

【研究ノート】

「教育コミュニケーション」授業構想

—— コミュニケーション能力の育成とアクティブラーニング ——

渡 辺 通 子

1. はじめに一目的及び本稿におけるコミュニケーションの考え方

本稿の目的は、母語教育の立場に立ちコミュニケーション能力の育成を目的とする学修プログラムを構想することである。構想するにあたっては、次の2点のコミュニケーションの考え方に基づいた。第一に、我々のコミュニケーション・スタイルは、ツール（道具）の進展によって変化すること（L.T. ホグベン、1958）（図1-1）。第二に、コミュニケーション行為（活動）には、認知レベルの個人内コミュニケーションから国際社会における異文化コミュニケーションまで多層的なレベルがあること（岡部、1987）（図1-2）。

これら2点を踏まえ、本稿におけるコミュニケーション能力を、「他者の受容や他者への表出に関する能力で、関係構築やその維持などに関する側面と、問題解決のための集団思考に関する側面からなるもの」と定義する。

コミュニケーション能力については、本田（2005）がハイパー・メリトクラシーの一つとするように、客観的固定的でない能力、場面や相手、状況によって要求される質が変化する

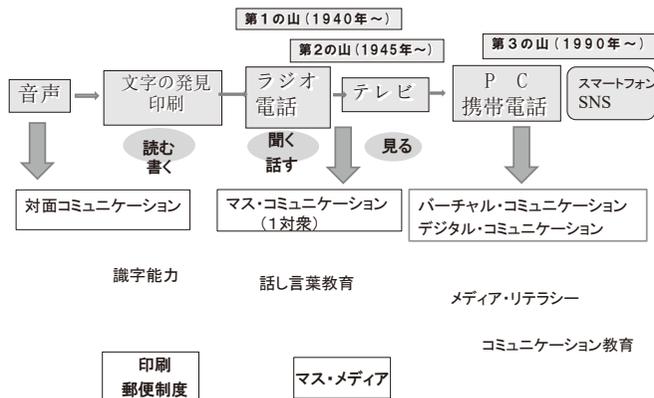


図1-1 コミュニケーションツールの変化とコミュニケーション（筆者作成）

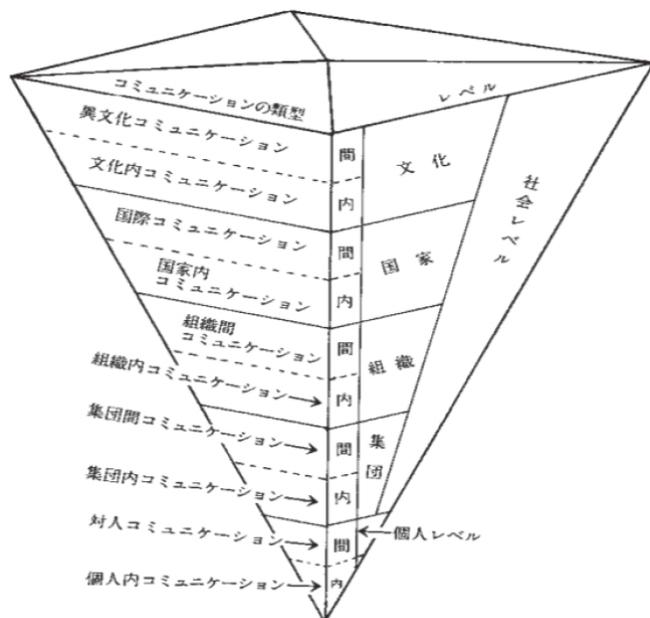


図 1-2 コミュニケーションのレベル (岡部, 1987)

能力であり¹、かつ言語能力と深く関わる能力でもある。知識を中心とする伝統的な学力観からみれば、認知レベルの能力にはある程度の手続き的な公正さが担保されるが、コミュニケーション能力はその場その場での判断の成否が重視される側面があるという負の側面も併せ持つことを認識する必要がある。

しかしながら、2で後述する社会的ニーズを踏まえるなら、セーバートウース・カリキュラムの風刺の例²を挙げ

るまでもなく、社会的価値や教育目的の上から、コミュニケーション能力の育成をカリキュラムに位置づける試みは意味あることと考える。

2. 授業構想の理由

このような授業構想に至った理由は以下の3点からである。

第一に、情報化やグローバル化によって世界的な規模で教育改革が進められ、各国において21世紀型学力の定義や構造が検討されていることである。その際の指導方法として、学校教育において学びの在り方の転換が図られ、指導方法としてのアクティブラーニングが推進されている。第二に、学修者の現状である。他者と関わることを不得手とする子どもや若者が増えている。子どもたちの多くが他者とコミュニケーションをとることに悩み、コミュニケーション不全が顕在化している。また初等中等教育の授業では、発達段階が上がるについて発言が少なくなるという傾向がみられる(田近, 2002)。こうした傾向は、大学入学後

¹ ハイパー・メリトクラシーとは、メリトクラシー(業績主義)を超え、非認知的で、非標準的な感情操作とも呼ぶべきものをいう。

² 旧石器時代の子どもたちのために、大人たちが新たに考えたカリキュラムは、実用性を強調するために、伝統的なカリキュラム論者の反対にあうが、やがて新しいカリキュラムは制度化されて成果を上げる。しかし、次の大氷河期時代には教育機関で学んだ知識は役に立たなくなるというカリキュラムの基本的な原理を示唆するエピソードである。

も何らかの形で継続するものと考えられる。第三に、経済界を中心とした社会的ニーズである。日本経済団体連合会が1997年より実施する「新卒採用に関するアンケート調査」結果によれば、企業が学生に求める能力の第一位にコミュニケーション能力がある。アンケートではコミュニケーション能力の明確な定義はなく、企業の考えるコミュニケーション能力をそのまま教育におけるコミュニケーション能力ととらえるのは安易であり避けなければならないが、アンケート結果は上述のグローバル化や情報化の反映であり、同時に学校教育の実状を反映したものともみてとれる。

2-1. 教育政策の動向

(1) 学力観の転換—リテラシーからコンピテンシーへ

知識基盤社会の到来によって、2000年前後より学力の再定義が進められてきた。そもそも学力を意味するリテラシーは読み書き能力と訳されたが、Willis, A.I. (1997) はリテラシーを、① スキルとしてのリテラシー (Literacy as a skill) だけでなく、② 学校で教える知識的リテラシー (Literacy as School-knowledge) から、③ 社会的・文化的創造としてのリテラシー (Literacy as Social and Cultural a construct) までを含むものとしてとらえ、その概念は拡張されてきた。

大きな原動力となったのは、1997年より始まった、OECD (経済協力開発機構) による DeSeCo (Definition and Selection of Competencies コンピテンシーの定義と選択) プログラムの影響である。国際標準の学力の設定を目指したキー・コンピテンシーが定められて以降、各国において21世紀型学力の検討がなされるようになり学力観の転換が進められた。リテラシーからコミュニケーション能力を含むコンピテンシーとしてとらえるようになったのである (松尾, 2015, 2016)。コンピテンシーは知識だけでなく、スキル、態度までも含んだ全人的な資質能力をいう。国内においても国立教育政策研究所で2009年より5カ年計画で始まった「教育課程の編成に関する基礎的研究」プロジェクトを中心に、21世紀型学力の検討が進められてきた。

このような現状を踏まえたとき、育成すべきコミュニケーション能力とは何か、これを学力として捉え、評価することの妥当性や実現可能性を検討する必要がある。

(2) 指導方法の質的転換—アクティブラーニングの推進

アクティブラーニングは、中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」(2012.8)、いわゆる質的転換答申によって示されたもので、高等教育における教育方法の公定として推進されることになった。「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学習へ

の参加を取り入れた教授・学習法の総称」と定義される。

初等中等教育においては、ほぼ十年ごとになされる学習指導要領の改訂時期と重なったこともあって、2015年の新学習指導要領の諮問にあたってアクティブラーニング導入の検討が加えられた。諮問では「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）」と表記されていたが、2016年の答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策について」では、これまでの経緯からアクティブラーニングという語を用いず³、「主体的・対話的で深い学び」とされた。

これによって、我が国においては、初等教育から高等教育までアクティブラーニングが新たな学びの方法として推進されることになった。

2-2. 学修者の現状

(1) コミュニケーション不全

現代の子どもをめぐる深刻な問題としていじめ問題がある。国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センターの「いじめ追跡調査2010～2012」（2013）によれば、小学校6年間で9割以上、中学校3年間で8割以上の子どもが被害経験や加害体験をもつ。いじめは一部の加害者や被害者によってなされるのではなく、立場を入れ替わりながら進行する。子どもたちにとって、コミュニケーションをどのように取っていくかは重要な問題なのである。義務教育段階でのこのようなコミュニケーションの傾向がその後の発達段階において一気に解消されるとは考えにくい。顕在化しないか見過ごしていることも十分考えられる。

2000年頃には、人と関わろうとする意欲がなく自らコミュニケーションを閉ざしている自己疎外型ともいべき子どもの存在が指摘されるようになった（田近，2002）。この指摘とは逆に、近年のネット社会に生きる子どもや若者達のコミュニケーションがネットに依存することで、時間と空間の制約を超え、互いにつながり続けることを煽られたものとする分析がある（土井，2014）。いずれの場合もコミュニケーション不全現象ととらえてよいだろう。

(2) 卒業後の進路状況とエンプロイヤビリティ

コミュニケーションに関わる汎用的な技能や能力を、教育においてどのように扱うかの取り組みは国際的な潮流であり、我が国の場合、初等中等教育段階においては「基礎的/汎用的能力」として、主としてキャリア教育で「仕事に就くこと」に焦点を当てた検討が加えら

³ 平成10年度版学習指導要領（1999）では、発表や話し合いが言語活動例として明示され、平成20年度版（2008）では、言語活動自体を指導内容とすることで各教科における言語活動の充実が推進されていた。このことから、初等中等前期教育においては、今回の改訂以前からアクティブラーニングの素地作りは進んでいたとあっていいだろう。

れている（渡辺，2017b）。高等教育においては，中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」で，学士力（文部科学省，2008）として高次な認知能力や態度・志向性と共に必要な能力ととらえられる。これは教育目標としてだけでなく評価の対象でもあり，今後，さらに具体的な検討を進める必要がある。

本学の卒業生の卒業後の進路状況（2016年度）を見てみると，大半が民間企業への就職を希望し就職する⁴。卒業後も引き続き学問分野の専門的知識等を直接要すると考えられる進学は2.29%（内，文系1.05%，工学部8.00%），教員は1.86%（内，文系2.27%，工学部0.00%）である。エンプロイヤビリティ（employability：雇用され得る能力）と関連づけた授業の検討が必要となってくる。

2-3. 社会的ニーズとしてのコミュニケーション能力

図2は，日本経済団体連合会による「新卒採用に関するアンケート調査」結果の推移である。求められる能力として，上位にチャレンジ精神，コミュニケーション能力，主体性，協調性，誠実性があるが，2004年以降はコミュニケーション能力が最も要求され増加傾向を示す。また，2009年より主体性が増加している。誠実性や協調性とは別に，他者と積極的に関わる能力が求められるようになってきている。

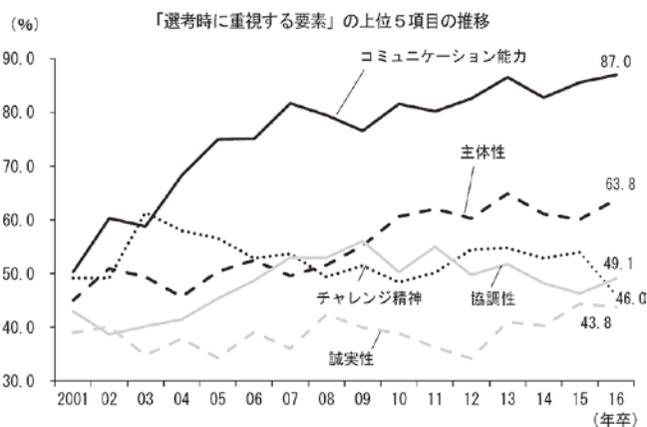


図2 企業が選考時に重視する能力（日本経済団体連合会）

2-4. コミュニケーション能力に関する教育課題

以上をまとめると，国内でも国際的にも経済界がリードするかたちで教育改革が進められ

⁴ 東北学院大学就職データ「学科別の就職状況（平成28年度）」<http://www.tohoku-gakuin.ac.jp/career/data/06.html>2018.1.19 公務員は内容が特定できないため加えなかった。母数は就職者数である。

ており、世界的な潮流の中で学力観及び指導方法の質的転換が迫られていることがわかる。

これまで、コミュニケーション研究の成果から、日本のコミュニケーション教育の端緒は、明治期に福沢諭吉や馬場辰猪らによって、説得を目的として議論を重視する西欧のレトリックとして演説が紹介されたこと、欧米のコミュニケーションが説得的であるのに対して、我が国のコミュニケーションは、相手に心情的に納得させる感得的なものであることが明らかにされている（岡部，1993）。

また、近年のネット社会のなかでみられるネット依存の傾向についてであるが、欧米では快樂的依存であるのに対し、日本の場合はつながり依存の傾向があることが指摘されている（土井，2014）。

1990代に、初等中等教育においてディベート教育がブームとなった時期があったが学校教育に根づくにはいたらなかった。ディベートを実施すると、その後の子ども達の間関係やクラスの雰囲気がぎくしゃくしたものになるという声が聞かれた（村松，2008）。授業において、発達段階が進むにつれて発言が少なくなるのも大勢の前で発言することに対する抵抗が強かったためである（田近，2002）。これらと同様の傾向をもつ学生が本学にも多くみられることはFD研修会でも報告されている（辻田，2017）。

このような我が国に特有の傾向に着目するなら、欧米でなされている方法をそのまま導入しようとしても、前提となるべき対他関係を構築することのないままに進めることになる。それは形式的導入にすぎず、真正の学力（authentic assessment）に結びつくことにはならないだろう。学修者の特性傾向に応じた方法が必要となる。

3. 学修プログラム構想にあたっての基本的な考え方

以上のような教育政策の動向及び学修者の現状、社会的ニーズを踏まえ、本授業を構想する上で、第一に、コミュニケーションを成立させる対の関係を構築すること。その前提となる自己開示ができるようにすること。第二に、本授業におけるコミュニケーション能力を整理すること。第三に、授業方法を改善することの3点を基本方針とした。

3-1. コミュニケーションの前提となる自己開示の方法

まず、コミュニケーションの基盤となる人間関係形成のための自己開示の有効な方法を考えた⁵。高等教育において、コミュニケーションの授業とは、一般に外国語教育を指すことが多いため、これとの差別化をする必要もあった。

⁵ 自己開示とは、自分に関する情報を他者に伝える行為『認知科学事典』2007。自分の気持ち、考え方をありのままに相手に話すこと『教師のコミュニケーション事典』2005。とある。

欧米の場合、授業中に自身の考えを発表したり主張したりすることは当たり前のことであるが、日本の学生の場合は必ずしもそうではない。学びは個人的なもの、つまり個人内コミュニケーションが中心であるとする考えが根強く、授業形式も講義形式が一般的である。そこで一対一の対の関係の構築をコミュニケーションを成立させる前提ととらえ、そのための学習を第一段階に位置づけた。

3-2. コンピテンシーとしてのコミュニケーション能力の整理

授業構想にあたって、本授業におけるコミュニケーション能力のとらえ方は、西尾実の言語生活主義に基づくコミュニケーション教育論に拠りつつ、国立教育政策研究所の「21世紀型能力」(2013)に示された三層構造の3要素(基礎力・思考力・実践力)を能力として当てはめ、さらにワークショップで使う言語活動を考えた。表1に、本授業におけるコミュニケーション類型と21世紀型学力の要素及び言語活動との関係をまとめた。

西尾のコミュニケーション教育論の体系を簡潔に示すと、第一に、コミュニケーションの対訳を「通じあい」とし、コミュニケーションの目的に高次の文化性をもたせようとしたこと。第二に、音声によるコミュニケーションか文字によるコミュニケーションかの二分類としたこと。第三に、コミュニケーションにおける話者と聞き手の数による相互関係を示したこと(一対一か一対多か一対衆か)、第四に、話題が生活的な知的かによってコミュニケーションの質を分けて考えたことにその特質がある(渡辺, 2017a)。

本構想では、試みに次の4つのコミュニケーション類型を設けた。

- I. 対面コミュニケーション(一対一から一対多へ)
- II. 文字言語によるコミュニケーション
- III. 論理的思考のコミュニケーション
- IV. 座のコミュニケーション

表1 本授業における4つのコミュニケーション類型

	コミュニケーション類型	21世紀型学力	言語活動
I	対面コミュニケーション(一対一から一対多へ)	実践力・基礎力	自己紹介
II	文字言語によるコミュニケーション	基礎力	書簡文
III	論理的思考のコミュニケーション	思考力	模擬裁判(インターネット視聴)
IV	座のコミュニケーション	基礎力・(実践力)	俳句創作・句会

3-3. 指導方法の改善

本授業では、指導方法の改善のためにアクティブラーニング型の授業形態とした。松下

(2015) はアクティブラーニングには外的活動（形式的側面）と内的活動（内容的側面）があることを指摘する。まず、形式的側面である授業形態、集団形態、ICT 活用を工夫した。毎回、ディスカッション、ディベートなどの言語活動を取り入れ、その際には、課題に応じて適宜、ペア学習やグループ学習の形態をとったり、パワーポイントを使ったプレゼンテーションを準備したりした。授業自体はワークショップ型とし、課題解決を課すことで、内的側面が十分活性化するような計画とした。

4. 学修プログラム「教育コミュニケーション」

4-1. 学修プログラムの内容と方法

(1) 本授業の目標

本授業の目標を次の3点とした。

- ① 教育におけるコミュニケーション概念の受容の経緯について理解する。
- ② コミュニケーション能力の育成について理解する。
- ③ 教室コミュニケーションの実態と改善について理解を深める。

授業名は「教育コミュニケーション」（英文名は Education and Communication）であり、「コミュニケーション教育」ではない。受講生は複数のワークショップを体験することでコミュニケーション能力を身につける。同時に、その学修経験から教育におけるコミュニケーションの役割を考究していくというメタ認知能力を働かせる。これらによって授業目標を達成するという二重構造の学習過程を想定した。内容的側面である内的活動が目標である。

(2) 本授業の内容と方法

内容は、コミュニケーション概念やコミュニケーション研究の理論的理解とともに、自己紹介、模擬裁判、書簡文作成、俳句創作と句会を実施する。アクティブラーニングを通して、プレゼンテーション力、論理的思考力、チームワーク力や共感力、合意形成能力を育成することを目的とする。2017年度版シラバスを表2に示した。

4-2. 本授業の実際

紙面の関係から、本授業のうち、設定の理由に示したコミュニケーションの前提作りの段階で働く力を取り上げた「I 対面コミュニケーション」と「IV 座のコミュニケーション」の2つの事例について述べる。

表2 2017年度「教育コミュニケーション」シラバス

授業計画(2017) 教育コミュニケーション(Education and Communication)

- ①オリエンテーション～教育コミュニケーションで何を学ぶのか
 ◇事前の学修:コミュニケーションをめぐるさまざまな教育的課題を考える。◆事後の学修:本授業の達成目標の重みづけをする。
- ②コミュニケーション能力とは何だろう?—教育におけるコミュニケーション概念の導入—
 ◇事前:コミュニケーション能力とは何か、辞書等で調べる。◆事後:本授業におけるコミュニケーションの定義を理解する。
- ③教育におけるコミュニケーションとは何だろう?
 —教育におけるコミュニケーション概念の受容の経緯と定義—
 ◇事前:コミュニケーション能力とは何かを考える。◆事後:教育における受容の経緯をまとめる。
- ④自己紹介①—メラビアン法の法則を検証する—
 ◇事前:メラビアン法の法則とは何か、調べてくる。◆事後:メラビアンが示した3要素のそれぞれの効果と課題を考える。
- ⑤自己紹介②—効果的な自己紹介とは何か—
 ◇事前:修正自己紹介(3分以内)を考えてくる。◆事後:より効果的な自己紹介となるためのスキルを整理する。
- ⑥自己紹介③—嘘の自己紹介—
 ◇事前:再修正自己紹介(3分以内)を考えてくる。◆事後:自己紹介の際の自身のPRポイントを明確にする。
- ⑦グループ討議—究極の自己紹介とは何か—
 ◇事前:前回までの内容を振り返り自己紹介について考える。◆事後:ビデオ分析をまとめる自己紹介
- ⑧説明/説得のコミュニケーション①
 ◇事前:コミュニケーションの目的とは何か、列挙する。◆事後:自己のコミュニケーション観をまとめる。
- ⑨説明/説得のコミュニケーション②—ビデオ視聴
 ◇事前:論理的なコミュニケーションについて考える。◆事後:グループの考えをワークシートにまとめて提出する。
- ⑩手紙によるコミュニケーション—依頼文を書く
 ◇事前:手紙の形式を確認しておく。◆事後:課題「詫び状」を作成する。
- ⑪グループ討議—効果的な手紙文とは何か—
 ◇事前:効果的な手紙とはどのようなものか考える。◆事後:各自の作成した詫び状を検討し手紙文を効果的にするための内容や表現について考える。
- ⑫「座」とコミュニケーション①
 ◇事前:俳句形式について調べる。◆事後:俳句を創る。
- ⑬「座」とコミュニケーション②
 ◇事前:俳句作品3句提出。◆事後:「座」のコミュニケーションの特質を自己の感想等を整理しながらまとめる。
- ⑭コミュニケーション能力について考える。
 ◇事前:これまで取りあげたコミュニケーションの質の違いを確認する。
 ◆事後:授業で整理したコミュニケーション能力が身についたか、振り返る。
- ⑮講義のまとめ～これまでを振り返り教育におけるコミュニケーションの課題を確認する
 ◇事前:コミュニケーション教育の課題とは何かを考える。◆事後:コミュニケーション教育の課題と対策について考える。

(1) 事例1—対面コミュニケーション

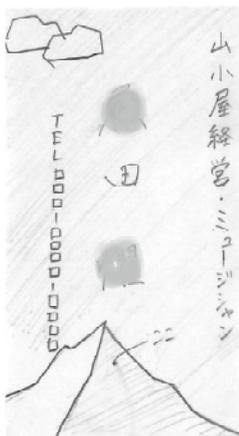
「対面コミュニケーション」は、一対一の対の関係を成立させることを不得手とする学生の現状に対応したものである。日本型コミュニケーションの課題と思われる個人内コミュニケーションのレベルから対人コミュニケーションのレベルへの円滑な接続をねらいとする。

授業では、テーマを「究極の自己紹介」とした。①～④の内容をワークショップ型で実施した。()内はコミュニケーション類型を示す。

- ① 自己紹介 非言語メッセージの役割 (1対1)
- ② 自己紹介 メラビアン⁶の法則の検証 (1対多)
- ③ 嘘の自己紹介 純粹意欲の開示 (1対多)
- ④ グループ討議「究極の自己紹介とは何か」

①は、ペアワークによる自己紹介である。聞き手のうなずきと相づちの有無による効果の違いを検証する。コミュニケーションにおける非言語の役割、相手の存在と話題の重要性を知り、効果的な自己紹介を考える。そして、自己紹介とは形式的なものではなく、目的に応じた紹介をすること、相手に応じた紹介の必要性を確認する。一週間後に、①の自己紹介の相手や内容の記憶を問うことで、自己紹介の目的意識を再確認する。

②では、メラビアン⁶の法則を紹介した後⁶、準備したスピーチメモに従いスピーチをする。スピーチ後にビデオを再生し、聞き手側がメラビアン⁶の法則の3点に基づきコメントを加える。スピーチメモがしっかりしていても、コミュニケーションの場面では、見た目や話し方や非言語が重要な機能をもつため、相手を意識したスピーチが大切であることを確認する。



参考資料1 名刺

③は、グループワークによる嘘の自己紹介である。教師が例を示し(「私は宇宙人です。今回は3日間滞在します。……」)、グループごとに全員が自己紹介をした後、紹介の内容を巡って、聞き手が噂話をする。実際ではない自己を語ることで自己開示を促すことが目的だが、聞き手の噂話は当人の性格や価値観のある面を指摘するもので、そこから互いの関係を構築していくことにつながる。さらに、自分の純粹意欲(やりたいこと、好きなこと、楽しいこと)(中野, 2001)を明示し、自分の天職とは何かを考える。将来の職業を決定したら名刺を作って自己紹介をし合う。

④のグループ討議は、前回までのワークショップで受講者間の人間関係が構築されていることを前提とする。意見＝人格ではないことの合意形成がなされたことで反論することへの抵抗が減り、議論がしやすく、またその質も深まる。

⁶ メラビアンとウィナー(1968)は、好意・反感などの態度や感情のコミュニケーションについて、矛盾したメッセージが発せられた場合、コミュニケーションの55%が顔の表情や身体的動作、38%が声の質や口調などの音声的態様、7%が話の内容などの言語メッセージの影響にあることを報告する。

(2) 事例 2—座のコミュニケーション

「座のコミュニケーション」では俳句創作と句会を実施する。俳句は短詩型文学として、西洋の長編詩との比較から文化遺産としての価値づけがなされ、また、教育的効果としてレトリック学習のための学習材として海外でも取りあげられている。本授業では、句座運営がもたらすコミュニケーション効果に着目した。以下の手順と方法で行う。

- ① 課題：作品創作と事前提出
- ② 句会：選句→披講→教師選→成績発表／句座が組めるよう会議式の配置

句会では、各自が選句の機会をもつ。その際、作者の名前は伏せ、自分以外の作品を選句する。テキスト論に基づく相互評価がなされる。

続いて、披講の場面では、担当者数名が選句用紙に書かれた作品を全体に紹介する。自分の作品が披講された者は、ここで名乗りを上げる。句会では、全員に主体的な参加が保証され、作品本位で評価することが可能となる。また、複数の者に選ばれば、作者はそのたびに名乗りを上げることになるため、適度な競争感の漂う中で評価される楽しみ（喜び）を味わうことになる。同一作品を選んだ選者同士には価値観の共有がなされ文化性を含んだコミュニケーションを可能とする。そのため、さらに高度な作品鑑賞が期待できるようになる。

向日葵は大きな日傘待ちわびて
晒されし君の鎖骨の眩しくて
短冊に単位の願いの星祭り

参考資料 2
俳句作品

5. 授業「教育コミュニケーション」の成果

本授業に関する基本的な情報を述べておく。本授業は教育学分野の一つであるが、受講対象は学部全学科であり教職を志望するとは限らない。2016年度は他学部からの受講生1人がいた。

- ・対象学部学年：教養学部4学科他，2年以上
- ・履修学生数：36人
- ・単位認定：合格者35人，不合格者1人，放棄0人

5-1. 授業評価アンケートから

大学が実施する2016年度授業評価アンケート結果（回答数31，有効回答数31）での総合評価は、4.48（5.00満点）点であった。

(1) 授業成果

「この授業によって得られた成果がありましたか」の問いには、43.3%が「大いにあった」、56.7%が「ある程度あった」と全員が肯定的な回答をした。得られた成果を問う記述回答では、「話す力が身についた」「コミュニケーションをうまくとれるようになった」「ロジカルなコミュニケーションの成果が上がった」など、話す力やコミュニケーション力がついたとする回答、「今後の就括に役立つ内容が多かった」「将来、コミュニケーションの力は大切になると思うので得るものは多かった」など、今後の有用性を指摘する回答が多かった。

(2) 授業への興味

「この授業の内容に興味が持てましたか」の問いには、51.6%が「大いに持てた」、45.2%が「まあまあ持てた」と回答した。本授業履修の理由の上位は、「授業内容に興味があったから」41.9%、「担当教員に魅力があったから」35.5%、「空きコマだったから」35.5%であった。このことから、目新しい授業で、時間割を組む際に空き時間があるので受けてみようという程度の積極性で受講した傾向があるが、受講中は興味を持続させながら取り組み、全回終了後には、それなりの達成感をもっていたことがうかがえる。

授業内容へ興味を持った理由には、記述回答として、「コミュニケーションをとる機会が多く活発であった」「コミュニケーションがうまくなれると感じたから」「実践的でコミュニケーションを楽しめた」「コミュニケーションをとることができる授業は少ないので、楽しみながら受講できた」というアクティブラーニングの楽しさとコミュニケーション能力の向上を指摘するものが多かった。同時に、句会のおもしろさを指摘する記述が多かった。

(3) 授業理解

だが、一方で、「この授業の内容を理解できましたか」との問いに、96.7%が理解度を示したが、その内訳は「よく理解できた」29.0%、「ある程度理解できた」67.7%で、よく理解できたと回答したのは3割にとどまった。理解できた理由を問う記述では、「分かりやすかった」「授業目標がしっかりしていたので」「進め方などが分かりやすく理解できた」「ビデオ視聴やワークショップなどわかりやすかった」という授業自体のわかりやすさを指摘するもの、「コミュニケーションをとる場が多かったから」「体験をもって学べた」というアクティブラーニングの特質を指摘するものがあった。

5-2. 学生による振り返りから

最終レポート課題は、4つのコミュニケーション類型より2つを選び論じることとした。最も多かったのは自己紹介についてであった。

自己紹介についての記述では、これまで行ってきた自己紹介を安易だったとし、他者との

差別化を図る自己紹介をすることの難しさを挙げる。学生 B や E の、奇を衒うよりも話し方や綿密な内容構成に重点を置こうという記述からは、自分ならではの表現スタイルを獲得していったことで自尊感情も高まったことがうかがえる。

(学生 B) 印象を残そうと、目立つようなことをしようとする人がいるが、私はそういったやり方でなく、話し方や内容などで印象づけたい。どのように話せば相手に印象深いのか、わかりやすい構成を考えて話すことは対人コミュニケーションを鍛える良い方法になり得る。

(学生 E) 「究極の自己紹介」では、自分自身の個性や性格、特徴をすべて伝えて自分のことをどう自己紹介したら印象強く覚えてもらえるのだろうかということについて考えた。この講義を受けるまで、他人とのコミュニケーションをとることが難しいと感じていた私は、最初は、とても自己紹介を恥ずかしげに行ってしまうが、授業をしていく上で、堂々と自分を表現することができてきて、最後は自分の中での自分の表現の仕方を見つけることができた。

その他の記述では、授業で得た具体的なスキルとして、話題の選択（趣味よりも実体験を述べる）や構成の工夫を挙げ、「そういったトレーニングをすることで自己紹介の場面だけでなく、会議やプレゼンテーションの場面でも役立ちそうだ（学生 A）」と学習成果の汎用性を認めている。

「模擬裁判」を取りあげた学生 F の記述にみられるように、自らの意見をしっかり言えるディスカッションを可能にしたのは、「これ以前に「自己紹介」という学習段階を経たからではないか」と述べ、コミュニケーション能力は段階を経て発揮されることを指摘するものもあった。学生 H はアクティブラーニングの課題として「授業でとり上げたフリーライダーの存在」と「教員の理解度」を取りあげる。本授業のワークショップにおける体験を通して、自己の学びをメタ認知し、学び方について考察している。

(学生 F) 私は、このように自らの意見を周りの人に伝え、かつ自分とは異なった意見を持っている人に自分の意見を言うことは、コミュニケーションにとって、とても重要なことであると考えます。(略) 自らの意見を決定する場合、過去の経験等に基づいたり、周囲の考えを参考に判断を下すが、それは難しいことである。自分の意見を相手に伝える場合も順番等の工夫を考えることも難しい。だが、授業では自らの意見をしっかり言える人が多かった印象を受けた。これを可能にしたのは、これ以前に「自己紹介」という学習段階を経たからではないか。(略) コミュニケーションは、段階を踏むことでだんだんととれるようになるのだ。

(学生 H) ディープ・アクティブラーニングは、一つの正解に導くのではなく、様々な答えがある問いを考えさせるものである。ここには2つの問題がある。ひとつは授業でとり上げたフリーライダーの存在である。グループで活動する場合、全員が積極的に参加すれば問題ないが、人数が多くなると手すきになる人も出てくる。(略) もう一つの問題として、教員の理解度が挙げられる。答えがないとはいえ、「望ましい」「望ましくない」解答は存在する。望ましくない解答であった場合、教員がどう対応するかで大きく結果が異なるを考える。教師が頭ごなしに否定してしまうと、否定された子供は意見を言うことに委縮してしまう可能性がある。そうなれば、本来の目的とは真逆になる。多様な解答に対し、教員がどれだけ理解できるかが重要になってくると考える。

俳句創作・句会についての記述には、「最初、「俳句を創る」というテーマを聞いただけでは、コミュニケーションとは無関係ではないだろうか (学生 B)」「句会についての私のイメージは、市民センターなどでおじいちゃんおばあちゃんが俳句を創ってお話をしているというもの (学生 C)」というイメージをもつものが多かった。しかし、実際に体験することで、「実際に行ってみると、俳句は大いにコミュニケーションと関係していたことに気づいた (学生 B)」「今回授業で行った句会で、私のイメージは変わった (学生 C)」と述べる。学生 B は、句座が作品を媒介として、話題と感情を共有できるコミュニケーションの場であることを指摘する。学生 C は、「作品も、奥深いものであればあるほどコミュニケーションはより親密さを増していくということが分かった」とし、人間関係の構築のレベルから文学論に発展するというコミュニケーションの質的なレベルの存在を指摘する。以下に挙げた学生 J の記述は、句会体験の流れを描写しながら実際の教室コミュニケーションの傾向を指摘し、教育の改善について意見を述べたものである。教室コミュニケーションにある独特の緊張感を教育の問題として取りあげ、改善の必要を述べる。

(学生 J) (略) 評価された俳句を誰が作ったのか、手を挙げて名前を名乗る披講の場において、最初は堂々と手を挙げたり、はっきりと名前を告げたりする人は数少なかった。悪いことをしたわけでもなく、何か恥ずかしいことであるわけでもなく、自分が書いた作品がほかの人に評価された、という場面であるにもかかわらず、だ。披講が進むにつれて、雰囲気も和やかなものになり、きちんと手を挙げたり名前を告げたりできるようになっていたが、やはり講義の初めにはその空間に緊張感が漂っており、その緊張感は先生の一言で一斉にほどけるといっても無かった。これが小学校、中学校、高校といった、先生と対面する空間においては、なお手を挙げづらい、名前を告げづらい雰囲気となるのだろう。この積極性の停滞は、先の段落で取りあげたこととは真逆に、日本の教育において徹底して直していかななくてはならない点だろう。本来は積極的

な人であっても、集団心理に従って控えてしまう、ということもあるだろう。

本授業全体に関わる以下の記述からは、「何をするにしても他者とのコミュニケーションが存在（学生 A）」「筋道を立てて問題を考えていくというような形（同）」「自分の情報も話しつつ、相手がどんな人なのか自分から聞いていき、相手との共有部分を作っていた（学生 B）」に代表されるように、アクティブラーニングによって、コミュニケーションに関する知識やスキルの定着がなされ、同時に、コミュニケーションの役割やその能力について理解が進んだと考えられる。

（学生 A）本講義では他の科目の講義型とは異なり、アクティブラーニング型の授業であった。何をするにしても他者とのコミュニケーションが存在した。また、自分を見つめ直す機会や筋道を立てて問題を考えていくというような形のアクティブラーニングが多かった。アクティブラーニングの初歩を本講義の様々なテーマを通して学ぶことができた。

（学生 B）今回行った自己紹介の中で、自分の情報も話しつつ、相手がどんな人なのか自分から聞いていき、相手との共有部分を作っていた人が多くいたのではないだろうか。私はこの授業を通して、コミュニケーションをうまくとれるようになりましたし、また自己表現もうまくできるようになったと感じています。それはコミュニケーションをとる機会が普通の生活でも増え、他人と接することが多くなったことが影響していると思いました。

（学生 G）グループで話し合ったが、それぞれ「ここがこうだから有罪（無罪）」という所が異なった。このことから、ものを見る視点が人それぞれであるということに改めて実感した。自分の考えだけでなく、相手の意見も尊重しながら、一つの問題にチームとなって解決を目指すということができるようになると考える。講義型の授業では、他の人と会話をしたりすることはたいてい禁止されている。しかし、アクティブラーニング型授業にすると、授業者間の会話が増え、授業の内容がより深まることや、自分にはない新しい別の考え方を知ることによって知識の獲得ができる。

学生 A は本授業のアクティブラーニングの面を取りあげ、学生 G は講義型の授業と比較しながらアクティブラーニングのメリットを挙げている。また、学生 B が受講後の自らのコミュニケーション能力の向上を述べている。これらは本授業の成果の一端を示すものであるが、コミュニケーション能力を発揮したり、その育成を目的としたりする学びの場が十分に提供されていない現状を示すものでもある。

6. まとめと課題

授業評価アンケートと学生による振り返りの考察から、本授業の成果と課題として以下の点が挙げられる。

1. 本授業は、受講者がコミュニケーション能力を発揮したり育成したりする学びの場を提供するものとなった。また、受講者が自身のスピーチ・スタイルを確立する契機となった。このことは、学生の資質や能力の問題というより、コミュニケーション能力を育成したり発揮したりする学びの場の提供が十分でないことを示すものでもある。
2. 本授業のアクティブラーニングによって、コミュニケーションに関する知識やスキルの定着がみられた。
3. コミュニケーション能力育成にとって句座の有用性が得られた。それは、説明したり議論したりすることで得られる合意形成の力や自身の既得知識の拡張とは異なり、多分に感覚的価値的な、感情の共有ともいえるべきものである。
4. コミュニケーション能力の学習段階を試みたが、その有効性について示唆は得たが検証には至らなかった。今回用いた大学の授業評価アンケートとは別に、評価指標を設ける必要がある。
5. 本授業では、受講者を受容的な学び手（パッシブラーナー *passive learner*）から能動的な学び手（*active learner*）にすることをねらいとしたが、今後はアクティブラーニングの過程で、活動しているように見えるが学びの成果の低い学び手（フリーライダー *free rider*）に対する取り組みの検討も必要である。

参考文献

- ・ L.T. ホグベン『コミュニケーションの歴史』岩波書店. 1958.
- ・ 岡部朗一「コミュニケーションの基礎概念」古田暁監修『異文化コミュニケーション』有斐閣. 1987.
- ・ 岡部朗一『異文化を読む一日米間のコミュニケーション』南雲堂. 1988.
- ・ 国立教育政策研究所『教育課程の編成に関する基礎的研究 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則』2013.3.
- ・ 国立教育政策研究所「いじめ追跡調査 2010～2012」2013.
- ・ 田近洵一編『子どものコミュニケーション意識』学文社. 2002. 108-138 140-145.
- ・ 辻田芳幸「学生のおとなしさ」は美徳か『東北学院大学 FD ニュース』Vol. 27. 2017. 2-3.
- ・ 土井隆義『つながりを煽られる子どもたち—ネット依存といじめ問題を考える—』岩波書店. 2014.
- ・ 中野民夫『ワークショップ』岩波書店. 2001.
- ・ 橋本満弘・石井敏編『日本人のコミュニケーション』桐原書店. 1993. 55-81.
- ・ 橋本満弘・石井敏『コミュニケーション論入門』桐原書店. 1993.

- ・ 本田由紀『多元化する「能力」と日本社会』NTT 出版. 2005.
- ・ 松尾知明『21 世紀型スキルとは何か—コンピテンシーに基づく教育改革の国際比較—』明石書店. 2015.
- ・ 松尾知明「知識社会とコンピテンシー概念を考える— OECD 国際教育指標 (INES) 事業における理論的展開を中心に—」『教育学研究』第 83 巻第 2 号. 2016.6. 16-27.
- ・ 松下佳代『ディープ・アクティブラーニング』2015. 勁草書房. 18-19.
- ・ 村松賢一『相互交流能力を育てる「意見・説得」学習への挑戦』明治図書. 2008.
- ・ 文部科学省「学士課程教育の構築に向けて (答申)」2008.
- ・ 文部科学省「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策について」2016.
- ・ 渡辺通子「西尾実「通じあい」のコミュニケーション教育体系の過程」国語教育史学会『国語教育史研究』第 17 号. 2017.3.
- ・ 渡辺通子「汎用的な言語能力の育成」樺山敏郎編著『平成 29 年改訂小学校教育課程実践講座』ぎょうせい. 2017. 247-251.
- ・ Murton Wiener and Albert Mehrabian (1968), *Language Within Language: Immediacy; a Channel in Verbal Communication* (New York: Appleton-Century-Croft). 162.
- ・ Willis, A.I. (1997) Focus on Research: Historical Considerations. *Language Arts*. vol. 74 No. 5 NCTE.