

# コミュニケーションの授業におけるワークショップと Project-Based Learning の実践

作田 奈苗

## 1. はじめに

現在、日本の企業が大学新卒者に求める能力では、コミュニケーション能力が最も重視される傾向が続いている（日本経済団体連合会 2017）。経済産業省が行なった「大学生の「社会人観」の把握と「社会人基礎力」の認知度向上実証に関する調査」（2010年）でも、社会に出て活躍するための能力要素として、企業、学生ともにコミュニケーション力をあげているという。このように、現代の日本社会では「コミュニケーション力」に対する要請が強い。

筆者は複数の大学で、日本人学生や留学生に対して、会話や日本語表現の授業を担当しているが、このような情勢からか、学生たちに授業に期待することを尋ねると、（留学生の場合の狭い意味での語学力に関するものを除けば）やはり、コミュニケーション力を高めることだという回答が返ってくる。

しかし、この「コミュニケーション力」とは何だろうか。一般社会でコミュニケーションというとき、その定義は非常に漠然としたものであり、人によってその内容が違ったりする。例えば、「空気を読んで」相手の言いたいことを察することをコミュニケーション力ととらえることもあるし、逆に、言葉で論理的に自分の考えを述べることができる能力をコミュニケーション力と呼ぶこともある。このような中、学生たちは、具体的にどのようなことをコミュニケーション力としてイメージし、何ができるようになりたいと考えているのだろうか。

一学期の授業開始時、筆者は学生たちに、具体的にどんなことができるようになりたいか問うことにしている。すると、2016年から2018年にかけての授業実践では、大きくまとめると、次のような答えが返ってきた。

まず、知らない人とでもうまく話せるようになりたい、雑談などを話題豊富に話し続けられるようになりたいというものである。社交性に関わる問題ととらえることができるだろう。

次に、自分の意見をきちんと伝えられるようになりたい、人前でまとまった話ができるようになりたい、というものである。これは、自分の意思を思い通りに伝える自己表現の問題と言える。

このような学生たちの声からは、初対面の人とうまく話せなかったり、人前で自分の意思を思い通りに伝えることができなかつたりして、困惑し、コミュニケーションについて苦手意識を持つ姿が浮かび上がる。学生たちにとって、「コミュニケーション力がある」ということは社交性があること、自己表現がうまくできることを指しているようである。

また、上記の社交性と自己表現以外にまとめられる要望以外には、大人の話し方ができるようになりたい、アルバイトの接客の場面できちんと対応できるようになりたいというものがあった。日本人学生にとっては社会人としての話し方を身につけたいということになるが、留学生の場合にはビジネス日本語教育の分野で扱われる領域の問題である。これらは自己表現の問題でもあるが、将来の就職活動などを念頭に置いた要望であろう。

それでは、このような学生たちの要望に応えるために、どのような授業活動が考えられるだろうか。

筆者は、学生たちがあげたコミュニケーション力の具体的な項目のうち、社交性に関わることは、見知らぬ他者との接し方の問題であるととらえ、ワークショップの要素を授業に取り入れることによって、学生それぞれが自分なりの問題解決の手がかりを得る契機を作れるのではないかと考えた。

また、ほかの学生と協働作業をすることによって他者との関わりを築く経験が得られると考え、

限定的にはあるがProject-Based Learning（以下、PBLと略す）を取り入れた。

さらに、自己表現や社会人としての話し方の問題については、授業で取り組む内容として、ワークの課題やプロジェクトのテーマとすることで、対応することにした。

このノートでは、このような考えで筆者が数年に渡って取り組んだ授業実践について、ワークショップやPBLの要素をどのような意図や方針で、どのように取り入れたかを述べる。そして、その授業の中で学生たちがどのように活動したかについて筆者の観察と学生自身のふりかえりや評価からまとめ、授業の実践報告と考察を行う。

## 2. ワークショップ

### 2-1. ワークショップの定義

ワークショップとは何か、という質問に言葉で答えるのは難しいと説明するワークショップ関係者は多い（たとえば荻宿 2012）。その実践は実施される領域も多く、実践の形も多様である。そのため、森（2015）も、日本のワークショップは教育関連の領域では「背景にデューイの考えがあるとみなせる」が、「領域を越えた共通するフレームワークを見出しにくい」（p.29）と述べている。

このノートでは、ワークショップについての論考で言及されることが多い中野（2001）の「講義など一方的な知識伝達のスタイルではなく、参加・体験して共同で何かを学び合う／創り出す、新しい学びと創造のスタイル」（p.11）という定義を拠り所とする。

### 2-2. アイスブレイクの実施と結果

上記の通り、ワークショップにはさまざまなタイプのものがあり、さまざまな領域で、さまざまな目的で実施されている。そして、場づくり、アイデアの引き出し、対話、共有など、目的に応じてさまざまな技法が開発されてきており、学生中心の活動的な授業を実施する上で取り入れるべき要素は豊富にある。

その中では、演劇ワークショップがコミュニケーション力の養成のために有効とされる（平田・進行 2009）。そして、そこで用いられる技法で広く

活用されているのが「シアターゲーム」などとも呼ばれるアイスブレイクである。

アイスブレイクとは「見知らぬ複数の人がいる場所で固い雰囲気壊すこと」（今井 2014, p.22）である。見知らぬ人とのコミュニケーションに困難を感じる学生たちにとっては、最適の活動であると言える。

アイスブレイクは、1回のワークショップでは、参加者が集合したプログラムの序盤で実施される。そして、場が十分に温まった後に、そのワークショップの中心に位置付けられているメインワークに入っていく。しかし、授業は1回あたりの時間が90分と短く、じっくりとアイスブレイクで場をほぐす時間はない。そのかわり、毎週同じメンバーが集まって顔を合わせるという利点がある。そこで、筆者は1回のアイスブレイクは簡単に済ませるが、一学期の授業前半は毎回、授業開始時に小さいアイスブレイクを積み重ねていくことにした。

筆者の授業内でのアイスブレイクを取り入れた目的は次のようなものである。

- ・その場にどんな学生がいるか知って安心して活動できるようにすること。
- ・これまで話したことがない学生と自然に話す機会を作り、初対面の人と話す経験を積むこと。
- ・活動の中で自分が受け入れられる成功体験を積み、自分のコミュニケーションに自信を持つこと。
- ・その後の授業で行う協働につなげること。

実施したアイスブレイクは、クラス全体で行うものから、グループごとに行うゲーム、自己表現を伴うもの、グループ対抗の競争など、その日の学習項目に合わせて実施した。

このような活動について、学期の始めは戸惑って活動する学生が多かった。しかし、毎週の活動を繰り返すことによって、クラスの雰囲気ができ、学生たちが活動に慣れていった。

この結果、アイスブレイクの効果と見られる、次のような様子が観察された。

- a. グループワークに移行した時、学生たちはリラッ

クスした状態で活動に入れた。

- b. 知らない学生と話すことを怖がらなくなった。
- c. クラス全体の交流が進んだ結果、仲間であるという意識が持て、ほかの学生の発表やスピーチを熱心に聞いた。

## 2-3. グループワークの実施と結果

苺宿 (2012) は「ワークショップは、他者理解と合意形成を向上させるエクササイズ」(p.96) としている。他者と協働することを通して他者を理解し、その場での合意形成を見つけることを繰り返す活動である。

人との接し方に戸惑い、社交性に不安を感じる学生たちにとって、このような体験は、他者とのコミュニケーションの練習となり自信をつけるよい機会になるのではないだろうか。

また、小グループになることによって当事者意識を高めることもできる。

このように考えて、筆者は授業の中でほぼ毎回、なんらかのグループワークを実施した。

なお、グループワーク自体はワークショップに特有のものではない。しかし、筆者は苺宿ほか (2012)、中野 (2017) などを参照し、次のような方針で、「ワークショップ的に」グループワークを行なった。

- ・グループ内の結束を強めるため、新しいグループを形成するときにはチームビルディングに留意したアイスブレイクを行う。
- ・教師は教えるのではなく、ファシリテーション役に徹し、学生が自由に活動できるよう安心安全の場の確保に努める。
- ・学生が意欲を掻き立てられ、楽しく取り組める内容を設定する。

実施したワークの内容は、学生の構成やそれぞれの状況に合わせて変えるため、年度や実施校で異なるが、毎回、学生たちができるようになりたいと希望することに、何らかの形で関連があるものとした。特に、自己表現や、社会人としての話し方に関わることである。具体的には、例えば、伝わる話し方とはどんなものか考えるもの、また、

グループで特定の目的のスキットを作ること、それを演じること、そして、課題のビジネスメールをグループで相談して書くことなどである。また、のちに述べるPBLのプロジェクトのテーマを決める話し合いや作業もグループワークで行った。

このような活動を行なった結果、次のような、グループワークの効果と思われる様子が観察された。

- d. 共通の目的を持って活動することによってコミュニケーションが活発化し、学生同士の仲が良くなった。
- e. 互いに教え合う姿が見られた。
- f. 普段ほとんど話さない学生が、グループの中では話し合いに参加するため発話する姿が見られた。

## 3. PBL

### 3-1. PBLの定義

PBLは学生が自分たちで計画したプロジェクトを遂行することを通して能動的に学ぶというものである。思想的な根拠は20世紀初頭のデュエイに求められ、「learning by doing」という経験主義の考え方に基いている。

Thomas (2000) は、PBLのプロジェクトを次のようにまとめている。

- ・プロジェクトはカリキュラムの中心であって周縁的なものではない。
- ・プロジェクトで学生が取り組む課題はそのカリキュラムの中心的な概念と本質に焦点を定める。
- ・プロジェクトは学生を構成的な学びへ導く。
- ・プロジェクトはかなりの程度、学生が自主的に進める。
- ・プロジェクトは現実的であり、学校的ではない。(pp.3-4, 引用者訳)

このようなPBLは、現在、日本では、アクティブラーニングで学ぶ際の方法の一つとして取りあげられることが多い。

アクティブラーニングについては、文部科学省が用語を使い始めたのは2008年とされる(小針

2018)。そして、その具体的な実践方法については、中央教育審議会答申（2012年）で「発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効（p.37）」とされているが、このような方針の元に行われる授業実践の方法で、大学生の就職を視野に入れた授業で頻繁に取り入れられている具体的なものが、PBLなのである。

現在、日本では、実践をもとにした学びであることが企業側にも受け入れられやすいためか、PBLが産学連携の活動として実施される例が少なくない（作田・寅丸 2017）。しかし、PBLは必ずしも企業と結びついたものでなくてよい。

PBLについて、中井（2015）は「授業に研究を取り入れる技法」として示し、次のように定義している。

大枠のテーマに沿って学生が自ら課題や目標を設定し、その解決や実現に向けて自ら計画し、実行する過程から学ぶ技法。（中略）学生の主体性が最大限尊重されること、現実の問題を扱うことが特徴。プロジェクトの評価は成果およびその過程に対して行う。教員はあくまでも学生が深い学びを得られるようにするためのサポート役である。知識の習得よりも、汎用的技能の向上に主眼が置かれることが多い。（p.174）

つまり、学生たちは一定の枠組みの中で自らが課題を設定し、調査を進め、何らかの成果物を作り上げる過程で、対話し、協働し、能動的に学んで行くことが目的なので、設定する範囲は教科によって任意に決定すればよいのである。

### 3-2. PBLの実施方法

先に引用した中井（2015）では、PBLは教育のための「技法」の一つとして紹介されている。PBLはThomas（2000）の説明にあるように、本来は授業の中で部分的に取り入れられるような技法ではなく、学校全体、カリキュラム全体で取り組むような大規模なものである。しかし、教育実践の中で、一つの授業の中での部分的な活動として

取り入れられることもある。特に、筆者が専門とする日本語教育の世界では、PBLは「プロジェクト・ワーク」などとして、早くから授業の部分として取り入れられてきた（作田・寅丸 2017）。

このノートで報告する実践は、PBLとしては、この日本語教育の世界でプロジェクト・ワークとして実施されてきた後者のタイプのものである。というのは、数回の授業にまたがるとはいえ、活動は短期間のものであり、トピックもこの授業の範囲内に収まる小規模なものだからである。したがって、PBLと呼ぶよりは、先の述べたワークショップ同様、PBL的な要素を取り入れた活動とするべきかもしれない。

この実践で行なったプロジェクトは次のようなものであった。

- ・期間：3週間程度
- ・作業時間：基本的に授業内
- ・グループ人数：3～4人
- ・成果物：プレゼンテーション、スピーチ、パフォーマンスなど自由

プロジェクトのテーマは「敬語」「メールの書き方」などとし、それについて調べたり考えたりすること自体が、学生が学びたいこととして希望した、社会人としての話し方の学習になるようなものにした。具体的にどのような問題に取り組むかについては、学生の自主性に任せた。

また、履修者が少なく、やりたいことがまとりにくい場合は、個人、または2人などのごく小さいグループで実施したこともあった。

### 3-3. PBL実施の結果

学生たちは授業時間内に、または、授業時間外で自分たちが決めたテーマに取り組んだ。そして、ほとんどのグループの成果物は調べたことを発表するプレゼンテーションだった。つまり、ほとんどの学生たちは自分たちが作った資料を示しながら原稿やメモを見ながらクラスのおおぜいの前で話した。

そして、このような実践を行なった結果、学生たちの次のような様子が観察された。

- g. 授業時間内に作業が終わらないような場合、授業外にも連絡を取り合い、協力して課題を達成しようとする姿勢が見られた。
- h. 成果物の発表で経験を積んだことから、人前で話すことを怖がらなくなった。
- i. パフォーマンスが未熟な下級生を上級生がカバーして、グループ全体の成果をあげるよう協力する様子が見られた。

#### 4. 学生による授業への評価

これらのワークショップやPBLの要素を取り入れた授業活動について、学生たちの評価はおおむね良好だったと言える。毎回の活動のふりかえりの発言や学期終了時のアンケートなどを見ると、学生がこれらの活動に関して評価したのは、次のような点である。

- j. 授業が楽しかった。
- k. 人見知りが克服できた。
- l. 人前で話す機会が多く、練習になった。
- m. 人と協力できた。
- n. 自主性が尊重されていた。

j「授業が楽しかった」というコメントは日本人学生、留学生ともに多い。学生たちとの雑談や、授業中の様子の観察などから、アイスブレイクで行われるゲームによる直接的な楽しさもあるが、活動を通して学生同士の仲が良くなることで、教室の居心地が良くなることとが大きいようである。

k「人見知りが克服できた」のようなコメントは日本人学生に多く、何人もの学生がこれに類することを筆者に報告していた。一方、留学生のクラスでは、l「人前で話す機会が多く、練習になった」が評価されることが多い。

m「人と協力できた」をあげた学生はほかに比べれば少ない。しかし、中には普段友だちを作らず、人との協働に意義を見出せなかった学生が、プロジェクトのグループワークを通して人といっしょに活動する意味に気づいたと筆者に話したこともあり、学生によっては重要な契機になったよう

ある。

n「自主性が尊重されていたこと」についても、報告した学生数は多くないが、プロジェクト・ワークの自由さを評価した学生と、授業全体の活動方針を評価した学生がいた。

#### 5. 考察

数年にわたる授業実践で学生の活動を見守る中で、筆者はa～iにあげたような観察ができ、また、j～nのような評価を得ることもできた。このことから、ワークショップの要素を取り入れた活動が、筆者の目的をある程度達成し、良い結果をもたらしたと判断して良いと思われる。

このような結果をもたらすことができた理由について、現在、筆者は次のように推測している。

もともと、学生たちのコミュニケーションへの苦手意識は、他者と接する経験が不足していたことによるのではないかと考えられる。平田(2012)も「ここ(就職活動・引用者注)で求められているコミュニケーション能力は、せいぜい「慣れ」のレベルである(p.37)」ると指摘している。見知らぬ他者との接触到に慣れていなかった学生たちが、ワークショップの安心安全の場での活動によって、小さいながらも成功体験が得られ、それを契機として自信を持てるようになっていったのではないだろうか。そうでなければ、週に1回しかない授業内のワーク程度でコミュニケーション力がついたとは考えにくい。ワークショップ的なアプローチは、学生がもともと持っていた力を引き出す契機になったということなのではないか。

また、留学生の場合は、母語では自由に社会的に話せる人であっても、外国語でのコミュニケーションとなると、外国語で話すことによる緊張や失敗を恐れる恐怖心ゆえに積極的に人と接することができない場合がある。この場合も、ワークショップの作り出す安心安全の場は過度の緊張や恐怖心の克服に役立ち、心理的な壁を取り除いて本当の語学力を引き出す力になるのではないだろうか。留学生から、人前で話すことに自信を深めたという声が多かったのは、このような効果によるものではないだろうか。

以上の推測は授業実践を続ける中で筆者が持つ

た作業仮説でもあった。現在のところ、この仮説の反証は出ていない。

一方で、PBLについては、成果は消極的なものだったと言える。というのも、この実践では、PBLは、プロジェクトの内容によって何かを学ぶというよりは、プロジェクトの遂行の過程で他の学生と協働で課題に取り組むきっかけであるに過ぎないからである。学生たちは他の学生との協働がうまく進んだことを喜び、それを筆者に報告したりすることはあったが、プロジェクトの内容については特に反応がなかった。

このことはプロジェクトにかける時間が少なく、本格的なPBLではなかったことも原因であろう。実際に、学生の中には、もっとプロジェクト・ワークをやりたかったという声もあった。

したがって、先に述べたように、この授業で実施したPBLは、PBLとしては本格的とは言えず、協働を引き起こすための枠組みとして機能したような形になった。

この点で、筆者はPBLに期待したことの一部、学生たちが取り組む内容自体が学生たちにとって学びになる、ということについては、十分な成果を上げられなかったと言わざるを得ない。

## 6. おわりに

このノートでは、ワークショップやPBLの要素を取り入れて実施した、筆者の数年にわたる授業実践をまとめた。この一連の実践では、学生たちが身につけたいとするコミュニケーション力を高めることを目標としていた。また、具体的なコミュニケーション力の内容として、学生たちがイメージする社交性や自己表現などを焦点として授業活動をデザインし、実施した。

この結果、学生たちは、コミュニケーション力を高めるという点で、ある程度望んだ成果を得られたものと思われる。

そして、授業の実践方法としては、次のようなことが言えると考えた。

- ・ 少しの経験で自信がついたり気づきを得られたりするようなことであれば、アイスブレイクやグループワークなどワークショップの要素を取

り入れた活動で、ある程度改善でき、学生たちは達成感も得られる。

- ・ PBLは学生たちに協働する場を与える枠組みとして機能させることができる。
- ・ 探求の深まりは、短期的、部分的なPBLでは期待しにくく、周辺のものに止まる。

今回の報告では特に取り上げなかったが、このような活動を中心とした授業には、クラスの人数も大きく関係する。人数が少なすぎて2、3人しかいないような場合は、すぐに互いを知ってしまって教室内に「他者」が存在しない状態になり、他者と接する経験を積む機会が減る。逆に人数が多すぎると、教員1人ではファシリテーターとしての対応ができなくなり、安全安心の場づくりや、協働の促進という点で十分な手当てができず、満足できる結果が得られないことがある。

また、日本人学生だけのクラスの場合、留学生だけのクラスの場合、両者が混在する場合で、コミュニケーション力が指すものが多少異なり、実施できる活動も変動する。この点についても、このノートでは言及できなかった。

今後はこのような多様なクラスへの対応も含め、授業実践の手法の研究を進めていきたい。

## 【付記】

本研究の一部は、科学研究費挑戦的萌芽研究 課題番号 16K13236 「PBLによる短期ビジネス日本語プログラムとその教材の開発」(代表 寅丸真澄)の助成を得て行ったものである。

## 【参考文献】

- ・ Thomas, J. W. (2000) A review of research on project-based learning  
[http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL\\_Research.pdf](http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf) (2018年12月16日アクセス)
- ・ 今井光章 (2014) 『アイスブレイク 出会いの仕掛け人になる』 晶文社
- ・ 荻宿俊文ほか (2012) 『まなびを学ぶ』 ワークショップと学び1, 東京大学出版会
- ・ 経済産業省 (2010) 「大学生の「社会人観」の把握と「社会人基礎力」の認知向上実証に関する調査」 <http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/201006daigakuseinosyakaijinkannoahaakutonintido.pdf> (2018年8月12日アクセス)

- ・小針誠 (2018) 『アクティブラーニング 学校教育の理想と現実』 講談社
  - ・作田奈苗・寅丸真澄 (2017) 「ビジネス日本語教育におけるProject-Based Learningの概観」『経営論集』27-1, pp.117-132、文京学院大学総合研究所
  - ・中央教育審議会答申 (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～ 用語集」[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf) (2018年8月12日アクセス)
  - ・中井俊樹 (2015) 『アクティブラーニング』 シリーズ大学の教授法3, 玉川大学出版部
  - ・中野民夫 (2001) 『ワークショップ 新しい学びと創造の場』 岩波書店
  - ・中野民夫 (2017) 『学び合う場のつくり方 本当の学びへのファシリテーション』 岩波書店
  - ・日本経済団体連合会 (2017) 「2017年度 新卒採用に関するアンケート調査結果」<http://www.keidanren.or.jp/policy/2017/096.pdf> (2018年8月12日アクセス)
  - ・平田オリザ (2012) 『わかりあえないことから コミュニケーション能力とは何か』 講談社
  - ・平田オリザ・蓮行 (2009) 『コミュニケーション力を引き出す 演劇ワークショップのすすめ』 PHP研究所
  - ・森玲奈 (2015) 『ワークショップデザインにおける熟達と実践者の育成』 ひつじ書房
- (さくた・ななえ 聖学院大学人文学部日本文化学科非常勤講師)