

異文化的観点からの言語学習

—— 言語教授，政治性，教育に関する一考察 ——

マイケル・バイラム

訳：アンドラハーノフ・アレクサンダー

はじめに

この講演では，言語教授もしくは言語教育が異文化的ひいては政治的な目標と方法論を持つ方法，そして私の意見では持つべきだと考えるのですが，そのことについてお話しいたします。まず全体的に自分の立場を紹介し，次にその背景にある一部の理論を説明し，第三に例を挙げ，最後に教師のためにどのような意義があるかについて論じます。

私は，学校や大学で言語教師として携わる活動について話す時，「外国語教授」より，むしろ「外国語教育」として話した方が良いと考えています。なぜなら，私が強調したい点は一般教育の一部としての言語学習の重要性があるからです。

どんな教育制度においても外国語教育が重要であると考えますが，一定の外国語を勉強することの有用性がしばしば疑問視されるイギリスでは特に言語教師にとって明白であると思います。この場合，言語教授・言語学習の教育目標の意義は特に重要です。

しかし，言語学習の有用性が，学習者，父母，社会全体に十分に認められている国においても，経済の労働力となる学習者のための訓練に役立つ

だけでなく、個人として、また社会の成員としての学習者のための教育的価値を考えることも重要です。

英語の場合、一部の国では「教育科目」としての意味を失いつつあり、教師が教育者というよりもむしろ技能インストラクターと化すおそれがあるため特に危険です。父母や政治家は言語学習の実用性に重点を置き、早い言語学習が、技能の観点からより良い実績につながると信じていますが、教師は若者の教育に対して責任を持たなければなりませんし、世界の状況が変わり、教育のしかるべき形が常に議論される中で、教師は教育問題に自分自身の使命の一部として取り組むべきです。

以上は私の立場の概要であり、この講演でこの立場を説明し、その実践における意味を示し、その意義について議論したいと思います。まず、異文化能力の概念から始めましょう。

異文化能力

ここ10年以上の間、社会科学の他の分野における「文化」への転換と同じように、言語教授において文化的側面に関する言及が増えている傾向が見られます。全体的に言えば、長い年月にわたり、言語能力から社会言語能力もしくはコミュニケーション能力へ、更に異文化能力へというように言語教授の目標と重点が発展してきました。これはあくまでも重点の問題です。最近の100年間の、近代の言語教授の歴史を通じて、言語教授の理論と実践における文化的側面を追跡することができます。例えば、1920年代のドイツでは、「Kulturkunde」（文化に関する知識）に対する強い関心がありました。日本における言語教授については、私の知識が乏しく、そのような事例があるかどうか何とも申し上げられません。

このような傾向や重点は、言語教授において、意識的な選択によるものだとして強調しておきましょう。言語学習は、学習者が自分の社会の中においても、別の社会にいる場合においても、別の文化に属する人々に対してその言語を使用する際、文化学習と必ず結びつくものです。教授は別の人々

や別の文化を体験するように学習者を養わず、学習者が自らカルチャーショックに直面するために、言語教授と言語学習の区別が時として明らかになります (Ward, Bochner, Furnham, 2001)。

言語教授の分野においては、言語能力から社会言語能力へ、そして異文化能力への進化は、現状の目標と方法がどうあるべきかという理論の中で見ることができます。最近、その中で最も有名なものとして、人々が第一言語で如何にコミュニケーションする方法を習得するかという諸理論から発展したコミュニケーション能力への転換があります。個人がコミュニケーションをする能力に関する包括的な説明に、社会的に適切な形で話す能力の分析を取り入れなければならないと認められ、それが第二言語そして外国語教授の目標と方法とに移植され、「コミュニケーション言語教授」は誕生したのです。

この点に関しては、米国の Chomsky と Hymes が最も有名ですが、ヨーロッパの成果も加える必要があります。なぜなら、イギリスの言語学においては、近年 Halliday によって再認識されたように1930年代の言語学者や人類学者に遡るほど、第一言語における個人がコミュニケーションする能力を如何に記述し、分析すべきかについて長年の理論があるからです。言語教授においてはヨーロッパ評議会の公刊した「認知・機能」言語教授として知られる言語教授の目標と方法の発展の背景には、このような歴史があり、それは1970年代以降ヨーロッパに影響を与え続けているのです。

しかし、言語教師がすべきことに関しては、その諸理論において一つの欠陥がありました。同じ言語を話す人との上手なコミュニケーションを可能にするのは、言語能力よりも何か更に複雑なものがあるという主張は、正しかったと言えましょう。同じ言語を話す時、いつ話し、いつ話してはいけない、何について話し、何については話さない、誰と、どんなマナーで話すかなどについて知らなければならないからです。しかし、この考えを外国語及び第二言語教授に当てはめた理論の欠陥は、外国語または母語に関わらず、異なる社会と文化の人と話す時、インターアクションの本質

も異なる事実と、同じ問題に対する解答が異なる可能性が無視されていたことにあります。

インターアクションの違いは、「社会的アイデンティティ」の概念に含まれています。我々はその人が属すると思われる社会集団に基づき、人を認知し、インターアクションを行います。イギリス人は、対話者がオーストリア人であるにもかかわらずドイツ人と、または日本人を中国人と誤認した場合、インターアクションに間違った先入観と考え方、間違った行動の仕方、間違った感情さえ持ち込まれ、コミュニケーションが損なわれるか、または中断されます。これはもちろん同じ社会の中でも起こり得ることです。人がその対話者を警官ではなく教師と、労働者階級ではなく中産階級と、女性を男性と誤認した場合には尚のこと、コミュニケーションとインターアクションの問題が生じます。同じ社会における場合、これは簡単に修復され得ます。なぜなら、ステレオタイプや先入観が両方の対話者に影響を与えているとしても、両者は大部分の場合、状況を明確にするための十分な言語と社会知識を共有しているからです。

一方、異なる社会においては、共通の知識の欠如、外国語使用時の困難さ、異文化間のステレオタイプと先入観の影響、これらは全てある程度の異文化能力を持つ人間でない限り、良好なコミュニケーションとインターアクションの障害となるのです。

私が言う異文化能力は、「脱中心化」の能力、他者の立場を、言い換えればその時のコミュニケーションの水面下にある考えを理解する、自分自身の考えを他者の立場から見る、誤解を予測し、その誤解を克服するために行動することを指します。従って、言語教授における異文化能力に焦点を当てた理由は、教師が実際に異文化能力を活用できるような定義を試み、異文化能力をコミュニケーション能力と共に（代わりにではなく）、習得することを促す教授と学習の方法を開発するためであります。

以上の理論に続いて、実践的な例を挙げましょう。

実例

例えば Kramersch (1993), Lo Bianco 他 (1999), Corbett (2003) により出版された、実践を示す著書は複数あります。ここで、私が提唱する異文化能力の概念について、程度の違いはありますが、目標と方法を明確に設計した教師の実践報告を基に簡単に説明しましょう。これはデンマーク語を第二言語として教授する一例で、日本語を第二言語として扱う専門家にとっても関係があるように思われるからです。この実例は、デンマークに住む移民で、デンマークでその言語を学習する成人学習者に対する活動です。

「なぜデンマーク人は高齢者を老人ホームに入れるのか？」

成人の第二言語学習者と教室外で共同作業を行う

Judith Parsons と Peter Junge (デンマーク)

Byram 他 2001 Intercultural Competence in Practice (異文化能力の実践)
Clevedon: Multilingual Matters (www.multilingual-matters.com)

クラス

言語レベルの異なる2つのクラス

21名の成人学習者：8名の女性と13名の男性、年齢は20～55歳。

出身国：アフガニスタン、イラク、ソマリア、レバノン、スリランカ、タイ、ルーマニア、トルコ。

Aクラス：母国における教育が限られている者（3年間）。

デンマークにおける在住期間は10年間。

全員デンマーク語の読み書きに問題がある。

Bクラス：母国において5～8年間の基礎教育を受けている者。

デンマークにおける在住期間は6ヶ月～1年間。

デンマーク語の語彙は限られており、読み書き能力が初級後半。

本プロジェクトの出発点

- ・教室において、親や年長者全体に対する態度に関して討論——デンマーク人の間で年長者に対する関心が明らかに薄いことに関する疑問——特に親に対して。
- ・自分の文化と母国を離れてデンマークで年をとっていくことに関する討論が教室で行われることにつながる。

第一段階：準備

目標：

学習者の母国における高齢の市民の生活を比較する。

デンマークにおける高齢者について、学習者が実際どれほど知っていたかを明らかにする。

デンマークにおける高齢の市民の状況について何を発見し、どのような基本的な知識を得ようと期待／予想していたか。

1. 教室は出身国別に分けられ、討論は母語で、結果と発表はデンマーク語で行われた。

回答はパソコンから出力し、世界地図の該当国に画鋏でとめられた。

2. 同様の質問用紙は、学習者のデンマークに関する予想を記入するためにも使用された。結果は、その後の比較と評価のためにスライドにまとめられた。

3. デンマークを筆頭に、他国も含めた、高齢の市民の様々な側面を写すビデオ、絵、短いテキスト、新聞記事、テレビ番組を使用した。学習者の知識を広げ、聴解能力と討論の技能を伸ばすことが目的である。絵画のスライドを映し、それをヨーロッパの画家が昔からどのように高齢者を描いてきたかを話し合うために用いた。

質問用紙

あなたの出身国における高齢者

回答を別紙に書きなさい

1. 誰が高齢の市民として扱われるか？
2. いつあなたは高齢の市民になるか？
3. 高齢の市民であることは身分が高いか低いか、プレステージがあるかないか？
4. どのように／どこに高齢の市民が暮らすか？
5. 高齢の市民はどのように生計を立てるか？
6. 高齢の市民はどのように時間を過ごすか？
7. 誰が高齢の市民を助けるか支援するか？
8. 高齢の市民が病気になるとどうなるか？
9. 高齢の市民が亡くなるとどうなるか？

4. 高齢者のための老人施設への一回目の訪問。

質問が準備され、配付された。各人は少なくとも1つの質問を担当した。

5. 結果 施設が完璧で、住人も満足していると学習者は共通の合意を得た。

だが、家族と一緒にではなく、なぜその住人はその施設を選んだかという点が理解できなかった。

第二段階：フィールドワーク

クラス討論によって、他にどのような分野に関心があるかを決め、グループを作り、計画を練った。

第一グループは現地の病院を訪問し、身障者の介護を担当する女性と話をした。高齢者、または身障者に対する支援の可能性やどのような介護があるか、誰が介護しなければならないか、費用はどれほどかかるか等々について関心があったからだ。

第二グループは近所の高齢者民俗高等学校を訪問し、教師と受講生に対してインタビューを行った。なぜそれに参加しているのか、授業料はいくらか、なぜ何度も教育を受けに来るのか、なぜ参加者は家族とともに過ごすよりもその学校に通う方が良いのか、等々について関心があったからだ。

第三グループは自宅に暮らす、子供を持たない50歳以上の人の共同住宅を訪問した。なぜそのような共同住宅の方が良いのか、なぜ家族とともに住まない方が良いのか、なぜ長年暮らした家を出ていったのか、等々について関心があったからだ。

全ての訪問はグループで計画され、補助的な情報は必要に応じて（現地の図書館、インターネットなど）から集められた。

予想される質問はまとめられ、グループの中で配布された。小型テープレコーダーや、デジカメ、ビデオカメラが用いられた。

第三段階：分析と発表

学習者は、撮影した写真と簡単な説明文を使ったウォール・チャートを作成し、他の学習者に対して、訪問に関する報告を行い、質問をする機会を与えるようにした。

2名のゲスト：

・ 高齢の市民。定年退職をしたが、積極的に現地のコミュニティ活動に加

わっている。

- ・現地の公務員。高齢の市民の権利、恩恵、義務について語ってもらった。

この一例は、異文化能力において教師が意識的に、どのように副次的な能力を育成できるかという点を示しています。

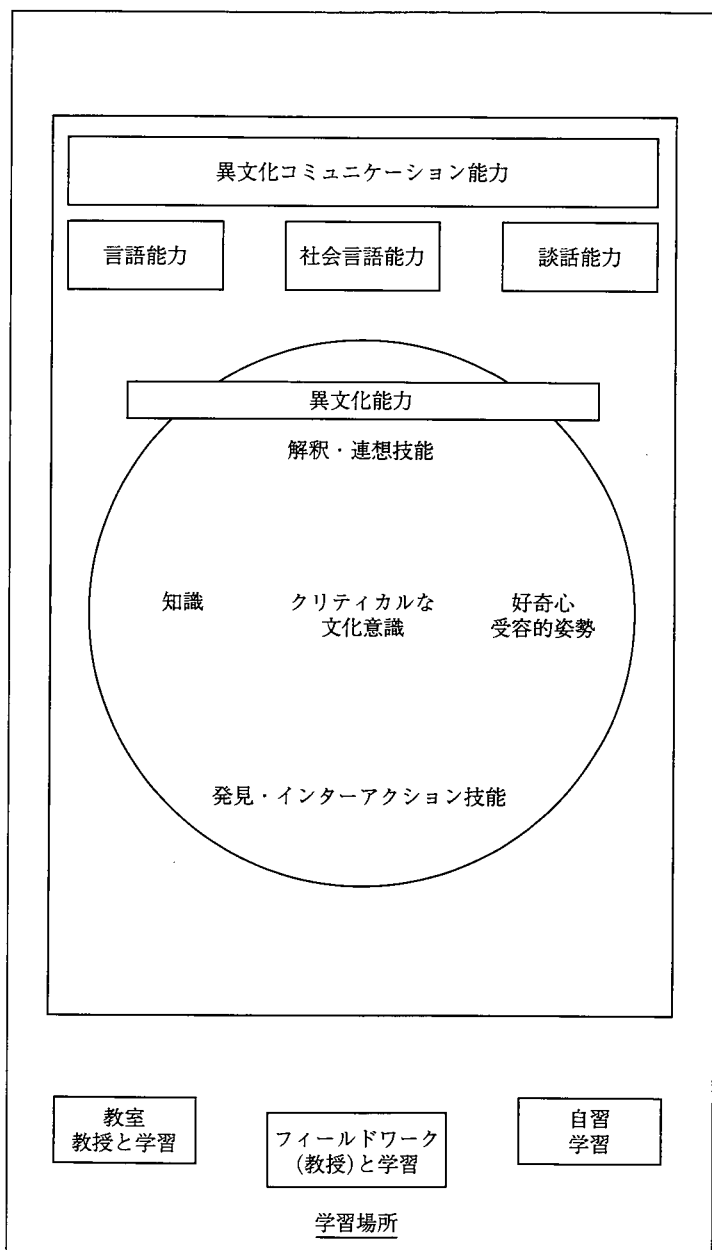
- ・複数の文化（教室にいる学生の文化とデンマークのホスト文化）の資料を解釈し、その間の関係をみる能力。
- ・社会からデータを収集し、それを解釈する能力。
- ・自分自身のものを含め、文化事象の水面下にあるものの考え方、または自明の考え方を批判的に分析する能力。
- ・全ての他者に共通の受け入れたり、心配したりする姿勢。
- ・他社会（自分の社会も含めて）の中の事象を理解するために必要な歴史的な知識。

そして、

- ・コミュニケーション能力は（この場合）、学習よりもむしろ習得で獲得される。
- ・授業はデンマーク語で実施されていたが、それはデンマーク語の授業ではなかった（しかし実際、言語の授業ではあった）。
- ・言語を媒体として用いた。それは習得のための条件である。

この一例は、教師がどのようにコミュニケーションと異文化学習ではなく、文化の分析、その並列化と比較を行うことによって、より優れた洞察力を育成する方に重点を置くことを示しています。

この一例は、私が数年前に提唱した異文化能力理論に基づいています。詳細を説明するには時間がかかりますが、バイラム（1997）による図で



は、その内容がまとめられています。

ここで、中心的な能力を特に注目しましょう。

デンマーク人と自分自身の考え方をクリティカルに評価（この場合）すること——各々の考え方の利点と、親子関係に関する自分自身の考え方を意識化する重要性。

異文化能力の政治性

何より強調したい点は以下の点です。つまり異文化能力の最も重要な側面は、自分自身の考え方の（潜在的な）対話者の考え方との比較することです。ここで言う比較とは、共通点と相違点を分析するために、2つの考え方を並列化させるか、またはどちらの方が「良い」のかを判断するために、お互いの評価を下す、といった2種類のものとして認識できます。例えば、魚が捕らえられた時、魚は苦しまないものとして、釣りが残酷だとはみなさない人もいれば、魚は痛みを感じるため、スポーツ目的の魚釣りは残酷であり、道徳的ではないと考える人もいます。並列化としての比較により、両者は妥協できないため、円滑なコミュニケーションを妨げる、矛盾した相容れない自明の考え方がここに存在することが明らかになります。

このような自明の理は一つの社会の中にも存在する場合もあれば、それぞれの社会における傾向と暗黙の了解とによって異なる場合もあります。一社会の中においても、もちろん違いはありますが、特定できる傾向も存在します。例えば、イギリス社会では死刑が道徳に反するものであり、法律にも明記されているのに対して、アメリカ社会の一部ではそのようなことがないため、相容れない立場にいる人々は賛同できません。これは言語の問題ではありません。イギリス英語とアメリカ英語で話す時の違いはありますが、それは明らかにコミュニケーションにおける言語の問題がもたらす影響ではありません。個人が一般的に社会で通用する立場を代表する限り、それは文化の問題になります。

イギリス人またはアメリカ人同士でも、社会の成員全員が一般的に持たれる立場に立つとは限りません。死刑のような問題に関しては、個人が考え方の一般的なパターンに当てはまるか否かをどれほど意識しているかによって、もちろん賛同を得られない状況もあるのです。

自明の考え方がそれほど意識されておらず、異なる社会の2人が、例えば男性と女性、あるいは夫と妻の間の適切な振舞い方に関して賛同しない場合は、文化的な違いがより大きな問題になるでしょう。意識化されない考え方は、社会化の早い段階で習得されます。それは当該社会の成員になる過程の一部と言えます。従って、これは個人の社会的認知の一部であり、アイデンティティと水面下の考え方が異なる他者とインターアクションを行う時、コミュニケーションの問題点は異文化的であり、並列化の過程は当然のこととして想定されていることを意識化するための手段なのです。

当然とされることを意識化する課題に挑戦し、その共通点と相違点に気づくことによって個人は、その発言を明確化することでコミュニケーションの過程を始めることができる、即ち並列化による比較を行います。

しかし、並列化による比較は、しばしば評価による比較をもたらします。これは人間がより「優れた」社会集団の一員になることを通じて、自尊心を強化したいという願望に原因があります (Tajfel, 1981)。それは集団関係、特に民族間関係の歴史の一部であり、人々は自分の集団あるいは民族を、特に最もよく知っている、通常近い隣国と比較し、評価します。例えば、イギリス人はよく自分自身をフランス人やドイツ人と比較し、逆も同様です。日本人は中国人と、最近ではアメリカ人と自分たちを比較する習慣があります。

その結果、イギリス人が歴史において交流してきたフランス人、アメリカ人、ドイツ人との関係における民族的なステレオタイプと偏見が生まれています。言語教授の一つの伝統として、そのようなステレオタイプと偏見を食い止める努力があります。並列化による比較は、異文化能力の基本

的な部分であり、自己分析を、自分たちの社会や異なる社会の考え方に関する分析も要求します。

これは評価による比較を意味する可能性があり、その結果、学習者は自分自身の考え方が、他者のものより「優れて」いるのではなく、「劣って」いることを認知する場合があります。彼らは自分自身の考え方あるいは自明の理を分析し、その弱点を確認することができます。例えば、魚釣りあるいは死刑を妥当な道徳行為とみなす、男性または女性の一定の振舞い方が「普通」であり不変のものだという、自分自身の社会に存在する考え方の弱点を見出すかもしれません。また、デンマークの学習者のように、親子関係と責任に対して、異なる解釈を持つようになる可能性もあります。

この点で比較を促す言語教授は、並列化でも評価でも、または両者でも、政治的なものになり得ます。つまり、言語教師は価値や考え方を記述するばかりでなく、それを分析し、その「当然」もしくは「普通」の立場を学習者の視点で挑戦する責任を負うということです。言語能力とコミュニケーション能力のみではなく、目標と方法に異文化能力をも取り入れている言語教師は、価値観が関与しない技能の伝達に留まらないのです。

外国語教育は全ての教育と同様、政治的で道徳的なものであります。最後の章では、教師のための意義について検討したいと思います。

政治性と言語教授・教育

言語教授の政治性は、英語との関連で初めて認識されました。英語はしばしば外国語教育として扱われない場合があります。例えば、イギリス人の子供にドイツ語を教える時、我々はドイツまたはオーストリアにおけるドイツ語、ドイツ語の母語話者とのインターアクションに焦点を当てます。これは欧州と北米における、言語教授に対する伝統的なアプローチです。

英語の教授は、これとは異なることがしばしばあります。例えば、ノル

ウェーでは、英語はイギリスとアメリカに焦点を当てながらも、ノルウェー人が英語を話すことによって出会う可能性のある、他のあらゆる社会のメンバー、つまり英語母語話者とも非母語話者とも、インターアクションを行うことができるよう教授されています。もう一つの更に新しい成果として、英語をリングフランカとして教授することもあります。

このように英語は現時点、そして予測可能な未来においても、特別な地位を占めています。英語教授の政治的な側面は大いに議論されています(Phillipson, 1992; Pennycook, 1994)。これに驚いてはいけません。なぜなら、全ての教育が政治的であり、これは少なくとも20世紀初めの John Dewey の考察にあるように、教育者によってかねてから指摘されていることなのです。

20世紀の終わり頃、政治家は政治における、特にその社会の経済発展における、教育の重要性を意識し始めました。経済学者の協力を得た政治家は、ポスト産業社会において、機械より人間に投資すべきことを理解しました。「人的資本」に投資すべきであり、グローバルな経済において言語教授と言語学習への投資、人的資本に対する投資は最重要要素です。その表れとしてトニー・ブレアは、政治家にとって教育が果たす役割を、次のように明らかにしています。「教育はわが国の最大の経済政策である。」

問題は、私が教育における人道主義的政策と呼ぶもの（理解、ステレオタイプと偏見の軽減、協力関係を促進すること）と、経済競争が別の社会に対して要求するものが異なるということです。経済と人道主義の目標は、対立関係にある必要はありませんが、経済に重点が置かれることで、人道主義がないがしろにされる可能性があります。なぜ対立関係になってはいけないかと言えば、競争は、経済や商売の場合でさえも、他者とインターアクションを行う唯一の方法ではないためです。しかし、人的資本への投資において、競争的な考え方が主流を占める場合は、人道主義的な教育としての言語教授の重要性は大幅に制限されます。

全ての言語教師の問題は、道具的、人的資本を目標にした技能の教授

と、人道主義的価値に基づいたクリティカルな理解の教授の間の連続体において、どの立場に立つかということです。これは二項対立よりもむしろ連続体であり、教師はどちらかの対極につく必要がないのです。もちろん、母語話者か否かを問わず、その言語が話者に包含される価値を抜きにして、技能として教授する方が容易です。

この点においては、母語話者かどうかという問題は関係ないのです。一定の場面で言語を話す者は、誰も自分なりの考え方をインターアクションに持ち込むため、そのような考え方を理解する能力（異文化能力）は、如何なる場面でも重要なのです。

教師にとって問題なのは、学習者の異文化能力を、技能的な目標のために（例えば、ビジネスパーソンは競争者の文化的な考え方を理解し、競合するために）、主として、あるいは部分的に育成することを望むかどうかということです。その代案としては、コミュニケーションのための言語教授とより広い教育目標のための言語教授の違いに関する考察において Widdowson が言う「文化間尊重」を目指す異文化能力を育成することが挙げられましょう。

言語は明らかにその使用者の概念的、コミュニケーション上の要求に応じて発展し、その使用者は自分自身の文化的な価値観を表現するために言語を使用する。しかし、人は言語の過去や現在の文化的類似性から離れて言語を学習し、使用することもできる。言語と文化は同一のものではない（…）

以上は実用的で、人的資本的で、リングフランカ的な立場ですが、同氏は更に続けます。

教育的／人道主義的立場の言語教授が、理解と寛容、そしてより広い意味での文化間尊重を促進するといった教育目標を持つならば、私が

上で述べた実用的な技能という限られた目標を目指す教育を越えるはずである。(Widdowson 1988: pp.15, 21)

以上は私が人道主義的立場と呼ぶものであり、それは技能と実用性に焦点を当てている時は、我々の関心事の中心にはなかった、言語教師の明確な意義なのです。

教師のための意義

今まで述べたことで明らかなように、言語教授は2つの対極の中間に位置づけられなければならないと私は考えます。その連続体における位置は、文脈次第です。イギリスの状況に関して言えば、私が思うには、我々は現在技能的な対極に行き過ぎており、一般的に「リベラルな教育」もしくは「進歩的な」教育と称されるものに対する焦点を失っています。

日本の学校における、言語教授の目標に関する事項を見ますと、人道主義よりも技能主義の方が強調されているようです。しかし、教師が実践で行っていることは、政策決定者や試験実施機関が提示するものよりも、人道主義的なものが多いことも承知しております。

私はこれまで自分の立場を説明してきたのですが、そのことは、全ての教師が自分なりに決断しなければならない、一連の問題を浮かびあがらせてます。

- ・ 道徳や政治問題に関する議論が行われる場合に、教師が果たす役割：中立を守るか、個人として取り組むか。
- ・ 教師の養成を行う者は、その教育のためにどのような養成を行うのか。
- ・ 課題を決める時、教師はどのような基準を採用するのか。
- ・ 学習者の異文化能力の側面を評価する必要があるのか。
- ・ 等々。

以上は、研究のためのテーマにもなり得ます。

このように、私には結論のない、答えなき問題が増える一方です。我々は自分なりの答えを見つける必要がありますが、ここでの内容は「考えるための糧」になれば幸いです。

付記

本稿は、早稲田大学日本語研究教育センター「日本語・日本語教育研究会」（2005年2月22日）において、マイケル・バイラム氏が行なった講演原稿を本人の許可を得て翻訳したものである。マイケル・バイラム氏は、イギリスのダーラム大学（Durham University）の近代言語学の教授として、比較教育、バイリンガル教育、異文化間研究・教授について教鞭をとっている。主な研究テーマはバイリンガリズムと言語マイノリティー、言語教授の文化的側面、異文化間教育である。また、ヨーロッパ評議会（Council of Europe）において近代言語プロジェクトの特別顧問をつとめている。

翻訳者：アンドラハーノフ・アレクサンダー（早稲田大学大学院日本語教育研究科 博士後期課程）

参考文献

- Byram, M and Risager, K. 1998, *Language teachers, politics and cultures*. Clevedon: Multilingual Matters
- Byram, M. 1997, *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Corbett, J. 2003, *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kramsch, C., 1993, *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lo Bianco, J., Liddicoat, A.J. and Crozet, C. 1999, *Striving for the third place*.

- Intercultural competence through language education*. Melbourne: Language Australia.
- Medgyes, P. 1994, *The non-native speaker*. London: Macmillan.
- Pennycook, A. 1994, *The cultural politics of English as an international language*. London: Longman.
- Phillipson, R. 1992, *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Tajfel, H. (1981) *Human Groups and Social Categories*. Cambridge: Cambridge University Press
- Ward, C., Bochner, S. and Furnham, A. 2001, *The psychology of culture shock*. London: Routledge.
- Widdowson, H. 1988, Aspects of the relationship between language and culture. In M. Köchling et al. (eds.) *Communication interculturelle et apprentissage des langues. Triangle 7*. Paris: Didier Erudition pp13-22