

AUC - GS学習モデルに基づく異文化間教育の試み

田中 共子*

1. はじめに

多文化との共生に必要なものとは何かという問いを、多文化との共生のために「何をどう学べばよいのか」という、異文化間教育の問いに還元した場合、その一つの答えとして本稿では、「AUC - GS学習モデル」(田中・中島, 2006)(表1)に基づいた教育について述べてみたい。AUC - GS学習モデルは、異文化間教育の構成枠組みを示す6セルモデルである。これらを学べば異文化対応能力を増すための教育として有用であろう、という学習内容の範囲を概念的に表す枠組みである。筆者らはこれに基づいた教育実践研究の展開を試みてきた。この枠組みの概略を説明し、実践の参考として実施例の情報を記し、最後に今後の課題を考えてみたい。

表1 AUC-GS学習モデル

異文化間教育の内容を整理する6セルモデル(田中・中島, 2006より)

段階	レベル	Culture General 文化一般	Culture Specific 文化特定
Awareness 気づき	AG	異文化の存在への気づき	AS 自文化を含む特定文化の存在や影響への気づき
Understanding 理解	UG	異文化接触一般の現象についての知識と理解	US 特定文化とそこでの文化的適応・不適応現象の理解
Coping 対処	CG	異文化接触一般に求められる対応の仕方の原則	CS 特定文化の文化的特徴に対応した認知と行動

2. AUC - GS学習モデルの概略

AUC - GS学習モデルでは、「異文化接触」に必要となる能力の学びに焦点をあてている。それを培うための学習をまず二つのレベル、文化一般的な内容と、文化特定的な内容に分ける。文化一般レベルの学習とは、対象がどこの文化であっても、異文化との対応であれば必要となるような、一般論的な原則を学ぶことである。それに対して、特定の文化における特定の特徴に対応したやり方を学ぼうとするのが、文化特定レベルの学習である。

文化一般的な学習内容とは、異質さの内容によらず、異質さを持った相手であれば使えるような、一般的な原則を意味する。例えば、言葉が通じないときは絵描いてみる、というのはどこの

* 岡山大学大学院社会文化科学研究科教授

文化との接触でも用いられる、一般的な異文化接触時の工夫だろう。また異質さへの寛容性や柔軟性も、どここの文化との接触でも一般原則的に求められる要素だろう。抽象度の高い一般則や、汎用性の高い方針について、学ぶことになる。一般原則は具体的な応用の基になる原理だと考えれば、具体的な接触経験の前後に原則論を学習しておくことは、体験の準備や整理に有用であろう。

文化特定の学習の方は、ある特徴を持った特定文化を念頭に置き、そこで必要なことを具体的に知っていく営みを指す。例えば、60度の角度でお辞儀をするのは、日本のビジネス慣行における礼儀正しい挨拶の仕方だろうが、これは日本で使われている方法であって、他の文化では他の文化なりの挨拶があるだろう。異文化滞在者や滞在予定者が、ターゲット文化をすでに定めている場合には、そこでの具体的な規範や個々の習慣を実践していくことへの動機付けが高い。抽象論を知ればそれで何でも対応できるというものではなく、具体論や個別論がやはり必要になってくる。

文化一般も文化特定も、いずれも異文化に関わる差異に対応するのに有用な学習と考えられるが、既存の異文化トレーニングは一般論のレベルで学ぼうとするものが多い。具体的なレベルまでを勉強したいと思っても、経験まかせということは少なくない。本モデルでは、個別論を含めて学習対象として取り上げていくことで、学習を実践へと繋げやすくしている。一般論を知って、学びの準備が整ったところへ具体論を持っていくことで、滞在者への学習効果が生じやすくなると考えている。

次に学びの段階についても、区分けをする。文化に関する気づき、理解（認知的理解）、対処（行動実践）の三段階に分けて考える。まず気づきの段階だが、これは自分自身が、自文化をまもって生きていることに気づく、それを再確認するということである。誰もが、育った地の文化によって、認知も行動も感情も少なからず規定されている。他者もそれぞれの文化をまとい、文化という「場」の作用の中で、その方向性を受け止めながら生きている。世界には無数の文化があって、自分がその全てを知っているわけではなくて、未知の文化を抱えた人と出会う可能性は十分にある。自分が自文化に影響されているように、その人はその文化に影響されているだろう。まずは文化の存在と影響力に気づくのが、異文化接触の対応能力を高めるための、学びの第一歩と考える。

続く認知的理解の段階は、異文化接触についての知識を持つことである。どんな現象が起きるかを、よく理解することである。カルチャーショックや異文化葛藤、異文化適応、異文化不適応について、整理枠組みを知り、事例を分析していく。

最後の対処の段階は、行動実践の段階を意味する。文化や異文化接触について、頭の中で分かっただけではなくて、では実際にはどうしたらいいのかという実行の段階を学ぶ。状況の理解と判断ができて、行動の選択ができて、意図を正確に反映する行動が実施できて、相手や周囲の反

応を適確に察知し、それによる調整ができて、つまりは社会文化的な文脈の中で動的に物事に対応していけることを目指す。例えば、日本では挨拶の時に頭を少し下げると知っていることと、自分がいいタイミングで会釈して感じよく挨拶できるのとでは違いがある。理解は実践に結びついてこそ、現実的な効果が得られると考える。従来、異文化に関する学習では、行動レベルの学習は意外に少ないので、ここを開発することには少なからぬ意味がある。

上記の2つのレベルと3つの段階は、組み合わせると6つのセルを構成する。このそれぞれに対応する教育的な営みを配していくことで、異文化間教育のパッケージ学習を編成できる。ただしセルに一つの学習的な営みが、一対一対応的に用意できるとは限らない。ある教育的営みは、複数のセルに渡って効果を持つかもしれない。特に既存のエクササイズやトレーニングを組み込んで使っていく場合、こうしたこともあり得る。幅広い狙いを持った教育方法を使えば、効果もまた幅広いだろう。いくつかの営みを組み合わせて、全体をカバーできるように構成するという指針を持てばよいだろう。特定のエクササイズが、複数のセルに影響力を持つことを広域効果、複数のエクササイズが、折り重なって特定のセルに効果をもたらすことを複合効果と呼んでおくが、これらの効果は共に十分あり得るものと予想される。

3. AUC - GS学習モデルに基づく教育プログラム

(1) パッケージ・プログラムの構成

本モデルに基づく、あるいは関連する我々の教育実践について、これまでの報告をもとにしながらまとめてみたい。

まず田中・中島(2006)では、本モデルに対応する実践が、4日間プログラムの教育実践研究として報告されている。一日目の午前中は、イントロダクションと、認知地図のエクササイズ(AG)、午後は文化の定義と分類の講義(UG)で構成されている。二日目の午前中は、異文化接触の疑似体験であるシミュレーションゲーム(CG)、午後は異文化適応の講義(US)が行われている。三日目は映画を用いた事例検討(AS)、四日目はソーシャルスキル学習を行う実習(CS)である。上記の報告では、メインとなるソーシャルスキル学習について、そのパフォーマンスの向上に焦点を当てた報告が行われている。

(2) ソーシャルスキル学習への反応

田中・中島(2006)の実践報告では、ソーシャルスキル学習において、在日留学生である学習者が、自分たちが戸惑いがちな場面での振る舞い方を、ロールプレイを通じて様々に試している。道を尋ねたり、研究室を訪問したり、遠慮をしたり、誘いを断ったり、といった課題場面が取り上げられている。課題場面の呈示、初回のロールプレイ、フィードバック、解説とモデル呈示、二度目のロールプレイ、フィードバック、解説、質疑応答と進む。肯定的なコメントを募り、試すことが讃えられ、受容的な雰囲気の中で、行動を試行錯誤することが奨励される。文化的背景

が解説され、相手の受け止め方や期待、行動の要領が整理されていく。この手続きは、認知行動療法のソーシャルスキルトレーニングを模したものである。異文化滞在者に、異文化接触時に有用な行動や、文化特異的な行動を学ぶための、教育的なセッションに作り替えられている。

日本人大学生は、後日このビデオ記録を見て、練習を通じて留学生のパフォーマンスが好感度の高い効果的なものへと変わっていると評定している。このことから、セッションでの練習の効果があつたという見方が支持される。参加者の自由記述をみても、学習者自身が自信と安心を得ており、学習への肯定的な反応が確認できる。これは文化行動の学習のために設定された実験的セッションだが、ホストの都合に合わせることを強制するような、一方的な文化化を狙うものではない。困難場面に対応した問題解決的な技能学習であること、参加者の要望に対応した学習であることが、丹念に説明されている。なお応用課題として、自文化を日本人に学習してもらうための課題例作成という、いわば逆方向の試みも取り入れられている。これらを総合して、文化の相対化に使おうとしている。

この学習モデルの中では、ソーシャルスキル学習はCSセルとして設定される。つまり、特定文化への対応の実践力をつけるという意図が中心となっており、モデルに基づく一連の学習の最終段階に位置づけられる。スキル学習は、短絡的に考えれば、一方的な文化化の手段という悪印象を持たれる可能性があるが、先立つ学習パーツを丁寧に実施していくことによって、異文化間教育の中での位置づけを主張できるようになるといえよう。

この報告では、「行動レパートリーの拡充による、行動の選択肢の獲得」という狙いが明確に書かれている。そしてセッション中の変化と直後の記述から、セッション場面でのパフォーマンスの向上や肯定的な反応が確認されている。しかし、その後の実践場面での実施を経た際の効果の方はみておらず、学習者の反応や周囲の評価については、後の報告に述べられている。

(3) ソーシャルスキル学習以外への反応

田中(2001)では、上記の田中・中島(2006)と同じセッションにおいて、CSセルであるソーシャルスキル学習以外のパーツにおける、学習と参加者の様子が報告されている。その素材となっているのは、参加者の自由記述、提出した個人ワークシート、グループ討論をまとめたグループワークシート、提出された課題、講師の授業記録であり、反応が抜粋されて紹介されている。

認知地図(AG)に関しては、参加者が日頃あまり意識していなかった地域が、世界地図の中になくさんある、ということが認識されていく。続いて、その自分があまり意識しなかった文化に対しては、知識や関心が希薄かも知れないと説明されて、多くの未知の文化の存在に思いをはせる仕組みになっている。これは地形的記憶を試すことをきっかけに、自らの世界観をふり返るという、投影法を用いたエクササイズである。気づきを促す教示と、互いの発見を紹介し合うグループ討論を経て、「文化的な気づき」を得ることが期待されている。

シミュレーションゲーム(CG)に関しては、概して強いインパクトを覚えるようである。異

文化接触時の反応が、自身の模擬的体験という形をとって、象徴的な構図で見えてくるというのが、この学習の仕組みである。体験型の学習は、座学だけの学習より強い印象を残すようである。なおシミュレーションゲームのうち著名なものは、先行研究による報告やテキストがすでにあるので、定番の異文化間教育となっている。

文化の定義と分類(UG)については、プリント資料などを用いた講義が行われる。文化に関わる用語を分類するグループ作業を通じて、文化概念の複合性を整理し、文化の持つ意味を考える。続いて心理学的な調査研究の結果や学説が紹介されていき、実証的なデータから、文化の多様性を俯瞰することを試みていく。

異文化適応に関する講義(US)では、心理学的な研究成果に基づき、適応に関する定説的な理論が紹介されていく。基本知識が解説される中で、文化間移行現象を理解する視点を獲得し、自分の体験を客観的に振り返ることができるようになっていく参加者がいる。その知識を持って、異文化接触現象を描いた映画をみて分析すると、葛藤発生の仕組みが見えてくるし、環境移行者への援助も具体的にイメージされていくようである。自身の問題意識と結びつけるようにという意図で、日本文化と母国文化との間で、起こり得る葛藤を想像させる課題もある。

現象を理解する目を養った後に、異文化適応への教育的アプローチとして「異文化間教育」があるという説明がなされる。文化アシミレーターや、アメリカ滞在者向けのソーシャルスキルとその学習について、紹介されていく。異文化接触を“うまくやっていく能力”を養うための教育的営みが、様々に試されているということが、伝えられていく。そして最後に、在日留学生向けのソーシャルスキル学習(CS)が行われるという流れである。

全てのセルを総合して、パッケージ学習全体への反応を尋ねると、興味深かったとする歓迎の言葉や、実践に生かしたいとする有用性への言及が多い。ただし繰り返しが多しとした指摘もあって、効率的な進行が課題となっている。こまめに記録をとる実験的セッションの設定が、かなりの手間を要していたためと思われる。二言語をゆっくり併用して説明したり、二言語を折り混ぜて討論してもらったりするところが、参加者の負担になっていた可能性もある。セッション形態の洗練については、実験の形態を離れて、教育としての完成度を高めていくことが待たれる。

(4)学習パーツごとの効果

中島・田中(2007)では、上記の要領で進められたパッケージ学習の終了直後に、学習の構成パーツごとに、学習者がその効果を評価した結果が紹介されている。この狙いは、パーツに期待された効果があることを確認することと、パーツごとの効果を比較することと、複合効果や広域効果を見ていくことである。パーツごとに、期待した設定を反映した評価項目を用意して、各パーツの前後で評定してもらって変化をみた。狙った通りの効果があったという見方は、多くのセルで支持された。しかし評価項目が十分洗練されていない点では、検出力に課題が残る。

自由記述をみると、およそ想定した内容が学習されたとみてよいようであるが、想定以外の学

習が多く記されたパーツもある。いくつかのパーツが折り重なって、あるセルで期待された学習を、幾度もくり返していくような複合効果や、一つのパーツが、他のセルで想定される学習効果も発揮するような広域効果は、いくつかの箇所で認められる。パッケージ学習という形態が、一定の学習範囲を何重かに渡ってカバーし得る、効果的な実施方法であることがうかがわれる。

特にソーシャルスキル学習は、文化特定の学習パーツとして設定されているが、文化一般の学習効果も顕著であり、学習としての広範な有用性が示唆される。シミュレーションゲームも、他のセルに期待した効果が、このセルでより強く報告されるなど、広域効果が強い営みである。様々なパーツの内容を変えながら、単独の効果や総合的な効果を把握していくことが望まれる。

(5)パッケージ学習の長期効果

Tanaka&Nakashima (2007) では、上記の要領で実施されたパッケージ学習の効果について、一年後の参加者の報告が綴られている。自由記述形式と簡単な評定法のデータに基づいており、報告はソーシャルスキル学習に焦点を当てているが、4日間のセッション全体への振り返りも尋ねられている。

一年後のフォローアップにおいては、参加者は学んだことによる安心やリラックスを報告している。異文化交流を避けることなく、交流に取り組んでいる。日本人の行動を興味を持って観察し、行動の理由を探り、結果を予想しながら行動を意識的に選んでいる。時に行動をまねてみる。彼らは行動を学習するというこの意味を理解し、その要領を身に付けたのではないかと推察される。

パッケージ学習により認知、行動、感情の三側面に渡る学習が行われて、長期効果としてホストとの関係性の質の向上が果たされていく、という期待が想定できるように思われる。適応性の増進も考えられようが、その検証には適応の経時的な変化の測定や、対照群との比較などが要るだろう。何がどう変化していくのか、より緻密な項目を設定した測定が待たれる。

(6)学習の実施手続きに関する情報

上記のような学習を実施しようと思った場合、学習教材やマニュアルが入手できると有用だろう。田中(2007)では、ソーシャルスキル学習の部分を特に取り上げて、構成の方針と手続き例を詳述している。そこではセッションの手引きとしての解説を提供することが意図されおり、ソーシャルスキル学習を実施しようと思う教育者が、AUC - GS学習モデルの枠組みをふまえた上で、実践にかかれるよう具体的な情報が提供されている。

他の学習パーツも含めて使用された教材の例として、2007年12月から2008年1月にかけて、A大学大学院の4日間のパッケージ学習で用いられた学習者用ワークシートの中から、主なものを紹介しておく(表2)。実物では英語を併記しているが、ここでは日本語のみを記した。これらの項目を適当な空白をとって印刷し、冊子にして、一枚ずつ取り出せるような形態で渡しておく。参加者には、使い方と設問の意図を説明しながら、書き込んでいってもらおう。グループ討論を行う場合は必要に応じて、同じ項目を記したグループワークシートを作って、グループごとに配布

しておき、意見のメモやまとめに使ってもらう。グループ討論をする場合でも、まず自分の意見を紙に書いておくことは話し合いを容易にするので、シートを活用すると効果的である。学習の進行に合わせて呈示したい質問もあるが、それは最初空欄にしておいて、後で内容を板書するとよい。実際の実験的セッションでは、これらの他に、研究目的で授業効果を調べるシートや、スキルのアセスメントのシートなども使われている。

なおこの学習においては、討論が多用される。そのため実施上の注意として、以下も印刷して渡している。「課題ごとに、小グループで作業や討論をします。グループ討論の結果はグループごとに発表します。グループ討論の前に、自分の意見をまとめるために、ワークシートに記入します。グループの討論結果は、グループワークシートにまとめて、発表します」。使用言語は参加者次第だが、日本語話者と英語話者が混在していれば、以下の注意も同様に伝える。「英語と日本語を、ゆっくり使ってください。理解を助けるために、話すだけでなく、つとめて書いてください。いずれの話者も、お互いに理解を助けあってください」こうして、十分な時間をとりながら、話し合いを進めてもらうこともトレーニングといえる。両言語共ある程度使える者を、各グループに配しておくともよいが、多くの日本人学生はこの役を担えるように思われる。

他に、参加者にあわせた配慮をしていくためにも、実践報告をまとめるためにも、次のような項目で「受講者のプロフィールと要望」を尋ねておくもよい。名前(正規の名前と呼び名)、国籍、専攻、年齢、日本語学習歴、日本滞在年数、性別、日本語力〔初級(日常会話も困難) 中級(日常会話程度) 上級(大学の授業についていける)〕、日本語と英語とどちらが得意か、セッション参加の理由、異文化適応について特に知りたいこと。

表2 ワークシートの項目一覧

I. 認知地図
1. 認知地図 - 方向は自由(空白に四角い枠を設ける)
2. 自分の地図の特徴は?(個人作業)
3. グループで気づいたことは?(グループ作業)
4. 何が分かりましたか?
II. 文化の分類
1. 「文化」の入った言葉を挙げてください(個人作業)
2. 言葉を分類してみましょう(グループ作業)
III. 映画の分析 - 個人主義と集団主義
1. この社会は、個人主義と集団主義のどちらの社会として描かれていますか?
2. それぞれどのようなものとしてとらえられていますか?
3. あなたの意見は?

IV . シミュレーションゲーム (Steineachs,1990を参考に設定)

- 1 . やってみてどうでしたか?一言で感想を言うと?
- 2 . 何が起きたのでしょうか?
- 3 . 実生活で考えると?
 - (1)現実のどんな状況と似ていると思いますか?
 - (2)あなたの連想した現実状況では、どんな原因や背景があって、その問題が起きていると思いますか?
 - (3)ゲームは何を示唆しているのでしょうか?現実世界で似たような状況にいたら、どうしたらよいと思いますか?
 - (4)全体では、どうしたらよいと思いますか?
- 4 . もしこうだったら?
 - (1)もっと時間が長かったら?
 - (2)もっと複雑なゲームだったら?
 - (3)各チーム100人いたら?
 - (4)もっと競争的だったら?
 - (5)ゲームの習得に数日かかるなら?
 - (6)話せたら?(ゲーム中は会話を禁止している)
 - (7) (予備知識になってしまうような設問は、後で口頭で伝える)
 - (8)自分の「もしこうだったら?」(問いを自作)

V . 映画の分析 - 異文化間葛藤

- 1 . 日本人のやり方とアメリカ人のやり方は、どのように違うものとして描かれていますか?
- 2 . 日本人とアメリカ人は、互いに相手をどのようなものとして評価していますか?
- 3 . 異文化間の葛藤から生じる問題の解決に必要なことは何でしょうか?
- 4 . 舞台をあなたの国に変えて、ストーリーを創作してみてください。

. 文化アシミレーター

- 1 . どれを選びましたか?(多肢選択型の例題で、どの選択肢を選んだか)
- 2 . その理由は?(選択した理由)
- 3 . このロールプレイから何が分かりましたか?(課題をもとに、簡易ロールプレイを行った場合)

. 日常生活におけるソーシャルスキルの実践

- 1 . スキル1 : (練習するスキルの数分のシートを用意)
 - (1)日本でこのような状況はありましたか? はい いいえ
もしあるならば、
 - 1)どんな状況でしたか?
 - 2)そのときあなたはどうしましたか?
 - 3)そこであなたはどんな気持ちがしましたか?

(2)自分の演技をふりかえってください。

1) 1回目

a. どのくらいうまくできましたか？

大変うまい・うまい・まあまあ・うまくない

b. 次はどうしたらよいと思いますか？

2) 2回目

a. どのくらいうまくできましたか？

大変うまい・うまい・まあまあ・うまくない

b. 一回目と二回目では、あなたの行動はどこか違いましたか？

(3)次はどうしたらよいと思いますか？

. それぞれの文化でのソーシャルスキル学習

1. 文化の紹介

2. 自作のソーシャルスキル学習プラン：自文化の行動から標的行動の一つを選び、その要領と文化的な背景を説明し、考え方と行動の仕方を小段階に分け、ロールプレイのための状況例を挙げてください。(例題を複数作ってもらう場合は、以下(1)~(4)を記した欄を複数用意)

(1)目標とする行動

(2)解説

(3)小段階 1) 2) 3) 4)

(一連の行動を、小さい行動単位に分けて記入してもらう)

(4)状況例

. 次の機会に向けて

1. 次に機会があれば、どんな行動を習いたいですか？

2. ゲスト用：あなたの出身文化と比べて、日本人の対人行動で最も興味深い違いは何ですか？
その違いを、あなたは日本人にどのように説明しますか？

3. ホスト用：日本のやり方と比べて、留学生の対人行動で最も興味深かった違いは何ですか？
その違いを、あなたは留学生にどのように説明しますか？

4. ソーシャルスキル実習の感想

4. 課題となる論点

田中(2001)では、AUC-GS学習モデルのバリエーションとして、AUC-FGS学習モデルに言及している。AUC-GS学習モデルに、Fすなわち文化無関係Culture Freeの学習レベルを加えた拡大モデルである。AFで扱う学習は、個人はみな異なっているということへの気づき、UFでの学習は、個人の出会いで何が起きるかを知ること、CFの学習は、他人とうまくやる方法を考えることになる。文化に関わらない、個人的な差異への対応を想定している。

ホフステード（1995）のメンタルプログラミングのモデルでは、人類に普遍的な人間性、社会や集団に独特の文化、個人の特徴としてのパーソナリティを三層構造にして、3つのレベルのプログラムでその人の傾向ができあがると考えている。中層の「文化」の差異に対応する能力の育成に照準を合わせたのが、AUC - GS学習モデルであるといえる。最上層の「個人」差に対応することを含めたら、AUC - FGSになるのかもしれない。個人のパーソナリティへの対応方法は、臨床心理学やコミュニケーション学の、一般的な訓練やトレーニングのプログラムで取り上げられ応用されているものと推測される。仮に文化差という言葉や着想を使わず、全ては個人レベルに現れた差異であるという還元論を用いるなら、このパーソナリティの差異に対応する術だけで、相互理解も交流も尽くせることになる。

かつての心理学では、メンタルプログラミングのモデルでいう、最上層と最下層のみを想定し、心理現象のユニバーサリズムを前提に、人類の普遍性を楽観的に信じていたように思われる。しかし人の行動傾向が、普遍的な人間性と個人の個性だけで構成されているとみより、社会化に起因する文化という次元を想定し、その傾向に無意識のうちに影響されている部分が以外に大きいとする認識は、広まりつつある。文化心理学と呼ばれる領域は、この証左を積極的にあげている（例えば、Matsumoto&Juang, 2004）。これは今日の、国際的な流動性の高まりと無関係ではない。ある心理的特徴があったとして、それはその人の個性なのか、所属集団の特徴なのか。実際は渾然一体となって存在しているかもしれない。しかし異集団との接触の機会を持った時には、集団単位の個性に気づき易いだろう。本人は意識していなくても、他集団との比較から、集団的な特徴が見えやすくなることがある。同一国内でも、地域や年代、性別、組織や社会集団などによる下位文化があり、並べれば差異が意識されやすい。国や民族を単位とした場合の差は、一層大きくなる。国際化が進む中、異文化性や文化の規定力に対する認識が高まっていくことは、時代の必然ともいえる。文化の異なる集団と出会ったとき、無意識にやっていた自らの行動傾向を客観的に見直し、対応の仕方を調整していく必要があるという意味では、異文化間教育の必要が生じてくる。

ただし、文化の脱カテゴリー化あるいは脱文化の視点を巡っては、未解明な部分が残る。異文化接触で、文化を意識しないで関わることは可能か。意識しないで関わる方が効果的ということはないのか。例えば、文化差を個人差に解消してしまうほうが、対応戦略として優れていたり、個人差への対応方法を拡大適用するだけで異文化接触がこなせたりしないのか。個人差と文化差を分けなくても、弁別しがたく連続性の高い渾然一体な差異としてのみみれば、文化というカテゴリーは不要かもしれない。さらに文化フリーな能力として、例えば我慢強さやストレス耐性、暖かみや共感性など、抽象度の高い普遍的な心理的特性を想定して、それを育成さえすれば、異文化交流がこなせるという考えもあるかもしれない。さらに、文化以外の要素の方が、関係性形成において影響力が大きいということはないか。異文化対応能力より、何らかの条件、

例えば財力や、出身地の気候風土との類似性などの物理的な要素や、スポーツなどの個人の特技の方が、交流に役立ったりすることはないだろうか。文化意識が希薄なままに、結果的に異文化交流が成立してしまう場合があるなら、それはどのような交流なのか。こうした疑問を心理学的に解明していくには、現象に密着した丹念な調査が必要だろう。

これらは、文化というカテゴリーを立てることの有用性に関わる問いである。文化は場の力のようなもので、ある方向に人々を駆り立てる磁力のような作用を持っているとみるなら、それを意識的に使うこともできるだろうし、無視して、ある程度流されながらある方向へと進むこともできるだろう。この地場の作用を強く受ける現象においては、操作性を高めるのに有用な概念を立てることには意味があるといえる。共生社会を構築していく過程で、もし異質な者への違和感が高まる時期があって、それに向き合っていく術が欲しいと思えば、その时期的な対応の方略として、文化の心理的作用や文化的特異性に焦点を当て、現象を整理していくような学習枠組みを持つことは、効果的かと思われる。経験を整理し、能力を涵養するような教育を、意図的に作り出す試みが、異文化間教育であるといえるだろう。

引用文献

- 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 (Hofstede, G. 1991 Cultures and organization. London: McGraw Hill.)
- Matsumoto, D. & Juang, L. 2004 Culture and Psychology. 3rd Edition. USA: Thomson · Wadsworth.
- 中島美奈子・田中共子 2007 AUC-GS学習モデルの構成単位における教育的効果の検討 異文化間教育学会第28回大会 76-77
- Steinwachs, B. 1990 Barnga: A Simulation Game of Cultural Clashes. Intercultural Press.
- 田中共子 2001 多文化集団における心理教育的セッションの試み - ソーシャルスキルを取り入れたAUC-GS学習モデルによるプログラム - 岡山大学文学部紀要, 36, 49-65
- 田中共子 2007 人間関係のゲーミング・シミュレーション: 共生への道を模索する(藤原武弘編著) 第9章「異文化適応方略としてのソーシャルスキル学習」179-200 北大路書房
- Tanaka, T. & Nakashima, M. 2007 Experimental group session for cross-cultural social skills learning for international students in Japan. 7th Conference of Asian Association of Social Psychology, Kota Kinabalu, Malaysia
- 田中共子・中島美奈子 2006 ソーシャルスキル学習を取り入れた異文化間教育の試み 異文化間教育, 24, 28-37

本研究は、科学研究費補助金基盤研究C・課題番号16530403(代表・田中共子)の助成を受けた。