

高大連携：地域との連携による authentic な国際交流を目指して

ー異文化コミュニケーション能力育成への国際交流導入の試みー

土持 かおり・久木田 美枝子

1. はじめに

2008 年 10 月 21 日・22 日に鹿児島で開催された第 58 回全国英語教育研究団体連合会（全英連）全国大会は、「Ishin 世界を拓く若者が育つ英語教育」をテーマに、Can-Do を取り入れた指導「鹿児島スタンダード」などを提示するなど、鹿児島での熱意あふれる英語教育研究を紹介するものでもあった。Ishin と綴ったのは、これからの日本人は「以心伝心」だけでなく、世界の人々とバーバルなコミュニケーションができる「以唇」の力も必要との意味も込められているとのことである。文部科学省の「英語が使える日本人」育成のために、初等・中等教育において英語教育の大変革期を迎え、それに続く高等教育においても、一貫性のある英語教育の実践が求められる時代にあって、鹿児島で開催された全英連全国大会の意義は、まさに幕末から明治維新にかけて多くの偉人を生み出した鹿児島において、今日また同様の躍動感あふれる改革を実現可能ではないかというような期待感を持たせたのは、非常に喜ばしいことでもある。このような鹿児島の英語教育界の熱意から、様々なテーマの英語教育研究が全国大会前の 2 年前から始まり、久木田が研究指導助言者として様々な分野の英語教育研究に加わったのが、本稿の高大連携研究テーマ“To find the best strategy to encourage students to learn the language and cross-cultural communication skills required in the real world”を研究する発端となった。

全英連大会への準備の関係で、高等学校側の方が、先にこの研究テーマに実践的に取り組んだ経緯もあり、研究開始当初は、中等教育の場では国際交流と英語教育とはどうしても結びつかないのではないかと疑問も出されたが、国際交流すなわち異文化コミュニケーションこそが、総合的に英語力を培う上で効果的な攻略法であり、英語学習の動機付け及び意識変革に多大な影響を与えるのではないかと仮説のもとに、研究を進めていった。双方とも、国際交流を異文化に接する体験学習と位置づけ、全ての学生が容易に参加できるように、授業の中で異文化接触を実践することとした。

高等学校側は、鹿児島県高等学校国際教育研究会の事務局を務めた経験のある鹿屋女子高等学校の堀切友弥教諭、その他鹿児島東高等学校（国際教養科）に在職していた英語教員達を中心となって意欲的に研究を進めていった。数回に及ぶ中間発表会を踏まえて、英語教育の 4 技能に加えて異文化コミュニケーション能力が総合的な英語教育には必要とされるということを実証した。

大学側単独では、高等学校とは少し遅れるが、全英連大会の後、同様のテーマで国際交流を実施したが、その前後の異文化に対する意識調査に現在のところは留まっている。今後も学生の積極的異文化受容態度を培うことが異文化コミュニケーション能力及び英語コミュニケーション能力の育成にいかにより重要な要素であるかの検証が必要である。

高等学校側及び本大学側も、国際交流を英語授業に取り入れるためには、国際交流の実施方法のノウハウを全ての教員が持っている訳でなく、また、単独の教育機関だけで準備し、授業に導入するのは負担がかかりすぎる。そこで、既に国際交流を実施している地域の団体の協力をもらって教員の負担の少ない国際交流を目指すことが合理的とも考えられる。

鹿屋市に位置する、「鹿児島県アジア・太平洋農村研修センター」（KAPIC）にある「鹿児島国際交流協力センター」は、国際交流協力センター自主事業と鹿児島県事業の2点から国際交流事業を実施している。鹿児島県事業の一つである「海外学生日本語・日本文化研修」では、海外（香港、マカオ、韓国）の大学で日本語を学習している学生の研修を毎年、鹿児島で実施しており、県民や県内学生との交流会を持つなどしており、県民に国際交流の場を提供している。例えば、鹿屋女子高等学校はKAPICの協力のもと香港大学生との交流会を行い、それに基づく研究発表を2008年度の全英連大会で行っている。

そこで本大学側でも、KAPICの協力により国際交流の相手校を選定し、真の（authentic）国際交流活動が、異文化コミュニケーション能力にどのような影響を及ぼすかを調査するために、本学講義「コミュニケーション概論」の、理論—応用—実践—定着の一連の流れの中で、実践部分として、僅かではあるが外国人大学生との国際交流の場を取り入れ、その意識変化について調査することとし、今後の異文化コミュニケーション能力育成の参考にすることとした。

2. 高等学校側における授業への国際交流の取り組み

高等学校学習指導要領が大幅に改訂される前後から、国際理解教育及び多文化共生社会での日本人としての自覚及び国際協調の精神などが更に重要視される状況の中で、高等学校側では、積極的に国際交流活動を実施し、異文化コミュニケーション能力の育成を図っている。

授業の中での国際交流活動の取り組みは、現在、高等教育機関でも理想とされている応用言語学の立場に立ったクラッシュエンのナチュラルアプローチをベースにする活動になるのではないかと仮説で、実際の授業での学習環境が、英語学習ではなく英語獲得への道に導くことになるとしている。ナチュラルアプローチでは、学習者の負担は非常に少ないが、理想的に実践されれば、母語と同じ獲得過程を経ることが可能であるとしており、限られた英語学習環境の中での体験的な国際交流の実施により、その可能性を実証できると考えられる。

鹿屋女子高等学校の場合は、総合学習の場で、香港大学の学生との国際交流活動を実施して、アンケート調査により生徒の意識の変化を調査した。国際交流活動は、生徒の英語の4技能を伸ばす動機付けに効果があることが実証されている。既に紹介されている高等学校側の授業への実践的国際交流活動の取り組み及びその結果などの一部は以下のようである。¹

1 堀切友弥他 (2009)「地域との連携による authentic な国際交流を目指して」『第 58 回全国英語教育研究大会紀要』全国英語教育研究団体連合会、154-160.

A. 総合的な学習の時間 / Period of Integrated Study の活用

対象：普通科 1 年 2 クラス (66 名)

担当教員：普通科正副担任，管理職

実施時間：「英語 I」「総合的な学習の時間」

実施時期：2007 年 4 月～2008 年 3 月

Result: ① 他の国際交流 / 自分の所属する社会 / 海外に対する関心が増加

② Global Thinking Mind の育成

③ 語学に対する関心 (検定受験) の増加

④ 英語が苦手な生徒も交流活動においては積極的に活動していた。

Limitation: ①「総学」の時間が中心となり，英語の教科としての関わりが薄い。

② 複数年での計画が難しい。

③ 学力への直接的な検証が不十分である。

④ 体験した学生が同じポテンシャルを維持できない。

⑤ 交流プログラム以降の活動が個人レベルで終わった。

B. 英語の単元に含める

対象：普通科 1 年 (16 名:分割授業)

担当教員：英語教科担任

実施時間：「英語 I」*Main Stream English Course I*

実施時期：2008 年 4 月～2008 年 7 月

内容：昼食 (Ice breaking) “Who Am I” ゲーム 日本の文化の紹介

	内 容	授業／課題
4 月	指導計画案作成 実施クラスの抽出 KAPIC への打診	あいさつ 質問
5 月	生徒はアンケートを行う クラスへ交流の説明	
6 月	交流を通して教科書を進める	会話練習 ゲームの質問内容作成 日本文化紹介内容の決定
7 月	交流 (7 月 15 日) 事後アンケート実施	紹介内容作成 (幅広用紙での発表)

これは，現在の英語教育において，英語の 4 技能の単なる学習だけでは不十分であることを実証できる貴重な事例でもあり，従来の英語の授業にプラス α の要素を取り組む必要性和密接に関連している。プラス α の要素が何であるかは，考える力あるいは異文化コミュニケーション能力であると考えられるが，授業での国際交流活動は，全ての学習者が体験できる点で望ましい方向と考えられる。

高等学校レベルでは，大学側で実施した，後述の Bennett (1986a, 1986b, 1993) の「異文化感受性モデル」を基に開発された Hammer & Bennett (1998)「異文化感受性発達尺度」

に基づく調査は、客観文化、主観文化の違いの認識をまだ持ちにくい年齢であり、基本概念の「違いの否定」「違いからの防衛」「違いの最小化」「違いの受容」「適応」「統合」の各段階が理解困難であったため、その違いが結果として表出しなかった。しかし、初歩的な対処法であると同時に古くから定着している、Adler（1975）の「異文化への移行体験」を応用すると、授業での国際交流活動が説明可能になると思われる。²

なお、高等学校側も、国際交流を通しての異文化コミュニケーション能力育成が望ましいとしている。そこで現在も英語教育の大きな指標となっている Can-Do Statement については、³「鹿児島スタンダード」と題した「Can-Do リスト 鹿児島」を進展させつつあり、各都道府県で地域にあった英語教育で「Can-Do リスト」を作成することを目標としている。

「鹿児島スタンダード」がほぼできあがったのを契機に、基本的に英語4技能について何ができるかだけではなく、国際交流活動を通しての異文化コミュニケーション能力も含めて英語で何ができるかを開発しつつある。このような Can-Do リストが可能であれば、学習者が常に能動的に動くのを奨励し、動機付けを継続しながら、真の意味での国際交流活動の授業への取り組みが可能になるのではないと思われる。

3. 本プロジェクトでの国際交流の取り込み

3.1. 本学での国際交流活動の機会の欠如、その必要性

本学は、海外研修制度としては、外国語科目の中の異文化コミュニケーション（英語、中国語）で、ハワイ及び中国で夏季休暇中に研修を受け、本学の単位として認定できるようになっている。このような海外に出での研修はあるものの、当然それにまつわる費用がかかるため、全員が研修に参加できるわけではない。

本学は、短期大学で規模も小規模であることから、中国人の留学生が数人いるだけで、学内での異文化コミュニケーションは非常に限られている。昨今の大学教育の大きな柱である「国際性」の点では、学生に国際交流の場を本学の学内で提供する機会が非常に少なく、自然な形で異文化コミュニケーション能力が育成できない環境である。そのため、国際的教養及び異文化コミュニケーション能力などの能力を培う必要がある大学教育においては、何らかの形で改善する必要性に迫られている。そこで、授業に国際交流活動を取り入れることとした。

3.2. 授業との関連

本プロジェクトが国際交流活動を取り入れた授業「コミュニケーション概論」では、多文化共生の現代社会における国際理解と英語コミュニケーションについて考察し、望まし

2 Adler (1975) は、異文化への移行体験の諸相を 5 段階（「異文化との接触」「自己崩壊」「自己再統合」「自律」「独立」）に分け、この移行段階は、自ら海外に向いた場合に、段階ごとにはっきりと認識されるが、授業の中での、国際交流活動は、教室という空間に異文化が入りこみ、それを何回か体験することにより、同様の移行段階に移行可能であると考えられるということで、授業の中に国際交流活動を取り入れ、異文化コミュニケーション能力の育成が可能になることを実証できる。自己確立の未完成な中等教育レベルでの異文化コミュニケーション能力育成においては、この見解の方が応用可能であると考えられる。

3 Can-Do Statement は、英語を含む外国語教育で、「言語を用いて何ができるか」という視点から、そのモデルは、ヨーロッパにおける言語能力発達段階の参照枠組みである Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe 2001) に由来する。

い異文化受容の基本的姿勢について考察することを授業テーマとしている。更に、異文化受容の基本的姿勢を培うとともに、異文化コミュニケーションに必要とされる知識の習得をも目標としている。異文化理解、異文化受容に関する理論を授業で学ぶとともに、学生が実際に留学生や外国人と交流を持ち、異文化に対する理解を深め、異文化を受け入れる姿勢を育てていくことが望ましいと考えられるが、交流相手を探し実施するためのノウハウを持ち合わせていないことから、授業にそのような交流活動を取り入れたことはなかった。そこで本プロジェクトでは、国際交流活動に携わっている地域団体の協力を得ることで、授業に国際交流活動を取り入れる試みを実施することとなった。具体的には、本学授業「コミュニケーション概論」の、理論－応用－実践－定着の一連の流れの中で、実践部分として、僅かではあるが外国人学生との国際交流の場を取り入れ、受講学生の意識の変化について調査し、今後の異文化コミュニケーション能力育成の参考にすることとした。

3.3. 地域との連携による交流相手校の決定

前述の通り、鹿屋市に位置する、「鹿児島県アジア・太平洋農村研修センター」(KAPIC)では、海外(香港、マカオ、韓国)の大学で日本語を学習している学生の研修を毎年、鹿児島で実施し、県民や県内学生との交流会を持つなどしており、県民に国際交流の場を提供している。香港大学、マカオ大学、徳成女子大学(韓国)は、鹿児島県内の大学とも毎年、交流を行っており、徳成女子大学(韓国)は、2008年度に本学生活科学科と、また2010年度に本学文学科と本学にて交流会を行っている。

本プロジェクトは、「授業に地域との連携による異文化交流の機会を設けることにより、学生の積極的異文化受容の姿勢を培うこと」を目的としていることから、鹿児島県教育機関にこのように国際交流の場を提供している「鹿児島県アジア・太平洋農村研修センター」(KAPIC)に交流校を紹介してもらうこととなった。2009年3月、久木田と土持がKAPICを訪問し、研修課長の酒井氏から当該年度(2009年度)来鹿予定の大学の日程説明を受け、6月(6月17日～26日)に鹿児島県での研修を予定している香港大学と本学文学科英語英文学専攻1年生との国際交流を実施する運びとなった。日程については、後日調整の上、6月23日に実施することとなった。

3.4. 交流に向けた授業内での準備

香港大学との交流会(6月23日)に向け、6月18日「異文化コミュニケーション」の授業は、交流前の準備時間として実施した。内容は、表1の通りである。

表1 「コミュニケーション概論」(6月18日)フローチャート

段階・時間	内 容	留 意 点
23日香港大学生との交流について (10分)	① 交流の機会を持ついきさつについて ・地域研究所共同プロジェクト ② 授業の中に外国人との交流の場を設けることの意義について 授業「コミュニケーション概論」との関連性 ～「異文化感受性モデル」の説明	① 「地域との連携による authentic な国際交流を目指して」 ② 授業の中で実際に国際交流をすることによって各自の異文化受容度を高めることを説明

テキスト 導入 (10分)	Unit: 12 : Hong Kong ① 題材の口頭導入 ② Warm-up exercise ③ 解答及び説明	・ 聞く前の準備として、香港についての簡単な背景知識を与える。
テキスト 演習 (15分～20分)	① ビデオ視聴 ・ Comprehension ・ Conversation Part I & II ② エクササイズ演習 ・ Comprehension exercise の解答 ・ Conversation I&II の内容をテキストで確認 ③ 解答 ④ 内容について簡単な説明及び補足など	A. ケルビンのスピーチから、下記について知識を得る。 ・ 彼が日本に留学した動機 ・ 香港の統治情勢について B. ケルビンとヒロコの会話から下記について知識を得る。 ・ 日本と香港の外国語学習事情 ・ 香港の中国返還と自己アイデンティティ
ワークシートによる 香港の情報交換 (30分)	① ペアーになり、自分が調べてきた各項目について情報交換しあう。 ② 数組に、各項目ごとに発表してもらう。 ・ 教員が要点を板書 ③ 各項目に関して、香港大学の学生に質問したい事項を出してもらう。	・ 情報交換しあうことで、香港についての知識・情報を増やす。 ・ 項目ごとに時間を区切り、発表までさせる。
23日の交流の流れについて簡単に説明 (10分)	① 香港大学・来校学生についての紹介 ・ 交流内容について簡単に説明	・ 23日の交流会でペアーを組む名簿リストを学生に配布

3.4.1. テキストブックによる香港についての基礎知識の学習

本授業で使用しているテキストブック *The "I" in Identity* は、世界各地から日本にやってきた留学生が、それぞれの文化的背景を持ちながら、どのように現代日本と関わっているかを扱っている。留学生は、それぞれの国、家族、自国での体験、来日目的、日本での生活体験などを語っており、また社会的・文化的諸問題など様々なトピックについて自分の考えを、単なる客観的な情報としてではなく、自分自身の問題として語っている。授業では、これら留学生の英語でのスピーチを理解することにより、学生が現代の多文化共生社会の中で生きていくために異文化を理解し、自分のアイデンティティを模索していくとはどういうことかを学んでいくことを目標としている。

Unit 12: Hong Kong - The 'Fragrant Harbor' は、香港からの留学生を扱っており、民族の帰属意識をテーマとしている。1997 年の香港の中国への返還に伴い様々な変動があったが、留学生ケルビンが当時の状況、自分自身のアイデンティティ、外国語学習の必要性などについて語っている。単一文化、単一言語の中で生活している日本人学生が、多文化・多言語社会を身近な問題として捉える機会を与えることをこの単元の学習の目的とし、交流前に香港および香港の統治情勢について、さらに香港の外国語教育事情について学生の理解を深めさせた。

3.4.2. ワークシート使用による香港についての情報交換

香港大学の学生との交流に備え、前述の通りテキストで香港について基本的な知識を学習させた後、さらに、課題として与えられていた、当日の交流会で使用するワークシート

に記載された項目についてインターネットで各自調べてきた内容について、ペアで情報交換を行わせた。検索させた事項は下記の通りである。

1. 香港の公用語、香港での日常使用言語、その他の使用言語
2. 香港での外国語学習
3. 香港での英語の使用状況
4. 香港での英語教育事情
5. 香港での日本語学習状況、若者の日本語・日本文化への興味・関心

ペアーでの情報交換の後、数組に発表してもらい、さらに香港についての言語事情について知識を深めた。

3.5. 香港大学学生との交流会

交流会は、2009 年 6 月 23 日の「コミュニケーション概論」の授業時に実施した。来校した相手側学生は 15 名で、内訳としては、女性 7 名、男性 8 名（1 年生 7 名、2 年生 7 名、3 年生 1 名）であり、本学からは当該授業を受講している文学部英語英文学専攻 1 年生 33 名（女性 32 名、男性 1 名）が参加した。交流会での使用言語は、香港大学学生は日本語研修の目的で来鹿していることから、KAPIC からの要請もあり、主に日本語とした。交流会は、ワークシートを使用したグループワークが中心で、本学学生がワークシートの項目について香港大学学生と情報の交換をし合うことで交流を深めることが主であり、表 2 の流れで行った。

表 2 香港大学学生との交流会（6 月 23 日）フローチャート

段階・時間	内 容	留 意 点
香港大学生について紹介 (15 分)	・プロフィールをもとに一人ずつ教員が紹介 ・一人ずつ日本語で簡単な自己紹介	
香港大学について紹介 (10 分)	香港大学代表学生（2 グループ）による大学及び香港の観光地の紹介（日本語）	・パワーポイントを使用
学生間の交流 (30 分)	学生は決められたペアーで、香港大学生 1 名と交流 ① それぞれ、簡単な自己紹介 ② ワークシートに沿って、香港大学生に質問しメモを取る。また、同じ項目について日本についても説明する。 ③ それ以外で、質問があれば聞き、それに答える。また、日本側からも他に質問があれば聞く。 ④ いくつかのグループに発表してもらう。 (本学学生 又は 香港大学生)	・使用言語は日本語を主とし、英語の使用も可とする。 ・新しいワークシートを配布（グループに 1 枚ずつ） ・教員（久木田、土持）は 2 つに分かれ、各グループを回り、情報交換・交流が適切に行われているかをモニターする。また、単なるムダ話、チャットに流れていないかもチェックする。
総括 (10 分)	・香港大学生に今日の交流会の感想を述べてもらう。 ・本学学生代表 1 名にお礼の言葉を述べてもらう。 ・まとめの言葉（久木田）	
昼食	学生は香港大学生と一緒に学食へ移動	・英語英文学専攻（1・2 年次生）の希望学生のみ参加

4. アンケートの実施と結果の考察

4.1. 使用したアンケートについて

異文化コミュニケーション教育の目的の一つは、異文化コミュニケーション能力、異文化間能力、異文化リテラシー等と呼ばれる能力を育成することであり（山本、丹野、2002）、これらの能力を構成する要素の一つとして異文化感受性がある。異文化感受性は異文化を見る「認知的枠組み」となるものであり、個人が異文化でうまく適応出来るかどうかを左右するものである（Bhawuk & Brislin, 1992）。近年は、異文化トレーニングや異文化コミュニケーション教育において、異文化感受性を高めたり、その発達を促すことが重要視されてきている。

「異文化感受性発達尺度」(The Intercultural Development Inventory [IDI]) は、個人の異文化に対する感受性の発達度を測定する尺度であり、Bennett (1986a, 1986b, 1993) の提示した「異文化感受性発達モデル」(The Developmental Model of Intercultural Sensitivity [DMIS]) を基に、Hammer & Bennett (1998) により開発された。モデルは6つの段階からなり、大きく前半3つの段階（「否定」、「防衛」、「最小化」）を自文化中心主義的段階、後半3つの段階（「受容」、「適応」、「統合」）を文化相対主義的段階とに分けることができ、基本的には自文化中心主義的段階から文化相対主義的段階へと個人の異文化感受性は発達していくとされる。IDI 活用の可能性として、Hammer (1999) は、「大学で文化多様性に関する科目群を1年生の必修科目に加えたが、この効果を査定したい」という項目を挙げている。本調査では、「コミュニケーション概論」という科目の効果を調査するものではないが、実践部分として授業に取り入れた国際交流活動が学生の異文化理解・異文化受容の意識への何らかの影響を与えているかを知るための指標として、IDI をアンケートとして使用した。

山本・丹野（2002）は、「異文化感受性発達尺度」(IDI) の日本語版が日本人に適用できるかを日本人学生を対象に実施し調査した結果、自文化中心的段階の初期を測定する IDI の項目群（IDI の6つの段階における各下位カテゴリーを測定する項目のうち、第一段階「否定」の項目中の「隔離・分離」、第二段階「防衛」の項目中の「侮蔑」、及び「優越」）については、そのままで日本人にほぼ使用できるとしており、他の段階および下位カテゴリーについては、日本人により適したものと修正改善されることが望ましいと結論づけている。

一方、J. M. Bennett, M. J. Bennett & Allen (1999) は DMIS の6段階を、「否定」と「防衛」からなる第一段階（初心者）、「最小化」と「受容」からなる第二段階（中級）、「適応」と「統合」を併せた第三段階（上級）に分け、大学の授業で各々の段階に適切と思われる体験学習活動を提案している。町（2005）は、異文化体験が少ない学生は、文化や文化の違いについてはその存在を認めるものの文化が人間の行動や考え方に与える影響については現実感がないことなどから、多くの日本人学生は「防衛」から「最小化」の段階にあると考え、さらに、「最小化」から「受容」への移行を促す第二段階では、文化の違いをより具体的、現実的に理解できるよう手助けすることを授業展開で取り入れることを示唆している。

これらを踏まえ、本研究では、山本・丹野（2002）が日本人にほぼ適用できるとした第一段階（「否定」）中の「隔離・分離」および第二段階（「防衛」）中の「侮蔑」、「優越」に

加え、文化相対的段階の初期にあたる第四段階（「受容」）中の「違いの描写」、「違いを楽しむ」、「違いを学習」についての計 37 項目をアンケートに使用した。第四段階（受容）中の「価値相対性」を含まなかった理由は、それに含まれる 3 項目が質問の意味自体が日本人学生には文化的に理解できにくい可能性が高いと想定されたためである。山本、丹野（2002）の IDI の日本人学生を対象に実施した調査結果においても、日本語訳の影響と質問の意味自体が文化的に理解できにくかった可能性があることが指摘されている。

4.2. アンケート結果及び考察

本調査では、山本、丹野（2002）により翻訳された IDI の日本語版を使用し、「1 そう思う」、「2 そう思わない」、「3 どちらとも言えない」の 3 件法にて記名式のアンケートで交流の前後（6 月 18 日及び 6 月 23 日）に実施した。結果の表示の仕方については、交流前後で、各項目における学生の回答が、どのように変化したかを、表 3 の通り ①～⑨の数値を用いて示した。アンケート結果として使用したのは、項目への回答漏れなどがあるものを除外した 23 名分である。

表 3 交流前後の変化を示す数値

変化を示す数値	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
交 流 前	1	1	1	2	2	2	3	3	3
交 流 後	1	2	3	1	2	3	1	2	3

また、交流前後の変化を示す各表中（表 4～6）の数値は総計の人数を表す。また、IDI の質問項目はそのまま提示できないことから、本稿では各項目の文の意味を変えないように修正したものを表中では提示している（ただし、学生に実施したアンケートでは IDI そのままの質問を使用した）。

表 4 「否定」における交流前後の変化

第 1 段階「否定」	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
I. 「無関心」									
1. 他国で起きていることについての関心がない。					14			5	4
2. 国際問題は、私にとってあまり重要ではない。					19			4	
3. 自分の周囲には文化的違いがない。		5	2		6	2		7	1
4. 他の文化について学ぶ理由なんてない。		1			19			3	
II. 「隔離・分離」									
5. 自分たちの文化集団だけなら社会はもつとうまくいく。		1			11	3		7	1
6. 他の文化の人々の側にはいたくない。					21	1		1	
7. 自分と違ったふるまいをする他の文化の人々を避けている。					17			3	3
8. 異質な感じの人々を避けている。					17			1	3
9. 見かけの違う人々と話をするのを避けようとする。		1	1		16	1		3	1
10. 文化の違う人々とのつきあいはあまり好きでない。		1	1		17	1		4	1

最初に、自文化中心的段階の第一段階である「否定」の交流前後の学生の回答の変化について表4に示した。「否定」の段階は、「無関心」および「隔離・分離」の下位カテゴリーから成る。この段階では、「文化の違い」というカテゴリーがまだ構築されておらず、自文化における体験・解釈が唯一の現実であるとされる（町，2005）。10項目中で交流前後の変化に一番のばらつきがみられたのは、項目3「自分の周囲には文化的違いがない。」である。第一段階「否定」の10項目の中で、交流の前と後の両方で「そう思わない」と文化の差を日常生活で感じている学生が一番少ない（6名）一方、交流前に、「どちらとも言えない」と回答した学生8名中7名が、「そう思わない」と交流後に回答しており、また交流前「そう思う」と回答した学生7名中、5名が「そう思わない」と回答しており、文化の差の存在への認知の高まりを見せていることが窺える。また、項目5「自分たちだけの文化集団なら社会はもっとうまくいく。」については、交流前に「どちらとも言えない」と回答した学生8名中の7名が、「そう思わない」と回答しており、自文化中心の意識に変化が見られる。

表5 「防衛」における交流前後の変化

第2段階「防衛」	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
Ⅲ. 「侮蔑」									
11. 他文化の人々は私の文化の人々より怠け者である。					18	2	1	2	
12. 他の文化は私の文化よりも劣っている。					21	2			
13. 他の文化の文明は私の文化のよりも発達していない。					19	1		3	
14. 他の文化の人々は、私の文化の人々よりも知性が高くない。					19	2		1	1
15. 他の文化の人々は、私の文化の人々と比べて正直でない。					18	1			4
Ⅳ. 「優越」									
16. 他の文化の人々は、私の文化の人々ほど洗練されていない。					14	3		3	3
17. 私の文化の人々は、他の文化よりも完璧に近い。					18			5	
18. 私の文化の暮らし方は文化の規範になるべきだ。					17			3	3
19. 他の文化の人々は、私の文化の人々ほど寛容でない。					18	1		2	2
20. 他の国々は問題を解決する答えを私の文化に期待すべきだ。					15	1	1	3	3

次に、自文化中心的段階の第二段階である「防衛」の回答の変化について表5に示した。「防衛」の段階は、「侮蔑」及び「優越」の下位カテゴリーから成る。この段階では「自文化対他（異）文化」という二項対立的理解しかなく、文化の違いは優越で考えられ、往々にして自文化の優位性を固持するとされる（町，2005）。ほとんどの項目において交流の前後で「そう思わない」という回答のままであり、自文化を他の文化より優位に捉えていない認識は変わらずに維持されていると言える。ただし、項目16「他の文化の人々は、私の文化の人々ほど洗練されていない。」については、交流前後とも「そう思わない」と回答した学生は14名であり10項目中で一番低い数値である。さらに、交流前に「そう思わない」と回答しなかった9名中、3名しか交流後に「そう思う」と回答しておらず、自文化の洗練度の高さに固持した学生に交流はあまり影響を与えなかったようである。

表6 「受容」における交流前後の変化

第4段階「受容」	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
Ⅷ.「違いの描写」									
31. 集団に重きを置いている文化もあれば、個人主義に重きを置く文化もある。	16		1	1			2		3
32. 人々は文化を優劣で判断すべきでない。	19				1		3		
Ⅸ.「違いを楽しむ」									
33. 私は自分自身と他の文化の人々の違いを楽しむ。	9		1	2	1		6		4
34. 他の国々に旅行するのは民族間の違いが見られるので良い。	21		1				1		
35. もし人々が違っているとしたら、それは面白いことである。	18						3		1
Ⅹ.「違いを学習」									
36. 他の文化の人々のものの見方に心を開き、彼らの視点から物事を見るように努めなければならない。	15		1	1			3	2	1
37. 異なる文化の人々の価値観を理解しようと努める。	18			1			3		1

最後に、文化相対的段階の第一段階である「受容」の回答の変化について表6に示した。「受容」の段階で今回調査したのは、「違いの描写」、「違いを楽しむ」、「違いを学習」についてである。この段階で、初めて文化の違いを受け入れることが可能となり、文化が違いは現実構築のあり方も異なるのだと理解し始めるとされる（町，2005）。また、個人が体験した違いに何らかの文化背景を見出し、多様な文化の一つとして異文化を受け入れていく段階といえる（坂田，2004）。7項目中交流前後とも「そう思う」と回答した学生数が一番少なかったのは、項目33「私は自分自身と他の文化の人々の違いを楽しむ。」であるが、交流前に「そう思う」と回答しなかった14名中8名が交流後に「そう思う」と回答しており、交流により文化の違いを好意的に受けとめる認識が高まった傾向があることが推測される。

5. まとめと今後の課題

本プロジェクトは、授業への国際交流の取り組みが、学生にどのような影響を与えるかを実証するために、実験的にIDIに基づいて交流前後での学生の異文化に対する意識の変化に絞って調査した。少なくともこの調査では、異文化に対する感受性が、自文化中心的段階から、文化的相対段階の最初の段階「受容」までは段階的に移行できていることが実証されたが、日本の大学生として望ましい異文化感受性が培われているかどうかを把握するためには、更にアンケート項目の考察が必要になると思われる。現在の外国語教育が、多文化共生時代の国際理解教育を掲げている関係上、日本人にあった形の異文化感受性モデルもしくは、異文化認識評価モデルに類するアンケート項目を新たに開発する必要があるかもしれない。

なお、最初予定していた、「授業への国際交流の取り組みが、異文化コミュニケーション能力（英語）、異文化理解にどのような影響をもたらすか。」については、先方の希望で交流が基本的に日本語で行われ、英語は補足的言語としてしか使用できなかったため、残念ながら交流前後の異文化感受性についての変化しか調査できなかった。

今後の課題としては、冒頭にも述べたように、鹿児島の英語教育界の熱意に、本学としても応えるために、授業への国際交流を通じての異文化コミュニケーション能力の育成方法を考察していきたい。

最後に本プロジェクトにご協力いただいた多くの方々に心から感謝の意を表したい。

参考文献

- Adler, P. S. (1975) "The transitional experience: An alternative view of culture shock," *Journal of Humanistic Psychology*, 15, 13-33.
- Bennett, M. J. (1986a) "Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity," R. M. Paige (ed.), *Cross-cultural orientation: New conceptualizations and applications*, 27-70, University Press, Lanham, MD.
- Bennett, M. J. (1986b) "A developmental approach to training for intercultural sensitivity," *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 170-198.
- Bennett, M. J. (1993) "Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity," R. M. Paige (ed.), *Education for the intercultural experience*, 21-71. Intercultural Press, Yarmouth, ME.
- Bennett, J. M., Bennett, M. J., & Allen, W. (1999) Developing intercultural competence in the language classroom," D.L. Lange, R. Michael Paige, and Y. A. Yershova (eds.), *Culture as the core: integrating culture into the language curriculum*, Vol.15, 13-45. University of Minnesota, Minneapolis, MN.
- Bhawuk, D. P. S. & Brislin, R. (1992) "The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism," *International Journal of Intercultural Relations*, 16, 413-436.
- Hammer, M. R., & Bennett, M. J. (1998) *The intercultural development inventory: Manual*, Intercultural Communication Institute Portland, OR.
- 堀切友弥他 (2009) 「地域との連携による authentic な国際交流を目指して」『第 58 回全国英語教育研究大会紀要』, 全国英語教育研究団体連合会, 157-160.
- 町恵理子 (2005) 「異文化コミュニケーション教育への異文化感受性発達モデル (DMIS). 導入試案」『麗澤レビュー』第 11 巻, 127-143.
- 坂田浩 (2004) 「日本人大学生の異文化感受性レベルに関する一考察」『異文化コミュニケーション』第 7 号, 137-157.
- 佐藤涼子・Groff, D. K.・浅井亜紀子・石井真弓・中村 H. ジューン・松田まゆみ (2005) *The "I" in Identity*, 南雲堂, 東京.
- 山本志都・丹野大 (2002) 「『異文化感受性発達尺度 (The Intercultural Development Inventory)』の日本人に対する適用性の検討: 日本語版作成を視野に入れて」『青森公立大学紀要』第 7 巻・第 2 号, 24-42.