

# 神戸市外国語大学 学術情報リポジトリ

## Educational effects of communication-bound anxiety on active learning

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2019-01-09 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 田村, 美恵 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://kobe-cufs.repo.nii.ac.jp/records/2436">https://kobe-cufs.repo.nii.ac.jp/records/2436</a>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



# コミュニケーション不安の個人差が アクティブ・ラーニング型授業の効果に及ぼす影響<sup>1)</sup>

田村 美恵

## はじめに

近年、我が国においては、大学教育における質的転換を模索する動きの中で、「アクティブ・ラーニング」と呼ばれる、学習者の主体的で能動的な学びを重視した教授学習形態が、多くの大学で採用されるようになってきた (e.g., 溝上, 2007 ; 大山・田口, 2013)。こうした流れは、2012年に文部科学省中央教育審議会から、従来のような一方向的な知識伝達型授業からアクティブ・ラーニング型授業への転換が打ち出され、2016年の同審議会答申で、それが“主体的・対話的で深い学び”を実現しうる有効な方略として明示的に位置づけられるに至って、更に加速しているように見受けられる。

教授学習アプローチにおけるこのようなパラダイムシフトの呼び水の1つになったのは、大学の学士課程で養成すべき力として、「学士力」(文部科学省, 2008)や「社会人基礎力」(経済産業省, 2006)といった概念が提出されたことであろう。学士力は、「知識・理解」「汎用的技能」「態度・志向性」「統合的な学習経験と総合的思考力」の4つの要素から構成される。また、社会人基礎力は、「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」の3つの柱(計12要素)から成る。これらはいずれも、大学卒業後の実社会において、多くの人々と生活や仕事を協働して行っていくために必要な技能や基礎的な力であるとされる。アクティブ・ラーニング型授業は、こうした汎用的な能力(以下では、「ジェネリックスキル」と称する)を培うための有力なアプローチとして推進されてきたと言えよう (e.g., 久保田, 2013 ; 安田・野口・直井, 2016)。

アクティブ・ラーニング型授業は、ジェネリックスキルの育成に、実際、どの程度効果的なのであろうか。実は、これまでのところ、アクティブ・ラーニング型授業とジェネリックスキルとの関係について、直接実証的に検討した研究はあまり多くなく、また、それらの結果も一様ではない。

例えば、波田野(2016)は、協同学習やPBL(Project-Based Learning)等を

1) 本研究の一部は、日本教育心理学会第60回総会で発表された。

用いたアクティブ・ラーニング型授業が自己理解力を高めるという結果を見出している。また、LTD (Learning Through Discussion) 型のアクティブ・ラーニングによって、コミュニケーション力やコミュニケーション・スキルが向上することを報告している研究も散見される (e.g., 橋本・長谷川, 2015 ; 斎藤, 2014 ; 富岡, 2011)。一方、安田・野口・直井 (2016) は、PBL 型のアクティブ・ラーニングが、協同 (という演習形態) と直接関連の深い「チームで働く力」の向上には効果的であったものの、その他の能力 (「前に踏み出す力」や「考え抜く力」など) の育成にはあまり効果がなかったことを報告している。また、辻・杉山 (2015) も、「対人関係能力」を除いて、他のジェネリックスキルへの効果に関して、アクティブ・ラーニング型授業は講義型授業とあまり顕著な違いがなかったとしている。

アクティブ・ラーニング型授業と一口に言っても、そこには、教室でのグループ・ワークやグループ・ディスカッションから、ジグソー法などの協同学習や PBL、LTD、反転授業まで、さまざまなバリエーションが含まれ (e.g., 岩崎, 2016 ; 文部科学省, 2012 ; 松下, 2015 ; 溝上, 2007, 2014)、また、授業テーマや教員の資質、学習者のレディネスや動機づけ、態度など、関連する要因が数多く存在するため、その効果を統一的観点から論ずるのはかなり難しい。しかしだからこそ、どのような授業展開の下でどのような効果が見込まれるのかについて、実証的知見を積み重ねていくことの重要性は、強調しても強調しすぎることはないだろう。

ところで、アクティブ・ラーニングの教育効果の検証にあたって、しばしば言及されるのは、学習者の個人差の問題である (e.g., 松下, 2015 ; 森, 2015 ; 安田ら, 2016 ; 辻・杉田, 2015)。例えば、森 (2015) は、多くのアクティブ・ラーニング型授業を参観した経験に基づき、アクティブ・ラーニング導入で乗り越えたはずの“学生の学びの質の格差”が未解決のまま存在していることを指摘し、具体的な現象として、フリーライダーの出現やグループ・ワークの非活性化などを挙げている。

このような問題と深く関わると思われる学習者側の要因の1つは、他者とのコミュニケーションに対して持つ不安の程度の個人差であろう。アクティブ・ラーニング型授業で多く採用されるグループ・ディスカッション等には、それらが得意な者ばかりが参加するわけではなく、コミュニケーションに対する不安や緊張が高く、他者との相互作用が必ずしも得意ではない者も含まれている。そうした者は、ディスカッションの流れにうまく乗れず、発言をし損なったり、躊躇したりすることも少なくないと思われる。授業を反復経験しても、こうした状態が改善せず、結局のところ、発言を他のメンバーに任せ、自身は

傍観者的な関与のままに止まる（フリーライダー）ようなことになれば、学びの質が高まらず、結果として、学習全体への動機づけやジェネリックスキルの養成にもネガティブな影響が出かねない。

学習者がどのようなコミュニケーション行為に関与し、また、それがどのような能力と結びついているのか、さらに、それらが個人間でどのように異なるのかについて検討することは、学習者のニーズに柔軟に対応し、“一人一人の可能性を伸ばして”（文部科学省，2016）いけるような授業デザインを構築していくためにも必要不可欠である。

以上を踏まえ、本研究では、コミュニケーション不安の個人差に注目し、事前調査によって、授業参加者をコミュニケーション不安の高群と低群にグループ分けし、彼らのコミュニケーション活動が群間でどのように異なるのかについて検討する。また、それらが学習への動機づけやジェネリックスキルとどのように関連しているのかについて、授業の進展に伴う経時的変化も視野に入れながら、実証的に検討する。

## 方 法

### 1. 調査対象者

神戸市外国語大学で2016年度と2017年度に開講された「人間関係論1」（前期2単位）を受講した学生61名のうち、途中で出席を取りやめた者2名、出席回数が全授業日の3分の2に満たない者1名、及び、各調査日のいずれか1回を欠席した者20名を除く、計40名（男性13名、女性27名）。これらのうち、23名は、田村（2017）で収集された調査対象者からの抜粋である。学年毎の内訳は、2年生36名、3年生4名であった。また、40名の平均出席回数は、全14回中、13.13回であった。

### 2. 授業の概要

本研究では、「人間関係論1」という授業を調査対象科目としたが、これは、田村（2017）と同一のものである。授業内容の説明は、既に田村（2017）にて詳しく述べているため、ここでは、概要を簡略化して記載する。

「人間関係論1」は、1冊のテキストをベースに、講義形式の授業とその翌週の演習形式の授業を1つのセットにして進めるブレンディング型の授業である。

まず、初回オリエンテーション時に、本授業の目標が、テキストの内容理解と基本的知識の習得に止まらず、それらを日常的経験や出来事と関連づけ／架

橋（ラーニング・ブリッジ）したり、他の知識や概念と関連づけながら体系的に理解したりする「深い学習」（河井・溝上，2012；松下，2015）にあることを告げた。また、そのために、グループ・ディスカッションをはじめとする授業中のコミュニケーション活動に積極的に参加することが求められる旨を受講者に教示した。

その後、原則として、一週ずつ、講義形式の授業（以下、講義回）と演習形式の授業（以下、演習回）を交互に行った。講義回においては、毎回、受講生がテキストの要約レジュメを作成、発表し、それに基づき、テキストの内容確認が行われた。また、適宜、教員による補足資料や解説、グループ・ディスカッション等が挿入された。

翌週の演習回では、3～5名程度の受講者から成るグループを作り、教員によって提示されたテーマや、担当学生によって提示された資料とディスカッションポイントに関して、グループ・ディスカッションが行われ、受講者はその成果をグループ毎に発表した。なお、グループ編成に当たっては、その都度メンバーを入れ替え、また、メンバーの男女比は、グループ間で出来るだけ均一になるよう調整した。

加えて、講義回の前週には、「予習の手引き」を配布して授業時間外学習を促したり、演習回の終了時には、「Group Discussion シート」に基づき振り返りを行ったりするなど、「深い学習」が促進されるように配慮した。

授業全体を通じて、講義回は6回、演習回は7回であった。

### 3. 調査時期

初回オリエンテーション時に事前調査を行い、その後、ほぼ1ヶ月毎に3回、同じ内容の調査を行った（調査1～調査3）。調査は2016年度と2017年度に行ったが、出来るだけ同種のタイミングで、かつ、類似の状況下で実施した。具体的には、2016年度は、4月12日、5月17日、6月21日、7月19日の4回、2017年度は、4月11日、5月16日、6月20日、7月25日の4回、調査を実施した。また、事前調査以外の調査は、すべて、講義回の翌週に行われた演習回の授業中に実施した。

### 4. 調査内容

#### 事前調査

#### (1) コミュニケーション（ディスカッション）に対する不安の測定

授業参加前に、コミュニケーション（グループ・ディスカッション）に対する不安をどの程度有しているかについて測定するため、McCroskey（1982；齊

藤 (2014) より引用) を参考にして作成したディスカッションへの不安や緊張感を直接尋ねる項目 (e.g., 「ディスカッションに参加するとき、不安になったり緊張したりする」) と、自身のディスカッション・スキルに対する不安の程度を尋ねる項目 (e.g., 「ディスカッションでは、自分の考えや気持ちを上手に表現できない」) を計 4 項目作成し、それらについて、「とてもあてはまる (7 点) ~ まったくあてはまらない (1 点)」の 7 段階で評定を求めた。得点が高いほど、コミュニケーションに対する不安の程度が高いことを指す。

## (2) 授業に対する履修意欲

授業に対する事前の履修意欲について調べるため、ラーニング・ブリッジに関する質問項目 (e.g., 「この授業で学んだ知識を、授業以外の活動でも活かそうとしている」「関連する図書などを進んで読んで理解を深めようとしている」) を 3 項目作成し、それらについて、「とてもあてはまる (7 点)」 ~ 「まったくあてはまらない (1 点)」の 7 段階で評定を求めた。

## 調査 1 ~ 調査 3

調査 1 ~ 調査 3 にあたっては、田村 (2017) と同一の内容の調査項目を使用したため、ここではその概要を記す。

### (1) ディスカッション中のコミュニケーション行為の測定

グループ・ディスカッション中に、受講者がどのようなコミュニケーション行為に従事したかを測定するため、思ったことを躊躇せずに発言する「積極的発言」、ディスカッションをリードするような発言を行う「場の進行」、他のメンバーの意見に耳を傾け理解しようとする「他者意見の傾聴」、ディスカッションの目的から外れる「脱線」、発言を躊躇したり、他のメンバーに任せたりする「発言抑制」という 5 つのカテゴリーを設定し、各 2 個ずつの質問項目を提示した。それらについて、「とてもあてはまる (7 点) ~ 「まったくあてはまらない (1 点)」の 7 段階で評定を求めた。

### (2) ディスカッションプロセスに対する満足度

ディスカッションの「過程」に対する満足度について、「とても満足している (7 点)」 ~ 「とても不満である (1 点)」の 7 段階で評定を求めた。

### (3) コミュニケーションに対する不安の測定

上述した「事前調査」と同一の質問項目を使用し、測定した。

2) これら 4 項目の評定値について、調査時点毎 (事前調査、調査 1 ~ 調査 3) に因子分析 (主因子法) を行ったところ、いずれにおいても 1 因子のみが抽出された。加えて、信頼性係数を算出したところ、 $\alpha = .81 \sim \alpha = .87$  という高い値を得たため、4 項目の平均評定値を算出し、コミュニケーションに対する不安度を表す指標として分析に用いた。

#### (4) ジェネリックスキルの測定

授業で行ったグループワークを通じて、どのような能力が身についたと感じているか、その主観的判断について尋ねた。辻・杉山 (2015) をもとに、「対人関係能力」「自己管理能力」「課題解決能力」の3つのジェネリックスキルについて各2項目ずつに、ダミー項目3項目を加えた合計9項目を提示した。対人関係能力については、発信力（自分の意見を分かりやすく伝えることが出来た）と親和力（他者と打ち解け、新しい人間関係を構築することが出来た）に関する項目、自己管理能力については、主体性（自分自身でやるべきことを見つけ、取り組むことが出来た）と自己理解力（自分の個性や適性を理解し、長所と短所を正しく分析できた）に関する項目、課題解決能力については、計画力（課題解決に向けた手順や方法を考え、実行することが出来た）と想像力（既存の発想にとらわれず、課題に対して新たな解決方法を考えることが出来た）に関する項目から成っていた。また、ダミー項目は、「自分なりの問題意識を持たず、ただなんとなく言われた作業に従事した」など、消極的取り組みに関する内容であった。それらの項目について、「とてもあてはまる（7点）」～「まったくあてはまらない（1点）」の7段階で評定を求めた。

#### (5) 学習への動機づけ

授業への参加意欲を尋ねる項目（「授業に参加するのが楽しみである」）やラーニング・ブリッジに関する項目（「授業で学んだ内容を授業以外の活動でも活かそうとしている」）など4項目を提示し、「とてもあてはまる（7点）」～「まったくあてはまらない（1点）」の7段階で評定を求めた。

### 5. 手続き

演習回の授業終了10分前に質問紙を配布して記入を求め、その場で回収した。調査に当たっては、その都度、本調査が授業改善を目的としたものであり、回答内容は成績とは一切関係のないことを紙面、及び口頭で教示した。また、調査間でデータ・マッチングを行うために記名式としたが、分析に際しては、匿名性が保証されることを紙面と口頭で告げた。

なお、最終回の調査時には、改めて、回答内容についてのプライバシーは保護されること、また、これまでの調査に回答済であっても回答結果がデータとして使用されるのを拒否できることを告げた。なお、データ使用を拒否した者はいなかった。

## 結果と考察

### 1. コミュニケーション不安に基づく群分け

事前調査で測定したコミュニケーション不安度に関する4項目の平均値を算出し ( $M=4.11$ )、平均値以上であった者をコミュニケーション不安高群、平均値未満であった者をコミュニケーション不安低群に群分けした。コミュニケーション不安低群には23名、不安高群には17名が群分けされた。

なお、授業に対する事前の履修意欲について、4項目の平均値を算出し、コミュニケーション不安の高群 ( $M=5.00$ ) と低群 ( $M=5.00$ ) の間で対応のない  $t$  検定を行ったところ、有意差は見出されなかった ( $t(38)=.55, n.s.$ )。このことから、授業開始前の履修意欲は、コミュニケーション不安の群間でほぼ等質であることが確認された。

### 2. コミュニケーション不安の経時的变化

コミュニケーション不安がアクティブ・ラーニング型授業を反復経験することでどのように変化するのかについて検討するため、コミュニケーション不安の群毎に、事前調査、及び調査1～調査3の計4時点におけるコミュニケーション不安尺度の平均評定値を算出し (Table 1)、調査時期を繰り返し要因とする一要因分散分析を行った。その結果、コミュニケーション不安低群 ( $F(3, 48)=27.18, p<.01$ )、高群 ( $F(3, 66)=8.00, p<.01$ ) とともに、調査時期の主効果が有意であった。多重比較の結果、コミュニケーション不安低群においては、事前調査と調査2時点、及び事前調査と調査3時点の間で有意差が見出された。一方、コミュニケーション不安高群においては、調査2時点と調査3時点の間以外のすべての調査時点間で有意差が見出された。

これらの結果から、アクティブ・ラーニング型授業の効果は、コミュニケーション不安の低い者、高い者のいずれにも見出されるが、その効果は、コミュニケーション不安の高い者において、より短期間のうちに現れ、コミュニケーション不安を低減させる可能性が示唆された。

Table 1 調査時期毎のコミュニケーション不安の平均評定値 (SD)

コミュニケーション不安	事前調査	調査1	調査2	調査3
低群	3.26 (0.61)	2.90 (0.09)	2.67 (1.00)	2.51 (1.06)
高群	5.26 (0.72)	4.41 (1.00)	3.75 (1.25)	3.84 (1.17)

### 3. コミュニケーション行為の経時的変化

アクティブ・ラーニング型授業を反復する中で、受講者が従事するコミュニケーション行為がどのように変化するのか、またそれがコミュニケーション不安の個人差とどのように関連しているのかについて検討するために、調査1～調査3の各時点において、コミュニケーション行為の5つのカテゴリー毎に各2項目の平均値を算出し（Table 2）、それらの値について、調査時期×コミュニケーション不安の二要因分散分析を行った。

まず、「積極的発言」については、調査時期の主効果が有意であり（ $F(2, 76)=4.01, p<.05$ ）、多重比較の結果、調査2時点（ $M=5.10$ ）と調査3時点（ $M=5.46$ ）の間で、5%水準で有意な差が見出された。また、コミュニケーション不安の主効果が有意であり（ $F(1, 38)=4.85, p<.01$ ）、コミュニケーション不安の高群（ $M=4.98$ ）よりも低群（ $M=5.59$ ）において評定値が高かった。

「場の進行」についても、調査時期の主効果が有意であり（ $F(2, 76)=5.97, p<.01$ ）、多重比較の結果、調査1時点（ $M=4.38$ ）と調査3時点（ $M=4.84$ ）の間で、5%水準で有意な差が見出された。また、コミュニケーション不安の主効果も有意であり（ $F(1, 38)=9.91, p<.01$ ）、コミュニケーション不安の高群（ $M=4.25$ ）よりも低群（ $M=4.99$ ）において、評定値が高かった。なお、他者意見の傾聴については、主効果、交互作用ともに見出されなかった。

一方、「脱線」や「発言抑制」といったネガティブなコミュニケーション行為については、コミュニケーション不安の主効果のみが見出された。脱線は、コミュニケーション不安の高群（ $M=2.40$ ）よりも低群（ $M=3.21$ ）において、

Table 2 各調査時点におけるコミュニケーション行為の平均評定値（SD）

		コミュニケーション不安	調査 1	調査 2	調査 3
積極的発言	低 群		5.52 (0.78)	5.52 (0.94)	5.72 (1.00)
	高 群		5.06 (1.04)	4.68 (1.14)	5.21 (1.00)
場の進行	低 群		4.76 (0.88)	5.11 (1.00)	5.09 (0.85)
	高 群		4.00 (0.77)	4.15 (0.88)	4.59 (0.83)
他者意見の傾聴	低 群		5.91 (0.60)	5.98 (0.65)	6.20 (0.69)
	高 群		6.03 (0.74)	5.91 (0.81)	6.12 (0.60)
脱 線	低 群		3.28 (1.32)	3.26 (1.25)	3.09 (1.36)
	高 群		2.47 (0.89)	2.24 (1.05)	2.50 (0.98)
発言抑制	低 群		2.80 (0.69)	2.74 (1.13)	2.37 (0.97)
	高 群		3.38 (1.41)	3.41 (1.39)	3.44 (1.26)

評定値が高く ( $F(1, 38)=6.14, p<.05$ )、発言抑制については、逆に、コミュニケーション不安の低群 ( $M=2.64$ ) よりも高群 ( $M=3.41$ ) において、評定値が高かった ( $F(1, 38)=6.11, p<.05$ )。

以上の結果をコミュニケーション不安の群別にまとめれば、次のようになるだろう。まず、コミュニケーション不安の低い者は、全調査時点を通じて、積極的に発言したり、ディスカッションの流れをリードするような質の高い発言を行ったりするというようなポジティブなコミュニケーション行為に多く従事しているようであった。ただし、ディスカッションのテーマから逸れる脱線的な発話行為にも、一定程度関与している可能性も見出された。

ディスカッションの流れや雰囲気が、往々にして、彼らのようなディスカッションを得意とする者に引っ張られることを考えれば、教員は、ファシリテーターとして、ディスカッションが苦手な者だけに配慮するのではなく、ディスカッションが得意な者にも対しても注意を向け、ポジティブな発話行為を促しネガティブなそれを抑制するような適切な働きかけを受講者全体に対して行っていくことが求められるだろう。

一方、コミュニケーション不安の高い者においては、コミュニケーション不安の低い者と同様、時間経過とともに、積極的発言や場の進行といったポジティブなコミュニケーション行為がより多く見出されるようになっていた。その一方で、発言を躊躇したり、他のメンバーに任せたりしてしまったりするような抑制的なコミュニケーション行為も（全調査時点を通じて）一定程度生じている可能性が見出された。仮に、発言抑制が解消されず、「なかなか思うように発言できない」という感覚を引きずってしまうようなことがあると、ディスカッションに対する満足度、ひいては、学習全体への動機づけに悪影響を及ぼすことも考えられる。

実際、ディスカッションへの満足度、及び、学習への動機づけに関する各項目の平均値を算出し (Table 3)、調査時期×コミュニケーション不安の二要因分散分析を行ったところ、ディスカッションへの満足度 ( $F(1,38)=4.32, p<.05$ )

Table 3 各調査時点におけるディスカッションへの満足度と動機づけの平均評定値(SD)

	コミュニケーション不安	調査 1	調査 2	調査 3
ディスカッションへの満足度	低 群	5.70 (0.88)	5.96 (0.98)	6.13 (0.92)
	高 群	5.47 (0.87)	5.35 (0.86)	5.53 (0.87)
学習への動機づけ	低 群	5.61 (0.89)	5.88 (0.81)	6.02 (0.85)
	高 群	5.37 (0.69)	5.50 (0.91)	5.38 (0.49)

と学習への動機づけ ( $F(1, 38) = 3.39, p < .10$ ) のいずれにおいても、コミュニケーション不安の主効果が見出され、コミュニケーション不安の低群よりも高群の方が、満足度や動機づけが低くなる傾向が見出された。

なお、今回の調査では、ディスカッションへの満足度や動機づけに関する評定値が、各群とも、すべての調査時点において（7段階中）5.37以上（Table 3 参照）と高い水準にあり、すぐに何らかの介入が必要な状態にあるというわけではない<sup>3)</sup>。ただし、アクティブ・ラーニング型授業が、誰に対しても同じ程度に良い効果をもたらす「妙薬」とはなり得ないことは、常に留意しておくべきであろう。

#### 4. ジェネリックスキルにおける経時的変化

アクティブ・ラーニング型の授業を通じてジェネリックスキルがどの程度身についたかと思うかについて検討するため、対人関係能力、自己管理能力、課題解決能力の3つのジェネリックスキルに関する自己評定値の平均値を、調査時期とコミュニケーション不安の群別に算出し（Table 4）、それらの値について、調査時期×コミュニケーション不安の2要因分散分析を行った。

その結果、対人関係能力においては、調査時期の主効果のみが有意であり ( $F(2, 76) = 3.63, p < .05$ )、多重比較の結果、調査1時点 ( $M=4.64$ ) と調査3時点 ( $M=5.03$ ) の間で、10%水準で有意な傾向が見出された。これは、コミュニケーション不安の高低にかかわらず、受講者たちが、アクティブ・ラーニング型授業を反復経験するなかで、自身の対人関係能力を高く認知するようになる傾向を示している。

Table 4 各調査時点のジェネリックスキルに関する平均評定値 (SD)

	コミュニケーション不安	調査 1	調査 2	調査 3
対人関係能力	低 群	4.74 (0.86)	5.13 (1.10)	5.20 (0.86)
	高 群	4.50 (0.83)	4.53 (0.80)	4.79 (1.19)
自己管理能力	低 群	5.02 (0.78)	5.20 (0.82)	5.26 (0.90)
	高 群	4.56 (0.77)	4.65 (0.61)	4.53 (0.93)
課題解決能力	低 群	4.91 (0.89)	5.07 (0.93)	4.87 (0.83)
	高 群	4.44 (0.93)	4.53 (1.04)	4.59 (-.82)

3) 動機づけについては、調査時期の主効果も有意な傾向を示し ( $F(2, 76) = 2.94, p < .10$ )、コミュニケーション不安に関係なく、時間経過と共に、動機づけが高まる傾向も見出された。

なお、こうした調査時期の効果が見出されたのは、対人関係能力についてのみであり、自己管理能力 ( $F(1, 38) = 7.27, p < .05$ ) や課題解決能力 ( $F(1, 38) = 3.08, p < .10$ ) においては、コミュニケーション不安の主効果のみが有意であった。いずれにおいても、コミュニケーション不安の高群よりも低群において評定値が高く（もしくは高い傾向があり）、これらの能力が高く認知されていた。

以上の結果は、ディスカッション中心のアクティブ・ラーニング型授業の反復の効果が、対人関係能力の面に限定される可能性があることを示している。一方で、その効果は、コミュニケーション不安の個人差とは関係なく、受講者全体に対して、同じ程度に作用する可能性も示唆された。

## 5. コミュニケーション行為とジェネリックスキルとの関連について

ディスカッション中に従事したコミュニケーション行為とジェネリックスキルや学習への動機づけに対する認知がどのように関連しているのか、また、それが、コミュニケーション不安の個人差によってどのように異なるのについて検討するため、コミュニケーション不安の高群、低群別に、各調査時点において、5つのコミュニケーション行為（積極的発言、場の進行、他者意見の傾聴、脱線、発言抑制）の評定値を説明変数、3つのジェネリックスキル（対人関係能力、自己管理能力、課題解決能力）、及び学習への動機づけの評定値を従属変数として、重回帰分析（強制投入法）を行った。コミュニケーション不安低群の結果を Figure 1.1 ～ Figure 1.3 に、コミュニケーション不安高群の結果を Figure 2.1 ～ Figure 2.2 に示す。なお、結果は、標準偏回帰係数が有意水準 5% 未満で有意であったもののみを示した。

### (1) コミュニケーション不安低群について

Figure 1.1、及び Figure 1.2 が示すように、授業開始 1 ヶ月後（調査 1）の時点では、「積極的発言」が対人関係能力 ( $\beta = .712$ ) や課題解決能力 ( $\beta = .702$ ) に、「場の進行」が自己管理能力に ( $\beta = .572$ )、それぞれ強い正の関連を示し、また、2 ヶ月後（調査 2）の時点では、「積極的発言」が対人関係能力 ( $\beta = .519$ )、自己管理能力 ( $\beta = .702$ )、課題解決能力 ( $\beta = .788$ ) のいずれにも強い正の関連を示していた。このことは、コミュニケーション不安の低い者においては、ディスカッション中に積極的な発話行為に従事した者ほど、自身のジェネリックスキルを高く認知するといった傾向を示している。

注目したいのは、授業開始後 2 ヶ月（調査 2）を過ぎると、こうした積極的な発話行為に加え、「他者意見の傾聴」が学習への動機づけやジェネリックスキル（課題解決能力）に正の関連を示すようになっている点である（Figure 1.2, Figure 1.3 を参照）。すなわち、他者の発言に耳を傾け、理解しようとする

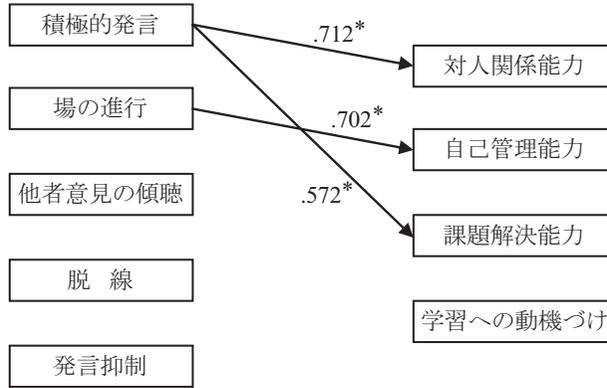


Figure 1.1 コミュニケーション不安低群における調査1時点での重回帰分析結果  
\* $p < .05$

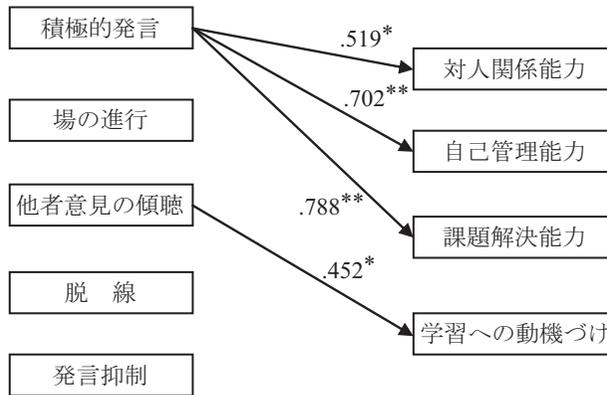


Figure 1.2 コミュニケーション不安低群における調査2時点での重回帰分析結果  
\* $p < .05$  \*\* $p < .01$

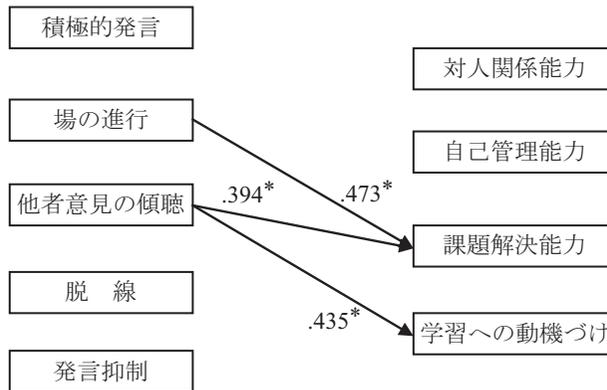


Figure 1.3 コミュニケーション不安低群における調査3時点での重回帰分析結果  
\* $p < .05$

者ほど、自身の課題解決能力を高く認知しており、また、そのことが、授業への参加意欲や次の学習への動機づけを高めているようにも思われる。ここには、自己の意見の発信ばかりでなく、他者の意見を聞くこともまた有益であることを受講者自らが体験的に学んでいる可能性が示唆されており、こうした点は、アクティブ・ラーニングの効果の一つと言えるだろう。

(2) コミュニケーション不安高群について

Figure 2.1 に見るように、授業参加の初期（調査1時点）では、「場の進行」のみが自己管理能力 ( $\beta=.675$ ) や課題解決力 ( $\beta=.552$ ) と正の関連を示している。これは、ディスカッションの流れを形作るような「質」の高い発言（場の進行）をした者ほど、自身のジェネリックスキルを高く評価するということを示している。一方で、コミュニケーション不安低群で見出されたような、「積極的発言」とジェネリックスキルとの関連は見出されなかった。

コミュニケーション不安が高く、ディスカッションがあまり得意ではない者にとっては、発言の「量」を追求することよりも、たとえ、少数でも、「グループワークに貢献できた」と感じられるような質の高い発言をすることの方がより重要なかもしれない。特に、ディスカッション型授業の初期においては、こうした点に配慮した上で、彼らの発言を促すような工夫が必要であろう。

ところで、授業も中盤（調査2時点）になってくると、コミュニケーション行為とジェネリックスキルとの関係は、多少、様相が異なってくる（Figure 2.2）。注目すべきなのは、「積極的発話」や「発言抑制（をしないこと）」に従事するほど、自身の対人関係能力や課題解決能力といったジェネリックスキルが高く認知されていることである。

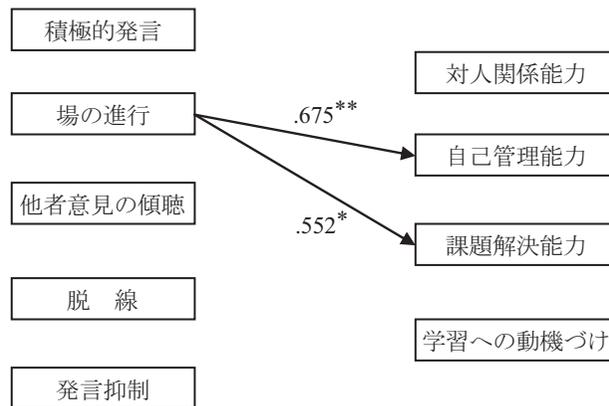


Figure 2.1 コミュニケーション不安高群における調査1時点での重回帰分析結果  
 \* $p<.05$  \*\* $p<.01$

授業の形態に慣れてくるこの時期には、授業開始前と比べて、コミュニケーションに対する不安や緊張感もかなり低減され (Table 1 を参照)、ディスカッション中の発言量も全体的に増えてくる (Table 2 を参照)。また、授業回数も 10 回を数えるこの時期には、受講者同士もかなり親密になり、相手の反応もある程度予測できるようになる。上記の結果に照らせば、こうした状況の中で、発話行為に対する抵抗感が薄れ、グループワークに積極的に関与できるようになれば、ジェネリックスキルの育成にもポジティブな効果が期待出来るのではないかと思われる。

なお、興味深いのは、「脱線」が、課題解決能力と負の関連を示す ( $\beta=-.324$ ) 一方、対人関係能力とは正の関連を示している ( $\beta=.505$ ) ことである。グループワークの最中に、他のメンバーと「脱線」する (雑談に興じる) ことは、課題達成を妨害するものである (彼ら自身もその点は認識しているようである) 反面、コミュニケーション不安が高い者にとっては、「他のメンバーと打ち解け、親密な対人関係を構築できた」という有能感を実感させるものとなっている。特に、コミュニケーション不安の高い者の指導に当たっては、「脱線」のもつこうした面にも配慮した柔軟な対応が求められるだろう。

ところで、コミュニケーション不安高群では、授業終了時 (調査 3 時点) において、ディスカッション中のコミュニケーション行為とジェネリックスキルとの間に有意な関連性が 1 つも見出されなかった。これはなぜだろうか。

先述のように、本研究では、アクティブ・ラーニング型授業の反復が、コミュニケーション不安の低減にかなり効果的であることが見出されたが、このことが、上記の結果と密接に関連しているのではないかと思われる。すなわち、コミュニケーション不安高群の中には、授業終盤 (調査 3) の時点で、コ

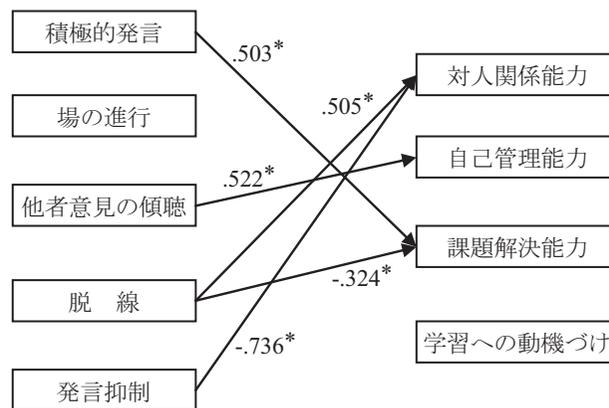


Figure 2.2 コミュニケーション不安高群における調査 2 時点での重回帰分析結果  
\* $p<.05$

コミュニケーション不安がコミュニケーション不安低群と同等のレベルまで低下した者が混交しており、そのことが、分析結果に影響を及ぼしている可能性が考えられるのである。実際、個別データを参照してみると、コミュニケーション不安高群に群分けされた者のうち、調査3時点で、コミュニケーション不安が改善された者（コミュニケーション不安尺度の評定値が「4」（どちらともいえない）より低かった者）は、17人中9人と、過半数を超えていた。彼らを「コミュニケーション不安高群」に群分けするのは、（少なくとも調査3時点では）適当とは言えないだろう。この点は、本研究の分析手法の限界であると言わざるを得ない。

### まとめと今後の課題

本研究では、グループ・ディスカッション中心のアクティブ・ラーニング型授業の効果がコミュニケーション不安の個人差によってどのように異なるのかについて検討した。その結果、事前のコミュニケーション不安の高低には関係なく、授業の積み重ねがコミュニケーション不安の低減に貢献すること、また、その効果は、コミュニケーション不安の高い者においてより早期に現れる可能性が示唆された。さらに、ディスカッション中心の授業を反復経験するにつれて、全体として、積極的で率直な発言やディスカッションの流れをリードするような質の高い発言が増え、それとともに、ジェネリックスキルの一つである「対人関係能力」を高く認知するようになる傾向も見出された。

また、コミュニケーション不安の高い者と低い者とでは、ディスカッションへの関与の仕方が異なり、そうした違いを反映してか、ディスカッション中のコミュニケーション行為とジェネリックスキルとの関連性も群間で異なることが見出された。

本研究の意義の1つは、ディスカッション中心のアクティブ・ラーニング型授業の効果が、ディスカッションを得意とする受講者のみならず、ディスカッションへの苦手意識を有するコミュニケーション不安の高い者においても見出され、彼らの従事する種々のコミュニケーション行為がジェネリックスキルの育成にポジティブに作用しうる可能性を示した点にあると思われる。

しかしながら一方で、本研究にはいくつかの課題も残されている。1つは、コミュニケーション不安高群に分類された者の中には、先述のように、ディスカッション型の授業を反復経験することで、コミュニケーション不安が大きく低減した者がいる一方で、授業終了時にもコミュニケーション不安が依然として高いままの者（評定値が4よりも高い者）が少なからず存在していた（本調

査では5名) ことである。このようなコミュニケーション不安が容易には低減しない者に対しては、どのようなサポートがあり得るのか、また、彼らが学習効果を実感出来るようなテーマ設定や授業形態とは一体どのようなものであるのか等については、未だ検討すべき余地があるだろう。

また、本研究では、アクティブ・ラーニングの学習効果について、学習への動機づけやジェネリックスキルに関する自己評定値に基づいて議論したが、当然のことながら、それらで学習効果の全てが捉えられるわけではない。そもそも、本研究が対象としたようなアクティブ・ラーニング型授業が注目されてきた理由の1つは、それが「深い学習」を促進しうるような学習アプローチであるからである (e.g., 松下, 2015)。したがって、学習効果の検証に際しては、学習者が「深い学習」をどの程度達成できているのかといった観点や、学習効果をより客観的に評価できるような指標なども組み入れながら、実証的データを積み重ねていくことが求められるだろう。

## 参考文献

- 橋本美香・長谷川真紀 (2015). コミュニケーション力養成に関する調査 川崎医学会誌, **41**, 49-57.
- 波田野匡章 (2016). アクティブ・ラーニング型授業の教育効果に関する考察——「自立と体験2」のアンケート調査結果から—— 明星大学明星教育センター研究紀要, **6**, 83-96.
- 岩崎千晶 (2016). 高等教育におけるアクティブ・ラーニングの導入と授業設計 関西大学高等教育研究, **7**, 39-48.
- 河井亨・溝上慎一 (2012). 学習を架橋するラーニング・ブリッジについての分析 日本教育工学会論文誌, **36**, 217-226.
- 経済産業省 (2006). 社会人基礎力に関する研究会 中間とりまとめ 報告書
- 久保田祐歌 (2013). 大学におけるジェネリック・スキル教育の意義と課題 愛知教育大学教育創造開発機構紀要, **3**, 63-70.
- 松下佳代 (2015). ディープ・アクティブラーニングへの誘い 松下佳代 (編著), ディープ・アクティブ・ラーニング 大学授業を深化させるために 頸草書房 pp.1-27.
- 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**, 269-287.
- 溝上慎一 (2014). アクティブ・ラーニングと教授学習パラダイムの転換 東信堂
- 文部科学省 (2008). 学士課程教育の構築に向けて 中央教育審議会答申

- 文部科学省 (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—— 中央教育審議会答申)
- 文部科学省 (2016). 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等について 中央教育審議会答申
- 森 朋子 (2015). 反転学習ー知識理解と連動したアクティブ・ラーニングのための授業枠組み 松下佳代 (編著), ディープ・アクティブ・ラーニング 大学授業を深化させるために頸草書房 pp.52-57.
- 大山牧子・田口真奈 (2013). 大学におけるグループ学習の類型化——アクティブ・ラーニング型授業のコースデザインへの示唆—— 日本教育工学会論文誌, **37**, 129-143.
- 齋藤ひとみ (2014). コンピュータ社会論における LTD の実践と評価 愛知教育大学研究報告 (教育科学編), **63**, 223-228.
- 田村美恵 (2017). アクティブ・ラーニング型授業におけるコミュニケーション活動の効果 神戸外大論叢, **67** (2), 5-23.
- 富岡比呂子 (2011). 大学生における LTD 学習法の効果について——共通基礎演習のケーススタディを通して—— 創大教育研究, **20**, 51-64.
- 辻義人・杉山成 (2015). アクティブ・ラーニングの学習効果に関する検証 (2)——学習者の自尊感情が社会人基礎力の獲得に及ぼす影響に注目して 人文研究, **130**, 109-138.
- 安田孝・野口理英子・直井玲子 (2016). アクティブ・ラーニングの反復がジェネリックスキルの変化に及ぼす影響——Project-based Learning 型授業を用いた検討—— 松山東雲女子大学人文科学部紀要, **24**, 43-56.

**Keywords :** アクティブ・ラーニング 効果 コミュニケーション不安 個人差