

学位論文

日本人留学経験者の語りから見る異文化間能力の表象

指導教員 西山教行 教授

平成 26 年 1 月 17 日

京都大学大学院 人間・環境学研究科

修士課程 共生人間学専攻

外国語教育論講座

芦田 祥世

論文内容の要旨

共生人間学 専攻 氏名 芦田 祥世

本論文では、異文化間能力研究の視点から、日本人留学経験者への面接で得られたデータを質的に分析し、そこに表れる異文化間能力の構成要素とその構造を明らかにする。そして、これまでの異文化間能力研究とその教育実践に対する示唆を得ることを目指す。

異文化間能力についての研究は、主に米国と欧州を中心に発展してきた。文脈に根差した課題を解決するために発展してきた歴史があるため、現在の理論は欧米の文脈に依存している。一方、日本における異文化間能力の研究は米国や欧州からの理論の借用が主であり、独自の理論や観点を提供するまでには至っていない。そこで本研究では、日本人の異文化経験者による語りから浮かび上がる異文化間能力観をもとに、日本の文脈から観察された知見を従来の理論に還元することと、日本の異文化理解目的の異言語教育に対し、その知見から示唆を得ることを目的とする。

本研究では、留学経験のある言語教育担当の日本人大学教員八名を調査対象とした。一人あたり約一時間の半構造化インタビューを行い、得られたデータに対し、先行研究に基づく演繹的分析とデータからの帰納的分析を行った。

分析の結果、従来の理論においても異文化間能力の構成要素とされている「態度」と「文化への批判的な気づき」が、相互に関連しながら、重要な役割を担っていることが明らかになった。そして、自己の思考の枠組みを変化させる態度をとった調査対象者から、より深い「文化への批判的な気づき」が認められた。また、ほぼ全ての研究対象者の語りから、「自文化と他文化の距離感」という共通する要素を読み取ることができた。これは「文化への批判的な気づき」と関係をもっており、その際、「態度」の在り方が重要な要素となっていた。ここから、異文化間能力を涵養するためには、「態度」と「文化への批判的気づき」の両者が相互に影響を与えながら育成される教育が必要となることが示唆される。

目次

序	1
第1章 研究背景.....	3
1.1 問題意識.....	3
1.2 研究目的.....	4
第2章 異文化間能力.....	6
2.1 異文化間能力とは何か.....	6
2.2 類似概念と翻訳の問題.....	7
2.3 各地域の異文化間能力研究の歩みとその比較	9
2.3.1 欧州における異文化間能力	10
2.3.2 米国における異文化間能力	12
2.3.3 日本における異文化間能力	16
2.3.4 欧州、米国との比較における日本の異文化間能力研究	19
2.4 異文化間能力研究への批判	20
2.5 まとめ.....	22
第3章 インタビュー分析.....	23
3.1 調査対象者	23
3.2 調査方法	25
3.3 異文化間能力の構成要素についての分析結果	28
3.3.1 文化への批判的な気付き (critical cultural awareness).....	29
3.3.2 態度 (attitude)	37
3.3.3 文化への批判的気付きと態度の関係性.....	44

第4章 結論.....	46
4.1 まとめ.....	46
4.2 本研究の限界.....	46
4.3 教育的示唆.....	47
謝辞.....	50
参考文献.....	51
付録.....	55

序

本論文は、留学を通じた異文化経験者の語りに認められる異文化間能力 (Intercultural Competence) の構成要素とその構造を明らかにすることにより、これまでの異文化間能力研究とその教育実践に示唆を与えることを目的とする。

異文化間能力についての研究は、主に米国と欧州を中心に発展しており、特定の文化に関わる能力から文化一般に関わる能力へと関心が移行しつつある。ただし、異文化間能力に関する研究は、文脈に根差した課題を解決するために発展してきた歴史があるため、現在の理論は欧米の文脈に依存している。そのため、文化一般に関わる能力の概念化を更に進めるには、欧米以外の文脈からの研究が必要であると考えられる。そのため、本研究では、従来理論を日本の文脈から捉え直し、批判、検討をすることを試みる。

また、日本の異言語教育において異文化理解は久しく以前より一つの教育目標であるが、達成されているとは言い難い。むしろ、文化本質主義的な枠組みを脱却できておらず、根本的な問い直しが必要だと考えられる。そこで、米国や欧州を中心に発展している異文化間能力の理論を日本の文脈で捉え直すことにより、異文化理解を目的とした異言語教育に対する示唆を得たい。

欧州で展開している理論を参照すると、異文化間能力養成の目的は、社会的結束を強めることと、人間の尊厳を守ることとされている (Council of Europe, 2008)。また、文化は、国だけではなく地域、性別、年齢など、多様な切り取り方ができるものだという視点も存在する (Byram *et al*, 2009)。異文化間能力は、そのような多様な文化を背景とする人々が、対話をするための根本的な能力である。そのため、異文化間能力の育成は、異文化理解教育の目的の一つだと考えることができる。

第1章では、本論文の持つ問題意識と研究目的を提示する。第2章では、異文化間能力の定義とその研究の動向を多面的に考察し、これまでの先行研究を検討する。異文化間コミュニケーションや異文化間トレーニングなど、今の異文化間能力研究の基盤となった研究は、米国と欧州において、主に発展してきた。日本の異文化間コミュニケーション研究は、それらの地域、特に米国に追随する形で、発展している。そこで、米国、欧州、日本の異なる文脈で発展してきた理論とその歴史を検討し、インタビュー分析への示唆を得ることとする。第3章では、インタビューの分析を行う。先行研究において、

異文化間能力の理論やモデルは既に数多く提示されている。そこで、第2章で取り上げたモデルからの演繹的な分析と、データから概念を組み立てていく帰納的分析を並行して行った。第4章では、先行研究と分析の結果を基に結論を提示し、教育的示唆を得る。

第1章 研究背景

本章では、まず本論文の問題意識を明らかにする。その上で、研究目的を提示する。

1.1 問題意識

現在の日本の言語教育の中で、異文化理解や異文化間コミュニケーションは明示的に教育目標とされている。高等学校学習指導要領解説によると、外国語科目の目標はコミュニケーション能力を養うことである。その下に、次の三点の要素がある。①外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深めること、② 外国語を通じて、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成すること、③ 外国語を通じて、情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりする能力を養うこと、である（文部科学省, 2009）。外国語を通じてのコミュニケーションが目標となっているために、これは必然的に異文化間コミュニケーション能力の育成を意味すると考えられる。

しかし、学習指導要領解説で述べられている異文化理解は、ほとんどが英語圏を中心とした外国事情の理解を指す（馬淵, 2010）。ここから、文化を国の単位で理解し、国の内部の多様性を無視する文化本質主義的視点が認められる。また、2013年12月13日に文部科学省から発表された「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」においては、その表題にもかかわらず、異文化理解の視点は提示されておらず、むしろ東京オリンピックを見越しての自文化理解や日本人アイデンティティ確立が強く主張されている（文部科学省, 2013）。もちろん、学校教育は社会化の装置であるため、日本国民を育成するために、自文化理解や日本人アイデンティティの確立は必要であろう。しかし、異文化に対する視座が認められないことと、日本人のアイデンティティを単数として捉えていることから、ここに文化本質主義的かつ自文化中心主義的視点が認められることは否定できない。

このような異言語教育を通じて、本当に、効果的な異文化間コミュニケーションを行う人材を育てることができるのであろうか。馬淵（2010）が日本人文化仲介者¹を対象として行った調査は、異文化理解という言葉にコンフリクトを想定しない日本人像を浮

¹ 学校教師やビジネスエリートなど、知的なアイデアを多くの人に伝達する役割を持つ人を指す（馬淵, 2010 p.115）

かびあがらせた。調査対象者は、自らの価値観の変容を迫られることのないものとの接触として異文化理解を捉えていたのである。これは、調査の対象となった日本人が、異文化間コミュニケーションに際して、自らの持つ常識や価値観を変化させる必要性がないと考えていることを暗示している。

また、大谷（2010）は、幕末から現在までの日本における異言語教育の歴史をふり返り、その歴史が「親英語」と「反英語」の繰り返しであったと分析している。第二次世界大戦やバブル期の経済戦争で日本が自信をつけると、日本人には日本語だけで十分であるとの英語不要論が高揚し、一方で敗戦後やバブル崩壊後の自信喪失期になると、英語や国際化の必要性が声高に叫ばれてきた。大谷はこの歴史から、日本の異言語教育が日本語か、英語かの二元的思考で止まっていると指摘している。日本は自国を強くするための実用性でのみ異言語教育を捉えており、その価値観は幕末から 150 年近くも変化していないということを示している。

この二つの事例に隠れているのは、文化本質主義や自文化中心主義の視点に他ならない。もし日本人がこのような価値観を持ち続けたままで、効果的で友好的な異文化間コミュニケーションを行えるのかと問われると、疑問符が付くと言わざるを得ない。異文化理解や異文化との共存を志向する中では、自己の価値観は絶対的なものではなくなる。つまり、これからの異言語教育において、異文化理解を目標として掲げるならば、自文化中心主義を脱却し、文化相対主義的視座への転換が必要不可欠なのである。その点で、異文化理解教育や、異文化理解を目標とした日本の異言語教育には見直すべきところが多くある。

そこで本研究では、異文化理解のための異言語教育への示唆を目的として、日本人を調査対象として、異文化間能力（Intercultural Competence）の概念の検討を行う。これは、異文化間コミュニケーションを効果的に行うために必要な能力として、近年ますます研究の進められている概念であり、異言語教育の目標として掲げられるべき能力だと考える。

1.2 研究目的

本研究では、日本人留学経験者の留学経験の振り返りから、そこに浮かび上がる異文

化間能力像を明らかにする。そして、従来の理論と研究を見直し、教育的示唆を得ることを目的とする。

これまで異文化間能力理論やモデルは、特に米国や欧州を中心に発展してきた。日本での異文化間能力は、これらの地域から、理論を借用し、自らの文脈に合わせて翻訳や改訂を行うことにより発展している。しかし、本論文が調査目的とする異文化間能力は、文化一般に関わり、特定の文脈に依存しない異文化間能力である。脱文脈化のためには、様々な文脈での研究と照らし合わせる作業が必要である。例えば、西洋世界で培われた異文化間コミュニケーション能力の概念を、東アジアの文脈から再定義し直した研究が存在する (Parmenter, 2003)。そこで、本論文では、日本の文脈において、日本人を対象に集められたデータが、他の地域での研究で得られた知見と合致するのかを検討し、従来の研究に示唆を与えたい。

一方で、前述したように、日本における異文化理解のための異言語教育には問題点が存在する。そのため、日本という文脈で、日本人から得られたデータを基に異文化間能力を概念化することで、日本における教育的示唆を得ることも目的としたい。

第2章 異文化間能力

本章では、「異文化間能力」(Intercultural Competence) についての先行研究を検討し、その意味を明確にする。異文化間能力は、各地域の文脈に合わせて発展してきた概念であり、研究の文脈により、多様な解釈と意味づけが可能になる。そこで、欧州、米国、日本における異文化間能力研究を辿り、各地域の文脈とそこで発展した研究を整理する。その上で、異文化間能力という概念自体に対する批判についても検討を加える。

2.1 異文化間能力とは何か

「異文化間能力」という用語には、まだ明確な一つの定義が与えられていない。

Deardorff (2006) が異文化間コミュニケーションの研究者 23 名に対して行った調査によると、最も支持を集めた定義は「個々が持つ知識、技能、態度に基づいて、異文化環境で効果的かつ適切にコミュニケーションをとる能力」であり、二番目に支持を集めた定義は、「考え方の枠組みを適切に変更し、文化的脈絡に行動を適応させる能力」である。

一方、上原 (1997) は、異文化をもつ人と実際に交流するために使用する能力を「異文化コミュニケーション能力」と定め、その主要な要素を二つ挙げている²。それは、(1)異文化の人々と相互作用をして、自分の目的が達成できることと、(2)異文化のさまざまな状況の中で、適切でふさわしい行動がとれることである。

Deardorff (2006) と上原 (1997) の定義を参照すると、Deardorff の研究において最も高い支持を集めた定義には、上原の定めた(2)の項目は含意されている一方で、(1)の項目は含意されていない。異文化との交流を想定する際に、何らかの目的が発生することは多々ある。例えば本を買うという日常的な目的から、商談の成立のようなビジネス上の目的まで、異文化間コミュニケーションの射程する範囲は幅広い。それゆえ、何らかの目的を遂行することが、異文化間能力を持つ人に求められることは明白だ。そこで、本論文では暫定的に、異文化間能力を「自分の考え方や常識と異なる文脈や文化の中で、自らの考え方の枠組みを変化させながら、適切な形でコミュニケーションを行い、

²ここでは「異文化コミュニケーション能力」という用語が使用されているが、意味から判断して「異文化間能力」に類似の概念と考えて参考にした。

目的を遂行できる能力」と定義する。

異文化間能力は、対象によって大きく二種類に分けられる。**cultural-specific**（文化特定の）と **cultural-general**（文化一般的）である。前者は、例えば日本人が米国で快適に生活をするために必要な知識や行動様式のように、ある特定の文化でのみ発揮される能力を指す。後者は、ある人が自分と異なる文化圏に行った際、それが米国であれ、中国であれ、エジプトであれ、あらゆる対象に対して発揮できる能力を指す。

そもそも異文化間コミュニケーションの領域では、前者を想定した研究が先に発展した。米国における移民に対する異文化間トレーニング (**Intercultural training**) に関する研究は、その顕著な例であろう。しかしながら近年は、後者に関する研究が盛んであり、様々なモデルが構築されている (**Spitzberg & Changnon, 2009**)。それは、グローバル化が進み、異文化体験が一部の特殊な立場にいる人間に限られたものではなく、全ての人に起こりうる体験へと変化したからである。そのために、異文化間能力は外交官や留学生など一部に必要な能力ではなく、より一般的で必要性の高い能力として認識されている。全ての文化に対応するための能力が存在するかは不明だが、そのような能力を定義し養成しなければ、新たな文化に対応することなどできない (**Rathje, 2007**)。以上の理由から、本論文は文化一般を対象とした異文化間能力を扱う。

2.2 類似概念と翻訳の問題

異文化間コミュニケーション研究や異言語教育研究では、異文化間能力に類似の概念がいくつか存在している。ここでは、異文化間能力という用語の意味をより明確にするために、それらを比較検討しておきたい。

まず、**Cross-cultural** と **Intercultural** は、共に日本語では「異文化」と訳されるが、この二つの意味は異なっている。**Asante & Gudykunst (1989)** は、**Intercultural Communication** に関する研究を、「異なる文化背景を持つ人同士の個別的で相互のやりとりに焦点を当てたもの」、**Cross-cultural Communication** に関する研究を、「異なる文化背景を持つ人のコミュニケーションパターンを比較したもの」と定義している。また、**江渕 (1991)** は **Intercultural Education** と **Cross-cultural Education** をそれぞれ、「異なる文化（集団）間の相互理解の促進に力点を置く教育」「同時に複数の異なる文

化に属する子どもに対して行われる教育」としている。ここから、Intercultural は相互的な理解や行為を念頭に置いていることに対し、Cross-Cultural に関する定義は複数の文化の比較や比重の取り方を重視していることが分かる。

異文化間コミュニケーション能力 (Intercultural Communicative Competence) ³ という概念についても言及しておきたい。異文化間コミュニケーション能力は、異文化間能力と同様に、異なる文化を持つ他者との交流の際に必要な能力として捉えられている。

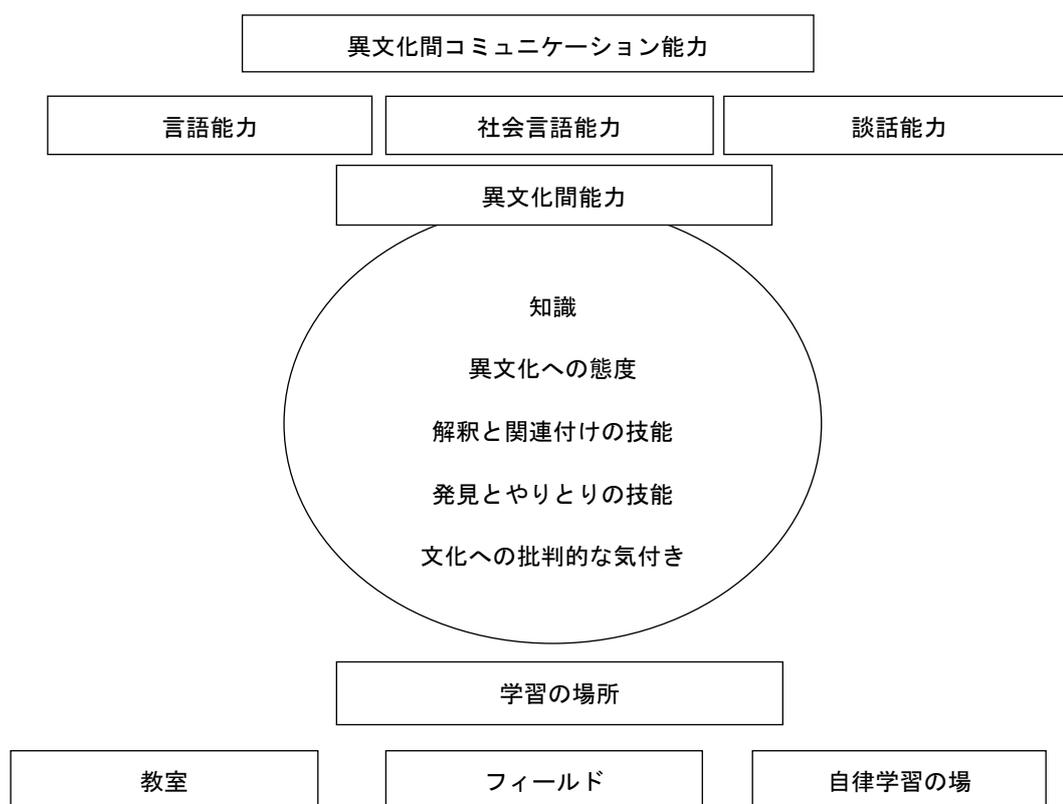


図1 異文化間コミュニケーション能力モデル (Byram, 1997 p.73) (訳は松浦ほか, 2012 を参考)

Byram (1997) は異文化間コミュニケーション能力についてのモデルを示し、この関

³Intercultural Communicative Competence には「異文化コミュニケーション能力」と「異文化間コミュニケーション能力」という二つの訳語が混同して使用されている。本論文では Intercultural Competence を「異文化間能力」として使用するため、便宜上「異文化間コミュニケーション能力」として使用する。

係を明確にした（図 1）。このモデルにおいて異文化間能力は、言語能力、社会言語能力、談話能力から独立した別個の能力として想定されている。ここで異文化間能力以外に挙げられている能力は、言語に関する能力である。つまり、言語に関連するコミュニケーションのための能力である。そのために、ここでの異文化間能力は、異文化間コミュニケーション能力から言語に関連する能力を除外したものとして扱われている。そこで、本論文では便宜上、異文化間能力とは異文化間コミュニケーション能力から言語能力に関連する項目を除外したものと捉えて考察を進めることとする。

また、Intercultural Competence という概念には、日本語による訳語の問題も存在する。Intercultural Competence という概念に対して、日本語では「異文化間能力」「異文化能力」「異文化理解能力」という三種類の訳語が使用されており、決まった訳語が存在していない。

ここで本論文が「異文化間能力」という訳語を使用した理由は、これ以外の二つの訳語では元の概念を適切に表現できないと判断したからである。まず「異文化能力」という訳語は、英語に戻すと Different Culture Competence となり、“Inter”、すなわち「相互」の意義が認められなくなる。Intercultural という概念は相互作用の存在を前提としており、そのために、「異文化能力」という訳語は不十分である。

「異文化理解能力」も同様に、能動的な相互作用の視点が欠けている。また、この訳語に含まれる「理解」は Intercultural Competence の必要条件であっても十分条件ではない。「他者のものの見方を理解すること」は Intercultural Competence の構成要素として多くの研究者が認めるところであるが、他者を理解するという心理面、認知面だけで論じることはなく、むしろ行動面にまで言及する定義が好まれていた (Deardorff, 2006)。したがって、「異文化理解能力」という訳語も不十分である。

以上の理由から、本論文では Intercultural Competence の訳語に「異文化間能力」を採用する。これによって、相互作用の視点を含む議論を進めることが可能となり、これを包括的な概念として扱うことができる。

2.3 各地域の異文化間能力研究の歩みとその比較

本節では、異文化間コミュニケーション研究を牽引してきた欧州、米国における異文

異文化間能力研究と、それに追従する形で発展してきた日本における異文化間能力研究を概観する。

異文化間コミュニケーションという研究領域は、それぞれの場所で何らかの現実的な問題が生じ、それに対処するために発展してきた。そのため、それぞれの地域の課題に立脚する研究が発展してきた背景を持つ。そこで、文化一般に関わる異文化間能力観を検討するにあたっては、各地域の社会的背景を考慮の上で各研究を検討することが必要である。

本研究での調査対象者は日本人であるため、日本での異文化間能力研究がどのような要素を特徴とするかを検討するが、これは他の地域との比較によって初めて実現しうるものである。そのために欧州、米国、日本の異文化間能力研究の比較検討を行い、その結果をもとに、後のデータ分析を進める。

2.3.1 欧州における異文化間能力

欧州において、異文化間能力研究は言語政策や言語教育政策の分野で推進されてきた。その中心機関となっていたのは、欧州評議会（Council of Europe）の言語政策部門（Language Policy Division）である。

欧州評議会は、人権、民主主義、法秩序という共通の価値を目標として1949年5月5日に発足した。当時は10カ国の加盟であったが、現在は欧州地域の47カ国が加盟している。言語政策部門は当初、現代語部門（Modern Languages Division）として設立され、2002年には言語政策部門となった。現代語部門の設立に大きく影響を与えたのは、1954年のヨーロッパ文化協定である（山川, 2008）。この協定は、欧州評議会の目標である人権、民主主義、法秩序を達成するには、諸民族間の相互理解の促進が必要であるとしている。さらに、第2条の1には言語、歴史、文化の研究を奨励すると記されている。ここで、相互理解の必要性が明確に提示されたことに加えて、言語や歴史、文化の研究を進める土台が完成したと考えられる。

言語政策部門の出版した文書の中には、異文化間能力やそれに準ずる能力に関する記述が散見される。2001年に欧州評議会より発行された『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』（Common European Framework of Reference for

Languages, CEFR) では、第五章「言語使用者／学習者の能力」において、異文化に対する意識や異文化間技能とノウハウ、世界に関する知識や社会文化的知識が挙げられている。そこでは、能力を一般能力とコミュニケーション言語能力に分割し、その構成要素を論じているが、異文化間能力に関連が深いと思われる能力は、一般能力に分類されている。ここで一般能力は、言語に直接には関連しない能力とされているので、言語以外にコミュニケーションに必要な能力と解釈ができる (Council of Europe, 2001)。欧州評議会の目的は「さまざま異なった言語と文化的背景を持つヨーロッパ市民の間のコミュニケーションを質的に改善すること」(CEFR) である。異なる文化的背景を持つ人とのやりとりを想定するならば、これは本論での異文化間能力の定義に類似している。このことから、異文化間コミュニケーションを行うためには言語に関連する能力だけでなく、異文化間能力が必要だと欧州評議会は考えていることがわかる。

また、言語教育における異文化間的側面に焦点を当てた研究も、欧州評議会を中心として行われている。その結果として、異文化間能力の構成要素として五つの要素があげられた (Byram, *et al.*, 2002)。五つの構成要素とは、「知識」「異文化への態度」「解釈と関連付けの技能」「発見とやりとりの技能」「文化への批判的な気づき」である (表 1 参照)。このモデルは、異文化間能力育成の目的は社会的結束を高め、人間の尊厳の尊重であるとの理念の存在を前提としている (Byram *et al.*, 2002)。

欧州における異文化間能力研究には、政治的理念との強い結びつきがある。これは、欧州評議会という政治的組織を母体としていることから理解できる。これまでも欧州では人の移動が盛んであった。それに加えて、欧州連合の発足に伴い、EU 市民の域内の可動性 (mobility) が向上し、異文化接触の機会が増えた。そのため、移民と共に作り上げる社会をめぐる構想が欧州では課題となっている。異文化間能力研究はこの課題に対する解決策の一つであり、そのためにも、発展と実用化が喫緊の分野なのである。

表1 異文化間能力の構成要素 (Byram *et al.*, (2002) , Byram (1997, 2008) を参考に作成)

異文化への態度	好奇心や寛容性などを指す。異なる者にただ出会うための態度ではなく、自らの信条や常識を相対化する準備ができているかが問われる。
知識	特定の文化圏の知識に加えて、どのように社会的集団やアイデンティティが機能しているのか、何が異文化間コミュニケーションにおいて介入してくるのかという、抽象度の高い知識。
解釈と関連付けの技能	異文化の文書や出来事を、自文化のものと関連付けながら解釈する能力。自文化と異文化を比較し、一方の立場からもう一方を見つめた際の視点を認識する能力。
発見とやりとりの技能	自らの力で新たな知識を発見し、それをコミュニケーションの中で使用できる能力。コミュニケーションの場面で新たな知識を構築していく能力。
文化への批判的な気づき	自文化、異文化両方に対する批判的な視点を持ち、評価できる能力。

2.3.2 米国における異文化間能力

米国における異文化間コミュニケーションへの関心は、第二次世界大戦後、米国が大国となることにより、留学生や移民が増加し、米国外での市場開拓や、専門家の派遣に伴い、異文化摩擦が増えたことから始まった (石井, 1997)。

異文化間コミュニケーションという言葉は初めて米国で使用したのは Edward T. Hall である。Hall は、米国が大国となったにもかかわらず、尊敬も愛されもしなかった理由を、Silent language (沈黙のことば) に無頓着であるためだと推測している (Hall, 1959)。つまり、アメリカ人は自らの行動規範、つまり文化に無自覚であるから、それが他国の異なる規範を持った人々にいかに受け止められるかにも無自覚だったと主張する。そこで Hall は、異なる行動規範、つまり異なる文化を持つ人とのコミュニケー

ションを想定したのである。

Hall は米国国務省付属外国語研究所 (Foreign Service Institute) で 1955 年から働き始め、その中で、将来の外交官たる受講者たちにはより適切な準備が必要だと考えた (Pusch, 2004)。加えて平和部隊の派遣が 1961 年に始まり、現地で隊員が予想外の失敗や反発を繰り返したこともあった (Bennhold-Samaan, 2004)。異文化間コミュニケーションという新たな議論が発生したのは、彼らの国外における目的達成を容易にするため、いかに相手国との摩擦を少なくするかが当時の米国の抱える問題であったためだろう。加えて国内でも、抑圧されていた少数民族の対抗運動が次第に表面化した (石井, 1997)。国内では、移民や少数民族など、従来のアメリカ人とは異なる価値観を持つ者たちをアメリカ化する必要性が出てきたのである。

また、米国内での異文化間コミュニケーション研究の特徴として、言語を問題としないことが挙げられる (ケリー, 2011)。これは、欧州と比較すると明らかである。欧州では、域内全体の共通語は存在しない。EU では、全加盟国の公用語や国語を公用語としている。しかし米国では、公式に連邦レベルでの公用語とはされていないものの、英語という事実上の公用語が存在する。それゆえ、公的な場での言語活動は、英語で行うことが常識とされる。言い換えるならば、米国で生活するための第一条件は英語話者であることである。そこで、言語をアメリカ化、つまり移民をまず英語話者とするのが最優先となり、その上で文化もアメリカ化することが必要となる。すなわち、英語を話すだけでは補えない部分をアメリカ化することが、異文化間トレーニングの目的なのである。これは、国内でのコミュニケーションの効率性を高めるには効果的であるが、その一方で文化帝国主義に陥る危険性を孕んでいる (ケリー, 2011)。

米国の異文化間コミュニケーション研究には、このような現実があり、文化本質主義に陥る可能性を持っているのだが、その中にあっても、文化相対主義的で、相互的なモデルを構築しようとする研究も存在する。Deardorff は、異文化間能力研究者と異文化間トレーニング実践者に対してアンケート調査を行い、異文化間能力の構成要素について研究と実践の知見を集約しようとした (Deardorff, 2006)。それを基にして、二つのモデルを構築した (図 2、図 3)。ここでの構成要素は次の五つにまとめられる。すなわち、「必要とされる態度」「知識と理解力」「スキル」「望ましい内面的な結果」「望まし

い外面的な結果」である。

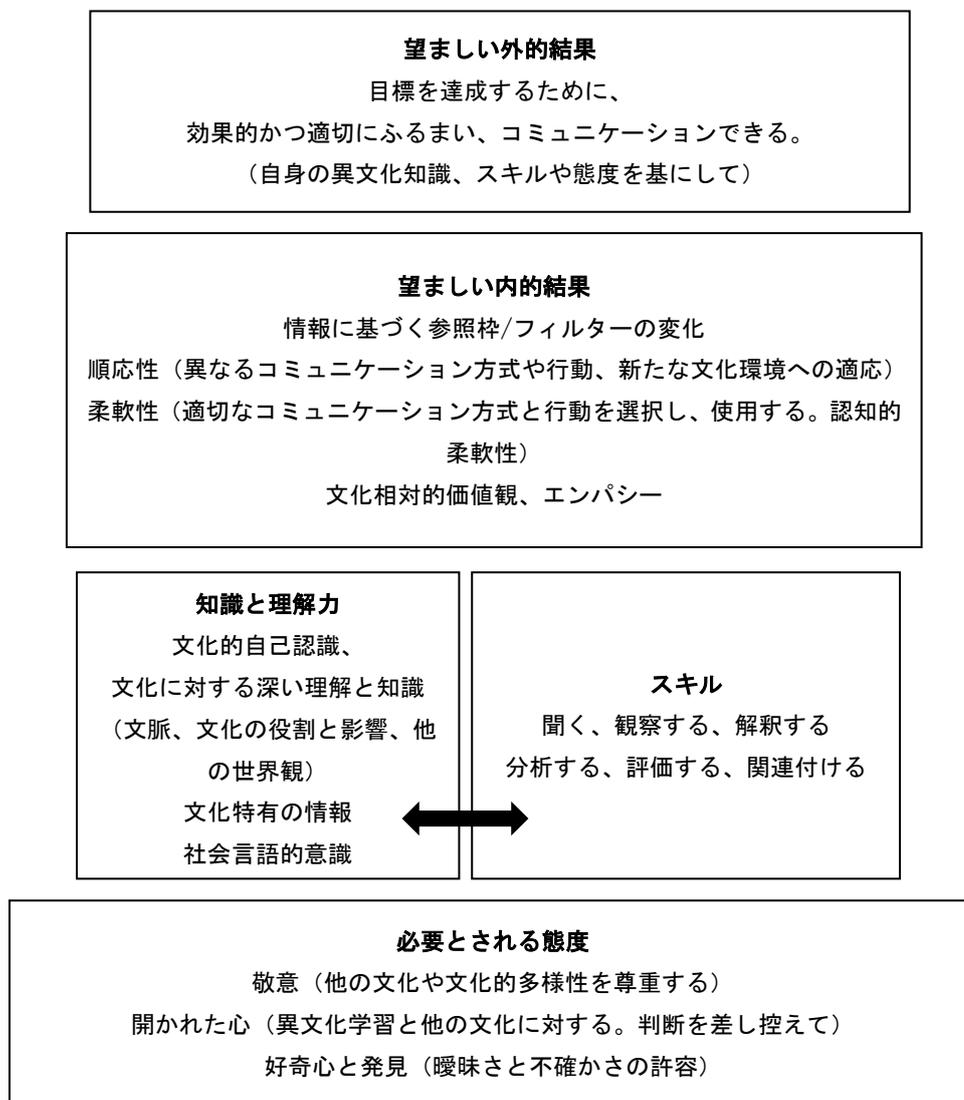


図2 異文化間能力のピラミッド型モデル (Deardorff, 2006)

本モデルは、異文化間能力の成長過程を示したモデルである。第一のモデル（図2）では、下の個人レベルから、上の対人レベルへと発展している。ここから見てとれるように、本モデルでは態度が全ての根幹にあるという考え方をとっている。第二のモデル（図3）では、異文化間能力の展開過程が各要素を循環し、より高次の次元へと高まっていくことを示している。

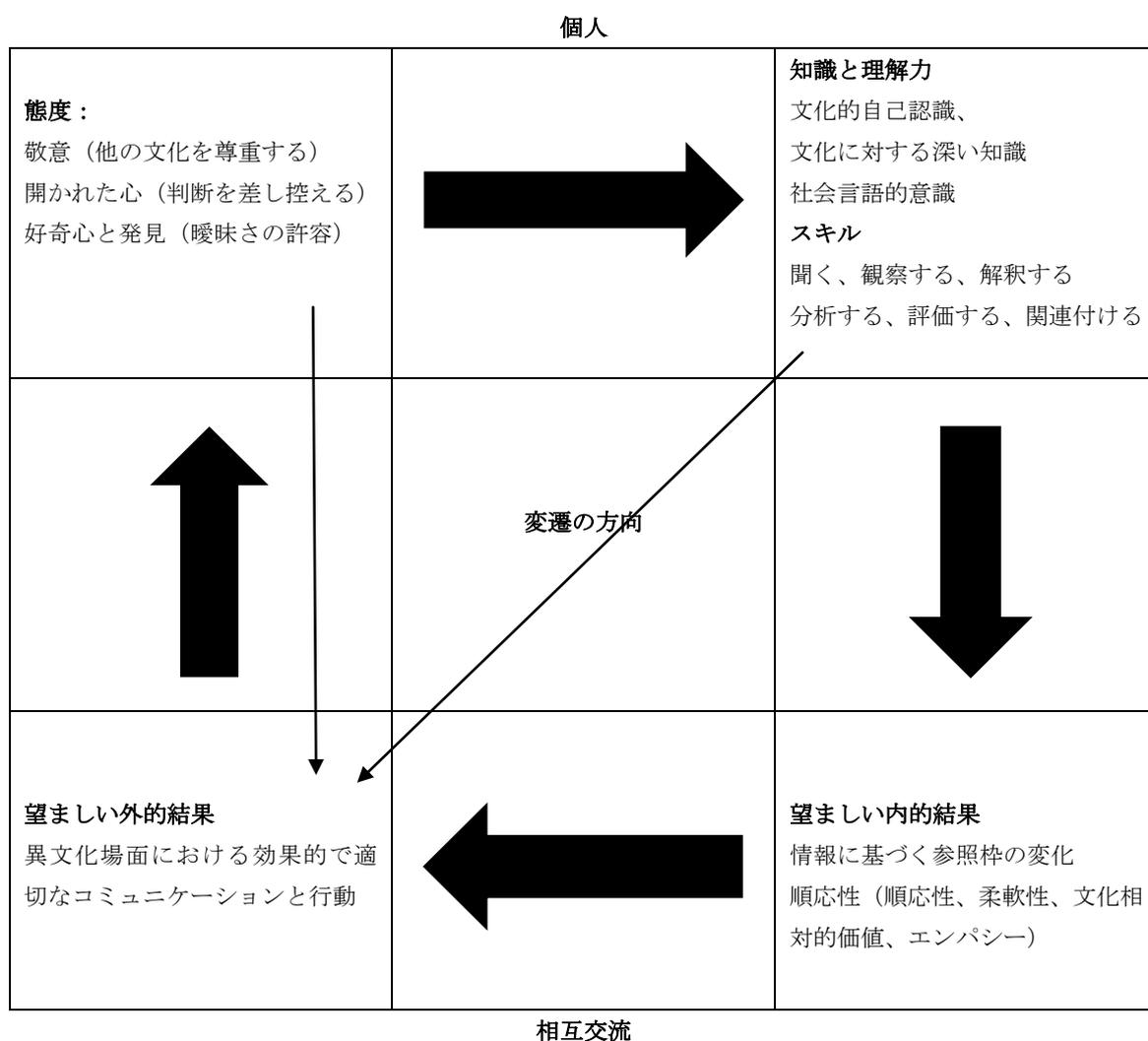


図3 異文化間能力のプロセス型モデル（Deardorff, 2006）

さらにこのモデルの最も大きな特徴として、望ましい内面的、外面的結果という自己変化の結果的な要素が含まれている。異文化間能力を語る際に頻繁に使われる分類には、情動的 (affective)、行動的 (behavioral)、認知的 (cognitive) という 3 要素がある。Deardorff のモデルでは、これらがそれぞれ、下位要素の態度、スキル、知識と理解力に対応し、これらの上に、内面的外面的変化が現れるという解釈が行われている。Byram も態度が異文化間能力の根幹だと主張しているが (Byram, *et al.*, 2002)、上位二つの構成要素は Byram らの異文化間能力の研究では独立して扱われていない。

ここまで米国の異文化間コミュニケーション研究、異文化間能力研究を概観してきた。米国の異文化間コミュニケーション研究は、第二次世界大戦後、国内外で問題となった異文化摩擦に由来がある。また、国内では英語という強力な言語があったため、言語の問題は異文化間コミュニケーションの課題として語られることはなかった。このように、米国での異文化間コミュニケーション研究は、単一言語を前提とし、移民をアメリカ化しようとするなどの同化主義的側面が見られていたが、近年はより相互的かつ内的な変化を伴った理論の構築がなされている。

2.3.3 日本における異文化間能力

日本における異文化間能力研究は、米国や欧州の歴史と比べると浅く、米国から大きな影響を受けている。

第二次世界大戦後、米国との関係の深まる中で文化やコミュニケーションといった課題に対する関心が少しずつ高まっていった。1972 年には国際基督教大学で異文化コミュニケーションに関する研究大会が開かれ、1974 年には二本松で日米異文化コミュニケーション・ワークショップが開かれた (石井, 1997)。このような広がりを通し、1970 年代は異文化コミュニケーション研究の台頭期と考えられている。しかしながら、自分自身の体験を元に日本における異文化間コミュニケーション研究史をまとめた久米 (2011) によると、異文化間コミュニケーション研究が学問として広がりを見せたのは 1980 年代後半になってからであった。1960 年代から Hall を中心として理論化が深められていた米国と比較して、日本の異文化コミュニケーション研究の歴史は浅い。

久米 (2011) は、日本の異文化間コミュニケーション研究は、まず米国の研究を翻

訳するところから始まり、その後日本人独自の研究を進めていったと分析する。その中には、「タテ社会」や「甘え」のような日本文化の特殊性を際立たせた、日本文化と異文化を対比した研究がある。

このように日本の異文化間コミュニケーション研究は、米国の研究を輸入し、日本人対外国人という軸で語られていたが、その後、脱アメリカ化の動きも起こる。渡辺(1992)は、異文化教育について、米国志向に偏っていることを、問題点として以下のように指摘している。異文化教育に携わっている研究者について、「ある特定の文化圏にだけではなく、多極的な世界へ広く開かれていなければ(中略)世界の現実とは違った方向へ社会や人々が進むのを促進させる役割を意図せずに負ってしまう危険性がある」(渡辺, 1992 p.11) また、2003年5月に開催された異文化間教育学会第24回大会にて、シンポジウムのテーマとして異文化間能力が選ばれた際にも、それまでの異文化間能力研究に米国からの借り物というイメージが存在することが課題として指摘されていた。そして、単に米国での理論を輸入するだけでなく、具体的で実証的な研究と、それに基づく理論の構築が求められると分析している(徳井, 2004)。ここでの具体的な研究とは、米国の文脈に依拠した研究ではなく、日本の具体的課題に根差した研究のことを指していると考えられる。

山岸ほか(1992)は、文化一般的な異文化間能力の指標を作成しようと試み、「カルチュラル・アウェアネス」「自己調整能力」「状況調整能力」の三領域とそれにまたがる「感受性」という要素を含む全12要素を導き出した(図4参照)。このモデルを作成するため、山岸らは「海外勤務の成功要因に関する研究事例の収集、企業側の経験や実践についての聞き取り調査を行い、異文化環境での職務遂行や適応に影響すると考えられる多数の要因を収集し、KJ法によって分類・整理」(p.209)している。

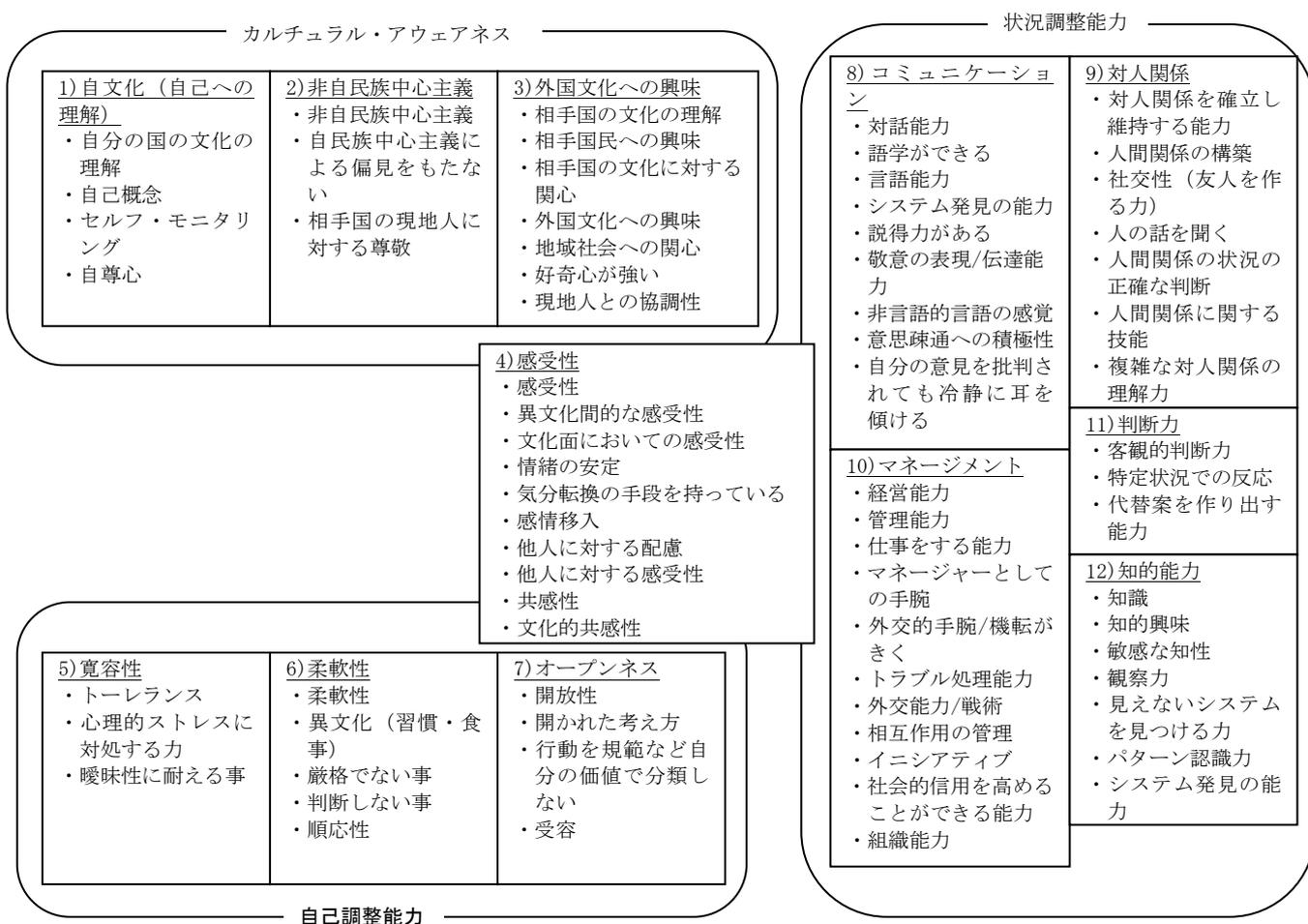


図 4 異文化対処力の要素⁴ (山岸ほか, 1992; 山岸, 1995)

このモデルが職務遂行や、企業の実践経験から導き出されたことに注目したい。加えて、本研究を掲載した『現代のエスプリ—国際化と異文化教育—日本における実践と課題』の巻頭言においても、日本での実践として例示されているのは企業における異文化教育であった (渡辺, 1992)。ここから、1990年代までに実践されていた異文化教育、異文化間トレーニングや異文化での成功体験が、企業内での経験や経済的な文脈に関連するものであったことがわかる。

⁴ 山岸 (1995) で使用されている用語である。山岸・井上・渡辺 (1992) では、「異文化で成功するための要因」とされている。異文化で必要となる構成要素を同一の図で示しているが、用語が定まっていない。

2000年になると、宮本・松岡（2000）が、日本人学生と外国人留学生を対象とした「多文化コミュニケーション能力」測定尺度の作成を試みた。ここで「多文化コミュニケーション能力」という用語は、従来の異文化コミュニケーション能力との差別化を図るために宮本・松岡によって作られた概念である。宮本・松岡（2000）は、従来の異文化コミュニケーション・トレーニングが、海外に行く人々の事前訓練やホスト文化への順応を促す同化教育であったと指摘している。つまり、この形式のトレーニングは単一文化的状況で機能していたものであるため、双方の訓練が必要な留学生と日本人学生のコミュニケーションの場で起きている問題に、この形式のトレーニングは機能しないのである。宮本・松岡（2000）では、米国で広く行われていた単一文化的能力育成から、日本の現実に端を発した双方向への育成方法の作成へと、視点の変化が認められる。

以上で見たように、日本の異文化コミュニケーション研究は、まず米国での研究に倣った形で日本や米国など特定の文化を対象とした研究が進み、その後文化一般に関わる、より多様な世界を対象とした研究へと発展してきた。そして、少しずつではあるが、同化主義的な視点から、より双方向のやりとりを目標とした研究へと視点が展開する傾向も認められる。

2.3.4 欧州、米国との比較における日本の異文化間能力研究

ここまで欧州、米国、そして日本における異文化間能力研究を概観した。ここからは、日本における異文化間能力研究のもつ特徴を、欧州、米国での研究の特徴と比較しながら、検討する。

まずは、日本の異文化間能力研究には、理念が欠如していることを指摘したい。日本人の異文化間能力育成の方略を当初、研究、実践したのは、企業であった（渡辺，1992）。これは、欧州評議会が中心となる欧州や、国の機関から異文化間コミュニケーションの研究第一人者を輩出した米国とは異なり、国以上のマクロな視点が欠けていたことが推測できる。

また、現在の日本の異文化間コミュニケーション研究の最先端であると考えられる異文化コミュニケーション学会や異文化間教育学会のHPにある趣旨や設立背景には、「文化背景の異なる人々や組織の間の円滑なコミュニケーションや協力関係を育むた

めの活動」(異文化コミュニケーション学会)、「異質な文化間に生ずる教育上の諸問題の学際的研究を促進し、実践的分野に貢献することを目的とする」(異文化間教育学会)、といった文言が提示されている。ここには、異なる文化間のコミュニケーションを行う個人がどのような人間になることを目的とするのか、または、異なる文化間のコミュニケーションを促進することにより、どのような世界を目指すのかといったことは一切言及されていない。もちろん、直近の課題に取り組んでいるために、大きな理念を掲げることができないのかもしれない。しかしながら、欧州における人間の尊厳の尊重のような共通の理念の提示が認められないことは、事実として指摘できる。

さらに、日本の山岸ほか(1992)のモデルにおいては、「感受性」という概念を重視していることが特徴として挙げられる。そのモデルは「感受性」を、三領域にまたがる共通の資質として挙げているが、これは、相手に対する配慮や感情移入が、異文化間能力の中心的位置に置かれていることを意味している(山岸ほか, 1992)。一方、欧州のByramと米国のDeardorffのモデルで中心的位置を占めていたのは「態度」である。ここでの「態度」は、自分自身の持つ認識や知識を変化させることを前提とした概念である(Byram, 1997, 2008; Deardorff, 2006, 2011)。

これをみると、欧州のByram、米国のDeardorffは自己変容を重要視しているのに対し、日本の山岸らのモデルでは他者の心情の理解を最重要視していることがわかる。つまり、前者では自己の内的側面を中心に定めているのだが、後者はあくまでも、自らがどれだけ、心情的に他者に近づけるが重要だと考えていることがわかる。これは、第一章で参照した馬淵(2010)の研究結果とも合致する。相手の気持ちを理解することは、自らを変えることには必ずしも結びつかない。つまり、相手への配慮や感情移入が異文化間能力の中心と捉えると、自己変革を伴わない異文化理解を想定する危険性があるのだ。

2.4 異文化間能力研究への批判

ここまで検討してきたように、異文化間能力研究は多様な文脈で発展している。しかし、異文化間能力という概念それ自体に対して批判的な言説も存在する。

伊藤(2008)は、ドイツにおける異文化間能力をめぐる議論を振り返り、異文化間

能力という概念の孕む危険性を問い直している。その中で特に次の三点、すなわち、異文化間能力育成の目的について十全な検討が加えられていないこと、文化主義的な兆しが認められること、自己変容を伴わない表面的なスキルの習得が目的となる可能性があることを指摘している。

まず、異文化間能力を身に付けた後の目標や理想について語られることなく、能力についてのみ検討が行われていることを、伊藤は問題視している。ここで伊藤は、異文化間能力の育成の目的を異文化間トレランスの実現と定めている。異文化間トレランスとは、「多文化共生社会において文化的背景の異なる他者を受容し、それにより自身の変化をも受け入れる状態」（伊藤, 2008 p.4）である。本来はこれを目的とし、異文化間トレラントな状態とは何かについて議論がなされるべきだった。しかしながら、異文化間能力とはいかなる能力か、どのような構成要素があるのかに議論が集中してしまい、異文化間能力を習得した後の到達点がいかなるものかが十分議論されないままに、異文化間能力の研究が進められたのである。

また、異文化間能力を検討することで、社会構造までもが文化の問題として不当に扱われる可能性がある。異文化間能力が、そもそも社会構造の問題として議論されねばならない問題を簡略化し、文化の問題として矮小化してしまうのだ。ここから、異文化間能力は、社会的不平等の隠れ蓑という逆説的な役割を担うこととなってしまう。他の日本人研究者もこの点を指摘している（徳井, 2004）。

さらに、異文化間能力がスキル主義に陥る危険性も指摘されている。固定的かつ単純化された文化表象を伴うことで、小手先の技術を身に付けることに終始する可能性があるのだ。Rathje（2007）も、テクニカルな議論として、異文化接触を円滑にするためのスキルは星の数ほどあると指摘している。つまり、テクニカルな議論に還元すると、全ての技術が異文化間能力に少なからず結びついてしまうため、議論は収束しないのである。そこで、Rathje は、具体的スキルを身に付けるための潜在的能力を異文化間能力と定義することが妥当であると主張している。

以上の三つの論点を本研究にどのように統合することができるだろうか。本研究では、この三点をインタビューデータ分析の留意点として挙げることにする。つまり、調査対象者の理想や目的を分析の際に考慮に入れ、文化の背後に隠れた社会構造に出来る限り

光を当て、異文化間能力を表面的なスキルと捉えることなく、対象者の内的変化を注視する。この三点に留意し、分析を進めたい。

2.5 まとめ

本章では、まず異文化間能力を定義し、その上で、異文化間能力研究に関するこれまでの歴史を検討した。まず、欧州、米国、日本のそれぞれの文脈での研究史を検討し、日本の実用志向の異文化間能力観と、感受性の重視を指摘した。加えて、異文化間能力という概念自体の孕む課題についても検討した。

次章では、本章で考察した内容をふまえた上で、具体的な文脈でのデータを使用して異文化間能力の考察を行い、従来の研究と日本の教育への示唆を得る。

第3章 インタビュー分析

本章では、日本人留学経験者を対象としたインタビューから得られたデータを分析し、異文化間能力がどのような言説として現れるかを検討する。まず調査の概要と手法について提示し、その上でデータの検討を行う。

なお、調査対象者はインタビューの中で個々の具体的経験について語っている。つまり、第2章で扱った文化一般の話ではなく、特定の文化についての語りが見られることとなる。そのため、日本と外国を固定的に捉える文化本質主義的な解釈が見える箇所が多く存在する。そのようなデータを基に分析を進めているため、分析も本質主義的になった部分があるが、分析結果をまとめる際には、文化相対主義的観点も取り入れて結論を導いた。

3.1 調査対象者

留学経験があり、異言語教育を行っている日本人大学教員八名を対象とする調査を2013年9月～10月にかけて行った。

日本人留学経験者を調査対象とした理由は、日本における多数派への調査とするためである。著者の問題意識は、日本における少数派ではなく、多数派への教育にある。日本人にとって、留学は異文化体験として比較的身近である。そのため、留学経験は、日本人の異文化経験の代表として妥当であると考えた。

一方、大学教員を調査対象とした理由は、二点ある。一点目として、自己の経験から内省を深めるという抽象的な思考が可能な人々である点が挙げられる。異文化間能力は抽象的な概念であるため、具体的な出来事から抽象的概念を思考する能力を持つ人が調査対象者としてふさわしい。二点目としては、異言語を教えることで、異文化に触れる仕事をしている点である。留学経験を、仕事という形で現在の自分自身に還元しているため、有益なデータを集めることができると考えた。

調査対象者を選定するにあたっては、①異文化間コミュニケーションや異文化間能力に対して興味を示していた、②著者と何らかの形で付き合いがあり、ラポール形成がある程度できている、という二点に注目して行った。

まず①について、研究内容や授業内容、または学会発表など、何らかの点で異文化間

コミュニケーション研究に興味を示している人を優先的に、調査対象者として選定した。日本という比較的単一文化に近い環境においては、語学教師とはいえ、すべての人が異文化間コミュニケーションについて興味を抱いているとは限らない。興味を持たない人が異文化間能力について問われても、考えが掘り下がらないかもしれない。そこで、既に異文化間コミュニケーションに関心を抱いている人を対象者とする方が、より有益なデータが得られると判断した。

②については、面接という形式をとる以上当然のことである。調査対象者と信頼関係がなければ深い話を提供してもらえず、とはいえ感情的に近くなりすぎると、面接者が客観的な判断を持ちにくくなる（鈴木, 2002）。遠くなりすぎず、近くなりすぎずの絶妙なバランスが、インタビュー調査には求められる。本研究においては、まず面接者と調査対象者の信頼関係の形成が困難であると考えた。それは、修士課程に在籍する学生である著者が面接者で、対象者が大学教員であるため、そもそも力関係が非対称なためである。特に留学経験は、失敗の体験や価値観の揺らぎを伴う。そのために、人に打ち明けにくい話が存在することは想像に難くない。このような状況で、本心から発せられる語りを引き出すためには、全く面識のない第三者と一から信頼関係を築き、面接を行うよりも、既に信頼関係がある方や、面識のある方を調査対象者とする方が妥当であると考えた。

この二点を考慮して調査協力者を募った結果、八名分のインタビューデータが集まった。調査対象者の八名の基本情報は、以下の表 2 を参照されたい。調査対象者の留学先には、アメリカ、フランス、カナダ、イギリスが挙げられている。本研究では、調査対象者の留学先を一か国に絞っていない。これは、できるだけ留学先の文化に依存しない、日本人留学経験者に共通する言説を求めたためである。

表 2 調査対象者一覧

	性別	年齢	教授言語	留学先	期間
A	男	30代	フランス語	フランス	2009年9月～2010年9月

B	女	40代	英語	アメリカ	1990年8月～1991年7月
				アメリカ	1994年9月～1995年6月
C	男	40代	英語	アメリカ	1981年8月～1982年7月
				イギリス	1988年9月～1989年8月
D	女	20代	英語	カナダ	2001年4月～2009年6月
E	女	50代	英語	アメリカ	1981年8月～1984年3月
				カナダ	2003年4月～2004年3月
F	男	40代	英語	アメリカ	1991年5月～1994年3月
				アメリカ	1995年5月～2002年1月
G	男	未記入	フランス語	フランス	1995年9月～2000年7月
H	女	50代	フランス語	アメリカ	1981年7月～1982年7月
				フランス	1985年7月～1986年7月
				フランス	1991年7月～1993年2月

3.2 調査方法

一人当たり約一時間の面接を行い、録音を行った。BさんからHさんには、録音前に質問紙に答えてもらい、その項目に従う形で半構造化インタビューを行った（付録1参照）。質問紙は、Aさんへのインタビュー内容を元に作成した⁵。データは書き起こしを行い、分析した。データ分析の際には、データを印刷した紙媒体の資料と、質的分析ソフト MAXQDA 11 を併用した。

聞き取り調査の理論的研究や、手法に関わる研究としては、*Autobiography of Intercultural Encounters*（『異文化間の出会いについての自伝』、以下『自伝』と略記）（Byram *et al*, 2009）を参考にした。これは、2009年に欧州評議会から出された *White Paper on Intercultural Dialogue*（『異文化間対話白書』、以下『白書』と略記）を基に

⁵ ここでのAさんに対する面接は予備調査とし、分析には含めるべきではないとも考えられる。しかし、分析に値する有益な語り認められたため、アンケートに含まれる質問項目に対する回答に限り、分析対象として含めることとする。

Byram らによって作成された、異文化間対話を促すための教育ツールである。『白書』は、人間の尊厳の平等性と世界市民としての社会の連帯を促すため、異文化間対話が必要不可欠であると主張している。そのような背景のもとで、異文化間対話を促すために『自伝』は作成された。

『自伝』は、具体的経験とそれに伴う感情を考察し、分析することにより、異文化間接触に対する基礎や素養を育成することを目的としている。異文化間接触では、自らと異なる他人や価値観に触れ、何らかの感情を抱くことがある。その感情や、感情の起点となった出来事、さらに相手の感情までを深く掘り起こすことにより、より俯瞰的に異文化間接触を見つめる力を養成することができる。『自伝』は内省のためのツールであり、また内省を促す引き金の役目も果たしている。

『自伝』は次の質問群から成っている。

1. どんな出来事であったかを具体的に書く。どこで、いつ、どのような文脈で起こったことか。
2. その出来事の中で、相手について気が付いたことは何か
3. その当時の自分自身の感情は、どのようなものであったか。
4. その当時の相手の感情はどのようなものであったと思われるか。
5. 自分の感じ方と、相手の感じ方について、同じところと違うところは何か。
6. 相手とコミュニケーションするとき、自分の話し方や書き方について、気を付けたことは何か。
7. その出来事の中で困惑させられた事について、自分自身の発見があったか。
8. 他の集団や文化に属するものを、自分の集団や文化に属するものと比較するとどうか。

(Byram *et al*, 2009, 訳は大山、2013 による)

使用者はこれらの質問に答えていくことにより、内省を深めることができる。これらの質問は、全て使用者に内省を促すための導入を目的としている。とはいえ、全てに答える必要はなく、あくまでも、使用者が冷静に分析できる範囲で回答すれば良い。たとえ

教室で使われたとしても、強制や、評価は目的としていない。教師は、あくまでも補助的な仲介者として関わることとなる。

この『自伝』の意図や、またそこで問われている質問の意図は、具体的な経験から内省を促すところにある。これは、留学や教員生活というインフォーマントの具体的な経験から、彼ら自身の異文化間能力のとらえ方を導き出すという本研究の手法と親和性が高い。また、教師が内省の補助的仲介者という役割を担う点も、インタビュアーとなる筆者が調査対象者の内省のための質問をするという点で、合致している。

データ分析にあたっては、佐藤（2008）の『質的データ分析法 原理・方法・実践』を主たる参考資料とした。本書は、質的データの特徴と分析法、さらには陥りがちな傾向まで示してあり、これ一冊で質的データ分析の基礎が網羅できるためである。さらに、本書が本研究に適している最たる理由は、帰納的コーディングと演繹的コーディングの併用を推奨しているところにある。質的研究では、帰納的に理論を作り上げていくことこそ望ましいとする考え方が存在する（佐藤，2008）。しかしながら、佐藤（2008）はそれを否定する。つまり、情報提供者の意味世界、すなわちデータと、研究者の意味世界、すなわち理論を往来し、論文として再構築することで、初めて綿密な記述の質的研究ができるという立場をとっている。異文化間能力研究に関する先行研究には、既に多くの研究やモデルが存在しているため、先行研究からの演繹的視点は必須である。その上で、本研究では、既存の理論では説明できない独自の視点が表れる可能性もあるため、帰納的視点もまた必要である。これは、既存のモデルからの演繹的コーディングと、そこから漏れた新たな視点をすくい取る帰納的コーディングを補完的に行うことに他ならない。以上の理由で佐藤（2008）が本研究のための分析の参照研究として適切であると考えた。

そして、インタビューの結果について、帰納的、演繹的にコーディングを行った。演繹的なコーディングの際には、第二章で示した四つのモデル（表 1、図 2、図 3、図 4）を参考にした。MAXQDA11 を用いて、それぞれのカテゴリに該当する箇所にコードを記入していった。同一カテゴリ（「態度」など）も存在したため、その場合同一のコードを付した。

帰納的コーディングを行う際には、段階を分けてコーディングを行い、オープンコー

ディングを一段階目とし、焦点的コーディングを二段階目とし、紙媒体に書き込みを行った。(付録 2 参照) オープンコーディングとは、研究者の関心のままに連想される言葉を、セグメントごとに書き連ねていく作業を指す。焦点的コーディングとは、オープンコーディングをさらに抽象化し、前後の関係性や全体の文脈との関係性から意味を導いていく作業である。三段階目からは MAXQDA11 を用い、演繹的コーディングで使用した理論のコードとの関連性を探る、人を飛び越えてコードの共通性を探るなどした。

その上で、演繹的コーディングと帰納的コーディングを照らし合わせた。この段階では、一つの場所に帰納的なコードと演繹的なコードの両方がつけられている場合がある。同一箇所の複数コードを比較し、演繹的コーディングと帰納的コーディングの関係性を探った。加えて、一人一人の留学経験をコードを使ってストーリーとしてまとめ、部分を見るだけでなく全体を俯瞰的に眺めることも行った。

以上の過程を辿り、分析を進めていく中で、特に認識面や情意面に偏ったコードが出現した。これは、インタビューという手法の性質によるものだと考えられる。そのため、全ての構成要素を網羅しようと試みるよりも、頻出コードを深く分析する方が有益であろうと考え、一通りの分析の後、頻出コードに絞って深く分析を行った。

最後に、このデータ分析において、異文化間能力という用語が二つの意味を持ちうることを指摘しておきたい。それは、「結果を予測するために必要な能力 (資質)」であり「異文化接触過程を通じて形成された能力 (資質)」(徳井, 2004) である。つまり、調査対象者が必要だと考える能力は前者にあたり、調査対象者が実際の留学経験で身に付けた能力が後者にあたる。インタビューの中では、この二つの意味が混同して使用されているが、分析の際に明確な区別を設けることは行わなかった。どちらも対象者にとって必要な能力には違いなく、本論文の冒頭で定義した異文化間能力の定義に合致するからである。

3.3 異文化間能力の構成要素についての分析結果

上述の手法を用い、インタビューの分析を行った。その結果、異文化間能力について興味深い特徴が二点浮かび上がった。一点目は、Byram (1997, 2008) の理論にみられる「文化への批判的な気付き」である。二点目は、異文化間能力を語る際に多く語ら

れる「態度」についてである。

3.3.1 文化への批判的な気付き (critical cultural awareness)

Byram (1997, 2008) や Byram *et al.*, (2002) における「文化への批判的な気付き (critical cultural awareness)」とは何を意味するのであろうか。Byram (1997) は、「文化への批判的気づき」を教育的要素と位置付け、その評価項目を、次の三点から構成する。

- (a) 自文化、他文化の文書や出来事を認識し、解釈ができる。(=認識)
- (b) 明確な基準を参照しながら、何かしらの出来事や文書について評価、分析を行うことができる。(=基準に基づく評価)
- (c) 自身の知識やスキル、態度に照らし合わせて、どの程度許容すべきかを見定めながら、異文化交流を行うことができる。(=自己に基づく評価と実践)

(Byram 1997, p.101-102 カッコ内は筆者による)

つまり、それぞれ、価値を認識すること、外的な基準を参照しながら評価すること、そして自身の基準で評価し、やりとりすることを意味している。特に「自己に基づく評価と実践」においては、知識、スキル、態度というその他の構成要素を基本としているため、複雑で高度な能力を必要とし、教育的要素と位置付けられる。

データを分析した結果、「文化への批判的気づき」と関係のあるコードが頻出することが判明した。それは、「自文化と他文化の距離感」であり、これは、全八人中七人の調査対象者の発言に見られた。このコードは、帰納的な分析をしている際に、発見したコードである。このコードの下位コードには、例えば、「自分が相手に合わせて変化した」「日本の価値観を置き換えることはなかった」「日本人であることは捨てられない」「二つの文化の両立」などが挙げられる⁶。これらは、前述の四つのモデルから演繹的に見て、直接当てはまらなかったコードであった。

⁶ これらは、帰納的コーディングの中で第二段階にあたる焦点的コーディングの結果として、表れたコードである。

次に、「文化への批判的気づき」が獲得されていく段階をより詳細に検討する。

Bさんは、日本の価値観を嫌悪するところから始まり、米国での経験を経て、自身を日本と米国の間にある中間的な存在と位置づけるようになった。まず、Bさんは、大学時代に英語とは関係ない学部にも所属しながらも、ESSにも所属していた。その点で英語に対する興味は強い方だった。大学卒業時には、女性の就職の厳しい現実にも直面した。そこで、Bさんの表現によれば「裏街道」に入り、英語講師として働き始める。さらに、年を重ねるにつれ、今度は結婚に対する周囲からのプレッシャーを受けた。ここでBさんは、日本での女性の役割に違和感を覚え、自身の価値観を相対化させるために日本を脱出する。Bさんは、まずはワーキングホリデーのビザで渡米したが、ビザの更新ができず、一年で帰国した。その後日本で数年間過ごした後に、再び渡米し、TESOLの修士課程に進んだ。その際、多様な人種が集まる場所で、難民に英語を教える教育実習の経験をした。日本人は自由意志により米国を訪れ、滞在することができる一方で、難民として渡米した人々は、英語の試験に合格しなければ米国に長期間滞在することはできない。そのような、個人の力ではどうしようもない格差を知り、恵まれた日本人である自分を発見する。しかし、日本での女性に与えられた役割を嫌悪していたことや、米国の考え方を受け入れてしまっていることから、日本人にはなりきれない。とはいえ、日本で育ち、日本の慣習を内面化していることも事実であるため、アメリカ人にもなりきれない。そのような中途半端な自分に葛藤する。その心境を以下のようにふり返っている。

(以下、引用の「あ」は筆者を意味する)

B: 日本人……じゃない、日本人じゃない、いや日本人であることがすごくなんかもう…恥みたいなの、ぐらい嫌いだった時期もあって

あ: はい、それはその…

B: そう、日本を出た頃ね、うんそうそう。だけど、自分の幼少期とか、その知ってることって日本で覚えたことしかなくて、でそれはやっぱり、ね、あの、いろんな人が蓄積してきたものだったり、ま親のね、いろんな思いがあったりするわけだから、それをやっぱり捨ててしまうっていうのは、やっぱり、

良くない…し

あ：うん、なかなかできないことでも

B：うーん、それは無理だし、できないし、っていうことで。でー、なんていうかな、えーとあの一とか、フランス語もそうだけど、あの、幸せな奴隷ってよく言うじゃない。(あ：あー) だから、そ、そういう時期だ、そういうこともあったと思うし、自分の中では、やっぱりそれはよくないと。といって、でも、あの一、それはだから間違ってるんだけど、でも、…もう、なんていうのかな、……すー、そっちにはもう戻れない、そう知らなかった自分にはもう戻れないから、っていうことで、ついこう名前をつけたらほっとするっていうのあるじゃない。

この最後に出てくる名前とは、Bさんが修士論文の中で自身のアイデンティティ変容について研究した際に用いた”betweeness”という単語である。「purely 日本人、Japanese ではないけど、purely someone else でもない、その、もう間でしかない。」と語っているように、Bさんには、日本人でありながらも、他の文化を知った自分を肯定的に見ることが、葛藤を乗り越えるために必要だったのだ。

ここでのBさんの経験を、Byramの「認識」「基準に基づく評価」「自己に基づく評価と実践」の項目を基に分析する。留学初期の段階では、Bさんは日本の価値観に反発し、その一方で米国の価値観を認識し、受け入れようとしている。その点で、異文化の認識は行われている。しかしながら、米国で「幸せな奴隷」となっていたと振り返っていることから、日本で培った自分の価値観を基にして異文化を眺めることはなかったと考えられる。その点で、「自己に基づく評価と実践」はなかった。ところが、移民への英語教育の中で日本人である自分を再認識することにより、日本人として米国に居住する自分を見つめ直すこととなった。そして、日本人として自らが蓄積してきた文化や価値観を捉えなおすことにより、「自己に基づく評価と実践」にあたる能力が強化されたのである。

類似の事例は、DさんやFさんにも認められる。Dさんは、中学卒業と共にカナダに留学した。最初の一、二年間はカナダを無条件に絶賛する期間があったが、「ああも

うここも、こんなものかみたい。なんかその、カナダ大絶賛みたいな気持ちもなくなったかな。なんか、ここも国で、いいところ悪いところもあるなって気持ちにはなったかな。」と振り返っている。

Fさんは、「多分、結局自分も、もう言うたら、アメリカ人になってたところがあると思うんで。」「アメリカで勉強してきた自分が、もう、なんか、無敵じゃないですけど、そういう風に、考えるようになってたのかなって。」と、自分をアメリカ人と同化させていたと回想していた。そのような状況で、9.11同時多発テロが発生する。その際に、外国人、特に中近東の留学生をテロリストとするデマが流れ、その影響はアジア人留学生であったFさんにも及んできた。外国人に対する周りの目の変化し、その結果、Fさんは外国人であり日本人である自分を再発見した。そして米国に居心地の悪さを感じ、日本に帰国することを決断した。現在、日本で英語教員として働き、かつ外国人英語教師のマネジメント業務もこなすFさんのアイデンティティは「国際人」であり「cross-cultural」と、米国と日本の中間に位置すると自己認識するようになっている。

このBさんやDさん、Fさんの事例に共通する特徴は、「自己に基づく評価と実践」能力の段階的な獲得である。「認識」段階の異文化意識は最初から見られるものの、「自己に基づく評価と実践」の能力はあまり読み取れなかった。そこから、留学中の様々な経験や意識の変化を通して「自己に基づく評価と実践」能力を獲得する。その後、自文化への気づきと異文化との距離の適切な距離を模索していく様子が読み取れる。つまり、「自文化と他文化の距離感」の模索の中で、Byram (1997) が「文化への批判的気づき」の評価基準として挙げている項目を獲得している様子を、データから観察することができた。以上から、本研究における「自文化と他文化の距離感」というコードは、既存のモデルの「文化への批判的気づき」に収束していく可能性が高い。

この可能性を確認するため、「自己に基づく評価と実践」に達していない例も検討しておきたい。Hさんは、高校時代に米国のレディング、大学時代にフランスのパリに留学していた。Hさんは、米国での留学での厳しい経験について多く語ってくれた。Hさんは知的刺激を強く求めており、自らが知的であるという認識を持っている。しかしながら、米国の高校で英語ができないために下位レベルのクラスに入れられてしまう。そのことについて、「低学力の人ばかり集まったクラスに最初に入れられたから、非常

に不幸でした」と回想している。また、レディングでの不満を漏らした際に、「田舎暮らしってのは私は耐えがたいです。(中略) 都会にあるような知的刺激がないからです。」とも付け加えている。また、ホストファミリーの家庭環境に関する不満も持っていたようだ。さらには、韓国人の知人の家に招かれた際に、以下のような経験もしている。

H：日本語を私に対しては喋ってきてたんだけど、お母さんに、散々なんか、いかに私たち、えー韓国人は、日本人から虐げられて嫌な思いをしたかてこう、(あ：へえー) 日本語でもう、一時間半くらい、そこの場で聞かされましてね。それはすごいつらかったですね。

あ：ほうほうほう。……つらかった。

H：うん。でまあ私ずっと日本に住んでたけ、し、自分の同級生にもあの一、韓国人いるの知ってましたし、韓国人に対する、差別、とかがあるというのは、学校とかいうのあったから知ってたけれども、実際、自分の周りでもそんなすごく嫌な思いをしてる人が、いる、という一…のは頭の中では分かっていたけれども、その体験を聞かされたことはなかったから、うん、それをアメリカで聞かされたっていうのは非常に痛切な思い出ですね。

(中略)

あ：そのお話されてるときって、(中略) どのような、なんというか、表情というか、どのようなお気持ちで、お話されてたんですかねえ。

H：……私はただ、ただ黙ってずっと聞いてただけだからねえ。向こうはなあ…。でもたぶんあれは、おそらく多くの韓国人が思ってる思いだろうとは思う。というのは後になって思うんですけどね。

あ：はいはい。

H：うん。でそれと、ま、うーん、わかんないなあ、どういう思いだったかって(あ：まあ、想像しかできない) まあ、それは多分韓国人一般に、ああ、普通の韓国人やったらこういうこと思ってるんだなっていうのこうその時初めて体験、したっていうか。

これは、彼女が知識としてのみ持っていた歴史認識を、直接に他者から聞き、しかも日本の過去の行いに対する嫌悪感をぶつけられた初めての経験だった。その上で、「普通の韓国人やったら、こういうこと思ってるんだな」と分析し、日本に対する嫌悪感は韓国人にとって当然だとの認識を持つようになった。加えて、その言説を淡々と受け止めている様子も伺えた。

Hさんのレディングでの経験には、米国という国を基準にした異文化と日本の摩擦に加えて、家庭環境や学校環境の変化といった、広い意味で異文化と捉えられる環境による摩擦も存在した。そのような環境で、Hさんは、「友達を作るのが難しかった」と回想している。また、日本人としての自分に興味を持ってもらえない経験についても語っている。

H：日本から来てるって言っても、全然皆日本に興味がないんですよ。

あ：うんうんうん

H：で、いろいろ日本のこととかなんか説明しようと思ったりとかいろいろ本を買って行って、とかなんやかんやしたけども、全然そういうことは期待されてなくて、なんか、それでホストファミリーの方も全然、日本人なんか興味ないやっという、そんな感じだって、あの、ま実はそれでちょっと傷ついたこともあるんですけどね。

Hさんは、他人から興味を持ってもらえない経験をし、それに傷ついたことを認めている。この時、Hさんはまだ高校生であり、辛い気持ちを持ったことは想像に難くない。

以上のように、レディングにて様々な辛い体験をした上で、さらにHさんはパリに留学する。その際の心境について、「でその時は、もう、ある意味米国で打たれ強くなってましたから（笑）うん、あの一、異文化体験は既にしたぞ、という感じがあって、えー、もう、ひ、あの、人から多少なんか言われても気にしないやっ、というかね。」と言及している。「人から多少何か言われても気にしない」という発言は、米国にて他者の言動によって辛い思いをした経験を振り返っていたため、感情的に傷つかないという意味で使われている。ここにはレディングでの厳しい経験を通じて、逞しくなったH

さんの姿が浮かび上がる。

Hさんは、否定的な感情を受けた印象について多く回想している。加えて、Hさん自身の抱いた不満、特に環境に関する不満を多く語っている。ここから、他者の発言に過度に影響を受けないようにする、つまり一定の距離を取るという、他者に対するHさんの姿勢ができあがったと推測される。

レディングと比較すると、パリについての語りからは、そこでの留学に一定の満足を得た様子が伺えた。フランスはHさんにとって憧れの地であり、パリは知的刺激に溢れた都市であった。当時から大学教員を志していたHさんにとって、パリでの留学生活は、職業的にも有益なものであったと語られた。

Hさんが、自身がフランスから受けている影響に気づいたのは、日本で大学教員をしていた時だったという。

H：それと、そのドイツ語の先生とかが言っていたのにね、ドイツはこうやけどフランスはこうやって、だからフランス人はやっぱ、こうそう思うに違いない！といった、そのフランス人はこう思うに違いないといったのが、実は、その先生が言う前に私自身が感じていたことで、私たちが感じていることを、自分が言う前にその先生が、フランス人だったらきつこう思うに違いないと言ったの。あ、私はフランス化しているなあと。非常に感じたので、知らないうちに、私はフランスにかぶれていたんだと。いうことを、まあ、ま教師になってからですけどね、なんかな、なんかな、10年くらい前かな。うん、もうちょっと前かな。あの、感じました。ドイツ語の、先生と話しをしていたときに感じたんですね。

あ：そのフランス語にかぶれている自分を、なんか、に気が付いたときって、それに対してはどう、思われたんですか？へえーって。

H：も、もう、もう、抜け出せないぐらいに（笑）

あ：はははは、

H：どっぷり浸かってるんだなと思い、本人が気が付かないうちに。

あ：はいはいはい

H：まわりの人は実は気が付いてるのかもしれないけど、というわけでね。

あ：なるほど。もうそれを、治そうとかいうこともなく、このままどっぴりいこう、っていう感じですか？

H：…………もうだから選択の余地はない。ここまですんなら選択の余地はないなっという感じでしたね。うん。

Hさんは日本に帰ってから、フランス化している自分の思考に気づいている。このような傾向は、他のインフォーマント（Cさん、Dさん）の語りにも見受けられる。しかしながら、他のインフォーマントとHさんは、留学先から影響を受けている自分に対し、捉え直しを行っている点が異なっている。CさんやDさんは、日本人の規範や自身の家族環境を振り返り、自分がどのような存在であるかを規定し直す姿勢が、インタビューを通じて認められた。しかし、Hさんは影響を受けた自分をあるがままに受け止めている。少なくとも、「選択の余地はない」とこのインタビューでは語っている。

ここでのHさんの発言の中に、Byramの主張する「自己に基づく評価と実践」の要素は見受けられない。というのも、自身に内在化された文化に対する批判的な視点が認められないからだ。しかし、アメリカ的なもの、フランス的なもの、日本的なものを冷静に判断するまなざしは持っており、授業形式や生活の仕方など、異なる国の慣習の比較がインタビューに散見された。その点で、「認識」の要素は確認される。

それでは、なぜHさんは「自己に基づく評価と実践」の要素を持たなかったのだろうか。「自己に基づく評価と実践」の要素を持ったインフォーマントと大きく異なった点は、否定的な経験の多さとそれに伴う態度の変化である。Hさんは、文化的環境だけではなく、家庭環境、学校環境も異なる場所に留学をした。そして、自身の文化的背景を他者に承認されない経験もした。その結果、他者からの影響を受けすぎないようにしようとの感情が芽生えた。そのため、「自身の知識やスキル、態度に照らし合わせて、どの程度許容すべきかを見定める」という理性的な働きが満足にできなかったのではないだろうか。ここでHさんの持った、「他者からの影響を受けすぎないようにする」という心情的配慮は、異文化間能力の要素の中では、ByramやDeardorffのモデルの中の、「態度」の項目に当てはまる。それゆえ、「自文化と他文化の距離感」を測ることを

通しての「文化への批判的な気づき」獲得のためには、「態度」が重要な要素となることが推測される。態度が全ての異文化間能力の根幹にある（Byram, 1997; Deardorff, 2006）という主張に照らし合わせても納得できる仮説である。

本節では、二つの分析結果と一つの仮説を提示した。まず分析の結果、「自文化と他文化の距離感」というコードが、各インフォーマントの語りの中で中心的な役割を担っていたことが明らかになった。「自文化と他文化の距離感」のコードが発見されたのは、Aさん以外の七人であった。そして、その七人全てから、「認識」の段階の「文化への批判的な気づき」を確認することができた。つまり、「自文化と他文化の距離感」を持つ人が、「文化への批判的な気づき」の最初の段階を獲得していると考えられる。しかし、「文化への批判的な気づき」の三つ目の項目である「自身の知識やスキル、態度に照らし合わせて、どの程度許容すべきかを見定めながら、異文化交流を行える」という、ただ文化差を認識する段階を超えた地点に全員がいるわけではなかった。そこで、Hさんの例により、その原因が「態度」にあるのではないかという仮説が提示された。そこで次節では、これらの仮説の検証のためにも、「態度」について分析を行う。

3.3.2 態度 (attitude)

異文化間能力を語る際に、「態度」は欠かせない要素であり、かつ根幹となる要素である（Byram, 1997; Deardorff, 2006）。まず、従来のモデルの中で「態度」がどのように認識されているかを確認しておく。Byram（1997）から「態度」の評価項目を参照すると、以下のようになる。

- (a) 平等意識のもとで、利害抜きに多数派以外の文化に入り込む機会を持つ。（＝平等）
- (b) 何かしらの現象に関して、異なる視点での解釈を発見することに興味を持つ。（＝他者の視点）
- (c) 自分の文化の価値観に疑問を持つことを進んで行える。（＝自分の価値観への疑問）
- (d) 異なる文化と進んで関わりを持ち、適応の新たな段階に進む準備ができている。（＝カルチャーショック）
- (e) しきたりを守り、相手の文化規範を尊重して会話に参加する。（＝やりとりの仕方）

尊重する)

(Byram, 1997 p.95 カッコ内は筆者による)

以上の五点を見ると、「平等」「他者の視点」と「自分の価値観への疑問」「カルチャーショック」「やりとりの仕方を尊重する」の二種類に大別できることが分かる。つまり、前者は自分自身の思考の枠組みを変える必要がないのに対し、後者ではその必要があるので。

これは Deardorff (2006) のモデルからも確認できる (図 2、図 3)。Deardorff のモデルにおいて、「態度」と関係が深いのは「必要とされる態度」「望ましい内面的な結果」の二項目である。「必要とされる態度」の下位項目として挙げられているのは、「敬意」「開かれた心」「好奇心と発見」である。これらは、全て異文化を他者の文化として捉えている。これに対して「望ましい内面的な結果」の下位項目は、「情報に基づく参照枠/フィルターの変化」「順応性」「柔軟性」「文化相対的価値観」「エンパシー」となっている。これらの項目からは、他者の価値観を引き寄せて、自己の価値観に何らかの変化を起こすことが期待されていることが分かる。

以上の二つのモデルから、「態度」は「異文化を拒絶せずに、異なるものとして理解する態度」と「異文化を自分自身に取り入れ、考え方の枠組みを変化させる態度」に二分されることがわかる。では、この二種類の「態度」が、インタビューの中でどのように語られたかを検討しよう。

ここから、具体的なデータを取り上げる。まず、この両方の「態度」が観察された例として、A さんの例を参照する。A さんは博士課程在学中にフランスに一年間留学した。この留学は、大学教員としてフランス語を教えるためのステップであった。A さんは、フランスの大学での授業内で感じたことを以下のように回想している。

A: うん。(授業中に学生が) 喋ることが、喋ることがかなり多い。で、はっきり、はっきり言ってしまえば、もう何が言いたいのかよくわからないことがあるんだけど、だからといってあんた何が言いたいのか、そういったことは別に僕は言わなくて (笑)、まあ、なんか、まあその中で、ああこの人はこ

うということが言いたかったのかなって理解するようには努めたり、気になる
ときはあとで聞いたりとかね、そしたらちょっと、まあそんな感じかな

あ：ふーん。というのは、ご自身のやり方とは全然違ったっていう感じ

A：うん、まあ、そういうのが、そういうのを見て、んー、まあ、んー、どちら
かという、あ、僕もこれを真似しようとか、こういう風にしたらいいんだ
なあというよりは、えー、そんなのでいいのかなあという風な、まあどっ
ちかというネガティブな方な感情っていうか、まあそういう風に感じはし
ましたけど

あ：へえー。

A：ただ、んー、それが1つの方法としてはある、という風には理解はできます。
これ絶対ダメとかそういう風には思いません。

あ：まねはしはりました？

A：しません。

あ：してないですか、自分のやり方で。

A：しません。

あ：そういうやり方は向こうは受け入れてくれはったんですか？

A：んー。そうですね、まあ受け入れてはくれたし、やっぱ向こうもあの、気にな
ったらこう答え、あー、尋ねてきて、僕も答えるとかそういう形ですよ

A さんはその場の雰囲気を理解し、言うべきこととと言うべきでないことを判断することが多いという。一方、授業で一緒だったフランス人は、自分の言いたいことをとにかく話し、先生からの指名がなくても話していた。そのような行動は、A さんにとって、違和感のあることだった。しかし、A さん自身はその真似をしないまでも、そのフランス人のやり方を一つのやり方として認めている様子が観察できる。

このような経験をした上で、A さんは、異文化間能力とは何かという問いに、「自分が、どっぷりつかるとか、実践するとかは話が別だけど、それに対して、うん、なんついたらいいんだろう、理解を示すというか、拒絶しないとか、反発しないとか、うん、そういった、能力って言ったら、能力っていうのが適当なのかわかんないけども、まあ

そういった「態度」と答えている。ここからも、まず拒絶しないこと、つまり、一つの考えとして相手のやり方を尊重する「態度」を重視していることが分かる。しかしながら、自分がそのやり方を取り入れるかどうかは別である、と留保している。ここで A さんが言及しているのは、「異文化を拒絶せずに、異なるものとして理解する態度」であろう。

一方で、A さんのインタビューの中には「異文化を自分自身に取り入れ、考え方の枠組みを変化させる態度」も見られる。言語能力と異文化間能力の関係性について語った際、以下のように分析をしていた。

A：うーん。ま、よくね、よく言われてることだけでも、うーん、喋らないと、あの人何考えてるのかわからないとか、うん、極端な話、あの人なんにも考えてないとか関心がないとか言うふうにな、思われて、思われる、みたいやからね。

あ：はいはいはいはい

A：いや、自分はそうじゃないよと。やっぱり、いや、僕は関係ないよって、僕は日本人だからって、まそれもそれでひとつの態度なんだけど、それはそれでねえ、うーん、まあ尊重されるものかもしれないけれど、僕はそうはしない。もちろん日本人だけでも。で、うーん、そういうアイデンティティはあるんだけど、だけでも、僕はそうしたくはなかったんだね。せっかくフランスに来たんで、うん、だから、やっぱり、やっぱり言語をね、うん、どこまで上手になるかはわからないけども、ま、できるところは、ね、勉強して、彼らはどういうことを考えているかっていうのを知りたいし、あと、こっち、こっちからね、一步踏み出すためには、やっぱりこっちもある程度のもの備えて、備えてなきゃだめだから（あ：なるほど）うん、そういったスタンスかなあ。だから、うーん。

ここでは、A さんのフランス語能力に対するモチベーションが語られている。ここで A さんは、フランス語を、フランス社会やフランス人を知るために必須のものとして捉え

ていることが分かる。それは、Aさんが、フランス文化において話さないことは何も考えていない、関心がないことの象徴と捉えられると感じたからである。それゆえ、話さなければいけない。そのためには、フランス語が欠かせない。しかしながら、Aさん自身は積極的に自分から話すことは好まない。ここでAさんは、話さなければいけないというフランスの文化を自己の中に取り入れ、Aさん自身の価値観を多少変化させて、フランス語習得に向かっていることが読み取れる。

加えて、Aさんが自己の価値観を変化させていることの決定的に分かる発言が存在する。インタビューの終盤で、Aさんの語りを振り返っていた時に以下のような会話が起った。

あ：とりあえずなんか、Aさんがすごく、あの一、受け入れ…すごくすんなりと受け入れられてたという感じのことがわかりました。そんな印象を持ちましたけど。

A：そうですね。あ一、まあ、あんまり僕は主体性がないので（笑）、さ、最初の話（指導教官との出会いで研究分野を決めたという話）にも関わるけどさあ、あ：どうしてもこういうことがしたいっ、っていうのではなかったんですね。

A：ないんだよね、ふふ

あ：もしもそんな感じだったらどんな、どうなってたと思います？とか、むしろ、そんな人が留学で周りにいて苦労してたとか。

A：あ一。うーん。そうねえ、なんつったらいいのかなあ、もちろん自分はこれしかないとか、これをやるんだっていうふうに、こうがちってなると、あの、窮屈だ、窮屈というか、しんどいなあと思うよ。それ、まあ、それぞれの人の生き方だからね。ま、それはそれでいいけど、まあ、しんどいんちゃうかなあってね、僕は、こう、しんどいの嫌だから（笑）

あ：（笑）ある意味それもひとつの異文化間能力なんじゃないんですか？

A：（笑）ああ、そうねえ、そうそうそう。

ここで見られる語りから、Aさんの柔軟性の高さを読み取ることができる。Deardorff

(2006)によると、柔軟性は「異文化を自分自身に取り入れ、考え方の枠組みを変化させる態度」の方に当てはまるもので、他者として異文化を受け入れるだけでなく、自らを変化させる「態度」でもある。ここで A さんは、筆者の問いかけに対して、柔軟性を持つことが異文化間能力の一つの側面だと認めている。

A さんの事例から、一人の中に「異文化を拒絶せずに、異なるものとして理解する態度」と「異文化を自分自身に取り入れ、考え方の枠組みを変化させる態度」の両方が、同時に存在することがわかる。つまり、この二つは直線的に存在するのではなく、別のものとして並列的に存在していると考えられる。A さんの中で、最初に異文化間能力として挙げたのは前者であった。しかしながら、インタビューを進めていく中で後者の「態度」も異文化間能力として明らかになった。

他のインフォーマントの語りも参照すると、中学卒業時から留学をした D さんは、カナダからの影響を強く受けていると語っていた。その際に、寛容性の高さを筆者が指摘したが、それに対して、「かも…しれ…ないね。あんまり、考えたことなかったけど。……うーん。なんか違うなと思ったときに、あんまり否定からは入らないように…していいのかも。あとなんかそれってどういうこと？って聞いたり、なんで自分が今なんかびっくりしたり、なんか、うってなったりしたのかなってすごくなんか内省するタイプ。なんでかなあとか」と答えている。D さんは否定から入らずに、内省をし、他者も自己も観察をするところから始めている。ここには、他者を理解しようという姿勢が読み取れる。

さらに、自分の寛容性について「寛容性が…高いっていう風にも言ってもらってるかもしれないけど、自分ではそうだと思ってないかもしれないけど、染まりやすいかもしれないね」という自己分析をしていた。ここで注意すべき点は、「染まりやすい」という単語の含意である。「染まりやすい」という単語は、決して肯定的な意味だけではない。他人に過度に影響される自分を認めるものでもある。つまりここで D さんは、異文化に影響されやすい自分を、否定的に分析しているのだ。D さんはその理由を、インタビューで明らかにする。日本人としてのアイデンティティーを点数化し、その結果について語る。

D：アイデンティティも、日本人としてのアイデンティティはすごくすごく強い
と思って。(中略) 4 にしたのは、たぶんその自分のアイデンティティって
うちの一部分が、かなりたぶん留学中に形成されてる部分も多いし、日本人
として、やっぱりなんか、知らない部分とか足りない部分がある気がして。
それでなんか 4 にした。

あ：はあはあ。あ、じゃあ、満点 5 からマイナスした感じのような。

D：うんうんうん。なんか、ちゃんとした日本人にまだなりきれてないんじゃない
かっていう。

D さんは、海外で日本人として、英語を話し、活動する自分を一人前だと考えている。
しかしながら、D さんは日本で日本人として生活する際に、「この年齢の日本人として
自分の話してる書いてる日本語は、十分なのかとか、漢字が書けないときとか」といっ
た不安があるという。このような点から、カナダの慣習を受け入れていることで、その
分日本人としての不十分な自己が目立って認識されていると考えられる。

D さんの例から、さらに以下のことが認められた。「異文化を自分自身に取り入れ、
考え方の枠組みを変化させる態度」は、異文化間能力の研究では理想的な能力として語
られている。しかしながら、D さんは、このような「態度」を否定的に捉えている。

このような例は他のインフォーマントにも認められた。B さんは米国の価値観に迎合
し、日本を嫌悪していた自分を「幸せな奴隷」と称して後悔していた。F さんは、米国
で留学や仕事の経験を重ねていくにつれて、米国の価値観を吸収していた。しかし、9.11
同時多発テロをきっかけに日本人としての自己を認識し、自分が「日本人としてって、
やばいかなあ」と思い直した。彼女らはまず、異文化を自分の中に取り込んでいる。そ
の上で、もう一度出身の国や自分自身のアイデンティティに合わせて変化をさせている。
その際、異文化を取り込んでしまった自分に対して、否定的な感情を抱いていた。

これまでの言説の分析により、ここでは「態度」が三つに分類できることがわかった。
一つ目は、「異文化を拒絶せずに、異なるものとして理解する態度」である。二つ目は、
「異文化を自分自身に取り入れ、考え方の枠組みを変化させる態度であり、肯定的に捉
えられている態度」である。三つ目は、「異文化を自分自身に取り入れ、考え方の枠組

みを変化させる態度であり、否定的に捉えられている態度」である。

では、次節で、「文化への批判的な気づき」と「態度」について、より複合的に考察を深める。

3.3.3 文化への批判的気づきと態度の関係性

ここでは、「文化への批判的気づき」について提示されていた仮説を、「態度」の検討結果を踏まえて検討する。

「文化への批判的気づき」の中で提示されていた仮説は、留学経験者が持つ「態度」によって、「文化への批判的気づき」の獲得段階が異なってくるというものであった。ここでは、「文化への批判的気づき」の獲得段階が、他と比べて低かったインフォーマントとして、Hさんを挙げる。Hさんは、インタビューでの発言とその経験から、「他者から影響を受けすぎないようにしよう」との心的態度が認められた。その結果、「文化への批判的気づき」の「認識」の段階の能力は持つものの、「自己に基づく評価と実践」の段階には至っていない。

ここでHさんが持っている、「他者から影響を受けすぎないようにしよう」という心的態度は、前節で三種類に分けられた「態度」の中の、「異文化を拒絶せずに、異なるものとして理解する態度」に当てはまると考えられる。その他の二つは、自己変容を伴う「態度」、つまり、他人からの影響を受ける「態度」となるため、該当しない。一方、「自己に基づく評価と実践」段階の「文化への批判的気づき」を持つインフォーマントは、肯定的に捉えるか否かに関わらず、自己変容を伴う「態度」を持っている。つまり、自己変容を伴う「態度」を持つ留学経験者は、「文化への批判的気づき」の「自己に基づく評価と実践」段階に達しているのである。ここから、「文化への批判的気づき」の深まりと自己変容を伴う「態度」に関連性があると考えられる。

では、異文化の中での自己変容では、なぜ肯定的な捉え方と否定的な捉え方が生まれるのだろうか。その回答が、「文化への批判的気づき」にあると考えられる。自己変容を否定的に捉えたインフォーマントの例には、日本人としての自分を否定していたBさんや大人の日本人としての不安を抱えているDさん、自分をアメリカ人だと思っていたFさんを挙げた。三人は、異文化の影響を受ける際に、日本人としての自文化意

識が薄い点において共通している。Bさんはそもそも、日本の価値観を拒否して米国に渡った。Dさんは、中学卒業直後に渡加したため、影響を受けやすかった。Fさんは、日本人である自身を忘れ、自ら米国に同化していた。その後、Dさんは、日本での高校や大学での修学経験がないことに不安を覚え、また、BさんやFさんは、日本人としての自分を見直す経験を持った。この点で、日本人としての自文化意識、つまり「文化への批判的な気づき」を適切に持つことが、自己変容を肯定的な形で行い、受け止める「態度」を持つことに結びつくと考えられる。

つまり、ここから、「文化への批判的な気づき」と「態度」が相互に関連し、相互に高め合っていることがわかる。自己変容を伴う「態度」が涵養されることにより「文化への批判的な気づき」がより深まり、「文化への批判的な気づき」を明確に持つことで、肯定的に自己変容を伴う「態度」を受容することができるようになる。「文化への批判的な気づき」と「態度」は異文化間能力として重要な役割を担っており、さらに相互に高め合う作用があると認められた。

以上より、今後の研究では、異文化間能力の構成要素の関係性に注目する必要性があると示唆される。個別の要素がそれぞれ独立して異文化間能力を形成しているのではなく、それぞれが絡み合って成長している可能性が示唆されたためである。一つの構成要素が、何の要素に対して、どのような影響を及ぼすかが測られるべきであろう。

第4章 結論

4.1 まとめ

本論文では、日本人留学経験者へのインタビューから、異文化間能力の構成要素と、その構造を明らかにし、教育的示唆を得ることを目的とした。

第一章では、本論文の持つ問題意識と、研究目的を提示した。第二章では、異文化間能力の定義とこれまでの研究を多面的に考察し、先行研究を提示した。第三章では、インタビューの分析を行った。現在、大学で異言語を教えている日本人で、留学経験がある方を調査対象としたインタビューであった。

日本人留学経験者の語りから、異文化間能力の中で、「態度」と「文化への批判的な気づき」が重要な役割を担っているということが明らかになった。インタビューの質的な分析により、この二つが中心的な役割を持ち、インフォーマントの語りを構成していることが判明した。またこの二つの要素は関係しており、相互に高め合う作用を持っていることが確認された。

相互に関連し合う可能性が提示されたことで、構成要素をただ羅列しただけの異文化間能力モデルは不十分であることが判明した。例えば、情意的、行動的、認知的という枠組みは長く使われているが、これらの相互の関連性はまだ実証されていない。異文化間能力を概念化するため、今後の研究は、これまでの研究で導き出された構成要素がどのように相互に関連し合うかをも追究する必要がある。

4.2 本研究の限界

本研究は、少人数を対象とした質的調査であり、異言語教育担当の日本人大学教員で留学経験者を対象としてデータ収集を行った。つまり、あくまでも文脈に依存した形で分析は行われたことから、本研究の結果を過度に一般化することはできない。

また、インタビューで測られる能力は、あくまでも一面的であり、本研究で異文化間能力の全体像を観察することはできなかった。例を挙げると、調査対象者の言説から、行動に関わる側面を十分に測ることは不可能である。そのため、今回の調査では、個人の内面的な要素に焦点を当てることしかできなかった。行動面を測るためには、実際の異文化間コミュニケーションの現場を観察するか、より客観的な質問紙調査などが有効

であると考えられる。様々な手法を使い、多様な角度から眺めることで、より複合的な異文化間能力像が明らかになると考えられる。

また、インタビューにおいて表れるのは、あくまでも調査対象者個人の認識や感情だけである。対象者の実際に行った異文化間コミュニケーションの現場を観察できないばかりでなく、コミュニケーションの相手が対象者に対して、どのようなことを思い、考えたかすら調査できない。本調査はあくまでも、個人の認識や感情など内的な側面を重視し、語りの中でそれらがどのように表れるかを観察したものである。実際の異文化間コミュニケーションの場面で、どのようなコミュニケーション実践が行われているかについては、言及できなかった。

4.3 教育的示唆

本研究を通じて、「態度」と「文化への批判的な気づき」が相互に関係性を持ち、異文化間能力で重要な位置を占めていることが判明した。ここでの「態度」とは感情的要因であり、「文化への批判的な気づき」は認知的要因である。つまり、「態度」は、異なる他者に対して心情的にどのような心構えを持つかを意味する一方で、「文化への批判的な気づき」は、文化の差異を認識し、それを、他者の評価の基準とするための、分析的な能力である。そのため、異文化間能力の発達を教育目的とする場合、感情的要因と認知的要因を、相互に関連付けながら高め合うようなアプローチが効果的だと考えられる。

異文化間コミュニケーションに適した態度や、文化への気づきを養成するためのアプローチは、異文化間トレーニング研究や実践の中に数多く存在している。異文化コミュニケーションを疑似体験し、共感性や理解を高めるロールプレイや、異文化間で起きた葛藤の事例を取り上げ、分析し、原因となった文化的背景に気づきを与えるクリティカル・インシデントがその例である (Flower & Blohm, 2004)。

一方で、学校教育の中で、感情的要因と認知的要因を同時に教えることは困難を伴う。学校という場が、伝統的に、認知的で分析的な能力を開発する場として機能しているためである (Byram & Zarate, 1995)。しかし、本研究は、認知的要因を発達させようと企図しても、感情的要因が発達していなければ、その認知的要因も高い水準に達しないことを例証している。その点で、学校教育の中の異文化間トレーニングは、認知能力や

分析的能力の獲得に終始しないよう注意を払わなければならない。

また、本研究から、「文化への批判的気づき」を高い水準まで引き上げるには、異文化を自分自身に取り入れ、考え方の枠組みを変化させる「態度」が必要であると判明した。そのためには、自分の感情や認識と向き合わなければならない。日本人高校生の異文化理解クラスを対象とした研究においては、自己の感情を核とすると偏見が低減されるという報告も存在する（佐々木, 2003）。このような事例から考えると、自己の感情を基にして、自分の経験を省察することが、考え方の枠組みを変化させる思考や態度を育成するために有効ではないかと考えられる。

異文化間コミュニケーションを効果的にするための内省については、既に研究や実践が行われている。倉知（1991）は、外国人留学生への日本語教育の一環としてのジャーナル・アプローチの実践報告をしている。ここでのジャーナルとは日記を指す。倉知は、留学生が目標文化と接触を多く持つことは、必ずしも、留学生が、日本文化との相互交渉を深めることには結びつかないと主張している。つまり、倉知は、留学生が日本文化との接触において困難に直面した際、自分ではなく相手文化に理由を求め、自ら積極的に日本文化と接触を持たなくなる傾向を認めている。そこで、ただ接触数を量的に増やすだけではなく、留学生と日本文化の相互交渉の質を高めねばならない。そのために、留学生の異文化接触への内発的動機づけを高めることが必要であり、そのための活動として、日記を用いた内省活動と、日記を媒介とした教師との相互交渉を実践している。

また、聞き取り調査の理論的背景として参照した『自伝』も、内省を意図して作成されたひとつの道具である。『白書』は、「学習者に、異文化の経験に対する自分の反応や態度について、自律的かつ批判的な思考を訓練することを推奨するための教材が開発されるべきである」と、『自伝』のような教材資料の作成を促している（大山・芦田, 2013）。加えて、『自伝』には、自分の心情だけでなく他者の心情に対する考察を深めるような質問も準備されている。まさに、『自伝』は文化相対主義的な視点から、自文化と他文化に対する批判的な気づきを得て、自らの態度を考え直すための道具である。

本研究は、日本人留学経験者の語りから、感情的要因の「態度」と認知的要因の「文化への批判的気づき」が相互に関連し、異文化間能力の根幹をなしていることを解明し

た。よって、これらを相互的に育成する教育法を模索し、実践することが、日本人に対する異文化理解を目的とする異言語教育のために必要だと考えられる。

謝辞

本論文の完成には、多くの方々からのご指導、ご協力を賜りました。

まず指導教員の西山教行先生には、大学院入学試験以前よりゼミに参加させていただき、約二年半、多くの勉強の機会を与えていただきました。本研究においても、研究計画の段階から完成に至るまで、非常に熱心にご指導くださいました。

外国語教育論講座の先生方にも大変お世話になりました。田地野彰先生には、研究の意義や重要性について、いつも有益なお話をいただき、新たな視点を持たせていただきました。中森誉之先生、デイビッド・ダルスキー先生、ティモシー・スチュワート先生、マーク・ピーターソン先生の授業に出席し、言語教育に関する幅広い知識を得ることができました。

また、先輩の大山万容さんからは、常に的確なアドバイスと励ましのお言葉をいただきました。

皆様に心より感謝申し上げます。

参考文献

- Asante, M. K., & Gudykunst, W. (1989). *Handbook of inter cultural and international communication*. California: Sage Publications.
- Bennhold-Samaan, L. (2004). The evolution of cross-cultural adaptation in the Peace Corp. In D. Landis, J. M. Bennett, & M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (pp.309-336). California: Sage Publications.
- Byram, M., & Zarate, G. (1995). *Young people facing difference: Some proposals for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R., & Mendez Garcia, M. (2009). *Autobiography of intercultural encounters*. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_en.asp
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of References for Languages: Learning, teaching, assessment*. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_en.pdf.
- Council of Europe. (2008). *White Paper on Intercultural dialogue. Living together in dignity*. Strasbourg: Council of Europe.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of studies in international education*, 10(3), 241-266.
- Deardorff, D. K. (2011). Intercultural competence in foreign language classrooms: A framework and implications for educators. In A. White & T. Harden. (Eds.),

Intercultural competence: Concepts, challenges, evaluations. (pp.37-54).New York: Peter Lang Publishing.

江渕一公 (1991) 「在日留学生と異文化教育」『異文化間教育』 5, 4-20

Fowler, S. M., & Blohm, J. M. (2004). An analysis of methods for intercultural training. In D. Landis, J. M. Bennett, & M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (pp.37-84). California: Sage Publications.

石井彰 (1997) 「異文化コミュニケーション研究の歩み」石井敏・久米昭元ほか 編 『異文化コミュニケーション・ハンドブック』有斐閣選書 28-33

Hall, E. T. (1959). *The Silent Language*. New York: Doubleday.

伊藤亜紀子 (2008) 「異文化間トランスの向上に関する一考察：ドイツにおける異文化間能力を巡る議論から」『飛梅論集：九州大学大学院教育学コース院生論文集』 8, 1-16

ケリー、マイケル 齋藤美野訳 (2011) 「ヨーロッパにおける異文化コミュニケーション研究 政策との関係」鳥飼玖美子・野田研一ほか 編著 『異文化コミュニケーション学への招待』みすず書房 101-120

久米昭元 (2011) 「異文化コミュニケーション研究の歩みと展望—個人的体験と回想を中心に」鳥飼玖美子・野田研一ほか 編著 『異文化コミュニケーション学への招待』みすず書房 47-69

倉地暁美 (1991) 「異文化間コミュニケーション能力開発のために— ジャーナル・アプローチの創出とその意味—」『異文化間教育』 5, 66-80

馬淵仁 (2010) 『クリティーク 多文化、異文化 文化の捉え方を超克する』東信堂

松浦依子、宮崎玲子、福島青史 (2012) 「異文化間コミュニケーション能力のための教育とその教材化について —ハンガリーの日本語教育教科書『できる』作成を例として—」『国際交流基金 日本語教育紀要』 8, 87-101

宮本律子、松岡洋子 (2000) 「多文化コミュニケーション能力測定尺度作成の試み」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』 22, 99-106

文部科学省 (2009) 「高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編」

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/af

ieldfile/2010/01/29/1282000_9.pdf (2014/1/12 アクセス)

文部科学省 (2013) 「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/_icsFiles/afieldfile/2013/12/17/1342458_01_1.pdf (2014/1/12 アクセス)

大谷泰照 (2010) 「歴史の教訓と異言語教育」『名古屋外国語大学外国語学部紀要』 38, 1-25

大山万容、芦田祥世 (2013) 「『Autobiographie de rencontre interculturelle』

を用いた異文化間学習」第 28 回関西フランス語教育研究会 発表 2013.03.30

大山万容 (2013) 「Autobiographie de Rencontres Interculturelles を用いた異文化間学習」 *Rencontres*, 27, 40-44

Parmenter, L. (2003). Describing and defining intercultural communicative competence: International perspectives. In M. Byram (Ed.), *Intercultural Competence* (pp.119-147). Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Pusch, M. D. (2004). Intercultural training in historical perspective. In D. Landis, J. M. Bennett, & M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (pp.13-36). California: Sage Publications.

Rathje, S. (2007). Intercultural competence: The status and future of a controversial concept. *Language and Intercultural Communication*, 7(4), 254-266.

Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence*, (pp.2-52). California: Sage Publications.

佐々木陽子 (2003) 「偏見の低減過程における感情の役割—高校生の偏見学習クラスの実験的分析」『異文化間教育』 18, 81-94

佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法 原理・方法・実践』新曜社

鈴木淳子 (2002) 『調査的面接の技法 第2版』ナカニシヤ出版

徳井厚子 (2004) 「異文化間能力の育成を考える—多文化共生社会に向けて」『異文化間教育』 20, 56-66

上原麻子 (1997) 「異文化コミュニケーション能力」石井敏・久米昭元ほか 編著『異

文化コミュニケーション・ハンドブック』有斐閣選書

山川智子(2008)「欧州評議会・言語政策部門の活動成果と今後の課題--plurilingualism

概念のもつ可能性」『ヨーロッパ研究』7, 95-114

山岸みどり・井上理・渡辺文夫（1992）「異文化間能力」測定の試み」『現代のエスプ

リ 国際化と異文化教育 日本における実践と課題』至文堂 201-214

山岸みどり（1995）「異文化間能力とその育成」 渡辺文夫 編著『異文化接触の心理

学』川島書店

渡辺文夫（1992）「巻頭言／多極的世界に対応する異文化教育を目指して」『現代のエ

スプリ 国際化と異文化教育 日本における実践と課題』至文堂 9-12

付録2 コーディング例

焦点的 コーディング	オープン コーディング	元データ
<p>フランス語が完璧に できないことが強み</p>	<p>良いように とらえてる</p> <p>外国語にひっか かる経験</p> <p>すらすらネイテ ィブ並なら翻訳 したいと思わな い</p> <p>ネイティブじゃ ないからこそそ ひっかかりが翻 訳を生む</p> <p>外国語が母語み たいになると翻 訳願望なくなる のでは</p> <p>日本人が外国文 化のことすると、 文化をまたぐこ とになる</p>	<p>今は、ポジティブに、捉えてますよ。 //ってというのは例えば、翻訳なんかを僕 するけど、翻訳なんかをやるときには ね、あの、ある程度、その外国…で、 語で書かれたテキストに引っかかる、 っていうか、いう体験、感じがないと、 翻訳したいっていうまず、そのモチベ ーションがわいてこないはずだし、う ん。//あの、要するにすらすら一つとき、 日本語、母国語を読むようにね、えー 外国語が読めちゃったら、もうふら… あの、翻訳する必要ないわけです、そ の人にとっては。//で、僕なんかはひっ かかりながらひっかかりながら、読ん で、でもこれはなんかすごく大事な ことを言ってる。これを自分でも 隅々まで分かりたいし、できれば、日 本の人たちにも、彼らの言葉で伝えた いってなところで、翻訳したいって いう願望が出てくるわけでしょ。//だから まあ、翻訳…者は外国語できないって ことは決してないんだけど、でもなん かこう、母語のようにすーっと染み渡 るようにわかっちゃう人はね、あんま り、その願望は出てこないんじゃない かと、いう気もする。//んで、その一、 比較文学とか比較文化っていう学問分 野もあるけど、結局…僕らのような日 本人がフランスのことをやるとかアメ リカのことをやるとか外国のことをや るっていうのは、絶対その…比較文化 的な要素もあるし、その、言語とか文 化をまたぐっていう……うー、段階が</p>

<p>同化できないことを受け入れる</p>	<p>同化できないことを受け入れられる</p>	<p>どこかに入ってるわけですよね。//でそのことをやるときに、あの一、なんていうのかなあ…やっぱ対象としての言語への違和感、文化にしてもね、っていうのは、すごく大事な、あの、いわ、ま考えようによってはプラスになる要素なんだと。まあ、実感できるようになってからね、えー、その、決して同化はできないっていうことを、まあ、あの一…受け入れられるようになったというか。//</p>
------------------------------	-------------------------	---