

<実践報告>

大学1年次生を対象とした

コミュニケーションスキルアップ授業の実践

森光晃子 信州大学総合健康安全センター
小田佳代子 信州大学総合健康安全センター
上村恵津子 信州大学教育学部附属教育実践総合センター
高橋知音 信州大学教育学部教育科学講座
水谷紀子 心理コミュニケーション発達研究所

キーワード：大学生, コミュニケーションスキル, ワークショップ, 授業

1. はじめに

2006年, 経済産業省は「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」として「社会人基礎力」を提唱し, それを意識的に育成することが重要としている。「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つの能力から構成されており, これらに必要なのはコミュニケーション能力と問題解決能力であるといえる(高松, 2010)。このように, 卒業後に多くの学生が社会に出ることを鑑みれば, 高等教育機関では, 高度な学術的知識の教授のみならず, 学生のライフスキル(WHO, 2006)の育成も重要な課題になると考えられる。

また, 社会が学生に求める力は, 学生自身が不足を感じているスキルと共通するとの報告もある。信州大学(以下, 本学)の学生にライフスキルに関する意識調査をした結果, 不足意識が高いものとして対人関係スキルと効果的コミュニケーションスキルに関する「対人関係」が挙げられた(板橋ほか, 2008)。このように, 学生のライフスキルの育成は, 社会からの要請であると同時に, 学生のニーズに基づく課題でもある。

本学では, 平成19年度文部科学省「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム(学生支援GP)」に採択され, 「個性の自立を<補い><高める>学生支援～発達障害にも対応できる人間力向上支援プログラム～」事業を展開してきた。本事業の一環として, 全ての学生が自立した社会人としての基盤を形成する手助けとなるよう学生のニーズに応じたライフスキル向上のプログラムを展開した。具体的には, 板橋ほか(2008)のニーズ調査結果をうけ, ライフスキルの中でも学生の不足意識が高かったコミュニケーションスキルに焦点を当てたワークショップを展開した。平成19年度から20年度にかけて, 学生にワークショップを広報し, 参加希望を示した学生を対象に計7回のコミュニケーションスキルアップのワークショップを実施した。その結果, 参加学生の9割がワークショップに参加して良かったと回答した。また, 自尊感情の向上や対人不安の軽減が見られた

ワークショップもあった。このことから、コミュニケーションスキルに焦点を当てたワークショップが学生の自尊感情の向上や対人不安の軽減に特に効果的であることが示唆された（青沼ほか，2009）。

ライフスキル教育は、好ましい健康行動、好ましい人間関係、そして心の健康に繋がる能力を育てる学習につながり、こうした学習は比較的早い段階から実施するのが理想的であるとされている（WHO, 2006）。大学生にとっても入学後の早い段階でライフスキル教育がなされることが必要と考えられる。また、高校までのようにクラスというものが存在しない大学では、他者との交流や友達づくりのできる場を学生自身が積極的に求めない限り孤立しやすいという現状もある。それらの現状から、大学におけるコミュニケーションスキルの向上を目指した教育活動の試みもなされている。水野ほか（2007）は、新入生の大学適応や学内での人間関係づくりを促進させるために、構成的グループエンカウンターやグループディスカッションなどコミュニケーションを重視した技法を取り入れた授業を展開している。また、川邊（2009）は共同作業を通して友人関係を築くことを目的として、大学入学後約2週間、新入生に通常の講義ではなく、研究室の教員がテーマを設定し、それをグループで協力しながら調べ発表するワークショップを実施している。しかし1年次生全員を対象とした授業における展開の報告はあまり見られない。そこで、本学では全学部の1年次生を対象に、コミュニケーションに焦点を当てたスキルアップワークショップを授業内で展開することとした。本稿ではその実践について報告する。

2. 授業におけるワークショップの概要

2.1 授業形態

本学には、全学部の1年次生が必修で履修する「キャンパスライフと健康」という健康科学科目が設けられている。この科目は、学生が心身の健康の維持増進について正しい認識と習慣を得ることを目的とした授業であり、全7回で各回さまざまなテーマを扱い、講師がリレー形式で授業を展開する。そのうちの1回を「ライフスキルアップ」のテーマで実施し、学生向けのコミュニケーションスキルアップの講義および演習を実施することとした。

全学部の1年次生約2000人が受講し、授業は各学部の専攻ごとに約100人のクラス（計20クラス）で展開した。すべてのクラスに同一の授業内容を実施した。実施時期は、前半10クラスが4月下旬～5月上旬、後半10クラスが6月下旬であった。授業講師は、大学生や発達障害児・者を対象に社会適応を促進するワークショップ開催の実績がある外部講師に依頼した。スタッフとして、補助講師1名、学生支援コーディネーター2名、カウンセラー1名が対応した。平成21年度は外部講師が20クラスすべての授業を担当し、平成22年度は20クラスのうち14クラスを外部講師が、6クラスを学生支援コーディネーターが担当した。

2.2 授業内容

授業では、ともに学び働くために必要な仲間との関係を構築・維持するためのコツを学ぶことを目的とした。受講生が1年次生であることから、特に初対面でのコミュニケーションの促進を目指した内容で構成した。なお、1時間の授業の中にワークを通して実際に関係づくりを体験する演習形式の時間と、それに対する解説をおこなう講義形式の時間を織り交ぜた。授業のワークの展開は以下のとおりである。

① 共通点探しゲーム

あまり話したことがない相手を探してペアをつくり、制限時間内にできるだけたくさん共通点を見つけ出すワーク。ワーク前の相手に対する緊張度や親密感などをワーク後に学生に振り返ってもらい、共通の話題が関係作りのきっかけになりやすいことなどを解説した。また、共通の話題を見つけるポイントについても解説した。

② 話の聞き方実験

別の人とペアを組み、話し手と聞き手を決定した。話し手は好きな食べ物や楽しかった出来事など自由に話した。それに対して聞き手が30秒間表情を変えたり動いたりせず黙って聞いている場面と、90秒間反応（うなづき、あいづち、質問、など普段通りに反応）しながら聞く場面を設定した。ワーク後には、聞き手の反応の違いで話し手の印象がどう変わるかを学生に振り返ってもらい、コミュニケーションでは、聞き手の役割も重要であることを解説した。

③ 小物を使った会話

授業前に配布した小物（学生によって持っているものは異なる）について、ペアの学生と話をするワーク。物を介することにより、話題のきっかけ作りになるだけでなく、お互いの視線が物に移り緊張がほぐれることを体験した。

最後に関係づくりのポイントとして、短時間でも良いので他者と交流が持てる場に顔を出すこと、他者と何かを一緒に行うこと、話す内容によらずまず声を出すこと等を解説した。

2.3 評価のための質問紙

授業後に、授業内容の評価や感想をたずねるアンケートを実施し、授業型ワークショップに対する学生の反応を確認した。

また、授業の事前と事後で、コミュニケーションスキル尺度（飯田ほか、2008より抜粋）と状態自尊感情尺度（阿部・今野、2007）の質問紙を実施した。コミュニケーションスキル尺度は、飯田ほか（2008）が開発した学校生活スキル尺度の下位尺度であるコミュニケーションスキルの5項目に対して「4あてはまる」から「1全くあてはまらない」までの4件法で回答を求めた質問紙である。これは、ワークショップを通じて学生のコミュニケーションスキルの変化を測ることを目的に選定した。状態自尊感情尺度は、現時点の自尊心

情（状態自尊）を測る9項目に対し、「5あてはまる」から「1あてはまらない」の5件法で回答を求めた質問紙である。これは、ワークショップを通じて形成されると考えられる自己肯定感や自信、自己効力感の変化を測定することを目的に選定した。

3. 結果

3.1 受講者数と授業の様子

平成21年度および22年度の受講生とその内訳を表1に示した。

表1 「キャンパスライフと健康」 ライフスキルアップ授業受講者数 (H21年度, 22年度)

クラス 講義時間		工学①	人文	理学	工学②	教育①	繊維①	医学	教育②	経済	農学	繊維②	計
		火1	火3	火5	水1	水2	水2	水3	水4	水5	木4	木5	
H21年度	前半	125	84	109	102	66		100	108	93	88	95	970
	後半	118	77	108	135		65	142	107	104	85	113	1054
	計	243	161	217	237	66	65	242	215	197	173	208	2024
H22年度	前半	122	83	110	94	74		108	110	102	95	95	993
	後半	108	81	99	118		72	146	106	91	92	102	1015
	計	230	164	209	212	74	72	254	216	193	187	197	2008

ワークの際には、席を立てて学生自らペアを作るという演習が含まれていた。講師の指示を受けると、学生らは少し戸惑った様子でペア作りを始めた。ペアを組むのに時間がかかるクラスでは、補助スタッフが学生の中に入り、学生同士がペアを作りやすいよう促した。受講者数が奇数のクラスでは、スタッフが学生とペアを組んでワークを実施した。また、極度の対人緊張がありペアを組めない、ペアを組んでもワークへの取り組みが困難であるなどの様子が見られる学生には、スタッフがペアを組んで学生のペースに合わせたワークの実践をすることとした。

以上のような配慮により、大きな混乱はなく、すべてのクラスで予定していた授業内容を展開することができた。

3.2 アンケート結果

(1) 授業后感想アンケート

アンケートに設けた「この授業は対人コミュニケーションの最初の授業としてふさわしい内容でしたか」の設問に対し、平成21年度、22年度の双方において、88%の学生が「はい」、11%の学生が「どちらともいえない」、1%の学生が「いいえ」と回答した。

また、授業に関する設問への回答については表2、3に示した。

表2 平成21年度 授業後感想アンケート回答者数とパーセンテージ

		あてはまらない	あてはまらない やや	いえない	どちらとも	ややあてはまる	あてはまる	計
1.授業内容は、対人コミュニケーションのヒントになった	度数	55	69	326	1062	495	2007	
	%	2.6	3.3	15.3	50.0	23.3	94.5	
2.授業内容は、今後の自分に役立ちそう	度数	62	70	443	981	450	2006	
	%	2.9	3.3	20.8	46.2	21.2	94.4	
3.新しく気づいたことや知ったことがあった	度数	70	97	456	945	438	2006	
	%	3.3	4.6	21.5	44.5	20.6	94.4	
4.自分の行動を何かしら変えてみようと思った	度数	112	147	654	790	302	2005	
	%	5.3	6.9	30.8	37.2	14.2	94.4	
5.言葉の使い方を何かしら変えてみようと思った	度数	185	287	799	535	199	2005	
	%	8.7	13.5	37.6	25.2	9.4	94.4	
6.初対面の人と話す時に、どうすればよいかヒントになった	度数	68	93	453	1015	376	2005	
	%	3.2	4.4	21.3	47.8	17.7	94.4	
7.あまり親しくない人と話す時に、どうすればよいかヒントになった	度数	65	96	462	990	393	2006	
	%	3.1	4.5	21.7	46.6	18.5	94.4	

表3 平成22年度 授業後感想アンケート回答者数とパーセンテージ

		あてはまらない	あてはまらない やや	いえない	どちらとも	ややあてはまる	あてはまる	計
1.授業内容は、対人コミュニケーションのヒントになった	度数	48	81	296	1016	572	2013	
	%	2.3	3.8	13.9	47.7	26.8	94.5	
2.授業内容は、今後の自分に役立ちそう	度数	54	84	393	946	537	2014	
	%	2.5	3.9	18.4	44.4	25.2	94.5	
3.新しく気づいたことや知ったことがあった	度数	98	151	483	850	432	2014	
	%	4.6	7.1	22.7	39.9	20.3	94.5	
4.自分の行動を何かしら変えてみようと思った	度数	110	156	611	819	317	2013	
	%	5.2	7.3	28.7	38.4	14.9	94.5	
5.言葉の使い方を何かしら変えてみようと思った	度数	185	259	768	594	207	2013	
	%	8.6	12.2	36.0	27.9	9.7	94.5	
6.初対面の人と話す時に、どうすればよいかヒントになった	度数	64	101	372	1027	449	2013	
	%	3.0	4.7	17.5	48.2	21.1	94.5	
7.あまり親しくない人と話す時に、どうすればよいかヒントになった	度数	61	96	406	1006	443	2012	
	%	2.9	4.5	19.1	47.2	20.8	94.4	

表2, 3に示すように、平成21年度, 22年度ともに、7割以上の学生が「対人コミュニケーションのヒントを得た」、「授業内容が今後役に立ちそう」と回答していた。また、学生支援GP報告書（信州大学学生総合支援センター，2011）にも示したように、自由記

述の感想では「初対面の人と話せて楽しかった」という感想が多く、他にも「会話のきっかけづくりが分かった」「うまく話さなくてはいけないと思っていたけど難しいので、上手な聞き手になろうと思った」など授業での経験を前向きにとらえる記述が多かった。授業後には、ワークを実施した学生同士で休み時間に話し続けたり、連絡先を交換したりするなどの様子が見られることもあり、ワークを通して新たな友人関係がつけられた学生もいたようであった。一方で、後半クラスの感想の中には「もっと早い時期にやって欲しい」との要望もあった。

(2) コミュニケーションスキル尺度

平成 21 年度における、前半クラスと後半クラスのコミュニケーションスキル尺度得点を表 4 に示した。

表 4 平成 21 年度 各クラスのコミュニケーションスキル尺度得点の平均

クラス	前半		後半	
	事前	事後	事前	事後
質問紙				
平均	12.83	13.42	12.86	13.29
SD	2.79	2.93	2.93	2.95

分散分析の結果、事前事後の主効果は有意であった ($F(1, 1907) = 92.25, p < .01$)。しかし、クラスの主効果 ($F(1, 1907) = 0.16, p > .10$) と交互作用は有意でなかった ($F(1, 1907) = 1.91, p > .10$)。

次に、平成 22 年度における、前半クラスと後半クラスのコミュニケーションスキル尺度得点を表 5 に示した。

表 5 平成 22 年度 各クラスのコミュニケーションスキル尺度得点の平均

クラス	前半		後半	
	事前	事後	事前	事後
質問紙				
平均	12.50	13.25	12.83	13.31
SD	2.71	2.86	2.89	2.88

分散分析の結果、交互作用は有意であった ($F(1, 1883) = 6.99, p < .01$)。各要因の水準別に単純主効果を分析した結果、事前の得点において後半クラスが前半クラスより有意に高かった ($F(1, 1883) = 6.67, p < .05$)。また、各クラスにおいて事前より事後の得点が有意に高かった (前半クラス ; $F(1, 1883) = 106.06, p < .01$ 後半クラス ; $F(1, 1883) = 42.37, p < .01$)。

(3) 状態自尊感情尺度

平成 21 年度における前半クラスと後半クラスの状態自尊感情尺度得点を表 6 に示した。

表 6 平成 21 年度 各クラスの状態自尊尺度得点の平均

クラス	前半		後半	
	事前	事後	事前	事後
質問紙				
平均	28.75	29.74	27.86	28.85
SD	6.98	6.69	6.72	6.62

分散分析の結果、交互作用は有意でなかった ($F(1, 1992) = 0.00, p > .10$)。クラスの主効果 ($F(1, 1992) = 9.25, p < .01$)、および事前事後の主効果は有意であった ($F(1, 1992) = 164.49, p < .01$)。

次に、平成 22 年度における前半クラスと後半クラスの状態自尊感情尺度得点を表 7 に示した。

表 7 平成 22 年度 各クラスの状態自尊尺度得点の平均

クラス	前半		後半	
	事前	事後	事前	事後
質問紙				
平均	29.11	30.32	27.83	28.73
SD	6.56	6.69	6.92	6.90

分散分析の結果、交互作用は有意であった ($F(1, 1978) = 164.49, p < .01$)。各要因の水準別に単純主効果を分析した結果、事前の状態自尊感情尺度得点において前半クラスが後半クラスよりも有意に高かった ($F(1, 1978) = 17.68, p < .01$)。事後の状態自尊感情尺度得点においても前半クラスが後半クラスよりも有意に高かった ($F(1, 1978) = 27.89, p < .01$)。また、前半クラスにおいて、事後の状態自尊感情尺度得点が事前よりも有意に高かった ($F(1, 1978) = 131.66, p < .01$)。後半クラスにおいても、事後の状態自尊感情尺度得点が事前よりも有意に高かった ($F(1, 1978) = 73.23, p < .01$)。このように、すべての水準において有意差が見られた。

すべての単純主効果が有意だったので、事前と事後の平均点の差をクラスごとに比較した (表 8)。

t 検定の結果、前半クラスの差得点が後半クラスよりも有意に高かった ($t(1978) = 2.10, p < .05$)。

表8 各クラスの事前事後の得点差の平均

クラス	前半	後半
平均	1.21	0.90
SD	3.52	3.09

4. 考察

4.1 1年次生に対するコミュニケーションスキルアップ授業実践の効果

授業後のアンケート結果から、8割以上の学生が「対人コミュニケーションの最初の授業としてふさわしい」と授業内容を評価しており、7割以上の学生が対人コミュニケーションのヒントを得てこれから役立てようと感じていることが分かった。また、授業後にワークを通じて知り合った学生と連絡先を交換する様子が見られた。このことから、ライフスキルアップの授業の中で学生同士が新たな関係づくりを促進させたことがうかがえる。これらの経験は、学生のコミュニケーションの捉え方にも良い刺激を与えたのではないかと考えられる。大学入学期の課題として、新しい対人関係をつくる難しさ、小集団（クラブ、サークル）に入る難しさ、心理的問題にともなう対人関係の難しさなどが挙げられる（河合・藤原，1998）。新たな人間関係の構築が必要な1年次生にとって、初対面の人との関係づくりをテーマとした授業の展開は学生のニーズに応じており、またすべての学生に多様な人との関係を構築する場面を意図的に設定することができたと考えられる。

また、ワークショップの効果を検討するために、授業の前後で学生のコミュニケーションスキルおよび状態自尊感情の変化を測定した。その結果、平成21年度においては、コミュニケーションスキル尺度では、授業後の得点が授業前の得点よりも有意に高かった。また、クラスによる差は見られなかった。このことから、授業の実施時期に関係なく、授業の内容が学生のコミュニケーションスキル向上に一定の効果を与えていたことが示唆された。また、状態自尊感情尺度では、クラスと事前事後の主効果が見られた。状態自尊感情は4月実施の前半クラスが6月実施の後半クラスより有意に高かった。入学直後の学生は受験に合格し、これからの大学生活に期待を寄せていることなどから自尊感情が高い状態にあったと考えられる。反面、後半に授業を行った6月は、大学生活を経験しはじめた1年次生が、期待通りにはならない現実に直面する時期でもある。環境の変化に順応できず、大学の所属感や目標が曖昧になる学生もいよう。よって、自尊感情が入学直後よりやや低下していたと考えられる。しかし、どちらのクラスにおいても、授業前よりも授業後に状態自尊感情が有意に上昇していた。このことから、授業の中でコミュニケーションのヒントを得たこと、またワークを通じて実際に他者とのコミュニケーションを体験できたことが、自尊感情の上昇に影響を与えていたのではないかと推察される。

平成 22 年度においては、コミュニケーションスキル尺度では、事前の得点において後半クラスが前半クラスよりも有意に高かった。このことから、4 月実施の前半クラスの学生よりも 2 か月の大学生活を過ごした 6 月実施の後半クラスの学生の方が新たな出会いから様々な交流を経験していることで、よりコミュニケーションスキルの習得感を得ていると推察される。このように授業前の得点には有意差があるが、どちらのクラスにおいても事後の得点は有意に上昇しており、前半クラスと後半クラスの事後の得点には有意差が見られない。このことから、授業がコミュニケーションスキルに対して一定の効果を与えたと思われる。また、状態自尊感情では、クラスと事前事後に交互作用が見られた。単純主効果に関しても、すべての水準において有意という結果を得られた。このことから、前半クラスと後半クラスの事前と事後の差の出方に違いがあると考えられる。そこで、事前と事後の得点の差をクラスごとで比較したところ、前半クラスが後半クラスより事前と事後の得点差が有意に大きかった。よって、入学直後の学生に対する授業の展開が、状態自尊感情においてより効果が出やすい傾向にあったと考えられる。後半クラスの学生の感想の中に「もっと早い時期にやって欲しい」との要望が見られたことから、特に、初対面でのコミュニケーションをテーマにした授業は入学当初の学生のニーズにより適した内容であることも推察される。

しかし、コミュニケーションスキル尺度や状態自尊感情尺度において年度によって結果に違いが見られたこと、また前半クラスと後半クラスの得点に有意差はあったがその差は小さいことから、授業の実施時期によって顕著な違いが出ると断定はしがたい。また入学年度によって 1 年次生の様子が年々変化していくことも予想される。よって、今後は実施時期を変えながら学生のニーズに応じた授業内容をさらに検討していく必要があるだろう。

4.2 授業と個別支援のつながり

本実践では、必修授業の 1 コマを利用してコミュニケーションのスキルアップに向けた授業を展開した。必修授業という構造上、受講学生のコミュニケーション能力や授業に対するモチベーションには当然ばらつきが見られる。よって、これらを把握しフォローする体制があることが望ましいと考えられる。本実践では、授業をコーディネーターやカウンセラー等学生のメンタルヘルスに関わるスタッフが数名で担当していた。これにより、ペア作りやワークで困難さを示すなど、対人場面での苦手さがある学生を早期に把握することができた。対人場面で極度の緊張が見られる学生には、スタッフがペアを組むなどしてフォローすることも可能であった。このように、全体的な学生の雰囲気や対人場面での苦手さを示す学生についてメンタルヘルススタッフが早期に把握や配慮できることが、この授業のメリットの 1 つともいえるだろう。さらに、カウンセラーが個別支援をしている学生が、クラス全体の中でどのように存在し、また他者とどのようにかかわりを持つかについてアセスメントする機会ともなり得た。

また、メンタルヘルススタッフが新入生向けの授業を担当することにより、入学当初の段階でより多くの学生に対して、学内のメンタルヘルススタッフの存在をアピールし、学

生により身近に感じてもらうことも授業の目的のひとつであった。これまで、大学のメンタルヘルスに関する機関やスタッフは学生が自从来談するのを待つことが主であった。しかし今後は、顕在化された何らかの心理的問題をもつ5%の学生のみを対象とするのではなく、残り95%の一般学生をも視野に入れた活動(河合・藤原, 1998)も、学生支援の一環として積極的に展開していく必要があると考えられる。その1つの方法として、本実践のようにメンタルヘルススタッフが担当する全学生向けの授業は、学生全体の成長を促す開発的支援であると同時に、個別支援へのつながりを作るきっかけ、つまり予防的支援として有用なのではないかと考えられる。

本実践においては、効果測定ということで事前事後に質問紙を実施した。しかし、いずれも回答者の主観的な評価であり、実際にコミュニケーションスキルが変化したかどうかを測定したわけではない。また、長期的なフォローアップも行っていない。今後、実施直後に見られた変化が維持されるのかといった点についても検討が必要である。

引用文献

- 阿部美帆・今野裕之(2007). 状態自尊感情尺度の開発. パーソナリティ研究, 16(1), 36-46.
- 青沼恵美・森光晃子・上村恵津子・水谷紀子・高橋知音(2009). 大学生のためのライフスキル・ワークショップの効果. 信州大学教育学部研究論集, 1, 127-135.
- 飯田順子・山口豊一・石隈利紀(2008). 学校生活スキルの発達的变化の検討. 教育相談研究, 46, 49-58.
- 板橋真理子・上村恵津子・高橋知音(2008). 大学生のライフスキルに関する意識調査—スキルプログラム実施にむけて—. 信州大学教育学部紀要, 121, 83-90.
- 川邊 孝(2009). グループワークによるコミュニケーションスキルの育成—新入生ワークショップにおける試み—. 工学・工業教育研究講演会講演論文集, 590-591.
- 河合隼雄・藤原勝紀(1998). 学生相談と心理臨床. 金子書房
- 水野邦夫・田積徹・炭谷将史・多胡陽介(2007). 大学新入生の大学適応を促進する授業プログラムの検討. 聖泉論叢, 15, 125-140.
- 社会人基礎力に関する研究会(2006). 社会人基礎力に関する研究会—「中間取りまとめ」—
- 信州大学学生総合支援センター(2011). 個性の自立を《補い》《高める》学生支援—発達障害にも対応できる人間力向上プログラム—報告書.
- 高松克之(2010). 社会人基礎力について—社会が求めている力とは何か—. 埼玉女子短期大学研究紀要, 21, 379-403.
- WHO(編)(2006). WHO ライフスキル教育プログラム. 大修館書店

(2011年10月11日 受付)

(2011年12月21日 受理)