

研究プロジェクト 4

第Ⅳ部 異文化間コミュニケーションプロジェクト

【執筆者】

「異文化間コミュニケーションプロジェクト」の研究
活動

吉田 友子

外国語教育研究センター副所長

英語による異文化コミュニケーションの授業実践

—国際センターの日本研究講座の授業から—

手塚 千鶴子

国際センター

Developing Multiple Perspectives:

A Write-up of Materials Covered in an Intercultural Communication
Training Class

吉田 友子

外国語教育研究センター副所長

Discovering the Many Faces of Culture:

Write-up of Material Covered in Advanced English Class

横川 (室) 真理子

外国語教育研究センター講師

中等部英国研修報告—異文化間コミュニケーションの
視点から

江波戸 慎

中等部

「異文化間コミュニケーションプロジェクト」の研究活動

外国語教育研究センター副所長

吉田 友子

プロジェクトの活動内容

複数の文化がせめぎ合う場面で、個人、グループ、国家などが対面する不安や誤解、あるいは文化摩擦などを回避し、異なる文化に対応する能力を培うことは、外国語の運用能力を向上させる上で不可欠な要件の一つである。そこで、異文化間コミュニケーションプロジェクトでは、授業中、留学先、日常生活などのさまざまな場面で学生が経験する異文化との接触を通じて、異文化に対面するということはどういうことなのか、どのような難しさがあるのかといった基本的な問題を体験的に学習させるとともに、そうした問題への対応を学ぶ「異文化トレーニング」を実施し、その成果を研究している。

ここで、本研究プロジェクトのメンバーがどのように異文化間コミュニケーションを授業で扱っているかを簡単に紹介する。まず、2006年度より当研究プロジェクトのメンバーとなった経済学部助教授のマイケル・エインジ先生は、担当している授業でさまざまな国の映画を通して学生に異文化を紹介している。この授業は国際センターの国際研究講座として設置されているため、受講者の中には海外からの留学生も多く、日本人の学生は彼らとのディスカッションを通じて映画というメディアの中だけではない、自らの具体的な問題として異文化間コミュニケーション*を体験している。また、エインジ先生ご自身が日本に長く滞在する、日本文化に造詣が深いアメリカ人であるという点も、授業の多様性に貢献しているといえる。

国際センター教授の手塚千鶴子先生は「異文化間コミュニケーション」および「日本人の心理学」という授業を担当している。これらの授業も日本人の学生と留学生が共に学ぶ環境にあるため、まさに授業自体が異文化体験である。授業の内容としては、異文化間コミュニケーションの基本的概念から、異文化間コミュニケーションを促進・阻害する心理的要因、自文化への認識と自己理解を踏まえたよりよいコミュニケーションの考察まで多岐にわたり、文化とコミュニケーションの関係や文化の意味を探るため、学生自身がグループ・プロジェクトを通じて種々の調査に取り組むなど積極的に参加できるプログラムになっている（詳しくは本書の手塚先生の章を参照）。

筆者は外国語教育研究センターの設置科目で「異文化トレーニング」の授業を担当している。この授業は、海外生活経験のない1年生と2年生を主な対象にしているため、異文化トレーニングの基礎となる、文化のAwareness（認知）、Knowledge（知識）、Emotions（感情）、Skills（スキル）を中心に、文化がどのように我々の生き方に影響を及ぼしているかを網羅的に紹介している（詳しくは本書の吉田の章を参照）。一方、三田で「英語最上級 アドバンスト英語」を担当している横川（室）真理子先生の場合は、主に帰国子女を対象にしたクラスであるため、内容をより深く掘り下げ、単なる異文化の紹介にとどまらず、異文化の狭間で暮らしている人々のアイデンティティーなども研究テーマとして扱っている（詳しくは本書の横川先生の章を参照）。いずれの場合も、授業担当者が外国で育った経験を活か

* このプロジェクト名には「異文化間コミュニケーション」という言葉が使われているが、本活動報告では執筆者により、これ以外に、しかし基本的には同じ意味で「異文化コミュニケーション」という言葉も使われていることをお断りしたい。

し、まさに異文化の狭間で暮らしている一人の人間として授業に具体性を与えていることが特徴である。

慶應義塾の学生には、海外で学ぶさまざまな機会がある。義塾が外国の大学との間で交わした協定に基づいて実施する交換留学制度、国際センターが主催する短期研修プログラム等に加え、2004年度から外国語教育研究センターでも短期の語学研修を開始した。1年目はオーストラリアにある University of New South Wales に 38名の学生を派遣し、2005年度には、学生の高いニーズに応じて University of California, Santa Cruz (米国) を新規の派遣先として追加、合計で 50名以上の学生が約 5週間の語学研修に参加した。また、中等部にはイギリスにあるホカ Ril 校での春期研修プログラム、同じくイギリスのハンプシャーにある夏期研修プログラム、さらに秋期ホカ Ril 校生徒受け入れプログラムという 3つの国際交流プログラムがあり、当研究プロジェクトの副代表である江波戸先生が、中等部国際交流の責任者として総括している。江波戸先生の報告にある通り、中等部の春期英国研修では、9日間の現地研修に先立って 2ヶ月間に渡る事前研修があり、参加者にとっては英語の能力以上に異文化間コミュニケーション能力を大きく成長させることのできるチャンスだったといえる。まだ統計分析の結果はでないが、こうした低年齢層の異文化経験は、短期間であっても大きな変化をもたらすと考察している。

研究の成果

授業や海外経験（留学や語学研修）の成果として、まず第一に挙げられるのは参加した学生一人一人の成長である。授業のアンケートや期末テストの答案をみると学生がどれだけ学び、成長したかが明らかである。学生のグループ・プロジェクトの内容も大変興味深いものばかりで彼らの学びを物語っている。しかし、残念ながら今まではその成長ぶりを実感することができるのが、授業を担当している教員のみに限られていた。そこで、これからはもっと彼らの成長を客観的に測り、授業の様子やプロジェクトの活動内容を当研究センターのホームページなどで公開することにより、広く他の研究者とも成果を共有しながら異文化間コミュニケーションを考察していく予定である。

研究の成果をふまえた今後の計画と課題

2006年度から外国語教育研究センターの「行動中心複言語学習プロジェクト」が文部科学省の高度化推進事業（学術フロンティア）に採択されたことを受け、我々の異文化間コミュニケーションプロジェクトもさらに本格的な研究を展開する。具体的には次の 4つの柱に基づいて研究を行う予定である：1) 留学効果の研究、2) 授業効果の研究、3) プルリリンガルな学習環境に関する研究、そして 4) 学生、スタッフ、教員における異文化間コミュニケーションの研究。この研究では、授業や留学を学生に体験させるだけではなく、その成果を測り、広く公開していくことを目的としている。ここで 4つの研究を簡単に紹介させていただく。

「留学効果の研究」では、慶應義塾大学が送り出している様々な留学生や外国から受け入れている留学生が留学経験を通してどのように変化していくかを研究していく。また、留学前などに異文化トレーニングを実施し、その効果も分析していきたい。この研究プロジェクトの特色としては、その研究対象となる年齢ならびに留学期間の幅広さを挙げることができる。慶應義塾には小学校から大学院までの一貫教育制度があり、幅広い年齢層を研究対象とすることができる。また送り出しと受け入れの留学プログラムには、それぞれ短期と長期があり、留学期間による違いの影響もみることができる。具体的には慶應義塾の中学生が 1週間イギリス滞在するプログラムもあれば（詳しくは本書の江波戸先生の章を参照）、大学生が 1年間海外で学ぶ交換プログラムもある。もう一つの特徴としては研究チームのメンバーの構成により、質的研究及び量的研究の両方を用いて学生の変化を見ていくことができる、ということである。

「授業効果の研究」では留学を通してではなく、学校の授業を通して学生の異文化適応能力や考え方を変えることができるのかを探っていきたい。授業で異文化を取り上げるには、さまざまなテーマやアプローチの設定が可能である。例えば、筆者のように「異文化トレーニング」を授業で教える方法もあれば、エインジ先生のように映画を通して異文化を学んでいくという方法もある。このプロジェクトでは様々な異文化の授業を紹介し、それぞれがどのように学生の考え方を変えるかを考察し、より効果的な授業を提言してい

たい。

「プルリリンガルな学習環境に関する研究」では幾つもの言語が使用されている学習環境がどのような影響を学生にもたらしているかを研究していきたい。例えば、慶應義塾ニューヨーク学院のように英語と日本語が並存する学習環境がどのように学生の言語能力や考え方、価値観や行動パターンに影響を与えるかを見ていきたい。その他、中等部の協力校であるイギリスのホカ Ril 校も学生が複数の言語を運用するプルリリンガルな環境であるため、可能であれば、慶應義塾大学の学生を participant-observer として当地へ派遣し、現地で日本語の教育および研究をしてもらうことを考えている。

最後に「学生、スタッフ、教員における異文化間コミュニケーションの研究」がある。この研究では留学生を受け入れる立場にある学生、スタッフや教員を対象に異文化間コミュニケーションの研修を行い、その成果を検討していきたい。なぜなら、異文化交流が円滑に行われるか否かは、海外に行く者だけではなく受け入れ側にも責任があると考えからである。具体的には、理工学研究科で行われているチューター制度で留学生の支援にあたっている大学院生を対象に異文化間コミュニケーション・トレーニングを行い、その効果を見ていきたいと思っている。それ以外にも一般の学生や教員やスタッフを対象にしたワークショップの開催計画などもある。

まだ始まったばかりのプロジェクトではあるが、今までの研究成果を踏まえた上でこれから 4 本の柱を中心に研究をますます広げていきたいと思う。

英語による異文化コミュニケーションの授業実践

—国際センターの日本研究講座の授業から—

国際センター

手塚 千鶴子

はじめに

今日私達は、グローバル化の時代を生きている。それはペリーの黒船来航によってもたらされた幕末の開国以来の、より複雑で大規模な開国を、私達に迫っていることを意味しているのではないか。

日本の若者は、将来、諸外国に職を求めたり、転職したり、あるいは国内の会社やコミュニティでも、多様な外国人達と働き生活する可能性が、飛躍的に増えていくと思われる。彼らの多くは、学生時代さまざまな、海外旅行や海外研修を体験している。しかし彼らが、果たして異文化コミュニケーション能力を身につけているかといえば、そうでもない。

世界に目を向けると、従来の政治的あるいは経済的安全や安定だけではなく、「自己実現」を求め、多くの人々が、人生のある時期に、文化や国の国境を越え移動する、新しいタイプの移民が増えているといわれる。また海外旅行にでかける中国人の旅行者は、1980年代の日本人の海外旅行ブームのさらに上を行き、2020年には一億人に達するといわれる。

本大学の国際センターの授業にも、そうした人々のさまざまな海外体験の新たな現実が実感される。英語での「異文化コミュニケーション」と「日本人の心理学」の国際センター日本研究講座の受講生は、以前に比べ、多文化を経験してきた留学生、日本人学生の比率が圧倒的に増えている。その理由は、家族ごとの海外移住、自分自身の留学や旅行、親が国際結婚していたこと、文化を超えた養子縁組、親の仕事のための海外生活等多様である。

こうした大学にも押し寄せる大きな転換点にたち、

学生達の現在と将来を見据えた大学教育を考える時、この新たな時代を生き抜くにふさわしい人間にはどんな態度、スキル、知識をもって欲しいのか、それらをどのように教育していくのかが問われる。答えは単純でも明確でもない。筆者としては、まずは、学生達に広い意味の「異文化コミュニケーション力」を身につけてもらいたいと考えている。

本研究の目的

そこで、筆者の日頃の授業実践を、異文化コミュニケーション力の養成という視点から、その現状を報告し、問題点や可能性を考察するのが、本研究の目的である。

一年間で半期の授業を4科目担当しているが、大きくは「異文化コミュニケーション」と「日本人の心理学」にわかれ、それぞれがさらに春、秋各一コース開講される。従って前者は、春の「異文化コミュニケーション1: 日本的コミュニケーション・パターンから見た場合」と秋の「異文化コミュニケーション2: 異文化接触における日本人のアイデンティティ」に、後者は、春の「日本人の心理学1: コンフリクト・マネジメント」と、秋の「日本人の心理学2: 『甘え』再考」に分かれる。

本報告では、異文化コミュニケーションの授業として、春学期の「異文化コミュニケーション1: 日本的コミュニケーション・パターンから見た場合」をとりあげる。グループ・プロジェクトを学生に課する、インテンシブな授業ともいえる。

英語科目名は Intercultural Communication 1: Seen from Japanese Communication Pattern である。

上記の4科目は、タイトル名に、「異文化コミュニケーション」という言葉が入るかどうかは別にして、国際センター日本研究講座の大枠のなかで、すべて、広い意味での「異文化コミュニケーション」の授業であると、筆者は捉えている。理由は三つある。第一に、この授業が刺激となり、大学の内外でより広く留学生と日本人学生との異文化コミュニケーションが活発になることを狙っていること。第二に、留学生と日本人学生とがともに参加する授業実践のなかで、必然的に異文化コミュニケーションが生じること。第三に、この生の異文化コミュニケーションを、「異文化コミュニケーション」であれ「日本人の心理学」であれ、授業目的を効果的に達成するため、あえて意図的に利用しているからである。

ここでは、例年の基本的なコースの枠組み、構成、進行を報告し、このような「異文化コミュニケーション」の授業の、問題と可能性とを最後に考察する。

またこの科目は、英語を用いた日本人と留学生の異文化コミュニケーションの授業として、日本人学生達には、外国語教育の側面も担っているため、外国語教育との接点にも少し触れてみたい。

授業実践報告

「異文化コミュニケーション 1: 日本人のコミュニケーション・パターンから見た場合」

1. 授業目標: 基本的な目的は4つ

①異文化コミュニケーションの基本的概念（文化の定義、機能、それが人間の行動、特にコミュニケーションにどんな影響を与えるか、異文化コミュニケーションとは何か）、異文化コミュニケーションの促進要因（認知の柔軟性、文化や自己への気づき、ユーモアなどのゆとり、共感性）、阻害要因は何か（ステレオタイプや偏見、相手のコミュニケーション行動を意味付け、評価する際のゆがみ）といった、異文化コミュニケーションの基本を学び、②日本人の視点から、日本人の心理のあり方がコミュニケーションに与える影響、つまり、日本人の心理特性や対人関係性を示す、「甘え」、「素直」といった概念が、どんな日本人のコミュニケーション・パターン（本音と建前の使い分け、曖昧で間接的な表現、

丁寧な表現、対立の回避等）をうみだし、そうしたコミュニケーション・パターンが、日本人との異文化コミュニケーションに、日本人、外国人双方にどんな影響を及ぼすかを学び、③そのうえでどうしたらよい異文化コミュニケーションをとれるかを日本人、外国人双方の立場から考える。④そしてこの授業での多様な他者との議論を通して、自分や自文化についての気づきを高め、自己理解と、その成長を支援することである。

2. 教育方法の特徴: 学生参加型の授業とグループ・プロジェクト

1) 学生参加型の授業をめざす

この授業方法の大きな特徴の一つは、なるべく一つのセッション内に、知識伝授型のミニレクチャーと、学生参加型の活動（グループ討論、ペアワーク、個人ワーク）と、クラス全体でのまとめの議論の時間をもつようにしていることである。

ミニレクチャー以外の学生が積極的に参加する種々の活動には、新聞記事やケースを宿題として読んで来た上でのグループ討論、ビデオを見てのグループ討論、個人で心理テストに答える、非言語的な絵を描く、コラージュを貼るなどの活動、そのあとのグループでのシェアリング、最後にクラス全体でのまとめの議論がある。聴くだけでなく、感じたこと、気持ち、意見を言葉やその他のメディアを用いて、表現すること、意見交換することが、期待される。

宿題には、英文の資料を読む以外に、読んだうえで感想や、特定の質問に答える形でのエッセイや小レポート、後述するグループ・プロジェクトのための、何を調べたいかを理由とともに書かせる、といった英語で書く宿題も2、3度出す。これらは、特に英語でのレポートを書くことになっていない、日本人学生には最後のファイナル・レポートを書く前の、下準備や慣れさせる意味もある。しかし主な目的は、内省や気づきをうながし、クラスでの議論を活発化させ、またそれをもとに自分の思考を深めるためである。

2) 学生主導型学習の一環としてのグループ・プロジェクト

クラスでの授業は、最終的には、このクラスの目玉である、留学生、日本人学生達の混成グループによる

グループ・プロジェクトがうまく進行し、最後の2週間で、その成果を各グループが、プレゼンテーションすることで締めくくられる。次にまずこのグループ・プロジェクトを学生たちに課する目的をのべる。

このコースは、留学生と日本人学生が共に参加する授業であり、文化的に多様な学生が混在することで、多様な意見が一つのテーマについて出され、クラス内の議論が活性化し、思考を深め、学生同士での議論で互いに学ぶチャンスが大きい。このチャンスを最大限に生かすための仕掛けが、グループ・プロジェクトである。いつも教師がいて守られ、仕切られる場だけでなく、日頃の学生どうしのコミュニケーションを通して、グループをつくり、トピックを選び、プロジェクトを組み、準備、調査し、分析、考察のうえ、成果を発表するという課題は、まさに真剣で生の異文化コミュニケーションを体験させ、そのなかで苦労と喜びを体験させることになる。学校のプールだけでなく、湖や川や海で泳いでもらう。このプロセスで、対立や摩擦が学生達の中に生じるが、そこを彼らが乗り越えたとき、彼らは、本物の異文化コミュニケーション力を身につけることになる。それが達成できるように、見守りほどよい学びが生じるためのファシリテーションが、教師の役割である。

3) 英語学習活動

英語を使って話す、ディスカッションする、プレゼンテーションする、各種の英文作成、英語の資料を読むこと、そして勿論、英語の話を聴くという、4つの言語活動が行われる。英語を教えることが直接の目的でない、英語による授業だが、必然的に、日本人学生の場合には、それほど英語力がたかくなかった学生に、その改善が見られるようである。それはなんとか現実の場面で実際に理解しあいたい、伝えたい思いが強くなるからと思われる。

さて次のセクションで、このコースの進行具合を、グループ・プロジェクトの展開とあわせて、どう授業がすすんでいくかを報告する。

3. 授業の展開

1) オリエンテーション (セッション1)

英語力のレベル、文化、年齢、専攻も異なる学生が、緊張せずに話せるよう、アイス・ブレイキング¹⁾として、コラージュ²⁾などリラックス効果があり、また右脳を多少使うと想像されるものを学生にやらせ、これを素材に、グループに分かれての自己紹介につなげる。このあとも、クラスの学生達が早く知り合え親密感が育つよう、また特に日本人学生が臆せずに英語で参加できるように、リラックスした雰囲気をつくるべく、ユーモアを用いるなどコースを通じて工夫する。

シラバスの説明など、コースの一通りのオリエンテーションの後で、現在の多文化的状況を実感してもらい、国内外で起こっている文化の衝突や、変容、輸出入に関する新聞記事等も見せることで、異文化コミュニケーションの難しさや面白さに興味を喚起させるようにする。取り上げた記事には、上海で働く日本人の若者達、フランスでのイスラム移民のスカーフの学校での着用禁止、若い移民たちの暴動、海外に進出する日本のアニメやカワイイ文化、国内での国際結婚の増加等がある。

グループ・プロジェクトについての最初のオリエンテーションを行い、学生達が一番楽しみ学ぶことが多いが、授業外での協働作業等、時間とエネルギーの点での負担も大きいことを伝え、コミットメントを促す。

2) 文化についての基本的な学習 (セッション2、3、4を中心に)

文化の定義、分類、機能、コミュニケーションとは、異文化コミュニケーションとは何か基本を学ばせる。その際、特に留学生や帰国生達が、日本で生活していて不思議に思うことなど日常の体験から、文化が異なると、その文化の人には当たり前でも、異なる文化の人には奇異に感じたり理解しにくいことがあることに、気づかせ、それがなぜかも考えさせる。そこからしだいに文化の果たす機能、文化によりわれわれの考え、

1) アイス・ブレイキング：異文化コミュニケーションのワークショップや研修会等で、講義型ではなく参加者主体の体験学習的プログラムを展開するはじめに、緊張をほぐし積極的参加を促進するため楽しいゲームやちょっと工夫した自己紹介をやることなど。

2) コラージュ：無から絵を描くのではなく、雑誌、チラシ、新聞、絵はがきなどすでにある素材から気に入ったもの、気になるものを自由に切り取り、紙に貼っていくことをさすが、最初は芸術の一方法として生まれ、日本ではその後心理療法や教育場で、幅広く利用されるようになっていく。

思考、感情、その表現、コミュニケーションに影響を受けることへの気づきを促す。ここで異文化コミュニケーションの英文の教科書や入門書からの英文抜粋や、レジュメを用いる。そうしたクラスでの議論やミニレクチャーを通じて、異文化コミュニケーションや、広く比較文化の領域で学生達の興味を掘り起こしたり、耕すような内容の議論をこころがける。そのために、文化がコミュニケーションに果たす役割がよみとれうる、カレントな英文記事からの抜粋も学生たちに読ませたり、感想を書かせたり、議論にとりいれる。謝罪の遣り方や、意味が異なるために誤解や理解不足を生んだ愛媛丸事件での日米間の交渉、その後アメリカ政府が日本人における謝罪の重要性を学習し、最近の横須賀での在日米軍兵士による殺人事件に関して、日本流の謝罪をアメリカ政府関係者が行った記事や、アイルランドでの政治的な議論をお酒を飲みながら愉しむパブ文化、ヨーロッパでのイスラム移民の若い世代と旧世代間の文化葛藤などである。

グループ・プロジェクトについての二回目のより詳しいオリエンテーションを行う（3か4セッションで）。それには、プロジェクトの進め方、どのような作業や準備が必要になるのか、またどんなトピックが良いのか（日本文化と他の文化との比較や、日本文化に焦点をあてたもの、日本人との異文化コミュニケーションに関係するもの）を過去の例も示しつつ説明する。日程（グループの形成、プロジェクト・プロポーザルの提出、調査方法、アンケートやインタビューを行う場合の、アンケート用紙やインタビュー用質問原案の提出、アンケート等の完成、データの収集、分析と考察、プレゼン予定日、最終レポートの締め切り）等、そしてどのようにグループをつくるのか（学生たちが自主的に形成する）などを、説明する。こうしてどのような活動を今後必要とするかを頭にいれてもらう。

過去のトピック例をとりあげ、それぞれどんな種類にわかれるかを説明する。

ある年には、以下のような例をとりあげた。

1. 'Kawaii' culture: why Sanrio goods sell so well even among adult women in Japan?
2. Why Japanese use spend so much money on 'brand goods'?
3. Japanese people's enigmatic smiles
4. Cross cultural study of reaction to hugging and

other forms of physical intimacy

5. Why do we greet differently?
6. Cross cultural study of college education: what college students expect from college education
7. Cultural shock experiences of international students in Japan
8. How Japanese and international students can make friends with each other?
9. Cross cultural study of parent-child relationship in Japan, U.S.A, and other countries
10. Comparative study of TV commercials in Japan, U.S.A. and Britain

5、6のセッションを通じて、クラスの学生全員の留学生と日本人学生混在のグループわけができるよう、この段階では、クラスでのグループ議論の際に、毎回話したことの無い人と組むように促している。

3) 日本人の心理の学習（セッション5、6、7を中心に）

日本人の心理が、どのような日本人のコミュニケーション・パターンに反映されていくかを学ぶ前段階として、まず「甘え」や「素直」等の概念を学ぶ。学生たちの理解を促進させるため、導入に、自分がこどもの頃の母との関係を絵に描いてもらう課題や、甘えの心理をはかるテストに答えてもらう課題をクラスで行う。それを出発点に、甘えが何かを学生達で具体例を出させ、教員の用意した概念の説明や英文資料を読ませ、グループで議論し、クラス全体でさらにもむという形をとる。抽象と具体の間を往復しながら考えさせるわけである。日本人には一目瞭然のはずのこの言葉を、英語で留学生に伝える際に、日本人学生は、留学生はこの概念を理解しようとして、異文化コミュニケーションの難しさを実感する。それはまた、甘えという言葉をもつ日本の文化の、人と人との相互依存を大切にする価値観が背後にあること、従って、個人の自立を重視する文化価値で育った人には、この言葉を理解することが難しいことを、ともに学んでいく。素直という概念の議論の際には、外国人が「素直」を、弱い、服従的であるといった否定的な捉え方を示しやすいことを示した英文資料を読ませ、こうした概念の理解と解釈が、文化が異なるとずれる、誤解がおこること、その背景に、自文化で重要視される価値観の相違があることを学んでいく。

授業時間の一部を用いて学生達に、グループ・プロジェクトに対する興味ややりたいトピックを、クラス全体でシェアさせ、グループで組む仲間を見つけやすくする。ときに自分の遣りたいトピックが決まっている学生には、それをアピールしてもらい、他の学生をリクルートする時間を与えたり、学生どうしの交渉を促進するようにする。

グループ・メンバーの構成は、学生の興味と、組みたい相手は誰かの二つのファクターで決まるが、それが、決定されると、次にそのグループ・プロジェクトのプロポーザルを、各グループから提出させる。それが5週目か6週目の終わりであるが、時に7週目にはいることもある。

過去に選ばれたトピックは、広い意味では異文化コミュニケーションに関連するが、ぴったりのトピックではないものも多い。内容からわけると①コミュニケーション・対人関係以外の比較文化的なもの（大学生生活の意味やそこに期待するものの比較、就職活動の比較）、②コミュニケーション・対人行動の比較（親子関係の比較、店員とお客とのコミュニケーションの比較、親密性を現す非言語行動の比較）、③コミュニケーション・対人関係以外で日本文化に特徴的なもの（日本のお弁当文化とその意味、日本のカワイイ文化、日本のブランド品購入志向）、④日本に特徴的なコミュニケーション・対人関係（日本人の謙遜、日本人の奇妙なほほえみ）がある。⑤異文化コミュニケーションを直接とりあげるトピックは、留学生の日本でのカルチャーショック、日本人と留学生はどうしたら友達になれるか、異文化コミュニケーションでの偏見とステレオタイプなどが過去の例にはある。

学生達の率直な違和感や疑問が出発点になって考えたトピックが多いので、その動機を重視し、異文化コミュニケーションそのものとの関連を厳しく問わないことにしている。理由の第一は、授業外の負担の大きいプロジェクトを最後まで頑張るには動機を重視したいからである。第二は、プロジェクトの活動を通し、いずれ生の異文化コミュニケーションの面白さと、難しさ、そこから多くの学びを得られるはずだからである。

- 4) 日本人のコミュニケーション・パターンと、異文化コミュニケーションの阻害、促進要因の学習（セッション 7、8、9、10、11）

おおむね7、8、9のトピックは、日本人の心理が反映されたと考えられる、コミュニケーション・パターンとして、察しなど非言語コミュニケーションの重視、スピーカー志向よりリスナー志向、対人葛藤回避傾向、曖昧で間接的な言い方などを、前の3のセクションで学んだ甘えや素直と関連づけて学んでいく。日本的コミュニケーション・パタンの背景を、日本人の心理、そこにある日本人の価値観がどのように反映されているかを議論していく。そしてそうした日本人のコミュニケーション・パターンが、異文化コミュニケーションの際に、どんな影響を与えるかを、議論する。するとそこで、まさにクラスでの異文化コミュニケーションが話題になることも多い。

留学生達は、「どうしてお店の日本人はこちらが、ちゃんと日本語でしゃべっても英語で答えるのか」、「どうしてはっきりノーと言ってくれないのか」というクラス外の話ばかりでなく、「どうして、日本人学生達はクラスで発言しないのか」など、率直な意見を出してることが多い。それは、彼らが日本人と違い、自分の気持ちや意見を、否定的なものも含めて表現することに遠慮しないからである。日本人学生にとってはショックをうけるが、それが良い刺激剤となり、日本人学生と留学生双方の気づきや理解が深まることも多い。

こういうときには、これを異文化コミュニケーションをより深めるチャンスと捉え、その日カバーする内容から脱線することがあっても、今このときのコミュニケーションを大事にしている。留学生達の疑問やフラストレーションをぶつけられることで、初めて自分たちのコミュニケーションの仕方に気づかされる日本人学生が多い。その際、双方向の議論をこころがけ、彼らにも、このクラスで感じる留学生と英語でしゃべる際の緊張、不安や、早い英語を聞けない、英語をくみだててうちにチャンスを逸してしまうフラストレーションを表現できるようにしていく。それまでに、学生間にある種の安心感ができていると、日本人学生も語り始め、また思わぬ留学生の応援もある。日本文化への理解が高く好奇心旺盛なバイリンガルの、別科の上級日本語クラスの留学生のなかには、普段自文化を意識してない日本人学生よりも的確に彼らの気持ち、その背景までも代弁してくれる学生もいる。グループで日本人は他の人が話すのを優先してしまうときの遠慮や、完璧な英語を話したい気持ちなどである。すると日本人学生

も、理解された思いでほっとして、緊張がとれ、留学生達の積極的な発言に感じていた当初の戸惑いの代わりに少し見習ってもうちょっと発言してみようかという気持ちになる。またつたない英語での日本人学生の気持ちや意見をしっかり聴ける成熟した留学生のなかには、文法的間違いなど気にせず、しゃべってほしいし、自分達が早く喋りすぎたときには、ゆっくりと喋ってといてほしいといった発言も出てくる。こうして、知らない間に、双方の異文化コミュニケーションが進むことがある。

しかし一方で、留学生から攻められているように感じ、日本人学生がひいてしまい、気まずさだけが生まれかねないこともある。葛藤をはらみうる、クラスでの異文化コミュニケーションをいかにその場で生かせるかが鍵で、いつも成功するわけではない。時に、学生全員に、クラスに関してのフィードバックを書かせ、それをもとに相互が面とむかっては言いにくいことをこちらが整理したうえで、それぞれが何をできるかを教員の役割をふくめ学生たちに問いかけることもある。しかしこうしたクラスでのコミュニケーションについてのメタ・コミュニケーションが成功すると、抽象的レベルだけでなく、実体験のレベルで、互いの理解と気づきが深まる。するとさらに、自分を理解されるように表現したい、相手を理解したい気持ちをうみ、さらにコミュニケーションが活発化する。

またこうしたメタ・コミュニケーションのまえに、自分達ではなく他者が経験した日本での異文化コミュニケーションの葛藤事例や、日本の野球チームでプレイしたアメリカ人 MVP の異文化体験を描いた「ミスター・ベースボール」の日本語訳つきビデオを見せたり、日本人とアメリカ人との対人葛藤の比較文化的実証データなどを用いることもある。

これら7、8、9のセッションでは、グループ・プロポーザルが出たところで、それを教員が検討し、アイデアや調査のやりかたが明確にでないものは、個別に指導して書き直させる。また多様な調査方法の目的や条件などもクラス全体に説明する時間をもつ。大体どのグループが何について、何を調べたいのか、どういう方法を用いるのかを、グループ・プロジェクトの中間報告として、クラスのなかで、発表させ、コメントをもらうようにし、そこからさらにプロジェクトを改善できるようにさせる。またアンケート調査を経験した

学生がすくなく、多くのグループがそれをしたいときには、アンケート調査のやりかたを、過去の学生の作成したものを数例とり上げクラスで説明する。後は、グループの必要に応じて、アンケート調査用紙の原稿作成、英語または日本語訳の作成、原稿の修正などで、アドバイスと相談の時間をもうける。こうした段階では、進み具合に差が出るが、採集発表日を6週あたりに決めると、進行はグループに任せ、あとは、いつまでにアンケート用紙が完成したか、いつデータをどこで取るか、などを、グループ・リーダーを通じてモニターする。実際にはアンケート用紙の作成段階で一番時間を使うことが多い。

またこの時期に、時に起こるのがグループ・プロジェクトがうまく進まないグループのなかで、日本人学生たちと留学生の間での葛藤である。これは物事の進め方や、学生同士の責任のとり方をめぐることが多いが、その葛藤処理のアプローチの違いがさらに問題をこじらせることもある。

学生相談室の今年の紀要の一部に書かせていただいたので、詳細を省くが、前述したメタ・コミュニケーションの生かし方と同様に、積極的にこれを異文化コミュニケーションの学習のチャンスと位置づける。当該学生たちにもその認識をもってもらい、まさに以下で述べる共感の実験の場として、活用してもらい、時にお互いの話あいを持ってもらう。たいいては、一、二回の相談でうまく解決されるが、単純な異文化コミュニケーションの、問題だけでなく、深く本人自身の問題や課題が関係しているときには、なかなか難しい。異文化通訳の役割と同時に、多文化間カウンセラーの役割もなることになる。

セッション9、10、11では、日本人とのコミュニケーションに特化せず、一般的な異文化コミュニケーションの場合の阻害要因と促進要因を考える。この頃は、実は発表に向けて、学生達のクラス外の活動が一番盛んになる時期で、そのためにグループで準備する時間をクラス内で作らざるを得ないこともあり、授業としての内容が弱くなるセッションである。

阻害要因には、状況的要因によるストレスや、外国語能力、偏見やステレオタイプの問題のほか、相手の発したメッセージをどう受け止め、解釈し、判断するかという、受け手の頭やこころのなかでの反応が、その人の内在化している文化により、メッセージの意

図を正しく理解しない可能性について、DIE メソッド³⁾などを用いて学習する。

促進要因としては、一般的に異文化対処能力や異文化コミュニケーション能力のうちで、異文化感受性の発達モデル、特に共感性 (Empathy) をとりあげることが多い。これは互いの文化差等多様な違いを認めつつ、相手の視点や立場にたって、どこまでコミュニケーションできるかの力である。文化相対主義の立場に立っての考えであるが、この違いを認めたくて、どう想像力を相手にまで働かせるかが、なかなか難しいところである。

その上で最後に、日本人のコミュニケーション・パターンをふまえて、日本人、外国人双方が、どうしたらお互いによりよい異文化コミュニケーションをとれるのかを、このクラスでの体験を通して考えてもらう。

グループのプレゼンの3週間ぐらいまえから、口頭発表のための、英語によるその準備作業の詳細や、よいプレゼンのためのヒント、用意するハンドアウトや、当日の口頭発表の構成などについて助言と、注意事項をあたえる。多くの場合、すくなくとも学生全体の3分の1から2分の1以上が、プレゼンテーションを経験しているので、グループ内で助け合いながら準備は進んでいく。また英文でのレポートの構成や書き方を知らない学生もいるので、そのためのガイダンスも必要となる。過去の模範例もいくつか授業中に回覧させる。

5) グループ・プレゼンテーション (セッション 12、13)

各グループに割り当てられる時間は約 20 から 30 分:

①口頭プレゼンテーション (15分から20分)

メンバー紹介

研究目的

研究方法

調査結果と考察

結論 / まとめ+グループ・プロジェクトの感想

②聴衆との質疑応答と教員のコメント (5～10分)

プレゼンのやりかたは、PC を用いる、OHP を用いる、ハンドアウトを配布する、ロール・プレイを導入するなど、あるいはそれらのいくつかを併用するなど、各グループにより異なる。また聴く方の学生達には、質問

やコメントを積極的にするようながし、また同時にプレゼンの内容、グループとしてのまとめ、発表がクリアでわかりやすく工夫されていたかなど3つの柱で、簡単なピア評価を書かせる。なるべく早くに、これらは発表グループに見せる。お互い元気づけるような肯定的なコメントが多く学生たちは嬉しいようである。

このようなセッションを二回もち、最後に、教員による全体のプレゼンの総括と授業のまとめを行い、このコースの体験を学生達が今後のより良い異文化コミュニケーション体験に向けて欲しいとのメッセージを伝え終わりとする。

そして最終日に、それぞれのプロジェクト体験にもとづいた、しかしより一歩自分の視点を取り入れた個人レポートを提出してもらう。これらは、日本人学生の英語力のことも考え、ある程度、プロジェクトの準備のプロセスで、グループの英語の達者な他のメンバーの用意した英文を、部分的に用いてもよいことを暗黙に認めている、英語力の低さからレポートを放棄してしまう学生もいなくはないので、ベストの形ではないが、それを許している。協力してやってきたグループなので、そのあたりは納得しているようである。また多くは、口頭発表をする際の、自分の持分の英文を用意することも、レポートの下準備になっている。

考察

このコースの最大の問題点は、必ずしもコースが予定どおりに進行せず、時に内容が脱線したりして、学生から見れば混乱しやすい、構成ががちりしていないコースである点ではないか。それは筆者の教員としての技量に大きく関係し、その点は、今後よりきちんと展開する構成のすっきりした授業を心がけることが、最大の課題である。

この問題点の背景にある理由はいくつかある。第一に盛りだくさんの重層的目的、第二に盛りだくさんの内容をいれこみ、第三に学生たちのクラスでの議論、そのまたメタ・コミュニケーションを重視するスタンスをとっていること、第三に英語レベル、コースに対する期待、年齢、文化背景など多様な日本人学生と留学生

3) DIE メソッド: 異文化コミュニケーションでの誤解や摩擦を正確にとらえるための分析手法。起こった事実をありのままに描写し (Describe)、当事者双方の立場から解釈 (Interpret)、どう受け止め評価したか (Evaluate) を、用紙に書き出し、事実を正しく捉え、誤った解釈や評価をさけることを目指す。

混在のクラスであること、第四にグループ・プロジェクトがあること。

第一は、筆者が国際センターの教員であり、また留学生のカウンセリングを担当していることから来る。大学での日本研究センターの講座のなかで、単に、異文化コミュニケーションを日本人の視点から考えるという知的なアプローチだけでなく、留学生がいかに日本人学生と交流をもてるか、それを望みつつかなわずに帰る学生の不満を多く聞いているので、ぜひそうした現実での日本人、留学生間での異文化コミュニケーションが実際に進展するように願っているからである。さらに日本での生活で、さまざまな異文化ストレスも重なり、他文化に接することで自分自身の基盤やアイデンティティがゆさぶられ、程度の差はあるが、不安定さをかかえる留学生もおり、かれらにとりこのコースが、カウンセリングに来なくても、皆と授業の中で、自らの体験を振り返り乗り越えていける、心理教育的な科目の側面を期待しているからである。それはまた留学生のこうした成長ばかりでなく、ともに参加する日本人学生にも単に知的な授業だけでなく、振り返りや気づきを通して、成長して欲しいと願うことと重なる。

このあたりは、もう少し、目的に重み付けをして、整理していくのが肝心と思われる。

第二は、メタ・コミュニケーションは、知的、抽象的なレベルで、誰か他の人の経験から自分の身は安全なところにおいて学ぶのではなく、その場での自分と対峙しながらのコミュニケーションであり、怖いものであるが、それを安心してクラスでやるためには、前準備としての知的作業と後での、ブリーフィングをはじめかなりの時間がかかるからである。またカウンセリングもしている人間として、必要以上にひっばってしまうことがある。これも、全体でのコース展開の中で、どの程度この時間を大切にするかを、吟味し取舍選択する必要がある。

第三に、この多様な学生達のクラスを、20名から30名の間で行い、それぞれの学生が満足するためには、どこに的を絞るのかで、苦勞することが多い。

第四にグループ・プロジェクトを盛り込むことで、さらにやることがふえることである。

なんとかこなしてきたが、もっとコースの構成と展開をすっきりスリムにする工夫を考えなければならない。また英語のレベルが違い英語で書き、発表する、調査

法やグループ・プロジェクトをやる訓練を受けていない学生もいるので、コース内容以外のところで、教員が手当てをしなければいけない。

ここで、学生たちがこの授業をとるまでに、必要条件としてこれらのスキルをある程度身につけていれば助かるのである。その意味でも、特に英語教育の中で、より一層のこの種のスキルの養成を期待したい。

逆にこのコースの可能性は、学生たちの文化背景をはじめ、その豊かな多様性にある。価値観も、言葉の能力のレベルも、コースに対する期待も、またそれぞれの専攻も、理工系から人文系、社会学系と多様であり、年齢も、海外体験の有無や長短の違いもそれぞれ異なる、多様な学生たちとの体験があるからこそ、その多様性とのおつかりあい学びを促進する。そこでこのフラストレーション、不安、葛藤や、また純粹に今まで思いもよらなかったような意見を聞くことでの未知のものにふれる興奮や好奇心が、自分や相手を見つめ、多くの気づきをうみ、異文化コミュニケーションの面白さと困難を同時に経験させてくれるのである。そしてそれら生の体験を、しっかり根付かせていけるように、さまざまな教育方法や仕掛けが、うまく働いていることを願っている。

このコースについての学生達の学生評価（国際センターの研究講座はこれが義務づけられている）やレポートに加えられた感想は、明らかに、先述したこのコースの問題点や、授業の資料の適切さでの問題点等も指摘しているが、同時に、このコースの可能性も伝えている。筆者としては、今後もこれらの評価を参考に、知識伝授型のみをめざすのではなく、学習プロセスをファシリテイトする授業としての、このコースをさらに改良していくと同時に、それが学生達が、更なる異文化コミュニケーション体験、学習、研究に開かれていく、刺激剤として働いてくれることを願っている。

本稿の最後に、このコースを3年前にとり、今は母国の外交官として東京の大使館に最近戻ってきたある男子留学生のコメントを紹介したい。筆者がまだ異文化コミュニケーションの授業を担当しているという、にやりとしながら、「先生、また授業のなかで、さりげなく葛藤をつくり出しているのでしょうか？」と笑っていた。そうなのである。多様性と違いがあるクラスは、葛藤、痛みも喜びも興奮も生じるのだが、その葛藤や痛みをプラスの学習体験に変容させる力が、興奮や喜

びをシェアする力と同時に、筆者には求められている。そしてその力を出させてくれるこの多様な学生たちに感謝したい。

最後に

はたして、筆者のこのコースは、初期の目的をいつも果たしているのでしょうか。いや4つもの目的を欲張っているために、すべてが中途半端ということもありうるが、すくなくとも何らかの異文化コミュニケーション能力を身につけているのだろうか。未だきちんとした、このコースの授業効果の研究をしたことがないので、これは今後の大きな課題である。厳密な定量的調査や定性的調査を用いて、重層的な研究ができればと願っている。

また慶應のなかにある、多様な教員による他の異文化コミュニケーションの授業からも、学んでいきたいし、そうした教員達からの率直なご批判、ご意見を期待して、筆をおくことにする。

参考文献等（一部を参考にしたもの、順不同）

国際センター日本研究講座：

<http://www.ic.keio.ac.jp/jp/iccourses/>

異文化コミュニケーション：

Gary Weaver. *Readings in cross-cultural communication*, 2nd ed, Ginn Press, 1987

L.A. Samovar R.E. Peter(ed). *Intercultural communication: a reader* (5th ed), Wadsworth Publishing Company, 1988.

Milton Benett. *Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity in education for intercultural experiences*, Intercultural Press, 1993.

Dougan Romano. *Intercultural marriage: promises and pitfalls*, 1988.

Geert Hofstede. *Cultures and organizations: software of the mind*, Mcgrow Hill Company, 1991.

八代京子・荒木昌子・樋口容視子・山本志津・コミサロフ喜美『異文化コミュニケーションワークブック』、三修社、2002.

八代京子・町恵理子・小池浩子・磯貝友子『異文化トレー

ニング：ボーダーレス社会を生きる』、三修社、1998.

日本人の心理とコミュニケーション：

Takie Lebra & William Lebra. *Japanese culture and behavior: selected readings* (revised ed), University of Hawaii Press, 1986.

Takie Sugiyama Leba, *Japanese patterns of behavior*, University of Hawaii Press, 1984.

Frank Johnson. *Dependency and Japanese socialization: psychoanalytic and anthropological investigations into Amae*, New York University Press, 1993.

Chizuko Saeki. PhD Thesis: a psychological adjustment of Japanese students studying at American Universities from the perspectives of Amae: a thesis submitted to the Faculty of Graduate School of University of Minnesota, 1986.

松本道弘・ボイエ・デ・メンテ『日本らしさを英語にできますか—Japanese Nuance in Plain English』、講談社インターナショナル、2003.

日本人の異文化コミュニケーション：

手塚千鶴子「怒りをめぐる一考察：多文化の視点から」慶應義塾大学学生相談室紀要 35；12-29、2005.

英文新聞記事例：

“U.S. no stranger to ‘I’m sorry’ Japan-style,” The Japan Times, 1/27/2006.

“In Germany, Muslims grow apart: woman’s slaying draws focus on increasing insularity,” International Herald Tribune, 1/03/2006.

“At a Dublin pub, an Irish tradition springs to life: intelligent, timely debate at Leviathan,” International Herald Tribune, 4/ 27/2006

「甘え」を考えるための母子画：

やまだようこ『私をつつむ母なるもの：イメージ画に見る日本文化の心理』有斐閣、1996.

Developing Multiple Perspectives: A Write-up of Materials Covered in an Intercultural Communication Training Class

多角的視点の育成：授業成果報告

—外国語教育研究センター設置科目「英語異文化トレーニング」の場合—

Tomoko Yoshida

Assistant Director, Keio Research Center for Foreign Language Education

Intercultural Communication Training attempts to help individuals better understand their own cultures, other people's cultures, and how cultural differences can cause well-intentioned misunderstandings. One of the challenges of Intercultural Communication Training is that many people are unaware of its need. Many have the naïve notion that if they learn to speak a language, and as long as they are “polite” they should function well in any culture. They are unaware that what defines “politeness” may differ across cultures.

For these reasons, the first step in Intercultural Communication Training is *awareness*. We need to help participants realize the extent to which culture influences the way we perceive reality, judge things, and behave. The next step is to help them acquire both culture-specific as well as culture-general *knowledge*. We need both specific information about particular countries as well as more general information we can use across countries. In the third stage, participants must recognize how intercultural interactions can be *emotional* and learn ways to deal with the emotional turmoil. As intercultural encounters often challenge many of our core values and beliefs they can cause strong emotional reactions. Finally, participants must learn *skills* that will help them better analyze and understand cultural differences.

In the 2005 school year, I taught Intercultural Communication Training through the Keio Research Center for Foreign Language Education and also

through my Sougou-Kyouiku Seminar in the Faculty of Business and Commerce. In my classes, I used the four-stage approach to Intercultural Communication Training posited by Brislin & Yoshida (1994) and described briefly in the preceding paragraph, that is: Awareness, Knowledge, Emotions, and Skills. In this paper, I will briefly describe how I taught the class during spring semester and fall semester. Next I will provide a brief summary and discussion of the course as a whole.

Spring Semester

In the spring semester, students participated in many hands-on exercises to develop awareness toward culture and cultural differences. Specifically, we looked at culture's effect on: gestures, business, education, and daily life. For gestures, I developed student-centered activities based on Axtell's (1997) book *Gestures: The Do's and Taboos of Body Language Around the World*. To look at culture's influence on business, we had students participate in a simulation I developed on international hotel management. To examine culture's effect on daily life, I had students create original skits based on Sakamoto's (1982) book *Polite Fictions: Why Japanese and Americans Seem Rude to each other*. Below I will describe what we did in each class.

Cultural awareness exercises. On the first day of class, students engaged in various activities to promote awareness of their own values. I asked each student to

pick their favorite proverb or saying and then tell us what values the proverb or saying represents (based on Kohls & Knight, 1994). By doing this, students were able to see which values were important to them while comparing them to their classmates. One of the reasons self-awareness is so important is that we experience culture shock when values that are most important to us are violated. Hence, being aware of what is important to us is critical. I also had students participate in activities that showed how the use of time and space can vary greatly across cultures. I also introduced international business marketing faux pas caused by lack of cultural understanding to show students how culture can affect business. Finally, I introduced various definitions of “culture” and introduced the iceberg model (AFS Orientation Handbook, 1984).

Culture’s effect on gestures. We spent two weeks on gestures. For the first week, students were required to read Chapter 1 from Axtell (1997). In class, I provided various activities and anecdotes that illustrated how various aspects of non-verbal communication such as gestures and proxemics varied across cultures. For the following week, each student was assigned to study gestures used in a particular country (pp. 125-221). Each student was then in charge of giving a brief presentation to the class. While each student only read about gestures from one country, they were able to learn about gestures from numerous countries through this cooperative learning exercise.

Culture’s effect on business. We spent the next two weeks learning how culture affects the way we do business. In the first week, the students participated in a simulation in which they were the General Managers of a large hotel in Hawaii. Various dilemmas were presented to them. After they made their decisions, they read about various complaints from customers and were given the chance to change their decisions. The hotel simulation gave the students hands-on experience on the complexity of serving clientele from

different cultures. During the second week, students discussed various critical incidents¹⁾ that occurred in hotels in Hawaii.

How to conduct an ethnographic study. For the spring semester class project, students were assigned to work in groups and conduct an ethnographic study. An ethnographic study provides students with a tool that helps them observe and analyze a culture with a certain level of objectivity. Dr. Mariko Muro provided a detailed lecture on how to conduct an ethnographic study, including how to find a site, how to ask permission, how to observe, and how to take notes. Students were given her article (Muro, 1998) in advance. The students were then assigned to groups and were given the task of finding a site and observing it at least three times. Students presented the results of their study at the end of the semester.

Culture’s effect on education. To examine how culture affects education, students watched the video *Preschool in Three Cultures* (Tobin, Wu & Davidson, 1989). This video showed footage of a day at a preschool in Japan, China, and the U.S.A. The video also included comments of teachers and administrators explaining the thoughts behind their actions. It also included comments of teachers and administrators from the other two countries voicing their questions and concerns. Students were surprised at how different the three preschools were.

To further elucidate culture’s impact on education, I gave the students *The Essential 55* rules an elementary school teacher in the U.S.A. recommends teaching to all students (Clark, 2003). The students were asked to assess each rule to see whether they were equally applicable in Japan or not. Once again, this provided concrete examples of cultural differences in the school setting.

Culture’s effect on daily life. In the following three weeks of the spring semester, students were assigned to read a few chapters of *Polite Fictions* (Sakamoto, 1982) every week. Each week, they were assigned to

1) A critical incident depicts well-intentioned misunderstandings that occur in cross-cultural encounters (Brislin et al., 1986).

write an original skit based on one of the polite fictions they just studied²⁾. Students were asked to bring five copies of their skit so they could share it with their group members. In class, students worked in groups and took turns reading their skits. Each group chose a skit they wanted to perform. Towards the end of the class, each group acted out their skit and the other groups guessed which polite fiction they were trying to depict.

During the last three weeks of class, students presented their ethnographic studies, turned in the final version of their Polite Fiction skits, and took a final exam.

Fall Semester

In the fall semester, students further examined culture's effect on business by looking at specific case studies (e.g., Kentucky Fried Chicken) showing the importance of adapting to the host culture. Students also examined culture's effect on how we perceive others (including racism and biracial identity). Finally, students learned how to analyze cases of cultural misunderstanding.

Culture's effect on business. To continue examining how culture can influence the way we do business, we began with a cooperative learning exercise. Each student was given a card that described cross-cultural marketing mistakes made by companies. The cases were obtained from: <http://www.geocities.com/Area51/Zone/7474/blco.html>. After each student shared their case with the others, we watched a short clip from a video entitled *The Colonel Comes to Japan* (Nathan, 1981) which showed what Kentucky Fried Chicken did to succeed in Japan.

For homework, students were given a chapter from *Kiss, Bow or Shake Hands* (Morrison et al., 1994). Each chapter summarized business protocols in various countries around the world. The students chose a country they wanted to study. The following

week we met in the Faculty Dining Room to have an "International Cocktail Party³⁾." At the cocktail party students were asked to be someone from the country they studied. They were asked to find a new name for themselves—a typical name from the country they were representing. The scenario was that all the students were business people from various countries visiting Japan. The goal was to meet as many people and find out as much as they could about business protocols in other countries. Through this cooperative learning exercise, students not only learned how to meet people at a cocktail party but also learned about various business protocols around the world.

Culture's influence on how we perceive others. To experience the dynamics of racism and prejudice, students participated in a simulation called *Minority-Majority* (Kohls & Knight, 1994). In this simulation, half the class became members of a poor and underdeveloped nation called *Minority* while the other half became members of a rich and prosperous nation called *Majority*. *Minority* was recently freed from centuries of oppression and was trying to celebrate its independence. *Majority*, on the other hand, decided that it should share its wealth by helping various nations such as *Minority*. During the simulation students experienced how it felt to be oppressed, how it felt to be rejected, and learned that "helping the oppressed" was not as straightforward as it may seem. During the debriefing, students were encouraged to discuss how they could apply what they learned to the "real world." Prior to participating in this simulation, students were assigned to read the *Robber's Cave Experiment* (Sherif, 1988), one of the classical experiments in intergroup theory.

As many of my students had never experienced racism firsthand, another class session was spent on this topic. In this class, students watched a video called *A Class Divided* (Peters, 1985) which showed a dramatic lesson on racism conducted by Jane Elliot. In

2) The idea of making skits based on Sakamoto's (1982) "Polite Fictions" was taught to me by Dr. Mariko Muro.

3) This exercise was first developed by Jeffrey Fryckman from Senshu University. He called it a "cocktail party" because the social interaction resembled a cocktail party. Food and drinks were available at the table but students were expected to walk around and mingle. As this was done in class, no alcohol was served.

the video, Elliot divided her class by the color of their eyes (blue eyes vs. brown eyes) and told them that those who had blue eyes were better than those with brown eyes. The students immediately started teasing each other, picking on each other, leading to some fights. What fascinated my students was that students' academic performance was greatly influenced by the color of their eyes; blue eyed students outperformed brown eyed students. The next day, the teacher told the students that she made a mistake; the brown eyed students were better than the blue eyed students. The brown eyed students, who had been victims of discrimination, took the opportunity to "get back" at their friends; they also outperformed the blue eyed students on academic tasks. At the end of the video, the teacher brought the class back together as one and talked about racism. My students were fascinated by how quickly and easily students started discriminating against each other. As this confirmed what they learned in the *Robber's Cave Experiment*, many students commented on the propensity for humans to discriminate.

Culture's influence on how we perceive ourselves. As mentioned earlier, cultural misunderstandings can evoke strong emotional reactions. Growing up in another culture can also be very difficult. During this session, we watched two video clips. One was from *Struggle and Success: The African American Experience in Japan* (Life, 1992) in which a five year old girl who had an African American mother and a Jewish American father but grew up in Japan discovered for the first time that she was not Japanese. Her dialogue with her father as she tries to understand what it means to be American is very thought provoking and heart wrenching. Another clip was taken from *Doubles* (Life, 1995) which is a documentary of individuals who had one Japanese parent and one African American parent. As many of these individuals were born during the occupation, in addition to being caught between two cultures, they also had to deal with issues of abandonment.

The students found this video very eye-opening in that most of them had initially thought of biracial individuals as "advantaged" and were not aware of the struggles they experienced.

Culture's influence on our values. As much of the school year was spent on awareness and culture-specific knowledge, I introduced Hofstede's (1991) four cultural dimensions as culture-general knowledge. Hofstede's four⁴⁾ cultural dimensions were based on a large-scale study he conducted on 100,000 IBM employees from over 50 countries. The four dimensions were: 1) Individualism and Collectivism, 2) Large and Small Power Distance, 3) Strong and Weak Uncertainty Avoidance, and 4) Masculinity and Femininity. The students were assigned to read a short article that summarized the four dimensions for homework. In class, I provided a short lecture on each of the four dimensions. The class was then divided into small groups and each group was asked to create their own culture using each of the four dimensions (i.e., individualism or collectivism, small or large power distance, strong or weak uncertainty avoidance, and femininity or masculinity). They were then asked to act out a skit that would transform these values into behaviors. After each group performed their skits, the others were asked to analyze the group's culture. For example, they would say whether they thought the group ascribed to individualism or collectivism and why; large or small power distance and why. Students gained a deeper understanding of Hofstede's four dimensions by transforming values to behaviors and by analyzing each others' behaviors.

In subsequent weeks, students were asked to write up critical incidents based on Hofstede's four dimensions. In addition to using Hofstede's dimensions, they were provided with copies of "Kaigai Hakensha Handbook" which was published by the Japan Overseas Enterprises Association (Nihon Zaigai Kigyou Kyoukai). JOEA has published twenty different Kaigai Hakensha Handbook for different areas in the world (<http://www.joea.or.jp/index06>).

4) Hofstede later proposed a fifth dimension, but I chose to use his original four.

htm). The books are filled with actual problems and case studies Japanese businesspeople experienced abroad. In class, students read their skits out loud in small groups and chose one to perform in front of the class.

Skills. Next, students were asked to analyze their various incidents using the D.I.E. (Describe, Interpret, Evaluate) method. The D.I.E. method was first described by Berlo (1960) and is very similar to the method of note taking used in ethnography. This method is based on the idea that human beings tend to interpret and evaluate other people’s behaviors based on their own cultural standards. Interpretation and evaluation often occur instantaneously and we quickly reach conclusions about whether we like or dislike someone. Unfortunately, when interacting with culturally different others, we are likely to misinterpret their behaviors. For that reason, it is important to separate what actually happened (describe) from how the two parties might interpret and evaluate the situation.

For example, in class we watched a video clip from a video entitled *A World of Diversity* (Matsumoto, 1994). In the video, an African American girl asked for change from a Korean boy who gladly obliged. However, due to cultural misunderstandings (i.e., he put the money on the table instead of putting it in her hand; she counted the money) the two became angry with each other. After watching the video, we analyzed the incident using D.I.E. (See Table 1). Through this

analysis, students learned the importance of going back to the description when cultural misunderstandings occur; if they were able to describe what happened, they could go to people from that culture and ask for advice.

Final project. For the final project, the students were asked to act out one of their skits and make a “photo story”⁵⁾ using Power Point. The students acted out the skit and took photos of each scene. They then added in the lines using dialogue bubbles. They also made a second version, this time with extra dialogue bubbles showing what each of the characters were thinking (See Appendix for an example). This was a modified version of D.I.E.

Summary and Discussion

In this section I will explain why I planned this class this way. Next I will discuss some of the limitations I faced. I will then discuss what was especially successful and what was not. Finally, I will conclude with some overall comments on the class.

Why I planned this class this way. I take a constructivist approach to education, which believes that students learn best by experiencing things firsthand, and learning on their own (Vygotsky, 1986). For this reason, although I provided many reading materials, videos, and activities, their main goal was to stimulate thinking. Students learned through experiencing these activities, thinking, and sharing their thoughts with their classmates. My role as the

Table 1 D.I.E.

Evaluation	Interpretation	Description	Interpretation	Evaluation
(African American)	(African American)		(Korean)	(Korean)
He is a racist!	He doesn't want to touch me!	The Korean boy puts the change on the table.	We do this at stores. This is normal.	I am being polite.
It's always good to check on the spot to avoid trouble later.	I am making sure that he gave me the right change.	The African American girl counts the change.	She doesn't trust me!	She is a racist!

5) The idea of using photostories was introduced to me at a workshop held at Keio University by Dr. Bernd Rüschoff from the University of Duisburg-Essen, Germany. One of the advantages to creating a photo story as opposed to a video is that it is much more time efficient; most of the work can be done during class. An additional benefit is that it is very easy to upload onto a webpage and can also be printed out if necessary. For more information see: http://3020.nibis.de/common/uploads_files/00Chilled_Out_en.pdf

teacher was to select various materials, exercises, and activities to facilitate learning. In class, I served as facilitator—asking questions and challenging their ideas.

Some limitations. As the students were self-selected, they were all very eager to participate in all the activities and were very positive in their course evaluations. The one limitation I experienced was a language barrier. As this was an English class, I taught the class in English using Japanese only when absolutely necessary. While some students were fluent in English, others struggled. As learning about Intercultural Communication Training was equally as important as learning English, I allowed the stronger students to help the weaker students.

Whether to limit the class to advanced English speakers needs to be considered. Clearly, the class discussions and activities will flow much smoother and the overall comprehension will be much more uniform that way. On the other hand, the diversity of students will be largely diminished. I found that many of the students who were not very fluent had interesting ideas and contributed to the class in many other ways. By providing required reading material in English as well as optional reading material in Japanese (Yashiro, Machi, Koike & Yoshida, 1994), I tried to ensure that the students were given multiple means through which to learn the content.

Although this seemed to work, I was still worried about the weaker students. Did they understand what I was trying to convey or did they simply leave with a hodgepodge of experiences that did not make sense to them? The final exam, however, was reassuring in that most demonstrated a firm and deep grasp of the subject matter.

What was especially successful and what was not. Overall, the students were very satisfied with all the class activities but they seemed to especially like the group activities such as the skits, the ethnographic study, and the photostories. Although most students really enjoyed the ethnographic study, some complained that it was difficult to meet outside of

class. For that reason, in the fall semester, I devoted several class sessions during which students could work on their project.

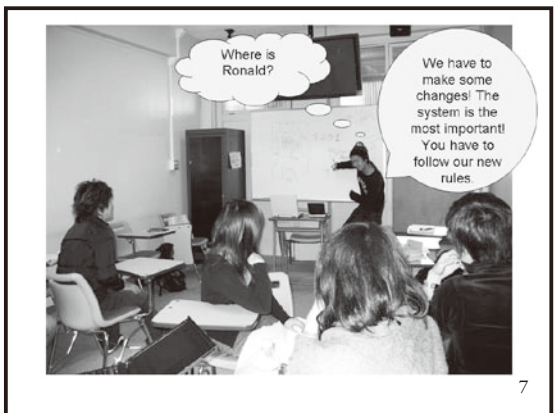
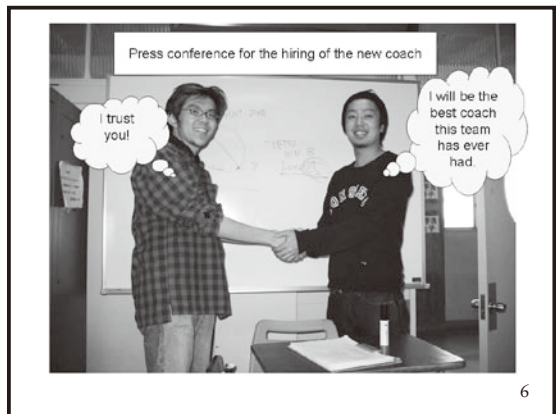
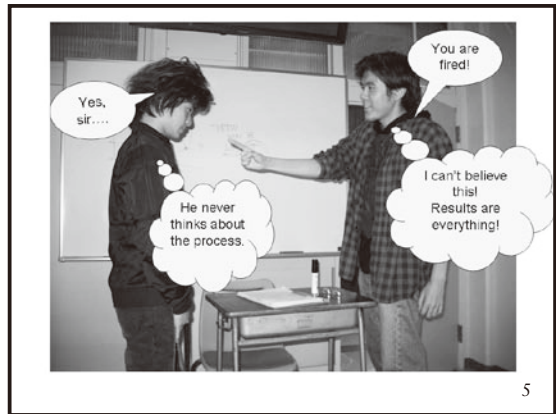
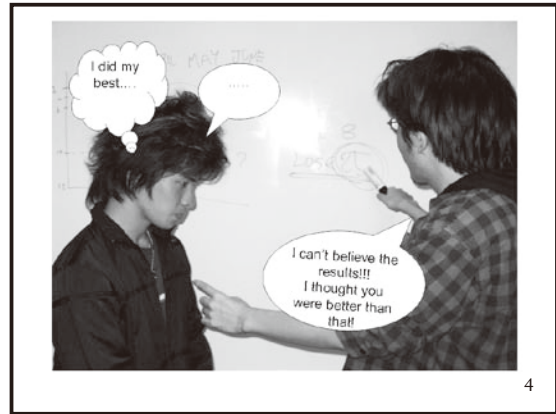
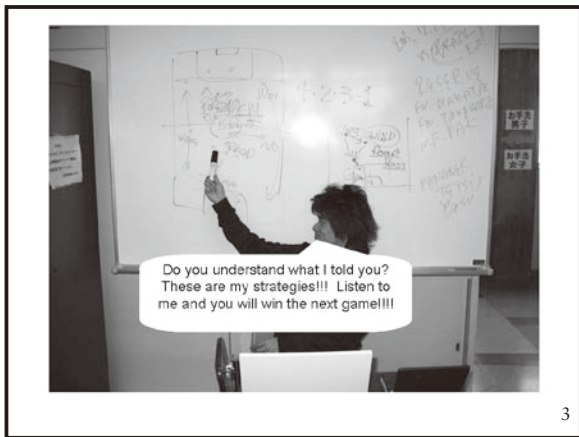
Overall comments. Crossing cultures is always full of delightful as well as shocking surprises that jolt us into examining ourselves and our culture. This class was designed to provide that jolt—to open doors to multiple perspectives and multiple realities.

References

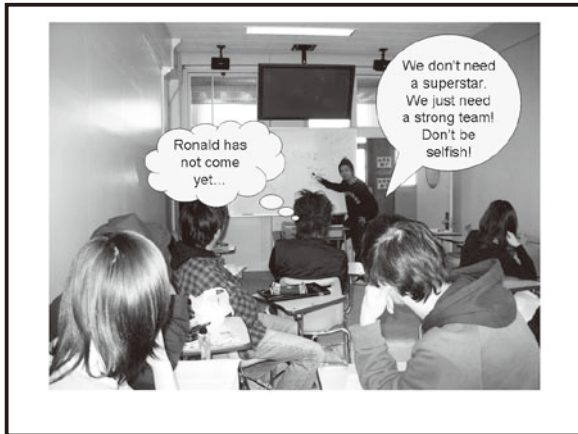
- AFS orientation handbook Vol. 4 (1984). New York, NY: AFS Intercultural Program Inc.
- Axtell, Roger (1997). *Gestures: The do's and taboos of body language around the world.* New York, NY: John Wiley & Sons.
- Berlo, D (1960). *The process of communication.* New York, NY: Holt.
- Brislin, R.W., Cushner, K., Cherie, C. & Yong, M. (1986). *Intercultural interactions: A practical guide.* Newbury Park, CA: Sage.
- Brislin, R. & Yoshida, T. (1994). *Intercultural communication training: An introduction.* Beverly Hills, CA: Sage.
- Clark, R. (2003). *The essential 55.* New York, NY: Hyperion.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind.* Berkshire, England: McGraw-Hill Book Company Europe.
- Kohls, L. Robert & Knight, John M. (1994). *Developing intercultural awareness.* Yarmouth, Me: Intercultural Press.
- Life, R. (1992). *Struggle and success: The African American experience in Japan.* East Chatham, NY: Global Film Network.
- Life, R. (1995). *Doubles: Japan and America's intercultural children.* East Chatham, NY: Global Film Network.
- Matsumoto, D. (1994). *A world of diversity (I and II).* [Videos, Student Workbook, and Instructor's Handbook/Facilitator's Guide]. Pacific Grove, CA: Brooks Cole Publishing Co.
- Morrison, T., Conaway, W.A., & Borden, G.A. (1994).

- Kiss, bow, or shake hands: How to do business in sixty countries. Holbrook, MA: Adams Media Corporation.
- Muro, Mariko (1998). Trying it out: Observational studies as a tool in increasing intercultural awareness. *Journal of Intercultural Communication*, 2, 101-116.
- Nathan, J. (1981). *The colonel comes to Japan*. PBS, Enterprise Series. New York : Learning Corp. of America ; Northbrook, Ill. : MTI Teleprograms [distributor],
- Nihon Zaigai Kigyou Kyoukai. *Kaigai Hakensha Handbook*. Tokyo: Nihon Zaigai Kigyou Kyoukai (<http://www.joea.or.jp/index06.htm>).
- Peters, W. (1985). *A class divided*. Yale University Films for FRONTLINE. WGBH Educational Foundation.
- Sakamoto, N. (1982). *Polite fictions: Why Japanese and Americans seem rude to each other*. Tokyo: Kinseido.
- Sherif, Muzafer (1988). *Robber's cave experiment: Intergroup conflict and cooperation*. Ohio: Wesleyan University Press.
- Tobin, J.J., Wu, D.Y.H., & Davidson, D.H. (1989). *Preschool in three cultures: Japan, China, and the United States*. New Haven and London: Yale University Press.
- Vygotsky, Lev. (1986) *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press. (Original work published in 1962).
- Yashiro, K., Machi, E., Koike, H. & Isogai (Yoshida), T. (1994). *Ibunka Training [Intercultural Training]*. Tokyo: Sanshusha.

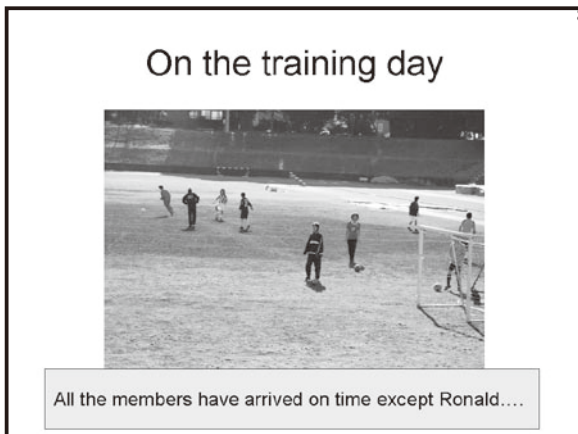
Appendix
Example of a Photostory⁶⁾



6) Students were asked to make two versions. The first version only included the actual dialogue while the second version included the thoughts (or interpretations and evaluations) of the characters involved. This is a sample of the second version. The thoughts are shown through the dialogue bubbles connected by dotted lines.



12



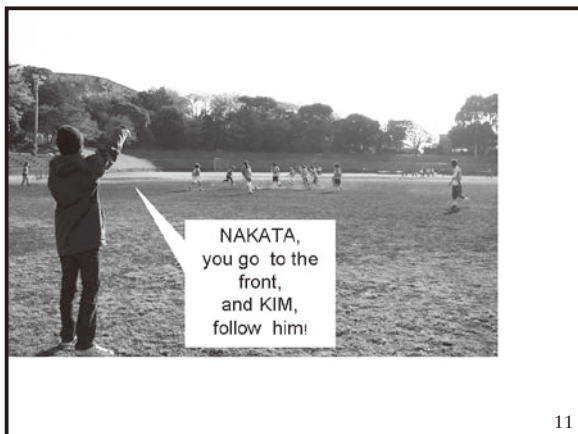
13



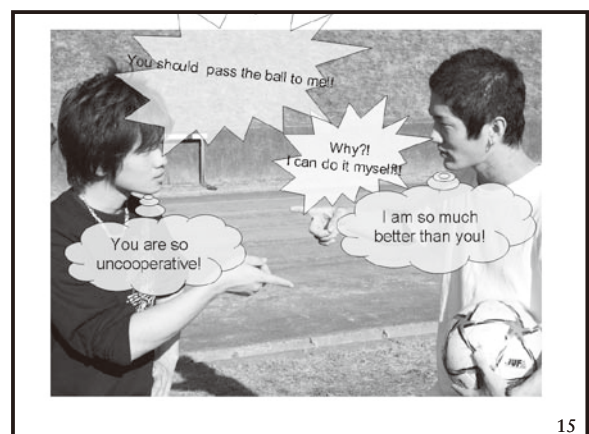
10



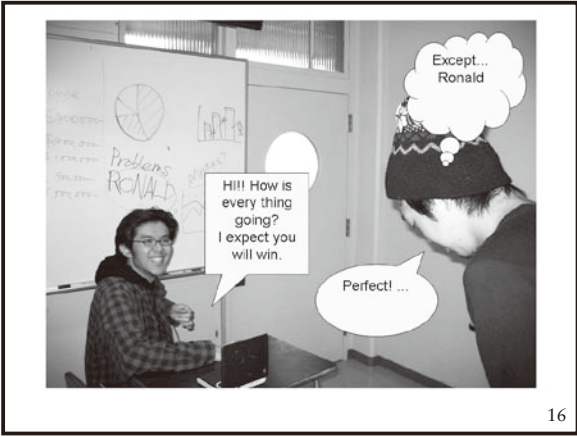
14



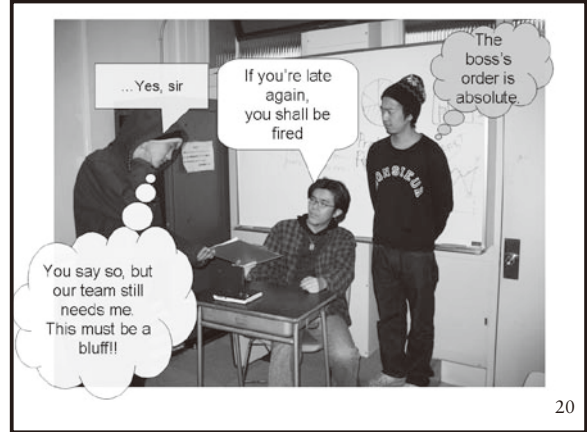
11



15



16



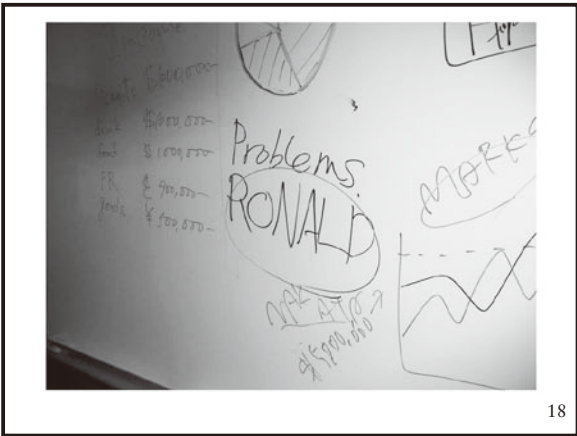
20



17



21



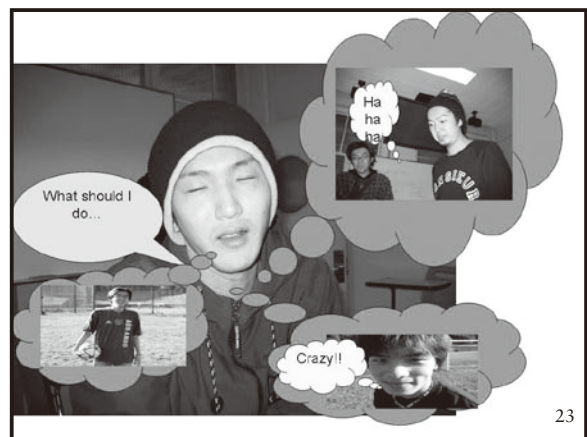
18



22



19



23

Discovering the Many Faces of Culture: Write-up of Material Covered in Advanced English Class

文化の多面性の発見：授業成果報告

—外国語教育研究センター設置科目「英語最上級 アドバンスト英語」の場合—

Mariko Muro Yokokawa

Part-time Lecturer, Keio Research Center for Foreign Language Education

I. Introduction

General Framework of Class

The course was divided into two parts, concentrating on reading and discussing stories of Third Culture Kids¹⁾ during the first term, and on writing an academic paper on a topic of their choice during the second term. The underlying theme for both terms was intercultural communication and adjustment to different cultures, particularly for those who had grown up global. Although the students were given free choice in choosing their topic for their term paper the second term, almost all of them chose something related to culture or globalization.

Composition of Class

All the students except one were returnees with five to fourteen years experience abroad. One of them had lived in New Zealand, another in Hong Kong and England, and another had lived in Egypt. All the others had grown up in the United States.

In addition, all but two of them were former students from the International Center class in Hiyoshi

and/or the Level IV English class in the Faculty of Law. Therefore, in addition to first-hand knowledge of growing up multicultural, most of them already had some background on issues such as cultural adjustment, identity, language learning, and returnees. Everyone was completely bilingual, and most could converse as easily in English as in Japanese.

II. First Term

Third Culture Kids—Reading and Reports

The major theme of the first term was Third Culture Kids and how they form their identity. We began with questions like “Where are you from?” “Where is your home?” “Who do you identify with?” as a way of introducing the concepts of TCKs and Global Nomads²⁾. Their answers ranged from “What do you mean by ‘where’?” “What period of my life are you talking about?” “Why do you ask such hard questions?”, revealing that they were very much Third Culture Kids themselves.

We used David C. Pollock and Ruth E. Van Reken’s *Third Culture Kids: The Experience of Growing Up Among Worlds* as an introduction to the topic

1) Third Culture Kids or TCKs live or lived with their parents outside their home culture during their childhood. They often do not feel at home in any one culture, but feel most comfortable in a third culture, which exists in “the interstices of several cultures” (Brislin & Yoshida, 1994, p. 66).

2) Global Nomads are children who have grown up all around the world, outside the culture of their parents. They often feel like citizens of the world, feeling unrooted, and “belonging everywhere and nowhere” .

Global Nomads are normally Third Culture Kids, but the definition of the latter now includes children of multinational marriages and those in minority enclaves like Native American reservations . (Pollock & Van Reken , 2001)

of Third Culture Kids. This book gives an outline of the experience of Third Culture Kids in general, but we concentrated on the chapters dealing with developmental issues and the identity formation of Third Culture Kids.

Though most of the students had personally experienced many of the issues raised in this book, studying the issue systematically helped them to understand and come to terms with those experiences, and provided them with a framework for discussing the stories in the main textbook, Faith Eidse and Nina Sichel. (eds.) *Unrooted Childhoods: Memoirs of Growing Up Global*.

All the stories in *Unrooted Childhoods* are real-life experiences of children who moved around the world and later grew up to become professional writers and journalists. The stories are vividly written, bringing the reader back to a period of cultural conflict experienced by the authors during their childhood, and to the pains and joys they experienced growing up in all corners of the world.

The main assignment for the first term was to pick a story from *Unrooted Childhoods* and give a presentation on the story after giving some background on the geography or history of that country, or on other themes related to the story. For example, if the story took place at a leprosarium in an African country, the presentation might begin with a description of the country or of the particular historical period the story took place in, and/or a description of leprosy as a disease.

An unexpected dividend of these presentations was that the students became interested in the culture and religion of places they had never visited or known much about. With the exception of one student who had lived in Egypt, all the students had lived in Western countries, mostly the United States, and had little first-hand experience with the Third World, where most of the stories in *Unrooted Childhoods* take place. Since many discussions of cultural differences tend to concentrate on differences between the United States and Japan, this was a refreshing angle on the issue.

The two geographical areas that most interested the students were Africa and the Islam world. Many of them were shocked at themselves for knowing so little about Africa that they did not even know the location of the countries where some of the stories took place, much less about the multi-lingual, multi-cultural make-up of that diverse continent.

Since I have myself been brought up in two Islam countries, Afghanistan and Egypt, many of the students expressed strong interest in the customs and religion of that part of the world, particularly concerning the position of women. One of the students chose the topic of cultural relativism and human rights as they apply to women in the Islamic world for her term paper the second term.

This generated a lively discussion on whether or not those outside a culture should intervene when they come across what they view as female oppression, and on whether men in any society would willingly give up privileges they consider their birthright without such intervention.

In general, the discussions following the presentations were fascinating, raising questions about both the childhood experiences of the individual writers and the environment in which they lived. Usually the students applied these experiences to their own, making the stories more personal.

Another of the purposes of this exercise was to expose the students to well-written prose, and to give them a chance to talk formally in front of the class.

In addition, the students were asked to write an evaluation of each presentation. Further, the presentations were punctuated by two in-class writing assignments that tied their own experiences to the stories in *Unrooted Childhoods*. This was intended to give them some practice in writing English as well as analyze their own experiences in light of the stories they had read.

Guest Speakers

We were fortunate enough to have three guest

speakers come to the class during the first term. One was a Japanese returnee from the pre-World War II period, a scientist in his seventies who had worked in international organizations as well as at universities and research centers inside and outside Japan. Listening to his story was a reminder that Japan sixty years ago was in many ways a different culture. He told us his biggest concern while he was in the university was that he and his classmates would probably go to war and never come back. This was a perspective on life that had not even occurred to the students, now in their last year of college and about to launch out into the world.

The second speaker was an American Fulbrighter, a diplomatic historian who talked about globalization, particularly in relation to sports and world-wide sports business. The students were fascinated by his presentation on globalization, and four of them later chose topics related to this theme for their term paper the second term. Globalization can be seen as the advent of a new super-culture that overlays individual national cultures, and the students seemed to be instinctively attracted to this theme. He gave us a copy of one of his books, *Globalization and the American Century* which later served as a reference for some of the term papers.

The third speaker was a Japanese returnee who grew up in Singapore. A graduate of ICU, she has worked at the World Bank for over thirty years, and currently lives in Washington D.C. while working on a Ph.D. on labor relations in the mines of West Virginia. Because her area concentrations at the World Bank were in Africa, Asia, and Latin America, she had actually worked in many of the areas covered in *Unrooted Childhoods*, and also knew of many of the authors in the book, or had read their books in the original Spanish.

Although it is unlikely that we will be able to get guest speakers of such caliber every year, it seems that the students were most stimulated by speakers from diverse backgrounds. The themes presented by the speakers, as well as their personal appeal, became part

of the discussions during both the first and second terms.

II. Second Term

Planning and Writing a Term Paper

1. Learning the American way of writing:

Although we continued to read and discuss other things in class, the on-going project for the second term was to find a topic to write a term paper on. There were two major tracks to this project, the technicalities of writing a term paper, and the organization of material for a paper of this length.

The first stage was to acquaint the students with the technicalities of writing a term paper—citing sources, preparing a list of references, using abbreviations, quoting correctly, and structuring a paper so that it had all the necessary parts.

One of the major topics which we spent some time on was plagiarism. The students were surprised at the strictness of the definition of plagiarism in the United States. Their biggest surprise, for example, was that copying one of their own papers without citing it, or handing in the same paper for different classes constituted plagiarism.

The books used as technical guidelines were the following:

1) Joseph Gibaldi. *Mla Handbook for Writers of Research Papers* (Mla Handbook for Writers of Research Papers).

2) Strunk and White, *The Elements of Style*.

In addition, the following book was suggested as a reference for those who used to write qualitative papers:

3) Harry F. Wolcott. *Writing Up Qualitative Research* (Qualitative Research Methods)

The strict and detailed guidelines given in the *MLA Handbook* unexpectedly illustrated a major cultural difference towards writing formal papers. Since all of the students during the second term were seniors, they were in the process of writing their senior theses

at the same time as they worked on their term papers for this class. A number of them mentioned that they had not seen a long and detailed manual that would be the Japanese equivalent of the *MLA Handbook*. Instead, they said they pretty much wrote their theses as their professors wanted them to.

This seemed to be a good illustration of the particularistic approach in Japan compared to the more objective and standardized practices in the United States. The exercise was, I hope, a living illustration of these differences which would help them when they went to the United States for graduate school, as most of them hoped to do one day. The same can be said of the stricter interpretation of plagiarism in the United States.

2. Presentation on topics for the term paper

Each of the students was given up to half the class period to do a presentation on the topic of their term paper and lead a discussion on the topic, including asking for any suggestions for improvement and clarification. Below is a list of topics (subjects, not titles):

1. Globalization and the NBA, particularly in relation to selling Yao Ming, the Chinese basketball superstar.
2. What the objection of the United States towards the Kyoto Protocol illustrates about the weaknesses of the Protocol.
3. Globalization and cultural differences seen through the differing reactions of Japan and France towards the advent of Starbucks Coffee.
4. What negative aspects of the WTO caused so many people to object to it.
5. Success of establishing Swahili, a culturally neutral language, as the official language in Tanzania
6. Cultural Relativism and Universal Human Rights as applied to the position of Islamic women (later changed to a different topic)
7. The difference between “comedy” in the United States and “warai” in Japan and how this reflects

broader cultural differences.

As can be seen from the list, four of the students chose topics directly or indirectly related to globalization—NBA and globalization, Starbucks and globalization, the WTO and the Kyoto Protocol. All of them said they were deeply affected by the talk given the first term by the American Fulbrighter. He was later kind enough to read some of those papers and give comments on them.

The other three dealt with some aspect of culture—the establishment of a national identity in a newly-independent country, the conflict between traditional values and universal (often Western) human rights, and the differences of humor between Japan and the United States. They reflected some of the issues raised during the first term while studying the experiences of Third Culture Kids brought up in various parts of the world.

Discussions

Even more interesting than the presentations themselves were the discussions that followed, often continued through lunch time. The most controversial topic was whether the practices of a culture and/or religion should be respected, even when some of the people (for example, women) were being exploited or even mistreated according to the standards of universal (Western) human rights.

Concretely, if the Western world tries to impose their idea of human rights on Islamic women, is this a kind of cultural imperialism, or is it humane intervention to rescue women who are unable to gain these rights by themselves? For example, should certain painful and traumatic practices, or practices considered unethical by Western standards—such as forced abortion or infanticide—be left alone under the flag of “cultural relativism”, or should outsiders lend a hand to help women gain the power to refuse these practices?

As the class was nearly evenly split between men and women, this discussion developed into whether men in any society would willingly give up their

privileges and special rights if they did were not forced to. In particular, would Japanese men have eventually given rights to women on their own if the American Occupation forces had not forced it on them?

The resounding answer from the girls (including me) was “No way!”. This revealed yet another hidden cultural difference, that between the male and female perspectives. The girls were quite outspoken about the restrictions they had to live under in Japan, even today. This surprised the guys, who considered themselves liberal and open-minded, but who had never thought about the issue from the female point of view before. They admitted to feeling both defensive and a little frightened at facing the criticism of the women.

The discussions and questions also revealed that the students had grown a great deal since I had taught them as Freshmen and Sophomores. Thanks to the training they got in their seminars, they were very good at abstracting the issues underlying specific examples, and in challenging the logic and arguments raised by the others.

In a sense they had transcended discussions on individual cultures to see larger forces at work, whether they were globalization, universal human rights, or national identity. They had also begun to see that “cultural differences” were not necessarily restricted to national cultures but to differences between generations and between genders.

In many ways the class was as much a learning experience, a process of discovery for me as much as—or maybe more—than it was for the students. It was exciting exploring far-away places in the imagination with them, transcending both distance and time. Discovering the more abstract themes connecting individual experiences helped me to see the world, and my own experiences, from a different perspective.

The American Fulbrighter who visited us the first term told me that “These are the best students I have met in Japan”. Coming from someone who had taught for a full year in Japan at both a private university and a renowned national university, I consider this a

real compliment.

I am inclined to agree with him. I have watched these students learn and grow over four to five years, and I have no doubt they are the best students I have taught—motivated, intelligent, always willing to learn, as well as courteous, considerate, and friendly to each other. I was thus able to leave much of the development of the class to their curiosity, their astute comments, and their unending enthusiasm. It is my hope that future students will have their energy and insight.

The experience of this class has helped me to see that issues of culture can far transcend a simple comparison of two cultures, and can lead to discussions of varied national cultures, of global culture, of the differences between the world view of males and females, and of the way cultures evolve over time.

At the same time, the experience of Third Culture Kids can act as a focal point and a base for discussing cultural issues for those brought up as Global Nomads who feel “comfortable everywhere but nowhere”.

Growing up multicultural may make us more sensitive to the ramifications of such an experience, but it does not necessarily mean that we understand what is going on. Thinking and talking about the same issues from a more abstract perspective helps us to come to terms with our experiences and to see that what seemed like idiosyncrasies of personality are in fact common responses to growing up in many worlds. This is probably the biggest dividend from exploring ideas on global identity with other Third Culture Kids.

References

- Agar, Michael. (1980). *The Professional Stranger: An Informal Introduction to Ethnography*. New York: Academic Press.
- Brilsin, Richard and Tomoko Yoshida. (1994). *Intercultural Communication Training: An Introduction*. Thousand Oaks, Ca: Sage Publications.
- Eckes, Alfred E. and Thomas W. Zeiler. (2003).

Globalization and the American Century.

Cambridge: Cambridge University Press.

Eidse, Faith and Nina Sichel. (eds.) (2004). *Unrooted Childhoods: Memoirs of Growing Up Global.* Yarmouth, Maine: Intercultural Press.

Gibaldi, Joseph. (2003). *MLA Handbook for Writers of Research Papers.* 6th. Edition. New York: The Modern Language Association.

Pollock, David C. and Ruth E. Van Reken (2001). *Third Culture Kids: The Experience of Growing Up Among Worlds.* Yarmouth, Maine: Intercultural Press.

Strunk, William and E.B. White. (2000). *The Elements of Style.* 4th. Edition. Needham Heights, Mass.: Allyn & Bacon.

Useem, Ruth. "Third Culture Factors in Educational Change." (1973). *Cultural Challenges to Education; The Influence of Cultural Factors in School Learning.* Cole S. Brembeck and Walker H. Hill, eds. Lexington, Ma: Lexington Books.

Wolcott, Harry F. (2001) *Writing Up Qualitative Research.* Thousand Oaks, Ca: Sage Publications.

中等部英国研修報告—異文化間コミュニケーションの視点から

中等部

江波戸 慎

1. 研究分野との関係

中等部の英国研修が研究対象になった経緯を以下に紹介する。

中等部は英国との交流を柱に国際交流を10年に渡って実践してきた。今では中等部における教育の大きな特徴の1つになっている。中等部が実践する国際交流の基本的精神は、単純な語学研修や視察旅行ではなく、生徒の活動を通じた日本・英国間の文化交流にある。具体的には、鑑賞や見学だけでない生徒自身による相互発信(詳しくは8で触れる)を大切にしている。この相互発信という精神は、慶應義塾大学外国語教育研究センターの『異文化間コミュニケーションプロジェクト』の基本理念と合致したものである。

中等部のスタッフは、プログラムのプランニングや事前学習会の運営等でかなりの時間と労力を割いてきたが、その成果もあって研修に参加した子供たちの成長ぶりは目を見張るものがある。しかし、これまでは残念ながらそれを研究対象とするまでの余力がなかった。そうした中、2005年度に同センターの研究プロジェクトの一つとして「異文化間コミュニケーションプロジェクト」が発足したのを機に、このプロジェクトと共同して研究を行うと共に、本校の研修もさらに充実した、より中身の濃いプログラムにグレードアップしていきたいと考えている。

中等部の国際交流には3つの柱がある。具体的には、春期英国研修プログラム・夏期英国研修プログラム・秋期の英国ホカリル校¹⁾生徒受け入れプログラムであ

る。春期と秋期に関してはホームステイおよび授業をはじめとした学校生活への参加を通して、夏期に関しては、同宿同行を通して、異文化コミュニケーションを体験することになる。いずれにしても、13歳～15歳の年齢の生徒たちにとっては、プレッシャーが大きい内容になっている。帰国子女のような、英語力にある程度自信を持った生徒でさえも、「異文化」という、自己を取り巻く世界とは全く違う世界に自らを置くことはいわばアドベンチャーと言える。かなりのリスクを覚悟して親元を離れて英国へ旅立つのである。

この10年間をふりかえると、これらのプログラムがスタートしたばかりの頃は、ただ単純に現地に連れていくだけでも大変であったが、近年は事前準備にもかなりの時間と労力を割き、スタッフも熟練してきたため、事前学習の充実度は始めの頃と比較にならない。

たとえば、今年で11年目になる夏期英国研修では、英国の国としての成り立ちをはじめとする歴史や英国の食文化を学ぶだけでなく、日本料理・茶道・武道のような代表的な日本文化を改めて学び直し、英国の生徒と一緒に日本昔話の劇を稽古するまでになった。本研修の大きなねらいの一つは、現地を訪問し、こうしたことを同宿同行の中で実践する点にある。一方通行の発信が複数組み合わせられた相互発信というものもあるが、中等部の英国研修の場合は、英国の生徒と中等部生との協働作業の中で、異文化を相互発信するところに特徴がある。この基本的な指針は現在の英国研修でも脈々と受け継がれている。現在の夏期研修では、両国の生徒によるもの作り等、さまざまな協働作業の

1) <http://www.hockerill.herts.sch.uk/>

アクティビティを織り交ぜている。

今年で3年目になる春期英国研修では、ホームステイが1番の大きな柱になっている。ホームステイは年齢を問わず、誰にとっても一番簡単にできる異文化交流の機会になる。しかし一方で中学生をはじめとする低年齢層にとってホームステイは、当然かなりの不安や戸惑いを招く。実際中等部で、昨年度第1回春期英国研修を実施した際にも、「こんなはずではなかった」「どうしてこの家の人はこういう態度をとるのだろう」「ステイ先の家族が誰も夕方お風呂に入らないのはなぜだろう」というような、日常生活の中での不安や戸惑いには枚挙にいとまがなかった。例えば、お風呂の入る方一つとっても日本と英国ではかなりの文化的差異があり、英国の家庭では、ほとんどの家庭で、夕方にシャワー、もしくは入浴をしないで、朝にシャワーを浴びる。これは2年連続して、中等部生の悩みの種だった。こうしたことから、中学生が現地を訪問した際の不安や悩みを最小限に抑えるにはどうしたらよいか、また、トラブルがあったとしても、自分で回避できるようにするにはどのような指導をしたらよいかという課題が生じた。中等部春期英国研修の場合、ホームステイだけでなく、通常の授業参加も大きな柱のひとつである。語学的な不安も抱えながら、フランス語や数学・理科等の授業に出席し、授業内容を理解することは、かなりの負担であろう。授業環境もかなり日本とは違う。したがって、自分ひとりでそうした環境に飛び込むときに、どのように周囲の環境を捉え、どのように自分を適応させるのがこの研修では問われるのである。

2. 研究領域の進展状況とのかかわり

異文化間コミュニケーションプロジェクトでは、研究調査法として、質的データ・量的データの両方を利用する方針である。異文化トレーニングが大切であることは、近年ますます強調されてきている。しかし日本においてはトレーニングの実際的な効果を測定する研究が、特に教育の分野では未発達であると言わざるをえない。このプロジェクトでは、多様な調査法を駆使し、質的データと量的データの双方を用いることで、学習者が体験する複雑であるとともに具体的な多文化接触体験の実態を探り、その中で彼らがどのように学

び、どのように成長するのかを明らかにすることを目的としている。そこでこの研究ではその際に異文化トレーニングが与える効果とその役割を、総合的に分析・考察する作業を行っている。

昨年度、中等部春期英国研修では、事前学習会の最初と最後に計2回同じ内容の異文化適応能力テストを実施し、事前学習会（江波戸が実施する中等部独自のもの）、吉田友子先生による異文化トレーニング、英国人女子高講師ノックス先生によるホームステイ事前指導、これらがそれぞれ参加生徒に与える効果を調査し、データを集めた。さらに、英国研修終了後にも同様のテストを実施した。いずれもデータ分析がまだできていないが、異文化トレーニング以外にも様々な事前学習を並行して行っているため、どのようにトレーニングが参加生徒に影響を与えるかまた別途検討が必要である。

3. プロジェクトの研究内容との関係

またこのプロジェクトの活動では、留学に関する研究として、海外に派遣する学生はもちろんのこと、逆に日本を訪問する留学生を受け入れる職員や教員への異文化意識調査も研究対象としてきた。

厳密には留学と呼べるか分からないが、約1週間に渡る中等部の春期英国研修と秋期ホカ Ril 校生徒受け入れプログラムも、この研究対象とした。こうした状況においては、英国での研修に参加する生徒も、英国からの研修生を受け入れるわれわれ教員も異文化トレーニングの対象となる。特にホームステイ受け入れ生徒の担任教員と教科担当教員はトレーニングの対象として興味深い。実際、事前の会議で聞いてみたところ、ホカ Ril 校生徒をクラスに受け入れることが、担任教員にとっては大変なプレッシャーになっていることがわかった。実際のところ、毎年3年生の各クラスに1人は入ることになっている。クラスによっては、男女2人受け入れるところもでる。「ホカ Ril 校の生徒が何か困ったことがあったらどう対処すればよいのだろう。」「校内大会（球技大会）ではどのようにクラスのチームに入れればよいのだろう。」と考えればきりがなく不安なことは山積みである。受け入れ始めて3年が経って、ようやく学校としては慣れてきたところである。本来ならば慣れるまでの間、もう少しストレスが溜まら

ないように、何かできることがあったかもしれない。特に引率教員のホームステイ先（教員宅）を探すのが毎年非常に大変である。生徒の国際化だけでなく、教員の国際化を狙ったのであったが、それを始めるにあたって、誰もが受け入れられるような措置（トレーニング）があれば良いと常々思っていた。結局毎年見つからず、英語科の同じ教員が引き受けている。

しかし一般的にトレーニングの有効性は叫ばれているが、果してどのようなトレーニングが、どれだけ有効なのかはわからない。この効果が客観的な形で数値化され、データとして分析できれば、解決策も生まれるだろう。

中等部 2005 年度春期英国研修では、事前学習会の機会を利用し、本プロジェクトのリーダーである吉田友子先生のご指導で、異文化トレーニングを実施することができた。2006 年度の夏休み中に実施する夏期英国研修についても、事前学習会を利用し、参加生徒対象に異文化トレーニングを実施する予定である。

さらに、異文化間コミュニケーションの分野における先行研究にない特長として、塾内における研究対象となる児童・生徒・学生の年齢ならびに留学期間の幅広さが挙げられよう。慶應義塾には小学校である幼稚舎から大学院までの一貫教育制度があり、幅広い年齢層を研究対象とすることができる。また送り出しと受け入れの留学プログラムには、短期と長期があり、留学期間の違いによる影響も探ることができる。これだけのデータを同じ学校法人からとれるチャンスもなかなかないのである。慶應義塾では、大学生の留学から幼稚舎におけるドラゴンスクールとの交流プログラムまで、多様な留学、あるいはそれに匹敵する体験が学習者に及ぼす影響を分析することが可能なのである。そうした中で、中等部の春期英国研修・夏期英国研修・秋期ホカ Ril 校受け入れプログラムは、いずれも参加生徒、対象生徒の年齢は低く、留学期間が短い。

上記の研究内容を受けて、2005 年度の取り組みの 1 つとして、中学生を対象とした研究を行うことになった。これまでの研究対象は大学生をはじめとする大人が中心であったため、低年齢層である中学生にもター

ゲットを置くことにより、年齢層を広げ、さまざまな調査を実施し、データをとることができることを想定した。

塾内では幼稚舎をはじめ、2 つの中学校（中等部・湘南藤沢中等部）、4 つの高等学校（高等学校・女子高等学校・志木高等学校・湘南藤沢高等部）において、学校独自のプログラムだけでなく、三田国際²⁾のような機関の主催でさまざまな国際交流を実施している。この研究ではプロジェクトメンバーの江波戸が所属する中等部における国際交流プログラムを研究対象とすることとした。

4. 達成目標

このトピックの達成目標の 1 つに留学効果の研究がある。中等部の場合、春期あるいは夏期英国研修に送り出した生徒を対象に、彼らの異文化適応能力の変化を、主としてアンケートやインタビューを通して分析し、その変化がどのようにパーソナリティや受け入れ環境などの関連要因と関わっているかについても考察した。

実際、春期英国研修が終了し、新年度当初、研修参加生徒対象に実施したアンケートの中から、異文化トレーニングに関する回答を幾つか紹介する。

- ・自分があたり前に思っていることが、相手に通じなかったり、気をつけなければならないことが沢山あると知りました。
- ・楽しみながら異文化に自分が触れたときにどうしたらいいのか学べてよかった。
- ・ゲームを通じていろいろ学べました。
- ・まあまあ楽しかった。何かを知ろうとする気持ちが大事だと思った。
- ・このゲームは楽しかった。
- ・不安な気持ちが無くなったから、やって良かったと思う。

その他「正直恥ずかしかった」などという感想からも、シミュレーションを通して異文化体験をすでにしていることがわかった。

以上のように、概してどの生徒からも異文化トレ

2) 三田国際とは、「慶應義塾三田国際文化交流協会」の略称で、慶應義塾の 4 つの高等学校（日吉・女子高・志木・湘南藤沢）の高校生より参加者が募集され、慶應の一貫教育校間の交流を深めつつ、海外へ留学をする。現在、英国の County Upper School / Milfield School、ハワイの Punahou School、アメリカの St. Albans School National Cathedral School の計 3 つのプログラムがある。

ニングに関してネガティブな回答は1つもなく、どの生徒もトレーニングに参加して良かったという感想を抱いている。

今後は、参加した生徒から、ホームステイ・授業参加について別途アンケートをとることや、彼らに直接インタビューをすることを通して、英国研修参加前後の異文化適応能力の変化を探っていく方向である。

5. 中等部での異文化理解トレーニング報告

以下、中等部の2005年度春期英国研修(2006年3月20日(月)～3月28日(火))の事前学習の中で、参加生徒を対象に実施したトレーニングについてまとめる。

5-1 実施日程・実施体制

日時：2月24日(金) 15:00より

会場：中等部F館A教室・B教室にて

指導者：2名 吉田友子先生(外国語教育研究センター副所長)＋クライド・ルイス先生(麗澤大学)

参加生徒：研修参加生徒全員 16名(男子4名・女子12名)

参加教員：引率教員2名(江波戸他女性教員1名)＋中等部英語科教員1名

5-2 トレーニングの内容

異文化理解トレーニング・シミュレーションゲーム Rafá Rafá³⁾ を実施。

<概要>

1. 2つの全く異なる架空の文化を異なる場所に用意する。
2. 参加者を2つのグループに分け、それぞれ別々の文化の構成員にする。
3. 各々のグループの生徒は、吉田先生・ルイス先生により、それぞれの文化のレクチャーを受ける。生徒は各々のグループの文化やしきたり(ルール)に対して忠実に行動しなくてはならない。
4. 各々の行動様式に慣れてきたら、オブザーバーをそれぞれ2名ずつ選び、お互いの文化を観察するため

にお互いの部屋に派遣し、相手のメンバーと一緒に行動させる。

5. ある程度時間が経ったら、元の部屋に戻り、仲間にレポートさせる。同じことを全員が終わるまで繰り返し返させる。

6. 意見交流会で、各々の文化を観察した分析を報告す



RafáRafáの風景

る。さらにこのシミュレーションの意義を確認する。

5-3 報告会の内容

全員が終わったあと、2つのグループを合体させ、報告会を行った。ほぼ全員がお互いの文化のおおよそを理解出来ていて、Rafá Rafáの意義がよく理解できていた。何を学んだか、これから研修に参加するにあたり、どのような心構えが必要か、しっかり自覚して



報告会で感想の交流

3) Rafá Rafá は、R.Garry Shirts により開発されたシミュレーションである。
<http://www.stsintl.com/schools-charities/rafa.html>

いることがわかり、引率側としても安心できた。

5-4 トレーニングの影響

中等部英国研修アンケートから、「事前にトレーニングを受けることで、異文化を体験する心構えができた」「異文化をどう観察したらよいか分かった」肯定的な意見がみられる。事前に学習すればするほど、異文化に直面した時に、冷静な行動をとれることが分かった。

6. 中等部でのテスト報告

今回の研究では、「異文化トレーニングは人間関係や社会全体にどの程度の肯定的影響をもたらすのかについて、テストによる測定を元に解明する」というポリシーを確認した。トレーニングの必要性を確認し、実際トレーニングを実施したとしても、やりっぱなしでは、確かにその児童・生徒・学生に実施した意味はあるかも知れないが、今後の活動には教訓化されない。やったことを生かすためにも、テストをすることで、留学や研修・体験の前後における変化・成長を測定することが必要になるだろう。

6-1 ICAPS (異文化適応能力テスト)

研修を通して、中等部生の成長や変化を図る手段として、ICAPS⁴⁾を実施した。サンフランシスコ州立大学の松本デイヴィッド先生のお弟子さんが、ICAPSの大人バージョンを子供バージョンに修正したものが見つかри、これを元としてさらに日本の中学生にとって不具合のある質問項目を除くなどして、中等部生徒用に適正化し実施することとした。

6-2 実施日程

計3回全く同じ内容のテスト(アンケート方式)を実施した。

第1回目 1月19日(木):最初の事前学習会

第2回目 3月15日(水):最後の事前学習会

第3回目 帰国後(各自自宅で実施、提出)

7. 今後に向けて一調査研究から期待できること一

この海外研修プログラムがどれだけ中等部生に対して影響を与えたか、データを元に客観的に分析することができると想定している。現在データを分析中である。

中等部には英国で実施される国際交流プログラムが春期と夏期の2回あり、それぞれに同様のトレーニングやテストを実施できる。また、毎年各家庭において、英国生徒が各家庭で振舞う行動に、生徒だけでなく父母・兄弟でもとまどう場面が多々あることがわかっている。この問題解消に向けて秋期受入プログラムにおいても受け入れ側の異文化トレーニングを行う価値があると思われる。これらの調査研究およびトレーニングを通じて我々が最終的に期待することは、一人一人の生徒が異文化への偏見をなくし、異文化間の摩擦を自らの力で極力回避しうるコミュニケーション能力を身につけ、その能力を活かして高度な外国語運用能力を持つ真の国際人になってくれることである。

8. 中等部国際交流の紹介一春期英国研修を中心に一

最後に、中等部における国際交流の歴史と概要を簡単にまとめ、今後の研究活動との関連可能性について考えてみたい。

8-1 中等部英国研修の歩み

現在中等部における国際交流プログラムには、春期英国研修プログラム、夏期英国研修プログラム、秋期ホカリル校生徒受け入れプログラムの計3つがある。

中等部の国際交流は、今を遡る1996年に、ベリーセントエドマンズにある慶應義塾が所有するナウトンコートを拠点にスタートした。当初から研修の目的は、語学研修でもなく、観光旅行でもなく、異文化交流を主眼としたものであった。通常海外研修と言えば、現地の文化を学びとることや、語学研修、あるいは有名スポット視察というのが通常であろう。修学旅行の場合にはまさに観光旅行の色が濃い。中等部の海外研修は、当初から渡航先の文化を理解するにとどまらず、我々の文化(日本文化)を紹介する、いいかえれば、

4) デーヴィッド・マツモト(1999)「日本人の国際適応力」本の友社

相互発信が最終的な目的であった。この精神は11年目になった現在でも大切に受け継いでいる。これはホームステイであっても、授業参加であっても、受け入れであっても同様である。いずれの研修でも、対等の立場で、お互いに異文化に触れることで、お互いが学び取り、成長することをねらいとしており、上下関係を生み出すような研修は評価しない。

8-2 春期英国研修と秋期受け入れプログラムの連動性

春期英国研修は、秋期受け入れプログラム（10月下旬来校）と連動している。訪問にしても、受け入れにしても、ホームステイと授業参加が2つの柱である。ただ現在のところ、必ずしも受け入れた生徒が相手校を訪問するとは限らない（ホカ Ril 校には寮生がいることと、中等部では様々な生徒に異文化と触れる機会をなるべく与えるため、受け入れと訪問をセットにしない）ので、正確にはまだエクステンジになったとは言えない。しかし、ホカ Ril 校関係者や中等部生のいくつかの家庭からは、エクステンジの要素を強める声も出ている。中等部としては、各プログラム参加メンバーを決定する際に、現在夏期・春期ともに単純な抽選を行っているが、今後、ある程度エクステンジへの配慮や選抜の要素を持たせることで、概ね合意を得ている。

ホテル滞在と違い、相手国の家庭に滞在するため、当然異文化と直面することになる。またお互いの学校の通常授業に、普通の生徒と同じ様に参加するため、自国とは異なった習慣を持つ授業に触れることができる。例えば HR のありかた、教室移動、出席のとり方、授業の履修の仕方、先生との接し方と、枚挙にいとまがない。もちろんこれは異文化トレーニングの格好の研究対象である。お互い僅か9日間だが、かなりの成長が見られる。

エクスカーションにおいても、中等部生はロンドンをはじめ、ケンブリッジ・オックスフォード・ストラットフォード・コッツウォルズ地方等、英国文化の香りが高いスポットを訪問している。一方でホカ Ril の生徒は、東京や英国では体験できない火山についての学習として温泉地（日光等）といった日本文化を堪能できるスポットを訪問している。

□ 資料

1. 春期英国研修

○研修内容：ホカ Ril 校生徒宅ホームステイ+ホカ Ril 校授業参加+イングランド名所視察

○訪問地：英国ハートフォードシャー・ビショップスト
ートフォード

ロンドン+オックスフォード+コッツウォルズ地方

○訪問校：ホカ Ril ・アングロヨーロピアン・カレッジ

○開始年：2005年3月（2004年度）

○日程：* 2005年度実施の場合

3月20日(月)～3月28日(火) 8泊9日(機内泊込み)

○参加生徒数：約15名（2年連続16名）

○引率教員数：4名 * 2006年度から3名

○費用：約25万円

2. 夏期英国研修

○研修内容：現地生と同宿同校+アクティビティ+イングランド名所視察

○訪問地：英国ハンプシャー・ニューフォレスト
ソールズベリー+ストーンヘンジ+ウィン
ザー城

○開始年：1996年8月

○日程：* 2005年度実施の場合

8月15日(月)～21日(金)

○参加生徒数：約40人

○引率教員数：5名 * 2006年度から4名

○費用：40万円弱 * 参加人数により変動

3. 秋期受け入れプログラム

○内容：ホームステイの引き受け

○開始年：2003年10月 * 当初女子のみで、男子は芝学園が引き受けた

○日程：例年10月下旬

○ホカ Ril 校参加生徒数：約15名

慶應義塾大学外国語教育研究センター

2004-2005 年度研究活動報告書

2006 年 7 月 18 日発行

編集・発行 慶應義塾大学外国語教育研究センター

代表者 金田一 真澄

〒 223-8521 横浜市港北区日吉 4-1-1

TEL 045-566-1030 (代表)

e-mail flang@info.keio.ac.jp

URL <http://www.flang.keio.ac.jp/>

