

異文化適応を目的としたESLクラスの 授業内活動とその有効性の質的検証

大味 潤

Qualitative Effects of Cross-Cultural Education on Japanese College ESL Students

OOMI, Jun

Abstract

The purpose of the survey is to investigate the qualitative effects of cross-cultural education in ESL classes in Japan. The researcher has been conducting his ESL classes at several Japanese four-year colleges for different major students from 2006 that aims at second language acquisition, second culture acquisition and cross-cultural adaptation. Though he has already examined various effects of his classroom activities in his previous researches, they were mainly based on the data in which his students gave their feedbacks figuratively. Therefore he identified the results and guessed the effectiveness only in number. In this research, he describes the contents of the classes along with the purposes in details. He also demonstrates the qualitative aspects of the classes by means of students' real voices in his researches in the year 2012 and 2013.

As Japan needs global human resources to connect the country and other countries, she needs not only bilingual but also bicultural English speakers. The social demands for English as a communication tool has become evident, but English teaching society has not properly provided them with effective teaching methods yet. It still seems to stay with traditional grammar-based teaching that cannot fulfill the demands. Even in English conversation classes, the instructors seem not to be able to present rich contents nor satisfy their students' academic interests. Furthermore, there has been few reports on cross-cultural training in ESL.

The researcher aims to indicate the effectiveness of the class and the direction for the future researches. He wishes it helps ESL teaching community to modify its direction to meet the social needs in the future.

要約

第2言語習得、第2文化習得並びに異文化適応を目的とした英語授業を、2006年度より複数の4年制大学の必修科目として様々な専攻の学生を対象に行ってきたが、そ

の成果はこれまで数値データの分析を主に対象として来た。その為、広範囲なデータを集めながら、これまでは表面上の分析と推測による記述しか行うことが出来なかった。今回は授業活動で取り上げた日米文化差の異文化項目について詳細に記述し、その目的を明らかにすると共に、2012年度と2013年度の年度末に行った学生へのアンケート調査から、受講した学生の声を直接拾い、質的データの分析を行う。

現在日本では国際舞台で通用するグローバル人材の養成にあたり、単なるバイリンガル話者ではなくバイカルチャーの英語話者の育成が求められている。コミュニケーションツールとしての英語教育の必要性が叫ばれて既に久しいが、現場では従来の文法偏重の授業からの脱却が測れず、また英会話授業では、学生の知的好奇心と達成感を両立した学習活動が少ない。また異文化適応の観点で英語教育を行っている報告もまだ無い。この授業報告で当授業の有効性とこれからの方向性について論じ、今後の国内の英語教育の発展の一助としたい。

キーワード

第二言語としての英語教育 (Teaching English as a Second Language)

異文化教育 (Cross-cultural Education)

英語コミュニケーション (English Communication)

日米異文化差 (Japan U.S. Cultural Differences)

1. はじめに

外国語教育として歴史の長い英語教育と第二言語教育として発展した日本語教育では言語の捉え方が大きく異なる。片や書き言葉の学習に終始し学習対象を文法規則の中に閉じ込めて来てしまったが、片やその言語社会で如何に日本語ネイティブたる日本人と意思疎通を測り生活して行くかを考えて来た。その為、日本語教育では文法事項や音声言語のみならず、「日本事情」と言う形で社会文化教育もカリキュラムとして組み込んで来た。語学教育におけるこれら伝統的な教授法とコミュニケーションを目的とした教育方法の違いは、これまでも度々論じられてきたものである (Canale and Swain, 1980)。

日本の英語教育の欠点として挙げられるのは、英語はコミュニケーションのツールであると言いながら、元來書物等の書き言葉を翻訳するのが主な目的だった為、実際には言語

データのみ、すなわち記述可能な文字と音声の主として授業活動として取り扱って来たことである。近年では応用言語学から談話分析や意味論なども加わってきているが、そこには言語データを主とする往來の「英語学」の限界がある。その影響もあって最近小学校を初め、中高でオーラルコミュニケーションの授業が行われているが、教科書の会話を読み合う以上の取り組みは未だ少ない (大津 & 鳥飼, 2002)。

今回は2006年度より筆者が行って来た第二言語教育としての英語 (English as a Second Language) 授業を振り返り、授業活動で教授する日米異文化項目をまとめ、その文化的背景と学習目的を記述する。また1年間受講した学生の声を2012年度と2013年度のアンケート調査から質的データを拾い、当授業の有効性の検証を行う。またその結果を踏まえ、これまでの総括と将来の研究対象の絞り込みを行いたい。

2. 調査対象

当授業についてはこれまで様々な視点から報告をしている為（大味、2009, 2010, 2011A, 2011B, 2013）その詳細は割愛するが、簡潔に述べると英語教育を第2言語習得、第2文化習得、異文化適応の観点から作り上げたものである。具体的には英語コミュニケーションの基礎として、視線の合わせ方、握手の仕方、笑顔の作り方、距離の取り方等（詳細は後述）、通常の授業では触れることも無い異文化要素を体感させ、ペアでの会話練習の中で習得させている。つまり日本人が英語コミュニケーションに於いて衝突しがちな諸問題を、異文化教育の観点から予め学生に考えさせ、その項目ごとに会話練習を文字通り全身で（歩いたり、すれ違ったり、近づいたりしながら）行い、英語ネイティブとの接触を疑似体験させ、将来遭遇するであろう外国人との対人コミュニケーションに慣れさせるものである。これはすなわち文化の違いに無知なまま第2言語を習得することは不可能だからであり（Kitao, 1994）、異文化的視点の教育は第2言語学習の初期段階から行わなければならないからである（Beebe, 1994）。

しかしこのような授業は現在まで実践報告が無く、筆者の恩師であり日本の英語教育の第1人者でこの分野で初となる瑞宝中綬章を2011年度に受賞した小池生夫氏をしても「見たことも聞いたことも無い。」と評された（JACET 関東2011で筆者発表後の感想）。

当授業では学生に包括的に英語に取り組んでもらう為、英語の人名や諺や名言の紹介、さらに授業外課題や試験方法についても様々な工夫を行っているが、紙面の都合で今回は割愛する（課題についての成果は2013年度のJACET 関東にて「学力差を問わない授業外

課題について」というタイトルで既に口頭発表を行っているので後日報告したい）。

3. 英語教育の問題点

英語をコミュニケーションツールとして教えるならば、単に英語の文法ルールだけでなく、コミュニケーションに於いて必要となる多くの関連要素（近接学、動作学、接触科学等）が授業で供されてしかるべきだが、それについて今日まで多くの議論がなされてきたとは言い難い。人類のコミュニケーションには確かに共通点も多いが個別の文化特有の要素も多く、それについて第2言語教育では必要とされながら、教育者も学習者もその重要性に気付いていないことが多い（Tsujioka, 1996）。つまり現在でも英語教育においてはコミュニケーションを取る際に必要な要素も観点も抜け落ちていると考えた方が良い。

加えて今日でも多くの大学では、会話軽視の傾向が未だ強く見受けられる。そもそも英会話そのものがアカデミックな内容には適さないと言われ、日本の大学では長く軽んじられて来た。その為、英語コミュニケーションの必要性も需要も高まっている現在でも、こと英会話になると英語学校に外部委託したり、ネイティブスピーカーの講師を雇い、それら外国人教員へと丸投げしたりする傾向が強い。ここでの問題は①日常会話等の英会話は簡単であり、②英語ネイティブに任せべきものであり、③日本人教員には教えられない、という前提である。しかし日常会話は本当に「簡単」で、それは英語ネイティブのみが教えられて、しかも日本人教員には教えられないものなのだろうか。大きな疑問が残るがここでは①のみについて以下論じて行く。

そもそも日本人の英語コミュニケーションは本当に達成出来ているのだろうか。これは

日本語ネイティブである筆者自身、米国留学中に会った数多くの日本語学習者やアメリカ人である日本語教師の日本語コミュニケーション能力そのものが物語っていたように思われる。片言の日本語が口に出せれば日本語が「話せる」というアメリカ人のポジティブシンキングを抜きにしたとしても、日本語を学習して何年云々、又は日本語を教えて何十年云々という人々と、日本語ネイティブである私がいざ日本語で話した時に感じる違和感たるや、それは落胆を通り越して驚きであった。すなわち英語コミュニケーションの特徴そのままに、しかも自動翻訳したかのような日本語を使う為、日本人なら決して口にしない言葉や決して取るはずの無い態度を何も疑わずに平然としている様を見て驚いたということである。翻って日本人の英語力たるものも所詮その程度なのかもしれない。つまり日本人の英語力はと言えば、日本人同士でどう評価しようと、こと英語ネイティブからすれば啞然とするレベルではないのかという疑問が生まれたのである。

では英語ネイティブはこの件についてどう思っているのか。自らが日米のバイリンガルでバイカルチャーでもある櫛田氏は、これまで出会って来た日本人の英語学習者の中に、言語としての「英語」に不足があっても、コミュニケーションに何も問題を感じない英語話者と、反対に言語としての「英語」は出来ているがコミュニケーションが上手く測れない英語話者との違いについて語っているが、まずネイティブスピーカーが安心してコミュニケーションを取れる前者については次のように記している。

その人たちは平均的な日本人と比べて、文法や発音そして会話で使える語彙の数がそれほど優れていたわけではなかった。しかし、

彼らを観察していて明らかに普通の日本人と違っていたのは、外国人の同僚たちとのやりとりにおける「ノリ」だった。この日本人社員たちがしゃべる英語は文法がおかしかったり、表現のパターンが限られていたが、外国人たちが普段、口にする冗談や会話とぴったり呼吸が合っていた。彼らは「あの人たちはこういう場面ではだいたい、こう考えるんだ」ということを理解していて、「この場合はこういう風にしゃべるのだ」という感覚が身についていたのだ。それによって外国人たちは安心でき、普段に近い調子で仕事に臨めた。(櫛田、2006, pp.42-43)

一方でこのような異文化適応が出来ていない場合について、日本人側にストレスになるだけではなく、ネイティブスピーカーからの評価が下がり、肝心の仕事に影響して来ることにも言及している。

アメリカ在住期間が短い日本人と話をする時に、「会話の進め方の違い」の話が頻繁に出る。「アメリカ人はべらぼうにしゃべりまくる人がいて、こちらは何も言えずにストレスが溜まる」という話はその典型である。もちろん地域や個人差はあるが、たしかにこういうアメリカ人はいる。(日本人にも、このような人がいないわけではないが…)。こちらが何か言わない限り、ずっと相手のモノローグになってしまう恐れがあり、何か言おうとしても「間」や「隙」がないのである。しかも最悪の場合、向こうは「あの日本人はあまりしゃべらないので面白くない」とか「あの人は頭が悪いのではないか」と勝手に考えてしまう。日本人にしてみれば、しゃべられてもらえなかったのだからいい迷惑である。(もちろん逆もありで、「あの日本人はとても熱心に話を聞いてくれる」と喜ばれるかもし

れない。しかし、こちらが何も言えなくてストレスが溜まっていたのでは面白くない。) いい迷惑どころか、場合によっては仕事にも影響してくる。(pp.97-98)

さらには物腰や佇まいまでが自然で英語ネイティブに溶け込める第2言語話者に言及し、日本人の英語学習の目標はこのようなバイリンガル且つバイカルチャーの人材ではないかと提言している。

バイカルチャーの日本人は、限りなく後者の教授の例に近い。たとえば、悠々と手を差し伸べて、自然なスマイルと共に流れるような英語で、「Hi, I'm Naoki Tanaka」という人である。これだけで相手の反応は全然違う。相手にとっては「この人となら普段の調子で会話ができる」と感じるわけで、リラックスしたコミュニケーションを通して簡単に本音をしゃべってくれたり、情報交換の密度が向上する可能性が高い。(pp.31)

米国の滞在年数と英語コミュニケーション能力は比例しないというのも、延べ10年以上米国に滞在した筆者の正直な実感である。確かに年月を追うごとに上達する人もいるが、上達した形跡の無い人もいるのである(櫛田、2006)

TOEIC等のテスト英語では高得点を挙げながらも、対人コミュニケーションになるとおどおどした日本人に英語コミュニケーション能力があるとは言い難い。地球規模で人的交流が行われているグローバル社会の現代において、外国の文化に適応し円滑にコミュニケーションが図れる出来る日本人こそ求められているのは言うまでもない。そしてその為に必要なのは、これまで考えられてきた狭義の「英語教育」ではなく、実践力のある「英

語コミュニケーション能力」の養成となるであろう。

とするならば、日本で多々述べられてきたこれからの日本人に必要な英語力、すなわち英語コミュニケーション能力とは、日本の英語教育界がこれまで考えていなかったものを含む可能性がある。

そもそも英語が話せないというのは明治維新から平成の現代に至るまで、日本人共通の認識でもあった。日本では中学から大学まで少なくとも10年間英語に費やしてきているのにも拘らず、満足に話せないという反省も多くされてきた。このような現実から考え、英会話が簡単であるという前提そのものが間違いではないのかと疑う余地がある。また日本人が目指すべき英会話とは何を指してそれであると言えるのか明確な答えもまだ出ていない(山田、大津、斎藤、2009)。

日本語で言う常識とは「常に携えておくべき知識」であり、英語の常識すなわち「common sense」では「共通の感覚」を言い表している。共にお互いに共有するものを意味しているものの、こと異文化異言語の場合はその「常識」が異なっているがために、双方が意図していない誤解や摩擦が起きる原因となる。言い換えると、異文化接触では多くが「非常識」な状態になっているのだが、各言語話者たる当事者双方がその事実気付いていない。語学や文法等の言語データさえ習得すれば事足れる訳ではないのだが、学習者のみならず、教育者もこの「非常識」状態に気付いていないことが多い。

一方で日本人が考える英語が話せない理由は、これと異なっていることが多い(櫛田、2006)。日本人の中でよく信じられているのが、ネイティブスピーカーの授業を受講したり、英語圏に留学したり、又幼年期から英語教育を行ったりすれば良いと言う。しかしネ

イティブスピーカーの授業を受講しても、学生は日本式の会話をただ英訳していたという報告がある (Kiji & Kiji, 1994)。また大津 & 鳥飼 (2002) は隣国韓国で行われている幼少期からの英語教育に触れ、韓国での英語教育は既に崩壊しており、小学校から英語教育を行っても、所詮話せる訳ではなく、その後何とか話せるようになるために一部の学生が英語圏に留学することによって補っているに過ぎないと言う。これはこれまで述べてきたような英語の「常識」を留学によって補っているのではないかと推測出来る。

そもそも対象言語の社会環境に同じように置かれても、必要性の有無により言語を習得する者と習得しない者に分かれるのは必然である。また仮に文法事項等の言語知識のみが向上しても、運用能力を向上させなければコミュニケーション能力が上がる訳でもない。つまり運用能力向上に必須となる異文化理解、つまり異文化での規範を習得すること無しに「誰でもバイリンガルになる訳ではない」のである。第2言語が上達するには該当言語の文化に適応することが必須であり、それを抜きに「誰でもバイカルチャーになる訳でもない」のである (櫛田、2006)。

では日本人のESLコミュニケーションで障害や障壁になっているものとは、具体的に何か。Omi (2003) では米国の大学院に通っている日本人留学生の声をインタビューで拾い、彼らが日常で経験している英語コミュニケーションの問題とその原因を探っている。それによれば、留学生が困難を感じているのはいずれも言語データとしての英語ではなく、寧ろその運用方法や、英語ネイティブと対面して感じる実に様々な問題であることが分かっている。言い換えれば、先に述べた英語圏の「常識」が欠けている、もしくは無知であることこそが問題であると断言してい

る。反対に英語でのコミュニケーション力が高い人とは、これら英語圏での「常識」が身に付いている人であると日本人留学生は声を揃える。

言うまでも無く、国が違えば常識が違い、言語が違えばその文法、音声、語彙が違い、文化が違えば考え方、風習、立ち振る舞いが違う。ここで繰り返し指摘したいのは、通常の授業ではその違いを言語レベルの話に留め、文化の違いを正面から取り扱っていない問題である。外国語教育とは異なり第2言語習得に於いては、第2文化習得の過程を自然に起こるに任せたり、後付けで済ましたりするようなものではないと Beebe (1994) も指摘している。故にこのような「常識」を英会話の教材に組み込み、語彙や文法力が十分でなくても会話練習を楽しめるように作成したのが当授業の会話教材である。

4. 授業の目的

南米ブラジルの貧困層の教育で有名なパウロ・フレイレの教育哲学では、自らの置かれた環境を考察し表現することを教育の目標に掲げており、周囲の環境に働きかける文化的行為無しに教育は在り得ないと言う (Freire, 1970)。この考え方に沿えば、現在の英語教育に求められているのは、高尚な英文学でも英語学でもなく、英語で自らを表現する能力の養成であり、また英語で環境に働きかけていくべき力であろう。自ら置かれている社会環境を表現出来なければ学習者は社会との孤立を深めるのみで、教室活動もただ意味の無い詰め込み知識となるからである。

しかし授業では様々な制約がある。筆者が担当する学生は英語専攻ではなく、英語が得意でも好きでもないことも多い。その学生相手の年2学期の必修授業で、試験を除けば1

学期13回、計26回の授業しかないのだ。その中で学生に達成感を持たせるものにならなければならない。その為、学習目標は次の3点とした。

- 1) 第2言語としての英語教育を行うこと
- 2) 第2文化としての欧米文化への異文化適応を目標とすること
- 3) 国内学生向けの日常表現もしくは必要となる内容とすること

5. 日米異文化学習項目

以下、授業活動で行う異文化要素12項目の詳細である。1～4が日米の文化差が明確になる「基本項目」、5～8が英会話の「聞こえ方」に関するもの、9～12が英語話者の「見え方」に関するものである。

5.1. 視線の合わせ方 (Eye Contact)

目は口程に物を言うのは多くの文化で言及されているが、日本文化の場合、眼を付ける、眼を飛ばす、目が座る等、視線を合わせるのは不愉快なことや失礼なこととされ、避けるべきものとされる。実際、受験や就職面接に於いては、受験者は面接官の目を見続けるのは失礼に当たる為、顔の輪郭もしくは襟元やネクタイの結び目を見、時々目を合わすように指導されることが多い。

これに対して、米国ではアイコンタクトを行いながら会話を行うのがマナーである為、視線を合わさないこと自体が不愉快で失礼なこととされている。目線を避けることは、何かやましいことをしているか、嘘を付いていると推測されるので、聞き手に不信感を与えてしまう。

この為、当授業の学生には、異文化項目の1番目として、授業初回から目線を合わせながら会話を行うよう指導している。受講後の

アンケートでも学生が自身についての変化として一番実感しているのがこの項目である。英語の授業中は勿論、日本人相手の日常の会話でもいつの間にか習慣付いたと言っている。また表面上の変化だけではなく、自信を持って相手と話せるようになったという声も多く、肯定的にその変化を評価している。

5.2. 握手の仕方 (Shake-Hands)

仏教文化の影響が強いアジア諸国は御辞儀文化圏であり、対人の挨拶の動作として頭や上半身を前傾させる。言葉を発することもあるが、動作自体で挨拶に代えることも出来る為、無言の挨拶も可能であり、実際に日常でも会釈の形で多く見られる。身体接触を伴わない為、遠くの相手に対しても挨拶が可能である。

これに対しキリスト教文化圏の欧米では、挨拶の動作は握手であり、当然身体接触を伴う。ロマンス語圏やアラビア文化の影響が強い地域では、握手に加えて両腕で抱き合うハグの動作や、愛情表現とは別に頬や唇にキスをする場合もある。いずれにしても身体接触を伴う為、お互いに近づいてから挨拶を行い、また言葉を交わすことが常となる。

授業では異文化第2項目として握手を常に行うよう指導しているが、注意点は2つ。まずは日本語の「握手」としての「手を握る」動作ではなく、英語本来の「shake hands」すなわち「握った手を振る」動作であること。具体的には2～3回振ってから離すことであると違いを明確にする。また指先ではなく手のひら全体をしっかり密着させて握ることを教える。また握手の際に御辞儀をしないよう、視線は合わせたままで行うよう指示している。

次に、握手を行う話者双方の性別により、①女性対女性、②女性対男性、③男性対男性

の3つのパターンに分け、それぞれ握手の仕方を区別するように言う。①では日本人の動作と大きな違いが無いが掌を深く握ってから振ること、②では手とは言え相手の体に接触する為、女性に主導権があることを指摘し男性には自ら先に手を出さないこと、③では日本人が行いがちである握力を伴わない軽い握手をしないことを注意している。欧米文化圏と言っても、実際には握手の際の握力の掛け方に違いはあるが、当授業では文化基準を米国西海岸英語としている為、「Big Hand」と呼ばれる強い握手を基準としている。

5.3. 笑顔の作り方 (Smile)

仏教文化で名高いガンダーラ美術に代表される仏像では、口を閉じたままで口角だけを僅かに上げた笑みが見られる。仏教文化である日本文化でもこの「笑み」が標準的な「笑顔」とされている。また「笑い」そのものが相手を侮蔑するものとして、江戸時代の武士を初めとして避ける傾向があった為、挨拶の相手へ「微笑みかけ」も通常は口を閉じて行うものとなっている。

しかしこの口を閉じた笑い方は英語では「oriental smile (東洋の笑顔)」もしくは「giggle (クスクス笑い、引き付け笑い)」とされ、欧米圏で行われている「口を開き上下の歯を見せる」笑い方である「smile」とは別のものとされている。口を閉じていること自体が何かを隠していること、何かを言わないでいることと考えられ、結果として相手に不信感を催す可能性がある。

授業では、「Good morning.」「Good bye.」等の挨拶言葉を発話している瞬間だけでも意識するよう指導を行っている。近年では女性のファッションモデルを中心として口を開けたスマイルが珍しく無くなっている為か、女子学生は抵抗が無い者が多いが、一方の男子

学生は中々表情が硬いものが多く注意を繰り返す羽目になっている。

5.4. 距離の取り方 (Distance)

先述の握手対御辞儀の項目でも述べたが、身体接触を伴う文化と伴わない文化では対人コミュニケーションの際の話者間の距離が違ふ。御辞儀文化圏では話者が互いに頭を前傾させた際に、互いの頭部がぶつからない距離を自然に取っている。

これに対し握手文化圏では、互いに常に手が届く位置を取る為、話者間の距離が御辞儀の際の1.2～1.3メートルに比べ1.0～1.1メートルと狭い。これは単に互いの手が届くだけでは不十分で、肘を曲げた状態で握った手を振る動作が必要だからである。

授業では、握手をしたらそのままその場で留まる様、すなわち1.0～1.1メートルの距離のままであるよう指示をしている。しかしほとんどの学生は握手の意識はあるが、握手後すぐに御辞儀の距離に戻してしまう。一時的な動作なら体得するのは容易だが、目線を合わせたままでこの距離を保ち会話を続けるのは、心理的に中々難しいようである。

5.5. 声量の大きさ (Loudness)

日本では古来より言霊信仰の影響により、口を開けると魂が出ていくという考え方があり、華族のお歯黒のように口が開いても開いて見えないように見せるとか、口を開けても手や扇で見せないようにするとか、口そのものを大きく開けない伝統がある。また言葉を直接伝えるより動作を通して心を伝える方が良いと考える以心伝心の影響もある。さらに日本語の音韻そのものが母音5つ、高低差2つの拍(モーラ)で発音されるので、音の区別が比較的容易である。加えて言うならば、文化的にも共通文化(高テキスト文化)内で

会話することが多い為、意思の疎通も容易であることが多い。その為、日本語の発話は音響学的に見て声量が小さい。

一方で英語では母音の数が13を超え、強弱アクセントでのイントネーションが必要である。互いに常識が異なる低コンテキスト文化で対話することも多く、母語が違う話者同士が共通語としての英語でコミュニケーションを取り、言葉以外に伝達手段が無い為に、抑揚を付けて主張しようとする。声が小さいのは話者に自信が無いか、話すこと自体に価値が無いと見なされる。この為に英語は全般的に声量が大きく、米語ではさらに大きい。

授業では上記のような言語の差異に触れ、音量そのものが違うことと、日本語の音量ではそもそも耳を傾けてもらえないことを話す。ちなみに日本人が海外で自分の英語が通じなかったと落胆することが多いが、一番の原因は音量であると言われている。練習方法としては簡単な発声練習を含め、さらに非常時に必要となる各種表現（「Help!」「Fire!」「Freeze!」等）を導入し、発話の際に声を張る習慣を付けさせている。

5.6. 発話の重ね合い (Overlap)

日本語は主語が先頭に動詞が文末に来るSOV文型を取る。動詞が文末に来る言語ではその構造上、発話内容が肯定文なのか否定文なのかさえ最後まで不明となる。文の意味を正確に取る為には文末まで聞き取る必要がある、当然文が終わるまで待たなければならない。これは単に相手の発話を遮ってはならない、という道徳的観点からのみ表出した現象ではなく、文法体系そのものから由来している。また場の空気を読んだり次の発話者を決めたりする際 (turn taking) に、沈黙を経ることで互いに譲り合ってから決定する。その為、日本語の会話では「間」が空く。「間」

は決して空虚な時間ではなく、相互のコミュニケーションに必須のものである (ヤマダ、2003)。互いにボールの取り合いが起こらない (発話が被さらない) ことから「ボーリング型」言語と呼ばれている。

一方で英語は主語の直後に動詞が来るSVO文型である。動詞が比較的早く表出するので聞き手は発話文が肯定文なのか否定文なのか、即座に判断が可能である。よって文の大意を取る為に文末まで待つ必要が少ない。また英語圏は共通の文化的土壌が少ない低コンテキストである為、場の空気を読む必要も読める可能性も無い。「間」は空虚な時間であるだけでなくコミュニケーションの断絶を意味し緊急に回避すべきものである (ヤマダ、2003)。よって「ひっきりなしに誰かが話し」間が空かない対話となる (鳥飼、1996)。互いにボールを取り合う (発話順を奪い合う) のが当たり前である為、「バスケットボール」型言語と読ばれている。櫛田 (2006) はこの違いを次のように表現している。

「しゃべりまくる型」のアメリカ人の「会話の進め方」のルールは、典型的な日本人の会話とはまったく異なるのである。その進め方は「相手が割り込んでくるまでしゃべり続ける」ものであり、それとなく「間」を空けて相手にしゃべらせたり、会話を相手に振ったりするものではない。したがって対応のコツは、向こうがこちらへ会話を振ってくるのを待つのではなく、向こうの話に飛び込んで行くことである。文字通り言葉が途切れない人の場合、向こうが話している最中にこちらが何か言いだしたり、一瞬何か言葉を口にしてその人の気を引くという手が有効である。話している途中で割り込むのは失礼ではないのだろうか、と躊躇する日本人は少なくない

と思う。しかし、向こうにしてみれば、それが「会話の進め方」についての暗黙の、あるいは無意識のルールなのである。(pp.99)

授業では日本語での会話のリズム、すなわち相手の発話の終わりを待って話し出す自分達の癖に気付かせた上で、相手の文が終わる瞬間や終わる前に話し出すよう指示している。これにより英語での対話では如何に自己主張が強いのかも学生は実感する。

5.7. 間の埋め方 (Gap Fillers)

上記の「発話の重ね合い」に関連するが、英語で避けるべきコミュニケーションの断絶、つまり「間」を埋める手段として英語ネイティブが使用している方法を教授する。一つは発話が終わったばかりの話者が、同一発言や同一内容の発話を2、3回繰り返す方法である。これは話し手の発話が終わったにも拘らず、聞き手からの反応がすぐに起きなかった為、聞き手がメッセージを受け取っていない可能性を考え、言い直しているのである。これは話し手側の手段となる。

反対に聞き手側がすぐに返答出来ない為に、時間稼ぎとして聞き手側が間を埋めることもある。理由としては返答がすぐに思い付かなかったり、考える時間を稼いだりする為であるが、これには「well... (ええと)」「you know... (あのね)」「I mean... (つまり)」等の繋ぎ言葉が多用される。いずれにせよ、間を空けるのを好まない英語文化圏では、沈黙は絶対に避けなければならない (Nakamura, 1995)。会話内容に寄るが、授業内活動では1～2秒を沈黙の限度としており、双方が沈黙した場合は失敗と見なしやり直させている。また英語での繋ぎ言葉を導入した後は、「えーと」、「あー」、「何だっけ」等の日本語の繋ぎ言葉は禁止している。

5.8. 強弱のリズム (Rhythm)

先述のように日本語が高低差2音のモーラ(拍)言語であるのに対し、英語は強弱のアクセントである。この為、日本語では平易に全ての音(ひらがな)が均一の長さで発音されないと日本語の音韻体系(シラブル)とはならない。

これに対し英語では、単語内のアクセントと文内のアクセント箇所を明確に発音しないと、英語の強弱のリズムが取れず、その結果英語として非常に聞き取り辛くなるか、意味を誤解されて伝わるか、あるいはそもそも英語として認識されなくなってしまう。

授業では単語のアクセントは勿論、文中で何を強調すべきか、つまりどの箇所が重要なかを文単位で考えさせ、イントネーションを自分達で作らせている。学生は自分達で意味内容を考えることにより、話者の意図や状況によってアクセントが異なることに気付く。また逆に重要でない箇所は強く発音する必要が無い事も分かる為、総合的に英語の強弱アクセントを習得して行くことが出来る。同時に自然と音が繋がっていくリエゾンという現象にも気付くのである。

5.9. 上半身 (Posture)

解剖学的には日本人は屈筋系、つまり腹筋側が強い為にやや猫背になる傾向がある。一方で白人や黒人は伸筋系、すなわち背筋側が強い為にやや胸を反らした姿勢になる。前傾になりがちな屈筋系が強い人種は御辞儀文化圏に多く、胸を反らしがちな伸筋系が強い人種は握手文化に多いのは偶然だろうか。

この違いが表れている例がいくつもあるが、代表例が鋸である。同じ外見をしているような鋸も、欧米で使用する物は伸筋を使う時に力が入るよう、つまり押す時に切れるよう歯が向こう側に向いており、反対に日本人

が使用するのは屈筋、すなわち引く時に切れるよう歯が手前を向いている。リヤカーのように引いて運搬するのは屈筋系に多く、手押し車のように押して運搬するのは伸筋系によく見られる。武術でも掴んで引き付けるものは屈筋系に多く、突き蹴りを主体とするものは伸筋系に多い。Tシャツも猫背の屈筋系では背中に文字が書いてあることが多く、胸を張る伸筋系では胸側に文字が書いてある。このような例は枚挙に暇が無い。

つまり姿勢は人種間で微妙に違っている為、文化が異なれば相手に与える印象が異なる。無意識に猫背気味になっている日本人学習者は、寧ろ軽く胸を張るくらいで丁度良い。実際、明治維新の際には、西洋式軍隊の教練に於いて、日本兵はその立ち方を胸を張るように指導されている（甲野、田中、2005）。具体的にはまず首の前傾を直す為、上を向いてから顎を引くようにさせる。続いて胴体部分の猫背を矯正する為、椅子の背もたれに背中を付けそのまま後ろに反らすストレッチをさせてから会話を始めている。授業では自信溢れる紳士淑女たる姿勢が基本であると伝えている。興味深いのは、将来の就職面接を想定して教員が扮した猫背の受験者と姿勢矯正をした受験者を比較させると、面接官の立場ならば学生は日本文化内でも姿勢矯正をした方を取ると声を揃えていることである。

5.10. 下半身 (Stance)

下駄文化、畳文化、何より和服文化が消えてから、日本人の姿勢は悪くなったと言われる。元々は畳座敷の作法が身に付いていた為、正座から立位まで日本人の佇まいが非常に美しかったが、明治維新以降、靴文化、椅子文化、洋服文化となって以来、日本人は真っ直ぐ立てなくなってしまったと言われる（甲野 & 養老、2003）。実際に学生を見てみ

ると、会話中左右にフラフラと重心を移動させたり、モジモジ足を入れ替えたり、片方の膝を曲げてみたり、腰や頭を始終動かし続けている場合も多い。英語を話すことや人前で話すことの照れ隠しの側面もあると思われるが、決して望ましい状態ではない。

一方、立位の姿勢を標準とする西欧文化では、社交ダンスの姿勢の様に、真っ直ぐ垂直に立てるよう下半身が安定しているのが望まれる。上半身と同様、自信が溢れているよう堂々と立つのが基本である。この為、重心がフラフラと下半身が安定しない話者は、ダンスの相手に選ばれないのは勿論、単に会話を行う場合でも不信感をもって見られてしまう。

授業の指導では、肩幅に両足を開く場合でもまた閉じる場合でも、両足に均等に体重を掛けた上で静止するよう心掛けさせている。紳士淑女と見られるのが目標であるので、男女いずれの場合も垂直に真っ直ぐ立つことを心掛けさせている。

5.11. 両腕 (Gestures)

一般に共通の文化を背景とした高コンテクスト社会では、互いに察し合うのが美德である。日本では場を以って意志や感情を伝えるのを常としていた為、大きな動作そのものが幼稚と考えられ避けられてきた。動作で相手にメッセージを伝える場合でも、微細な間や視線の動きを用いる場合がほとんどで、分かりやすい動作や大きな動作は行われず。和服文化ではそもそも両腕が動かし辛いし、侍文化では大きな動作は相手に対する攻撃を意味した。この為、日本文化では身振り手振りで意思疎通を測ろうという考えが少ない。また言葉以外で伝える場合、言葉に表出させてはならない否定的なメッセージであることが多く、言葉で表現しているメッセージと矛盾

することも多い。これはすなわち、本音と建前との違いである。

一方低コンテキスト文化では、共通する常識や感情が分からない為、意思疎通が難しい。また母語が異なる場合では、言語が共通の意思伝達手段とならないことも多い。この為、言語以外の補助の伝達手段として身振り手振りを多用する傾向が強い。特に両腕に制約の無い西欧文化の場合は腕や手や指を使って、コミュニケーションを分かり易くしかも確実にする傾向がある。この際動作で表すものは方向や動作、また物体を表すことが多く、言語で表現しているものと同じものを表す傾向がある。言い換えるなら、本音と建前は同じものでなければならないのだ。

授業では日常会話で欧米人が頻繁に使用する12種類の手や腕によるジェスチャーを説明し、会話内容に合うものを選び併用させている。発話内容とジェスチャーを同じくすることでメッセージそのものが伝わり易くなることと、片言の英語でも意思疎通が可能になることに学生は気付くようになる。

同時に日本人のジェスチャーで、欧米人に誤解されるものを指摘し（人差し指と親指による「OK」、鼻を指さす「私」、否定する場合の「掌の左右振り」等）、ジェスチャーは文化によって異なることを理解させている。

5.12. 顔（表情）（Facial Expressions）

先述のように明確に意思を伝えるのを良しとしない日本文化では、能文化の影響もあって喜怒哀楽の表情が乏しい。これは身振り手振り同様、明確な意思表示をしないのが美德である為、感情表現が顔の表情として出にくい。特に怒りのような否定的で人間関係を破壊しかねない感情の表出は、表立って衝突を防ごうとする国民性もあって、日本人同士で見るとはほとんど無い。

対して米国文化では、笑顔が「friendly」の演出として基本なのは言うまでも無いが、喜怒哀楽等の感情表出全般に於いても言語メッセージを顔の表情で補うことが多い。低コンテキスト文化である為、曖昧な表情や複雑な表現は誤解されやすいので機能しにくい。また喜怒哀楽を表現することに躊躇が無い為、人間関係を傷付けてでも自らの感情表出を優先する傾向が強い。笑顔で会話していたかと思うと、一瞬で怒りの表情に変わったりすることもあり、日本人がその対応に戸惑うことが多い。

授業では欧米で誤解されがちなアジア人特有の愛想笑いを止めさせ、内容に合わせ真顔での会話や不満を伝える会話、さらに怒りを相手に伝える会話まで行っている。単に怒りを表すだけでなく、音量を上げ相手を睨み付け、さらに1メートルの距離で怒鳴り合う会話の場合、何度も練習をした後ですら、大声を出した瞬間、次に何を言うべきか一時的に記憶喪失になる学生が多い。特に相手に自分の怒りを正面からぶつけることは日本語でも普段行うことが無い為、当授業の内容で一番難しいと学生は声を揃える。

6. 授業成果

学生は1年間の授業を終えても、スムーズな発話が出来た訳ではない。英語での自己表現が出来た訳でもない。全26回の授業ではあまりに少な過ぎる（ちなみに当授業を2年分4コマの履修を過ぎると、学生の心理的な変化が十分になり話し出すようになることは2011年Bの調査で既に分かっている）。受講した学生が出来ようになるのは、英語と言う第2言語での自己表現のルールを学び、そしてそれを疑似体験することである。その成果が受講中や受講後に部分的に表出するに過

ぎない。しかしその予行演習を繰り返すことで、学生は英語ネイティブを初めとした外国人と駅や町やバイト先という日常生活の中で遭遇しても驚かなくなり、授業でカバーした内容と類似の会話パターンをこなせるようになっていく（大味、2013）。

では次に学生の生の声を紹介する。以下は2012年度と2013年度の学年末のアンケート調査で集めた学生の感想である（全て原文のまま）。

6.1. 異文化要素に対する評価

異文化要素としては、まずは全般的な感想として、初めて知った、または勉強になったというコメントが多い。明らかに学生達はこれらについて無知であったようである。ちなみに以前の調査（大味、2011B）では、握手やアイコンタクトは映画等の映像資料で見ているだけで、それが英語圏で必要である、もしくは英会話で必須事項であると考えたことは無かったと、学生達は一律に答えていた。無論、練習した経験を持つものは皆無であった。

「目をそらさないとか、距離とか笑顔とか、そういうところから全然違うということが知ることが出来ただけでも勉強になりました。」
「距離の取り方やアイコンタクトが最初は難しかったけど学べて良かった。」
「異文化の要素に触れることは日常ではなかなかないので、体験出来て良かったです。」
「日本人と違ったふるまいにすごく魅力を感じた。学ぶことが多くためになった。」（以上2012年度）
「姿勢に気を付けるというのは新しいと思った。」
「全て役に立つものだと感じた。」
「ふれるってことが意外でした。」
「全て面白かった。怒るのは難しい。」
「フラフラ動く癖を直すように頑張りたいと思った。」
「知らなかつ

た事が多かったんで、とても身になった。」
「目を見て話す（風に見せる）のが苦手だったけど、慣れた。怒ってるのが苦手で笑顔を消すのは大変でした。つい笑顔にしちゃうクセが治り切らなかった...」
「会話だけでもこんなにも日本と文化が違うなんて驚きでした！」（以上2013年度）

また異文化項目を学ぶことにより英語でのコミュニケーションに対する見方が変わったことを述べた者も多く、既に外国人との英会話で実践した者もいる。ここでは割愛するが、2013年度でのアンケート調査で実際に英語を使ってみた場面を記述させると、日本国内でも実に様々な場所で英語を使う必要が見て取れている。

「これらを学んでから外国人がしゃべっている時に注目するところが変わった。」
「普段（日本）では考えられないような文化で新鮮でした。もし今後海外に行くことがあればこの授業で学んだことを思い出して、会話したいと思います。」
「握手は日常的にするようになった。アイコンタクトも出来るようになった。もっと大声とリズムはできるようになった。」
「この授業を受けて海外に行くのと受けなくて行くとでは全然違うんだらうと思った。やってよかった。」
「日本との差がハッキリしていることが分かり、一度海外でこれらをやって英語を話してみたらすごく楽しく話が出来、少し英語に恐怖心がなくなりました。」（以上2012年度）
「まず文化が全然違うので絶対通用しないなって思った。」
「外国人はテンションと笑顔が大事だと思った。」
「身近に感じるようになった。」（以上2013年度）

また英語（米語）としてのみならず、日本

語で暮らす日常にも変化が出て来たと言及したのも少なくない。ここまで達成出来ているならば、もはや英語コミュニケーションの枠を超え、学生の間人としての成長に寄与しているようである。

「日本にしかない私にとっては驚きそのものだった。大声や目を見て話すこと、どこでも大事だと感じる。」「異文化とか関係なく会話の時に気を付けるものもあり、役に立った。」「授業内だけやっていたら良いという感覚だったが、普段の姿勢や声の大きさが変わった気がする。」「日本で暮らしては全く触れないようなことばかりだったと思う。これらは英語だけでなく、普段の生活にも役に立つと思った(少なくとも自分は変わった)。」「(以上2012年度)」「英語に限らず日本人にも大事であると思う。」「人と目を合わせるのが得意になった気がします。」「日常会話の中で笑うことが増えました。」「(以上2013年度)

単なる必修英語でしかない週1時間半の当授業が、教室を一步出たクラス外でも学生に影響を与えていたようだ。フレイレが述べていたように、学習者が自ら置かれた環境との繋がりを作り出せているならば、真の「教育」として役立ったと考えて良さそうである。

6.2. 英語や英語教育について

次に英語や英語教育について見てみよう。オーラルコミュニケーションが既に高校の英語科目に加わっている世代の学生だが、このタイプの授業を経験済みと言った学生はこれまで1人もいない。アンケートの結果を見る限り、寧ろこれまでの文法偏重の英語教育と大差が無いことも読み取れる。以下、それまで受けて来た授業やこれまでの英語観との違いについて言及したものを紹介する。英語学

習に關して得たものが多く、単なる学生の感想と言うより日本の英語教育界全体への提言や批判とも見て取れる。

「今まで英語は紙とペンで勉強する『教科』だと思っていた。この授業で英語は『言葉』なんだと、改めて思った。今までそう思わなかったのが不思議なくらいに。」「中高とセンター試験だったりの為に必死に文法勉強して感じていたんですけど、文法が出来るとか読めるとかと言うより、会話の方が大切だなと思うようになりました。」「今までの英語は受験の為のものであまり面白いと思いませんでした。でもこの授業で英語は科目ではなくコミュニケーションのツールだと再認識出来ました。」「文法よりも話すことが一番大事だと思っていて、その通りなんだと感じたこと。」「英語と言うより、英語の授業スタイルへの見方が変わった。以前は机に座ってノートを広げるものばかりで、自分もそっちの方が楽で好きだったが、会話する授業も悪くないと思えた。」「文法など覚えている時間があるなら英会話をして言葉を覚えた方が良い。」「(以上2012年度)」「今までやってた英語って何だったのかって思った。」「前より英語と言うものに対して怖さが無くなった。当たり前だが、英語と言う勉強の科目の中の一つと言うより一つの言語、言葉として捉えるようになった。」「(以上2013年度)

受講前は苦手意識が強かったり嫌いだったりした英語に対して、受講後に好意的になり英語学習に向上心が芽生えた学生も多い。ここでは「楽しい」「頑張りたい」という感想で肯定的に授業を評価しているようである。

「今までにない授業で本当の英語に触れあった感じがした。もっと英語が出来るように

なりたい!!」「以前は、英語と言うと拒否反応を起こしていた。今は、あまり抵抗が無い。」「苦手意識が和らいだことが一番大きい。」「(以上2012年度)」「文法ばかりやってた頃は本気でつまらなかったし分からなかったけど会話になってから特に上達はしてないけど楽しいなと思った。」「英語はまだまだ苦手ですが、少しずつ『嫌い』から『好き』に変わってきました!」「苦手=嫌いから苦手、でも好きになりました... (笑)」「英語を見るだけで嫌気がさしたが最近それが緩和された気がする。」「頑張りたい。」「授業を受ける前より英語が楽しいものだと思った。」「こんな英語、今までやったことなかったです!良かった楽しかったです!」(以上2013年度)

また実践的な会話練習を繰り返すことにより、英会話に対する意識が変わったと述べた学生も多い。文法事項等を考え過ぎてコミュニケーションが測れていなかった学生や、異文化的要素を考えずに何となく話していた学生、また英会話能力の必要性をそもそも感じてなかった学生が、英語コミュニケーションの意識や考え方を変えたと言っている。

「いつも話す時、文法の事ばかり考えて話そうとしていた為、上手くコミュニケーションが取れず、話すことに少し恐怖があったり恥ずかしかったのですが、今はそんなことなくまだまだ話せることは少ししかありませんが、『楽しい』っておもえるようになりました。」「話すだけでは異文化を理解できないと思った。」「『文法』や『語彙力』だけでは英語は出来ないと考えた。」「英会話は文法や単語だけでなく、もっと多くの色々な要素で出来ていると感じた。」「日本人なんだから英語は必要ないと思っていたけれど、そんなことはなかった。」「今までは淡々と話していたが

けど、overlapなど大切だと思った。」「(以上2012年度)」「知っていて損は無く多少良い印象に変わりました。」「もっと気楽に話せるようになった。」「もっと気楽に話せるようになった。」「話すのって割と簡単ななと思いました。」「体で覚えるスタイルに変わりました。」「(以上2013年度)

6.3. 授業に対する総合評価

授業のコメントは授業スタイルに関するものが多い。これはペアで都合10回程練習した後クラスの前で発表し、成功すれば拍手を受け、失敗すれば何回でもやり直しというものでそれに対し、人前で話すこと、人前で英語を話すこと、ランダムに組む相手が変わること、失敗するとやり直しなので手抜きが出来ないこと等の心理的プレッシャーが嫌だった、というものである。しかし、当初は戸惑ったが、段々慣れて行き、最後は平気になって楽しくなった、というものが圧倒的に多い。

「最初は嫌だったけど、段々楽しくなって、英語をしゃべるようになりたいと更に思うようになりました。」「最初は発表がめんどくさくて嫌だったけれど、途中から楽しめるようになってきた。」「文法だけの眠い授業じゃなく、緊張感があって良かった。」「最初は苦手だったけど、段々と楽しくなった。」「最初は発表することが嫌だったけど、最後は楽しかった。」「最初は授業スタイルが本当に嫌だったけど、後期からは楽しくなってきた。慣れは大切だと思った。」「大変だったけど、終わると達成感があった。」「(以上2012年度)」「最初は大変だけど、慣れれば楽。」「最初は嫌だったけど達成感がだんだんでてきた。」「最初は辛く大変だが後半は楽しくなった。」「何だかんだ言って楽しかったし、かなり充実して

いた。(大変だったけど)」「辛いがやれなくはない。」「辛かったけどいい経験になったと思う。」「春の時点でいやいやあきらめそうだったけど、秋になったら何だか楽しくなってきた。」(以上2013年度)

日本の大学生に英会話の授業など無理だという声も多い。教員が発話を促しても何も話そうとしないという学生が多いと言うのだ。確かに心理的な壁が高過ぎて、当クラスでも最初の1～2か月は非常にぎこちない。しかし上記の学生の声を見ても分かる様に、抵抗があるのは初めの数週間に過ぎないので、その後どこまで持って行けるかどうかは学生と教員の我慢比べに掛かっている。その結果、学生は自分だけでなく同級生も含めたクラス全体で楽しんでいる様子が文面からも見て取れる。

「みんな楽しそうだった。自分も楽しかった。」「会話が楽しくなった。人見知りがなくなった。」「最初は大変だったけれど、会話の中でのコミュニケーションで自然とクラスの人達とも打ち解けてとても良かったです。会話も新鮮な授業でした。」「普段関わりが無い人たちとも交流できるので楽しかった。」(以上2012年度)「友達が増えました。」「和気あいあいとしつつもきちんと授業に集中していたので良かった。やりがいの有る授業だった。」「クラスの人達と仲良くなれた。」(以上2013年度)

授業全体としては、実践を想定した内容に賛同する声や有意義であり且つ知的であったとの評価もあった。ともすれば平易な英会話でしかないと軽んじられるかとの懸念もあったが、教員側の無用な杞憂だったようである。

「今までやった事のない日常会話の授業で新鮮でした。」「初めて英語の授業が楽しいと思えた。」「もともと好きだった英語。だけれど先生によっては本当に文法だけの授業もありました。そんな中でこの授業は知的刺激に満ち溢れていました。自分の為になった。」「日本とアメリカの違いを多く知れて面白かった。」「楽しかったし、勉強になった。もっと声を大きく出せるようになりたかった。」「来ることが出来ない日はありましたが、めんどくさくてさぼるなんてことはありませんでした。毎回、緊張と楽しみで一杯でした。」「授業はとってもわかりやすかった。教えてもらえることが知らない事ばかりだったので良かった。」「会話をひたすらやる授業を今まで受けて来れなかったのでもいい刺激になりました。」「道端で外国人に会ってもしゃべれそうな感覚だった。」「コミュニケーション能力が付いた。」「英語の授業で寝なかったのはこの授業が初めてです!!」「めんどくさかったですが、楽しかったです。」(以上2013年度)

以上、結果を見て来たが、当授業の目標であった3つの学習目標、すなわち

- 1) 第2言語としての英語教育を行うこと
- 2) 第2文化としての欧米文化への異文化適応を目標とすること
- 3) 国内学生向けの日常表現もしくは必要となる内容とすること

はいずれも達成されていると判断して良いだろう。また当授業の有効性も十分にあると見ていいと思う。また学生の英語への苦手意識の克服、クラス内での人間関係の構築、何より人間的成長のきっかけ作りにも貢献しているように教師冥利に尽きる次第である。

7. 終わりに

当授業は学生からのフィードバックを受け2006年より複数校の大学に於いて様々な専攻の学生に対し行われ、毎年改良と進化を繰り返してきた。紙面アンケートによる分析はこれまで多角的に行って来たのでこれで一旦終止符を打ち、今後は学生個人へのインタビューによる検証を行い、授業の有効性と改善点を学生目線で解析を進めたいと思う。また日米文化差による異文化項目については引き続き英語教育以外の文献を広く当たりたい。

ちなみに本年度2014年後半からは、受講中の学生の中から希望者にオンライン英会話プログラムに参加してもらっている。パソコンやスマートフォンの画面を通して英語ネイティブと行う英会話を経験した学生が、英会話にどんな感想を持ち、そして当授業に対し何を要望してくるのか楽しみである。紙面を改め、また報告申し上げたい。

引用文献

- Canale, M., & Swain, M. (1980). 'Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing', *Applied Linguistics, Volume 1, Number 1, Spring*, 1980, 1-47.
- 大津由紀雄、鳥飼玖美子、『小学校でなぜ英語？学校英語教育を考える』岩波ブックレットNo.562、岩波書店、2002。
- 大味潤、「異文化教育を中心とした英語教育の実践例」、『総合政策学部総合政策研究紀要第16・17号』尚美学園大学総合政策学部、2009、p.95-p.108。
- 大味潤、「尚美学生の英語ニーズと国際語としての英語についての考察」、『総合政策学部総合政策研究紀要第19号』尚美学園大学総合政策学部、2010、p.67-p.80。
- 大味潤、「尚美大1年生の英語受容とそのニーズについての考察」、『総合政策学部総合政策研究紀要第20号』尚美学園大学総合政策学部、2011年3月(2011A)、p.1-p.15。
- 大味潤、「再履修生が語るコミュニケーション型英語授業の長期的効果」、『総合政策学部総合政策研究紀要第21号』尚美学園大学総合政策学部、2011年12月(2011B)、p.113-p.137。
- 大味潤、「異文化適応クラスにおける学生の意識変遷に関する調査」、『総合政策学部総合政策研究紀要第22、23合併号』尚美学園大学総合政策学部、2013年3月、p.179-p.193。
- Kitao, Kenji, 'Cross-cultural training in the classroom', *Culture and Communication*, 1994, 261-266. (ERIC Document Reproduction Service No.ED 381 833)
- Beebe, L., 'Social rules of speaking: Basics – not frosting on the cake', 1994, *Paper presented at JALT 1994* (Matsuyama, Japan)
- Tsujioka, Hiroko, 'Pragmatic competence: Making of requests by native speakers and second language learners of Japanese', *Unpublished doctoral dissertation*, University of San Francisco, 1996
- 櫛田健児、『バイカルチャーと日本人：英語力プラス α を探る』中央公論新書ラクレ212、中央公論社、2006。
- 山田雄一郎、大津由紀雄、斎藤兆史、『英語が使える日本人は育つのか？小学校英語から大学英語までを検証する』岩波ブックレットNo.748、岩波書店、2009。
- Kiji, M. G., & Kiji, Y. (1994). 'Cross-cultural training in the classroom', *Culture and Communication*, 1994, 121-131. (ERIC

- Document Reproduction Service No.ED 381 833)
- Omi, Jun, 'Japanese Post-Secondary ESL students' perspectives on Communicative Competence in the Cultural Context of the United States', *Unpublished doctoral dissertation*, University of San Francisco, 2003.
- Freire, Paulo, *Pedagogy of the oppressed*, Seabury, 1970.
- ヤマダハル著、須藤昌子訳、『喋るアメリカ人 聴く日本人』、成甲書房、2003。
- 鳥飼玖美子、『異文化を超える英語 日本人はなぜ話せないか』丸善ライブラリー 640、丸善書店、1996。
- Nakamura, I., 'Japanese students' nonverbal responses: What they teach us.', *Japan Association for Language Teaching 95: Curriculum and Evaluation*, 1995, 133-137. (ERIC Document Reproduction Service No.ED 402 773)
- 甲野善紀、田中聡、『身体から革命を起こす』、新潮社、2005。
- 甲野善紀、養老孟司、『古武術の発見 日本人にとって「身体」とは何か』、知恵の森文庫、光文社、2003。