

実践報告

社会心理学的アプローチによる
コミュニケーション⁽¹⁾能力を高めるための国語科授業の構想

初谷 和行*

A Social Psychological Approach to Raising Communicative Ability
in Japanese Language Classroom

Kazuyuki HATSUGAI

時代的・社会的要請や学校教育全体の中での国語科の位相を鑑みるとき、いかにコミュニケーション能力を高める学習を構想するかということは国語科に課せられた大きな課題である。本稿では社会心理学的視点からコミュニケーションを捉えることによって、コミュニケーション能力を高めるための具体的な課題を明らかにし、それに基づいた国語科授業の構想を提起した。そして現在行っているその構想に基づく実践について形成的評価を行った結果、課題として評価の問題があることを明らかにした。

1. はじめに（問題の所在と研究の目的・方法）

学習指導要領の改訂による領域の改変や、PISA2003の結果等を発端にして、コミュニケーション能力をいかに育てるかについての議論や提言が絶えない。

自明のことであるが、「話すこと・聞くこと」を中心とするコミュニケーションは国語科授業内のみにとどまらない営みである。またコミュニケーションという概念を分析する観点は様々である。したがって、コミュニケーション能力を高めるための国語科授業を構想する際には、学習者の言語生活や言語学習環境全体を様々な観点から分析しながら、国語科授業として養うべきコミュニケーション能力をピックアップし、その上で国語科授業の中でそれらが系統的に学習できるように各科目の学習計画を立案する必要がある。

本稿では、社会心理学的視点からコミュニケーション能力の諸相を明らかにし、それに基づいた国語科授業実践として、ある科目の年間授業計画を提案する。そ

*筑波大学附属坂戸高等学校

して本年度実施しているその科目の形成的評価を行うことを通じて今後の課題を明らかにする。

2. コミュニケーションの諸相と授業構想の観点

社会心理学の対象について、徳島（2003）は次の四つの過程にその研究領域が分類されていると指摘している。

- (1)個人レベル（自己・社会的知覚，社会的認知，社会的動機付けなど）
- (2)対人レベル（対人コミュニケーション，共同と競争など）
- (3)集団レベル（集団構造，集団規範，リーダーシップ，同調行動など）
- (4)集合レベル（流行，流言，パニック，普及過程，群衆行動など）

国語科授業の中で養うべきコミュニケーション能力という観点からこの分類を捉えたとき、特に重要となるのは(1)個人レベル，(2)対人レベル，(3)集団レベルの3つの研究領域である。さらに養うべきコミュニケーション能力を具体的にピックアップするためには、コミュニケーションがどのような要素と過程から成り立っているのかについて、各レベルごとに理解する必要がある。

では次に、社会心理学的観点からそれぞれのレベルにおけるコミュニケーションの要素と過程を捉えながら、それらの概念をコミュニケーション能力を伸ばす国語科授業を構想する際、どのように利用することができるのかについて以下に述べる。

2.1 個人レベルの諸相と授業構想の観点

コミュニケーションにおいて個人が相手に表出する要素としては、大きく言語的要素と非言語的要素に分けられる。このうち非言語的要素に関しては、学習指導要領の改訂に伴い「話す・聞く」領域が設定されたことを受け、その重要性が特に指摘されるようになった。非言語的要素に関連して、相川（2005）はコミュニケーション場面における個人内での反応要素とその関係について、図1のように階層構造化して整理している²⁾。このような構造は、あるコミュニケーション場面で個人がどのように反応するべきかを非言語的な要素から捉える際に参考になるものである。

また言語的要素に関連して、徳島（2003）はコミュニケーション内容の分析法として、図2のようなベールズ（1950）の考え方を紹介している。このベールズ

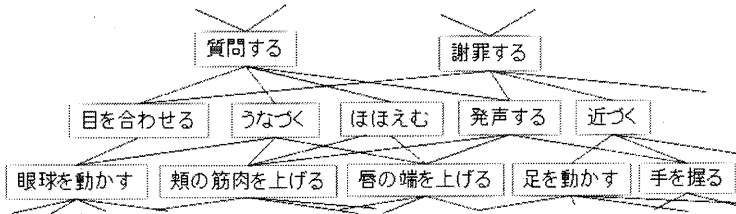


図1 対人反応の階層構造 (概念図)

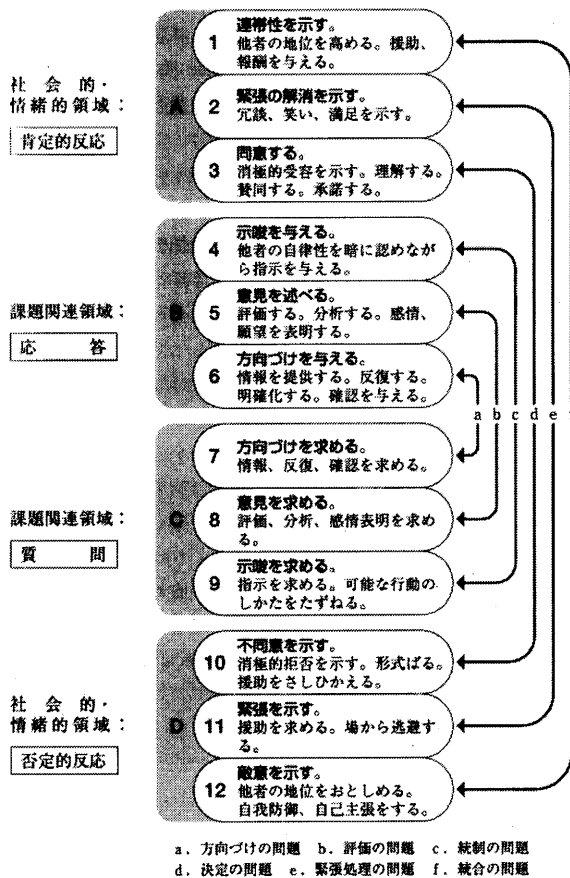


図2 相互作用のカテゴリーシステム

の観点は分析法として用いられるものであるが、あるコミュニケーション場面で個人がどのように反応するべきかを言語的な要素から捉える際に参考になるものである。

コミュニケーションそのものが言語と非言語二つの要素の組み合わせから成り立つものであることや、非言語的要素に関する指導を行う授業（科目）が現段階において存在しないことを考えると、コミュニケーション能力を高めるための国語科授業を構想する際には、その両要素を含んだ学習が構想されるべきである。

具体的には、非言語的要素の学習に関しては、ある対人目標を達成するためにはどのような下位反応を組み合わせればよいのかについて学習できるような授業を構想するべきである。また言語的要素の学習に関しては、コミュニケーション場面における目的を達成するためにはどのような対人目標を立て、実行すればよいのかについて学習できるような授業を構想するべきである。

2.2 対人レベルの諸相と授業構想の観点

さらに、このような非言語的、言語的要素の組み合わせによって成り立つ対人反応について、相川（2005）は「社会的スキル[®]の生起過程モデル」として図3のように示している。

図中の中央にある「社会的スキーマ」は他者の反応や特性、他者の行動目標についての知識のまとまりである「人スキーマ」と、自己についての知識のまとまりである「自己スキーマ」、年代、性別、職業などの社会的役割や社会的カテゴリーについての知識のまとまりである「役割スキーマ」、ある社会的状況下で生じる定型的な行動の連鎖についての知識のまとまりである「出来事スキーマ」、そして物事の原因と結果に関する認識の枠組みである「因果スキーマ」の5つに分けられる。

コミュニケーション能力を高めるための国語科授業を構想する際には、上記の5つのスキーマや対人反応の種類を増やしていけるような学習内容を盛り込む必要がある。また、

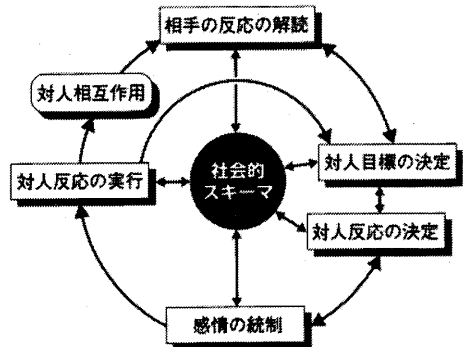


図3 社会的スキルの生起過程モデル

コミュニケーションの目的に合わせて的確に対人反応ができているかについて、学習者が振り返ることのできるような学習を盛り込む必要がある。

2.3 集団レベルでの諸相と授業構想の観点

あるコミュニケーション場面全体をとらえると、そこには何かしらの目的が存在する。例えば会議場面における会議目的について安藤（1988）は表1のように整理している。

これまで行われてきたコミュニケーション能力を伸ばす目的を持った話し合い活動においても、話し合いの目的を明確にすることの重要性は指摘されてきた。その場合、設定される目的とは、表1の「参考例」の欄に挙げられているような、具体的なコミュニケーション場面におけるその場限りの目的の場合が多いのではないだろうか。

このような個々の具体的なコミュニケーションの目的は表1の「期待される機能的要素」のように整理することができる。そして、あるコミュニケーション場面がどのような「期待される機能的要素」を含んでいるかによって、そのコミュ

表1 期待される機能的要素の組み合わせによる会議のタイプ分け

期待される機能的要素						典型的なタイプ	参考例
A	B	C	D	E	F		
情報の共有	情報の加工・処理	認知・態度・行動の変容	合意の確立	参加感の充足と実行への動機づけ	対人的諸関係の現出		
○						A型(伝達型)	朝礼、仕事始めのミーティング
○						A型(収集型)	ブレーン・ストーミング
○	○					AB型	○○問題検討委員会
○	○	○				ABC型	連絡調整会議
○	○	○				ABC型	研修会議
○	○	○	○			ABCD型	苦情処理委員会
○	○		○			ABD型	労使の団体交渉
○	○		○	○		ABDE型	代議員会
			○			D型	法案採決のために招集される本会議
○	○	○	○	○		ABCDE型	目標管理における目標設定会議
○	○	○	○	○	○	ABCDEF型	チームづくりの職場会議

(注) 大きい○は特に重視されている機能。タイプの表示で中心になる項目にはゴシックが用いられている。

コミュニケーション場面において期待される発話内容や発話の流れは異なる。例えば「情報の共有」ではある程度拡散的に話題が進展していくことが期待されるが、「合意の確立」では収束的に話題が進展していくことが期待される。そして、そのような進展の仕方によって期待される発話内容も異なってくる。

このようなことを考えると、コミュニケーション能力を高めるための国語科授業を構想する際には、コミュニケーション場面における機能的要素にも着目しながら学習を構想していく必要がある。

3. コミュニケーションの諸相の整理と国語科授業構想

次に上記の社会心理学的視点を加えながら構想した授業科目である「日本語表現⁽⁴⁾」の詳細について述べる。

3.1 コミュニケーション能力の整理

まず「2. コミュニケーションの諸相と授業構想の観点」で取り上げた項目をもとにしながら、コミュニケーションの諸相を表2のように整理した⁽⁵⁾。表中の「種類」「主要目的」については、先の安藤（1988）が整理した表1の分類に倣っ

表2 コミュニケーションの諸相の整理

場面	方向性 思考の即時性	種類	主要目的	コミュニケーションの流れ				
				1	2	3	4	5
一対衆	一方向的 即時性あり	独話・講話	情報共有	情報提供	質疑	情報の確認		
一対一 一対多	双方向的 即時性あり	打ち合わせ	情報共有	情報提供	質疑	情報の確認		
		発表	認知・態度 行動の変容	情報提供	質疑	意見交換	(意見の整理)	
		会議	情報の加工 処理	情報提供	質疑	意見交換	意見の整理	
			合意の確立	質疑	質疑	意見交換	意見の整理	決議
		討論	認知・態度 行動の変容	情報提供	質疑	意見交換	(意見の整理)	
対話・対談	対人諸関係 の現出	課題提供 質問	受け答え	話題の深化 または新たな課題の提供 (以後繰返し)				

た。また「場面」「方向性」に関しては、西尾（1976）が話し言葉の領域を「場面による学習領域」としてとらえて区分したものを参考とした。さらに、それぞれのコミュニケーション場面における目的達成までの過程を「コミュニケーションの流れ」として整理した。

次に、図3に示した社会的スキルの生起過程モデルの中の「社会的スキーマ」に関して、以下のような学習の観点を設定した。

(1) 人スキーマに関する学習

他者の対人目標とそれに合わせた非言語的・言語的な対人反応を読み取る。

(2) 自己スキーマに関する学習

目的に合わせて対人目標を設定し、適切な非言語的・言語的な対人反応を行う。

(3) 役割スキーマに関する学習

あるコミュニケーション場面において、自分がどのような役割を果たしているのかについて理解する。

(4) 出来事スキーマに関する学習

あるコミュニケーション場面がどのような過程により成立するのかについて理解する。

(5) 因果スキーマに関する学習

コミュニケーション活動全体を振り返り、課題を理解する。

3.2 国語科授業構想

以上のようにコミュニケーションの諸相を整理し、5つの社会的スキーマに沿った学習の観点を設定した上で、国語科授業構想として表3のような「日本語表現」の年間学習計画を構想した。

構想する際や授業を実施する際には、次のような配慮をした。

第1に自己スキーマに関する学習を効果的にすすめるために、非言語的要素に関する学習から言語的要素に関する学習へ重点を移していくように配慮した。コミュニケーションにおける非言語的要素の役割が非常に大きいことと、どのような内容のコミュニケーション活動においても、対面する形であれば必ず非言語的要素が関係することがその理由である。具体的には1学期初めの単元として、主に非言語的要素の面で各自の現状と課題を捉える単元として「スピーチをしよう」を設定した。そしてその課題について意識しながらコミュニケーションをとる単

表3 H18年度 日本語表現 年間学習計画

学期	時	単元名	学習内容	場面	種類
1 学期	1	ガイダンス	年間計画、評価方法		
	1	スピーチ をしよう	非言語的要素に関する学習	一対多	会議
	2		構成メモ等スピーチの準備		
	3		スピーチ準備、リハーサル	一対衆	独話
	4		スピーチ本番		独話
	5		スピーチ振り返り		
	1	広告表現 を学ぼう1	新聞広告表現の分析		
	2		広告表現のレトリックの学習		
	3		広告表現のレトリックまとめ		
	4		キャッチコピー演習		
	5		キャッチコピー演習		
	6		キャッチコピー作り	一対多	会議
	7		キャッチコピー作り		会議
	8		キャッチコピーの提案		会議
	9		キャッチコピー作り		会議
	10		キャッチコピーの提案		会議
	11		単元のまとめ		
	1	インタビューを しよう	非言語的要素に関する学習		
	2		インタビュー練習	一対一	対話
3	インタビュー計画書作成				
4	インタビューの実施		一対一	対話	
2 学期	1	討論会 をしよう	テーマの選定		
	2		資料収集(個人)		
	3,4		資料集め(個人)		
	5,6		資料の整理(グループ)	一対多	会議
	7		資料のまとめ		会議
	8		討論会の実施		討論
	9,10		討論会の振り返り		会議
	1		意見文 (小論文) を書こう	論理的文章の構成の学習	
	2	構成			
	3,4	文章化			
	5	相互批評		一対一	討論
	6	書き直し			
	7,8	相互批評			
	9,10	学習のまとめ		一対一	会議
3 学期	1,2	リーフレット を作ろう	既存リーフレットの分析	一対多	会議
	3		レイアウト考案		会議
	4		リーフレット作成		会議
	5,6		活動の振り返り		会議
	7,8				
	1	広告表現 を学ぼう2	キャッチコピー作り	一対多	打合
	2		キャッチコピー提案		発表
	3		キャッチコピー集約		会議
	4		キャッチコピー採択		会議
	5		キャッチコピー提案		独話
	6		キャッチコピー話し合い		独話
	7		キャッチコピー作り		会議
	8		キャッチコピー提案		
1,2	まとめ	1年間の振り返り			

元として、「広告表現を学ぼう1」を設定した。さらにそれを発展させたのが1学期の最後に設定されている「インタビューをしよう」の単元である。この単元は、教員を相手にしてインタビューを行うことによって、学んできたことが活かされているかどうかを検討する非言語的要素に関するまとめの学習として設定した。また、円滑なコミュニケーションの為には話し手だけでなく聞き手の態度も重要であるため、「聞くこと」に関する非言語的要素の学習に関しても重視した学習を展開するように配慮した。具体的には、年度最初の単元である「スピーチをしよう」では、受容的な態度を養成することを目標に、スピーチの聞き方についても指導を行うようにした。ここでは聞き手が話し手に対して共感的な態度を示す場合と、非共感的な態度を示す場合では、話し手の話しやすさがどのように変化するかについて実験させた上で、聞く態度についての学習を行った。その上で、その後続く単元「広告表現を学ぼう1」や「インタビューをしよう」では、双方向的なやりとりがあるコミュニケーション場面での聞き手の態度について学習を行った。

第2に人スキーマに関する学習を効果的にすすめるために、なるべく普段は接することのない人達とコミュニケーション活動が行えるように配慮した。具体的には「広告表現を学ぼう1」および「広告表現を学ぼう2」では、普段は話すことが少ない先輩と話し合い活動を行うような学習とした。また「インタビューをしよう」では、なるべく話をしたことのない先生に対してインタビューを行うようにした。また科目内での話し合い活動の際にも、構成員同士の親疎を考慮した話し合いのグループ構成を行うようにした。コミュニケーションの初期段階においては、対象者の人スキーマをすばやく蓄積することが円滑なコミュニケーションのためには重要となる。親しい人とのコミュニケーションにおいては、すでにその人に関する人スキーマは蓄積された状態であることが考えられるため、人スキーマが蓄積されていない人と関わりを持てるようなコミュニケーション場面を設定するよう配慮した。

第3に、出来事スキーマに関する学習を効果的にすすめるために、コミュニケーション場面における「期待される機能的要素」の種類を多く体験できるように単元を設定した。さらに、多くの「期待される機能的要素」の種類を盛り込みながらも一つの種類に関する活動を年間を通じて複数回設定することにより、発展的な学習ができるように配慮した。そして、話し合いの前に必ずその話し合いの

目的を確認させるとともに、その話し合いをすすめるためにはどのような展開の話し合いを行えばよいのかについて話し合いのグループ毎に確認を行わせた。そして話し合い用のプリントを作成し、話し合いの目的と話し合いの展開の仕方について、そのプリントに書き込みをさせた上で、話し合い活動を行わせるようにした。

第4に、役割スキーマに関する学習を効果的にすすめるために、話し合いの際にはグループのまとめ役を必ず設け、どの生徒も年間を通じて必ず1回以上はそのまとめ役を担うようにさせた。

第5に、因果スキーマに関する学習を効果的にすすめるために、実際の話し合いの場面においては、先の話し合い用のプリントを記録用紙に用いて、話し合いがどのような方向に進んでいるのかについて記録させるように配慮した。コミュニケーション活動全体あるいはその活動における自分の言動の妥当性に関して振り返るためには、活動全体や自分の言動について、常にメタ認知することが必要である。そのための補助にすることを目的としてこのような記録を行わせた。そして活動終了後には、自分がその話し合いでどのような発言をどのような意図に基づいて行ったのかについて、記入シートによって振り返らせた。

4. 考察（成果と課題）

最後に本年度1学期までに行われた授業実践を、それぞれのスキーマの学習という観点から振り返ることを通じて、その成果と課題について言及する。

まず、「人スキーマ」に関する学習に関しては、「広告表現を学ぼう1」や「インタビューをしよう」の単元で、普段接しない生徒や先生達とのコミュニケーションが行えるような学習を展開した。学習の具体的な様子としては、例えば「広告表現を学ぼう1」では、普段話さない先輩と話し合いをするということで、緊張すると受講した生徒は話をしていった。そして実際の話し合いの場面でも、普段の親しい同学年の生徒同士との会話の様子とは異なった姿を見ることができた。また「インタビューをしよう」についても、普段は接しない先生をインタビュー対象に選ぶことを条件としたことや、普段は行わないインタビューというコミュニケーションの形態であったため、生徒達は緊張しながら行ったようである。このように普段接しない生徒や先生を対象としたことは、人スキーマを蓄積する学習としては一定の成果を示したのではないかと考える。

次に「自己スキーマ」に関する学習では、非言語的要素から言語的要素へ学習内容をシフトしていくことや、「聞くこと」を重視した学習を展開した。1学期は「スピーチをしよう」や「インタビューをしよう」の単元で主に非言語的要素に関する学習を行った。

具体的には「スピーチをしよう」においては、スピーチをする際に注意すべき項目について話し合いによってピックアップさせ、その項目を評価項目とし、スピーチを行わせた。実際に話し合いを通じて、評価項目として挙げられたのは、「声量」「速さ」「言葉遣い」「姿勢」「話題性」の5点である。そして評価に関しては、これらの項目について5点満点で採点した上で、総評として一言、スピーチのよかった点について指摘する評価用紙を作成した。聞き手に関する評価については、これも話し合いによって「目線」「頷き」を評価項目とした。その上で、話し手に関しては聞き手による評価用紙の記入および指導者の観察による評価を行った。聞き手に関しては、指導者の観察による評価を行った。実際のスピーチにおいては、指導者の観察では個々の普段の生徒の様子と比較して非言語的な要素を意識しながら話そうとする様子が見られた。また聞き手の生徒による話し手への生徒への評価の内容を考察すると、評価点に関しては言語的要素に関する評価点に比べて非言語的要素を中心に評価点が高かった。また、よかった点について一言の内容を分別すると、そのほとんどが話の内容に関することであり、非言語的要素に関する記述は22名中5名程度であった。実は評価項目に「話題性」の項目を設けたのは、非言語的要素だけの評価によってスピーチというコミュニケーション場面を評価してしまう事への指導者の躊躇である。さらに生徒の一言の内容を見て、コミュニケーションにおいては、非言語的要素と言語的要素は不可分の関係であることを改めて認識した。2つの要素の総体としてコミュニケーション能力が成立すると考えると、それらを分けて指導したり、分けて評価することが果たして適切なのか考えさせられた。

もう一つの単元である「インタビューをしよう」では、「スピーチをしよう」の評価項目から「話題性」を抜いた4つの観点と、その他に「対人距離」「身だしなみ」「発言の長さ」「タイミング」「受け答え内容」の5つの観点を付け加えた。インタビューは普段は接することのない教員に対して行うことを条件とし、テーマを「学ぶこととは」と設定した。そして実際のインタビュー実施の際には、事前に上記評価項目に関する評価用紙を対象となる教員に渡し、インタビュー実施後

にその評価用紙を書いてもらいながらそれらの点について指導を受けることをさせた。インタビュー内容については、原稿としてまとめ、全員分の原稿を一冊の冊子として製本した。指導者は実際のインタビュー場面を見ることができなかったので、インタビュー対象の教員による評価用紙から考察を行うと、5点満点中全員が前項目にわたり3点以上の評価であり、全体的には非言語的要素、言語的要素の両面とも全体的に評価が高かった。

以上2つの単元を通じて、非言語的要素の種類やその重要性について生徒はある程度理解することができたと評価できる。しかし、非言語的要素と言語的要素をどのように関連させながら評価していくのか、また評価そのものの客観性に関しては課題が残った。

「役割スキーマ」、「出来事スキーマ」に関する学習に関しては、「広告表現を学ぼう」で、リーダーを立てて話し合いを行わせたり話し合いの展開を意識させた上で話し合いを行わせる学習を展開した。この単元は、本校の3年次生の選択授業である「販売実践」と連携を行いながら行われた⁹⁾。具体的には「販売実践」では、模擬会社を設立した上で本校農業科の生徒が育てた朝顔を販売するという授業が展開されている。その模擬会社の中の販売促進部から広告のキャッチコピーの作成を依頼されるという形で本単元は展開された。

実際の「日本語表現」授業では、グループで話し合いを行い依頼を受けたキャッチコピーを作成したり、作成したキャッチコピーを「販売実践」の販売促進部の生徒に提案することを行わせた。11～12名のグループを2つ作り、それぞれのグループで異なる依頼内容に基づくキャッチコピー作りがなされ、話し合いが行われた。それぞれのグループに立候補によりリーダーと副リーダーを決め、リーダーを中心にして話し合いを行わせた。また前述のように、話し合いを始める際には必ずその話し合いの目的を確認させた上で、話し合いの流れを考えさせ、その流れを共通理解させるようにした。さらに、話し合いの目的、話し合いの流れ、話し合いの内容を記録用紙に書かせるようにし、話し合い後には自分がどのような発言をどのような目的で行ったのかを記録させるようにした。

指導者は両者の話し合いを行っている両方のグループの間に立って、話し合い活動の観察を行った。様子を振り返ると、話し合いの中では「役割スキーマ」や「出来事スキーマ」を意識した発言がいくつか見られた。例えば、一つのグループのリーダーは話し合いに残された時間を考えながら、話し合いの展開をコントロール

ールしようとしたり、意見集約に関する発言が多く見られた。別のグループのリーダーについては、話し合いの流れをコントロールするような発言内容はもう一方のグループに比べて少ないように感じられた。しかし、そのグループではリーダー以外の他の生徒が話し合いの流れをコントロールするような発言をしたり、話をまとめるような発言をすることによって、リーダーに求められるような働きを果たしていた。また単元の最後に、本單元において話し合い活動を行って学んだことや感想を記述させた。その結果、ほぼ全員の生徒が話し合い活動の難しさを指摘していた。具体的には半分以上の生徒が自分の意見を主張しつつも他人の考えも聞き、尊重することの難しさを指摘していた。その他、限られた時間の中で話し合いの流れの中の各過程にどれくらい時間をかけるかそのバランスが難しいと指摘している生徒が2、3名見られた。また、リーダーの話し合いの進め方に対して意見を記述している生徒も1名見られた。そしてそれぞれのグループのリーダーは、リーダーとしてグループを集約していくことの難しさを指摘していた。以上のことから、少なくともリーダーは「役割スキーマ」を意識しながら、その他の生徒は「出来事スキーマ」を意識しながら話し合い活動を行ったと言えるのではないだろうか。

最後に「因果スキーマ」に関する学習は、記録用紙を元に振り返り活動をさせることによって学習を展開した。個人個人の記録用紙を見ると、その場面における自分の発言内容は書いてあるが、それが話し合いの流れの中でどのような意図、目的を持ってされた発言なのかについて書かれているものはほとんど見られなかった。先に述べたように、実際の話し合いにおいては展開をコントロールしようとする発言が見られたことを考えると、このような記録形式は振り返りのための資料としては適さなかったと言える。本單元のように学習活動として話し合い活動を行う際には、人数の都合上、複数のグループが同時に話し合い活動を行うことが想定される。非言語的要素と比較して、言語的要素に関する評価はその話し合いのやりとりのすべてを把握していないとその評価は難しい。そのような事態へ対応するために今回は記録用紙を書かせるようにしたが、評価の材料としては不十分なものであった。またそのような点がクリアされても、どのような観点によって評価するかという難しさがある。話し合い活動は即時的で一回性を持つ。話し合いのグループは様々な「自己スキーマ」を持った構成員からなり、また構成員が異なる度にグループの性質は異なってくる。その中で「役割スキーマ」、

「出来事スキーマ」を理解しながら話し合いの目的を達成するためにどれくらい貢献したかについて評価する客観的な尺度を設定することや、それに基づいた評価をすることが今後の課題となる。

註

- (1) 本稿ではコミュニケーションの定義を、「人間が、一定の環境条件で言語及び非言語のメッセージの交換により、相互に影響しあい、思想や感情を共有する過程」とする。また本稿では音声言語によるメッセージの交換をその範囲とし、文字言語によるメッセージの交換は範囲に含めない。また本稿ではコミュニケーション場面の中でも特に複数同士による話し合い活動に焦点を当てている。
- (2) この図は対人反応の階層構造の一部について示したものである。ある対人目標に対して、その都度必要な複数の下位反応を組み合わせることによって対人反応がなされる。また下位反応になるほどその反応は微細なものになる。
- (3) 「社会的スキル」の概念に関しては、心理学、精神医学、教育学など様々な分野や研究者によって定義が異なる。本稿では相川 (2005) が述べている「対人場面において、個人が相手の反応を読解し、それに応じて対人目標と対人反応を決定し、感情を統制した上で対人反応を実行するまでの循環的な過程」を用いる。
- (4) 「日本語表現」筆者の勤務校の学校設定科目の名称である。学習指導要領上の位置づけは「国語表現Ⅰ」と同じである。また、本科目は高校2年生(平成18年度は23名が受講)に対して、毎週金曜日に2単位時間(45分×2単位時間)開講している。
- (5) 表2を作成するにあたっては記述にある安藤(1988)、西尾(1976)の区分の他に、藤森裕治「コミュニケーション教育としての国語科 —メディア・リテラシーの視点から—」平成15年度 筑波大学公開講座資料における発表資料を参考にした。また、表中の「場面」の項目にある「一対衆」と「一対多」、「一対一」については、「一対衆」が講演などで多数の聴衆に向けて一方的に話をする場面を指し、「一対多」が3名以上の人数からなる会議などで個人個人が話し合う場面を指し、「一対一」は2名での対話場面を指す。「衆」と「多」には、人数の多さの違いや話し合いの方向性(話者同士が交互に発話を行うのか、一方向的な発話なのか)の違いがある。
- (6) 「販売実践」との科目間連携授業についての詳細は、拙稿「『場』を意識した授業作り」『月刊国語教育』2005.9 東京法令出版 および「農業科・商業科・国語科による科目の連携 ～総合学科の特性を活かして～」『筑波大学附属坂戸高等学校研究紀要』第43集を参照。

参考文献

- 相川充・津村俊充(2004)『社会的スキルと対人関係』誠信書房
相川充(2005)『人付き合いの技術 社会的スキルの心理学』サイエンス社
安藤延男(1988)『人間関係入門』ナカニシヤ出版

- 大槻和夫 (2001) 『国語科重要用語300の基礎知識』 明治図書出版
- 大坊郁夫 (2005) 『社会的スキル向上を目指す対人コミュニケーション』 ナカニシヤ出版
- 倉澤栄吉 (1989) 『倉澤栄吉国語教育全集10 話しことばによる人間形成』 角川書店
- 徳島辰夫 (2003) 『仕事と人間関係 社会心理学入門』 ブレーン出版
- 西尾実 (1976) 『日本人のことば』 岩波新書