

実践報告

異文化コミュニケーションに関する実践的入門科目の試み
(座学によるグローバル人材育成の可能性を探る)市村 光之^APractical Introductory Course to Develop Cross-Cultural
Communication Skills
(Exploring the Possibility of Developing Global Human Resources
through Classroom Lectures and Activities)Mitsuyuki ICHIMURA^A

Abstract: This is a practical report on an educational course aiming for intercultural communicative competence through domestic classroom lectures and activities. Each session is constructed by a combination of a lecture, a related case study and/or a workshop based on Kolb's experiential learning model. This paper makes a specific and detailed description of the organization of the course and students' reaction to it. The mean of Likert scale of student satisfaction with the course was significantly higher than that of the overall on-campus courses. Even if it did not contribute much to the direct exchange with foreigners, the students' concern in different cultures was sufficiently improved. The effect of learning has been enhanced by a well-balanced arrangement of academic lectures, practical case studies/story-telling and simulated work experiences.

Keywords: intercultural communicative competence, cross-cultural communication, global human resources, experiential learning

キーワード：異文化対応力、異文化コミュニケーション、グローバル人材、経験学習

1 グローバル人材育成の課題と本稿の目的

本稿の目的は、グローバルに活躍できる人材の育成を目指す教育科目の、高等教育機関における実践事例を示すことにある。

市村（筆者）は、グローバル人材の要件を明らかにすべく、2015年～2019年に海外駐在員へのインタビュー調査（以降、海外調査）を実施した^[1]。その成果として、日本人がビジネス上、外国人と協働するために求められる資質や能力を整理すると共に、それらの主な実相を明らかにした（市村、2018、2019）^{1,2)}。海外で活躍できる人材に求められる要件は、意思疎通が図れる英会話力に加え、日常生活を含め異文化に適応し、主体的に対処するための資質・能力群である。それら

の資質・能力群を、本稿では、異文化間コミュニケーションで求められるスキルの総称として「異文化対応力」と呼ぶこととする。異文化対応力は、知識として《知る》ことはできても、《できる》ようになるまでには様々な実体験からの学びが必要で時間もかかる。グローバル人材という語学力が注目されがちだが、異文化対応力を大学教育課程の内外でいかに滋養するかが、重要な課題である。

筆者は大学教育において、前述の海外調査に基づき、グローバルに活躍できる人材を養成する試みを続けている。異文化対応力を実践的に養成する科目「グローバル化と日本人」を2016年に開講し、海外調査結果を反映しつつ改善を重ねてきた。開講4年目となる2019年度版で大幅な修正が不要な域に到達したため、実践報告として公表できると判断した。

A: 横浜国立大学大学院教育強化推進センター

グローバル人材育成教育学会では、過去8年、学会誌においてグローバル人材の育成に関する様々な論考が発表されている。図1はそれらを筆者が試みに集計したものである²⁾。近年グローバル人材育成手法として注目されている海外研修・インターンシップ・留学等に関するものが33%で最も多く、英語教育が16%と続き、海外体験または外国語能力に関する論考が約半数を占める。本稿はグローバル人材養成科目の内容を紹介するものに該当するが、同種の論考は12%、全61本の論考のうち7本であり、活発とは言えない。その意味でも、異文化対応力を滋養する試みとしての本科目内容、授業手法を具体的に報告し、読者諸先生のご批判を仰ぐことで、グローバル人材養成科目としてのさらなる高次化を目指すものである。

2 「グローバル化と日本人」の科目概要

2.1 本科目の必要性と課題

本学の卒業生は、海外に展開する大企業に就職する人が多く、本人の好むと好まざるとに拘わらず、海外生活または外国人と協働する機会も多い。文系・理系を問わずビジネスの場で、さらに想定外の事態がしばしば起き得る異文化環境において、相手と意思疎通を図り、信頼関係を取り結び、職務遂行上の最適解を見出さなければならない。グローバル化というと、学生はそうした海外進出をまず連想するが、国内に住む外国人は年々増加し、内なるグローバル化も着実に進行している。たとえ海外に出ていなくても、在留外国人との共生を真剣に考えなければならない。

しかし、近年、日本の若者には異質な他者との係わりを避け、海外に出たがらない内向き傾向がみられる(ベントン, 2012)³⁾。筆者が担当するキャリア教育科

目の履修生も、留学や外国人との交流を積極的に進めようとする学生がいる一方で、英語が苦手、就職活動が心配、経済的に難しいなど、留学等の海外体験を躊躇する学生が多い。海外には興味ない、外国人との付き合いは面倒そうと留学や外国人との交流に関心を示さない学生も少なからず存在する。内外を問わず進展するグローバル化の流れの中で、志向が多様な学生たちに、将来外国人と共生または協働するための基礎力を身に付けるさせることが主な課題であった。

2.2 科目の設計

本科目の原型は、横浜国立大学(担当教員・筆者)とbeyond global Japan株式会社(代表取締役社長・森田英一)との共同プロジェクトにより開発した⁴⁾。筆者が考案した科目のコンセプト、授業構成を元に、同社に内容に関する助言、および授業で取り上げる事例やワーク類の収集・提供を求め、両者の協議により練り上げた。

前述の多様な学生に、社会に出てから役立つ実践的な内容を提供するため、本科目は全学教育科目(いわゆる教養科目)のうち、卒業後の人生について考える「キャリア形成実践知」と呼ばれる科目群に位置付けた。2016年秋学期に新規開講し、以降、海外調査結果等を盛り込みつつ改訂した。科目の概略は以下の通り。

- 科目名: グローバル化と日本人
- 科目種: 全学教育科目、秋学期、2単位
- 履修対象: 全5学部(教育・経済・経営・理工・都市科学)の1~4年生(留学生も履修可)
- 履修人数: 50名程度
- 使用言語: 日本語
- 協力: 横浜国立大学校友会(社会人ゲスト講師の紹介、謝金提供)

2.2.1 科目の目的

一連の海外調査を経て立ち現れたグローバル化の中のあるべき日本人像は、《日本人の強みを活かしつつ、個性を発揮し、地球規模の発想から地域に貢献しようとする》主体的なマインドを持った人であった。グローバル環境の中でバックグラウンドの異なる人々とよりよく協働できる人材の養成を目指す意図で、科目名は「グローバル化と日本人」とした。

シラバスで学生に公開する履修目標は「将来、グローバルに活躍するために、自分らしい異文化コミュニ

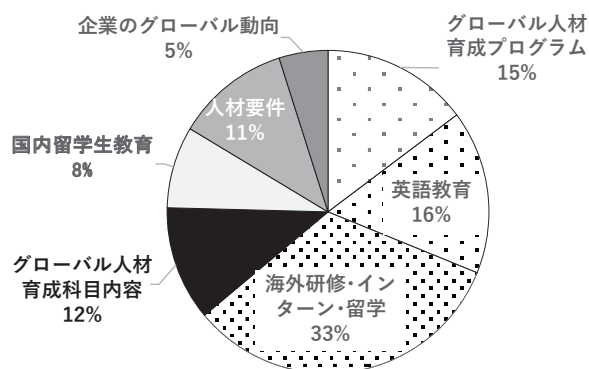


図1 本誌掲載論考の主題別分布

ケーションのありかたを確立する下地ができる」とした。異文化対応力の土台の部分であり、海外調査で整理したグローバル人材要件の構造(図2)のうち、主に①主体的な異文化適応力、②自国・対象国の知識、教養に相当する(市村.2019)²⁾。それらを、本科目のみで獲得するのは難しい。しかし、留学や外国人との交流体験がないまま社会に出るであろう学生たちに、外国人との共生の課題について関心を芽生えさせ、そうした課題に対応する下地を身に付けさせたい。加えて、留学や海外インターンシップを推進する全学的な動きを補完し、留学等を目指す学生の準備講座として、異文化対応力の基礎を身に付けさせたい。

加えて「海外に行かなくてもグローバル人材になれる」を科目のキャッチコピーとし、シラバスに明記した。海外体験は異文化対応力を養成する有効な手段の1つだが、国内にいても、教室内でもできることがある。留学等の海外体験を躊躇する学生たちに履修を促すメッセージでもある。

2.2.2 授業方法

履修目標達成のため、本科目は学術上の文化比較の手法やその研究成果を知識として付与することよりも、ビジネスの現場や日常生活で汎用可能な異文化対応の基礎力を身に付けさせることに主眼を置いている。

異文化について《知る》段階から、それらに適切に対応《できる》に至るまでには高い壁がある。その壁を克服するには、Kolb(1984)が経験学習モデルで示した具体的経験→内省的観察→抽象的概念化→能動の実験のサイクルを回すことが有効と考える⁴⁾。しかし、日本人学生が大半を占める授業で、異文化対応に関する「具体的経験」をどこまで提供できるか。教室とい

う場において、かつ4か月の履修期間の中で「能動の実験」を実施することは可能なのか。

もちろん、教室内の活動のみでそれらを100%満たすことはできないが、ケーススタディやグループワークなどに組み組みたり体験談を聴くことで、代用できると考えた。ケーススタディ等に取り組む(具体的経験)と、試したからこそわかることや思うようにはできないことに気づく(内省的観察)。その経験に触発されて、講義を聴いたり発展的に自主学習することで理解が整理され深まる(抽象的概念化)。さらに、グループワーク等に取り組む(能動の実験)ことで認識を修正したり新たな知見を蓄積する。そうした経験学習のサイクルまたはメタ認知の形成プロセスを経験させることで、授業終了後も、それらを異文化対応の場で実践できるようになるのではないだろうか。

具体的経験の代用とするため、講義で取り上げる話題やケーススタディ等の題材は、海外調査で収集した事例など、できるだけリアルなものにした。就職氷河期以降の大学生は、知的好奇心に基づく学問探求よりも社会に出てから役立つ知識やスキルを求める傾向にある(濱中.2013)⁵⁾。新入生の意識調査からも、学生は大学で学ぶ目的と将来の進路をつなげて考える傾向が窺える(市村.2018)⁶⁾。その功罪は置くとし、リアルな題材を用いることで、学生たちは将来の進路や社会との関連で学びがどう係わっているか、役立つかを認識し、現実感をもって主体的に授業に取り組める。

2.2.3 成績評価方法

成績評価は、100点満点で以下の配分とした。

- (1) 小レポート(3回): 40点
 - (2) 期末レポート: 40点
 - (3) 授業貢献(発言、ワークの取り組みなど): 20点
- なお、(1)は次項の授業構成のパート①～③で各1回課し、(2)は全授業を包括したレポートを課している。

2.3 授業の構成

15回の授業を4つのパートに分けて構成している。パート①で異文化を実感させ、パート②③でインバウンド、アウトバウンド両面から多角的に異文化対応の課題を捉えさせる。つまり、経験学習モデルの「具体的経験→内省的観察→抽象的概念化」までのサイクルを何度か回す。各パートの最後に課す小レポートは、「抽象的概念化」の役割を果たす。それらを踏まえて



図2 グローバル人材要件の構造

パート④では、経験学習モデルの「能動的実験」に挑む。以降、各パートの目的と概要を説明する。各授業回の概要も表1に示す。

2.3.1 パート①：異文化を実感する

第1～3回の授業回は、異文化とはどのようなことかを肌で感じさせ、本科目に取り組む意義を履修生に自覚させることが主な目的になる。さまざまな事例や

小ワークによりステレオタイプや偏見など、異文化の相手に抱きがちな感情を実感させる。

2.3.2 パート②：在留外国人との共生課題を知る

第4～7回には、日本に住む外国人との共生について考える。自分は海外に出るつもりはないのでグローバル化は無関係、と短絡的に考える学生の意識を変える意図もあり、アウトバウンドよりインバウンドのグ

表1 「グローバル化と日本人」の授業概要

	各授業回のテーマ	授業の目的	授業内容および授業形式
① 異文化を実感する	1 今なぜ、グローバル人材か	科目のオリエンテーション	• 社会のグローバル化の現状、グローバル人材の要件、本科目を履修する意義、授業方針など • 講義中心
	2 異文化とは	異文化とはどのようなことか、意識付けを図る	• ステレオタイプ、偏見、カテゴリー化、異文化感受性適応モデルなど • 事例を元に解説、ディスカッション
	3 異文化との遭遇	異文化環境を体感させる	• 高コンテクスト/低コンテクスト文化、東洋/西洋の思考パターンの相違など • グループワーク中心
② 在留外国人と共生課題を知る	4 国内グローバル化の進行	身近なグローバル化について考える意識付けを図る	• 外国人の受け入れ状況と課題、差別の意識など • 講義、ビデオ教材でディスカッション
	5 在日外国人の現状1	日本に住む外国人が直面する典型的な課題を認識させる	• 在留外国人の日常生活、職場、日本人との付き合い、子供の教育、病気の際の対応などの事例 • 在日外国人支援機関の担当者の講話
	6 在日外国人の現状2	日本に住む外国人の生の声を聴かせる	• 日本で暮らす困難さ、意識や文化の相違の実際 • アジア・欧米各1名の外国人に教員がインタビュー
	7 外国人をいかに受け入れるか	外国人との共生を「我が事」として意識させる	• 日本における移民受け入れの是非 • ディベート形式のディスカッション中心
③ 海外での協働課題を知る	8 働きかたの相違から	海外で働く日本人が直面するビジネス上の典型的課題を認識させる	• Job採用/Membership採用、仕事の責任領域、意思決定などの相違点 • ケーススタディを元に解説、ディスカッション
	9 欧米圏で働く日本人	欧米圏駐在経験者の生の声を聴かせる	• ビジネスの流儀や考えかたの相違の実際 • 欧米圏で駐在経験のある社会人2名に教員がインタビュー
	10 価値観、習慣の相違から	海外で働く日本人が直面する日常生活上の典型的課題を認識させる	• 時間感覚、信頼関係構築プロセス、宗教や習慣などの相違点 • ケーススタディを元に解説、ディスカッション
	11 アジア、イスラム圏で働く日本人	アジア、イスラム圏駐在経験者の生の声を聴かせる	• ビジネスの流儀や考えかたの相違の実際 • アジア、イスラム圏で駐在経験のある社会人2名に教員がインタビュー
④ 異文化適応を実践する	12 異文化環境に入る	異文化環境に入るとはどのようなことかを意識させる	• 異文化適応プロセス(U字、W字曲線)、カルチャーショック、メンタルモデルなど • 講義、ビデオ教材でディスカッション、ワーク
	13 共感する	共感の姿勢を体験させる	• 傾聴と共感、同情との違い、共感のワークなど • グループワーク中心
	14 異文化間で協働する	異文化の人々と協働を体験させる	• シックスハット法のロールプレイ • グループワーク中心
	15 日本人が日本人であるために	グローバル社会の中でどう生きていくか、考える	• 日本人の強み・弱み、信頼関係など • 講義、ワーク、ディスカッション

ローバル化の課題を先に配置した。

当事者意識を形成するため4回の授業を、問題意識を芽生えさせる(第4回)→日本に住む外国人の戸惑いや日常生活に困難について当事者から話を聴き実感させる(第5、6回)→移民受け入れの是非を賛成/反対両派に分かれてディスカッションすることで、《我がこと》として課題の自覚を促す(第7回)構成にした。

2.3.3 パート③：海外での協働課題を知る

第8～11回は、海外に出ていく日本人を取り上げる。履修生には海外留学を準備する者、卒業後には海外展開する企業への就職や海外勤務を希望する者も多く、学生たちが最も興味を抱くパートである。

諸外国と日本における働きかた、働くことの考えかたの相違点を明らかにし、日本における「当たり前」を相対化して考えられるようにすることが目的になる。ケーススタディで海外と日本の相違を実感させる授業(第8、10回)と、海外駐在経験のある社会人をゲストに招き、体験談からそれらの違いを確認・発展させる授業(第9、11回)を交互に組み合わせている。

2.3.4 パート④：異文化適応を実践する

ここまでで、履修生はインバウンド/アウトバウンドの両面から、日本人が直面する異文化対応の主要課題を学んできた。第12～15回は、それらを踏まえて、グループワークにより異文化環境を疑似体験することで、日本人としての異文化対応のありかたを模索させる。履修目標に掲げた、異文化コミュニケーションの下地を作るための仕上げのパートである。

パート①の異文化環境を再び想起させ(第12回)、いくつかのワークにより異文化環境で自分がどのようなことを感じ、リアクションするかを体験する(第13、14回)。それらワークからの気づきを含め、自分らしい異文化対応のあり方を模索する(第15回)。

3 実践的授業の具体例

3.1 履修生の動機付けのために

本科目は4つのパートに分かれるが、各パートの最初の授業回は、そのパートで扱うテーマに取り組む動機付け、授業の方向付けとして重要である。履修生が異文化やそれに関わる諸課題を知識としてではなく肌感覚で実感し、異文化対応を《我がこと》として考えることを重視して、導入部の授業を考案している。ここでは、パート①②の導入部を紹介する。

3.1.1 自ら考えることを意識させる

パート①の第2回(第1回はオリエンテーション)は、異文化遭遇時の主な課題としてステレオタイプ、偏見などを取り上げるが、授業は講義でなくワークから始める。エジプトで販売されている日本製調味料が、国内のように瓶詰めではなく、僅か5gほどに小分けしたビニールパックで販売されている理由を問う(図3)^[4]。履修生には、3×4cm四方ほどの調味料の実物を渡し考えさせる。貧しい人々は少量(1パック約3円)でないと買えないからだが、その正解を知っている学生はまずいない。しかし、エジプト→砂漠の国→砂漠の国といえば石油→しかしエジプトは産油国ではない…などと想像力を駆使して類推すると、価格を安く抑えるためでは、という答えに辿り着ける。

異文化に関する必要知識には際限がなく、それらをすべて把握するのは不可能であろう。異文化理解では持てる知識を総動員しつつ、想像力で補完することが大切であることを実感させる。合わせて、異文化を知識として吸収するのはなく、履修生自らが考えていくのがこの授業のスタイルであることを意識付ける。

3.1.2 我がこととして捉えさせる

今や、飲食店やコンビニエンス・ストアの店員が外国人であることが珍しくなくなった。身近なところで在留外国人が増加し、さまざまな誤解や軋轢が発生している。その要因の一つに、程度の差はあれ、無意識であれ、私たちの中に偏見や差別が潜んでいる。国内のグローバル化を考えるパート②の初回(第4回)授業は、外国人を受け入れる側の課題を自覚させ、共生のための問題意識を芽生えさせることが目的になる。

国内のグローバル化の進行を考えるトピックとしては、在留外国人の現状や外国人受け入れ(出入国管理法、技能実習制度など)の課題などが考えられる。しかしそれらを、統計データや教科書的な情報で講義す



図3 カイロの食料品店で売られている調味料(円内)

るだけでは、履修生にとっては他人の知識の域を出ない。実感をもって理解させる工夫が必要である。そこで本授業では、冒頭で筆者がアウシュビッツ強制収容所を訪れた際の体験を、撮影した写真を交えて話す。一見のどかな欧州の田舎の写真（図 4）を見せて、ここはどこか、イメージで答えさせることから始める。実は写真の枠外には、かつて高圧電流が流れていた鉄条網が張り巡らされている。些細な偏見、小さな差別が次第にエスカレーションして、極端なケースではホロコーストに至る。私たちと同じ、普通の人々がそうした狂気を引き起こし得ることを自覚させる。

次に、日本に住む外国人（白人）の子供たちが日本人から受けた差別体験を語るビデオを見せる⁷⁾。ここでは、金髪のため「ガイジンだ!」という好奇の眼を投げかけられたときの恥ずかしさ、日本で生まれ育っているにも拘らず、漢字テストで教師に外国人だからという理由で採点を甘くしてもらった際の違和感などが語られている。相手を傷つける行動は、あからさまな差別だけではない。よかれと思って取った行動が相手を傷つけることもある。そうした複雑さ、繊細さに敏感になることが求められる。続けて、履修生が初めて外国人と接触したときどんなリアクションをしたか、その根底にはどんな意識、価値観があったか、を思い出させ、グループ内でシェアさせる。

以上の活動により、差別の現実や自分の中の小さな偏見を自覚させてから外国人受け入れの現状など統計データを交えて講義することで、身近な問題として履修生に受け止められる。

3.2 異文化を多角的に、深く捉えるために

パート②③では、ビジネスの流儀や生活習慣など、さまざまな相違について考える。それらを表層的またはステレオタイプな理解に留めない配慮が求められる。



図 4 一見のどかな住宅街、実はアウシュビッツ

3.2.1 リアルな題材と多様な視点を提供する

第4～11回では、経験学習モデルのサイクルを回せる授業設計を心がけた。まず、事前学習として、各回授業テーマに関する問題意識を喚起する読書課題を課す。在留外国人や海外に住む日本人に関する新聞・雑誌記事や、体験談のブログ記事など毎回10ページ程度、1時間弱で読める読み物である。

授業は、ケーススタディや事例から典型的な異文化対応課題を考える授業回（第4、7、8、10回）と、海外駐在経験者などから実体験を聴く授業回（第5、6、9、11回）を半分ずつ配置する。ケーススタディなどで学んだことを、体験談を聴くことで、現実感の伴った知識として確認・発展させる意図である。授業の具体例は次節以降で示す。

なお、第3回以降、ワーク類は5～6名に分け同一メンバーで進めるが、パート③に入る第8回のタイミングでグループ編成を替え、その後最終回までグループを固定する。履修生には多様なメンバーと交わりたいのもっと頻繁に替えるべき、慣れたメンバーのほうが話しやすいので替えないほうがよいなど、両論がある。グループ固定によるマンネリ化の防止と話しやすさの兼ね合いで、1回のみ編成替えしている。

3.2.2 ケーススタディから実践的に学ばせる

第8回を例に授業パターンを紹介する。海外で一般的なJob採用と日本特有のMembership採用に起因する職務遂行上の相違点、たとえば、役割や仕事の担当領域が明確なアメフト型の海外と、担当領域が必ずしも明確でなく有機的に動くサッカー型の日本の相違について考える授業回である。

授業の冒頭、経験学習モデルの具体的経験の代用として海外調査で収集した実話をアレンジしたケーススタディ（次頁の表2）を用い、外国人との対応で日本人が直面する戸惑いを疑似体験させる。個人ワーク（3分）で自分の考えをまとめてから、グループワーク（5～10分）で意見交換させる。次いでいくつかのグループに発表させ、全体共有することで内省を促す。「忙しいときはお互い様なので自分なら手伝う、Bさんは冷たすぎる」、「欧米は家族が第1で家事も夫婦で分担するから手伝えない」、「Bさんのように割り切ったほうが働きやすい」等の意見が出る。手伝うべきか否か、は仕事の担当範囲の考えかたに関する文化、およびその人のものの考えかた、価値観、生きかたが根底にあ

る。外国人に比べれば同質性が高い日本人の学生間でも意見はさまざまに分かれ、教室の中でさえも異文化集団であることを履修生は自覚する。

次に、抽象的概念化を促すために、メイヤーの「カルチャーマップ」やニスベットの研究成果を用いて仕事の考えかたに関する国・地域別の相違などを解説する^{8,9)}。履修生は整理された情報を知ること、わかった気になる。しかしそれらは、依然として異文化の表層的な理解に過ぎない。メイヤーの「カルチャーマップ」は、いわばマクロな文化的特徴を示しており、あくまでも平均または傾向である。教室内で意見が多様であるように、より狭いコミュニティ毎の違いや個人差がある。そうしたミクロな特徴とマクロな特徴の複眼で異文化状況を捉える必要がある。

そこで具体的経験の発展問題として、表3のケーススタディを課す¹⁰⁾。A 課長に悪気はなく、B さんの体調を気遣っての申し出だった。しかし B さんは、ジョブ・デスクリプションに基づく仕事領域を強制的に制限されたと受け止めた。たとえ相手を気遣っての行動でも、相手が望まなければハラスメントになることがある。こうした事例により、履修生は働きかた、考えかたの相違をより多角的に捉え、異文化理解の奥深さを自覚し、抽象的概念化をより確かなものにするきっかけを掴める。

授業の開始時と終了時に、欧米型と日本型の働きかたのどちらが自分に合いそうか訊ねた。2019年度の授業では、開始時は欧米型 56%に対し日本型 44%だったが、終了時では欧米型 45%に対し日本型 55%になった。考えが変わった履修生は、多様な意見を聴き、

表2 ケーススタディ1: 仕事の担当範囲

A さん（日本人）は、担当している仕事のピークで毎日21時くらいまで残業する日々が2週間続いています。さすがに今週は、表情にも疲れの色が見えます。

一方、隣の席のB さん（アメリカ人）は、思いのほか順調に仕事が進んでいて余裕があります。A さんが担当する仕事はB さんも経験があり、手伝おうと思えば手伝える内容です。B さんは、午後顧客とアポがありましたが一瞬キャンセルになりました。差し当たってきょうの午後にどうしても片付けなければならない仕事がないB さんは、半日休暇をとることにしました。そして、A さんに「お疲れ様。お先に」と言って帰っていきました。

- あなたがB さんの立場だったらどうしますか？
- では、B さんはなぜ手伝わないのでしょうか？

多角的にものごとを捉えた結果であろう。

3.2.3 体験談から実践的に学ばせる

海外駐在経験者などから実体験を聴く授業回（第5、6、9、11回）では、毎回2名の社会人をゲスト講師に招く。90分の授業のうち一名30分ずつ、担当教員によるインタビュー形式で体験談を伺い、20分を学生との質疑応答に充てる。前項で紹介した第8回授業に続く第9、11回では、海外と日本との働きかたの相違の実際を、海外駐在経験のある社会人から聴く。ゲスト講師からは、当該国と日本との典型的な働きかたやものの考えかたの違いなど生々しい実話が語られる。それらは、前回授業で学んだことを裏付けるものだったり、相違のバリエーションを拡げるものだったりする。

海外はJob採用で仕事の役割が明確に分かれる点について、欧米やアジア、中東などそれぞれの国や地域の事情や実例が語られた際の例を示す。A氏は、欧米はビジネスの損得を合理的に考えドライだが、アジアや中東は人間関係重視で動く傾向があると言う。一方B氏は、中国や中東も合理的に判断して動くと言う。両者の話は矛盾しているようにみえるが、さらに話を聴くと、A氏のアジアや中東の対応相手は現地を市場とする販売代理店であり、紹介をベースに取引する傾向にある。B氏の対応相手は輸出が活発な製造業が多く、欧米のビジネススタイルに慣れていると言う。同じ国でも業界や相手によりバリエーションがあり、ステレオタイプに捉えることはできないことがわかる。

体験談を聴く授業の成否のカギは、ゲスト講師が授業の主旨を理解し、体験を率直に話してもらえるかどうか、にある。体験談と言われても、何をどのくらい具体的に話せばよいのか、ゲスト講師は戸惑う。事前の打ち合わせでは、仕事の流儀、近所付き合い、子供の教育など、聴きたいテーマを提示し、話せることを

表3 ケーススタディ2: 善意で言ったのに…

A 課長（日本人）はニューヨークの日系企業の駐在員です。ある日、新婚の部下の女性B さん（アメリカ人）から、妊娠3か月と報告を受けました。

A 課長は、B さんの体調を気遣って、「無理しないでくださいね。大事な時だから、飛行機は乗らないほうがいい。来週のアトランタ出張（B さんが行く予定だった）は、C さんに替わってもらいましょう」と言いました。

翌日、B さんはA 課長の上司であるD 部長に訴えました。「私、A 課長からハラスメントを受けています!!」と。

- なぜB さんは、ハラスメントと訴えたのでしょうか？

箇条書きしてもらおう。そのリストを見ながら、取り上げる内容を特定する。加えて、「いつ、どこで、どんな出来事があったのか。相手はどんなリアクションをし、それに関してあなたはどんな気持ちになったのか。学生がその場面を思い浮かべられるように話してください」のように説明し、ゲスト講師が語るべき体験談の具体性を把握できるように努めている。

3.3 異文化対応力の土台を作るために

本稿の冒頭で、異文化対応力を知識として知ることではできても、できるようになるのは難しいと述べた。パート④は、その《できる》を目指し、グループワークで試すパートである。経験学習モデルの具体的経験の発展問題、または能動的実験に相当する。現実には数回の授業で《できる》に到達することはない。多くは自分がいかにできないか、を自覚するに留まるが、その自覚こそができるに通じる出発点になる。

3.3.1 共感する態度を体験させる

Bennett (1986) が異文化感受性発達モデルで示した自文化中心的な段階から文化相対的な段階に移行するために、または異文化の相手を受け入れ信頼関係を取り結ぶためにカギを握るのは、共感し合えるかどうかであろう¹⁰⁾。心理療法においても、共感クライエント（患者）との関係性構築に重要な技法だが、鳴岩（2017）は、共感を「異なる人格である以上客観的な意味では正確にわかるはずのない他者の内界に、経験と理論と内省力を総動員して近づこうとする、能動的で持続的なプロセス」と定義している¹¹⁾。共感とは、相手を理解した状態ではなく、相手を理解しようとする《態度》なのである。第13回授業では、この共感する態度を体感するワークに挑む。

表 4 グループワーク：共感

① 一人目が話す：3分

- ・話し手：メンバーを見ながら、知ってもらいたいという思いをこめて、具体的に語りかける
- ・聞き手：アイコンタクト、相槌、うなづきを含め、黙って聴く。相手の持っている「想い」を探求する
- ・聞き手：話し手が心の奥底に抱えている「想い」をポストイットに記入する

② 一人目が話し終えたら：2～3分

- ・聞き手：ポストイットを話し手に渡し、感じたことを手短かに説明する

③ 二人目が話し、①②のやり取りを繰り返す

履修生には前回授業の際に、話すことを考えてくるよう伝えただけで、本授業回では「今までの人生で、一番つらかったこと、大変だったこと」を、表4の手順によりグループ内でシェアする¹²⁾。このワークの成否は、話し手がどのくらい率直に語れるか、聞き手がどれくらい共感の態度になれるかにかかっている。第8回以降、グループを固定してワークを実施しているので、この時期にはメンバー同士の距離感はある程度縮まっている。

ワーク後の感想では、「どうしても自分の過去の体験や価値観から相手の話を考えてしまいがち」、「話の内容を理解するのが精一杯」と、履修生たちは共感の難しさを実感する。一方で、自分の体験を聴いてもらったことで、「自己肯定感が上がり、みんなに仲間と認められた気がした」、「自分の話を理解しようという姿勢を見せてくれる相手は、話し手にとって非常に大きな存在だと感じた」など、共感の効用・可能性も発見する。

聞き手が誠実に話を聴き、共感できれば、話し手は自分が受け入れられた安心感から信頼関係が深まりさらに話したくなる。外国人など、異文化の相手と接する際、この共感の態度を適用できるようになれば、異文化対応力は向上するだろう。

3.3.2 異文化間の協働を体験させる

続く第14回授業では、異文化の相手との協働において、自分の常識とは異なる振る舞いをする相手とタスクを進める難しさを実験的に体験させる。

本授業回では、「シックスハット法」のロールプレイに大半の時間を割く¹³⁾。履修生は日本人が大半を占め、年齢・学力など同質性の高い集団であり、教室内で異文化間のやり取りを体験させるのは難しい。シックスハット法は、本来は多角的にものごとを捉え、議論を活性化させる手法だが、履修生それぞれが意図的にあるキャラクターになりきることで、異文化状況での議論を疑似体験できると考え、この手法を採用した。

6名グループの各メンバーに、データを論拠に冷静に意見を言う人、心配性で否定的な意見が多い人、楽観的な意見が多い人、感情的に好き/嫌いで意見を言う人、他者の話を聴きまとめるのがうまい人、新しいアイデアを出すのが得意な人の6種の役割を与え、そのキャラクターになりきって、あるタスクを達成するため議論する。つまり、価値観や考えかた、性格が異

なる異文化のシチュエーションを人工的に作って議論させる。自分の常識とは異なるメンバーの振る舞いに接して感じたこと、この人はどんな考えの人なのだろうと想像しながら議論することも意識させる。前回授業で取り組んだ共感の態度で、どれくらい議論に臨めるかが試される。

終了後の振り返りでは、それぞれのメンバーはどんな価値観や思考様式の人かを当てさせ、常識が異なるメンバーと議論して何を感じたか、シェアさせる。「異文化の職場の雰囲気を実感的に感じる事ができた」、「この人はどんな人なんだろう、どうすれば分かり合えるのだろうと考えながら話すと、より深く多角的な議論が出来る」など学生の気づきは多い。

3.4 日本人がグローバル人材になるために

最終回は、まとめの授業回ではない。これまでの授業で学んだことを踏まえ、グローバル社会の中で日本人としてどう生きていくか、履修生それぞれが考えることを促す。本授業回を実施するために、これまでの14回の授業があったとも言える。

私たちは、歴史や文化、ものの考えかたなどが日本人であることを無視して自分のアイデンティティを構築することはできない。それはどの国・地域に生まれ育った人も、それぞれに同様であろう。授業の導入部で、日本人がグローバル社会で活動する上で強み/弱みとなるのはどのような点かを考える。個人ワーク (3分) で自分の考えを整理してから、グループで議論させる (10分)。留学生には、それぞれの母国・地域で考え、意見を述べさせる。

続いて、日本人が外国人との協働で貢献するためのヒントとして、筆者が一連の海外調査から抽出した次の4つを例示する。

- 日本人のよさ (思いやり、寛容などの資質。モノづくりへのこだわりなどの企業文化) を活かす
- 他国・他者を知り、自分を相対化したうえで、何が大切なのか、自分の価値は何か、を考える
- 組織を引っ張らなくても、調整役、ファシリテーターとしてもリーダーシップは発揮できる
- ものごとを判断する際に指針、バックボーンになる哲学や倫理観を獲得する

では、私たちが暮らす日本とはどのような国なのか。外国人から、「日本ってどんな国? 日本人ってどんな

感じ?」と訊かれたらどう答えるか。これが本科目最後の問いである。履修生には、個人ワーク (3分) で考えを整理してから、ペアになりそれぞれ1分で説明させる。留学生は、それぞれの母国・地域で語る。

話す内容を捻り出すのに苦労する履修生も多く、ワーク後の振り返りでは、「自分が住んでいる国のことを知らない」と漏らす。しかしながら、「これまで外国について考えてきたからこそ新しい視点で日本を考えられた」、「日本人の常識で考える日本のよさでなく、より客観的な視点からよさを考えるべき」、「日本人は時間を守り、真面目で、そんなステレオタイプを超えて、一個人として見てもらうためには、私固有の価値を持つことが必要」などの気づきも得る。

他者に伝えられるほど、自分は日本を知らないことに気づくこと、さらに自国の理解も外国の理解もある種のステレオタイプから始まることに気づくことが大切である。その認識を出発点に、日本人または自分自身を客観的・相対的に捉える努力を重ねる過程で、他文化も相対的に捉え、受け入れられるようになる。その努力こそが、2.2.2.で述べた経験学習のサイクルまたはメタ認知の形成プロセスの実践に相当する。

日本人の強みを活かしつつ、個性を発揮すること。自分を試す、日本のためにという自分本位の発想を超えて、地球規模の発想で地域に貢献できる人材こそが求められている。本科目の終わりは、履修生たちがグローバル人材になるための始まりになることを期待して15回の授業を閉じる。

4 本科目の評価と学修効果

4.1 本科目の授業満足度

本科目の授業満足度、出席率等の推移を表5に示す。履修者の構成は例年、学部別では文系の経済、経営を中心に全5学部に渡り、学年では1年生が7割、2年生が2割、3~4年生が1割程度である。満足度は全学共通で期末に実施する授業アンケートのうち、「総合的にこ

表5: 本科目の授業満足度、出席率等の推移

	履修数	出席率	満足度	回答率
2016	7名	88%	3.71	100%
2017	40名	92%	3.83	90%
2018	91名	90%	3.84	92%
2019	90名	92%	3.41	77%

の授業に満足しましたか」の平均値（4 件法）で、全学教育科目（教養科目）の全学平均（例年 3.3 前後）よりも高い水準を維持している。

自由記述のコメント欄では、「理論と実践の両方で学べたのがよかった」、「考えるだけではわからないことを実際に他者との関わりで体感できた」、「我々日本人がグローバル社会に目を向けるとてもいいトリガーになる」など、本科目の授業設計意図に副う回答が大半を占めた。唯一のネガティブ意見は履修者の参加意欲の温度差に関するもので、「ディスカッションする気がなさそうな人の班になってしまうと不幸」、「(クラス全体討議の際) 人数が多いからか、意見を求められても発言しにくい。半分くらいの人数ならば改善されるのではないか」などの意見があった。履修生の参加を促す働きかけが担当教員に求められるが、効果的なサポートができなかったことは、今後の課題である。

本科目は履修を途中で諦める学生はほとんどおらず、出席率も 90%を超える。いわゆる一般教養科目を履修する学生は、当該科目に興味をもって履修する者だけではない。授業内容に特段の期待はなく単位を稼げればよい、たまたま時間割が空いていた、友人が履修するから一緒に履修するなど履修動機はさまざまである。前章で述べた動機付けの工夫や実践的な内容が、そうした多様な学生の学習意欲を喚起した結果、高い出席率を維持していると推測する。

4.2 役立った授業回

本科目では独自の「終講時アンケート」を授業終了時に実施している。そのアンケートで、最も役立った授業回を訊いた。図 5 は、授業の完成度が高まった 2018、2019 年度の回答結果から、その授業回を選んだ人の比率を示したものである。直近の授業のほうが記憶に新しいこともあろうが、パート④の 13～15 回が最も高い。異文化を体感するためのワークが多い実験的な授業回であり、履修生には大いに刺激になった。社会人から体験談を聴く授業回（5、6、9、11 回）も概して高く、実話の力だろう。なお、回答率は 2018 年が 71.4%（64 名）、2019 年が 90.0%（81 名）だった。

回答の自由コメントには「体験型の授業が多く、聞くだけよりも得られるものが多かった」、ゲスト講師の体験談を聴き「異文化で働くことを、それをせずとも実感できた」、ワークでは「異なる価値観を持った人たちと意見を共有することの大変さを身をもって感じた」とある。当事者に実体験を聞いたり、ワークにより自分が疑似的に試す機会は、履修生にとって講義として聴講するよりも異文化を実感でき、今後に役立てられる感覚を掴めるということだろう。

だからと言って、講義による知識の付与は学修効果が低いということにはならない。たとえば第 8、10 回ではビジネススタイルの違いを講義で解説しているが、「今まで感じていたことを論理的に理解できた」とい

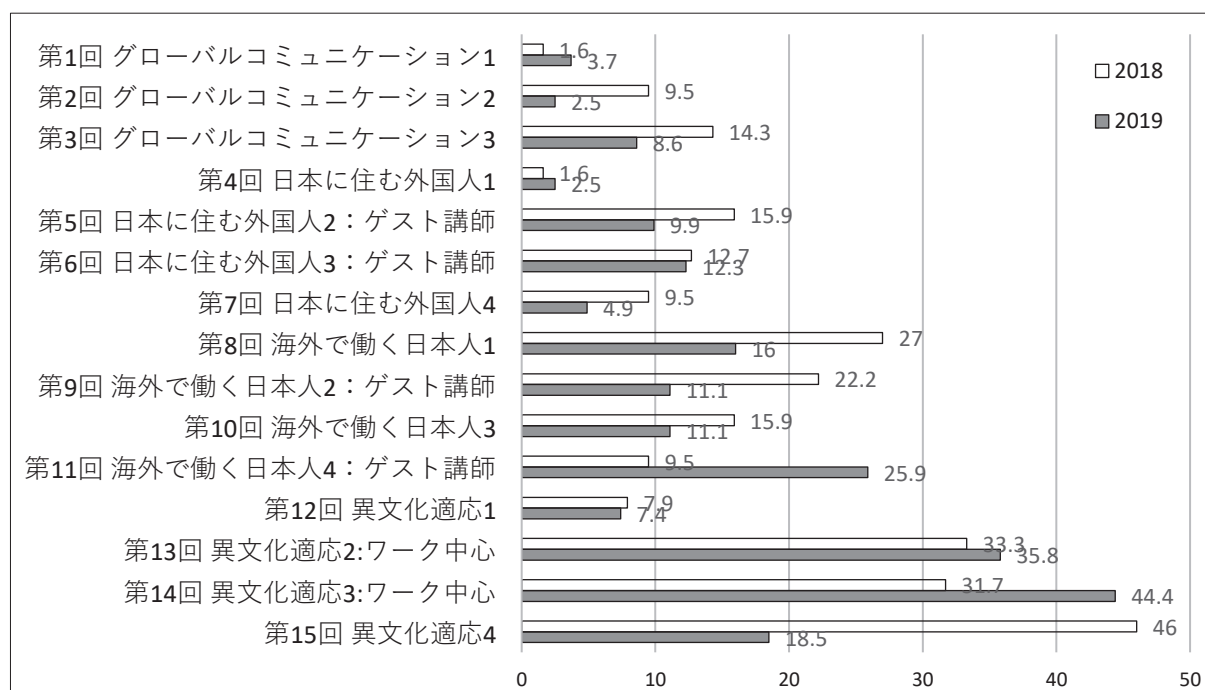


図5 役立った授業回（3つまで選択可、回答者全数のうち選択者数の百分率）

うコメントのように、整理された情報を知識として理解して初めて、一連のワーク類（経験学習モデルの具体的経験）による気づきを、多角的に深く振り返る（内省的観察）ことができる。それらの繰り返しを経て、自分が体験したことを意味付けることができ、理解が定着する（抽象的概念化）のではないだろうか。より効果的に経験学習を実施するには、「それに裏打ちする知性や概念の知識が必要」である（中原, 2013）¹²⁾。講義による知識吸収と、ワークなどの体験からの気づきは相互補完的で、両者をバランスよく配置することで学修効果が高まるのである。

4.3 本科目の学修効果

本科目の履修目標は、自分らしい異文化コミュニケーションの下地を形成することにある。その度合いを客観的に測定することは難しいが、前述の終講時アンケートで、履修前と比べた意識や行動の変化について学生に自己評価させた。授業での学び、気づきを通じて、内面の姿勢や関心、意欲が変化し、それらが原動力になり行動変容をもたらすと仮定し、行動変容の前提になる内面の姿勢（①～③）、意欲（④⑤）、関心（⑥⑦）の設問を設定し、実際の行動変容に関する設問（⑧～⑩）を設定した（図6）¹⁸⁾。選択肢は5件法で訊いた。なお、これらの設問の妥当性について、検証には至っていないが参考として示す。

図6は2018、2019年度の平均値をグラフにしたものである。姿勢（①～③）のスコア平均は4.29、意欲

（④⑤）は同4.12、関心（⑥⑦）は同3.99だった。各設問で8割前後の履修生に行動変容の準備段階に相当する学修効果が現れており、異文化対応の下地の形成に成功していると言えよう。姿勢のスコアが最も高いのは、ワーク類で異文化対応を疑似体験した結果と推測する。一方、行動変容の実行期に当たる⑧～⑩は同3.57で、特に⑩外国人との交流機会が増えた人は約3割に留まった。これを、座学でもここまでの効果が出るとみるか、座学では限界があるとみるかは解釈が分かれる。授業期間は4か月に過ぎない。そもそも行動変容の実行期は、経験学習モデルの能動の実験に相当し、その度合いは履修終了後の主体的な行動の如何で測るべきものなのかもしれない。

5 まとめ

本科目では、将来グローバルに活躍できる人材の基礎となる異文化対応力の滋養を目指してきた。日本人学生が大半を占める教室で、留学や海外研修等の実体験を経ずに「実践性」を実現することが授業設計に求められた。そこで、特に導入段階で異文化を体感させ履修生の動機付けを図った。実践的授業を実現するために、できるだけリアルなケーススタディや疑似体験できるワーク類を多く盛り込んだ。知識の付与と疑似体験をバランスよく組み合わせながら経験学習のサイクルを回せる授業に努めたことが、学修成果に繋がった。知識と体験のバランス、または異文化に関するメタ認知の形成のしかたを身に付けさせる工夫は、本科

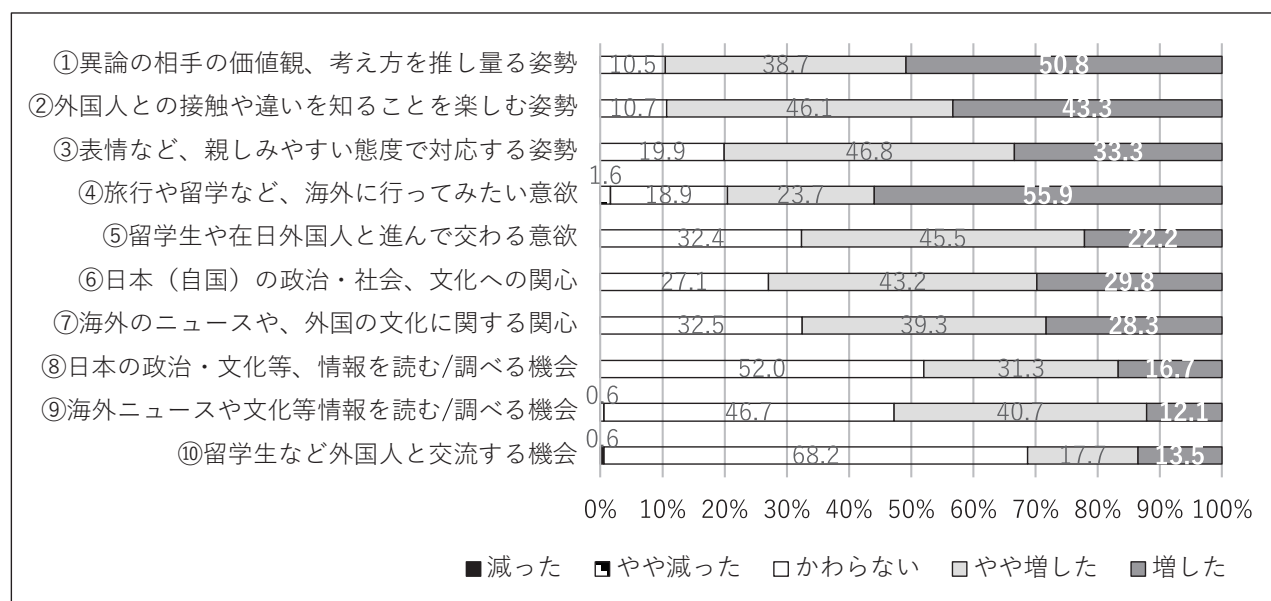


図6 履修前と比べた意識や行動の変化（終講時に測定）

目のような座学型に限らず、海外研修など体験型プログラムにおいても同様に重要性であろう。

異文化コミュニケーションの下地作りとして、所期の目標はほぼ達成できた。しかし、それらはあくまでも異文化とはどのようなものかを体感し、自分にはうまく対応できないことを知った段階である。《できる》に至る道のりは長い。授業終了後、関心を持った海外の事象を調べたり、学内の留学生など身近な外国人と交流したり、さらに将来、社会人として異文化対応の実地の場における主体的な行動（経験学習サイクルの継続）に委ねられる。本科目の履修を出発点に、日本人らしさと個性を融合させ、履修生それぞれが自分らしい「グローバル化の中の日本人」像を模索できる授業を今後も追及していきたい。

謝辞

一連の海外調査の際、大学教育に活かすことを前提に貴重なお話を伺いました。調査にご協力いただいた企業・団体等の皆様に改めて感謝の意を表します。

注

- [1] 5年間で25カ国・28都市に赴き、民間企業の海外駐在員を中心に、延べ134名にインタビュー調査した。調査結果の詳細は引用1、2参照。
- [2] 「グローバル人材育成教育研究」誌に2014年創刊号～2020年第8巻1号までに掲載された研究論文、研究ノート、実践報告61本のタイトル、見出しから主な内容を試みに分類した。
- [3] 本プロジェクトは2015年10月～翌年1月に実施した。beyond global Japan社は研修サービスを提供する企業である。異文化の中で自社の基本理念を共有し、現地の人々と事業遂行できるグローバル人材の育成に力を入れており、筆者の科目企画意図に合致していると判断し、共同開発に至った。2016年の開講後は、本学独自に内容の充実や事例の差し替えなど改善（全体の1/3程度）を図り、現在に至る。
- [4] この調味料は、2017年9月の海外調査でエジプトを訪問した際、エジプト味の素食品社・社長（当時）の宇治弘晃氏よりサンプルとして提供された。図4の写真も同様。
- [5] 2018年に米国で海外調査した際に、最近起きた事例として語られた。仕事よりも部下の健康に配慮することが上司の務めとの考えによる判断だった。しかし、当該部下の意向に依らず仕事を制限することは不適切であり、現在では日本においても、マタニテ

ィ・ハラスメントとして認識が浸透しつつある。

- [6] ワークは、NVC Japan (<http://nvc-japan.net/>) の「共感サークル」を参考に、著者らが考案した。共感サークルは、話し手がパーソナルな話を語り、聴き手は意見を述べずに話し手の心の奥にある感情や価値観に焦点を当てて聴くことで相手を受けとめ、共感を体感するワークである。
- [7] 6色の帽子（6種の人物キャラクター）になりきって思考することで多角的にアイデア発想する方法。原型はEdward de Bonoにより考案された。
- [8] 厚生労働省健康局の「標準的な健診・保健指導プログラム（平成30年度版）」にある「行動変容ステージ（無関心期→関心期→準備期→実行期→維持期）」にヒントを得て、行動変容が関心・準備期と実行期に分けられる点に着目し独自に考案した。

引用・参考文献

- 1) 市村光之. (2018). 海外で活躍する「グローバル人材」に求められる要件の構造. グローバル人材育成教育研究, 第5巻第2号, 1-12
- 2) 市村光之. (2019). 海外で活躍する「グローバル人材」に求められる要件の実相. グローバル人材育成教育研究, 第7巻第1号, 1-12
- 3) ベントン, キャロライン. (2012). いま、なぜ若者は海外へ行かなくなったのか, グローバル人材を育てる. 6-27. 筑波大学附属学校教育局編, 東洋館出版社.
- 4) Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall
- 5) 濱中義隆. (2013). 多様化する学生と大学教育. シリーズ大学2 大衆化する大学, 47-74. 岩波書店
- 6) 市村光之. (2018). 学修成果の可視化①. AP/FD ニュースレター10. 横浜国立大学: <http://www.yec.ynu.ac.jp/newsletter/APFDvol10.pdf> (2020年9月18日参照)
- 7) Mira. 白人系日本人 <https://www.youtube.com/watch?v=Q9cTwzko1ZI> (2020年9月18日参照)
- 8) エリン・メイヤー. (2015). 異文化理解力. 英治出版
- 9) リチャード E. ニスベット. (2014). 木を見る西洋人 森を見る東洋人. ダイアモンド社
- 10) Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 170-198
- 11) 鳴岩伸生. (2017). 心理療法における「共感」概念について. 京都光華女子大学京都光華女子大学短期大学部研究紀要, 55, 125-139
- 12) 中原淳. (2013). 経験学習の理論的系譜と研究動向. 日本労働研究雑誌, 639, 4-14,

受付日 2021年1月6日、受理日 2021年3月13日