

---

---

研究論文

---

---

リベラルアーツ教育のための専門分野を横断した教員間協働の実現に向けて  
- 異文化コミュニケーション学的考察 -

齊藤 美野<sup>1)</sup>, 岡部 大祐<sup>2)</sup>

【要 旨】

本論の目的は、リベラルアーツ教育における教員間協働を実現する教員に必要な力を考える際に「異文化コミュニケーション能力 (ICC)」概念が適用できる可能性を考察することである。本論ではリベラルアーツ教育は、「諸学問の専門分野を横断しながら学術・経験を融合することにより、精神を囚われから解放する教育」と暫定的に定義した。この定義では、リベラルアーツ教育には、複数の学問分野から構成されるカリキュラムの中で分野を横断した学際性 (interdisciplinarity) が重要となる。学際性をもった教育のためには専門分野を横断した教員の協働が有効とされるものの、協働を実現するには教員は専門としない異分野の知識も求められるため、自らの学問分野に安住できない可能性がある。本稿では、分野を横断した教員の協働を、異分野間の異文化コミュニケーションと捉え、それに従事するうえで教員に求められる力を考察するために、異文化コミュニケーション学で研究されてきた ICC 概念を取り上げた。筆者たちによるリベラルアーツ教育の取り組み事例を示しながら、同概念の適用可能性を論じる。

キーワード：リベラルアーツ、学際性、協働、異文化コミュニケーション学、異文化コミュニケーション能力

---

---

Original Articles

---

---

**Collaboration Among Faculties Across Disciplines for Liberal Arts Education:  
From the Perspective of Intercultural Communication Studies**

Mino SAITO<sup>1)</sup>, Daisuke OKABE<sup>2)</sup>

【Abstract】

This study aims to propose that the concept of Intercultural Communication Competence (ICC) could be applicable for considering the competence of faculty members, who collaborate within liberal arts education. In this article, we tentatively define liberal arts education as one “that liberates the mind by integrating academic and experiential learning across disciplines.” In this definition, interdisciplinarity is a fundamental component of liberal arts education, which has a multiple-disciplinary curriculum. In order to realize such an education, a collaboration of faculties across disciplines is considered to be effective, but to achieve this, members cannot stay confined to their own discipline and are required to have knowledge of disciplines they do not specialize in. In this article, we suggest that the faculty members engaged in collaboration within liberal arts education partake in intercultural communication with experts from different disciplines. This requires a degree of ICC, a concept from intercultural communication studies. We examine, based on our liberal arts courses, how this competency is relevant and applicable in practice.

**Key words:** Liberal arts, Interdisciplinarity, Collaboration, Intercultural communication studies, Intercultural communication competence

<sup>1)</sup> 順天堂大学・国際教養学部 (Email: mi-saito@juntendo.ac.jp)

<sup>2)</sup> 順天堂大学・国際教養学部 (Email: d-okabe@juntendo.ac.jp)

[Received on September 27, 2021] [Accepted on December 17, 2021]

## 1. はじめに：リベラルアーツ教育と専門分野横断

本論は、リベラルアーツ教育の学際性のために重要となる専門分野を横断した教員の協働は異文化コミュニケーションであると捉え、協働を実現する教員に必要な力を理論的に考察することを目的とする。教員間協働を異文化コミュニケーションとして捉えられることを示した上で、連携を行う教員に必要な力を考える際に、「異文化コミュニケーション能力 (intercultural communication competence、以下「ICC」と略記する)」概念が適用可能であることを事例とともに論じる。

国内の大学で、リベラルアーツ教育を実施する学部や学科が増加している (伊東・森島, 2019)。リベラルアーツ教育のカリキュラムは、複数の多様な学問分野の科目群により構成されるため、教員、換言すると分野を異にする専門家の連携が重要となる。そしてこの学際性・分野横断を重視する動きは国内の研究界でも観察できる。例えば 2011 年に設立された日本国際教養学会や、学際研究の学術誌として 2021 年に第 0 号 (創刊準備号) が発刊された『といとうい』がある。同誌は「対話型学術誌」という形態をとり、投稿者が多様な分野の編集者とのやりとりを通じて、自らの問いやアプローチを練り上げていくという研究方法を提示する (同誌投稿規定 (pp.108-109) より)。「すべての事象は、複雑な関係性のなかに存在しており、ひとつのアプローチで解決できる問いなど、ほんとうはない」と学際研究の必然性が説明される (対話型学術誌『といとうい』編集部, 2021, p.7)。表面的な異分野連携ではなく、対話を通して「問い」を立て直すという、研究の核心の変容を同誌は狙っている。

学際研究に研究者間の対話が必要となるのと同じく、学際教育に携わる研究者=教員の間にも、異分野間での対話、即ち協働が必要であり、それがリベラルアーツ教育の学際性の実現に繋がる (2.1 に後述)。教員間の分野横断のために

は、同じ学部にも所属する教員が、それぞれの専門に依拠した授業を提供するだけでは十分ではなく、授業同士に繋がりを持たせるよう工夫したり、同じ授業をチームで教授したり、相互に関わる必要がある。しかしこれは、上記の対話型学術誌の創刊準備号が発刊されたばかりであることからわかるように、比較的新しい試みであり、また容易に達成できることではない。実際に、非学際教育と比較した学際教育の難しさとして、Martin と Pfirman (2017, p.589) は限られた教科書・教材しかないこと、学生指導の負担が大きいことなどとともに、“co-teaching” (複数名の教員の協働によるチーム・ティーチング、英語で“team-teach”とも言う)、即ち教員間協働を挙げている。そこで本稿は、異分野を専門とする教員の協働に着目し、その実現可能性を高めるための考察を行うこととする。

次のセクション 2 において、「リベラルアーツ教育」の本稿での定義を述べ、専門分野を横断した教員の協働の有用性と困難さを述べる。セクション 3 では、リベラルアーツと異文化コミュニケーションの関係について述べ、両者が重視する「偏見からの解放」と、それを可能にし得る ICC について解説する。そしてセクション 4 において、リベラルアーツ教育における協働において ICC が重要となると考えられる局面を、リベラルアーツ学部における 2 科目での協働から例示する。なお、本論は専門分野を横断した教員の協働と協働を困難にする要因について理論的に考察することを狙うものである。そのため、事例となる各授業における教員間協働の成果と課題の検証は本論の研究目的には含まれない。セクション 5 では、教員間協働考察への ICC 概念の適用可能性を再度述べたうえで、今後の展望を述べる。

## 2. 本稿における「リベラルアーツ教育」の定義

「リベラルアーツ教育」「教養教育」を論じる書籍の刊行が、国内で続いている (例えば、伊東・森島, 2019 ; 大口, 2014)。教育関連書だ

けでなく、一般書においてもリベラルアーツの重要性が指摘されていることから（例えば、山口，2019）、多様な文脈での人々の関心の高さや期待が窺える。大学関係者に限らず、一般にも「リベラルアーツ（教育）」ということばは広まっているわけであるが、本稿の題目にもある「リベラルアーツ教育」の統一された簡便な定義はない<sup>1)</sup>。そのため、論者が同用語によって何を意味するのかを、明示する必要があるだろう。そこで先行研究を参照しながら、セクション2.1に本論での定義を暫定的に示すこととする。なお、「リベラルアーツ教育 (liberal arts education)」と意味範囲が重なる用語として「リベラル教育 (liberal education)」があり、本稿に引用する文献においても後者を使用しているものがある。本稿では、Jung, Nishimura, & Sasao (2016) に倣い、両者を互換可能な用語として扱う<sup>2)</sup>。さらに日本語の先行研究においては、「教養教育」という訳語を用いている場合もある。本稿においては、「リベラルアーツ教育」「リベラル教育」と同じ意味だと判断できる場合は、「教養教育」も互換可能な語として扱う。

## 2.1. 学際性の実現と解放された精神の育成

リベラルアーツ教育は、1) 学際性と、2) 解放された精神の育成により成り立つと言える。1点目の学際性から説明する。リベラルアーツ教育を推進している米国団体である Association of American Colleges & Universities (AAC&U, n.d.) は、リベラルアーツ教育は、カリキュラム横断的な学習、そして学術的・経験的な学びの間の統合を促進する方法だとする。そしてその狙いは、仕事・市民性・人生に必要な具体的な成果を生み出すことにあると説く。この説明からわかるのは、リベラルアーツ教育で行われるのは、学部入学時に決まる単一の学問分野に特化した学びや、知識の暗記を重視した学びではないという点である。そういった分野特化型教育とは異なり、複数の学問分野（人文科

学に限らない）から構成されるカリキュラムの中で分野を横断した学際性 (interdisciplinarity) の高い学びを行い、かつ各分野の見地や知を、別個に知り記憶するだけでなく、統合できるようにするのがリベラルアーツ教育だということである。

ここで注意すべきは、ただ複数の学問分野がカリキュラムに並べられた状態は“multidisciplinarity”でしかなく、目指すべきは“interdisciplinarity”だということである。“interdisciplinarity”は、分野融合的な学際性であり、各学問分野（の教員）が、このあと述べるような方法で、有機的な繋がりをもつことにより達成される状態である<sup>3)</sup>。以降本稿で「学際（性）」という言葉は、“interdisciplinarity”の意味で使う。なお、リベラルアーツ学部における学際教育は、“team-teach”で行われることが、他学部よりも多くあるとされる (Hill, 2014, p.87)。この点は学際性の実現のために重要であることから、次のセクション2.2において改めて論じる。

学際性に加えて、リベラルアーツ教育において重要なのは、複数の学問分野の融合的な学びの機会を提供することで、学生をどのような状態へと導くかという明確なヴィジョンである。導くべきところは、上に2点目として挙げた、解放された精神である。その精神を Hill (2014) は、「リベラルアーツ的精神 (“liberal arts state of mind”）」と呼び、それを教える必要があることを述べている。その精神は、後述の通り、「囚われ」（定説など）から解放された、自由な精神である。それに達するには、ただ情報を得て、事実を記憶するだけでは、たとえそれが多様な学問分野に及んでいても、不十分である（前掲書）。また、Hill (2014) によれば、リベラルアーツ的精神を得るための授業は、探求と好奇心を促すものでなければならず (p.86)、高度な認知能力、創造的思考力、倫理的問題を感受する力、曖昧さへの寛容の力を育成するものとされる (p.88)。ただ知識を与えるのではなく、ど

のようにして学ぶかということ、また「精神の習慣 (“a habit of mind”）」(前掲書, p.86) を身につけさせるようにする点が重要となる。同様に AAC&U (2020) も、リベラルアーツ教育は精神の解放、即ち定説・イデオロギー・固定観念に邪魔されずに、真実を追い求める精神をもたらし、リベラルアーツ教育の精神面への影響を強調している。

英語の “liberal” の動詞形 “liberate” には、「自由にする」「解放する」という意味があることを思い出すと、上記の説明が理解しやすい。大口 (2014, p.257, 引用元一重鉤括弧) は、18 世紀になり “liberal” という語が「『狭隘な偏見からの自由、開かれた精神』という積極的な意味合いをもつようになった」と説いている。また、現代の「教養教育」(リベラルアーツ教育) について考察する中で森 (2019, p.88) は、それが「かつて自由民の技術、artes liberales といわれていた」ことを説明したうえで、「何から自由な人びとの技術なのかという問い」に対する答えの「一例」として、「偏見から自由な人を育てるのが教養教育の仕事の一つではないのか」と述べている。換言すると、個人のもつ偏見や、自民族／自文化中心主義的思考 (3.1 に後述)、社会に広がるイデオロギーなどに自らが「囚われている」と気づく機会を提供する仕事となろう。

先行研究から明らかになるのは、リベラルアーツ教育には、(1) 学際性に加え、(2) 解放された精神を培うという明確な狙いが必要だということである。ここまで挙げた点を総括し、本稿は暫定的に「リベラルアーツ教育」を次のように定義する。「諸学問の専門分野を横断しながら学術・経験を融合することにより、精神を囚われから解放する教育」。暫定的なこの定義を前提とし、論を進める。次のセクションでは、リベラルアーツ教育において学際性が重要である理由、また異なる分野の専門家である教員複数名が協働する方法や協働の意義を示す。

## 2.2. 教員の協働方法としてのチーム・ティーチング

Oxtoby (2014, p.81) は、リベラルアーツ教育の目標の一つは、“to teach students to engage with the “great problems,” those that go beyond the limits of a single discipline and that are not subject to easy answers” だとしている。グローバル化が進み個人や集団が複雑に関わり合う現代社会においては、多様な要因が絡む問題が山積している。そのような一つの分野の知見だけでは対処できない「深刻な問題 (“great problems”）」に取り組むことを教えるためには、“disciplinary comfort zone” を出て、他分野の手法・考え方を活用することが必要になると言う (前掲頁)。これが達成されるのが分野を横断する学際教育である。分野横断には、複数名で教えることが効果的である理由を、学際教育・研究に関する研究書のなかで Dezure (2017) が説明している。人手が増える、あるいは分業できるという点に意味があるのではなく、異なる専門性をもった教員らが、授業で取り上げられる問題にどのような方法をもって取り組むのかを、またその教員らが各自の専門を活かしながら協働して、どのように統合的な解決策を生み出すのかを、学生に見せる点に重要性があるとする (前掲書, p.565)。そして協働の仕方について、Dezure (2017) は次のように説く。

Interdisciplinary faculty teams have to determine the degree of integration they wish to use and how it will impact their planning, curricular choices, instructional methods and delivery, assignments, and assessment practices. Having faculty present their disciplinary perspectives in serial fashion is not sufficient. If students are to engage in complex intellectual tasks to integrate the insights of different disciplines, then faculty should join in this endeavor, modeling it and sharing the difficulties and the richness of doing so. (Dezure, 2017,

pp.565-566, 下線引用者)

ここに述べられている“the degree of integration”、即ちどの程度教員同士が関わりをもつかは、例えばシラバス作成の段階から検討する点である。1学期間において、協働の方法は多様になり得るということであり、毎回ではなく断続的な授業回での協働も行えるということである。また、Dezure (2017) は異分野の知見の統合方法の模範を見せる点に言及し、それとは異なる、各教員が各自の専門分野の視座を順に提示するオムニバス形式の教授方法は、リベラルアーツ教育には不十分であると主張している。有用とされるのは、教員の協働により、一つの問題への多方向からの取り組み方を提示する方法である。

本セクションにおいて、学際性を生み出すために異分野を横断した協働が有効とされる理由は確かめられたが、上記 Dezure (2017) からの引用中下線箇所「新しく、困難な試み (endeavor)」「困難さ (difficulties)」ということばがあるように、この協働は容易なことではないともわかる。協働を阻む障害について、次に考える。

### 2.3. 分野を横断する教員間協働の困難さ

学際研究・教育に関する先行研究において、教員の協働 (co-teaching/ team-teaching) は難しいとされている。Martin と Pfirman (2017) は、学際研究における研究者間協働の難しさを説明したあとに、次のように学際教育での協働の難しさを説く。

Coteaching an interdisciplinary course raises similar issues in the classroom, as faculty feel compelled to justify their teaching methods and content selection. These continued self-examinations and appeals for acceptance can lead to a sense of personal vulnerability, tension, insecurity, and demoralization. Many

believe they must continually declare, and be modest about, their limited knowledge of other fields in which they are working... (Martin & Pfirman, 2017, p.589)

Martin と Pfirman (2017) はさらに、“As scholars move away from a disciplinary base into interdisciplinary endeavors, they often report that they no longer fit in as well as they once did...”とも述べる (前掲頁)。専門分野の教育だけ行っていたときとは異なり、しっくりこない感じがするのである。協働の場において効果的な、また適切な行動が何であるかわからないこともある。Lattuca (2001, No.1535) は、学際教育においては各人が“the comfort of expertise”つまり自身の専門分野に安住できない点に言及している。両研究は、学際教育に従事する教員は不安定な立場に置かれることを示している。

上記のような状況に直面したとしても、学際教育を実現するためには、自分分野に閉じこもることなく、対応しなくてはならない。例えば、依拠する哲学的背景 (存在論、認識論、方法論、価値論等)・学術的背景が大きく異なる場合、そして特にそういった差異があることが教員間で意識されていない場合には、教員同士での長時間の議論が必要になる。そのような努力を抜きにしての協働の試みは、感情的な対立に発展してしまう可能性もあるかもしれない。リベラルアーツ教育に携わる教員は、学生を教育しながら、他の教員との協働を通じ学び合い、自らの学問的「囚われ」からの解放を試みる姿を学生に見せねばならない。

### 3. リベラルアーツと異文化コミュニケーション学の関係

前セクションで述べた、分野を横断する教員の協働の困難さには、異文化コミュニケーション学が扱ってきたテーマ群との類似性がある。例えば、協働において専門分野に安住できない点は「カルチャーショック」<sup>4)</sup>や「フェイス」<sup>5)</sup>

に関する議論を参照できる。本論では、類似するテーマ群の中から前述の ICC を取り上げ、同能力が教員間協働にとって有効である可能性を提示する。リベラルアーツ教育と異文化コミュニケーション学には共通する鍵概念として「学際性」と「囚われ」からの解放がある点にも言及する。

### 3.1. 異文化コミュニケーションとしての「異分野コミュニケーション」

異文化コミュニケーション学は、主に第二次世界大戦後の米国の対外占領政策に関連する異文化接触での課題に対処するために展開した学問領域であり、文化人類学、言語学、社会心理学をはじめとする学問領域の交差する場であった (Martin, Nakayama, & Carbaugh, 2020 参照)。そして学際的な学問である異文化コミュニケーション学において「文化」とは、「国」や「民族」「人種」「言語」を単位とするものにとどまらない、広範なものである<sup>6)</sup>。「日本文化」「伝統文化」といった表現における「文化」概念と異なる「文化」の定義を正しく理解することは重要であるため、「文化」概念の広範さは異文化コミュニケーション学の専門書では、冒頭で説明される要素である (例えば、池田・埴, 2019 ; 石井・久米・長谷川・桜木・石黒, 2013)。本論では、「文化」を、「自分の所属している集団、自分の居住している地域などでは『あたりまえ』とされている共通の『考え方』『行動の仕方』『ものの見方』『対処の仕方』であり、ある状況においてどのように振る舞えばよいのかについて瞬時に判断するとき個々人が知らず知らずに基準としてとらえているルールのようなものの集大成」として捉え、論を進める (石井・久米・長谷川・桜木・石黒, 2013, p.14, カンマ使用引用元, 引用元一重鉤括弧)。

異文化コミュニケーションが扱うのは国籍・人種・民族間のコミュニケーションだけではなく、「科学コミュニケーション」「医療コミュニケーション」「組織コミュニケーション」「世代

間コミュニケーション」「ジェンダー・コミュニケーション」「通訳翻訳コミュニケーション」といった多様な場面での異なる文化間におけるコミュニケーション行為が対象となる (鳥飼, 2021)。さらには、聴覚障がいや視覚障がいなどに関わる「何かができることとできないことも文化」として捉えられる (花光, 2019, p.139)。このような考えのもとでは、異分野の研究者の間のコミュニケーションも「専門分野」という「文化」を異にする人たちの間のコミュニケーションであるため、異文化コミュニケーションだということになる。この「異分野コミュニケーション」では、専門知識の対象が異なるだけでなく、「あたりまえ」とされている研究方法、態度、思想、世界観、同分野内の研究者間連携の方法なども異なっている。このような差異を「専門分野という文化」間の差だと考えられるのである。

なお、上に挙げた「〇〇コミュニケーション」のそれぞれは排他的なものではない。本論の異分野コミュニケーションについて言えば、教員間の文化差のうち本稿は分野の差異に注目するが、ほかにもジェンダー、世代、出身地 (国)、第一言語、職位などの文化差もある点は確認しておきたい。

学際性が中心的要素であるという点は、リベラルアーツと異文化コミュニケーション学に共通している。また、異文化コミュニケーション学の観点から、異分野連携は異文化コミュニケーションと捉えられることを提示した。さらにリベラルアーツ教育と異文化コミュニケーション学の共通項には、「囚われ」からの解放という点もある。異文化コミュニケーション学では、自民族／自文化中心主義 (ethnocentrism) に陥ることなく、相対的な姿勢をもつことが重視される (Bennett, 2013 参照)。自民族／自文化中心主義とは、社会学者サムナーによって以下のように定義される姿勢のことである。

Ethnocentrism is the technical name for this

view of things in which one's own group is the center of everything, and all others are scaled and rated with reference to it. (Sumner, 1906/2011, No. 334)

自民族／自文化中心主義は、自分の評価基準を疑わずに物事を評価・判断していくという、自身の評価基準に「囚われ」た状態を意味している。異文化コミュニケーション学では、自らの価値判断の尺度を絶対視せず、ほかの可能性を考慮できる文化相対主義的な姿勢をもつことが目指される<sup>7)</sup>。異文化コミュニケーション学は、物や行動（言語、非言語含む）という文化差が見えやすい要素のみならず、より抽象的な世界認識の仕方も考察対象とし（石井（2013）の物質文化・行動文化・精神文化を参照）、「偏見」「ステレオタイプ」等の概念をも探求するのである。異分野を横断する教員の間での異分野コミュニケーションにおいても、見えにくい文化に関わる「囚われ」に注意を払うことが必要となる。

### 3.2. 異分野を横断し協働する教員に必須となる異文化コミュニケーション能力（ICC）

前セクションに示したリベラルアーツと異文化コミュニケーション学の共通性に注目すると、リベラルアーツ教育を実現するための学際的な教員間協働に、異文化コミュニケーション学の知見を援用する可能性に思い至る。異分野を横断したチームティーチングの困難として挙げた心理的不安や葛藤に対峙する教員には、ICCが求められていると考えることができる。そこで本セクションにおいて、同能力について解説したい。

ICCを構成する要素は、各コンテキスト（コミュニケーションの状況、参与者、目的、方法等）によって決まると考えられるため、同能力の定義は単一ではない。ICCの構成要素に関し、研究者の間で緩やかに合意できている点の一つは、ICCの有無を判断する二つの次元の存在で

ある。それは異なる文化的世界観をもつ人の中での「効果的（effective）」かつ「適切な（appropriate）」コミュニケーションを遂行できるという二つの次元である（Arasaratnam-Smith, 2017, p.1）。「効果的」ということばが意味するのは、特定の状況下でのコミュニケーションの目的を達成できるということであり、「適切」ということばが意味するのは、その場の状況に相応しい方法でコミュニケーションできるということである（Lantz-Deaton & Golubeva, 2020）。

ICCの定義と同様、ICCの理論モデルも複数提案されている。SpitzbergとChangnon（2009）は、複数あるICCの理論モデル類を、それぞれの関心事によって次の5種類に分類している。a) 構成要素モデル（compositional model）、b) 共志向モデル（co-orientational model）、c) 発達モデル（developmental model）、d) 適応モデル（adaptational model）、e) 原因経路モデル（causal path model）の5種類である。a) 構成要素モデルは、ICCを構成する要素を各要素間の関係を特定せずに、分類・列挙するタイプのモデルである。主な構成要素として「認知（知識）」「情動（態度）」「行動（スキル）」の3つが挙げられる。ICCの認知（知識）は、「異文化コミュニケーションにおいて必要とされる知識、ものの見方、考え方」（石井・久米・長谷川・桜木・石黒, 2013, p.208）、情動（態度）は、「異文化コミュニケーションにおける感情や態度に関わる能力」（前掲書, p.210）、行動（スキル）は、「異文化コミュニケーションにおいて適切かつ効果的に行動する能力」（前掲頁）を指す。b) 共志向モデルは、異文化間での相互理解がどのように達成されるかを概念化するモデルである。c) 発達モデルはa) b)とは違い、ICCが段階的に発達していく様子を概念化するモデルである。d) 適応モデルは、異なる文化に属するコミュニケーション参与者らが、互いに関わり、相手の文化に適応することを通じて、ICCが発達していく過程に注目するものである。e) 原因経路モデルは、ICCと他の変数についての因

果関係をモデル化したものである<sup>8)</sup>。

セクション4では、事例検討の際に上記 a) の構成要素モデルを活用する。本稿が焦点を当てているのは、相互理解の達成 (b) や能力の発達 (c, d) などではなく、リベラルアーツ教育における分野を横断する教員間協働の実現にあたって教員に必要な力と ICC との関係 (類似性や共通性) である。ICC に寄与する諸変数とその因果関係をモデル化した原因経路モデル (e) についても、今後の ICC のリベラルアーツ教育での応用可能性の経験的な検証にあたっては有用と考えるものの、本稿の主眼が上記にあるため、ICC の構成要素を整理、モデル化した a) を用いて考察を行う。

上述した理論モデルやそれらに依拠した実証研究から、ICC を高める要因が特定されてきている。「自他の行動に、より意識的であること (mindfulness)」「謙虚さ (humility)」「柔軟性 (flexibility)」「(異文化と関わる) 意欲 (motivation)」「開放性 (open-mindedness)」「傾

聴 (active listening)」「知識 (knowledge)」「経験 (experience)」「適応性 (adaptability)」「共感 (empathy)」「認知的複雑性 (cognitive complexity)」などである (Arasaratnam-Smith, 2017, p.5)。デルファイ法<sup>9)</sup>を使用して ICC の定義や構成要素をモデル化した Deardorff (2006, p.254) は、ICC を構成するとされている認知 (知識)、情動 (態度)、行動 (スキル) の要素のうち、情動 (態度) 要素が ICC の基盤にあるとしている。そして情動 (態度) にどのような要素を含められるかは論者によって異なる部分があるが、Deardorff (2006) のモデルでは、情動 (態度) 要素である、異なる文化や多様性への「敬意 (respect)」、良し悪しの判断を差し控えた異文化の学び・他の文化集団への「開かれた姿勢 (openness)」、「好奇心や発見すること (curiosity and discovery)」といった項目が、知識やスキルを高める上での基盤として位置づけられている (図1において、最下段に示されている点)<sup>10)</sup>。多様性への「敬意」とは、「違って構わない」

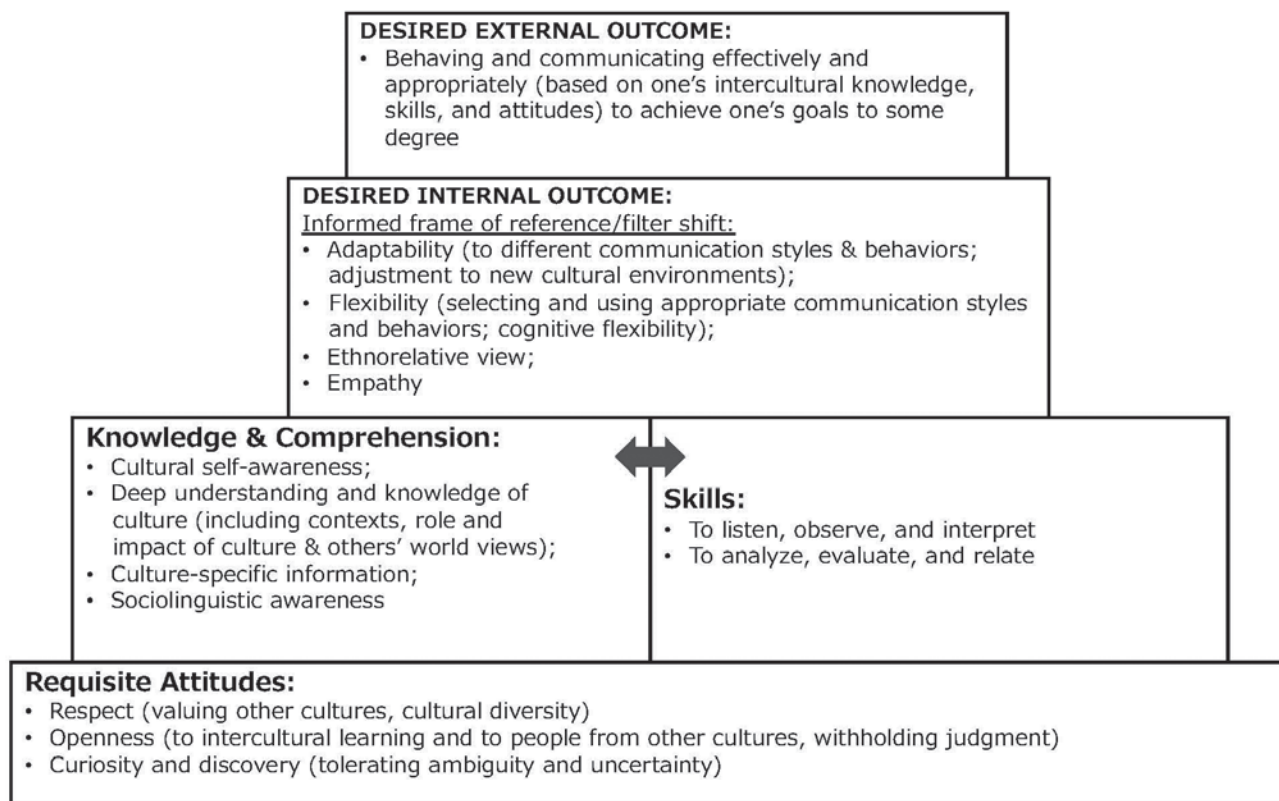


図1. ICCのピラミッド・モデル (Deardorff (2006, p. 254) を参照して作成)

と考えるのではなく、「違っていることは良いことだ」と考える態度である。「開かれた姿勢」は、自分と違う点をもつ他者と出会ったときにその差異について良し悪しの判断を差し控える態度である。「好奇心や発見すること」のためには、「わからないもの」について性急に自身の中の既存の枠組みに当てはめて理解する代わりに、「わからなさ」に付き合い、「わからない」ことを知ろうとする態度が必要である。つまり「好奇心」をもち「発見する」姿勢には、異なる文化との出会いに伴う「曖昧さや不確実性に対する耐性 (tolerance)」が必要である。以上の要素とは反対に、ICC を低める要因もあるとされ<sup>11)</sup>、自民族／自文化中心主義的な態度 (3.1) はその一つである。セクション4の事例では、ICCの基盤にあるとされる情動(態度)要素に着目する。なお本論の射程外ではあるが、ICCは意識的に高めることができるものであり、ICCを高めるための異文化トレーニングと呼ばれる研修方法(例えば、Berardo & Deardorff, 2012)が考案され、活用されている。

ICCの経験的研究は、主に国籍や民族間の文化差を前提とするものであり、教育のコンテキストに関するものでは、生徒・学生と教員間のコミュニケーションにおけるICCについての研究が多くを占めている(例えば、Cushner & Mahon, 2009)。しかし異文化は、国籍・民族の異なる集団間にのみ存在するのではないことは、先述の「文化」の把握法(3.1)に示した通りである。またICCは教員同士のコミュニケーションにも、下記引用にある通り有効だと考えられる。

ICC is an important aspect of developing a number of interpersonal relationships with people of other cultures, such as intercultural friendships, intercultural romantic relationships, and professional working relationships with individuals from other cultures. (Arasaratnam-Smith, 2017, p. 10)

以上の点から、教育機関という職場での異分野を専門とする教員間協働にとってもICCは有効と考えられるが、管見の限り、なぜかそのような文脈でのICCの応用は見当たらない<sup>12)</sup>。ICC概念を、分野を横断する教員間協働の研究にも活用すべきであろう。

では、ICCの知見を、2.3で述べた分野を横断する教員間協働(チーム・ティーチング)の困難さと関連させて考察すると、何が言えるだろうか。まずICCの二つの次元のうち、コミュニケーションの目的を果たせる(ここではチーム・ティーチングの実現)、即ち「効果的」であることは、2.2と2.3に記したチーム・ティーチングにおける困難に対処できることである。そしてもう一方の次元の、その場の状況に相応しい方法が取れる、即ち「適切」であることは、チームとして機能するためにメンバーそれぞれの専門性への敬意を示せること(人間関係への配慮)だと言える。また、Lattuca (2001, No. 1535)が述べる「専門知識の心地よさ」のない状況に耐えるには、ICCの構成要素のうち、「開かれた姿勢」と「好奇心や発見すること」、そしてそれに必要となる「曖昧さや不確実性に対する耐性」が求められるであろう。協働する教員の専門分野について知ろうとする好奇心は、協働を円滑にすると考えられる。以上の通り、リベラルアーツ教育を実現するためには、関わる教員たちにICCが必要となる可能性が想定された。

#### 4. 教員協働の事例とICCの観点からの検討

本セクションでは、筆者らが担当しているリベラルアーツ学部生対象の2科目での、ほかの教員も含めた教員間協働を例示し、その中でICCが必要となる可能性を挙げる。

協働の困難な点とICCの要素の関連を、3.2に述べた通りICCの構成要素モデルの三つの能力特性のうち、特に情動(態度)と関わる点について、Deardorff (2006)のモデル(前掲の図1)の一番下の四角の“requisite attitudes”中

にある要素を用いて検討する。本稿は特定の ICC の定義やモデルの是非を考察するものではなく、リベラルアーツ教育の一環としての教員間協働を実現するための考察への ICC 概念の適用可能性を示すことに主眼がある。従って、ICC の構成要素を体系的に整理した Deardorff (2006) のモデルに便宜的に依拠し、異なる専門をもつ教員間協働を可能にするために教員に求められる力が、どのように ICC の要素と対応するのかを筆者たちの取り組みを例として検討することにする。

両科目は、いずれも異文化コミュニケーション学と関わるものであるが、一方は謂わゆる講義科目、もう一方はゼミナール科目であり、開講形式、対象学年、履修者数が異なる。いずれの科目も ICC の考え方に依拠して授業計画を考案したわけではない。また取り上げるのは、実際の教員間協働の困難さに対応するために必要な力は ICC の要素として把握できることを示す事例である。換言すると、ICC 概念がリベラルアーツ教育に適用し得ることを示す事例となる。したがって、網羅的に教員間協働の実際を示すものではない点を断っておく。

#### 4.1. 事例の科目概要

事例 1 は、異文化コミュニケーション学の概論科目で 2 年次必修科目である。チーム・ティーチングを行っている 5 名の担当教員の専門分野と本科目での担当内容を表 1 に示した。同じ科目の担当者であっても、専門分野は異なっているため、分野を横断する協働となる。

本科目は 15 週で構成され、導入回である初回の後、2 回から 7 回は「理論編」として、担当教員 5 人それぞれが順に講義主担当者となり、異文化コミュニケーション学の理論を講義する (2 回には、担当者 B・D が共同で異文化コミュニケーション学の歴史的展開を教授)。8 回以降は「実践編」とし、理論編で学んだ内容を実社会と結びつけるための学びを提供する。ここに示すのは、2021 年度のコロナ禍におけ

表 1. 担当者の専門分野と本科目での教授内容

	専門分野	教授内容
担当者 A	異文化間教育・留学生教育	異文化適応(カルチャーショック)
担当者 B	異文化・対人コミュニケーション学	文化の三層モデル、世界観、価値観 ※歴史 (D と共同)
担当者 C	応用言語学・英語教育	文化と言語の関係 (国際語に関する気づき)
担当者 D	ヘルス/異文化間コミュニケーション論	異文化コミュニケーションへのディスコース・アプローチ ※歴史 (B と共同)
担当者 E	翻訳学	「翻訳」の多様性

るオンライン授業での事例である。受講生は講義を事前に視聴してから授業に出席するという反転授業の形式をとっている。授業時間には、小グループ (4 ~ 6 名) でのワークに参加し、講義内容を具体的な事例と結びつけて考える機会を得る。このワークを可能にするために、250 名ほどの履修者を毎回 2 つのクラスに分け、グループ間及び教員・学生間のやりとりを行いやすくした。講義主担当者は授業時間中に両クラスを行き来し、ほかの教員は 2 名ずつ各クラスに付き、ファシリテーションを行う。

教員間協働の困難さが理解しやすい場面として、理論編とプロジェクト、及び最終回の内容のみを説明する。2 回から 7 回は、当該回の講義主担当者が課題を 3 つほど提示し、学生に小グループでのワークを課す。学生は、グループワークの結果をほかのグループと教員に報告する。そして、講義主担当者以外の教員を含む全ての教員がその場で講評、もしくは学生と一緒にディスカッションする。授業後には「振り返り」講義の動画を配信している。振り返り講義には当該回の講義主担当者以外の教員も参加し、各グループが授業中に行ったワークの成果物へのフィードバックを改めて行う。以上の授業運営方法を図 2 に示した。学生は 9 回以降、授業内外の時間を使い、小グループでプロジェクト活動に取り組む。プロジェクト・テーマは、

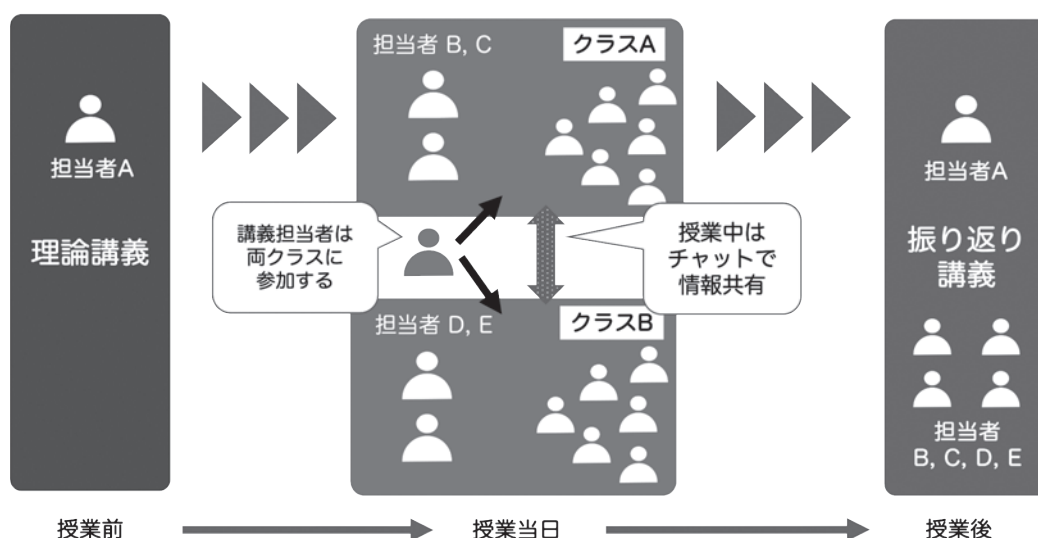


図2. 各回のクラスでの教員間の協働

社会にある「深刻な問題」(2.2)と関わるもので、2021年度は「日本国内で、難民支援を拡大する：ファンドレイジングのためのツールとしての4コママンガ作成」であった。最終回の15回には教員5名が、プロジェクトの成果物の講評等をする講義を行う。

本科目の運営方法は、5名の教員がいることにより可能となっている。しかしこのチーム・ティーチングは、労働力の問題を解決するためのものではなく、異分野を専門とする教員が協働することにより学際性を生み出すためのものである。前述の通り、当該回の主担当者以外の教員も、講評やディスカッションに参加し、各教員の専門分野の見地から、コメント・助言したり、また講義主担当者に質問したりする。そうして、授業を活性化し、学生に新たな発見を促す。講義主担当ではない教員は、授業中に発言するために、各講義を視聴し理解した上で、課題の内容について自分の専門の立場からの回答案や疑問を用意する必要がある。このようなチーム・ティーチングを行うことにより、学生に、各回のトピックへの複数のアプローチ方法を示すことができる。この複数のアプローチ法の提示は、授業時間中だけでなく、振り返り講義の中でも行われる。最終回のプロジェクト成果物の講評でも、教員は各自の観点から評価す

る。この取り組みにあたって筆者らは、Lattuca (2001) の述べる不安定な立場に置かれたと言える。不案内、もしくは自らの専門や立場・主義と異なる内容であっても、各担当者の教授内容に基づいて学生の理解を促したり、教員同士で疑問を提起しあったりしなければならない。その中では、MartinとPfirman (2017) の述べたように、適切な応答の仕方を探る必要もあった。

事例2は、ゼミナール科目での異分野を横断する教員の協働である。個々のゼミナールは教員1名で担当しているが、複数のゼミナールが合同で行う活動において、教員間協働が生じる。ここに挙げるのは、4年次学生の卒業論文研究の報告会である。複数のゼミナールが合同で行う活動として、4年次の夏頃に「中間報告会」を、4年次の冬の卒業論文提出後に「最終報告会」を行っている。両報告会は同じ形式で実施し、教員間協働についても同様の方法であることから、ここでは2021年度の中間報告会から協働の事例を挙げる。2021年度には、この報告会に4つのゼミナールが参加している。各ゼミナール担当教員の専門分野は、1) 応用言語学・英語教育、2) 社会学、3) ヘルス/異文化間コミュニケーション論、4) 翻訳学である。

報告会では、学生が自身の研究の進捗状況を(最終報告会の場合は成果を)、全ゼミナール共

通様式のレジュメを使い、3分で報告する。報告に続けて行う9分の質疑応答では、所属ゼミナール以外の教員が質問・コメントする（ほかのゼミナール教員・学生にも公開するため、ゲスト参加の教員が発言することもある）。上記の4ゼミナールは分野が異なるため、所属する学生たちの研究テーマは大きく異なり、研究方法も社会調査（質的／量的）や文献研究など様ではない。合同で報告会を行うことにより、学際性が生み出され、異分野の教員複数名からのコメントが伝えられるため、学生は自身の研究やほかの学生の研究について、多角的な視点を得ることになる。筆者ら教員にとってもそれは新しいことを学ぶ良い機会になるわけだが、異分野の慣習や前提に困惑する機会でもある。馴染みのない研究手法や専門用語に困惑し、あるいはほかの教員が指導している学生に対し、当該分野の非専門家の立場から意見しなくてはならないのである。これは、前述の“a sense of personal vulnerability, tension, insecurity, and demoralization” (Martin & Pfirman, 2017, p.589) を覚える契機となり得る。自身の指導する学生（＝自身の専門分野のなかで研究している学生）に対する異論・反論を自分に向けられたものとして受け取り、感情的反発を覚えるリスクもあったかもしれない。

#### 4.2. ICCの観点からの教員間協働の事例検討

事例1においては、良し悪しの判断を控える「開かれた姿勢」、異なる文化や多様性に対して「敬意」をもつこと、「曖昧さや不確実性に対する耐性」といった情動（態度）要素が協働を支えている様子を見出すことができるだろう。同じ講義科目を担当するメンバーである以上、扱う事柄の基礎的な事項の理解をもつという共通性を有してはいるものの、メンバーには「何を異文化として見なすか」といった哲学的次元においても違いがある。そのためほかの教員が担当する講義の内容と自身のアプローチが矛盾することもある。例えば、筆者の一人は、「文化」

をコミュニケーションの過程で構成されるものとする理論的立場を採っている。しかし、異文化コミュニケーション学には、「文化」を精神のソフトウェアに喩えて「メンタルプログラム」として捉える立場もある（ホフステード, ホフステード, & ミンコフ, 2013 参照）。このような不一致があっても、ほかの教員のアプローチに対する優劣の判断は差し控えなければならない。そして自身の主義や立場とは異なっていたとしても、講義担当者のアプローチを尊重しなくては、授業中に学生に対してファシリテーションを行うことはできないだろう。

また、事前講義を担当しない教員も授業当日のファシリテーションを担うため、講義を視聴して授業に臨む。しかし、当然のことながら担当者と同じ水準の理解に至ることは難しく、曖昧さを残したまま、「専門知識の心地よさ」のない状態で授業をファシリテートせざるを得ない。例えば、翻訳学の専門家にとって「翻訳」の定義や分類の説明は容易である。しかし専門としない教員には、定義は覚えられたとしても、各分類の例まで完全に把握することは短い準備期間の中ではまずできない。内容に精通し、学生からの質問やコメントへの臨機応変な対応も容易である自身の専門を中心に教える科目とは異なり、絶えず曖昧さを残した状態で授業に臨まざるを得ないという「曖昧さや不確実性に対する耐性」が必要になる。

事例2においても、「専門知識の心地よさ」なしに、異分野の研究について真剣に考え公の場面で発言することになる。自身の専門と比べて背景知識が少ないため、各報告に関する自身の理解や、投げかけるコメントの妥当性に自信がもてないこともあろう。例えば、社会調査を専門とする教員の指導する学生のサンプリング方法の妥当性について、実地調査を行わない教員がコメントするときには的外れとなる可能性があるため、それは自身の「フェイス」を脅かすリスクのある行為（註5も参照）だと言える。その意味で、「曖昧さや不確実性に対する耐性」

が必要となり得る。

そして自民族／自文化中心主義的ではない「開かれた姿勢」や「好奇心」といった教員の態度も、事例2の実践の鍵となる。教員は指導している学生の報告に対し、ほかの教員が各自の専門分野の視点から、リサーチ・クエスチョンの設定の仕方や、先行研究の不足、研究方法の妥当性などについて、質問・発言するのを聞くことになる。各分野で当然視されている点に疑義が呈されたり、想定にはない研究方法や文献を提案されたりすることもある。もしコメント等を受けた学生を指導する各教員が、ほかの教員たちのもつ異なる文化や多様性への「敬意」を欠き、異分野の良さを「発見すること」なく、自民族／自文化中心主義的な見方に囚われてしまっていた場合、指導学生に寄せられた質問やコメントに対して防衛的になる可能性が高い。そのような経験は、分野を横断する教員間協働（ここでは合同ゼミナール）を継続しようというモチベーションを削ぐことになるだろう。また、教員が自分の分野でのルールを普遍的なものと考え、別のゼミナールの学生の研究を不十分だと評価してしまうこともあり得る（例えば、(ポスト)実証主義的な仮説検証型の研究が「科学的」であり、それ以外のアプローチを「非科学的」と見なすなど）。しかし、自らの判断基準を絶対視することなく、多様な視点を尊重する態度をもち、異なる観点から学ぼうとする「開かれた姿勢」や「好奇心」を有するのであれば、自身の分野とは異なる視点からの提案を建設的なものとして肯定的に受け止められるだろう。

## 5. おわりに：教員間協働における ICC の活用に関する今後の展望

本稿は、リベラルアーツ教育における教員間協働を実現する教員に必要な力について、異文化コミュニケーション学の視座から理論的考察を行った。本稿では分野横断的な教員間協働を異文化コミュニケーションとして捉え、そのコミュニケーションを促すために教員が備えてお

くべき力について、異文化コミュニケーション学における ICC の知見を援用し得ることを、教育実践事例を挙げながら提案した。

論じたように、異なる専門をもつ教員同士が互いの専門分野に敬意をもつことや、馴染みのない分野からのコメントや疑問に耐性をもつことなど、ICC は教員間協働を実現する上で必要な素養だと考えられた。リベラルアーツと異文化コミュニケーション学の類似性があることから (3.1)、ICC が、異文化コミュニケーション学関連科目における教員間協働にのみ有効だということはない。いずれの科目における教員間協働も異分野コミュニケーションであるから (3.1)、どの分野の授業においても、ICC が有効となる可能性は十分に考えられる。ICC 概念を用いることによって、分野を横断する教員間協働の困難さ (2.3) は、異分野コミュニケーションにおいて生じても当然であると理解でき、またその異分野コミュニケーションにおいて ICC が有効に働く可能性があることもできる。

今後の展望として、リベラルアーツ教育を行う教員の備えるべき力に ICC を適用する妥当性について、より詳細な検討をしていく必要がある。本稿では、筆者たちの観察に基づき「外から」ICC が発揮される場面を検討した。しかし、実際に協働に従事する教員がどのように異分野との連携を捉えているのか、内側からの視点を検討することも大切であろう。その上で、リベラルアーツ教育における教員間協働という異文化コミュニケーションに特化した、ICC の尺度が必要となる可能性もある。また、具体的に ICC をどのように高めていくかも今後検討が必要な点である。ICC を高めるために考案、実施されてきた異文化トレーニングが、リベラルアーツ教育に携わる教員の ICC 向上にも適用可能であるかを併せて検討していくことが求められる。協働の可能性を高めていくために、今後の研究を展開する。

## 付記

事例として挙げた両科目においてチーム・ティーチングを実施している教員の方々に、本稿での事例提示をご快諾いただきました。日頃の教育実践での協働と併せて深く感謝いたします。

## 註

- 1) 例えば、大口 (2014) は、書籍 1 冊を通して、古代ギリシャ・ローマから現代の日本における「リベラル・アーツとは何か」について (同書の題目の通り) 論じている。
- 2) Jung, Nishimura & Sasao (2016) に収載された論文において両用語が互換可能であることは、同書の序章 (Jung, 2016) において言及されている。加えて、「リベラル教育 (liberal education)」のほうを積極的に使用している同書掲載の Schneider (2016) についても注記したい。同著者は、アメリカにおいて “liberal arts” という語の意味範囲が広く、不可解なものになっていると指摘している。例えば「人文科学」と同義だと思う人や、小規模な単科大学でのみ実施されるものと思う人がいるということだ (Schneider, 2016, p.277)。こういった混乱を避けるために、同著者は、“liberal education” という用語を使うとしている (前傾頁)。
- 3) このようなタイプの学際性のことを “transdisciplinarity” という用語で表現する場合もある (Pfirman et al., 2011 参照)。
- 4) 異文化コミュニケーション学における「カルチャーショック」とは、「留学生、海外駐在員、旅行者、移民、難民などの個人が新たな環境に移動した際に、一時的に経験する不安や精神的な錯乱状態」を指し、「ストレス、疲労感、不安、孤独などの心理的負荷のみならず、頭痛、腹痛、食欲不振、不眠症などの身体的症状が現れることもある」 (工藤, 2013, pp.186-187)。
- 5) 教員の協働で感じる不安は、専門家として

の「フェイス」即ち「他者にみせようとする社会的に価値のある自己の姿」を脅かされる可能性に起因するとも言える (末田, 2013, p.175)。人間はコミュニケーションにおいて、相手のフェイスを尊重したり脅かしたりしながらやりとりしている (詳細は末田 (2013) の「フェイス交渉理論」解説を参照されたい)。

- 6) 「文化」の定義は、それを論じる人と同じ数だけ存在するとも言われており、例えば以下のように定義する論者もいる。  
...a complex interlocking set of processes producing often contradictory local principles guiding human thought and action together with the products of thought and action in a society. (Wilce, 2017, p. 305)
- 7) 例えば、Bennett (2013) による異文化感受性発達モデル (Developmental Model of Intercultural Sensitivity) を参照。
- 8) それぞれのモデルの詳細な説明と具体的なモデルは、Spitzberg & Chagnan (2009) を参照されたい。
- 9) デルファイ法は、繰り返し質問紙調査を通じて、主には専門家集団のコンセンサスを得るために使われる方法である (Wehmeier, 2017)。
- 10) Lantz-Deaton と Golubeva (2020) は、Deardorff (2006) のモデルやその依拠する「効果性」と「適切性」からなる定義では、差別を助長するような世界観、態度、行動についての考察が不十分だと指摘している。Lantz-Deaton らは、ICC は文化を異にする人たちとの効果的かつ適切なコミュニケーションを行うためだけでなく、平等性・多様性・包摂といった価値観から見て、不適切な行動に対して異を唱えるコミュニケーションのためのものでもであると主張する。
- 11) Arasaratnam-Smith (2017) では、偏見、人種差別的態度、偏狭なナショナリズムなどが挙げられている。

- 12) リベラルアーツ教育を通じて、(教員ではなく) 学生の ICC を育む点については、先行研究がある (例えば、Ohe (2016))。

## 引用文献

Arasaratnam-Smith, L.A. (2017). Intercultural communication competence. In Y.Y. Kim (ed.), *The international encyclopedia of intercultural communication* (pp. 1-13). Wiley-Blackwell.

Association of American Colleges and Universities. (n.d.). What is a 21st century liberal arts education?. 2021.5.19, <https://www.aacu.org/advocacy-liberal-education-0> より情報取得.

Association of American Colleges and Universities. (2020). What liberal education looks like. 2021.5.19, <https://portal.criticalimpact.com/user/25043/image/whatlibedlooklike.pdf> より情報取得.

Bennett, M. (2013). *Basic concepts of intercultural communication: Paradigms, principles, and practices (2nd. ed.)*. Nicholas Brealey.

Berardo, K., & Dearthoff, D. K. (2012). *Building cultural competence: Innovative activities and models*. Stylus Publishing, LLC.

Cushner, K., & Mahon, J. (2009). Intercultural competence in teacher education. In D. K. Dearthoff (ed.), *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. 304-320). Sage.

Dearthoff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), 241-266.

Dezure, D. (2017). Interdisciplinary pedagogies in higher education. In R. Frodeman (editor-in-chief), *The Oxford handbook of interdisciplinarity (2nd ed.)*. (pp. 558-572). Oxford University Press. [Kindle]

花光里香 (2019). 「コミュニケーションと多文化共生」大橋理枝・根橋玲子 (編著)『コミュ

ニケーション学入門』(pp. 134-153) NHK 出版.

Hill, W.L. (2014). Interdisciplinary perspectives and the liberal arts. In R. Chopp, S. Frost, & D.H. Weiss (eds.), *Remaking college: Innovation and the liberal arts*. (pp. 85-94). The Johns Hopkins University Press. [Kindle]

ホフステード, G., ホフステード, G.J., & ミンコフ, M. (2013). 『多文化世界: 違いを学び未来への道を探る (原書第3版)』岩井八郎・岩井紀子 (訳). 有斐閣.

池田理知子・埴幸枝 (2019). 『グローバル社会における異文化コミュニケーション: 身近な「異」から考える』三修社.

石井敏 (2013). 「文化の構造」石井敏・久米昭元 (編集代表)『異文化コミュニケーション事典』(p. 165) 春風社.

石井敏・久米昭元・長谷川典子・桜木俊行・石黒武人 (2013). 『はじめて学ぶ異文化コミュニケーション: 多文化共生と平和構築に向けて』有斐閣.

伊東辰彦・森島泰則 (2019). 『リベラルアーツという波動』学研プラス.

Jung, I. (2016). Introduction. In I. Jung, M. Nishimura, & T. Sasao (eds.), *Liberal arts education and colleges in East Asia: Possibilities and challenges in the global age*. (pp. 15-32). Springer. [Kindle]

Jung, I., Nishimura, M., & Sasao, T. (eds.) (2016). *Liberal arts education and colleges in East Asia: Possibilities and challenges in the global age*. Springer. [Kindle]

工藤和宏 (2013). 「カルチャーショック」石井敏・久米昭元 (編集代表)『異文化コミュニケーション事典』(pp. 186-187) 春風社.

Lantz-Deaton, C., & Golubeva, I. (2020). *Intercultural competence for college and university students: A global guide for employability and social change*. Springer.

Lattuca, L.R. (2001). *Creating interdisciplinarity:*

- Interdisciplinary research and teaching among college and university faculty*. Vanderbilt University Press. [Kindle]
- Martin, J. N., Nakayama, T. K., & Carbaugh, D. (2020). A global look at the history and development of language and intercultural communication studies. In J. Jackson (ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 19-38). Routledge. [Kindle]
- Martin, P.J.S., & Pfirman, S. (2017). Facilitating interdisciplinary scholars. In R. Frodeman (Editor-in-chief), *The Oxford handbook of interdisciplinarity (2nd ed.)*. (pp. 586-600). Oxford University Press. [Kindle]
- 森利枝 (2019). 「教養教育をどうとらえるか：歴史的視点から考える」東谷護 (編著)『教養教育再考：これからの教養について語る五つの講義』(pp.59-92) ナカニシヤ出版.
- 大口邦雄 (2014). 『リベラル・アーツとは何か：その歴史的系譜』さんこう社.
- Ohe, H-G. (2016). Cultivating intercultural communicative competence in liberal arts institutions. In I. Jung, M. Nishimura, & T. Sasao (eds.), *Liberal arts education and colleges in East Asia: Possibilities and challenges in the global age*. (pp. 200-218). Springer. [Kindle]
- Oxtoby, D. W. (2014). Breaking barriers and building bridges in teaching. In R. Chopp, S. Frost, & D.H. Weiss (eds.), *Remaking college: Innovation and the liberal arts*. (pp. 77-84). The Johns Hopkins University Press. [Kindle]
- Pfirman, S., Martin, P., Danielson, A., Goodman, R., Steen-Adams, M., Waggett, C., Mutter, J., Rikakis, H., Fletcher, M., Berry, L., Hornbach, D., Hempel, M., Morehouse, B., & Southard, R. (2011). *Interdisciplinary hiring and career development: Guidance for individuals and institutions*. National Council for Science and the Environment.
- Schneider, C. G. (2016). Afterword: Toward a global liberal education, in Asia and with the world. In I. Jung, M. Nishimura, & T. Sasao (eds.), *Liberal arts education and colleges in East Asia: Possibilities and challenges in the global age*. (pp. 277-288). Springer. [Kindle]
- Spitzberg, B. H., & Chagnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural communication competence. In D. K. Deardorff (ed.), *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. 2-52). Sage.
- 末田清子 (2013). 「フェイス交渉理論」石井敏・久米昭元 (編集代表)『異文化コミュニケーション事典』(pp. 175-176) 春風社.
- Sumner, W. G. (1906/2011). *Folkways: A study of the sociological importance of usages, manners, customs, mores, and morals*. A Public Domain Book. [Kindle]
- 対話型学術誌『といとうとい』編集部 (2021). 「はじめに：Vol. 0 発刊にあたって」『といとうとい』第0号, 7頁.
- 鳥飼玖美子 (2021). 『異文化コミュニケーション学』岩波書店.
- Wehmeier, S. (2017). Delphi studies. In J. Matthes, C. Davis, & R. Potter (eds.), *The international encyclopedia of communication research methods* (pp. 451-459). Wiley Blackwell.
- Wilce, J.M. (2017). *Communication and culture: An introduction*. Cambridge University Press.
- 山口周 (2019). 『ニュータイプの時代：新時代を生き抜く24の思考・行動様式』ダイヤモンド社.