

外国語教育における異文化間学習の過去・現在・未来

マコナキー・トロイ

Abstract: This paper provides a brief review of the main ways of conceptualizing culture and intercultural learning within foreign language education. The paper also discusses recent frameworks which posit intercultural learning as a fundamentally hermeneutic endeavor and the role that the acquisition of meta-pragmatic awareness could have within such a view of intercultural learning.

Keywords: *Foreign language education, intercultural learning, meta-pragmatic awareness*

1. はじめに

グローバル化に伴う異文化間接触の増加を背景に、異文化間理解教育は様々な国の対外政策に一層重要な位置を占めるようになってきた。日本政府も、国内外の文化的多様性に関する教育のあり方を模索中である。外国語教育について言えば、いわゆる「国際理解」は小学校英語の学習指導要領をはじめとする政策文書に明記されることとなった。大学などの高等教育機関においても、国際理解教育あるいは異文化間理解教育を外国語教育の一環として実践することは世界的に見れば決して珍しくないが、異文化理解そのものは様々な捉え方があり、異文化間学習の理想的な形態は議論されるところである。本稿の目的は、これまでの外国語教育における異文化間学習の主要な捉え方について批判的に考察し、最近発表された異文化間学習理論を紹介することとする。

2. 外国語教育における「文化」の様々な捉え方

外国語教育の歴史においては、「文化」および「異文化間学習」の捉え方は時代と共に変遷している。実際には、異文化間学習の捉え方は文化そのものの捉え方に決定的に左右される。ここでは、主要な捉え方を概観する。

2.1 文学に内在する文化

20世紀頃までは、文化は「ハイカルチャー」と同一視され、外国語教育においては優れた文学に内在する価値観や感性と捉えられていた。一般的には、文学の学習はすでに文法をマスターし、特に高い外国語能力を身につけた学習者が学ぶ領域と見なされ、学習効果としては、著者の意図を読み解いていくことにより、テキストの背後にある社会文化的事情に関する理解が期待されていた (Lafayette 2003)。つまり、文化はテキストに具現化されるものとして捉えられ、学習者はそれを解読しつつ、社会思想や価値観に触れ、自分を向上させることが求められた。

このような、文化を文学に静態的に内在する「もの」として学習する志向性を Kramsch &

Nolden (1994) は批判している。彼らは、文学を外国語教育の一環として勉強する際、作家の意図をひたすら理解しようとするスタンスは望ましくないと主張する。「作家の死」というポスト構造主義的な帰結のように、テキストの「意味」は著者の意図とイコールであると考えべきではないとし、逆に意味とは、テキストを主体的に解釈していく個人により構築されるものであると考えたのである。この考え方に立脚し、外国語学習においても、学習者自身がテキストをどのように理解するかを内省的に検討していく学習プロセスも有意義であると主張する。この場合、内省的に検討していくことは、学習者がテキストにある言語的記述に対する自らの解釈の内実に意識を向けつつ、また作家の意図について考え、その比較考察の中で引出される様々な文化的知識や前提を一つの枠として「cross-cultural」(p. 30) な理解を深めることであると述べる。このように、文学とは「異文化間的に」学ぶことが出来るのだ。

文化というものを文学を通じて学習していくアプローチはもともと伝統的で、現在の外国語教育においても、依然として重要な位置を占めている。今後は、テキストと文化の関係をより異文化間的に捉えていく方向性が模索されることが期待できるだろう。

2.2 社会事情・慣習としての文化

第二次世界大戦の終焉とともに、国籍や文化的背景を異にする人々との円滑なコミュニケーションの必要性が一段と認識されるようになった。これに伴い、外国語教育関係者の間にも、外国語を学ぶ者にはその言語が使われる国の社会文化的事情を教える必要があるとの見方が広まった。同時に、文化人類学研究などの影響により、一般社会においても、文化は特定の集団が共通とする価値観、考え方、生活様式などと理解されるようになった。そのため、外国語教育においても、こうした文化的な要素を導入することが多くなった。当初は、外国語カリキュラムや教材には、外国の経済・地理・歴史などの客観的な事柄だけでなく、目標言語を母語とする民族の食生活・結婚式などの生活様式についての情報も網羅されることとなった。文化をこのように取り入れたのは、たとえばフランス語教育では *Civilisation*、ドイツ語教育では *Landeskunde*、日本語教育では「日本事情」などがあげられる。

外国語学習において、目標言語が話される国々の社会事情や慣習についての知識を習得すれば、コミュニケーションをとる際の話題になり、当該国の社会事情などを自国のそれと比較していく中で様々な疑問や気付きを発生させ、異文化間理解につながると考えられる。ただし、異文化のこのような非言語的な現象だけでなく、言語に埋め込まれた文化も取り上げなければ、言語学習と異文化間学習が乖離することになる。これが一つの欠点と言える。

2.3 言語コミュニケーションにおける文化

言語コミュニケーションにおける文化について、言語哲学 (Austin 1962; Searle 1969; Wittgenstein 1958) や文化人類学 (Hymes 1972) などの分野からの知見が外国語教育に取り入れられるようになると、やがて Communicative Language Teaching (CLT) が誕生し、言語を文化的に条件づけられたものとして教える原動力が増していった。その結果として、CLT に使われる教科書には、特定の言語とその文化とされるものが様々な形で紹介されている。しかし、教科書に見られる異文化の内容については、多くの批判が寄せられている。たとえば、英語教科書の場合は、2.2 に述べたように、英語が話される国の食べ物やマナーなどに関する記述はあるが、言語行為の意味解釈に直接関係する文化的情報は欠けているとの指摘がある (Byram 1991; McConachy 2009)。その一方で、CLT のためによく使われる教科書が言語と文化の関係について具体的に記述した場合には、本質主義的な描写がしばしば見られる。まずは、言語と文化の関係を国レベルで捉え、たとえば、日本語教科書には、「日本人は間接的なコミュ

ニケーションを好む」、英語教科書には、「アメリカ人は直接的コミュニケーションを好む」などの言説がステレオタイプ的に描写されている。このような描写は、異文化コミュニケーション学で言われる「コミュニケーション・スタイル」を根拠にしていることが多いと考えられる。ここでは、文化は国という枠組みの中で固定され、その国の構成員が、マクロレベルにおいて一定の傾向性（コミュニケーション・スタイル）を有すると言われる（Gudykunst and Ting-Toomey 1998）。

ところが、どの言語にも、より「間接的」や「直接的」な表現方法が存在し、それがコミュニケーションにおいてどのように生かされるかは、話者の関係、コミュニケーションの場面などの様々な社会文化的要素に左右される。つまり、いわゆるコミュニケーション・スタイルというものは、アプリオリとして存在するわけではなく、ディスコースにおける話者による間主観的な意味構築プロセスの結果として具現化されるものである。さらに、外国語教育において、ある文化的集団のコミュニケーションの傾向性を描写する際に、「間接的」、「直接的」、「論理的」、「情緒的」など、普遍的とされる概念を用いてラベリング行為を行うが、これらの概念の中身は決して普遍的ではなく、実質的には文化によって異なる。但し、学習者はそれらを自分自身の言語文化に基づいて捉えてしまうことがあり、それが逆に異文化間学習の妨げとなるおそれがある（McConachy & Hata 2013）。異文化間学習の観点から見れば、ある言語にはアプリオリとしてコミュニケーション・スタイルというものが存在し、それが話者の言語使用に決定的な影響を与えるという単純すぎる考え方は、コミュニケーションにおける間主観的な相互作用を見落とすことに繋がりがかねないばかりでなく、ステレオタイプを助長する危険性さえあると言える。

最近では、特に異文化語用論や中間言語語用論といった分野で得られた知見が外国語教育に影響を与えている。具体的には、文化が顕著に現れる会話的慣例型や謝罪行為・依頼行為などの発話行為（スピーチ・アクト）を明示的に教える様々な試みがなされている。Instructional Pragmatics（Ishihara 2010）とも言われるこのような試みは、第二言語習得論の Noticing hypothesis（Schmidt 1993）に基づき、スピーチ・アクトなどのコミュニケーション行為を構造的な観点からも、機能的な観点からも学習者に説明している。たとえば、英語の謝罪行為の場合は、Head Act を成す “I’m sorry” のみによって遂行されるのではなく、Head Act に付随する「経緯説明」や「責任の認識表示」を明確にすることも、一般的には謝罪を遂行するためのセットとして必要であることを教える（Olshtain & Cohen 1983）。これに加え、謝罪行為は社会行為である為、「どんな状況に謝罪すべきか、あるいはすべきでないか」という社会語用論的な側面も取り上げる。どういった状況で、どのような理由のために、どのように謝罪するかという根本的に文化的な問題を取り上げることにより、目標言語の語用論的判断は文化的な知識や前提の上に成り立っているということを学習者に理解させることが出来る（Meier 2003）。このような、外国語学習者が目標言語の語用論現象について身に付けた明示的な知識は、「メタ語用論的知識 = meta-pragmatic knowledge」と呼ばれる。

第二言語習得論の観点から見れば、目標言語の語用論的規範に関して学習者に意識させることは語用論的能力（Bachman 1990）の習得を促進すると考えられている（Schmidt 1993）。しかし、中間言語語用論の研究が明らかにしているように、学習者は外国語でスピーチ・アクトを遂行する時に、母国語の語用論的規範を無意識のうちに転移する為、転移を防ぐために、目標言語ばかりでなく、学習者の母国語の語用論的規範に関しても意識させる必要があると考えられている（Bardovi-Harlig 2001）。異文化間学習の観点から見ても、目標言語の語用にかかわる文化的知識や前提に関して意識させることは、すなわち言語と文化の関係性を意識することである、という点において有意義であると言える。ただし、母国語の語用論現象やその背後に

ある文化的常識について省察することの目的を「転移防止」に限定することには問題がある。

まずは、この時代にあつては、外国語学習者が母語話者の語用論的規範に従うという従来の前提は必ずしも有用ではないという指摘がある。母国語について言えば、挨拶、謝罪、依頼などのスピーチ・アクトは社会行為であるだけでなく、個人のアイデンティティー行為でもある。私たちは、社会的に、あるいは文化的に共有される語用論的規範とその土台となる価値観を踏まえてコミュニケーション行為を行うわけだが、同時にコミュニケーションにおいて個人のアイデンティティーを確立し、維持する。つまり、語用論的規範を通して自分というものを他者に投影するわけである。そう考えると、非母語話者が外国語を話すとなると、その外国語を記号的資源としてアイデンティティーを確立しなければならなくなるが、場合によっては、その外国語の語用論的規範に従うことは、学習者自身の文化的価値観に不協和をもたらし、抵抗を覚えることにつながる (Kramsch 2003)。このような状況を踏まえて、スピーチ・アクトについては、外国語の語用論的規範に従うという選択肢を残すべきだが、前提とするわけにはいかないのである。これは、学習者を「未熟なネイティブ・スピーカー」としてではなく、Intercultural Speaker (Byram 1997) として、自らの言語的判断によりアイデンティティーを確立できる余地を与えるスタンスである。

3. メタ語用論的意識を異文化間的に学習することとは

外国語学習者を Intercultural speaker として育成していくこととは、すなわち複数の言語を行使しながら自らのアイデンティティーを能動的に構築し、多様な他者に柔軟に対応していける能力を獲得できる教育実践を行うことである。そのためには、学習者は目標言語のメタ語用論的知識だけでなく、母国語の語用論的規範とその背後にある文化的前提について内省し、もっと広い意味での「語用論的意識 = Meta-pragmatic awareness」を異文化間的に構築していく必要がある (McConachy 2013a)。従来の外国語教育では、言語と文化の関係をステレオタイプ的に描写することが多かったが、今後は Dervin (2011) の言うように、言語と文化の関係を solid なものとしてではなく、liquid なものとして捉え、言語と文化の関係における内的矛盾を含む「複雑さ = complexity」に学習者の目を向けさせる必要がある。たとえば、「日本人はすぐ謝る」、「アメリカ人は謝る時によく言い訳をする」というありがちなステレオタイプを引合いに出し比較して終わるのではなく、学習者にディスコースを分析させ、言語と文化の関係を言語使用の観点から検討していく学習の有り方が求められる。そこで構築されるメタ語用論的意識とは、目標言語および母国語の日常的なインタラクションにおける言語使用の解釈がいかに文化的な前提の上に瞬時に行われているか、そして意味そのものがいかに話者の間主観的な作業の結果として構築されるかということを徐々に意識することである。

教育実践において具体的にどのようにすれば、言語と文化の関係を異文化間的に学習していけるかについて、Liddicoat and Scarino (2013) は図 1 にモデルを提示している。

Liddicoat & Scarino (2013) は、外国語教育における異文化間学習は、教室内のやりとり (Interacting) に基づき、言語と文化の関係性について気付いたり (Noticing)、異文化間的に比較したり (Comparing)、内省的に考えたり (Reflecting) する学習行為のサイクルによって成り立つと論じている。このサイクルを応用すれば、メタ語用論的意識を異文化間的に構築していくことは、学習者自身が協動的に様々なディスコースを分析し、様々な現象を比較したり、様々な関係に気付いたり、目標言語と母国語の語用論的現象に関わる文化的な知識や前提を内省的に検討していくことを必然的に伴うことになる。つまり、語用論的意識を異文化間学習に応用するということは言語と文化の関係を解釈学的なプロセスを通して理解していくことである。

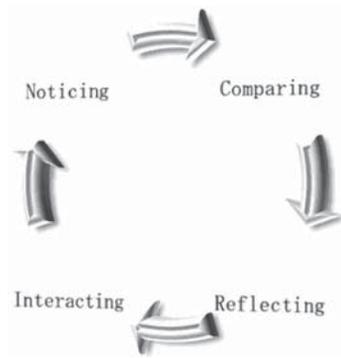


図1 異文化間学習の学習行為 (Liddicoat & Scarino 2013)

語用論的現象を題材として上記のような学習行為を中心に異文化間学習を試みた研究として McConachy (2013a) がある。この研究においては、英語の授業における日本人学習者のディスカッションの様子が示され、メタ語用論的意識とは具体的にどのように生み出されるかについて考察されている。授業では、学習者は、イギリスの会社における上司（男性）からの部下（女性）に対する褒め言葉からはじまるインタラクションを設定にしている英語の Dialog を分析している。このような設定は、上下関係、ジェンダーなど、分析するうえでのコンテキストが豊富であるため、学習者は、そこに出てくる人物の言語使用に注目し、どのような意図が現れているかを分析している。著者が主眼とするのは、まず第一点目として、ディスカッションにおける学習者の解釈の中身である。たとえば、学習者は Dialog における上司役の褒め言葉をそのまま褒め言葉と理解するのか、それともセクシュアルハラスメントと理解するのか。また、その判断基準とはどのようなものであるかについてである。著者が注目するもう一点は、学習者の判断根拠はディスカッションの中でどのように言語化されるかということである。つまり、学習者の解釈に対するまわりの学生や教師の反応がどのようにさらなる省察を促すかという点である。ディスカッションでは学習者は、Dialog にあられる言語行為に対する自らの意味解釈について、まわりの学生からさらなる説明を求められたのをきっかけに、解釈の根底にあるジェンダー観などについて省察し、やりとりを通じてそれをより明確に言語化できた様子が観察された。このことから、学習者は自らのジェンダー観および職場コミュニケーションに対する考え方などが Dialog の場面解釈および英語使用に対する価値判断に影響しているということ意識できたと考えられる。自文化に基づく常識、価値観、前提などが目標言語のインタラクションに対する解釈にも影響していると意識することは日常生活においては稀であるが、このように、それらの意識を異文化間学習に取り入れることで、メタ語用論的意識の一つの形態が異文化間学習に寄与する一つの形態を示したと言えるだろう。

更なる段階としては、学習者は自らのジェンダーに関する前提などが、これまでの日本社会におけるどのような人生経験に影響されてきたかなどについて省察したり、Dialog の設定を日本の職場に置き換えてから再分析したり、異文化的比較や省察をする方法はたくさんある。McConachy (2013b) では、スピーチ・アクトの一つである「謝罪」を取り上げ、学習者は Dialog にある英語の謝罪の「経緯説明」は日本文化的な観点からは「言い訳」に捉えられやすいと感じ、それが誠意を問われることにつながると解釈していた。そこで、誠意とは何か、謝罪場面において誠意を示すどのような方法があるかなどについて、英語の観点からも日本語の観点からも検討し、学習者は謝罪の談話構造は文化的に解釈されるものであるということを理解できた。このような理解も異文化間学習につながるメタ語用論的意識の一つの形態と言えよう。

4. 結論

冒頭でも述べたように、異文化間接触は年々増加しており、異文化間コミュニケーションを見据えた外国語教育を行うことが一層重要となった。異文化間学習は様々な形態があり、すなわち文学に内在する文化、社会事情・慣習としての文化、そして言語コミュニケーションに埋め込まれた文化などをそれぞれ外国語教育に取り入れていくことは有意義であろう。今後は、語用論的現象を題材として異文化間学習を実践する場合は、言語と文化の関係を本質主義的な観点からではなく、本稿で議論してきたように、インタラクションにおける間主観的な交渉を見ていくことにより、意味の構築および解釈における文化的前提の役割を学習者に認識させることが望ましい。そのためには、外国語教育実践においては、学習者自身の解釈プロセスにおける自文化の影響についても意識し、メタ語用論的意識を異文化間的に構築していくことが大切となる。今後の研究の方向性としては、メタ語用論的意識の様々な形態を明らかにし、外国語教育の中でそれを異文化間学習および異文化理解にどのようにつなげられるかについてさらなる探求が求められるだろう。

参考文献

- Austin, J. L., (1962). *How to Do Things with Words (2nd Edition)*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bachman, L. F., (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bardovi-Harlig, K. (2001). Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics? In K.R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in Language Teaching* (pp. 13-32). New York: Cambridge University Press.
- Byram, M. (1991). Teaching culture and language: towards an integrated model. In D. Buttjes & M. Byram (Eds.), *Mediating Languages and Cultures* (pp. 17-30). Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dervin, F. (2011). A plea for change in research on intercultural discourses: A 'liquid' approach to the study of the acculturation of Chinese students. *Journal of Multicultural Discourses*, 6 (1), 37-52.
- Gudykunst, W. B., & Ting-Toomey, S. (1988). Verbal communication styles. In W.B. Gudykunst & S. Ting-Toomey (Eds.), *Culture and Interpersonal Communication* (pp. 99-115).
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (p. 53-73). Harmondsworth, England: Penguin Books.
- Ishihara, N. (2010). Instructional pragmatics: Bridging teaching, research, and teacher education. *Language and Linguistics Compass*, 4 (10), 938-953.
- Kramsch, C. (2003). Teaching along the cultural faultline. In D. L., Lange & R. M., Paige (Eds.), *Culture as the Core: Perspectives on Culture in Second Language learning* (pp. 19-35). Greenwich: Information Age Publishing.
- Kramsch, C. & Nolden, T. (1994). Redefining literacy in a foreign language. *Die Unterrichtspraxis*, 27 (1), 28-35.

- Lafayette, R. C., (2003). Culture in second language learning and teaching: Anthropology revisited. In D. L., Lange & R.M., Paige (Eds.), *Culture as the Core: Perspectives on Culture in Second Language learning* (53-69). Greenwich: Information Age Publishing.
- Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. New York: Wiley-Blackwell.
- McConachy, T. (2009). Raising sociocultural awareness through contextual analysis: Some tools for teachers. *ELT Journal*, 63 (2), 116-125.
- McConachy, T. (2013a). Exploring the meta-pragmatic realm in English language teaching. *Language Awareness*, 22 (2), 100-110.
- McConachy, T. (2013b). A place for pragmatics in intercultural teaching and learning. In F. Dervin & A. J. Liddicoat (Eds.), *Linguistics for Intercultural Education* (pp.71-85). Amsterdam: John Benjamins.
- McConachy, T & Hata, K. (2013). Addressing textbook representations of pragmatics and culture. *ELT Journal*, 67 (3), 294-301.
- Meier, A. J., (2003). Posting the banns: a marriage of pragmatics and culture in foreign and second language pedagogy and beyond. In A. Martinez, E. Uso & A. Fernandez (Eds.), *Pragmatic Competence and Foreign Language Teaching* (pp.185-210). Castello: Unviersitat Jaume I.
- Olshtain, E. & Cohen, A. (1983). Apology: A speech-act set. In N. Wolfson & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and Language Acquisition* (pp. 18-35). Rowley, MA: Newbury House.
- Schmidt, R. (1993). Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. In G. Kasper & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage Pragmatics* (pp.21-42). New York: Oxford University Press.
- Searle, J. R., (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wittgenstein, L. (1958). *Philosophical Investigations (3rd Ed.)*. New York: Macmillan Publishing.