

コミュニケーション関連科目⁽¹⁾における 異文化シミュレーション・ゲームの導入と学生 によるその評価

末 田 清 子

目 次

- I. 本稿の目的
- II. 先行研究
 - A. 異文化訓練の歴史的背景
 - B. 異文化訓練の目的
 - C. 異文化訓練の手法と分類
 - D. 訓練手法導入の順序
- III. クラスでのシミュレーション・ゲーム導入
 - A. バファバファ (*BaFá BaFá*)
 - B. マークホール (*Markhall*)
- IV. 学生からのフィードバックの分析
 - A. バファバファ (*BaFá BaFá*)
 - B. マークホール (*Markhall*)
- V. 結論及び今後の課題

I. 本稿の目的

異文化訓練とは広義の解釈において、一個人が自分とは文化が異なる他者と円滑に相互関係を結ぶ能力を養うためのプログラムのことである (Paige & Martin, 1983)。近年語学教育を中心に、大学のカリキュラムに異文化訓練の手法を取り入れようとする試みが見られる (岩田, 1992; 水田, 1990)。しかし、異文化訓練の手法のうち認知的訓練として位置づけられるカルチャー・アシミレーター (Cultural Assimilator) などの導入については報告されているが、体験的訓練の一手法であるシミ

ュレーションに関する報告は過少である。また受講者の態度及び行動変容の評価を含めプログラム評価の方法も、提示されてはいるが(Blake & Heslin, 1983), 体系的な方法は確立されていない(Ramsey, 1991)。評価の第一歩とされる受講者によるプログラム評価ですらあまり報告されていない。

本稿は、(1)異文化訓練に関する先行研究を踏まえ、その目的、歴史的背景、手法の分類、手法の導入順序について論じ、(2)1993年前期に本学英文学科の専門科目であるコミュニケーション研究A及びコミュニケーション概論の二つのクラスで行ったシミュレーション・ゲームについての学生の評価を検討し、(3)コミュニケーション関連科目におけるシミュレーション・ゲームの導入とその評価の方法についての今後の課題を提示することを目的とする。

II. 先行研究

A. 異文化訓練の歴史的背景

異文化訓練は、実践的な必要性に応じてアメリカ合衆国で第二次世界大戦以降生まれたものである。戦後世界各国に経済進出したアメリカ人は、それぞれの赴任先で支障なく生活し、円滑に職務を遂行させようと必死であった。また他方、同時期にアメリカの大学では留学生を受け入れ始め、留学生がアメリカでの生活に上手く順応できるように、援助するプログラムが必要であった。さらに、1960年代から平和部隊 (Peace Corps) などビジネス以外の目的のために海外に赴く若者が増え、国内では、公民権運動の台頭とともに、異人種間および異民族間の緊張を緩和させるため、文化的背景の異なる他者に対する理解を深める必要が生じたのである (Hoopes, 1979; Paige & Martin, 1983)。

日本でも1970年代半ばごろから異文化訓練の手法が紹介され、最初の大規模な試みとして、二本松で1974年に日米異文化コミュニケーションワークショップが開催された (Gudykunst & Nishida, 1981)。現在、一般企業を中心に海外駐在を控えた従業員に対し赴任地の生活習慣、人間関係の構築の仕方など一般的な知識の習得や、コミュニケーション能力の養成、赴任地のビジネス慣習や法律など専門的な知識の習得を目的と

して赴任前研修が行われている。また国際化に伴い、文化的な背景の異なる従業員と円滑にコミュニケーションをとり、職務を遂行させる社員教育の一環として異文化訓練の手法が取り入れられている。⁽²⁾

B. 異文化訓練の目的

異文化訓練は前述のように、一個人が自分とは文化が異なる他者と円滑に相互関係を結ぶ能力を養うためのプログラムのことであるが、ここではさらに具体的な目的について論じる。プリスリン、ランディス及びブランド (Brislin, Landis & Brandt; 1983) は異文化訓練の目的および効果を以下のように三つのレベルで提示している。

1. 考え方の変容(認知レベル)：ホスト国の人々あるいは文化的な背景が異なる他者をステレオタイプで判断せず、より多面的にしかも相手の文化の視点で理解できるようになる。また自己の文化についてより深く理解できるようになり、どの文化にでも対応できる柔軟な考え方が身につく。
2. 感じ方の変容(感情レベル)：ホスト国の人々あるいは文化的な背景が異なる他者と関わることに喜びを感じ、円滑に職務を遂行していると満足できる。
3. 行動の変容(行動レベル)：文化的な背景が異なる他者とより良い人間関係を構築し、客観的に見てもそれがうかがえるようになる。また、ホスト国の人々あるいは文化的な背景が異なる他者と関わることに、具体的な目標を設定し遂行出来るようになる。

グディカンスト及びハマー (Gudykunst & Hammer, 1983) は、上記の目的以外に、1. 語学力を習得すること、2. 違った態度、価値観及び信念に対する忍耐力を養うこと、3. カルチャーショックに対処することの三点を挙げている。またハリソン及びホプキンス (Harrison & Hopkins, 1967) は、これら全てを包含する目的として、メタ的なスキルの習得を提示した。つまり彼らは、訓練の目的として最も大切なのは“何を学ぶか”ではなく“いかに学ぶかを学ぶ”ことであるとした。

C. 異文化訓練の手法と分類

異文化訓練の手法の分類の仕方は多様だが、グディカンスト及びハマ

図 1 : 訓練手法の分類 (Gudykunst & Hammer, 1983, p. 126)

体験学習 Experiential			
体験文化普遍型	1	体験文化特定型	2
対象文化が 限定されない Culture General	3	対象文化が 限定される Culture Specific	4
講義文化普遍型		講義文化特定型	
講義型 Didactic			

— (Gudykunst & Hammer, 1983) の分類法が最も包括的であろう。それは手法を, 1. 体験学習型か講義型か, 2. 学習対象文化が限定されているか否か, 二次元的に捉え, 四種類に分類している (図 1)。

この分類に基づき, 異文化訓練の主な手法を以下に列挙する。

1. 体験文化普遍型 (Experiential-Culture General) : 体験的な学習により, 学ぶ対象となる文化は限定されないが, どの文化にも普遍的に対応できる能力を身につける。
 - a. HRT (Human Relations Training) -人間関係トレーニングの手法 : 文化的背景の異なる参加者がロールプレイや T グループなどに参加し, 自己及び他者を分析する。
 - b. ICW (The Intercultural Communication Workshop) -異文化コミュニケーションワークショップ : 文化的な背景の違う参加者がグループに分かれて, 自己の文化的な背景が行動パターンや価値, 意見, 態度を形成する上で与える影響について考えていく。
 - c. 対象文化が限定されないシミュレーション : バファ・バファ (*BaFá BaFá*), アルバトロス (*The Albatros*), アウル (*The Owl*) など架空の他文化に行く擬似体験を通して, カルチャーショックの過程, 価値観やコミュニケーション・パターンの違いにどう対応するかについて学ぶ。

2. 体験文化特定型 (Experiential-Culture Specific)：体験的な学習により、ある特定の文化に対応できる能力を身につける。
 - a. Bicultural Human Relations Training- 二文化間人間関係トレーニングの手法の導入：ある特定の他文化のメンバーとのロールプレイや T グループに参加する。
 - b. Bicultural ICW- ニカ国間の異文化コミュニケーションワークショップ：ICW の参加者がニカ国のみの場合である。
 - c. David's Behavioral Approach- デイビットの行動強化アプローチ：社会学習理論に基づいた訓練方法で、対象となる特定の文化の行動を習得する。

3. 講義文化普遍型 (Didactic-Culture General)：講義により、文化の違いが価値観、コミュニケーション・パターンに与える影響について学ぶ。
 - a. Traditional Academic Courses- 大学での講義
 - b. Kraemer's Cultural Self-Awareness- クレーマーの自己文化に対する気づきを高める訓練：アメリカ人（この場合）と特定の文化のメンバーとの短いスキットがいくつも収録されているビデオを観ることにより、自己の文化の価値観などに対する理解を深める。

4. 講義文化特定型 (Didactic-Culture Specific)：講義により、ある特定の文化に関する知識を深める。
 - a. Area Orientation Briefings- 地域学習：ある特定の国の歴史、人、芸術、経済、産業、政治、医学、科学、スポーツ、娯楽などに関する知識を深める。
 - b. Language Training- 語学研修：ある特定の外国語を習得する。
 - c. The Cultural Assimilator- カルチャー・アシミレーター：ある特定の文化のメンバーとのコミュニケーション場面で起きている摩擦事例を読み、なぜそのような摩擦が起きるのかについていくつかの選択肢を検討し、相手の文化の視点で問題の要因を解釈できる力を養う。
 - d. Critical Incidents- クリティカル・インシデント：上記のカルチ

ャー・アシミレーターと同様、コミュニケーション場面で起きている摩擦事例を検討するが、参加者は選択肢を与えられずに問題の要因を検討する。

D. 訓練手法導入の順序

それではどのような手法をどのようなタイミング及び順序で導入するべきであろうか。ページ及びマーティン (Paige & Martin, 1983) は 1. その手法が受動的なものか能動的なものか, 2. その手法を参加者はよく知っているかあまり知らないか, 3. 失敗するリスクが高いか低いか, 4. 参加者の自己開示 (セルフディスクロージャー) の必要度合いが高いか低いか, 5. 参加者の能力の認知, 感情, 行動のうちどのレベルを強化するものであるか, の五つの尺度から提示している。一般的には能動的なものより受動的な手法を, 参加者に馴染みのない手法よりもよく知っている手法を, 失敗するリスクが高いものよりも低いものを, 自己開示の必要度合いが高いものよりも低いものを, 行動レベルに焦点をあてたものよりも認知レベルや感情レベルに焦点をあてたものを先に導入したほうが良いとしている。例えば、講義→ディスカッション→クリティカル・インシデンツ→ロール・プレー→シミュレーションの順である。

また内容としては、ある特定の文化に対する知識やその文化に対応するスキルを習得するよりも、どの異文化にも対応できる柔軟性のある態度を身につけること、つまりカルチャー・ジェネラルなものからカルチャー・スペシフィックなものへと移行することが望ましいとされている (Gudykunst & Hammer, 1983)。

III. クラスでのシミュレーション・ゲーム導入

A. バファバファ (BaFá BaFá)

1. バファバファの概要

このシミュレーションはII-Cの分類では1のグループに属する。つまり、ある特定の文化の価値観や行動パターンを学ぶという目的ではなく未知の文化に足を踏み入れた時の対応の仕方を包括的に擬似体験によつ

て学ぼうとするものである。1973年にショーツ (Shirts) によって米海軍のために開発された (Gudykunst & Hammer, 1983)。参加者をアルファ (Alpha) 文化とベータ (Beta) 文化の二つのグループに分ける。この二つの架空の文化は対照的な文化であり、アルファ文化は家父長制の社会で、その文化の規範に従っている限りにおいては人々は助け合い分かち合うことを重んじる。しかし、一度規範に沿わない行いをした場合は追出す⁽³⁾という排他性を持ち合わせた文化である。言語は参加者の母国語を使う。ベータ文化は平等主義に基づく社会で、ベータ文化の成員は“いかに有能な商人であるか”に絶対的な価値を置く。使用言語はベータ語という架空の言語である。

手順としては、参加者はまず自分の文化のルールを学習し、その後でオブザーバー及び数人ずつビジターとなって他の文化を訪ね、グループ内で他の文化について何を観察したかを報告する。最後にディブリーフィング (Debriefing) の時間を設け、参加者全員で未知の文化に遭遇した時のカルチャー・ショックの過程、自文化中心主義、偏見、言語及び非言語コミュニケーションなどについて包括的に学ぶ (Shirts, 1977)。

2. 実施方法

このシミュレーションを実施したのは1993年5月20日の午後12:10から2:30までと5月24日の午後2:40から4:40までの二回である。実施したクラスは本学英文学科の専門科目コミュニケーション研究A (以降「コミ研A」と記述する) 及びコミュニケーション概論 (以降「コミ概」と記述する) である。まず実施にあたっては、筆者の単なる押しつけであってはシミュレーションの成功は望めないため、学生たちの参加意志を確かめた。また本学の一コマは90分でシミュレーションを実施するには十分な時間ではないため、学生と相談した上で時間を設定した。第一回目のシミュレーションの参加者はコミ研A履修者35名中34名であり、第二回目の参加者はコミ概履修者63名中52名とその他の英文学科の学生4名を加えた56名である。この時コミ概履修者で参加しなかった11名は一回目に既に参加した学生である。第一回目に参加した学生の中に去年既にアルファ文化を体験した学生が2名いたので、そのうち1名にリーダーになってもらい、もう1名にシミュレーションの様子をビデオに

録画してもらった。ベータ文化については筆者自身がファシリテーターとなり、クラスを履修していないが去年シミュレーションを体験した有志1名にゲーム運営のアシスタント及びビデオ撮影をしてもらった。

実施時期を5月半ば以降に設定したのは、カリキュラムの都合もあるがその他に三つの理由がある。まず、筆者と学生間にラポー (rapport) を築くのこの時期まで待つ必要があると感じた。第二に、II-Dで述べたようにいきなりシミュレーションを行うのは失敗のリスクが高く、学生同志の間にもラポーが出来てから行ったほうが効果的だと感じた。第三に、学生同志を慣れさせるため、講義のあとに必ず小グループに分けてディスカッションを行い、学んだ理論をどのように応用し、日常生活に当てはめるか考えさせる訓練をこの頃まで十分繰り返した。ゆえに学んだ理論を感情レベル及び行動レベルで強化する準備はできていると考えた。グディカンスト及びハマー (Gudykunst & Hammer, 1983) は日本人の学生には自己開示の必要度合いが高くハイリスクの訓練手法は向かないとしているが、彼らの研究対象となったワークショップはどれも英語で運営されたことや、この時は日本人のみでなく英語を母国語とする参加者が他にいたことなどを考えると、この見解には疑問を感じる。タイミングを十分考えそのための手続きを踏まえれば、日本人の学生にも自己開示の度合いが高くハイリスクの訓練手法であるシミュレーションも有効だと筆者は考えた。

実施言語は日本語とした。水田 (1990) は英語教育の中での異文化訓練の手法導入について検討し、英語力の高い参加者についてはバファバファなどのシミュレーションを英語で運営することを提案しているが、英語力向上ではなく、異文化接触やコミュニケーションに対する気づきを高揚させるためには、参加者の母国語で行うのが最適であると筆者は考える。なぜならシミュレーションは認知レベルで習得したことを感情、行動のレベルにまで定着させるためのものであり、そのためには感情を⁽⁴⁾存分に表現できる母国語を使用した方が良いと判断した。

運営上、注意したことが二点ある。まず、このゲームの名がベータ文化が使用する言語の構成を表しているので、あえてゲーム名もグループ名も知らせないようにした。第二点として、家父長制社会もしくは女家長制社会を特徴とするアルファ文化のルールを顕著にさせるために参加

者の男子学生と女子学生の構成比が等しいのが理想的である。しかし、本学英文科の男子学生数は少なく、第一回も第二回も共に、参加者のうち男子は1名ずつであった。ゆえにアルファのメンバーを、男性の役割をするメンバーと女性の役割をするメンバーに分けた。

B. マークホール (Markhall)

1. マークホールの概要

このシミュレーションはII-Cの分類においては2のグループに属する。つまり、バファバファのように異文化接触に関わる普遍的な過程を学ぶのではなく、二つの対照的な価値観、コミュニケーション・スタイル、意思決定の仕方の違いを学ぶ。対照化させているモデルはいわゆるアメリカ型経営スタイルと日本型経営スタイルであり、異なる経営スタイルがどのように製品、従業員間のコミュニケーション・スタイル、意思決定の仕方、従業員の満足感にどのように反映されるかを学ぶ。

シミュレーションでは参加者を二つのグループに分け、片方をエースカードカンパニー (Ace Card Company) とし、もう一方をクリエイティブカードカンパニー (Creative Card Company) とする。前者の特徴は、意思決定が幹部中心に行われ、決定事項が一方向に伝達されるのみである。雇用形態は短期的で、従業員は分担された仕事しか行わずその仕事だけに責任を持つ。製品については効率、並びに“質より量”を重んじる。それに対し後者は、従業員全てが意思決定に関わりいわばコンセンサスによって全ての物事が決定される。従って、情報はつねに両方向あるいは一人から全員に流れ、コミュニケーションが成立する。雇用形態は長期的で、従業員は特定の仕事を受け持つというよりも、全ての従業員が全ての工程に関わる。従業員の責任分担もなく、全体責任によって製品は作られる。また製品については“量より質”を重んじる。

手順としては、二つのグループに分け、予め決めておいたリーダー(会社の幹部役員)から会社の方針をメンバーに指示してもらう。その指示に従い誕生日のカードや結婚のお祝いなどのグリーティング・カードを両グループが同じ材料と道具で作る。どのように、どんなカードを作るかなどについては全て個々の会社のリーダーに委ねる。作業中は両グループ間での行き来はない。最後に、参加者全員を集めてディブ

リーフィング(Debriefing)の時間を設け、出来たカードを比べ、自分の会社について満足した点、ストレスを感じた点などについてディスカッションする(YFU-TRG, 1984)。

2. 実施方法

このシミュレーションを実施したのは1993年7月1日の午後12:10から2:30までである。実施したクラスは本学英文学科の専門科目コミ研Aで、参加者は科目履修者の35名中31名である。コミ概で実施しなかったのは、それまでに関連のある教材を導入しなかったし、科目の目的としてカルチャー・スペシフィックな内容を盛り込まなかったためである。タイミングをこの時期にしたのは、III-A-2で記述した通りだが、それに加えてカルチャー・ジェネラルなバファバファよりも後で行う方が効果的だと考えた。

実施にあたっては、各グループからリーダー二人ずつとビデオ撮影担当者一人ずつを予め決めておいた。また、時間の都合上、雇用形態については短期的対長期的という対照化はさせなかった。バファバファという名がゲームの内容を示唆する程ではないが、念のため会社名は知らせずに1グループと2グループというように分類し、お互いに相手の会社について想像できないようにした。

IV. 学生からのフィードバックの分析

A. バファバファ (BaFá BaFá)

1. 方法

学生からフィードバックを得るのは、シミュレーション終了直後に行うのが通常である。しかし、この時には参加者は一種の興奮状態にある場合が多く、感情による反応は出来ても理性的な判断が出来ないこともある(Ramsey, 1991)。そこで筆者は、終了後のフィードバックも含めてシミュレーションの様子をビデオに録画し、それをもう一度授業で見せてからアンケートに記入させた⁽⁵⁾。アンケートに記入してもらい回収したのは第一回目の参加者についてはシミュレーションを実施した三週間後の6月10日、第二回目の参加者についてはシミュレーションを実施した

二週間後の6月7日である。参加者に理性的な判断が促せるように二、三週間も冷却期間を与える必要があるかどうかは別として、日程の都合上でこの時期にアンケートを回収した。アンケートを回収する前には、その他の科目内容に触れず、シミュレーションのビデオを見せたりして学生の記憶を止めておく配慮はした。

2. 回答者

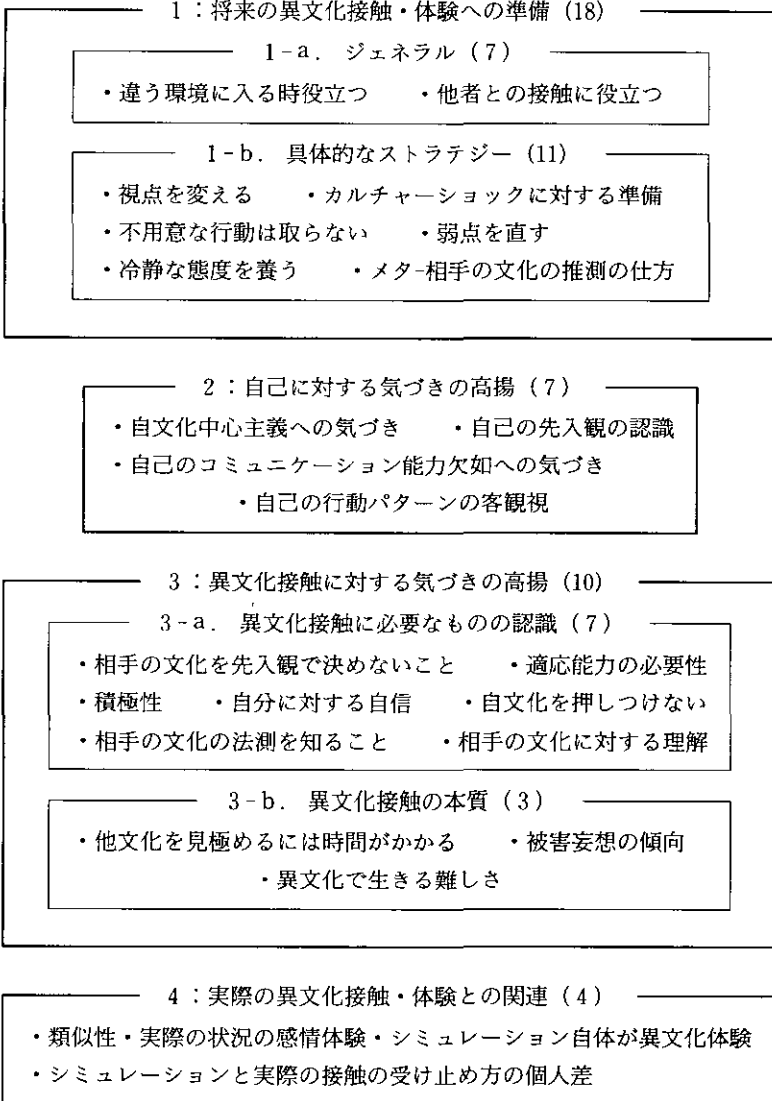
アンケートに回答したのは、コミ研Aでシミュレーションに参加した34名中30名(88%)である。そのうち四年生は5名(17%)、三年生は25名(83%)であり、性別では男子2名(7%)、女子28名(93%)である。コミ概でシミュレーションに参加した56名のうち44名(79%)がアンケートに回答した。そのうち四年生は3名(7%)、三年生は3名(7%)、二年生は38名(86%)であり、全て女子(100%)である。

コミ研Aの回答者のうち今までに海外滞在経験のある学生は14名で、その期間は5日間という短期のものから2年間という長期に及ぶ滞在もある。また、自分の家庭が外国人のホストファミリーになった経験がある学生は6名おり、受け入れた期間は短くて1週間、長くて1年となっている。つまり、今までに自らが海外滞在の経験を持つか、ホストファミリーとして外国人を受け入れたことのある学生が16名(53%)、どちらの経験もない学生が14名(47%)である。尚、一年以内に短期旅行を含む海外滞在の予定があったとした学生は6名(20%)である。

コミ概の回答者のうち今までに海外滞在経験のある学生は14名で、その期間は1週間という短期のものから1年間という長期に及ぶ滞在もある。また、自分の家庭が外国人のホストファミリーになった経験がある学生は7名おり、受け入れた期間は短くて1日、長くて6カ月となっている。つまり、今までに自らが海外滞在の経験を持つか、ホストファミリーとして外国人を受け入れたことのある学生が16名(36%)、どちらの経験もない学生が28名(64%)である。尚、一年以内に短期旅行を含む海外滞在の予定があったとした学生は15名(34%)である。

上記の二つのクラスを比較してみると、今までに自らが海外滞在の経験を持つか、ホストファミリーとして外国人を受け入れたことのある学生の割合は、ややコミ研Aの方に多く、どちらの経験もない学生の割合

図 2 : パファパファの有効性 (コミュニケーション研究 A)



はコミ概に多い。また、一年以内に海外滞在する予定のある学生の割合は、コミ概に多い。これはコミ研A履修者の主流が三年生であり、コミ概履修者の主流が二年生であることに多少関係もあろう。このデータのみで学生の過去や今後の異文化接触の度合いを把握しようとは考えていないが、両クラスの構成員の特徴をその主流の学生の学年差のみからでなく他の指標によっても把握しようとした。⁽⁶⁾

3. シミュレーションに対する評価

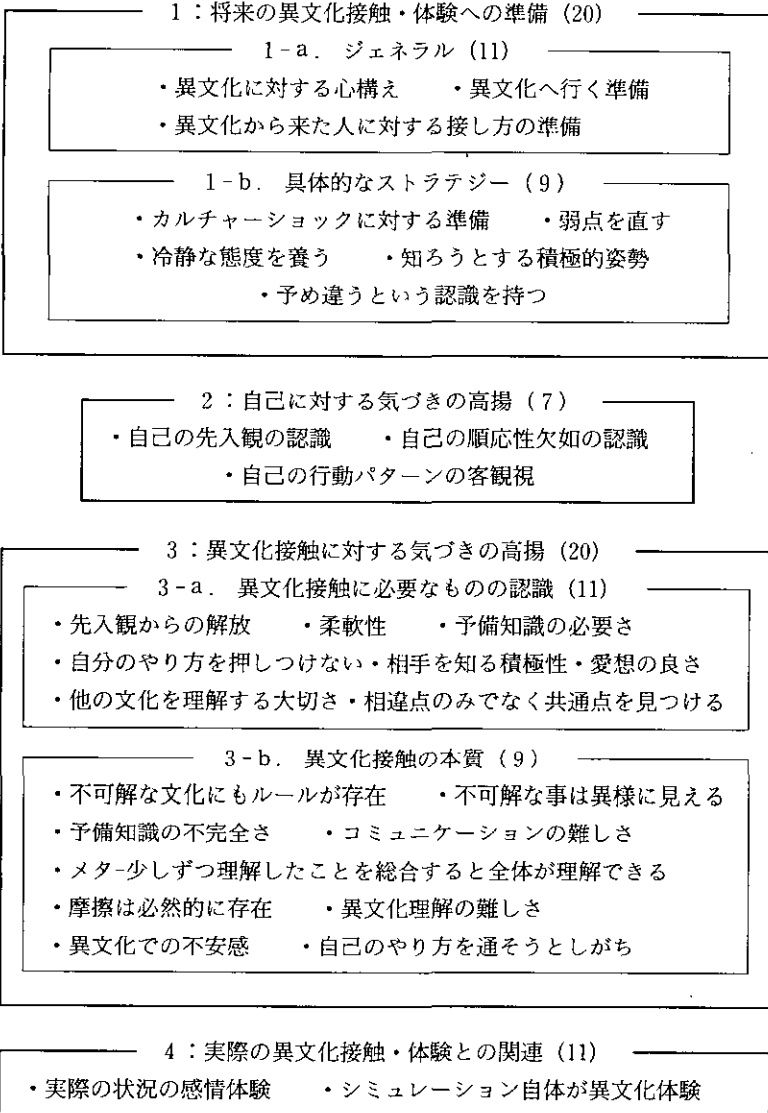
a. 有効性について

“このシミュレーションは将来役立つと思うか”という質問に対して、コミ研Aでは無回答が1名、“どちらでもない”と答えたのが2名、“役立つ”と答えたのが27名(90%)であった。コミ概では2名が“役に立たない”と答えた以外42名(95%)が“役立つ”と答えた。さらに“役立つ”と回答した学生には“どのような点で役立つと思うか”を記述してもらった。その自由回答を一項目ずつカードに書きクラス別にカードを分けた所、コミ研Aからは39項目、コミ概からは58項目を得た。それをKJ法(川喜多, 1967; 1970)を用いて分析し、4カテゴリーに両方とも分類した。⁽⁷⁾コミ研Aで得られた結果を図2に、コミ概で得られた結果を図3に示す。⁽⁸⁾

カテゴリー1は将来の異文化接触・体験への準備を示唆したもので、それはさらに二つのサブカテゴリーに分けられた。カテゴリー1-aは将来の異文化接触・体験への準備を漠然と表現したもので、カテゴリー1-bは将来の異文化接触・体験への具体的なストラテジーを示唆したものである。カテゴリー2は自己に対する気づきの高揚を示唆した項目を含む。カテゴリー3は異文化接触に対する気づきの高揚を示唆したもので、さらに二つのサブカテゴリーに分けられた。カテゴリー3-aは異文化接触到に必要なもの及び具体的なストラテジーを示したもので、カテゴリー3-bは異文化接触の本質に対する意識の高揚を示したものである。カテゴリー4は実際の異文化接触・体験とシミュレーションとの関連について示唆した項目を含む。

全体の傾向を知るために、二つのクラスで挙げられた数÷全人数(69)×100として頻度を目安とすると、最も多く挙げられたのはカテゴリー1：将来の異文化接触・体験への準備(55%)である。次いで、カ

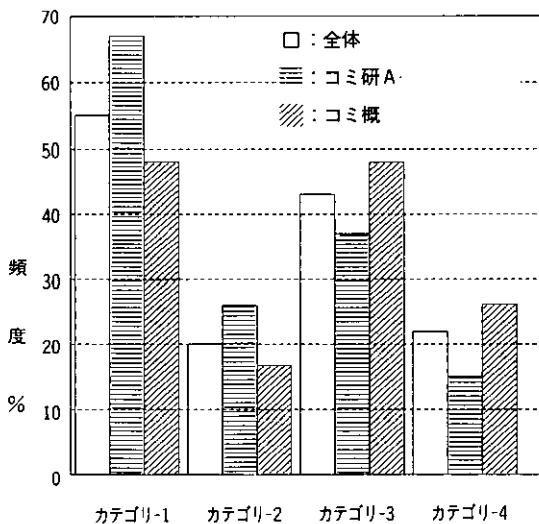
図 3 : バファバファの有効性 (コミュニケーション概論)



テゴリー 3：異文化接触に対する気づきの高揚（43%）が多く、カテゴリー 4：実際の異文化接触・体験とシミュレーションとの関連とカテゴリー 2：自己に対する気づきの高揚はほぼ同じでそれぞれ22%と20%である。

これをクラス別に見てみると、コミ研Aで一番挙げられた頻度が高かったのは、カテゴリー 1で67%、二番目に多かったのはカテゴリー 3で37%、次いでカテゴリー 2で26%、カテゴリー 4が15%で中では最も少なかった。これに対し、コミ概で挙げられた頻度の最も高かったものはカテゴリー 1とカテゴリー 3でともに48%であり、次いでカテゴリー 4が26%、カテゴリー 2が17%で最も低かった（グラフ 1）。この違いに着目してみると将来の異文化接触・体験への準備の中でも、三年生が主体のコミAの方でより具体的なストラテジーに対する示唆が多く見られ、

グラフ 1：バファバファの有効性



カテゴリー-1=将来の異文化接触・体験への準備

カテゴリー-2=自己に対する気づきの高揚

カテゴリー-3=異文化接触に関する気づきの高揚

カテゴリー-4=シミュレーションと実際の異文化接触との関連

逆にコミ概では“心構え”というように漠然とした表現が多い。これはコミ研Aの方が海外滞在経験のある学生の割合が多く、実際の経験に照らし合わせて考えることができるためであろう。また、上級生になる程異文化接触において“どのように相手の文化を推測するか”や“どのように接するべきか”などメタ的な側面に興味を示し、自分で自分をモニターする力を養おうとするのではないと思われる。これはコミ研Aでの方が、自己に対する気づきの高揚を示唆する頻度が高かったこととも関係があるだろう。コミ概では異文化接触・体験について学び始めた所なので、学生たちも異文化接触に関わる普遍的な事柄にまず気づくのかもしれない。

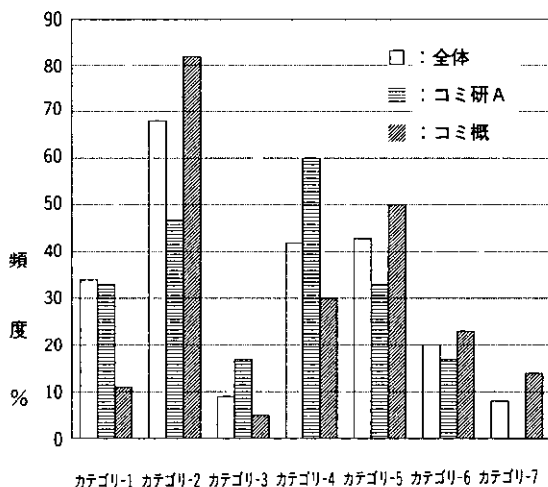
二つのクラスを合わせて、このシミュレーションが将来役立たないあるいはどちらとも言えないとしたのが4名いた。その理由としては“これは日本文化に育った人同士で行ったゲームなので実際の接触にどう役立つかわからない”や“これは異文化体験というよりは別の星に行くという感じだった”など、シミュレーションの人為性や現実との非関連性について言及されていた。

b. 感想

アンケートの最後にシミュレーションについて感想を書く箇所を設けた。“今まで書いたこと以外に”と指示したが、結果的には今までの項目と重複して記入している学生もいた。この感想も学生のシミュレーションに対する評価を示す指標と考え、a.の有効性同様KJ法により分類し、コミ研Aからは62項目、コミ概からは94項目のカードが得られた。コミ研Aから得たカードはカテゴリー1：自己に対する気づきの高揚、カテゴリー2：シミュレーションに対する感情の表現、カテゴリー3：文化の本質に対する気づきの高揚、カテゴリー4：異文化接触に対する気づきの高揚、カテゴリー5：シミュレーションの有効性、カテゴリー6：シミュレーションと実際の異文化接触との関連性の六つのカテゴリーに分類され、コミ概から得たカードは上記の6カテゴリーにカテゴリー7：シミュレーションそのものに対する評価を加えた七つのカテゴリーに分類された。カテゴリー1, 4, 6についてはa.の有効性の箇所で示した項目と同一であるため割愛する。カテゴリー2：シミュレーシ

ョンに対する感情の表現には、“おもしろかった”“疲れた”“楽しかった”“クラスメートが別の人種に見えた”“不思議な気持ちだった”“またシミュレーションをしたい”“アルファは女の立場だと嫌だ”などが含まれる。カテゴリー3：文化の本質に対する気づきの高揚には“構成メンバーによって文化が変わる”“短期間でも独自の文化が出来上がることに對する驚き”“人為的な文化でも‘内’‘外’の意識が生まれることに對する驚き”などが含まれる。カテゴリー5：シミュレーションの有効性には“授業に取り入れるのは良いアイデア”“頭でわかっていたことを実感できた”“外国の人達がどういう気持ちで入ってくるか理解できた”“日常生活に役立つ”“講義の内容が定着する”などが含まれる。カテゴリー7：

グラフ2：バファバファに対する感想



- カテゴリー-1=自己に対する気づきの高揚
- カテゴリー-2=シミュレーションに対する感情の表現
- カテゴリー-3=文化の本質に対する気づきの高揚
- カテゴリー-4=異文化接触に関する気づきの高揚
- カテゴリー-5=シミュレーションの有効性
- カテゴリー-6=シミュレーションと実際の異文化接触との関連
- カテゴリー-7=シミュレーションそのものに対する評価

シミュレーションそのものに対する評価には“友達がビジターとしてやって来るので緊張感がない”“一週間ぐらいやるとかなり得るものがある”“アルファとベータの客観的な比較”“シミュレーション参加姿勢の個人差”などが含まれる。

全体として、またクラス別に見たカテゴリーの頻度についてはグラフ 2 を参照されたい。全体の傾向を知るために、二つのクラスで挙げられた数÷全人数 (74)×100として頻度を目安とすると、最も頻度が高かったのはカテゴリー 2 : シミュレーションに対する感情の表現であり、68%である。次いで、カテゴリー 5 : シミュレーションの有効性が高く(43%)、カテゴリー 4 : 異文化接触に対する気づきの高揚(42%)とほぼ同じ程度であった。次いで多かったのがカテゴリー 1 : 自己に対する気づきの高揚で34%である。さらにカテゴリー 6 : シミュレーションと実際の異文化接触との関連性(20%)、カテゴリー 3 : 文化の本質に対する気づきの高揚(9%)、カテゴリー 7 : シミュレーションそのものに対する評価(8%)へと続く。

これをクラス別に見てみると、コミ研 A で一番挙げられた頻度が高かったのは、カテゴリー 4 で60%、二番目に多かったのはカテゴリー 2 で47%、三番目がカテゴリー 1 とカテゴリー 5 で33%、カテゴリー 3 とカテゴリー 6 は最も低く17%であった。これに対し、コミ概で挙げられた頻度の最も高かったものはカテゴリー 2 で82%であり、二番目がカテゴリー 5 で50%であり、さらにカテゴリー 4 (30%)、カテゴリー 6 (23%)、カテゴリー 7 (14%)、カテゴリー 1 (11%)、カテゴリー 3 (5%)へと続く。

この両クラスの違いに着目すると、まず著しく差が見られたのはカテゴリー 2 のシミュレーションに対する感情表現である。コミ概では82%という頻度で学生たちがシミュレーションに対する感情を表現しているのに対し、コミ研 A で見られたシミュレーションに対する感情表現は47%程である。これはアンケートを回収した時期がコミ研 A ではシミュレーション実施の三週間後であったこと、そしてコミ研 A の方がより上級生によって構成されているため“感じたこと”よりも“考えたこと”を主体に記述する傾向が見られたのではないかと思われる。二番目に、コミ研 A では“自己に対する気づき”“文化の本質に対する気づき”“異文化

接触・体験に対する気づき”が高揚したことを示唆する項目の頻度が“シミュレーションの有効性”及び“シミュレーションそのものに対する評価”を表す項目の頻度より高いが、コミ概ではこの傾向が逆になっている。最後に、シミュレーションと実際の異文化接触との関連付け方で興味深かったのは、どちらのクラスにもベータ文化の功利主義に着目した記述が見られたということである。コミ概で見られたのは、「アルファ文化からベータ文化へ行った時、以前東南アジアへ行ったときに商売のカモにされた時のことを思い出した」という学生自身の過去の経験に照らし合わせたものであった。これに対し、コミ研Aで見られたのは、「ベータ文化のメンバーだった自分がそう感じたように、現実の異文化接触の中で日本の経済力が勝っているという要素が相手の文化より優れているという錯覚を生んでしまうと思った」というように、実際の異文化接触とシミュレーションの関連に言及しながらも異文化接触の倫理観に関わる部分に触れているものであった。

B. マークホール (Markhall)

1. 方法

フィードバックを得る方法としては、バファバファと同様に終了後のフィードバックも含めてシミュレーションの様子をビデオに録画し、それをもう一度授業で見せてからアンケートに記入させた。アンケートを回収したのは実施してから二週間後の7月15日である。

2. 回答者

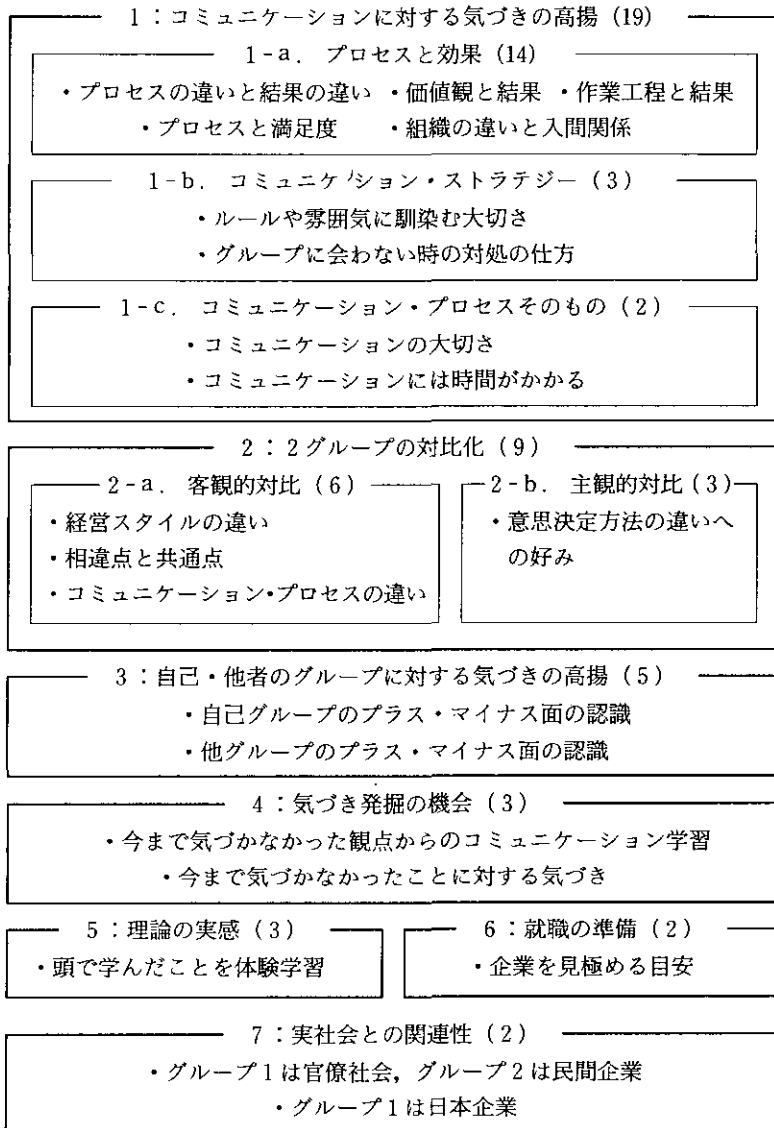
アンケートに回答したのは、コミ研Aでシミュレーションに参加した31名中27名(87%)である。そのうち四年生は1名のみでそれ以外は三年生であり、回答したのは全員女子である。

3. シミュレーションに対する評価

a. 有効性について

“このシミュレーションは今後、役立つと思うか”という質問に対して、“役立つ”と答えたのが25名(93%)であり、2名(7%)が“役に立たない”と答えた。さらに“役立つ”と回答した学生には“どのような点

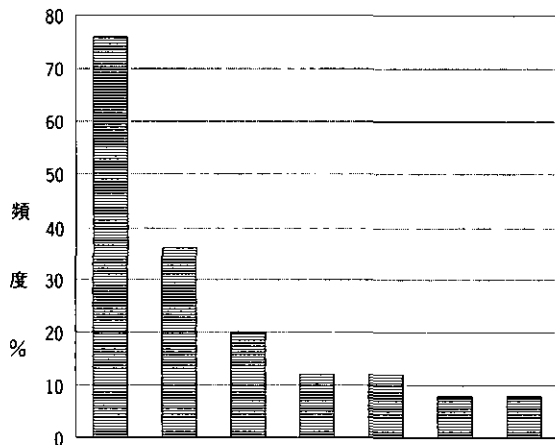
図 4：マークホールの有効性（コミュニケーション研究 A）



で役立つと思うか”を記述してもらった。その自由回答を一項目ずつカードに書き43項目を得た。それを KJ 法を用いて分析し、7 カテゴリーに分類した (図 4)。

カテゴリー 1 はコミュニケーションに対する気づきの高揚を示唆したものでさらに 1-a.コミュニケーション・プロセスとその効果に対する気づき、1-b.コミュニケーション・ストラテジーに対する気づき、1-c.コミュニケーション・プロセスそのものに対する気づきの三つのサブカテゴリーに分けられる。カテゴリー 2 は 2 グループの対比化を示唆する項目で、2-a.客観的対比と 2-b.主観的対比の二つのサブカテゴリーに分類される。カテゴリー 3 は自己・他者のグループに対する気づきの高揚

グラフ 3 : マークホルの有効性 (コミュニケーション研究 A)



カテゴリー-1 カテゴリー-2 カテゴリー-3 カテゴリー-4 カテゴリー-5 カテゴリー-6 カテゴリー-7

- カテゴリー-1=コミュニケーションに対する気づきの高揚
- カテゴリー-2= 2 グループの対比化
- カテゴリー-3=自己・他のグループに対する気づきの高揚
- カテゴリー-4=気づきの発展の機会
- カテゴリー-5=理論の実感
- カテゴリー-6=就職への準備
- カテゴリー-7=実社会との関連

を示唆するもので、カテゴリー 4 は気づきの発掘の機会を示唆したものである。カテゴリー 5 は理論の実感に関する記述であり、カテゴリー 6 は就職の準備を示唆する項目である。カテゴリー 7 は実社会との関連性を示唆したもので、学生たちがグループ 1 と 2 をそれぞれ現実社会の会社組織に結び付けた記述を含んでいる。

全体の傾向を知るために、挙げられた数÷全人数 (25)×100として頻度を目安とすると、最も頻度が高かったのはカテゴリー 1：コミュニケーションに対する気づきの高揚であり、76%である。次いで、カテゴリー 2：2 グループの対比化が高く36%であった。次いで高かったのがカテゴリー 3：自己・他者のグループに対する気づきの高揚で20%である。さらにカテゴリー 4：気づきの発掘の機会とカテゴリー 5：理論の実感に続き共に12%となっており、一番頻度の低いのがカテゴリー 6：就職の準備及びカテゴリー 7：実社会との関連性で共に 8%であった。

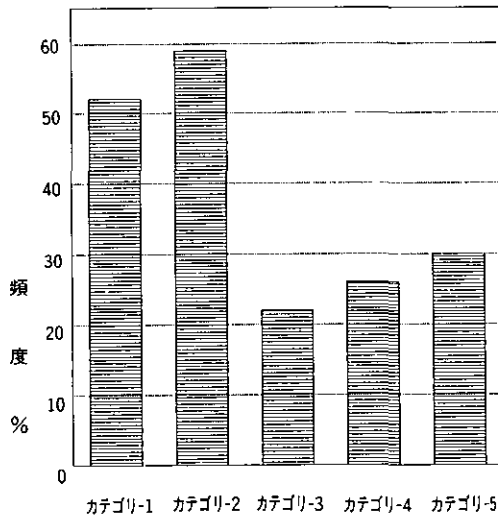
このカテゴリーを同じクラスで得られたバファバファの有効性についての分類と比べてみると、内容がかなり違うことに気づく。このシミュレーションの目的自体が、異文化接触というようなジェネラルな側面よりはより具体的な側面に焦点を当てたもので、学生たちが意識したシミュレーションの有効性は目的に見合っていると考えられる。特にコミュニケーション・プロセスに対する気づきや“いかにコミュニケーションを学ぶか”というメタ的な側面を学生たちが意識しているというのは実際のコミュニケーション能力向上に繋がると期待できよう。この頻度についてはグラフ3を参照されたい。

b. 感想

バファバファの時と同様、感想も学生のシミュレーションに対する評価を示す指標と考えた。a. の有効性同様 KJ 法により分類し、全体として51項目のカードを得、五つのカテゴリーに分類した。まず、カテゴリー 1：シミュレーションに対する感情の表現は、“楽しかった”“おもしろかった”“疲れた”“時間がなくて焦った”“意見を出せず苦痛だった”“不安だった”などを含む。カテゴリー 2：2 グループの対比化でこれはさらに 2-a. 2 グループの客観的比較と 2-b. 主観的な評価との二つのサブカテゴリーに分けられる。カテゴリー 3：シミュレーションそのもの

に対する評価で“作業自体があまりに楽しくシミュレーションの目的を邪魔してしまった”“バファバファとの比較”“男子がいたら状況は違った”などの項目を含む。カテゴリ-4：シミュレーションの効用には“学んだ理論を消化できた”“クラスメートと仲良くなれる”“就職活動をする際役立つ”“現実の経営形態に結びつけられる”などのコメントが含まれる。カテゴリ-5：気づきの高揚は5-a.コミュニケーション・プロセスに対する気づき、5-b.作業工程についての気づき、5-c.文化に対する気づき、5-d.自己に対する気づきの四つのサブカテゴリに分かれる。頻度として一番高いのはカテゴリ-2で59%，次いでカテゴリ-1で52%，さらにカテゴリ-5（30%），カテゴリ-4（26%），カテゴリ-3

グラフ4：マークホールに対する感想（コミュニケーション研究A）



カテゴリ-1=シミュレーションに対する感情の表現

カテゴリ-2=2グループの対比化

カテゴリ-3=シミュレーションそのものに対する評価

カテゴリ-4=シミュレーションの効用

カテゴリ-5=気づきの高揚

(22%) と続く (グラフ 4)。

学生たちの感想を見て気づくのは、バファバファとの比較で考えたり評価したりしている様子である。また“このシミュレーションを行ったら何が学べるのだろうか”や“作業自体が楽しくてシミュレーションの目的を見失ってしまいがち”などというように、目的をかなり意識したコメントが見られるようになった。またそこには、単に教員に言われたことを学ぶのではなく“何かを掴もうとする”積極的な姿勢がうかがえる。シミュレーションをすることで“いかに学ぶか”というメタ的なスキルが身に付くのであれば望ましいことだと思う。しかし、本来シミュレーションの目的ではないが、二つのグループを比較し良し悪しを判断するコメントが見られた。カルチャー・スペシフィックなシミュレーションにおいて全く価値判断を加えずに二つのグループを比較することの難しさを改めて感じた。

V. 結論および今後の課題

以上、異文化訓練の手法とその導入の仕方について先行研究を踏まえ、筆者の担当する英文学科コミュニケーション専門科目の授業の中で二種類のシミュレーションを導入し、学生からのフィードバックを分析し報告してきた。その分析から、以下の四点を結論として挙げたい。まず、自己開示の度合いや失敗のリスクが高いとされるシミュレーションもその導入するタイミングを考慮し、学生と教員及び学生同士のラポーを築く十分な準備を行うことで効果を上げることができると考えられる。第二に、今回の分析では上級生になる程感情より認知レベルでフィードバックを与えるという傾向が見られ、メタ的な側面に着目したコメントが見られた。第三に、シミュレーションの目的は二つのグループを主観的に判断させることではないが、カルチャー・スペシフィックなシミュレーションには、よりその危険性が伴う。シミュレーションとは言いながらもそのグループ分けがどのようになされるかによってその都度違う文化が作られる。こういったグループダイナミックスのもたらす偶発性を参加者に気づかせることも大切であろう。⁽⁹⁾最後に、参加者の中に男子学生が少ない為、バファバファ実施上は特に工夫をしなければならなかつ

た。この“不自然さ”についての学生からのフィードバックは見られなかったが、実際男子と女子の割合が違っていたとしたらまた違う反応が現れたかもしれない。パファパファよりは参加者の男女比に影響されないはずのマークホールで“男子学生がいたら意思決定の仕方は変わっていただろう”などのコメントが見られたことは興味深い。

今後、シミュレーション実施及び評価に関しては検討すべき問題が多々ある。まず、今回のフィードバックによって学生たちの意識の変化や姿勢の変容はある程度評価できると思うが、それが実際どのように行動変容に繋がるかを示す指標にはなりえない。これについては、実際訓練の効果を行動変容という立場で計る指標を作ることが可能であるかどうかを含めて検討の必要があろう。

二番目に、今回あえてアンケートを用意したが、それが学生たちに“何か良いことを書かなくては”というようなプレッシャーを与えてしまったかもしれない。これ以外に得るインフォーマルなフィードバックの方がむしろ本物かもしれない。例えば、コース評価の中で改めてシミュレーションの有効性に言及してあったり、クラス内での発表でシミュレーションの時のことに言及したり、留学した学生からの手紙にシミュレーションとの関連が述べてあったりする。コース評価の中で、1名のみであるが“それほど時間をかけてシミュレーションをする必要があったか”と疑問を投げかけていた。このような反応は直後のアンケートには見られなかった。今後フィードバックの取り方についても十分検討する必要があろう。

最後に、今後の課題として導入するシミュレーション自体についても考えさらに他のものにも挑戦してみたい。学生たちの異文化接触の機会は広がっている。それに伴い危険な状況にさらされる頻度も高くなっていると考えられる。予期しないような危機的な状況や相対立する倫理観に少しでも対応するために、ホステッジ・クライシス〈Hostage Crisis〉(Kennedy & Keys, 1988) やエコトノス〈Ecotonos〉(Nipporica & Associates, 1993) などの問題解決型のシミュレーション導入についてもその必要性を検討したいと思う。

[注]

- (1) コミュニケーション関連科目と一口に言っても、現在日本の大学では人文及び社会科学の様々なカテゴリーでコース展開がなされている(古田・久米・長谷川, 1990)。ここでは筆者が本学英文学科のコミュニケーションコースの指導にあたっている関係から、科目も英文学科専門科目の枠組みに限定されることをお断りしておきたい。
- (2) 筆者自身、過去に一般企業を対象とした訓練に携わったことがある。具体的な企業名等詳細については企業機密に関わるため挙げることは差し控えたい。その中には、海外赴任予定者のための赴任前研修、海外赴任者養成のために自己および他者に対する気づきを高める異文化コミュニケーションワークショップ、交渉力などを養う実践的な訓練などが含まれる。またここで述べている文化的な背景を異にする従業員同志の関わりとは、具体的に日本企業及び在日外国企業に勤務する日本人従業員とホワイトカラーの外国人労働者との関わりのことである。
- (3) この場合参加者の母国語が日本語であるので使用言語は日本語である。
- (4) 但し参加者の母国語が複数の場合は統一する必要があるだろう。
- (5) このアンケートを作成した時点では、筆者はシミュレーションでの参加者の反応と異文化適応の度合いを示す指標とされている The Cross-Cultural Adaptability Inventory (Kelly & Meyers, 1989)との相関関係について調べてみようと考えていた。そこでアンケートにも差し障りの無い範囲内で記名を求めた。しかし、ビデオが一人一人の学生の反応の一部始終を録画することが不可能であること、The Cross-Cultural Adaptability Inventory は回答者の異文化適応への基本的な“態度”を示す指標であるとしても、実際それが“行動”を示すものではないことを鑑みて本稿の目的とすることを差し控えた。
- (6) 異文化接触の度合いはその接触の広さ、深さ、長さにも関わり、測定するのはほぼ不可能に近いと思う。また手段としても、例えば語学学校に通うことやクラブ活動で留学生に接するなど、無数に挙げられよう。
- (7) 二つのクラスで、全く同じカテゴリーが出来るかどうかかわからないので分析は別々に行った。作為的に一つのクラスで得られた結果を分類してからもう一つに当てはめたわけではない。結果として同じカテゴリーを得ることが出来たことを述べておきたい。

- (8) 図2, 3, 4については田中・藤原(1992)を参照にした。
- (9) 参考までにバファバファのアンケートで「あなたは今回どちらの文化のメンバーだったか」、「もし仮に住むとしたらどちらの文化に住みたいか」と聞いた。二つのクラスの結果を比べてみると、顕著な違いが出たのはコミ概でベータ文化を経験した20名のうち10名がアルファ文化に、残る10名がベータ文化に住みたいとしたのに対し、コミ研Aでベータ文化を経験した15名の中にアルファ文化を希望したメンバーはいなかった。またコミ概でアルファ文化を経験した24名のうち20名がアルファ文化を選び4名のみがベータ文化を選んだのに対し、コミ研Aでアルファ文化を体験した12名中6名がアルファ文化を6名がベータ文化を選択した。アルファを選択した理由として“楽しい”や“友好的”が最も多く、ベータを選択した理由として“男女平等だから”“目的・目標が明白だから”が多かった。これは個々のメンバーの価値観の違いにもよるが、ビデオで観察してみるとコミ概ではアルファ文化の特徴が顕著に現れており、逆にコミ研Aではベータ文化の特徴が顕著に現れていた。これがシミュレーションを実施する上で興味深いところでもあり、危険な点でもある。

[参考文献]

- Blake, B. F., & Heslin, R. (1983). Evaluating Cross-Cultural Training. In D. Landis & R. W. Brislin (Eds.), *Handbook of Intercultural Training Volume I* (pp. 203-223). New York, NY: Pergamon Press.
- Brislin, R. W., Landis, D., & Brandt, M. E. (1983). Conceptualizations of Intercultural Behavior and Training. In D. Landis & R. W. Brislin (Eds.), *Handbook of Intercultural Training Volume I* (pp. 1-35). New York, NY: Pergamon Press.
- 古田 暁・久米昭元・長谷川典子 (1990). 日本の大学におけるコミュニケーション教育の実態調査報告Ⅰ. 『異文化コミュニケーション研究』第3号, pp. 91-115. 神田外語大学異文化コミュニケーション研究所.
- Gudykunst, W. B., & Hammer, M. R. (1983). Basic Training Design: Approaches to Intercultural Training. In D. Landis & R. W. Brislin (Eds.), *Handbook of Intercultural Training Volume I* (pp. 118-154). New York, NY: Pergamon Press.

- Gudykunst, W. B., & Nishida, T. (1981). The Intercultural Communication Workshop: Foundations, Development and Affects. In T. Nishida & W. B. Gudykunst (Eds.), *Readings in Intercultural Communication* (pp. 107-131). Tokyo, Japan: Geirin Shobo Publishing Co.
- Harrison, R., & Hopkins, R. L. (1967). The Design of Cross-Cultural Training: An Alternative to the University Model. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 3, 431-460.
- Hoopes, D. S. (1979). Intercultural Communication Concept and the Psychology of Intercultural Experience. In M. D. Pusch (Ed.), *Multicultural Education: A Cross-Cultural Training Approach* (pp. 10-38). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- 岩田祐子 (1992). 英語教育におけるコミュニケーション摩擦—大学の英語教育と異文化トレーニングの方法. 『異文化教育』第6号, pp. 129-142. 京都: アカデミア出版会.
- 川喜多二郎 (1967). 『発想法』. 東京: 中央公論社.
- 川喜多二郎 (1970). 『続・発想法』. 東京: 中央公論社.
- Kelly, C., & Meyers, J. (1989). *The Cross-Cultural Adaptability Inventory*. La Jolla, CA: Colleen Kelley Human Relations Consultant.
- Kennedy, M., & Keys, M. (1988). *Hostage Crisis*. New York, NY: Moorhead Kennedy Institute of the American Forum.
- 水田園子 (1990). 日本人大学生を対象とした異文化間コミュニケーション力育成の一アプローチ—クロスカルチャートレーニングの英語教育への適応—. 『スピーチ・コミュニケーション教育』第3号; pp. 1-14. 日本コミュニケーション学会,
- Nipporica Associates (1993). *Ecotonos*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, Inc.
- Paige, R. M., & Martin, J. N. (1983). Ethics in Cross-Cultural Training. In D. Landis & R. W. Brislin (Eds.). *Handbook of Intercultural Training Volume I* (pp. 36-60). New York, NY: Pergamon Press.
- Ramsey, S. (1991). *Strategies for Intercultural Training*. Manual presented at the seminar for Cross-Cultural Training Services, Ltd., Tokyo, Japan.
- Shirts, G. (1977). *BaFá BaFá*. Del Mar, CA: Simile II.

田中共子・藤原武弘 (1992). 在日留学生の対人行動上の困難・異文化適応を促進するための日本のソーシャル・スキルの検討. 『社会心理学研究』第7巻第2号, pp. 92-101.

YFU-TRG, (1984). *Markhall : A Comparative Management Simulation*. Washington, D. C. : Youth for Understanding.

Introducing Intercultural Communication Simulation Games in Communication-Related Classes

Kiyoko SUEDA

Recently some intercultural communication training methodologies have been introduced into the university classroom setting, especially in the field of foreign language education. These methodologies center around cognitive training methodologies such as cultural assimilator and critical incidents. However, there is a scarcity of research on utilizing experiential methodologies such as simulation games or students' evaluation on the games.

This paper reports on an attempt to introduce two simulation games (culture-general versus culture-specific) in two communication-related classes in the Hokusei English Department. In so doing, the first part of the paper reviews the literature of intercultural communication training; its purpose, historical background and a variety of methodologies. The second part of the paper reports how the author introduced two kinds of simulation games (*BaFā BaFā* and *Markhall*) in two communication-related classes based on what is suggested by the literature. The third part of the paper analyzes the feedback questionnaire filled out by the students by using the KJ method. The analysis found that overall the students felt the simulation games effective in : (1) preparing them for their potential intercultural contacts or future working environment ; (2) digesting what they learned cognitively ; and (3) increasing awareness of self, others, culture, intercultural contact, and communication processes. The last part of the paper suggests future assignments in introducing simulation games in communication-related subjects.

北星学園大学文学部 北星論集第31号 正誤表

頁・行目	誤	正
31頁23行目	Pp.91-107。 _____	放送大学教育振興会
95頁 5 行目	Abbatt	Abbott
101頁 4 行目	you mother	you_your mother
101頁11行目	Lilia's _____	Lilia's <u>chaperone</u>
109頁17行目	lift	life
143頁12行目	コミA	コミ研A
145頁グラフ2 カテゴリー 6	関連__	関連性
149頁グラフ3 カテゴリー 7	関連__	関連性
167頁 1 行目	non_belligerent	non <u>b</u> elligerent
210頁 6 行目	on	of
210頁12行目	historlcal	histor <u>i</u> cal