

# 異文化間コンフリクトに対する日本語学習者の反応 ： ビジネスコミュニケーションのケース活動を用いて

著者名(日)	眞鍋 雅子
雑誌名	言語科学研究 : 神田外語大学大学院紀要
巻	21
ページ	65-87
発行年	2015-03
URL	<a href="http://id.nii.ac.jp/1092/00001171/">http://id.nii.ac.jp/1092/00001171/</a>

# 異文化間コンフリクトに対する日本語学習者の対応 —ビジネスコミュニケーションのケース活動を用いて—

眞鍋 雅子

## 要旨

ビジネスにおける異文化間コンフリクトの事例を用いた活動（以下ケース活動）を通して、ビジネス日本語を学ぶ留学生がどのようにコンフリクトに対応したかを調査し、ビジネスコミュニケーションのためのケース活動の意義と課題を示した。参加者は日本の大学で「ビジネスコミュニケーション」を受講する日本語学習者11名で、4回のケース活動で毎回異なるビジネス上の事例について問題発見・解決のための討論を行った。討論後に学習者が作成した記述シート、事後アンケートを分析した結果、本実践でのケース活動では事例により学習者の共感度や問題発見・解決への取り組みが異なり、事例の内容によっては問題解決のための調整行動が難しくなる傾向が見られた。また、ケース活動は学習者の問題解決へのバリエーションを広げるものの、協調的に問題を解決するためには対人関係に配慮した調整・交渉能力を学習者に育成する必要があることが示唆された。

キーワード：異文化間コンフリクト、ビジネス、ケース、問題解決、調整・交渉能力

## 1. はじめに

近年、企業のグローバル化や職場でのダイバーシティが進むにつれ、日本語におけるビジネスコミュニケーションの必要性がますます高くなり、ビジネス日本語を学ぶ外国人学習者も増加している。しかし、異文化間におけるビジネスコミュニケーションには文化・習慣が大きく影響するため、外国人社員と日本人社員の接触場面でさまざまなコンフリクトが生じる（近藤1998、立川2013）。これらのビジネスコミュニケーション上のコンフリクトやその問題点に関する研究が蓄積されるとともに、実際に起こっている仕事上のコンフリクトの事例を題材とした教材もビジネス日本語教育において開発されるように

なった。本稿の実践では、これら教材の一部を用いてビジネスコミュニケーションのためのケース活動を行った。ケース活動とは、ビジネス場面におけるコンフリクトの事例を用いて、日本語学習者が協働でビジネスコミュニケーション上の問題点や問題の解決策を討論しながら考えるケースメソッド<sup>1</sup>に基づく学習方法である（近藤、金2010）。ケース活動は異文化間の接触場面で生じた仕事上のコンフリクトを題材としており、ビジネス日本語を学ぶ学習者が通常では体験できない多様なビジネスの事例を疑似体験することができると考えられる<sup>2</sup>。先行研究では学習者によるビジネス上のコンフリクトへの対応を調査したものがまだ少ないことから、本稿ではビジネスコミュニケーションのためのケース活動の実践を通して、日本語学習者が異文化間コンフリクトにどのように対応したかを調査し、ケース活動の意義と課題について考察する。

## 2. 先行研究と本報告の目的

### 2.1 ビジネスに関する異文化教育

鈴木（2004）は、国際化や企業を取り巻く環境の変化によって生じる差異を、人々がどのように受け入れていくかという意識変容を射程に入れた異文化教育、異文化コミュニケーションが必要であると述べた。さらに鈴木（2004）は、異文化コミュニケーションにおいて生じるコンフリクトの解決（Conflict Resolution: CR）には知識の伝達だけでなく、己を知り相手を理解するための態度形成、コミュニケーションの実践など様々な学習者中心の参加型学習活動が重要であると主張した<sup>3</sup>。本実践報告のケース活動では、外国人社員と日本人社員や取引先の日本人顧客との間で生じた異文化コンフリクトを扱った事例をもとに学習者が討論を行った。このように学習者が問題発見や解決に協働で取り組むことは、異文化コンフリクトに対するCR教育の観点から見て意義が大きいと考える。

### 2.2 ビジネス上の接触場面における研究

近藤（1998、2007）は日本人ビジネス関係者との接触場面において外国人ビジネス関係者が感じているビジネス上の問題点を質問紙法による量的研究により明らかにした。因子分析により「不当な待遇」「仕事上の非効率」「仕事にまつわる慣行の相違」「文化習慣の相違」の4因子を抽出するとともに、問題点

に対する属性の影響についても調査し、欧米豪系ビジネス関係者に比べアジア系ビジネス関係者の方が、また滞在期間が5年未満の外国人ビジネス関係者に比べ5年以上の人の方が、「文化習慣の相違」に問題を感じていることを明らかにした。ビジネス活動に焦点を置いた先行研究は近藤（1998）以前にも存在するが（e.g. 第一勧業銀行1986）、近藤が外国人ビジネス関係者の視点からビジネスコミュニケーションの実態を実証的に明らかにした点は重要である。

立川（2013）は、中国人ビジネスパーソン（Chinese Business Person: CBP）に対するインタビューから在日日本企業における異文化間コンフリクトの対応を調査した。その結果、「回避」「順応」という対立管理方式が多用されており、CBPが職場環境的な要因により相手の要求を受け入れる一方で、戦略的にコンフリクトの一時的解消や軽減に対して「回避」「順応」を有効に使用していることがわかった。立川（2013）の調査はわずか4名のCBPのデータを分析したものであるため、結果を一般化することはできないが、具体的な発話データによりCBPの異文化間コンフリクトへの対応を明らかにしており、問題解決能力育成のためのビジネス日本語教育へ応用できる可能性を持つと言える。

近藤（1998、2007）、立川（2013）の研究はいずれもビジネスパーソンを対象とするコミュニケーションやビジネス上のコンフリクトの研究である。しかし、ビジネス日本語を学ぶ学習者を対象にした異文化間コンフリクトに関する調査はまだ少ないため、ここでは、ケース活動を通して日本語学習者のビジネス上のコンフリクトへの対応プロセスを調査、分析した結果を報告する。

## 2.3 本報告の目的

本報告の目的は、ケース活動を通して学習者がビジネス上の異文化間コンフリクトにどのように対応したかを調査し、ビジネスコミュニケーションのためのケース活動の有効性と今後の課題について考察することである。そのために、学習者が作成した記述シートと事後アンケートを分析し、ケース活動で扱う4つの異文化間コンフリクトへの対応プロセスとケース活動への取り組みを報告する。協働的なケース活動は、学習者がビジネス上のコンフリクトを解決するための多様な視点を持つことを可能にし、ビジネス場面における異文化適応への柔軟性を高めるとともに、ビジネス日本語教育における問題発見解決能力の育成につながるものと考えられる。本報告によりケース活動の有効性とその課

題の一端を示すことは、今後の日本語ビジネス教育における授業改善のための手がかりを示すことができると考える。

### 3. 実践の概要とデータの分析方法

#### 3.1 対象クラスと参加者

参加者は、2014年前期に国内の私立大学留学生別科の選択科目「ビジネスコミュニケーション」（週1コマ90分、担当者は筆者）を受講した日本語学習者11名で、全員日本滞在が半年から1年の20代の交換留学生である。中級～上級レベルの混合クラスで<sup>4</sup>、国籍はインドネシア（3）、台湾（4）、中国（1）、韓国（1）、ブラジル（1）、ベトナム（1）である。性別は女性7名、男性4名であった。本稿で実践報告の対象とするのは、「ビジネスコミュニケーション」全14回の授業のうち、ケース活動を実施した4回である。

#### 3.2 教材

教材は、『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習—職場のダイバーシティで学び合う』（近藤他2013、以下『ケース学習』）と『ロールプレイで学ぶビジネス日本語』（村野・山辺・向山2012、以下『ビジネス日本語』）の2冊に掲載されている4つの事例である。

『ケース学習』には10のケース教材が収められており、各ケースに内容が書かれた本文、本文の語彙リスト、本文に関する設問が書かれたタスクシートから構成されている。『ケース学習』はケースメソッドに基づいて作成されており、学習者が仕事上の問題を疑似体験しグループやクラスで話し合うことで解決策を見出すことができるように設計されている。本稿の実践では、『ケース学習』より2つの事例—CASE01「まだ9時半です！」（以下「9時半」）とCASE03「変更はできません」（以下「変更」）をケース活動の事例として取り上げた。

一方、『ビジネス日本語』はビジネス日本語力養成のための「ビジネス会話の流れを学ぼう」と、異文化理解に焦点を当てた「企業文化について考えよう—ケーススタディ私の言い分」（以下「ケーススタディ」）<sup>5</sup>の2つのパートから構成されており、本稿の実践では「ケーススタディ」から2つの事例—2課「お茶くみは誰の仕事」（以下「お茶くみ」）と3課「家庭と仕事、どっちが大事？」（以下「家庭」）を教材として使用した。使用した4つのケースの概要は表1の通りである<sup>6</sup>。

表1 実践のケース活動で使用した事例の概要

事 例	概 要
1. お茶くみ	外国人社員ジョアはIT技術者としてソフトウェア会社に今年入社するが、取引先の客が来た際に、席を外していた受付の者によってお茶を出すように課長から命じられる。お茶を出すことに慣れていないジョアは客の前でお茶をこぼしてしまいその場では謝るが、自分の契約担当以外のお茶くみの仕事をさせられたことが納得できずにいる。
2. 9時半	外国人社員マハは、夕方5時に上司の田中から発注データの入力の依頼を受ける。マハは、その日6時まで仕事をして帰宅し、翌朝いつも通り9時15分に出社して仕事をしていた。ところが、9時半に田中がマハの横へ来てパソコンを覗き込み、入力データはできたかと尋ねてきた。他の急ぎの仕事をしていたマハが「まだです」と答えたところ、田中はできたところまでの入力を見せるように言った。これら一連の田中の行動によって、マハは田中に対して不信感を持ってしまう。
3. 変更	インドのウェブデザイン会社に勤務するアンは日本人顧客の高木から商品広告の製作を依頼される。アンはテレビ会議で高木の要望を詳しく聞きプロジェクトを始めるが、打ち合わせの数日後、高木が変更を依頼してきた。変更は予算内で解決できないと判断したアンは、「変更はできません。仕様書にも書いてありません」と返答するが、高木はひどく怒ってしまい、仕事が進まない状況になったアンは苦境に立たされる。
4. 家庭	日本企業に勤めて3年目のヴァンは、来週のプレゼンの日にちが水曜から月曜に変更になったことを金曜日に告げられる。同じプレゼンのチームの日本人同僚からは準備のため一緒に残業するように促されるが、その日が結婚記念日で妻との会食の予定があったヴァンは5時に退社する。月曜のプレゼンはいまいくが、同じチームの日本人社員からヴァンが残業していたらもっといい資料ができたと言われ、課長からはこのことで話があると言われる。

### 3.3 ケース活動の流れ

4回行ったケース活動では、1回1ケースの教材を題材として扱った。活動の1週間前に、学習者には事例が書かれた本文を読んでくるように指示した。授業では、まず、担当者が場面や状況、登場人物など事例の内容について学習者

とやり取りしながら、時系列に起こった出来事を板書して整理した。次に、学習者は各自で設問について考え、話し合いのためのメモを作った。設問は次の4点である。

- ①ケースの登場人物である外国人社員と日本人社員（または日本人上司や日本人顧客）はそれぞれどんな気持ちか。
- ②ケースの問題点は何か（問題発見）。
- ③自分がケースの外国人社員だったら同じように行動したか（または同じような体験をしたことがあるか）。
- ④どうすれば問題を解決できるか（解決策）。

学習者は設問について自分の考えをまとめた後、まず①②③について3～4人のグループで話し合い(約15分)、その後クラス全体で意見を共有した。さらに、問題点を把握した上で④についてグループ、クラスで討論を重ねた。

近藤・金（2010）は、ビジネス上のコンフリクトを扱ったケース活動では学習者が「様々なアイデンティティ（立場）を教師の介入なく意識」でき、「問題解決が自律的に行えるように、教師はファシリテーターとしての役割を果たしていくことが重要である」と述べている（p10）。本実践もこの立場から、担当者はそれぞれのグループの意見にコメントしたり介入したりせずに、ファシリテーターの立場から学習者の話し合いの内容のポイントを板書するにとどめ、学習者がさまざまな視点や価値観に気づき自ら問題解決に向けて思考を深めることを目指した。

毎回のケース活動の最後に、「コンフリクトの当事者にアドバイスをする」という設定で、学習者はアドバイスの内容を記述シート（A6用紙1枚）に記入した。その際、学習者がケースにおけるビジネス上の問題をより現実的に感じられるようにするため、学習者に「〇〇さん（ケースの当事者）は同じ会社に勤めているあなたの同僚です。今、目の前に〇〇さんがいるつもりでアドバイスをしてください」と指示した。アドバイス記述シートの記入時間は約15分で、担当者はシートを回収し、次回授業時に学習者の記述内容を紹介し、クラス全体でその内容を共有した。その時、必要に応じて学習者から出てこなかった新たな視点を担当者が提示したり、事例に関連があると思われる日本の企業文化についての情報を学習者に追加説明などした。

### 3.4 分析データと分析方法

2014年前期「ビジネスコミュニケーション」を受講した学習者11名のアドバイス記述シート、事後アンケートを分析の対象とし、学生の内省シート、担当者による授業ダイアリー（毎回の授業後に授業内容や展開について記録し、それについての担当者の気づきを記述したもの）を分析の参考にした。

アドバイス記述シートから収集した学習者の言語データは、ストラウス・コービン版GTA（竹内・水本 2012、戈木クレイグヒル2005）の分析手法の一部である「切片化」と「オープン・コーディング」の手法を用いて分類し分析を行った<sup>7</sup>。切片化の目的は「言語データを前後の文脈から切り離し、分析者が言語データから距離をとること」（竹内・水本 2012、p.291）であり、本分析ではアドバイスシートの学習者の記述データを文脈や意味の切れ目ごとに分節化した。次に、「オープン・コーディング」の手法を用いて、切片化したデータごとにプロパティ（言語データを見る切り口・視点）とディメンション（内容）を付与し、プロパティとディメンションをもとに切片化したデータを示すラベル（名前）をつけ、さらに関連する複数のラベルを束ねラベルを包括するカテゴリーを生成した。

表2は、ケース「家庭」に関する学習者Yの記述データの一部を切片化しオープン・コーディングによりカテゴリーを生成した過程を表にしたものである。結婚記念日にプレゼンテーションの準備のための残業を同じチームの同僚から促された当事者（ヴァン）に対して、学習者Yは「ヴァンさんはプレゼンの準備を週末にしてもらうとか、奥さんとの食事の日時をずらしてもいいかなと思います」（学習者Yのアドバイスシートより）と記述した。

表2 カテゴリーの生成過程の例(データの切片化からオープン・コーディングまで)

	切片化したデータ	プロパティ	ディメンション	ラベル	カテゴリー
1	ヴァンさんはプレゼンの準備を週末にしてもらうとか（データ1）	日程の変更	同僚とのプレゼン準備の日程を変える	プレゼン準備の日程変更	代替案の提示
2	奥さんとの食事の日時をずらしてもいいかなと思います（データ2）	日時の変更	妻との食事の日時を変える	妻との食事の日時変更	



表2において、切片化したデータ1・データ2は、ヴァンが退社する代わりにとるべき行動を提案していることから、新しいカテゴリー「代替案の提示」を生成した。この時、表2のデータ（データ1とデータ2）はいずれも「代替案の提示」のカテゴリーに属するため、このカテゴリーの出現数を2と数えた。同様の方法で学習者の記述データを分析し、ケースごとに生成したカテゴリーとその出現数、出現累積数に占める出現数の比率を算出した（付表1）。なお、分析は調査者である筆者以外の分析者1名と協議しながら行った。

事後アンケート（付表2）では、学習者はケース活動を振り返り、その取り組みについて5段階尺度（5「強く思う」4「そう思う」3「どちらでもない」2「そう思わない」1「まったくそう思わない」）で回答した。事後アンケートは3つのグループからなる24の項目で、3つのグループは①ケースの内容について（12項目）、②ケース活動を用いた学習について（8項目）、③ケース活動によって育成された能力について（4項目）である。①は、4つのケースそれぞれについて、コンフリクトの当事者への共感度・問題発見の難しさ・問題解決の難しさに関する項目に学習者が回答した。②③は、ケース活動全体について学習者が振り返り自己評価した。

また、内省シートは、4つのケースを通して「異文化のコミュニケーションにおいて大切なことは何だと思えますか」「新しく考えたこと、気づいたことがあれば何でも自由に書いてください」という設問を与え、学習者が自由記述式で回答した。内省シートは今回の分析の対象から外したが、本研究のデータ分析の参考として使用した。

## 4. 結果と考察

### 4.1 アドバイス記述シート

#### 4.1.1 ケース「お茶くみ」

「お茶くみ」は、IT企業に技術者として入社した外国人社員ジョアが契約以外の仕事であるお茶くみを命じられたことにより生じるコンフリクトの事例である。1名の学習者は「契約以外のお茶くみの仕事は不当」と記述したが、他の10名の学習者は、ジョアが「お茶くみの仕事を受け入れるべきだ」という立場からアドバイスを記述していた<sup>8</sup>。学習者の記述データの分析により、お茶くみを受け入れるべき立場では7つのカテゴリー（「(社員は)会社の一部」「接

客の仕事」「簡単な仕事」「職場での相互協力」「顧客第一」「和の精神」「会社の利益優先」)が生成された。その中でカテゴリーの出現数が最も多かったのが「(社員は)会社の一部」(したがって、社員はどんな仕事もするべきだ)というカテゴリーで、本ケースのカテゴリー出現累積数の27.8%を占めた。次いで、出現数が多かったのは、お茶くみは誰もが行う接客上の仕事と受け止める「接客の仕事」(16.7%)、誰にでもできる「簡単な仕事」(16.7%)の2カテゴリーだった。この結果からは、学習者が企業における個人(社員)を集団に帰属する一員と捉える考え方や、お茶くみをどの社員にとってもやるべき仕事と位置づける考え方が読み取れる。

また、学習者の記述データには問題解決の規範を日本の企業文化や慣習に置いていると考えられる記述が見られた。例えば、「日本で会社員というのは、和という協調精神が大事です」(学習者B)、「日本人にとって自分の仕事より、会社のこと、会社の利益が一番重要なことです」(学習者T)といった記述からは、学習者が日本の企業における(日本人)社員をどのように捉えているが示唆されている。またこれらの記述データほど明確な記述はない場合でも、学習者の討論内容の記録(授業ダイアリーより)と記述データより生成されたカテゴリーから考察すると、複数の学習者が日本の企業文化やその慣習を規範としてアドバイスシートを作成した可能性がある。

ところで、本事例のケース活動前にお茶くみに関する学習者の知識は十分ではなく、お茶くみという用語を初めて聞く学習者もいた。そのため、事例の内容を理解する段階で、担当者がお茶くみの意味や誰が行うかは職場によって異なり新入社員がその仕事を担う職場もある(内藤2011)ことなどを補足的に説明した。しかし、これらの説明を問題解決のための討論に入る前の段階で行ったことには問題があると考えられる。なぜならば、自文化とは異なるビジネス上の慣習(お茶くみ)について知識がない学習者に対して、討論前に事前説明を行うことは異文化の相違を強調することになり、そのことが学習者のアドバイスシートの記述にも影響を与えた可能性がある。つまり、お茶くみに関する事前説明は、お茶くみが日本の企業文化に根差した文化的要素の高い仕事であるためやらなければならないと学習者に印象付けた恐れがある。もしそうであるならば、本ケースのように学習者の背景知識が十分でないビジネス上の用語を含む場合、ケース活動の進め方の手順や事例の提示の仕方については慎重に考え

る必要があると言えよう。

#### 4.1.2 ケース「9時半」

本ケースは、外国人社員マハと日本人上司の間で仕事の経過に関するやりとりから生じるコンフリクトである。学習者のアドバイス記述データからは7つのカテゴリー（「現状の報告」「上司の配慮」「コミュニケーション不足」「時間感覚の違い」「自己主張の必要性」「企業文化の習得」「信頼回復」）が生成された。生成されたカテゴリーの中で出現数が最も多かったのは、上司に現在の入力状況を見せて報告すべきだとする「現状の報告」（本ケースのカテゴリー累積出現数の約30%）であり、学習者は上司に対する部下の現状報告を仕事上の重要なプロセスであると捉えていたと言える<sup>9</sup>。

「現状の報告」に次いで出現数が多かったカテゴリーは、日本人上司の行動を外国人部下に対する配慮であると肯定的に捉えた「上司の配慮」（23.5%）、上司とのコミュニケーション不足に言及した「コミュニケーション不足」（17.6%）だった。「上司の配慮」は、「仕事上の不明な点はないか」と日本人上司が外国人社員を気遣っていると上司の行動を肯定的に捉えており、学習者は事例の当事者である外国人社員の視点だけでなく、もう一人の当事者である日本人上司の視点を持つことで問題を解決しようとしたと考えられる。さらに「コミュニケーション不足」は、外国人社員が日本人上司の指示に納得していないことから、双方の当事者にとって納得できる解決策を探るためのコミュニケーションが足りないことを問題視したと推察される。

ところで、この事例の問題発見の討論では、複数の学習者から異文化における「時間感覚の違い」が問題点であるという意見が挙がった。これらの意見によると、本事例において日本人上司の言う「明日までに」は「翌朝9時まで」を意味するとのことだった。本事例では、日本人上司は入力データの完了期限を「明日までに」と指示するが、「明日の何時までに」というように正確な完了期限の時刻までは言及しなかった。したがって、このことがコンフリクトを生じさせた要因であるという見方も可能である。しかし、複数の学習者のアドバイスシートには、外国人社員が「明日までに」という指示を「翌朝9時まで」と理解できなかったことがコンフリクトの問題点であり、外国人社員はこの「時間感覚の違い」に気づくべきだったとの記述がみられた。これらのデー

々は、日本では概ね「時間に厳しい」という日本の文化規範に学習者が過剰に反応したものと推測される。

#### 4.1.3 ケース「変更」

「変更」では、ウェブデザイン会社に勤務するアンが日本人顧客の高木から商品広告の製作を依頼されるが、その変更をめぐるコンフリクトが生じる。本ケースについての学習者のアドバイス記述からは8つのカテゴリー（「顧客優先」「配慮表現の必要性」「相談の必要性」「経験の不活用」「分野に固有の問題」「仕様書の再確認」「損による販売拡大」「客の責任」）が生成された。当事者アンへのアドバイスとして「顧客優先（で考えるべき）」(22.2%)「配慮表現の必要性」(22.2%)、「相談の必要性（一人で決定すべきではない）」(16.7%)の3カテゴリーの出現数が多く、3つのカテゴリーを合わせると本ケースのカテゴリー累積出現数の60%以上を占めた。このことから、学習者はこれら3つのカテゴリーがいずれも日本企業におけるビジネスコミュニケーション上の重要な概念であると考えていたと推察される。

ところで、これら3つのカテゴリーと「経験の不活用」というカテゴリーには密接な関連があると思われる。「経験の不活用」は、本ケースの当事者であるアンが12年間の滞日経験や日本での仕事上の経験を日本人顧客への対応に活かせなかったことを表すカテゴリーである。つまり、アンが長い滞日経験や日本での仕事経験があるならば、日本人顧客からの変更依頼に「顧客優先」の価値観で対応したり、配慮表現を用いて婉曲に依頼を断ったり（「配慮表現の必要性」）、断る前に社内で相談し検討する（「相談の必要性」）といったより適切な対応ができたはずであると学習者はアンの言動を批判的に捉えていたものと考えられる<sup>10</sup>。

しかし一方で、多くの学習者の記述データには、コンフリクトが生じた要因は記載されていたが、そのコンフリクトに対しどのような調整を行い問題解決につなげるかという具体的な記述が見られなかった。つまり、学習者の記述データからは、コンフリクトが生じた問題点を指摘できても、解決のための行動を提示することが学習者にとって容易ではないという傾向が見られた。このことから、問題点の把握と問題解決の行動（または行動の提示）はコンフリクトへの対応の異なるプロセスであると考えられる。

また、まったく異なる視点からの問題を捉え、解決策を提示した学生の記述も見られた。学習者Vは、この事例がウェブデザイン会社でのビジネス場面であることから「(デザインという)分野には客からの設計変更はよくあること」(学習者Vの記述シートより)であり、異文化コンフリクトの問題ではなく業種による特質であると捉えた(カテゴリー「分野に固有の問題」)。また、学習者Bは「今回は予算的に損をしても、変更を認めることで新たな販売拡大につなげましょう」(学習者Bの記述シートより)と長期的に取引先とのビジネスを捉えた建設的な意見を提示した(カテゴリー「損による販売拡大」)。これらは、ケース活動を重ねることで、学習者が多面的な視点からコンフリクトへの対応を考えられるようになったためではないかと思われる。

#### 4.1.4 ケース「家庭」

「家庭」では、日本企業に勤めるヴァンがプレゼンテーションの準備のための残業を同じチームの日本人同僚から促されるが、その日が結婚記念日であったためヴァンが残業せずに退社したことからコンフリクトが生じる。本ケースは、他のケースに比べ登場人物が多く事態の経過が数日にわたって推移するため、D.I.E.(Describe, Interpret, Evaluate)メソッド(八代他 2001) という手法を用いてケースの内容を整理した。この手法は、価値判断を含めずに起こった出来事を時系列に描写し(describe)、それについて対立する当事者双方がそれぞれどのように解釈し(interpret)、どう感じ評価したか(evaluate)を考える方法である。担当者がD.I.E.法を言語化するためのシートを作成し、学習者はシートに事実の描写、当事者双方の気持ちに関する解釈を記入しながら時系列にケースの内容を理解した後、グループおよび全体で問題発見と解決の討論を行った。

アドバイス記述データからは8カテゴリー(「交渉する」「代替案の提示」「仕事優先」「チーム重視」「妻の説得」「プライベート優先」「謝罪の必要性」「同僚の気持ち」)が生成され、カテゴリー数では他の3つの事例とほとんど変わらないが(「お茶くみ」8カテゴリー、「9時半」7カテゴリー、「変更」8カテゴリー)、本事例のカテゴリーの累計出現数は4事例の中で最も多かった(カテゴリー累積出現総数は「お茶くみ」18、「9時半」17、「変更」18、「家庭」29)。本事例のカテゴリーの累積出現数が多かった理由として、D.I.E.法を用いて時系列に段階を追って当事者の気持ちを学習者が考えられたことと、学習者が徐々に

ケース活動のやり方に慣れ問題解決のバリエーションを広げていったことが考えられる。特に、問題解決のバリエーションの拡大はケース活動の目標の一つである問題解決力の育成を示唆しており、ビジネス日本語教育の観点からも意義があると言える。

記述データから生成されたカテゴリーの出現数は、日本人との交渉を勧める「交渉する」が最も多く、本ケースのカテゴリー累積出現総数の31%を占めた。次いで、プレゼンテーションの準備を週末に変更してもらうなどの「代替案の提示」(17.2%)が多かった。「交渉する」「代替案の提示」は、異文化間コンフリクトの状況下で一方的に異文化の慣習に従って問題を解決しようとするのではなく、異文化社会の中であっても自己の意見や自文化の規範の維持にも配慮しながら問題の解決を図ろうとする協調的態度の表れと考えられる。

鈴木(2004)は、コンフリクトの状況を「勝つか負けるか」という競合志向で捉えるのではなく、相手への配慮とともに自分の感情にも配慮する協調的志向で捉え、双方が満足できる「Win/Win」の願望の達成を目指す協調的交渉モデルを示している。学習者の記述データから生成されたカテゴリー「交渉する」「代替案の提示」は、相手文化の規範に従うか、自文化の規範を維持するか、の二者択一ではなく、当事者双方の文化規範に配慮して両者が納得のいく解決を目指す「協調的交渉」(鈴木2004)に基づいた対応であると考えられる。今後さらに複雑化するビジネス上の異文化間コンフリクトに対応するためには、協調的に相手と交渉しコンフリクトを解消するためのビジネスコミュニケーションがますます重要となると考えられる。

しかし一方では、学習者の記述データからは家庭より仕事を優先する「仕事優先」(17.2%)をはじめ、チームとしての責任を重視する「チーム重視」(13.8%)、妻を説得したうえで残業する「妻の説得」(10.3%)など、異文化社会の規範に向かう行動を志向したと考えられるコンフリクトへの対応も少なくなかった。

## 4.2 学習者の評価

### 4.2.1 4つのケースに対する評価

事後アンケートで、4つのケースの当事者の悩みに対する共感度を学習者に尋ねた。「○○さん(各ケースの当事者)の悩みがわかるし、こんな場合私も

同じ気持ちになる」という質問に対して、「お茶くみ」以外の3つのケースでは、約半数の学習者が「そう思う」（「強くそう思う」を含む）と回答し、「そう思わない」（「全くそう思わない」を含む）と回答した学習者の割合を若干上回っていた。また、「お茶くみ」では「そう思う」（「強くそう思う」を含む）と回答した学習者の割合と「そう思わない」（「全くそう思わない」を含む）と回答した学習者の割合が等しかった（ともに45.5%）。

ケース活動では、事例の内容を自分の経験や自文化での体験と照合し、事例の当事者である人物の立場に立ってコンフリクトの問題・解決を考えることが重要である。しかし、本実践のケース活動では、必ずしも学習者全員が当事者である外国人社員の悩みに共感していたわけではないことがこのデータからわかる。ケースに対する学習者の共感度は学習者の文化的背景との関連が考えられるが、本調査の結果からは明らかではない。今後協力者数を増やし、さまざまな事例で学習者の共感度と文化的背景の関係について検証する必要がある。

次に、事後アンケートの「4つのケースの問題発見は難しかった」という項目では、「そう思わない」「まったくそう思わない」と答えた学習者の割合がすべてのケースにおいて7割以上（「お茶くみ」で72.7%、「9時半」81.8%、「変更」77.8%、「家庭」81.8%）だった。このように問題発見に対する学習者の自己評価が高かったのは、個人・グループ・クラス全体と3段階で各ケースの問題点について考察や討論を重ねた結果、学習者が個人では気づかない様々な視点からコンフリクトの問題の所在について整理・検討することできたからではないかと考えられる。

一方、「問題解決は難しかった」という項目では、「お茶くみ」「家庭」の2つのケースで「そう思わない」「まったくそう思わない」の回答が7割以上（ともに72.7%）と高かったが、「9時半」では63.6%、「変更」では44.4%だった。全体的に学習者は「問題発見」に比べ「問題解決」の難易度を高いと評価しているが、これは学習者にとって問題の所在を発見ができて、それに対する解決方法を見つけることがケースによっては必ずしも容易ではなかったことを意味している。その原因としては、すでに4.1.3で述べたように、問題点を把握することと問題解決のための具体的な方法を提示することがコンフリクトへの別の対応プロセスであるということが挙げられる。

また、学習者が感じる問題解決の難しさがケースによって異なったのは、使

用した教材の問題も関係すると考えられる。「お茶くみ」「家庭」（『ビジネス日本語』より抜粋）は、コンフリクトが生じた原因が何であるかを比較的容易に判別できるため、問題解決の方法を見つけやすい内容だったが、「9時半」「変更」（『ケース学習』より抜粋して使用）は、複層的な出来事によってコンフリクトが発生しており、コンフリクトが生じた原因を特定しにくいいため、学習者にいろいろな角度から解決策を考えさせる内容だったと思われる。

また、4つのケースを通して「問題解決のために必要なこと」に関する項目について、学習者が5段階で評価した結果、「それぞれの場面で適切なビジネス日本語を使える」以外のすべての項目で「そう思う」（「強くそう思う」を含む）と回答した学習者が7割以上だった<sup>11</sup>。「適切なビジネス日本語を使える」が他の項目より低かったのは、実践のケース活動がコンフリクトの問題発見や解決を協働で討論することに重点を置いており、ビジネス日本語の育成自体を目的にしていなかったためと考えられる。しかし、ケースによっては、上司や同僚、ビジネス関係者とどのように交渉すると効果的か、どうすれば相手への配慮が伝わるかなど日本語の伝え方が問題解決と深く関わる。今後は、相手に論理的に説明したり交渉したりするための効果的なビジネスコミュニケーションを積極的にケース活動に取り入れ、ケース活動をより現実的な学習へと改善していく必要があると考える。

#### 4.2.2 ケース活動についての評価

ケース活動により協働で「問題発見をすることができた」及び「解決方法を見つめることができた」の項目について、「そう思う」「強くそう思う」と回答した学習者は合わせて100%と高評価だった。育成されたと思う能力については「異文化理解力」「問題発見能力」「問題解決能力」について8割以上の学習者が「そう思う」（「強くそう思う」と回答したが、「お互いの文化、考え方を調整する能力」については54.5%と他の能力と比べ評価が低かった。他の能力に比べ「調整する能力」に関して学習者の評価が低かったのは、ケース活動を通して問題解決のための課題を達成できたという実感を学習者が十分持てなかったためではないかと考える。本稿のケース活動では、学習者が外国人社員に問題解決のためのアドバイスをするタスクを設定したが、このタスクだけでは当事者双方の立場を考慮した解決のための調整能力が果たしたとは実感しにく



い。学習者が考え出したアドバイスや解決法が実効力を持つかどうかを学習者自身に確かめさせる方法についても考える必要があると思われる<sup>12</sup>。

村野・山辺・向山（2012）は、「異文化調整能力」を「異文化を十分に理解し、異文化接触場面で起こる複雑な状況下で課題を遂行する力」と定義したが、これは問題発見・解決能力を基盤として課題を遂行するための「異文化調整能力」が必要であることを意味する。今後のケース活動では、問題発見解決能力を基盤としながら、協調的に課題を遂行するための調整能力や対人関係に配慮した交渉能力の育成に重点を置き、学習者自身が課題の達成を実感できるようなタスクをケース活動のプロセスに加えて実践をデザインする必要があると考える。

## 5. 結論と今後の課題

ケース活動を用いたビジネスコミュニケーションにおける異文化間コンフリクトへの学習者の対応を調査・分析した結果、本稿の実践のデータからは、ケース活動で用いる事例によって学習者の共感度や問題発見・解決への取り組みは異なり、事例の内容によっては問題解決のための調整行動が難しくなる傾向が見られた。また、ケース活動を重ねることで、学習者は問題発見解決への視点を広げ解決のバリエーションを拡大することが観察された。

本実践から、ケース活動はビジネス上のコンフリクトを学習者が疑似体験し、協働で問題発見解決能力を育成できる有効な学習方法であると考えられる。しかし、今後は問題発見解決能力だけでなく、それを使って対人関係に配慮しながら協調的に課題を遂行する調整・交渉能力を養成するためのビジネスコミュニケーションのタスクをケース活動に組み込むことが重要である。そのためにはケース活動で扱う事例を増やし、その内容について詳細に分析した上で、事例に応じた効果的なアプローチの方法を検討することも必要である。

本報告は、参加者人数が少なく限られたデータによる予備的調査にすぎず、改善を加えたさらなる調査が必要である。例えば、本報告の記述データからは、日本の企業文化を肯定的に評価して問題解決に取り入れようとしているのか、否定的に評価して相手の文化規範に従おうとしているのかが明確に識別できない。今後は、学習者がビジネス上の異文化間コンフリクトの事態をどう評価し、その結果どういう規範に基づいて行動することが望ましいと考えたかとい

う視点からも調査する必要がある<sup>13</sup>。そのためには記述データを裏付けるフォローアップインタビューを行い、データを精緻化する必要がある。また、より現実に近い形で学習者のコンフリクトへの対応を把握するためには、アドバイス記述に加え問題解決のためのロールプレイなどを行い、そこでの学習者の発話データを分析に加える必要がある。

以上の点を改善し、ケース活動における学習者の異文化間コンフリクトの対応プロセスをより詳しく調査し、ケース活動の有効性を検証していきたい。さらに、学習者がケース活動を通じてより実践的にビジネスコミュニケーションについて学び、現実の異文化接触場面で応用できる能力を育成するための手がかりとしたい。

## 謝辞

査読者である岩本遠億先生、遠藤善雄先生より示唆に富む貴重なコメントをたくさんいただきました。また、西菜穂子さんから有益な助言をいただきました。この場を借りてお礼申し上げます。

## 注

- <sup>1</sup> ケースメソッドとは事例に基づき討論する授業の手法であり、ハーバード・ビジネススクールの創設以来、同校独自の教育方法として採用されている。今日では経営教育のみならず教育や福祉などあらゆる分野で応用されている（佐野2007）。
- <sup>2</sup> 佐野（2013）はケースメソッドの利点について「ケース教材を用いて疑似的にはあるが新たな経験を積む、あるいはディスカッションを通じて他者の発言（他者が形成した抽象的概念）を聞く、といった様々な経験を経ることにより、内省的観察に供される経験の量と質がより豊富なものになる」（p.6）と述べている。
- <sup>3</sup> 鈴木（2004）は組織内で生じるコンフリクトは日本人社員と外国人社員の間だけでなく、同質であるはずの日本人社員間にも存在する、広義の「異文化コンフリクト」の問題と捉えている。
- <sup>4</sup> 学習者のレベルは学習者が所属する留学生別科のレベル別クラスで、4レベル（中級）が3名、5レベル（中上級）4名、6レベル（上級）4名である。また、11名中2名は母国で半年から1年のビジネス経験があった。本稿の実践ではビジネス経験の有無が、コンフリクトへの対応にどのような影響を与えるかという点については分析の対象としていない。今後の課題

である。

- <sup>5</sup> ケースメソッドとケーススタディは本来異なる概念を表す語であるが、本稿の実践では、教材化されたケース（事例）を素材に学習者が問題を発見し解決するための討論を中心とした学習活動をケース活動と位置づけ、同じ手順で各ケースを使用した。
- <sup>6</sup> 4つの事例は各テキストの最初の課から順次取り扱った。但し、『ケース学習』のCASE2は外国人社員の国籍が明示されていることから、学習者が特定の国の社会文化的要素を意識して問題発見や解決を行う可能性があるかと判断し、本実践のケース活動では取り扱わなかった。また、『ビジネス日本語』の1課「私の言い分—『わたしは能力がある人間です』」は授業で取り扱ったが、ケースを用いた最初の課であり、学習者にケース活動に慣れさせることを目的としていたため、本報告のデータ分析からは外した。
- <sup>7</sup> GTA（グラウンデッド・セオリー・アプローチ）はデータに基づいて分析を進め、データから概念を抽出し、概念同士の関係付けによって理論を生成する質的研究手法である。提唱者であるストラウス(Strauss,A.)とグレイザー (Glaser,B.)の認識論的立場の違いから、グレイザー版GTAとストラウス・コービン版GTAに分化する（竹内・水本 2012）。本分析は後者のGTAの分析手法の一部を用いている。GTAはオープン・コーディング後にいくつかのステップ（軸足コーディング、選択的コーディング、ストーリーライン作成）を経て理論を生成する手法だが、本稿の調査ではそのステップの基礎段階であるコーディングを言語データの分類のために用いた。
- <sup>8</sup> 学習者Cは「(当事者である外国人社員の) 仕事を尊重しないで」お茶くみを要求することを理不尽だと受け止め、「適切な会社を探したほうがいい」と記述した。しかし、Cは学期末の内省シートに「お茶くみはジョアさんの仕事をあまりじゃましないから、お茶くみのことをもう少し考えた方がいい（ママ）」とアドバイス内容に変更を加えた。
- <sup>9</sup> 学習者のアドバイスに対するフィードバックとして、担当者は次の授業時にハウレンソウ（報告・連絡・相談）の用語の意味と内容を紹介した。しかし、アドバイスシート作成の時に、学習者にハウレンソウについての知識があったかどうかは不明である。したがって、アドバイスシートにおいて、カテゴリー「現状の報告」に属する記述をした学習者がハウレンソウという日本の企業文化の規範に従ってアドバイスを行ったのかどうかは本調査のデータからは判別できない。今後の課題である。
- <sup>10</sup> 例えば、学習者の記述シートからは「長時間、日本でいたのに、ビジネスで使う言葉がわからないことはどうでしょうか（ママ）」（学習者A）、「アンさんは12年間日本で生活をしていましたよね。日本のビジネスコミュニケーションをはじめ、日本のことをよく知って

いると思います」(学習者F) によるアンの行動を批判する記述が見られた。

- <sup>11</sup> 「問題解決のために必要なこと」に関する学習者の回答結果 (%) は表Aのとおりである。

表A 「問題解決に必要なこと」に関する学習者の回答 (%)

小項目	①強くそう思う	②そう思う	①・②の合計
日本の文化、習慣、考え方を知ること	81.8	18.2	100
自文化の文化、習慣、考え方を見直すこと	27.3	72.7	100
日本の文化、習慣、考え方に合わせること	45.5	36.4	81.8
お互いの文化、習慣、考え方を話し合うこと	27.3	54.5	81.8
自分の文化、習慣、考え方を説明すること	45.5	27.3	72.7
適切なビジネス日本語が使えること	45.5	18.2	63.6

- <sup>12</sup> ケース活動で使用した2冊の教材には、授業展開例が紹介されており、その中ではロールプレイを実施することが推奨されている。学習者が考えた解決策をロールプレイで実践させることは、学習者に課題達成の実感を持たせる方法の一つであると思われる。本実践では時間の関係上ロールプレイまで実施することができなかったが、今後の実践に取り入れ、その効果についても検証する必要がある。
- <sup>13</sup> 村岡(2006)は外国人居住者の生活上の異文化接触場面における社会文化管理プロセスを調査し、社会文化管理には評価と調整行動という2つの異なるレベルの管理段階があると指摘している。この視点は示唆的である。

## 【参考文献】

- 近藤彩 (1998) 「ビジネス上の接触場面における問題点に関する研究—外国人ビジネス関係者を対象として」『日本語教育』98, 97-108.
- 近藤彩 (2007) 『日本人と外国人のビジネスコミュニケーションに関する実証研究』シリーズ言語学と言語教育, 第9巻, ひつじ書房.
- 近藤彩・金孝卿 (2010) 『『ケース活動』における学びの実態—ビジネス上のコンフリクトの教材化に向けて』『日本言語文化研究会論集』6, 15-31.
- 近藤彩・金孝卿・ムクダヤルディー・福永由佳・池田玲子 (2013) 『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習—職場のダイバーシティで学び合う【教材編】』ココ出版.
- 戈木グレイビル滋子 (2005) 『質的研究方法ゼミナール—グランデッドセオリーアプローチに学ぶ』医学書院.
- 佐野享子 (2013) 「ケースメソッド学習の効果を高める原理」『Rcus Working Paper No.4』

1-22, 筑波大学大学研究センター.

佐野享子（2007）「ケースメソッド授業の展開における教師の発話の機能：経営教育における教授方略上の意味を探る手がかりとして」『筑波大学教育学系』31, 1-13, 筑波大学教育学系.

鈴木有香（2004）八代京子監修『交渉とメディアエーション—協調的問題解決のためのコミュニケーション—』三修社.

竹内理・水本篤（2012）『外国語教育研究ハンドブッカー—研究手法のより良い理解のために【別冊】』松柏社.

立川真紀絵（2013）「ビジネスコミュニケーションにおける異文化間コンフリクトへの対応—中国人ビジネスパーソンの対立管理方式から」『日本語教育』155,189-197

内藤京子（2011）『DVDで学ぶ！できる人のビジネスマナー』西東社.

村岡英裕（2006）「接触場面における社会文化管理プロセス—異文化の中で暮らすとはどのようなことか」独立行政法人国立国語研究所編『日本語教育の新たな文脈—学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性』172-194, アルク.

村野節子・山辺真理子・向山陽子（2012）『ロールプレイで学ぶビジネス日本語—グローバル企業でのキャリア構築をめざして』スリーエーネットワーク.

八代京子・荒木晶子・樋口容視子・山本志都・コミサロフ喜美（2001）『異文化コミュニケーションワークブック』三修社.

付表1 ケースごとに生成されたカテゴリーと出現数、累積出現数に対する出現数の比率

ケース「お茶くみ」

	カテゴリー	出現数	比率 (%)
1	会社の一部	5	27.8
2	接客の仕事	3	16.7
3	簡単な仕事	3	16.7
4	職場の相互協力	2	11.1
5	顧客第一	2	11.1
6	和の精神	1	5.6
7	会社の利益優先	1	5.6
8	契約外（責任なし）	1	5.6
	累積出現数	18	100

ケース「9時半」

	カテゴリー	出現数	比率 (%)
1	現状の報告	5	29.4
2	上司の配慮	4	23.5
3	コミュニケーション不足	3	17.6
4	時間感覚の違い	2	11.8
5	自己主張の必要性	1	5.9
6	企業文化の習得	1	5.9
7	信頼回復の必要性	1	5.9
	累積出現数	17	100

ケース「変更」

	カテゴリー	出現数	比率 (%)
1	顧客優先	4	22.2
2	配慮表現の必要性	4	22.2
3	相談の必要性	3	16.7
4	経験の不活用	2	11.1
5	分野に固有の問題	2	11.1
6	仕様書の再確認	1	5.6
7	損による販売拡大	1	5.6
8	客の責任	1	5.6
	累積出現数	18	100

ケース「家庭」

	カテゴリー	出現数	比率 (%)
1	交渉する	9	31
2	代替案の提示	5	17.2
3	仕事優先	5	17.2
4	チーム重視	4	13.8
5	妻の説得	3	10.3
6	プライベート重視	1	3.4
7	謝罪の必要性	1	3.4
8	同僚の気持ち	1	3.4
	累積出現数	29	100

## 付表2 事後アンケート

\* 1～5までの1つに○をしてください。

5：強くそう思う　4：そう思う　3：どちらでもない　2：そう思わない  
1：まったくそう思わない

### ケース1 ジョアさん「お茶くみはだれの仕事？」について

- (1) ジョアさんの<sup>なや</sup>悩みがよくわかるし、こんな<sup>ばあい</sup>場合、私も同じ気持ちになる。  
(5・4・3・2・1)
- (2) <sup>もんだいてん</sup>問題点（なにが問題か）をみつけることはむずかしかった。  
(5・4・3・2・1)
- (3) <sup>かいけつ</sup>解決の<sup>ほうほう</sup>方法を考えることはむずかしかった。  
(5・4・3・2・1)

### ケース2 マハさん「まだ9時半です！」について

- (4) マハさんの<sup>なや</sup>悩みがわかるし、こんな<sup>ばあい</sup>場合、私も同じ気持ちになる。  
(5・4・3・2・1)
- (5) <sup>もんだいてん</sup>問題点（なにが問題か）をみつけることはむずかしかった。  
(5・4・3・2・1)
- (6) <sup>かいけつ</sup>解決の<sup>ほうほう</sup>方法を考えることはむずかしかった。  
(5・4・3・2・1)

### ケース3 アンさん「変更はできません」について

- (7) アンさんの<sup>なや</sup>悩みがわかるし、こんな<sup>ばあい</sup>場合、私も同じ気持ちになる。  
(5・4・3・2・1)
- (8) <sup>もんだいてん</sup>問題点（なにが問題か）をみつけることはむずかしかった。  
(5・4・3・2・1)
- (9) <sup>かいけつ</sup>解決の<sup>ほうほう</sup>方法を考えることはむずかしかった。  
(5・4・3・2・1)

### ケース4 ヴァンさん「家庭と仕事、どっちが大事？」について

- (10) ヴァンさんの<sup>なや</sup>悩みがわかるし、こんな<sup>ばあい</sup>場合、私も同じ気持ちになる。

(5・4・3・2・1)

(11) 問題点もんだいてん (なにが問題か) をみつけることはむずかしかった。

(5・4・3・2・1)

(12) 解決かいけつの方法ほうほうを考えることはむずかしかった。

(5・4・3・2・1)

### ケース活動について

(13) クラスの人と話したり、意見いけんをきくことで、いろいろな問題点もんだいてんをみつけることができた。

(5・4・3・2・1)

(14) クラスの人と話したり、意見いけんをきくことで、いろいろな問題もんだいの解決かいけつ(かいけつ)の方法ほうほうをみつけることができた。

(5・4・3・2・1)

(15) 日本の文化ぶんか、習慣しゅうかん、考え方かんがを知ることは問題もんだいの解決かいけつのために必要ひつようだ。

(5・4・3・2・1)

(16) 自分じぶんの文化ぶんか、習慣しゅうかん、考え方かんがについて見直すみなお (もう一度考える) ことは問題もんだいの解決かいけつのために必要ひつようだ。

(5・4・3・2・1)

(17) 日本の文化ぶんか、習慣しゅうかん、考え方かんがに合わせることは問題もんだいの解決かいけつのために必要ひつようだ。

(5・4・3・2・1)

(18) 自分じぶんの文化ぶんか、習慣しゅうかん、考え方かんがを上じょう司りや同僚どうりょうに説明せつめいすることは問題もんだいの解決かいけつのために必要ひつようだ。

(5・4・3・2・1)

(19) おたがいの文化ぶんか、習慣しゅうかん、考え方かんがについて上じょう司りや同僚どうりょうと話し合はなうことは問題もんだいの解決かいけつのために必要ひつようだ。

(5・4・3・2・1)

(20) それぞれの場面ばめんで適当てきとうなビジネス日本語もんだいを使かいえることは問題もんだいの解決かいけつのために必要ひつようだ。

(5・4・3・2・1)

### できたこと・できなかったことについて

(21) 日本ぶんかの文化ぶんか、習慣しゅうかん、考え方かんがを理り解かいする能力のうりよくがついた。

(5・4・3・2・1)

(22) 問題点もんだい (なにが問題か) をみつける能力のうりよくがついた。

(5・4・3・2・1)

(23) 問題を解決かいけつする能力のうりよくがついた。

(5・4・3・2・1)

(24) おたがいの文化ぶんか、習慣しゅうかん、考え方かんがの違ちがいを調整ちようせいする能力のうりよくがついた。

(5・4・3・2・1)