

アクティブ・ラーニング型授業と日本的コミュニケーション・スタイル

The Active Learning Class and Japanese Communication Style

石川 勝博 ISHIKAWA, Masahiro

● 常磐大学
Tokuiwa University

 **アクティブ・ラーニング, 遠慮・察しコミュニケーション, 授業への評価**
active learning, *enryo-sasshi* communication, class evaluation

ABSTRACT

近年、大学教育ではアクティブ・ラーニング型授業が増加している。一方、こうした授業に苦手意識をもつ学生がいることが指摘されている。本研究は、その一因としての日本的コミュニケーション・スタイルに着目し、「遠慮・察しコミュニケーション (Ishii, 1984)」とアクティブ・ラーニング型授業への評価との関連性を明らかにすることを目的とした。そこで、初年次教育クラスの大学生を対象とした調査を実施した。その結果、「他者の立場への配慮」と「信頼に基づく対人関係の志向」、そして「婉曲的なメッセージの理解」は授業における学生間のコミュニケーションを促進することが明らかになった。「メッセージの自己抑制」は学生間のコミュニケーションを阻害するおそれがある。後者については、学生への指導が必要とされる。「他者の立場への配慮」「信頼に基づく対人関係の志向」は、授業への評価に対して正の相関が認められた。これらは授業評価を高める要因である可能性が示唆された。

In recent years, active learning is being received with enthusiasm in Japanese universities. However, some students encounter difficulties with active participation in this style of education. This study focuses on how Japanese communication styles may affect the behavior of students. The purpose of this study is to investigate the relation between *enryo-sasshi* communication (Ishii, 1984) and the evaluation of an active learning class for college freshmen education. A questionnaire survey was conducted among college freshmen to address the purpose of this study. The results of the analysis indicate that “the consideration of the situation of others,” “interpersonal relation based on trust” and “understanding of a euphemistic

message” correlate positively with inter-student communication. However “the self-restraint of the message” correlates negatively with inter-student communication. This study found that relevant instruction to the students was required. Furthermore, “consideration to the situation of others” and “interpersonal relations based on trust” correlate positively with the class evaluation. It is suggested that these were factors that increased positive class evaluations.

はじめに

大学教育においてアクティブ・ラーニング型授業が増加している。アクティブ・ラーニングとは、読解、作文、討論、問題解決などの活動において分析、統合、評価などのような高次思考課題を行う学習である (Bonwell & Eison, 1991)。中央教育審議会 (2012) によれば、近年、学士課程教育の能動的学習 (アクティブ・ラーニング) への転換が必要とされ、授業における双方向的コミュニケーションが期待されている。この概念は包括的であり、「学生参加型授業」「協調・協同学習」「課題解決・探求学習」「能動的学習」「PBL (Problem/Project Based Learning)」などと、力点をどこに置くかによって、さまざまに呼ばれている (溝上, 2007)。

本研究は、茨城県内の私立大学の初年次教育科目におけるアクティブ・ラーニング型授業を分析の対象とする。この授業では、グループ学習を実施したが、こうした形式に苦手意識や戸惑いを覚える学生がいるようである。その一因として、小学校から高校まで知識注入型の一方的な授業を受けてきたため、こうした形式に不慣れであることなどが考えられよう。

佐々木(2004)は、「日本のコミュニケーション・スタイル」が学生参加型授業に対する苦手意識の一因である可能性を示唆している。そこで、本研究では、いわゆる「日本のコミュニケーション・スタイル」に着目したい。佐々木 (2004) は、「問(ま) コミュニケーション」(佐々木, 2002) を取り上げたが、本研究では、「遠慮・察しコミュニケーション」(Ishii, 1984 など) に着目し、アクティブ・ラーニング型授業における学生の取り組みと授業への評価との関連性を明らかにしたい。

1. 研究の背景

1.1 教育コミュニケーション

コミュニケーションと教育の問題を扱う研究領域に「教育コミュニケーション (Instructional Communication)」研究がある。宮原 (2011) によれば、科目や学問領域にかかわらず、指導者・教師と学習者 (生徒) との関係をコミュニケーションの状況と捉え、教師や生徒、その他の要因がどのように教育コミュニケーションに影響を与えるのかを明らかにするものと定義される。教育者と学習者が接する限り、対人、小集団、異文化など、様々なコミュニケーションが営まれる。そのプロセスにおける諸問題を研究し、教育効果の向上を目的とする研究領域である。

Waldeck, Kearney & Plax (2001) は、1990年代に発表された教育・発達コミュニケーションに関する研究論文を分析し、6つにカテゴリー化している。それは、1) 生徒 (学生) コミュニケーション (Student Communication): コミュニケーション不安、パブリック・スピーキング、生徒文化など、2) 教師コミュニケーション (Teacher Communication): 教師に対する親密度や信頼性が及ぼす影響など、3) マス・メディアの子どもへの影響 (Mass Media Effects on Children): テレビや映画の情動への効果など、4) 教授法と情報技術利用 (Pedagogical Methods and Technology Use): 遠隔教育や授業の動画化の効果など、5) クラス運営 (Classroom Management): クラス内の教師やティーチングアシスタントのパワー (権威や権力) など、6) 教師・生徒間の相互作用 (Teacher Student Interaction): メンターとしての教師、生徒との質疑応答など、である。

渡部 (2013) は、教室内の学習活動は、教員と学習者そして学習者同士のコミュニケーションの

連鎖で行われると捉えている。日本では一方的なコミュニケーションである知識注入型の授業から、学習者の参加や表現を重視するスタイルにバランスを移し替えているとして、ディスカッションやディベート、演劇を取り入れた授業をその例に挙げている。

しかし、こうした授業形式に苦手意識をもつ学生も存在する。筆者の経験でも、ディスカッション等に積極的に加わる学生がいる一方で、なじめずに尻込みしてしまう学生もいることも確かである。本研究では、その一因に「日本的コミュニケーション・スタイル」があるとした佐々木（2004）の研究に着目した。

1.2 日本のコミュニケーション・スタイルとアクティブ・ラーニング型授業

佐々木（2004）は、コミュニケーション学の視点から、大学におけるプレゼンテーションやディスカッションといった学生参加型授業（アクティブ・ラーニング型授業）に一部の学生が戸惑いを覚える一因として、文化的な要因、すなわち「日本のコミュニケーション・スタイル」との不一致の問題を指摘した。一般的に日本人は自らの考えを明確に示すことが苦手とされるにも関わらず、積極的に発言することが強く求められることに対して、抵抗感を覚えるというものである。

佐々木（2004）は、「間（ま）コミュニケーション」（佐々木，2002）をとる度合いが高い学生は、学生参加型授業に対して苦手意識があることを明らかにした。苦手意識は経験を積むことで薄れるが、それだけでは不十分であり、学生参加型授業を成功させるために、「日本的コミュニケーション・スタイル」を考慮する必要性を示唆している。

「日本のコミュニケーション・スタイル」に関わる概念は多々あるが、本研究では、「遠慮・察しコミュニケーション」（Ishii, 1984; 石井, 1996, 2013）に着目したい。日本文化は、高コンテクスト文化を代表するものであり、対人コミュニケーションは消極的になり、遠慮と察しの価値観が発達する。日常表現でも、「遠慮深い」、「察しがいい」、「気が利く」などの語はコミュニケーション能力

の高さを表すものである。日本人の対人コミュニケーションでは遠慮と察しは暗黙の伝統的対人規範であり、メッセージ発信能力よりも受信能力が重視される（石井, 1996）。すなわち、自分が何も言わなくても相手は自分の気持ちをそれとなく察してくれることを暗黙の前提とした対人相互作用を行ってきたのである（濱口, 1977）。

「遠慮・察しコミュニケーション」は、次のように定義される。「メッセージの送り手は準備段階で、相手の心証を悪くしたり、プライドを傷つけたりしないように、慎重に記号化作業を行った結果、表現されたメッセージは意図が薄められたり、曖昧化したものになる一方、メッセージの受信側では、察し能力を発揮して、薄まったメッセージの補充および拡大を行い、発展的に解釈する」（石井, 2013, p.28）。

ここで重要と思われるのが、「遠慮・察しコミュニケーション」が十分に機能するためには、メッセージの送り手と受け手の双方に、高度な共感能力が必要とされる点である（北出, 1993）。我々が遠慮をするのは察してくれるからこそであり、察しが求められるのは相手が遠慮をしているからである。遠慮と察しは、対概念と捉えられる。

以上は、「遠慮・察しコミュニケーション」の理論的な検討であるが、小山（2011）や小山・池田（2011）は、こうしたコミュニケーション・スタイルが、日本人にどの程度支持され、どのようになされているのかが十分に明らかにされていないと指摘する。そこで、小山（2011）は、同概念の尺度化を試みている。関東近郊の大学に通う学生を対象とした質問紙調査を実施し、データを因子分析した結果、5因子が析出された。尺度のクロンバック α 係数は.75であり、内の一貫性は概ね満足できるとしている。5因子の名称と、因子負荷量が高かった項目は、次の通りである。

1) 他者の立場への配慮

相手がどうしたいかをはっきりと言わないとき、私はより注意深く相手の真意を推し量ろうとする。私は、会話中に、相手はその話題を嫌がっていないか考える。

2) 予測される摩擦に対する方略

私は、相手と話している時に感情的になるようなことがあったら、その感情をありのままにだす。私は、相手の言動が気に入らなかったとき、その気持ちが相手に伝わらないようにする。

3) 信頼に基づく対人関係の志向

誠意をもって接すれば、相手とは通じ合えると思う。相手との間に問題が起きても、時間をかければ解決できると思う。

4) 婉曲的メッセージの理解

私は、直接的に言わないときでさえ、相手が何を意図しているか理解できる。私は、相手の話しぶりや表情から、言葉には表現されていないメッセージを理解できる。

5) メッセージの自己抑制

私は、自分が不満に思っていることを口に出さず、沈黙することで相手に伝えることを期待する。私は、相手に対して反対意見を持っていても、それを抑えてその人に合わせようとする。

こうした日本のコミュニケーション・スタイルと、積極的な発言が求められるアクティブ・ラーニング型授業とでは齟齬が生じると考えられる。すなわち一部の学生は、こうした形式に対して苦手意識をおぼえるおそれがあると考えられる。

1.3 初年次教育科目における学生の取り組み

前節では「日本のコミュニケーション・スタイル」と、アクティブ・ラーニング型授業とは齟齬が生じるおそれがあることを指摘した。本節では、本研究の分析対象である茨城県内の大学におけるアクティブ・ラーニング型初年次教育科目の取り組みについて述べる。

この授業は、1クラスの学生数を20名程度として、教員2名によるチームティーチング形式で行われた。スピーチ、レポートの書き方といったアカデミック・スキルの習得だけでなく、「教員・学生間」及び「学生間のコミュニケーション」の活性化も視野に入れたためである。

レポートの書き方の単元では、グループ学習を取り入れた。その内容は次の通りである。1) 授業で文章作法やアウトラインの作り方を学ぶ。2) 授業時間外に各学生が文章を作成し、次の授業に持参する。3) 授業では、小グループをつくり文章の体裁や内容について、学生同士でチェックしあう。4) グループメンバーからの助言に基づき学生各自がレポートを手直しして再提出する。

3) の活動は日本語教育で用いられる「ピア・レスポンス」と捉えられる。ピア (peer) とは仲間を意味し、「ピア活動」とは、仲間同士が話し合いを通じて、協力的に学習を行う方法である。そのうち文章作成過程でのピア活動が「ピア・レスポンス」である (大島・池田・大場・加納・高橋・岩田, 2005)。「ピア・レスポンス」は日本語教育だけでなく、初年次教育でのレポート作成においても活用され、「読み手の視点を持った書き手」になることができるために、読み手に伝わる文章の学習に有効とされている (大島ら, 2005)。

ピア・レスポンスの効果を測定するために、富永 (2012) は、3因子からなるピア指向性尺度を作成し、ピア活動と文章力の向上との関連を検討している。3因子とは、1) 「ピア親和性 (ピアでメンバーと話し合うのが楽しく、メンバーからいろいろな意見をもらえることが文章力の向上に役立つ)」、2) 「意見開示抵抗感 (自分の意見を述べるのが苦手)」、3) 「意見受け入れ不愉快感 (自分の文章の問題点をメンバーに指摘されるのが不愉快)」である。学習者は、ピア活動に参加することで、ピア活動やピアの効果に対する抵抗感が低減され、ピアを肯定的に捉えるようになるという。授業での学生間のコミュニケーションの活性化のためには、ピア・レスポンスの充実が求められよう。

さらには、共に学んでいくという仲間意識が重要になると思われる。伏木田・北村・山内 (2011) は、大学ゼミナールの教育効果に関わる変数として、学生間の共同体意識を挙げている。調査データを因子分析した結果、「結束性」と「互恵性」の2因子が析出された。前者は学生相互のつながり、後者は助け合いに関する意識の項目から構成

されている。そして、ゼミナールに参加している学生の共同体意識が強いほど、汎用的技能の成長実感や充実度が高いことが明らかになった。

アクティブ・ラーニング型授業の充実のためには、教師の取り組みだけでなく、学生による「授業への主体的取り組み」も重要であろう。近年、単位制度の実質化に伴う学生の学修時間の確保が問題（文部科学省, 2013）とされるなか、畑野・溝上（2013）は、学修時間だけではなく、態度の側面からも主体的学修を捉えるべきであるとする。そこで、彼らは、畑野（2011）による大学生の主体的な授業態度の測定尺度（Active Class Attitude Scale; ACA尺度）を用いて大学生を対象に調査を実施した。主体的な授業態度とは、大学生の自律性や授業を通して成長しようとする意志である向上志向に基づく授業態度（畑野, 2011）と捉えられる。

2. 問題の設定

本研究では、いわゆる「日本のコミュニケーション・スタイル」がアクティブ・ラーニング型授業と齟齬が生じるおそれ（佐々木, 2004）に着目した。コミュニケーション・スタイルそのものが文化的な特徴を反映している（石井, 2013）とするならば、アクティブ・ラーニング型授業での学生間コミュニケーションにおいても「遠慮・察し」といった文化的特徴が反映されていると考えられる。

その結果、アクティブ・ラーニング型授業において、言葉にせずとも察してくれると期待してしまい発言が遠慮がちになり、ディスカッション等が表面的なものにとどまるおそれがあるかもしれない。一方で、遠慮がありつつも、お互いに察しあいながら、ディスカッション等を円滑に進めているとすれば、有意義な授業になるだろう。すなわち、「遠慮・察しコミュニケーション」は、アクティブ・ラーニング型授業を促進するとも考えられる。

以上に鑑み、本研究では、「遠慮・察しコミュニケーション」が、アクティブ・ラーニング型授

業における学生の取り組み（学生間コミュニケーションと主体的な学習態度）および授業への評価とどのように関連するのかを明らかにしたい。

3. 調査

3.1 調査の方法と調査対象者

2014年2月1日（土）に、茨城県内の大学で開講された初年次教育科目を受講している1年生44名に対し、質問紙調査を実施した。一斉配布により自記式で回答させた。回答に不備のある1名を除く、43名（男性17名、女性26名）を分析対象とした。

3.2 質問紙の構成

以下の（a）～（e）について質問した。（b）～（e）は、全てリッカート法による5点尺度で回答させた。

（a）調査対象者の属性

性別と入学形態について質問した。

（b）遠慮・察しコミュニケーション

小山（2011）による完成版尺度を用いた。

（c）学生間のコミュニケーション（学習の共同体意識、ピア指向性）

共同体意識（結束性と互惠性）は、伏木田ら（2011）の尺度を用いた。ピア指向性は、富永（2012）の尺度を授業内容に則したものに修正して用いた。

（d）主体的な授業態度

畑野（2011）の尺度を用いた。

（e）授業への評価（ARCSと充実度）

ピア・レスポンスと授業全体について、学習動機に関する理論であるARCSモデルに基づく評価項目（伊豆原・向後, 2009; 富永, 2012）を用いた。初年次教育は、今後の学習への動機づけという一面があると考えられるためである。ARCSモデルは、授業における学習への動機づけ、学習者の学習意欲の分析や学習意欲を高めるための方策の検討に利用される（市川, 2011）。Keller（1979; 1983）は、学習意欲に関する文献の詳細な調査を行い、共通する属性に基づいて概念の分類を試みた。その結

果、学習意欲に関連する概念が4つに分類できることを見出した。すなわち、学生の興味をひく「注意 (Attention)」, 学習者にとって意味があると感じる「関連性 (Relevance)」, うまくやれるという「自信 (Confidence)」, そして学習による「満足感 (Satisfaction)」である (Keller, 2010 鈴木監訳 2010)。授業の充実度は、伏木田ら (2011) の大学ゼミナール研究で用いられた尺度を用いて測定した。

4. 分析

4.1 記述統計結果

「遠慮・察しコミュニケーション」尺度を構成する5因子の平均値と標準偏差、クロンバック α 係数を算出した (表1)。「予測される摩擦に対する方略」の α 係数が.14と低かったので、以後の分析から除外する。「信頼に基づく対人関係の志向」と「メッセージの自己抑制」も α 係数が.58, .66と低かった。それぞれ1項目削除すると改善したので、そちらを採用することにした。

先述の通り、小山 (2011) の研究では20項目の α 係数は.75であったが、今回の調査では2項目を削除した場合でも、全体で.59と低かった。

次に、アクティブ・ラーニング型授業での学生の取り組みと授業への評価に関する項目の記述統計結果とクロンバック α 係数を示す (表2, 表3)。なお、互恵性の α 係数が低かったが、1項目削除することで改善したので、そちらを採用することにした (表2)。

4.2 「遠慮察し・コミュニケーション」と学生の取り組みとの関連性

まず、「遠慮・察しコミュニケーション」を構成する4因子とアクティブ・ラーニング型授業における学生の取り組み、すなわち、学生間のコミュニケーション (学習の共同体意識、ピア指向性) および主体的な授業態度との相関分析結果を表4に示す。

「他者の立場への配慮」は比較的多く変数との相関がみられた。すなわち、結束性 ($r = .58$) と互恵性 ($r = .31$)、さらに、ピア親和性 ($r = .60$)、

表1 遠慮・察しコミュニケーション尺度得点の分布と信頼性係数

	項目数	M	SD	α
他者の立場への配慮	5	19.51	3.36	.78
予測される摩擦に対する方略	5	16.81	4.01	.14
信頼に基づく対人関係の志向	3	11.02	2.17	.59
婉曲的なメッセージの理解	3	9.65	2.72	.77
メッセージの自己抑制	2	5.88	1.87	.72
全体	18	62.88	7.82	.59

表2 学生の取り組みに関わる尺度得点の分布と信頼性係数

	項目数	M	SD	α
学習の共同体意識				
結束性	4	15.53	2.47	.76
互恵性	3	11.58	2.31	.72
ピア指向性				
ピア親和性	7	29.74	3.59	.85
意見開示抵抗感	5	13.47	4.01	.73
意見受け入れ不愉快感	4	7.40	2.93	.82
主体的な授業態度	9	31.33	7.08	.90

表3 授業への評価尺度得点の分布と信頼性係数

		項目数	M	SD	α
ピア・レスポンスへの評価					
注意	A	1	3.86	0.94	-
関連性	R	1	4.44	0.50	-
自信	C	1	3.91	0.97	-
満足感	S	1	4.19	0.85	-
授業全体への評価					
注意	A	1	3.63	0.90	-
関連性	R	1	3.91	0.90	-
自信	C	1	3.84	0.84	-
満足感	S	1	4.07	0.83	-
充実度		8	29.56	5.24	.86

表4 遠慮・察しコミュニケーションと授業における学生の取り組みとの相関係数

	他者の立場 への配慮	信頼に基づく 対人関係の志向	婉曲的な メッセージの理解	メッセージ の自己抑制
学習の共同体意識				
結束性	.58***	.29	.17	.09
互恵性	.31*	.13	-.05	-.25
ピア指向性				
ピア親和性	.60***	.12	.32*	-.12
意見開示抵抗感	-.29	.05	-.28	.59***
意見受け入れ不愉快感	-.29	-.37*	-.16	.00
主体的な授業態度	.38*	.12	.33*	-.13

*** $p < .001$, * $p < .05$

主体的な授業態度 ($r = .38$) との間に有意な正の相関が認められた。他者の立場を配慮しようとするほど、アクティブ・ラーニング型授業における共同体意識（結束性と互恵性）が高く、さらにピア・レスポンスについても肯定的に捉える傾向が強く、より主体的な態度で授業に取り組んでいることが明らかになった。

「信頼に基づく対人関係の志向」は、意見受け入れ不愉快感との間に有意な負の相関が認められた ($r = -.37$)。すなわち、関わり合った人と良い関係を作ろうとするほど、ピア・レスポンスにおいて他者から指摘を受けても不快に思わない傾向が強いと言える。

「婉曲的なメッセージの理解」はピア親和性 ($r = .32$) と主体的な授業態度との間に有意な正の

相関が認められた ($r = .33$)。すなわち、相手からの遠回しな表現を理解しようとするほど、ピア・レスポンスを肯定的に捉える傾向が強く、より主体的な態度で授業に取り組んでいた。

以上のように、「他者の立場への配慮」「信頼に基づく対人関係の志向」「婉曲的なメッセージの理解」といった「遠慮・察しコミュニケーション」は、アクティブ・ラーニング型授業を促進する可能性が示唆されたと考えられる。

「メッセージの自己抑制」は、意見開示抵抗感と有意な正の相関が認められた ($r = .59$)。相手の反応を慮って意見の表明を抑えようとするほど、ピア・レスポンスにおいて意見を示すことに抵抗感が強いことが明らかになった。

4.3 「遠慮察し・コミュニケーション」と授業への評価との関連性

「遠慮・察しコミュニケーション」とアクティブ・ラーニング型授業への評価との相関分析の結果は、表5に示すとおりである。

授業への評価と相関が認められたのは、「他者の立場への配慮」と「信頼に基づく対人関係の志向」の2側面であった。「婉曲的なメッセージの理解」と「メッセージの自己抑制」は、評価と有意な相関は認められなかった。

「他者の立場への配慮」は多くの変数との相関がみられた。ピア・レスポンスと授業全体への評価のいずれにおいても、注意 ($r = .30$, $r = .46$), 関連性 ($r = .36$, $r = .38$), 満足感 ($r = .40$, $r = .39$), との間に有意な正の相関が認められた。さらに充実度との相関係数も有意であった ($r = .49$)。すなわち、興味がわき、意味があり、満足でき、充実していたと評価していた。

「信頼に基づく対人関係の志向」は、ピア・レスポンスと授業への評価のいずれにおいても、自信 ($r = .43$, $r = .47$), においてのみ有意な相関が認められた。さらに充実度との相関係数も有意であった ($r = .32$)。すなわち、自信が得られ、充実していたと評価していた。

5. 考察

本研究の目的は、「遠慮・察しコミュニケーション」が、アクティブ・ラーニング型授業における学生の取り組み（学生間コミュニケーションと主体的な学習態度）および授業への評価とどのように関連するのかを明らかにすることであった。

まず、遠慮・察しコミュニケーションと学生の取り組み（学生間のコミュニケーション、主体的な授業態度）との関連について解釈したい(表4)。「他者の立場への配慮」は、「私は、相手の立場に立ってものを考えるようにしている」といった項目で構成されている。こうしたコミュニケーションをとる度合いが高いほど、授業内での学生同士の結びつきが強く、助け合うといった学習の共同体意識、学生同士話し合うのが楽しいといったピア親和性が高かった。すなわち、授業内での他者に配慮したコミュニケーションによって仲間をつくり学んでいると解釈される。しかも、より主体的に授業に取り組んでいると考えられる。

「信頼に基づく対人関係の志向」は、「一度関わった以上、相手とはできるだけよい関係を続けるべきだ」といった項目で構成される。こうしたコミュニケーションをとる度合いが強いほど、ピア・レスポンスにおいて他者の意見を受け入れる傾向にある。これは、授業において学生間で良い関係を

表5 遠慮・察しコミュニケーションと授業への評価との相関係数

		他者の立場 への配慮	信頼に基づく 対人関係の志向	婉曲的な メッセージの理解	メッセージ の自己抑制
ピア・レスポンス					
注意	A	.30*	.15	.28	-.10
関連性	R	.36*	.21	.05	.01
自信	C	-.05	.43**	-.08	.18
満足感	S	.40**	.22	.19	.03
授業全体					
注意	A	.46**	.10	.18	-.17
関連性	R	.38*	.04	.19	-.18
自信	C	.13	.47**	.14	.03
満足感	S	.39**	.17	.06	-.12
充実度		.49**	.32*	.22	-.09

** $p < .01$, * $p < .05$

保つため、他者の意見を取り入れながら学んでいると解釈できる。

「婉曲的なメッセージの理解」は、「私は、直接的に言わないときでさえ、相手が何を意図しているか理解できる」といった項目で構成される。ピア親和性と主体的な授業態度と正の相関が認められた。相手の気持ちをくみ取ろうとするほど（察するほど）、ピア・レスポンスを楽しいと捉え、より主体的に授業に関わっていた。ピア・レスポンスで、遠回しな注意を受けても、相手の意図を読み取ることで、アドバイスを活かして学んでいると解釈できる。

「メッセージの自己抑制」は、「相手と意見が違うと思われるとき、自分の態度を曖昧なままにしておく」などの項目で構成され、意見開示抵抗感と正の相関が認められた。敢えて自分の意見を抑えておくようなコミュニケーションをとる度合いが強いほど、自分の意見をだすことに抵抗感が強いと言える。

以上のように「他者の立場への配慮」と「信頼に基づく対人関係の志向」、そして「婉曲的なメッセージの理解」は、アクティブ・ラーニング型授業における学生間のコミュニケーションを促進すると考えられる。「メッセージの自己抑制」は阻害要因となるおそれがあると解釈できる。

次に、授業への評価との関連について考察を進めたい（表5）。「他者の立場への配慮」は、ピア・レスポンスと授業全体への評価のいずれにおいても、興味、関連性、満足感、そして授業の充実度との相関が認められた。相手の立場に立ってものを考えようとするほど、興味がわき、意味があると感じ、満足し、充実していたと評価していた。一方で、自信を得るには至らないようである。

「信頼に基づく対人関係の志向」は、ARCSでは自信のみ、そして充実度と正の相関が認められた。Keller (2010 鈴木監訳 2010) は、自信をつけさせる方策として「自分の努力で成功したと感じさせること」を挙げている。「信頼に基づく対人関係の志向」とは「相手との間に問題が起きて、時間をかければ解決できると思う」といった姿勢である。じっくりと他者と関わっていきこうと自分

から努力することで、アクティブ・ラーニング型授業から自信が得られたと考えられる。

「遠慮・察しコミュニケーション」を構成する因子と、授業への評価との間に負の相関は認められなかった。すなわち、こうしたコミュニケーション・スタイルは、少なくともアクティブ・ラーニング型授業にネガティブな評価をもたらすものではないと言えそうである。

以上、「遠慮・察しコミュニケーション」における「他者の立場への配慮」「信頼に基づく対人関係の志向」「婉曲的なメッセージの理解」は、アクティブ・ラーニング型授業における学生間のコミュニケーションを促すことが示唆された。しかし、「メッセージの自己抑制」は阻害要因となるおそれがありそうである。これは、遠慮と察しに対概念であるが故であるとも考えられる。すなわち、察しを期待するがために、意見をだすことに遠慮、抵抗感あるとも考えられるが、今回の調査デザインでは推測の域を出ない。今後の検討課題としたい。

授業への評価については、「他者の立場への配慮」と「信頼に基づく対人関係の志向」が、授業への評価と正の相関があった。「遠慮・察しコミュニケーション」は、アクティブ・ラーニング型授業に対して概ねポジティブな影響をもたらすと考えられる。

以上の点を明らかにしてきたが、本研究には限界があるのは確かである。第1に「遠慮・察しコミュニケーション」尺度に一部信頼性が低い因子があり、十分な検討が行えなかったことがある。第2に、今回の調査は、各変数の相関を明らかにしたにとどまっており、因果の解釈は慎重でなければならないことがある。以上のような問題点はあるものの、近年組上にのぼるアクティブ・ラーニング型授業をコミュニケーション学の視点から検討した点において、本研究には資料的な価値を有すると考えられる。

引用文献

Bonwell, C., & Eison, J. (1991). *Active learning: creating excitement in the classroom* AEHE-ERIC higher

- education report No. 1. Washington, D.C.: Jossey-Bass.
- 中央教育審議会 (2012). 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～ (答申) (抜粋) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/055/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2013/04/04/1331530_6.pdf (2014年4月28日)
- 伏木田稚子・北村智・山内祐平 (2011). 学部3, 4年生を対象としたゼミナールにおける学習者要因・学習環境・学習成果の関係 日本教育工学会論文誌, **35**(3), 157-168.
- 濱口恵俊 (1977). 「日本らしさ」の再発見 日本経済新聞社
- 畑野快 (2011). 「授業プロセス・パフォーマンス」の提唱及びその測定尺度の作成 京都大学高等教育研究, **17**, 27-36.
- 畑野快・溝上慎一 (2013). 大学生の主体的な授業態度と学習時間に基づく学生タイプの検討 日本教育工学会論文誌, **37**(1), 13-21.
- 市川尚 (2011). 魅力ある授業をつくる (2) —学習意欲を高める方法— 稲垣忠・鈴木克明 (編) 教師のためのインストラクショナルデザイン 授業設計マニュアル 北大路書房 pp.111-120.
- Ishii, S. (1984). Enryo-Sasshi communication: A key to understanding Japanese interpersonal relations. *Cross Currents*, **2** (1), pp.49-58.
- 石井敏 (1996). 対人関係と異文化コミュニケーション 古田暁 (監修) 異文化コミュニケーション 有斐閣 pp.121-140.
- 石井敏 (2013). 異文化コミュニケーションの基礎概念 石井敏・久米昭元・長谷川典子・桜木俊行・石黒 武人 はじめて学ぶ異文化コミュニケーション 有斐閣 pp.13-36.
- 伊豆原久美子・向後千春 (2009). eラーニング授業におけるレビューシートの利用が授業評価に及ぼす効果 日本教育工学会論文誌, **33**(Suppl.), 53-56.
- Keller, J.M. (1979). Motivation and instructional design: A theoretical perspective. *Journal of Instructional Development*, **2**(4), 26-34.
- Keller, J.M. (1983). Motivational design of instruction. In C. M. Reigeluth (ed.) *Instructional design theories and models: An overview of their current status*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, pp.383-434.
- Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*. New York: Springer.
- (ケラー, J. M. 鈴木克明 (監訳) (2010). 学習意欲をデザインする — ARCSモデルによるインストラクショナルデザイン 北大路書房)
- 北出亮 (1993). 日本人の対人関係とコミュニケーション 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 pp.23-54.
- 小山慎治 (2011). 「遠慮・察しコミュニケーション尺度」の作成—異文化間比較調査に向けて— 多文化関係学会第10回年次大会予稿集.
- 小山慎治・池田裕 (2011). 「遠慮・察しコミュニケーション尺度」の作成—予備調査による尺度の改訂— 異文化コミュニケーション研究, **23**, 21-46.
- 宮原哲 (2011). コミュニケーション教育に関する研究の課題と手法 日本コミュニケーション学会 (編) 現代日本のコミュニケーション研究—日本コミュニケーション学の足跡と展望 三修社 pp.168-177.
- 溝上慎一 (2007). アクティブ・ラーニング導入の実践的課題 名古屋高等教育研究, **7**, 269-387.
- 文部科学省 (2013). 学修環境充実のための学術情報基盤の整備について (たたき台) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/031/attach/1334223.htm (2014年4月13日)
- 大島弥生・池田玲子・大場理恵子・加納なおみ・高橋淑郎・岩田夏穂 (2005). ピアで学ぶ大学生の日本語表現・プロセス重視のレポート作成 ひつじ書房
- 佐々木輝美 (2002). 日本人の「間 (ま)・コミュニケーション」の機能に関する研究 獨協大学外国語教育研究, **20**, 13-28.
- 佐々木輝美 (2004). コミュニケーションと教育: 大学における学生参加型の授業に関する研究 獨協大学外国語教育研究, **22**, 99-120.
- 富永敦子 (2012). 文章表現授業における大学生のピア・レスポンス指向性の変化と要因の分析 日本教育工学会論文誌, **36**(3), 301-311.
- Waldeck, J. H., Kearney, P., & Plax, T. G. (2001). Instructional and developmental communication theory and research in the 1990s: Extending the agenda for 21st century. In W.B. Gudykunst (Ed.), *Communication yearbook*, 24 (pp.207-229). Thousand Oaks, CA: Sage.
- 渡部淳 (2013). 教育コミュニケーション 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 春風社 pp.38-39.