

# 短期海外研修におけるコミュニケーション・タスクを用いた異文化交流プログラムの試み

藪田由己子

## 短期海外研修におけるコミュニケーション・タスクを用いた異文化交流プログラムの試み

藪田 由己子

### Using Communication Tasks in Intercultural Communication Program

Yukiko Yabuta

本研究では、短期海外研修において、コミュニケーション・タスクが参加者の意識や行動にどのような変化を及ぼすのかに焦点をあて分析、検討を行った。韓国で行われた8日間の研修中に20項目のコミュニケーション・タスクを実施した後、アンケートによる意識の変化を調査したところ、コミュニケーション・タスクは現地での交流活動を活発にし、学生の考え方、感情、行動にプラスの影響をもたらしたことが確認された。

キーワード：異文化間コミュニケーション、短期海外研修、異文化理解、コミュニケーション・タスク、異文化トレーニング

#### 1. はじめに

近年、グローバル人材、グローバルシチズンの育成という観点から、多くの教育機関が異文化理解、異文化交流のプログラムに取り組んでいる。本学においても長期休暇に複数の海外研修が実施されており、日本以外の場所で異なる文化を体験し、それと同時に自文化を見つめなおす試みとしてプログラムも定着しつつある。しかしながら、従来の研修プログラムは、異文化体験はしているものの、異文化理解や異文化コミュニケーション能力育成という視点から見るとやや不十分な点もあり、2010年から異文化間トレーニングの枠組み (Brislin & Yoshida, 1994) を基に少しずつ改革を試みてきた。その取り組みの1つとして、本研究ではプログラムにコミュニケーション・タスクを盛り込むことを試みた。本学の研修は多くが姉妹校もしくは学術提携校で行われ、現地学生との交流が可能である。そのような環境があるにも関わらず、ともしれば受け身になって用意された予定をこなすだけになり、自分から積極的に現地学生とコミュニケーション

を取ろうとしなかったりする場面も見受けられる。このような状況を改善し、積極的に異文化にかかわることができるようにするために、今回は意図的にコミュニケーションが生まれるようなタスクをプログラムの中に組み込んだ。本研究では、短期海外研修中にコミュニケーション・タスクを使った学生の意識や行動にどのような変化が起こるのかを調査し、その効果を検証する。

## 2. 研究の背景

### 2.1 異文化間トレーニング

異文化間トレーニングとは、異文化間コミュニケーション能力を育成することを主たるゴールとする一連のトレーニングである。

Brislin and Yoshida (1994) は、異文化間トレーニングには、認識 (awareness)、知識 (knowledge)、感情 (emotions)、スキル (skills) の4つの側面があるとしており、それぞれのスキルをステップ踏みながら習得していくことが重要であるとしている。まずは文化や価値観の違いに対する認識を高めて、対象文化について知識を習得する。その後、異文化摩擦やカルチャーショック等に直面した時の感情変化のプロセスを理解し、それらに対する対処法を体験をもって習得する。最後に異文化の相手とのコミュニケーションスキルを学び、頭の中にある知識を体や心を使って実践するのが一連の流れである。

八代 (2011) は、異文化間トレーニングや異文化理解教育の目的は、受講生に異文化への知識を蓄え、理解力を養い、さらにコミュニケーションスキルとコミュニケーション行動を習得してもらうことであると述べており、「知識」と「コミュニケーションスキル・行動」の両方を養うことが必要であるとしている。異文化理解が教養であった時代には、知識だけを持っていればよかったが、現在では異文化理解を必要とする場面はどの人にも起こりうることであり、知っていることを実践できるスキルが必要となってくる。そして、トレーニングでは、頭 (知識)、心 (感情)、手足 (行動) を使うことが必要で、この3つの要素が組み込まれていることが不可欠であるとしている。Bennett

(1986) も同様に、異文化トレーニングにおいては、考え方、感情、行動に変化をもたらすことが必要であり、プログラムにはこの3つの要素を促進するものがバランスよく含まれていることが望ましいとしている。

### 2.2 コミュニケーション・タスク

異文化間トレーニングにおいて、コミュニケーション行動を起こさせることが重要で

あることは疑う余地はないが、そのような場면을豊富に参加者に経験させるということはそれほど容易なことではない。英語教育においても、教室場面であつてもより意味のある言語使用を通して学習をしていくタスク中心の言語教育（Task-Based Language Teaching）が注目されている。言語学習におけるタスク中心の指導法とは、学習ニーズを考慮しながら、統合的に学習作業やタスク活動を設定し、その達成に向けて目標言語を積極的に使用しながら学習成果を高めようとする指導法である（野村, 2010）。すなわち、第二言語の習得のゴールが、第二言語でのコミュニケーションを習得するというものであれば、その力はコミュニケーションをする中で養おうというものである。

今回は異文化間トレーニングにこの考え方を応用し、異文化間コミュニケーション能力を、異文化に触れることで養えるよう、異文化接触とそこでコミュニケーションが生まれるようなタスクを設定することとした。

### 2.3 先行研究

短期海外研修の効果は今までさまざまところで研究が行われてきた。英語コミュニケーションの観点では、教室での学習に比べて、語彙や文法の発達には必ずしも勝るものでないものの、コミュニケーションに関連した要素についてはその効果を確認することができるとしている（八島, 2009）。例えば、田辺（2012）は、all in English の授業が学生の情意的側面に与える影響を調査したところ、コミュニケーション・ストラテジー、Willingness to Communicate、学習意欲の向上と、英語使用不安の低下を学生が認識していることを明らかにした。また、異文化理解の視点からの報告も多くある。中川（2009）では、短期研修を通じての気づきを異文化理解教育の観点から調査し、PAC 分析（個人別態度構造分析）を用いて考察を行った。その結果、海外研修を通して、認知面、情動面、態度・行動変容の側面において、様々な気づきを獲得したことが明らかになった。八島（2009）では、国際ボランティア活動の効果として、エスノセントリズム傾向の低下、国際的関心の高まり、異文化への開放的態度の強まりが観察された。籾田（2011）では、2010 年度の韓国文化研修において、当該研修プログラムが参加学生の意識にどのような変化をもたらしているかについて、アンケート調査を行った。対象者は日本人学生 39 名、韓国人学生 42 名であり、Brislin, Landis and Brandt（1983）の ”The effects of cross-cultural training” を参考に 10 項目で構成されたアンケートを作成し、考え方、感情、行動の 3 つの領域においての変化を調査した。その結果、当該プログラムは、考え方と感情の変化をもたらしたが、行動の変化は他の 2 要素ほど顕著ではなかった、ということが観察された。

異文化間トレーニングとしては、行動の変化を起こす段階まで到達することが理想である。しかしながら、行動の変化をもたらすためには、ある程度の時間が必要であり、現地滞在期間が1週間というプログラムでは時間が不足していたことは否めない。また、1週間の滞在中、現地の人と交わる交流活動が少ないということが昨年の課題としてあがっており、研修内容の濃さも再考する必要があった。参加学生は、現地の人や、姉妹大学の学生ともコミュニケーションを取りたいのだが、何を話してよいのか、どこに行ったらいいのかがわからず、訪問先の大学での授業が終わると、その後は日本人同士で行動をするということが多く見受けられた。研修前の授業で異文化間コミュニケーションについて学び、知識は持っているものの、それを実際に使う場面が限られていたようにも見えた。このように、藪田(2011)で明らかにされた課題の1つは、行動(コミュニケーション)をできる場面をどのように創出するかということであった。

### 3. 研究課題

本研究では藪田(2011)の発展研究として、「コミュニケーション・タスクは参加者の意識や行動に変化をもたらすことができるのか」という研究課題を設定した。コミュニケーション・タスクは、①現地の人とのコミュニケーション、②日本人グループ内でのコミュニケーションとの2つを設定した。グループ内コミュニケーションを設定したのには、現地ではグループ行動が基本であったこと、グループ内コミュニケーションを活発にすることによりコミュニケーションそのものに対する自信や意欲を持つことができるのではないかという期待からである。タスクは、異文化体験を通してコミュニケーションができるように、また現地でより活発に行動ができるように設定した。

### 4. 研究の内容と実践

研究対象のプログラムは、2011年9月1日～8日に実施され、プログラム内容は、姉妹大学での異文化体験と交流授業が3日間、ホームステイが3日間、自由行動が1日であった。プログラムに参加したのは、日本人大学生31名であり、事前学習として春学期に国際交流概論というクラスを履修しており、異文化間コミュニケーションについての知識はある程度持っていた。

#### 4.1 コミュニケーション・タスク

学生達はコミュニケーション・タスクが書かれたカードを事前に配布され、現地では

タスクを行うごとにカードに記入していった。コミュニケーション・タスクは全部で 20 項目あり、詳細は下記のとおりである。現地の人とのコミュニケーションを促すものが 11 項目（①～⑪）、グループ内でのコミュニケーションを促すものが 9 項目（⑫～⑳）である。

**【現地の人とのコミュニケーションを促すもの】**

- ①韓国の市場で値段交渉をしてみる
- ②コーヒーショップやファストフード店で韓国語で注文する
- ③姉妹大学の学生 3 人とメールアドレスを交換する
- ④姉妹大学の学生 10 人と写真を撮る
- ⑤日本のアイドルが好きな姉妹大学の学生を 3 人探す
- ⑥韓国語でじゃんけんを習う
- ⑦韓国語で 20 まで数え方を習う
- ⑧ホストファミリーに自分の家族を紹介する
- ⑨ホストファミリーに料理を習う
- ⑩ホストファミリーに日本の言葉をいくつか紹介する
- ⑪姉妹大学の先生と一緒に写真を撮る

**【グループ内のコミュニケーションを促すもの】**

- ⑫グループのメンバーでユニークな思い出写真を撮る
- ⑬自分のグループでない参加者 10 人と写真を撮る
- ⑭韓国の世界遺産に行ってみる
- ⑮韓国のスーパーに行っても日本では売っていないものを買ってみる
- ⑯韓国の日本食レストランで日本の和食との違いがあるか試してみる
- ⑰韓国の伝統茶を飲んでみる
- ⑱T-money のチャージをしてみる
- ⑲チムジルバンに行ってみる
- ⑳韓国と日本の大学の違いを 5 つ探す

## 4.2 アンケート調査

研修後には Brislin et al. (1983) の “The effects of cross-cultural training” を参考に、考え方、感情、行動の変化について問う 10 項目のアンケートが実施された。項目の詳細は下記のとおりである。考え方の変化は a～e、感情の変化は f～h、行動の変化は i～j であ

る。

- a.相手の国の事、相手の国の人のことをよく理解できるようになった
- b.「〇〇人は〇〇だから」と決めつける考え方をしなくなった
- c.相手の国に対する知識が増えた
- d.自分の国に対する知識も異文化交流には必要だと思った
- e.お互いの違いを認めることは大切だと思った
- f.異文化交流は楽しいと思った
- g.もっと他の国の文化も知りたいと思うようになった
- h.また会いたいと思う友達ができた
- i.異文化の環境で前よりうまくコミュニケーションができるようになった
- j.いろいろな視点から物事を考えて判断が下せるようになった

本研究では行動の変化も観察対象であるが、それに相当するアンケート項目が2項目と少ないのは、同じ研修内容とアンケートを実施した2010年の研究を統制群、本研究の参加者を実験群としてコミュニケーション・タスクの効果を検証したかったためである。

## 5. 結果

研修参加者は31名であったが、その内でタスクカードとアンケートの両方を提出した23名を本研究の対象者とした。

### 5.1 コミュニケーション・タスク

研修期間中のコミュニケーション・タスクごとの終了人数および終了率は表1及び表2の通りである。

**表1 現地の人とのコミュニケーション・タスク終了人数**

現地の人とのコミュニケーション	終了人数	終了率
-----------------	------	-----

①韓国の市場で値段交渉を試みる	10	43%
②コーヒーショップやファストフード店で韓国語で注文する	18	78%
③姉妹大学の学生 3 人とメールアドレスを交換する	12	52%
④姉妹大学の学生 10 人と写真を撮る	5	22%
⑤日本のアイドルが好きな韓国の学生を 3 人探す	18	78%
⑥韓国語でじゃんけんを習う	21	91%
⑦韓国語で 20 まで数え方を習う	19	83%
⑧ホストファミリーに自分の家族を紹介する	17	74%
⑨ホストファミリーに料理を習う	14	61%
⑩ホストファミリーに日本の言葉をいくつか紹介する	16	70%
⑪姉妹大学の先生と写真を撮る	0	0%
	平均	13.6
		59.3%

現地の人とのコミュニケーションでは、1 タスク平均 13.6 人 (59.3%,  $SD = 6.44$ ) が終了することができた。最も終了人数が多かったのが「⑥韓国語でじゃんけんを習う」で 21 人 (91%)、次いで「⑦韓国語で 20 まで数え方を習う」の 19 人 (83%) であった。

それぞれの項目についてみていきたい。①と②は現地の人とのコミュニケーションであったが、「②コーヒーショップやファストフード店で韓国語で注文する」という項目については、日本で韓国語を履修していた学生たちはすでに韓国語でのフレーズを知っていたこと、またほとんどの場面で写真やメニューなどが日本で使われているものと似ていることもあり、78%の学生が挑戦することができた。「①韓国の市場で値段の交渉をする」は②に比べてややハードルが高く、終了者は全体の約半数であった。③から⑦は姉妹大学の学生とのコミュニケーションであり、⑤から⑦は 70%以上の学生が実行した。「③姉妹大学の学生 3 人とメールアドレスを交換する」が 52%、「④姉妹大学の学生 10 人と写真を撮る」が 5 人で 22%と低い。規定の人数は達成できなかったものの全員がこれらのタスクには挑戦していた。最後に、⑧から⑩はホームステイ中のコミュニケーションでは、いずれも 70%以上の学生が行っていた。⑪が唯一 1 人も達成できなかった項目であった。これは、滞在中に姉妹大学の先生と一緒に過ごす時間が比較的少なかったこと、フォーマルな場面での時間が多かったことから、タスクを実行する機会が少なかったことが原因であると思われる。

表 2 グループでのコミュニケーション・タスク終了人数

	終了人数	終了率
--	------	-----



⑫グループのメンバーでユニークな思い出写真を撮る	14	61%
⑬自分のグループでない参加者 10 人と写真を撮る	12	52%
⑭韓国の世界遺産に行ってみる	11	48%
⑮韓国のスーパーで日本では売っていない物を買ってみる	17	74%
⑯韓国の日本食レストランで日本との違いがあるか試してみる	8	35%
⑰韓国の伝統茶を飲んでみる	14	61%
⑱T-money のチャージを試してみる	23	100%
⑲チムジルバンに行ってみる	7	30%
⑳韓国と日本の大学の違いを 5 つ探す	10	43%
	平均	12.9
		56.0%

グループ内のコミュニケーションでは、1 タスク平均 12.9 人 (56.0%、 $SD = 4.91$ ) が終了することができた。最も終了人数が多かったのが「⑱T-money のチャージを試してみる」で 23 人 (100%)、次いで「⑮韓国のスーパーで日本では売っていない物を買ってみる」の 17 人 (74%) であった。T-money は韓国の地下鉄に乗るためのプリペイドカードであるが、姉妹大学に行く時には必ず地下鉄に乗らなければならないため、全員がチャージを行っていた。引率教員からは特に案内はせず、グループでチャージができる場所を探し、機械のインストラクションに沿ってタスクを行っていた。⑫と⑬は参加者同士のコミュニケーションを促進するための項目であったが、ほぼ半数が実行していた。⑭から⑲はグループ内でのコミュニケーションと異文化体験を促進するためのタスクであったが、「⑲チムジルバンに行ってみる」7 人 (30%)、「⑯韓国の日本食レストランで日本との違いがあるか試してみる」の 8 人 (35%) が他のタスクに比べて終了率が低かった。チムジルバンは韓国の健康ランドのような所であり、若者にも人気がある。日本の温泉施設とは違う習慣も多くあり、学生には未知の場所であったため異文化体験としてはやや難易度が高かったかもしれない。また、⑱に関しては、せっかく韓国に来ているのだから、日本食のレストランには行く必要を感じないという意見もあったことが、終了率の低さに関係しているのかもしれない。

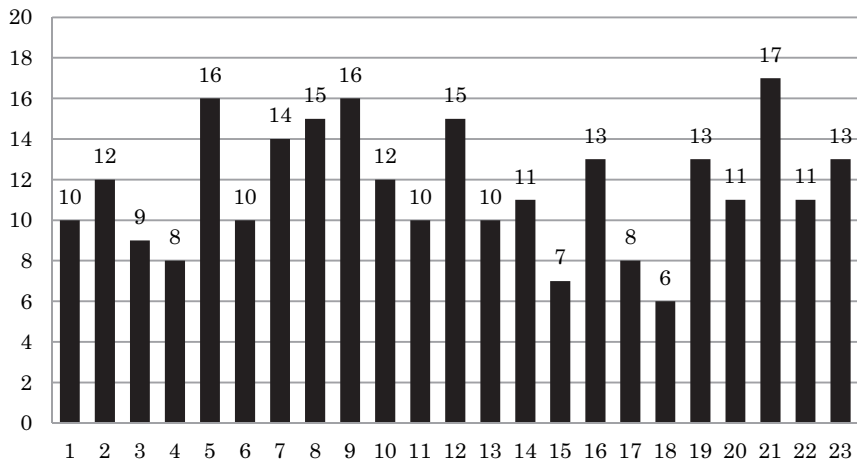


図 1 1人あたりのタスク終了数

タスクの終了状況を1人あたりのタスク終了数として見てみたものが図1である。1人あたりのタスク終了数の平均は11.6であり、最高は17、最低は6であった。タスク別にみても、現地の人とのコミュニケーションは平均6.5 ( $SD = 1.56$ )、グループ内でのコミュニケーションは平均5.0 ( $SD = 1.89$ )であり、現地の人とのコミュニケーションの終了数の方が多かった。また、個人別のタスク終了数を観察したところ、23人中20人が、現地の人とのコミュニケーション・タスクをグループ内のタスクよりも多く実行していた。

以上の結果から、現地の人とのコミュニケーション・タスクとグループ内でのコミュニケーション・タスクとを比較した場合、1タスク当たりの終了状況は、現地タスク平均13.6人で59.3%、グループ内タスク12.9人で56.0%と、現地の人とのコミュニケーション・タスクの方が多く実行されたことが分かった。また、1人あたりのタスク終了数においても現地タスク平均6.5に対して、グループ内タスクは5.0であり、ここでも現地タスクの方が多く実行されていたことが観察された。

## 5.2 アンケート調査

アンケート調査では、2010年度と同じ10項目を実施した。研修終了直後にそれぞれの項目について、1の「そう思わない」から5の「そう思う」まで5段階で評価してもらった。その結果を表3に示す。

**表 3 2010 年度・2011 年度アンケート結果の比較**

項目	2010 年(N=39)		2011 年(N=23)		平均値の 差	t 値 (df=60)
	M	SD	M	SD		
a. 相手の国、人のことをよく理解できるようになった	4.2	0.78	4.7	0.49	0.5	3.09*
b. 「〇〇人は〇〇だから」と決めつける考え方をしなくなった	4.3	0.77	4.2	0.95	-0.1	0.523
c. 相手の国に対する知識が増えた	4.3	0.85	4.4	0.66	0.1	0.86
d. 自分の国に対する知識も異文化交流には必要だと感じた	4.7	0.44	4.8	0.54	0.1	0.03
e. お互いの違いを認めることは大切だと思った	4.8	0.48	4.8	0.52	0	0.10
f. 異文化交流は楽しいと思った	4.8	0.57	4.8	0.39	0	0.26
g. もっと他の国の文化も知りたいと思うようになった	4.7	0.58	4.5	0.85	-0.2	0.95
h. また会いたいと思う友達ができた	4.3	1.01	4.9	0.21	0.6	2.92*
i. 異文化環境で前よりうまくコミュニケーションができるようになった	3.9	0.95	4.3	0.70	0.4	1.89*
j. いろいろな視点から物事を考えて判断できるようになった	4.1	0.93	4.3	0.57	0.2	1.42

\*  $p < 0.05$

a から e の考え方の変化については、「a. 相手の国、人のことをよく理解できるようになった」という項目が 0.5 ポイントの伸びをみせたが、その他の項目については大きな変化が見られなかった。f から h の感情の変化においては、「h. また会いたいと思う友達ができた」という項目が 0.6 ポイントと、全項目の中においても一番の伸びを示した。そして i と j の行動の変化においては、「i. 異文化環境で前よりうまくコミュニケーションができるようになった」が 0.4 ポイント、「j. いろいろな視点から物事を考えて判断できるようになった」が 0.2 本との伸びを見せた。その後、2010 年度と 2011 年度の平均値の差に関する  $t$  検定を行った結果、「a. 相手の国、人のことをよく理解できるようになった」、「h. また会いたいと思う友達ができた」、「i. 異文化環境で前よりうまくコミュニケーションができるようになった」の 3 項目の平均値の間には 5 パーセント水準で統計的な有意差が認められた。

## 6. 考察

### 6.1 コミュニケーション・タスク

コミュニケーション・タスクでは、1 タスク当たりの終了人数、1 人当たりのタスク終了項目どちらにおいても現地の人とのコミュニケーションの数が、グループ内でのコ

コミュニケーションの数を上回った。このことから、現地の人との交流活動がより活発であったことがわかる。

### 6.1.1 現地の人とのコミュニケーション

現地の人とのコミュニケーション・タスクの中で、一番多くの参加者が行ったタスクは「韓国語でじゃんけんを習う」の 21 人、次いで「韓国語で 20 まで数え方を習う」の 19 人であった。今回設定されたタスクは、それら自体は簡単であるが、自分から声をかけてコミュニケーションを開始するという行為がないと結果が得られない。この自分からコミュニケーションを開始するという行為が、相手や自分以外の人達に依存する形のコミュニケーションに慣れている近年の学生にはハードルが高い場合が多い。日本人が異文化接触から尻込みする傾向には様々な要素があるが、手塚（1995）は、日本人はコミュニケーションを取る際に、「相手の言わんとすることを言葉以外からも察する」傾向があることを指摘している。しかし、相手に察することを求めると言うことは、自分の言いたいことを十分言葉にしなくても分かってほしいという甘えの気持ちが存在することであり、察する文化のない異文化コミュニケーションの場面においては、そこに摩擦や誤解が生じる場合がある。しかし、察してもらうのではなく、何かをきっかけにコミュニケーションを始めることでやりとりを重ね、お互いの理解が深まっていくことが考えられる。本研究のコミュニケーション・タスクはそのきっかけを作るために設定したが、何も設定がない場面では何を話してよいかわからず、相手が声をかけてくれるのを待つだけの学生も、タスクをきっかけとしてコミュニケーションを始めることができたようだ。アンケートとともに提出された研修レポートの中には、「勇気を出してコミュニケーションすることは大事だと思った」、「積極的に話しかければ色々な出会いがあった」という感想も書かれており、きっかけは何であれ、自らが働きかけてコミュニケーションができたということが自信となり、次のコミュニケーションを促進する要素になっていると思われる。これは、人間関係は自然に生ずるものではなく、コミュニケーターの行動によってもたらされるものであるというフィッシャーの人間関係の原則（Fisher, 1987）にも一致することであり、コミュニケーション・タスクが有効に働いたと考えることができる。

また、ホームステイでのタスクでは、「ホストファミリーに自分の家族を紹介する」「ホストファミリーに料理を習う」「ホストファミリーに日本語をいくつか紹介する」があり、これらには 6 割以上の学生が挑戦していた。これらの項目をコミュニケーション・タスクとして取り入れた理由は、ホームステイにおいては、日本人の学生は非常に礼儀正し

いがおとなしい、意思表示をあまりしないので、何をしたいのか把握するのが難しいという声が以前の研修では聞かれたことにある。ホームステイでは、言語の壁もありコミュニケーションも難しい場面もあるが、自ら自分自身のことや意思を伝えようという姿勢、すなわち自己開示が不十分であったとも考えられる。自分自身のことを伝えようとする「自己開示」の差においては、文化的背景もその重要な要素の一つであると言われている（八代 et al., 1998）。バーランドの研究では、コミュニケーションによって自己を相手に表す範囲が日本人はアメリカ人に比べて狭いということがわかっている。そのため、一般的に日本人が自己の内的経験やプライベートなことについて率直に表現するのを避ける傾向が、「日本人はつかみどころがない」という感情を与えやすくしていると考えられる（青木, 1999）。異文化コミュニケーションにおいては自己開示の広さや深さが異なる場合が多く、それを調整する力が必要であり、日本人が普段より多く自己開示をしなくてはならない場合が多い。その機会を意図的に与える手段として本研究ではコミュニケーション・タスクを用い、自分の家族に関して話したり、自文化を知ってもらう一つ的手段として日本語を教えたりということを試みた。6割から7割の学生がそれに挑戦し、自己開示することを通してコミュニケーションを促進することができたのではないかと考える。

### 6.1.2 グループ内でのコミュニケーション

グループ内でのコミュニケーションは、現地の人とのコミュニケーションよりも1タスクあたりの終了人数、1人あたりの終了数においても、やや少なかった。設定された9つのタスクには、コミュニケーションを促すとともに、異文化に対する知識を増やし、違いを感じ取ることも目的として組み込んだ。コミュニケーションは、何か目的を持って行うことが通常である。今回は、タスクを果たすためにグループ内で意見を出し合い、タスク遂行のための手段を考える中で、コミュニケーション力が養成され、タスクを遂行した結果として異文化に対する知識を広げることができたように思われる。学生のレポートの中にも、「自分では行かない所にも行くことができた」、「韓国の日常を知ることができた」、「近い国なのに、違いがたくさんあった」などの感想があげられていた。タスクベースの活動では、タスクの遂行が第一次目的ではあるが、それをグループで行うことにより、グループ内のコミュニケーションが活発になり、知識の習得とともに協調性も養われる。また、異文化環境で1人では挑戦しづらいことでも、グループのメンバーと一緒に実行することで、活動の幅も広がっていくのではないだろうか。

今回、コミュニケーション・タスクを取り入れてみたことは、交流活動の活性化には

プラスに働いたことは事実であった。「自分では考えつかないことにも挑戦できた」、「活動の幅が広がった」、「行動をするまでに時間がかかったけれど、今はもっと色々なことをすればよかったと思う」という感想からも、学生たちはコミュニケーション・タスクを肯定的に受け止めていたように思われる。

## 6.2 アンケート調査

2010 年度と 2011 年度との比較を、3 つの領域で見たい。

### 6.2.1 考え方の変化

「a.相手の国の事、相手の国の人のことをよく理解できるようになった」が 2010 年度の 4.2 から 4.7 となり、統計的にも有意差が確認された。これは、今回のコミュニケーション・タスクにより、現地の人との交流が活発になり、その結果として相手国に対する理解が進んだことを示している。グループ内でのコミュニケーション・タスクの中には、「世界遺産に行ってみる」「韓国と日本の大学の違いを見つける」「韓国のスーパーで日本では売っていない物を買ってみる」など、韓国に対する理解を深めるタスクも設定されており、これらの活動を通して新しい発見があったようだ。しかしながら、「c.相手の国に対する知識が増えた」にほとんど変化が見られなかったことはさらなる検討を要する。

「d.自分の国に対する知識も異文化交流には必要だと思った」および「e.お互いの違いを認めることは大切だと思った」は 2010 年と比べて変化はなかった。この 2 点は研修前に履修していた授業でも繰り返し取り上げたテーマであり、研修前にすでにこの 2 点は大切であると認識していた学生が多かったと考えられる。そのため、現地での活動を通して考え方に変化がでにくかったのではないだろうか。自分の国に対する知識が必要だった場面は何か、お互いの違いを認めるのが難しかった場面は何かなど、研修中の活動を振り返るような質問項目を加えることで、現地での変化が観察されるのではないかと考える。

「b.「〇〇人は〇〇だから」と決めつける考え方をしなくなった」は、2010 年度 4.3、2011 年度 4.2 と、この領域の他の項目の中では一番低く、変化がほとんど見られなかった。今回のコミュニケーション・タスクによって相手への理解が深まったが、ステレオタイプな考え方の変化を促すためには、相手国や文化に対してより深く理解することができるようなタスクも必要なのかもしれない。

### 6.2.2 感情の変化

感情の変化においては、「h.また会いたいと思う友達ができた」が4.9と全項目の中で一番高い数値を示した。2010年と比べても0.6ポイント伸びをみせ、統計的にも有意差が確認された。これは、コミュニケーション・タスクを実施したことにより、姉妹大の学生との交流が活発になり、実質的な交流時間が増えたこと、また、交流の内容も濃くなったことがあげられるだろう。レポートの中には「姉妹大学の学生と色々なことについて話すことができた」「色々なことを教えてもらった」「自分の妹のように接してくれた」などの感想が聞かれ、親密度が深まったことがうかがえる。ことから、コミュニケーション・タスクは交流を活発にし、交流相手との親密度を高めて、肯定的な感情を与えることに有効であるということが出来る。「f.異文化交流は楽しいと思った」は変化がなく、どちらの年度の学生も異文化交流を楽しみ、肯定的な経験を得ることができた。「g.もっと他の国の文化も知りたいと思うようになった」は、2011年度が2010年度に比べて0.2ポイント減少した。原因については推測の域を出ないが、今回韓国についてある程度深く知ることにより、韓国に対するさらなる興味を引き出した結果、他の国よりも韓国についてもっと知りたいと思うようになったのではないかと思われ、決して他の国に対する興味を失ったのではないと考える。

### 6.2.3 行動の変化

行動の変化においては、「i. 異文化環境で前よりうまくコミュニケーションができるようになった」が、2010年の3.9から4.3へ0.4ポイントの伸びを示し、統計的にも有意差が確認された。「j. いろいろな視点から物事を考えて判断できるようになった」では有意差は確認されなかったが、前年度に比べて0.2ポイントの伸びを示した。

「うまくコミュニケーションができるようになった」とは、どのようなことなのだろうか。コミュニケーション能力の定義として、Hymes (1972) が説いたコミュニケーション能力 (Communication Competence) の4つの構成要素、すなわち、文法能力、談話能力、社会言語的能力、方略的能力が引用される場合が多い。しかしながら、コミュニケーションは個人レベルを超えた「状態」であり、個人に能力備わっていればコミュニケーションが成立するとはかぎらない (松本, 2011)。松本は、Hymes が提唱したコミュニケーション能力は「コミュニケーションのための基礎的能力」であり、コミュニケーションをするための力の一部であると位置づけている。異文化間コミュニケーションの場合、コミュニケーションのための基礎能力はもちろん必要であるが、自文化と異なる文化が有する文化特有 (Cultural Specific) な知識も欠かすことができない。今

回、コミュニケーション・タスクを導入することによって、現地の人との交流が促進された結果、文化特有の知識がある程度習得され、異文化でのコミュニケーションに対して自信を持てるようになったと考えられる。その結果、姉妹大学の学生やホストファミリーとのコミュニケーションが促進されるポジティブなスパイラルが生まれたのではないかと推測する。

アンケート結果からは、3つの領域でコミュニケーション・タスクが有効に働いたことが確認された。すなわち、コミュニケーション・タスクで交流が活発になった結果、「a.相手の国の事、相手の国の人のことをよく理解できるようになった」「h.また会いたいと思う友達ができただ」の2項目が2010年度に対して伸びを示し、異文化で実際にコミュニケーションを積み重ねることによって「i.異文化環境で前よりうまくコミュニケーションができるようになった」も2010年度より良い結果を得ることができた。

## 7. まとめ

本研究の研究課題「コミュニケーション・タスクは参加者の意識や行動に変化をもたらすことができるのか」に対しては、ある程度変化をもたらすことができた、という結果を得た。

コミュニケーション・タスクへの取り組みを見てみると、設定された20項目のコミュニケーション・タスクは、1人あたり平均11.6のタスク（58%）が実行された。コミュニケーション・タスクは現地の人とのコミュニケーションとグループ内でのコミュニケーションの2つの領域で設定されたが、現地の人とのコミュニケーション・タスクの方が、グループ内のコミュニケーション・タスクよりも多く実行されており、現地での交流活動が活性化されたことが観察された。今回、取り入れたコミュニケーション・タスクによって、研修中の交流活動が活発になり、参加学生もタスクの実施については肯定的に受け止めていたことが確認できた。

アンケート調査からも、コミュニケーション・タスクの有効性が確認された。昨年度の課題であった行動の変化に加え、考え方や感情の変化も前年度に比べて伸びを示した。以上のことから、本研究のコミュニケーション・タスクは現地での交流活動を活性化させ、学生の考え方や行動に変化をもたらすツールであると言えるだろう。

本研究は藪田（2011）の発展研究として、短期海外研修でよりよい成果を上げることがを模索し取り組んだが、海外研修におけるコミュニケーション・タスクについては一定の成果を見出すことができた。短期研修の場合は、時間をかけて異文化環境に慣れてコミュニケーションをしていくことが難しいため、ある程度意図的に機会を創造する必要



があるが、本研究のように従来のプログラムに授業外の活動を加えることで、さらに効果を生むことができるだろう。

今後の課題としては、以下の2点があげられる。1つ目はアンケート項目の精査である。3つの領域について調査をしたわけだが、それぞれの領域を観察するには調査項目が十分ではない。今回は2010年度との比較を主な目的としてアンケート調査を行ったが、今後はアンケート項目を増やし、それぞれの変化を多面的に検討することが必要である。また、変化を観察するためには、事前事後の調査が必要であるが、現在のアンケート項目は事前調査には適切ではない。この点も含め、アンケート項目の見直しが必須である。

2つ目はコミュニケーション・タスクの他の研修への転用を検討することである。本学の海外研修プログラムは10日間から15日間と短期のものが主流である。また、学術協定を結んでいる教育機関での研修も多いため、交流はさらに活発にしていきたいと考える。今回の実践でコミュニケーション・タスクが交流活動を促進することに有効であるという結果が得られたので、このツールを他の研修にも適用していきたい。研修プログラムごとに滞在国の文化や言語が異なるため、今回のタスクをそのまま使用することはできないが、「交流活動の促進ツール」という基本方針でプログラムの中に取り入れていくことを検討したい。本来であれば、コミュニケーション・タスクを設定しなくても、学生が自ら働きかけて現地でコミュニケーションを活発に行えるようにならなければならない。しかし、コミュニケーションの広さ、深さには限りがなく、異文化においてもより洗練されて内容の深いコミュニケーションができるようになるために、タスクを進化させていけばよいだろう。そして、何よりも限られた時間を最大限に活用することができ、参加者の異文化に対する考え方や行動の変化をもたらすことができるプログラムを構築していくことが、指導教員および大学に課せられた使命であると考え。今後とも研究を積み重ね、よりよいプログラムを創造していきたい。

#### 参考文献

- Bennett, J. (1986). Modes of cross-cultural training: Conceptualizing cross-cultural training as education. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 117-134.
- Brislin, R. W., Landis, D., & Brandt, M. (1983). Conceptualizations of intercultural behavior and training. In D. Landis & R.W. Brislin (Eds.), *Handbook of*

- intercultural training, volume I: issues in theory and design* (pp. 1-34). New York: Pergamon Press.
- Brislin, R. W., & Yoshida, T. (1994). *Intercultural Communication Training: Introduction*. London: SAGE Publications
- Fisher, B. (1987). *Interpersonal Communication: Pragmatics of Human Relationships*. New York: Random House
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. in J. Pride and J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. London: Harmondsworth, Penguin.
- 青木順子 (1999). 『異文化コミュニケーション教育』 溪水社
- 田辺尚子 (2012). 「短期海外研修での All in English の授業が学生の情意的側面に与える影響」『安田女子大学紀要』 30, 19-26.
- 手塚千鶴子 (1995). 「異文化間対人関係」『異文化接触の心理学』 (第 5 章, pp.133-145) 川島書店
- 中川典子 (2009). 「短期海外研修における参加者の気づき—異文化理解教育の観点から」『流通科学大学論集—人間・社会・自然編』 第 21 巻第 2 号, 31-60.
- 野村和宏 (2010). 「タスク中心の指導法」山岸信義、高橋貞雄、鈴木政浩 (編)『英語授業デザイナー—学習空間づくりの授業法と実践』 (第 7 章, pp. 63-72) 大修館書店
- 松本茂 (2011). 「教育的課題とコミュニケーション教育の在り方」『現代日本のコミュニケーション研究—日本コミュニケーション学の足跡と展望』 (第 IV 部, 第 5 章, pp.178-187) 三修社
- 八島智子 (2009). 「海外研修による英語情意要因の変化: 国際ボランティア活動の場合」*JACET Journal*, 49, 57-69.
- 八代京子 (2011). 「異文化理解の教育とトレーニング」本名信行, 秋山高二, 竹下裕子, ベイツ・ホッフア, ブルックス・ヒル (編)『異文化理解とコミュニケーション 2』 (第 5 章, pp. 98-125) 三修社
- 八代京子・町恵理子・小池浩子・磯貝知子 (1998). 『異文化トレーニング—ボーダレス社会を生きる』 三修社
- 籾田由己子 (2011). 「異文化交流プログラムにおける意識調査—韓国と日本の大学生のケーススタディーを通して」『清泉女学院短期大学研究紀要』 30, 47-61.