

内発的コミュニケーション教育とその実践

北 本 晃 治

Ⅰ. はじめに

最近の若者達の心理的、行動的側面を捉えて、従来の文化体系や価値観から見た場合のその異質性が論じられる機会が増えている¹⁾。彼らは、個性を伸ばし、豊かな人間性を育てることが目的のはずの学校教育のあり方が、現実には画一的で、既成の枠組みに適合する方法を教えることに、その最重点が置かれていると言う矛盾が数多く指摘され続けられている状況の中で、育ってきた世代であると言うことができるかも知れない。そしてこれらの若者達、あるいは青年達の特徴として挙げられるのは、全体的に見れば、教育機関や社会に対する外面的適応の問題よりも、むしろ内面的感性や行動形態、あるいはものの考え方の中に、捉えどころのない不可解さを秘めていると言う点ではないだろうか²⁾。

筆者は他で、中村による我々が現在生きている近代合理主義社会が立脚してきた「普遍性」「論理性」「客観性」という3つの原理と、そのような社会においては、抑圧されて意識下の影となりやすいとされる「コスモロジー（固有世界）」「シンボリズム（事物の多義性）」「パフォーマンス（身体性をそなえた行為）」というさらに3つの原理³⁾を用いて、現在の青年期の学生達の教育の場における傾向及びその興味の所在や普段の行動について分析し、彼等の一見不可解に見える行動様式や興味の所在が、近代合理主義やそれに基づいた教育システムのもたらした影の部分は何らかの形で反映しているのではないかという視点を提出した。そしてさらにその中で、筆者の携わっているコミュニケーション教育の分野において、そう言った影の部分を埋めるための教育として必要とされているのは、個人の内面的、身体的感覚を重視した内発的コミュニケーション能力の育成であることを指摘した⁴⁾。

そこで本論においては、それらの論議に対応して、まず、そのようなコミュニケーション能力の育成の為に筆者が考えた一つの実践的枠組みとその理論的背景を提示し、次に授業の一環として実際にそれを行った結果、及び、それらが示唆するところのものについて論じてみたい。

Ⅱ. 内発的コミュニケーション能力育成の為の実践的枠組みとその理論的背景

筆者は、従来から数々の学者によって提出されてきた種々のコミュニケーション能力に関する定義と構成要素を石井が5つに分類整理したものを⁵⁾、さらに現代を生きる若者達が、全体

的に見て十全な成長を阻害されやすい能力は何かという視点よりさらに再検討し、それを「内発的コミュニケーション能力」と呼び、以下のように定義した。「自己の自律性と他者との関係性の形成のために、自己及び他者への行為と、身体的感覚、感性、感情といった自己の内的働きに対して、その両者間の相互作用がより効果的に運ぶように、意識的に関与することができる能力。(ただし、ここでいう意識的関与とは、対象を識別して、分析的、能動的に対応することのみを指すのではなく、同時に、認知を行う主体の側から見れば受動的な刺激となる自己の内的働きにそって、あるいはその働きを妨げることなしに、それらの働きを認知するような係わり方、あるいは、一般的な言葉で述べるならば、それらの働きを全体的にじっくりと味わうような対応の仕方をも含むものとして考えられている。)」⁶⁾

前述のような最近の学生達の行動様式や物の考え方の不可解さは、ある程度の深さのある個人の体験や、内的興味や内的感性に基づいた他者との間の共感を得ることが不得手になってきている点にあり、そこで生じる不全感を意識的、無意識的に他の方法で補償しようとする時に伴う行動様式が、一見短絡的で不可解に大人の目には写るのではないかと筆者は推測するが⁷⁾、このような不全感を意識的に埋めさせる試みを含む教育的枠組みを作る為には、この定義のように、個人の自律性と他者との関係性の形成を、ある程度の深さのある内的要素に基づいて、可能とせしめるような能力の育成を視野に置く必要があるものと思われる。

そこで、以上のような視点より、コミュニケーションの授業の中で実践可能な枠組みの一例として、具体的に次のような方法を考えた。

形態：グループ研究発表とその後の個人レポートの作成

論題：それぞれが興味をもつ文化、あるいはコミュニケーション現象について

手順：クラスを気の合う仲間同志数名を1グループとして適当な数のグループに分け、週1グループずつ、グループごとに考えたテーマにそって研究発表を行わせ、学期の最後に個人個人でそれぞれの研究テーマに関して、教員や他の学生からのフィードバック及び、他グループの研究発表から得たもの等を踏まえながら、レポートを作成させ提出させる。その際、具体的に授業内外において以下の活動を行わせる。

- (1) 発表の為の具体的なトピックについてブレインストーミングを行わせ、グループ内での共通の興味に基づいたトピックを考えさせる。
- (2) そこで考えられたトピックやその内容、発表の構成などについて、少なくとも研究発表の1～2週間前に教員がそのグループに対して面接を行い話し合う。
- (3) 面接の結果をふまえてグループで研究発表の準備を行う。
- (4) 実際の研究発表と教員及び学生からの質問、コメント等のフィードバック。
- (5) 個人によるレポートの作成。

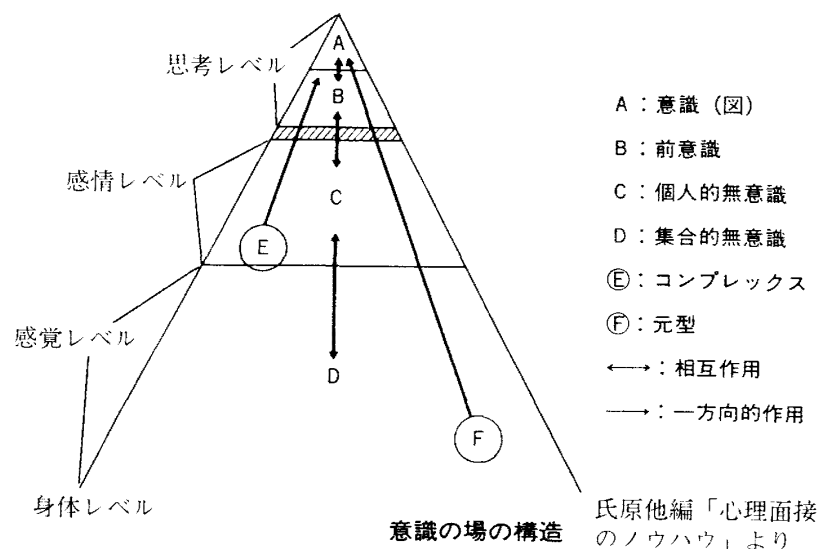
授業中に行うのは(4)のみであり、他の過程は授業外で自主的に進めるように指導する。(2)に関しては、教員と各グループで適当に打ち合わせて、それぞれの空き時間を利用して、教員の研究室で行う。また、(2)(3)の過程は必要があれば複数回繰り返す。

この実践的枠組みの中で、(1)と(3)は small group communication, (2)は group counseling,

(4)は public speaking, 及び large group communication, (5)は intrapersonal communication, における力動性がそれぞれ生じることになる。ここで特に問題となるのは, (1)~(5)のそれぞれが持つ力動性が, 個人の内的要素(体験, 興味, 感性等)に基づいて, 個人間, 及び個人内の意識と内的要素との間の相互作用の中に, より活性化されるかどうかである。そして, その為には, 教員側からの必要な働きかけとして, 次の2点が考えられる。

まず第一に, このプロジェクトの説明を行う際に, 個人のあらゆる体験や興味は何らかの形で文化やコミュニケーションと関連しており, 研究の対象となり得ること, そしてその評価は, 研究発表やレポート全体としての形式的な整合性よりもむしろ, 個人個人の内的要素が, いかに関研究テーマの中に活かされているかに重点を置くこと, すなわち, 研究そのものの客観的な価値だけでなく, それに関してグループや個人がどれだけ興味をもったか, あるいは楽しめたかが伝わってくる度合をより重視することを学生に了解させることが重要である点が挙げられる。そして第二に, プロジェクトの過程で, 教員が直接的にかかわるのは, (2)の面接の部分と(4)の実際の研究発表の部分であるが, その際に, 個人内及び, グループ, クラスの成員間で, それぞれの内的要素が, その場に許容される適当な範囲内でありながらも, 十分に交流するように関与できるかが問題となってくるように思われる。

ここで, 特に第二点目の内的要素に関連するところのものを考える上で, 心理療法家の氏原の意識の場に関する説明は示唆に富んでいる。彼は, 意識には明確な部分(図)とあいまいな部分(背景)があり, しかも背景の部分は限りなく意識に近いところから限りなく無意識に近いところまで広がっているとして, 意識の場の構造を以下のように図式化している⁸⁾。



氏原は「ほとんどの心理的問題を失感情症とすることができるかもしれない。そこでごく単純化していえば, 心理面接の目的はクライアントに感情レベルの意識化を期待することである。しかもこのレベルの意識化は, 思考レベルの働きによって抑えこまれていることが多い。だから, いかにしてこのプロセスを甦らせるかがカウンセラーの目標になる。」⁹⁾と述べているが, このことはコミュニケーション教育を考える上でも, 重要な点であると思われる。また,

河合は、近代という時代は、機械的に能率よく物事や対人関係を処理することによって成功してきたが、その為にあらゆることに対する全人的なかかわりあいが少なくなりすぎてきている点を指摘している¹⁰⁾。その結果として、前述のように、時代の影響を最も受けやすい若者達の特徴として、自己や他者の感情、感覚レベルとの適切な相互作用を持つための能力が未熟なままとなり、個人内及び個人間のコミュニケーションに不全感を残しやすいという問題点を生じているとすれば、カウンセリングの方法論が、大学におけるコミュニケーション教育を考える上でも示唆する点が多い。

この視点から考えると、プロジェクトの過程の(2)グループ面接、及び(4)研究発表の場面での教員の役割は、学生の持ってきたどのようなテーマや内容に関しても、興味を示して共感的に聴くということと、研究の為の外的な情報を単に与えるということだけではなく、学生が自分自身の感情レベルや感覚レベルから生じてくる興味を、意識化あるいは明確化するのを援助するという2点にあるように思われる¹¹⁾。ただし、このプロジェクトは、カウンセリングそのものの為のものではないので、面接の場合で、研究テーマや内容がグループの特定の個人にとって受け入れ難いものであったり、グループの能力の許容範囲を超えると判断されるときには、場合に依りてさりげなく示唆したり、あるいは率直に理由を説明して研究テーマや内容を変更させることや、また、実際の研究発表の場では、他の学生の質問やコメントを同様の理由で差し控えさせたりするように指導することも、重要な点であると考えられる。

以上の点を総合して、ここで示したプロジェクト全体の過程を再び見てみると、以下のようになる。(1)気の合う仲間グループで、個人間で共通の興味に基づいたテーマをさぐらせる。(2)面接を通して、そのテーマがグループ内の個人個人の内的要素と十分関連しているかという点と、具体的な研究内容の方向性をさぐらせ、それがグループの能力の許容範囲のものであるかを見定めさせる。(3)面接で、内的要素との関連で深められ、方向性を持った研究テーマに基づいて、個々のグループ単位で具体的作業を進めさせる。(2)(3)の過程は学生が必要であると感じれば繰り返す。(4)実際の研究発表で、プレゼンテーションやフィードバックを通して、グループ外のより多くの他の学生達との interaction を実感させる。(5)最後に、ここまでのすべての過程と、他のグループの研究発表を通して実感されたものを踏まえて、その際に活性化された感情レベル感覚レベルの自己を、「書く」というより意識性を必要とする行為を通してできるだけ認識させる。(1)～(5)の一連の過程全体を通して、自己の意識と内的要素とのより深い疎通性が、親密度の異なる2つのグループ (small group,と large group) 及び教員という他者との関係性の中で育成されるように考えられており、このことは、この章のはじめに述べた内発的コミュニケーション能力の定義に集束していくものである。

Ⅲ. 授業における実践報告

前章で述べた内発的コミュニケーション能力育成のための枠組みを用いて、実際に授業の一環として学生を指導した折¹²⁾に得られた知見と問題点について、筆者が直接的にかかわるこ

とのできた事前の面接時、授業内の研究発表時、個人レポートの評価時、の3点より以下に論じてみたい。

1) 事前の面接時

各グループ内で自主的な話合いの結果持ち寄られたテーマが、この時点では、必ずしもそのグループの構成員の本来の興味を反映したものであると判断しかねるグループが全体の半数近くをしめていた。ここでの判断の基準は、思考レベルのみでなく、個人の感情、感覚レベルの内的要素とそのテーマとの間の距離感である。研究発表であることを意識しすぎて、テーマの外的体裁にとらわれている為、いわゆる新聞やテレビ等のマスコミの報道機関を通して表面的な事実のみを知っている社会問題等を扱おうとするケースが見られたが、そういった場合、その内容に関して少し質問してみると、テーマと個人個人との興味にずれがあることが明らかになる場合が多かった。こういった場合には、一旦そのテーマから離れて、そのグループの構成員一人一人が普段思わず気になっていることや、印象に残っている経験等をできるだけ多く挙げさせて、それらの中から構成員が共通に扱えると感じられるテーマと研究の方向性を探った。

グループと筆者で一応の納得のいくテーマが決まった後に、それを実際に発表する際の方法論についても話し合った。ここで、内的興味に従ってグループ内で研究を進める際と、それを他者に発表する際に必要なコミュニケーションの形態とは、当然異なったものが要求されることも指摘し、クラス内の他の学生との間で interaction を生じさせる為の方法について(たとえば、ハンドアウトを用意する、質問形式を取り入れる、発表者で内容をコントにして演じてみる等)考えさせた。グループによって、一回の面接時間の長さは異なったが、必要に応じて、一番短いグループで20分、最も長いもので60分、平均して30分程度のものとなった。

2) 授業内の研究発表時

面接時に最終的に定められた研究テーマと方向性に従いながらも、その具体的な個々の内容や発表の方法はグループで独自に考えることが要求されたが、全体的に見て、実際の授業時に行われた発表は、それぞれのグループの個性の生かされたものであったように感じられた。

たとえば、親子間のコミュニケーションをテーマとしたグループでは、自分達の実際の親子間のいくつかの問題点と、その際に生じているコミュニケーションの内容を、交流分析¹³⁾の枠組みを用いて分析し、グラフや図を用いてクラスに提示しながら、それぞれの問題点に対する洞察を深めた。身体障害者とのコミュニケーションを扱ったグループでは、実際に家族や知合いに障害者がいるわけではなかったが、将来自分の子供や身内に、老人問題等も含めて、そういう問題が起こる可能性は否定できないといった動機に基づいて発表を行った。そしてその中で具体的には、障害者の感覚を実体験するために自分達が行ったブラインドウォーク¹⁴⁾という実習の感想などを交えながら、障害者とどういった接し方が必要なのかについて、心理的、物理的側面より考察した。また一つのデモンストレーションとして、クラスの学生を巻き込んで、皆の知っている歌を手話をともなって歌うという試みもなされた。恋愛をテーマとして取

り上げたグループでは、起こりうる可能性のある男女間の三角関係の状況をいくつか設定し、自分がその状況になった場合どのような行動をとるかについて、クラスの学生や他大学の学生に行ったアンケート結果に基づいて、男女のものの考え方や反応体系の違った点などに焦点をあてながら研究発表を行った。

他に、友情、夫婦、ダイエット、エイズ、マナー等の多彩なテーマに従って、発表がなされたが、クラス全体が他のグループの発表を好意的、積極的に聴き、発表者からの問いかけに率直にフィードバックする雰囲気があったので、どのグループも、多くの他者に話す際の適度の緊張感とともに、コミュニケーションがある程度うまくできたことに対する満足感が見受けられた。そこで、筆者からは、内容に対する多少の補足と共に、それぞれのグループ内の連携や、グループで行った発表の為の工夫と、それによって生じたクラスの他の学生達との間のコミュニケーションの傾向などについて指摘し、グループが発表の場で感じた感情や感覚がどういったことを要素として生じたのかを考えることができるように配慮した。

3) 個人レポートの評価時

学期の最後に提出させた個人レポートの分量に関しては、各自が納得いく長さのものを提出すればよいということで、特に指定はしなかった。四百字詰め原稿用紙で、7枚程度のものから20枚弱のものまで多様であったが、平均すれば、11、12枚というところであった。内容的には、研究発表のテーマを選んだ動機とその内容の要約、研究を行って初めての感想からなっていた。

グループ単位での研究発表という形で、他の学生に口頭によって何かを伝えることと比べると、書くという行為は、自己との内的対話 (Intrapersonal Communication) を通して生じてきたことを言語化するという作業である。また、研究発表時には、その場の雰囲気や非言語的な要素によって、意識的に伝えることができた、あるいは無意識的に伝わってしまった内容を、レポートに再びまとめ直すためには、客観的な研究内容の整理だけでなく、自己の記憶を掘り起こすかなりの意識的な努力が必要となってくる。そして必然的に、その成果と学生が選んだテーマの内発性の高さとは深い関連があるように思われる。そこで、このような観点から、テーマと個人の本来の内的興味との間の距離感を感じさせず、レポート全体を通しての心理的力動性が十分に読み取れるものをより高く評価した。

一例を挙げれば、ダイエットをテーマにした学生の場合、面接時は漠然とダイエットについて興味があるということであったが、研究発表時には自分のスマートになりたいという願望をもとにして、ダイエットを目的とした食生活について、自分が今までに実際に試みた方法と結果を交えながらプレゼンテーションを行い、さらにレポートの段階では、自分がダイエットによって得たものと失ったものとを冷静に考察していくうちに、女性が美しくあるということの本当の意味はどこにあるのか、人間の美を美たらしめているのは健康ではないのかと言う点に行き着き、そこにいたる経緯を自己や友人等の他者による多彩な例をひきながら論じていた。この学生の例のように、はじめから美や健康などの抽象的普遍的な問題について論じようとし

たものではなく、あくまでも自己の興味の延長線上に内発的であり、かつ高次の問いが生じてきた必然的な力動性の感じられるレポートが、他にも数点認められた。

全体的にみれば、普遍的な問いへと至らずとも、ほとんどの場合、それぞれの研究テーマと個人の内的興味との間の関連性が何等かの形で示されており、テーマをめぐっての内的対話の感じられる興味深い個人レポートが数多く存在した。また、研究発表という機会を通して、今までに気づきにくかった事象を意識的に見ることができるようになり、得るところがあったということ、直接的にレポートの中で表現している者も数名あった。

IV. おわりに

先に指摘したように、「普遍性」「論理性」「客観性」という「科学の知」が立脚する3つの原理が支配的な社会においては、多数の人間を同時に扱う教育システムが陥りやすい側面として、一面的な効率を重視した教育方法の画一化によって、教育の場が、単なる知識と情報の提供の場や、技術習得の為の合理的なトレーニングの場と化してしまうことが考えられるが、そのことと、現在の学生達の一見表面的なものの考え方や行動様式との間には、深い関連があるように思われる。しかしながら、教育の場で教えられる、自己との個人的な関係の断たれた客観的な真理に対する無頓着さとは裏腹に、個人個人の内面では、他者や外界の事柄との間に、いかにして自己という主体をその中に入れ込んだ関係性の回復をはかるかということ、潜在的にはあるが、模索しているのではないだろうか。彼らの一見不可解な思考、行動様式は、そういった内的過程を外在化する時の方法の未熟さにあるのであって、その動機の根底にあるものは、現代社会の矛盾を鋭く反映したものであるように思われる。

本論においては、そういった視点より、学生の内界と外界とのより十全な疎通性を高めるために、あくまでも学生個人の内面的要素（興味、感情、感覚）から出発して、他者との交流と関係性を深めながら、その延長線上に見えてくる事柄を探っていく能力、すなわち、「内発的コミュニケーション能力」の育成のための実践的枠組みを提示し、その実践報告を行った。筆者は、これからのコミュニケーション教育の中に、「科学の知」のみではなく、中村のいうところの「臨床の知」¹⁵⁾を大切にされた方法論が何等かの形で組み込まれていく必要があるように考えるが、本論で示したグループ面接、グループ発表、個人レポートという枠組みは、その両者の接点を、実際の教育の枠組みの中で求めようとした中から生まれてきたものである。勿論、ここに挙げた方法論は、一つの出発点であり、より多数の学生を扱わなければならない場合の方法論等を含めて、今後、さらなる研究と試行錯誤を通じた、よりよい実践的枠組みが開発されることが望まれる。

注

- 1) たとえば中野は、現代の若者達を異文化を持った異人としてとらえ、文化人類学的視点より、彼らのものの考え方や行動体系の分析を行っている。
- 2) たとえば藤竹は、ゼミ合宿に必ずモノポリーというゲームを持参する学生や、あるいは、家庭に友人

を招いたときに、必ずビデオを用意しておくというような学生達の例を挙げ、語りによる困らんを何らかの形で無意識的に避けようとしている彼らの傾向を指摘している。

- 3) 中村雄二郎、『臨床の知とは何か』岩波新書，1992年。
- 4) 北本晃治，「内発的コミュニケーション能力」『Helicon』18号 帝塚山短期大学英米文芸専攻教室，1993年。
- 5) 石井はコミュニケーション能力の構成要素を「内面的活動能力」「記号操作能力」「戦略的能力」「場面適応能力」「総合制御能力」に分類整理して，それらの具体的な説明を行っている。くわしくは古田暁監修参照のこと。
- 6) 北本，前掲書。
- 7) 青木は「教育制度」によってむしばまれていく子ども達の「感情」について分析しているが，そのことと，ここで論じている現在の青年期の学生達の傾向とは，深く関連しているように思われる。
- 8) 氏原寛・東山紘久・岡田康伸編『心理面接のノウハウ』誠信書房，1993年 21頁。
- 9) 氏原寛他編，前掲書。
- 10) 河合隼雄『物語と人間の科学』岩波書店，1993年 66-67頁。
- 11) カウンセリングの方法論は多様であり，各派によって異なりはあるが，基本的な姿勢として，クライアントの話を共感的に聴くということと，感情，感覚レベルから生じてくる問題点をクライアント自身が意識的，無意識的に受け入れられるように援助しようとする点では，共通しているものと思われる。これらの姿勢は教育の場においても，単に知識を「教える」だけでなく，内的可能性を「育てる」といった視点から「教育」を見た場合，十分に考慮されるべき点であると考えられる。
- 12) ここでの報告は，帝塚山短期大学英米文芸専攻英米語コース1991年度入学生で，筆者のアドバイザーグループ（担任クラス）24名を対象として，1，2年時に行った結果に基づいている。英語コミュニケーションという必修科目の授業の中で，英語の演習と平行して，コミュニケーション能力そのものの育成の為に，それぞれの学年の後期に，毎週1グループ30分程度の時間をとって，本論で提示した枠組みに従って研究発表を行わせた。
- 13) エリック・バーンによって考え出された人間の心理分析および治療の方法で，一人の人間の自我状態に，ペアレント（P：親），アダルト（A：大人），チャイルド（C：子供）の3つが存在すると考える。問題行動とは，そのいずれかの働きに問題があったり，全体のバランスが崩れているために生じるものであるとし，このPACが調和した働きを行うことができるようになることをめざす。
- 14) 二人一組のペアをつくり，片方が目にアイマスク等を着用し目の不自由な障害者の役となり，他方が援助者となって，障害者役の人を建物内や町中をエスコートすることによって，それぞれが援助する者とされる者の立場を実感することができるように考えられたエクササイズ。
- 15) あくまでも事象（もの，及び人）との人間としての主体的なかかわりあいのなかから生じてくる知，中村はその原理を，「コスモロジー（固有世界）」「シンボリズム（事物の多義性）」「パフォーマンス（身体性をそなえた行為）」の3つに分けて論じている。くわしくは，中村前掲書参照のこと。

参考文献

- 青木信人『「感情」をなくす子どもたち』青弓社，1992年。
河合隼雄『心理療法序説』岩波書店，1992年。
木戸幸聖『面接入門ーコミュニケーションの精神医学ー』創元社，1976年。
木戸幸聖『臨床におけるコミュニケーション』創元社，1983年。
中野 収『若者文化人類学』東京書籍，1991年。
藤竹 暁『イメージを生きる若者たち』有斐閣，1991年。
古田暁監修，石井敏・岡部朗一・久米昭元・平井一弘『異文化コミュニケーションキーワード』有斐閣，1990年。