

KAFM-WJ 039

タイトル

社会人向けリレー講座における「コミュニケーションデザイン」の構成——講師のディスコース分析を通じて

著者

柴田惇朗 ・ 紙本明子 ・ 大山溪花 ・ 末長英里子 ・ 蓮行

発行年月日

2023年9月6日

監修

松井 啓之

社会人向けリレー講座における「コミュニケーションデザイン」の構成——講師のディスコース分析を通じて

柴田惇朗¹・紙本明子²・大山溪花³・末長英里子⁴・蓮行⁵

アブストラクト

本研究の目的は社会人向けの講座において、ポスト近代型能力の一つである「コミュニケーション・デザイン」をどのように構成・共有しているのかを明らかにすることである。本研究は従来の協同教育研究における教育効果の研究の前提を問い返す研究として位置づけられる。

コミュニケーション・デザイン能力の涵養を目的の一つとして掲げる「社会人向けリレー講座」における講師のディスコースを事例として収集し、分析を行い、最終的に以下の結果が得られた。〈コミュニケーション能力の状況依存性〉、〈コミュニケーション環境の変更可能性〉〈ワークの意図の説明〉といったカテゴリーはコミュニケーション・デザインを学習可能なものとして位置づけた。〈講師の講座との距離〉は講師によって異なるものの、〈専門性とコミュニケーション・デザインの接続〉によって各講師の正統性がディスコース上で主張されていた。〈コミュニケーションリーダーとしての扱い〉を通じて講師は受講生をコミュニケーション・デザインの主体として扱っていた。また、〈場の仮想性の焦点化〉や〈成長の焦点化〉を通じて、講師は受講生に講座内での位置を示す実践を行っていた。

キーワード：ポスト近代型能力、コミュニケーション・デザイン、ディスコース分析

1 問題と目的

本研究の目的は、「社会人向けリレー講座」の講師がそこに集まる新たな受講生に対して、コミュニケーション・デザインをどのようなものとして伝え、共有しているのかをディスコース分析を通じて明らかにすることである。

1990年代以降、「ポスト近代型能力」の涵養が世代にかかわらず求められるようになってきている。この概念を提唱した教育社会学者の本田由紀（2005：17）によれば、これは「情報化・消費化・サービス化」の進んだ「ポスト近代社会」においてメリトクラシーの原理が

¹ 立命館大学大学院 先端総合学術研究科

² 大阪大学 人間科学部

³ 龍谷大学 社会科学研究所

⁴ 京都大学 経営管理大学院

⁵ 京都大学 経営管理大学院

変化したためである。ある種画一的に形成することが可能であるとされてきた近代型能力（典型的な「勉強」）に対し、創造性・個性・能動性・ネットワーク形成力などが挙げられるポスト近代型能力は「内容、形成過程、測定方法のすべてにおいて質的に異なる」ものである（ibid: 17-25）[1]。以下、このような本田（2005）に端を発する能力主義社会における能力の拡大の指摘をハイパーメリトクラシー論と呼ぶ。

表 1：近代型能力とポスト近代型能力の特徴（本田 2005）

近代型能力	ポスト近代型能力
「基礎学力」	「生きる力」
標準性	多様性・新奇性
知識量・知的操作の速度	意欲, 創造性
共通尺度での比較可能	個別性・個性
順応性	能動性
協調性・同質性	ネットワーク形成・交渉力

このような新たな能力像は次のような局面で教育の場に導入されている。例えば、最新の学習指導要領（2017）では「育成すべき資質・能力」として「知識・技能」に加え、「学びに向かう力・人間性等」「思考力・判断力・表現力等」が掲げられている他、「主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）」が方法の指針となっている。また、若者の雇用に関しては「社会人基礎力」がしばしば用いられる。これは2006年に経済産業省が提起したもので、3つの能力——「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」——と能力要素からなり、社会人として「基礎的な力」であるとされる（経済産業省 2018）。OECD-DeSeCo プロジェクト（1997 - 2003）において定義・選択されたキー・コンピテンシーも、このような一連の能力の考え方に準ずるものである。

このような能力を育成する方法として注目されているのが、アクティブ・ラーニングであり、その手法の1つとして「協同学習」がある。例えば、松下（2016: 5-6）はポスト近代型能力 [2] が求められるようになった流れの中で定義された「学力の三要素」——（i）主体性を持って協同して学ぶ態度、（ii）知識や技能を活用、課題を発見し成果を表現するために必要な思考力・判断力・表現力など、（iii）その基礎となる知識・技能——のうち、アクティブ・ラーニングがとりわけ（i）態度や（ii）能力を「具体化するための方法」と考えられていると述べる。実際、アクティブ・ラーニングを始めとする協同学習が近年、導入され始めた背景にはポスト近代型能力の台頭があったと言われている（原田 2019: 297）

そこで、本研究はコミュニケーション・デザインという学習が困難な技術がいかに学習可能なものとして構成されているかを明らかにすることを狙いとする。既存の協同教育研究の多くは、（当然ながら）協同教育の持つ教育的効果に照準を定めたものである。グループダイナミクス研究を背景に持つ協同学習研究においては、学習者の他者理解や対人関係傾向の変化など、様々な指標を用いた研究がなされていると報告されている（関田 2017: 162）。本研究は効果・影響の前段階として、ポスト近代型能力がどのように表現され、結果として

学習可能なものとして表現されているかに着目する。これは例えばハイパーメリトクラシー論が指摘するような教育の困難性が、協同教育が行われる場面においてどのように処理されているのか（あるいは、いないのか）を明らかにすることになると考えられる。

本研究でポスト近代型能力として扱うのは「コミュニケーション・デザイン」という枠組みで表現されるものである。この用語には統一的な定義は存在しないが、本研究において扱う「ソーシャル・コミュニケーションリーダー養成講座」の内容が一部、大阪大学コミュニケーションデザイン・センター（現COデザインセンター）における運行の研究・活動を下敷きにしていることから、本稿では運行らによる定義「コミュニケーションの問題を一個人の努力や才能やセンスなどに頼るのではなくて、環境や関係の問題として捉えていく考え方」（平田・運行 2009：29）を参照したい。このような考え方は講座の中でも明示され、ポスト近代型能力涵養のための一視点として採用されている。

2 方法

本研究では、コミュニケーション・デザインの教育の場である社会人向けのリレー講座において、コミュニケーション・デザインは教育可能なものとしてどのように構成されているのかを明らかにするために、講師の発言を中心にデータを収集し、ディスコース分析を用いた分析を行った。

2022年7月9日（土）-9月10日（土）にかけて行われた第5期「ソーシャル・コミュニケーションリーダー養成講座」（以下、SCL）という社会人向けリレー講座を対象とする[3]。SCLは関西大学が主催し、様々なコミュニケーションの場面において「個々の多様性を活かすコミュニケーション環境をデザインし、ファシリテートすることのできる支援人材を養成する」ことを目的とした講座である。講師は大学に籍を置く研究者が4名と会社経営者、マイム俳優といったバックグラウンドを持つ6名[4]で構成されており、それぞれが3時間の講座を担当する（運行のみ2回）。これらの講座は「演習」（プロの研究者や芸術家らによる講義）、「研修」（ファシリテーター・前期修了生による実践の体験）、「実習」（受講生自身によるアクティビティの準備・実践）の3つの科目に分けられており、受講生は講義・ワークショップを体験している時間が27時間、そこで学んだ技術を用いてグループでワークショップをデザインし、発表する時間が15時間設けられている。受講生はリモート参加者を含めて総勢22名の社会人で構成されており、以下に記した全9回の演習・研修の間に「実習」が行われ、9月10日の最後の演習の後に各グループによる発表が行われた。

SCLにおいて「身につける能力」としては「受講生本人が、コミュニケーション環境のデザイン、ファシリテーションの方法論を理解し、習得した技能を自らのフィールドで活用できるようになること」「受講生同士が、知と実践のネットワークを自ら構築し、継続的にコミュニケーションリーダーとして相互研鑽できるようになること」の2点が挙げられている。学習目標の先述の松下（2015）の示したアクティブ・ラーニングによって具体化される学力の側面と合致から、SCLにおいて志向されているのはポスト近代型能力の涵養であると考えられる。

主要なデータは「研修」の様子を収めた映像（計1747分）とその逐語録、そして参与観

表 2 : SCL 講座内容 (研修・実習除く)

	講師『講座名』	講師のバックグラウンド	概要
7月 9日	〈演習①〉 蓮行『ワークショップとは？ 演劇を活用したアクティビティとファシリテーション基礎編』	劇作家、演出家、俳優、劇団衛星 代表 京都大学経営管理大学院特定准教授	10:00-13:00。前半は講師の自己紹介に始まり、コミュニケーション・デザインの概要、コミュニケーション能力に関する講師の考え方などが語られた。11:15,5分休憩の後、後半では「コンサルテーションXX」と題された即興演劇ワークショップが3つの異なる設定で30分ずつ実施された。12:30からふりかえりの時間が設けられ、講師による意図の説明とグループによるワーク内容に関する話し合いが実施された。
7月 16日	〈演習②〉 いいむろなおき『マイムから学ぶ非言語コミュニケーション』	マイム俳優/演出家/振付家	10:00-13:00。マイムについての簡単な紹介の後、マイム「壁」を実践するまでの身体を使ったワークショップが行われた。ストレッチ、手のウォーミングアップ、まわりを意識しながら歩く、ボールを投げて捕る・机に手を置く(いずれもマイム)と、段階的に壁をさわる・押すといった演技を全体として行うに至る。11:30に10分間の休憩をはさみ、マイムの歴史を講師自身の体験を交えながら講義を行う。最後に15分程度の質疑応答の後、終了。
	〈演習③〉 丸本瑞葉『Emotion Driven - 感情を重視した新規事業創出プロセス』	株式会社SciEmo 代表取締役 / CEO	14:00-17:00。「感情を使ったアイディエーション」を紹介した後、5人組でのワークショップを開始。世の中で流行っているものを列挙する(5分)、グループに共有し、テーマを一つに定める(15分)というワークを行った後、そのテーマが喚起する感情を話し合い、全体に共有する(～13:25)。後半では「5年後にあったらいいなと思うデジタル空間」という設定でテーマに沿ったサービスを考案し、共有(～16:10)。各チームに仮想的な消費者「ペルソナ」(スタッフなどが演じる)を投入し再度話し合いの後、16:30～全体発表。最後に10分程度の質疑応答の後、終了。
7月 30日	〈演習④〉 塩瀬隆之『仲間を増やす問いと減らす問いのデザイン』	京都大学総合博物館准教授	9:30-12:30。講義の間に「問い」が挟まれ、受講生はスライドに映ったQRコードを読み取り、個人/グループでの回答を送信したものを講師が読み上げる構成。「問いのデザイン」というテーマで、仲間が増やす/減らす問いとはなに

			か、ファシリテーターにおける問う能力の必要性などに関して講義がなされる。10:30に10分の休憩をはさみ、多様性、アイデアを枯渇するまで出す、などのワークショップが行われる。
	〈演習⑤〉城下英行『まなびのための防災教育のデザイン』	関西大学大学院社会安全研究科 社会安全学部准教授	13:30-16:30。防災研究における行動変容の困難、一方的な知識伝達の限界といったテーマでの講義が行われる。14:40に10分間の休憩。後半では阪神淡路大震災を経て神戸市の職員へのインタビューに基づき作られた、二者択一の問題に対して意見を戦わせ、防災について学ぶゲーム「クロスロード」を行う。ゲームの意図を説明した後、16:00に再び休憩。「クロスロード」の問題を受講生自らが作成し、掲示して共有するワークを行う。
8月 27日	〈演習⑥〉岡田浩『臨床研究COMPASSプロジェクトから考える実装プロジェクトの進め方』	京都大学大学院医学研究科社会 健康医学系専攻 健康情報学分野 特定准教授	10:00-13:00。唯一講師がリモートで行われた。講師による講義の間に1-5分程度の個人・グループワークが課される形式。前半では講師の経験した1型糖尿病のサマーキャンプでの経験から、行動変容を促す技術として「ナッジ」概念が紹介される。11:00に5分間の休憩をはさみ、薬剤師として経験したいくつかの行動変容の事例（～11:30）、「日本で最初の薬局薬剤師による介入研究」COMPASS研究やコロナ禍での活動などの紹介を行う。25分程度の質疑応答の後、終了。
9月 10日	〈演習⑦〉蓮行『ワークショップとは？ 演劇を活用したアクティビティとファシリテーション応用編』	—	10:00-13:00。二つの演劇ワークショップの実施。前半では「件の宣言」という、チームに分かれてのディベートを行うワークショップを実施。11:15に10分の休憩をはさみ、2つ目のワークショップを実施。こちらは「泡沫裁判所」と題された、検察、弁護士、マスコミなどの役割に分かれて行われる模擬裁判形式のワークショップ。12:50に終了し、それぞれのワークを行った意義などを説明した後、終了。

察者（柴田）によるフィールドノーツである。講座の調査に関しては事前に事務局および講師からの許諾を得たほか、第1回目と最終回にはデータ収集・発表に関して受講生に向けて説明を行った。調査者はこれらのデータの中から講師によるディスコース、特にコミュニケーション・デザインをめぐる発言を抽出し、分析を行った。調査終了後には講師の一人（蓮行）との対話を数回行い、ディスコースの解釈の適切性などについての意見を受けた。

本研究では、これらのデータをディスコース分析の方法を用いて分析する。ディスコース分析とは「ある種の文脈の中で、言語がどのように使われるか」を明らかにする分析の枠組みである（ラプリー2017=2018:198）。この視角の特徴は、言語を遂行的で機能的なものともみならず点にある（ibid:2）。本稿の関心に引きつけるなら、講師はディスコースを用いて、講座内でポスト近代型能力に関する特定の考えを構成していると考えられる。

データは鈴木（2007:133-171）を参照し、分析を行った。第1に、講師の発言を映像記録で見返し、フィールドノーツを参照しながら特徴を概観した。第2に、講師の発言をカテゴリーに分類した（以下、◇内に明示）。以下で引用の際には発言がなされた講座、発言者、発言時点の講座開始時点からの時間を【】内に明示する。紙幅の都合上、カテゴリーの性質を最も表す語りを、前後の文脈を含めて引用した。第3に、カテゴリーに分けられた発言と実際に当該講座内で行われた内容との関連、コミュニケーション・デザイン概念との関連を分析した。最後に、コミュニケーション・デザインが発話を通じてどのように構成されていたかを考察した。

3 結果と考察

3-1 コミュニケーション・デザインの構成

SCLにおいてコミュニケーション・デザインが構成されるディスコースを抽出すると、それらの語りの場面に以下の共通性が見出される。まず、コミュニケーション・デザインについて直接言及する講師は少なく（蓮行、塩瀬、城下）、その中で明示的にコミュニケーション・デザインの説明を行っていたのは蓮行のみであった。また、蓮行に関してもコミュニケーション・デザインに関する言及は講座冒頭（初回講座に関しては冒頭90分間）、休憩前、講座終了前の30分以内のみみられた。このことだけとって、SCLにおけるコミュニケーション・デザインの明示の役割は蓮行に仮託されていることがうかがえる。そのため、本章では蓮行のコミュニケーション・デザインに関するディスコースを分析（3-1）した後、他の講師の講座とコミュニケーション・デザインやSCLという講座自体との関係に付いて検討（3-2）し、最後にこれによって講師が受講生をどのように位置づけているかを分析する（3-3）。

蓮行がコミュニケーション・デザインを明示的に説明するのは演習①においてである。まず、蓮行は以下のように「コミュニケーション能力」を位置づける。

【演習①、蓮行、1:03:46～】

蓮行: コミュニケーションデザインという話をさせていただきましたが、それにちょっと触れた解説をさせていただきたいと思います。

(略)コミュニケーション能力というのは一応ある、というのが少なくとも私のスタンスです。コミュニケーション能力が高い・低いというのはどうしてもある。しかし一方で、そのコミュニケーション能力というのがものすごく汎用的なものかという、これには疑問が残ります。私は今、人前でペラペラ喋ってますけれども、大体誰と会ってもですね、気合さえ入れればペラペラ喋れるんですけども、例えば、自分の子供が小学校1年生の頃ですからだいぶ昔ですけど、XX小学校の給食参観に行ったときに、みんなで給食の試食会を、親の試食会に行ったんですけど、私以外70人ぐらい全員お母さんなんです。お父さん私だけだった。そして各テーブルに分かれてご飯食べましようってなったんですけど、私のグループだけがシーンとしてますね。他のテーブルはみんな「ママトーク」で盛り上がってるわけです。お父さん1人いるせいでですね、なんとなく喋りにくい。私も、ここでペラペラ喋っても、この気まずさはきっと解消されないんだ、みんなごめんね、ってのがあってですね。黙々と給食食べてたんです。となると、これはですね、もはや私のコミュニケーション能力が高いかどうかということだけで、その場のコミュニケーションが活発になるかどうかは言えないわけです。

〈コミュニケーション能力の状況依存性〉をみる視点がこの語りには現れている。蓮行は「誰と会ってもですね、気合さえ入れればペラペラ喋れる」と語りながらも、直後にそのような能力が無効化される状況の事例をあえて説明し、個人の能力の限定性を強調する。

次に、蓮行はコミュニケーション能力に「コミュニケーション環境」を対置する。

【演習①, 蓮行, 1:09:54】

しかし、比較的環境の方はいじくりやすい。環境というのはこの場合、机とか椅子とか照明とか部屋の広さというものも含まれますし、ルールですね。今日はグループワークです、操作が苦手な人も聞きあいっこしてもいいよ、というようなこれも。

ルールを与えないとなると、私苦手なねんやけどこのところ聞いてもいいんやろか?みたいな、まさにコミュニケーション能力、属人的な能力に依存することになっちゃうわけですから、皆さん聞いてもいいですよっていうのをルールやマナー示して、(略)これをコミュニケーション能力に対して、コミュニケーション環境と呼んでいます。(板書「コミュニケーション環境」)

そしてどういようですが、環境の方はいじれる、いじることができるということが何を意味するかというと、それをいじることをデザインする。(板書「デザイン」)

デザインというと、日本ではですね、チラシのレイアウトを決めるとか、そういったことを示しやすいわけですが。あれは非常に狭義のデザインですね。(略)我々の言っているコミュニケーション・デザインというのは、コミュニケーション環境をどうデザインするかということで、コミュニケーション・デザイン。

蓮行は涵養しづらい能力に対して、「環境はいじくりやすい」とし、〈コミュニケーション環境の変更可能性〉の主張がなされる。コミュニケーション能力とコミュニケーション

環境の対置関係により、SCL における学習の対象が属人的で、学習がなじまないというコミュニケーション能力から変更可能＝学習可能なコミュニケーション環境（ひいてはその環境のデザイン）へとディスコース上で移行する

運行はこの説明の最後で「BAND ワーク」と呼ばれる協同的なライティング課題に関する説明を行う。

【演習①, 蓮行, 1:11:50～】

今回のこの BAND ワークというのは、まさに一つのコミュニケーションデザインとして、ルールがいくつか設定されます。皆さんには、一旦目標を、ここで目標じゃなくて……期待。これを期待と書くか、目的と書くか、目標と書くか。これだけでもだいぶ違いますね。期待というので書いてください。というふうに、ルールも設定されますし、それ以外のこと書いてもいいよという幅も、ルールで設定される。そして、それを書かなくてもいい。苦手なのよ、とかいうことを相談してもいいよということ全部ルールで規定しているわけですね。

ここでは「BAND ワーク」の説明がコミュニケーションデザインの例示としても利用されている。〈ワークの意図の説明〉はこのような具体的ワークに一般的な意図が含まれる、ということを示すものである。このようなディスコースはワークの価値を担保しながらコミュニケーション・デザインの学習が行われていることを受講生に伝えるという、二重の役割を持っているといえる。

3-2 講師と講座：SCL という場の構成

以上で確認した運行によるコミュニケーション・デザインの構成のカテゴリー〈コミュニケーション能力の状況依存性〉、〈コミュニケーション環境の変更可能性〉、〈ワークの意図の説明〉はその他の講座でも講座の構成上、踏襲されている。講座内容はいずれもコミュニケーションを行うにあたってのルール（ゲーム、ワークショップ、ディスカッションなど）が設定され、それに従って行われた個々の受講生の行為の質（コミュニケーション能力）に関しては評価の対象とならない。例えば【演習④, 塩瀬, 2:28:50～】では挙手による発言ではなく、QR コードによる匿名的な意見の収集を行っていることを説明して、「賛否両論あるんですけど、気軽に話せるのが大事かな」と述べている。優先されるのは挙手して発言をする属人的な能力ではなく、「気軽」に話すことのできる環境設定である。その意味で、SCL の講座には運行のコミュニケーション・デザインの考え方が通底しているといえる。

ただし、ここで指摘する必要があるのが以下のようなディスコースである。城下は講座の最終盤において、岡田は講座の冒頭での発言である。

【演習⑤, 城下, 3:00:47～】

どうしてこの話が SCL の中に、これが入ってるのかわかっていうことがご納得いただければですね、私とすれば、それ以上のことはないなと思います。もしそれでもわからんという方がいらっしゃったら、(私は)来年にはいなくなっているかと思います。

【演習⑥, 岡田, 0:25:13～】

ソーシャルコミュニケーションリーダーっていうのを依頼を受けまして、どんなことなんだろう、と一応ホームページを見てみた訳です。そうしたら、個々の多様性を活かすコミュニケーション環境をデザインする、そして、ファシリテートすることができる支援人材を育成する。非常にこうなんか、難しいことやっておられるなと思って。どういう事やったらいいんだらうって思いながら。でも、僕のいる公衆衛生の大学院っていうのは、もしかしたらこういうことにすごく親和性があるのかもしれないなと思いながら見ました。

(略) 例えば今日の話の中で出しますけど、人の行動、健康行動科学っていう心理学的なアプローチで、さっきでいうとマイクロレベルです。例えばそれだと、重要性和自信ということがいわれます。人は行動変えるときには、重要度が高くて、その行動に自信がないとやらない。これは、もしかすると、皆さんがソーシャルコミュニケーションリーダーとして活動するときに役に立つかもしれないなと思って、今日はこの事例もご用意しています。つまり、重要性和自信を上げるアプローチをすることによって、人の行動を促すことができる。

城下、岡田の発言はいずれも〈講師の講座との距離〉を示している。蓮行と異なり、城下の冗談めかした発言は自身の行った防災教育をテーマとした講座とコミュニケーション・デザインという講座を通底する考え方が一見繋がりが見えづらいことを意識してのものである。岡田の発言はより直接的に、講師自身が当初、SCL やコミュニケーション・デザインの考え方に馴染んでいなかったことを示している。このように、講師の講座内での発言においても、専門性とコミュニケーション・デザインとの距離には遠近があることがわかる。

このような状況に対して、講師は〈専門性とコミュニケーション・デザインの接続〉を行い、自身の正統性を強調する場合がある。上記の岡田の引用、そして以下の城下の引用はその例である。岡田と城下はそれぞれの専門である公衆衛生や防災教育を、それぞれ明示的にコミュニケーション・デザインと関連付けている。

【演習⑤、城下、00:32〜】

今日なんですけど、この「まなびの場の防災教育のデザイン」というちょっとつけたいなタイトルがついてるんですけども、しいて付け加えますと、防災のまなびのための防災教育のデザイン、というそんなイメージでございます。

SCL はソーシャルコミュニケーションのためのデザインの講座だと思うんですね。どういうふうに、そういう環境をデザインするとコミュニケーションがより促進されるかみたいなことをテーマにしてるのが、ソーシャルコミュニケーションリーダー養成講座だと思います。

そういう意味では、先ほど防災教育そのものがソーシャルコミュニケーションじゃないかっていうようなお話をしたのは、私どもは、この防災教育というテーマ、あるいは防災というテーマを取り上げて、人々がコミュニケーションして、どういうふうに災害に備えていくのか、みたいなことを考えている。それを防災教育と呼んでいま

すよというのが、今日のお話でございます。

3-3 講師と受講生：講義における位置づけの構成

講師はそれぞれに〈講師の講座との距離〉を示しつつも、〈専門性とコミュニケーション・デザインの接続〉を行っていた。最後に講師のディスコースから講座内で受講生がどのように位置づけられているかを示したい。

まず、多くの場面で受講生は受動的な生徒ではなく、〈コミュニケーションリーダーとしての扱い〉を受けていた。これは最後に引用する【演習⑦, 運行, 0:03:45~】においてのように来たるべき姿として語られることもあれば、以下の塩瀬の引用でのようにすでにコミュニケーションリーダーであることを前提することもあった。

【演習④, 塩瀬, 2:49:53~】

本当にそれを話し合わないといけないんだけど、その話し合いには時間がかかる。その時間を、リスクだと捉えるか、資源だと捉えるか。そこに大きな違いがあって、この決着点ってことに関していうと、揉めるのは多分嫌だし、正義のぶつかり合いするのをずっと見るのも嫌なんですけど、ここを大事にするか、目を瞑るかで、結論変わ気がするので。

コミュニケーションリーダーとしては、そのコミュニケーションを煩わさとしんどさの部分には、ぜひ目を背けずに、楽しいコミュニケーションがいっぱいあると嬉しいんですけど、多分仲間が増える／仲間が減る話とかも通じる話だと思うんですね。大切なことは、苦しさの向こう側に見えることがあるので。そう言うのと、一見苦しそうな対話も、あとはどうやればそれに向き合い続けられるか、ていうのを段取りの場作りで、ぜひこなしていただけたらなと思います。

以下の引用では〈場の仮想性の焦点化〉が行われている。丸本は3時間のワークショップの後、演技を用いて行ったニーズ調査のプロセスが、実際の調査とは異なることを強調している。このようなディスコースにおいて、講師と受講生の間にある実際の現場体験の差が強調される。

【演習③, 丸本, 2:59:03~】

言っていた考えた考え方であっております。あくまでもBLというのは感情を引き出すためのツールであって、その感情を別の流行に転用するというのが、今回のワークの肝です。娘さんのことを知りたい。こういう感情ってありますよね。想像できると思います。60歳のお父さんが、娘が何考えてるのか分からなくて知りたいっていう感情はありえますよね。実際には、今日3時間のワークでやったので、すごく短縮して大事なところをやってないんですけど、こういう感情って本当にあるのかなっていうのは、ちゃんとインタビューを実施したりとか、ちゃんと調査をしていきます。

一方、〈成長の焦点化〉も観察された。これは一講座のワークの前後でも観察されることがあったが、以下では運行による6日間の講座を経て最終日に受講生に向けられた語りを引用している。

【演習⑦, 蓮行, 0:03:45~】

今日は可能なら、私 3 時間で、一応まとめというか午前に私がやって、午後に皆さんの集大成的な相互の発表があるということなんです。午前中、午後皆さんの発表があるということについて一切配慮せずですね、当社比 1.5 倍ぐらいの詰め込み具合で行こうと思ってます。当然ですけど、今後皆さんがですね、この講座自体はファシリテーションとかワークショップデザインとか、もっとトータルで言えばソーシャルコミュニケーションデザインってことを、皆さんにぜひ、あちこちでやっていただきたいということやってるわけですけど。そんな皆さんがですね、なにか、今日は本番だとか、今日あるぜっていうときに、自分以外の全ての社会がですね、それを尊重してくれるわけじゃないわけですね。[略] そういう中でちょっと乗り越えていかなあかんということもあって、今日は初日よりちょっと、皆さんの練度も上がってるだろうということ、詰め込むぐらいやろうと思っています。

4 総合考察

本稿では社会人向けリレー講座における講師のディスコース分析を行い、コミュニケーション・デザインがどのように構成されているかを明らかにした。

コミュニケーション・デザインの構成においては次のカテゴリーが抽出された。蓮行の語りからは〈コミュニケーション能力の状況依存性〉と〈コミュニケーション環境の変更可能性〉という対置関係から、コミュニケーション・デザインの学習可能性が引き出されていた。またワークが行われる過程では〈ワークの意図の説明〉が行われ、ワークの背景にあるコミュニケーション・デザインという概念が講座を超えて強化されるようなディスコースが確認された。

蓮行以外の講師に目を向けると、〈講師の講座との距離〉は講師によって異なり、また講座との距離がディスコースで明示されることもあった。ただし、そのような場合でも〈専門性とコミュニケーション・デザインの接続〉はおしなべて行われ、各講師の正統性がディスコース上で主張されていた。

講師は受講生を次のように位置づけていた。講師は受講生に対して〈コミュニケーションリーダーとしての扱い〉をしており、受講生はコミュニケーション・デザインを行う主体として扱われていた。また、〈場の仮想性の焦点化〉が行われる場合、講師と受講生の経験の差が、〈成長の焦点化〉が行われる場合には受講生の講座を通しての成長がディスコースの焦点となることで、講師は受講生に講座内での位置を示す実践を行っていた。

本研究はいくつかの限界がある。まず、本稿では受講生を一切分析から排除している。これによって講師のディスコースに焦点を当てることができた一方、構成されたコミュニケーション・デザインをどのように受容したかに関するデータが集められていない。受講生の属性や経験などによってこれらのディスコースは受け止められ方が変わると考えられるため、今後は講師と受講生の相互関係に対しても分析を行う必要がある。

また、一つの講座のデータのみを扱う研究となったことも一つの限界である。複数の講師

に対する分析を行うことができたものの、ポスト近代型能力を論じる上でここで得られた知見がどの程度一般化可能であるか、疑問が残る。同様のケースを集めることで分析の妥当性を高めることが必要になる。

謝辞

研究の遂行に対し貴重なご助言をいただきました高津遥氏に感謝申し上げます。

注

- [1] 本田（2005：31-3）自身はこのような性格のポスト近代型能力が求められるハイパー・メリトクラシー（ポスト近代において進行したメリトクラシー）を批判している。本稿では本田の批判の妥当性は認めつつ、ポスト近代型能力がどのように本来なじまないはずの教育の場に導入されているかを検討するものである。
- [2] 松下自身はポスト近代型能力に当たる後期近代の教育で求められるようになった能力を〈新しい能力〉と呼んでいる（松下編2010）。
- [3] 以下、SCLに関する引用は同講座5期の当時のウェブサイトからのものである。
- [4] 実際にはSCL内で講師として紹介されている者は他にも存在するが、区分が〈演習〉ではないため分析からは除外している。

文献

- 原田信之，2019，「ポスト近代型能力の育成と協同教育」日本協同教育学会編，『日本の協同学習』ナカニシヤ出版：295-316.
- 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 新書.
- 本田由紀，2005，『多元化する「能力」と日本社会——ハイパー・メリトクラシー化のなかで』NTT 出版.
- 井上公人・中西啓喜，2013，「後期近代における「能力」育成メカニズムにかんする研究——大学生の社会人基礎力を手がかりとして」『社会学研究科年報』20：17-29.
- 経済産業省，2018，『我が国産業における人材力強化に向けた研究会-報告書』.
- 松下佳代編，2010，『〈新しい能力〉は教育を変えるか——学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房.
- 松下佳代，2016，「アクティブ・ラーニングをどう評価するか」松下佳代・石井英真編『アクティブ・ラーニングの評価』東信堂.
- 文部科学省，2017『平成29・30・31年改訂学習指導要領』.
- ラブリー，ティム，大橋靖史・中坪太一郎訳，2018，『会話分析・ディスコース分析・ドキュメント分析』新曜社.
- 関田一彦，2017，「アクティブラーニングとしての協同学習の研究」『教育心理学年報』56：158-64.
- 鈴木聡志，2007，『会話分析・ディスコース分析：ことばの織りなす世界を読み解く』新曜社.