

文化を外国語の授業で教える

—なぜ、何を、どのように—

塩 沢 正*

Teaching Culture in the Foreign Language Classroom

-Why, What, and How-

Tadashi SHIOZAWA *

はじめに

外国語の授業に文化的要素を導入することの重要性が叫ばれて久しい。新学習指導要領では、新たに外国語の教科目標の中に「文化」という言葉が加えられ（文部省、1988）、外国語の授業におけるその重要性はますます高まっている。すでに、異文化教育は、伝統的な聞く、話す、読む、書く、という4つの領域に加えて、言語教育における第5番目の領域を確立しつつあるといってもよい。しかし、いったい何を、どのように授業で扱ってよいのかなど、その内容と方法は未だ暗中模索の状態である。

本稿では、1) なぜ外国語の授業で文化を取り上げる必要があるのか、2) どのような内容をどのような基準で選択すればよいのか、3) その異文化要素はどのように扱ったらよいのか、の3点について考察してみたい。また、幾つかの具体的教授方法を取り上げ、その可能性と問題点を探ることとする。

I. なぜ外国語の授業で文化を取り扱うのか

1. 文化はコミュニケーションであり、コミュニケーションは文化である (Hall, 1959)

なぜ外国語の授業で文化を取り扱う必要があるのか。それは一言で言えば、「外国語を学ぶ目的が、異なる文化を持つ人間とその言語を用いてコミュニケーションをすることにある」からであろう。日本人同士が日本国内で英語を第2の国語として用いる限り、言葉の文化的解釈の違いから生ずる誤解やミスコミュニケーションは発生しない。それどころか、国内で第2の国語として英語を使わざるをえないような状態が日本に来るとすれば、インドやフィリピンのように英語

*外国語列 (Department of Foreign Languages)

に独自の表現、文法、発音を与え、それ自体、独立した正当な英語としてしまうに違いない。「マンション」は“Manshion”, 「初耳」は“It's new ear to me.”, 「あなたのことは覚えています」は“I am remembering your matter.”と堂々と通じる第2国語（多国籍英語）の誕生である。ところが、異文化間でのコミュニケーションの場合、一つの単語でさえ完全に一対一対応をみせないため、話者の意図がどれだけ正確に伝わるかは、その言葉、話題、文化についてお互いにどれだけ他者と同じ背景知識を持つにかかってくるのである。ここに異文化を外国語の授業で扱う必要性が生まれてくる。

「電話帳」という言葉一つをとってみても文化を異にする者の間での解釈は大きく異なってくる。この言葉を聞いたとき、日本人の思い浮かべる電話帳は、厚くて邪魔者扱される無用の長物に近い。だが、アメリカ人の思い浮かべる電話帳は、毎日のように、生活情報を求めて開く、便利でなくてはならないものなのである。もちろん同じ言語を同じ国内で話す場合にも地域性、教育の程度、社会階級などにより、言葉の解釈の違いはおこるが、異文化間でのコミュニケーションでは、その程度は比較にならぬほど大きいのである。

単語の意味の文化的解釈の違いは有名な Ervin (1968) の語連想テストに詳しく記述されている。この実験では、アメリカに移住し、バイリンガルとなった日本人女性を被験者とし、それぞれの言語で語連想を調べた。彼女が“moon”という単語から連想した言葉は、sky, rocket, cloudであったのに対し、「月」という単語から連想した言葉は、月見、すすき、満月であった。New Year's Day からは new clothes, parties, holidays であったが、日本語の正月からは、門松、餅、おせちであった。このように言葉を取り巻く暗示の意味は、日本語と英語では同じ人間が喋る二言語間でもこれほど異なるのである。吉田 (1990) も、同様な結果を得、言葉の暗示的意味の違いがコミュニケーションの妨げになる可能性を指摘している。さらに吉川、山田 (1991, 1992) らの言葉に現れた家と家族に関する一連の比較言語研究にも数多くの同様な例が報告されている。

言語と文化の関係は単語の意味における「ずれ」の問題ばかりではない。次の幾つかの会話例 (吉田, 1992) はいかに言語構造以外の様々な要因が異文化間のコミュニケーションに関係するかを教えてくれる。

- (1) Japanese: Please drop by when you're in town.
American: Do you really mean it? (語用論の問題)
- (2) Japanese: Excuse me, but how old are you?
American: None of your business. (Privacy に対する価値観の問題)
- (3) American: Why is everybody going out to drink and party tonight?
Japanese: After all, it's Christmas Eve, isn't it? (社会背景の問題)
- (4) Japanese: Aren't you going to close the bathroom door?
American: Why should I? There is no one using it. (一般常識の問題)
- (5) Japanese: I think Mary likes me.
American: Why?

Japanese: Well, she winked at me. (ボディーランゲージの問題)

こうやってみてみると文化と言語の関係は、すでに Politzer (1960) の指摘するように “the tie of language study with culture is not an option to be discussed in terms of a language teacher, but a practical necessity.” のようである。彼はさらに次のように加えている。“..if we teach language without teaching at the same time culture in which it operates we are teaching meaningless symbols to which the student attaches the wrong meaning.”

1) コミュニケーションスタイル

さらに、外国語の授業で文化を取り上げる理由を細分化すると、まず外国語と日本語の間ではコミュニケーションスタイルの違いが大きいことがあげられる。言語以上にこのコミュニケーションの様式を身に付けない限り、異文化間のコミュニケーションは円滑に進まない。何を、どの程度のトーンで、どのように表現すれば、一番効果的に意図するところが通ずるのかを理解しなければならない。よく知られた例では、アメリカ人は直線的、論理的、結論を先に話す、ジョークを有効に使う、目を見て話す、自己主張を大切にする、などの典型的なコミュニケーションスタイルがある。このスタイルの違いを互いに理解しなければ、円滑なコミュニケーションは難しい。時には相手に対する誤った価値判断につながることもある。例えば、アメリカ人教師が、授業である日本人学生を指名したとする。しかし、この学生は、まず指されなかったふりをし、次に、隣の学生に指されたことを確認し、後ろの学生に質問の内容を確認し、そして、前の学生に答えを相談し、それでもなお日本語で「わかりません」と言う。すると、日本の大学で教え始めてまだ1週間目のこのアメリカ人教師は、その日本人学生に対して、思考力がない、発言能力がない、精神に問題があるのかもしれない、などと否定的な評価をくだすかもしれない。これは日本人学生がアメリカ人の言語コミュニケーションを大切にするスタイル（言葉での素早い反応を求めている）を理解できていないことに主な問題がある。

2) 障害と誤解

2つ目の理由は、上述のいくつかの例でも明らかなように、文化の違う背景を持つ者が意志疎通を行おうとする時、そして、両者あるいは片方がそこに文化的違いが存在することを意識できない場合、必然的にそこには「障害」(interference) やそれに基づく「誤解」が生まれてくるからである。また、その違いの「存在」を認識できたとしても、違い自体を受け入れることができず、誤った価値判断をくだし、コミュニケーションをさらに複雑にしてしまうからである。結果、異文化を持つ相手を「理解できない」「常識がない」「無礼だ」「正直でない」などと決めつけることとなる。不信感コミュニケーションで最も大きな障害であろう。Bouton (1981) はこの結果、相手に自分と同じように行動を押し付け、互いにイライラさせると述べている。

Unless one is aware of evidence to the contrary, one tends to expect others to behave as he would in any given situation. By acting on this assumption, one is likely to misinterpret the comments and actions of others when C1 and C2 differ...and of acting so as to irritate others or being misunderstood by them.

(反対の考え方もあるのだ、ということを知らない限り、人は他人にも自分と同じようにふるまうことを期待する。その結果、異なる文化を持つ相手の言動を誤って解釈しがちとなる。そして、ついには相手をイライラさせたり、誤解を生む結果となる。)

3) 問題は自分自身の中

人間は自分が文化の中に存在し、それに行動を大きく左右されていることを認識していない。まして、相手が異文化の枠の中で行動していることを意識しつつ、外国語で会話を進めることなど不可能に近い。さらに、問題は、コミュニケーションの障害となっている一番大きな原因は相手の言動を判断する自分自身の価値前提 (assumption) にある、ということを知っていないことである。石井の異文化間コミュニケーションモデル (1987) をかりるなら、太郎あるいはトム自身が相手からの記号をいかに解釈するか、が問題であり、相手の行動や価値観自体が大きな問題ではないということである。太郎は太郎の、また、トムはトムの育った文化の中で言語行動を取ろうとすることに大きな問題はない。(もちろん歩み寄ることが理想であるが) 問題は一方がそ

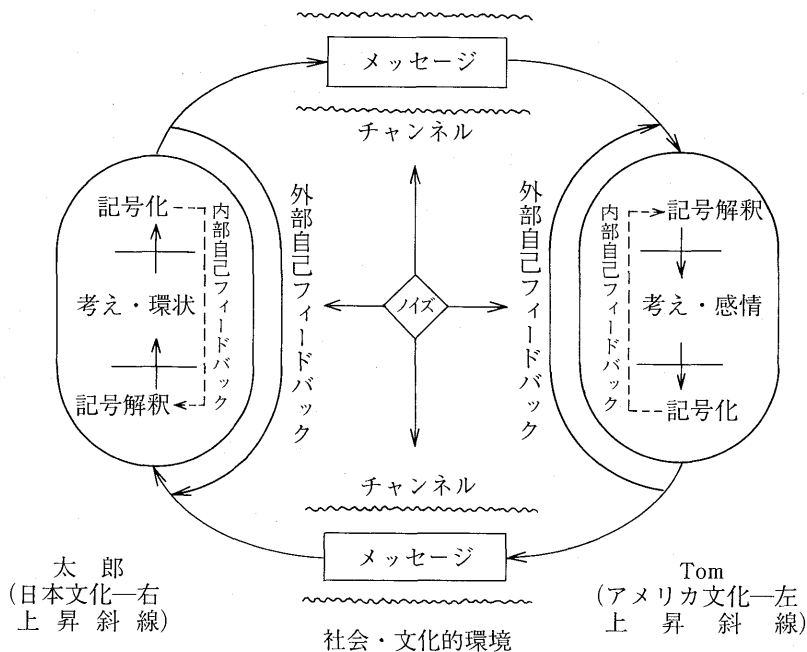


図1 異文化対人コミュニケーションモデル (石井, 1987)

の解釈を自分の価値基準で判断し、さらに相手に同じようにふるまうことを期待するからである。基本的には異文化間コミュニケーションは、異文化を持つ者同士の対人コミュニケーションでありながら、実は個人内コミュニケーションの左右する要素が大きいことがわかる。

4) 自然には身につかない

第4の理由は、L2学習者は自然に異文化コミュニケーションに必要なルール (socio-cultural competence) を身につけるほどの時間的余裕がないことである。言語自体を学ぶのみでは、沈黙の意味、ジェスチャーなどの非言語の意味、空間の重要性、思考方法の違い、などの異文化間コミュニケーションに欠くことのできない構成要素は、自然に身につくものではない。それは英語の試験で上位の点数を取るものが、必ずしもよい異文化間対人コミュニケーションでないことを考えれば容易に察しがつく。言語そのものをどれだけ学んでも、Bouton の言う “Socio-cultural competence” (社会文化能力)¹、あるいは Canale (1980) の言う “Socio-linguistic competence” (社会言語能力) や “Strategic competence” (戦略的能力) は獲得できないのである。自文化のコミュニケーションストラテジーは第一言語習得の過程で無意識のうちに誰もが身につけてきた。しかし、第二文化におけるコミュニケーションストラテジーは、海外で生活する場合を除き、意識的に学習しないかぎり、自然には身につかない。ここに外国語の授業で文化要素を扱う必要性が生まれてくる。

5) カルチャーショックを和らげる

第5の理由は、いずれ経験するであろうカルチャーショックを少しでも和らげるためである。カルチャーショックとは、中根によれば「現地社会の複雑なシステムに対して、生活のあらゆる面で現れる拒絶反応」であるが、誰もがかなり小なりこのカルチャーショックを経験する。ガスリーは「文化疲労」(石井, 1987) という言葉でその兆候を説明し、些細な症状だが必ず現れることを指摘している。それは、睡眠不足、焦燥感、易怒感、憂鬱、食欲不振として現れる。江淵 (1987) は日本人の中学・高校の英語教員を夏に引率した折り、これらの英語を専門とする者達が、(1) 日頃温和な人が妙に気が短くなった、(2) 空腹であるのに食欲がないという、(3) 「アメリカは駄目だ」「つまらない」と執拗なほどこきおろす、(4) 個人行動を嫌がり、集団行動をとりたがる、(5) 日本での社会的地位を必要以上に誇示したがる、など9つに及ぶ文化疲労の事例をあげている。これらの症状は、専門とする英語が思った以上に異文化のなかで通用せず、自分を理解させたり、現地人の言動が理解することができないことからくる自己のイメージの崩壊や社会不安から発生したもの、と想像に難くない。日本人のカルチャーショックの大きい原因をとらえ中根は次のように言っている。「これは... 日本社会というものが同一民族で構成されていおり.... 自分達以外のシステムが存在することを、国内において実際に知る機会が皆無であるためである。」(1972) これらの英語教師達が、日本で「社会言語能力」と「戦略的言語能力」を十分身につけていたなら、このようなショックは和らいだのかもしれない。

しかし、ここで特記すべきことは、近藤（1981）の言うようにカルチャーショックは必ずしも否定的なものではなく、個人の成長に大きく寄与する可能性をも秘めている、という点である。実際ノイローゼ気味であった人が帰国した後、その強烈な体験をバネに異文化の理解に鋭く迫った人もいと報告されている（上田、1982）。カルチャーショックは異文化社会という鏡を通じて、自分を見つめ直す絶好の機会ととらえるべきであろう。この意味において、外国語教育でカルチャーショックを扱う場合、これの予防というより、これとの付き合い方を指導したほうがよいのかもしれない。

6) 国際理解教育？

最後の理由は理想論ではあるが、あえてとりあげるならそれは国際理解、平和共存へのささやかな貢献につながるということであろう。世界の人々がどのような社会において、どのような暮らしをし、どのような世界観、価値観を持って生活しているのかを知ることは、相手の立場に立って物事をみるといった、異文化コミュニケーションにおいて非常に大切な能力である“empathy”（感情移入）を育てる助けとなろう。世界共存の原理である「文化相対主義」（どの文化も優劣はないとする立場）の理解につながるのである。異文化適応訓練の専門家（Gochenour, 1977）はこの目的を次のように締め括っている。

Someone entering into an international communication situation should be able to develop a self-sustaining, non-exploitative relationship with C₂...one in which he is respectful of the right of that culture to exist, though not necessarily an admirer of it; one in which he finds personal values and a sense of common humanity. He remains a product of C₁...but is enlarged by C₂.

（異文化間でのコミュニケーションを行おうとする者は、第2文化とは自立した、非搾取的な関係を持つ必要がある。つまり、その文化を賛美しないまでも、その文化の存在の意味を尊重し、そのなかで自分にとっての価値と相手との共通の人間性を見つめる必要がある。あくまで第1文化の一員として存在しながらも第2文化によって成長した人間とならねばならない。）

しかし、この原則は頭で理解しても、感情と行動のレベルで理解し実行することは非常に難しいことは言うまでもない。

コミュニケーションの難しさは、それが言語のみによって行われるものではないところにある。有名な Birdwistel の研究では、コミュニケーションは35%が言語、65%が非言語であるとしている。さらに Mehrabian (1968) は、対人態度の表現においては、わずか7%が言語、35%が音声の特長、55%が表現であり、なんと非言語の割合は93%だと報告している。これが異文化間のコミュニケーションの場合には、お互いの背景知識、コミュニケーションスタイルなどが異なるため、非言語要素のしめる割合はさらに増え、複雑になる。言語教育の目的をその言語を中心とするコミュニケーションとするなら、このように言語以外の文化的要素をも扱う必要がでてくる。

要するに、これが異文化要素を言語教育で扱わなければならない大きな理由なのである。

Ⅱ. 何を扱うのか

コミュニケーションにおける文化の重要性を否定する者は少ない。問題はどのような文化の諸層をどのように扱うかである。まず、外国語教育という文化とは何かを考えてみたい。次に、そこからどのような文化的要素を外国語の授業で取り上げて扱うべきかを考察する。

1. 外国語習得での文化とは

Taylor がほぼ一世紀前（1889）に文化を定義づけてから、無数ともいえる定義がされてきた。それは余りに様々であり、300余りの定義を調べた Kroeber ら（1954）は、これらの定義に共通項はないとまで報告している。しかし、文化人類学で文化というとき、「一定の時間に、一定の人々が共有する現実全て」を指すのが一般的である。Oswald はこれを“life way of a population”（1970）と表現した。ここでいう文化とは、要するに「一般市民が営む日常生活の総体（一般文化）であり、それは一定のパターンとルールを持ち、共同生活する人間社会を社会として結びつける見えない糸のようなもの」なのである。それは価値観、認知様式、思考様式、世界観などを含む「精神文化」、その表現形式である言語、非言語行動である「行動文化」、そして衣食住に代表される「物質文化」の「文化の三局面」全てを含む。総体であるゆえに、一つの要素として取り出すことが難しく、見えないためにつかみどころがない。これが文化は扱いづらい理由である。

外国語教育で文化を論ずる場合も上記の「一般文化」を文化の定義として用いてさしつかえない。なぜなら対人コミュニケーションは文化の「三局面」全てに大きく左右される人間の最も〔基本的〕で重要な活動（新城，1988）であるからである。しかし、その中心はあくまでもコミュニケーションを円滑にするための背景知識や感情理解である。それゆえ、歴史、地理などの「情報文化」、また、芸術などの「高等文化」や「達成的文化」（Culture with a large C）は外国語教育では直接的には扱う必要はないと思われる。

2. 文化の構成要素

では、具体的にどのような要素を扱えばよいのか。まず文化の構成要素を Pennington（1985）の分類をかりて概観してみたい。次に具体的にそのどの要素を扱うべきかを考察する。

彼は文化の構成要因を9つに分類した。以下に簡単にまとめる。

- (1) 行動の型と背景要因 （世界観、宇宙観、存在観、神や自然に対する態度）
- (2) 言語と象徴体形 （言語、非言語、周辺言語）
- (3) 解釈の様式 （認知、分類、選択の仕方）
- (4) 信念、態度、価値

- (5) 時間の概念
- (6) 空間論
- (7) 宗教, 神話, その表現形式 (美術, 音楽)
- (8) 社会関係とコミュニケーション網 (家族, 地域社会の構造)
- (9) 改革の様式 (不測の事態の対処方法)

これらの構成要素に関する知識はすべて、コミュニケーションを円滑に行うためには、必要不可欠なものばかりである。しかし、限られた時間で、効果的に取り扱わざるを得ないことを考えれば、コミュニケーションに直接関わりの深い、(2), (3), (4), (5), (6), 特に(2), (4), (6), の顔を突き合わせることの多い対人コミュニケーションに焦点をしばる必要がある。細分化すると、(2)の中にはボディランゲージ, 沈黙, 顔の表情, 臭い, 接触, 装いなどが含まれる。(4)には個人主義, 年齢, 平等, 宗教, 謙遜, など, 様々な概念に対する価値観, 価値前提, (6)には Hall のいう公的な対人距離, フォーマルな対人距離, 親密な距離, など文化を異にする人と会話を交わす場合の対人距離の関係などが含まれる。しかし、これらの分類は、なお大まかであり、実際、教師が教材を目の前にし、文化的要素を取り出す段階では具体性、実用性に欠ける。そこで、異文化間コミュニケーションに重要と思われる要素をさらに具体的に列挙してみたい。

外国語の授業で扱う文化要因の分類

- (1) 周辺言語
 - 1. 声 (あいづち, 擬声語, 擬態語, 雑音, トーン, ストレス, 音量など)
 - 2. 沈黙 (その意味と解釈)
 - 3. その他 (笑い声, 泣き声, あくび, いびきなど)
- (2) 非言語
 - 1. 身体動作学 (表情, 目, 肩, 頭, 手の動き, 態度など)
 - 2. 空間学 (公的, 私的, 親密, など)
 - 3. 臭い (自然の臭い, 人工的臭い, 体臭など)
 - 4. 接触 (抱擁, キス, 握手, その有無など)
 - 5. 装い (衣服, 化粧, 飾りなど)
- (3) 価値観と価値前提
 - 1. 時間, 2. 年齢, 3. プライバシー, 4. 公平さ, 5. 誠実さ, 6. 物質的裕福さ, 7. 数字, 8. 清潔さ, 9. 競争, 10. 成功, 11. 独立, 12. 知る権利, 13. 形式性, 14. 礼儀正しさ, 15. 機会, 16. 理論性, 17. 直接性, 18. 金銭, 19. 宗教, 20. 威厳さ, 21. 効率性, 22. 土地の神聖さ, 23. 自然, 24. 謙虚, 25. 平和, 26. 権威, 27. 個性, 28. 集団性,

29. 創造性, 29. 独創性, 30. 察し, 31. 世間体, 32. 義理人情, 33. 言い訳, 34. 協力, 35. 仕事と遊び, 36. 進歩 などに対する価値の置き方とその前提となる隠れた理由など

(4) 会話のルール

1. スモールトーク 2. 挨拶 3. 会話の始め方, 終わり方
4. 順番 5. まとめ 6. 話題 7. グライス (1971) の4つの会話のマキシム (質, 量, 関係, マナー) 8. コミュニケーションスタイル
9. 戦略的能力 10. 言語の機能 など

(5) (生活習慣と社会機能)

1. 社会の構造 2. 家族関係 3. 男女関係 4. 贈り物の意味 5. 家, 町, コミュニティー, 国 6. 人種 7. ステレオタイプ 8. 移動 9. 休日 10. 食事 11. 社会規範 12. 法律など

(6) (情報文化と達成文化)

1. 地理的, 歴史的事実 2. 美術 3. 文学 4. 音楽など

この分類では空間論を非言語の要素とする。もともと空間論は「キネシックス」と呼ばれるノンバーバルコミュニケーションの領域であり, 非言語の他の要因と同様に扱うことが適当であると思われる。また, 時間の概念を(3)の価値観の中に分類した理由は, 時間の概念は文化によって大きく異なる領域であるが, それをどのように扱うかは時間の価値の評価の問題であるからである。

また, 会話のルール (誰と, どのような状況下で, 何を話し始め, どのような態度で, どのようにそれを維持し, いつ終わるか) は, “Communicative Competence” 中の「社会言語能力」と「戦略的能力」の大きな2つの領域に係わる重要領域である。特に異文化間での対人コミュニケーションの場合, 相手の文化的, 社会的要因によって定められたコミュニケーション行動をとり (社会言語能力), 誤解を最小限に食い止めて, 当初のコミュニケーションの目的達成へと導いてゆく技能 (戦略的能力) (水田, 1990) は, 「言語能力」とともに欠かせない。このため上記の外国語の授業で取り上げる文化要因には, 会話のルール (Richard 1980) を独立した領域としてつけ加える。

一般に文化という場合, (5)のその異文化で生活する人々の生活習慣や社会習慣, それに, (6)の地理的, 歴史的情報を思い浮かべるが, この領域はコミュニケーションの助けとはなるが, それを制限し, その破壊や大きな誤解に発展するまでには至らない。むしろ異文化コミュニケーションでは(1), (2), (3), (4)が効果的コミュニケーションの鍵を握っていると言ってよい。この観点から, (5)と(6)は今までのように文化学習の中心ではなく, (1)~(4)に対する補完的なものとする。

上記の6つの枠組みは、教科書のダイアログ、本文などで授業で扱うべき具体的文化要素を探すために役立つはずである。しかし、人間の生活の総体である文化が、これで全て分類されるはずもない。これはあくまでコミュニケーションでの有効性を主眼にした一つの指針であり、さらに明瞭な基準を求める努力が必要とされることは言うまでもない。

3. 「文化要因距離」と Form, Meaning, and Distribution

Pennington の9つの文化の分類や、筆者の提案する6つの分類を使い、文化という曖昧な総体を構成要素に分け、少なくとも「探しものは何であるか」を明らかにすることはできる。しかし、それらも、どの構成要素が一番重要なのか、先に扱うべきものは何なのか、といった疑問に答える基準とはなっていない。そこで、「文化要因距離」の考え方を提案したい。「文化要因距離」とは、異文化を持つ話者が各文化要素に対して持つ感覚的距離である。この総体を Brown (1980) は「感覚的社会距離」(perceived social distance) と表現した。例えば、アメリカ人と中国人の間の感覚的社会距離は、アメリカ人とカナダ人との間のそれよりも大きい。Shuuman (1976) は学習者の意識の中でこの距離が短いほど、言語学習にいい環境が生まれるとした。例えば、「謙遜」という価値観に対して、一般的に日本人とアメリカ人との間の意識のずれは大きい。よって、日本人とアメリカ人との間の「謙遜」に関する「文化要因距離」も大きいと考える。Shuuman の考え方をかりれば、このずれがコミュニケーションの障害になる可能性が大きいと考えることができる。反対に「時間」に対する両国間の扱いは似ている。両国とも時間は「貯め」ることもでき、「お金」にもなる。また、時間に「追われ」たり、時間を「浪費」したりもできる。この場合両者の間の「文化要因距離」は短い。そこで「時間」と「謙遜」という両概念を文化的要素としてその重要性を比較するとき、「文化要因距離」の大きい「謙遜」の方に重点をおいて扱うこととなる。この考え方は、価値観以外のボディランゲージなどの領域にも応用できる一つの基準である。この考え方を使えば複数の文化要因の中でも、便宜的に優先順位をつけることが可能となる。

この考え方をさらに延長し、Sitaram (1976) は世界の価値観を29に分け、地域によってその重要性を4段階に分類した表を作った。(資料) 彼によれば、「個人主義」の概念は西洋文化では一番重要な価値観の1つに分類されるが、黒人文化では2番目、そして東洋では3番目の概念としている。逆に、「共同責任」の概念は東洋では一番重要な概念に分類されるが、西洋では第4の意識下にも存在しないものとして分類されている。同じ概念に対してこの差が大きければ大きいほど、コミュニケーションの障害となる可能性も大きいということになる。この表も重要な価値観を選択する場合の大きな指針となる。しかし、世界文化を5つの大きなブロックにわけてあるため、これを国別に一般化するには注意が必要である。²

Rado (1957) の提唱した文化を「形式、意味、分散」の視点でみる方法も、文化構成要因を具体的に選択するよい基準となる。形式とは、物、表現形式、言語行動などであり、意味とはその形式の文化的意味、価値である。分散はその両者の現れる環境、時間、様式のことである。こ

の全てが異文化間で一致する時、コミュニケーション問題が発生する可能性は少ない。しかし、形式、意味、分散、の三局面全てで異なったり、表現形式が同じでも意味が異なったり、意味が同じでも表現形式が異なる時などは、誤解や文化摩擦が発生する可能性がある。例えば、人差し指と親指で「まる」をつくることは、日本とアメリカでは共通の「形式」を持つジェスチャーであるが、一方はお金、一方はOKを意味し、「意味」が異なる。これを「沈黙」にあてはめると日米間では形式は同じだが、その解釈は正反対となる。つまり、沈黙は日本では「熟考」の行動様式だが、米国では「無知」のサインともとりかねない。また、日本人同士の会話では沈黙は頻繁に発生するが、アメリカ人同士では稀であり、「分散」が異なるということになる。特に「形式」が同じで「意味、分散」が異なる時、誤解がおきやすい（塩沢、1987）。このように、文化の要因の違いを「形式、意味、分散」の観点から観察し、その違いの大きいものから、扱う方法もある。

何れの基準を活用するにせよ、教師は基本的な文化の構成要素を把握し、敏感な触角で自分自身の学生、生徒に必要な要素を探しだす技術を身につける必要がある。上記以外にも様々な方法があるが（例えば、スチュワート：1972、岡部：1987）基本的にコミュニケーションの障害となりうるもの、その程度の大きいものを最優先で扱うというのが文化要素選択の一般的基準となるであろう。

Ⅲ. どのように扱うのか

異文化要素を扱うとき、その学習のプロセスを大きく2つに分けることができる。（Bennet, 1986）その1つは認知学習であり、もう一つ体験学習である。前者は異文化に関する文献を読んだり、教師から考え方の違いなどの話を聞く学習形態であり、後者は自ら疑似体験して、感情や行動のレベルを刺激する学習方法である。カルチャーアサイド（culture aside）やクリティカルインシデント（critical incident）が前者に、ロールプレイ（role play）やシミュレーション（simulation）が後者に入る。この2つの分け方を使っていくつかの例で、異文化的要素の実際の扱い方を考えてみたい。本稿では特に新しく「カルチャーカード」と「メジャーイット」を提案し、他の方法とともにその可能性と問題点を考察したい。

1. 認知学習

1) カルチャー・アサイド（culture aside）

カルチャー・アサイドとは、教師が自分の異文化体験や文献の一こまに触れて、必要と思われる文化的情報を随時提供し、必要に応じて討論へと発展させてゆく学習形態であり、ほとんどの外国語の授業での異文化理解教育はこの範疇に入る。この方法では、教科書の課が他国の生活様式や人物の話題を扱っている場合は当然だが、それ以外の場面でも文中に出てきた単語、会話などを材料に、異文化間コミュニケーションに必要な要因を扱うことができる。例えば、一頃話題

になった国際会議での日本人の Silent, Sleeping, Smiling を取り上げ、教科書にこの単語一つでも現れると、この 3 S が国際的理解を妨げる原因となることを授業の一コマとして付け加えることができる。(松井, 1990) さらに「沈黙は金」、「始めに言葉ありき」(ヨハネ), 「スピーチという科目の存在」, 「自己主張の精神」などと、次々に文化的要素の重要な部分を関連させ講義することもできる。

次の会話は教養英語のための教材の一部である。どのような要素を取り出し、話を進めることができるのかを具体例として考えてみたい。

At a department store

American : Boy, it's crowded today!

Mr. Tanaka : Yes.

American : I wonder if they are holding a lot of sales today.

Mr. Tanaka : Maybe.

American : Do you know what's on sale?

Mr. Tanaka : No.

American :

(Kurokawa, 1985)

もちろんこの会話はアメリカ人の社交的な態度と日本人の会話の基本的ルールの欠如を取り上げたものであるが、その他、非言語の領域の「沈黙」(Yes. としか言わない後のサイレンスの解釈の違い), 価値観と価値前提である formality/politeness/assertiveness/friendliness/frankness (日本人はかしこまりすぎなのか, 無礼となぜ判断されるか, アメリカ人はなぜよく喋るのか,) や, 会話のルール (small talk の社会的意味, 会話の始め方, 終わり方, アメリカ人が最後に黙ってしまった理由, この状況説明) などを取り上げて話を進めることができる。簡単に重要と思われる文化要因を取り上げコメントを添えるだけであるが, それだけに特別な準備もいらず, 手軽である。問題点としては, その効果が教師による文化要因の扱い方に大きく左右される点であろう。どの程度重要な文化要因を取り上げ, どのような視点で説明を加え, どのように発展させるか, といった基本的な問題が, 教師の文化的知識と経験の程度に大きく左右されるのである。また, 異文化間コミュニケーションに関する貴重な情報を, 付属的な話であるから「聞き流してもよいもの」などという否定的な印象を決して与えぬよう, 十分注意を要する。

2) クリティカルインシデント(critical incident)とカルチャーアシミレーター(culture assimilator)

多国籍企業向けに発達した C C T (Cross Cultural Training) と呼ばれる異文化適応訓練の中には, 教師の裁量によらず始めから, 扱う文化的要因を絞ったカルチャーティーチングデバイス(culture teaching device) と呼ばれる一連の教授方法がある。これを英語で読み, 英語で討論を進めることにより, 英語の授業で活用することができる。critical incident と culture assimila-

tor はその代表である。critical incident とは、異文化を持つ者が他の文化との接触状況下で、誤解や失敗を引き起こす「危機事例」の記述である。通常、この事例を基に討論問題が付記されている。さらにこの事例に誤解や文化摩擦が起きた理由の選択技と、各選択技に文化的側面からの説明を加えたものを culture assimilator (Triandis, 1976) と呼ぶ。両アプローチは焦点が絞っているため、英語さえ理解できれば、ターゲットとする文化的要因の理解は容易にできる。教師の役割りは理解を助け、討論を活性化することであり、基本的には学生の自習も可能となる。事実、筆者の担当する 2 クラスはこれを S.I.Room³ にて実践中である。このアプローチに近いものが多くの大学の英語の教科書として教材化⁴、ますますこの可能性が受け入れられている。しかも、カルチャーアシミレーターは文化的背景の異なる相手の視点から行動を解釈することを要求するため、異文化間コミュニケーションの重要な能力である相手文化への「帰属能力」(Brislin, 1983)、あるいは Brown のいう「感情移入」(1980) の訓練ともなる。しかし、作成には時間、労力、訓練が必要とする点がやや問題として残る。

以下にその例を示す。これは“Frankness”のコントラストを中心に筆者が作成したものである。

例 1. カルチャーアシミレーター (Culture Assimilator)

1. Situation: Yoko, a Japanese exchange student, was eating dinner one evening with her American host family. There was nothing special about this particular dinner; it was a typical meal that they often had. Unfortunately Yoko really did not like one of the dishes. As hard as she tried, she could not even bring herself to eat one more bite of it. Her host mother, noticing that Yoko was rather quiet, asked Yoko if she liked the dish. If you were Yoko, how could let her know you don't like the dish without offending her? You say:

- 1) "I think this dish is very good."
- 2) "I've never eaten such an interesting dish before."
- 3) "This is very good." (but you don't finish eating it)
- 4) "I'm sorry, I really don't care for it."
- 5) "I don't like it at all."

You have chosen 1 - From a Japanese viewpoint, this is a polite answer. However from an American viewpoint it is likely to be misinterpreted. Since Americans usually say what they mean, Yoko's host mother will probably think Yoko does like the dish and is quiet because some other problem is bothering her. Please try again.

You have chosen 2 - From a Japanese viewpoint, this comment subtly suggests that Yoko doesn't like the dish. Although the American will not feel offended by this comment, it is likely that she will not perceive the underlying suggestion. Go back and look for a better answer.

You have chosen 3 - From a Japanese viewpoint, it is polite to compliment the cook on a dish, even when it is not liked, but it may be considered rude not to finish all one's food. Through the explicit politeness and implicit "rudeness", a Japanese can clearly express that he doesn't like the food. However in America, there is not always the feeling of rudeness attached to not finishing one's food. The American may accept the compliment on the food and assume that the food was not finished because the guest was full. Try to find a better answer.

You have chosen 4 - "I'm sorry. I really don't care for it" is probably the best answer. From a Japanese viewpoint it may not be acceptable to admit that something done for you displeases you; however, to an American this is acceptable, provided it is done in a non-aggressive way. It is all right for an American to be frank about his feelings, and it is expected behavior. Although the cook, in this case, may feel disappointed, it is likely that she will not feel offended at the admission that the food isn't liked. This is particularly true because an apology ("I'm sorry"), and a soft expression meaning "I don't like it" (I don't Care for it) are used to "cushion" the frankness.

You have chosen 5 - From a Japanese viewpoint the expression "I don't like it" sounds extremely rude. Equally, from an American viewpoint it is rather abrupt, although in general Americans feel they should express their feelings openly. There is a better response. Go back and see if you can find it a better answer.

3) カルチャーカード (culture card)

異文化に対する認知面での学習を補強する意味で、「カルチャーカード」を家庭学習として課することもよい。「カルチャーカード」とは単なる文化の一面を解説したいいわゆる「カルチャーノート」とは異なる。これは、学習した異文化に対する価値前提、非言語要素などを自らの環境の中で観察し、その結果や考察を報告するものである。例えば、テレビや映画でみた一場面に現れた異文化の価値観、在日外国人について気が付いたことなどを随時カードとしてデータベース化してゆく。異文化コミュニケーションに欠かせない「隠れた文化の意味を観察する力」の養成につながる。自分で集めた情報でもあり、年間を通じて実行することにより情報の定着度は、「カルチャーアサイド」などよりはるかによい。また、生徒自身にも身近なものとなる。さらに、カルチャーカードは自文化の中にあるサブカルチャーの認識にもつながる。授業で学習した文化要因を身のまわりの日本人に応用し、大人と子ども、関東人と関西人、帰国子女とそうでないもの、などとの間の価値観や行動の違い、あるいは類似性をカードに記入してもよい。膨大な数になるカルチャーカードの管理という点で教師と学生の負担は大きいが、このカードの異文化教育の上での可能性は大きいと思われる。一例を紹介する (Shiozawa, 1990)。

例 2. カルチャーカード (culture card)

Independence vs. Indirectness

I observed an interesting scene at a Japanese party which reflects the most dominant cultural values of American and Japanese cultures; namely American independence and Japanese indirectness.

When one of my best American friends visited me in Japan, I took him to my class party. Everyone sat around a huge table and started drinking beer. When his beer glass became empty, a girl sitting next to him reached for his beer bottle and tried to pick it up. Noticing his bottle was about to be stolen, he grabbed the bottle firmly and said to her, "That's my bottle," angrily. Observing his behavior, I could not help laughing, for she did not intend to steal his bottle but just tried to pour beer into his glass. The poor girl must have thought that she did something wrong to him. She said, "I'm sorry," which was one of the few English expressions she knew.

4) その他

上記の例のほか、認知学習の範囲に入るものは、(1) Slice of Life (Taylor, 1961), (2) Culture Capsule (Taylor, 1961), (3) Culture Cluster (Mead, 1973), (4) Parallel Approach (Bouton, 1981), (5) Opinion Survey (Muto, 1980), (6) Check List (Muto, 1980), (7) Culture Bifocus (Allen, 1982) などがある。1) は文化の一部を目に見える形 (例えば 1 ドル札) で取り出し、短い説明を加える方法である。2) ~ 4) は基本的には異文化の要素の記述があり、自文化の対応する要素と比較、さらに討論に発展させる形式をとる。武藤 (1980) の提案した 5) と 6) は異文化についての記述、意見に対して賛成、反対、わからない、の 3 種類で答えるもので、自分の相手文化に対する態度や知識に変化が現れたかどうかを調べることもできる。これは文化の中に生かされている自分に対する「気づき」の訓練にもなり、コントラストアメリカン法 (Stewart, 1979) とともに重要な異文化間コミュニケーション訓練となる。7) は「危機事例」をもとに、2 つの異なる文化の観点から誤解について説明を加える方法であり、形式はカルチャーアシミレーターと類似している。

2. 体験学習

異文化に対する知識がいかに増大しても、異文化間でのコミュニケーションが円滑にできる能力を身に付けたとはいえない。知識のレベルと行動や感情のレベルは全く異質のものであるからである。これは「言語能力」において、文法知識が豊富でもその言語の使用はままならないのと同じである。そこで文化学習でも学習した知識を行動の段階で実際に応用し、「感じてみる」こと

が大切になってくる。ここに体験学習の重要性がある。筆者がよく使う自己を取り巻く空間を意識させるテクニックと典型的な文化の体験学習であるロールプレイとシミュレーションを紹介する。

1) メジャーイット (Measure it!)

人間は動物同様そのまわりに空間を領有している (Hall, 1959, 1969)。これは相手との親しさの程度や民族の違いによって大きく異なる。これが侵された時、威圧的に感じたり、反対に遠すぎると冷たく感じたり、話者の間で不必要なコミュニケーション障害や誤解が生まれる。この自分のまわりの「文化の泡」を体験的に気づくように工夫したものがメジャーイットである。まず、学生は3, 4人のグループをつくり、立った状態でその中の2人が会話をする。会話は教科書からのダイアログやテーマを与えた会話（週末の計画など）でよい。一分ほどしたところで会話を止め、残りの者がメジャーでその2人の鼻から鼻までの距離を計るのである。さらに、足元に3 cm間隔で線を引き、向かい合う。どこまで近づくと相手がのけぞるかを測定する。前者が日本人の友人同士の一般的対人距離、後者が「文化の泡」を侵害した距離ということになる。これを男女の間、座った状態、歩いた状態、教師と学生、外国人教師と学生、などと繰り返し、それぞれの間の距離を測定し報告する。その後、どのように感じたか、なぜ相手により差が生じたか、などを話し合い、「文化の泡」のコミュニケーションへの影響に気づかせる。時間がない時には、単に教師が代表の学生に徐々に近づきながら会話をし、学生がのけぞったところで、その理由を見当するという形式も取れる。まさに直接的な実体験だけにその印象は強烈である。強烈であるゆえ、学生側からの拒絶反応が現れることもあるため、やや注意を要する。また、メジャーの準備や男女間の測定の難しさなどが欠点としてあげられるが、円滑に活動が終わればこれほど効果的な異文化コミュニケーション（疑似）体験はない。

2) ロールプレイ (role play)

ここで提案するロールプレイとはいわゆる単なるダイアログの役割練習とは異なる。目標言語を話す相手を演ずることにより、

- (1) 知識のレベルに留まっている異文化要因を言語行動として表現し、
- (2) 言語をコミュニケーションの手段として用い、
- (3) 非言語を効果的に用い、
- (4) 相手の反応や感情を体験しながら、
- (5) 文化的生きものである自分を経験として再認識する

ことができるマルチ体験学習法である。演者はコミュニケーションを効果的に成立させるため、その全ての媒体と方法を用いて相手と役割りを演じるいわば“global learning device”である。また、状況設定を明確にすることによって、「会話のルール」なども学習できる。さらにロールプレイの大きな利点は、新しいアイデンティティーを持った「他人」を演ずることにより、自己の

アイデンティティーから離脱し、恥ずかしがらず思い切って演じることができる点である。そのうえ、体験学習であるため学生の関わり（involvement）も強いものとなる。

方法としては、まず、扱いたい異文化要因が現れるよう、ロールプレイすべきダイアログを選択する。これは教科書からの一場面でもよい。設定状況を全員によく理解させ、演者を選ぶ。そして演者を創造性豊かに思い切って演ずるように勇気づける。コミュニケーションを円滑に進めるためにダイアログを逸脱したり、状況によっては会話を発展させてもかまわないことを伝える。残りの学生は観察者とし、注意して観察すべき視点をハンドアウトなどで伝えておく。ロールプレイが終わり次第全員で“debriefing”を行う。“debriefing”では、演者はどのように感じたか、相手の態度についてどう思ったか、などロールプレイの経験を観察者達と分かち合わせる。さらに、全員で誤解の原因は何であったのか、どのような問題が浮上したのか、どのような非言語行動が観察されたか、自分ならどのように演じるか、どうやって問題を避けることができたか、などを討論する。時間が許せばペアーを作って全員に演じさせてもよい。これが一連のロールプレイの展開の仕方である。

教師が異文化での生活経験を持っていたり、異文化要因を明確に出したい時には、教師自らロールプレイに参加して、異文化を持った人間を演じてよい。学生の英語のレベルが十分でない場合にも教師の介入が必要である。しかし、扱う文化要因が「非言語要因」や「生活習慣」などの言語能力要素が影響を大きく及ぼさないような領域では、大いに初歩レベルからロールプレイを導入することが勧められる。問題点としてはロールプレイの成功は演者の言語力と創造力に大きく左右される点があげられる。しかし、その異文化要素理解への効果を考えれば、時には母国語で実行してもかまわないかもしれない。事実、内容の重要性を考えて筆者も後半の“debriefing”は日本語に切りかえることもしばしばである。

3) シミュレーション（simulation）

「シミュレーション」の考え方は基本的に「ロールプレイ」と同様である。大きく異なる点はその長さ、演者の行動の選択の幅である。シミュレーションは時には学期を通して授業で演じることでもある。たとえば、学生Aはアメリカ人留学生、学生Bはそのホストブラザー、Cはその兄で日本の典型的なビジネスマン、Dは... と全クラスに役割を与え、演じさせるといった具合である。特に、これは合宿や集中訓練では有効な異文化体験学習となる。演者は役を演ずるというより、自分で役を作ってゆくこととなる。もちろん言語の制限はなく、自分の言語能力の許す範囲で言語行動をとる。モチベーションの高い参加者や言語能力がある程度高い集団では、非常に有効な学習法である。ただし、指導者が扱う異文化要因を明確に持たない限り、余りにも自由の幅が大きいため、焦点の定まらない学習になりかねないので注意を要する。以下にロールプレイの例を2つ示す。例3は会話のルール、例4はノンバーバルコミュニケーションに焦点を絞って作ったものである。

例 3. 「教頭」

演者 1 : あなたはある中学の教頭です。専門は歴史ですが外国に行ったことはありません。もちろん外国の方と話をしたこともありません。ところがこの 4 月より A E T が在駐するようになりました。一度は話しかけようとは思っていましたが、すでに 10 月です。いまさらこちらから近づいていくわけにもいかず、あと半年無視して帰って頂くことにしました。もちろん英語など恥ずかしくて一言も言えません。ところが今朝は学校の入口で彼に会ってしまいました。昨日は生徒が生活指導問題をおこし夜 10 時まで学校にいました。今日も校長先生と朝から打ち合せて急いでいます。まずは相手を見なかったふりをして、通りすぎましょう。

演者 2 : あなたはエネルギッシュな A E T です。日本語も「おはようございます」などのあいさつ程度はできるようになりました。学校は好きです。生徒がいつも「トム先生、トム先生」といって休み時間にも会いにきますが、それが嬉しくてたまりません。ところが先生がたの何人かは、全くあなたのことを無視しているかのようです。特に“Good morning”と言っても目も合わせてくれないのが教頭です。ところが今日は朝、校門でその教頭先生に会いました。これはいいチャンス。できるだけ長く話をしてみましょう。

例 4. “Greeting a friend”

A : You are sitting in a chair relaxing, when you see a friend approach. Since neither of you are anxious to go anywhere in particular, you become involved in a conversation.

B : You are walking down the hall when you notice a friend sitting, just relaxing, a little ways away. Since you are not in a hurry to go anywhere, you and (s)he become involved in a conversation.

Discussion questions:

1. Who initiates the greeting (verbally or non-verbally)?
2. What gestures occur during the initial recognition, e.g., waving, eyebrow flash, head toss, head dip (lowering), etc.?
3. Is eye-contact maintained during the approach?
4. At what distance does the close salutation occur?
5. Does physical contact occur during the greeting?

IV. おわりに

最後に異文化を外国語の授業で扱う場合の留意点を考えたい。

- (1). いくつかの文化の扱い方を紹介したが、実際これらを教室で指導する場合は、この組み合

わせや考え方の応用を使うこととなろう。例えば、カルチャーアサイドで「沈黙」の意味を説明した後で、体験学習をさせる。ペアで顔を突き合わせてすわらせ、一方に名前、年齢など個人的な情報を次々と質問させるが、一方には無表情で沈黙をそれぞれの質問の後5秒ほど保たせてから応答させる。後にどのようにお互い感じたかを話し合う。さらに、カルチャーカードで身の回りの沈黙にまつわる体験を宿題として提出させる、といった具合である。(2). また、継続的に導入し実践してゆくことも重要である。思いつきや気をてらった導入は、逆に異文化に対する偏見や誤った情報を与えかねない。計画的に、しかも継続的に異文化要因を導入してゆくことが望まれる。(3). さらに、違いのみを強調しないよう注意する必要がある。異文化間でのコミュニケーションの違いと難しさを強調するあまり、一番大切なその楽しさと意義を忘れさせないためである。人間の文化は相違点より共通点や類似点の方が多いはずである。例えば、母国語での多くのコミュニケーション技術は外国語にもトランスファーできることが報告されている (Cummins, 1984, 1991)。多くの異文化適応トレイナーの主張するように、基本的には、「丁寧に」「誠実に」、をモットーにしてコミュニケーションを行えば、友好的なコミュニケーションが成立する場合が多いのである。(4). さらに、生活習慣や価値観の違いを強調するあまり、不必要な異文化への憧れや自文化への卑屈さを植え付けないよう十分気をつけたい。外国語ができることへの憧れが、その言語を話す人々への憧れとなり、外国文化はすばらしい、日本の文化は非合理だ、などといった印象は絶対に与えないことが肝要である。これには自文化の理解の重要性を訴えることが大切であることは言うまでもない。

本稿は、文化の違いは意味を持つ (障害となりうる) という、異文化間コミュニケーションの大前提を基に論をすすめてきた。しかし、Kachru (1976) や Strevens (1980) のように、どの国の人々にも理解できるような「超文化的」な「国際英語」の必要性を訴える者もいる。この主張を拡大解釈すれば、文化要素を外国語の授業で扱う必要はないという結論に達する。だが、言語を文化から切り放しては存在しえないことは第1章でみてきたとおりである。しかし、彼らの主張はこの積極的なオーラル・コミュニケーションと「カルチャー・ジェネラル」⁵な異文化間コミュニケーション能力を身につける必要性を強調したという意味で、大いに評価されるべきものである。つまり、日本人とアメリカ人、日本人とイギリス人、日本人とインド人、日本人と....人と言語を話す度に、その人々のものの考え方、生活習慣、価値観、などを理解しなければコミュニケーションが円滑に進まない (カルチャースペシフィック) と考えるなら、この国際化時代に取り込まねばならぬ文化情報量は無限となり、一人の人間が取り込める情報量の限界を越えてしまうであろう。ここに特定の文化を対象しないカルチャージェネラルな異文化間コミュニケーション能力養成の必要性が生まれてくるのである。その能力とは(1) 敬意を示す能力、(2) 評価判断を控える能力、(3) 自己の知覚と知識を個人化する能力、(4) 相手の立場に立つことのできる能力、(5) 役割行動に柔軟に対応する能力、(6) 互いにやりとりができる能力、(7) 曖昧さに対する忍耐力 (Ruben, et, al, 1979) などであろう。これらの能力は言語とは直接関係ないものも含まれるが、外国語学習の目的を「文化を異にするものとのコミュニケーション」と位置付け

るとき、上記の7つ全てが、円滑で効果的なコミュニケーション必要不可欠な能力となる。しかし、これらの能力は一夜にして身につくものでもない。「カルチャースペシフィック」な異文化要因を学習してゆく中で、徐々に身につけてゆくことができる世界共通の対人異文化間コミュニケーション能力なのである。最終的にはこれらの能力を身につけるべく、学習者を導いてゆくことが国際化の時代の外国語教師に課せられた大きな使命であろう。

カルチャージェネラルな異文化コミュニケーショントレーニングも Bafa Bafa (Gillespie, 1979), Albatross (Gochenor, 1977) などの体験学習形式で実践されつつある。このように外国語教育は異文化適応訓練 (CCT) の領域からも多くを学びとることができる。この外国語教育と異文化適応訓練の接点を探ることが筆者のこれからの課題である。

注

1. 筆者は文化的知識 (情報文化) と言語能力 (linguistic competence) の間の相関の有無を現在調査中である。何らかの相関があることが、いままでのところわかってきたが、あまり大きなものではない。
2. アメリカ人に典型的な価値観と価値前提を調べるには Stewart (1972) の30の価値分類が有益である。また、日米の文化価値前提と世界観を比較した大まかな一覧表 (岡部, 1987) もある。
3. Self Instruction Room の略。言語に関する学習を様々なメディアを使い自習できるシステムになっている。
4. このアプローチを用いて典型的な教科書は, American Communication Patterns (Nishida, 1982), Typical Mistakes (Kurokawa, 1985) などである。
5. ベネットは異文化教育をその目的, 内容, 過程の3つに分類した。内容は2つに分かれ, 一つが① culture specific, もう一つが② culture general である。①では特定の文化を対象として, そこに特有な価値観や習慣を学ぶ。②では特定の異文化を対象とせず, どの文化に行ってもそこで生き残ることのできるための共通の文化適応能力を養成することを目的とする。

引用文献

- Allan, David. (1980). Language and Intercultural Communication. *Gogaku Kenkyu*. 24, 1-17.
- Bennet, M.J. (1986). Modes of Cross Cultural Training as Education. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 117-134.
- Berdwistell, Ray. (1979). *Kinesics and Context*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Bouton, L. (1981). Impact of Cultural Differences in the ESL Classroom. Handout distributed in ESL 356. University of Illinois at U.C.
- Brislin, W.E, Landis, D and Brandit, M. (1983). Conceptualization of Intercultural Behavior and Training. In Landis and Brislin (eds.) *Handbook of Intercultural Training*. Pergamon Press Inc.
- Brown, H.D. (1980). *The Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice Hall: N.J.
- Canale, M. and Swain, M. (1980). Theoretical Basis of Commnicative Approach to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1,1, 1-47.
- Cummins, J., (1984). *Bilingualism and Special Education*, Clevedon: Multilingual Matters.
- (1991). Language Learning and Bilingualism. *Sophia Linguistica*, 29.
- Ervin, S. (1968). An Analysis of the Interaction of language, Topic, and Listener. In Fishman (eds.) *Readings in the Sociology of Languages*. The Hague.
- Gillespie, Ann. (1979). Using Bafa, Bafa, In Hoopes (eds.) *Intercultural Source Book*. (pp.33-34). Inter-

- cultural Press: Chicago.
- Gochenor, Theodore. (1977). Seven Concepts in Cross-Cultural Interaction. In D. Bachelder (eds.) *Beyond Experience*. (pp. 15-22). Vermont: The Experimental Press.
- (1977). The Albatross. In D. Bachelder (eds.) *Beyond Experience*. (pp. 131-139). Vermont: The Experimental Press.
- Grice, H.H. (1934). The Construction and Validation of a Generalized Scale Designed to Measure Attitudes Toward Defined Groups. *Bulletin. Purdue University*, 25, 37-46.
- Hall, T. Edward. (1959). *The Silent Language*. New York: An Anchor Book.
- (1969). *The Hidden Dimension*. New York: A Doubleday Anchor Book.
- Hopkins, D., Shiozawa, T. and Cogle, T. (1992). Simulation: Mayflower to the Moons of Jupiter. Demonstration at Kyoto JALT.
- Kachru, Braj B. (1976). Models of English for the Third World: White Man's Linguistic Burden or Language Pragmatics. *TESOL Quarterly*, 10, 221-239.
- Kluckhohn, Florence. (1961). *Variations of Value Orientations*. Evanston: Peterson.
- Kroeber, Alfred L. and et. al. (1976) (eds.) *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. New York: Random House.
- Kurokawa, Andrew. (1985). *Typical Mistakes*. Tokyo: Kinseido.
- Lado, R. (1957). How to Compare Two Cultures. *Linguistics Across Cultures*.
- Meade and Morain (1973). *Mind Self and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mehrebian, Albert. (1968). Communication without Words. *Psychology Today II*, 52-55.
- Muto, Toshio. (1980). Cultural Orientation in Teaching American Literature to Japanese Students. *Cross Currents*, 77-9.
- Nishida, Hiroko. (1985) *Intercultural Communication*. In Samour, L.A. (eds.) *Intercultural Communication: A Reader*, (pp. 30-39) California: Wadsworth.
- Politzer, Robert. (1969). *Teaching French: An Introduction to Applied Linguistics*. Boston Ginn and Company. 130.
- Richards, Jack. (1980). Conversation. *TESOL Quarterly*, 14, 413-434.
- Ruben, B. (1979). Behavioral Assessment of Communication Competency and the Prediction of Cross-Cultural Adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 3, 1, 15-47.
- Shiozawa, Tadashi. (1990). Teaching Culture -why, what, how-. Paper read at Nagoya Linguistic Circle. Sugiyama Women's University.
- Shiozawa, Tadashi. (1988). Teaching Culture Through Literature. *Senshu Eibei Kenkyu*, 6, 24-43.
- Shuman, J.H. (1976). Social Distance as a Factor in Second Language Acquisition. *Language Learning*, 19, 245-254.
- Sitaram, K.S. (1976). *Foundations of International Communication*. Columbus: Charles Merrill.
- Stevens, P. (1980). *Teaching English as a International Language*. Oxford: Pergamon.
- Stewart, C. Edward. (1972). *American Cultural Patterns*. Chicago: Intercultural Press.
- (1979). Simulating Intercultural Communication Through Role Playing. In. Hoopes, David (eds.) *Intercultural Sourcebook*. (pp. 44-61). Intercultural Press.
- Taylor, H. Darrel, and John Sorenson. (1961). Culture Capsules. *Modern Language Journal*, 45, 350-54.
- Triandis, Harry (1984). A Theoretical Framework for the More Efficient Construction of Culture Assimilator. *International Journal of Intercultural Relations*, 8, 301-330.
- 石井 敏 (1987). 「現代社会と異文化コミュニケーション」 吉田暁編『異文化間コミュニケーション』

東京：有文閣.

上田宣子 (1982). 『異国体験と日本人』 東京：創元社

江淵一公 (1980). 『カルチャーショック』 (『現代のエスプリ』 161 号. 東京：至文堂.

岡部郎一 (1987). 「文化とコミュニケーション」 吉田暁編 『異文化間コミュニケーション』 東京：有文閣

近藤裕 (1981). 『カルチャーショックの心理』 東京：創元社.

中根千枝 (1972). 『適応の条件』 東京：講談社.

西田ひろ子 (1989). 『日米コミュニケーションギャップ』 (pp.200-201).

東京：大修館.

松井京子 (1990). 「視点と問題意識と 3 S」 『高英ニュース』, 177, 4.

水田園子 (1990). 「日本人学生を対象とした異文化コミュニケーションのアプローチ ―クロスカルチュラルトレーニングの英語教育への適用―. 『Speech Communication Education』, 3, 1-14.

文部省 (1989). 『高等学校学習指導要領解説外国語編』 (p.11). 東京：文部省.

塩沢 正 (1987). 「一人の教師として扱ってほしい―外国人教師の声―」 『英語教育』, 9, 30-33, 大修館書店.

新城岩夫 (1988). 「異文化コミュニケーションと外国語教育」 『中部大学国際関係学部紀要』, 4, 103-117.

山田伸明 (1991). 「日英語における家族のメタファー」 『中部大学国際関係学部紀要』 7, 91-108.

——— (1992). 「母の意味とメタファー」 『中部大学国際関係学部紀要』 8, 109-127.

吉川寛 (1992). 「日本語と英語における家族関連語彙の分析 (その1)」 『中部大学国際関係学部紀要』, 8, 81-95.

吉田研作 (1992). 「なぜ異文化理解教育は必要か」 『英語教育』, 41, 4, 14-16, 大修館.

資料 Sitaram (1976)

Value Classification System

<i>Value</i>	<i>Primary</i>	<i>Secodary</i>	<i>Tertiary</i>	<i>Negligible</i>
Individuality	W	B	E	M
Motherhood	BE	MW	—	—
Hierarchy	WEMA	B	—	—
Masculinity	BMEWA	—	—	—
Gratefulness	EA	MB	W	—
Peace	E	B	WA	M
Money	WAB	M	E	—
Modesty	E	BAM	—	W
Punctuality	W	B	ME	A
Saviorism	W	M	—	EBA
Karma	E	—	—	MWBA
Firstnee	W	B	—	EAM
Aggressiveness	WB	M	AE	—
Collective Responsibility	EAM	B	—	W
Respect for Elders	EAM	B	—	W
Respect for Youth	W	MABE	—	—
Hospitality to Guests	EA	B	MW	—
Inherited Property	E	—	MWAD	—
Preseavation of Environment	E	BA	W	M
Color OF Skin	EWB	M	—	A
Sacredness of Farm Land	E	A	—	BMW
Equality of Women	W	EB	A	M
Human Dignity	WB	EAM	—	—
Efficiency	W	B	EM	—
Patriotism	BMAE	W	—	—
Religion	WBMAE	—	—	—
Authoritarianilm	EMA	WB	—	—
Education	WB	EAM	—	—
FranKness	W	BEMA	—	—

SOURCE: K.S. Sitaram and Roy T. Cogdell, Foundations of Intercultural Communication Columbus, Ohio: Charles E. Mernll, 1976, p.191. Used by permission.

Legend: W = Western cultures E = Eastern cultures
 B = Black cultures A = African cultures
 M = Muslim culturess