

ステレオタイプと日本事情教育

河野理恵

要旨

留学生のステレオタイプに対する態度を、「ステレオタイプ固持型」、「サブタイプ化型」、「脱ステレオタイプ化型」の3種類に分類し、それぞれの特徴を実際の授業の録音テープを用いて把握する。

そして、「ステレオタイプ固持型」と「サブタイプ化型」の2つのタイプの学生に対してどのように担当者は彼らのもつステレオタイプに対処すればいいかを考察する。

キーワード 日本事情教育、「ステレオタイプ固持型」、「サブタイプ化型」、「脱ステレオタイプ化型」、個の文化

0. はじめに

「ステレオタイプ」とは、「ジャーナリストのリップマンが使用・流布した用語。集団の成員全般に対して十把一絡げな認知（信念や期待）を割り当てること。おもに集団を対象とするが、個人に関するステレオタイプもある。」「ステレオタイプはしばしば真実をついている。しかし対象集団の成員に関する粗略な仮説にすぎない。ステレオタイプが社会的実在としてそのまま受容され、ステレオタイプに合致しない成員行動は無視されたり例外視されるのは問題である」¹とされている。

「日本事情教育」にとって、ステレオタイプは学習者の文化のとらえ方に大きく影響する。それは学習者の「日本人は…」「日本語は…」といった認知の仕方として明確な形で現れる。個人を一人一人の人間としてその個性を把握しないまま、仮説にすぎない知識としてのステレオタイプを個人に当てはめ、個人がそのステレオタイプどおりでない場合、その人をただのステレオタイプの例外²とするのは、誤った認識として問題とすべきであろう。また、これとは逆に、その個人がステレオタイプにあてはまった場合その個人を理解したとするのは、本当の理解とはいえないのではないか。

そこで、本稿では実際の授業³を録音したテープ・データをもとに、まず学習者のステ

¹ 『心理学辞典』（有斐閣、1999）のステレオタイプの項目から。p.437

² この「例外」の詳細な分析は筆者の（1998）（2001）を参照。

³ このプロジェクト（授業）の試みは、1997年度春学期から1998年度秋学期までの二年間四期にわたって早稲田大学日本語研究教育センター・日本語専修課程研修コース「日本事情1・日本の社会」と日本語研究講座「特殊研究1・言語文化研究」の合併クラスにおいて細川英雄先生によって実施されたもので、参加者各自が日本の社会や文化についてテーマを持ち、インタビュー調査を行い、口頭発表や討論を経て、冊子を編集・発行することを目的とした、一種

レオタイプ対処法を3つのタイプ、「ステレオタイプ固持型」、「サブタイプ化型」、「脱ステレオタイプ化型」に分類する。それぞれ彼らはどのように日本社会あるいは日本人を理解しようとしているのかを分析してみる。

この3つのタイプの分類は筆者独自のものであるが、ある程度この3種類に分かれるのではないのかと考える。

まず、学習初期に学んだステレオタイプが化石化してしまって、さらにそのステレオタイプ以外のものとは遭遇したことがなく、今までミスコミュニケーションや混乱を引き起こさなかった場合が、1つ目のタイプ「ステレオタイプ固持型」である。

2つ目はこれも化石化してしまっているが、ステレオタイプとは異なるケースに遭遇したとき、混乱が生じる。しかし、結果としてはその混乱を例外として処理することによって、そのステレオタイプを疑わないタイプ、これが「サブタイプ化型」である。しかし、この混乱に遭遇することは、化石化したステレオタイプを崩す突破口になる場合もあると考えられる。

3つ目のタイプは、ステレオタイプと異なるケースに遭遇した場合、一早く現実を見つめ直し、自分の持つステレオタイプに疑問をもつタイプ「脱ステレオタイプ化型」である。この場合は比較的簡単にステレオタイプを崩し易い。

担当者にとっては、1つ目と2つ目のタイプがやっかいなものとなるが、最後にこの「ステレオタイプ固持型」と「サブタイプ化型」の学習者のステレオタイプ崩しに、日本事情担当者がどこまで介入できるかについて述べてみたい。

1. 「ステレオタイプ固持型」（学習者AとB）

このタイプの学習者は、自分のもつステレオタイプに決して疑いをもたない。それゆえ、担当者がそれは真実ではないと反論してもその理由がわからず、場合によっては非常に混乱してしまう。Aは中国で国際貿易を教えている教師である。今回このプロジェクトに参加したのもその関心から何かを得ようとし参加したことが動機の部分からわかる。

動機（981014）

A：テーマとしては、大きいと困りますよね、自分その範囲内として特に中国と日本の間、中国人と日本人の間での文化の違いから。

T（授業担当者）：どんな問題があるか。

A：あるか、例えばこれを書いてもし、ちゃんとまとめることができれば、その内容を中

の体験学習の実践である。今回はこの中の第三期の「わが隣人」と第四期の「『文化』をめぐる冒険」の授業をすべて参与観察し、録音したテープをデータとした。なお、この授業のプロセスは、まず書くテーマを決めて、その動機の設定、経過報告、目次作成、下書き、レポート作成の順に進んでいく。

国にもって帰って、中国人と中国の大学生たちに、中日文化の違いということがスムーズにコミュニケーションできるように、まあ注意点とかそういうことでも、具体的にどういうふうに組み立てるか（略）

目次（981028）

A：例えば自分の体験の中に前は一応日本に来たことがありまして、で、中国に帰ってから、一応ね、自文化なんかカルチャーショックを受けたような体験があったんですよ。日本のそういうまあ価値観？、それはほんとに自分の価値として、あの身に付けたか、として考えていたんですよ。で、中国でいろいろね、まあ友達との付き合いで、例えばなんかおみやげもらって、すぐなんかおみやげをね返す、返礼ね、そういうもの、文化の一つになるんですけど、自分はついにまあそういうふうにしてしまったんですよ。

これ以降、Aは三度同じような例を挙げ、異文化コミュニケーションのコンフリクト回避の重要性について述べている。Aは今回のプロジェクトでは、コンフリクト回避のためのステレオタイプ（先例では、「日本人はすぐに返礼する」）をたくさん学び、教材作りをしたいと述べている。しかし、担当者はその教材作りについては消極的な反応をしており、日本人の個人のインタビューなどからAさんの自分の体験をまとめればよいと提案した。

経過報告（981104）

A：私はちょっと先週のテーマとちょっと変わったんですけど、いいかどうか分かりませんので、[聴取不能]で思っています。で、あの一応異文化と自文化のジレンマに、え一副テーマは例えば「コミュニケーションの難しさあるいは、異文化と自文化のジレンマ」にだけしたいですけど、それはいいかどうか。

T：うん、かまいませんよ、いいですよ。うん、テーマについていけないという人は誰もいないですよ。大丈夫。

Aはついに教材作成はあきらめ、テーマを変更した。しかし、そのテーマの中味は依然として変わらない。結局、コンフリクトをジレンマという言葉に変えただけである。

この時、担当者はテーマについて、「誰も何も言わない」と言っているが、この時、やはり「異文化」と「自文化」という言葉が出てきているため、筆者の考えでは、担当者は軌道修正を行うべきであったと思う。「異文化」「自文化」というのは、やはり国境文化を認めた形になってしまうため、この時、担当者は文化とは何かと、Aに対し釘をさすような質問を発するべきであったと思う。

レジュメ（981202）

A：まあ、ジレンマという具体的なこと、例えば自分の例のところ、事例に「聴取不能」自分の例の中にまず言語的な例としては、日本語はよく曖昧的な言葉（下線は筆者）といわれるんですけど、私、勉強、大学時代から日本語勉強してそういう言葉の使い方から、先生から学んで、また日本人と付き合ううちに、日本語まあ日本語なんか意志を表示するためには、あんまりはっきり言わないほうがいい、ということがわかってきて、つい自分をそういうふうにしてしまったんですよ。

（省略）

A：あるいは日本文化とほんとにそうであるかどうかは別として、私は取りあえずそういう習慣、そういうなってしまった。（「そういう」は「曖昧さ」のこと 筆者）

T：とりあえずそういうことになっている、そういう人がいるんですか。はっきり言わないっていうのはどこからわかる。

T：どこからわかる？

T：うん、なにをなにがどこからわかるんですか。はっきり言わないって、日本人ははっきり言わないっていうのはどこからわかる。

A：これはあの

T：みんなが知っている？

A：うん、まああの日本語勉強し始めた時、先生は日本語の特徴、についてまずいうんですよ、いったんです。で、まずは日本語は曖昧、わりと曖昧のと、一応最初から言ったんですけど。で、日本語を覚えているうちにあの例えば雨がふるらしいとか、なにになにしてみたいとか、そういう使い方、段々段々、なんか例えば日本人に対してそういわないと逆に違和感がある。

T：それは中国で中国人の日本語の先生に習った時？

A：はい。

（省略）

T：うん、Aさんのその考え方にこう飛ぶところがあるんですよ。飛ぶっていうのは飛躍があるのね、つまり中国では日本で日本人は曖昧ではっきりものを言わない、日本語が曖昧だって習ってきた、そして、日本に来た、だったら当然日本、じゃ日本人は全部曖昧なのか、曖昧に話すのかはっきりものを言わないのか、っていうと、どうですか。そこを、だからそこをきちっとあの日本人は日常の生活とかまあ大学の授業とか、でもいいんだけど、本当にはっきりものを言わないのかどうかということをきちっと確かめないといけないんです。そうしないと。

（省略）

A：でも日本へ来て、あの付き合ううちに日本人はやはりそういうことが、なんかやはりそういう日本語らしい日本語を使っているでしょ。

T：いや、だから、それを具体的に、どういう場面でどういうふうに使ったか、Aさんが実際にコミュニケーションをしながら感じたことを具体的なことを書くこと。

(省略)

A：ふーん、まあじゃまずその証拠も必要。

T：はい、その証拠が必要。

Aは次に日本と中国との異文化コミュニケーションのコンフリクトの例として、またべつのステレオタイプである、「日本語の曖昧さ」を挙げた。しかし、教師は、だれがそういうふうと言っているのだと逆に問う。その問いはAにとってはあまりにも意外であり、中国の先生もみんなもそう言っているし、日本人もそういう日本語を使っているからだと反論する。しかし、教師は自分でたしかめた証拠が必要だと言い、Aはさらに混乱していく。

細川(2002)は「・・・人間が社会の構成員として生きていくためには、必ずことばが必要である。そのことばが、言語としての共通のコードにもとづいているかぎり、そこには必ず論理がある。この場合の論理とは、人間の思考の筋道といってもいいだろう。すなわち、人間がことばによって思考するかぎり、それがどんな構造を持つ言語であろうとも、必ず人間としての論理があるということになる。(p. 26)」と述べているように、日本語自体もちろん論理性があり、決して曖昧でもなんでもない。しかし、Aにはそのことがわからない。

今までAは異文化のコンフリクトやジレンマの例ばかり探そうとしていたが、下書きの段階で、やっとそこから脱出しなければならないと考えた。しかし、まだ五里霧中の段階にあり、自分がいろいろインタビューした事例からステレオタイプの虚構性という根本的な問題を解き明かそうという考えには至らない。そして、結論は以下ようになり、プロジェクトを終える。

Aのレポートの引用

『文化』に対して、一方的に批判するわけには行けない。特に、異文化に対して、私は魯迅先生の『導入主義』に賛成する。つまり、それぞれの精華を取り入れて、不用な部分を捨て去る。もちろん、どれが精華か、どれが不用な部分であるか、その判断は人によって、時代によって変わると思う。わたしは自国の文化を愛し、異文化も尊重する。自文化と異文化をよく理解する上に、コミュニケーションをしたいと思う。このようにして、異文化と自文化のジレンマから脱出できるだろう。」(1998、p. 12)

Aの動機は、担当者の意図するステレオタイプからの脱却や個の文化を見つめるという試みや自己変容とは正反対のものである。それ故、担当者はAに対して反論したり、多くのアドバイスを与えるが、Aは一向に理解できない。まさに、Aは逆にステレオタイプを

再生産する例といっても過言ではない。このタイプの学生のステレオタイプを崩すには相当な時間を要する。半年の授業では時間が足りない。国の文化を越えた、「個」の文化に気づかずして、ステレオタイプの崩壊はあり得ない。

次に、このプロジェクトに参加したBも、自分のもつステレオタイプが否定されると、自分のステレオタイプに合いそうな他のテーマに変更する学生であった。この学生は自分が留学している大学の「W大学らしさ」を求め、いろいろな学生にインタビューを試みたが、自分もっている「らしさ」とは異なる個々様々な意見が出てきた。そのため、Bはテーマを変更し、自分の所属するサークルを対象にそのサークルの集団性の紹介と、今までこのプロジェクトに参加し、レポートを書いた別の留学生のレポートの中から、自分に都合のいいステレオタイプの部分だけ引用し、結論をまとめた。

Bのレポートの引用

「…日本の集団を動かす力は集団から外されない為の個人の働きとその形を保とうとする集団自体の意志だと思う。だが、個人の心理などはともかくして日本の集団は実によく構成されている。前期に私の活動していたサークルも信じられないほどの組織力をもって運営されていた。学生達のその推進力は褒めてあげたい。」(1998、p. 5)

2. 「サブタイプ化型」(学習者C)

このタイプ学習者Cの詳細な分析は『21世紀の日本事情』第3号(2001)においておこなったため、詳しいプロトコルは載せないが、サブタイプ化とは、すなわち、比較的大きな特定の集団の一個人がその集団の特徴に一般化されにくいと、その個人を特定のサブタイプに作り上げることと言う。しかし、その際、全体に関するステレオタイプは維持される。たとえば、「伝統的なジェンダー・ステレオタイプにとらわれている人が、ばりばり仕事をこなす女性に遭遇しても、『キャリア・ウーマン・ステレオタイプ』を別に作ってしまう(亀田・村田 同上、p. 222)」というような場合である。

そして、学習者Cの場合は、「わが隣人」を描くというテーマのクラスにおいて「典型的な日本人」だと考えていた対象の日本人学生が、Cのもつ「典型的な日本人」にあてはまらないために、その対象に対し「現代の日本の若者」というサブタイプを作り、一応以下のように課題を解決し、プロジェクトを終えたのである。

Cのレポートの引用

「最初、私はN君に日本の若者の様子より、既に述べたような『典型的な日本人』の印象が強かった。しかし、今度の取材を通じて自分なりの世界を築こうと努力している現代の日本の若者である事がはっきり分かった。(1998、p. 6)」(下線は筆者)

3. 「脱ステレオタイプ化型」(学生D)⁴

これはブリュワーとミラー (Brewer & Miller, 1996, p. 120) のいう「非カテゴリー化」と同じであると思われる。

「これは、内外集団の個人と個人が、自分自身との結びつきで関係を持ち、カテゴリーに基づく情報処理や相互作用が減った状態をしめす。この個人化された接触が繰り返されると、ステレオタイプに不一致な情報に接する機会が増え、外集団を単一のものとして見るような画一的な見方がなくなってくる。このため、カテゴリーは意味をなさなくなり使用されにくくなると考えられる。(上瀬, 1999, pp. 197-8)」

では、「わが隣人」に参加したDの例を詳しく見てみよう。

動機 (980506)

D: 私は私が住んでいる寮の管理人について取材することにしました。あのなぜかと言うと、管理人はあの一決まっている仕事の時間、一応いろいろな面倒を見てくれたり、お世話してくれたりしていて、それはなんか普通の親切さだけではなくて、もっと深く外国人にどう思っているんじゃないかなと思ってます。それは本当の理由かどうかもちろんまだわからないんですけど、その理由からあの私の寮の管理人に聞いて取材することにしました。(省略)

経過報告 (980603)

D: 私は管理人はどうして留学生にまあ興味を持っているか、それを中心にしようと思ったんですけど、あの実はいんたビューをしながら、やっぱりこれだけ中心[聴取不能]、なんかたぶんあまり何も書くことがないと思った。あのその前、まあ外国人に興味をもっているらしいけれども、それは別になんか理由とか、特別な理由がないらしくて、うーん、だからやっぱりそれその点よりも、あのやっぱりその本人の中の話、まあいろいろなことについて話したんだけど、だいたい彼女の今までの生活、それは私にとっては結構おもしろかったんですから、やっぱりなんかその彼女の今までの生活について書いたほうがいいんじゃないかなと思ったんですけど。

(省略)

T: うん、それはだからそこからその人のつまり魅力というか、生活を考え、生活をいろいろ考えることでその人の魅力が出てく、魅力の理由が出てくればいいと思います。それはもう別に問題はないと思います。それからその人の個人の社会とのかかわりとか、考え

⁴ この学習者Dの例は細川『日本語教育と日本事情』(1999)の中の p.164 からの例と同じである。筆者はこの授業の参与観察をした。

方、それは生活をみたほうがいいですよ、もちろん。一つの問題だけでなく。そうするといろいろ、あのだからいろいろなその人のいろいろな面を見ることによって、その人について考える、その人のまあ魅力というか、をあの書けばいいんじゃないかとおもいますけれども。で、なぜなぜそうなのかということね、結局ね。

Dはこの段階ですでに、自分の管理人さんに対しての「外国人に興味をもっている人」というステレオタイプから脱し、対象が一体なものかであるかとの認識を深めるために、個人的な一対一のコミュニケーションの必要性に気がついてゆく。そして、以下の最終レポートではその思考のプロセスを綴り、サブタイプ化の危険性にも気が付き、最終的には「個の文化」としてKさんをまとめた。

Dのレポートの引用

「…彼女は、私の最初の表面的な印象とずいぶん違うと気がついたのだ。表面的に見れば、私自身にとって『普通』の、『典型的』な50代の日本人の女性に見えたが、彼女と話していくうちに、もっと深く見られるようになって、それがだんだん変わってきた。ところが、この場合の『普通』、『典型的』とはおそらく私の頭の中のイメージだけではないだろうか。私は日本人ではないし、日本で滞在した時間は12ヶ月間しかないけれども、何となくそういうイメージが生じていた。ドイツで日本についての本を読んだことであれば、大学の授業で先生の考えを聞いたことであれば、日本人と話して日本人の自己像を聞いたことであれば、自分で日本人を観察することであれば、いろいろなことがあわせてそういうイメージを発生させた。

さて、それはどんなイメージなのか。例えば、年上の日本女性はやさしくて、自分の意見をはっきり言わずに、いつも順応するなどというものだ。それは私の偏見だけだろうが、おもしろいことに、他の人にインタビューしても同じようなイメージが出てきた。そのことについてよく考えてみたら、たぶん偏見だけではなく、むしろ、昔から社会の中に伝わってきた価値や規範なのかもしれない。もしかして、そういう社会的な価値や規範や自分の偏見、すなわち自分の限られている考え方は相関関係があるかもしれない。そして、そのイメージに当てはまらない人をちょっと変わっていると思うわけではないだろうか。」

（下線は筆者）（pp. 13-14）

「ある意味ではKさんの話を聞いて、私も社会的な規範からぬけだそうとした。つまり、社会規範に依拠している考えから抜け出すということなのだ。私はだいたい幅広い考えを持っていると思っていたが、実際はそうでもない、実際は考えが限られているとわかった。また、たぶん人間とはそういうものなのだろうということもわかった。偏見はどこにでもいつでもある、誰でも自分のイメージを作る、要するに、人間の考えは限られている。

もちろん、傾向があるということは否定できないが、ただ、一般化しない方がいい。上述した問題、「普通の」、「典型的な」日本人というイメージをどのように評価したらいいか、を取り上げると、同じことがいえるだろう。傾向があるとはいえ、一般化してはいけない。「典型的な日本人」というイメージ、あるいは偏見は、どのような内容かは別にして、ある程度誰でも持っているだろうから、それが悪いとか、そのイメージを捨てるべきだとはいえないと思う。だから、私の意見では本当の「評価」はできない。ただ、自分がそういうイメージをもっている、自分の考えは限られているということをわかってもらいたい。そうすると、このような問題に対して敏感になって、考えは自然に少しでも幅広くなるだろう。」(p. 19)

4. まとめ

以上、4つの事例、特に「ステレオタイプ固持型」と「脱ステレオタイプ化型」の例を詳しくみた。「脱ステレオタイプ化型」の場合は自分のステレオタイプと異なると意識した時点で、周りの人間が例えばDと同じようなステレオタイプをもっていようが、直ちに自分の認識の修正を行おうと試みている。それとは全く逆に、「ステレオタイプ固持型」や「サブタイプ化型」は、他の人も同じように考えていることを強調し、自分のステレオタイプの正当性を訴える。

社会心理学では、人の認知の際、「初期に少しでも悪い方向の評価を伴ったステレオタイプは、かなりの程度悪い評価や感情を伴ってしまう危険性をもつ(亀田・村田、同上 p. 219)」と述べている。この場合Aさんのいう「曖昧な日本語」はその一つの例であろう。それゆえ、日本語学習の初期を担当する教師、特に外国で教える日本語教師は、特にステレオタイプ化に対しては細心の注意を払い、学習者のステレオタイプに対し自覚と責任をもたなければならないだろう。

では、我々担当者は「ステレオタイプ固持型」や「サブタイプ化型」の学生に対して今後どのように対処していけばいいのだろうか。

まず、Aさんのような学習者に対しては、上述したように担当者はかなりしつこく粘って、ステレオタイプの虚構性を説くため、それが形成された過程をさかのぼらせる。今回Aさんは最初に日本語を教えたノンネイティブ教師にいきついたわけであるが、そこで担当者はそのステレオタイプの是非を日本人とのコミュニケーションを通して再考させる。しかし、なかなかうまくいかない。Aさんは自分自身が日本語を話すときに、“曖昧な日本語”を意識してつかうようにしており、またそれがたまたまうまくいくために、曖昧さ、それ自体が日本人とのコミュニケーションをスムーズにさせる要因だと確信している。そして、中国語との比較においての“日本語の曖昧さ”と行動としての曖昧さを区別しないで一緒に理解をしているため、このような強固なステレオタイプを崩すのは非常にむずかしいものとなる。

一方、「サブタイプ化型」は、全体に関するステレオタイプを維持させるため、根本的にはやはり「ステレオタイプ固持型」とかわらないが、しかし以下のような見解もある。

「…非典型例との接触はステレオタイプの中心傾向を直接は変化させないが、カテゴリー内の多様性や複雑性を知覚することにつながるとの指摘もあり、長い目で見た時には多くの接触機会があれば個人化された接触は集団への態度を変化させるのではないかとブリュワーとミラー（Brewer & Miller, 1996）は論考している。」（上瀬、同上、1999）

仮にこれが真実だとすれば、「サブタイプ化型」の学生にいろいろなタイプの日本人とものと接触させ、多くの「サブタイプ化」をおこなわせる。そうすればこの場合、「サブタイプ化」のもつ意味が学習者にとってばかばかしく感じられるのではないだろうか。そして、個人の多様性に気づくのではないだろうか。

これは「ステレオタイプ固持型」にも応用可能であり、「サブタイプ化」をまず先に進めていくという対策も可能なように思える。

西川（1998）は、「異文化を受け入れることは、自文化の一部（ときには大部分）を変えることです。異文化交流は相互に自己発展と自己否定の相矛盾する二つの契機を含むものです。異文化理解とはそれだけ自分が変わることであり、異文化交流とは相互変容を意味するのではないのでしょうか（私はこのことを適切な用語が見出せないまま暫定的に『相互変容のコミュニケーション』と呼んでいます）。」

ここでいう異文化理解と今まで述べてきたステレオタイプは一見関係ないようだが、自己を変容させる、すなわち自己のもつステレオタイプを否定することなくしては、本当に相手は理解できないということを示唆しているといえよう。そして、いみじくも学習者Dはそのことに気づき、対象とのコミュニケーションを進めていき、自己変容をとげた。いずれにしても、ステレオタイプは、日本事情教育においては、日本人個々を理解する上で、くずすべきターゲットである。

最後にステレオタイプに対し、われわれ日本事情担当者が教室内で最低限行うことは、まず、担当者自身は絶対ステレオタイプを口にしないこと（ジョークで使ったり、うっかり口がすべって、自覚的あるいは無自覚的に使うことがよくある）。また、ステレオタイプが立ち上がりやすい国籍、国家という言葉も教室にもちこまないこと。

そして教室内で学生が口にするステレオタイプに対しては、その根拠を問いただす。学生が証拠を示すことができれば、「それは間違っている」といい、そのことを学習者に自分でたしかめさせること。つまり、教室からは一切ステレオタイプを駆除するという最初の第一歩から出発することである。

今回、参与観察を快く引き受けてくださった細川先生を始め、プロジェクト参加者の方々にご協力いただいた。また、ステレオタイプに関しては、私と同じ職場の村田光二先生よりご専門の立場からいろいろ文献を紹介していただいた。記して感謝したい。

参考文献

- 上瀬由美子（1999）「偏見・ステレオタイプの解消メカニズムー集団間接触」『現代のエスプリ 偏見とステレオタイプの心理学』至文堂
- 亀田達也・村田光二（2000）『社会心理学』有斐閣アルマ
- 河野理恵（1998）「異文化間教育としての『日本事情』の課題ー『比較文化』の落とし穴ー」『留学生教育』第3号 留学生教育学会
- （2000）「“戦略”的『日本事情』非存在説」『21世紀の「日本事情」』くろしお出版
- （2001）「ステレオタイプの強固さー『日本事情』教育の現場からー」『21世紀の「日本事情」』くろしお出版
- 『現代のエスプリ 偏見とステレオタイプの心理学』（1999）至文堂
- 『心理学辞典』（1999）有斐閣
- 西川長夫（1999）『国民国家論の射程』柏書房
- 『「文化」をめぐる冒険』（1998）早稲田大学日本語研究教育センター
- 細川英雄（1999）『日本語教育と日本事情』明石書店
- （2002）『日本語教育は何をめざすか』明石書店
- W. リップマン、掛川トミ子訳、（1987）『世論（上）』岩波文庫
- 『わが隣人』（1998）早稲田大学日本語研究教育センター
- Brewer, M. B. & Mille, N. (1996) *Intergroup Relations*. /Open University Press

