

〔研究ノート〕

# 中日両国の異文化コミュニケーション科目の比較研究 —— シラバスを通して ——

李 明 玲・牧 原 功

## 要 旨

インターネットで公開されている異文化コミュニケーション科目のシラバスを日中で比較した。その結果、中国の開講部局は外国語学院に集中しているのに対して、日本では多岐にわたっていること、授業内容は共通する部分もあるが、中国では語用論に重きをおき、日本のほうはプレゼンテーションやトレーニングなどを多く取り入れていることがわかった。評価方法については中国では学期末での評価が重要視されるが、日本では多角的な評価を実施していることが伺えた。

【キーワード】 異文化コミュニケーション シラバス 大学

## 1. はじめに

二十世紀以降、科学技術の発展により、世界がますますグローバル化し、国境を超える物流だけではなく、人や資金の流れも盛んになっている。中国の出入国管理局のデータによると、2012年の中国に入学した外国人数は2719.15万人<sup>1)</sup>に達し、日本の総務省の統計によると、日本に入学した外国人は930.91万人<sup>2)</sup>に達している。異なる文化背景の人と共に仕事や生活をしていくことも多くなり、異文化接触は、時にはもはや避けられないことにもなる。このような時代背景に、異文化コミュニケーション教育は摩擦や衝突を緩和するツールとして、その必要性がますます高くなってきた。

中国の異文化コミュニケーション (Intercultural Communication、以下IC<sup>3)</sup>と略称する) 教育の歴史は短く、1980年代の初めごろ、研究者のIC関係論文が中国国内の学術誌に掲載されたのをきっかけとして、80年代の半ばごろに北京外国語大学、黒竜江大学などいくつかの大学でICコースが設置され始めた。90年代に入ってから、短大、学部、大学院など、それぞれのレベルでICコースを設けるようになり、現在も増え続けている。今では、一つの学科としてまだ認められてないが、一つの研究方向としてすでに多くの大学に定着してきた (HU 2010)。

一方、日本では1970年代から国際IC研究会やシンポジウムの開催によってIC研究に対する関心は急速に高まり、ICに関連する科目が多くの大学や短大のカリキュラムに登場してきた。また、「IC」

は一つの社会現象として、コミュニケーション研究者や国際企業関係者に限らず、教育関係者、そしてマスメディアや一般社会人の間でもしばしば用いられるようになってきた（石井ほか 2001）。

このように、時期的に見れば、日本の IC 教育の広がりや研究の開始は中国よりやや早いものの、学問分野から言えばまだどちらも「発展途上」（石井ほか 2001）であるといえよう。中国では、この「発展途上」における IC 教育の授業実践において、中国国内で作成された教材が少ない、また、開講期間が短い、目標設定が曖昧である、授業内容が知識中心、授業方法が単一、授業担当者自身も経験不足であるなどの点が、研究者からかなり厳しい批判を受けている（WU & ZHOU 2010）。これに対して、日本では、「ねらいの明確さ、学生の主体性の重視、具体的な作業の重視、多角的評価と言った点で、異文化間教育の授業の全体的な特徴はこれらの提言を満たしている、いわゆるよい授業」（松浦 2006）という評価がある一方で、「学生が異文化間リテラシーという21世紀型のグローバル社会で求められる資質が大学で本当に育成されているのか、あるいは生徒及び児童への教育を直接担う教師に求められる資質である異文化間リテラシーは大学での教職課程を通じて実際に身に付けられているのかという疑問は再分析する必要がある」（山田 2008）という懸念の声もある。そこで、本稿では、シラバスを通して、両国の大学における IC 教育はどのように実施されているか、どのような内容が教えられるのか、評価方法は何かなどを比較しながら、その相違点となる原因を考察し、お互いに参考になる部分や改善可能な点を検討していくことを目的としている。

## 2. 研究の方法

### 2. 1. 研究の対象

シラバスは、科目名、授業の種別、授業のテーマ、担当教員名、開講日と時限、授業の目的、各回の授業内容の概要、成績評価の基準と方法、履修条件、受講上の注意、教科書や参考文献などが記されたものである（川島 2006）。Parkes & Harris はシラバスの目的について、次のように述べている（Jay Parkes & Mary B Harris 2002）。

シラバスは三つの役割を果たしているものだ。まず教師と学生の契約として、一学期における教師の希望が記され、双方の行為を指導する。第二は永久性の記録として、教師の教授を評価することができる。第三は学習のツールとして、学生の効率的な勉強に便宜を図れる。

要するに、シラバスは教師にとっては、単なる授業計画ではなく、教育目標を達成するための条件や方法も明記しなければならないものであり、学生にとっては、科目選択の情報源だけではなく、主体的な学修にも大いに役立つものである。このため、一つの科目の全貌を把握するためのもっとも不可欠な資料となっている。

本稿では、このような前提に立ち、インターネットで公開されたシラバスを資料として比較検討を行うものとする。

## 2. 2. 科目の選定基準

異文化教育は青木(1999)によると「ICにおける問題を積極的に解決していき、効果的コミュニケーションを育成すると同時に、特定の文化だけでなく、どの文化にも通じる一般性を持つ能力を養うことを目的とした、教育活動」と定義されている。本稿でもその立場に従うが、このような立場から見ると、IC教育と関連する領域は広範である。中国では、ICという科目名が最も多いが、そのほかにも「～国概況」、「～比較」などもよく見られる。日本では、異文化間教育学会によって2004年に行われたアンケート調査(松浦 2006)の結果から見れば、ICのほかに、「異文化間教育～」、「異文化～」、「日本～」、「国際～」、「比較～」、「多文化～」など、関連する名称を用いた科目名が多い。本稿では、講義対象とする分野の、中日での重なりを重視したいと考えており、この点から「IC」という名称を用いている授業を研究の対象とする。開講母体によって科目名に多少違いがあるが、IC論、IC入門などはICと同じ意味の名称として扱うこととする。

## 2. 3. 開講大学の選定基準

本稿では、主に学部生に対するIC教育を研究するため、学校を四年制大学に限ることとする。2013年9月現在、中国の四年制大学数は1145校<sup>4)</sup>、日本の大学数は752校<sup>5)</sup>である。これらをすべてデータベース化するのは不可能であるため、それぞれ10校を研究対象として選定した。中国の場合、シラバスのインターネットによる公開はまだ不完全なため、「中国国家精品課程資源網」<sup>6)</sup>で公開された学校、またはIC科目の開設歴史が長く、ネットでシラバスが公開された学校を対象とする。日本の場合、Yahoo Japanに2013-11-15付でキーワード「シラバス 異文化コミュニケーション」を入力、絞り込みツール「期間指定一年以内」でサーチし、結果として出力された上位10校を対象とした。

この基準のもとで、次の大学が本稿の対象校となった。中国では、黒竜江大学、華中科技大学、湘潭大学、北京工業大学、蘇州大学、上海外国語大学、広東外語外貿大学、重慶大学、江南大学、上海理工大学であり、地域的に見ると、中国全土に分散しているが、経済発展の進む都市に集中している。日本の場合、神奈川大学、茨城大学、埼玉大学、札幌大学、日本大学、立教大学、早稲田大学、千葉大学、明治大学、三重大学であり、地域はやや関東・甲信越に固まり、国立、私立の割合は4対6であった。

## 3. シラバスデータの概要

### 3. 1. 基本データ

下図に示すように、開講学部について見てみると、中国では9割程度が外国語学院に集中している。その一方、日本では多岐に渡っている。また、授業における使用言語は、中国の場合ほとんどが外国語であるのに対して、日本は日本語または日本語も使用しつつ外国語も用いるというタイプが大半であった。

履修資格も、中国の場合、授業で使用する言語による制約のためか、全学向けの授業でも殆ど外国語の言語能力の条件が付けられている。日本のシラバスでは英語力が必要だと明記されているのは3校だけで、ほかは特に記されておらず、言語能力が特に要求されていないことがうかがえる。また、日本の場合の特徴として、留学生も合同で授業を受けるということが挙げられる。中国ではこのようなタイプの授業は少ないか、少なくとも対象校の中ではまだ見られていない。

授業の必選別から見ると、中国では選択科目が7割を占めている。日本では明記されていない4校を除いて、残りの6校のうち、必修科目としているのは2校で、選択科目としているのが4校である。選択科目が多いという点は両国とも同様であると思われる。

単位については、中国の場合、2単位で、授業期間が1学期であるのは9校で、残りの1校は1学期で3単位である。

日本の場合、科目に「I」がついているのは1校であった。そこでは「I」と「II」で異なる内容を提供していた。「I」「II」の授業をあわせて4単位となっており、2学期で開講でされていた。それから、「A」がついているのも1校あり、「B」は履修登録学生のみ閲覧可となっているので、詳細はわからないが、一応この科目についても4単位2学期の開講となっていると考えられる。これ以外の授業はすべて2単位で一学期の授業となる。

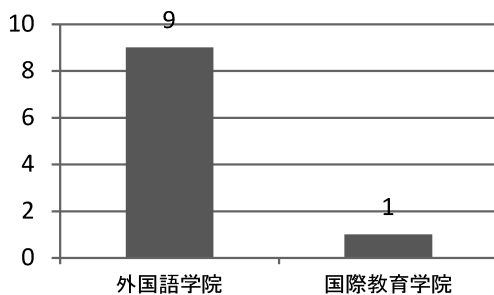


図1 中国の開講機構

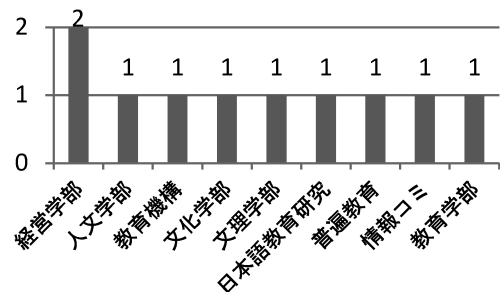


図2 日本の開講機構

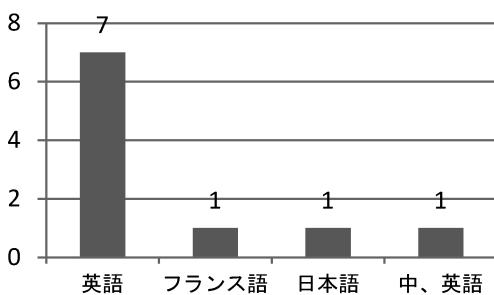


図3 中国の授業言語

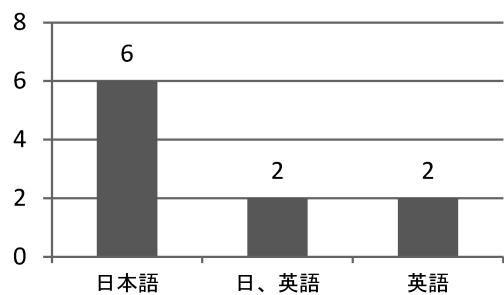


図4 日本の授業言語

### 3. 2. 到達目標

シラバスで記されているキーワードの頻度から見ると、両国の大学では、授業を通して、コミュニケーションの基本的な理論、文化的相違などを理解したうえで、IC意識の気付きや、IC能力の向上を目指すのが主な狙いである。上記3. 1のように、授業における使用言語の制約など基本的な条件がかなり違うにもかかわらず、到達目標の類似度は高い。

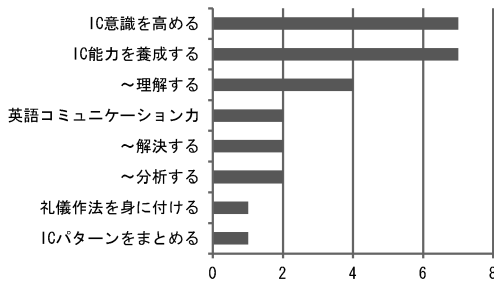


図5 中国の大学の到達目標

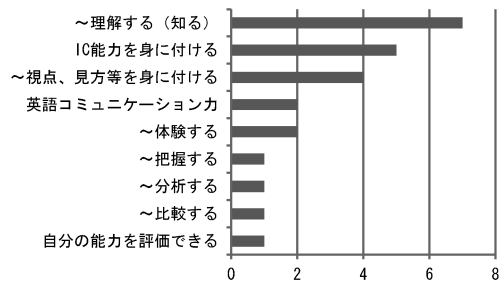


図6 日本の大学の到達目標

### 3. 3. 授業内容

IC分野での理論の紹介は両国の授業内容において共通する部分となっている。文化、コミュニケーション、言語・非言語コミュニケーション、価値観、社会認知、異文化適応などの内容はこの科目の基本知識であるという認識は両国で共通しているようだ。

しかし、中国の授業内容は「使用言語」によって扱う内容が違ってくる。英語による授業を行う大学では、その内容の類似度が高く、英語圏（主に米英両国）の国家の社会文化の紹介や欧米企業との交渉のスキルが取り入れられている。それに対して、フランス語による授業は中国文化や中国人の面子について重点を置き、日本語による授業はビジネスマナーを中心とする。また、外国語による授業のためか、言葉と文化、言語とコミュニケーションの関係などいわゆる言語学で言う語用論的な素養が重視されている。

一方、日本は大学によって授業の内容が大きく異なり、バラエティに富んだものとなっている。まず、理論紹介の面においては、文化、適応、理解などそれぞれのどの部分に多くの比重をかけるかが大学によって異なっている。いずれかに高い比重をかけているところもあれば、満遍なく取り上げているところもある。また、日本の旧植民地の近代史の視点から異文化理解を進めようとする内容もあり内容も多岐にわたっている。

また、「日本～」の書き方も多く、日本社会や日本人との結び付きを理解することが異文化理解に欠かせないものであるととらえているように見える。さらに、「その他」の内容も多く、異文化とメディア、ビジネス、エイジズム、教育、第二言語などの内容を扱うところもある。そして、学生のプレゼンが重視され、授業計画の中に発表時間を設けることも少なくない。

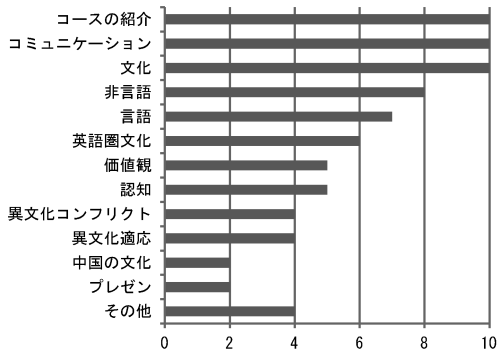


図7 中国の大学の授業内容

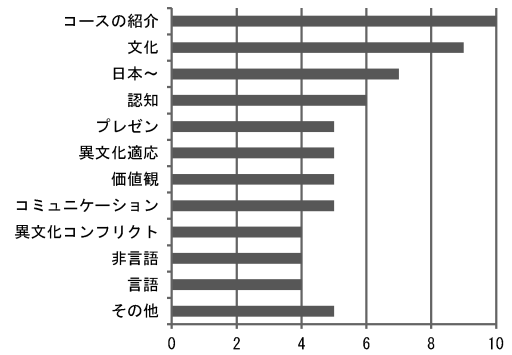


図8 日本の大学の授業内容

### 3. 4. 授業方法

一般的な授業と比べて、授業方法の多様性はIC科目の特徴だといえる。シラバスにおける記述や言い方の中日での違いもあるかもしれないし、シラバスに書かれていないことでも実際には行われている場合もあると考えられるので一概に言うことは難しいかもしれないが、大まかにいって以下の特徴が見られた。中国の場合、知識の伝達を中心とする、いわゆる一般的な「講義」の形式での授業が多いが、日本ではディスカッションや実践的なトレーニングを取り入れているところが多く、「講義」以外の形態で授業を進める場合が多い。

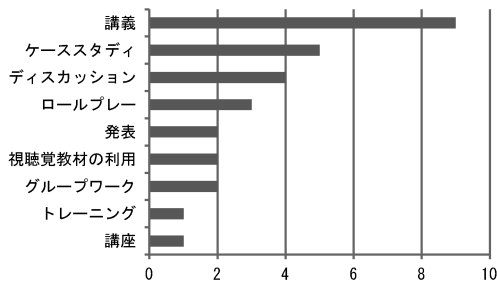
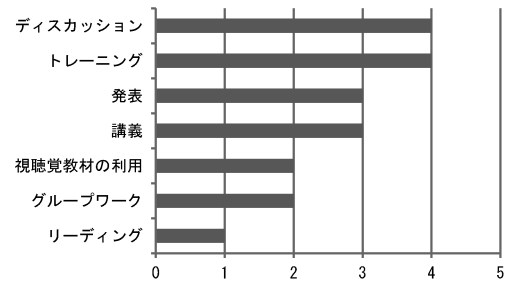
図9 中国の大学の授業方法<sup>7)</sup>

図10 日本の大学の授業方法

### 3. 5. 評価方法

成績評価は授業の目的の達成度を測るのに大切な役割を果たすため、どのような評価因子に重みをつけるかは、授業の目的と関係する重要な部分である。下図で示されたように、中国の大学では期末テストや期末論文（発表）などいわゆる「終結性評価」に重みを置く評価が基本となっている。合格点は60点なので、極端に言えば、普段の授業にあまり参加しなくても、期末試験に100点さえ取れば、単位を取得できるケースもないともいえない。また、評価因子がやや少ないため、成績の客観性

が高く、学生一人一人の成績の差もつけやすい。

一方、日本の場合、「連続性評価」を重視し、評価は多面的になっている。図12で示されたように、期末テストをしない大学さえあり、成績評価に試験の占める割合が最も大きい学校でも50%である。それから、授業においてプレゼンテーションを行うのと呼応して、プレゼンテーションも評価の一因子となっている。また、出席は評価の中で頻度の高いキーワードであることから、少人数クラスやグループ活動を重んじる授業方法が採用されており、そのような状況で選択しうる評価因子として出席が重視されていることが想像できる。即ち、出席の有無が、授業活動、授業から習得できる成果に大きく関わると教師が判断していることがわかる。

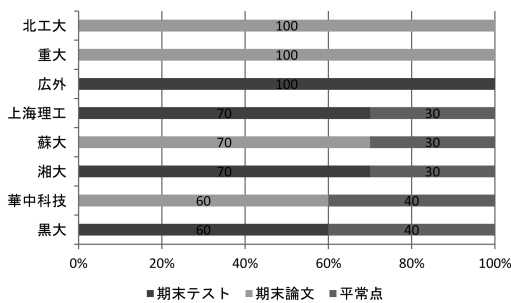


図11 中国の大学における評価方法<sup>8)</sup>

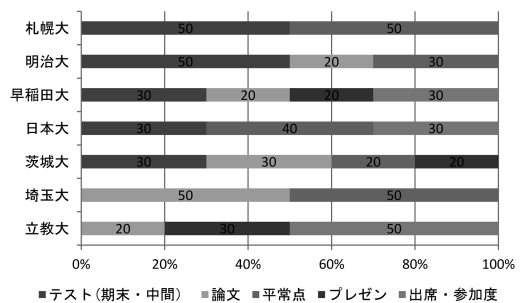


図12 日本の大学における評価方法

## 4. シラバスの相違点に関する原因分析

### 4. 1. 研究分野の相違

IC 活動は、人類社会が原始的社会集団を形成してほかの社会集団と接触をした時に始まり、その後の社会・文化や文明の発展と共に現在に至るきわめて長い歴史を持っている。しかし、現在進められている IC の体系的な研究は、第 2 次大戦直後にアメリカ連邦政府による戦後の対外政策の一環として始められたという短い歴史しか持っていない (石井ほか 2001)。一般的には、1959年のホルの「The Silent Language」の出版は IC 研究の基礎を築いたと思われる。このように、IC 学はアメリカを中心に発展してきたが、その基盤はコミュニケーション学にあり (西田 2000)、既存のコミュニケーション理論が IC 研究に移植され、主に対人コミュニケーション (interpersonal communication) の形態において構築された (CHEN 2009)。そのため、アメリカでは、IC 研究者には心理学者とコミュニケーション研究者が最も多く、心理学、人類学、社会学、文化学、言語学など多岐にわたって研究が行われてきた (HU 2005)。

前述のように、中国では、IC 学が学問の一分野として知られ始めたのは1980年代の初め頃だった。英語科の教員が IC 学を学術誌で紹介したのがきっかけで、IC 学、文化と言語の関係、IC 能力の養成などのトピックが外国語教育の分野で注目を集めた。21世紀に入ってから、IC 科目の普及に伴っ



てIC研究も盛んになったが、主に外国語の分野で（特に英語教育）行われ、外国語の教育、文化の比較と関わりを持たせる研究が大きな割合を占めている（HU 2010）。しかも、文化の比較も外国との比較を研究対象とするのが多く、国内の民族間の比較を対象とするのはきわめて少ない（HU 2005）。また、上記中国の大学で使う教科書のうち、2校では「Communication between Cultures」（Samovar ほか）を教科書として使うのを除き、外国語教育者による編著書を使う場合がほとんどである。このように、中国では、IC学の研究はアメリカの影響を受けながら、外国語教育と強固に結びつき、独自の発展を見せてきた。そのため、研究の対象とする分野や視野が狭く、開講する学科も外国語学部（院）に集中しているという指摘は少なくない（HU 2010）。

日本では1970年代からIC研究に対する関心は急速に高まり、80年代から「異文化」や「多文化」を冠した学会の設立に伴って本格的な研究が開始された。海外に暮らす子供と海外から帰国した子供たちの増加は異文化間教育研究を推進させてきた大きな要因と見られる（佐藤 2006）。また就学生や留学生、外国人労働者の急増、日本企業のグローバル化などによって、日本社会の多国籍化、多民族化、多文化化の進行とともに、研究分野も多岐にわたっている。しかし、日本におけるIC研究は、文化の差異がコミュニケーションに影響を与えることを前提とした研究が多く、文化そのものの政治性を問題とする研究は少ない（池田 2011）という指摘があり、アメリカ中心主義を無批判に信奉してきた研究者は意識転換、変革する必要がある（石井 2013）という提言もなされている。

#### 4. 2. 成績の役割による評価指標の違い

中国の大学生を対象にしたアンケート（LIU 2011）によれば、成績は主に次の点に影響を与えると考えられる。①卒業、②奨学金、③大学院生の推薦入試、④就職、⑤留学、の5点である。この結果から見ると、成績の良し悪しは学生の利益や将来性に大きな関連があることが分かる。期末テスト（論文）の重みが高ければ高くなるほど、学生の順位を一元的に計り序列化しやすくなるため、評価もしやすくなる。また、テストは、テスト自体の信頼性や妥当性が問題になったり、記述式答案の採点基準の問題も存在しているものの、それでも教師の主観的な裁量に任される部分が小さく、プレゼンテーションや授業参加度などと比較すれば、客観的な評価と言えそうである。これは、スコアがデータとして存在するため、成績に学生からも異議を唱えにくいという利点もある。しかし、このような評価方法では、知識の面が重視され、精神的な面や実際に行動する部分を軽視しがちになるので、学生の主体的な学習力や創造力の養成に逆効果だという批判も少なくない（TANG 2009,ZENG 2004）。

一方、日本の場合、評価は多角的に行われているのが特徴的である。「異文化～を理解する」「異文化～の視点を身に付ける」などの目標を達成するには、実践によって学生の意識を定着させることが必要である。このため、その「実践」の表れとしてのプレゼンや授業参加度は重視されることは当然の帰結と言える。しかし、テストの重みがあまりにも小さくなれば、学生は課題解決だけを重視して、科目の全体像の把握ができなくなる恐れがあるのではないかとと思われる。



## 5. まとめと今後の課題

上記の比較を通してまず言えることは、中国の大学は日本の大学から学ぶものは多いということである。もちろん、研究領域の拡大が社会の需要と関連すること、成績の評価は学校の制度にかかわるものでそう簡単には変えることができないということは致し方ないことではあるが、現段階では、日本における授業のあり方を参考にすることで、中国の大学における授業内容と授業方法の改善が期待できるように思う。以下に具体的な改善可能な点を挙げてみたい。

まず、授業内容には自国の文化をもうすこし取り入れたほうが良いと考えられる。IC活動においては、相手文化の理解は必要だが、自文化に対する正確な理解や発信も大切である。一方的な異文化の勉強となると、時には自文化を否定して他文化を拡大評価し、「異国崇拜」に陥る恐れも出てくる。このため、「すべきこととして、自分自身を知る、自分の文化を知る、受け手の文化を知る、受け手の文化を自分の文化と同等に扱うなどがあげられる。自文化を知るために、異文化との比較が必要である」（青木 1999）ということが重要となろう。

次に、授業方法にはトレーニングを積極的に取り入れるべきだ。IC能力の向上や養成を授業の目標としているのなら、その「能力を獲得するには、自覚、知識、技術という三つの段階をへなければならぬ。……異文化との違いを自覚し、知識を得て、それを実践する段階になると、技術が問題になってくる」（ホフステード 1995）という指摘もある。要するに、知識は重要であるが、それに実践が伴わないとその能力も中途半端なものになるということである。また、留学生も合同で授業を履修できるように受講生資格の変更も必要だと思われる。そうなれば、教室はリアルな異文化との出会いができる場所となる。

以上は中国が日本から学ぶべきだという点であるが、一方、日本の大学が中国を参照した方がよいのではないかとと思われる点もある。

日本の大学の評価方法は「多角的」で総合的な評価ができる反面、実践的な部分に重きをおきすぎ、知識を軽視している感も否めない。もう少しテストに重みをつけてもいいのではないかと思う。テストのため、今まで習ったものをまとめて復習することによって、その科目の全体像を理解することができる。将来関係分野での研究や仕事に進むための体系づくりには、「試験勉強」的な訓練も決して無意味とは言えないのではないだろうか。

また、授業中の使用言語についても、外国語をもう少し取り入れてもいいのではないかと考えられる。母国語では上手にコミュニケーションできても、外国語になるととたんに要領が悪くなったり、イメージが変わったりすることはよくある。「言語の違いは文化についての誤解を生む一因となる。……異文化への理解をさらに深めようとするならば、その文化圏で用いられている言語を習得することが不可欠である。……二つの文化に通じるためには、二つの言語に通じる必要があるであろう」（ホフステード 1995）という指摘もある訳であり、せっかく IC 教育を行うのであれば、外国語によるコミュニケーションと母国語によるコミュニケーションの違いに気づかせるのも重要なことであると

考える。

すでに、国境を超えるネットコミュニティが現れている。ICは交通機関や通信技術の発展にもなって、現代社会の特徴の一つとして確固とした立場を固め、我々の生活を変えていく重要なツールとなった。中国にしても日本にしても、IC教育の理想像としては多文化社会を生きるいわゆる「多文化人間」の養成が求められるのであろう。学校教育が、この「養成」という面でどこまで辿り着くのか、本稿の考察ではわからないが、どの学校もその目標に向け努力している。将来的に多くの多文化人間が生まれることを願う。

今回の調査では、対象校のデータが中日で10校ずつと限られているため、本稿でIC教育の全体像を把握できたとは思わないが、その傾向をつかむことはできたと思っている。しかし、シラバスだけでは具体的な授業内容を比較することはできなかった。具体的な授業内容（活動内容、進め方など）についても、中日での比較を進める必要があると思う。また、授業担当の教員のバックグラウンドや専門領域の違いや教育現場での課題も比較することで、中日のICの目指すものの違いもより明確化できるのではないかと考える。

このような情報を収集するためには、アンケート票を作成し送付して、調査への協力を募り、データを集めるということが必要である。また、授業で使用している教科書を集め、内容を比較するだけでも、おおまかな傾向は把握できるのではないかとと思われるが、いずれも今後の課題となろう。

#### 付記

本稿は以下の研究助成を受けた。

中国国家留学基金（File No.201207565009）

中国海南省教育厅大学科学研究プログラム基金（基金 No：Hjjg2013-04）及び中国海南大学教育教学研究課題プログラム基金（基金 No：hdjy1215）：A Research on the Training Model for Intercultural Communication Competence of Foreign Language Students]

#### 注

- 1) 中国公安部出入境管理局「2012年出入国者数と交通輸送機関数 前年比上昇」  
<http://www.mps.gov.cn/n16/n84147/n84196/3612366.html>（2013年11月10日）
- 2) 日本総務省「出入国管理統計—出入（帰）国者数—一年次—2012年」  
<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?lid=000001111180>（2013年11月10日）
- 3) 「Cross-cultural communication」の使用もあるが、本稿では Intercultural Communication と同義で取り扱う。また、異文化間コミュニケーションの言い方もあるが、これも異文化コミュニケーションと同義で取り扱うことにする。
- 4) 中華人民共和国教育部「各級各種学校数・教職員・専任教師状況」  
<http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7567/201309/156899.html>（2013年11月10日）
- 5) 日本文部科学省「平成25年度学校基本調査（速報値）の公表について」  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/houdou/\\_icsFiles/afiedfile/2013/08/07/1338338\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/houdou/_icsFiles/afiedfile/2013/08/07/1338338_01.pdf)（2013年11月10日）
- 6) 「中国国家精品課程資源網」は2007年に設立し、国、省、学校など各レベルで優秀コースと評価されるコースを開発するネットワークである。  
<http://www.jingpinke.com/>
- 7) 授業の方法を明記している中国の大学は9校、日本のは7校である。

8) 評価方法を明記している中国の大学は8校、日本のは7校である

#### 参考文献

- HU Wenzhong (2010) 「China's Intercultural communication Viewed from the Perspective of Disciplinary Development」・『Journal of Foreign Languages』33 (6) ,28-32
- 石井敏 (2001) 「現代社会と異文化コミュニケーション」 「研究の歴史的背景」 石井敏ほか編著『異文化コミュニケーションの理論』有斐閣 ,1-18
- WU Shuli & ZHOU Yangli(2010) 「A study of a teaching of Intercultural Communication to English majors at the tertiary level」 『Foreign Language Education in China』 3(2),61-69,81
- 松浦真理 (2006) 「異文化間教育に関する授業の現状と課題」 『異文化間教育』 23,84-94
- 山田礼子 (2008) 「異文化間教育25年間の軌跡—大会発表と学会紀要からみる研究動向」 『異文化間教育』 27,47-61
- 川島啓二 (2006) 岩内亮一ほか編集『教育学用語辞典第四版』学文社 ,136
- Jay Parkes & Mary B Harris (2002) 「The Purposes of a Syllabus」 『College Teaching』 50 (2) ,55-61
- 青木順子 (1999) 『異文化コミュニケーション教育』 溪水社 ,4,268, 269
- 西田ひろ子 (2000) 『異文化間コミュニケーション入門』 創元社, iv
- CHEN Guoming (2009) 『Foundations of Intercultural Communication』 第2版 中国・華東師範大学出版社 ,9
- HU Wenzhong (2005) 「On empirical research in intercultural communication」 『Foreign Language Teaching and Research』 37 (5) ,323-327,400
- 佐藤郡衛ほか (2006) 「異文化間教育学における実践性——「現場生成型研究」の可能性——」 『異文化間教育』 23,20-36
- 池田理知子 (2011) 「異文化コミュニケーション研究の課題と展望」 日本コミュニケーション学会編『現代日本のコミュニケーション研究』 三修社 ,133-138
- 石井敏 (2013) 「日本のコミュニケーション研究・教育の促進に必要な新興課題」 『Human Communication Studies』 41,109-117
- LIU Baoquan (2011) 「課程終結性結果正態分布調査和研究」 『Foreign Languages Research』 126 (2) ,63-66
- TANG Renchun (2009) 「The Multiple Perspectives Evaluation of the Comprehensive Quality of the Undergraduate Students in China」 学位論文
- ZENG Donghe, Deng Zhonglian, Zhou Ping(2004) 「Reflection and Practice on Evaluation Approaches for Theoretical Course」 『Journal of Shaoyang University(Social Science)』 3(6),142-144
- G・ホフステード / 岩井紀子、岩井八郎訳 (1995) 『多文化世界』 有斐閣 ,247-248,226-227

## Comparative study of Intercultural Communication Syllabus between China and Japan

LI Mingling, MAKIHARA Tsutomu

This paper is based on a comparison of Intercultural Communication syllabus opened to the public on the Internet. The comparison are show three results. Firstly the participants are different in both countries, one is Foreign Language Colleges mainly on China anther is colleges in Japan. Secondly some contents are similar but the pragmatics be focused on China and Japan focus on Presentation and Training. Finally the Grade Breakdown are different on both country, one are Summative Assessment anther are Formative Assessment.