

異文化間コミュニケーションと 学校英語教育

水野 康 一

I はじめに

国際化の進む近年の社会状況の中で、外国人や異文化との交流が量的のみならず質的にも大きく変化してきている。日本の場合、明治維新以降の国際交流は主に国と国との付き合いであり、民間人レベルの交流はあまり一般的とはいえなかった。ところが、今日われわれの日常生活の中に、外国文化はすでに深く浸透しており、とりわけ戦後は日本の国際的地位の向上を背景に、旅行、就労あるいは修学といった形で、人と人との交流がますます盛んになってきている。そのような『草の根』交流は日本人がこれまで経験したことのない異文化との出会いや外国の人々との直接的なコミュニケーションの機会をもたらす一方、そこから生じる文化摩擦も日本人にとっては避けて通ることができない共通の問題となってきている。昨今、教育の現場において国際理解の促進や異文化間コミュニケーション能力⁽¹⁾の養成がさげばれているが、それは上述のような

(1) 「異文化間コミュニケーション」には「異文化コミュニケーション」という用語上のバリエーションがあるが、いずれも、intercultural communication あるいは cross-cultural communication の日本語訳であり、一般には両者は同義であると解釈されている。コミュニケーション研究の一分野として、まず「異文化間コミュニケーション」が先に定着していたが、最近はやり簡潔に「異文化コミュニケーション」とする出版物や機関名(たとえば神田外語大学の異文化コミュニケーション研究所など)が増えている。このことについて古田他(1987)は『異文化コミュニケーション』の中で、「日本では『異文化間コミュニケーション』の方がすでに定着しているが、『異』と『間』の概念上の重複を避け、『異文化とのコミュニケーション』の意味を持たせる目的で、本書では『間』が一貫して省かれている」としている。比較的新しい学問分野であるので用語は重要な問題であるが、この問題に明示的に触れたものは他にはあまり見当たらず、また、この本が現在の分野のポピュラーな入門書となっていることを考慮すると、今後は「異文化コミュニ

個人レベルの国際化を念頭に置いた対応と理解できる。

現行の中・高等教育における英語教育は、知識・技能の養成からコミュニケーションへとその重点が移行しつつあるが、異文化理解の促進という観点からもその重要性がますます高まりつつある。従来の外国語教育における異文化の取り扱い、あくまでテキストの理解や学習動機づけの道具といった感が強かったが、現在では言語的知識・技能と並んで、異文化教授を無視して外国語教育は考えられなくなっている。外国語教育を通していかに異文化理解・異文化間コミュニケーション能力を育てていくかというのが、今日の学校英語教育の大きな課題である。

今回の中央教育審議会(中教審)答申には、国際理解教育の一環として、「教科の枠を超えた横断的・総合的な教育活動の展開」が提案されており、実際に学校現場の英語教育でも同様の方向で異文化理解のための研究が盛り上がり

ケーション」で統一されることになると思われる。しかしながら、筆者はこの微妙な表現の間にはかなり開きがあるように考えている。異文化間コミュニケーションは、海外の文献では現在主として intercultural communication という表現が用いられるようになったが、以前は cross-cultural communication という語が一般的であった。両者の定義は研究者によって異なるであろうし、慣用性の問題もあるだろうが、一応、前者は異文化間の相互的な交流ととらえられるのに対して、後者は一方から他方への一方的接触と解することができる。異文化間コミュニケーションとは、「文化の壁を越え、人間相互の理解に向かう相互作用(interaction, 相互交渉)のプロセス」(倉地, 1992)であるので、このような理念から intercultural communication という用語の方に妥当性があるといえる。日本語の用語に関しては、「異文化間コミュニケーション」から「間」という文字が省かれてしまうと、この異なる文化を持つ人々との相互作用というニュアンスが薄れてしまい、どちらかという cross-cultural communication に近い意味になってしまうような感がある。筆者は intercultural communication を現象としてとらえるのではなく、教育上の理念、あるいは目標としてとらえているので、本論では「異文化間コミュニケーション」という用語を用いることにした。

- (2) 広義に学校英語教育といえば、大学、短大の教養英語を含めることもあるが、中・高等学校の英語教育とは状況がかなり異なるところがある。本論のテーマは中学から大学まで共通して論じることができる部分が大いだが、部分的には同一の問題として扱えないところもあり、今回は「学校」を「中・高等学校」に限定した。「英語教育」は「外国語教育」と置き換えて用いることもできるが、英語以外の外国語が学校でどのように教えられているかについて筆者が正確な情報を持っていないので、誤解の生じうる場面ではできるだけ「英語教育」という用語を用いるようにしている。
- (3) 「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第一次答申)」中央教育審議会, 1996年7月。

見せている。国際理解教育の実践で難しいところは、教室での知識中心の中途半端な指導では、異文化の表層的な情報の伝達（認知的理解）に留まり、なかなか価値観や態度の変容にまでいたることができないことである。真の異文化理解は人と人の直接的接触、およびそれに伴う文化的摩擦を経験しなければ得られることはなく、そういった場面においては異文化間コミュニケーション能力がきわめて重要となってくる。そこで本稿では、異文化間コミュニケーションに焦点をあて、学校英語教育の現状と制約を考慮しながら、異文化の指導のあり方を考察する。異文化間コミュニケーション能力養成のために、どのような文化側面をどのように指導すべきか、さらに近年の異文化コミュニケーション研究による異文化間の言語使用に関する研究成果を、いかに教材の編成や指導法の開発に取り入れていくかというのが、本論のテーマである。

II 学校英語教育における「異文化」

1. 学校教育における異文化理解

政治・経済の分野では、すでにボーダーレス化がかなり進行し、国の枠を越えた活動が進みつつある。このような政治経済の国際化にあわせて、国民ひとりひとりの国際化をどう進めてゆくかというのが、今日の重要な課題で、その実践的な研究は、教育の分野では、日本の場合、その緒に就いたところである。とくに異文化理解教育という点では、多様な民族文化が古くから共存してきたアメリカ、ヨーロッパ、オーストラリアなどの国々の場合と比較するとその実践の歴史は浅く、まだ未熟なものといわざるを得ない⁽⁴⁾。

日本で国際理解教育の政策的展開の必要性が公的に認知されるようになったのは80年代後半に入ってからのものである。1986年4月の臨時教育審議会の第二次答申は以下のように述べている⁽⁵⁾。

(4) 樋口(1995)参照

(5) 大蔵省印刷局編(1988)

「国際社会の中に生きるよき日本人ひいてはよき一人の人間の育成を期した教育のあり方を考えていかなければならない。そのためには、まず日本人が日本自体のことを知り、その上で世界にはいかなる異なる生活、習慣、価値観が存在しているかを具体的に学ぶことが必要である。とりわけ、近隣諸国に関する知識はこれまで極めて散漫であり、今後それぞれの社会風土に即した理解に努めなければならない。」

上の臨教審の答申をふまえて、1987年12月に教育課程審議会の答申が⁽⁶⁾出され、学校教育における教育課程の基準の改善が提案された。答申は教育課程改善のねらいのひとつとして、国際理解の推進を挙げ、以下のように述べている。

「国際化が進む中であって、次代に生きる日本人を育成するためには、これからの学校教育において、諸外国の人々の生活や文化を理解し尊重するとともに、我が国の文化と伝統を大切にすることを重視する必要がある。」

臨教審答申では、「異なる生活、習慣、価値観」と表現されていたが、教育課程審議会の答申以降、「文化」という言葉が「国際理解」とともに頻繁に用いられるようになった。

2. 外国語科指導要領における「文化」

このような流れを受けて、学習指導要領の中に国際理解教育の推進が打ち出されたのは、1989年改訂の現行版からである。これはいうまでもなく教育課程審議会の答申の趣旨を踏まえたもので、改訂にあたっての基本方針として「我が国の文化と伝統を尊重する態度の育成を重視するとともに、世界の文化や歴史についての理解を深め、国際社会に生きる日本人としての資質を養うこと」

(6) 「幼稚園、小学校、中学校、及び高等学校の教育課程の基準の改善について(答申)」教育課程審議会、1987年12月

というねらいが示されている。

この「国際理解」と「文化」の尊重という立場は新学習指導要領の外国語科の指導目標にもはっきりと表れている。以下に新旧の学習指導要領の記述を比較してみる。

旧学習指導要領（1978年）：

「外国語を理解し、外国語で表現する能力を養うとともに、言語に関する関心を深め、外国の人々の生活やものの見方などについて理解を得させる」

新学習指導要領（1989年）：

「外国語を理解し、外国語で表現する能力を養い、外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てるとともに、言語や文化に対する関心を高め、国際理解を深める」

両者は基本的に外国語能力と外国文化の理解を柱としているという点では共通しているが、新指導要領では「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」が目標として新たに加わり、「外国の人々の生活やものの見方」に代わって「文化」という言葉が使われるようになった。「国際理解を深める」ため外国語科においては、コミュニケーション能力と異文化理解が重視されるべきであるという明確な姿勢がうかがわれる。コミュニケーションという言葉は、単に「外国語を理解し、外国語で表現する」だけでなく、相手を想定したより個人的で相互作用的な活動を意味するものである。直接的交渉を通じて異文化を理解するためにコミュニケーション能力は必要である。また、スムーズなコミュニケーションには異文化の理解も不可欠である。コミュニケーション能力と異文化理解はこの点で一体であり、外国語教育で目指すべきコミュニケーション能力は、異文化間コミュニケーションの能力であるといえる。これからの日本人は国際化の時代に生きていくための資質のひとつとして、異なる文化を持つ人々との相互理解に基づいた直接的コミュニケーションができる能力が求めら

れており、社会が外国語教育に期待しているのは、そのような異文化間コミュニケーション能力の育成であるといえる。

3. 英語教育における「コミュニケーション」と「文化」

英語教育の研究や実践の現場において、コミュニケーション能力重視という姿勢が強調されるようになったのは、もちろん今回の学習指導要領の改訂が直接的なきっかけではない。英語学習の目的が「教養」か「実用」という議論は歴史が古く、そういった中でも「実用」を重視すべきという立場は常に優位にあった。コミュニケーションブームは、この線に沿ったものであるといえる。以下に簡単に近年の流れについて触れる。

伝統的な文法を中心とした訳読型の教授法や、機械的なパタン・プラクティス（文型の反復練習）では、中高通して6年間英語を学習しても英語が話せるようにならないという批判は以前から根強く、その効率の悪さから、1970年代には、国民の一部にのみ集中的に、英語の実際的能力を習得させるべきだとする、いわゆる「平泉試案」が提出された⁽⁷⁾。この当時、日本が主として経済面で国際社会に進出し始めた時期で、実業界からは、学校ではもっと「役に立つ英語」を教えよ、との要望が強く、技能習得重視の立場と、英語学習の教養文化的価値を強調した立場が対立するような格好になっていた。「文化」あるいは「異文化理解」は、このような流れの中で、言語技能やコミュニケーション能力と区別され、英語教育において「教養」としての位置づけが与えられ、定着する結果となった。このことは現在でも「文化」イコール「教養」、あるいは言語習得の付加的価値と考える外国語教育者が意外に多いことからうかがえる。

同じ1970年代、海外のTESL (Teaching English as a Second Language) ではCommunicative Approachが一世を風靡していたが、この実践は数多く

(7) 1974年4月に平泉渉参議院議員は「外国語教育の現状と改革の方向」を発表、平泉試案として外国語教育に関する論争に火をつけた。特に上智大学教授渡部昇一氏との論争は平泉・渡部論争として当時の世論の注目を浴びた。平泉試案は現在のALT導入のきっかけともなっている。

日本に紹介され、80年代に入って「コミュニケーション」は日本の英語教育界でも大きな流行となった。この頃から現在にいたるまでに日本で提出されたコミュニケーション関連の研究や実践報告は膨大な数にのぼるが、特に新学習指導要領の内容が公開されてからこの傾向が顕著である。各都道府県の教育センターの研究テーマ一覧を⁽⁸⁾と見ると、「コミュニケーション」という語が、中学校、高等学校いずれかの英語科の研究テーマのタイトルに含まれていたのが、1982年度の調査では皆無であったのに対し、ちょうど10年後の1992年度の場合、その数はテーマを設定している44都府県中23都県にもおよんでいる。「コミュニケーション」という語が含まれていない場合でも、外国人英語指導助手との「ティーム・ティーチング」など、コミュニケーションに関連した研究テーマを挙げている教育センターがそのほとんどを占めている。一方、「(異)文化」「国際」といったことばを含んだテーマを掲げていたのは、同じ1992年度の例で、44都府県中4県しかなく、こうしたデータからも、英語教育の研究・実践におけるコミュニケーションおよび技能習得重視の傾向をはっきりと読み取ることができる。特に英語教育における「文化」は、コミュニケーションから切り離された「教養」として軽視されるか、国際理解のための文化的情報として取り扱われることが多く、「異文化間コミュニケーション」と「文化教授」を結びつける研究はまだほとんどないというのが現状である。

III 異文化コミュニケーションのための文化教授

1. 外国語教育における「文化」の定義

異文化間コミュニケーションのために、外国語教育は、はたしてどのように「文化」を取り扱い、指導していくべきであろうか。外国語教育における「文化」を考察するにあたり、まず「文化」の定義について考える。

「文化」は‘culture’の漢語訳であり、歴史学、社会学、文化人類学等いずれ

(8) 『英語教育』1982年、31、7、131-138、『英語教育』1992年、41、7、128-131

の分野においても、基本的には 'culture' の定義に従っているようである。「文化」を定義することほど困難なことはなく、「文化」とは人間にかかわるものすべてであるとすらいいうほど複雑かつ曖昧なことばである。しかし、あえて定義を試みると、現在通用している culture の概念は次の2つに区別される。⁽⁹⁾ 1つは「人間が自らの精神の働きによって作り出してきた有形あるいは無形の成果の総体」という人文科学的観点によるものであり、もう1つは「ある社会を構成している人々の間で、学習され伝承・発展される行動・生活・思考の様式」という文化人類学的観点によるものである。外国語教育の分野では、これらの概念は、それぞれ large C Culture と small c culture という用語で通用している。⁽¹⁰⁾ Allen & Valette は前者の例として、art, music, literature, architecture, technology, scientific discoveries, politics を、後者の例として、when and what they eat, how they make a living, the way they organize their society, the attitudes they express toward friends and members of their families, how they act in different situations, which expressions they use to show approval and disapproval, the traditions they must observe などあげている。⁽¹¹⁾ 旧学習指導要領には「外国の人々の生活やものの見方」とあったことを考えると、学習指導要領にある「文化」とは、主に後者の意味で用いられていると考えることができる。実際に small c culture は教材(テキスト)の中に頻繁に現れ、教師は culture aside (文化的余談) といった方法で比較的手軽に教えることができるので、外国語教育で文化教授といえば small c culture を中心に比較文化的な観点で展開されるのが普通である。

これに対して、異文化間コミュニケーションや TESL の研究者達は、「文化」を言語と密接にとらえ、個人間コミュニケーションにおける発話やその理解に影響をあたえる要因として社会言語学的観点から「文化」をコミュニケーション・ルールとしてとらえている。例えば、コンテクスト(発話の状況)への依

(9) 渡部編(1992) pp. 1532-1545

(10) Chastain (1988)

(11) Allen & Valette (1972)

存度には文化によって大きな違いがあるとしたホールの研究⁽¹²⁾によると、コンテキストの要素には非言語コード、物理的・社会的・心理的環境、それにコミュニケーターどうしの対人関係といったものが含まれ、これらが言語コードを強調・補強し、そのメッセージを完全にしてコミュニケーション全体の意味を決定するとしている。コンテキストに大きく依存し、少ない言語で「察し」を期待する日本的な文化は「高コンテキスト文化」であり、個人主義が発達し、共有される前提となるものの少ないアメリカ人は、コンテキストに頼らずに言語コードを駆使して、自分の意図を他者に押し出さないといけない「低コンテキスト文化」に属していると分析している。異文化間コミュニケーション研究の手法は、異文化間のコミュニケーション・ギャップや誤解の原因を比較文化的な観点から探求するというものである。したがって研究成果としての「文化」の記述は、特定の文化間の一面的な違いが強調されてしまう傾向がある。しかしながら、最近のこういった研究、とりわけ cross-cultural pragmatics (発話の語用論的意味の異文化間の比較研究) は、さまざまな発話行為における日米のコミュニケーション・スタイルの違いについて、外国語教育や異文化トレーニング⁽¹³⁾に利用価値の高い有益な情報を提供している。

2. 文化教授の3つの側面

以上のような定義を踏まえた上で、英語教育における文化教授の意義について考察する。上西は文化教授(異文化理解)を行う意義として、Attitudinal

(12) ホール (1979)

(13) Barnlund & Yoshioka (1990) の謝罪 (apologies), Beebe *et al.* (1990) の拒否 (refusal), Eisenstein & Bodman の感謝 (gratitude), Wolfson (1981) の賞賛 (compliment) などの発話行為に関する日米の比較研究がある。例えば、日本人は英語で申し入れを断る際に、謝罪の表現を多用し、断りの理由についてははっきりと述べない。これに対しアメリカ人は断らなければならない理由をはっきりと言い、代案を示すことが多いなどの傾向を先行研究は示している。これに対して、深沢(1996)は高等学校のオーラル・コミュニケーションの教科書に見られる断りの発話行為を分析したところ、特徴的な speech formula に従うものが少なかったとしている。日本の教科書には申し入れを承諾する表現が多く、発話も短いものが多いため、異文化のコミュニケーションパターンを教える教材としては現在のところあまり適していないといえる。

aspect, Communi-Cultural aspect, Human-Educational aspect の3つの側面をあげている。⁽¹⁴⁾

第一の Attitudinal aspect は、文化教授の意義を学習者の英語への興味・関心を沸き立たせ、英語学習への動機づけとする方法としてとらえられる側面である。英語教育において、言語的側面が強調されるあまり、多くの学習者が途中で英語に対する興味を失い、学習を放棄してしまうケースが多い。テキストに現れる風物や文化的な背景について、具体的な写真や事例などを用いて説明すると、テキストの理解を深めることができるだけでなく、外国文化に対する興味を喚起し、学習を継続させていくことができるという考え方である。「文化」イコール「外国の人々の生活やものの見方」という考えによる伝統的な文化教授はこの側面が強いといえる。

第二の Communi-Cultural aspect は異文化間コミュニケーションに必要な文化的側面のことである。言語的には、前述の社会言語学的 (sociolinguistics/pragmatics) なアプローチであり、非言語的な側面として身振りや表情といった nonverbal communication もこの範疇に含まれると考えられる。文化(言語)間のコンテクストの依存度の違いなど、英語教師が認識していても、教材や指導法などでは、今まで具体的に実現されたことはなく、言わば今までの英語教育で見落とされてきた分野である。非母語話者の場合、文法などの形式的誤り (grammatical error) は許容されるが、発話の適切さに関わる文化的逸脱 (pragmatic failure) は一般の母語話者にとって潜在的であり、その規則違反は人格的な問題と判断されてしまうこともあるという。⁽¹⁵⁾ この意味で文化のコミュニケーションにおけるプラグマティックな側面は、異文化間コミュニケーションの機会が増えてきた現在において、極めて重要であるといえる。自文化に特有のコミュニケーション・ルール (日本人の場合、沈黙や曖昧な表現の多用など) を英語話者のものと比較しながら学習者に認識させ、コミュニケーション指導に活かしていけるような教材開発や指導の工夫が急務である。

(14) 上西 (1996)

(15) Thomas (1983)

第3の Human-Educational aspect はより広い、グローバルな視野に立ち、人間相互の理解や尊重の精神を含む、人間教育的な視点から文化教授の意義をとらえるものである。⁽¹⁶⁾ 異文化の学習は、同時に自文化の発見の過程でもあり、文化教授のこの側面は、自らの文化的背景の中で確立した価値観を損なうことなく、世界文化の多様性、価値観の多様性を尊重する寛容な態度と共感的理解を深めてゆくという目的において重要である。

それでは、以上のような3つの文化教授の側面について、どの程度の教育が行われるべきであろうか。異文化への理解、適応のレベルとして、異文化コミュニケーションの研究者は、異文化理解・適応のレベルには認知、情動、行動という3つがあるとしている。⁽¹⁷⁾ 異文化理解の認知的 (cognitive) なレベルとは、異文化についての情報を知っていること (knowledge)、あるいは異文化の存在に気づいていること (awareness) を意味する。理解のレベルとしてはもっとも浅い、初期的なものといえるだろう。次の情動的 (affective) なレベルとは、異文化の価値感や行動パターンに対して共感的な理解ができることである。ここでは、ただ他者との同化を図ろうとする (異なるものにあわせていく) 感情移入ではなく、自文化中心主義 (ethnocentrism) から脱し、文化相対主義に立った上で、目的文化に共感することが求められる。知識主体の認知的な理解よりも高いレベルにあるものと解釈できる。最後に異文化理解の行動 (behavioral) レベルというのは、異文化のコンテキストにおいて、目標文化のパターンに従って、実際に行動したり、コミュニケーションができることを意味する。以上、異文化理解の3つのレベルについて述べたが、これらは互いに関連し合っているものの、必ずしも単純に呼応するものではないことを付け加えておく。⁽¹⁸⁾

前述の文化教授の3つの側面において、学習者はそれぞれどのようなレベルでの理解が求められているのであろうか。これらの関係についてまとめてみたのが、表1である。

(16) 和田 (1990) 他

(17) 倉地 (1992)

(18) 箕浦 (1984)

表1 文化教授の側面と必要とされる理解のレベル

文化教授の側面	理解のレベル	具体例
Attitudinal	認知	<ul style="list-style-type: none"> ・国際情勢や外国の生活様式について知っている ・異文化の風物に興味を持っている
Communi-Cultural	認知, 行動	<ul style="list-style-type: none"> ・異文化の発話パターンを理解し, 英語でコミュニケーションができる
Human-Educational	認知, 行動, 情動	<ul style="list-style-type: none"> ・あらゆる文化や人々に対して, 共感的な理解ができる ・積極的に国際交流活動に参加できる

文化教授の Attitudinal な側面においては, 具体的な事物を通して異文化への興味・関心を喚起するということがねらいであるので, 外国の生活や風物に関する情報を提供することが中心となる。自文化との違いを認知的に理解させることができれば十分と考えられる。Communi-Cultural な文化教授においては, コミュニケーションパターンの文化的な違いに関する知識のみならず, 異文化間コミュニケーション遂行のための積極的な態度, ならびに技量の習得が目標となる。認知的な理解にとどまらない行動レベルの異文化能力が求められているといえる。Human-Educational な文化教授は, 異文化の価値を認め, 世界の人々と共感しあえる人間教育を目標としており, 学習者の情動に訴えるものでなくてはならない。異文化に対する知識や行動には, それが適切なものであったとしても, 必ずしも共感的理解が伴うものとは限らない。グローバル化の進む社会において求められるのは, 自己のアイデンティティを保ちながら, 文化相対主義に立って異文化を受け入れられる寛容さであり, ここには情動的訓練・学習が必要不可欠となる。異文化教育では Human-Educational な目標を達成するのが最終的な目標といえるであろうが, 異なる文化に属する人間どうしの直接的でダイナミックな関わり合いの少ない日本の教育現場の状況で, いかに「共感」という情動を実現していくかというのが大きな課題である。

IV 学校英語教育における文化教授

前章に述べたような目標を達成するにあたり、異文化との直接的な接触が少ないこと以外にも、日本の英語教育における文化教授にはさまざまな制約がある。文化教授にともなう問題点としては、①文化教授を行う時間的な余裕がない、②外国語教育において利用可能な文化の記述が少ない、③文化的内容の指導方法が定まっていない、④文化的インフォーマントの不在、⑤教師の負担の増大、といったことが挙げられる。⁽¹⁹⁾

①の時間的な制約は、英語教育における文化教授のあり方を左右する最も重大な要因であると考えられる。英語授業の時間には限界があり、特にコミュニケーション能力養成という点については、その成果からも明らかなように、現行のままでは十分とはいえない。かりに文化教授を言語習得と切り離して考えた場合、文化教授に割かれる時間は、そのまま文法や4技能の習得にしわ寄せとなっていくことになる。英語の授業では、やはり英語という言語の習得が優先されるべきであり、膨大な量の文化情報を全て英語の授業で扱うことは不可能である。限られた時間の中で、文化内容をいかに精選し、どのように教えていくかというのが大きな問題である。

②はこのような文化内容の精選に関わる問題である。先に述べたとおり英語教育においては small c culture を中心として文化教授が行われてきたが、そのような文化は生活のあらゆる側面にわたり、その情報量は極めて多い。加えて、「国際語としての英語」という観点から、英語圏以外の文化も含めるとすれば、文化教授が扱うべき範囲は限りなく膨大なものとなる。そこで、言語の場合と同様に、文化の記述についても、より抽象的なルールにまとめることによって、より教えやすくする工夫が必要になる。しかしながら、問題は言語構造の記述に比べて文化の記述ははるかに困難なことであり、近年の社会言語学などの研究成果をしてもまだ十分とはいえず、文化規則の記述は外国語教育にとって利

(19) ここにあげた問題点を整理するにあたっては、伊藤(1994)他を参考にした。

用可能な状態にはまだなっていない。⁽²⁰⁾したがって、現時点では限られた文化的現象が単発的なトピックとして取り上げられるしかないという状況である。

③は文化教授の指導法の問題である。指導法は文化指導のねらい (Attitudinal, Communi-Cultural, or Human-Educational) や教授者・学習者等の要因、および時間やリソースなどの制約などによって決定されるものである。指導の方法はこれらの要因が明確にされたのちに選択されればよいのであるが、Byram はこのような文化的内容の指導方法が十分に組織化、体系化されていないことを指摘している。⁽²¹⁾一口に文化教授といっても、口頭による情報伝達でよいのか、文章化したものを読ませるべきなのか、文献を調べさせるなどの作業をさせた方がいいのかといったことは指導者が大いに迷うところであり、状況に応じた指導方法を組織化する研究も必要である。

④は人的資源に関わる問題である。真の異文化理解とは共感的理解であり、異文化を持つ人々との直接的でダイナミックな関わり合いというのが、Human-Educational な異文化教育には必要であるが、実際の学校教室にはそのような文化的インフォーマント (情報提供者) はほとんど存在していないのが現状である。一部の中・高等学校では文部省や地区の教育委員会の招聘によるALT (Assistant Language Teacher) と呼ばれる native speaker が勤務しており、英語の授業にも参加している。また、クラスに海外からの留学生が入ってくるようなケースも最近増えつつある。しかし、まだあまり一般的とはいえないこのような状況を除けば、大多数の英語授業は日本人教師により、日本人の生徒を相手に、極めて mono-cultural な環境で行われているのが現状である。コミュニケーション活動として、情報差 (information gap) を用いた生徒間の会話練習を授業に取り入れることが多くなっているが、文化的な差 (cultural gap) は設定することはできないので、行動レベルでの「異文化間」コミュニケーション活動というのは、教室内ではほとんど実現不可能ということになる。

(20) 深沢他 (1992)

(21) Byram (1985)

⑤も人的資源に関わる問題として、④と深い関係にある。現在、日本の中・高等学校の英語教師のほとんどが日本人で、その多くが日本で生まれ育ち、日本で教育を受けた者である。外国語を専門とする日本人ということで、自文化と異文化をよく見渡すことができ、生徒が感じる文化的な問題にも適切に対応できるという点でメリットがある。しかし、教師があらゆる文化的側面についてエキスパートになることは不可能であり、誤解の背景にある重要な異文化の存在に気づかない場合も少なくない。また、異文化についての知識がどんなに豊富であっても、教師自身が相手の文化をどのようにとらえているかによって、異文化に対して生徒が抱く感情や態度にも少なからず影響を与えている可能性がある。異文化教授のために教師は英語能力だけでなく、異文化間能力の研鑽にも勉める必要があり、これは教師に大きな負担を強いることになる。

V 異文化間コミュニケーション能力育成に向けて

異文化理解・異文化間コミュニケーションを目指した英語教育を実現するためには、以上のような問題にどう取り組んでいくかというのが重要な課題である。新しい文化教授のあり方については、現時点においては実現可能性という観点から、理想と現実の間の妥協点を検討し、優先されるべき研究の方向を模索する必要がある。本論の前半で考察した理念では、英語教育における文化教授・異文化理解は国際理解教育の一環として位置づけられるべきこと、英語科は基本的な資質としての異文化コミュニケーション能力の養成をその主たる任務とすべきこと、さらに、文化教授の目的には、Attitudinal, Communi-Cultural, Human-Educationalといった側面があり、これらはいずれも英語授業の中で実現されるのが望ましいことを論じてきた。では、上記の現実的な諸問題はこの理念にどのような制限を加えることになるのであろうか。

①の時間的問題、④、⑤の資源的問題は現状における制約であり、これらは将来的には改善される必要があるものの、現職の英語教師や研究者の努力のみではいかんともしがたい限界がある。改善や工夫の可能性があるのは、②の教授内容や③の教授方法ということになるだろうが、これらは時間的、資源的制約や

影響をどうしても受けざるをえない。特に英語授業という枠に限ると、①の時間的制約は特に大きく、教授内容はかなり制限されてしまう。文化情報の取り扱いについては、生活文化のあらゆる側面について、個々の情報を体系的に教えることは時間的にはまず不可能なのが現状である。テキストの理解にどうしても必要な文化情報、あるいは学習動機づけのために生徒の興味を強く引きつけるような文化内容にある程度限定される必要があるであろう。このような Attitudinal な文化教授に関しては、現状の単発的な cultural aside の手法でも効果的であるといえる。日本語を介して手軽に行え、いわゆるネタ本も充実しているので④や⑤といった資源的制約は比較的少ないからである。

Communi-Cultural な文化教授は、異文化間コミュニケーション能力に深く関わるものであり、これからの英語教育には絶対に不可欠なものであろう。しかしながら、コミュニケーションパターンを網羅的に経験させることは時間的制約により不可能なので、文化的ルールの記述から抽象化、体系化といった研究が早急に行われなければならない。前述のように異文化間コミュニケーションやプラグマティックスの分野では徐々にそのような研究が進みつつあり、研究の拡充や教材化への取り組みが今後の課題である。Communi-Cultural な文化知識は異文化間コミュニケーションに活かされることが理想であるが、④の問題点で触れたとおり、現状のままでは行動レベルでの実現は困難であり、ALT 等が存在しない場合、教室内では認知レベルの理解に留まらざるをえない。教室外での異文化間コミュニケーションに備えて、Communi-Cultural な文化知識を教室内の会話訓練とどう結び付けてゆくかが、これからの方法論的課題である。

文化教授の Human-Educational な側面は、国際理解教育にとっては重要であるが、英語教育においては Communi-Cultural な側面ほど重視される必要はない。先に述べたように、異文化に対する共感的理解は、異なる文化を持つ人々との直接的でダイナミックな関わり合いを通じて得られるものであり、ALT や留学生等の外国人とお互いに分かり合おうとするコミュニケーションの過程で学習者自身が身につけてゆくものである。文化的インフォーマントという人

的資源の乏しい日本の英語教室で意図的にこのような異文化教育を展開しようとすると、多大な困難と労力を伴うことが容易に想像できる。特別に時間を割いて、Human-Educational な文化教授を英語授業の中で行うというのは、時間的な制約も考慮すると、ほとんど不可能に近い。そもそも異文化教育は英語教育に限られるものではないはずである。国際理解教育は社会科や国語科においても取り組まれており、そこでは自国認識に立った異文化理解とその尊重が目標として掲げられている。英語を用いずに日本語で同じ目標が達成されるのであれば、他教科の授業や特別活動において取り組んだほうがむしろ合理的といえる。ただし、このことは英語授業に Human-Educational な側面がいらないうわけではない。英語授業における文化教授は、国際理解教育の一環であるという観点から、その Human-Educational な目標から乖離するものであってはならない。とりわけ英語教育の文化教授では、比較文化的なアプローチによって目的文化の異なりや異質性が強調されることが多いが、これはかえって学習者の異文化に対する心理的な距離を大きくすることにもなりかねない。イメージが固定化されると、ステレオタイプの形成が助長され、逆に学習者が異文化に対する偏見、先入観から抜け出せない状況に陥ってしまうことになる。異文化教授がこちらの意に反して共感的相互理解への大きな障害とならないよう、英語教師は異文化の扱いに細心の注意を払う必要がある。教材の開発や方法論の構築においても、このことは常に念頭において進められるべきである。

VI まとめと今後の課題

英語教育における文化教授は、これまで文法事項などの言語習得とは切り離され、文化的背景という形で取り扱われてきた。しかし、昨今強調されている国際理解教育の一環として、異文化間コミュニケーション能力の養成が英語教育の重要な役割であるとの認識から、今後、文化教授は Communi-Cultural な側面を中心として、その実践が進められる必要がある。英語教育の現場がかかえる種々の制約を考慮すると、早急に取り組まれるべき課題は、コミュニケーションパターンに関する文化的規則の記述、抽象化、および教材化である。コ

コミュニケーションに見られる文化的ルールについては社会言語学や異文化間コミュニケーションの研究が徐々にその成果を上げつつある。これから重要になるのは、このような研究成果をいかに英語教育で利用可能な形にしていくかということであろう。研究成果として得られた個々の文化規則に関する記述を、より抽象的で体系的なルールにまとめ、社会的な場面設定にもとづいて教材化するという作業は、21世紀の英語教育にむけて重要な課題の一つである。

参 考 文 献

- Allen, E. & R. Valette (1972) *Classroom Techniques : Foreign Languages and English as a Second Language*. Harcourt Brace Jovanovich
- Barnlund, D. & M. Yoshioka (1990) Apologies: Japanese and American styles. *International Journal of Intercultural Relations*, 14, 193-206
- Beebe, L., T. Takahashi & R. Uliss-Weltz (1990) Pragmatic transfer in ESL refusal. In Scarcella, R. *et al.* (1990) 55-73
- Byrum, M. (1985) Cultural studies in foreign language teaching. *Language Teaching*, 15, 322-336
- Chastain, K. (1988) *Developing Second-Language Skills : Theory and Practice* (3rd Ed.), Harcourt Brace Jovanovich
- Eisenstein, M. & J. Bodman (1986) "I very appreciate": expressions of gratitude by native and non-native speakers of American English. *Applied Linguistics*, 7, 167-185
- Scarcella, R., E. Andersen & S. Krashen (eds.) (1990) *Developing Communicative Competence in a Second Language*. Newbury House
- Thomas, J. (1983) Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4, 91-112
- Wolfson, N. (1981) Compliments in cross-cultural perspective. *TESOL Quarterly*, 15, 117-124
- 伊藤 隆 (1994) 「英語の授業の中で文化的内容をいかに活用していくか」『中国地区英語教育学会研究紀要』23, 141-144
- 上西幸治 (1996) 「文化学習導入による生徒の意識変容に関する研究—高校での実践を中心に」(第22回全国英語教育学会仙台研究大会口頭発表資料)
- 大蔵省印刷局編 (1988) 『教育改革に関する答申 (臨時教育審議会第一次～第四次答申)』
- 倉地曉美 (1992) 『対話からの異文化理解』勁草書房
- 樋口信也 (1995) 『国際理解教育の課題』教育開発研究所
- 深沢清治 (1996) 「日本人英語学習者の pragmatic competence 研究の応用—英語教科書教

材分析を中心に」(第22回全国英語教育学会仙台研究大会口頭発表資料)

深沢清治, 高塚成信, 川尻武信, 杉野直樹, 川島浩勝(1992)「異文化理解・異文化コミュニケーションを目指した英語教育」『英語教育』41, 7, 63-83

古田暁, 石井敏, 岡部朗一, 久米昭元(1987)『異文化コミュニケーション』有斐閣ホール, E.T.(岩田慶治・谷泰訳)(1979)『文化を超えて』TBSブリタニカ

松本青也(1987)「異文化理解の必要性」『現代英語教育』23, 6, 15-17

箕浦康子(1984)『子供の異文化体験』思索社

文部省(1989)『中学校学習指導要領』大蔵省印刷局

文部省(1989)『高等学校学習指導要領』大蔵省印刷局

渡部昇一編(1992)『ことばコンセプト事典』第一法規

和田 稔(1990)「新学習指導要領がめざす国際理解教育」『英語教育』39, 1, 8-10