

異文化間能力 Can-Do による学生の意識調査

——国際教育カリキュラム検証への示唆——

竹井 光子¹・矢田部順二¹・佐渡 紀子¹・隅田 姿¹

(受付 2020年10月30日)

1. はじめに

国や地域という境界を超えて世界的に物資、資本、人材、情報が行き来する「グローバル社会」、異なる国籍や民族の人々が互いの違いを認め合い対等な関係を築きながら共に暮らす「多文化共生社会」が現代社会のキーワードとなって久しいが、これらの社会で言語が果たす役割は大きい。グローバル社会においては、Kachru (1982) が提唱した英語話者の3つの円(内円 inner circle, 外円 outer circle, 拡大円 expanding circle) の示す状況がますます広範化、多様化していく中で、共通語としての英語 (English as a Lingua Franca: ELF), すなわち第一言語が異なる話者同士による共通の(しばしば唯一の選択肢である)コミュニケーション手段としての英語使用という概念が生まれた (Seidlhofer, 2011)。一方、日本国内に目を向けると、人口減少と定住外国人の増加を背景とする多文化共生社会を実現するため、地域社会における(唯一の)共通言語としての「やさしい日本語」の必要性がさげばれている (庵, 2016)。この2つの理念に共通するのは相互理解を重視している点で、そのための調整や方略が必要となる。そのコミュニケーションの場では、共通語としての英語や日本語を介してさまざまな異文化接触が起きるわけで、言語能力のみならず文化的な能力が求められることが容易に想像できる。すなわち、Byram (1997) らが提唱しているように、コミュニケーション能力 (Communicative Competence) と異文化間能力 (Intercultural Competence) の育成が切り離せない関係であることに通じる。日本人大学生にとっては、ELF 話者としてグローバル社会で活躍するため、日本語母語話者として地域社会で多文化共生を支援・促進するため、他言語・自言語の理解とともに異文化間能力の獲得が必要不可欠となる。大学教育のミッションには、言語知識やスキルの習得支援に留まらず、異文化接触を通じた能力獲得の機会を提供することが含まれると言えるだろう。

筆者らが所属する国際コミュニティ学部 (2018年度開設) においては、これらの状況や背景を踏まえて、入学後の早い段階 (1年次) において異文化接触を含む実社会における体験を

1 広島修道大学 国際コミュニティ学部

促進するため、学外体験学習をカリキュラムに組み込んでいる。これらの特色をもつカリキュラムにおける教育成果は、言語コミュニケーション能力に加えて異文化間能力の測定結果によって評価されるべきものである。さらに、その教育目標を異文化間能力の観点から検証する必要もあるだろう。

本稿では、松本（2012, 2013）により異文化間能力の構成要素の先行研究に基づいて作成された異文化間能力の指標としての能力記述文（Can-Do Statements）を援用し、同学部の1年次生を対象に実施したアンケート調査から、異文化理解に関する国際政治学科学生の意識の解明を試みる。さらに、その分析結果から国際理解カリキュラムの検証や改善に向けた教育的示唆を導き出すことをねらいとする。

2. 国際コミュニティ学部の教育理念とカリキュラム

2018年度に新設された国際コミュニティ学部は、国際政治学科と地域行政学科の2学科構成で、「国際社会と地域社会のダイナミズムを理解できる思考力と知性を身につけ、良識と教養ある判断力を備えた市民の育成」を設置理念としている。現代社会に存在するさまざまな課題や問題に関する知識と理解力、多様な価値観をふまえて協働し課題を解決する力をもつ人材、世界と地域の関わり合いを意識しつつ未来社会に貢献できる人材の育成を目指している。

国際コミュニティ学部は、1990年4月に設置された法学部国際政治学科（定員80名）を母体としている。冷戦終結直後という時代状況において、政治学だけでなく国際政治を意識した学科の設置は、当時の本邦における国際政治学の教育において先駆的存在であった。当然のことながら、異文化理解や国際理解のための英語教育にも配慮したカリキュラムが盛り込まれた。2015年度時点のカリキュラム・ポリシーには、「1. 国際社会のダイナミズムを理解するために、政治・法律・経済・文化などの多様な学問分野と統合した学際的なカリキュラムを配置する。」「3. 国際政治学・政治学に関する知識を育みながら、英語科目を集中的に学修し、読むだけでなく、話す力、聴く力、書く力といった実践的な英語の能力を伸ばし、国際社会で使われる活きた英語を修得するために、特別コースとして英語インテンシブコースを設置する。」（2項、4項、5項略）といった文言を見ることができる²。2018年度の学部改組は、大学教育の変化に合わせて、旧国際政治学科の教育理念をさらに精緻化し2学科編成に改めるものであった。

本稿では、改組後の国際コミュニティ学部2学科のうち、国際的視野と豊かなコミュニケー

2 広島修道大学『学修の手引き』（法学部編）、2015年3月、10ページ。

ション能力を重視する国際政治学科に焦点を当てる。同学科では「広島と世界をつなぐ・広島から世界につながる」ことを実現するために必要となる英語コミュニケーション能力・異文化間コミュニケーション能力を育成することが目標の一つとなっている。そのため、カリキュラム上いくつかの「群しぼり」があることが地域行政学科と異なる点である。具体的には、留学支援科目、国際共修科目を含む「グローバル科目」群から4単位以上、国際共通語としての英語によるコミュニケーション能力を養成するとともに異文化間コミュニケーションの重要性を意識づける科目群である「国際コミュニケーション領域（学科科目）」から6単位以上が卒業所要単位として求められている。学部独自にELFの理念を意識した授業展開を行っている共通教育英語科目は4単位必修である。加えて、1年次生の大半が履修するオムニバス形式の学部入門科目「異文化理解論」では、言語・文化・コミュニケーションの3つをキーワードとするセクション（講義5回）を設けている。1年次の必修学部入門科目で学部構成員全員が担当する「世界と地域」では、「英語コミュニケーションから世界をみる」をテーマとしたセッション（1回）が含まれている。これらの科目内で、世界の言語事情の中での英語の位置づけやリングフランカ、異文化・多文化について学ぶことになる。

また、両学科に共通して、1年次の夏休みから第3学期の期間に学外実習科目である「体験実践」の履修をほぼ義務付けている³。入学後の早い段階（1年次）で、実際に社会・現場（フィールド）に出る体験をすることにより、学科における学びとのつながりを自らが発見し、その後（2年次以降）の学修に活かすことをねらいとしている。例年、国際交流プログラム（海外実習・国内実習）と地域交流プログラム（自治体・公民館・NPO）で30プログラム以上を提供している。国際政治学科の学生の7割程度が、国際交流プログラム（海外実習・国内実習）を選択し参加している。体験実践（海外実習）では、これまで韓国（大邱）、フィリピン（セブ）、カンボジア（キリロム）、ニュージーランド（ウェリントン、オークランド）、オーストラリア（メルボルン、パース、ブリスベン）に派遣され、1週間～3週間の文化交流、インターンシップ、ボランティア活動を行うプログラムに参加している⁴。これらの派遣先には、Kachru（1982）が提示した英語話者の3つの円のうち、内円（第一言語話者）、外円（第二言語話者）、拡大円（外国語としての話者）の国が含まれており、さまざまな相手と現地の言語に加えて共通語としての英語によるインターアクションを経験することになる。このように、国際政治学科のカリキュラムは、英語コミュニケーション能力および異文化間能力を向上させるためのしかけが座学と学外実習の形で組み込まれている。

3 「ほぼ義務」と表現したのは、学部で提供する実習プログラムに加えて、自主的なボランティア活動（単位認定なし）や留学プログラムも学外体験実習として認めているからである。

4 コロナ禍の2020年度は、フィリピン、オーストラリア、アメリカとのオンライン実習による実施となった。

さらに、体験実践の前後には、必修科目である「体験実践論」を配している⁵。同科目は、早稲田大学平山都夫記念ボランティアセンター（2016）による『体験の言語化』が掲げる3つの教育目標（①体験を自分の言葉で語る力、②体験から社会への課題を発見する力、③体験を学びの意欲へつなげる力）を基盤とする設計としている。なお、体験の言語化の予備段階として、体験実践実習中に活動内容と気づきを報告する日報の提出を求めている⁶。これは、体験実践論での学びに向けて、言語化を習慣づける目的がある。

国際政治学科と地域行政学科の2学科は、学部の教育理念を共通基盤としてもちながら国際志向・地域志向という対照的な側面があり、入学してくる学生の志向、資質、能力にも違いが見られるはずである。また、入学後のカリキュラムにおける教育成果を測定する基準も当然異なるべきである。ここでは、国際政治学科の特色を反映させた能力である異文化間能力に着目する。

3. 異文化間能力の測定

3.1 異文化間能力とは

異文化間能力（Intercultural Competence）は、グローバル社会、多文化共生社会に求められる実践的な能力を包括的にとらえた概念であるが、CEFR⁷など体系化が進んでいる言語能力と比較すると、その定義の曖昧性は否めない。さらに、その習得方法、評価基準の確立や能力の証明が極めて難しいと言える。CEFRでも、言語使用者／学習者の能力の構成のうち「コミュニケーション言語能力」と並立した「一般的能力」の下位項目である記述的知識、技能とノウ・ハウ、実在的能力の中に異文化理解・対応に関連する項目が含まれているが、具体的な能力記述までには至っていない（松浦・宮崎・福島、2012）。

CEFRの構築にも影響を与えたByram（1997）の異文化間コミュニケーションモデル（Intercultural Communicative Competence: ICCモデル）では、言語に関する3つの能力である「言語能力」「社会言語能力」「談話能力」に加えて、文化に関する「異文化間能力」を必要要素として据えている。さらに、その構成要素として「態度」「知識」「解釈と関連づけのスキル」「発見と相互交流のスキル」「クリティカルな文化意識」の5項目⁸を提示し、これらの能力が

5 体験実践論（事前授業：目標設定）、体験実践（実習）、体験実践論（事後授業：振り返り、体験の言語化）という流れである。

6 Moodle や Google Classroom などオンラインでの提出を基本としている。

7 ヨーロッパ共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment; CEFR）

8 用語の和訳は、バイラム（2015）にならっている。Intercultural Competence の和訳としては「相互文化的能力」が用いられているが、本稿では「異文化間能力」に統一する。

獲得できる場所として「教室」「フィールドワーク」「自立学習」の3つを挙げている。Deardorff (2006) も、異文化間能力の定義は無数に存在するとしつつも、異文化接触場面において効果的かつ適切なコミュニケーション行動へ導くための「知識」「態度」「技能」の3つの要素の重要性を説いている。

3.2 異文化間能力 Can-Do リストの先行研究

Can-Do リストは、CEFR の重要な柱となっており言語教育の分野で多く用いられている。日本では、国内の英語教育における利用を目的とする CEFR-J が開発されている (投野, 2013)。日本語教育の分野においても、CEFR の枠組みに基づいて開発された「JF 日本語教育スタンダード」の例がある (国際交流基金, 2017)。この Can-Do リストの特徴は、「相互理解のための日本語」を理念として、課題遂行能力 (言語を使って課題を達成する能力) と異文化理解能力 (お互いの文化を理解し尊重する能力) の2つの側面に焦点を当てている点であるが、異文化理解能力そのものの記述が Can-Do リストに含まれているわけではない。

異文化間能力に関する Can-Do リストについては、その能力の曖昧性、複雑性からか国内での大規模な試みは少ない。その中で、Byram (1997) の理論的枠組みを援用しながら29項目から成る能力記述文を「日本の状況に合わせた指標」として提示した松本 (2012, 2013) の試みは貴重である。松本は、言語能力と切り離せない関係である異文化間能力が CEFR で明示的に示されていないことから、ヨーロッパ市民の異文化間能力を育成するための目標と到達基準の構造化を行った FREPA (Framework of Reference of Pluralistic Approaches to Languages and Cultures) に着目し、その膨大な項目の中から日本の言語教育に取り入れるべき項目の抽出を行った。その抽出結果に専門家の意見を取り入れて変更・修正を加え、「知識」領域の12項目、「態度」の9項目、「思考スキル」の8項目の計29項目に整理した。3つの領域のうち、「知識」とは言語や文化の多様性、関係性、習得に関する知識である。「態度」には、異文化に対する敬意や受容、異文化環境への適用、学習への積極性などが含まれる。「思考スキル」は、知識や経験を客観的に観察・分析・認識・比較・検証したり、実際に交流・学習をしたりできることを示す (松本, 2012)。29項目のリストについては、文末資料を参照されたい。

本稿では、ヨーロッパ市民を対象とする異文化対処能力の Can-Do リストから日本の言語教育の場への最適化の試みが加えられた29項目から成る Can-Do リスト (以後、「異文化 Can-Do」) を用いて、国際コミュニティ学部の学生の異文化理解に関する意識の解明を目的として実施したアンケート調査の結果を分析する。その分析の視点は集団 (群) の特徴と経時的変化の2点とする。また、そこから得られる教育的な示唆にも注目する。

4. 調 査

4.1 調査方法

本調査の目的は、「異文化 Can-Do」を使ったアンケート調査を学部1年次生対象に実施することで、異文化理解に関する学生の実態を前述の2つの視点から分析することである。アンケート調査は、2018年度生（学部開設一期生）、2019年度生（二期生）を対象としてMoodleのアンケート機能を用いて回答期間を設けたオンデマンド式で行った。「異文化理解や異文化間コミュニケーションについて、みなさんの1年間のまなびの成果を検証するため、また、みなさん自身がまなびのふり返りをするために実施するアンケート調査」と位置づけ、調査で得られたデータは個人が特定されない形で統計的に分析処理し学内外の研修会などで報告する可能性があることを説明した上で、調査協力への同意欄にチェックをしてから回答を開始するよう求めた。1名を除く回答者からの同意が得られている。2019年度生については、入学直後の4月にも同様のアンケート調査を行っている。

アンケート調査の冒頭では、松本（2013）にならい背景質問として、①外国語として英語を学ぶことが楽しい、②自分の英語力に自信がある、③外国の文化（異文化）に興味がある、④外国人とコミュニケーションすることに興味がある、の4つの質問を加えた。

さらに、入学前の海外渡航歴と外国語（英語以外）学習歴の有無について尋ねる予備質問2問を加えている。本稿の分析対象とするアンケート調査項目は、合計で35問から成り、回答所要時間は10分程度と想定した。予備質問以外の選択肢回答は「1: まったくあてはまらない」から「7: 非常によくあてはまる」の7段階で回答するように求め、得点化している。

集団としては、学部の2学科のうち世界とのつながりを目指す「国際政治学科群（以後、国際）」、および比較対象として、地域に根差した貢献を目指す「地域行政学科群（以後、地域）」、そして、国際のうち1年次のカリキュラムの核である学外体験実習（海外実習）への参加群（以後、国際+海外）」の3群に注目しながら分析を試みる。実施概要および分析の対象とする各群の回答者数は表1の通りである。1年次末の回答率は6割程度（学部定員150名+）であるが、これを代表サンプルとして用いることとする。

表1 アンケート調査実施の概要

対象	国際 (内, 国際+海外)	地域	回答者数	回答率	実施日
2019年度生（入学直後）	65（-）	77	142	90%	2019年4月19日～4月26日
2019年度生（1年次末）	47（33）	59	106	68%	2020年1月20日～3月28日
2018年度生（1年次末）	50（26）	46	96	57%	2019年3月27日～4月15日

結果は、分析対象とする集団の得点の平均値 (mean) と標準偏差値 (SD) を求めることで示すこととする。2つの集団間で有意差があるかどうかの判定には *t* 検定を用いた。

なお、学部全体のデータについて、29項目全体および「知識 (12項目)」「態度 (9項目)」「思考スキル (8項目)」について、クロンバックの α 係数を算出したところ、いずれにおいても $\alpha = .90$ 以上の値が得られ、項目全体の高い内部一貫性が示された。

4.2 分析結果 (1)：集団 (群) の特徴分析

4.2.1 入学直後データの分析 (2019年度生)

まず、2019年度生 (142名) を対象に入学直後に実施した背景質問の結果から学科の特徴を示したい。表2に背景質問4項目の各学科の得点平均をまとめた。

表2 背景質問の得点平均 (2019年度生入学直後)

	国際 n=65	地域 n=77	差分	判定
①英語を学ぶ楽しさ	5.45 (1.34)	4.51 (1.47)	0.94	***
②英語力への自信	3.08 (1.55)	2.73 (1.34)	0.35	n.s.
③外国の文化への興味	6.17 (1.14)	5.49 (1.23)	0.68	**
④外国人とのコミュニケーションへの興味	6.06 (1.05)	5.06 (1.42)	1.00	***

括弧内はSD *** $p < .001$, ** $p < .01$

背景質問①③④において、国際と地域とで有意差がみられる。これは、「英語や異文化を学び外国人とコミュニケーションすること」への興味の度合いが高い国際の学生の特徴をあらわしている。背景質問②の結果については、国際・地域ともに他のものよりかなり低く、両者に有意差もない。この結果からは、国際の学生の方が、英語を楽しんだり興味をもったりする度合いが高い一方で、自信という点においては、国際も地域も変わらない傾向があるということが考えられる。

背景質問の結果から、国際と地域では英語や異文化コミュニケーションに対する意識の点において差があることがわかった⁹。このような集団の特徴をあらわす差異が「異文化 Can-Do」の回答結果にもあらわれるのかどうかを見ていきたい。表3に、知識、態度、スキルの3つの領域と29項目全体の国際と地域の平均値を示す。また、文末資料の①に29項目における国際の学生の平均値を示している。

9 入学前の海外渡航歴は、国際が27名 (42%)、地域が31名 (40%) と大差はなかった。入学前の外国語 (英語以外) 学習歴は、国際が17名 (26%)、地域が8名 (10%) と多少の差が出た。一部の学生にインタビューしたところ、韓国サブカルチャーへの興味をきっかけとする韓国語の自学習が目立った。

表 3 「異文化 Can-Do」の得点平均 (2019年度生入学直後)

	国際 n=65	地域 n=77	差分	判定
知識	5.42 (0.87)	4.95 (0.93)	0.47	**
態度	5.18 (0.84)	4.64 (0.98)	0.54	***
スキル	4.87 (0.95)	4.39 (1.95)	0.48	**
全体	5.19 (0.80)	4.70 (0.90)	0.49	***

括弧内はSD *** $p < .001$, ** $p < .01$

表 3 の国際の結果を見てみると、「知識」、「態度」、「スキル」の能力のうち、「知識」が一番高く、「スキル」が低いことがわかる。また文末資料①の29項目を個別に見ると、国際の学生が特に高いと自覚している能力は、「知識」においては多言語・多文化に関する知識、異なる解釈の存在に関する知識（項目番号で5番と9番）、「態度」に関しては異文化との接触の意義、共通点・相違点の受入れ（16番と13番）、「スキル」に関しては外国語と異文化の継続的学び、異なる言語や文化の分析（29番と22番）であることがわかる。

地域を比較すると、全体、および「知識」、「態度」、「思考スキル」の3つの領域のいずれにおいても、地域の平均得点よりも国際の平均得点が高く、有意差も認められる。前述の背景質問の結果と同様に、異文化間能力の点でより肯定的な自己評価をする学生が国際を選んでいることになる。国際と地域で差が大きい項目¹⁰は、「知識」については、外国語の基本的なルール（文末資料の項目番号で1番）、外国語の歴史的、社会的、文化的な背景知識（2番）、外国語の習得方法、方略（3番）、コミュニケーション能力の複合性（4番）である。「態度」では、文化の共通点・相違点の把握と受容（13番）、異文化接触の意義と価値の認識（16番）、自他文化の批判的、客観的観察（18番）、異文化状況への柔軟性と対処（20番）があり、相対的に「態度」の得点における差異が目立っている。「思考スキル」では、言語・文化の構成要素の体系的把握（23番）が挙げられる。

4.2.2 1年次末データの分析（2018年度生・2019年度生）

前節では、入学直後における集団（学科）別の分析から集団を特徴づける結果を示した。本節では、約10か月の教育課程を経た1年次末調査データの分析を行う。ここでは、2018年度生、2019年度生の回答者の合計202名分（国際97名、地域105名）のデータを用いる。結果を表4に示す。また、文末資料の②の29項目における国際の学生の平均値を示している。

10 差異が0.60ポイント以上のものを抽出した。ここでは、能力記述文の要約（筆者ら）を使っている。実際の記述文については、文末の資料を参照されたい。

表4 「異文化 Can-Do」の得点平均（2018年度生・2019年度生1年次末）

	国際 n=97	地域 n=105	差分	判定
知識	5.56 (0.80)	5.09 (0.71)	0.47	***
態度	5.42 (0.90)	4.84 (0.79)	0.59	***
スキル	5.52 (1.07)	4.48 (0.90)	0.54	***
全体	5.37 (0.82)	4.85 (0.69)	0.52	***

括弧内はSD *** $p < .001$

表4の国際を見ると、「知識」、「態度」、「スキル」の能力のうち、「知識」が一番高く、「スキル」が低いことがわかる。これは入学直後の表3のものと同様の傾向である。一方で、入学直前の数値と比較すると、全ての項目で上昇しており、特に「スキル」の上昇が大きい(4.87から5.52)。全体の数値で見ても5.19から5.37に上昇しており、1年間で異文化間能力の認識が上がったことがうかがわれる。

地域との比較では、全体の平均値、Can-Doの3つの領域の平均値のいずれにおいても、国際と地域間に0.1%水準での有意差が認められた。差分をみると、入学直後のデータとほぼ同様に国際が地域を上回る傾向が継続しているのがわかる。「態度」の得点で、国際・地域の差異が大きい点も同様である。

更に、入学直後の結果と差分の数値を比較すると、「態度」が0.54から0.59、「スキル」が0.48から0.54と大きくなっている。全体的にみても、両者の差異は0.49から0.52と大きくなっており、国際と地域の差異は1年間で広がっていると言える。つまり、1年間の学習を経て、国際の学生は地域に比べて、より異文化間能力に関する自信度が高まっていることが示唆される。

4.2.3 集団（群）の特徴分析のまとめ

2019年度生（入学直後）、2018年度生・2019年度生（1年次末）のアンケート調査結果において、2つの集団（学科群）を比較することで、国際の学生の特徴を把握することができた。入学直後の国際と地域の比較結果からは、「異文化 Can-Do」の3つ全ての異文化能力（知識、態度、思考スキル）において肯定的な自己評価をする学生が国際を選んでいることが明らかになったが、これは国際のアドミッション・ポリシーにある期待する学生像の人が、実際に入学しているということを示している。また、1年次末における国際と地域の比較結果からは1年間の学習を通じて、両者の差異がより顕著になっていることが明らかになった。国際のカリキュラム・ポリシーによる教育の成果を示唆する結果である。

4.3 分析結果 (2) : 経時変化

4.3.1 集団 (学科) 別の変化

ここでは、同一集団内における経時変化を観察するために、入学直後と1年次末の2回のアンケート調査を実施した2019年度生の調査データを用いて分析を行う。その際、2回のアンケート調査に回答した国際の43名に限定して集計する。表5に二時点（入学直後・1年次末）における「異文化 Can-Do」の得点平均値を示す。

表5 「異文化 Can-Do」の得点平均・2019年度生（国際）の変化

	入学直後 n=43	1年次末 n=43	差分	判定
知識	5.42 (0.89)	5.60 (0.77)	0.18	n.s.
態度	5.16 (0.82)	5.46 (0.85)	0.30	**
スキル	4.83 (0.96)	5.12 (1.09)	0.28	**
全体	5.18 (0.81)	5.42 (0.79)	0.25	**

括弧内はSD ** $p < .01$

この結果から、「異文化 Can-Do」の「態度」と「スキル」の領域において、1%水準の有意差のある変化（上昇）が観察できることがわかった¹¹。さらに、項目別の傾向を詳細に観察するため、国際43名の入学直後の平均値と1年次末における上昇値を図1に示す¹²。

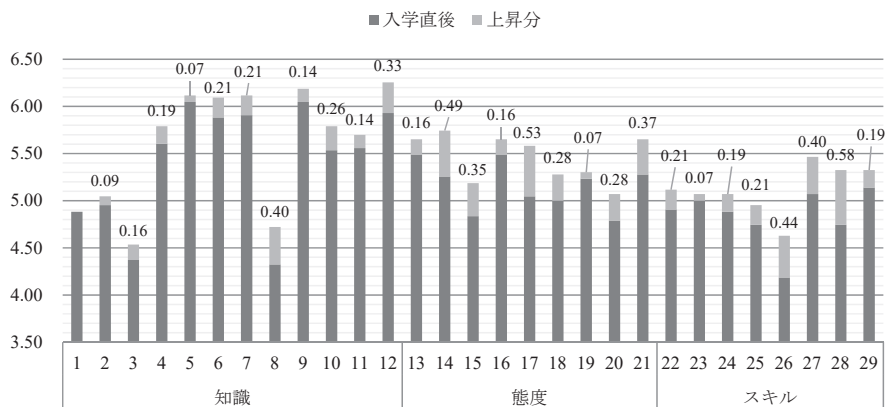


図1 「異文化 Can-Do」項目別の得点平均・2019年度生（国際43名）の変化

このうち、0.40ポイント以上の上昇が見られた項目に注目してみる¹³。「知識」の中では、

- 11 2回の回答をしている地域の57名については、3つの領域および全体において有意な変化が見られなかった。
- 12 ここに挙げた数値は、文末資料に含めた数値とは母集団が異なるため同一ではないが、数値が高い、低い項目の傾向は極めて似通っている。
- 13 29項目の上昇値の平均は、0.25であった。

8番の複数の下位文化への所属に関する知識があげられる(0.40ポイント上昇)。これは入学直後には「知識」で最も数値が低かった項目である。下位文化という概念の理解がわずかながら深まってきている様子であるが、さらに授業での例示を含む指導が必要であると考えられる¹⁴。「態度」では、14番の中間的な曖昧さを受容できる態度(0.49ポイント上昇)と17番の問題解決を根気強く強い意志をもって行う態度(0.53ポイント上昇)である。これらは学外体験を通して培われた態度であることが推測できる。「スキル」においては、入学直後の得点が2番目に低かった26番(母語などの知識に基づく比較検証から学習を進めるスキル)の上昇が目立つ(0.44ポイント上昇)。母語(日本語)に対する客観的分析や言語間の比較を促す科目の配置の効果が考えられる。27番の相手の言語や文化との違いを考慮した相互理解・コミュニケーションのスキルも0.40ポイント上昇している。最も上昇が大きいのが28番の知識と経験を活用しながら自己の学びを確立するスキルである(0.58ポイント上昇)。これは、目標設定の事前授業から実体験、そして体験の言語化によるふり返りへ導くカリキュラム設計の効果の一つとも考えられる。

以上のように、寛容さ、忍耐力、応用力、自立性の熟成が経時変化の中から垣間見られた。一方で、数値が低く上昇の少ない項目についてはカリキュラム内での工夫への示唆として今後活用していくことが考えられる。

4.3.2 体験実践(海外実習)の効果の検証

ここでは、国際のカリキュラムの核と言える海外体験実習の効果についての検証を試みる。海外体験実習の前後の変化をみるために、2019年度生を対象として実施した2回(入学直後、1年次末)の両方に回答した国際の43名のうち、海外実習プログラムに参加した30名を分析の対象とした。表6に示すように、「異文化 Can-Do」の3つの領域のうち「知識」では有意な変化はみられなかったが、「態度」では0.1%水準で「スキル」では1%水準で有意差が認められた。

表6 「異文化 Can-Do」の得点平均・2019年度生(国際+海外)の変化

	入学直後 n=30	1年次末 n=30	差分	判定
知識	5.38 (0.80)	5.62 (0.65)	0.24	n.s.
態度	5.09 (0.68)	5.57 (0.78)	0.48	***
スキル	4.80 (0.79)	5.24 (0.97)	0.44	**
全体	5.13 (0.67)	5.50 (0.69)	0.37	***

括弧内はSD *** $p < .001$, ** $p < .01$

14 この点については、第1章で述べた関連科目の中で明示的な指導をしていなかった。

「態度」「思考スキル」の領域での有意な得点上昇に注目してみよう。前述の Byram (1997) のモデルによると、異文化間能力は「教室」「フィールドワーク」などの学習の場の往来による学び・経験・ふり返りのサイクルによって獲得されることが期待されている。第 2 章で述べたように学部のカリキュラムでは、体験実践論による事前学習（教室）、体験実践による実体験（フィールド）、体験実践論による事後学習・体験の言語化（教室）という流れによりこのサイクルを確保していると言える。海外体験実習参加者群において「態度」「思考スキル」の変化に有意差が認められたことは、このサイクル効果によるものとも考えられるだろう。

実際に、30名のうち得点上昇の大きかった学生のコメントを見ると、授業において「多様性を認めることの大切さに触れたことから意識するようになった」や、実際に海外実習に参加した際に「異文化への拒絶感や自文化への否定感をもたなかった」、「カルチャーショックを受けることなく反対にその背景や原因に興味を湧いた」など、このサイクル効果を支える記述が見られた。異文化環境（海外実習）におかれた自己の意識や態度を客観的にふり返った結果が異文化 Can-Do における自己評価に影響を与えていることがうかがえる。

次に、国際+海外のデータ（得点平均値）を入学前の海外渡航歴の有無によって分析した結果を表 7 に示す。

表 7 2019年度生（国際+海外）得点平均の変化（入学前海外渡航経験の有無の比較）

	海外渡航経験あり n=14			海外渡航経験なし n=16		
	入学直後	1 年次末	差分	入学直後	1 年次末	差分
知識	5.40	5.46	0.06	5.36	5.76	0.40
態度	5.03	5.43	0.40	5.15	5.70	0.55
スキル	4.94	5.04	0.10	4.69	5.41	0.72
全体	5.16	5.33	0.17	5.11	5.64	0.53

それぞれの母数が少ないが、渡航経験あり群よりもなし群の方が変化（上昇）の大きい点が興味深い。昨今は、中学校・高校在学中に修学旅行で海外に行ったり短期の留学プログラムに参加したりするケースが増加しているように見受けられるが、表 7 のデータによると、学部プログラムを経て異文化理解に関する自己評価が上昇する傾向は、必ずしも入学前の渡航経験に影響されないことが確認された。学生へのインタビューの中で、入学前に実現できなかった海外体験を待望していたという声や、1 年次に海外実習を体験することの意義およびその後の学修への好影響を強く主張する声があったが、関心が成熟した段階および動機づけが効果的な段階に海外体験プログラムを配することの効果の可能性が示されていると言えるだろう。

しかしながら、表 6、表 7 で示した分析結果については、もともと態度、思考面での柔軟

性を有した学生が海外体験実習への参加を希望した可能性、海外体験実習の後にさらなる異文化接触を継続した可能性など、さまざまな要素を排除できていないために断定は難しい。体験実践（海外実習）の成果検証については、計量的な分析に加えて質的な分析（縦断的なインタビュー調査）などの工夫が必要であろう。

4.3.3 経時変化のまとめ

以上、集団別の経時変化（約10か月後）を、国際、国際+海外の2群と入学前海外渡航経験の有無によって分析を行った。結果として、地域には見られなかった有意な変化（上昇）が、国際43名に観察された。入学時の意識面でのレディネスに加えて、学科の特色である言語能力を含めた異文化間コミュニケーション能力の向上を目的とするカリキュラム（座学と実習、事前・実習・事後の流れ）の成果が「異文化 Can-Do」による調査結果に表れている可能性が示唆された。体験実践（海外実習）そのものの効果については、数値データから可能性は示唆されるものの、複雑な要素が関係するため断言は難しい。質的な分析の併用が不可欠であろう。

今回の調査で小規模に行ったインタビューからは、入学直後と1年次末の回答時における自分自身の変化を自覚できたとする声があった。「異文化 Can-Do」を学生の自己点検ツールとして利用することの有用性も検討していきたい事項である。

5. お わ り に

現代のグローバル社会、多文化共生社会において、異文化間能力の獲得の重要性が注目されている。国際政治学科においても、英語コミュニケーション能力の向上とともに異文化間能力の習得をカリキュラムの目標の一つに据えている。異文化間能力の研究はこれまで欧米を中心に進んできたが、その知見を日本の教育現場に応用しようとする動きもみられる。その中で、Byram（1997）の理論モデルを土台とした異文化能力の指標を Can-Do リスト（日本語版）の形で整理を行った松本（2012, 2013）の試みを援用したアンケート調査を同学部の学生（2年度分）に実施することで、学生の意識の把握を試みた。結果として、集団の特徴（4.2節）において、国際の3つのポリシーから期待する学生像に合致する結果を得ることができた。また、経時変化（4.3節）においては、地域には見られない有意な変化（上昇）が国際および国際+海外の群に観察できたことは、異文化間コミュニケーションを含む国際理解に重点を置いたカリキュラム展開の成果の可能性を示唆している。

異文化間能力に関するレディネスがある程度整った学生を獲得し（アドミッション・ポリシー）、教育課程でさらにその能力を向上させ（カリキュラム・ポリシー）、能力を備えた人材を社会に送り出す（ディプロマ・ポリシー）という理想的な流れを構築し、その各段階に

における教育成果の測定ツール、学生の自己点検ツールの一つとして、この「異文化 Can-Do」を活用していくことの有用性が見えてきた。調査結果の検証は、各集団の得点平均値を用いて行ったが、Can-Do の各項目の得点や個々の学生変化を精査していくことで、カリキュラム検証・改革につながる教育的な示唆を得ることができるとの手ごたえを感じた。

また、客観テストでは測りづらい異文化間能力について、「〇〇することができる」という能力記述文に回答する形式で測定する Can-Do 調査での主観的な自己評価が、集団の特徴や変化を示す客観的な指標となりうると言える結果を得ることができた点も収穫であった。

本調査の限界として、表 1 に示したアンケート調査の回答率が挙げられる。1 年次末の回答率が両年度とも 60% 台であった点について、能力の獲得に自信がない層（得点下位層）が回答していない、そのために得点の上昇が見られた可能性を完全に否定することはできないからである。より信頼できるデータを得るためには回答率を上げる工夫が不可欠である。同時に、学生の自己点検ツールとしての活用の可能性も探りたい。

今後は、同アンケート調査を縦断的に実施することで学生の変化の観察を継続すること、「異文化 Can-Do」の結果と他の要素（関連科目の履修状況、留学プログラムへの参加状況、キャリア形成など）との関係を分析すること、学生にインタビューを実施するなど質的な分析を併用すること、学部の完成年度（2021 年度）に向けてカリキュラム改正のための検討材料を集約していくことを検討していきたい。さらには、この分析結果を出発点として、学部（学科）のカリキュラムにより適合した独自の Can-Do リストへと発展させていくことが次段階の課題である。

参 考 文 献

- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters Ltd.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for language: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Deardorff, D. K. (2006). The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Kachru, B. (1982). *The other tongue: English across cultures*. Urbana: University of Illinois Press.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
- 庵 功雄 (2016). やさしい日本語——多文化共生社会へ。岩波新書。
- 国際交流基金 (2017). JF 日本語教育スタンダード【新版】利用者ガイドブック。
- 竹内 愛 (2012)。「異文化理解能力」の定義に関する基礎研究。共愛学園前橋国際大学論集 (12), 105-112。
- 投野由紀夫 (2013)。CAN-DO リスト作成・活用 英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック。大修館書店。
- バイラム, マイケル (2015)。山田悦子, 古村由美子 (共訳), 細川秀雄 (監修) 相互文化的能力を育む外国語教育——グローバル時代の市民性形成をめざして。大修館書店。
- 早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター (編) (2016)。体験の言語化。成文堂。
- 松浦依子, 宮崎玲子, 福島青史 (2012)。異文化間コミュニケーション能力のための教育とその教材化について：ハンガリーの本語教育教科書『できる』作成を例として。国際交流基金日本語教育紀要 (8), 87-101,

国際交流基金.

松本佳穂子 (2012). 異文化対処能力及びクリティカル・シンキング能力の指標構築の試み. 異文化交流 (12), 203-222.

松本佳穂子 (2013). 異文化間能力の指標と指導モデル構築の試み. 文明 (18), 51-63.

文末資料

ここに、松本 (2012, 2013) で構築された異文化間能力の指標としての能力記述文29項目を挙げておく。表の右列には、本調査における ①2019年度生・国際・入学直後データ (n=65), ②2018/2019年度生・国際・1年次末データ (n=97) の結果を mean (SD) で示している。

異文化間能力の能力記述文 (松本 2012, 2013) と調査結果

【知識】	①	②
1 学習している外国語の基本的なルール (発音, 文法, 語法) や表現の特徴などを知っている。	4.92 (1.13)	4.75 (1.23)
2 その外国語についての歴史的, 社会的, 文化的な背景知識を持ち様々な場面や状況に応じた使い分けが必要なことを知っている。	5.05 (1.47)	5.03 (1.32)
3 その外国語を習得する方法やストラテジー (方略) についての知識があり, ストラテジーの効果は, その言語に対してポジティブな見方ができるかどうかによって左右される (ことを知っている)。	4.35 (1.37)	4.56 (1.53)
4 言語は文化やアイデンティティーと深く関係し, コミュニケーション能力は複合的なもので, 言語能力だけでは十分ではないことを知っている。	5.57 (1.08)	5.69 (1.18)
5 世界には, 様々な言語が存在し, さらに, 多言語・多文化が接するような状況が, 様々な国や地域に存在することを知っている。	6.02 (1.03)	6.11 (0.94)
6 各言語は固有の構造や体系を持ち, 言語間で類似点や相違点があり, 直訳をしても完全には同じ意味にならないことを知っている。	5.86 (1.11)	6.01 (1.17)
7 それぞれの文化が複雑な価値観や規範を持ち, それが人々の世界観やものの考え方に影響し反映されていることを知っている。	5.91 (1.03)	6.10 (1.00)
8 文化には, 地域, 世代などの様々なグループによる下位文化があり, 一人の人が複数の下位文化に属することを知っている。	4.58 (1.71)	4.60 (1.41)
9 異文化間のコミュニケーションでは, 同じ行為や現象についても解釈が異なってしまうため, 誤解が生じることを知っている。	5.94 (1.09)	6.15 (1.02)
10 文化は固定的なものではなく, 複雑に絡み合い, かつ接触やグローバリゼーションによって常に変容していることを知っている。	5.49 (1.20)	5.80 (1.13)
11 異文化状況というのは, 特に外国に行かなくとも様々な形で身近に存在し, 日本にずっと居ても, そういう状況に対処するために相手の文化に根ざした考え方を学ぶ必要がある (ことを知っている)。	5.54 (1.20)	5.79 (1.07)
12 さまざまな文化にはその勢力や広がりには差はあるが, 共通点や相違点が常に存在し, 文化に優劣はないことを知っている。	5.75 (1.18)	6.09 (1.07)
【態度】		
13 異なる言語や文化との共通点・相違点に注目し, それを自然に (当たり前のこととして) 把握し受け入れることができる。	5.46 (1.11)	5.73 (1.08)
14 言語や文化の違いに対する抵抗や偏見を捨て, 自分とは全く違う考え方も, また理解に苦しむような「中間的な曖昧さ」も受容できる。	5.25 (1.22)	5.66 (1.12)
15 学校教育の場だけでなく, 常に他の言語や文化に興味を持ち, 自ら進んで異文化コミュニケーションの状況に入っていくことができる。	4.91 (1.45)	5.15 (1.49)
16 全ての言語や文化が同等であるという考え方に立ち, 様々な異文化との接触に意義や価値を見出すことができる。	5.54 (1.15)	5.70 (1.14)
17 異文化・多文化のコミュニケーションで出会う障害を乗り越えるため, 自分の立場を説明し, 相手の文化を深く理解しようとする問題解決の努力を, 根気強く強い意志を持って行うことができる。	5.09 (1.19)	5.51 (1.31)
18 自分の文化的価値観に基づく先入観や安易な一般化を排して, 自他両方の文化を批判的に見たり, 自らの文化と一定の距離を置いた議論をすることができる。	4.97 (1.12)	5.22 (1.07)
19 文化や価値観というものが, もともと相対的なものであるという視点から, 自文化と異文化両方について対等で客観的な判断ができる。	5.18 (1.07)	5.27 (1.13)
20 異文化状況に試行錯誤しながら積極的に対応することで培ってきた「柔軟性」によって, 新しい状況にも自信と余裕を持って対処することができる。	4.85 (1.13)	5.08 (1.38)
21 異文化を持つ人のアイデンティティーを自分と同等のものとして敬意を持って受け入れ, 親密な関係を築くことができる。	5.37 (1.06)	5.51 (1.11)

【思考スキル】			
22	異なる言語や文化について、それを構成する要素（=構成要素）を客観的に観察・把握し、自分なりに分析することができる。	5.00 (1.01)	5.03 (1.34)
23	異なる言語や文化について、その構成要素をカテゴリーやジャンルに基づいて体系的に把握することができる。	4.92 (1.09)	4.97 (1.28)
24	異なる言語や文化について、その構成要素を一貫した手順に基づいて比較し、類似点と相違点をきちんと把握することができる。	4.91 (1.00)	5.06 (1.25)
25	自分の言語や文化について、客観的で適切な説明ができ、異文化に対しても、自分の意見や見解を客観的かつ十分に表現できる。	4.80 (1.26)	4.82 (1.31)
26	外国語でのコミュニケーションを学ぶ過程で、過去に習得された言語（母語など）の知識に基づいて、それと外国語の関係についての仮説を自分で立て、比較、検証しながら学習をしていくことができる。	4.37 (1.32)	4.51 (1.49)
27	外国語を使う際に、相手の言語や文化との違いを常に考慮しながら、相互理解に至るコミュニケーションを構築していくことができる。	4.94 (1.28)	5.23 (1.24)
28	異なる言語と文化に対して、これまでに得た知識と経験を活用しつつ、自分なりの学び方を確立していくことができる。	4.88 (1.27)	5.24 (1.29)
29	自分の学び方が効果的かどうかを実践の中で振り返りながら、生涯を通じて外国語や異文化を継続的に学んでいける。	5.15 (1.11)	5.33 (1.34)

Summary

Portraying Students with “Intercultural Competence Can-Do” Survey Results: Implications for International Understanding Curriculum

Mitsuko Takei¹, Junji Yatabe¹, Noriko Sado¹ and Sugata Sumida¹

With an ever-growing number and diversity of English speakers and learners around the globe and of Japanese speakers in multicultural communities inside Japan, more and more attention has been directed to “intercultural competence” in addition to well-defined “communicative competence” in order to adapt, to make oneself intelligible and to convey meaning effectively to a wide range of speakers via *lingua francas*.

Intercultural Competence, as defined in Deardorff (2006) as “the ability to develop targeted knowledge, skills and attitudes that lead to visible behavior and communication that are both effective and appropriate in intercultural interactions,” typically comprises three subcomponents: knowledge, attitudes and skills. By referring to the Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures (FREPA), Matsumoto (2012, 2013) attempts to create the tentative list of 29 Can-Do Statements for Intercultural Competence (IC) with the three subcategories that is specifically designed for Japanese universities’ EFL context (hereafter, IC Can-Do).

This study represents a portrait of student attributes in the Department of Global Politics using the IC Can-Do survey results. The survey was conducted with the 1st-year students in the academic years 2018 and 2019, with the results being statistically analyzed in terms of how these students can be characterized and to observe over-time changes in their intercultural competence. The IC Can-Do survey results reveal characteristics evident in the student groups and show statistically significant over-time changes in the 1st-year international understanding curriculum that includes an overseas experience program. Furthermore, this research data discloses potentials for the IC Can-Do as: a curriculum evaluation and goal-setting tool for the department, a reflective self-assessment tool for its students, and insights for future research directions, including the development of our original Can-Do that will better suit our departmental curriculum and goals.

1 Faculty of Global and Community Studies, Hiroshima Shudo University