

# 理論と実践における「異文化間言語学習」の問題

## オーストラリアにおける年少者日本語教育の事例から\*

太田 裕子†

### 概要

本稿はオーストラリアの言語教育政策に採用され実施が始まっている異文化間言語学習について、クィーンズランド州の小学校での日本語教育実践をケーススタディに、理論と実践に共通する問題点を論じた。その問題は、個人対個人のインターアクションが重視されない点、文化を国や言語集団で類型化し、観察の「対象」として捉えている点である。この問題を乗り越えるために、相互理解、関係性構築を行う力が異文化対応能力であるという視点から、異文化対応能力育成を目指す言語教育に対し、三つの観点を提案した。

キーワード：異文化間言語学習，第三の場，年少者日本語教育，言語教育政策，オーストラリア

## 1 問題の所在と研究目的

多文化化，グローバル化が進む社会において，異文化を持つ他者と相互理解をはかり関係性を構築する能力が不可欠である。筆者はこの能力を「異文化対応能力」と捉える。異文化対応能力を育成することは，多文化社会に生きる年少者に対する教育において最も重要な目的の一つである。特に言語学習は，異文化対応能力を育成する上で中心的な役割を担うと考える。

異文化対応能力の育成を目的とした言語教育は，各国の論客により議論されている。その一つが異文化間言語学習 (intercultural language learning) である。異文化間言語学習は，異文化間コミュニケーションにおいて学習者自身の文化である「第一の場」に固執するのではなく，目標文化である「第二の場」を模倣するのではなく，学習者自身にとって

心地よい空間，「第三の場」を創造する力の育成を目指す (Lo Bianco, Liddicoat & Crozet, 1999)。異文化間言語学習は次の三点において重要である。

1. 文化を固定的な知識や情報ではなく，動的的で多様なものと捉える点
2. 言語と文化を不可分とし，言語の中の文化に注目する点
3. 学習者の主体的，創造的な言語活動を重視する点

この三点は従来の言語教育のあり方に大きな転換を迫る内容である。

この異文化間言語学習の理論を実践する動きが広がりつつある。特にオーストラリアでは，異文化間言語学習が国の言語教育政策に採用され，初等中等教育機関での言語教育の中心に据えられようとしている。オーストラリアでは2003年に異文化間言語学習に関する報告書，*Report on intercultural language learning* (Liddicoat, et al., 2003) が発表され，翌2004年から2005年には，この報告書に基づき，異文化間言語学習を柱の一つとする教師研修，Asian Languages Professional Learn-

\* The problems of the theory and practices of "Intercultural Language Learning": A case study of Japanese language education for children in Australia

† 早稲田大学大学院日本語教育研究科



「世界についての知識」は一般的な文化であり言語学習では扱わないが、「話し言葉／書き言葉のジャンル」、「語用論的規範」、「インターアクションの規範」、「文法／語彙／身振り／韻律／発音」には全て文化が含まれる (Crozet & Liddicoat, 1999)。つまり、言語の中に文化が埋め込まれているのである。異文化間言語学習では、この言語文化 (Linguaculture) を言語学習の内容の中心に据える。これにより、目標言語を伴わない「文化研究」を排し、常に文脈の中で言語を扱うよう教師を奨励しているのである。

異文化間言語学習の利点の三つ目は、学習者の主体的、創造的な言語活動を重視する点である。異文化間言語学習は、学習者一人一人に、目標言語の意味を解釈させ、その解釈に基づいて実際に言語を創造的に使用させることを学習の中心に据えているのである。Crozet & Liddicoat (1999) は、異文化間言語学習には次の三つの段階があると述べる。第一の段階は、教師が言語文化 (Linguaculture) についての知識を明示的に教える段階、第二の段階は学習者が目標言語における言語文化と学習者自身の言語の言語文化を比較する段階、第三の段階は学習者が自分の言語の言語文化と目標言語の言語文化の間に、心地よい第三の場を創造する段階である (Crozet & Liddicoat, 1999)。例えば、日本語の初級学習者があいさつについて学ぶとき、第一の段階で「こんにちは、おはようございます」という語彙、お辞儀などの非言語行動や、「こんにちは」を使う状況について学ぶ。第二の段階で、日本語のあいさつと自己言語でのあいさつを比較し、異文化間探求を行い、自分にとって日本語文化がどの程度心地よいかをクラスで話し合う。第三の段階で、自分の心地よいスペースを守りながら、相手を傷つけず摩擦を乗り越えるため、「あなたの文化ではお辞儀が大切だということはわかりますが、私にはあまり心地よくないです」といった内容の表現を日本語で学ぶのである (Crozet & Liddicoat, 1999)。

この考え方をさらに発展させ、Liddicoat (2002) は異文化間言語学習における循環的学習のモデルを図2のように示す。異文化間能力の育成のサイクルは、まず言語を通じた文化の「インプット」から始

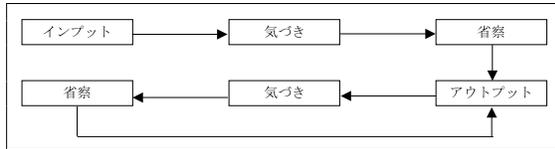


図2 Liddicoat (2002, p.11) より作図。  
原文は英語、訳は筆者

まる。この段階において文化はしばしば目に見えにくい。そのため次の「気づき」の段階で、言語における文化の違いに気づかせることが教師の役割になる。次に、学習者は「省察」の段階に入る。この時学習者は気づいた差異に対し、自分がどのように対応するかを決める。そして目標言語の規範を自分なりに調整した行動を「アウトプット」し、そこで感じたことや母語話者の反応に「気づき」、「省察」し、「アウトプット」を繰り返すのである。(Liddicoat, 2002)。異文化間言語学習の学習サイクルで重要なのは、教師が一方的にある「正しい日本語」を与えるのではなく、学習者自身が観察や試行錯誤を通して意味を発見するという点である。

以上の三つの利点は、従来の言語教育の問題点を言語教師に意識化させ、それに変わる立場や方法論を提供している点で意義深い。

## 2.2 三つの問題点

しかし、異文化間言語学習には重大な問題が三つある。それらは異文化間言語学習の実践に大きな影響を与えると考える。

一つ目の問題は、異文化間言語学習は言語の中の文化、つまりコミュニケーションの方法や表現形式の差異を学習の中心的な「内容」としており、コミュニケーションの中身は重視していないという点である。これは異文化間言語学習の利点の二つ目の負の側面といえる。異文化を持つ他者と相互理解を図り関係性を構築するためには、コミュニケーションの中身が重要である。コミュニケーションの中身は、自分自身の考えである。もちろん異文化間コミュニケーションにおいて表現方法や形式は必要である。しかし目標言語、文化における表現形式や方法のみを学んでも、実際の異文化間コミュニケーションの

場で自分の言いたいことや思考を表現できるようになるとは限らない。言いたいことを目標言語で表現できるようになるためには、教室活動においても言いたいことを表現するほかないのである。そのためには、コミュニケーションの方法や表現形式を「内容」とするのではなく、学習者の思考や言いたいことを言語教育の「内容」として位置づけるべきだと考える。しかし、異文化間言語学習では、学習者の考えや言いたいことを学習の「内容」と捉えていないのである。

二つ目の問題は、異文化間コミュニケーションを行う対象を目標言語の「母語話者」と捉えている点である。異文化間言語学習の第一段階で教師が明示的に示す「インプット」は、母語話者の言語モデルであり、また学習者が言語行動を調整し「アウトプット」する相手は母語話者を想定している。この「母語話者」は教室には存在しない架空の「他者」である。一方、教室内に実在する学習者や教師は、異文化間コミュニケーションの対象とは考えていない。そのため教室活動において、学習者同士のインターアクションは重要視されていないのである。教室活動において学習者同士が目標言語でインターアクションを行う場合があるが、これは目標言語文化の「体験」や「実験」を目的としたものであり、学習者個人対個人の相互理解を目的としているのではない。つまり異文化間言語学習において「教室は、『本当の』の状況でのコミュニケーションに参加する前に文化について実験することができる安全な場(Liddicoat, et al., 2003, p.23)」であり、実在する「他者」との真のインターアクションを行う場ではないのである。このように教室活動において実在する他者とのインターアクションを行わずに、「本当の」状況で具体的な「他者」とのコミュニケーションを行い、相互理解を深める力は育成されないだろう。そればかりでなく、こうしたアプローチでは目標言語文化を代表する「母語話者」について、集団類型化されたイメージを植え付け、ステレオタイプを固定化するという矛盾した結果を招きやすい。

三つ目の問題は、文化を「第一の場」「第二の場」「第三の場」とする捉え方である。自分のもともと

の文化を「第一」、これから学ぶべき目標文化を「第二」とし、文化に境界線を引くことで、それぞれの文化を固定化し、均質化してしまう危険がある。また、第三の文化は、第一の文化と第二の文化の相違点や共通点を安易に取り混ぜたものと捉える折衷主義に陥りやすいことが考えられる。さらに、「第一の場」「第二の場」「第三の場」がそれぞれ何を指すのかは、きわめて曖昧であり、各教師による解釈の多様化を招くと考えられる。

### 3 異文化間言語学習の実践

前述のような利点と問題点を併せ持つ異文化間言語学習の理論を、言語教育の教室で実践するとき、どのような問題が起こるのだろうか。本項ではクィーンズランド州ブリスベン市内に位置する州立I小学校でM教諭が行った日本語教育の事例から考察する。I小学校は就学前(Prep)から7年生までの生徒数約760名の学校である。第3学年から7学年を対象に日本語教育が行われている(2005年現在)。筆者は2004年4月から2005年3月までフィールドワークを行い、授業の参与観察を行った。本項で分析するデータは筆者のフィールドノートに基づく。

#### 3.1 授業の概要——「夢の寝室」プロジェクト

本項で検討する実践は6学年向けに実施された「夢の寝室」プロジェクトの事例である。2005年1学期に、約7週間をかけて行われた。このプロジェクトで設定されたタスクは、クィーンズランドに遊びに来る外国人、特に日本人の家族連れのために、夏の別荘の寝室をデザインすることだった。そして、その寝室に使われる材料を決め、なぜその材料を選んだのか理由を述べるというものだった。

このプロジェクトは、異文化間言語学習の枠組みである「第一の場」「第二の場」「第三の場」という観点を次のように位置づけていた。「第一の場」は自分の家の寝室、「第二の場」は日本の家の寝室、「第三の場」は自分がデザインする「夢の寝室」である。プロジェクトでは次の段階を行うことが計画された。まず、生徒たちは第一の場である自分の家やオーストラリアの家の寝室について話し合う。次に

第二の場である日本の家について探求する。このとき日本の姉妹校の生徒たちから寝室の写真を集め、それをもとに日本の家とオーストラリアの家の違いとその理由について考える。そして第一の場と第二の場の類似点と相違点を整理した上で、「第三の場」である「夢の寝室」をデザインし、模型を組み立てるのである。

この活動を通して学習する日本語は、部屋にあるものや材料を説明する語彙や表現（例：へやに青いベッドがあります、ベッドは木でできています）である。このプロジェクトの最終課題は学期末のプレゼンテーションであり、そこで日本語のレベルを評価する。評価はAからDの4段階であるが、レベルを分ける基準は、プレゼンテーションの中でどれだけ多くの動詞や形容詞、名詞を使ったかというものである。

### 3.2 授業の様子

「夢の寝室」プロジェクトの実施にあたって、第一の場、第二の場、第三の場を探求する英語による作業と並行して、M教諭はプレゼンテーションに必要な日本語の語彙と文法項目を教えることに集中した。例えば、プレゼンテーション1週間前の第6週目後半には、次のような授業が行われた。まず、授業の始めに色の語彙を復習するために、生徒が知っている色を日本語で答えさせた。次に形容詞を復習するため、M教諭が英語で形容詞を与え、生徒に日本語で答えさせた。そしてM教諭はグループごとに形容詞を一つずつ与え、生徒達は話し合っグループで一つの例文を作った。語彙の復習が終わると、M教諭は「～が（数詞）あります」という新しい表現を導入し、生徒に例文をつくらせ、最後にプレゼンテーションで使う表現の導入を行った。次のやりとりは、新しい表現である「～が（数詞）あります」を導入した直後に行われたものである。

〈板書〉 ひとつ あります ながい が かがみ  
 （板書の語句を正しい順に並べ替えさせる。  
 わかった生徒はM教諭かアシスタント（筆者）に耳打ちをする。クラスの四分の一ほどが答えた後、M教諭は答えていない生徒を教

室の前に集める。）

M: (英語で) どれが Adjective?

S1: かがみ

M: … (ショックを受けたような表情を作る)

S1: No. Ask him. (となりの男子を指す)

M: (責めるような厳しい口調で) You should all know. Which one is the adjective?

S2: ながい

M: Which one is number?

S3: The first one.

(M教諭は矢印で正しい順番を示し、もう一つ例文を出す。)

(2005年3月9日授業観察記録より)

こうした授業の流れややり取りから、M教諭の日本語教育実践は、生徒の主體的、創造的な言語活動を促すことよりも、教師が主体となり、あらかじめ選定し計画した言語知識を一方向的に与えるアプローチであることがわかる。また与えられる日本語の文はそれが使われる文脈や目的から切り離され、言語の部品として取り出されているといえる。

### 3.3 生徒たちの作品

生徒たちが作った「夢の寝室」の模型は、畳や浮世絵、日本式のお風呂など、和風のテイストを取り入れたもの、和風と洋風を折衷したものが四分の一ほど見られた。そうした生徒達にどうしてこのデザインにしたのかを筆者が聞くと、「日本人の家族にくつろいでもらいたいから、自分の家のように感じてほしいから」という答えが多く返ってきた。また日本風やオーストラリア風にとらわれず、プールや映画のプロジェクターやゲームセンターなどをつけて、自分の夢の寝室を自由な発想で表現した生徒も何人か見られた。しかし多くの生徒たちは、ベッドとシャワーとトイレのついた、ホテルの寝室のような部屋を作っていた。どうしてそのような寝室を設計したのかと質問すると、「日本人の家族にオーストラリアのライフスタイルを体験してほしいから」という答えが返ってきた。

生徒たちが作った「夢の寝室」の模型は保護者や他のクラスの生徒達を招いた展示会で披露された。

展示会で見学者の注目を集めていた作品は、和風の家具を取り入れた珍しいものや、細工に凝っているもの(例:二階建て、畳が使われている)、珍しい設計のもの(例:プールがついている、壁紙が宇宙の絵になっている)など、模型自体の完成度が高く、きれいに作られているものだった。こうした作品の前にはたくさんの人が集まり、作者である生徒にいろいろな質問が投げかけられた。しかしあまり器用に作られていないものやデザインに工夫のないものはほとんど注目されなかった。つまり、模型作りで生徒達が発揮しなければならなかったのは、日本語で自分の「夢の寝室」について語ることも、むしろ芸術性や手先の器用さであった。

### 3.4 授業の分析

M教諭の「夢の寝室」プロジェクトは、異文化間言語学習の実践を試みたものであった。しかし先に述べた異文化間言語学習の三つの利点とはずれる点や、問題点がより顕著に現れる点が次の四点見られた。

第一に、M教諭の実践では、個人対個人のインターアクションがほとんど行われていなかった。その理由は三つある。一つ目は、異文化間言語学習の理論において個人対個人のインターアクションが軽視されていたからである。二つ目の理由は、「第一の場」「第二の場」「第三の場」を具体物である寝室と設定したからである。このために日本語での活動は個人対個人のインターアクションではなく、個人が具体物を対象として観察したり描写したりする個人活動が中心になったのである。日本語を使用した表現活動も、個人対個人のインターアクションではなく、個人のプレゼンテーションというモノローグとなっていた。三つ目の理由は、M教諭の言語教育観が考えられる。つまり、M教諭は日本語の授業において子ども達が自分の考えを日本語で表現し、お互いにインターアクションを行うことをそれほど重視していないと言える。

第二に、M教諭の実践では、生徒の主体的、創造的な言語活動が重視されているとはいえなかった。「夢の寝室」プロジェクトでは、デザインした寝室についての日本語によるプレゼンテーションが、生

徒の主体的、創造的な言語活動を意識していたと言える。しかし、プレゼンテーションを行う前の約6週間は、寝室を描写するための語彙や文法を教師が一方的に教え、ゲームや反復練習を通して定着させるという、教師主導の授業が行われた。その間、生徒が習った日本語を自分自身のことや考えを表現するために主体的、創造的に使用する活動はほとんど見られなかった。つまり、生徒の主体的、創造的な言語活動は、毎回の日本語授業の中には組み込まれていなかったのである。これは異文化間言語学習の利点からずれる実践であった。

第三に、M教諭の実践では、言語と文化が切り離されていた。「第一の場」「第二の場」「第三の場」を探求するための観察、議論、省察などの活動は全て英語で行われ、日本語による言語活動は、寝室を描写するプレゼンテーションとそのための語彙や文法の学習に限られていた。3.2で示したやり取りにも見られるように、日本語は文脈から切り離されて教授されており、言語の中の文化(Linguaculture)に注目する活動は行われなかった。この点も異文化間言語学習の利点からずれる点であった。

第四に、M教諭の実践を通して、生徒が持つ「日本」と「オーストラリア」についての固定的なイメージが結果的に強化されてしまった。M教諭は生徒に対して「日本の寝室」や「オーストラリアの寝室」について一方的に固定的な知識や情報を与えることはせず、日本の子ども達の寝室の写真を観察させることにより、「日本の寝室」の多様性に気づかせようとするなど、文化の多様性を認識して授業を計画していたと言える。しかし生徒達が作った模型には、「日本風」の寝室として畳や浮世絵などの伝統的な和の雰囲気を取り入れたものが、「オーストラリア風」の部屋としてはベッドとサイドテーブルなどを備えた一般的な洋間が多く見られた。この原因には、オーストラリアを訪れる日本人のための寝室をデザインするというタスクを設定したために、「オーストラリア」や「日本人」など、文化を国籍や国籍で区別し、類型化する姿勢を助長したことが挙げられる。

#### 4 問題を乗り越える観点

以上、異文化間言語学習の理論と実践における問題を論じてきた。理論における問題は、異文化間コミュニケーションの「内容」を言語文化とし、コミュニケーションを行う相手为目标言語の「母語話者」と捉えている点であった。そしてこの考えの根底には、自言語自文化の集団、目標言語文化の集団にはある程度類型化が可能な文化が存在するという前提があり、その考えが「第一」「第二」「第三」という文化の序列化につながっていた。一方、実践における問題点にも理論における問題点と共通する点が見られた。それは学習者個人対個人のインターアクションや学習者が言いたいことを表現する主体的、創造的な言語活動が軽視されている点、文化が国や国籍で区別されている点である。これらの問題から理論と実践に共通して言えることは、異文化間言語学習では文化を国や言語集団で類型化して捉えた上で、自分とは異なる文化を観察の「対象」と捉え、異文化を「理解」することを目的としているということである。筆者はこの考え方にこそ異文化間言語学習の根本的な問題があると考えている。

多文化社会において求められる力は、他者の文化や言語文化を観察の対象として理解することではなく、目の前の個人と相互理解を目指して互いの考えを伝え合い、文化の差異を越えて関係性を構築する力である。このような力を育成するためには、言語教育の教室においても、架空の母語話者ではなく、実在する他者と異言語で真のインターアクションを行うことが不可欠だと考える。そして実在する他者は、仮に同じ言語背景を持つ者であっても有益だと考える。この立場を説明する上で、細川(2002, 2003)の「個の文化」の考え方が有効である。細川(2003)は、文化は個人の外側にある「事象」ではなく、個人が様々な事象をどう「認識」し、それを他者に向けてどう「記述」するかが「個の文化」の表れだという。この考え方に基づくと、同じ母語を話す学習者であっても、一人一人が異なる「個の文化」を持っていることになる。そのため、教室内のいかなる個人対個人がインターアクションを行って

も、それぞれの「認識」を相手に向けて表現する限り、「異文化間コミュニケーション」が起こりうるのである。つまり、言語の教室において、学習者同士が相互理解、関係性構築を目指したインターアクションを行い互いの考えを表現しあうことで、異文化対応能力を育成することができると筆者は考えるのである。

異文化間言語学習の問題を乗り越え、異文化である他者と相互理解をはかり、関係性を構築する力を育成する言語教育を行うために、筆者は次の観点を提案したい。

1. 言語教育の目的を、「異文化理解」から「相互理解」「関係性構築」へと転換する
2. 言語教育の教室活動を設計する上で、学習者個人の認識・考えを目標言語で表現させること、および具体的な他者との個人対個人のインターアクションを行うことを毎回の授業の中心に据えることを目指す
3. 教師は1., 2.を実現するための支援的な環境をつくる役割を担う

1. は、「文化」や「第三の場」の多義性、曖昧さを解消し、言語教育の目的を明確に示すために有効な観点だと考える。文化を観察や理解の対象と捉える「異文化理解」ではなく、具体的な他者との相互理解、関係性構築を言語教育の目的とすることで、教室内のインターアクションが重視され、異文化対応能力の育成につながると考える。2. は M 教諭の実践におけるプレゼンテーションのような一回限りの表現活動ではなく、学習者の主体的、創造的言語活動とインターアクションこそを、毎回の授業の中心的な活動として設計することを提案している。3. は、2. の活動を活性化するために必要な環境や支援を行うことを意味する。例えば、学習者が言いたいことを表現できるよう、語彙や文法に関する必要な知識を提供し、自主的に使えるような足場かけを行うことも環境作りである。また、学習者が自分の考えを他者に向けて安心して発信できる支援的な風土をつくるよう働きかけることも教師の役割の一つである。3. は学習者の個性やニーズにより柔軟に変わ

るものである。

これら三つの観点から M 教諭の実践を再度検討すると次のような提案ができる。第一に、「夢の寝室」という具体物に関わるテーマであっても、現在の寝室について気に入っている点、不満や、寝室に望むものなど、個人の考えを「内容」として言語活動の中心に据えることが重要である。第二に、複数の他者とインターアクションを行う課題を設定する。例えば、姉妹校の生徒達に E メールでアンケートを送る、クラスメイト数人にインタビューをする、自分の親にインタビューをするなど、多様な立場、背景の人々とのインターアクションを促す。また、ペアまたはグループで協働して「夢の寝室」を考えることで、互いの考えを話し合い、共通点を探るためにインターアクションが活性化される。学校の遠足の宿泊先や未来の家における「夢の寝室」を考え、セールスポイントと、その理由をクラスで発表するというタスクであればより活発な意見交換が期待できる。発表を聞く他の生徒達は、どこが気に入ったかなどのコメントや質問をする。第三に、教師が教えた新しい言語知識を自主的、創造的に使用できるよう、インタビューやアンケートなど、目的と文脈のはっきりしたインターアクションの場を設定する。このように年少者を対象にした日本語教育においても、学習者の年齢や日本語のレベルに応じた三つの観点を実践することが可能だと考える。

## 5 おわりに

本稿ではオーストラリアにおける異文化間言語学習の理論と実践を分析し、両者に共通する問題点を指摘した。それは異文化間言語学習では自分とは異なる文化を観察の「対象」と捉え、異文化を「理解」することを目的としているために、具体的な他者とのインターアクションが軽視されている点であった。この問題を乗り越えるために、筆者は三つの観点を提案した。

1. 言語教育の目的を「異文化理解」から「相互理解」「関係性構築」へと転換すること
2. 言語教育の教室活動を設計する上で、学習者

個人の認識・考えを目標言語で表現させ、具体的な他者との個人対個人のインターアクションを行うことを毎回の授業の中心に据えること

3. そのための支援的な環境をつくること

であった。

本稿の意義は、依然実践事例の少ない異文化間言語学習について、理論と実践の両面から分析し、その問題と改善のための観点を論じたことである。本稿は異文化対応能力を育成する言語教育を探求するための一つの論点を提供できたと考える。今後は本稿で提案した三つの観点を、国内外の多様な日本語教育の教室で実践し、より具体化していくことが課題である。

## 文献

- 細川英雄 (2002). 『日本語教育は何をめざすか——言語文化活動の理論と実践』 明石書店.
- 細川英雄 (2003). 「個の文化」再論——日本語教育における言語文化教育の意味と課題 21 世紀の「日本事情」編集委員会 (編) 『21 世紀の「日本事情」——日本語教育から文化リテラシーへ 5』 (pp.36-51) くろしお出版.
- 山田裕子 (2005). 多文化社会における年少者日本語教育の意義と実際——クィーンズランド州をケーススタディに 早稲田大学大学院日本語教育研究科修士論文 (未公刊).
- Asia Education Foundation. (2005). *Asian languages professional learning project: 2003-2005 Evaluation executive summary*. Retrieved April 29, 2006, from <http://www.asialink.unimelb.edu.au/aef/alplp/pdf/ALPLPEvalnExecSumm.pdf>
- Crozet, C., & Liddicoat, A. J. (1999). The challenge of intercultural language teaching: Engaging with culture in the classroom. In J. Lo Bianco, A. J. Liddicoat & C. Crozet (Eds.), *Striving for the third place: Intercultural competence through language education*

- (pp. 113-125). Melbourne: Language Australia.
- Crozet, C., Liddicoat, A. & Lo Bianco, J. (1999). Intercultural competence: From language policy to language education. In J. Lo Bianco, A. J. Liddicoat & C. Crozet (Eds.), *Striving for the third place: Intercultural competence through language education* (pp. 1-20). Melbourne: Language Australia.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Liddicoat, A. (2002). Static and dynamic views of culture and intercultural language acquisition. *Babel*, 36(3), 4-11.
- Liddicoat, A., Papademetre, L., Scarino, A., & Kohler, M. (2003). *Report on intercultural language learning*. Canberra: Department of Education, Science and Training.
- Lo Bianco, J., Liddicoat, A., & Crozet, C. (1999). *Striving for the third place: Intercultural competence through language education*. Melbourne: Language Australia.
- Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs [MCEETYA]. (2005). *National statement for languages education in Australian schools: National plan for languages education in Australian schools 2005-2008*. Retrieved April 29, 2006, from <http://www.mceetya.edu.au/mceetya/>