

[実践報告]

コミュニケーション能力向上を目指した心理教育の実践

岡 林 春 雄*

本稿はコミュニケーション能力が重要視される職業に就きたいと考えている大学生に対して、コミュニケーション能力の獲得ならびにその発展を目指して行った実践報告である。コミュニケーション能力はアサーションスキルとリスニングスキルから成り立っており、その両スキルを身につけるため、スピーチを通してのやりとり、プレゼンテーションとディスカッションを通してのやりとりを行った。そのような他者とのやりとりを繰り返し、形成的評価という視点から講義で必要な知識情報を入れ、各人のリフレクションを引き出すという流れで、各参加者が自ら開発・発達に向かうという心理教育の発想に基づいた実践である。そして、そのコミュニケーション能力の向上を目指した実践内容から、コミュニケーションというパフォーマンスを教育目標分類学の観点をもって位置づけ、検討した。

キーワード：コミュニケーション能力、アサーションスキルとリスニングスキル、心理教育

はじめに

今、大学生を含めて若者はSNS等でのやりとりが増え、断片的な情報からヒューリスティック（若者はカンと表現する）な思考で判断していくので、齟齬が起りやすくなっている。かつて、岡林（1997）¹⁾は「言葉をなくした若者たち」と表現したが、その状態がさらに進み、自分の言いたいポイントが他者に伝わらないし、また、他者の言いたいポイントが聞き取れない状態になっている。大学で、友人（他者）とたわいもない会話をし、夜、ベッドに入ってからその話の断片を思い出し、「あれは何を言いたかったのだろう」、「本当は、私のことを悪く思っているのではないか」と気になり、眠れなくなったりする。認知行動療法では、このような思考状態を「ネガティブスキーマ／ネガティブ自動思考」（Beck, 1976²⁾；神原・尾形, 2015³⁾）の発動と呼ぶが、自分自身のネガティブな思い込みが中心となった思考が頭を支配しだす。会話の意味を確認したいのなら、会話をしている時に聞けばよいのに、それができず、タイミングを逃し、後になって心配するのは、「私、人見知りだから」と言い訳する若者の特徴である。なかには、相手に関わりなく、一方的に喋りまくり、自分は誰にでも話することができる、と得意顔で言う人もいるが、それもコミュニケーションがうまく取れているとはいえない。それだけではなく、「言いたいことは特にない」と言う若者もいて、「自分育て」ができていないという深刻な問題まで出だしている。

本稿では、そのような若者たち、とくに将来、コミュニケーションをとることが大事になる教員、保育士、そして、要支援者、要介護者等と関わる職業につきたい人

に対して、コミュニケーション能力を身につけ、その向上を目指す、という目的で行った授業の経過、ならびにその結果について報告したい。ここで行われた授業のあり方は、心理教育（岡林, 1997）¹⁾と呼ばれるものであり、学生が主体で、学生自らが問題に気づき、自ら問題点を修正しながら、成長する意欲をもつ方向に焦点づけられた開発・発達教育の意味合いをもったものである。つまり、この実践において、授業者はコーディネーターであり、ファシリテーターである。元来、心理教育という発想は、地域精神衛生が叫ばれていた時期、統合失調症（schizophrenia：当時は精神分裂病と呼ばれていた）に対する治療ベースのアプローチがうまくいかず、地域社会で生活するための教育が必要であるとして出てきた考え方である。負の部分ばかりに目を向けるのではなく、人を育てるという考え方を基にして、今では、病院臨床現場をはじめ、介護現場や教育現場で必要な考え方になっている。なお、現在、文部科学省と厚生労働省が学校教育現場における支援として考えている心理教育的援助サービスは、一次的援助サービス（すべての児童生徒を対象に行う予防的サービス：SST、ストレスマネジメント、自殺予防）、二次的援助サービス（困難を抱えている一部の生徒へのサービス）、三次的援助サービス（特別な援助ニーズがある生徒へのサービス）であり、本稿での心理教育は、一次的援助サービスをさらに充実させたものと言うことができよう。本稿での授業実践は、形成的評価によって確認され、フォローアップし、参加者全員が自分の就きたかった養護教諭、保育士、施設でのスタッフ等の人間関係が大事になる職業の正職員になり頑張っていることがわかったので、ここに報告する次第

*人間生活学部心理学科

である。

授業実践の手続き

実践目的：アサーションスキルとリスニングスキルを身につけ、コミュニケーション能力を高める。

参加者：A大学の教職基幹授業受講者10名

手順：授業を始めるにあたって、この授業で行う内容、受講生の成果は、匿名性を担保したうえで、今後の授業研究のために発表するという、こと、ならびに、了承するかしないかは成績に関係がないことを説明し、承諾をもらった。大学生の多くは、小中高での体験（いじめ体験、教師との関り、友だちとの関り）が今の自分に影響していると述べるので、いじめ体験、教師との関り、友だちとの関わりについて質問紙で確認した。授業は、コミュニケーション能力（アサーションスキルとリスニングスキルから構成される；能力はコンピテンシーとも呼ばれる）とは何なのか、向上させるにはどのようなことを考えなければならないのか、といったことを中心に、人間のコミュニケーションに関わる話題をプレゼンテーションとディスカッション方式で行いながら、評価と指導が合体した形成的評価を5回行った。そして、この実践は授業として行っているので慣習にならない、教育目標分類学・認知領域の段階をふまえた試験（知識・理解）を行い、最終的に総括的評価を行った。また、この半期の授業の最後には、振り返りのアンケートに記入してもらった。

実践データ

1. 小中高での体験

教職に興味がある人たちなので、「先生との楽しい思い出がある」とほとんどの人が答えるであろうと予想したのだが、そうはいかないようだ（Table 1 参照）。授業の中で話が出てきたが、学級崩壊などを経験し、そのような状態にはいけない—あのような先生ではいけない—と思い自分が教員になろうと決めた人もいて、自分の経験が反面教師になっている人もいた。友人関係などから「学校に行きたくなくなったことがある」のなら理解できるのだが、友人関係の問題なら自己と他者の違い認識をとまなう反抗期の中学時代が多いのではないかと考えられるのに、そのようにもなっていない。家庭でのごたごたが学校生活に直接的に影響する小学時代、進学等で自分の学力がまな板にのせられ、ふるいにかけられる高校時代で、「学校に行きたくない」という気持ちが出てくる可能性が強いようである。この段階で、逃げずに、自己イメージを構築し直す方向に動けば、大学生になってから心理的に楽なのだが。「実際に学校に行かなかった」という行為はさすがに小中では出てきにくいようであるが、高校では気分が「学校に行かない」ことがあっ

たという話が授業の中で聞かれた。ちなみに、文部科学省が規定した「不登校」概念は年間30日以上欠席であり、本実践参加者たちの欠席日数は3、4日程度のものであった。

Table 1 小中高での体験

項目	小学校	中学校	高等学校
先生との楽しい思い出がある	90%	60%	60%
学校に行きたくなくなったことがある	50%	40%	50%
実際に、風邪など病気以外の理由で学校に行かなかったことがある	0%	0%	30%

(N=10)

参加者のうち60%が「いじめをした」、50%が「いじめを受けた」、70%が「周囲で見た」と答えている。「いじめをした」ことを隠したい気持ちがあるだろうと思われるが、正直なところを答えているように思われる。それだけ、「いじめをする」ことも一般的な感覚になってきているのかもしれない。2019年度の全国の小中高校等でいじめを認知した学校は82.6%で過去最高になったことが報告されている（2020年10月23日「朝日新聞」⁴⁾）が、「いじめ防止対策推進法」が施行されてもいじめは減る兆しはなく、子どもたちのその後に影響を与えることになるのは容易に想像できる。しかしながら、いじめ体験が大学生になった若者たちにどのように影響しているのかを実証的に示すことは難しい。本稿でも、若者たちの現在の対人関係のあり方を向性指数（心的エネルギーが他者の方に向いているか、自己内に向いているか）から捉えようとしたのだが、いじめ体験と向性指数の間には、なんら有意な関係は示されなかった。若者たちにとって、いじめは日常生活の中に入り込み、避けては通れないものになっており、対人関係での食い違いと同じだととらえている節がある。9割の人が「いじめはなくなる」と答えており、どうしようもないという無力感が表明されている。「いじめはなくなる」と答えた人は、これまで自分はいじめを体験したことはないが、メディアを通して入ってくるいじめ情報を腹立たしく思っており、自分が教育現場に入り、いじめをなくしたいという信念をもった人であった。

2. 授業当初での状態

VQ（向性指数）：各人の心的エネルギー・リビドーが自分の外に向かう方が優勢か、自分の内に向かう方が優勢かをみる向性検査（淡路・岡部式）に応じてもらい、VQ（100が外向、内向の分岐点）を算出した。VQは、94～132の範囲にあり、平均値112.0、標準偏差14.14で、少し、外向にふれた特徴を示している。

今、現在、「対人関係に自信がある」のか尋ねたところ、「はい」10%、「？」30%、「いいえ」60%であった。友だちとの関わり方を尋ねたところ、「狭くて深いかわり方。5、6人ぐらいでいる。」「自分が友だちに甘えることが多い。」「初めて会う人には緊張して話せない。仲良くなると良い友だちでいられる。」「深く仲良くなり始めると怖くなる。相手を疑う、なじる。」「友だちは私より話をする人。意見が合いそうな人を選ぶ。」それぞれ、今の若者のスタンダードな特徴を示している。

3. 授業中の形成的評価

次の5つのテーマをもって、スピーチならびに発表とディスカッションの5セッションを行い、コーディネータ（授業者）が6段階で評価を行い、次の授業につなげた。

①スピーチ（形成的評価1）

「自分とは」、「自分の友人関係」、「私と家族関係」、「私の人間関係」といったテーマの中から、各人が1つ選び、みんなの前で、4分前後のスピーチを行った。その際、単なる紹介ではなく、関わりについて考察すること、起承転結または序破急の構成を思い描いておくこと、アイコンタクトを含めて自分の伝えたいという意思を明確にすることを確認しておいた。それぞれの人のスピーチに対して、フロアーは無記名で、1. 発表主旨が明確であった、2. タイトルと発表内容は合っていた、3. 発表態度は良かったか、4. 全体としてどうだったか、等の項目について、3段階評定で評価を行い、さらに、意見・感想・質問を記述し、発表者に提出した。

②スピーチのフロアーからの評価についての自分の反応発表（形成的評価2）

自分の行ったスピーチの主旨は自分でつかまえていたか、フロアーからの評価について、平均と標準偏差を算出し、自分の考えている自分と突き合わせ、そのずれや一致を考察し、発表した。ほとんどの人が「思ったよりフロアーの評価が高かった」と反応したのは印象的だった。また、フロアーの自由記述から、「言われて自分の特徴に気が付いた」、「自分にそんな側面があったのだ」といった自己発見の言葉が多数、見られた。そして、「自分自身について考えたことは今までにない」、「『自分とは』について考えることは新鮮だった」といった反応が多かった。

今、若者は「自分」というものを考えずに大学生になっている。エリクソンの青年期の発達課題であるアイデンティティ(Identity)の視点からすれば、大人になり切れず、子どもの精神年齢のまま生活年齢だけは高くなったようにも思われる。

③ラポールの形成に向けて（形成的評価3）

コミュニケーション能力を高めるということは、人間関係を構築することである。人間関係の構築には

意思の疎通性が必要であり、これは、心理学等の人間関係を扱う分野ではラポール（rapport：相互信頼の関係）と呼ばれる。ラポールの形成には、受容と共感的理解（Rogers, 1975）⁵⁾ ができる受け皿が必要であり、そこに、アサーションスキルとリスニングスキルといったスキルが不可欠なことが指摘されている（岡林, 1997）¹⁾。なお、スキルは心理的スキルともいわれる行動論レベルの概念なので、具体的に教育・トレーニングすることが可能なのだが、ラポールや受容・共感的理解といった概念は構成概念なので直接的なアプローチはできない。アサーションスキルとリスニングスキルによってコミュニケーション能力を伸ばし、受容と共感的理解を通して、ラポールを構築することを目指す、と目標設定することができるであろう。

アサーションスキル（assertion skill）は自己主張スキルと訳されるが、我儘を言うスキルではない。自分の言いたいポイントを伝えられるスキルである。若者たちの中には、ポイントを明確に伝えることを避ける傾向がある。相手に変に思われ、自分が傷つくのを怖がっているのである。実際には、ポイントをはっきりさせないため誤解され、人間関係が崩れることが多いのだが。この傾向は、スピーチの評価で標準偏差が高い（ばらつきが多い）ことで示され、自由記述で、「あなたの言いたかったことは～ですね」と書いてくれたことが、自分の言いたかったことと違っていたりすることによって示されている。一方、リスニングスキル（listening skill）は、他者の言っているポイントが聞き取れるかどうかのスキルである。単に、おとなしく聞いているだけではリスニングにはならない。聴覚検査（hearing test）のヒアリングとも違う。聴解力（listening comprehension）につながる人間関係で重要なスキルである。それらの意味を調べ、自分自身のアサーションスキルとリスニングスキルについて報告し、スピーチの際の他者の良いアサーションスキルならびにリスニングスキルのモデルについてディスカッションを行った。

④対人関係の思い込みから脱却するには（形成的評価4）

論理療法（Ellis, 1984）⁶⁾ にABC理論という考え方がある。Aは出来事、Bはビリーフシステム、Cは結末であり、一般にはAがCを導くと考えられるが、実際にはBがCを導いている、というのがEllisの主張である。そのBが信念と呼ばれるものであるが、対人関係で問題が出てくるにあたっては思い込みと呼んだ方が良い場合がある。その思い込みに対してD（Dispute：論駁）し、E（Effects：効果）をもたらすことができる。したがって、対人関係で問題が起こってくる際は、Bの同定と、それを論駁することが必要になってくる。それらのことをふまえて、自分自身の経験について、今だったらどのように対処するのか、というのが今回のテーマであ

り、それについてプレゼンテーションとディスカッションを行った。

⑤感情労働（形成的評価5）

本実践参加者たちが就きたいと考えている職業は「感情労働」と呼ばれる職業である。教員（養護教諭も含む）、心理支援員、看護師、等々の領域における対人援助職（支援者）には、自分自身の感情コントロールが必要とされる。その感情コントロールがうまくできないと、業務の中で自信を失い、無力感に襲われるようになったりする。そして、バーンアウト（燃え尽き）等も起こってくる。対人援助職自身のメンタルヘルスは重要であり、相互ケア／セルフケアのあり方を知っておく必要がある。

＊

上記のそれぞれのテーマについて学生たちはプレゼンテーション、そして、ディスカッションを行い、それを受けて、次の授業では講義を通して学生へのフィードバックを行った。あくまでも授業者はファシリテーター（促進者）なので、用語の概念や理論の説明をしても教え込むのではなく、学生の思考が広がる方向を目指した。

コミュニケーション能力の実践に入った形成的評価1はスピーチであり、評価の対象は、自分の言いたいポイントを他者に伝えられるかであった。したがって、アサーションスキルが中心である。参加者たちは、Dさんを除いて、起承転結、または、序破急のスピーチの構成、ならびに自分の発表主旨が明確になるようにリハーサルを行っていた。形成的評価2～5は、それぞれのテーマに基づいたプレゼンテーションとディスカッションである。ここでは、アサーションスキルだけでなく、リスニングスキルが重要になり、さらに、聞き取ったことを整理、理解して相手に返していくといったやりとりが必要になる。テーマによってそれぞれの理解度が異なり、自分の就きたい仕事は「感情労働」にあたると言われてもじっくりこない（例、「教師は子どもに教える職業なので、感情なんて関係ない」）等のバリエーションがあり、それをディスカッションで崩すという作業が必要になった。

学生たちのディスカッションを通して気づいたことがある。学生たちは、他者からどのように見られているのかを気にしており、事象における主体が「自分の考える他者」になっているのである。誰かが困っている様子の時、さすがに無視するという人はいないのだが、自分が声をかけなければ「その人は、私のことをどう思うのだろう」という思考が働き、「嫌な人間だと思われたくないので声をかける」という選択になっている。たまたま授業期間中に「高校生女子二人が電車に飛び込み自殺」の報道情報が入ってきた。現場には遺書と思われるメモが残っており、それによると、ひとりの人が悩みをもっており、それを聞いていたもう一人が同情して一緒に死

ぬという決断をした、ということが伺われるものであった。ディスカッションの際、この話が出てきて、「私も話を聞いていると相手の話に同情し、同じ気持ちになる」、「同じ気持ちにならないと悪いかなと思う」という意見が多かった。Rogers (1975)⁵⁾の受容・共感的理解を取り違えているのだが、自分が俯瞰の視点をういながら、友だちが今、悩んでいるのは～なので、それは全体状況の中でどのような意味をもっており、自分はどのように対処するのが良いのか、と考える必要があることがわかっていない。それを単に「かわいそうだ!」から始まり、同情しない自分は冷たい人間だと思われる、といった心配が先立ち、一緒に自殺を選ぶという短絡的な選択（「雰囲気を選ぶ」と表現する）が、若者に受け入れられているのには驚いた。人と接する労働は、感情労働と言われる所以であるのだが、目先のことにとらわれて大局的な視点—俯瞰の視点と呼ばれる—がその場の雰囲気で見えなくなるのは、いじめ場面や他の対人関係に対応するのにしても、危険である。

4. 試験

授業のまとめの試験を行った。内容は、授業で行った講義ならびにプレゼンテーションとディスカッションから重要な概念（教育目標分類学・認知領域の「知識・記憶」）、ならびに、記述問題は「自分のコミュニケーション能力をこれからさらに発展させるにあたってはどうすれば良いのか」（教育目標分類学・認知領域の「理解」）というものであった（結果はTable 2参照）。

5. 授業の総括的評価

授業で行ったスピーチを含めそれぞれのテーマで行ったプレゼンテーションならびにディスカッション、および試験結果に基づき総括的評価を行った（Table 2参照）。さらに、Table 3では、それぞれの評価間での相関を示しているが、総括的評価との相関が高くなるのは、

Table 2 参加者の評価得点

セッション	形成的評価（6段階評定）					試験 (100)	総括的 評価 (100)
	1	2	3	4	5		
参加者							
A	4.00	3.00	3.00	1.00	3.00	83.00	88.00
B	3.00	3.00	3.00	6.00	3.00	75.00	80.00
C	3.00	3.00	1.00	1.00	3.00	66.00	71.00
D	1.00	1.00	2.00	1.00	1.00	59.00	64.00
E	5.00	3.00	3.00	3.00	3.00	71.00	76.00
F	3.00	3.00	4.00	3.00	3.00	79.00	84.00
G	6.00	4.00	3.00	4.00	6.00	71.00	79.00
H	5.00	3.00	3.00	4.00	3.00	66.00	71.00
I	3.00	3.00	3.00	3.00	4.00	73.00	78.00
J	3.00	3.00	4.00	6.00	3.00	75.00	80.00

Table 3 各評価の相関

		形成的評価1	形成的評価2	形成的評価3	形成的評価4	形成的評価5	(試験 知識)	(試験 理解)	試験	総括的評価
形成的評価1	Pearson の相関係数	1	.800**	.231	.241	.746*	.405	.006	.238	.317
	有意確率 (両側)		.005	.521	.503	.013	.246	.988	.508	.371
	度数	10	10	10	10	10	10	10	10	10
形成的評価2	Pearson の相関係数	.800**	1	.327	.418	.882**	.616	.181	.539	.609
	有意確率 (両側)	.005		.357	.229	.001	.058	.617	.108	.062
	度数	10	10	10	10	10	10	10	10	10
形成的評価3	Pearson の相関係数	.231	.327	1	.623	.227	.519	.614	.638*	.641*
	有意確率 (両側)	.521	.357		.054	.528	.124	.059	.047	.046
	度数	10	10	10	10	10	10	10	10	10
形成的評価4	Pearson の相関係数	.241	.418	.623	1	.318	.287	.116	.235	.254
	有意確率 (両側)	.503	.229	.054		.370	.422	.749	.514	.478
	度数	10	10	10	10	10	10	10	10	10
形成的評価5	Pearson の相関係数	.746*	.882**	.227	.318	1	.269	.243	.318	.426
	有意確率 (両側)	.013	.001	.528	.370		.452	.498	.370	.219
	度数	10	10	10	10	10	10	10	10	10
(試験 知識)	Pearson の相関係数	.405	.616	.519	.287	.269	1	.256	.907**	.886**
	有意確率 (両側)	.246	.058	.124	.422	.452		.476	.000	.001
	度数	10	10	10	10	10	10	10	10	10
(試験 理解)	Pearson の相関係数	.006	.181	.614	.116	.243	.256	1	.575	.585
	有意確率 (両側)	.988	.617	.059	.749	.498	.476		.082	.076
	度数	10	10	10	10	10	10	10	10	10
試験	Pearson の相関係数	.238	.539	.638*	.235	.318	.907**	.575	1	.991**
	有意確率 (両側)	.508	.108	.047	.514	.370	.000	.082		.000
	度数	10	10	10	10	10	10	10	10	10
総括的評価	Pearson の相関係数	.317	.609	.641*	.254	.426	.886**	.585	.991**	1
	有意確率 (両側)	.371	.062	.046	.478	.219	.001	.076	.000	
	度数	10	10	10	10	10	10	10	10	10

**、相関係数は 1% 水準で有意 (両側) です。

*、相関係数は 5% 水準で有意 (両側) です。

Table 4 終了アンケート項目と結果 (N=10)

他の評価を集めて総括的評価が出てきているからである。

6. 授業後アンケート—授業の振り返り (自己評価)

授業が終わった段階で、参加者の授業一般へのとらえ方、ならびに、この授業への反応を書いてもらった。Table 4 に、アンケート項目ならびに、その項目への「はい」の回答%を示しておく。

総合的考察

心理教育の最終目標は、各個人それぞれがターゲットとなっている能力・コンピテンシーを向上させることであり、本実践では、そのターゲットがコミュニケーション能力であった。実践のディスカッションの際、参加者の方から気づきが報告されたが、「日頃のコミュニケーションでも、私たち若者は傷つくの恐れ、お互いにポイントをはっきりさせないまま、オブラートで包んだような関わり方をしている。そのため、余計に自分の言いたいことが伝わらないことがわかった。」「関わりを怖がり自分が引くと、相手も関われなくなり、話が通じなくなる。」それが分かっただけでも大きな進歩である。若者たちのコミュニケーションは、悪循環していたのである。悪循環をさせないようにするためには、社会性を身につけ、俯瞰の視点をもちながら想像することが必要になる。現代社会の人間関係を考えるにあたって、

(A) この授業以外の授業一般に関して	
1. 授業を聞いていて、自分が授業に参加していると感じる	60%
2. 授業はよく理解できている	50%
3. 興味の少ない授業も多い	70%
(B) この授業に関して	
[スピーチ]	
1. 自分の発表は、言いたいことがきちんと伝えられた	70%
2. 友だちの発表は、言いたいことがきちんと伝わってきた	80%
3. 友だちの発表を聞いて、以前より、その友だちのことがわかるようになった	50%
4. 共感できる発表があった	70%
[授業の講義]	
1. 内容はわかりやすかった	80%
2. よく理解できた	70%
3. 自分のことに関連して考えることができた	60%
[この授業全体]	
1. 授業を受けてよかった	100%
2. 自分自身を見直すきっかけになった	50%
4. 友だちのことを考えるきっかけになった	70%
5. 自分と友だちのことを考えるきっかけになった	60%
6. 自分自身の特徴がわかってきた	50%
7. 授業を受けていて、自分が授業に参加していると感じた	100%
8. 自分の優しさに気づいた	20%
9. 友だちの優しさに気づいた	40%
[授業についてのコメント—自由記述]	
・自分のことがわかったことが一番良かった。・わからないこともわかりやすく説明してくれた。・スピーチはやる前は心配していたが、やってみたら面白かった。・ディスカッション形式の授業は新鮮だった。・例があって、具体的な話が多く、わかりやすかった。	
[この授業を通して、以前より自分に自信ができましたか?]	
「はい」30%、「？」70%、「いいえ」0%	
「はい」の場合、どんな点?: 自分の心のコントロール、他者への気遣い、	

自閉スペクトラム症の特徴—コミュニケーション能力、社会性、想像力の欠如の掛け合わせ（鼎理論：Wing & Gould, 1979）⁷⁾—は、現代人の特徴をデフォルメした形で表現しており参考になる。かつて、「空気が読めない」という言葉が流行した。この言葉は、その場に合わないことを言う、といった事象から出てきた言葉であった。当時、われわれは「空気が読めない」のは「(他者と) 合うことができない」のが問題だととらえ、他者と迎合するのを良しとする感覚を基に、「あるある事象」で盛り上がったし、批判もした。「空気が読めない」ということを表面的にしかとらえていなかったのである。「空気が読めない」という話題は、鼎理論からとらえる必要があった。つまり、「社会性が乏しく、その状況が正確に認識できず、したがって他者の気持ちなど想像することができないまま（心の理論：Premack & Woodruff, 1978）⁸⁾ コミュニケーションをとろうとするので、話はかみ合わなくなる」のである。

教育現場では子どもたちや同僚教師、さらに、保護者とのコミュニケーションは重要であり、心理臨床現場ではクライアントやスタッフ間でのコミュニケーションが必要であり、介護現場では要介護者やスタッフ間でのコミュニケーションが求められる。その一方で、教員採用試験や資格試験がある分野では、試験に合格するために知識・記憶を中心とした知識注入授業を行いがちであるが、コミュニケーション能力が育っていないと日常生活で自滅する可能性が高くなるのが現代社会である。若者だけでなく、今の世の中を生活している者には、コミュニケーション能力、そして、コミュニケーション能力と相互作用をもつ社会性、ならびに俯瞰の視点から物事を見る力（想像力）が必要になってくるものと思われる。

本稿でターゲットとしたコミュニケーション能力は OECD・PISA 調査を分析した DeSeCo (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations) がコンピテンシーという用語を使い表現した応用学力につながるものだと考えられる。そして、教育目標分類学・認知領域 (Bloom, Krathwohl, & Masia, 1956)⁹⁾ では、「知識」、「理解」の次にくる「応用」に分類され、改訂版タキソノミー (Anderson & Krathwohl, 2001)¹⁰⁾ では2次元になっている認知プロセス次元で「記憶」、「理解」の次にくる「応用」に位置づけられるのではなかろうか。この疑問に答えるべく、本稿では、ターゲットにしたコミュニケーション能力の変容について、教育評価という観点から、形成的評価を用いて確認した。参加者たちは、初期段階では、自分の興味のある、または、知識情報をもっているテーマに関してはポイントがつかみやすく、自我関与していないテーマに関しては、アサーションスキルもリスニングスキルも作動させづらいことが観察されていた。その点に関し

て、教育目標分類学・認知領域の「知識（記憶）」、「理解」と「コミュニケーション能力」との関連を参加者たちのデータを基に見ておきたい。「知識（記憶）」と「理解」は、授業での試験によって測定された。そこで、形成的評価の1, 2, 3, 4, 5と試験の知識（記憶：穴埋め問題）、理解（記述問題で理解度測定）の相関を取ってみた (Table 4)。

形成的評価1（スピーチ発表）と形成的評価2（スピーチ・フィードバック）の相関が高いのは、スピーチのフレームがしっかりしている人は、フィードバックのポイントがつかみやすくなる、ということを示しているのだと考えられる。形成的評価5（感情労働）の話題は、人と関わる仕事は「感情が入らなければやっていけない仕事なのだが、その感情故に自分が疲弊することがある」という論理展開とスピーチのフィードバック発表の際の論理展開の思考が似ているのだと考えられる。これらの項目に関して成分分析をかけてみると2成分抽出され、第1成分（分散の49.8%）には全項目が関わっており、第2成分（分散の21.8%）には、「理解」と形成的評価3が関わっていた。その確認から、コミュニケーション能力が独立して存在しているわけではなく、知識、理解等の要因と合わさって成り立っているということが明らかになった。詳述すれば、試験の記述問題は、理解レベルから応用レベルに入っており、ラポールの形成に向けてディスカッションを行った形成評価3と類似の思考が必要だったのだと考えられる。つまり、形成的評価で評定された参加者のコミュニケーション能力は、それぞれのテーマについての「知識（記憶）」、「理解」というベースをもち、テーマに影響されながらも制約を受けず現出してきているものと思われる。それ故に、コミュニケーション能力は、教育目標分類学では、知識（記憶）、理解の上部に位置する「応用」のカテゴリーになると思われる。

第5回高大接続システム改革会議（2015.8.5）¹¹⁾ では、「他者への働きかけ、他者との協働、外部との相互作用」を軸に問題発見・解決のプロセスが検討されている。まさに、他者との関わり、コミュニケーション能力が重視されているのである。さらに、「グローバル化・少子高齢化等の時代の変化を乗り越え、新しい時代を切り拓いていくために必要な資質・能力を子供たちに育むための新たな教育モデルを日本・OECD 共同で開発し、我が国のみならず、課題を共有する諸外国と共有し、各国における学校教育の革新に寄与することを目的」として日本・OECD 共同イニシアチブ・プロジェクトが実施されようとしており、「学習への深いアプローチ」と「浅いアプローチ」(Entwistle, McCune, & Walker, 2010)¹²⁾ の特徴を明確化しようとしている。簡単に言えば、これまで小中高、ならびに、大学の多くの授業で行ってきたであ

ろう、項目を単に暗記するような学習を「浅いアプローチ」と呼んでおり、それに対して、他者に説明したり、授業内容に積極的に関心を持ち、学びながら成長していく、自覚的に理解する学習を「深いアプローチ」と呼んでいる。教育目標分類学の用語を使えば、知識（記憶）が浅い学習アプローチにあたり、応用以上が深い学習アプローチにあたるとされるが、教育現場の実態に即していえば、試験や受験が終われば忘れるレベルのものが「浅い勉強方法」であろう。

本稿で、形成的評価として評定された中身は、コミュニケーションというパフォーマンスであり、評価の中身からすればパフォーマンス評価である。これまで、パフォーマンスの巧みな遂行を目指す学習からは、「なぜ問題解決がうまくできたのか」といった問を抱いて、問題解決の道具である知識自体を深く学ぶことは生じにくい（石井，2004，p.181）¹³⁾といわれてきたが、本実践から、ファシリテーターがうまくディスカッションをもっていけば、参加者自ら、知識自体を深く学ぶことができる、ということがわかってきた。知識（記憶）→理解→応用（パフォーマンス：コミュニケーションの成立）の方向のみではなく、応用→理解→知識（記憶）の逆方向の思考もあることを忘れてはならない。

まとめ

現在、大学ではFD（Faculty Development）として、授業について、本稿のようなフィードバックが求められだしている。そこで、問題になってくるのが授業・教育の効果はいつ出てくるのか、ということである。本実践への参加者たちの場合、希望通り、人間関係が重要視される職場への就職が決まり、正規の職員として働きだした、ということを経験に報告した。

今回はいなかったが、まれに、みんなの前で話せない、みんなの前に出ることさえもできないという人がいる。ある学校で、同じような試みを行った際、ひとりどうしてもスピーチができない人がいた。他の授業でも一言も口を開いたことがなく、「あの子はどんな声を出すのだろうか?」と教員たちから言われていた人であった。私の授業では、他の人と同様に、順番でスピーチができるよう準備することが求められ、スピーチができなくても、他者のスピーチには反応を紙媒体で書くようにしてあった。この人は机に座ったまま、頭をあげることなく、前髪で顔を隠した暗い印象を与える人であった。2年経過し、その学年の卒業式・謝恩会に呼ばれて行ったところ、明るいお嬢さんという感じの子がやってきて、「先生にはご迷惑をおかけしました。この学校で一番心に残っているのは、先生の授業です。」と語っていた。人前で一言もしゃべらなかった学生が変身していた。教職員が言うことには、「4カ月ほど前から

急に話すようになりました。初めて彼女の声を聞いたときには感動しました。岡林先生には、話すことができるようになった彼女を見てもらい驚いてもらおうと、これまで黙っていました。」とのこと。この人も今、介護福祉士として要介護者ならびにスタッフとコミュニケーションをとりながら働いている。

引用文献

- 1) 岡林春雄 (1997) 心理教育 金子書房
- 2) Beck, A. T. (1976) *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: Meridian.
- 3) 神原広平・尾形明子 (2015) 認知機能がネガティブな自動思考・スキーマに与える影響 行動療法研究, 41(3), 215-223.
- 4) 鎌田悠 (2020) 小中高の82.6%でいじめ：昨年度61万件、最多更新 自殺317人 朝日新聞 10月23日
- 5) Rogers, C. (1975) Empathic: An unappreciated way of being. *Counseling Psychologist*, 5(2), 2-10.
- 6) Ellis, A. (1984) Rational-emotive therapy. In R. J. Corsini (Ed.), *Current psychotherapies* (pp.197-238). Itasca, IL: Peacock.
- 7) Wing, L. & Gould, J. (1979) Severe Impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29.
- 8) Premack, D. & Woodruff, G. (1978) Does the chimpanzee have a theory of mind? *The Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515-526.
- 9) Bloom, B. S., Krathwohl, D. R. & Masia, B. B. (1956) *Taxonomy of educational objectives. Handbook I: Cognitive Domain*. David McKay.
- 10) Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001) *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Addison Wesley Longman.
- 11) 第5回高大接続システム改革会議 (2015) 配付資料：文部科学省 (mext.go.jp) 8月5日 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shougai/033/shiryo/1360786.htm
- 12) Entwistle, N., McCune, V. & Walker, P. (2010) Conceptions, styles and approaches within higher education: Analytic abstractions and everyday experience. In R. J. Sternberg & L. F. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning and cognitive styles*. (pp.103-136). New York:

Routledge.

- 13) 石井英真 (2004) 「改訂版タキノミー」における
教育目標・評価論に関する一考察：パフォーマンス

評価の位置づけを中心に 京都大学大学院教育学研
究科紀要 50, 172-185.

Practice of Psychoeducation Aimed at Improving Communication Competencies

Haruo Okabayashi

Summary

This article is a practical report aimed at improving communication competencies for university students who want to get occupations that require human involvement. Communication competencies consist of assertion skills and listening skills; therefore, in order to acquire both skills the students exchanged through speech-performance and exchanged through presentations and discussions, which is based on the idea of Psychoeducation that each student goes to development. Through such exchanges, the communication competencies of the students are evaluated by formative assessment. Then, it is discussed where communication competencies are positioned in relation to “knowledge” and “understanding” from the viewpoint of Educational Taxonomy.

Keywords: communication competency, assertion skill and listening skill, psychoeducation