

~~~~~  
研究ノート  
~~~~~

異文化コミュニケーション研究と教育の歩みと展望

——実証主義から構成主義へのパラダイムシフトの視点から¹⁾——

久保田真弓
末田清子
浅井亜紀子
小池浩子
小柳志津*

1 はじめに

日本の異文化コミュニケーション研究の歴史は、米国の異文化コミュニケーションの歴史的な歩みと多少時期がずれる（石井他, 2001; 久米, 2009）。しかし、研究の視点や方向性では、両者は重なる部分が多い。E. T. Hall（以降ホール）が、“intercultural communication”（日本語訳では異文化コミュニケーションまたは異文化間コミュニケーション）という用語を生み出してから 50 年余の月日が経つ。また、学問として体系化するには短い歴史であるが、グローバリゼーション²⁾の時代を迎え、多様な背景をもつ人々の出会いを基礎とする異文

1) 本稿は 2009 年 9 月に開催された異文化コミュニケーション学会（シーター・ジャパン）年次大会でのパネルディスカッションをもとに加筆修正したものである。

* 久保田真弓（関西大学総合情報学部教授）・末田清子（青山学院国際政治経済学部教授）・浅井亜紀子（桜美林大学リベラルアーツ学群准教授）・小池浩子（信州大学教育学部准教授）・小柳志津（首都大学東京国際センター留学・留学生相談員）

2) グローバリゼーションとは、諸国における経済活動が、国境を超え地球規模に拡大、深化するとともに相互依存の度合いを強めていく過程をさす。さらに世界的な人権意識や環境意識の進展のような意識のグローバル化も含む。

化コミュニケーション研究が、見直されている。特に「文化」と「コミュニケーション」をどのように捉えるのかが、議論されている。

そこで本稿では、日本における異文化コミュニケーション研究をパラダイムシフトの視点から整理し直し、4人の専門家による授業実践を紹介することで、今後の異文化コミュニケーション研究の展望を述べる。

2 異文化コミュニケーション研究分野の主流パラダイム

2.1 実証主義的アプローチ

「異文化コミュニケーション」という用語は、ホールが、1951年から1955年にわたり Foreign Service Institute に所属し、米国の外交官らを相手に異文化の研修に携わった際に生まれたものである (Rogers, 1999)。当時、米国は世界を経済的にリードしていたが、外交官はほとんど派遣先の文化も言葉も知らない状況であった。そこでホールは、言語学者と連携し研修を実施したが、文化人類学からの視点で派遣先の単一文化の説明をしても効果が上がらず、研修の参加者から文化の違いからくるコミュニケーション問題について教示してほしいという要望があり比較文化の視点が採り入れられた (Rogers, 1999)。以来50余年の間、アメリカ人が、国際ビジネスマン、留学生、アメリカ平和部隊、旅行者、駐在員としてホスト社会で「成功する」ように (Cooks, 2001, p. 345)、または異文化接触時の誤解や摩擦を極力排除するために理論構築されたものだといえよう (石井他, 2001)。従って、異文化コミュニケーションという領域は、非常に実践的で短期間の研修でも効果が上げられることが前提にあり、研修つまり教育的実践と理論形成が相互に影響し合いながらスパイラル式に知識が累積され、理論構築されてきた学問分野だと考えられる。このような経緯で成り立った異文化コミュニケーション研究では、文化を国家や、民族、年齢、性別、社会経済的地位などの違いをある程度固定的に捉え、それらが対面する人々のコミュニケーション行動にどのような影響を与えるかという視点で主に量的に研究されてきた。つまり対峙する人々の文化差を確定し、コミュニケーション過程への影響を統計を駆使し「科学的」に実証しようとしてきた。

その背景には、異文化コミュニケーションの土台ともなるコミュニケーション研究そのものの研究アプローチの影響がある。アメリカにおけるコミュニケーション研究では、1920年代に心理学の分野で主流を占める行動心理学を取り入れ、説得行動など目に見えるコミュニケーション現象をいかに社会科学として精密に分析するかを念頭に実証主義的アプローチがとられていく(津田, 1993)。以後、ラジオやテレビの出現でメディアの効果やメッセージ分析が台頭し、コミュニケーションを科学的に捉える事に拍車がかかる(Griffin, 1997)。しかし、一方で、1950年代後半より行動心理学に対する反発も起り、対人コミュニケーションでは、人間を観察の「客体」とするのではなく、「主体」として捉える見方が生まれ、コミュニケーション研究にも影響を与えていく(津田, 1993)。つまり、研究の視点として人々が交わすメッセージの内容より人間関係に着目することが重視されるようになってきたのである。これが実証主義的アプローチと後述する解釈主義的アプローチの流れとなり(Griffin, 1997; 津田, 1993)、異文化コミュニケーション研究にも影響を与えていく。

従って、異文化コミュニケーション研究が、実証主義的アプローチをとってきた背景には、1) 異文化コミュニケーションという新しい学問を社会科学として打ち立てる必要性、2) アメリカ人の視点に立って(久米, 2009) コミュニケーションを「成功」させるという合目的性、3) 研究で得られた知見を異文化コミュニケーションの研修で簡潔に合理的に提供(採用)する必要性、4) 研究者自らが「Publish or perish」の状況に置かれ、短時間で成果を出すという緊急性、があったといえるだろう。

このような実証主義的アプローチを採用し、異文化コミュニケーションを科学的に分析し、知見を蓄積していく研究者がいる(プリブル, 2006; 山口, 1998など)一方で、「文化」そのものの捉え方に疑問を呈し(戴, 2005)、エスノグラフィーやフィールドワークなどの研究手法を用いた解釈主義的アプローチも取られるようになってきた(浅井, 2006; 兎島, 2006; 渋谷, 2001)。

そこで、次節よりこれらの流れをパラダイムの視点から概観する。

2.2 パラダイムという視点と哲学的前提

パラダイムという概念は、トーマス・クーンが、1962年に科学史や科学哲学の専門用語として創唱したもので、中山(1984)の訳によると「パラダイムとは広く人々に受け入れられている業績で、一定の期間、科学者に、自然に対する問い方と答え方の手本を与えるものである」(pp. 9-10)。以後、「一時代の支配的な物の見方や考え方」という形で意味が拡張解釈され流布し(中山, 1984, 野家, 1998), 自然科学だけに留まらず社会科学にも影響を与えている。

パラダイムには、哲学的前提があり、実証主義的アプローチと解釈主義的アプローチは、それぞれ客観主義のパラダイムと構成主義のパラダイムに分けられる。それらの哲学的前提の違いについては、久保田(2000, pp. 41-42)を引用してまとめると以下ようになる。

1) 客観主義のパラダイム

歴史的には、産業革命とともに形成され、「工業化社会」の基本的な枠組みを作ってきた思考の枠組みが客観主義のパラダイムである。したがって、いわゆる近代合理主義的な考え方が根底にあるといえよう。

存在論：自然の法則に従う唯一の客観的「真理」は、人間の外側に存在する。

認識論：もし自然法則によって作用する唯一の真実が存在するなら、知ろうとする主体は、対象から離れて調べたい変数以外の要因を制御し、実験や観察をする必要がある。

方法論：仮説を立てて、条件を注意深く制御し検証していく。

人間論：人間の行動も自然法則に従い、外部からの刺激がある行動に導かれる受け身な実体である。

2) 構成主義のパラダイム

カントの哲学のほか、言語学、心理学、教育学などで客観主義的な見方に対する批判として提示されるようになったのが構成主義のパラダイムであり、それは真理そのものが、外界に実在するのではないという考えから出発している。

存在論：真理は多様である。それはそれぞれの人間の心の中で社会的、経験的な過程を通して形作られるため、基本的に主観的である。

認識論：知る人と知る対象は、分けることのできない同一の実体である。知識とは、まさにこの二つの相互作用の中で構成される。

方法論：知識は、体験と内省の繰り返しのなかで構成される。それは、弁証法的な過程であり、比較したり、対比したりしながら行われる。

人間論：人間は、自ら知識を構築するために、積極的に対象と関わる能動的な実体である。

このように客観主義のパラダイムで考えるのと、哲学的前提が異なる構成主義のパラダイムで考えるのでは、おのずと「文化」や「コミュニケーション」の捉え方そのものも変わってくる。構成主義のパラダイムにおいては、対峙する人々の背景にある文化を国家や国籍として固定的に独立変数として捉えるのではなく、文化そのものもコミュニケーションの過程で形成されていく流動的なものであるという見方になる。文化は実体として存在するものではないのだ。そして、コミュニケーションに臨む人々がさまざまに変化していくコミュニケーション現象を主体的にどう解釈しているのかを知ることが重要になってくる。異文化コミュニケーション研究には、「文化」と「コミュニケーション」の捉え方に研究者が属するパラダイムの違いが反映されているといえよう。一般に、パラダイムの一群の前提は、同一のパラダイムに属する研究者からは、当然のこととして暗黙のうちに受け入れられているものである。ただし、自然科学と違い、社会科学の場合は、複数のパラダイムがあり共存しているので、議論が分かれるところでもある(中山, 1984)。

次にこれらのパラダイムを念頭に置き、4つの教育的事例を紹介する。

3 大学における教育的実践事例

3.1 文化の動性の視点と批判的分析への助力の試み(末田)

本節では前述の実証主義的アプローチから構成主義的アプローチへのシフト

を受けて、筆者（末田）が青山学院大学国際政治経済学部国際コミュニケーション学科で担当する学部レベルの科目における試みを3点に絞り御紹介したい。それは、1) 文化を固定化されたものではなく動的に醸成されるものであると捉えるということ、2) 教員の枠組みを押し付けず、学生たちが自らの枠組みで分析する力を養うよう助力するということ、3) 机上で学んだことを批判的に分析し、現実の世界にどうあてはまるかを学生たちに考えさせるということである。

まず、試みの1点目の核にあるのは、「コミュニケーションの当事者が共有するシンボルであり、コミュニケーションのプロセスのなかで構築され、再構築されるもの」（末田、2003, p. 59）という文化の定義である。この定義に沿えば、文化は無数にあり、個人は複数の文化の担い手である。異文化コミュニケーションという事象はパートナー同士の文化が対照化される場面であり、どの文化が顕著になってくるかは固定的なものではなく、流動性があり動的なものである。例えば、昨年度の演習Ⅰ（3年生）では、「性的マイノリティのアイデンティティとメディアの影響」というテーマでグループ研究を進めた。彼らは、1) 性的マイノリティと呼ばれる人たちが昨今メディアに頻出するようになったが、果たしてそれによって周囲の性的マイノリティに対する理解は深まったか？ 2) 性的マイノリティと括られる人たちは、メディア側が作り上げたアイデンティティをどのように受容するか、あるいは拒否するか？ という問いを立てた。この研究から得られた結果はもとより彼らの学びのプロセスは大変興味深いものであった。彼らは、「この研究をすることで、自分たちが性的マイノリティと呼ばれる人たちに対して抱いていた偏見の根に気づくことができた」と口を揃えて言った。つまり学生たちは、自分自身の内に潜む「異」（コミュニケーションの当事者間に存在するなんらかの質的・量的な差）という意識に気づいていくというプロセスを経験することができたようである。同時に「マイノリティ」の意味の流動性や「異文化コミュニケーション」という領域の範囲の広さをも認識できた。

また、上記の点は、2点目の試みにも関わる。それは筆者（末田）の枠組みを押し付けるのではなく、学生たちが自分たちの枠組みでテーマを決め、自主的

にテーマに取り組むように促していくということである。学生たちが何を「異」と捉えるかは固定することはできない。そして、学生たちの主体的なテーマ設定や自由な発想から、筆者(末田)自身が多く学びを得ることができるのである。

3点目の試みは、机上で学んだことを理解するだけでなく批判的に分析し、自分たちが生きる現実の世界にどうあてはまるかを学生たちに考えさせるということである。そのために、演習Ⅰ・Ⅱ(3・4年生)以外の全ての科目においても可能な限りグループ発表を行っている。とくに留学生が多いインターカルチュラル・コミュニケーション(交換留学生を含む3・4年生対象)という科目では各グループに必ず留学生のメンバーが入るようにグループを編成する。

グループ発表の全てにおいても、授業で採り入れた内容に関連づけて自分たちでテーマを設定させることは前述のとおりだが、この学びは学生たちが①何を学んだだけではなく、②学びのプロセスから何を学んだかを内省するように2段構えでデザインされている。つまりコンテンツもプロセスもコミュニケーションの学びの機会としている。例えば、米国からきた留学生を含むあるグループが「デートにおけるコミュニケーションの日米比較」について発表した。彼らはホールのハイコンテクスト文化とローコンテクスト文化を、男女のデートにおけるコミュニケーションという視点で分析した。発表内容の骨子は、相手への好意を示し、今後のお付き合いを進める意図を言語化して伝えるいわゆる「告白」は、米国よりも日本でのほうが頻繁に行われているということであった。言語メッセージへの依存度がより高いとされるローコンテクスト文化の例としてしばしば挙げられるのが米国であり、本来であればこういった場面でも日本よりも頻繁に「告白」がみられると考えられるところ、非言語メッセージへの依存度が高い日本でのほうが頻繁に言語化がなされていたという結果であった。

この分析結果にはさらなる吟味が必要だと思えるが、一般的にハイコンテクスト文化の特徴をもつとされる日本人と、ローコンテクスト文化の特徴をもつとされる米国人が、場面によってはその特徴が逆転することもあるということに学生たちは気づきを得た。つまり学んだ理論を特定のコンテクスト・ベース

で考えていくということは大変意義深い。そして、このグループ発表のための連絡や話し合いのプロセスのなかで、グループメンバーのコミュニケーションスタイルやグループダイナミクスへの気づきを得ていく。まさにコミュニケーションの実践である。

以上が、パラダイムシフトをある程度念頭に置いた授業の実践である。そしてこの実践は大枠でみると、異文化コミュニケーションさらには広くコミュニケーション学を「消費」させないようにするという試みでもある。吉野(Yoshino, 1992)は集団主義、同質性など日本人論にこれまで挙げられてきた日本人のコミュニケーションスタイルや日本社会の特徴とされてきた要素を何の分析や考察もないままに受容してしまうことを「消費」と捉えている。自らの特殊性を受容し、あまりにも特殊で周辺の存在となってしまうと、私たちは文化的背景の異なる他者とコミュニケーションを行うことが難しくなってしまう。つまり異文化コミュニケーションがその本来の目的を皮肉にも全うできなくなってしまう危険性を私たちはつねに意識せざるを得ない。このような授業の実践が、吉野の警鐘にすこしでも対応していればと望む。

3.2 文化の多様性と変化への気づきを促す試み(浅井)

実証主義的な文化の考え方の特徴は、文化には何らかの特徴や構造があることを前提としているが、構成主義的な考え方の特徴は、実体の存在に異論を唱え、文化の多様性や流動性を前提とする。両者の立場の違いは異文化間コミュニケーション分野の研究の問いの立て方そのものに違いを生む。実証主義的な立場からは、「ある文化はどのような特徴をもち、人間の認知や行動にどう影響を与えるか」という問いを立てるが、構成主義的な立場からは、「個人は、異文化をどのような文脈でどう理解するか」という問いを立てる(箕浦, 2003)。教育において、教員はこのようなパラダイムシフトをどのように考えて授業をしていけばよいのだろうか。

本節では、異なるパラダイムの視点をどう授業の中で取り入れるかという観点から事例を紹介したい。これは、大学を文化として捉える学部生向けの3回

分の授業のアクティビティである。桜美林大学での「集団コミュニケーション」の授業で、集団の文化を教えるときの事例であるが、異文化コミュニケーションの授業でも応用できる。学部生の中には外国に行ったことのない学生も実際多いため、大学という身近な文化を取り上げる。

大学には独自の校則、規範、雰囲気、言葉がある。これは一つの文化である。このアクティビティでは、「新大学生はいつどのように大学文化の一員になっていくのか」「大学の文化にはどのような多様性や変化があるのか」、という構成主義的な問い、「自分の大学は他の大学と比べてどういう特徴があるのか」という実証主義的な問いに答えながら、大学文化と個人の関係や、大学文化の複雑さや変化を理解することを目標とする。

まず1回目の授業で学生は各自、自分の大学独自の略語などの言葉「ジャーゴン」をリストする。教科や学部、学内外の施設についての略語や大学行事や儀式など様々なジャーゴンがある（桜美林大学の場合、淵野辺駅の「ノベ」、キリスト教学「キリ教」、バーミヤンに行くことを「バミる」など）。さらにグループディスカッションで互いに様々なジャーゴンを出し合う。このディスカッションにおいて、学生達は、大学にはかなりのジャーゴンがあることを実感し、知らないジャーゴンを教え合う過程において驚きや楽しさを共有することができる。

2回目の授業では、学生が集めた言葉のリストをまとめ、ジャーゴンのリスト（20ぐらい）を作り学生に配布する。学生にジャーゴンの意味を書かせ、書き終えた後に教員が学生の間で共有されている意味を言う。学生は各自がどの程度ジャーゴンを理解しているか採点し点数をつける中で、自分の知らないジャーゴンがどれだけあるかがわかる。

3回目の授業では、学生の採点をもとに、全体の平均、学年別の平均を出し、学生と分析結果を共有する。多くの場合、1年生の点数は低く、2年生、3年生と高学年になるに従って点数は高くなる傾向が示される。学生達に、「自分はいつ頃から大学の一員であるという所属意識を持ったか」という問いかけで振り返らせると、大学の所属感の深まりとジャーゴンの知識との関係がみえてくる。

学年が上がるごとにジャーゴンの知識度は増える傾向があるが、ある授業では4年生が低くなっていたケースがあった。この点について、学生にグラフで提示し、原因について話し合った。その結果、3年前に大学の学部から学群制へ移行し、それに伴い科目などカリキュラムが大きく変わったことが原因ではないかということに気づいた。またこの授業では新カリキュラムの2、3年生の人数が一番多かったため、集めたジャーゴンには旧カリキュラムの4年生には馴染みの薄いジャーゴンであったこともわかった。同大学文化内に、このような構造変革という環境の影響を受けて、新カリキュラムに学ぶ1～3年生と旧カリキュラムに学ぶ4年生との間に異なるジャーゴンが形成されていることに気づいた。また、学生は自分の知らないジャーゴンの存在から、学部、専攻、また部やサークル特有のジャーゴンがあることを学び、大学内の多様なサブカルチャーの存在に気づくことができる。

このように、学生は大学への所属感や勉強やサークルといった個人的な違いにより、大学でのジャーゴンの取り込み方の違いに気づくが、これは文化を実体化しない構成主義的な視点からの学びである。しかし、このような大学内のジャーゴンの多様性を学んだ後に、「自分の大学のジャーゴンは他の大学と比べどういう特徴があるのか」という実証主義的視点から他大学の特徴と比較することは、一見矛盾する視点のようではあるが、大学の文化の理解を助けることになる。

異文化コミュニケーションの授業において、いかに実証主義と構成主義の両視点を生かしていくかは、文化や人間の理解を深めるために非常に重要になると考える。文化を外側からみる客観的な視点と、文化を内側からみる主観的な視点とを同時にとる作業には、矛盾する視点が存在する。文化心理学者であるBruner (2007) は、文化を捉えるマクロとミクロの視点について「実りあるジレンマ」と表現しているが、この両視点をとるジレンマを、むしろ学生にとっての実りある学習にするために、どの視点からどう教えるか、教材とタイミングを検討していくことが、今後必要になってくる。

3.3 多様性への態度について学生の省察を促す試み(小池)

本節では信州大学教育学部(2年生から4年生対象)における比較文化論と異文化間コミュニケーション論の例を取り挙げる。比較文化論では、対人関係に影響を与える個人的・文化的多様性とはどのようなものかについて扱い、それをベースに異文化間コミュニケーション論では「異なるもの」を抱える者同士のコミュニケーションで生じる問題点とその解決法について扱っている。これらの授業実践を通して考慮している点で、パラダイムシフトに関係するのは以下の3点であろう。

- (1) 多様性が捉え方によって問題になったり効果的に働いたりすることを理解すること
- (2) 文化の捉え方の視点を国や民族から個人へと「拡大」すること
- (3) 知識の獲得方法を、一方的教授法からではなく学習者自らが体験を通して学びとること

多様性が人々の相互作用に与える影響が主観的な捉え方によって変化することを理解させることは、2つの授業の基本的な目標である。いくら様々な文化の個別の特徴を教え、文化的多様性について知識を与えたとしても、それだけではネガティブなステレオタイプや自文化中心主義などが原因となる異文化摩擦の解消には至らないのである。比較文化論でいくつかの文化的特徴の例を学ぶことは相互理解の促進としての役わりを果すであろうが、異文化間コミュニケーション学の最終的な目的は、主観的な見方・個人の態度が、異なる人とのコミュニケーションにどのように影響するのかを認識することであろう。

次に「文化」の捉え方であるが、国や民族のような大枠の「文化」ばかりでなく、少数の人が共有する世界や個性の違いを含めた人間の多様性について扱っている。文化とは基本的にコミュニケーションする人々によって共通認識化・共有化された行動や考え方を指し、コミュニティにより共有される特徴があるとの立場をとる。過去の研究から紡ぎ出された文化的特徴を教えること自体は実証主義的な教育方法であるが、個性や副次文化によるバラエティーも考慮した上で共有化された特徴を知ることは、新たにそのコミュニティの一員と

交流するときはどう行動したらよいか、相手の行動をどう解釈したらよいか考える際に大まかな指針として役立つと考える。ただし、それを実存的に捉えるべきではないであろう。共有された文化特徴とは単なるマクロ的、統計的データである。実際には個々人が相手の人々をどう認知するかが交流の在り方や個人に対して影響するであろう。また、共有された特徴(文化)について知ったからといって、すべての人、ケースには当てはまるものではないこと、学者が提示する代表値と個々人が抱えるあるいは遭遇する個別のケースとは異なるということ認識させることも大切だと筆者は捉えている。また、ある文化の特徴を教えるときに、その文化的特徴を推奨していると誤解されないように注意する必要がある。また、特別な文化の情報が偏重になると潜在的な同化への促しにつながりかねないため例示する文化にも多様性を持たせるようにすべきと考える。

個性も対人コミュニケーションにおいて影響を与える違いを孕んでいるため、共有された文化と同様に多様性の一つとして考慮すべきである。これに関して Gudykunst & Kim (2003) は共有されていない特徴、つまり個性の違いであっても、多様性が影響を与えるという意味で異文化間コミュニケーションの分野が扱うべきテーマであるとする考え方をとり、対人コミュニケーションは全て一種の異文化間コミュニケーションであるとの見方をとっている。この、異なる人、多様性を保有する人を包括的に表す用語として、Gudykunst & Kim (2003) は“Strangers”を用いた。

授業では、例えば比較文化論の冒頭に学生同士で自分たちの多様性を探すエクササイズを行う。他の地方から来た学生が大学が所在する地域で発見した違いについて話したり、サークル活動で高校の時と大学でのやり方の違いを再認識したりする。上述の文化と個人差に関する考え方を踏まえて、再び多様性探し活動で「違う」と認識した点を振り返らせると、他者との比較における自己の捉え方や、自分の「所属」するサブカルチャーを認識できる。また、別の授業方法としては、見ず知らずの人に自己紹介をするときに語る内容を列挙させるという活動も可能である。すると、その内容が相手や場面によって異なるこ

とに気づくことができる。例えば国際的場面では日本人であることをまず述べる人が、日本の大学生同士の場面では大学名を語るところから始めることが多いであろう。また、自分の副次文化を列挙させ、場合によって所属感や重要度が変化することに気づかせることもできる。

次に、知識は、体験と内省の繰り返しのなかで構成されるという考え方にに基づき、学習者自身が「文化」の多様性や、それがもたらす問題点について学びとるように体験学習を多く取り入れている。全ての授業において体験や具体例からの考察を行う帰納法的な方法を用いているといっても過言ではないが、最も代表的な例は、異文化間コミュニケーション論の冒頭に行なっている異文化体験シミュレーション（例：Shirts, 1974）であろう。これは教室の中で擬似的に設定された「異文化」の人とのコミュニケーションを体験する学習方法であるが、これを冒頭に行なうことには異文化接触の体験について意識することがなかった受講者も問題意識を持ってその後の授業内容に参加できるようにするという目的がある。

どちらの授業でも期末には各自が身近な事例を分析し、発表する。比較文化論では個人差を含めた多様性（違い）を発見してどのように異なるのか分析を行なう。異文化間コミュニケーション論では多様性がコミュニケーションに影響を与えて生じた問題の事例を探して分析する。事例の分析も体験学習と類似して、実例から省察へ至るという構成主義の考え方と一致した学習方法である。

3.4 関係性の視座を取入れる試み（小柳）

筆者（小柳）の担当する授業では、“文化規範の違い”から発生する問題を論ずる実証主義的アプローチに加え、文化接触が行われるコンテキストでのコミュニケーションに携わる両者の“関係性の視座”を重要視している。“関係性の視座”とは、両者がどのようなコンテキストや立場で文化接触をしているのか、という視点であり、これは実体的な文化規範の違い以上に文化接触に影響を及ぼすと考えられる。なぜなら、実証主義的分析では、例えば“日本と韓国”という実体的な文化差を問題視するが、同じ二者であっても、「ホストとゲスト」「ネ

イティブと非ネイティブ」「留学生と現地学生」「ゲスト同士、非ネイティブ同士、留学生同士」というように、その二者の関係性がどのようなものでその差異の見え方が違ってくるからだ。また、経済力や文化発信力などを基準とした国際社会での地位、歴史的背景や民族的な意識が、自分と相手との接触の中で微妙に影響してくるのである。

この説明には、同じ出来事でも個人の評価解釈により感情や行動が異なり、と考える心理学の認知的感情理論が適している。一般に、人が出来事をどのように評価解釈するかは個人が持つ価値観やパーソナリティに基づくが、異文化接触場面では、これら個人的要素に加えて関係性の視座が加わることにより出来事がネガティブに解釈されやすい。この点は、認知的評価を修正することでストレスとなる否定的な感情を調整しようとする認知行動療法に繋がり、“カルチャーショック”緩和へ応用できる。

首都大学東京大学院人文科学研究科日本語教育学の学生を対象にした授業では、日本というコンテクストで起きている異文化接触について、その場面での人々の関係性を分析視点に入れるよう努めている。学生たちは文化接触場면을対象に調査分析を行うが、被調査者がどのようなコンテクストや関係性を持って文化接触しているのか、また、調査者と被調査者の関係性が調査にどのように影響しているか、という視点を投げかけるよう心掛けている。特に日本語教育の現場では、ゲストであり外国人である日本語学習者と、日本語教師やホストの立場の日本人という関係性は、両者の対人交流で必ず発生するものである。現在、日本語教育では多文化共生が叫ばれ、遠慮や謙遜などを含め「日本人はこういう時にこのように行動する」という日本的発話を教示することさえ、文化的同化の強要になると指摘される向きもある。ホスト社会の言語を教えるホスト日本人教師とゲストである日本語学習者を、“関係性の視座”を持って分析することは必須であり、学生自らが“異文化出身者”に対して持つ意識に気づくことが必要だ。

この“関係性の視座”は、文化接触時に自分と相手とを二項対立的に分けて捉えてしまうことから発生する様々な意識を含んでいる。言語的、民族的、外見

的違いなど、何かしらの基準で境界が引かれカテゴリー化が起こると内集団と外集団が生まれ、“文化規範の違い”は実体的、客観的には評価解釈されなくなるのである。実証主義的アプローチだけでは当事者の現実を表せないことを、学生たちが授業と調査分析を通して気づき、実際の文化接触でどのように対処すべきかの参考になればと考えている。

お茶の水女子大学の学部生向けに担当している米ヴァッサー大学短期研修生とお茶の水女子大生の合同授業では、ネガティブな解釈をもたらしやすい二項対立的関係性をできるだけ弱める意図で授業を構成している。授業の主なタスクは、5名程の文化混合グループでの調査と発表を行うことである。グループで調査トピックを決め、何を調べたいか、どのようにデータを収集し分析するかを話し合い、最終日にヴァッサー大生は日本語で、お茶の水女子大生は英語で発表を行う。この科目の特徴は、授業時間外のグループワークへの参加が義務となっていることであり、インタビューや参与観察、またその準備などを通してグループメンバーが学外で何度も会う（交流する）ことになる。

この科目の真の目的は、一つの課題を協働で達成することで異なる文化的背景を持った学生たちの関係性をより同等なものにし、そこから人間関係を発展させることである。同じグループメンバーとして目標に向かうこと、母語でない言語で準備と発表をしてお互いが非母語話者の立場を共有すること、などにより“留学生とホスト学生”、“母語話者と非母語話者”という対立する関係性を弱めていく。その過程で、表面的な交流ではなく仲間としての意識が芽生えることを期待している。

学内外での協働タスクの遂行を通して学生は様々な心理状態を経験しており、その自己観察も授業課題の一つである。出来事の認識、それに対する評価解釈、自分の感情、取った行動、の4点を時系列で観察記述するのである。それにより、自分の感情が明確になるとともに、なぜそのような感情を持ったのか、自分がどのような解釈をしているのかに気づくこととなる。自分の認知的評価を意識化して特徴を分析する方法は認知行動療法と重なるが、認知的評価を修正する作業は本人の気づきに任せ、筆者（小柳）は多様な解釈の可能性があること

を示すのみに留めている。

学生達の観察記録には、アメリカ人へのステレオタイプに気づき、実際のアメリカ人学生がそのステレオタイプと違っていたこと、アメリカ人にも様々な人がいること、起きた事象は相手がアメリカ人だったからという訳ではなく他の理由が考えられること、相手と親密になるほど見方が変わってくること、など、多くの気づきが書かれている。異文化接触では、ともすればステレオタイプに基づいて状況を理解したつもりになりがちであるが、これらを記述することで各自が感じた違和感や達成感の根源が見えてくる。

このように、文化接触での個人の認知的評価過程には「関係性の視座」が大きく関わっており、実証主義的アプローチから実体的に分析される文化差さえも、主観的に解釈されることがわかる。構成主義的アプローチの必要性が見えてくるだろう。しかし、「実証主義と構成主義」というように二項対立的に捉え、視点や価値観が合わない相手を「異文化」としてしまわないことが文化接触研究の未来に必要なのではないだろうか。

3.5 教育をパラダイムから見ると

異文化コミュニケーションの研究をパラダイムの視点で見ると、研究成果をどのように教授(研修)するかという教育の視点とも密接に関連している。実証主義的アプローチの基となる客観主義のパラダイムでは、知識は客観的に把握することができるという信念に基づいているため、科学的に把握された知識は、整理され合理的に効率よく教師主導で教授される。一方、構成主義のパラダイムでは、知識は個人的な体験や属する文化と切り離せないため、それぞれの立場から世界を違った形で理解することになる。したがって、前者では、「効率」「コントロール」「最適化」などをキーワードとして、後者では「意味付け」「価値観」「関係性」「一体感」をキーワードとした学びのモデルを作成していくことになる(久保田, 2000, p. 63)。客観主義では、教授すべき知識の構造に焦点を当てていたが、構成主義では学習者がどのように主体的に意欲を持って学習活動にかかわっていくかというところに焦点がある(久保田, 2000,

p. 28)。

このようなパラダイムの違いを念頭に事例をみると、教員の主義主張と教授方法が合致していることが読み取れる。例えば、3.1の事例では、自分自身のなかに潜む「異」にどう気付かせるかという視点に立ち、学生への教育つまり、学習環境デザインを工夫している。具体的には、メディアに投影される性的マイノリティ像を題材に本物 (authentic) の問題状況を学習過程に埋め込み、学生に取り組ませ、内省させることで「異」についての気付きを促している。このように構成主義のパラダイムに立つなら、学習活動を実際に解決しなければならない問題として、より大きな枠組みの中に埋め込んだり、学習者が、問題や課題に主体的に取り組めるように支援するなどの工夫が必要である。この取り組みは、マイノリティの問題だけでなく、メディアの問題としても取り組める興味深い課題である。

3.2の事例では、実証主義的アプローチと構成主義的アプローチの立場の違いを問いの立て方の違いに着眼して説明している。大学内での「ジャーゴン」の認知度調査でカリキュラムの構造変革の影響にも気づいている。文化的なアイデンティティ (ここでは学年) や境界を当事者がどのように構築したり、利用したりしているかを研究することで身近な事例を使っても「文化」が立ち現れる様を確認できる見本といえよう。

3.3の事例では、疑似体験学習を取り入れた授業を試みているのが特徴的である。このようなシミュレーションで注意すべき点は、ファシリテーションである。ファシリテーターとなる教師が、一方的に既存の回答に誘導する事なく、疑似体験した参加者間のインターアクションから生み出されるものに着眼し、議論できるとよい。その意味で、異文化コミュニケーションの授業では、教師自身の考え方や研究上の立ち位置も重要になってくる。

3.4の事例にあるように、日本語教育などの外国語学習の場では、教師と生徒という役割の関係のほか、日本語母語話者と日本語学習者、学習環境が日本 (ホスト) 社会が否かなどで教師と生徒の力関係が様々に変わってくる。そこでは、単なる国籍の違いに着目した異文化コミュニケーションではなく、言語

の習熟度のほか、歴史観や漫画などのポップカルチャーへの傾倒度など教師も含め学生との非対称の関係性を生かした授業展開が望まれる。その意味で、「文化規範の違い」と「関係性の視座」に着眼するという視点は、今後の構成主義的アプローチを考えるうえで重要な指摘である。

4 今後の異文化コミュニケーション研究の方向性

4.1 社会科学理論の4つのパラダイム

4つの事例から構成主義のパラダイムからの研究の視点と教授方法が見えてきた。文化に関しては、他者との相互作用の過程から文化が立ち現れてくることに着目すべきことがわかる。その際に教師の価値観や世界観も学生とのコミュニケーション過程に影響を与えることを忘れてはならない。

Burrell & Morgan (1979) は、社会科学の組織理論の観点から社会科学の前提と社会の前提を考慮し、客観と主観の次元と、社会の変化が劇的か否かの次元を交差させ、社会科学の4つのパラダイムを図1のように提示した。

	急進的人間主義 Radical humanist	急進的構造主義 Radical structuralist	
主観的 Subjective	解釈主義 Interpretive	機能主義 Functionalist	客観的 Objective
緩やかな社会変化 The sociology of regulation			

図1 社会科学理論の4つのパラダイム (Burrell & Morgan, 1979, p. 22)

これを基に、Martin & Nakayama (1999) は、異文化コミュニケーション分野の研究を分類・整理し、表1のようにまとめている (p. 5)。ただし、表1では、図1との関連がわかるように Martin らの主張に合わせ加筆して提示する。なお、Martin らは、批判理論の基盤を強調するために「急進的 (Radical)」の代わりに「批判的 (Critical)」を用い、第1、第2象限を、それぞれ Critical

異文化コミュニケーション研究と教育の歩みと展望

structuralist と Critical humanist という用語を使用している。この表を見ると、異文化コミュニケーション研究では、批判的人間主義や批判的構造主義のパラダイムに沿った研究が乏しいことがわかる (Martin & Nakayama, 1999)。

表1 文化とコミュニケーションを研究するための4つのパラダイムのアプローチ
(Martin & Nakayama, 1999, p. 5 を基に筆者 (久保田) 加筆)

図1との関連	第1象限	第2象限	第3象限	第4象限
パラダイム	批判的構造主義 Critical structuralist	批判的人間主義 Critical humanist	解釈主義 Interpretive	機能主義 Functionalist
研究の目的	構造的抑圧を見つけ分析する	抑圧を見つけそれに抵抗するための戦略を考える	理解する	予測する
基礎となった学問領域	ロシア・ドイツマルクス主義	ドイツ批判理論 英国カルチュラル・スタディーズ フランス実在主義	文化人類学 社会言語学	心理学 社会学
文化	社会の構造	奮闘の場	立ち現れるパターン	事前に設定されたグループ
文化とコミュニケーションの関係	論究	論究	相補的	因果的
理論の例示	マス・コミュニケーション普及学	文化アイデンティティ 批判的レトリック研究 カルチュラル・スタディーズ	意味協応調整 (coordinated management of meaning) レトリック研究	不安不確実性調整理論 コミュニケーション調整理論 Expectancy violation theory
着眼点	経済的視点 構造的抑圧	テキスト メディア	イーミック 80年代後半	エティック 80年代主流

4.2 ダイアログ・アプローチ

Martin & Nakayama (1997, 1999) は、パラダイムを超えて異文化の相互作用を研究するために「弁証法」(Dialectical Perspective) という視点を提言している。弁証法そのものは、決して新しいものではないが、構築する知識や関係性を重視し、すべてを二元論で捉えようとする姿勢を改めようとするもので、具体的には次の6つの指標をあげている。1) 文化——個人の間答, 2) 私的——文脈の間答, 3) 相違——類似の間答, 4) 静的——動的の間答, 5) 歴史・過去——現在・未来の間答, 6) 特権——不利益の間答。これらの指標は、常に進行する異文化の相互作用を捉え直す視点として提案されているが、決して6つですべての現象を語るというものではない (p. 15)。筆者(久保田)は、これらに既知——未知の間答なども付け足して考えている。どのようなダイアログにしろ、今後は、AかBかという二律背反的な二元論ではなく、このような指標を参照し、相互作用の過程でおこる緊張関係を議論し、微細にみていく必要がある。それには、本稿で例示したように対峙する人々のコンテクストを含め、ミクロやマクロの視点での分析や解釈が必要不可欠となろう。

5 今後の展望

異文化接触には、留学など移動が伴うものや国内で日系ブラジル人に出会うなど国外に移動しなくても日々の生活で生じるものがある。また、国際結婚など好んで異文化接触する場合と強制連行や難民など自分の意思とは別に他の文化と接触することがある。多様化する異文化接触の場面を考えると、表1の機能主義や解釈主義からの取り組みだけにとどまっていってはならない。今後の異文化コミュニケーション研究では、社会の諸問題で抑圧された人々とともに体制に立ち向かったり、社会変革を促すような研究も必要になろう。例えば、研究結果(過程)が、抑圧された調査対象者のエンパワーメントに貢献したり、海外からの看護師養成の研究が、日本の看護師養成制度の見直しにつながるなど、批判的人間主義や批判的構造主義の研究も積極的に推し進める必要がある。その際には、研究者自身の立ち位置も問われる。なぜなら、構成主義のパラダ

イムに立つなら、研究者自身も、中立的な立場で客観的に異文化コミュニケーション現象をながめるというスタンスは取れないからである。研究者自身がどのような目的のために異文化コミュニケーションの研究に取り組むのか、今後はあらためて自問自答することになろう。

また、昨今は接触の契機にインターネット上の SNS (ソーシャル・ネットワークワーキング・サービス) や動画サイトが利用され、文化接触の状況そのものが変化している。互いにブログを読んでいけば初対面での情報量が質、量ともに以前とは格段に異なろう。さらに積極的に情報を受発信すれば、自宅に居ながらにして世界中の同志を集めることも可能である。このようにインターネットによるネットワークは、技術が進歩すればするほど、人間の五感の延長となり、複雑に異文化コミュニケーションに影響を与えていくと考えられる。今後は、どのようなパラダイムをとるにしろインターネットとの関係を無視するわけにはいかないだろう。

引用文献

- 浅井亜紀子 (2006) 『異文化接触における文化的アイデンティティの揺らぎ』 ミネルヴァ書房
- Bruner, J. (2007). Culture and mind: Their fruitful incommensurability, *Ethos*, 36 (1), 9-45.
- Burrell, G., & Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis*. Portsmouth: New Hampshire Heinemann.
- Cooks, L. (2001). From distance and uncertainty to research and pedagogy in the Borderlands: Implications for the future of intercultural communication. *Communication Theory*, 11, 339-351.
- Griffin, E. M. (1997). *A first look at communication theory*. New York: McGraw Hill.
- Gudykunst, W. B., & Kim, Y. Y. (2003). *Communicating with strangers: An approach to intercultural communication*, (1th ed.), New York: McGraw Hill.
- 石井敏, 久米昭元, 遠山淳編著 (2001) 『異文化コミュニケーションの理論 あたらしいパラダイムを求めて』 有斐閣ブックス
- 児島明 (2006) 『ニューカマーの子どもと学校文化』 勁草書房
- 久保田賢一 (2000) 『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』 関西大学出版部
- 久米昭元 (2009) 「異文化コミュニケーション研究の歩みと展望——個人的体験と回想を中心に——」 『異文化コミュニケーション論集』 第7号, 29-43.
- Martin, J. N. & Nakayama T. K. (1997). *Intercultural communication in contexts*. California: Mayfield Publishing Company.
- Martin, J. N. & Nakayama T. K. (1999). 'Thinking dialectically about culture and

- communication. *Communication Theory*, 9, 1-25.
- 箕浦康子 (2003) 『子どもの異文化体験』新思索社
- 中山茂編著 (1984) 『パラダイム再考』ミネルヴァ書房
- 野家啓一 (1998) 『クーン パラダイム』講談社
- プリプル (2006) 『科学としての異文化コミュニケーション』ナカニシヤ出版
- Rogers, E. M. (1999). Georg Simmel's concept of the stranger and intercultural communication research. *Communication Theory*, 9, 58-74.
- 渋谷真紀 (2001) 『「帰国子女」の位置取りの政治』勁草書房
- Shirts, R. G. (1974). *BaFä BaFä: A cross-cultural simulation*. Del Mar, CA: Simulation Training Systems.
- 末田清子 (2003) 「第4章: 文化に対する視点の多様化」末田清子・福田浩子(編) 『コミュニケーション学——その展望と視点——』(pp. 57-74) 松柏社
- 戴エイカ (2005) 「多文化共生」と「日本人」——「文化」と「共生」の再検証—— 『異文化間教育』第22号, 27-41.
- 津田幸男 (1993) 「コミュニケーション研究の方法とその系譜」橋本満弘・石井敏編著 『コミュニケーション論入門』(pp. 102-125) 桐原書店
- 上野千鶴子編 (2001) 『構成主義とは何か』勁草書房
- 山口生史 (1998) 『従業員動機づけのための異文化間コミュニケーション戦略』同文館出版
- Yoshino, K. (1992). *Cultural nationalism in contemporary Japan: A sociological inquiry*. London: Routledge.