

異文化間能力の指標と指導モデル構築の試み

松本佳穂子 外国語教育センター第一類教授

[論文]

An Attempt to Construct the Objectives of Intercultural Competence and its Instructional Models

Kahoko MATSUMOTO

Professor, Foreign Language Center, Tokai University

This is a report on a publicly-funded study in Japan, the aim of which is to develop a framework, instructional models and evaluation tools for intercultural competence and critical thinking for Japanese university students. In Japan, English teaching has still been very much focused on linguistic skills though teachers are becoming increasingly aware of the necessity to teach problem-solving skills in various situations requiring intercultural communication. So, we started out creating objectives and criteria tailored to the Japanese situation, an English as a Foreign Language (EFL) environment, first by referring to the Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures (FREPA) published by the European Center for Modern Languages (ECML) and secondly, looking into various critical thinking tests available in North America. The initial, tentative list of Can-do Statements created for our framework has 29 items in 3 sections: the first section deals with knowledge of other languages and cultures, the second involves attitudes toward other cultures including willingness to communicate, and the last section centers around critical thinking skills required for problem solving in various intercultural situations. These items have been validated both qualitatively and quantitatively for adequate modifications and adjustments based on the questionnaire surveys and interviews with many teachers and students. At the same time, we have been creating and piloting the teaching materials and assessment tools that fit the above-mentioned objectives.

Also in order to arrive at some ideal instructional models, we conducted the text analysis of the student entries of Council of Europe's Autobiography of Intercultural Encounters, a reflective learning tool, trying to identify specific difficulties Japanese students have facing various situations of intercultural communication and to evaluate the ways they tackle with the problems. Now, the statistical validation has been done to the assessment tools we have developed for different instructional models.

Accepted, Dec. 13, 2013

1. はじめに

2010年より本年度まで、科学研究費助成研究（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」）の中心的部分として、異文化間能力の指標構築とその検証、それに基づくカリキュラムと教材を含む指導システムの開発を進めてきた¹。本研究のきっかけとなったのは、90年代からヨーロッパで進められている多様な言語・文化を含む状況に柔軟に対処できる「ヨーロッパ市民」の育成を目指す様々なプロジェクトとの出会いであった。

時を同じくして、日本においては楽天の三木谷社長が“Englishnization”という造語を作って（Neeley, 2011）ビジネスにおける英語公用語化を唱えており、日本で異文化コミュ

ニケーション、異文化対処能力と言うと、英語使用状況のみを想定するような風潮が高まっていた。また韓国、中国などのアジア諸国に遅れまいと、小学校から外国語（ほぼ英語と同義）教育が正式に導入されることになった。英語が世界を繋ぐ言語になっていることは否定できないが、ヨーロッパにおける複言語・複文化主義の理念と教育実践について学べば学ぶ程、日本の英語教育をとりまく論調が言語帝国主義・文化帝国主義の色彩を持つように感じられた。

日本に住む外国人は正式の在留資格を持たない者を入れると300万人に達すると言われている。本研究における大学生・大学院生80名を対象にした調査でも、彼らが日常で遭遇したことがある外国人の国籍は20カ国以上に上った。私たちが知らない間に単一民族国家と思いでいた日本の状況が大きく変わり、日本人が様々な言語と文化を持つ外国人と共生しなければならない状況が増加している。同様に、ビジネス界の現状に目を向けると、文部科学省が養成を目指している「グローバル人材」と呼ばれる人達は、現実には典型

的な英語圏ではなく、発展途上国や英語圏以外の国で市場開拓や工場経営をしていることが多い。グローバル化する世界に対応できる柔軟で批判的な思考力やコミュニケーション能力は、何でも「人間力」という曖昧な表現に含めて語られることが多いが、ヨーロッパにおける試みや研究が目指しているのは、多文化・多言語の状況での問題解決に必要なクリティカル・シンキングを伴う異文化間能力の構成要素を明確にし、それを各国で共有して教育を行おうというものである。日本においても、多様な異文化状況で働く「グローバル人材」に本当にどのような能力が必要でそれをどのように育成すべきかをもっと真剣に考えることが必要だと思う。世界共通の学力試験である PISA の結果などが芳しくないため、批判的読解力や思考力を初等・中等教育で重視している文部科学省が、小学校での異文化理解教育を英語（外国語）教育に変えてしまったのは、目指すべき方向と逆のように感じられる。

2. バイラム博士の枠組み (ICC モデル)

バイラム博士（英国ダーラム大学名誉教授）は Intercultural Communication（以下「異文化間コミュニケーション・モデル (ICC モデル) と呼ぶ」研究の第一人者であり、Council of Europe（ヨーロッパ評議会）言語政策部門の顧問として CEFR（言語に関するヨーロッパ共通基準枠）の異文化コミュニケーション部分の構築に寄与されてきた。博士の代表的著作 “Teaching and assessing intercultural communicative competence”（1997）には異文化コミュニケーションの能力の構成要素とそれを統合した概念モデル、その教育への応用、評価法が示され、ヨーロッパ各地でそれを基にした様々なプロジェクト、教育プログラム、及びトレーニングが行われている。

バイラム博士の ICC モデルの根幹を成す 2 つの概念は、Critical Cultural Awareness（批判的な文化に対する意識）を持つことの重要性、そしてその基盤となる Criticality（批判性）である。それを実践するために、異文化対処能力とクリティカル・シンキングを含む教育モデルを形成するのが、Critical Pedagogy（批判的思考を養成する教育の方法論）である。Critical Cultural Awareness を持つということは、対象を批判的、分析的に評価する際に、多様な文化の基準、観点、実践、事物などを偏見なく比較、対照、検証し、そこから自分が拠って立つ判断の規範を導くと同時に、自分の考

え方と違うものを受容し、そこに矛盾や軋轢が生じた時には解決に向かって客観的かつ冷静な交渉ができることである。それを支える Criticality とは、自分の知識と経験を軸に対象に対して積極的に問題発見に努め、建設的な議論を通じて進んで外の世界と関わって行こうとする態度である。そして、その両者を支えるクリティカル・シンキングは以下の 4 つの要素に分かれる。

- (1) 対象に対する十分な背景知識
- (2) 基準を適用して議論の信憑性、適切さを判断できるような操作的（認知的）知識
- (3) 批判的で深い分析に必要な思考法に関する基礎概念の把握
- (4) 解釈の枠組み（思考の手順、方策、アプローチなど）

バイラム博士はこれらの概念を包括する Intercultural Citizenship（文化を越えた市民性）の基準を言語の側面と政治的・社会的側面に分けて示し、それはヨーロッパ評議会のみならず、ユネスコの人権に関わる文書などにも利用されている。

本研究を進める上で何度も博士にお会いして助言を頂いてきたが、ご本人が 3 カ国語を操り、価値観や規範の対立するヨーロッパで理解の共通基盤を作ろうとしてきた方なので、殆ど知識のない日本文化についても、ほんの少しの説明で深い理解を示されることに常に感銘を受けてきた。バイラム博士の功績で最も評価されるべき点は、自分の構築した理論 (ICC モデル) を理論に留めず、グローバルな社会に積極的に参画できる「汎ヨーロッパ的かつ地球的視野を持つ市民」の育成を目指す行動規範に高めようとしているところであろう。批判的思考や異文化間能力を実際に多文化的社会に適用してその社会を変容させて行けるような能力とリソースを持つ人間を育てるという観点は、今までの日本の教育にはない部分であり、そういうアプローチこそが日本における「グローバル人材」の育成に必要なのではないかと痛感している。各国が EU というボーダレスな共同体に組み込まれている流動的かつ多様なヨーロッパでの大きな実験的試みは、日本における異文化教育、異文化コミュニケーション教育が今後どうあるべきかという点に大きな示唆を投げかけていると思う。

長年英語を教えながら常に考えさせられてきたのが、言語スキルと異文化間能力やクリティカル・シンキング能力の関

係性である。勿論英語教育の中でも、「社会的文脈において適切であること」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」(Canale & Swain, 1980; Bachman, 1990) というような部分は言語スキルの枠を超えた社会的・文化的な要素を含み、一般的認知能力を必要とすることが認識されている。

3. 異文化間能力とクリティカル・シンキング能力

3-1. 英語教育における考察

以前から、単に英語という言語を教えるだけでも、様々な一般的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)。

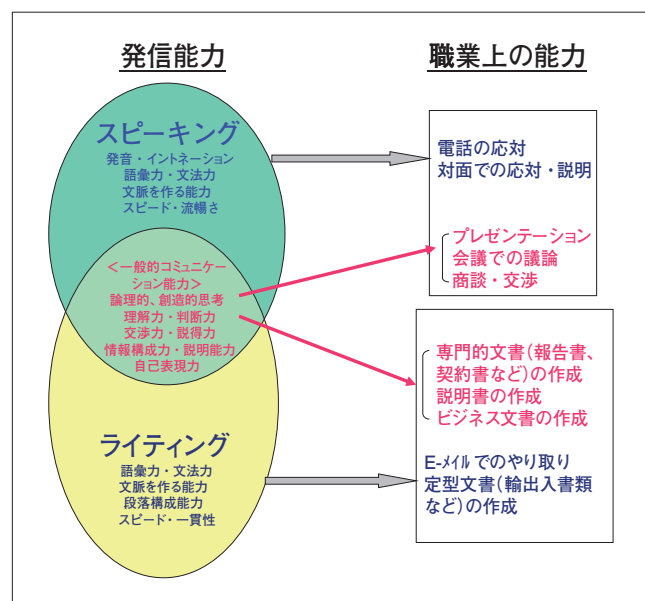


図1 学校で学ぶ発信能力と職業上の能力の関係

「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解釈・判断・分析し、それに基づいて自らの考えを論理的に構築・表現することが必要である。それは、学習者が単純で定型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。現実の社会の仕事の場で、ちゃんとリスニングやリーディングができていかどうかをいちいちテストで確かめるような状況はあり得ない、つまり、インプットされた情報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。そしてそこでは、Cummins (2003)

のいうように、「基礎的な対人コミュニケーションスキル」だけで何とかなる日常的やり取りのレベルから、「認知的で専門的な言語熟達」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」などとも重複がある。

3-2. 北米的アプローチ

北米にも以前からクリティカル・シンキングを醸成・評価する伝統がある。北米、特にアメリカの場合は、異文化コミュニケーションや異文化対処能力は、移民や留学生に対する英語教育と関連付けられることが多く、様々な言語や文化の同等性・多様性に依拠するアプローチはあまり見られない。バイリンガル教育が行われている中等学校は存在するが、それは英語及びアメリカ文化に適応するための過渡的プロセスと位置付けられ、カリフォルニア州などでは廃止された。カナダで行われているエマージョン教育(第二言語での教科教育)も、フランス語がかなりの国民にとって母語であり必要であるところから始まっており、それ以上の多様性を求めるものではない。

よって、代表的なクリティカル・シンキングの指標は下記の Norris & Ennis (1989) に代表されるように、あまり異文化状況を想定しない、機能的なものである。

(1) Elementary Clarification (基本的な明確化)

- Focusing on a question (問題点の焦点化)
- Analyzing arguments (議論の分析)
- Asking and answering questions that clarify and challenge (問題点を明確にし、必要なら反論をするための質疑応答)

(2) Basic Support (基本的な論拠の確立)

- Judging the credibility of a source (情報ソースの信頼性の判断)
- Making and judging observations (観察とそれに基づく判断)

(3) Inferences (推論)

- Making and judging deductions (帰納的判断)

- Making and judging inductions (演繹的判断)
 - Making and judging value judgments (価値判断とその評価)
- (4) Advanced Clarification (より上級の明確化)
- Defining terms and judging definitions (用語の定義とその定義の判断)
 - Identifying assumptions (想定・仮定の認識)
- (5) Strategies and tactics (ストラテジーと方策)
- Deciding on an action (行動の決定)
 - Interacting with others (他者との交流・交渉)

この指標を基に、エニス・ウェアテストというクリティカル・シンキングを測定するテストが作られ、その他にも同様のテストが多数存在する。最近では TOEFL[®] や TOEIC[®] を作っている ETS が、コンピュータを使用して情報ソースから結論を導いていく認知スキルテストを開発して産業界でも利用されている。この北米方式のクリティカル・シンキングの指標や評価は、計量心理学的に信頼性が得られており、限られた意味では非常に有用であるが、そこに異文化間能力の要素はあまり包含されていない。

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 (言語に関するヨーロッパ共通基準枠) 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。北米の資料を使用したり改変したりすると、知的所有権や商標権の問題が生じることが多いが、ヨーロッパの CEFR のような基準は共有と現地の事情に合わせた適用のために作られたという背景から、殆ど制限なく公開されている。そのため、次に紹介する本研究が基礎とした FREPA プロジェクトについても、自由に研究を進めることができ、そのプロジェクトメンバーからも貴重な助言や協力を得ることができた。この違いは、ヨーロッパにおける多様性と共生を目指す教育が社会変革のための行動と深く結びついていることによるのであろう。

4. FREPA とヨーロッパに於ける試み

4-1. ヨーロッパ評議会の考える異文化対処能力

バイラム博士の学問的モデルに基づいて、多文化を受容しつつ、それを客観的、分析的に判断し批判的に検証、考察できるような言語的、認知的、思想的枠組みとリソースを持つ「ヨーロッパ市民」を育成するための目標と到達基準を作成する試みが FREPA (Framework of Reference of Pluralistic Approaches to Languages and Cultures) である。

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市民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。FREPA は、ヨーロッパ近代言語センター (European Center for Modern Languages, 以下 ECML と略す) の一連の ACT (言語・文化間) プロジェクトの1つであり、2010年の ECML 訪問時には、既に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。本研究では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取組みを始めることにした。

言語の共通基準である上述のヨーロッパ共通基準枠 (CEFR) は、日本を含む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間能力 (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)。

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” (異文化間の) という表現はあまり使われていない。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

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）の考え方とは異なり、多文化・多言語環境の中で自己の相対的アイデンティティーを確認し、個々人のレベルで自分の持っている限られたリソースを柔軟に生かしつつ、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、現在 10 億人とも言われる日常的な英語使用者がネイティブ話者をはるかに超えた状況になりつつある中で（Crystal, 1997; Graddol, 1999）, *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（Warschauer, 2000）, より有効な指針となるであろう。日本の場合、外国語学習はどうしても英語と同義になってしまうことが多いが、ある言語で獲得した異文化間能力は別の言語を使う場合にも移行し得るし、世界中で様々な英語の変種に対してお互いが不十分な英語力で対処しなければならない場合などには、最も頼れる能力ではないかと思う。

4-2. 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。基本的支柱となる上位概念は以下のようなものである。

- (1) 「他者」の存在する文脈で、言語的・文化的コミュニケーションを遂行できる能力
 - 衝突を解決し、障害を乗り越える能力
 - 誤解を明確にする能力

- 仲介・折衝する能力
 - 交渉・適応する能力
- (2) 複数の言語的・文化的リソースを構築し拡張していく能力
 - 他者の存在する文脈で、体系的で制御された学習アプローチを適用できる能力
 - (3) 自己中心的な焦点を変えられる能力
 - (4) 異質な言語的・文化的特徴に意味付けができる能力
 - (5) 距離を置いてものを見ることができる能力
 - (6) 自分が関わっている（コミュニケーションや学習）活動を批判的に分析する能力
 - (7) 「他者」の存在と他者性を認容できる能力

FREPA 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、100 以上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²）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、*knowing*（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、各能力やリソース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。

5. 本研究のこれまでの結果

5-1. 研究の全体像

本研究の目標は、まず日本の状況に合った異文化間能力（クリティカル・シンキング能力を含む）の指標を構築し、そ

れに沿ったいくつかの指導システム考案を目指して、カリキュラムや教材を作成し、できれば評価ツールやテストを開発するというものであった。指標構築には主に教師や学生に対するアンケートを使用した。それぞれのプロセスで循環的に修正・調整を加えるために、Autobiography of Intercultural Encounters (AIE) というヨーロッパ評議会言語政策部が作成した自己省察ツールを使って実態調査をしたり、実験に協力した教師や学生にインタビューを行ったりした。

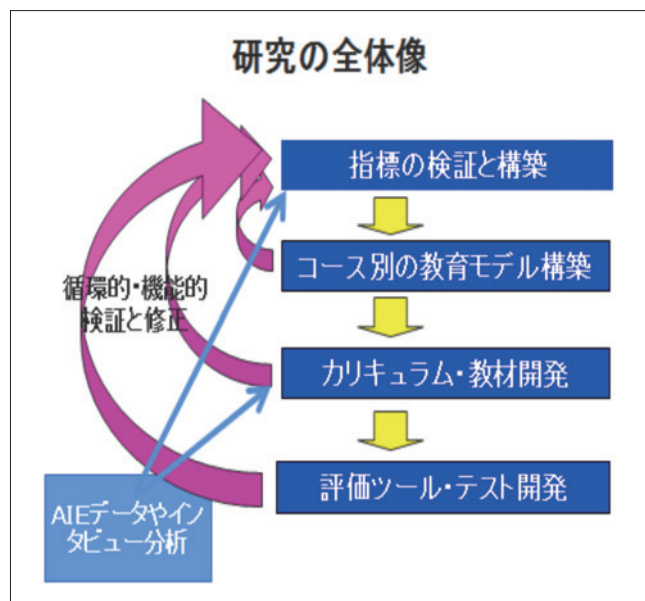


図2 実験の全体像

5-2. パイロット実験

(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 (能力記述文)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(Facione, 1990; 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。以下がこれまで使用者(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・検証を重ねて来た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。
- 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。
- 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。

- 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。
- 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。
- 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。
- 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。
- 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。
- 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。
- 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。
- 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。

5-3. パイロット実験の結果

過去3年間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。それを中間報告として発表して来たが(松本, 2011, 2012), 回答者の人数が徐々に増えてもおおよその傾向はあまり変わらなかった(最終的な回答者は教師82名, 学生834名)。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「(不十分なので)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, 2012a)にまとめたので、ここでは、興味深い結果のみを示す。

<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	1.79*	0.55
	学生	3.07*	0.49
Attitudes (態度)	教師	1.71*	0.79
	学生	2.65*	0.51
Skills (思考スキル)	教師	1.82*	0.92
	学生	2.76*	0.39

*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「(不十分なので)多分教える必要がある」という2点を全て下回っている。

<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0.58,「態度面」で0.61,「思考スキル面」で0.53)。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、以下に示す背景質問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 $P < .01$)。

1. 海外経験
2. 英語が好きかどうか
3. 異文化への興味
4. 外国人とコミュニケーションをしたいかどうか

(*背景質問は5段階のリクター・スケールで回答)

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3.74*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	2.49*	1.23
	学生	3.74*	0.81

*T検定の有意水準 $P < .01$ において有意。

この結果を見ると、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まず英語の基礎を教えるべきであり、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が無いので言語の指導で手一杯」というような現状把握には、思い込みの要素が強いようである。その思い込みとは、一つには、日本が異文化体験のあまり無い国であるという幻想、もう一つは、本来ならば表裏一体である言語と文化を別に考えていること、特に言語能力がなければ複雑な異文化状況に対処する際に必要な一般的認知能力もないという決めつけである。教師の

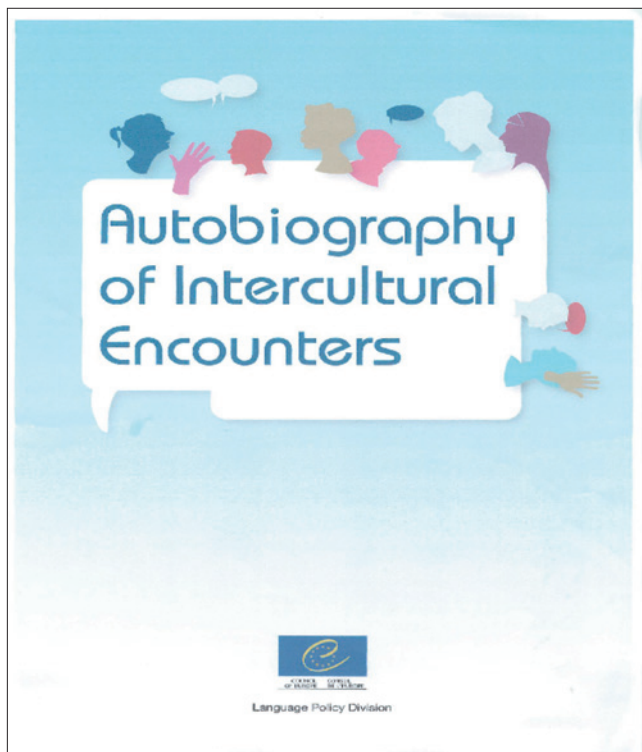


図3 AIE

認識が現状と乖離していることは、以下に紹介する自己省察ツールを使った実験でも明らかになった。

5-4. 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詳細に記録させた。この学習ツールは一つの体験について60問の問いを投げかけながら、学生たちが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らせることにより、自らの学びを獲得するように作られている。現在80名のデータが集まっているが、それについて、SPSS（頻度・係受け分析）とKJコーダー（ネットワーク分析）によって詳細なテキスト分析を行った。特筆すべきは、80名の学生、大学院生たちが日常生活の中で遭遇した印象に残る異文化体験の相手の出身国の多彩さであった。国名が明記されていないものを除いてもそれは23カ国に上る。その分類は以下である。

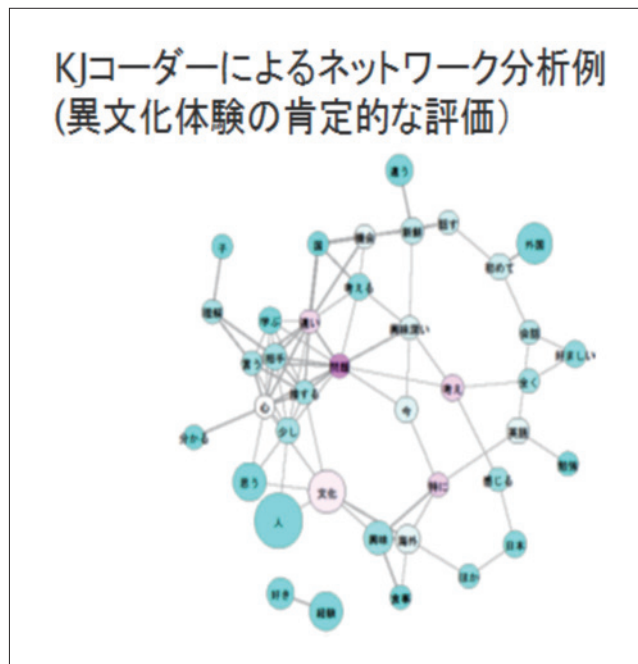


図4 ネットワーク分析例

- | | |
|----------------------|------|
| 1. アジア諸国 (10 各国) | 24 名 |
| 2. 北アメリカ | 16 名 |
| 3. ヨーロッパ | 9 名 |
| 4. オセアニア (ミクロネシアを含む) | 8 名 |
| 5. ラテン・アメリカ | 6 名 |
| 6. 中近東 | 5 名 |
| 7. ロシア | 4 名 |
| 8. アフリカ | 3 名 |
| 9. 日本で生まれた外国人 | 6 名 |

これを見るだけで、日本における異文化間能力の教育の必要性が見えてくる。アンケートやインタビューにおいて、教員のコメントによく見られた「教室外で英語を使う機会が無いので…」というものは、英語に限ればそうかも知れないが、異文化との遭遇という意味では当たっていない。実際、大半の学生が外国人の不十分な日本語か、双方のブローケンな英語で対応していた。

また、60問の質問に答えながら自らの対応を振り返るプロセスを通じて、3分の2以上の学生が最終的にポジティブな感想を述べていた。興味深いのは、最初はネガティブだったコメントが、何度も違う側面からの振り返りを要求する質問に答えているうちに、「もっと外国の文化を学ばなければ…」とか「もっと英語を勉強したい」「外国に行っているいろいろな体

験をしたい」というようなポジティブなものに変わっていく過程である。伝統的に教師中心の指導の伝統が根強い日本では、このような学習者中心のツールはなかなか受け入れられないかも知れないが、最近の学習科学の知見も、学習者自らの学びが自律性と定着を高めることを示すものが多い。一方で、テキスト分析から見える最も顕著な特徴は、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傾向である。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」という大まかなくくりの中に当然あるはずの多様性への言及はあまりない。この点については、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う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。

- 一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分からないことがあると気付いた。テレビやネットで見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。
- 一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。
- 一この経験によって、最初に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。
- 一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。

5-5. 教材開発と評価ツール開発

(1) 教材開発

現在は AIE データやインタビューの結果を基に、指標 (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し、10 数人の協力者の 19 クラスで実験中で

ある。能力記述文 (Can-Do 型の目標) 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 (特別の分野のための英語) や EAP (アカデミックな英語) の科目
- 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

一例を示すと、伝統文化 (ネイティブ・アメリカンの語り部が口承で伝えてきたポカホンタスの伝説) とその内容をかなり変更して商業的映画を作ったディズニーとの間の訴訟について、以下のようなカリキュラムを作成した。括弧内の番号はカバーした Can-do 項目の番号を示す。

- 1) ネイティブ・アメリカンの語り部とディズニーの紛争を扱った新聞記事 (リーディング) とテレビニュース (リスニング) によって双方の言い分を理解する。
(Can-do 項目 :1, 6, 7, 9, 12, 26)
- 2) 実際にポカホンタスの映画の中の論点に該当する部分を観せて、自分なりの意見を持たせる。
(Can-do 項目 :1, 6, 14, 16, 19, 22)
- 3) どちらが訴訟に勝つべきかディスカッションをさせる。
(Can-do 項目 :1, 18, 19, 25, 27)
- 4) 日本にもネイティブ・アメリカンと似た自然信仰の伝統があるがネイティブ・アメリカンと日本人の考え方の類似点と相違点について考えたり、調べたりさせて、最後はレポートにまとめさせる。(Can-do 項目 :1, 6, 9, 23, 24, 26)

このポカホンタスに関する紛争は、語り部自体の話に確定性が無いこと、ディズニーの加えた変更が商業的な目的のものであっても、ネイティブ・アメリカンの文化を広く大衆に伝えようという意図もあり、ディズニー側につくネイティブ・ア

メリカンもかなり居るといふ複雑なものである。更に、映画自体の中に、文化の同等性、西洋文化の傲慢さ、ネイティブ・アメリカンの自然信仰・精霊信仰の紹介などが意図的に織り込まれており、学生たちに文化や伝統というものの複雑さを意識させ、メディア・リタラシーの問題にも注目させながら、自分なりに論理的な結論を導かせるのに非常に適している。異文化間能力的にも、知識、態度、考えるスキルの3側面が全てカバーできる指導システムになる。

また、同じ科目群の中でレベルを調整した教材も開発し、実際に使用している。これらについても、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。海外や日本の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・リタラシーの問題が自然に取り込まれる。現在作成・実験中の教材は以下のようなものである。

- 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?
- 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
- 日本とヨーロッパに存在する外国人差別のケース
- グローバルな目標と地域の利害の衝突（エコツーリズム、地球温暖化対策）
- 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

(2) 評価ツール開発

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、更にそれが指導によって伸びているかという実験が必要であるため、一応様々な異文化状況を分析させる論述式テストを作成した。論述形式が最も妥当だと判断したのは、多肢選択式、クローズ形式、短答形式などの様々なテスト形式を試行した結果、扱う構成概念が複雑でかつ重複しているため、どれも適切でないと判明したからである。解答形式を単純にすると、限りなく読解力テストに近くなってしまふということが分かった。

テスト項目については、指標を反映するような異文化状況を考えたが、前述の自己省察ツール AIE に書き込まれた学

生の体験から作られたものも多い。これらは論述テストとして使うと同時に、必修科目のようにシラバスが固定されているような場合に、1-2回のクラスで使える差し込み教材としての有効利用も考えている。一例を示す。

（問題）下記のような状況において、どのようなことが問題点・争点なのかを分析し、自分なりの解決策を示しなさい。その際根拠を必ず示すこと。

イスラム圏から来た女子留学生がダンス部に居ます。母国でもダンスをずっと習っていたので、貴重な戦力です。ダンス部は地区大会で入賞し県大会に出ることになりました。パフォーマンスをより派手にするために、皆で新しい衣装と髪型を考案したのですが、彼女は公に名前が出るような場でそんな肌の露出度の高い衣装は着られないと言います。友達が見に来て家族に写真や動画を送られたら叱られるから大会に出ないとも言っています。今まで1年間練習を共にしてきたメンバーの意見は彼女を外すかどうかで2つに割れています。

問題は学生の実力によって英語版と日本語版を使い分けられている。このような問題を英語の授業に使用する場合は、リーディングとスピーキング活動と絡められるようなエクササイズとワークシートを用意して、差し込み教材として使ってもらっている。

評価ツール開発・検証と同時に、北米のクリティカル・シンキングテストとの相関も見ている。ヨーロッパでは前にも述べたように、質的検証の傾向が強く、評価に関してもテストを使うより長期的観察や活動の成果を細かく記録したポートフォリオによるものが多い。日本にはなかなかそういう評価活動を行う伝統や環境がないので、本研究ではとりあえず異文化間能力を授業に取り入れた後にその成果を測るテストを開発した。当然ではあるが、北米のクリティカル・シンキングテストの中でもエニス・ウェアテストのような記述式のものとの相関が高く（0.7程度）、インサイト・アセスメント社の短答式のテスト、ETSの多肢選択式テストとは相関が低い（0.5程度）。

V. 今後の展開

今後は上記の様々な角度からの検証に、授業での実験結

果を加えて、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 目標リストを授業のタイプ別に完成させる。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て行きたい。当初は外国語としての日本語教育やフランス語、ドイツ語への翻訳を考えていたが、言語が違ふと文化的状況がそのまま当てはまらない場合がかなりあるため、それぞれの言語と結びついた新しい異文化状況を追加する必要があることが分かった。

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指導システム構築を目指している。

注

- 1 本論文は科研研究の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, 2012a), 2年目の成果をまとめた「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, 2012b) に3-4年目の成果を加え大幅に加筆・修正したものである。
- 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*, Clevedon, Multilingual Matters.

Bachman, 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*. Vol. 1, pp. 1-47.

Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, and Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press.

Council of Europe. (2006), *Plurilingual Education in Europe*, Strasbourg, Council of Europe.

Council of Europe. (2008), *Autobiography of Intercultural Encounters Context, concepts and Theories*, Strasbourg, Council of Europe.

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.

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*, ECML Research and Development report series. Graz, Austria.

Facione, P. A. (1990), *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction (The Delphi Report)*, California: The California Academic Press.

Graddol, D. (1999), "The decline of the native speaker" In Graddol, D & Meinhof, U (Eds.). *English in a Changing World*, *AILA Review*, No.13, pp.57-68.

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』69:66-81.

松本佳穂子 (2012a) 「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 (2012b) 「異文化対処能力の指標及び教育システム構築の試み」アンダーウッド他編『言語文化の諸層』メディアランド, pp. 138-153.

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)』

Neeley, T. (2011), "Language and Globalization: "Englishnization" at Rakuten (A)," *Harvard Business School Case 412-002*. Harvard, Harvard Business School.

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*, Vol. 32, pp. 511-535.

Weir, J. C. (2005), "Limitations of the Common European Framework for developing comparable examinations and tests," *Language Testing*, Vol. 22, No. 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 _____

専攻	学年	その他の情報											
		TOEFL	TOEIC	英検	質問1	質問2	質問3	質問4	質問5				
1	○	1	○	1	○	1	○	1	○	1	○	1	○
2	○	2	○	2	○	2	○	2	○	2	○	2	○
3	○	3	○	3	○	3	○	3	○	3	○	3	○
4	○	4	○	4	○	4	○	4	○	4	○	4	○
5	○	5	○	5	○	5	○	5	○	5	○	5	○
6	○	6	○	6	○	6	○	6	○	6	○	6	○
7	○	7	○	7	○	7	○	7	○	7	○	7	○
8	○	8	○	8	○	8	○	8	○	8	○	8	○
9	○	9	○	9	○	9	○	9	○	9	○	9	○
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。最も当てはまるものの○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	あまりそうではない	おおよそである	そうである
1	○	○	○	○
2	○	○	○	○
3	○	○	○	○
4	○	○	○	○
5	○	○	○	○
6	○	○	○	○
7	○	○	○	○
8	○	○	○	○
9	○	○	○	○
10	○	○	○	○

11	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、日本にずっと居ても、そういう状況に対処するために異文化に根ざした考え方を学ぶ必要がある（ということを知っている）。	○	○	○	○
12	様々な文化にはその勢力や広がりがかかわらず、常に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、それを自然に（当たり前のごとくして）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「中絶的な曖昧さ」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、異文化コミュニケーションの状況に進んで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・多文化状況で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も、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。	○	○	○	○
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敬意を持って受け入れ、親密な関係を築くことができる。	○	○	○	○

＜考えるスキル面＞

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。	○	○	○	○
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整理して理解することができる。	○	○	○	○
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、相違点をきちんと把握することができる。	○	○	○	○
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十分に表現できる。	○	○	○	○
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。	○	○	○	○
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。	○	○	○	○
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。	○	○	○	○
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く。	○	○	○	○