

異文化対処能力及クリティカル・シンキング能力の指標構築の試み

松本 佳穂子

1. はじめに

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年度からの高等学校指導要領が目指すスキル統合型の指導（中学校指導要領の同様の変更は2013年度より）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）を利用した指標の構築やカリキュラム開発を行っている。

東海大学外国語教育センターにおいても、必修英語教育の統一指標を検証を重ねつつ構築して来た。そのプロセスの中で、以前から持っていた問題意識である「言語スキルと異文化対処能力（Intercultural Competence）やクリティカル・シンキング能力はどう結びついているのか？」という点についての興味が強くなり、科学研究費研究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する取組みを始めた。本稿ではその初段階のパイロット実験のために作成した日本人大学生向けの異文化対処能力とクリティカル・シンキング能力の指標（3-1.及び資料①参照）と、それを使った実験結果を報告する。

異文化対処能力とクリティカル・シンキング能力の重複については後で説明するが、日本人の英語力、特に発信能力が劣っていると言われてきた背景と、これらの分野は深くかかわっているように思われる。「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だからである。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（Matsumoto, 2011）。同時に、長年英語を教えてきた経験の中で、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、発音の素晴らしい帰国子女が必ずしも論理的なディスカッションや専門的な文章作成において秀でているわけではないことも、そういう能力との関わりから説明できるように思う。企業の方々と英語でミーティングを持つ際にも、日本的な訛りで訥々と話すのだけれども

論理的に議論ができる人と、高いテストスコアを持っていてもうまく自己表現できない人の違いはどこにあるのだろうと考えさせられることが多い。

最近日本人（15歳対象）のスコアが低いことで話題になったPISA（2003年、2006年）の「読解力」の部分には、一般的情報処理能力や考える力を必要とする問題解決プロセスが含まれており、ここにも異文化対処能力とクリティカル・シンキング能力との重複がある。また、PISAの結果と共に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、特に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。

日本人は外国人とのコミュニケーションや異文化との接触を非常に特別のものとする傾向があるが、グローバルな時代において付き合っていかなければならない世界の国々の多くが多言語・多文化国家であるということを改めて認識するべきである。さらに国際結婚をしたカップルの子供、外国で生まれた外国籍の子供を含めると、300万人近くの“外国人”が身近に存在する国でもあり、異文化対処能力が世界を繋ぐインターネットの世界だけでなく、すぐ身近なところでも必要とされる国になっているのである。

2. 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はいない（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、互いの文化を理解し合えるグローバル・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。昨年、ヨーロッパ評議会の顧問の一人としてグローバル・シチズンに必要な異文化対処能力やクリティカル・シンキング能力についての基準作成に当たられてきたバイラム博士に本学で講演をお願いしたり、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）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った傾向が見られる。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、その後の適用や応用は各地域と研究者に委ねるといった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。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扱われているので、別途アメリカの様々な先行研究(デルファイ・プロジェクトなど)や既存の評価ツール(エニス・ウェアテストなど)に含まれる構成要素と突き合わせ、精査して行く。

2-1. ヨーロッパ評議会言語政策部門が目指すもの

上に述べたように、ヨーロッパ評議会言語政策部門が目指すのは、複数の言語や文化を学ぶことを通じて、言語と文化の多様性を尊重し国境を越えた「ヨーロッパ市民」として社会貢献して行ける人々を生涯教育を通じて育てて行くことである。それは絵に描いた餅のような理想でも、現実感のない理念でもなく、常に労働者が国境を越えて移動し、政治的、経済的にも恒常的に共通項を求めて議論を尽くさなければならないEUの現状を反映した指針である。そしてそれは、島国日本においても、世界のグローバル化と瞬時に世界を結ぶインターネット通信の発達に伴い、徐々に日常的になってきた状況でもある。

ヨーロッパ各地において、これまで、小学校から成人教育にわたる様々なレベルで、複言語・複文化的能力(plurilingual and pluricultural competence)を育成する試みが実施されてきた。それは異文化対処能力に注目する言語教育方法であったり、バイリンガル、トライリンガル教育の中で言語や文化の類似点と相違点を際立たせながら学ばせる手法であったり、中心として習得される言語に関連付ける形で新しい言語を学ぶアプローチであったり、最近では学校外の生活環境を巻き込み、生涯を通じて多文化・多言語への気づきや認知を促して行くシステム整備であったりする。ECML訪問時に紹介された最近のプロジェクトの中には、異文化間で行われるコミュニケーション能力の測定方法の開発や、専門職において必要な異文化対処能力についての研究などもあった。そして、これらの汎ヨーロッパ的なプロジェクトを通じて開発された方法論や指標をワークショップによって共有したり、教員トレーニングによって実践に繋げたりする取組みが年間を通じて行われ、同時に、そこで得られた知見や問題点を再度理論的枠組みに戻して基準自体の改良を重ねていく努力も続けられている。

CEFRもそうであるが、基本的にヨーロッパ評議会言語政策部門やECMLが開発・提示した概念枠や指標、評価ツールは各国、各地域での解釈・利用に任されている。先に

も述べたが、大きな理想は共有するが、実践や運用はそれぞれの地域の言語・文化的、教育的政策、歴史的背景、教育環境、経済的制限などに合わせて行われるという柔軟性がヨーロッパに於ける取組みの特徴と言えよう。

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で、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」について話を聞いた際も、「同国人、同郷人の中にも異文化があり、ここで異文化と言っているのは、自分の規範 (norms) や信じるどころ (beliefs) と異なる考え方や態度に遭遇したケースを全て含む」という説明を受けた。想像するに、“inter-”という表現の方が、言語が伝播する時に中間的な変種を作るように、また言語学習者がそれぞれ様々なレベルの中間言語に至るように、文化と文化の間に明確な境界線はなく、異文化との接触が非常に多様な形で起こるという現代的状況に適合しているのではないかと思う。同時に intercultural communication には、cross-cultural communication よりも、より人間としてのアイデンティティーに深く関わる信条、態度、そして情意的な側面が含まれている。

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、それぞれ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。能力を状況に対応する現実的・機能的なものと捉える C E F R の考え方がここにも反映されており、それは、英語の世界に目を向けると、ネイティブ話者が英語使用者の5分の1になりつつある中で、World Englishes (複数の世界の英語=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。島国と言われる日本においても、数カ国から来た外国人と日本人がそれぞれの文化を反映した英語で、聞き返したり意味を確認したりしながらコミュニケーションを進める姿はよく見られるし、帰国子女や留学経験者、或いは国際結婚をしたカップルの子供がそれぞれの多様な文化的経験を背負いながら様々な英語を使っている。

2-2. 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したりするために、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。時に異文化対処能力については competency という用語も主に個別の能力に対して使われるが、この枠組みでは、competence を、より包括的・総合的な global competence という上位概念と、より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) を教える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との関連付けを意識しながらも、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。

こうして得られた能力記述文 (Can-do Statements) について、主部 (操作の対象) と述部 (何が出来るか) について項目間の重複がないか何度もクロス・チェックを行い、原資 (resources) の指標については、複言語・複文化的アプローチを進める上での貢献度によって重みづけがなされた。この枠組みにおいて、knowledge (知識)、attitudes (態度)、skills (思考スキル) 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) とともに表現されている。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。

こういう演繹的検証を何度も重ね、多くの国の学際的な研究者のフィードバックを経て、FREPAは、一貫性のある総合的かつ詳細な枠組みとして完成したのである。

<Global competences=能力の上位概念>

FREPA自体はECMLのウェブサイトで公開されている (<http://carap.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=nNyAsB%2fnPp8%3d&tabid=425&language=en-GB>) ので、下位概念 (micro-competences) を全て紹介することは割愛するが、上位概念としての一般的な competence は、「知識、思考スキル及び態度を現実の行動や省察において活性化して適用

できることで、それは言語、文化の種類を問わず、さらに異なる言語間、文化間の関連性においても当てはまる」と説明されている。こうして抽出された上位概念としての global competences は、言語においても文化においてもボーダレスなヨーロッパで、批判的・省察的思考をしながら問題解決をし、グローバル・シチズンとして成長していくために必要な能力をまとめたものと考えられる。その主要なものは、以下の7つである。

- 1) 言語的・文化的な「他者」が存在する状況でコミュニケーションを維持できる能力
- 2) 様々な言語と文化に関するレパートリーを構築・拡大して行ける能力
- 3) 自己中心的な視点から逸脱できる能力
- 4) 異なる言語的・文化的特徴を理解できる能力
- 5) 現実の状況に対して、距離を置いて客観的に判断できる能力
- 6) 自らのコミュニケーションや学習の状況を批判的に見ることができる能力
- 7) 自分と違う他者の存在とその違いを認識・受容できる能力

この内容を見ると、FREPAは、異文化状況の中での共存・対話・共栄を目標に、知識の運用とクリティカル・シンキングを含む様々な言語と文化に関する能力（理解力、判断力、批判的思考能力、状況対処能力、問題解決能力）を包括的にまとめた枠組みであるという点で、日本における言語教育やこれからの人材育成に大きな示唆を与え得ることが分かる。

<Micro-competences: 知識面>

「知識」として挙げられている項目は、言語と文化に関するもので多岐にわたる。ここでは、言語に関する7セクションと文化に関する8セクションのタイトルのみを簡単に記述する。言語については、①その記号システムとしての機能、②社会との関係、③言語とノンバーバルの側面、④言語の進化と変容、⑤多言語と複言語のもたらす多様性、⑥言語間の類似点と相違点、⑦言語習得に関する知識が挙げられている。文化については、①一般的特徴、②文化と社会の多様な関係性、③文化間の関係、④文化の進化と変容、⑤多様性、⑥類似点と相違点、⑦言語やアイデンティティーとの関係、⑧その学習と習得に関する知識が挙げられている。ここで重要なのは、それぞれ、学習の起点となるのはどの言語でも文化でも構わないけれども、殆どの知識項目が複数の言語と文化との接触を想定していることである。

<Micro-competences: 態度面>

「態度」は6つのセクションがさらに詳細な項目に分かれている。各セクションのみを紹介すると、①異なる言語・文化に興味を持ち、敬意を持って受容すること、②多様性に対して心理的に抵抗がなく前向きなこと、③異なる言語・文化を偏見なく相対的に受容できること、④自信を持って様々な異文化状況に適応できること、⑤自らのアイデンティティーを確立できること、そして⑥言語や文化の学習に積極的に適切な方法で臨めること、

である。たくさんの項目の中で何度も繰り返されるのは、resources として使われる知識が独りよがりであったり偏ったものでなく、informed（十分な情報に支えられていて）で relevant（判断を下すために適切な）ものであることである。

<Micro-competences: 思考スキル面>

スキルという用語は言語スキルのような技術・技能を指すこともあるが、FREPA の下位能力としてのスキルは「考えるスキル」である。よって、一般的な思考力に近いため、既存の欧米のクリティカル・シンキングの指標とかなり重複する。思考スキルの能力記述文は、主語と目的語の無い動詞からなる文の形式を取り、動詞部分が考える能力の構成要素を表している。挙げられている7つのセクションは、①観察・分析できる、②認識・確認できる、③比較・検証できる、④自分の言葉で議論できる、⑤自分の言語を通じて得た知識を、他言語でのコミュニケーションに使うことができる、⑥交流できる、⑦学習できる、である。範疇のみを挙げると、どれも非常に一般的な記述になってしまうが、実際の細目を見ると、「どういう場合・状況にどういうことをする」という具体的記述になっている。

ここに挙げられている項目は、エニス・ウェアテストというクリティカル・シンキング力を測るテストを作成したエニスが、クリティカル・シンキングの構成要素として挙げている項目(Norris & Ennis, 1989)ともかなり重複しているが、それらを異文化環境の中で使うという視点からまとめられている。

3. パイロット実験

3-1. 試行版 Can-do リストの作成

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)。

<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に左右される（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、一人の人が様々な下位文化に属することを知っている。
- 9) 異文化間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に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。

- 1 8) 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。
- 1 9) 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。
- 2 0) 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。

3-2 パイロット実験の結果

最初のアンケート調査(資料①)は、様々な大学の教員32名と学生151名に対して行った。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の通常

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。統計がより意味を持つように、「どちらでもない」という中央値を意図的に作らず、マイナス評価とプラス評価がそれぞれ2つずつ分かれるようにした。

一方、教師については教授経験、教えているコースの種類などのバックグラウンドに加えて下記の質問を5段階のスケールで聞いた。

- 1) 海外経験
- 2) 自分は外国の文化に興味があるか?
- 3) 学生は外国の文化に興味を持っているか?
- 4) 学生は日本の文化について外国語(今回は殆ど英語)で説明できるか?
- 5) 異文化対処能力やクリティカル・シンキング能力を言語スキルの指導と共に教えた方が望ましい、或いは効果的だと思うか?

学生に対しては、専攻、学年、性別、外部テストの点数(主にTOEIC®)に加えて、教師への質問に対応する以下の情報を求めた。

- 1) 海外経験
- 2) 外国語(今回は殆ど英語)学習が好きかどうか?
- 3) 他の文化に興味があるか?
- 4) 外国人と話すことに興味があるか?
- 5) 日本の文化について外国語で説明ができるか?

教師への質問1)、3)、4)は学生への質問1)、3)、4)、5)に対応している。後に統計処理をする時に学生への質問事項3と4は平均値を出して、教師への質問3と対応させた。

<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結果のみ以下に示すが、同様のT検定によって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	1.69*	0.45
	学生	3.09*	0.44
Attitudes (態度)	教師	1.66*	0.80
	学生	2.57*	0.33
Skills (思考スキル)	教師	1.89*	0.97
	学生	2.89*	0.30

*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。

29項目中、教師と学生の間有意差が無かった項目は以下の3つである。これは3つともかなりの訓練と経験がなければできないことなので、「あまりできない」というところで合致したものと思われる。

<項目20 (態度)>

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。(教師 1.91、学生 1.99)

<項目23 (思考スキル)>

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。(教師 2.31、学生 2.30)

<項目25 (思考スキル)>

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。(教師 1.72、学生 1.81)

<背景情報との関連性>

① 師について

背景情報とアンケートの回答の間には特筆すべき関連性は見られなかった。唯一興味深かった点は質問5 (異文化対処能力やクリティカル・シンキング能力を言語スキルの指導と共に教えた方が望ましい、或いは効果的だと思うか?) の回答の平均は4.22と非常に高

く、「そう思う(4)」と「強くそう思う(5)」の間にある一方で、29項目に対する回答には「教える必要がない」された項目がかなり見られたことである。そこで、質問5に対する回答とアンケートの項目に対して有意水準 $P < .05$ で、2要因の分散分析を行った後多重比較をすると、項目5, 7, 8, 9, 12(知識)、15, 16, 20(態度)、24, 28(思考スキル)の10項目について有意差が確認された。これは質問5に肯定的に答えながらも上記10項目については「(弱点ではないので)教える必要があまりない」と考えていることによると考えられる。これは、額面通りに捉えると、そういう能力が学生にかなり備わっていると評価していることになるので、これらの項目の難易度について再考が必要だということになる。一方で、前述のように、全てのカテゴリーの平均において教師の評価は2点(あまりできない)を下回っているので、ここでの有意差は「一般的に異文化対処能力を教えることが必要だと思う中で、他の項目より自分の学生が比較的できていると評価している項目」と捉えるのが妥当であろう。全体の難易度を今後調整していく時に参考にしなければならない結果である。項目数だけを見ると、これらの項目は知識面に多いように見えるが、同じ分析を「知識」「態度」「思考スキル」という側面の平均値に対して行くと、全体として最も学生の力が評価されていたのは「態度面」($p < .008^*$)であった(「知識面」は $P < .053$ 、「思考スキル面」は $p < .11$)。ただ、今後インタビューなどで明らかにして行かなければならないのは、説明をあまりよく読まなかった教員の中には、学生の出来不出来でなく、自分の考えを基に「日本の学生に教えるべき項目」という解釈で答えた人が居るかも知れない点である。つまり、教える必要は感じるけれども、言語スキルの授業とは馴染まないと考えていたり、言語スキルを教えるだけで精一杯なので現状では無理という状況を根拠に答えていないか確かめる必要がある。

②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、文科系の学生(語学、文学、文化など)はその他の専攻(理科系、法学、政治経済など)の学生より自己評価が高く、半数の14項目において有意差があった。一方で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0.574、「態度面」で0.592、「思考スキル面」で0.526)。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、質問1から4の全てにおいて、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、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 師と学生の回答の関連性

教師と学生の回答を比較した時に最も興味深いのは、対応している3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。海外経験は教師の回答にはあまり影響を与えず、学生の回答には有意な差がみられた。残りの質問事項のうち、日本の文化を英語で説明できるかという問いには有意差が見られなかったが、異文化への興味という項目については、T検定で有意水準 $P < .001$ の大きな差が見られた。学生の平均値は4（かなりある）に近い3.62*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（学生の異文化への興味は質問事項3と4の平均値）

背景質問	被験者	平均値	SD
異文化に興味はあるか？	教師	2.53*	1.18
	学生	3.62*	0.77
日本の文化を英語で説明できるか？	教師	2.22	0.70
	学生	2.42	0.75

*全てT検定の有意水準 $P < .01$ において有意。

<質的検証>

本格的な質的検証としては、今後反構造化インタビューを体系的に行っていく予定であるが、アンケート用紙の所感欄に書かれていた教員の代表的な意見は以下のようなものであった。

- 異文化対処能力もクリティカル・シンキングもグローバルな時代には非常に重要な力であることは認識しているが、英語力の低いクラスにおいてそれを養成することは難しい。
- こういう能力の必要性は認識しているが、言語スキルを教えるだけで手一杯の状況でどのように導入していいかも分からない。
- こういう能力は大学の授業に任せるのではなく、初等・中等教育を通じて醸成されるべきである。
- 日本のように外国語として英語を学んでいる状況では、教室を一步出ると学んだ英語を使う環境が無いので、異文化コミュニケーションにおける問題解決を含む良い教材がもっと必要である。

教師に対しての質問5（異文化対処能力やクリティカル・シンキング能力を言語スキルの指導と共に教えた方が望ましい、或いは効果的だと思うか？）の回答平均は前述のよう

に 4.22 と非常に高いが、上記のような自由回答を見ると、殆どの教員がこれらの能力を教える必要性については認識または賛同しながらも、現実的な制約を強く感じている様子が見えてくる。また本研究は初期段階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、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、もしかしたら思い込みの要素があるかも知れないと思う。異文化対処の要素は我々が日常的に行っているコミュニケーションに多々含まれているかも知れないし、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。ECMLのプロジェクトの中で作られた移民向けの教材の中には、Cummings (2003)が言うところのBICS (Basic Interpersonal Communication Skills=基礎的な対人的コミュニケーション・スキル) のレベルで十分解決できる日常的な異文化との遭遇例が挙げられていた。また、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。前述したエニス・ウェアテストは、論理的不整合性を判定させるクリティカル・シンキングに特化したテストであるが、日本の大学で英語の授業に論理的思考のトレーニングを組み込んで教えた結果、それ程レベルの高くないクラスにおいて言語スキルと同時に批判的思考力を伸ばすことができたという報告もある (Davidson & Dunham, 1997)。

4. 今後の方向性

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—を踏まえつつ、実験と精査を重ねて行きたい。現在は使用者としての学生、教員に対する最初のアンケート調査を受けて、「知識、態度、思考スキル」に含まれる代表的な項目を授業で試用するために指導目標と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行く。教材に関しては、できればいくつかの言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。

更に、FREPAの「思考スキル」は異文化に対処することを前提として作られているため、クリティカル・シンキングの構成要素をより充実させることを目指して、現在アメリカの様々なクリティカル・シンキングのテスト (コーネルテストやETSの認知テストなど) の構成要素の検討も同時に行っている。

最終的には、到達目標と指導内容に対して十分な妥当性を持つような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基準構築を目指している。

(注) 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)の初年度の成果の一部をまとめたものである。

参考文献：

- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Multilingual Matters.*
- Cummings, 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.
- 中央教育審議会答申 (2008) 「新しい時代を切り拓く生涯学習の振興方策について」
- Davidson, B.W. & Dunham, R.A. (1997). Assessing EFL Student Progress in Critical Thinking with the Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test. *JALT Journal*, 19(1). 43-57.
- 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>)
- Matsumoto, K. (2011). A Study on the Correlations of Listening Ability and Productive Abilities. In JACET Testing SIG (Ed.), *Studies on L2 Listening: Teaching and Assessing.* 69-84.
- 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—、「学力と教育に関する国際的調査と事例研究」、中央教育研究所研究報告 No. 69. 66-81.
- 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教育課程課 (2005) 「読解力向上に関する指導資料—PISA 調査 (読解力) の結果分析と改善の方向—」

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」

産学人材パートナーシップ グローバル人材育成委員会（2010）「産学官でグローバル人材の育成を」

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). Pp.281-300.

<資料①>

<異文化対処能力についてのアンケート>

氏名

級次	学年	その他の情報													
		TOEFL	TOEIC	英語	習熟1	習熟2	習熟3	習熟4	習熟5	習熟6	習熟7				
1	○	1	○	1	○	1	○	1	○	1	○	1	○	1	○
2	○	2	○	2	○	2	○	2	○	2	○	2	○	2	○
3	○	3	○	3	○	3	○	3	○	3	○	3	○	3	○
4	○	4	○	4	○	4	○	4	○	4	○	4	○	4	○
5	○	5	○	5	○	5	○	5	○	5	○	5	○	5	○
6	○	6	○	6	○	6	○	6	○	6	○	6	○	6	○
7	○	7	○	7	○	7	○	7	○	7	○	7	○	7	○
8	○	8	○	8	○	8	○	8	○	8	○	8	○	8	○
9	○	9	○	9	○	9	○	9	○	9	○	9	○	9	○
10	○	10	○	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>

	そうではない	あまりでもない	知りすぎた	そうである
1 学習している外国語の音韻としての基本的なルール（発音、文法、語法）や表現の特徴を知っている。	○	○	○	○
2 その外国語についての歴史的、社会的、文化的な背景知識があり、様々な場面や状況に応じて使い分けが必要であることを知っている。	○	○	○	○
3 その外国語を習得する言語やメディアの知識があり、それぞれの表現は、外国語に対してがジャブが見えたりするかどうかは知っている。	○	○	○	○
4 言語は文化やアイデンティティと深く関係し、コミュニケーション能力とは統合的なものである、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・多文化が展開する状況が、様々な国や地域にあることを知っている。	○	○	○	○
6 多言語は国家の権威や体系を授け、習熟度で異なる習得レベルがあり、適切なレベルに到達しないことは問題になることを知っている。	○	○	○	○
7 それぞれの文化が異なる価値観や規範を授け、それが人々の世界観やものの考え方に影響を及ぼしていることを知っている。	○	○	○	○
8 文化には、地域、世界的なグローバルによる様々な多文化があり、同じ人が様々な文化に属してい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るため、理解が生じることを知っている。	○	○	○	○
10 文化は固定したものであるのではなく、挑戦は繰り返され、かつ常に挑戦がグローバル化によって定着していることを知っている。	○	○	○	○

13 異文化状況というのは、特に外国に行かなくても様々な形で身近に存在し、日本に生かす際でも、各々の状況に対応するためには相手の文化に傾いた考え方を必要だと感じる。	○	○	○	○
12 さまざまな文化にはその広がりや影響力にかなわない、共通点や相違点があり、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、それを尊重して理解し受け入れることができる。	○	○	○	○
14 異なる言語や文化の違いに対する拒否や偏見を持たず、自分とは全く違う考えや、規範に寛容な心（中間的な気持ち）を受け入れる。	○	○	○	○
15 単に教習の場だけでなく、春に赴く異なる文化に興味を持ち、進んで異文化コミュニケーションの状況に臨んでいくことができる。	○	○	○	○
16 全ての異なる文化が閉鎖的であるという考え方をし、様々な異文化との接触に寛容な態度を見出すことができる。	○	○	○	○
17 異文化・多文化状況でのコミュニケーションで出る障害を乗り越えるため、自分の立場の規範と相手の文化を深い理解に基づく理解を示し、柔軟に受け入れようとする態度を持つことができる。	○	○	○	○
18 自分の文化的価値観の異なる先入観や偏見を一時的に捨て、自己他者の文化を批判的に見たり、自分の文化と一定の距離を置いて理解することができる。	○	○	○	○
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、自分の文化と異文化相手について客観的な判断ができる。	○	○	○	○
20 異文化状況に臨んで対応し続ける過程で柔軟な態度や寛容性を授け、新しい状況にも自信と余裕を持って対応することができる。	○	○	○	○
21 異文化を持つ人のアイデンティティを自分と同等のものとして価値を認めて受け入れ、異なる関係を築くことができる。	○	○	○	○

<スキル面>

22 異なる言語や文化についての構成要素を客観的に観察し、自分なりに分類することができる。	○	○	○	○
23 異なる言語や文化において、その構成要素の組み合わせや文法に基いて体系的に理解することができる。	○	○	○	○
24 異なる言語や文化において、その構成要素を一貫した手順に基づいて比較し、類似点、相違点を明らかにすることができる。	○	○	○	○
25 自分の異なる文化について客観的で適切な説明ができる。異文化に対しても、自分の意見や見解を客観的に十分に表現できる。	○	○	○	○
26 外国語でのコミュニケーションを単に言語で、過去に習得された言語（母語など）の知識に基づいて、それと外国語の間隔についての仮説を見立てる。比較、対照しなせる学習をしている。	○	○	○	○
27 外国語を使う状況において、相手の異なる文化の違いを考慮しなせる。相互理解によるコミュニケーションが構築されている。	○	○	○	○
28 異なる言語や文化に対して、これまでに得た知識や経験を活用しつつ、自分なりのやり方を構築している。	○	○	○	○
29 自分のやり方が効果的かどうか実際に基づいて振り返りを行っている。生活を通じて外国語や異文化を体系的に学んでいる。	○	○	○	○