慶應義塾大学学術情報リポジトリ
Keio Associated Repository of Academic resouces

Title	日本語教育における教育ディベートの発展的研究の方向性：異文化とのかかわりか、知のメカニズムか
Sub Title	
Author	岬, 里美(Misaki, Satomi)
Publisher	慶應義塾大学日本語・日本文化教育センター
Publication year	2012
Jtitle	日本語と日本語教育 No.40 (2012. 3) ,p.69- 82
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	論文
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00189695-20120300-0069

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

慶應義塾大学　日本語・日本文化教育センター紀要
『日本語と日本語教育』40: 69–82 (2012.3)

日本語教育における教育ディベートの発展的研究の方向性

――異文化とのかかわりか、知のメカニズムか――

岬　　里　美

1. はじめに

筆者は異文化交流と日本語教育でのディベートの役割について、

- いわゆる「教育ディベート」は、日本語教育においても論理的思考・効果的なコミュニケーション能力育成の方法のひとつである。
- また異文化交流の手段として、参加者個人の日常生活や意見の中に潜む価値観の違い、それを生み出している文化的相違を顕在化させ、相互理解を深めるものとなり得る。
- しかし、参加者が合意点や結論に到達しようという意図を持つ「議論」とは言えず、双方向の「対話」がさらに高度な能力の育成、より深い参加者共有の認識形成に欠かせない。

ことを指摘した（岬 2008）。本稿では、このような知見を日本語教育、異文化交流の場に生かすための研究の方向性を考えていきたいが、そこには二つの手がかりがあると思われる。

まず一つ目は、「異文化コミュニケーション」である。岬 (2008) で紹介した「オリセミ方式ディベート」は、新入留学生を対象とした入学時のオリエンテーションセミナーにおいて、新 1 年生の留学生を歓迎する目的で、彼らのピアとなる日本人 1 年生、先輩の日本人・留学生、そして教員が集まって行うものであった。（注：2011 年度以降は実施されていない。）ディベートは、その交流の場において、大学生活に関連し、かつ異文化交

流に貢献できるテーマで、「意見を言うのが得意でない日本人」と「意見を言うのが上手でない留学生」たちにまじめな議論をしてもらおう、という意図のもとに企画し、実行されたものである。このセミナーは例年、参加した学生へのアンケート（回収率約 80%）で 70% 以上が「おもしろかった」、90% が「来年もこのようなイベントに参加したい」と回答する成果を生み出し、参加した学生のみならず、ジャッジとして各グループを担当した教員からも、「学生がよく話すので驚いた」という反応を得た。つまり、「オリセミ方式ディベート」は、（準備の難しさに問題はあるものの）異文化交流の場で、参加者の相互理解と活発な意見交換を促す装置として機能することができたわけである。この点から、ディベートを「異文化コミュニケーション」の手段として位置づける方向性が考えられる。

二つ目は「対話」というキーワードである。この方式のディベートをシラバスに織り込んだ 2007 年度の「上級後期調査発表」では、ディベートは確かに発表・討論の技能を高める方法の一つとなり得たが、授業活動の中でルールからの「逸脱」が起こり、それがむしろ参加者のテーマに対する理解を深め、相互の認識を新たにする契機となったことを報告した（岬 2008）。それは、ディベートの意見の対立構造には「対話」がないことに起因していた。ディベート活動においては、グループ内の行動に「対話」があっても、グループ対抗の発表は総じて審判に向けたパフォーマンスであり、対立関係にある者同士の対話ではない。この点に学習者が違和感を覚え、否定派・肯定派相互で意見のやりとりをしたい、という要請が生まれたのである。

これはつまり、我々にとって相手の言いたいことを理解する行為は、単なる情報のインプットを意味するのではなく、インプットに基づく反作用を伴う「相互作用」が前提になっていることを意味している。そして意見が対立する者同士がその相互作用を繰り返すことで、「合意」とまではいかないまでも、その差異を深く理解し、相手の主張を異なるものとして認め

る、という段階に達するのである。従って、対立する者同士の「対話」を欠いているディベートは、コミュニケーション能力を育成していく上での最終段階とはなり得ないと考えられる。筆者は偶然、学習者がディベートの枠を越え、相互理解を求めて対話を始めた場に居合わせた訳だが、言語教育の枠組みとしてのこの「対話」のとらえ方を探ることが必要であると言える。

2. 異文化コミュニケーションのアプローチ

2–1 「異文化接触」の偏り

まず一つ目の方向性である「異文化コミュニケーション」だが、異文化に触れることで、個人にとって自明であったり、無意識であったりした文化的相違を顕在化させ、相互理解を深める行為は大きく「異文化接触」と捉えることができる。

人間は生まれ育った文化の中で、生きていく能力を獲得していく。その過程は（社会に個人が統合される過程としての「社会化」と区別して）「文化化」(Herskovits 1948) と呼ばれている。「異文化接触」とは、ある程度の文化化を経た人が、他の文化集団やその成員と持つ相互作用（渡辺 1995）である。この異文化接触における問題は、『異文化コミュニケーション・ハンドブック』（石井他 1997）では、国家などの文化単位で起こるか、あるいは個人レベルで起こるかによって大別される。接触によって文化的特質が変化する場合とは「文化変容」と呼ばれているものである。そして個人レベルで最も大きく取り扱われているのが「カルチャーショック」と「適応・不適応」であり、カルチャーショックによる不適応を起こさないための能力の分析とトレーニングの研究が多く取り上げられている。これは飛田 (2001) や石井他 (2001) の解説でも同様である。前掲の渡辺 (1995) においても、まず第 1 部で「異文化接触で何が問題になっているのか」を「現状と課題」として説明し、それを解決する糸口を第 2 部で提示する、とい

う形式となっている。

つまり、異文化接触＝問題発生という前提で話が始まっており、その問題を乗り越えて相手の文化に「適応」するための能力に関心が寄せられているのだ。しかし、接触すれば即問題が発生する、という前提「しか」存在しないのは、不自然ではないだろうか。

2–2 「異文化コミュニケーション」の前提

この疑問について、西田 (2000, pp. 9–12) は以下のように説明している。

そもそも「異文化コミュニケーション」という分野は、第二次世界大戦後に強大な政治力、経済力、軍事力を得たアメリカ合衆国が発展途上国に対する技術援助を大規模に始めたところから端を発する。米国は社会主義の波及を防ぎ、アメリカ的民主主義を途上国に定着させるべく、技術の提供、教育野推進、農業生産の拡大などの援助をおこなった。しかし、多くの援助プログラムはうまく機能しなかった。海外に派遣される多くの技術者や外交官には、ネイティブスピーカーによる言語訓練だけでなく、対象国の親族関係や経済変化と言った知識が提供されていたが、言語訓練が高く評価されたのに対して、この分野には不満の声が上がった。文化面で彼らが求めていたもの、つまり、「派遣国の人々とどのようにコミュニケートすべきか」という実践的な情報がなかったからだ。そこで当時この海外派遣協会で訓練に従事していた人類学者の E. T. ホールが、歴史、経済学、政治学の蒸し返しではない、異文化間の時間の捉え方、対人空間のとらえ方の相違点という「ミクロレベル」の研究を行い、それを「異文化間コミュニケーション」という用語で説明したのが、この分野の発端だというのである。

つまり、異文化コミュニケーション自体が、ある意味西洋の特定文化の帝国主義的普及という意図の下に、「うまくいかないコミュケーションをどうやって効果的に進めるか」という問題提起を土台として組み上げられた構築物だと言えるのである。

さらに池田・クレーマー (2000, pp. 145–146) は、多くの研究において、異文化接触がカルチャーショックから始まるホスト文化への適応をテーマにしていることについて、以下のように論じる。

カルチャーショックは、程度の差こそあれ、新しい文化を採り入れ自分のものにしていくプロセスにおいては避けられないプロセスであるが、その研究のほとんどがホスト文化に移住した者が、そこで（構成員として）機能できるかという観点からの描写に留まっている。例えば、「カルチャーショック」を移住者の「感情的障害」「人格的適応不全」「人格的不均衡」「未成熟さ」に求める考え方は、移住者のホスト文化への適応／不適応を、移住者個人の資質に帰属させているだけである。つまり問題の原因を分析単位である個人に帰属させる、という心理学的手法の中にホスト側からの「見下した視点」が存在し、移住者と新たな文化環境のダイナミックな関係はその視野にないというのである。

だが、新たな文化環境へ入っていくということは、移住者のみならずその文化環境も影響を受けることを意味する。留学生と日本人のディベートを通じた相互作用においても、受け入れ側にもある変化がもたらされたと考えられ、このような一方通行的な概念は適用できない。

2–3　異なる枠組みの必要性

また、池田 (2010) は、異文化と出会った場合どうしたら摩擦を回避できるのか、あるいは摩擦が起こった場合どのように対処したらいいかに重点を置くいわゆる「処方箋教育」的異文化コミュニケーション教育には限界があると述べる。つまり「カルチャーショックは誰でも起こり、いつか回復するものだ」という「型」を与えることは、異文化接触のダイナミズムや豊かな実りを奪ってしまうかも知れない、と言うのである。

ここで池田が指摘しているのは、一般的な「異文化コミュニケーション」の概念の限界である。丸山 (2007) は、異文化コミュニケーションの常識が以下のような問題を生み出すとしている。

1) さまざまな異なる文化が存在する。

→①差異・独自性が強調され、共通性・類似性への着目が軽視される。

②各集団内での均質性が強調される。

③文化還元主義（違いはすべて文化のせい）の危険性。

④純粋性・真正さの強調と歴史的視点の欠如。

2) 文化がコミュニケーションを規定する。

→コミュニケーターの主体性・能動性が抜け落ちる。

3) 異文化コミュニケーションは文化間のメッセージのキャッチボールであり、その効率的効果的、手段・道具的側面が強調されている。

→①メッセージの送り手と受け手が安定的な意味体系にある、予定調和的なコミュニケーションが想定されている。

②コミュニケーターは、コミュニケーションの目的のために、ただ適合・適応、機能・作用するだけの存在と見なされる。

しかし、実際のコミュニケーション行動においては、明確な目的の下に、その効率性を意識しながら人と接触することは実は多くない。むしろ、人は意図しなくても相手に何かのメッセージを送っており、コミュニケーターの意図の有無が、コミュニケーションの起こる前提条件にはならない (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1967) と考えるべきである。このような視点から、池田・クレーマー (2000) は、コミュニケーションは Gadamer (1975) の言う「地平の融合」と捉えるべきだとしている。

> コミュニケーションは、「地平の融合」である。他者と出会えば、そこから何かの新たな情報を得、それを自分なりに解釈するが、それと同じことを相手も行う。（略）もちろん、双方の出会いが、お互いの理解につながるとは限らない。だが、少なくとも 2 つの「地平」が出会えば、双方が影響を受ける。お互いの地平が他者へ向かって開かれ、

お互いを変える。そして、その影響が「地平」全体に広がっていく。

池田・クレーマー (2000) は、解釈学的・現象学的アプローチによるコミュニケーション研究の立場からこのように述べているのだが、本稿の目的にとって、これは貴重な示唆となる。「オリエンテーションセミナー」に参加した学生、特に新入留学生は（参加が義務づけられていたので）全員が「留学生（あるいは日本人）と交流しよう、まじめな話をしてみよう」と期待していたわけではない。が、その場で実行委員や先輩たちによって相互作用の渦に巻き込まれ、結果として全員が「満足できる交流」を作り上げる構成員になっていった。効率重視、合目的的な異文化コミュニケーションの枠組みでは、このような相互作用のあり方を捉えることは難しいと言えるのである。

3. 「対話」をどのように捉えるか

3–1 「ジャーナル・アプローチ」

「オリセミ方式ディベート」での経験的知見を深める二つ目の方向性として、「対話」というキーワードがある。岬 (2008) で筆者がその手がかりとしたのは、倉地 (1998, 2006) であった。倉地もまた「異文化接触」へのアプローチとして、在日外国人留学生の「日本人との意思疎通の困難さ」という問題への解決方法を探っていた。そして「異文化適応、調整の名の下に、実質的には受け入れ側の文化社会の枠組みをマイノリティの外国人側に一方的に押しつける（求める）ような訓練や教育を施すことは、外国人（少数派）の人権に関わる問題さえ孕んでいる」（倉地 1995, p. 110）という認識の下に、

- 「言葉ができない」という学習者側の劣等感や、「意思疎通は無理」という受け入れ側の諦めや先入観によって、異文化間のコミュニケーション行動が抑制されがちになることへの対策として、自分の日本語能力につ

いて自信をもてるようにすること。

・異文化社会の多様な局面で生じる数々の困難や意思疎通の壁に遭遇したときに、心を閉ざすのではなく、それを克服して更なる理解へと向かうことのできる態度・能力を、受け入れ側と学習者の両者が身につけさせること。

を目的として、学習者と学習援助者が共通の問題について共に考え、相互理解の道を模索し合う空間を設定した。それが「ジャーナル」と呼ばれる1冊のノートである。ジャーナルは、学習者と学習援助者の間に、「対話」(intercultural dialogue) の地平を開くと考えられ、この1冊のノートを媒介として展開されるジャーナル・アプローチは、外国人と受け入れ側の人間の対等で双方向的な文化的相互理解を実現するための方法として提唱されている。

「ジャーナル・アプローチ」は、学習者（留学生）と学習援助者（教員）との、言わば交換日記を利用するものである。強制力のない選択科目の授業として、留学生は1冊のノートを用意し、決められた期日（2週間に1度）までに日本語で何でも好きなことを自由に書いて提出する。自由に自己表現ができるように、中身の評価や添削は原則として一切行わないこと、守秘義務を守ること、という前提で、教師は提出されたものを1週間の間に読んで、必ずフィードバックを書き入れて返却する。

ジャーナルを媒介とした学習者との日本語によるコミュニケーションの効果は大きく以下の3つにまとめられる。

・「書く」「読む」という作業を通して自己を見つめ、他者の視点を知ることによって、自分を見つめ直し、自我拡大、自己実現、自文化・他文化理解への活路を切り開く機会となる。

・日本語でも意思疎通が十分に図れるということに対する自信を育成する。

・自分が異文化の受容者であるだけでなく、異文化の中で主体的な存在で

あることを認識させることができる。

つまり、学習者と学習援助者の対等な、繰り返される対話の中で、学習者が新たな視点と自信を得て、主体的に異文化に関わっていくことができるようになる、ということである。

3–2　日常性に近づく「対話」のあり方

この、ジャーナルアプローチに見られる「対話」の形は、「一人一人が理解への努力を始めてみることから、初めて文化を超えた理解の地平が開ける」（倉地 1992）という点で筆者の問題意識と共通しており、日本語教育の方法として注目すべきである。が、（精神医学・臨床心理にもつながる）「自己を見つめる」という客観性を生み出す「読む」「書く」という行為は、その客観性の分だけ、日常の相互作用から離れていることも確かである。また、ジャーナルのやりとりにかなりの時間がかかることもその特徴を強めるだろう。その意味で、「聞く」「話す」という残りの二つの技能に基づき、「客観性の保証が薄まる」が「日常性に近づく」コミュニケーション形態として、対話を研究対象にすることは意義があると思われる。

では、「聞く」「話す」という技能に基づく、（ただの会話ではない）相互理解をめざす「対話」を「ジャーナルアプローチ」の対角線上に位置させるためには、どのような基盤の上に立てばいいのであろうか。

倉地 (1992) はまず、既存の異文化間教育・訓練法のアプローチを「静態的モデル」と呼び、批判している。それは本稿で述べてきたような異文化コミュニケーション研究の「文化帝国主義」「（移住者のホスト文化に対する）一方的適応」「原因の個人帰属」「目的合理的行動」という特徴を総括して指していると言える。その上で、「認知」「情動」「行動」の三つの側面を融合させた可変的な文化理解のモデルを提唱し、認知のスキームを図式化している。倉地はこのようなモデルを構築する際、行動主義的心理学を中心として形成されてきた学習理論と、認知心理学を融合させるだけでなく、「文化を超えた一種の人間対人間としての共通認識から生じる統合的

な理解」をも組み込もうとしている。これは、認知研究のなかでも、「状況論的」（あるいは「社会文化的」）アプローチと呼ばれるものではないだろうか。

3–3　認知科学としての状況論的アプローチ

人の「学習」をどのように捉えるか、という学習観は、歴史的変遷を経てきている（西口 1999）。従来、「学習」とは、個人が頭の中に知識を体系的に貯蔵し、将来、何らかの課題に直面したときに、過去に獲得した適切な知識を効率よく引き出せるようにしておくことだと考えられてきた。このような個体主義的で主知主義的な学習観を批判する形で認知主義の理論に基づいた学習観が現れ、それを補完するような形で状況論的アプローチが位置づけられている。認知心理学が興った経緯について、波多野 (1996, pp. 1–7) と森 (2002) は、以下のように説明する。

科学は、「もの」のはたらきを知るという面では、今日までめざましい成果を挙げてきた。研究者は経験主義に基づき、「もの」の形や動きを観察し、「物体」「運動」「速度」といった概念装置を作りだし、そのはたらきを明らかにしてきたのである。だが、人間の「知」の働きが進行する様子は、目には全く映らない。適切な概念装置が存在しないときは、しばしばアナロジー（類推）が用いられる。実際に、同じ人間の営む機能であっても、身体的な機能の方は力学的な機械からのアナロジーで、理解は急速に進んだ。しかし、人間の「知」の働きを司っていると思われる脳には、どこにも可動部分がない。従って力学的な機械のアナロジーは、通用しなかった。

今世紀前半、生理学者が発見した条件反射の原理をアナロジーとして用いて、刺激－反応の結びつきを分析する行動主義的心理学が発展した。従って心理学の研究対象は外から客観的に観察することのできる「行動」に限られることになり、学習は「経験の結果として生じる比較的永続的な行動の変化」と位置づけられたわけである。

しかし、ネズミの単純な行動を相手にしていた間こそ、ある程度の成功

を収めはしたものの、人間の「知」が生み出す複雑きわまりない行動はこのアナロジーでは分析しきれない。この壁を突き破ったのは、コンピューターの登場である。コンピューターは脳と同じく、どこにも可動部分がない。にもかかわらず、計算という知的な作業を行うのである。とすれば、脳の働きは、コンピューターになぞらえて理解することができるのではないか。こうして情報処理装置というアナロジーを得たことで、人類は「知」のメカニズムをも解明する道が開けたのである。情報処理の概念にヒントを得た「知」の心理学的研究は、それを初めて体系化した Neisser (1967) の書物の題名そのままに、「認知心理学」と呼ばれるようになった。

3–4 「頭の中」から外へ

この認知主義の心理学も、行動主義の心理学も、「学習を個人の『頭の中』で興ることとしている点は同じである。西口 (1999) は、人間の知の営みが、「頭の中」から出たきっかけとして、コンピューター研究における並列分散処理や、人間と機械との相互交流を研究するインターフェース研究を挙げている。つまり、人間の知識を教え込むことによる人工知能の研究が思ったより成果を挙げられなかったことから、人間の知的活動は頭の中だけでなく、人と人の間、および人と道具の間に分散して、個人を超えた一つのシステムとして機能していると考えられるようになった。このようなシステムは「社会的分散認知」(socially distributed cognition) と呼ばれている。そして、学習という現象は、このシステムと学習主体との協調関係の構築過程として理解されるようになり、認知への「状況論的アプローチ」が注目されることになったのである（高木 1996）。つまり、人間の知的行為は、人と人の間および人と人工物の間に分散していて、成員間のコミュニケーションやさまざまな場所に配置された物や道具などによって構造化された社会的分散システムとして機能している、ということなのである。

高木 (1996) によれば、「頭の中」から出た「現場での認知」の研究は 1980 年代に始まったが、その背景には、コールとスクリブナーなどによる

比較文化的認知研究、ソビエト心理学におけるヴィゴツキー学派の成果、文化人類学や社会学における認知研究、ギブソンの生態学的知覚理論など、さまざまな分野の相互交流があった。したがって、この「状況論的アプローチ」は認知心理学の研究スタイルの一つと言うよりも、主体と状況の協調的関係から、「現場の認知」を理解するという視点で結びついた学際的研究活動となっている。そのため、こうしたアプローチ全体を指し示す一致した名称も存在していないのである。

つまり、ブラックボックスと考えられてきた人の「知」のメカニズム分析は、個をとりまく社会や文化とのつながりを断ち切って単独で分析できるものではない、という認識に至ったわけである。ある意味で、「人は一人では生きていけない」という当たり前の事実に立ち返って来たとも言える。しかし、それらの相互作用の重要性が再認識されたからといって、個をとりまく「他者」や「文化」「社会」をどのように切り取り、どの次元で相互作用を見るのか、という文化人類学や社会学が長年取り組んできた難題は解決されたわけではないのである。

3–5　安易な適用ではなく、精緻な理解を

この「知」のメカニズムを知ろうとする営為の、行動主義から認知主義への展開は、学習に対する概念を変え、オーディオ・リンガル法、直接法、コミュニカティブアプローチといった日本語教育法の変化に影響を及ぼしてきた（西口 1999）。同様に、状況論的アプローチも、学習に対する概念、日本語教育法にさまざまな影響を与えていくと考えられる。西口 (1999) はその一つとして、「日本語がよくできる（日本語非母語話者の）わたし」という「熟練」のアイデンティティを、教育を通じて培うべきだと述べている。このアイデンティティ概念は、確かに状況論的アプローチの代表的研究である Hutchins (1993) によって得られたものだが、そのような単純な結びつけには違和感を感じる。高木 (1996) は、状況的認知と呼ばれるアプローチが、理論的、方法論的、歴史的にことなるさまざまな学問分野の

「多声的な」結びつきであることを踏まえ、それを安易に折衷したり、逆に一つの立場に固執したりすることなく、各アプローチをそれらが背景としている理論と方法論の基本的な前提に立ち返って吟味し、その可能性と限界を正確に測定する必要性を主張している。

筆者がキーワードとしている「対話」による相互理解の深化は、人との相互作用を通じて行われる、認知システムの一種である。それは恐らく人間にとって根本的な行為であり、我々はそれを無意識のうちに求める。その相互作用が、どのように人の知性を構築しているのか、学習や教育の場面で、それはどのように生かすべきなのか。今後精緻な分析が必要である。

参考文献

Gadamer, H. G. (1975) *Truth and Method* (J. Weinsheimer & D. Marshall, Trans.), Continuum.

Herskovits, M. J. (1948) *Man and his works.* Alfred Knopf.

Hutchins, E. (1993) Learning to navigate. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge University Press.

Neisser, U. (1967) *Cognitive psychology*, Prentice-Hall. 大羽　秦（訳）(1981)『認知心理学』誠信書房.

Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (1967) *Pragmatics of Human Communication : A Study of Interacitional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*, Norton.

池田理知子・E. M. クレーマー (2000)『異文化コミュニケーション・入門』有斐閣.

池田理知子 (2010)「『カルチャー・ショック』と適応」池田理知子編『よくわかる異文化コミュニケーション』ミネルヴァ書房.

石井　敏他編 (1997)『異文化コミュニケーション・ハンドブック』有斐閣.

石井　敏他編 (2001)『異文化コミュニケーションの理論』有斐閣.

倉地暁美 (1998)『多文化共生の教育』勁草書房.

倉地暁美 (2006)「多文化共生のコミュニケーション能力とその開発」『講座・日本語教育学第 5 巻　多文化間の教育と近接領域』スリーエーネットワーク.

倉地暁美 (1995)「外国人との日本語によるコミュニケーション―ジャーナルによって開かれるもの―」渡辺文夫編『異文化接触の心理学』川島書店.

倉地暁美 (1992)『対話からの異文化理解』勁草書房.

高木光太郎 (1996)「実践の認知的所産」波多野誼余夫編『認知心理学 5　学習と発

達』東京大学出版会.
西口光一 (1999)「状況的学習論と新しい日本語教育の実践」『日本語教育』 100 号 日本語教育学会.
西田ひろ子 (2000)『人間の行動原理に基づいた異文化間コミュニケーション』創元社.
波多野誼余夫編 (1996)『認知心理学 5　学習と発達』東京大学出版会.
飛田良文 (2001)「異文化接触と日本語教育学」飛田良文編『日本語教育学シリーズ 第 1 巻　異文化接触論』おうふう.
丸山真純 (2007)「『文化』『コミュニケーション』『異文化コミュニケーション』の語られ方」伊佐雅子監修『多文化社会と異文化コミュニケーション』三修社.
岬　里美 (2008)「『オリエンテーションセミナー』から『上級後期調査・発表』へ―ディベート形式の討論を検証する―」『日本語と日本語教育』第 36 号　慶應義塾大学日本語・日本文化教育センター.
森　敏昭 (2002)「学習指導の心理学エッセンス」海保博之・柏崎秀子編『日本語教育のための心理学』新曜社.
渡辺文夫 (1995)「心理学的異文化接触研究の基礎」渡辺文夫編『異文化接触の心理学』川島書店.