある。はたして、日本語教育は「同化主義的言語教育」なのか、それとも「ステレオタイプの文化教育」なのか。

JSL の子どもたちへの日本語教育も含め、これからの初等中等教育レベルの言語教育の重要な課題は、他者と関わることばの力、他言語話者との関わりを築く言語能力をどう育成するのかということである。それは、これからの社会のあり方と密接に関わっているという意味で、極めて政治性のある課題であると言える。子どもたちにどのような「ことばの力」を育成するか、また、「ことばと文化」をどう捉え、どのような教育を構築するかが問われているのである。それを考えるために、次に、オーストラリアにおける近年の言語教育の議論を追ってみよう。

3. オーストラリアにおける異文化間言語教育の議論

オーストラリアの言語教育における「異文化対応能力」(intercultural competence)をめぐる議論は、Lo Bianco, Crozet & Liddicoat. (1999), Liddicoat. & Crozet, eds.(2000), Papademetre & Scarino (2000)、Lo Bianco, & Crozet, eds. (2003)、Liddicoat, Parademetre, Scarino & Kohler (2003)などが次々に出版、あるいは発表されていることからわかるように、活発化の様相を呈している。ここでは、「第三の場所」(the third place)を提起したLo Bianco, Crozet & Liddicoat. (1999)以後の議論を中心に見てみよう。

まず、Crozet & Liddicoat.(2000)は、クラムシュ(Kramersch,1993)やザラト(Zarate, 1993)の指摘を踏まえ、言語教育で育成されるべき能力は「異文化対応能力」(intercultural competence)であるとする。しかし、このような「異文化対応性」(interculturality)は、言語を学ばば自動的に育成されるものではなく、また、文化を文法のように記述されたものとして教えることで育成されるものでもなく、むしろ、コミュニケーション行為自体が複雑で相互行為的で関係性の中に生起するものであるから、スムーズなコミュニケーションよりも失敗を含むコミュニケーションの中から、「異文化対応性」は育成されるとする。

文化をプロセスとして学ぶことによって、文化の動態性や任意性を理解し、文化を比較することによって自らの文化を内省し、かつ他者の文化を尊重し、そこから他者と気持ちよく関係を取り結ぶ場所、すなわち「第三の場所」を築く力を育成することになる。このような力の育成をめざす言語教育はこれまでの言語教育のパラダイム転換を意味し、コミ

コミュニケーションの「国際化」やグローバル化が進む多言語・多文化社会に対応する人材育成をめざす教育につながる、と主張する。

ただし、これらの議論の中に見られるように、「比較文化的視野に立った考察」や「文化を教える」ということは、固定的な文化観やことばの規範を学習者に与える危険性があるのではないかと疑問も残る。

このような疑問に対して、ロ ビアンコ (Lo Bianco. 2003a) は、ひとつの言語共同体の中に規範があればバリエーションや逸脱もあることを前提として、ステレオタイプを与えずにその言語によるコミュニケーションのあり方を語ることはできるだろうかと疑問を呈しながら、言語教育者はことばの型 (パターン) とともにバリエーションや逸脱も説明しなければならないという困難な仕事に日々直面しているのだ、という。したがって、言語教育者はことばの型 (パターン) を無限のバリエーションに帰すこともできないし、かといって、バリエーションを否定することもできない。特に言語共同体の外にいる人にとって、バリエーションや逸脱に留意しつつ、型や規範を学ぶことは重要であり、その言語共同体の文化を学ぶきっかけになる、という。

またロ ビアンコ (Lo Bianco. 2003b) は、異文化間言語教育 (Intercultural Language Teaching) には単にことばと文化の関係を理解するだけでなく、ことばがそのことばを使用する人の態度や行動とどう関わっているかを理解することが必要であるとして、ことばを使うときの態度や行動を見る視点 (verbosity)、ことばを使う人と人の関係や相手の位置によって異なることばの使用や態度を見る視点 (interpersonal relations)、感謝や依頼、拒絶、承諾などの待遇コミュニケーションを見る視点 (politeness)、共同の規範の出現となる儀礼的行動とことばの関係をみる視点 (ritualisation) などから、ことばの学習は言語文化や言語イデオロギーと関わることになるとしている。

加えて、ロ ビアンコ (Lo Bianco. 2003c) は、次のようにいう。パターン化されたものや学習されるもの、社会的なものが文化であると言っても、それは常に変化し、再構築され、ハイブリッドな中間的なものが産出されているのが現実である。社会環境が変われば、ことばも変わり、新しい文化も生まれる。その変化の中心にことばがあり、そのことばを通じて新しい文化が創造されていく。つまり、これからの言語教育は、ことばの型 (パターン) や文化的情報を身につけるだけではなく、文化接触から生まれるさまざまな変化を考え、それに対応する文化的行動を身につけていくことなのであると主張する。

4. 言語教育政策としての「ことばと文化」の教育

オーストラリアでは、近年、初等中等教育レベルの LOTE (英語以外の言語) 教育において「ことばと文化」を統合した言語教育が政策として導入されるようになった。オーストラリア連邦政府の教育省 (Department of Education, Science and Training) は 2003 年に “*Report on Intercultural Language Learning*” (以下、「異文化間言語学習レポート」と記す) という中間報告書を発表した。これは、NALSAS (the National Languages and

Studies in Australia Schools) の第二次計画 (1999-2002) の一環としてまとめられたものだが、その内容は、「ことばと文化」を統合した言語教育を「Intercultural Language Learning」(異文化間言語学習) と呼び、そのような言語教育の推進を提唱するものとなっている。

この「異文化間言語学習レポート」で強調されている点は、第二言語として学ぶ学習者にとっての「コミュニケーション能力 (communicative competence)」はその言語の母語話者に必要な「コミュニケーション能力」とは異なるとしている点である。これは、Byram & Zarate (1994), Kramsch (1998), Liddicoat, Crozet & Lo Bianco (1999) で主張される「異文化に対応する話者」(Intercultural speaker) の育成とつながる。ここで言う「異文化に対応する話者」とは、母語話者と同じ言語規範に基づく言語行動をとれる人ではなく、自分の判断で自分の対応を決めることができる人という意味である。つまり、「第三の場所」を見つけることができる人という意味になる。

そのうえで、第二言語の学習者にとって必要な言語能力を考察するための言語能力モデルとして、いくつかのモデルが検討されたうえで、旋回的発達モデル (Liddicoat, 2002) が提示される。すなわち、異文化の接触 (input) からその違いに気付き (noticing)、それにどう対応するかを考えてから (reflection)、行動を起こし (output)、その行動についての反応を知って (noticing)、さらにその行動の評価をし (reflection)、さらに次の行動へ移る (output) という回りめぐりながら行動を修正しつつ場面に対応していくというモデルである。このモデルで重要なポイントは、学習者の第一文化から目標文化へ単線的に到達するというのではなく、その間に何度も何度も学習者は試行錯誤を繰り返していき、その過程で、中間文化1、中間文化2、中間文化3などを形成していき、そこに「第三の場所」を発見するかもしれないという点である。したがって、その「第三の場所」が目標文化らしくなくても、それは学習が失敗したと見なくてもよいことになる。

さらに、クラムシュ (Kramsch, 1998) が指摘する「認識の問題」を踏まえ、Intercultural Language Learning (異文化間言語学習) の基本的なフレームワークが提示される。まず、ここでは「ことば」と「文化」と「学び」が相互に関連するものであることが確認される。そのうえで、Intercultural Language Learning (異文化間言語学習) のいくつかの基本的な視点が提示される。たとえば、学習者は目標言語とその文化と対照しながら自分の言語と文化を理解する。また「対話」を通じてその理解は深められ、その過程で生まれるどのような多様な見方も認められ、共有され、受け入れられる。学習者は自分の言語や文化、また目標言語とその文化についても内省する視点を持ち、かつ世界中にある多様な言語や文化のあり方や多様な個のあり方を認める視点を獲得する。それらの視点に立った言語教育を受け、複数言語話者となる学習者は、モノリンガルな話者とは異なる対応の仕方を知っており、多様な視点でものごとを考えられる人となることが期待される。その具体的な方法としては、宣言的知識による他文化理解を超えて、推論や比較、解釈、議論、交渉の過程をへて言語と文化の多様性を認識するような手続き的知識の獲得をめざす方法が提示

される。つまり、Intercultural Language Learning（異文化間言語学習）とは、異文化間のやりとりの中で学習者が自分自身にふさわしいやり方を探したり、独自のアイデンティティを形成したりすることが、主体的に、かつ自覚的に行うことができるダイナミックなプロセスを持つ言語教育であるということである。

では、このような Intercultural Language Learning（異文化間言語学習）を、オーストラリアの日本語教育に関わる教師たちはどのように受け止め、実践しているのか。

5. オーストラリアの日本語教育に見る「ことばと文化」の教育

ロ ビアンコらが編集した“*Teaching Invisible Culture- Classroom Practice and Theory*” (Lo Bianco, & Crozet, eds. 2003)には、中国語、フランス語、ドイツ語、イタリア語、日本語などを外国語として教える実践研究が収められているが、その中で日本語教育を扱っている論考、‘The teaching of culture in Japanese’ (Toyota & Ishihara, 2003)を見てみよう。

Toyota & Ishihara (2003)が論じているのは、これまでもよく指摘された「日本人の傾向」や「日本語の特徴」である。たとえば、「以心伝心」「思いやり」「ウチとソト」「目上と目下」など社会文化的特徴から、それらと関連する「言いさし」「言いよどみ」「敬語」「待遇表現」「挨拶言葉」などの表現、「おでかけですか」「つまらないものですが」「何もありませんが」「とんでもありません」などのフレーズ、また依頼、同意、断り、ほめ、謝意などの表現、主語や助詞の省略や人称代名詞の使用、文体やあいづち、態度、振る舞い、お辞儀、発音、語彙などが、日英比較の観点から紹介され、日本語の「ユニークさ」が強調されている。

ここで注目したい論点は、この論考にあるような、日本語非母語話者に説明するとき生まれる「説明のためのディスコース」であり、さらには、「ことばと文化」というテーマに対して日本語教育関係者が持つ典型的な発想が、この論考に内在しているという点である。このことは次のエピソードとも深く関わる。

2005年2月、3月、筆者はシドニーおよびブリスベンで日本語教育関係者に日本語教育で Intercultural Language Learning（異文化間言語学習）がどのように実施されているかについてインタビューを行った。しかし、複数の関係者の回答は「日本語教育はこれまでもことばと文化の教育を行ってきたので、特に変化はない」



Queensland LOTE Centre の日本語教育教材

ということであった。つまり、「ことばと文化」または **Intercultural Language Learning**（異文化間言語学習）というテーマが与えられたとき、オーストラリアの日本語教育関係者は、これまで通りの「説明のためのディスコース」を行えばよいと発想するということである。



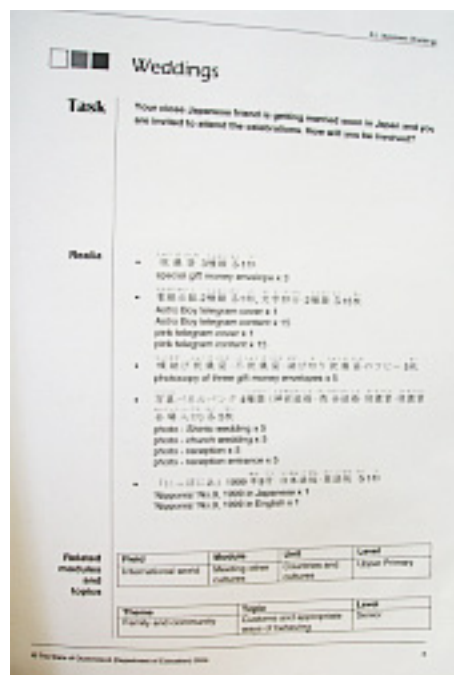
同「結婚」の付属資料 1

Third Place であった。たとえば「結婚」というテーマの教材ファイルには、日本の結婚式の際の祝儀袋、祝電、写真（ラミネート加工済）、結婚に関する日本の雑誌、さらに神前結婚や教会結婚、披露宴などの写真が入っている。添付の指導案を見ると、「どんな結婚式でしたか。」「どんな服を着ていましたか。」「結婚式の後に披露宴がありましたか。」など、質問紙もある。この教材を使って行う授業は、日本の結婚式を紹介し、オーストラリアの結婚式を紹介し、両者を比較したうえで、学習者にどのような結婚式を挙げたいと思うかを考えさせ、それを発表させる、というものであろう。ここに、「第三の場所」を考える **Intercultural Language Learning**（異文化間言語教育）が生まれると考えるのかもしれない。

しかし、果たして、このような授業から「第三の場所」を見つけ出す能力が獲得されるのであろうか。

「ことばと文化」というテーマに対して、オーストラリアの日本語教育関係者が「これまでと変わらない」と発想し、このような授業を設計するのであれば、「第三の場所」をめぐる異文化間言語教育の議論は、オーストラリアの日

もうひとつ例をあげよう。クィーンズランド州教育省の **LOTE** センター（ブリスベン市）は州内の初等中等教育レベルの **LOTE** 教育を支えるリソースセンターであり、教材やレアリアの貸し出し、教師研修などの機会を提供している。そのセンターでは、2004年に新しい日本語教育教材のシリーズを作成した。シリーズのタイトルは **Intercultural Language Learning**、副題は **Arriving at the**



同「結婚」の付属資料 2

本語教育に浸透するとは考えられないであろう。では、なぜ議論は進まないのか。一体、何が足りないのか。

ここで指摘すべき点は、オーストラリアの日本語教育関係者の課題ではなく、異文化間言語教育の議論自体に、これまでの言語教育を超える議論が十分に成熟していないのではないか、あるいは、異文化間言語教育の議論に大きな弱点があるのではないかという点である。したがって、再度、異文化間言語教育の議論の欠陥性を問わなければならない。

6. 異文化間言語教育をめぐる議論の欠陥性

「第三の場所」をめざす言語教育を構想する理由は、簡潔に言えば、21世紀の社会状況に対応する人材の育成ということである。そこで想定される社会は、多様な社会的文化的な背景や考え方を持つ人々が国境を越えて出会い、コミュニケーションを行うような社会ということになろう。そのような社会に対応する人材の育成は、もちろん教育全体で行わなければならないのは当然である。ただし、これまでの教育が固定的、静態的な社会観や文化観、言語観に立って行われていたとすれば、そのようなパラダイムを見直すことが必要となる。すなわち、社会の多様性や文化のハイブリディティ性、言語の動態性などを捉える視点から教育を再構築することである。言語教育においても、同様のパラダイム転換が必要となる。

しかし、言語教育が他の教育領域と異なるのは、ことばの教育を行っているという点である。換言すれば、言語教育は言語能力の育成を追及している教育領域であるということである。ただし、このことは言語教育者であれば自明のことであり、これまでもそのような視点や問題意識を持った言語教育者によって言語教育が行われてきたと考えられよう。したがって、そのように考える言語教育者は異文化間言語教育の議論を当然と受け止めるであろう。なぜなら、外国語を教える言語教育者は、異なる文化や考え方を反映している外国語を教え、学習者はそれを学び、外国語を操るようになり、異文化理解や異文化の人々と交流することができるようになることを考えることになるからである。そのような視点に立てば、異文化間言語教育の議論は何も新しいとは思えないし、パラダイム転換の必要性も理解できないであろう。

もしそうなら、異文化間言語教育の議論の立て方を根本から見直さなければならないのではないか。ここで改めて、これまで述べた議論を整理してみよう。

まず、確認したい点は、異文化間言語教育の議論の前提である。その第一は、ことば、文化、社会の動態性や多様性、ハイブリディティ性という点である。第二はことばによるコミュニケーション自体が文化であるという考え方である。第三は、「異文化に対応する話者 (Intercultural speaker)」の育成がこれからの言語教育の目標となるという点だ。

次の議論は方法論である。ロ ビアンコは、「言語教育者はことばの型 (パターン) とともにバリエーションや逸脱も説明しなければならないという困難な仕事に日々直面している」(Lo Bianco. 2003a) と述べているが、ことばの型とバリエーションや逸脱を二項対立

的に捉える必要はない。ここで重要なのは、そのプロセスで育成される言語能力は何なのかということである。その場合の言語能力とは、その言語の母語話者と同じ言語能力ではないし、母語話者と同じ言語規範に基づいて言語行動をとる力でもない。むしろ、異文化に対応する、第二言語としての言語能力ということになる。

では、この「異文化に対応する、第二言語としての言語能力」とはどのような言語能力と考えたらよいのか。異文化間言語教育の議論の中でも、育成すべき能力についてはさまざまな議論があるが、必ずしも明確になっていない。なぜなら、育成すべき能力を、第二言語として学ぶ学習者にとっての「コミュニケーション能力 (communicative competence)」という点ではどのモデルも共通するが、それに加味する、異文化に対応する力の捉え方がさまざまにあるからである。それを突き抜ける議論として重要な指摘は、クラムシュ (Kramsch, 1998) が指摘する「認識の問題」であろう。つまり、学習者の文化 (文化1) と目標言語の文化 (文化2) の間にいる学習者は、自分の文化1の中でも自己認識や他者認識があり、学習目標となる文化2にも自己認識や他者認識があるという指摘である。つまり、ひとりの学習者が言語学習を通じて、文化1と文化2の間を行ったり来たりしながら、認識が変容していくのである。この場合の文化1と文化2を二項対立的な文化観と考える必要はない。他言語を学習していくときに一人ひとりが想定する「文化」であり、それを固定的に考える必要はない。それは、言語学習の過程で変容していくものなのである。

そのうえで、次に重要となる課題は、この認識と言語の関係をどう捉えるかということである。この自己認識や他者認識は変容し、同時に「異文化に対応する、第二言語としての言語能力」も回旋的に変化する。その認識と言語能力のあり様は、場面や状況、相手との関係性によっても異なるものである。したがって、それらの到達点を目標言語話者の認識や言語規範に求める必要はないし、「異文化に対応する、第二言語としての言語能力」を項目別に、あるいは固定的に捉える必要もないのである。必要なのは、学習者も言語教育者 (教師) も含めて、日々の実践の中で、「異文化に対応する、第二言語としての言語能力」とは何かという言語能力観を深めていくしかない。換言すれば、異文化間言語教育も日本語教育も、この言語能力観によって言語教育のあり方が大きく変わるのである (川上、2005)。

文化Aと文化Bを示し、第三の文化Cを探求するという「公式」(方法論)だけが定着するのであれば、言語能力観の見直しにはつながらない。むしろ、学習者が主体的に、かつ自覚的に自己の意見や考えを目標言語で語るという行為とその行為によって育成される言語能力の関係について探求していくことから、言語能力観の探究が始まると考えることが重要なのである。文化を超える力の探求とは、言語能力観の探究に他ならない。言語能力観の探究は、そのような教育実践と理論探求の積み重ねから明らかになるであろう。

7. ことばの教育と言語能力観の問い直し

最後に、以上の考察から明らかになった課題、すなわち言語能力観の見直しから、JSL

の子どもたちの日本語教育について考えてみよう。

現在の日本では、JSL の子どもたちに関して、国の言語教育政策はない。JSL の子どもを専門的に教える JSL 教員もいないうえ、日本語教育の必要な JSL の子どもたちの数も実態も把握されていない。では、このような JSL の子どもたちに対して、どのような言語教育を実施すべきであるのか。

JSL の子どもたちは、日本社会に定住し続けるとも限らないし、将来、他国へ移住するかもしれない。しかし、国民であってもそうでなくても、あるいは、日本人の子どもであれ、JSL の子どもであれ、発育途上にある子どもたちにとって必要な言語教育は施されなければならない。母語によっても、第二言語である日本語によっても、これからの多言語化・多文化化社会に対応する力を、言語教育を通じて子どもに育成していくことは、これまでの国民教育の枠を超えた「新しい言語教育の創造」を意味する。

JSL の子どもたちの教育をめぐるのは、国際理解教育の観点から A+B→C という「共生教育」が提起されている（佐藤、2001）が、この議論も「第三の場所」をめぐる議論と同様に、文化 A と文化 B の折衷としての文化 C をめざす「公式」だけが先行し、そこでの言語教育を通じてどのような言語能力を育成するのかが探求されなければ形式的な実践に留まるであろう。つまり、第二言語教育としての日本語教育でどのような言語能力の育成をめざすのかという課題を通して「言語能力観の見直し」を進めることは、他者との関わり方、社会のあり方を問うことにつながるのである。その意味で、オーストラリアの異文化間言語教育の議論は、日本における JSL の子どもたちへの日本語教育にも密接に関わっているのである。

参考文献

- 川上郁雄（2005）「言語能力観から日本語教育のあり方を考える」『リテラシーズ 1』くろしお出版。
- 佐藤郡衛（2001）『国際理解教育—多文化共生社会の学校づくり』明石書店。
- Byram,M. & Zarate,G. (1994) *Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socio-culturelle*. Report for the Council of Europe.
- Crozet,C. & Liddicoat.A.J. (2000) Teaching culture as an integrated part of language: implications for the aims, approaches and pedagogies of language teaching. In Liddicoat.A.J. & Crozet,C. eds.*Teaching Languages, Teaching Cultures*, Language Australia Ltd. Melbourne.
- Kramsch,C.(1993) *Context and culture in language education*. Oxford, Oxford University Press.
- Kramsch,C.(1998) Teaching along the cultural faultline. In R.M. Paige, D.L.Lange, & Y.A.Yershova eds. *Culture as the Core: Interdisciplinary Perspectives on Culture Teaching and Learning in the Second Language Curriculum*.

- Minneapolis: CARLA, University of Minnesota.
- Liddicoat,A.J.(2002) Static and dynamic views of culture and intercultural language acquisition. *Babel*, 36-3.
- Liddicoat,A.J. & Crozet,C. eds.(2000) *Teaching Languages, Teaching Cultures*, Language Australia Ltd. Melbourne.
- Liddicoat,A.J. ,Crozet,C. & Lo Bianco,J. (1999) Striving for the Third Place: Consequences and Implications. In Lo Bianco,J. ,Crozet,C. & Liddicoat,A.J. eds. *Striving for the third place-Intercultural competence through language education*, Language Australia.
- Liddicoat, A.J.,Parademetre, L.,Scarino,A. & Kohler,M. (2003) *Report on intercultural language learning*. (prepared by the Research Centre for Languages and Cultures Education at the University of South Australia and the School of Languages and Linguistics at the Griffith University) Australia Government, Department of Education, Science and Training.Canberra.
- Lo Bianco,J.(2003a) Preface. In Lo Bianco, J. & Crozet,C. eds.*Teaching Invisible Culture-Classroom Practice and Theory*. Language Australia Ltd.Melbourne.
- Lo Bianco,J. (2003b) Common themes. In Lo Bianco, J. & Crozet,C. eds.*Teaching Invisible Culture-Classroom Practice and Theory*. Language Australia Ltd.Melbourne.
- Lo Bianco,J. (2003c) Culture: visible, invisible and multiple. In Lo Bianco, J. & Crozet,C. eds.*Teaching Invisible Culture-Classroom Practice and Theory*. Language Australia Ltd.Melbourne.
- Lo Bianco,J.& ,Crozet,C. eds. (2003) *Teaching Invisible Culture-Classroom Practice and Theory*. Language Australia Ltd.Melbourne.
- Lo Bianco,J. ,Crozet,C. & Liddicoat,A.J.eds. (1999) *Striving for the third place-Intercultural competence through language education*, Language Australia. Ltd.Melbourne.
- Papademetre,L. & Scarino,A. (2000) *Integrating Culture Learning in the Languages Classroom: A Multi-Perspective Conceptual Journey for Teachers*, Language Australia Ltd.Melbourne.
- Toyota,M. & Ishihara, S. (2003) The teaching of culture in Japanese. In Lo Bianco,J.& ,Crozet,C. eds.*Teaching Invisible Culture-Classroom Practice and Theory*. Language Australia Ltd.Melbourne.
- Zarate, G. (1993) *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris. Didier.