

異文化対処能力の指標及び教育システム構築の試み

松本佳穂子（東海大学）

1. はじめに

15年前に服部孝彦先生にお会いしてから、いかに日本の英語教育をコミュニケーション的なものにしていくか多くのアイデアとヒントを頂きつつ、私なりに自分の授業はもちろんカリキュラム改革や教師教育にそれを生かす努力をしてきた。しかし、古くは Canal & Swain (1980) による Communicative Competence の分類である Grammatical, Sociolinguistic, Discoursal and Strategic Competences を考えても、Backman (1990) によるテストングの見地からの Organizational (grammatical/textual) と Pragmatic (illocutional/sociolinguistic) Competences という分類を考えても、日本の英語教育で「現実のコミュニケーションにおいて場面や状況の要求を考えながら、流れやロジックに沿った発話や対応をする」ことを目指した、真にコミュニケーション的な指導が十分に行われているとは今言い難い。

過去10年間の英語教育の2つの大きな流れとして、コミュニケーション能力（特に発信能力）を高めるスキル統合型の指導法の重視と明確な到達目標・評価基準の設定努力が挙げられる。前者については、2012年度から導入された中等学校指導要領が目指すスキル統合型の指導が様々な議論を呼んでおり、後者については、多くの教育機関や学術団体がヨーロッパ共通基準枠（Common European Framework of Reference、以下CEFRと略す）のCan-doリストという概念（能力記述文の集合体＝機能的かつ現実的な言語習得の指標）を利用した到達目標の構築やカリキュラム開発を行っている。

こういう流れの中でカリキュラム開発に携わりつつ、そこで常に考えさせられてきたのが、言語スキルと異文化対処能力（Intercultural

Competence) やクリティカル・シンキング能力の関係性である。上記の Canal & Swain や Backman の分類の中で、「文脈において社会的に適切であること」や「論理的な議論の構築」、「コミュニケーションの主導権を握ったり、相手にいい印象付けをしたり説得したりする方略」というような部分は言語スキルの枠を超えて、もっと社会的・文化的な要素を含み、一般的認知能力を必要とするのではないだろうか？例えば、ペーパーテストで高い点数を取れる学生が必ずしも自己表現に秀でてはいないこと、或いは、一般社会のミーティングなどで、日本人的な訛りで訥々と話すのだけれども、発音の素晴らしい留学経験者よりも核心をついた論理的な議論ができる人を目にする時、そこにある違いは何なのだろうと考えさせられる。

そこで、科学研究費研究¹として異文化対処能力とクリティカル・シンキング能力の構成要素をまとめて基準化し、それを基にした教育システムを構築する試みを始めた。本稿ではそのプロジェクトの過去2年間の成果を報告する。

2. 異文化対処能力とクリティカル・シンキング能力

以前から、基礎的な英語のクラスを教える時と、より上級の ESP (English for Special Purposes) や EAP (English for Academic Purpose) の授業を行う時に、一般的な認知能力の介在について考えさせられ、以下のような図式を考えた (松本、2008)。

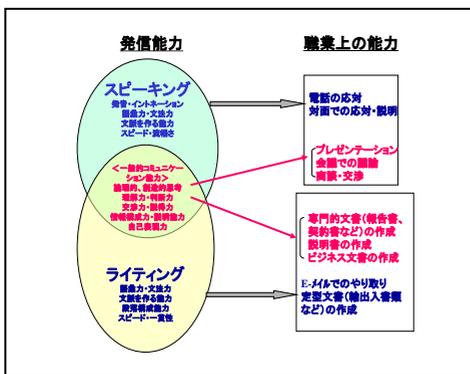


図1 学校で学ぶ発信能力と職業上の能力の関係

「書く・話す」という発信、即ち自己表現をするためには、まず「読む・聴く」ことによって受信した情報を理解・判断・分析し、それに基づいて自らの考えを論理的に表すことが必要である。それは、学習者が単純で定型的なコミュニケーション

から、より複雑で専門的なもの（プレゼンテーション、専門文書の作成、会議でのディスカッションや交渉など）の習得を目指すにつれて、より必要になってくる能力でもある。現実の社会におけるコミュニケーションでは、リスニングとリーディング能力があるかどうかをテストで確かめることはできず、それを基になされた発信をベースにその人のコミュニケーション能力を評価するしかない。つまり、Cummins (2003) のいう BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) から CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) が必要とされる状況や職務になればなるほど、英語のスキルだけではない能力、つまり異文化対処能力やクリティカル・シンキングの能力が必要になるのである。それは OECD や AHELO (OECD 高等教育における学習成果の評価) などとの関連でよく話題に上る汎用的技能 (generic skills) やキーコンペテンシー (OECD, 2003)、大学教育が保障する「学士力」、「社会人基礎力」などとも重複があり、最近文部科学省などが推進している「グローバル人材育成」においても当然ながら必須の能力である。

3. FREPA とヨーロッパに於ける試み

上述のヨーロッパ共通基準枠 (CEFR) は世界中の様々な言語教育においてその利用が広がって来ているが、言語習得と切り離せない関係にある異文化対処能力 (Intercultural Competence) やクリティカル・シンキングの要素については、あまり明示的に示されていない (Council of Europe, 2001)。ヨーロッパ評議会言語政策部門自体は、複言語・複文化的アプローチ (Pluralistic approaches to languages and cultures) を掲げ、多文化状況の中で機能できるグローバル・シチズンを育てることでヨーロッパの社会的結束 (social cohesion) を高めていくことを目指している。ここ数年、ヨーロッパ評議会の言語政策部門とヨーロッパ近代言語センター (European Center for Modern Languages、以下 ECML と略す) を訪問して、この分野で行われている様々な研究について資料収集・調査を重ねてきた。ETS に代表されるアメリカの心理統計的な研究手法に対して、ヨーロッパにおける諸研究は質的検証方法によるものが多く、様々な国の研究者がそれぞれの研究成果や経験を持ち寄って、教育目標や基準を演繹

的検証によってまとめあげるといふ傾向が見られる。そうして先行研究や様々な研究者の学際的な知見と検証に基づく指標がまとまると、CEFRの場合と同様に、その後の適用や運用は各地域と研究者に委ねるといふ形で公開されている。

ヨーロッパでの様々な試みに触れるうちに、異文化対処能力の構成要素を枠組みとして示そうというプロジェクト、FREPA (Framework of Reference of Pluralistic Approaches to Languages and Cultures) に出会い、その網羅的な指標から日本の言語教育と言語関連科目に取り込むべき、かつ取り込むことが可能な要素を抽出することから研究を始めることにした。FREPAはECMLの一連のACT (Across Languages and Cultures) プロジェクトの1つであり、ECML 訪問時には、フランス語から始まり約15カ国語に訳されているということであった。本研究が基にした文献は、2010年度5月に公開されたFREPAのVersion 3である。

3-1. ヨーロッパ評議会の考える異文化対処能力

これらのプロジェクトを説明する時に“trans-linguistic, trans-cultural” (言語や文化を超えた普遍的な) に対して“inter-linguistic, inter-cultural” (違う言語や文化の間の) という用語が一貫して使われ、我々が慣れ親しんできた“cross-cultural”という言葉があまり使われていなかったことが印象に残った。ヨーロッパ評議会の言語政策部門が開発した、学習者が日常的な異文化体験を省察的に書き残して行く日記「Autobiography of Intercultural Encounters」を研究ツールとして使うことにしたので、それについて説明を受けた時も、「同国人、同郷人の中にも異文化があり、我々が異文化と言っているのは、自分の規範 (norms) や信じるところ (beliefs) と異なる考え方や態度に遭遇したケースを全て含む」ということであった。

この違いは、方向性を示す時に使われる“plurilinguistic, pluricultural” (複言語・複文化的) という言葉にも表れている。そこには、習得目標をネイティブに近いところに設定する multilingualism, multiculturalism (多言語・多文化主義) という表現を使う場合よりも、多文化・多言語環境の中で自己のアイデンティティーを確認し、それを柔軟に生かしつつ、

個々人のレベルで自分の持っているリソースを駆使して状況に適応し問題解決をして行くという、中間的状況 (intermediacy) をより包含した考え方が現れていると思う。それは、英語の世界に目を向けると、日常的な英語使用者がネイティブ話者の5倍以上になりつつある中で (Crystal, 1997; Warschauer, 2000)、World Englishes (世界の様々な英語の変種=それぞれの地域の文化・歴史的背景を反映した様々な英語) が認知されてきている状況においても、より有効な指針となるであろう。

3-2. Global competences, resources と micro-competences の能力記述文 (Can-do Statements) 作成

FREPA において、competence とは、「ある状況において課題を遂行したり問題解決をするために、原資 (resources) である知識、情報、適性、論理的思考などを使って、それらを活性化・統合・転化させるような能力」と定義されている。そして intercultural competence を、より包括的・総合的な global competence という上位概念と、特定のな下位概念である micro-competence に分け、それぞれが関連性を持ちながら複数存在するという考え方によって構築されている。

このプロジェクトの目標は、異文化対処能力 (Intercultural Competence) を教えていくための理論的支柱となる指標 (descriptors) の構造化とその記述であった。そのために教育、言語、心理、認知科学などの分野の専門家が集まり、約 100 の先行研究や文献から CEFR と複言語・複文化的アプローチの両方に関連する項目を抽出、検討し、それを一般的な global competences とその下位の micro-competences 及び3つの resources (知識面、態度面、思考スキル面) に仕分け、関連性を考えながら構造化をして行った。その過程で言語スキルの指標である CEFR との関連性を意識しながらも、例えば、態度 (attitudes) などに関しては、CEFR が “existential resources” (存在的原資) として簡単に位置づけているところを、非常に詳細に記述している。

この枠組みにおいて、knowledge (知識)、attitudes (態度)、skills (思考スキル²⁾) というカテゴリーに仕分けされている原資は、他の文献では、knowledge (知ること)、being (在り様)、knowing how (方法を知るこ

と)とも表現されている。精査・峻別を重ねても、当然のことながら、それぞれの範疇の中には重複があり、それぞれの competence や resource は個別に存在するのではなく、重複を含む連続体 (continuum) として繋がっている。

4. パイロット実験

4-1. 試行版 Can-do リストの検証

まず膨大な FREPA の項目の中から、日本の言語教育と言語関連科目の中に取り込むべき、そして取り入れることが可能なものを抽出した。その後この分野に明るい十数名の先生方にご意見を頂いて変更・修正を行い、知識、態度、思考スキルという3つのカテゴリーに分けて以下の29項目にまとめた(演繹的検証)。そして帰納的検証を始めるに当たってのパイロット実験として、この29項目について教員と学生へのアンケート調査を行った。Can-do Statements には3つの側面があり(使用者、カリキュラム開発者、評価者の側面)、それぞれについて実用可能性を考えつつ、妥当性と信頼性を丁寧に検証して行かなければならない(Weir, 2005)。

ここでは、クリティカル・シンキングの要素については、異文化対処という視点から Skills(思考スキル面)に含まれているので、別途アメリカの様々な先行研究(デルファイ・プロジェクト、Norris & Ennis, 1989 など)や既存の評価ツール(エニス・ウェアテスト、コーネルテスト、ETSの認知能力テストなど)に含まれる構成要素と突き合わせながら検討した。以下が現在使用者(学生と教師)、カリキュラム開発者、評価者の3つの側面から実験・検証を重ねている29項目である。これを学生用、教師用のアンケートにしたものを資料①として最後に添付する。

<知識面＝言語と文化>

- 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。
- 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ることを知っている。
- 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か左右される(ことを知っている)。

- 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なので、言語能力だけでは十分ではないことを知っている。
- 5) 世界には、様々な言語が存在し、さらに、多言語・多文化が接触するような状況が、様々な国や地域に存在することを知っている。
- 6) 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。
- 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。
- 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。
- 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。
- 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。
- 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）。
- 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。

<態度面>

- 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。
- 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。
- 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。
- 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到意義や価値を見出すことができる。
- 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。
- 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。
- 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。
- 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。

- 2 1) 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。

<思考スキル面>

*この側面は思考の主体や対象よりも「思考形態として何ができるか」を表す述語部分が重要なのでそこに下線部を引いてある。

- 2 2) 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。
- 2 3) 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。
- 2 4) 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。
- 2 5) 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。
- 2 6) 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。
- 2 7) 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。
- 2 8) 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。
- 2 9) 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。

4-2. パイロット実験の結果

過去2年にわたって様々な大学の教員と学生に対してアンケート調査(資料①)を行いつつ項目の修正・調整を行ってきた。それぞれの能力記述文(Can-do Statement)について、学生には「できない(1)」「あまりできない(2)」「おおよそできる(3)」「できる(4)」(知識に関しては「そうではない(1)」「あまりそうではない(2)」「おおよそそうである(3)」「そうである(4)」)という4段階のリクター・スケールによって、一方教師に対してはそれぞれの能力を自分が通常教えている学生について「(弱点なので)教える必要がある(1)」「多分教える必要がある(2)」「あまり教える必要がない(3)」「教える必要がない(4)」という言葉に置き換えて指導側から見たそれぞれの能力の欠如について尋ねた。調査の詳細な結果については、別稿(松本、2012)にまとめたので、ここでは、これまでに見え

てきた興味深い結果のみを示す。被験者が徐々に増え、現在は様々な大学の教師 52 名、学生 520 名の回答となったが、データが増えても統計的な結果があまり変わらないところも興味深い点である。

<概観>

「知識」に関する項目（1-12）、「態度」に関する項目（13-21）、そして「思考スキル」に関する項目（22-29）について教師と学生の回答に対してT検定を行った。その結果、有意水準 $P < .05$ において、3項目（20、23、25）以外の全項目について教師と学生の回答に有意差が見られた。それぞれのカテゴリーの平均に対するT検定の結果のみ以下に示すが、3つのカテゴリー全てに有意差が確認された。

表1 カテゴリー別の平均とT検定結果

側面	被験者	平均値	SD
Knowledge (知識)	教師	1.66*	0.47
	学生	3.11*	0.45
Attitudes (態度)	教師	1.69*	0.79
	学生	2.61*	0.31
Skills (思考スキル)	教師	1.85*	0.98
	学生	2.87*	0.36

*全てT検定の有意水準 $P < .05$ において有意。

蓋然的な比較ではあるが、ここに見られるのは、学生の方が一般的に知識を持っていたり、その項目ができると考えていることに対して、教師の数字が全て否定的な評価に寄っているところである。学生の平均値は少し低めの「態度」面を除くとほぼ「おおよそできる」、「おおよそそうである」という3点に近いが、教師の平均値は「(弱点なので) 多分教える必要がある」という2点を更に下回っている。

<背景情報との関連性>

①学生について

学生の背景情報とアンケートの回答の間にはいくつかの興味深い関連性が見られた。まず、実際の英語力の指標である TOEIC®との相関は予想外に低かった（「知識面」で0.596、「態度面」で0.591、「思考スキル面」で0.541）。それよりも、有意水準 $P < .05$ で2要因の分散分析を行った後多重比較をすると、背景質問1から4の全てにおいて（それぞれ海外経験、英語が好きかどうか、異文化への興味、外国人とコミュニケーションをしたいかどうかという4点）、3つの側面の平均値と大きな関連性が見られた（全て $P < .01$ ）。つまり、異文化対処能力やクリティカル・シンキング能力の自己評価は、実際の英語力よりも、学習背景や個人のモチベーションとより深く関わっているということである。つまり、英語があまり得意でない学生が異文化対処能力や意欲に欠けているわけではなく、逆もまた然りであるという、常々筆者が感じている現実に近い結果が得られた。

②教師と学生の回答の関連性

教師と学生の背景質問に対する回答を比較した時に最も興味深いのは、対応している3つの質問項目のうち、異文化への興味に対して大きな差がみられたところであった（T検定で有意水準 $P < .01$ ）。学生の平均値は4（かなりある）に近い3.71*であり、3（どちらでもない）と2（あまりない）の間にある教師の評価を大きく上回っていた。最近の報道で海外へ留学する学生の減少が伝えられ、学生が内向きになっていると言われる中、実は学生自身は異文化にかなり興味を持っていることが少なくともこの結果には明確に示されている。

表2 背景質問の比較

背景質問	被験者	平均値	SD
異文化に興味はあるか？	教師	2.51*	1.21
	学生	3.71*	0.74

* T検定の有意水準 $P < .01$ において有意。

まだ本研究は4年計画の3年目で、今後何度も検証を重ねながら指標を確立していく予定であるが、教師の自由回答によく見られた「言語スキルが低い学習者相手には異文化における問題解決を含むような内容の導入は無理である」、「教室内でしか英語に触れる状況はない」というような現状把握には、思い込みの要素が強いかも知れない。現在の日本は、300万人を超える“外国人”が身近に存在する国でもあり、インターネットで世界が繋がっている時代には、SNSやネット学習で世界の人々とコミュニケーションすることは簡単である。例えば、LiveMocha という世界中の人がお互いに英語を学び合う無料学習サイトの会員は500万人に上るそうである。

5. Autobiography of Intercultural Encounters

アンケートによる検証に加えて、ヨーロッパ評議会言語政策部門が開発・推進している自己省察的学習ツールである「Autobiography of Intercultural Encounters」をムードル・サーバーの上に置き、学生たちに印象・影響力の強かった異文化体験について記録させている。この学習ツールは一つの体験について53問の問いを投げかけながら、学生たちが自分の異文化体験に直面して何を感じ、考え、どう対処し、その結果彼らの中で何が変わったかを詳細に振り返るように作られている。現在67名分のデータが集まっているが、それをテキスト分析した結果、3分の2以上のコメントはポジティブなものであった。一方で、最も顕著な特徴は、日本の学生たちがどうしても異文化を持つ人を「他者」として自文化と二項対立的に捉えてしまう態度である。かなり日本に長く居て日本のことをよく知っている外国人に対しても、共通点より相違点に目が向きがちであり、「内と外」或いは「日本人と他の国の人たち」という仕分けに基づいた名詞・形容詞・形容動詞の使用が多く、外国人の中に当然ある多様性への言及はあまりない。これはいずれ他国のデータと比較することにより、日本人学生の特徴が更に明確に把握できると思う。

そして教育者としてとても嬉しかったことは、このツールを使って自らの異文化体験を振り返るといふ行為そのものについて感想を求める最後の

質問に対して多くのポジティブな反応が書き込まれていたことである。代表的なものは以下である。

- －質問に答えながら頭の中にあることを再確認することで、自分で体験しないとわからないことがあると気付いた。テレビやネットで見える情報で満足せず積極的に海外に行ってみようと思った。
- －今まで英語は勉強しても、外国の文化について考えることがなかったので、もっと外国の文化と様々な違う考え方を知りたいと思った。
- －英語に興味を持った出来事について改めて思い出し、英語をもっと勉強したいと思った。
- －自分を見つめ直すことで、将来はもっと共通言語でコミュニケーションしながら異文化と積極的に触れ合いたいと改めて思った。

6. 教材開発と評価ツール開発

現在はアンケート調査を基に Can-do 項目を調整しつつ、「知識、態度、思考スキル」の三分野に含まれる代表的な項目を授業の指導目標と関連付けた教材を開発中である。能力記述文はしばしば曖昧であるという批判を受けるが、教材を開発するためにそれをさらに細分化したルーブリックを作成し、具体的な指導目標と教材を対応させていくことで、曖昧な記述を修正したり、実情に合わない部分を差し替えたりする作業を続けている。現在以下のような科目群に対してルーブリックを作成し実験中である。

- 1) 必修英語のような基礎的言語スキル科目
- 2) よりレベルの高い言語スキル科目
- 3) 専門性の高い ESP/EAP 科目
- 4) 社会言語学や異文化コミュニケーションのような専門的科目

また、同じ科目群の中でもレベルを調整した教材も開発し、実際に使用している。そこではそれぞれの教材が、到達目標の細目表のどの項目を反映したものなのかを明らかにし、言語スキルを伸ばす活動やエクササイズの中に異文化について批判的に考える要素を盛り込んでいる。海外メディアの報道をリーディング・リスニング教材として使うことで、メディア・リタラシーの養成も視野に入れている。現在作成・使用中の教材は以下のようなものである。

- ー日本のポップカルチャーが世界にどう受け取られているか？
- ー文化によって違う礼儀・丁寧さの表現とその受け取られ方
- ー伝統文化の保存について：映画「ポカホンタス」をめぐる法廷闘争
- ー日本とヨーロッパに存在する差別のケース
- ーコピー・ペースト（剽窃行動：plagiarism）に対する東洋と西洋の感覚の違い

細分化された到達目標（Can-do 項目）の妥当性を統計的に検証するためには、これらの教材に対する評価ツールを作成し、目指した能力が確かに代表・測定されているか、更にそれが伸びているかという実験が必要であるため、今年中にそれを行う予定である。

7. 今後の展開

今後多面的な検証をしながら、英語だけでなく外国語教育に一般的に適用できるような異文化対処能力（Intercultural Competence）の Can-do リストを作成していくが、その際、能力記述文（Can-do Statements）確立に不可欠な3つの側面—使用者、カリキュラム開発者、評価者のオリエンテーション—を体系的に繋ぎながら、実験と精査を重ねて行きたい。教材に関しては、できればいくつかの外国語で使えるバージョンを作成し、普遍性があるかどうかも見に行きたい。

最終的には、到達目標に対して十分な妥当性を持つような教材と評価ツールを複数開発し、様々な言語の、異なるレベル・タイプの授業に対して教員が取捨選択しながら使用できるような複線型の教育システム構築を目指している。

- (注) 1. 本論文は科学研究費基盤研究（B）「言語教育におけるクリティカル・シンキング能力に関する到達目標・評価基準の開発研究」課題番号 22320111（平成 22 年～25 年）の過去 2 年間の成果をまとめたものである。1 年目の結果をまとめた拙稿「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」（松本、2012）に 2 年目の結果を加えた。
2. FREPA の 3 つの側面の中で Skill と表現されているのは言語スキルではなくクリティカル・シンキング能力に近いので、ここでは「考えるスキル」と訳した。

参考文献：

- Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. *Multilingual Matters*.
- Backman, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Canale, M and M. Swain. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1. 1-47.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2003). BICS and CALP: Origins and rationale for the distinction. In C.B. Paulston & G.R. Tucker (Eds.). *Sociolinguistics: The essential reading* (pp.322-328). London: Blackwell.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, and assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2008b). *Autobiography of Intercultural Encounters Context, concepts and theories*. Strasbourg: Council of Europe
- Ennis, R.& Weir, E. (1985). *The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test*. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Press and Software.
- European Center for Modern Languages (2010). *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* (<http://carap.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=nNyAsB%2fnPp8%3d&tabid=425&language=en-GB>)
- 松本佳穂子 (2008) PISA の「読解力」の結果と英語教育との関連性—英語の教育現場からの提言—、*中央教育研究所研究報告「学力と教育に関する国際的調査と事例研究」*、No.69、66-81.
- 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 No.12*、203-222.

- 文部科学省初等中等教育局学力調査室 (2007) 「OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA2006 年調査国際結果の要約)」
- 文部科学省初等中等教育局国際教育課 (2005) 「英語が使える日本人」の育成のための行動計画
- Norris, S. & Ennis, R. (1989). *Evaluating critical thinking*. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Press and Software.
- OECD (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*.
- 産学連携によるグローバル人材育成推進会議 (2010) 「産学官によるグローバル人材の育成のための戦略」
- Warschauer, M. (2000). The Changing global economy and the future of the English Teaching, *TESOL Quarterly*, 32. 511-535.
- Weir, J.C. (2005). Limitations of the Common European Framework for developing comparable examinations and tests. *Language Testing*, 22(3). 281-300.

資料①

<異文化対処能力についてのアンケート>

氏名

学年	性別	あなたの国籍									
		ロシア		ロシア		ロシア		ロシア		ロシア	
		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
1	○	1	○	1	○	1	○	1	○	1	○
2	○	2	○	2	○	2	○	2	○	2	○
3	○	3	○	3	○	3	○	3	○	3	○
4	○	4	○	4	○	4	○	4	○	4	○
5	○	5	○	5	○	5	○	5	○	5	○
6	○	6	○	6	○	6	○	6	○	6	○
7	○	7	○	7	○	7	○	7	○	7	○
8	○	8	○	8	○	8	○	8	○	8	○
9	○	9	○	9	○	9	○	9	○	9	○
10	○	10	○	10	○	10	○	10	○	10	○

以下は、あなたの現在の異文化対処能力についての質問です。最も当てはまるところの○を一つ塗って下さい。(鉛筆でもボールペンでもかまいません)。用紙は折り曲げないようにお願いします。「学習中の外国語」については一番時間をかけて学んできたものを一つ選んで答えてください。

<知識面>言語と文化

	全く 知らない	あまり よく 知らない	少し よく 知っている	よく 知っている
1	○	○	○	○
2	○	○	○	○
3	○	○	○	○
4	○	○	○	○
5	○	○	○	○
6	○	○	○	○
7	○	○	○	○
8	○	○	○	○
9	○	○	○	○
10	○	○	○	○

11	異文化視座(1)とは、単に外国語だけでなく異文化に対する責任、自覚が伴う事である。各人が自覚的行動する能力は母語の文化に根ざした考えや価値観が前提となる。	○	○	○	○
12	多文化視座(1)とは各の国びりの特徴から、異文化の理解があり、文化に敬意を払うことを指している。	○	○	○	○

<態度面>

	できる	あまり できない	ほとんど できない	できる
13	○	○	○	○
14	○	○	○	○
15	○	○	○	○
16	○	○	○	○
17	○	○	○	○
18	○	○	○	○
19	○	○	○	○
20	○	○	○	○
21	○	○	○	○
22	○	○	○	○
23	○	○	○	○
24	○	○	○	○
25	○	○	○	○
26	○	○	○	○
27	○	○	○	○
28	○	○	○	○

<スキル面>

29	異文化視座(1)とは、各の国びりの特徴から、異文化に対する責任、自覚が伴う事である。	○	○	○	○
30	異文化視座(1)とは、各の国びりの特徴から、異文化に対する責任、自覚が伴う事である。	○	○	○	○
31	異文化視座(1)とは、各の国びりの特徴から、異文化に対する責任、自覚が伴う事である。	○	○	○	○
32	異文化視座(1)とは、各の国びりの特徴から、異文化に対する責任、自覚が伴う事である。	○	○	○	○
33	異文化視座(1)とは、各の国びりの特徴から、異文化に対する責任、自覚が伴う事である。	○	○	○	○
34	異文化視座(1)とは、各の国びりの特徴から、異文化に対する責任、自覚が伴う事である。	○	○	○	○
35	異文化視座(1)とは、各の国びりの特徴から、異文化に対する責任、自覚が伴う事である。	○	○	○	○
36	異文化視座(1)とは、各の国びりの特徴から、異文化に対する責任、自覚が伴う事である。	○	○	○	○
37	異文化視座(1)とは、各の国びりの特徴から、異文化に対する責任、自覚が伴う事である。	○	○	○	○
38	異文化視座(1)とは、各の国びりの特徴から、異文化に対する責任、自覚が伴う事である。	○	○	○	○
39	異文化視座(1)とは、各の国びりの特徴から、異文化に対する責任、自覚が伴う事である。	○	○	○	○
40	異文化視座(1)とは、各の国びりの特徴から、異文化に対する責任、自覚が伴う事である。	○	○	○	○