

先端的研究の成果を大学教育に活かした 大学教育・学生支援推進事業（テーマA） 『ことばのバリアフリーを目ざして～高度な コミュニケーション能力を福祉教育に活かす』

齊 藤 くるみ

Toward the Barrier-Free Language – Education aimed at Advanced Communicative Competence for Social Workers

Kurumi Saitou

Abstract: This is the report of the educational program “Toward the Barrier-Free Language – Education aimed at Advanced Communicative Competence for Social Workers” (2009-2011) subsidized by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science & Technology. It focuses on the relationship between research outcomes of the staff members participated in this program.

First I discuss the curriculum background of the program and its relationship to the innovative research projects of the staff members. Secondly, the contents of the program are explained, and thirdly, the result and outcome of the program including the evaluations by the outside committee. Finally, I propose the future development which should make further contribution to the related research.

本報告書では文部科学省大学教育・学生支援推進事業テーマAに採択された『ことばのバリアフリーを目ざして～高度なコミュニケーション能力を福祉教育に活かす～』（2009～2011年度）が、どのように発案されたか、その背景となった本学の教育と、筆者を含む本学教員の研究の関係、そして本事業の目標と内容およびその評価・総括と研究との関係を述べた。その上で、今後の教育・研究への発展の方向性、すなわち参加型授業・参加型評価等の新たなデザインを目指すこと等を提案している。この事業で、学内外の教員の先端的研究が活かされれば、大学教育は飛躍的に改善され、また教員たちの新しい研究課題をも生み出すことが示された。

はじめに

本学の教育プログラム『ことばのバリアフリーを目ざして～高度なコミュニケーション能力を福祉教育に活かす～』は2009～2011年度の、文部科学省大学教育・学生支援推進事業テーマAに採択された。筆者はこの取組の発案・実施の責任者であった。本報告書では、特に教員

の研究がどのように教育プログラムに活かされるかという点に注目して、このプログラムを振り返り、今後の発展を提案するものである。

まず発案した背景となった本学の教育と、筆者を含む本学教員の研究の関係、本事業目標と内容およびその評価・総括と研究との関係を述べる。そして今後の教育研究への発展の方向性、すなわち参加型授業・参加型評価等の新たなデザインを目指すこと等を提案する。

この報告をもって、この事業の意義を学外に発信し、本学の教員たちの研究を応援して下さった故高橋重宏学長に心から感謝の意を表したい。

1. 『ことばのバリアフリーを目ざして』の概要

『ことばのバリアフリーを目ざして』～高度なコミュニケーション能力を福祉教育に活かす～は、言語のバリアフリーを目指した本学の教育活動を統合し、高度なコミュニケーション能力を養い、社会福祉教育に活かすという事業で、その達成度は『ソーシャルワーク・コミュニケーション検定』で可視化するというものである。現代のソーシャルワークでは、多様性に対応できることが必須である。それは利用者ひとりひとりに対応できるコミュニケーション能力を身につけなければならないことを意味する。語学やIT利用のスキルやコミュニケーションの理論を身につけ、コミュニケーションのバリアを乗り越える能力を培って、相談援助の技術に結び付けなければならないのである。

従来のカリキュラムの中では『日本手話』や『福祉英語』を含む教養・語学教育に加えて、初年次教育として、少人数指導のゼミで、担当教員の専門分野に応じて、課題探求能力を養いながら、全クラス共通の教科書、『知へのステップ』(2006)、を使って、アカデミックなコミュニケーション力を養う。例えば身体表現を専門とする教師は非言語コミュニケーションによる双方向型学習を通して、また外国人教師は教師と学生がそれぞれの母語を使って意思疎通を図る実験を通して、言語学を専門とする教員はコミュニケーションのバリアとなる障害をもつ学生の情報保障支援(ノートテークやパソコン速記)、情報通信技術の活用(音声変換等)を通して、それぞれ課題探求をさせ、相談援助・海外協力・障害者支援等のキャリア教育への導入とするのである。次に社会福祉の専門教育としては、「援助技術論」「相談援助演習」「相談援助実習」、各資格課程の実習・演習等の中で、教養・語学教育で獲得させた知識・技術を活用させながら、コミュニケーション理論に基づく教授法を取り入れ、指導的福祉従事者に必要なコミュニケーション力を獲得させる。従来の全科目、15回の授業計画の明確化を図り、授業時間の確保を確実にしているが、さらに授業計画にコミュニケーション教育の目標をベンチマークとして記し、科目を越えた成績評価基準とした。

すなわち

- (1) コミュニケーションの仕組みを理解できる
- (2) 的確に言語的メッセージを送信・受信できる
- (3) 非言語的メッセージを理解し活用できる
- (4) コミュニケーションが成立する場をつくることができる

の4点である。

これらを目標にしながら教員は授業をデザインし、学生は授業を受け、その効果を、検定試験で測りその結果をデータとして集積し、FD（教育改善）の資料とするのである。学生はまた成果や検定結果を各自アカデミック・プランニングⅠ・Ⅱのポートフォリオに綴っている。アカデミックプランニングⅠ・Ⅱは卒業要件になる必修単位であり、科目別の教育カリキュラムを総合的に記録にとどめ、あるいは計画に利用することになっている。

このようにして「日本手話」「福祉英語」「アメリカ手話」を含む語学科目・その他の教養科目群・社会福祉専門科目群及び各資格課程科目群をコミュニケーションを軸に有機的に結び付けて体系的な教育課程を構築していくのがこのプログラムである。

ジェネリック・ソーシャルワークへの転換に見合う多様性に対応できるコミュニケーション力を養うこのプログラムの実施プロセスとして、

- (5) 高度なコミュニケーション力を具体的に提示し、
- (6) それを養う教授法を確立し、教員研修を実施し、
- (7) その成果を測る検定を考案し、
- (8) 検定結果及び事業の評価から(5)(6)(7)を改善する。

というサイクルを繰り返すのが理想であり、それを社会福祉の大学・学部モデルとして提供したいと考えている。

Ⅱ. 「ことばのバリアフリーを目ざして」開始の背景と研究の関係

以下、このプログラムが発案された背景と教員の研究の関係を述べる。

本学は、2009年度、日本初の「日本手話」を中心に据えた特別支援（聴覚）教職課程を開始し、全国から注目された（新聞報道・インターネット等）。これは既に教養課程の語学科目として「日本手話」を設置していたものを、特別支援学校教諭養成に活かしたものであった。少数言語の存在とその話者の文化的アイデンティティーを知り、モーダリティーの違う（聴覚を使わない）言語の自然発生について学ぶことは、学生の視野を広げる教養教育として、重視すべきである。「ろう文化」という教養科目はマイノリティー文化の尊重を学ぶ講義でもある。関連してアメリカ手話や国際手話の役割、あるいは手話が脳の言語野で生成されること、手話の芸術等を学生に学ばせることは幅広い学びの保証となる。一方で「日本手話」は教育・福祉の現場では聴覚障害を持つ人との言語のバリアを越えるためのスキルであり、従ってキャリア教育でもある。文科省の当推進事業の審査員のヒヤリングで全学生必修にすることを勧められた。しかし、実際にはトレーニングを受けたろう者の講師が日本に多くないため、全学生必修にすることには困難がある。

発案のインパクトとなった「日本手話」と「ろう文化」の尊重は、福祉全体に大きな影響を与えた。障害とは、何か欠けている状態である、障害を持たない人の状態に近づけるよう何かを補ってあげることが障害者への支援である、という従来の考え方から、障害は文化なのだという考え方への転換は、イギリスの『障害学』を生んだ。そのきっかけとなったのがろう文

化コミュニティ、あるいはその国の手話を言語だと主張する言語的マイノリティの存在であった。ろう文化のみならず、障害者や高齢者とのコミュニケーションを異文化コミュニケーションと捉える理論は、国際的に見ても社会福祉教育の質を上げることに貢献してきた。

本学ではまず、日本手話を母語とするろう者の教師が「日本手話」の授業を担当することになり、次に「日本手話」を教育言語とする、つまり日本手話「で」大学の講義を設置することになった。最初は市民大学「日本手話によるろう者の大学事始め」から始まったが、現在は大学の正規の単位になる科目となっており、他大学のろうの学生にも単位互換等により履修させている。

手話による講義が開講されることはろうの学生にとってバリアのない講義を受ける貴重な機会となるが、ソーシャルワーカーになる学生にとっては、「日本手話」の授業や日本手話による講義は聴覚障害をもつ人とのコミュニケーションのバリアを、乗り越えるスキルを身に着けることにつながった。また福祉の利用者と認識しがちなろう者を、学生が教師として尊敬するようになった。

このような教養教育・語学教育等による学士力としてのコミュニケーション力を言語のバリアを乗り越えるための専門教育に結びつけることの一例は他の外国語や他のコミュニケーションのバリアを越える技術（IT含む）に広げることができると考えた。

本学には非言語コミュニケーション、身体表現、異文化・異言語間コミュニケーションをテーマにした教養科目、全員必修のアカデミック・コミュニケーション・スキル習得のためのゼミも設置してあった。さらにコミュニケーションの理論を学ぶことによって、コミュニケーションの障害を持つ人や外国人、世代の違う人、出身地域の違う人等との間のバリアを越えるスキルへと結びつけることできているのではないかと考えられた。

社会福祉は、新しいジェネリックソーシャルワークへの転換の時代を迎え、当事者個人個人の多様性を認め、そのニーズに応えるという複合的かつ高度な技術を必要としている。福祉の利用者には日本手話を母語とする高齢者もいれば、若くして失語症になる人もいる。福祉サービスを必要とする外国人も増えてきた。さらに当事者の意向を尊重し、当事者の家族等とも協力し、地域社会の資源を開拓し、関連専門職と連携する福祉への転換で、コミュニケーションのバリアとなるものはますます多様になっている。コミュニケーション力は社会福祉援助技術の中心であることは言うまでもないが、その教授法が十分確立されないまま、この転換期を経験していた。元来日本は高コンテキスト・コミュニケーションの社会と言われ、コミュニケーション・スキルへの意識が低いと言われている。特に同じ世代の人が集まる福祉施設は、高コンテキストである。しかし、多様な福祉利用者の個々のニーズに応える福祉に転換されると、福祉従事者は低コンテキスト・コミュニケーションを体験することになる。そうなると、広汎なコミュニケーション・スキルとともにコミュニケーションの普遍的な原理の理解が必要になる。むしろ円滑なコミュニケーションよりもミスコミュニケーションについて重点的に学ぶ必要がある。今までの経験や勘に頼った現場の事例中心のコミュニケーション・トレーニングでは不十分であり、高度なコミュニケーション力を獲得させること、そのための教授法の確立、教員研修、教育成果の測定方法の確立は急務であった。そのため本学の特徴的なコミュニケー

ション教育を社会福祉の専門教育に活かす取組は、有意義であると考えられた。

以上のような本学の学士力としてのコミュニケーション教育には、本学の教員の研究が活かされている、または今後活かされるであろうと考えられた。それは以下の1～7のようなものである。

1. 語学科目としての『日本手話』から特別支援教職（聴覚障害）課程

2009年度の、日本初の「日本手話」を中心に据えた聴覚障害を専門領域とする特別支援教育の教職課程設置は、既に教養課程の外国語科目として「日本手話」を設置していたものを、特別支援の教職課程という専門教育に活かしたものである。教養課程に「日本手話」を設置したのは、以下のような理由からであった。第一に、日本語や英語とまったく違う構造を持った視覚言語に触れることは学生の視野を広げる。第二に、ろう者は全人口の0.3%であるが、福祉従事者にとってはそれよりはるかに多くの確率でろう者と接する機会がある。第三に、障害者の権利条約に、ろう者の母語として手話での教育を保障すべきと謳われ、先進国ではその国の手話をその国の言語のひとつと法的に定めるようになっており、日本の中にも日本手話者という少数言語話者が存在することを周知し、その言語権を守ることは国際的にも急務である。

「日本手話」の語学としての設置の根拠として、手話の言語性の科学的証明があった。それは脳科学・言語学の研究や、少数言語話者としての手話者の文化や教育の歴史についての研究成果である（斉藤 2007 他）。たとえばろう者が手話を使っているのときの脳が音声言語話者が言語音を聞いているときと同じような動きをしていること（左大脳新皮質ウエルニッケ領域・ブローカ領域の活性化）は言語性の証明となった。また従来の言語学を応用して手話を分析することが可能になり、手話の音韻論・統語論を構築できたことも言語性の証明である。手話をめぐる教育学的・歴史的議論や紛争の研究も、当然手話の言語権を守る思想に結び付き、障害者の権利条約などに反映されている。このようなろう者の権利を守ることが聴覚障害特別支援の新しいモデルを生んだ。

語学はコミュニケーションのバリアを越えるスキルであるが、根本的に異なった文化の意味を知ることと表裏一体である。文化というのは、お互いに外国人のものということではなく、どのコミュニティーにも文化があるのであり、それを尊重する姿勢がソーシャルワーカーや保育士・教育者には必要である。

2. コミュニケーションのバリアフリー化体験から教養科目の「情報保障」設置へ

障害のある学生の支援の中でも、視覚障害や聴覚障害を持つ学生の授業の情報保障には、テクノロジーの開発と共に、認知科学の研究成果を活かすことが必須である。文部科学省科学研究費萌芽研究で筆者は、ろう者の学習者のための音のない教材から全盲の学習者の音のみの教材を両端に置き段階的に調節できるソフトをデザインした。難聴や弱視の学習者もいるし、あるいは、一般の学習者でも、どの程度視覚認知能力、あるいは聴覚認知能力に頼るかは個人差があるので、このソフトは真のバリアフリー教材と言える（斉藤 2009）。その中ではスカイプ等ITを駆使して、視覚障害・聴覚障害のある学生も含めて、世界の人とコミュニケーション

をとることを目指している。

このような研究を基に、アクティブラーニングとして教養基礎演習の中で、ノートテイク・パソコン速記等の支援を体験することを単位認定の条件とし、コミュニケーションのバリアフリー体験をさせ、同時に支援者の確保を目指してきた。また聴覚障害の学生が入ってきたときには学生ボランティアグループ等の支援を兼ねて、斉藤・植村・藤本が共同研究を行ってきた(斉藤 2007)。これらの研究・教育の実績が認められ、2009年から日本財団から多額の助成金を得ることができ、学内で聴覚障害者の支援プロジェクト室を立ち上げることができた。その支援室にはろうの当事者で、情報保障の進んだアメリカへの留学の経験がある常駐の支援担当者を置いている。

手話通訳、パソコンテイク、ノートテイクなどを聴覚障害のある学生が履修するすべての授業につけている。パソコンを話す速度に合わせて打つためには、2名でパソコンをつないで、交代で打ち込む技術が必要である。ノートテイクも訓練が必要であるが、限界があるので、ワンプointテイク(パソコンと併用でノートを補う)などが行われている。

2011年からは、情報保障という科目が教養科目の一つとして設置された。大学の単位として、体系的にこのような科目を置いているのは日本では極めてめずらしいことである。

3. 必修のアカデミック・コミュニケーション・スキル習得と教養教育としてのコミュニケーション理論の習得

初年次教育では、教養教育委員会を構成する教員の専門分野を活かしながら、全クラス共通の教科書(「知へのステップ」)を使って、アカデミックスキルとしてのコミュニケーション力を醸成していた。学生は興味のある分野の教員を選ぶことができ、その領域の中から課題を拾い、課題解決能力を養いながら、1年間で、要点をつかむ聴き方に始まり、ノートの取り方、情報の集め方、学術書の読み方、レポートの書き方、論文作成の方法をステップ・バイ・ステップに習得させている。

共通のアカデミック・コミュニケーション・スキルを身に付けさせるために、教員の専門分野を題材とするのである。その専門分野にはコミュニケーション理論の研究が多く含まれている。

たとえば文科科研基盤Bで「自由記述の分析方法」について研究している後藤隆は自然言語処理技法を援用し、5W1Hを含む話を計量テキスト分析した。福祉の援助記録、教員の授業記録、看護記録、各種経営・業務記録等5W1Hを含む記述を、層/形式分析により電子的データベースにすることによって客観的分析が可能になる(後藤 2007)。

また斉藤くるみ・八木ありさ・槻館尚武の「コミュニケーションと共感・ストレスの関係」についての研究もあり、そこでは生体測定器を使って、話し合っている人の脳波の変化を計る等の研究をした。ロールプレイをしながら、内的変化を見ることで、よい相談援助のあり方がわかってくるし、あるいは唾液からストレスを測ることで、話し合いの前と後でストレスの違いを比べることができる(斉藤 2010)。コミュニケーションの研究は、従来のコミュニケーション論(情報が正しく伝わるか否かを問題にする)から、脳科学、特にソーシャルブレインとい

う考え方へと転換期を迎えている。コミュニケーションとは、ある場に共にいて、お互いに影響を与えることであるという考え方が必要になってきている。このことは後述の「コミュニケーションの場」をつくる能力というベンチマークにも活かされている。

また外国人教員の演習では教員と学生が、それぞれ母語を使う実験で、異文化コミュニケーションを体験し、アジア研修を最終目標としてきた。これを教授した教員は自ら外国人としての日本やアジアを体験し、また在日外国人のための「いのちの電話」の相談員および相談員の指導者としての経験を持っており、「コミュニケーションのバリアが組織に与える影響」について研究している。異文化環境でのコミュニケーションのあり方やNGO等における組織改革とコミュニケーションとの関係も研究してきた。この中では組織の中でお互いにインタビューを行いながら、コミュニケーションの改善が組織のプロダクティビティーを変えることを証明した (Fujimoto 2006)。

福祉の現場には、たとえばまだしゃべれない赤ちゃんと一緒にうまく意思疎通をして遊んでいるとか、高齢者がお互いに関係のないことを言っているが、楽しくおしゃべりが続いているというような状況がある。従来のコミュニケーション理論で説明できないということが多々あり、従来ミスコミュニケーション（コミュニケーションの失敗）と言われていたものが、必ずしもミスコミュニケーションと言い切れるのか、という視点が必要になってくる。

4. 身体表現と非言語コミュニケーションの重視

教養基礎演習や一般教育科目で、身体表現を使ったコミュニケーションの体験授業も行われていた。ここでも非言語コミュニケーションと共感の関係を、学内共同研究（斉藤 2010）・文科省科研（八木 2007）のテーマとしている教員たちの研究成果が活かされている。例えば文科科研萌芽「身体性とは何か」では、一人ひとりの脳の中の身体感覚にストックされた発育発達歴とそこで生じていた主観は家族や地域、文化によって形成され、その範囲での普遍性を保ちつつ、しかし個別の肉体に宿る主観という異文化を形成していくこと等を論じている。そしてソーシャルワーク実践では一人ひとりが異文化であることに気づき、自己覚知や距離感を保ちつつ相手の立場に立とうと努力する姿勢が必要であるとしている。これは身体性の研究を相談援助技術のコミュニケーションの教育に活かしている例である。

また文科省科研（基盤B）「手話・舞踊・演劇の言語性・非言語性と共感」についての研究（斉藤）も活かされている。手話・演劇・舞踊という身体表現と、言語的・非言語的コミュニケーションの関係を探り、それらを視覚的に認知することにより、他者の共感が養われることを証明し、言語的身体表現・非言語的身体表現を利用した他言語・異文化理解のための教育プログラムを開発することを目指してきた（文科省科研基盤B：代表斉藤 2008-2011）。これは教育プログラムのデザインとして福祉教育に応用できるし、言語と共感の関係は教養教育にも福祉専門教育にも重要である。

5. 必修の英語と第二外国語

本学カリキュラムでは英語のネイティブスピーカーの教員による「英語A」（全学生4科目

必修)「福祉の英語」、「TOEICの英語」等、日本人教師による「英語B」、ドイツ語、中国語、フランス語、日本手話、アメリカ手話等から選択必修で、4科目履修させている。国際語の習得と異文化間コミュニケーション力をつけるためである。しかし問題は約30クラスもあるために、それぞれの教員が教えたことに沿って試験も行われ、その教員が単位を出してしまうことである。真の能力を測るための基準が必要であった。そこでコミュニケーション検定という客観的な測定を思い付いたのであった。

また既に視覚障害・聴覚障害の英語教育の開発で得られた成果も、外国語教育の中で活かすことができる。それは音声言語である外国語を聴覚障害のある学生や聴覚認知能力が高くない学生に教える方法とテクノロジーだからである。

また外国語の教養教育としての意義は異文化の理解、専門教育としての意義はその言語を使えることが一種のスキルであると同時にコミュニケーションスキルを考える題材にもなるということは、これまでに述べてきた通りである。外国語を習得することの意義をもっと十分に教える必要があった。

6. 必修の援助技術論及び相談援助演習・実習

全学生必修の社会福祉士科目「社会福祉援助技術論」「相談援助演習」「相談援助実習」では福祉従事者に必要なコミュニケーション・スキルを高める教育をすべての学生を対象に行ってきた。本学の多くの教員が相談援助のスキルに関わる研究をしている(松井2008、木戸2007、山下2006、大橋2006)。福祉の利用者とのコミュニケーションに必要なのは私的関係のそれとは異なる専門技術である。専門的援助関係、すなわち利用者が本音を言える信頼関係を作ること、利用者が抱えている真の問題を把握できること等、利用者が抱える問題解決の支援につながるコミュニケーション力が必要である。福祉の現場では、多様な人々(利用者・利用者の家族・関連する分野の専門家)との相談や連携のための意思疎通、記録・モニタリング・プログラム作成等のための読み書き能力、また社会への発信ができる表現能力が必要である。

最新のコミュニケーションの理論に照らした教授法を確立し、教育効果を計る因子を確立することが急務であった。上記1～6に述べたような基礎的コミュニケーション力やコミュニケーションの理論を応用し、それと相談援助の技術を有機的に連携することが急務であると考えられた。

7. 各資格課程のコミュニケーション教育

上記6の必修科目以外に、資格課程では、高齢者、障害者、児童等々とのコミュニケーションを重視した教育を行ってきた。この中では高齢者や障害者とのミスコミュニケーションを異文化間コミュニケーションと見る理論が活用すべきと考える(Coupland 1991)。ろう文化から始まった障害学は、今や自閉症文化の存在も認めている。

ある分野に特化した資格課程の教育も、その中で多様性を認める方向に進んでいる。養護学校・ろう学校・盲学校が統合され、特別支援学校となったのもその一例である。障害ごとに児童・生徒を集めるのではなく、個別の児童のニーズに合わせて、支援を計画していくという考え方

で、教職課程の学生は、たとえ聴覚障害を専門とするにしても視覚障害、肢体不自由、知的障害、病弱児、ADHD・LD、自閉症児など広く学ばなければならない。この転換には様々なコミュニケーション形態を身に付けていなければ対応できない。またITの発達で、今や聴覚障害者と視覚障害者が通訳を介さずPCでコミュニケーションがとれる時代であり、IT利用のコミュニケーションのバリアフリーに対応できるソーシャルワーカーや保育士・教員が必要である。新たに資格化されたスクール・ソーシャルワークも子どもをとりまく環境全体の調整がその仕事であり、保育の仕事でも、母子支援等が重視されるようになり、今や子ども対象の分野もコミュニケーションの対象は子どもだけではない。介護課程では高齢者の言語の捉え方として、生活歴（年代や地域）が重要であり、非言語コミュニケーションスキルも重視しなければならないし、点字、手話も必修項目とされている。これらはコミュニケーションのバリアを乗り越えるスキルと、コミュニケーションの理論や異文化理解が必要であることを意味する。

III. 「ことばのバリアフリーを旨として」の実施

以下にこの事業の内容をまとめる。

1. 目標とデザイン

学生がことばのバリアを乗り越えられるようになるには、

- (i) 広汎なコミュニケーションスキル・ITスキルを身につけさせること、
 - (ii) 普遍的なコミュニケーションの原理を理解させること、
 - (iii) それらが社会福祉に活かせる能力となることである。またそのような教育を実現させるためのコミュニケーション分野、福祉分野等の専門家の協力による教授法の確立、
 - (iv) 達成目標の細分化（ベンチマークの設定）、
 - (v) 効果の測定法の確立、
 - (vi) 効果の測定、
- が必要であり、最後に
- (vii) 以上の全国への発信

によって、他大学に貢献することが本学の使命である。

具体的実施された新たな試みは、コミュニケーション力を科目を横断する軸として、各課程・各科目を有機的に連携させることをめざしたものである。教育内容としては、一般的な大学教育としての語学や学際領域（言語学・心理学・社会学・脳科学等）としてのコミュニケーションの教育を強化するだけでなく、さらに広い、あるいは特殊なコミュニケーションを学ぶ。そしてコミュニケーション力の具体的な指標として、ベンチマークを設置し、すべての科目をコミュニケーションの視点から見直し、その科目がどのようにコミュニケーション力をつけることが可能なかをマークするようにした。学生はそれを目安に授業を選び、個人の目標にする。またポートフォリオを使ったアカデミック・プランニングではアドバイザーとの面接自体をコ

コミュニケーション・トレーニングと捉えて重視することにした。また手話という音のない言語や、ITを介した聴覚障害者・視覚障害者とのコミュニケーションから学び、ことばのバリアについてのセンシティブティを高めることを目指した。コミュニケーション力を社会福祉に活かすという方向だけでなく、社会福祉現場でのコミュニケーションの体験を利用して、初年次からコミュニケーションの本質を学ばせるようにした。たとえば、失語症の患者との対話は必ずしも受信と発信の相互関係ではなかったり、聞き手が失語症者の代弁をすることでうまく受信・送信のバランスが保てる場合がある。認知症高齢者同士の会話からコミュニケーションの成立がコンテンツだけによらないことがわかる。また福祉の現場では言語コミュニケーションが有効に使えない利用者も大勢いるため、非言語コミュニケーションの重要性を学ぶ必要がある。学生はボランティア活動などで体験した福祉の現場でのコミュニケーション体験を、ポートフォリオに綴り、それはアカデミックプランニングⅠ・Ⅱという科目の中で評価される。

学生の年次進行でいうと、1年次には教養基礎演習等で、主にアカデミック・コミュニケーション・スキルと語学による異文化コミュニケーションを中心にコミュニケーション力をつける。これらの内容を盛り込んだ「ソーシャルワーク・コミュニケーション検定」を必修科目の時間を使って後期はじめ（2010年度）、前期終わり（2011・2012年度）に実施した。アカデミックプランニングのアドバイス週間に実技試験も行った。最終評価にはポートフォリオに綴ったボランティア活動でのコミュニケーション体験やコミュニケーション・ブースでのアクティブラーニングを加点することにした。

2年次には、教養教育としてのコミュニケーション理論と結びつけながら、社会福祉援助技術としてのコミュニケーションを理論的に学ぶことを目指した。上記同様の「ソーシャルワーク・コミュニケーション検定」ではかりながら、異文化コミュニケーションの理論と共に援助技術としてのコミュニケーションに注目させることを目指す。外国語の検定試験なども積極的に受験することを奨励し、加点する。さらにポートフォリオに綴ったボランティア活動でのコミュニケーション体験やコミュニケーション・ブースでのアクティブラーニングも加点する。

3年次には実習指導の中で社会福祉現場を想定したコミュニケーションのトレーニングを行う。「ソーシャルワーク・コミュニケーション検定」は実習前の点検として行う。検定の内容にはコミュニケーションの理論と福祉現場に必要な読み書き、相談のスキル等が含まれており、面接場面のスキットを使ったDVD教材を作成したものも活用するよう奨励する。

4年次にはコミュニケーション力の総点検としての「ソーシャルワーク・コミュニケーション検定」の活用を国家試験の準備とともに奨励する。

2. ベンチマークの設定

これまでコミュニケーション能力というのは、何かを伝えるための手段であると考えられてきた。日本語では「コミュニケーション」をしばしば「情報伝達」と訳すが、社会福祉の分野でのコミュニケーション能力は何かを伝えるための手段の域を超えるものである。外部のコミュニケーションの指導者（JCDA 認定キャリアカウンセラーの川上ひめ子氏と、アメリカ CCE. 認定 GCDF キャリアカウンセラーの池澤ショーエンバウム直美氏）と内部の教員が話し

合いを重ねた上で以下のような4点の要因をコミュニケーションのベンチマークとした。

ベンチマーク1. コミュニケーションの仕組みを理解できる

ベンチマーク2. 的確に言語的メッセージを送信・受信できる

ベンチマーク3. 非言語的メッセージを理解し、活用できる

ベンチマーク4. コミュニケーションが成立する場を作ることができる

教員は自身の授業がこの中のどれを向上させることができるのか、あるいはどれを向上させたいのか、を意識するようになった。福祉の現場ではベンチマーク1と4が特に大切になる。赤ちゃんとコミュニケーションや、ほとんどことばを発しない認知症の高齢者との関わりでは、ベンチマーク2はほとんど問題にならない状況さえあり得る。

伝えるメッセージではなく、コミュニケーションそのものが最終目標である「時」と「場」が、社会福祉の現場にはしばしばある。情報の伝達がなくても、コミュニケーションが成立しているという状況がある。そのようなコミュニケーションの成立こそが、人と「関わる」意味であるということが見えてきた。

ベンチマーク4の「コミュニケーションの場をつくること」は、コミュニケーションをとるためのスタートではなく、ゴールである場合もある。

3. ソーシャルワーク・コミュニケーション検定とe-ポートフォリオを利用したアカデミックプランニング

四年制大学を卒業した学士として、またソーシャルワーカーとして必要なコミュニケーション力の目標をベンチマークで示し、その4点を高めるための授業や教授法を行い、学生もそれを高めることに努力するのであるが、その目標にどの程度近づいているかを点数で見られるようにするために検定試験を作成した。ソーシャルワーク・コミュニケーション力の可視化、つまりこの点数が自分のコミュニケーション力である。

検定試験の作成には前述のキャリアカウンセラーの川上・池澤両氏に約200問の問題を作成してもらい、それを学内の教員で検討して完成した。最終的に、127の質問になった。敬語、ことばづかい、福祉の現場での利用者・家族の呼び方、スタッフのことばづかい等のマナーや、英語の丁寧表現、国際電話の常識とマナー、電話のマナー、報告・連絡・相談のための的確な表現、5W1H、苦情の電話の処理、手紙の宛名の書き方、頭語と結語、e-メールのマナー、社会福祉に必要なキーワード、コミュニケーション技法、傾聴などを理解できているかをチェックする問題で構成されている。国語力・英語力を始め、言語的メッセージの送受信に必要な能力が身についているか（ベンチマーク2）を中心に測る。これを30分で解くのであるが、学生によっては時間が余ってしまう者もあり、時間内に解答できない者もある。

実技編はアカデミックプランニングの面接で行う。これは年に3回アドバイザーの教員の研究室に面接に訪れ、学習計画や、ボランティア活動や実習の計画や振り返り、そしてキャリアデザインについて相談するのであるが、そのときにコミュニケーションの実践力を教員と本人の自己評価で話し合いながら採点することになった。アドバイザーは学内の全教員が各学年7人程度の学生のアドバイザーとなる。姿勢や服装、話し方、内容の整理の仕方、論理的な話し

方、態度（ふるまい）など、チェックポイントをリストにして、学生一人ずつのコミュニケーション力、特にベンチマーク3、4を中心に測る。

検定のスコアはe-ポートフォリオの自分のページに学生各自が集積していく。e-ポートフォリオはオンライン上で常時学生が教員とコミュニケーションがとれるように工夫されたシステムである。学生は学習計画やその振り返り、コミュニケーション検定の結果を綴り、4年間いつでも計画を立て直したり、学習成果を振り返ったりできて、教員は自分のアドバイザー（担当する1・2年各7名の学生と自身の3・4年ゼミの学生）のページに入っていくことができる。そしていつでもコメントを書き込んだり、フリートークのやり取りをすることができる。これらが1・2年次の二年間でアカデミック・プランニングIの点数となり、3・4年では、アカデミック・プランニングIIの点数となる。これは必修の単位で、それぞれ1単位であるが、取れなければ進級・卒業ができない。

しかしこれらの仕組み、すなわち筆記試験とアカデミックプランニングの面接だけでは、ソーシャルワーク・コミュニケーション力を測ることはできない。特に後述のシンポジウムの議論の中心になったベンチマーク4「コミュニケーションが成立する場をつくることができる」という能力は参加型のワークショップなどを開催し、その中で参加者が相互に評価し合うことが必要になる。この方法の開発は今後の研究課題である。

1年次から4年次までポートフォリオに記入し続けた学年が卒業するときには、学士力教育・福祉基礎教育・資格課程教育の中のコミュニケーション教育を有機的に結びつけられているかを、個々の学生のポートフォリオから見る事が可能になると思われる。また教員のティーチング・ポートフォリオも開始し、各自の教育をコミュニケーションの視点からも振り返ることができ、また研究との関係も見えやすくなる。このように常にデータを蓄積できるポートフォリオは、効果を可視化し、IR（Institutional Research）の拠点となる。

4. DVD作成とカウンセリング・ワークショップの開催

面接の場を舞台とする、良いコミュニケーションの例と悪いコミュニケーションの例を表わすスキットを作り、DVDにした。アカデミックアドバイザーとの面接場面とキャリアカウンセリングの場面で、それぞれ良い例と悪い例を示した。キャリアカウンセラーの川上・池澤両氏と国際基督教大学大学院博士課程の学生でライターでもある斉藤みか氏が脚本を書き、学内の学生劇団ピッポと川上・池澤両氏が演じた。そして株式会社文化工房が撮影収録して、DVD教材ができあがった。

それを使ってワークショップを行った。学生の中から参加希望者を募り、DVDを見て、何が良いコミュニケーションか何が悪いコミュニケーションかを話し合った。川上・池澤両氏をファシリテーターとして、4～5名の学生のグループが気づいたことを付箋に書いて模造紙に張りながら、話をまとめていき、最後にグループごとに発表した。DVDを作成したときに意図したことはほぼすべて学生から気づき、さらに授業・アルバイトの場でのコミュニケーションや、友達同士・家族とのコミュニケーションなどにも話が及び、予想以上の豊かなディスカッションとなった。このようなワークショップは参加型のコミュニケーショントレーニングでも

あり、ここで評価する方法を開発すれば、ベンチマーク4の能力も測定できる可能性がある。これは今後の研究課題である。

このDVDを使ったワークショップに参加した学生たちは、参加に先立ち、自分のコミュニケーションについての悩みや、進路について川上・池澤両氏とのカウンセリングを受けている。つまり三人で、話し合っていて、それを両氏に採点してもらってあった。点数は保管されて、同時期に行われた第一回ソーシャルワークコミュニケーション検定の点数と比較し、検定の妥当性を調べることに使わせてもらった。その結果、面接の点数とソーシャルワーク・コミュニケーション検定の点数と相関関係が見られたが、正確には、今後何年間か続けて多くのサンプルを取る必要がある。

5. コミュニケーションブースの設置と最先端のIT

アクティブラーニングのためのコミュニケーション・ブースを設置し、コミュニケーションを補うためのパソコンとソフトを常設した。

既に学生にはコミュニケーションを学ぶために障害のある学生の支援としての情報保障の実習をゼミに取り入れたり、「情報保障」という授業も設置していたが、さらに大学院生のTAを使い、学生の自習時間の充実を図ったり、ゼミの中で実習に使ったりした。教養基礎演習の中では、学生を少人数に分けてTAの指導の下、障害のある人とITを使うことによって、コミュニケーションを行ったり、イヤーマフという音が聞こえなくなるようにするヘッドフォンをつけて、コミュニケーションをとる実験をした。

また全盲の講師に来てもらって、英語の点字について教えてもらったり、点字を打ち込む機械を見せてもらった。

聴覚障害者のための音声認識ソフトも導入した。教師がしゃべったものを機械が文字にするものであるが、これは非常に難しく、最近までほとんど出て来た文が支離滅裂なものになっていた。次第に改良されているが、現在の最良の方法は、口を覆うようなラップ形のものに、ある程度訓練をしてきちんと明瞭な発音で言いなおせる人が、教師が言ったことを、少し遅れて正しい発音のきれいな日本語にして入れる方法である。口を覆うのは教師が話したことを少し遅れて発音すると、聞こえる教師と学生にはうるさくて、授業が成り立たないからである。そこで音が外には漏れず、機械にだけ入るように工夫をしているのである。それをコンピューターが文字化するのである。さらにもう一人の支援者が誤変換のみを直す。それならばパソコンの速記ができなくても少し直すだけなので、支援者も増える。

コミュニケーションブースはコミュニケーションについての悩みを抱える学生がTAに相談する場としても使った。

6. 教科書「コミュニケーションの力を伸ばすアドバイス」の作成

事業を行いながら、コミュニケーション力を上げる教科書を作成した。ここには上記Ⅱの教員の研究や代表的なコミュニケーション理論の解説を取り入れた。

この教科書を2012年度から全学生が読むことになる。その効果は2013年度からの検定結果

で検証することができる。その中心となったのは以下のようなものである。

(1) ベンチマーク1「コミュニケーションの仕組みを理解できる」

これはベンチマーク2、3、4で表されるコミュニケーション力の基礎となるものであり、また応用力・創造力を生み出す力である。今までに遭遇したことのないコミュニケーションの可能性が生まれた場合でも、コミュニケーションの本質がわかっているならば、うまくコミュニケーションを成立させていける。ここで脳科学の先端研究としてミラーニューロンの発見等、相手の心を読み取るしくみに言及した。ソーシャルブレイン、つまり社会的な存在としての人間が、人間同士で関わる時の脳の状態はどうなっているか、という研究がコミュニケーションの仕組みを明らかにしつつあることも述べた。複数の人間が関わる時、お互いに存在することで影響し合うことが最も広い意味のコミュニケーションであり、ある人が何かの情報を与える、そしてそれを相手がキャッチする、というのが最も狭い意味のコミュニケーションである。

次にコミュニケーション vs ミスコミュニケーションという考え方を紹介した。コミュニケーションがうまくいかない場合や、誤解が生まれる場合を、ミスコミュニケーションと言うが、その時にはコミュニケーションをとる人同士の間にバリアがあると考えられる。コミュニケーションは本人のスキルだけによるものではない。視覚障害をもつ人が、タクシーに乗って運転手とおしゃべりをしていて、あるとき運転手がふりむいて、乗客が見えない人だと気づいたとたんに会話がはずまなくなるというような例を Lerita M.Coleman と Bella M.DePaulo がミスコミュニケーションの例として挙げている (Coleman & DePaulo, 1991)。物理的な距離のみならず偏見等心理的な距離もコミュニケーションのバリアになるということである。それにはお互いの情報の格差や、年齢の差、方言の違い、そして属する国やコミュニティの違い、つまり文化の違いもバリアなのである。

また、高コンテクストのコミュニケーションと低コンテクストのコミュニケーションという理論も紹介した。高コンテクスト、すなわち社会的・文化的背景を共有している者同士は、詳しくことばにして表現しなくてもコミュニケーションがうまく進む。日本は高コンテクストの社会と言われ、コミュニケーション・スキルへの意識が低いと言われてきた。しかし最近では外国人も急増しているし、日本人が海外に行くことも多い。同世代の人の集まる福祉施設や学校は高コンテクストであるが、多様な福祉利用者の個々のニーズに応える福祉に転換されると、福祉従事者は低コンテクスト・コミュニケーションを体験することになる。そうすると、広汎なコミュニケーション・スキルとともにコミュニケーションの普遍的な原理の理解が必要になる。

テキストには以下のようなクイズを付けた。

福祉の現場ではいろいろなコミュニケーションのあり方を見ることができます。以下の例からどんなコミュニケーションの仕組みが見えてくるでしょうか。

- ・失語症になった人が高齢者施設で傾聴ボランティアをやっています。
- ・軽度の知的障害を持つヘルパーさんは高齢者からとても人気があります。

(2) ベンチマーク2「的確に言語的メッセージを送信・受信できる」

これは狭い意味のコミュニケーション力である。つまり日本語や外国語（日本手話・アメリ

カ手話も含む)での発話力・理解力・文章力・読解力である。言語的メッセージを送信・受信する能力とはその言語の語彙・文法を知っているかどうか(形態論・統語論・意味論)や、またある意味の発話が、その言語を使う社会でどのような意図で使われるか(語用論)や、どういう状況で使ってよいか、よくないかのマナーを知っているかどうかである。非言語的メッセージ(ベンチマーク3)と違うのは、多くの明確な規則があるために、送信者・受信者の間でその記号の持つ意味の捉え方がかなり共通していることである。同じ言語を使うならば、そのことばであらわす意味はほぼ同じである。非言語的メッセージは、それが何を表すかは、なかなか一義的に決まらない場合が多い。

的確に言語的メッセージを送信・受信できるためには、その言語の運用能力が高いことが必須である。それには豊富な語彙をもち、文法や表現のマナーを身に着けていなければならない。個人的な対話、大勢の前で話すこと、それぞれにトレーニングが必要である。特にソーシャルワーカーとして働くためには、母語を知っているだけでは不十分である。相手が言語運用能力に何らかの支障を持っていても、それをくみ取ったり、補ったりする能力も必要になる。言語運用のマナーが身につけていないと、相手に不愉快な思いをさせて、人間関係が形成できないこともある。高齢者に対する尊敬の念を表す語彙や表現方法、子どもにわかりやすい語彙や表現方法等々、ソーシャルワーカーには高度な言語能力が必要である。

言語的メッセージを送信・受信するためにバリアになることには認知的なモダリティーの問題もある。聞こえない人とのコミュニケーション、見えない人とのコミュニケーションは分かりやすい例である。電話や暗闇の中での会話のように音だけという環境、逆にeメールなど文字だけのコミュニケーションというのは誰でも体験する。そのような状況を意識的に体験することが効果的である。音だけという環境では、自然と声の調子などの要素に特に注意を注ぐようになるし、相手が見えているコミュニケーションよりも、伝わっているかどうか注意深くなる。

書き言葉は、記録・手紙・eメールなど、その形態によってもかなり違う。書きことばは音の高さや間(ま)、非言語的メッセージ(姿勢や視線・表情)がないので、伝わりにくい。一方で書きことばはペースが遅いので、考えながら表現することができるし、書くということが考えをまとめたり、自分の表現することを客観的に見ることを許す。直筆の字か、パソコンで打ち込んだものやeメールのような活字かでも違う。直筆の字は個性が表れるし、同じ内容でも丁寧に書いた物と、走り書きで、まったく印象が違う。

言語的メッセージ・非言語的メッセージとしばしば分けるが、簡単に分けられるわけではない。たとえば声の高さや、間(ま)の置き方は非言語的コミュニケーションに入れられることが多いが、音や間を除いて言語を論じて意味がない。たとえば「明日行く」の語尾を上げれば行くのかという疑問になるし、下げれば叙述になる。これは意味がはっきりと分かれるのであるから、文法の一部と考えざるを得ない。手話では手型で表すものと首の傾げや眉上げ、視線などで、意味が変わる。これらは文法記号であるが、たまたま驚いて眉をあげたまま手型で何か表したときはそのときの眉上げは言語には言語的コミュニケーションではない。

音のない視覚言語である手話の場合、言語すべてが視覚記号であらわされるため、音声言語

話者にとって非言語的メッセージとされる姿勢・表情・視線の多くが言語的メッセージに含まれる。たとえば視線によって、直接話法や間接話法を表すことができる。しかし手話における姿勢・表情・視線のすべてが言語的メッセージではなく、手話者にも音声言語話者が表す姿勢・視線・表情と同様、非言語的メッセージとしての姿勢・視線・表情もあるのである。疑問文であることを表す眉上げと驚いた表情の眉上げを区別する必要がある。このように手話の習得は、聞こえる人にとっては外国語以上に難しいと言える。

ここでも以下のようにクイズを出した。

①以下の言い回しは適切でしょうか、考えてみましょう

「なにやってんの、もうすぐ一年生でしょ、ばかじゃん。」

「先生、高齢者について、卒論書きたいんですけど、いまいち何書いていいかしぼれなくて、もうちょい待ってくれますか。」

②来週講演会を開催します。参加希望の人に聴覚障害の人が申し込んできました。どのような配慮が必要でしょうか。

(3) ベンチマーク3「非言語的メッセージを理解し、活用できる」

非言語コミュニケーションの研究も進んできている。言語よりもはっきりした規則がないと思われがちであるが、規則がまったくなかったら、お互いにそれを使うことはできないし、無意識な非言語的メッセージを理解することもできない。ここで手話は非言語的メッセージではないことを強調した。手話は語彙・文法等々の文法がはっきりしていて、その規則の構造は音声言語と同じような要素からなっている。また脳の言語野で生成されていることも明らかになっており、人の脳の中では、聞こえる人が音声言語を発したり、理解したりするときと、手話を母語とする聞こえない人が手話を発したり、理解したりするときは、まったく同じことが起きているのである。またある手の形・動き・位置が意味することは、その手話の話者にはほぼ一義的に特定できるが、他の国の手話では全く違うことを意味することもしばしばある。

手話に近いものに、手型が一義的に何かを表すジェスチャーがある。「OK」などは日本の社会では一義的に「可」を意味する。このようなジェスチャーを「エンブレム」と呼ぶ。一方、本人も無意識に話しながら手やからだを動かしてしまう等、何の意味かは分からないジェスチャーもある。これは音声を発するときそのリズムと関係がある。大きいことを表すときには自分の体を広げるとか、小さなものを表すことは身をかがめるなどの傾向はあるが、そのジェスチャーが何か特定の意味を表すという共通理解はない。「こんな形の」と空で描くように、音声言語では表せないものを手で形取るというジェスチャーもある。パントマイムはこれと類似のもので、実際の行動を体で表してしまうものである。

ジェスチャーにも音声言語と非常に密接につながっていると考えられるものがある。無意識に音声言語にともなうものは、その音声言語の意味に影響されることが証明されている。たとえば英語の come up (現れる)などは熟語で、上 (up) という意味はないが、音声英語に引きずられて、上に手を上げてしまう人が多い。また寝ている赤ちゃんは足で空をけったり、手をばたばたさせるときに、音声と合わせて動かすことから音声と身体動作のルーツはひとつなのではないか、と考えられるようになった。言語的メッセージが伝わりにくいほど、人は無意識

でジェスチャーを多く使う。これも言語的メッセージと非言語的メッセージが無関係でないと考えられる根拠である。

学生には日頃自分がどのようなジェスチャーを頻繁に使うかを録画などして、把握することを促した。また他者のジェスチャーも観察してみることを勧めている。ジェスチャーを読み取る習慣をつけておくと、言語的メッセージの少ない乳幼児・障害者・高齢者とのコミュニケーションに役立つからである。

視線の機能についても紹介した。目で何かを見るためだけに視線は使われているわけではない。コミュニケーションとしての視線でもっともわかりやすいものは指さしに伴う視線である。何かを指さして相手に示すとき、人は必ず指をさしたものを見ている。そして受信者、つまり指さしを理解する人は指だけではなく、指さす人の視線を手掛かりに何を見ているかを特定している。1歳未満の赤ちゃんでもできるので、これはヒトの特別な能力と考えられている。相手と自分が同じものを見るという行為はコミュニケーションの第一歩である。言語メッセージも実は抽象的な指さしも言えるもので、その言語によって、送信者と受信者が同じ対象を共有しているのである。自閉症の子どもにこの共有がうまくできない子が多いことは、いわゆる「心の理論」、つまり相手の心を理解することの障害である自閉症を解く鍵と言われる。しかし視線は見るための視線、見せるための視線（他者に合図を送る等）、無意識に動かす視線があり、研究するのは難しい。見せるための視線の最も洗練されたものがろう者の手話の言語記号としての視線である。インド舞踊や歌舞伎などにも視線のルールがある。

その他に発話に伴うものとして声の高低や発する言葉の速さ、語気の強弱などが、非言語的メッセージとして重要であるし、同様に手話の場合も、同じ内容の発話であっても、表現の速さ、大きさ、動きのアクセントなどの違いでニュアンスがかなり違う。

姿勢も背中を丸めてうつむいた姿勢と、胸をはった姿勢では、見る人が感じるものは全く違う。これは文化的なものより、普遍的・生理的な必然的な表出であるものが多いと思われる。姿勢に注目することで、相手の心理状態がわかることも多いので、教科書では姿勢を観察することを促している。言語で十分表現できない人たちの場合、姿勢に注意することは有効だからである。

接触も大きな意味を持つ。握手は、はっきりとした意味をもつ接触であり、また意味が特定できるジェスチャーでもある。相手の肩に手を置くだけでも一定の意味を持つ。小さな子どもの頭をなでることも大きなメッセージである。

表情も重要な要素である。人の顔の表情は非常に多様で、霊長類の中でも桁違いに、筋肉の数が多く、進化的にいかに顔の表情が人間同士のコミュニケーションに大きな役割を果たしてきたかがわかる。顔の表情がよくわからない発達障害の人もいることは、表情を読み取ることが高度な能力であることの証である。顔の表情は意識的・無意識的に相手にメッセージを送っている。どんな文化でも笑った顔はよく似ているし、悲しみの表情もよく似ている。従って、かなり普遍的・生理的なものであると考えられている。

その他、コミュニケーションをとろうとする相手の容姿・体型・身長等も、コミュニケーションに影響を与えと言われる。大きな人であるだけで小さなこどもがうまくコミュニケーション

ンが取れないこともある。

ここには以下のようなクイズを付した。

- ・小さな子どもと話をするときにはどのような姿勢がよいか、考えてみよう。
- ・アカデミックアドバイスで先生に会う時の座り方で注意しなければならないことにはどのようなことがあるか、考えてみよう。

(4) ベンチマーク4「コミュニケーションが成立する場を作ることができる」

ベンチマーク2、3で表される能力に長けていれば、コミュニケーションの場もうまく作ることができるのは明らかであるが、それだけではない。言語的メッセージや非言語的メッセージを的確に発することができ、また理解することができても、それだけで場が作れるわけではない。

コミュニケーションの場というのは、文字通りの「場」、つまり環境も含まれる。コミュニケーション論ではコミュニケーションは人の配置（座る位置・お互いの角度等）、空間の中の人の密度、温度（季節）、色、音、光、家具（座るのはベンチかひとりがけの椅子か、畳やカーペットの上か）、その人にとって、慣れた場所かどうか、などに大きく影響されると言われていて、いろいろな実験や研究が行われている。コミュニケーターの身体的特徴や声なども影響する。男性の声か、女性の声か、大人の声か、子どもの声か等で様々な印象を与える。自分と近い属性を持つ人の声かどうか、相手が好きかどうかでも違う。子どもが好きな人はその場に子どもがいるだけで、話しやすいであろう。小さな子どもやペットを連れていると、初対面の人でも話しやすいという研究結果もある。

コミュニケーションの場をつくるのがうまい人を科学的に立証することは現段階では難しい。しかし関わろうとしてもほとんどしゃべらない人がいると、なかなかコミュニケーションの場ができないことは確かである。皆が楽しそうに微笑んでいる場では、コミュニケーションに入りやすいであろう。

コミュニケーションを取っている人同士とは別の人が同じ空間にいるか、いないか、離れたところにいるかどうかにも影響を与える。電車の中で、友達と話をするとき、まったく知らない人ばかりであっても、その車両に誰もいないときは明らかに違う。

世代の違いも影響する。授業中の私語というのも、昔はほとんどなかった。私語を不愉快だと思う人は若い人のほうが少ないし、私語をしている若者の多くは罪悪感を感じない。大教室で、教師が来るのを待っているときに、それぞれが数人ずつでおしゃべりをしてかなりの騒音になっていても、別に違和感はないが、授業が始まって、教師の話をお聞きしようとしているときに、私語が聞こえたら、教師の話が聞こえないわけではなくても気になるという人が多い。教師のほうは小声でも私語をしている人がいると、とても気になるものである。

コミュニケーションでは送信者と受信者でできてしまう「場」というものがあり、その場をこわすものがあると、送信・受信という関係がこわれてしまう。たとえば授業という場では、教師が送信し、学生は受信するという形、そして教師から投げかけられたら学生もそれに答えて発信をする、ということが場の中で期待されている。その場に期待と違う形の別のコミュニケーションの場が入り込んでくると、本来あるべき場の形がこわれてしまうのである。逆に、

にぎやかな飲食店の中で、どれほど人々の声が雑音・騒音としてあったとしても、自分はどのコミュニケーションの「場」の中にいるのかわかる。かなりの騒音があっても自分たちの場の中にいる人の声とそれ以外の声をきちんとわけて、自分たちのコミュニケーションの場の中の人の声だけが聞こえる。場をつくることや、場をこわされるということは、必ずしも物理的な音によるわけではないのである。人にはコミュニケーションの場の中の人、外の人を瞬時に認識できる能力がある。

ソーシャルワーカーにとっては、上記のような自然にできる場だけでなく、コミュニケーションの場を自ら作っていかなければならない場合がある。相手は話したがらない、つまり場に入りたがらないかもしれない。また一般の人たちのコミュニケーションのあり方になじまない人もいる。的確な言語的メッセージの受信・送信が不可能な人とコミュニケーションの場をつくらなければならないこともある。

二名の認知症の高齢者が、それぞれまったく関係のない話をしているのに、交互に発話して、ずっと楽しそうに会話を続けているように見えることがある。この場合コミュニケーションが成立していると言えないのだろうか。明らかにコミュニケーションの「場」ができています。このような場合、ベンチマーク2は問題にならないということになる。一方ベンチマーク3の非言語的メッセージは、かなり使われているかもしれない。

赤ちゃんは、自分の声に反応して自分の言語とはちがう言語音や物理的な音が鳴る装置があると、おもしろがって、内容は何もないのに、発声のキャッチボールをし始める。この場合、コミュニケーションの「場」ができていてと考えざるを得ない。人には生得的にコミュニケーションの「場」をつくる特別な能力が備わっているのである。

一方で、機械音で「こんにちは」とか「ありがとう」などと聞こえてきたり、あるいは「おつりを取り忘れていませんか」と質問をしてきても、大人は答えない。それは相手が機械の自動的な音声だと思えば、自分の返事に興味はないということを感じ、かつ瞬時に認識するからである。つまりコミュニケーションの「場」はつくれなくて知っているからである。コミュニケーションの「場」というのはそれぞれ相手が自分を認識してくれるという前提で築かれるのである。

コミュニケーションの「場」をつくるには相手と自分が双方意思を持って人間関係を築けるという認識、あるいは期待が必ず必要になる。福祉の現場では、メッセージを伝えるというよりも、そのようなコミュニケーションの「場」をつくることこそがゴールであることしばしばである。そのようなときは「場」をつくるのはコミュニケーションを始めるための準備ではなく、そのこと自体が目的なのである。

コミュニケーションが成立する「場」を作ることができる人というのはどういう人なのか。その人と同じ「場」にいたくなるような人、コミュニケーションをとりたくなるような雰囲気を作れる人であろう。それは笑顔などの表情や姿勢などを含め、人を不愉快にさせることなく、皆にとってその人とコミュニケーションをとることが苦にならず、あるいは楽しんでもらえるような人であるが、この能力が測れるようになるには、さらなる研究が必要である。参加型評価や相互型評価が必要であろうと思われる。その「場」に参加している人皆が関係を築き、コ

コミュニケーションを楽しめているか、これをうまく測ることは、かなり難しいということも教科書に載せておいた。

ここでは以下のようなクイズを付した。

- ・電車の中で携帯電話でしゃべっている人に違和感を感じるのはなぜでしょうか？

(5) コミュニケーションのバリアとは

最後にコミュニケーションの「バリア」をベンチマークから考えさせるようにした。

ベンチマーク1のコミュニケーションの仕組みや理論を知らないことが、直接バリアになることはあまりない。しかし高度なコミュニケーションを達成するためにはコミュニケーションの仕組みや、その理論を知ることが重要である。

ベンチマーク2の的確に言語的メッセージを送信・受信できるためのバリアとして最も明確な例は、コミュニケーションを取ろうとする者同士のもつ言語がお互いに知らない言語（外国語）である場合である。同じ言語を持っていても、方言のちがひ、年齢・性別などの違い、属する集団の違いは、言語的メッセージを的確に受け取るためのバリアになる。文化的背景が違えば、一方が送信したメッセージを相手が誤解したり、微妙な解釈の違いが生まれることがある。

またたとえば「〇〇はありますか？」と店で聞くときには、あるかないかを聞いているのではなく、それが買いたい、と言う意味のことを発している。店員も「あります。」と答えてじっとしているのではなく、それを探し、渡すであろう。このような言外に示されるもの、暗にふくまれる意味（implication）を考える分野は語用論と呼ばれる。自閉症の子どもはこの語用論的な能力が低いことが多い。「おかあさんいる？」と聞かれても、母親を呼びに行くのではなく、「おかあさんはいる」と、そのままその質問に表面的に答えてしまうというようなことがしばしば見られる。

言語的メッセージを伝え合う上でのバリアには、その言語の知識・運用能力の不足以外に、話者の認知構造の違いなどがある。認知のバリアを乗り越えるにはITの使い方を身につけることも有効である。聴覚障害者のためには音声を変換する機器やソフト、視覚障害のある人には活字を音声に変えるパソコンソフトなどがある。教科書ではこのようなテクノロジーを使えるようになることを奨励した。また相手が外国人である場合、お互いに言語的メッセージが伝わらないことはしばしばあるが、どちらかが双方の言語を理解するバイリンガルであったり、または双方がお互いの言語をある程度知っていればバリアは取り除かれる。また通訳をつけるということもバリアを取り除くことになる。

外国人やろう者には通訳をつけるという方法が有効であるが、学生には自らその外国語（手話を含む）を少しでも使えるようになろうという意欲も持ってほしい。挨拶や簡単な日常会話を外国語でできるようになることは、相手との信頼関係を築くだけでなく、自分自身の知的能力を磨くためにも大変有意義である。

言語を駆使できない障害を持つ人と話す場合は、言語的メッセージをやりとりすることにバリアがあると言える。構音障害の人は的確に音声言語が発信できないので、そのことがバリアとなるし、高齢者などで、音声聞き取りにくい場合もコミュニケーションのバリアになる。

失語症の人は文法だけわからなくなったり、単語の意味を取り違えたり、とそれぞれ脳の損傷の部位により違った言語の間違い方を表す。

言語が十分に習得できない障害のある人とのコミュニケーションにもバリアがあると言える。しかし言語能力は特殊なもので、たとえば算数ができない知的障害をもつ子どもでも、その言語がうまくない外国人よりはるかに高い言語力があることが圧倒的に多い。知的障害を持つ人でもその記憶力・思考力では説明できない言語能力を持つ。このことは人間が、言語能力という特別な能力を、他の知的な能力とは独立して生得的に持っていることの証拠だと考えられている。

言語的メッセージを的確に送信受信できるかどうかは、その言語を運用する能力だけでなく、非言語的メッセージの助けがあるかないか、どのような環境か等々にも密接に関係がある。ベンチマーク3の非言語的メッセージを理解し、活用できるためのバリアとなるものは、認知的なものとしては、視覚障害・聴覚障害などがある。視覚障害の人と話すときには、お互いの表情で伝え合うものが少ないので、コミュニケーションに違和感があることがしばしばある。全盲の人は、その分声の調子を巧みに解釈していると考えられる。見えている人と見えていない人のコミュニケーションに違和感があるのは、主に視覚障害の人が表情やジェスチャーが見えないことによる。この教科書では、部屋を暗くしたり、目隠しをして、友達と話をすることを勧めた。表情やジェスチャーの役割がわかるからである。

一方、聴覚障害者の場合は、音による非言語コミュニケーション、つまりイントネーションや語気、間（ま）や速さで表されるメッセージが認識できないので、その点の配慮が必要である。また表情を読み取ることが苦手な発達障害の人と話す場合も、バリアを感じることもある。そのような障害も理解して、歩み寄りながら、バリアを克服するトレーニングをすることが必要である。ジェスチャーや表情は文化によっても違う。外国人とのコミュニケーションでは言語の違いのみならず、ジェスチャーや表情の違いもかなり影響を与える。

ベンチマーク4の、コミュニケーションを成立させる場をつくることの妨げとなるバリアは、ベンチマーク2、3の能力もあるが、お互いの意思の違い、つまりどちらかがコミュニケーションを取りたがっていないなどの場合がある。その他、先に述べたように話者を取り囲む物理的環境、部屋の温度や色、家具などに問題があったり、自分たちのコミュニケーションに関係のない人が密集して存在しているという場合もバリアになる。

このように先端的研究を紹介しながら、コミュニケーション力を考えさせ、意欲を高める教科書作りに努めた。

以上のように、言語的コミュニケーションを中心に、それがまったくない場合まで含め、コミュニケーション力を考え、身につけ、測るということを通して、「ことばのバリアフリーを目ざして」は、実施された。学生は従来のカリキュラムの中で意欲的コミュニケーション力をつけることを奨励され、教員はFD協議会で、授業の見直しや教授法を協議し、またシラバスにベンチマークを入れることによって、意識的にコミュニケーション力に注目するようになった。

IV. PDCAサイクルのための統計解析および外部評価

以上のように、教育事業を計画し（Plan）、実行し（Do）、検定で学生の能力を測った（Check）。さらにこの事業全体がうまく進んでいるか、またそれぞれの授業や個々の教員の教育が計画通りの成果をだしているかの評価（Check）をし、次年度に向けて改善（Act）しなければならない。そのために、検定の結果を統計解析した。そしてシンポジウムではこの事業の総括を行い、全体を外部評価委員に評価してもらった。

1. ソーシャルワーク・コミュニケーション検定（筆記編）の統計解析

筆記試験については統計解析を専門とする教員のアドバイスの下で分析を行った。そしてこの結果は作成したテキストの最終章に載せた。その統計解析とは2010年度と2011年度のソーシャルワーク・コミュニケーション検定の結果を、様々な視点や角度から客観的に分析を行うためのもので、統計処理を専門に行う機関によってまとめられた。この結果からコミュニケーション検定を作成する側にとっては問題の設定や内容の妥当性、さらには今後の課題等が具体的に見えてくる。また学生にとってはどのようにしたら効果的に、また効率よくコミュニケーションの力を向上させることができるのか、という疑問に対してヒントを与えるものである。

全体の傾向として、正解率は高く、属性・所属別に大きな差は見られなかったこと、二年目のほうが得点が増加していたこと、編入生よりも非編入生の正解率がやや高いという傾向が見られた。二年目に明らかに正解率が上がっているのはeメールのマナーとソーシャルワークの用語に関する問題であった。が、これらの問題は特に初年度の留学生・編入生の正答率が低く、二年目には上がっているが、やはり低い。これらは教員の努力の必要な点である。（その他詳細は「コミュニケーションの力を伸ばすアドバイス」参照。）

2. シンポジウム（総括・総評）

2012年10月29日、シンポジウム形式で、プログラムの総括をし、外部の研究者に評価してもらった。参加者はソーシャルワーク・コミュニケーション検定やDVD作成に関わり、ワークショップや面接も実施した池澤氏と、外部評価者の渡部淳氏、槻館尚武氏、そして事業実施の代表者の筆者斉藤くるみと、辻浩学部長、司会の八木ありさ教養教育委員長であった。フロアには学生や教員が多数集まった。

パネリスト池澤ショーエンバウム直美氏はアメリカのキャリアカウンセラーの資格を持ちビジネス英語、国際的な場でのコミュニケーション指導等の専門家である。

外部評価者、槻館尚武氏は、教育心理学の専門家である。心理学研究法のインストラクターとして実験法の指導に携わってきた。コンピューターの画面上に出てくる人型のアニメーションとコミュニケーションしていく中で、私たち人間はどのような感情を持つかというような研究で、教育心理学で博士号を取得した。

外部評価者、渡部淳氏は、教育内容方法論が専門で、ICU高校の教諭として、延べ100カ国からの帰国生を担当した経験を持つ。そのほかにも、日本の教師16名がニューヨークの現地

校で一斉に授業を行うといったジャパン・デーというプロジェクトで、中学・高校の教員が自作の国際理解教材を携えて全国の授業をして回る「あかり座」の公演など、数々の実験的なプログラムの企画・運営にあたってきた。『国際感覚ってなんだろう』、あるいは『教育における演劇的知』、『大学生のための知のスキル表現のスキル』、あるいはまた『教育方法としてのドラマ』といった著作を持つ。それぞれが、各自の研究活動を活かして、コメントし、有意義なパネルディスカッションとなった。

(1) 池澤氏の総括—コスモポリタン・キャノピーの作り手として

池澤氏は本学の手話による教養科目の「日本語でも英語でもない手話で学ぶ教養がここにある」というフレーズに、非常に感銘を受け、また「手話は弱者のための言語ではないのだ。障害は一つの文化であり、手話というのはその文化の中の言語だから、世界にたくさん存在する少数言語の一つにすぎない」という筆者のことばに共感したという。タミル語、マオリ語、というようなマイノリティーの言語を思い浮かべ、手話というのがそういう言語の中の一つなのだ、それが文化の一つなのだと気付いたときに、本当に感動したとのことであった。

まず、池澤氏は2010年度にコミュニケーション力を測るための筆記試験の問題作成を始めた。何度も試行錯誤を繰り返した後で、最終的に127問の試験問題が残った。これは、マジョリティーの人たちとはコミュニケーションの方法が異なる場である、バリアがある社会福祉の現場を想定して作ったが、マイノリティーの人たちとのコミュニケーションに特化させず、あえてマジョリティーの人たちとのコミュニケーションにも必要な、いわばコミュニケーションの基本的資質を測るためのものとした。例えば、対面、電話、双方での敬語の使い方や、適切な会話力、そして、福祉介護の場でも利用者、援助者ともに日本以外の文化的背景を持つ人が増えている最近の状況を鑑みて、相手に不快感を与えない英語表現についての設問も含めた。加えて、例えば、海外から来ている人の現地の親族に電話をかける場合なども出てくるかもしれない。そのようなことまでを想定して、時差についての意識を問う質問も含めた。そして、チームで仕事を進めていく上での態度や、メールの書き方を含めて、仕事をすすめる上での基本的マナーに対する設問も添えた。これらは、福祉の場にいる人たちばかりではなくて、どんな場においても求められるコミュニケーション力を問う、いわば一般教養のつもりであったという。それとは別に、福祉の現場で働く人が身につけていなければならない専門教養についての質問も設けた。

その後、面談による学生とのコミュニケーション力の査定や、よい例・悪い例のDVD製作などがあったが、それら一連のことを通じて、本学の学生は、他の大学と明らかに違う点を持っていると気付いたという。池澤氏は国際基督教大学で、キャリアカウンセラー・就職相談室長として、毎年数多くの学生に一对一で、あるいはマスで問いかけながらキャリア支援をしてきた。その後も、いろいろな場で、多数の大学の学生の面接指導や、キャリア相談を行ったが本学の学生は、目的意識がはっきりしていることが他大学の学生と大きく違うと感じたそうである。大多数の大学の学生は、やりたいことが分からないところから始まるが、本学の学生は、やりたいことは分かっている、そこにたどり着くにはどうしたらいいかという問題を抱えている。その点でコミュニケーションが取りやすいとのことであった。持っているものをどう表現

するかを訓練しさえすれば、すぐれたコミュニケーションの使い手になるとのことだった。

池澤氏は日本に半分、海外に半分の生活をしているため、グローバルというテーマで講演をする機会が多く、通訳者の年次総会等での講演で、グローバルとは、おそらく次の五つものを兼ね備えていることだと語っている。すなわち、異文化の中での経験を持ち、自分と異なる考え方を受け入れる力を持ち、他者や新しいものへのよき好奇心を持ち、母国語以外の言語を話すことができ、そしてこれら四つのことを楽しむ能力を持っているということである。

障害を異文化と考えて、母国語以外の言葉を手話と置き換えてみれば、まさにグローバルである条件が、そのまま社会福祉の場でのコミュニケーション力の条件に重なると気づき、これによりさまざまなことが関連付けられるようになったという。例えば、ワシントン滞在中に読んでいた『ワシントン・ポスト』紙の2011年9月13日の記事に、いろいろな人々が集まっているカラーの写真があり、“Searching for the Cosmopolitan Canopy — Mixing and Mingling Freely”（コスモポリタン・キャノピーを探して 自由に混ざり合えるところ）とタイトルが付けられている。

キャノピーとは天蓋つきベッドの天蓋や、ビルのひさしのように、上から振ってくるものから身を守ってくれるものことで、コスモポリタン・キャノピーとは、エール大学のイライジャ・アンダーソン（Elijah Anderson）の、著書の題名である。多様な文化を持つグループが心地よく交ざり合うところ、自分とは違う経験や考え方のキャッチボールのようなコミュニケーションができるところ、それを、コスモポリタン・キャノピーと呼んでいるのである。社会福祉の場で働く人というのは、まさにそうしたコスモポリタン・キャノピーのづくり手なのではないか。マジョリティーとマイノリティーが心地よく交ざり合う場をつくり出すことができる人ではないか、とのことであった。

（2）槻館氏の測定の評価

槻館氏はコミュニケーション検定の測定の部分に関してコメントした。シンポジウムの開かれた2011年10月29日の段階では、残念ながらまだ前述の統計解析の結果が出ていなかったため、全体の点数の二年間の比較と、川上氏・池澤氏による面接の点数と筆記試験の点数の関係を中心にコメントを依頼した。

まず、会場の学生向けに、よい測定の指標には、信頼性というものと、妥当性というものの二つがあるという説明をしてもらった。例えば、体重計に乗ったとき50kgであった、がもう一度測ると60kg、次は70kg次は30kgであったら、これは信用できない体重計である。何度測定しても同じ結果が出るか、測った値、測定が一貫しているかどうかを信頼性と言う。

妥当性とは、体重計に乗ったのに170と出る、つまり体重計に乗ったのに、身長が出てきたというのでは困る。体重計は体重を測定していなければならない。測りたいものを確かに測っているかというのが、妥当性である。今回のコミュニケーション検定の妥当性、つまりこの検定が本当にコミュニケーション力を測っているのか、が問題になる。

妥当性にも幾つか種類があり、たとえば内容的妥当性と呼ばれるものがある。これは例えば中学生の数学のテストで、足し算や引き算がでてくるのは適切ではない。中学生の教科書の内容、中学生の指導要領に沿ったものが出てこなければならない。それが出ていれば、そのテス

トの妥当性は高いといえる。中学生向けの数学というものが明確になっているので、それに対応したテストを作成するのは比較的簡単であるが、コミュニケーション力については、まずコミュニケーションとは何だろうかということを決めて、それに沿ったかたちで検定内容をつくるのが大切になってくる。コミュニケーションというと、情報の受け渡しというふうに思ってしまうが、今回のコミュニケーション検定というのは、ミスコミュニケーション、これまでうまくいっていないコミュニケーションとされたものも、コミュニケーションのひとつではないかと考え、またコミュニケーションという概念の中に含めたスキルやマナー、そういったものを全て兼ね備え、全て含んでコミュニケーションと呼んでいる。従って測りたいものを定めることが非常に難しい。測定すべき概念を決めること、コミュニケーションとは何かということ福祉教育の視点を含めた上で定めるのはとても難しく、とても野心的な試みであるとのことであった。

次に測りたいものが決まったら、それを測る道具が必要である。定めた概念を測定できる形式にする必要がある。例えば、中学2年生の数学ならば、こういうことが中学2年生で学ぶことだという概念を決めた後、それを測定する、つまりテストできなければならない。定めたものを反映した内容をつくっていく必要があるのである。

このプログラムが目指すコミュニケーション像を、いかにコミュニケーション検定に反映させるかというところで、127項目が作成された。内容的妥当性という点において、果たして、測りたいコミュニケーションをちゃんと明確に定義しているかどうか。そしてその後、それを測定できるかたちに移し替えられているかどうかというのが、ポイントである。

測りたいものを測っているかという指標には、基準関連的な評価の仕方がある。例えば、入学試験で測定したいのは、その大学が望む学生の能力である。つまり、その入学試験で高い点数を取った人は、大学でもやっていけるであろうということである。どれだけうまく入学試験が作られているかは、大学でやっていけるという基準に、どれだけ入学試験の結果が近いかどうかで確かめる。これを基準関連的な妥当性と呼ぶ。入学試験の点数が高い人は、実際に大学生活でもうまくやっていけるということが明らかになれば、準備した入学試験は、基準関連的に妥当性が高いと言える。

今回のコミュニケーション検定の点が高い人は、予測的にこの先にうまくこのコミュニケーション検定を反映する何かができるかが確かめられれば、基準関連的にも妥当で、測りたいものを測れている指標だというふうに言える。

今回は、コミュニケーション検定を受けた学生の中から何人かに面接をし、面接の結果とコミュニケーション検定の結果を比較している。つまり面接結果を基準として、検定の良しあしを検討した。そのコミュニケーション検定結果相関表に平均点が列挙されており、ちょっと判断が難しいが、筆記得点が一番高い(125点)学生の面接の点数が一番高かった(60点)。筆記試験の点数が一番低い(95点)学生は、面接試験のテストも37点と低い。人数が少ないので、正確なことは言えないが、今回の結果を見ると、コミュニケーション検定の得点が高い学生は、面接の得点も高く、コミュニケーション検定が低い学生は面接の点数も低めに出たということである。もっとたくさんを集められると、面接という基準に対して、コミュニケーション

検定は非常によくできているということが言えるであろう。

またコミュニケーション検定は1年間で355人中187人の点数が上昇した。さらに、平均値は2.8点上昇した。これをもってコミュニケーション力は確かに上がったと考えられるかもしれないし、そうではないかもしれない。この2.8点は少し小さい値かもしれない。が、仮にこれが小さい値だったとしても、考えられる可能性は二つあり、一つは、コミュニケーション検定がうまくいっていないという可能性もあり、もう一つの可能性としては、さまざまな細かいベンチマークや、面接の評価に関しても何種類もあるので総点としてはあまり高くは出なくても、それぞれのベンチマークで、例えば、ベンチマーク4に対応するところの得点が上がっているというような、よりはっきりした得点差がある可能性はある。

また、測定して前より上がった下がったということだけでなく、この得点をもって学生たちにどれだけフィードバックをしていくかということも大切である。今回は、2.8点であるが、細かく見ていけば、ある部分の得点、たとえばスキルの得点はあまり変わらなくとも雰囲気を読むという得点がぐっと上がった生徒がいるかもしれない。逆に、ある部分はあまり上がっていない生徒がいるかもしれない。それに対して適切なフィードバックと測定を繰り返していくことで、より一層、このコミュニケーション検定が洗練されていくと思われる。現在はまだ2回なので、これから続けていくことで、さらに改善される。

このような取り組みをしている大学は少ない。これから先継続していけば、10年、20年とデータが蓄えられ、一層検定が洗練されることで、こういった福祉教育のスタンダードとなる指標になっていくかもしれない。

(3) 渡部氏の総評

大学全体に浸透しているこのプログラムの総合性は、卓越したものであるとのことであった。障害を、どちらかと言えば文化の問題として捉えて、文化の多様性、多様性の持つ豊かさというふうに捉えていこうという哲学がベースにあって、そして、研究の方向性、研究課題の設計があって、実際に大学全体のシラバスに反映するようなベンチマークを作成して、さらに、具体的なワークショップ型の学びで展開していく素晴らしいプログラムだとのことであった。

そして以下4点の指摘があった。第一は、DVDにあるワークショップ型の学びは印象深く、学生の様子もよく分かり、ファシリテーターの姿勢もよく反映されている。しかも、スキットを使ったり、身体表現を含んだ双方向型の学びになっているのは新しい学びのスタイルとして、興味深い。このワークショップ型の学びの特徴は、一方向で教師から学生に知識を伝達するという仕方ではなくて、相互に関係性を持ちながら学んでいくところが特徴である。教師が予想もしなかったようなポイントや論点が出てくるかもしれないという喜びがある。逆に言うと、この双方向型の学びとは、学生と教師の側が一緒に学んでいく、一緒に成長していくという学びで、これをコミュニケーションの学びの軸に据えていく姿勢に、まず共感する。

第二に、コミュニケーションを自覚化することが行われている。この自覚化には二つの面がある。一つは、双方向型の学びの中で対話を重視するやり方が採られていることである。対話というと、他者とのかかわりの問題を主要に言われることが多いが、対話を通して自己にそれが戻ってくるという面があって、自己内対話とか、自分との対話、要するに対話を通して自分

を見直すきっかけになる。他者との対話と同時に、自己との対話が喚起されるので、非常に学びが豊かになっていく。もう一つ特徴的なのは、グループワークで学ばれていることである。ここでは3人以上の人が集まって対話が行われている。対話でもあるが、談話と言ってもよい。つまり多元的な会話が成り立っているということである。これは、福祉場面や教育場面において、仕事に携わっていく人たちにとってとても重要な場の設計、要するにテーマを共有して、知恵を寄せ集めて、新しいダイメンション、局面を切り開いていくのに重要で、そこまでを学びの部分に含んでいるということで、社会性の中で学びが培われていくので、こういう談話型のコミュニケーションというのは、社会性の拡張にとって非常に重要なものである。それをワークショップ型の学びに組み込んで、最後にポスター・セッションのようなかたちでプレゼンテーションが行われている。つまり、それが共有されている。グループワークの成果がさらに全体で共有されいく、シェアされていくという構造が見られている。さらにコミュニケーションの自覚化の側面が、ポートフォリオの活用となっている。つまり、ワークショップで談話型の学びが成立した後で、さらにそれを自分が振り返って自己内対話が行われていくのを、記録していくことに意味がある。学びの履歴をつくっていくことであり、同時にそれは自分の変容、自分のどこが変わったのかとか、どこが十分でなかったのかということを目覚めさせていくこともある。

それは力がどのようについたかを可視化するという面もあるが、どこが分からなかったかという課題を確認する場にもなっている。このポートフォリオ型の振り返りに取り込んでいることは、コミュニケーション力の自覚化にとって決定的に重要である。さらに、これがネット上で、バーチャルな教師と学生との対話にもまたつながっていくというかたちで、幾重にも構造化されて、豊かな学びができるような条件が設計されている。

第三に、コミュニケーションの定義である。そこには哲学が端的に反映されている。「ある場に共にいてお互いに影響を与え合うこと」というコミュニケーションの定義を採用している。これを解釈すると、ある場に共にいてというのは、「今」という時間、「ここ」という場所、つまり、時間と空間を共有するということである。お互いに影響を与え合うというのは「内容」にあたる。つまり、私たちは今ここにいて、これを共有するというかたちで、時間と空間と内容の共有を行うことがコミュニケーションの中身に当たる部分なのである。通常コミュニケーションでは、「内容」というのは、より効率的に、より正しくお互いを理解するためにコンテキスト、文脈、テーマを共有すると捉えがちである。しかし、福祉の場合のコミュニケーションは必ずしもそうではない。むしろ、ここに含まれる内容、コンテンツは、居心地等である。雰囲気共有するとか、ムードを共有する。隣に一緒にいるだけで心地よい。発している言葉のコンテキストとか意味内容は問わなくとも、そばにいてくれるだけで楽しい。一緒に全然別のことをやっているのだけれども、ちゃんとそこに心の交流がある。通例考えられているコミュニケーションという概念を拡張している。

それはベンチマークにも表れていて、ベンチマークの4は、場をつくることができる力という意味で、その場は効率よく内容を共有するためと限らずに、そこにいて居心地の良い空間、人が豊かになったり、楽しくなったりする空間をどうやってつくれるのか。さらに、心の交流

などのための場づくりができて、しかもそれを運用できる人、そういう豊かな資質を持った人を、コミュニケーション力豊かな人だというふうに言っているようである。そう考えると、この場合のコミュニケーション力のベンチマーク4というのは、関係性の構築、一対一の交流だけではなく、談話設計ができるような、場の設計ができるようなコミュニケーション力というふうに言っているようにも思える。

その場の雰囲気というのは、絶えず流動的に変わっていくのだが、逆に言うと、設計をする人がその場をどのように温めて、居心地の良い空間をつくっていくのかということの力を、コミュニケーション能力として捉えているということにもなる。

コミュニケーションという定義の先にあるのは、コミュニケーションを成立させている条件である。私たちは、時間と空間と内容を共有してコミュニケーションしているが、それを支えているものは、三つのモードである。それは言葉と物、要するに道具を使ったりするもの、片仮名語の「コトバ」、片仮名語の「モノ」と、もう一つが「身体」、体である。つまり、同じ内容を言っても楽しそうに語りかけてくれるのと、機械的に語りかけられるのでは、伝わるものが全く違い、共有できるものが全く違う。従って身体モードも非常に重要である。ところが従来、学校コミュニケーション、教育コミュニケーション、教師と生徒の対話、学びというのは言葉モードで、とりわけ書き言葉のモードが中心であった。つまり、教師は教科書の内容を黒板に板書し、教科書に書かれた書き言葉で書き写し、要約し、それを音声言語に変えて発話する。生徒は、それをもう一度書き言葉に写し直して、ノートテイキングをして、覚えた内容をもう一度書き言葉の試験で試されるというやり方であった。従って、日本の教育は長い間、書き言葉モードが中心の教育であった。これも立派なコミュニケーションの形式であり、チョーク・アンド・トークと言うが、教師が精選された内容をまとめて学生に伝えるのは、非常に効率的にたくさんの人に優れた知識を伝えられるが、これはあくまでもコミュニケーションの一形態であり、双方向型のコミュニケーション能力ということになると、チョーク・アンド・トークだけではなく、双方向型にならざるを得ない。なぜなら、今まで私たちは、教育成果を評価するときに、知識・理解、スキルの発達を目指すといったことで、知識・理解とスキルをひとまとめにしていたが、知識・理解はチョーク・アンド・トークで出せるが、スキルというのは、「スキルを持ちなさい」と言っているだけではつかない。実践性が必要であり、従って、ワークショップ型にしないとスキルはつかない。従来型の学びを変えないと、簡単にスキルアップはできない。知識・理解とスキルを1セットで教育の世界で語られてきたのは、大きな限界であり、認識の狭さを示している。

従って、目指すべきものが今回のプロジェクトでかなり明瞭に示されているので、どうやったらスキルを身につけられるのかということ、スモールステップで評価していく基準を作るとよい。プログラムを精緻化していき、上記概観の指摘のように、より細かく今回の成果を見ていく必要があって、と同時にそれをフィードバックしていくようなプログラム開発が必要である。

それが可能になれば、福祉教育、あるいは福祉の世界だけではなくて、大きく日本の教育全体に、とりわけ多文化的な視点からインパクトを与えるようなプログラムに発展していく可能

性がある。

池澤氏が強調したコスモポリタン・キャノピーは、大きな哲学の問題である。市民の在り方というスタンスの問題から、具体的なプログラムの開発や評価の問題まで、幅広く踏み込んだ素晴らしい可能性を秘めたプログラムであり、成果を収めている。以上が総評である。

(4) 池澤・梶舘・渡辺・斉藤によるディスカッション --- 新たな展望

三人の外部協力者のコメントを基にディスカッションが行われた。その中でコミュニケーションの場を作ることができるという能力が注目されたが、これは、一番検定に入れにくく、評価が難しいということを改めて確認した。しかし、福祉の現場では、ただ存在するだけということが、「ただ」ではなく、極めて大きいという結論に達した。先進国の現代社会は、何をするか、どういう成果が出るかというようなことを重視してしまうが、何もやらないが存在している人間というものの価値を実感できる人間でなければ福祉には適任でない。本学の学生はそのようなことに長けた学生が多いと思われる。それを評価することは極めて有意義である。DOではなく、BEの重視、つまり、実行する、成果がある、ということではなく、ただ存在する、命がそこにあるということの意義が大きいのである。従って、場に一人ではなくて、誰かということとは、軽視されがちであるが、実は非常に大きいことであるという自覚が必要なのである。

ベンチマーク4は学内の山下英三郎の提案であったが、これはどうやって可視化するのかは当初から難しいと思われた。コミュニケーションのスキルの中に必要ではあるが、ほかの能力に比べて異質であり、ベンチマークに入れることに迷いがあった。

この点について池澤氏より、就職試験のグループディスカッションを例に取ってコメントがあった。例えば5～6人の人がいる場合に、どういう場をつくり、その場の中でどういう役割を担うだろうかということ人事の人間は見ている。しゃべる学生ばかりがコミュニケーションができる学生ではなく、ただじっと黙っていても、そこにいて場を和ませたり、他の学生が話しやすいように道筋を作るなど、それぞれの場でいろいろな役割、いろいろな形があるのである。認知症の高齢者と言葉での会話はできなくてもずっと隣にいて手を握っているだけで、最高のコミュニケーションができていていると感じることもある。介護の場、福祉の場におけるコミュニケーションの「場づくり」というのが一体どういうものなのかというのは、これから専門家によって考えてもらいたいとのことだった。

また測定の立場から、梶舘もベンチマーク4は興味深く、これを加えたことで、検定がユニークなものになっており、場をつくることができるかどうかをどう測定するかを考えなければならぬとのことだった。場というものの定義にもよるが、そうすると、自分がどう感じたかというような評定だけではなく、その場にいた相手がどう思ったかというところまで何かのかたちでチェックすることができれば、場というものを測定に近づけるかもしれない。

またシンポジウムの司会の八木が、身体表現を使って、精神科の患者とグループを行っている中で、実際に一緒に動く人をグループとして捉えがちであるが、「私は今日は参加しません」と、そこに座って見ている人も含めて一緒にいる空間の一つの要素であるというふうに思い直しながら行っていくことで、その人が次の機会もまた次の機会も見学に来る、そして、廊下で

会ったときに声をかけてくれるというような例を示した。これは場をつくることの一つの要素を体験しているのかもしれないとのことだった。そのような普通の場合というイメージからこぼれるような人たちの立場からの視点というのを測っていくことができるようになるよいいのではないかとのことであった。

その後、フロアからの質問として、コミュニケーションのかたちというものを教育内容に入れていったときに、指導の内容として、ハウツーとして伝えていくという一面もあるが、何か哲学みたいなものがあり、そこからおのずと出てきてほしい。特に実習に行ったり、あるいは就職活動をしたりすると、技術に走りがちになってしまうが、どういうふうなことを気を付ければよいのだろうかという質問が出された。

コミュニケーションというのが、教育の現場では、目的ではなく手段である。その部分を、手段でありながら、コミュニケーション力を目的にするというところに、実は矛盾があるのではないか、という話に発展した。

教育方法論・内容論を専門とする渡部が以下のように答えた。方法について議論をし始めると、技術主義だという批判を被り、内容について議論すると、方法がないということになり、これは永遠のテーマになっている。検定の意義の中に、コミュニケーション能力に対する自覚化の課題提起が含まれているのではないかと言ったのは、このような経験があるからであった。認知症の介護研修センターで、施設長たちのワークショップをやると、小学校から大学までの先生たちのワークショップと特段に違うのは、動き出しの軽快さであるという。非常にフットワークが軽く、前述の三つのモードで言うと、学校の教師は大体言葉モードを中心として、年齢が高くなるほどどんどん動きが鈍くなる。ところが認知症の介護に携わる人たちは、言葉を失っていく人たちとコミュニケーションを取ろうとするために、何かで補わなければならない。一番補っているのは身体によるコミュニケーションなのである。コミュニケーション力について自覚化していくという先にあるのは、福祉に携わる人たちの専門性の成長、専門家としてのコミュニケーション力の高まりというのは何であり、それがどういう特質を持っているのか。そこに哲学が反映されていて、従来のコミュニケーションの議論と違う局面を開く可能性がある。三つのモードの中の身体モードが非常に可能性をはらんでいるのではないかというふうに考えている。

以上のような議論がなされた。

おわりに～今後の発展の方向性

以上、『ことばのバリアフリーを目ざして～高度なコミュニケーション能力を福祉教育に活かす～』の背景となった本学の教育と、筆者を含む本学教員の研究の関係、本事業目標と内容およびその評価・総括を報告した。

この事業ではソーシャルワークに必要なコミュニケーション能力を明確にし、カリキュラムの中で、それを強化し、測定した。今後も、ソーシャルワーク・コミュニケーション検定のデータを蓄積し、質問を見直すなど、PDCAサイクルを続けていながら、学生のコミュニケー

ション力向上を目指していく。

事業の成果として、二つ新たな点の発見があった。一つは、福祉の大学の教育では、手段であるからスキルを磨く、という手段としてのコミュニケーションから、目標としてのコミュニケーションという視点の行き来が必要であるということである。もう一つは、カウンセラーや教師が評価したり、検定という客観的な基準で点数をつけて評価をするということだけでなく、同じ場にいる人同士の評価の必要性が発見できたことである。評価する側・される側という一方向ではなく、双方向型・参加型評価を考案する必要がある。その「場」に参加している人皆が関係を築き、コミュニケーションを楽しめているか、これをうまく測ることは、かなり難しい。今後なるべく客観的に、正確に測れる方法を開発していきたい。「コミュニケーションの場をつくること」は、コミュニケーションをとるためのスタートではなく、ゴールである場合もある。ソーシャルワークのための高度コミュニケーション能力を明確にする中で、コミュニケーションの定義を改めて問い直すことができた。これは今後のコミュニケーション理論の発展に貢献するであろう。またその高度な能力を培う教授法をさらに開発していかなければならない。

またコミュニケーション力をアップさせる教科書を作成する中で、新たな課題が浮かび上がり、筆者は視線の段階的言語性の研究に着手した。また聴覚障害・視覚障害をもつ子どもの英語教育の研究も引き続き行い、その中ではこの事業で重視されている非言語コミュニケーションの利用に焦点を当てたいと考えている。

『ことばのバリアフリーを旨として～高度なコミュニケーション能力を福祉教育に活かす～』を通して、学内外の教員の先端的研究が活かされれば、大学教育は飛躍的に改善されること、そして、それが教員たちの新しい研究課題を生み出すことを実感できた。研究と教育の相互作用で研究も教育も発展していくことこそが、大学という知の集合体の使命である。

参考文献

-
- 伊佐雅子監修、(2002)、『多文化社会と異文化コミュニケーション』、三修社。
学習技術研究会、(2006)、『知へのステップ』、くろしお出版。
菊池章夫、(1988)『思いやりを科学する』、川島書店。
木戸宣子、(2007)、「社会福祉援助技術」、三浦文夫編『社会福祉エッセンス第2版』93-112、自由国民社。
児島建次郎編著、(2008)、『コミュニケーション力』、ミネルヴァ書房。
後藤隆、(2007)、「『物語状』質的データ分析 --- 表層/形式から意味への可視化プロセス」、科学研究費補助金基盤研究(B)報告書。
小早川睦貴・河村満、(2008)、「ヒトの表情を読み解く脳」、月刊『言語』、37-6, 44-51。
斉藤くるみ、(1991)、『少数言語としての手話』、東京大学出版会。
斉藤くるみ、(2009)、「バリアフリーコミュニケーションを目指す大学生のための英語教育教材」

- (科学研究費補助金萌芽研究による)『大学教育学会誌』31-1, 154-161。
- 斉藤くるみ、(2007)、「聴覚障害をもつ学生のための英語等の授業における情報保障」『社会事業研究所年報』、43、1-23。
- 斉藤くるみ、(2010)、「脳科学を福祉に活かす—コミュニケーション能力を高める授業を目指して」、『日本社会事業大学研究紀要』、57、179-199。
- 斉藤くるみ、(2011)、「大学教育における『日本手話』の意義—リベラルアーツ教育・アイデンティティ教育からキャリア教育へ」、『大学教育学会誌』、63、96-103。
- 佐藤登他、(2006)、『アカデミックスキルズ—大学生のための知的技法入門』慶應義塾大学出版会。
- 末田清子・福田浩子、(2003)、『コミュニケーション学』、松柏社。
- 諏訪茂樹、(2001)、『対人援助とコミュニケーション』、中央法規。
- セルディン、ピーター、(大学評価・学位授与機構監訳)、(2009)『アカデミック・ポートフォリオ』、玉川大学出版部。
- セルディン、ピーター、(大学評価・学位授与機構監訳)、(2007)、『ティーチング・ポートフォリオ作成の手引き—大学教育を変える教育業績記録』、玉川大学出版部。
- 土持ゲーリー法一、(2009)、『ラーニング・ポートフォリオ—学習改善の秘訣』、東信堂。
- 鶴谷奈津子・河村満、(2009)、「身振り・手振りを解釈する脳」、月刊『言語』、37-6, 36-43。
- 橋元良明編著、(1997)、『コミュニケーション学への招待』、大修館書店。
- 長谷川宏司、(2006)、『多次元のコミュニケーション』、大学教育出版。
- 深田博己、(1998)、『インターパーソナル・コミュニケーション』、北大路書房。
- 松井奈美編、(2008)、『コミュニケーション技術』、メヂカルフレンド社。
- 松田修、(2004)、『お年よりと家族のためのソーシャルスキル』、サイエンス社。
- 八木ありさ、(2007)、「身体性を重視した社会福祉援助技術演習プログラムの作成と実施に基づく効果に関する検討」、日本女子体育連盟JAPPEW学術研究、第23集17-23
- 山下英三郎、(2006)、『相談援助—自らを問い・可能性を感じるとる 分かりやすいソーシャルワーク実践 子どもたちとの関わりを中心に』、学苑社。
- ラヴォイ、リチャード、(武田契一監修、門脇陽子訳)、(2007)、『LD・ADHD・高機能自閉症のある子の友だちづくり』明石書店。
- 早稲田大学複雑系口頭学術研究所編、(2007)『新体制・コミュニケーション・こころ』、共立出版。
- 渡部淳、(2007)、『大学生のための知のスキル、表現のスキル』、東京図書。

Coleman Lerita M. and Bella M. DePaulo, (1991), “Uncovering the Human Spirit; Moving Beyond Disability and Missed Communication”, Coupland et.al.(ed.) “Mis-communication” and Problematic Talk, (pp.61-84), Sage Production.

Coupland, Justin, Jon F. Nussbaum and Nikolas Coupland, (1991), “The Reproduction of Aging and Agism in Intergenerational Talk”, Coupland et.al.(ed.) “Mis-communication” and Problematic Talk, (pp.85-102), Sage Production.

- Fujimoto, Helen, (2006), "A Preliminary Study of the Application of Appreciative Inquiry to the Tokyo English Lifeline", *Journal of Social Policy and Social Work* No.10, 35-44.
- Gass, Susan M. and Evangeline M. Varonis, (1991), "Miscommunication in Nonnative Speaker Discourse", Coupland et.al.(ed.) "Miscommunication" and Problematic Talk, (pp.85-102), Sage Production.
- Hepworth, Dean H., Rooney, Ronald H. & Larsen, Joann, (2002), "Eliminating Counter-productive Communication Patterns", *Direct Social Work Practice --- Theory and Skills*, Sixth Edition, (pp.121-145), Brooks/Cole, Thomson Learning.
- Hepworth, Dean H., Rooney, Ronald H. & Larsen, Joann, (2002), "Verbal Following, Exploring and Focusing Skills", *Direct Social Work Practice--- Theory and Skills*, Sixth Edition, (pp.139-170), Brooks/Cole, Thomson Learning.
- Miller, Bruce L. and Cummings, Jeffrey I., (2006), *The Human Frontal Lobes: Functions and Disorders (Science and Practice of Neuropsychology)*, Guilford Press.
- Mortensen, C. David, (2005), *Human Conflict: Disagreement, Misunderstanding, and Problematic Talk*, Rowman & Littlefield Pub Inc.
- Ochs, Elinor, (1991), "Misunderstanding Children", Coupland et.al.(ed.) "Miscommunication" and Problematic Talk, (pp.44-60), Sage Production.
- Yagi, Arisa, (2006), "Education of "Tacit Knowledge" and "Body Wisdom" in Clinical Social Work Support", *Journal of Social Work*, No.10, 29-88.