

日本人の異文化コミュニケーション能力の育成に関する一考察

西原真弓

はじめに

グローバル化がさらに進み、様々な問題に対して地球規模で取り組む時代となっている。また、経済市場も国の枠を越えて世界に広がり、自国の優れたヒトやモノ、技術などが動くグローバル時代においては、これまで以上に国際競争力が必要とされる。この状況下では、異文化を背景に持つ人々と円滑にコミュニケーションが取れる能力や意欲が求められる。八代ら（2009）によれば「望ましい異文化コミュニケーションは、自分と相手の共生共栄と相互尊重のために行う情報交換、情報共有、共通の意味形成行為」である。この意味において、異文化コミュニケーションに必要な知識や技術を学ぶことは非常に重要な役割を果たす。日本においても、大学に異文化コミュニケーション関連の科目を置くところが増え、実際に異文化接触がない学生が、異文化接触に関わる様々な事例を通して、他文化理解のみならず自文化や自分自身をも客観的に捉え直すよい機会となっている。

日本ではグローバル化の進展や異文化コミュニケーションの重要性を認識しているにも関わらず、国際的な場で通用する日本人のコミュニケーション能力育成に関しては課題が多いようである。異文化の人達とコミュニケーションを取る際には、世界共通語である英語を使うことが多くなる。そのため、日本人の国際的なコミュニケーション力の低さは英語力の低さと同義で批判されることがある。しかしながら、この問題を考える時には、英語力だけでなくコミュニケーションという行為自体に対する文化的な価値観も考慮されるべきである。

本論考では、日本の英語教育が英語コミュニケーション能力の育成を目指した教育をしてきているにも関わらず、国際的な場で求められているコミュ

ニケーション能力を獲得できない理由を、文化の価値観という側面から捉え、その改善策を提案したい。

まず、第1章でグローバル社会における日本人の英語コミュニケーション力に関する課題を考察する。第2章では、学習指導要領と文部科学省が提示するグローバル化に対応できる英語力育成ための施策を概観し、その問題点を指摘する。第3章では、異文化コミュニケーションの視点から日本人学習者の特徴を明らかにし、最後の章でその特徴をうまく利用した教育実践方法を提案する。

1. グローバル社会における日本人のコミュニケーション能力に見られる課題

日本人の英語コミュニケーション能力は、グローバル時代に求められるコミュニケーション能力育成の要請に応えられるレベルに必ずしも到達しているとは言えない。大澤ら(2013)は、スイスの International Institute for Management Development が発表している「国際競争力ランキング」のデータから、日本の国際競争力が過去約20年間に大幅に低下していることを示し、その原因を複数の観点から分析している。国際競争力を弱めている原因の一つとして、グローバル人材の不足が指摘されている。彼らが分析した複数のデータの中に、経済産業省が外資系企業に対して平成20年度に行ったアンケート結果がある。そこでは、日本企業のグローバル化を阻んでいる要因の一つとして「語学堪能者の確保の難しさ」が挙げられている。経済学者の松繁(2004)は著書の中で、「いかに優れた人材であっても、いかに高度な専門知識・技能を身に付けていても、言語ができなければその能力の一辺さえも活かすことができない。言語の壁は厚く、高い。」と書いている。グローバル化した世界の中で、優れたヒトやモノ、技術、アイデアなどが、国際競争、共存、協力のために用いられるためには、それらをうまく発信していけるだけの英語によるコミュニケーション能力が不可欠ということになる。しかしながら、日本人は英語を用いて異文化の人々と対等にコミュニケーションを取ることに苦手意識を持っている。それを裏付けるのが、小池ら(2010)

が国際ビジネスコミュニケーション協会の援助を受けて行った『企業が求める英語力』調査である。彼らの調査で明らかになった国際コミュニケーションの場で交渉にあたった日本人達が具体的に感じている心理的ストレスの内容を見てみよう。

表1 国際コミュニケーションにおいて心理的ストレスを感じる人達の割合

英語力が不足していて、相手が言っていることが良く理解できないために 討論についていくのに精一杯で、積極的に貢献できない。	26.9%
相手が言うことについて聞き役になっていて、自分の意見を言う前に話の 筋道が相手のペースになってしまう。	38.0%
日常会話での問題はあまりないが、一旦議論になると相手の言うことに反 論し、かつ自分の論を進めることがあまりできない。	43.0%
議論中に自分が言いたいことをすぐ言えないうちに、別の外国人に同じ意 見を言われてしまって、タイミングを逸して、不利な立場に立たされる。	32.9%
議論中に話す内容の広さと深さが乏しいために、相手の信頼を得ることが できたか不安を覚える。	39.5%

(『企業が求める英語力』 p78)

ここから見えてくる問題を整理してみると、次のようにまとめることができる。

国際コミュニケーションの場で交渉にあたったが、

- ①英語力不足のために理解ができない。
- ②聞き役にしかなれず、話の主導権を握ることができない。
- ③英会話はできて、反論や意見を言うことができず相手のペースにはまってしまう。
- ④英語は理解もできるし自分の意見もあるにもかかわらず、会話に入れない。
- ⑤議論されている内容に関わる知識が不足している。

これらの内容は、日本人の英語コミュニケーション能力に関して、少なくとも次の4つの要素において十分な育成がなされているとは言えないことを

示している。

- ① 英語力（英語に関わる知識や4技能）
- ② 交渉、議論されるべき内容の知識の充実（豊富な知識）
- ③ 説得力のある議論をするための構成力と提示力（英語型コミュニケーションの方略）
- ④ 他人と対等にコミュニケーションできる度胸や積極性を培うための場数（慣れ・習慣）

国際社会の中で必要とされる英語コミュニケーション能力には、少なくとも上述の4つの要素が必要であることがわかる。ここで大切なのは、英語でのコミュニケーション能力は英語の語学力とは同義ではなく、語学力以外にも獲得しなければならない知識や技術、また訓練が必要であるということである。

では、国際社会で英語でコミュニケーションをとることができる日本人を育成するために、文部科学省は英語教育の改革をどのように推し進めようとしているのであろうか。次章では、高等学校外国語編の学習指導要領と、文部科学省が提示したグローバル化に対応するための英語教育改革実施計画を考察しながらその方向性を確認し、そこから見られる課題を明らかにしていく。

2. グローバル化への国の対応策とその課題

2.1 学習指導要領からみる国際化への対応姿勢

平成20年（2009年）に公示された学習指導要領の総説、「第1節 改訂の趣旨」の冒頭部分において、改訂の方向性の根拠となる時代背景が、次のように描写されている。

21世紀は、新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す、いわゆる「知

識基盤社会」の時代であると言われている。このような知識基盤社会化やグローバル化は、アイデアなど知識そのものや人材をめぐる国際競争を加速させる一方で、異なる文化や文明との共存や国際協力の必要性を増大させている。

では、その前の改訂、平成10年（1999年）の学習指導要領の改訂時に描かれた時代背景とどのように捉え方が変わってきているかを確認してみよう。

今日、国際化、情報化や、科学技術の発展、環境問題への関心の高まり、少子高齢社会の到来など、社会の状況が大きく変化する中で、21世紀を生きる人材を育てるため、豊かな人間性をはぐくむとともに、一人一人の個性を生かしてその能力を十分に伸ばす新しい時代の教育の在り方が問われている。

平成10年改訂の時点では、豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人としての自覚を育成し、ゆとりある教育活動を通して個性を伸ばす教育が必要であるという風に、比較的ゆったりと国際化をとらえていることがわかる。それから10年がたち、国家や地域の枠を越えた経済的、政治的、文化的ボーダレス化は、日本の少子高齢化と内需の縮小とあいまって、その様相をさらに変えてきている。今や日本は、国際社会における生き残りをかけて国際競争力を身につけることが急務となり、日本企業はより高度なグローバル人材を必要とする時代になってきていることが切迫感を持って伝わってくる。

このような中、国際競争力をあげるために重要な鍵を握る英語コミュニケーション能力の育成のために、外国語科の目標はどのように設定されているだろうか。3つの柱を分けて記述している学習指導要領解説（平成22年発行）の方で見てみよう。

外国語科の目標は、コミュニケーション能力を養うことであり、次の三つの柱から成り立っている。

- ①外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深めること。
- ②外国語を通じて、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成すること。
- ③外国語を通じて、情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりする能力を養うこと。

実はこの目標は平成10年版のものほとんど変わっていない。しかしながら、その目標を達成する為の外国語科の科目が、今回平成21年版において改編された。表2は科目構成の新旧比較表である。

表2 高等学校外国語科の科目構成の新旧比較表

旧（平11年公示）	新（平21年公示）
	コミュニケーション英語基礎（2）
英語Ⅰ（3）	コミュニケーション英語Ⅰ（3）
英語Ⅱ（4）	コミュニケーション英語Ⅱ（4）
リーディング（4）	コミュニケーション英語Ⅲ（4）
オーラル・コミュニケーションⅠ（2）	英語表現Ⅰ（2）
オーラル・コミュニケーションⅡ（4）	英語表現Ⅱ（4）
ライティング（4）	英語会話（2）

（ ）内は標準単位数。コミュニケーション英語Ⅰは2単位まで減可。

従来の4技能を総合的に育成することを目標とした「英語Ⅰ」「英語Ⅱ」と「リーディング」を統合し「コミュニケーション英語」という名称を持つ科目に再編した。視覚・聴覚を通して受信した内容に関して概要や要点を掴み、自分の考えをまとめて口頭や文面で発信するという4技能の育成を目標としておりあまり大きな変更はないが、科目名称に「コミュニケーション」という言葉が使用されることにより、文部科学省がコミュニケーション能力育成を喫緊の課題として前面に押す意図が明確に表されている。

従来の「オーラルコミュニケーション」という科目は、平成元年（1989年）、つまり、2回前の改訂時に登場した。これは、外国語科の目標の中に「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の育成」という表現が

初めて用いられた時である。あれから20年を経て、今回「ライティング」を組み込み「英語表現Ⅰ」「英語表現Ⅱ」という科目に再編された。「英語表現」の科目の目標を「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養う／伸ばす」とし、思考力・判断力・表現力等の育成を意識して、グローバル化した社会で必要とされる英語による発信、表現能力の育成を行うとしている。

日本の英語教育の指針となる学習指導要領では、20年前に、国際社会で必要なコミュニケーション能力の育成を掲げているにも関わらず、残念ながら、いまだにその成果が出ておらず今回の改訂でも、国際社会で必要なコミュニケーション能力の育成を繰り返し目標と掲げざるを得ない状況になっている。

2.2 グローバル化に対応した英語教育改革実施計画

学習指導要領の改訂に続き、2013年12月13日、文部科学省はグローバル化に対応した教育環境を整備し、小中高等学校を通じた英語教育改革を進めるための「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」を公表した。2020年の東京オリンピック・パラリンピックを見据え、小学校での英語教育の拡充強化と中・高等学校における英語教育の高度化を掲げている。そしてその達成目標である生徒の英語力の向上は、英検や TOEFL iBT などの外部試験の点数で検証するとしている。

さらに、新たな英語教育の在り方を実現するための体制を整備するにあたり、文部科学省は、中・高等学校教育の課題の1つとして教員の英語力を挙げている。

小学校における英語教育の高度化に伴い、中・高等学校における英語教育の目標・内容も高度化するため、中学校において授業を基本的に英語で行うことや、高等学校において発表、討論、交渉等の高度な言語活動を行うことが可能となるよう、教員の指導力・英語力を向上させることが急務

生徒の英語力同様、教員の英語力を測る基準としても、英検準1級、TOEFL iBT80点程度等以上を確保することとしている。グローバル社会に求められている英語能力の育成を目指し、その到達度を資格検定試験で測ろうとしているところに注意が必要である。資格試験で高得点を取ることと英語による交渉力や相手と対等な立場で討論をする力を獲得することは必ずしも同じではない。

他方『今後の英語教育の改善・充実方策について 報告 ～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～』の中で、「国際社会の多様性に対応した目標・内容を設定し、幅広い話題について発表・討論・交渉などを行う言語活動の高度化を図ることが適当である。それにより、情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりするコミュニケーション能力を高める。」ことが挙げられている。これによると、言語活動の高度化を図ることで、コミュニケーション能力が高まると考えているようであるが、大学で、ディベートやディスカッションを学生に課しても議論が盛り上がり、空しい経験をした教員は少なくないと思われる。その原因は、英語力、論破する技術や知識の不足だけでなく、さらに根本的な問題を克服できていないからである。つまり、議論、交渉となると、自分の意見を出し合わなければならず、そのことに対する不安に起因していることが多いが、その克服に向けての対策については、具体的な方策・方略は記載されていないようである。

2.3 国の施策の問題点

前節では、学習指導要領と英語教育改革実施計画から国の施策を概観した。文部科学省は、小、中、高等学校を通して英語コミュニケーション能力を育成することを目標にしているが、英語コミュニケーション能力を英語力と同義で捉えているようにみえる。石井（2002）は「コミュニケーション能力には、「精神的行動能力」、「言語記号操作能力」、「非言語記号操作能力」、「方策的能力」、「場面条件判断能力」という5種類の主要構成要素が関わっているとされている。これまでの英語教育は、言語としての英語に関する知識やそれを運用するための4技能の習得が中心で、言語記号操作能力のみを習得さ

せようとしてきた。

今回の文部科学省の学習指導要領の改訂やグローバル化に対応した英語教育改革計画の中に「高度な言語活動」の育成を盛り込み、発表、交渉、議論の技術を習得させること目指している。この技術の獲得ができれば、「方策的能力」の向上は期待できる。しかしながら、実際に交渉や、議論などの言語活動をするためには、日本人が持つ言語コミュニケーションに対する不安の払拭が大前提となる。つまり、英語コミュニケーションを行うための「精神的行動能力」に関わる学びや習慣づけが必要である。

石井によると、精神的行動には、「価値観、思考形式、感情傾向、コミュニケーションの目的の認識、相手に対する心的態度など」が含まれており、「これらはすべてコミュニケーション活動の基盤を成すものである。」よって、この精神的行動能力は、「文化との関連で考えることが大切である」としている。人間関係の維持と調和を守ることを優先させ、自分の意見を主張することを控えることをよしとする価値観を共有する日本人は、自分の意見を主張したり闘わせたりしなければならぬ英語型のコミュニケーションに違和感や苦手意識を持つことは自然なことである。英語コミュニケーション能力を獲得させるには、このようなコミュニケーションの背後にある文化的な特徴を理解させ、日本人学習者のもつ違和感や不安を払拭していけるよう試みる必要があると考える。

また、EFL環境で学習する日本の学校では、教室の中で少しでも自然な環境で英語が使えるようにと英語のネイティブスピーカーがALTとして多数配置されている。しかしながら、その機会を有効に利用できていると言いはない。生徒たちは、外国人教員が期待するような積極性を見せることができない。自発的に発言できないどころか、指名された場合必要最低限の単語や短文で質問に答えたり、笑って誤魔化したりする生徒も多い。日本人が英語で答えられなかったり、自分の意見を表明できなかつたりすると、外国人教員は自分の文化の価値観で評価するため、日本人学習者は英語力が低い、もしくは、自分の意見を持っていないなどと、彼らの無反応やパフォーマンスの低さを英語力不足、関心の低さ、さらには、やる気のなさや反抗と取っ

てしまうことがある。その結果、授業内で ALT 自身が英語を使う割合が多くなったり、DVD を見せたり CD でリスニングをさせたりして、生徒が英語を使う機会が益々少なくなってしまうという悪循環が起きている。ここにも異文化摩擦が生じているにも関わらず、何も手立てが加えられていないケースが多いのが現状である。

学習指導要領に類出する「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成」の達成にむけては、言語記号操作能力や方策的能力の育成、ALT を配置するだけでは不十分であると言える。

異文化の人々と英語でコミュニケーションができるようにするために、教師は日本人学習者がコミュニケーションに対して持つ不安要素が何に起因するのかを理解する必要がある。英語学習者がコミュニケーション場面で抱く不安は異文化コミュニケーションの視点から見るとわかりやすい。

3. 日本人のコミュニケーションに関わる価値観の特徴

異文化コミュニケーションでは、その文化の根幹であり外からは最も見えにくい価値観を理解することが重要視される (Hofstede 1991)。石井(2002)によると、価値観は「人間が行動する際の計画、実行、評価の一連の過程に影響を与える」ものである。それぞれの文化内におけるコミュニケーション行動も文化の価値観に強く影響を受けていると言える。それ故、人のコミュニケーション行動を理解するためにはその背景にある文化の価値観を理解することが必要である。

人間の行動や思考の拠り所となる文化の価値志向や価値観の特徴を比較した研究は数多くある。半世紀たっても頻繁に言及され続ける研究には、まず、文化の価値志向に着目した文化人類学者クラックホーンとストローベック (Kluckhohn & Strodtbeck, 1961) の研究が挙げられる。彼らによると、人間が解決しなくてはならない普遍的な問題に遭遇した時、無数にある選択肢からどの答えを選ぶかは、たとえ同一文化内であっても必ずしも皆が一致するわけではない。しかしながら、一方で、それぞれの文化には主要な価値志向 (パターン) が見られると主張している。彼らの研究の中で挙げられてい

る5つの普遍的課題に、「人間性志向」「人間対自然志向」「時間志向」「活動志向」そして「関係志向」がある。本論考と関わりが深いのは、人間同士の関係はどうあるべきかという「関係志向」である。人間関係の取り方に関しては、「直系」「傍系」「個人主義」というバリエーションの可能性があるとしており、日本は、縦の上下関係を基本的に権威主義的な要素を持つ「直系」と自分の集団内の結びつきを重視し、個人より集団の意志や利益を優先する「傍系」の両方のバリエーションを持っていると分析されている(Kohls 1988)。

文化の価値観とコミュニケーションスタイルとの関係に着目したものに、Hall (1976)の研究がある。Hallは、その社会で共有する価値観や思考、また、状況に埋め込まれた情報などの文脈の度合いの高さにより、文化を高文脈文化と低文脈文化に分類した。日本は高文脈文化で、情報はことばで伝えられるより、ことば以外の様々な手がかりから意識的、無意識的に発信されており、それを読み取る、つまり察する能力が重視されると分析されている。そのため、日本人は言葉を尽くして相手と議論をすることを苦手とする傾向にある。その場の調和を乱さないために、ストレートに自分の考えを言うことを控え、場の雰囲気や表情などのノン・バーバルキューから察してもらうことを期待しながらコミュニケーションをする。高文脈文化では、その文化内で共有する文脈が大きく、相手の気持ちや期待を察しあうことができるが、同じ文脈を共有しない異文化の人々とのコミュニケーションではこれは通用しない。

3つ目の研究として挙げられるのが、ホフステードの大規模な価値観調査である。ホフステードは、1967年から1973年にかけて50の国と3地域の約11万6千人のIBM職員を対象とした大規模な組織文化の価値観調査を行い、各国の人々が持つ価値観を4つの対となる次元を用いて比較できるよう文化のスコア化を行った(Hofstede 1980)。その4つの次元とは「個人主義か集団主義か」「権力格差に対する容認度」「男性らしい文化か女性らしい文化か」「不確実性の回避の度合い」である。その後、これらの次元にアジアの文化をより正確に捉えるための「儒教的ダイナミズム(長期志向か短期志向か)」を5つ目の次元として加えている(Hofstede 2001)。この研究は組織

文化研究であるが、組織文化に見られる特徴は国民文化と重なるところも多い。ここでは、ホフステードの研究で示された次元の中で、「集団主義」、「権力格差」、そして「不確実性の回避の度合い」の3つをベースに日本人の学習者の特徴に迫っていきたい。

3つの文化の次元指標における日本の指数を提示するが、その際、日本の特徴を理解しやすくするために比較対象をおいた。英語コミュニケーションが日常的に行われており、尚且つ、日本のALTの出身国として多いアメリカ、イギリス、オーストラリアを表に含めたものが表3である。これにより、英語コミュニケーションが日常的な国との差や日本で英語を教えているALTの価値観がどれだけ日本人学習者と違うかを明確に示すことができる。

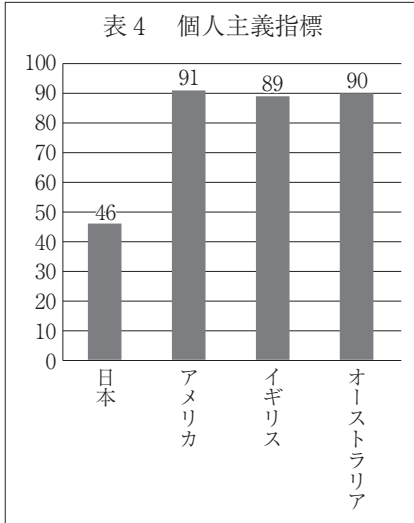
表3 3つの次元指標からみる日本文化の特徴

	個人主義	権力格差	不確実性回避
日本	46	54	92
アメリカ	91	40	46
イギリス	89	35	35
オーストラリア	90	36	51

それぞれの次元ごとに、グラフ化したものを表4～6として示し、他の研究にも言及しながら分析をしていきたい。

3.1 集団主義的な文化

Hofstedeの大規模調査によると、表4に示しているように、日本の個人主義指数は46で、74カ国／地域中、順位は33位～35位に位置している。絶対的にというよりどちらかという集団主義の特徴をもった国に分類されている。集団主義の文化では、自分を単数又は複数の集団の一部であるとみなし、「集団のもつ規範や義務が行動の拠り所である。個人よりも集団の利益や目標を優先し、集団の中の連帯感を重視する。」(八代他 2009: 179) 日本の集団主義は、その本質を理解するのに注意が必要であることを指摘する研究者もいる。例えば、山岸(2002)は、日本人は、集団に奉仕するために自己犠



性を払うといった集団との心理的な一体感を共有しているのではなく、集団を相互依存的活動の実践の場と捉え、集団から認められるために、自分が周りに期待されている集団行動をしていると分析している。さらに、集団主義的な特徴と高文脈文化の特徴が相まって、集団の中で自分が置かれている立場や「分」を認識し、周りから期待されている行動が取れなければ、いわゆる「空気が読めない」人というレッテルを貼られることになる。

1999年改訂の学習指導要領で個性教育の重要性が謳われていたり、最近の若者は個人主義になっていると言う声もあるが、「空気を読めない=KY」と言う言葉が若者たちを中心に大流行し、2007年の流行語大賞候補になっている現象も見過ごすことはできない。このことから、表面的に個人主義に向かっているようにみえたり、言葉による自己表現が奨励されたりしていても、社会の根底に根付いている集団主義的で高文脈文化的な価値観はそう簡単には変わらないことがわかる。

このように集団主義的で高文脈文化の価値観が根付く理由の一つは、日本の乳幼児期からのある意味独特な子育てにあると言える。そのひとつは、conformity training (Yukawa & Yatsushiro 1995) と呼ばれており、小さな頃から他人の目を意識させ、他と同調し、周りとの調和を大切にすることで社会性を身につけさせる。さらに、日本人特有の子育てとして empathy and indirectness training (Yukawa & Yatsushiro 1995) と呼ばれる教育もある。これは、高文脈文化で生きていくために、ことばを発しない人や物の内なる気持ちを読み取ることやその場の雰囲気が読み取れるようになるための教育である。例えば人形の髪を引っ張っている乳幼児に対し「そんなことしたらお人形さんが痛いって泣いているよ」や、砂場で遊んでいる時に、何も言わ

ずこちらを見ている見知らぬ子供がいれば、「お友達と一緒に遊びたいって言ってるよ。ほら、遊ぼうって誘っておいで。」などと言って物言わぬ人形や子どもの内なる心を声を親が代弁し、子供に相手の気持ちを読み取り、察することができるように訓練していくのである。このような子育てを通し、他人の気持ちが察せるようになると同時に、自分が言葉を発しなくても相手から察してもらえることを体験を通して学ぶことになる。このような経験を繰り返し、ことばの外にある意味を敏感に読み取り合うことができる高文脈文化のコミュニケーションスタイルを身につけるのである。

さらに集団主義では個人よりも集団の利益や目標を優先にするため、集団の中の連帯感を重視する。集団内の連帯感を高めるために「我々」の集団を「内集団」とし、「外集団」の間にははっきり境界線を引く傾向がある。中根（1967）は『タテ社会の人間関係』の中で、「ウチ」と「ヨソ」という描写を使い、「ウチ」の集団意識が高まると「ヨソ」に対して排他的になるとしている。岩田（1980）は集団の作り方を細分化し「気の置けない関係」「なじみの関係」「無縁の関係」と3段階で捉えている。そして、日本人は「なじみの関係」と「無縁の関係」で極端に態度を変えると説明している。Midooka（1990）は「気のおけない関係」「仲間／味方」「馴染みの他人」「無縁の関係」とさらに細かく分類している。このように自分の関わり方によって本音と建前を使い分けなければならない複数の集団が存在する。本当に心を許し本音で語り合えるのは、上記分類でいうと「気の置けない関係」集団内となる。周りの目が気になるという場合、この「気の置けない関係」と「無縁の関係」以外の関係の集団である。つまり、そこまで親密ではないが、全く関わりがないとは言えない人達全員の目が気になり、自分がどのように見られているかに敏感になるのである。

幼児期までに身に着くと言われている価値観や文化は、年齢が上がるにつれて文化的経験を通して強化され、揺るぎないものとなっていく。日本のような集団主義的傾向が強い国で育つと、「相互協調的自己観」を持つようになる（Markus & Kitayama 1991）。これは、自分自身が持つ能力や才能、性格、経験など内的要因により自己規定をする「相互独立的自己観」と反対に、

自己の規定は他者との関係なしにできないという特徴を持つ。自分が属する社会における自分の位置や役割、また、周りからの期待などといった「外的要因」を取り込みながら自己というものを規定するものである。

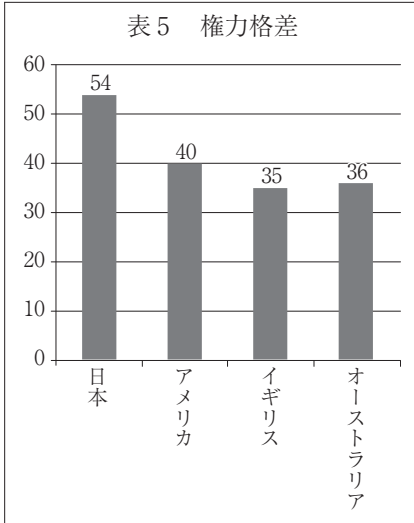
つまり、日本の教室では「気の置けない関係」「仲間／味方」「馴染の他人」の人達が混在していることになる。そこにいる生徒間の関係や、自分が置かれている位置を無意識的に認知し自己観を形成する。生徒の自己評価やパフォーマンスは絶対的なものではなく、周りにいる人達やクラスの雰囲気次第で変異する。同じ生徒が、違う授業では全く違ったパフォーマンスを見せることがあるのはこのためである。これは、自己意識さえ状況や他者によって規定されるという性質で、状況依存性 (contextualism) と特徴づけられる (廣瀬・長谷川 2001) ものである。

特に、人前で目立つことを強いることになるオーラルコミュニケーションのクラスでは、その生徒を単独でみるのではなく、周りとの関係でみる必要がある。また、クラスの雰囲気を不安のないものにするために、教師の果たす役割が大きい。したがって、次に教師と学習者との関係をみる為に、2つ目の文化の次元である権力格差に対する容認度について考察する。

3.2 権力格差が比較的大きな文化

Hofstede のデータによると、表5にあるように、日本は、権力格差指標は54であり、どちらかというとな権力格差が大きい文化と位置付けられている。ホフステードによると権力格差とは、それぞれの国の制度や組織において、権力の低い成員が、権力が不平等に分布している状態を予期し、受け入れている程度である。日本では教育が皆に平等に与えられ、望めば誰でも社会的に高い地位に就くことができるため、権力格差指標上スコアが極端に高くはない。しかし、儒教の教えの影響もあり、年長者を敬うことが大切とされている。日本は言語的にも敬語が存在し、年齢差などに起因する地位の上下を受け入れて生活をしていることから、権力格差の大きな特徴を持ち合わせていると言える。この特徴は、日本の教育方法に大きな影響を与えている。教室では主導権を教師が持ち、伝統的に、教師中心の教育スタイルが取られる

表5 権力格差



ことが多い。生徒は教師の教えることを熱心に聞きながらノートを取り、指示されたことを従順にこなす。教師の権威を脅かすような質問や批判をすることは教師の面子を潰すことになるのでしないように努める。自発的な発言は教師の計画を妨げる可能性があるために控え、発言は求められた時だけ行うことが多い。学習は記憶中心であり、生徒の頑張りや達成は、生徒と教師間だけで示されればよいことになる。授業では、静

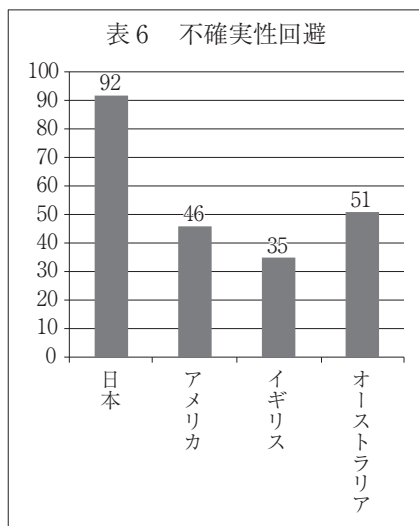
かに聞き熱心にノートを取っていれば真面目であると高く評価され、見えないうところでしっかり勉強したその成果は筆記試験の点数により評価される。このような権力格差の大きな文化では、教師は知識の伝授者という役割を担い、教育の質は教師の質に依るところが大きくなる。

他方、権力格差の小さなイギリス、オーストラリア、アメリカでは、教育は生徒中心であり、生徒の自発性に重きを置く。教師が説明の途中であっても、質問は奨励され、教師に反論したり批判したりすることも受け入れられ、それは学習意欲の高さと評価される。生徒の授業への積極的参加が評価の対象となり、筆記試験で高い点数をとっても、授業中の議論への貢献度が低ければあまり高く評価されない。このような国では、学習の質は生徒の優秀さや意欲の高さに依るという特徴を持つ。

この権力格差の容認度の違いから、教室における教師と生徒が果たすべき役割や責任が違うことがわかる。活発な議論や教師と生徒の間のインターアクションにより授業が進む文化から来ている ALT は、日本での生徒の沈黙にカルチャーショックを受ける。そして否定的に評価をするのも仕方がないことである。このような文化の違いをお互いが認識し合い歩み寄ることが必要になってくる。また、日本人教師も、今後、学習者のコミュニケーション

能力を上げていくためには、教育の質はコミュニケーション活動に参加する学生達の質に依存することを理解し、学生が発言をしないことでお互いの調和を取るのではなく、皆が発言をして議論に参加することで調和がとれるように導いていかなければならないことになる。教師の役割に関する意識変化が英語の授業運営に大きな影響を及ぼすことを理解しなければならない。

3.3 不確実性の回避の度合いの高い文化



Hofstedeによると、不確実性の回避の度合いというのは、人が未知なことや不確実な状況に対して感じる脅威の度合いである。この概念は、曖昧なことに対して社会がどれだけ寛容なのかということを示す。曖昧なことや状況に対して不安を感じる文化では、できるだけ細かく規則を明文化したり、決まり事を作ったりして、どのように動くことが求められているのが確認できるようにしようとする。日本は、Yes/Noをはっきり

きり言わないなど「曖昧な文化」であると思われているが、実は逆である。一見曖昧にみえる返事の中に、日本人同士であれば、明確な Yes/No を読み取ることができる。このような理由で、日本の不確実回避の度合いは、表6に表れているように、英語圏の文化と比較すると極端に高い。世界の他の国々と比較してもかなり高い。日本では人々が曖昧なことに極度に不安を感じるため、学校などでも髪の毛の長さから、スカートの丈の長さ、ソックスの色に至るまで事細かに校則を定めている。また、学校の授業においても、学習の目標がはっきりと決められており、細かい課題が与えられることが多い。日本の場合は、文部科学省が定めた学習指導要領に則した検定教科書が作成され、それぞれの教科や学年で学ぶべき事項や到達すべき目標が明文化され

ている。試験を受ける生徒達も試験範囲や勉強しておくべきことをできるだけ細かく知りたがるのもこの特徴と言える。

集団主義的な文化であるために周囲の目が非常に気になり、自主的な行動ができないだけでなく、この不確実性回避の度合いが高い文化であることが相乗効果をもたらし、日頃から慣れ親しんでいない英語で議論やディスカッションという未知のものに対して、どのように対応すればよいのか理解できずに不安が高まっていると考えられる。そこに、権力格差の高い文化の特徴が加わるため、教室の中での自分の立場は、教師が求める時に正しい答えを言えることが大切であると考えてしまうのであろう。英語教師は、日本の文化的価値観が幾重にも絡まり合い、日本人学習者が積極的にコミュニケーションを取りたいと思いつらい状況を作っていることを理解しなければならない。

4. 日本人の英語コミュニケーション能力育成のための指導に関する提案

前章で見た3つの次元から、日本人の学習者としての特徴は以下のようにまとめられる。

(1) 集団主義であるために：

- ・自己観が周りとの関連で作られる。周りが自分をどう見ているのか気になる。
- ・よくも悪くも目立って注目されたくない。
- ・ウチ集団、又は、「気の置けない関係」であればどう思われるかと気にせず本音で話せる。
- ・間違うのが恥ずかしい。
- ・一人で間違うのは嫌なので、答えに確信が持てない時は隣の人に確認する。

(仲間がいれば間違ってもそこまで恥ずかしさは感じない。)

(2) 権力格差が大きいために：

- ・教師の役割が知識の伝授であり、生徒は受け身的に聞くことを期待

される。

- ・教師の権威が強い。
- ・指名されれば答えやすい。
- ・教育の質は教師に依り、生徒がどのような資質を持っていてもあまり影響しない。

(3) 不確実性回避度が大きいために：

- ・曖昧な状況は不安。
- ・何が求められており、何がダメなのか明確に細かく知りたい。
- ・他の人と同じようにやることに安心感を覚える。

(他の何人かが答えるのを待ち、先生の反応等様子を見てから発言したい。)

これだけ幾重にも重なる壁があることを認識していれば、習うより慣れろ方式でALTのクラスに入れておくだけでは、ALTにとっても日本人学習者にとっても、どの壁も乗り越えることができないことは理解できる。これだけの文化の壁を持つ日本人にとって、英語によるコミュニケーションができるようになるまでは、まずは、コミュニケーションを取ることの楽しさ、達成感などを体験的に感じながら不安感を払拭していけるだけの慣れや習慣が必要である。この基本的なことが習慣化されて初めて高度な英語力や高度な言語活動に関する技術に磨きかけたものが生きてくると思われる。

これらの日本人の学習者の特徴をもとに、日本人が、コミュニケーションを取るための基本的な姿勢や経験を積む土台をつくるために、どのように指導をすればよいかを提案する。

集団主義の人は、個々人が独立して意見を言うことは目立つし、周りからどう思われるかわからず不安でなかなかできない。そこで、発言をすることがグループの利益になるような環境作りをすることによってその問題を解決できる。例えば、授業前に議論に貢献するためのグループとしての目標を立てさせる。グループの全員が最低2回は発言をするなどグループの目標を設定させ、そのグループ目標を達成するために個人の目標を設定させる。そう

することにより、教室の中に仲間意識を持った「ウチ」集団ができ、その中で安心して発言をすることができるようになる。周りの人は、発言することを非難するどころか、発言することがグループの利益になるので喜んでくれる。たとえ間違ってもグループでサポートできるため、1人が恥をさらすことはなくなる。また、発言しない人は、周りの応援を受け、発言を試みようとするようになる。一言でも発言できれば仲間から褒めてもらえるため、それが外的動機づけとなる。最初は何回発言するなどの目標から始め、徐々に発言の質をあげていくような目標設定に導くとよい。

権力格差が大きな文化では、教師の力が大きく作用するため、教師がその場の雰囲気をお互いが認め合うようなものにすることが重要である。教師から認められることが安心感につながるため、学生が発した意見や質問に丁寧に反応し、間違っても人と違って意見を使うことを奨励するようなフィードバックをすることが大切である。Sakamoto & Sakamoto (2004) は、日本人のコミュニケーションをボウリングに例え、英語コミュニケーションのスタイルではバレーボールのようになるのが理想であるとしている。しかし、そこまで到達するには時間がかかると思われる。そこで、まずは、学生が発言したことに対し、教師が反応を示し、さらに学生に意見を求めるなど、働きかけを繰り返していくことで学生と教師の間でテニスのようにコミュニケーションを進めることを目標にしてもよいと考える。発言をすることに抵抗がなくなれば、さらに一歩進めて、教師中心の授業から、生徒中心の議論ができるような授業に変えていくことができる。最終的には、教師は知識の伝授者ではなく、生徒間の議論を導くコーディネータやファシリテーターの役割に徹することである。

最後に、不確実性回避の度合いが高い文化であるため、求められていることのモデルがないと不安になる。何がよくて何が悪いのかなどクラス内で確認をすることが必要である。ルーブリックなどを用い、この授業で求められていることや評価されるポイントなどが、よいモデルと共に明示されていると学生の不安が軽減されると考える。

例えば、日本人の多くは活発な議論が行われているところを実際に見たこ

とがないので、何をモデルにしていいかわからないケースが多い。活発な議論がなされない自分たちの教室と活発に議論が行われている教室を比較させ、活発に議論が行われるというのがどういうことなのか、どのように発言の順番を取り、意見を表現しているかなどを観察させることが理解の助けとなる。岩田（1992）は、日本人学生が会話の順番（turn）が取れないことに着目し、アメリカ人学生と日本人学生の自由会話をビデオ撮影し、それを参加者たちに分析させることにより、会話の運び方に見られる違いや、会話の順番の取り方等、会話の運び方を客観的に学ばせることができることを明らかにした。この研究のように、自分たちが目指すべきモデルが理解できると、自分の行動を客観的に分析することができ、自分が意識的に変えなければならない点が見えてくるはずである。

以上のように、日本がもつ文化的背景を上手く利用しながら、日本人学習者が発言することに段階的に慣れていけるようにすることにより、これまで切り崩すことができなかつた心理的壁を乗り越えることができるのではないだろうか。英語コミュニケーション能力を育成する際、日本の英語教育は英語力向上ばかりに主眼をおくのではなく、異文化コミュニケーション教育を取り入れることにより、英語コミュニケーション教育の効果が期待できるのではないかと考える。教室内で発言することに慣れてきたら、高度な言語活動も活発化するはずである。回り道のように見えるが、これまでこのような取り組みをしてこなかったために、20年間ずっと「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成」を学習指導要領上に掲げなければならないのではなかろうか。

おわりに

この論考では、グローバル化した国際社会の中で国際競争力を阻害する原因のひとつである日本人の英語コミュニケーション能力の低さに焦点をあて、なぜその育成が上手く機能していないかを論じた。コミュニケーション能力には言語能力だけでなくその他いろいろな要素が関わっている。特に日本人のコミュニケーション能力育成を阻害する原因は、心理的要因が大きい。そ

の心理的要因を異文化コミュニケーションで使う文化の価値観から分析していった。また、日本人の文化的価値観を尊重した上で、どのように英語型のコミュニケーションに慣れさせていけばよいか私案を示した。今後の研究では、より具体的な案を示し、その教育効果とコミュニケーション能力の伸びについて考察を行うことにしている。

参考文献

- 石井諭 (2002) 「第2章 文化とコミュニケーションのかかわり」鍋倉健悦 (編) 『異文化間コミュニケーションへの招待 (第2版)』 (pp. 41-65) 北樹出版
- 岩田龍子 (1980) 『日本的センスの経営学』 東洋経済新報社
- 岩田祐子 (1992) 「英語教育におけるコミュニケーション摩擦—大学の英語教育と異文化トレーニング」 『異文化間教育』 6号 異文化間教育学会
- 大澤俊平、沖田絢子、岸川千恵、丸尾翔太 (2013) 「国際競争力向上のための英語政策 TOEFL スコア・JGSS 個票データを用いた実証分析」 ISFJ 日本政策学生会議「政策フォーラム2013」 http://www.isfj.net/ronbun_backup/2013/j3.pdf
- 経済産業省「外資系企業の在日ビジネスにおける調査」 『平成20年度対日直接投資に関する外資系企業の意識調査報告書』
<http://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/3486530/www.meti.go.jp/press/20090416001/20090416001.html> (2013/8/19)
- 小池生夫、寺内一、高田智子、松井順子 (2010) 『企業が求める英語力』 朝日出版社
- 中根千枝 (1967) 『タテ社会の人間関係』 講談社 現代新書
- 廣瀬幸生、長谷川葉子 (2001) 「日本語から見た日本人—日本人は「集団主義的」か—」 『言語』 30(2), 102-112.
- ホフステード、G (岩井紀子・岩井八郎訳) (1995) 『多文化世界— 違いを学び共存への道を探る』 有斐閣
- 松繁寿和 (2004) 『大学教育効果の実証分析—ある国立大学卒業生たちのその後』 日本評論社
- 文部省 (2000) 『高等学校学習指導要領解説 外国語編英語編 平成11年12月』 開隆堂出版
- 文部科学省 (2010) 『高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編 平成22年5月』 開隆堂出版
- 文部科学省 HP 『今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～』
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.

htm (2014/9/26)

- 八代京子、町恵理子、小池浩子、吉田友子 (2009) 『異文化トレーニング – ポーダレス社会を生きる』 三修社
- 山岸俊男 (2002) 『心でっかちな日本人 – 集団主義文化という幻想』 日本経済新聞社
- 米山俊直 (1976) 『日本人の仲間意識』 講談社 現代新書
- Hall, E.T. (1976) *Beyond Culture*. New York: Doubleday
- Hofstede, G. (1980) *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hofstede, G. (1991) *Cultures and organization: Software of the mind*. NY: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (2001) *Culture's consequences, comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*, 2nd Edition. Thousand Oaks CA: Sage
- Kluckhohn, F.R. & Strodtbeck, F.L. (1961) *Variations in Value Orientations*, Evanston, IL: Row, Peterson.
- Kohls, L. R. "Models for Comparing and Contrasting Cultures." In J.M. Reid (Ed.) *Building the Professional Dimensions of Educational Exchange*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, Inc., 1988, pp. 143-144.
- Markus, H. & Kitayama, S. (1991). "Culture and the Self Implications for cognition, emotion and motivation." *Psychological Review* 98, pp. 224-253.
- Midooka, Kiyoshi. (1990) "Characteristics of Japanese-style communication" *Media, Culture and Society*. 12(4), pp 477-489.
- Sakamoto, N. & Sakamoto, S. (2004) *Polite Fictions in Collision*. Tokyo: Kinseido
- Yukawa, E. & Yatsushiro, C. (1995) *Developing Intercultural Communication Skills*. Tokyo: Kinseido

2015年1月31日受理

Some Remarks on Improving Intercultural
Communication Skills
—Concerning Perspectives from Cultural Values—

Mayumi Nishihara

This paper highlights some challenges for improving Japanese students' intercultural communication skills. Acquiring English communication skills has been the target of English education in Japan for the last 20 years. However, some recent statistic studies show that Japanese people's communication and negotiation skills do not meet the demands of globalized world. This paper emphasizes the importance of understanding the way Japanese people behave and their favored communication style from the perspectives of their cultural values. This paper aims to clarify the characteristics of Japanese patterns of behavior, utilizing Hofstede's Cultural Dimensions Theory, and suggests some important and influential factors for English teachers to consider in teaching communication skills to Japanese students.