

論 説

外国語教育における異文化学習

Gudrun Gräwe

目 次

はじめに

1. 「コミュニケーション」の定義について
2. 異文化能力 (Interkulturelle Kompetenz)
3. 異文化能力を身につける場面としての外国語授業
4. 高校教育における異文化学習
5. ドイツにおける異文化コミュニケーション
6. 日本の中の「異文化」
7. 日本における異文化コミュニケーション
8. 日本は「特殊独特」?
9. 日本の高コンテクスト文化

おわりに

は じ め に

1990年代に入ってから外国語教育は新しいニーズに対応することが求められるようになり、異文化コミュニケーションが一つのキーワードとなった。以前は長い間に渡って外国語授業の目標はその言語を使って実際にコミュニケーションを取れるようになるというより、その文法を理解し、その言語で書かれた文章を読めるようになることであった。しかし、外国語教育に対する期待や要求が徐々に変化し、社会、文化、科学、政治、経済などという分野で国際的なレベルでの意思疎通すなわちコミュニケーションが益々必要とされるようになり、その手段としての外国語を学習する機運が高まった。

異文化コミュニケーションと言えば、それは具体的に何を意味しているのか、そして日本では今日までどの程度まで実現され、普及したのだろうか、などといった疑問が浮かぶ。ここでは大学の外国語教育、とりわけドイツ語教育における異文化コミュニケーションや異文化学習 (interkulturelles Lernen) の可能性や限界について考察する。その際、主として、異なった文化 (異文化) を背景にしているドイツ人教員と日本人学生間のコミュニケーションを中心におくことにする。

近年、大学では一般的に外国語に対する関心が増え、外国語を学習する意欲が高まってきたとは言え、「学生は高校で身につけた受身的な勉学態度をそのまま大学に持ち込む」、「勉強は単位を取得するためにしかしない」、「学生はネイティブの教員とのコミュニケーションを避ける」、「学生は外国語で話そうとしない」など、大学での外国語教育に関して数多くの問題点があるのは言うまでもない。ここではこのような現状も踏まえつつ、異文化理解に関する幾つか

の視点を意識しながら、授業の目標としての異文化コミュニケーションの可能性や、授業をより円滑に進める手段や方法(実践的異文化コミュニケーション)の可能性について考えたい。その際、日本とドイツの異文化学習における教育方針の比較対照も考慮に入れる。

上に触れたように、授業での異文化コミュニケーション能力には2つの観点があると考えられる。一つは、学習目標としてである。理想的には学生は言語を習うと同時に異文化コミュニケーション能力を理論としても身につけなければならない。そして、もう一つは授業を運営するにあたって不可欠なコミュニケーション能力である。大学で外国語を学ぼうとする学生、つまり異文化コミュニケーションを学ぶ学生は、時にネイティブ・スピーカー教員との授業を受けることになるが、その授業の成立のためには否応なく実践的な異文化コミュニケーションが必要になる。学習目標としての異文化コミュニケーションの場合に留意すべきは、異文化コミュニケーション能力をはかる基準が存在していないだけでなく、学生個々の性格や経験などが様々であるので、授業を通して学生の異文化コミュニケーション能力がどこまで伸びたかなどを客観的に評価できないことである。そして、言うまでもなく、教える側に立つネイティブ・スピーカー教員にも同様に、異文化コミュニケーション能力の向上が常に求められる。

1. 「コミュニケーション」の定義について

異文化コミュニケーションに関しては数多くの理論、定義や議論があるが、以下の考察の出発点として、幾つかの定義や論点について述べる。まず本稿における「コミュニケーション」という概念を明らかにする必要がある。それは「一定の物理的および社会・文化的コンテクストにおいて、複数の参加者が、外的および内的障害物すなわちノイズの影響を受けながら、多様なチャネルによる言語メッセージおよび非言語メッセージの授受・交換行動により、情報・思想・感情・経験などを共有するために、相互に影響しあう動的な開放システムの相互作用過程である」¹⁾とされている。以下においては主に言語メッセージや非言語メッセージによる、外国語授業の教室という環境(物理的コンテクスト)における、対面での対人コミュニケーションを中心に検討したい。コミュニケーションを構成するものとして8つの要素があるがそれは、送り手・受け手・メッセージ・チャネル(対面での対人コミュニケーションの場合の言語メッセージは音波と聴覚というチャネル)・フィードバック(例えば頭を傾げるや微笑むなどのような、メッセージの受け手の反応)・リスpons・環境(例えば教室)・ノイズである。メッセージの受け取り方を表しているフィードバックは緊密にリスponsと関係しているが両者は別物とされている²⁾。

尚、下記の言説に深く関係する「ノイズ」という概念を詳しく述べよう。『異文化コミュニケー

1) 石井敏, 久米昭元(編)『異文化コミュニケーション辞典』春風社 2013年, 2頁。

2) Larry A. Samovar, Richard E. Porter, Edwin R. McDaniel: *Intercultural Communication: A Reader*, 13th Edition. 2012 Wadsworth, Cengage Learning, Boston USA, p.9-10.

ジョン辞典』によると、「ノイズ」とは「コミュニケーションの過程で記号化と記号解読を阻害し、メッセージの明瞭さを減ずる原因となるものである。ノイズは自動車や音楽などによる騒音や、気が散るような光景など物理的なノイズもあれば、心配ごとや不安などによる心理的・精神的ノイズもある。さらに、意味ノイズはメッセージの受け手と送り手が、ある記号に対して異なる意味づけをしている、つまり意味が二者の間で共有されていない場合に起こる。このように、メッセージの受けとりや解釈、メッセージに対するフィードバック（メッセージの送り手に対して受け手が行う言語・非言語の反応）などを妨げるすべてのものがノイズに含まれる。人間のコミュニケーションでは、ノイズは何らかの形で常に存在するという認識を認識する必要がある」³⁾。

これらの心理的・精神的ノイズそして意味ノイズは学生が異文化コミュニケーションを学ぶにあたって重大な役割を演じると言えよう。外国語授業の中で学習者は常に、「通じなかったらどうしよう」「誤解されたらどうしよう」という不安に悩まされている。さらに、「伝わらなかったら単位を取れないかもしれない」などのような深刻な心配さえある。教える方は有利な立場にいるが、学ぶ方はどうしても弱い立場にいることも不安の原因になる。外国語を教える教員が学習者の母語をあまり修得していない場合に学習者は特にそういった不安を感じると思われる。

一方、学習者がどのように反応すればいいかわからなくなり途方に暮れてフィードバックやリスポンスがメッセージの送り手である教員の期待どおりでない場合に、教員も戸惑ったりいらだったりする。例えば、多くのドイツ語圏の人が好む皮肉なユーモアや頓知を効かせた話し方は、たいていの日本人学生には受け入れられないので反応は控えめである。その反応は外国人の教員の観念によれば、ユーモアや、頓知を理解するのが遅く、反応も弱いと受け取られることが多いだろう。このように、教える方には「ノイズ」の影響を常に意識しながら、授業を成り立たせるために学習者の不安をなるべく和らげる努力をする任務が課せられている。

2. 異文化能力 (Interkulturelle Kompetenz)

「異文化」は自分が生まれ育った国や地域の「自文化」と対立して考えられることが多い。また、「文化」をどのように定義するかによって、「自文化」のとらえ方も変わる。例えば、社会階層、家庭、学校、年代などというカテゴリーによって「文化」の内容も異なってくる⁴⁾。日本を国や民族というカテゴリーによって「文化」を定義するのではその中の多様性を十分に反映しているとは言い難いが、本稿では「異文化」という時、「日本文化」対「異文化」という一般的な定義を基礎にしたい。

3) 『異文化コミュニケーション辞典』12頁。

4) 『異文化コミュニケーション辞典』150頁。

日本の異文化コミュニケーションに関する参考文献の中には、「異文化コミュニケーション能力」⁵⁾や「異文化リテラシー」⁶⁾という概念があるが、「異文化能力」という組み合わせは存在しない。異文化能力とは近年、重要とされる概念である「interkulturelle Kompetenz」を直訳したものである。異文化能力についてドイツの社会心理学者 A. トーマスは次の定義を提案した。異文化能力とは「自分や他者の知覚・判断・感覚や行動における文化の状況や文化の影響要素を把握し、尊敬し、認め、創造的に利用する能力である。その際、相互的適応・結合不能に対する寛容または協力・共同生活・世界観や世界形成に関する行動効果のある知識模範の共同作用のある形を発展することに焦点を合わせるべきである」⁷⁾。

異文化能力は共同作用している様々な能力から成るが、それらは三つの能力グループに分類できる。それは①認知能力 (kognitive Teilkompetenz)、②情動能力 (affektive Teilkompetenz)、③現実的コミュニケーション能力 (pragmatisch-kommunikative Teilkompetenz) とされている⁸⁾。①認知能力は他文化や他の国についての知識、文化理論的知識 (文化や文化間の差異などがどのように作用しているかという知識)、そして自己反省の能力を含む。②情動能力は他文化への関心があること、共感や他者を理解する能力があること、そして曖昧さを容認できることを指す。③現実的コミュニケーション能力は状況に相応しいコミュニケーション様式 (文化特有の挨拶など) を使える能力や誤解や勘違いなどに起因する問題を自ら解決する能力である。それらの三つの能力は互いに関連づけられているので、どれか一つをとってそれを単独で身につけるといった性質のものではなく、その三つの能力を学習する過程はスパイラルのようであるとされている。そして、異文化能力はその学習の途中経過を静止状態として試験結果で確認できるものでもなく、その学習は終了できるものではなく、一生終わらない⁹⁾。

異文化能力には 2 種類の応用場面がある。一つは国際的相互行為である。例えば、日本人の大学生が 1 年間ドイツで留学する、という場面である。もう一つは社会の中の相互行為である。例えば、トルコ系の子供がドイツ人の子供と一緒にドイツの小学校に通う、という場面である。大学で外国語を学習する日本人の学生の大多数は、大学に入学する以前、国際的な場

5) 『異文化コミュニケーション辞典』238 頁。石井・久米・遠山・平井・松本・御堂岡 (編) 『異文化コミュニケーション・ハンドブック』有斐閣 1997 年, 213 頁。

6) 『異文化コミュニケーション辞典』236 頁。

7) "Interkulturelle Kompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren in Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen im Sinne einer wechselseitigen Anpassung, von Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten und einer Entwicklung hin zu synergieträchtigen Formen der Zusammenarbeit, des Zusammenlebens und handlungswirksamer Orientierungsmuster in Bezug auf Weltinterpretation und Weltgestaltung." In: Erll, Astrid; Gymnich, Marion: *Interkulturelle Kompetenzen*, Klett Lerntraining GmbH, Stuttgart 2010, S.10.

8) Erll, Gymnich S.11-14.

9) Erll, Gymnich S.14.

面でも日本の社会の中でも異文化の背景を持っている人と会う機会が殆どないと思えるので、両者に当てはまるような経験は乏しいに違いない。そうした状況の中、大学におけるネイティブ・スピーカーの教員による授業では、学生は突然後者のいわゆる「社会の中の相互行為」に直面するので、そこから異文化能力を身につけるプロセスが始まる。そして、教員には留学を前提にする学生たちに「国際的相互行為」ができるように環境を整え、準備をさせる任務もある。

異文化能力を身につけるには、理論的知識を伝える講座や授業などのような教育的対策が役立つが、最も重要なのは具体的なコミュニケーションの現場である¹⁰⁾。日本の大学生の過半数は異文化コミュニケーションに関する経験があまりないので、異文化能力を身につけ始める「初心者」である。

言語能力は異文化コミュニケーションに役立つが、異文化能力の絶対条件には含まれていないとされている。なぜなら、異文化コミュニケーションでは場合によっては双方にとって共通する外国語（例えば、英語）を利用することがあるからである、というのがその理由とされている¹¹⁾。しかし、このような指摘は、異文化コミュニケーションに参加する者は必ず共通の外国語を使えることを前提にしているので疑問に思われる。

言葉が通じなくても手足や顔の表情など無言語の手段だけでもある程度のコミュニケーションが可能になるが、大学ではそのレベルを超えたコミュニケーションを前提としているので、言語能力の習得がどうしても必要である。したがって、外国語能力は異文化能力に不可欠であると言えよう。

3. 異文化能力を身につける場面としての外国語授業

日本の大学生の場合に、以上述べた異文化能力を身につけていくことには問題がないと考えられる。異文化についての好奇心だけではなく、文化理論的知識に対する関心、そして共感、理解力や曖昧さに対する寛容も備えている。その気になれば留学生と触れ合う機会も少なくない。ただし、パソコンや携帯電話などに頼り過ぎる結果として一般的にコミュニケーション能力が低下してきた現在の大学生は、異文化を背景している者どころか、たとえ同じ国の者であっても、それが自分と異なった関心を持っていたり、年齢的に離れていたりにしている者であった場合には、きちんとしたコミュニケーションが困難になってきた傾向があるのは否定できない。したがって③の現実的コミュニケーション能力は大学生の弱点であり、教える方は念入りに基本的なコミュニケーション能力を教えるところから出発しなければならないケースが多い。

さらに、大学生の異文化能力の発達を妨げるのは言語の役割にたいする考え方である。つま

10) Erll, Gymnich S.14.

11) Erll, Gymnich S.14.

り外国語を話せるだけで、外国人との意思疎通が成り立つという誤解である。よく見られる例として、「意味ノイズ」の働きを意識しないで母語で話すように外国語を話してしまうことが挙げられる。このようにコミュニケーションをしようとすれば相手にメッセージが伝わらない恐れがある。例えば、日本語で驚きを表現するときに、「嘘!」と叫ぶこともあるが、それを言葉そのまま直訳してドイツ語の「Lüge!」と叫んだとしたら、ドイツ語圏の人には「あなたは嘘つき!」という意味の侮辱として受け取られる。そして、欧米では大人を「～さん」や「～先生」を付けず、ただ名前呼び掛けてもいいという先入観から、どちらが名前でどちらが名字か区別できないまま、ネイティブの教員を名字で呼び捨てにする学生もいる。そんな場合に日本人の教員と同様に「何々先生」と呼ばれることを期待する人ならば、啞然とするであろう。したがって、異文化能力の向上を念頭に置いた外国語学習には、言葉の意味や使い方やニュアンスの差を理解したり、コミュニケーション相手の文化背景を勉強したりするだけではなく、お互いに利用する言語のしきたりなども顧慮することが不可欠である。そのためには理論上の勉強をするというより、実際の場面で経験を集めることのほうが効果的である。しかしながら、授業の中で日本人の学生とネイティブ教員が接する場面では、そのやり取りはなかなか噛み合わない。ネイティブ教員は楽観的とも言えるほど学生の異文化能力に期待しているが、それは見直されるべきである。その理由の一つとして、異文化能力を身につけるプロセスが大体大学入学とともに始まるので、学生はまだ異文化学習の初心者である、ということが挙げられる。その理由については、4. で述べる。

そしてもう一つ異文化能力の発達に悪影響を与える要素がある。それは、例えば「ドイツ人は勤勉である、よくビールを飲む」「日本の学生は勉強しない」のようなテレビ・インターネット・ロコミなどによる先入観や、ステレオタイプを促す表面的な予備知識である。ステレオタイプの場合、その多くは意識されることはない。そして、避けられないことでもある。考えを単純化している思考パターンとして、日常生活ではある程度必要であると言える¹²⁾。そうはいうものの、ステレオタイプは現実を反映しない、ある観念を無批判に受け入れて、それをそのまま踏襲するので、その働きを意識することが重要である。そのままにしておくと、異文化についてのステレオタイプが更に固定する恐れがあるので、そのダイナミズムを早めに見抜き、立ち向かうことが異文化理解には不可欠である。そして以上述べた異文化能力が発達すればするほど、ステレオタイプをコントロールすることができる。

ステレオタイプの発生や強化には教科書も重大な役割を演じている。日本で出版されるドイツ語の教科書は内容も構成も、学習者が日本人学生であることを前提としているので、教科書の中の対話や文章に登場する人物やその人物の行動は日本人の学生に想像しやすく設定されて

12) Erll, Gymnich S.72-73.

いる。例えば、日本人がドイツへ留学してそこでドイツ人の友達と交流する。日本人の学生には馴染みのないドイツの日常生活の物事や特徴もテーマにされ、説明されている。詳しく言えば、ドイツの学生は学生寮もしくはWG（生活共同体、住まいをシェアするような住み方）に住んでいる、ドイツでは週末や休日になると買い物ができない、コンビニがない、などという事実も紹介される。しかし、こうした疑似カルチャーショックは学生に皮相な興味を抱かせるかもしれないが、日本とドイツは「違う」ということをぞんざいに印象付け、ステレオタイプな観念を作りあげてしまう危険性がある。一方、ドイツで出版されるドイツ語の教科書にはこのような情報は特別強調されていないが、それらの教科書は主にドイツに住んでいてドイツの実情を知っている学習者のために作られているためである。このような教科書を日本におけるドイツ語授業で利用する場合、誤解が起こらないように教えることに特別な注意が必要である。教える方は日本人の学生の考え方や経験背景をある程度把握しないと、誤解が避けられない。誤解が偏見に繋がってステレオタイプ化を促す恐れもある。しかし逆に学習者に好奇心が湧いて自発的に調べ続ける場合、その誤解からまた興味深い認識が生まれる可能性もある。

授業で学生にドイツについての情報を与える際、学生が実情を把握できず、盲目的な状況に陥ってしまう場合もある。例えば、筆者はある授業でドイツの教育制度を紹介したことがある。ドイツでは4年の基礎学校を終えてから様々な進路を選ぶことができるという事実について、ある学生は期末レポートで次のように書いた。「日本でいうと小学校5・6年生の、まだ社会に対する知識・見聞もあまりないうちに将来の進路を決めるというのは、とても難しいことだと思います。ギムナジウムに行かずに基幹学校や実科学校へ進学しても、工業化の進んだ現代に、昔から続く伝統的なマイスター養成のための教育は通用するのか、疑問に感じました」。この学生の、ドイツの教育制度における十代前半での進路決定は時期尚早であるとする指摘はいいとして、工業化の進んだ現代で伝統的マイスター制度は行き詰まりではないかという考え方は、上に述べたステレオタイプや偏見によるものだと推察される。工業化の進んだ現代という漠然とした観念（これは授業とは関係なく、学生独自のもの）と、伝統的マイスターという強烈なステレオタイプとが重なりあうことで、マイスター制度を理解する上で大きな弊害となっている。これは、マイスター制度の紹介の仕方に大きな問題があるし、学生が授業中授業の内容に対して疑問をあまり述べないのもその一つの原因である。異文化能力を深めようとする授業では特にこのような誤った知覚を把握し訂正する必要がある。

4. 高校教育における異文化学習

日本の大学生の大多数は高校教育期間を経てから大学に入学するので、高等学校での教育を反映している。大学生の異文化理解や異文化コミュニケーションに関する学生の有り様を理解するために、特にその高校教育を考察する必要がある。2009年3月の文部科学省の高等学校

学習指導要領 (全 296 頁) を検討してみよう¹³⁾。キーワードを検索した結果、「コミュニケーション」が 114 回も登場しているが、「異文化コミュニケーション」という組み合わせはない。その代わりに「異文化」は 7 回、その内「異文化理解」という合成語は 5 回ほど登場し、それは全て英語の科目を指している。英語以外では「地理」という科目の一つの目標として、「世界諸地域の生活・文化を地理的環境や民族性と関連付けてとらえ、その多様性について理解させるとともに、異文化を理解し尊重することの重要性について考察させる」、(27 頁) ということが書いてある程度である。「国際理解」という言葉は各科目にわたって 9 回ほど登場し、「広い視野から国際理解を深め、国際社会に生きる日本人としての自覚を高めるとともに、国際協調の精神を養う」(92 頁) という目標が挙げられている。そして、「外国人」を検索すると、1 回しか登場しない。商業の科目である「ビジネス実務」の一つの目標として、「ビジネスの諸活動における外国人との応対、商談及び会議でよく用いられる基本的な英会話を扱うこと」(188 頁) という指示が述べられている。

「留学」や「交換留学」という言葉を検索しても登場しない。ただ、英語の授業に関して、「ネイティブ・スピーカーなどの協力を得て行うティーム・ティーチングなどの授業を積極的に取り入れ、生徒のコミュニケーション能力を育成するとともに、国際理解を深めるようにする」(92 頁) と書かれている。

高等学校学習指導要領から察するに、日本の高校教育には実際の異文化コミュニケーションの場が殆ど設けられていないと思われる。異文化理解や国際理解などについては、高校生にしてはやや背伸びしたような目標を掲げていて、その概念も抽象的なものに過ぎない。ここでは学習指導要領の記述を槍玉に挙げるつもりはないが、高校教育を経て異文化理解の必要性を実感するに至る学生が育つような教育指針ではないと思われる。さて、文科省が高校生に推奨する唯一と思われる外国人と触れ合う機会はティームティーチングの授業であろう。しかし、そのティーム・ティーチングの授業をとってみても、それは毎週の授業というより、「など」のものとして、定期的には取り入れられていないものと思われる。実際、多くの場合にネイティブ・スピーカーとは特別の機会にしか接することができない。ネイティブの教師は専任ではなく、ただのアシスタントに過ぎない¹⁴⁾。そして留学生の受け入れも、生徒の留学の促進もどこにも取り上げられていない。交換留学といった実際に学生が国際交流をもてるような制度はこの指導要領には存在していない。異文化理解、国際理解などを目標として掲げていても、では実際にどうやって異文化と触れ合う機会を持つかということになると、それは各々の学校に丸

13) http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afidfile/2011/03/30/1304427_002.pdf (2013 年 10 月 23 日アクセス)。

14) この問題について、Brasor, Philip: "Media weighs in on LDP's English education plan", *The Japan Times*, 2013.5.5., p.9 参照。

投げられている。

高等学校学習指導要領は最低限求められているものしか記述されていないし、実際にティーム・ティーチング以外にも生徒に、なるべく多くのネイティブ・スピーカーと交流したり、ネイティブ・スピーカーによる授業を受けたりできるチャンスを与えようとする高校や、留学生を迎えたり、できるだけ多くの生徒を留学させたりする高校も数多くあるに違いない。しかし、文部科学省の指導要領にはそのような異文化理解を向上させるプログラムなどに力を入れるための明確な指導が欠けている。

英語については次のような指示がある。「英語を通じて、言語や文化に対する理解を深める」(289頁)ことが指摘されている。そして「異文化理解」という科目については「英語を通じて、外国の事情や異文化について理解を深めるとともに、異なる文化をもつ人々と積極的にコミュニケーションを図るための態度や能力の基礎を養う」(290頁)、また「英語表現」という科目では「事実や意見などを多様な観点から考察し、論理の展開や表現の方法を工夫しながら伝える能力を一層伸ばす」(290頁)ことが挙げられている。これらの要領を読むと、英語は世界への架け橋として見なされていることが分かる。英語を習得すれば、世界の人々とコミュニケーションができる、という偏った考え方が浮き彫りになる。はじめに英語ありきの、それぞれの異国が独自にもつ言語を無視した偏狭な異文化コミュニケーションに対する姿勢と言わねばならない。そしてもう一つの問題として、高校の英語の授業では理論上の英語だけを身につけることが挙げられている。高等学校学習指導要領では学習した英語を実践する機会を与えるべきであるとはどこにも書かれていない。

高等学校ではだいたい理論上の知識だけを身につけるので、以上に述べた外国語の役目に対する誤解が促進される。したがって、大学生に実際の異文化交流の場面では相手の文化の背景を考えなさいと要求することは筋違いである。異文化との出会いの実際の経験が足りないので、大学の授業でいきなり外国人の教員に対面すると学生は自然に振る舞うことができない。

5. ドイツにおける異文化コミュニケーション

ここで、異文化と触れ合うことが日常であるドイツにおける異文化コミュニケーションの实情に触れてみたいと思う。ドイツでは教育現場において(社会的においても)異文化コミュニケーションに関する理論が発達・普及しているし、実践もされている。ドイツにおける文化的条件と日本のそれとは比べることはできないので、ドイツの異文化政策をそのままあてはめることはできないのは当然である。しかし、異文化能力をどうやって育てるかという点において、ドイツの異文化コミュニケーションの現状を考察することは有効であろう。

ドイツでは1980年代から、異文化教育・異文化学習・異文化コミュニケーション(Interkulturelle Erziehung, Interkulturelles Lernen, Interkulturelle Kommunikation)という概念が

広く使われるようになった¹⁵⁾。それは外国語教育の分野に限らず、全ての授業科目に関連する教育の重要な観念として普及していった。異文化学習は一般的に全ての授業科目の学習目標や授業の要素となった。その背景には 1960 年代から始まり、70・80 年代に急増した移住民の増加があった。ドイツにおける外国人人口の割合は 1961 年の 1.2% から 1999 年の 9% まで著しく上昇した¹⁶⁾。現在、地域によっては基礎学校における移民系の生徒の割合が 50% を超えるクラスも珍しくない¹⁷⁾。60～70 年代は同化 (Assimilation) や社会融合 (Integration) が重要とされ、異人・外国人であることは授業で乗り越えるべき弱点と見なされていたが、80 年代から拡大した異文化学習などを中心にする発想はそれと異なって、異文化間の同等や平等を強調した¹⁸⁾。

ドイツの異文化教育・異文化学習について、ここでは外国語教育における異文化コミュニケーション能力を中心に考察を進めたい。それについてドイツで出版された『Handbuch Fremdsprachenunterricht』(外国語教育ハンドブック)¹⁹⁾ に書かれている内容を簡単に紹介しよう。異文化コミュニケーション能力とはただ異文化の言語で話すだけではなく、異文化との出会いの際に自己の言語や文化による振舞いの限界を認識すること、そして外国語の言葉による行動や非言語的行動と関わり合う心構えがその前提となる。外国語の授業は学習者の異文化との組織的な出会いの場であり²⁰⁾、その場では教える者は異文化間の仲介者 (Mittler) である²¹⁾。対象となる外国語の文化について単なる情報を与えるのではなく、その文化に対する意識を高めたり、偏見やステレオタイプを明白にしてから克服したり、そして他文化に対する批判的寛容さを発展させたりすることを中心に据えるべきである。不平等・偏見・人種差別の原因として、人種・民族によるものだけではなく、言語政策・政治や経済による観点からも明らかにする必要がある。

外国語学習の場合には、学習者の自己の文化の特徴が背景となる。つまり、異文化を観察する時、自己の文化も同時に観察することが不可欠である。他の文化の要素と自分の文化の要素は対になるので、比較文化的考察になる。出発点は文化間の平等である。そして、相違を認め

15) Krumm, Hans-Jürgen: "Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation" (in: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 3. Auflage, Francke Verlag Tübingen u. Basel, 1995, S.156-161) S.156.

16) 「ドイツにおける移住の現状」『ドイッチュランド』政治・文化・経済・科学の雑誌 No.6/2000, 45 頁。

17) この問題について、Osel, Johann: "Eltern flüchten vor hohem Ausländeranteil" という 2012 年 11 月 29 日 *Süddeutsche Zeitung* のオンライン記事を参照 (<http://www.sueddeutsche.de/bildung/wahl-der-schule-elftern-fluechten-vor-hohem-auslaenderanteil-1.1536606>, 2013 年 10 月 23 日アクセス)。

18) Münz, Rainer 「新たな地平を開くー〈適切な〉移民政策とは何か」『ドイッチュランド』No.6/2000, 49 頁。

19) Krumm, Hans-Jürgen (in: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*) S.156-161.

20) Krumm, Hans-Jürgen (in: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*) S.157.

21) Picht, Robert: "Kultur- und Landeswissenschaften" (in: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, S.66-73) S.67.

たり、自分の価値観を疑問にしたりすることも異文化教育の目標の一つとされている。

学習過程の中で、地方による特徴や個人の差を度外視した、設定基準としてのある程度のステレオタイプ化を避けられない場合もあるが、異文化学習としての外国語学習の一つの目標はステレオタイプからの脱却である。しかし、教材を選別する際に異文化についてのイメージが単純化され、外国語の授業によってステレオタイプが発生したり、すでに存在しているステレオタイプがより強化されたりする恐れもあるので、授業での丁寧かつ徹底的な異文化オリエンテーションによってそれを解消することが重要とされている²²⁾。

6. 日本の中の「異文化」

日本にはドイツと比べて外国からの移住者の数ははるかに少ない。2011年度の日本における外国人登録者は日本の総人口の1.71%に相当する²³⁾。それと比べて、現在ドイツに在住の外国人は全人口の約8.2%に相当する。それゆえ、ドイツは移住国家であると言われている。2012年に、約1000万人の外国人が(主にポーランド、ルーマニア、ブルガリア、ハンガリーから)ドイツに移住した。700万人が国外に移住し、ドイツを離れたが、移住してきた人の数がそれを上回っている。ドイツと比べて日本は移民を極力抑えていると言えよう。ナショナルジオグラフィックには「移民排斥ともとられかねない日本の厳格な移民政策は、これまでも厳しい批判を招いてきた」と書かれている²⁴⁾。このように、移民政策が開放的ではないので、入国が認められる移民の数は非常に少ないと思われる。日本在住の外国人に日本語を学習させることは、ドイツに毎年移住してくる外国人にドイツで不自由なく暮らせるためにドイツ語を学習させるという大きな課題と比べて、それほど重大な課題ではない。国による総合的な対策も存在しないし、また必要ともしない²⁵⁾。

なお、日本で唱えられる「異文化コミュニケーション」は日本に数多く住んでいる、韓国・朝鮮、中国や、ブラジル系移住民などとは切り離されている。それは、「日本における異文化コミュニケーションの誕生が英会話学習への文化的視点の導入からスタートした」とされ、現在でも異文化コミュニケーションと英会話は同一視されることにも現れている²⁶⁾。日本における異文化コミュニケーションの研究も国内の根深い異文化関係に注目しなかったと批判されている²⁷⁾。このように、日本社会のメンバーでありながら、少数派である日本在住の韓国人・朝

22) Krumm, Hans-Jürgen (in: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*) S.158.

23) 『異文化コミュニケーション辞典』519頁。

24) Than, Ker 「増える移民、世界各国の対応は」、in: *National Geographic News*, July 3, 2013, http://www.nationalgeographic.co.jp/news/news_article.php?file_id=20130703002 (2013年10月23日アクセス)。

25) 日本は急速な人口減少の危機に向かっているため、より開放的な移民政策の採用を要求する声がある。

26) 『異文化コミュニケーション辞典』245頁。

27) Everett M. Rogers, William B. Hart, Yoshitaka Miike: Edward T. Hall and The History of Intercultural Communication: The United States and Japan, p.3-26, in: *Keio Communication Review* No. 24, 2002, p.18.

鮮人や中国人は研究対象として殆ど度外視された。日本の異文化コミュニケーション研究は、主に英語話者とのコミュニケーションを意味する、という前提で行われてきた。ドイツで使われる異文化 (interkulturell) と、日本でもてはやされている「異文化」とはまったく性質の異なるものなのである。

7. 日本における異文化コミュニケーション

1997 年発行の『異文化コミュニケーション・ハンドブック』には、「世界規模の国際化は、各国の相互依存性を急速に進め、さまざまな異文化摩擦を起こしている。このような国際的現状から、異文化コミュニケーションの研究・教育・実践に関する基本的な理解と考えをもつことは、今後ますます重要になると考えられる」と書いてある。興味深いことに、異文化コミュニケーションの必要性の出発点は不都合な異文化摩擦であり、その危機は克服すべきであるとされている。さらに、異文化コミュニケーションは「基本的には人類共通の普遍的なコミュニケーションの過程と構成要素で成立するものであり、(略)異なる文化的背景の人たちによるコミュニケーション活動であるために特別な注意と努力を要するということである」、「文化的背景を異にする人たちが、メッセージの授受により、相互に影響し合う過程である」と定義されている²⁸⁾。ここでも、「特別な注意と努力を要する」とされ、専門技術的イメージが強い。コミュニケーションの本来の目的として、「情報を伝えることや獲得すること、人を説得すること、楽しませること(略)、理解すること、理解してもらうこと、関係性を形成すること、維持すること、発展させることなど」²⁹⁾が考えられるが、以上で述べている異文化コミュニケーションのコンセプトには「楽しませる」という要素が欠けている。

言語と文化は関連しているので、外国語学習と異文化コミュニケーションはもともと不可分である、ということはよく指摘されている。しかし「価値観が多様化した現在、外国語を学ぶ目的はさまざまであり、言語の背景にある文化を意識しない学習者も少なくない。たとえば、仕事や趣味に関する情報収集のために読むだけの人もいれば、単に進学で外国語が必修なので勉強する人もいる。言語を〈道具〉としてとらえる傾向が顕著な今日、外国語学習は必ずしも異文化コミュニケーションを志向しているとは限らない」³⁰⁾ということも事実である。

外国語教育の歴史を見れば、主に 3 種類の教授法があると思われる³¹⁾。最も古い方法として、欧米では 20 世紀半ばぐらいまでに普通に利用された、書き言葉の習得を目標とする「文法読訳式教授法」であった。文法規則を覚えたり文章を原文から母語(あるいはその逆)に訳したり

28) 『異文化コミュニケーション・ハンドブック』7 頁。

29) 『異文化コミュニケーション辞典』3 頁。

30) 『異文化コミュニケーション辞典』240 頁。

31) 『異文化コミュニケーション・ハンドブック』140 頁。

することが中心となった。このメソッドは日本では今日まで広く採用されている。二つ目として、アメリカでは50年代や60年代に、ドイツでは70年代から広く注目を集めた、主に話し言葉の学習を目的としている「オーディオリンガル・メソッド」である³²⁾。母語の使用を避けながらモデルや例文などを口頭で繰り返すという練習(ドリル)を中心とする方法である。日本では「オーラル・アプローチ」とも名付けられ、現在でも採用されている。そして、三つ目は70年代に提唱されはじめた、コミュニケーション能力の習得を狙う「コミュニケーション・アプローチ」である。これまでの方法では主に教育の面や学習プロセスに焦点が当てられたが、「コミュニケーション」な教授法は学習者を主体とする。授業は学習すべき言語というより、学習者を中心に置き、学習者の予備知識や学習態度、意欲や要求などを顧慮する³³⁾。

これら三つの教授法の中で、異文化コミュニケーションの場になりえるのは「コミュニケーション・アプローチ」中心の授業だけであると考えられるが、学習者が異文化コミュニケーションを志向しなくても、外国語との出会いは必ずある程度の異文化との出会いを意味する。従って、教授法と関係なく異文化との出会いは避けられない。外国語の文章を読んだり訳したりしても、例文などを繰り返して練習しても、言語を使うことはいつもコミュニケーションと繋がるので、間接的であれ異文化コミュニケーションが起こると考えられる。そして学習者は読む・聞くことによって受けたメッセージによって、影響を受ける。学習者が外国語を使って自分で何かのメッセージを出そうとしなくても、文法訳読式教授法による授業では何らかのメッセージを訳したり、文法的に分析したりし、オーラル・アプローチによる授業では何らかのメッセージの発音や構造を練習する。このように、学習者はそのコミュニケーション過程の直接的な参加者すなわち送り手にならなくても、受け手として目的語によるコミュニケーションの目撃者になり、そのメッセージについて考え、意見を形成し、メッセージに対する反応までもする可能性がある。少なくとも異文化コミュニケーションのシミュレーションが行われる。このように、どの教授法を活用しても、教室はある程度まで異文化コミュニケーションや異文化学習の場になる。目的語を母語にしているネイティブ・スピーカーの教師と目的語に取り組む学習者の間で絶えず異文化コミュニケーションが行われている。外国語を学習すれば、異文化学習を切り離すことはできないので、誤った方向にそれないように、注意深く指導すべきである。

8. 日本は「特殊独特」?

異文化コミュニケーションに対する認識や考え方を考察する際、日本人および日本文化についての自己意識や他者による意識について検討する必要がある。周知のように、日本人と日本

32) Neuner, Gerhard: "Methodik und Methoden: Überblick" (in: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, S.180-188) S.183.

33) Neuner, Gerhard (in: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*) S.186.

文化は世界の中に唯一であり特別である、他の国の人々と異なった特徴を持っている、という説が数多くある。ここで注意したいのは、日本人および日本文化についての日本人自身の意識と外国人の意識は異なるものであるが影響しあう点も多いことである。

まず日本人の自己意識について述べる。1993年に国際交流基金が東京日仏学院、東京ドイツ文化センターそしてブリティッシュ・カウンシルと共催した外国語教育についてのシンポジウムの成果を纏めた『コミュニケーションと外国語教育の新しいニーズ』では、日本にはなぜ通訳者養成の大学院大学がないのか、という当時の実情に対する一つの理由として、日本では言語に対する価値観が違う、日本は「巧言令色少仁」、「察し」の文化であると挙げられていた(220頁)。現在はもう通訳養成の教育機関があるだろうが、異文化コミュニケーションがテーマとなると、依然としてこのような、日本における言語に対する価値観の特徴が頻繁に取り上げられる。例えば、「日本的なあいまいなコミュニケーション・スタイル」は「アメリカ的な直接的で意味のあいまいさを許さないコミュニケーション」スタイルと対立されている³⁴⁾。そして、日本では他の言語共同体と比べて、言葉による交換はそれほど重要とされていないので、日本人は外国語の学習者として、例えば発言するように誘われたら戸惑ったり躊躇したりする、というような言説が多い³⁵⁾。

国際理解になると日本人はなぜ苦勞するか、という問題を探った社会学者杉本良夫と日本研究者ロス・マオアによると、「日本人は他の国の人たちにはない特別の重荷を背負わされている。それは、自分たちが特殊な文化のみにない手であり、独特な考え方の持主なので、外国の人たちとは根本的なコミュニケーションはできない、という信仰」である³⁶⁾。杉本・マオアは国際理解の壁になるのは「日本人論」であると強調し、次のように言う。「このような日本社会の中の偏りが、多くの日本人の世界観を狭いものにしてている。日本特殊独特説に代表される日本人論は〈日本人は特別だ〉〈日本社会はユニークだ〉という主張を繰り返すことによって、日本人が自らを世界人の一部として考察する道を閉ざす働きをしてきた」³⁷⁾。

ここでこのような考え方や観点が現在、どこまで浸透しているか、例えば日本の大学における外国語授業にどこまで影響を与えているか、外国語の授業の中のコミュニケーションの壁になるか、などという疑問が浮かび上がる。しかし、大学生である日本人の若者が、「日本人は特別だ」、日本は「巧言令色少仁」、「あいまいなコミュニケーション・スタイル」などの文化

34) 津田幸男『英語支配とことばの平等』慶應義塾大学出版会 2006年、45頁。

35) Müller-Jacquier: "Von der kommunikativen Kompetenz zu kommunikativen Kompetenzen in interkulturellen Situationen - Entwicklungen und Lernzielbestimmungen für Deutsch als Fremdsprache" (in: Nakagawa, Shinji; Slivensky, Susanna; Sugitani, Masako (Hrsg.): *Pädagogische Interaktion und interkulturelles Lernen im Deutschunterricht*, Studienverlag Innsbruck 2002, S.129-156) S.139を参照。

36) 杉本良夫、ロス・マオア『日本人論の方程式』ちくま学芸文庫 1995年、25頁。

37) 杉本、マオア 275-276頁。

であるので外国人とはコミュニケーションができない、という信念が、無意識でも、どこまで根を下ろし、どこまで効力を発揮するか、ということは評価しにくい。年齢が若いので、このような考え方はまだそれほど明確ではないと思われる。それに、個人差もかなりあるだろう。ひと目見ただけでは、日本人の若者は他の国の若者と同じく話し合ったり、言葉で交流したりするので、言葉による交換がそれほど重要とされていないなどのような主張は簡単に確認できない。

異文化を背景にしている教員は自分の考え方の中の「日本人はやっぱりストレートな話し方ができない」などのようなステレオタイプ化をコントロールする必要があるが、ある程度の日本人の自己意識についての予備知識は授業の運営に役立つ。しかし、「日本人論」の主張を意識し過ぎることによってその主張が新たに証明され確認されるという悪循環は避けるべきである。

9. 日本の高コンテクスト文化

様々な文化を比較するためには文化のどの点、すなわちどの構造特徴を比較するかということを決めなければならない。文化の構造的特徴は文化によって異なるものであり、全体として一つの文化の特有なプロフィールを構成する。例えば、知覚（視覚がより優先されるか、臭いを知覚するかなど）、時間感覚、空間感覚、考え方（抽象的や具象的考え方など）、言語、非言語コミュニケーション、価値観（家族・上下関係・伝統などについて）、行動（友達になるためのステップなど）や社会的関係（個人とグループの関係など）が挙げられる³⁸⁾。構造的特徴は多かれ少なかれ文化によって異なり、異文化コミュニケーションに影響を与える可能性があるので、それらについての知識は「文化を越える能力」(kulturübergreifende Kompetenz) に不可欠とされる³⁹⁾。

日本文化に特有の言語の使い方については、日本人のコミュニケーション・スタイルを研究した文化人類学者 E.T. ホールの説を紹介する。ホールは異文化コミュニケーションに関して、文化の差を把握するために、低コンテクスト文化と高コンテクスト文化という分類を提案した。コンテクストがどれだけ重要視されているかというのは文化によって異なる、という考え方が前提とされている。低コンテクスト文化では、言葉はコンテクストと関係なく、概ねどこでも同じ意味を持ち、直接的で明確なメッセージが好まれる傾向があるので、メッセージの解釈の際にコンテクストに殆ど依存せず、お互いに無関係の人達の間での会話が問題なく行うことができる。そこでは言語メッセージの果たす役割が相対的に重視されている。ドイツ、スイス、スカンジナビア諸国、アメリカなどが低コンテクスト文化であるとされている。それと異なると、高コンテクスト文化では、コミュニケーションの意味は言語メッセージというより、会話

38) Erll, Gymnich S.38-43.

39) Erll, Gymnich S.43.

のコンテキストや話者間の関係に影響され、メッセージを解釈する際、コンテキストに依存する傾向が強い。メッセージの中に含まれている情報はあらかじめ受け手や状況の中に共有されているので、最小限の情報で充分である。メッセージの受け手がコンテキストを理解することによって、送り手の考えや伝えたいことを正確に推測することが期待されている。日本、中国、韓国、ベトナムなどは相対的に高コンテキストの文化を持っているという仮定がある⁴⁰⁾。日本の場合は「遠慮」や「察し」が働いて、間接的で「あいまいな」言語メッセージが交換されるという観念があるので、高コンテキスト文化はまさに日本に当て嵌まる概念として受け取れる。

高コンテキスト文化と低コンテキスト文化との間の異文化コミュニケーションの場合、深刻な問題が起こることは避けられない。対策として、両方のコミュニケーション方法の傾向を意識しながら、常にコンテキストとメッセージの関係に注意してコミュニケーションを取ることが重要である⁴¹⁾。

実際の授業で起こった次のエピソードは、日本がどちらかという高コンテキスト文化であることを明瞭に物語っているだろう。1年半ぐらいドイツ語を学習した経験のある学習者のための「聞く・書く」能力を深めることを目標とするクラスで、誕生日パーティへの招待状を書く、という課題を出した。ドイツで出版された教科書に幾つかの例文があったので、それを参考にして、自分が自宅で誕生日パーティを開き、そこに友人を招待するという前提であった。ところが受講者 25 名の内 5 名は自分の誕生日ではなく、友達の誕生日のために、自分の家でパーティを開いてあげるという設定に変えた。課題の設定を無視したことになるので、もしそれがテストの場合はマイナス点になる。学習者は課題の設定を完全に理解しなかった可能性もあるが、もう一つの説明が考えられる。日本では自分の誕生日パーティを自宅で開いて、しかもそこに友人を招く、という習慣が殆ど存在していないので、自分では想像できない設定から自分が考えられる設定に課題を変更したとも考えられる。

その現象を理解するために、上記に述べた高コンテキストの仮定を当てはめよう。日本のような、高コンテキスト文化では、言語メッセージに依頼する程度が低いので、課題のメッセージを注意深く全体として把握するより、「誕生日」「パーティ」「自宅」「招待状」という情報だけで、勝手に課題の内容を推察する。メッセージの受け手の生活習慣や経験というコンテキストが課題の理解のし方を左右する。このように、高コンテキスト文化では、メッセージに十分に注意して聞く習慣がないと推測できる。注意して聞かなくても、同じ文化を持っている者同士ではコンテキストだけで、メッセージが伝わるが、異文化コミュニケーションの場合は送り手や受け手の間に頼れるコンテキストが存在しない可能性が高く、非言語メッセージや言語メッセージの役割が異なるので、慣れたメッセージの聞き方では間に合わなくなる。

40) 『異文化コミュニケーション辞典』12-13 頁, 169 頁。Erll, Gymnich S.41-42. Rogers, Hart, Miike p. 17.

41) 『異文化コミュニケーション辞典』169 頁。

おわりに

近年、大学における英語教育では TOEFL や TOEIC という英語のテストが重要視されている。学生は高いスコアを取得すれば、英語を話せる証拠にもなると思われているが、高いスコアが英語のコミュニケーション能力と無関係なことであるという事実が見逃されているようである。英語を学習する学生の意欲はテスト一本槍という傾向によって左右される。異文化の人々とコミュニケーションできるようになるためというより、テストの点数に固執し、ただ高いスコアを取得するために英語を学習する。尚、テスト・スコアは様々なことに連結されている。例えば、TOEFL スコアがある値を越えないと、他の言語コースを履修できないなど、という条件がある。この状況では、英語を嫌いになる学生も少なくない。従って、コミュニケーションに重点を置くクラスを担当する教師の任務は容易ではない。コミュニケーションを重視するクラスは高いスコアと直接関連していないので、学生にはこの科目で努力する動機が弱い。学生のこのような、英語に対する態度は他の外国語に対する態度にも適用されることが考えられる。例えば、セメスター頭初の新鮮な時期は外国語に対する勉学意欲がまだ高くても、時間が経ち、大学の授業形態にある程度の慣れた状態になれば、テストや試験だけを頑張ればなんとか単位を取れるだろう、という努力で終わってしまう。一つの原因は、英語や他の外国語を実践する機会が与えられていないことや、機会が与えられるにしても少なすぎるということである。このように、異文化能力を身につけるチャンスも少ないままで大学生活が終わってしまう。

異文化能力は現在、グローバリゼーションの影響を受けている社会の中で益々重要になるので、学生の就職も異文化能力の有無によって左右される。外国語能力テストの高いスコアだけではなく、留学の経験があるかどうか、留学生と交流したかどうかなどという「自文化」を超えた活動も就職先で注目される場合があるにちがいない。このように、教員は狭い範囲で外国語を教えるというより、学生のコミュニケーション能力や異文化能力を育むことが益々重要になる。その際、教員は常に、学生の「自文化」と自分の「異文化」の相違点を意識しながら、注意深く授業を進めるべきである。そして教員は例えば、「ドイツでは学生は授業中よく質問するので、質問しなさい」のように授業の方法を無理やり自分の文化に合わせるのではなく、日本人学生の文化的背景やコミュニケーションの習慣に合わせるのが望ましい。

異文化学習の二つの主な目標は「効率」と「寛容」とされている。前者は経済的利益を考える場合の合理主義的コンセプトを背景にしているが、後者はむしろ思想や人間的養成を中心に置く場合に強調される⁴²⁾。大学の外国語の授業では「効率」というより、まず「寛容」に集中すべきであることは言うまでもない。「寛容」とは、自分の考えだけが正しいと強調するの

42) Erll, *Gymnich* S.150-151.

ではなく、異文化の考え方も認める柔軟性がある、ということである。その柔軟性を身につけるために、「異文化コミュニケーションは難しい」というより「異文化コミュニケーションは楽しい」ということを学生に伝えるのが第一歩である。

本稿では、外国語の授業で育むべき異文化能力について表面的にしか論じられなかったが、今後は異文化コミュニケーションについての心理的な観点をさらに考察する必要がある。

参考文献

石井敏, 久米昭元 (編集) 『異文化コミュニケーション辞典』 石井敏, 久米昭元 (編集) 春風社 2013 年。

石井・久米・遠山・平井・松本・御堂岡 (編集) 『異文化コミュニケーション・ハンドブック』 有斐閣 1997 年。

文部科学省 『高等学校学習指導要領』 2009 年 3 月

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304427_002.pdf (2013 年 10 月 23 日アクセス)。

杉本良夫, ロス・マオア 『日本人論の方程式』 ちくま学芸文庫 1995 年。

津田幸男 『英語支配とことばの平等』 慶應義塾大学出版会 2006 年。

Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 3. Auflage, Francke Verlag Tübingen u. Basel, 1995.

Erl, Astrid; Gymnich, Marion: *Interkulturelle Kompetenzen*, Klett Lerntraining GmbH, Stuttgart 2010.

Müller-Jacquier, Bernd: "Von der kommunikativen Kompetenz zu kommunikativen Kompetenzen in interkulturellen Situationen - Entwicklungen und Lernzielbestimmungen für Deutsch als Fremdsprache", in: Nakagawa, Shinji; Slivensky, Susanna; Sugitani, Masako (Hrsg.): *Pädagogische Interaktion und interkulturelles Lernen im Deutschunterricht*, Studienverlag Innsbruck 2002, S.129-156.

Rogers, Everett M.; Hart, William B.; Miike, Yoshitaka: "Edward T. Hall and The History of Intercultural Communication: The United States and Japan", in: *Keio Communication Review* No.24, 2002, p.3-26.

Samovar, Larry A.; Porter, Richard E.; McDaniel, Edwin R.: *Intercultural Communication: A Reader*, 13th Edition, 2012 Wadsworth, Cengage Learning, Boston USA.