

名城大学

経済・経営学会会報

No.74・75

『名城論叢』

第十九卷

第二三合併号 付録

二〇一八年十二月二〇日

名城大学 経済・経営学会 発行

経営・経済両学部が目指す「コミュニケーション能力の向上」のために  
……萩原幸司 1

# 経営・経済両学部が目指す「コミュニケーション能力の向上」のために

萩原 幸司

## 経営・経済両学部の教育目標

本学田中経営学部長は、ウェブサイト上の「学部長メッセージ」の中で、経営学部では「少人数のゼミナール教育を重視したカリキュラムを編成」と述べて、続いて次のように説明している（傍線筆者）。

特に、学生がより主体的・積極的な役割を果たす2～4年生の「専門ゼミナール」では、（中略）これまでの習慣や

常識にとらわれず、学生自身が自ら考え、行動する実行力と、近年、企業から強く求められているコミュニケーション能力の向上を目的として、多様な「学びの場」を提供しています。

また本学経済学部では、ウェブサイトで「4年間を通じて徹底した少人数教育を展開」という見出しの下、次のように訴えている（傍線筆者）。

意思をしっかりと伝え、相手の思いを的確に把握するコミュニケーション能力は社会人の基本資質。本学部ではこの能力の向上を図るため、1年次からゼミナールを設置。学生主体で運営されるゼミナールを通じて、討論やレポート作成を重ね、社会人に必要な資質を身に付けていきます。

以上見たように、経営・経済両学部で「コミュニケーション能力の向上」が大きな教育目標の1つとして掲げられ、その達成のために「学生自身が自ら考え、行動する」、或いは「学生主体で運営される」ゼミナールが設けられていると言える。

それでは、それらの学部での教育を通して向上させるべき「コ

「コミュニケーション能力」とは、どのような能力のことを言うのか。その答は、コミュニケーションそのものや、言語学、或いは外国語教育等の関連領域を探索している研究者達にとっても自明のことではなく、見解も多種多様である。本学に於いてゼミナールを管轄する先生方には皆、コミュニケーション能力についての各自の見解があるであろうが、共有可能なコミュニケーション能力観が提示されなければ、本学での教育がその能力を育成するために有効であることや、本学での教育の成果として学生達がその能力を伸ばすことができたということも、論証して示すことが困難になってしまう。これらの問題意識から、「コミュニケーション能力」とは何かを明確化し、その能力を向上させるための場では有効なコミュニケーションの心得とは、具体的にどのようなことを考察するものである。

### 「コミュニケーション」及び「コミュニケーション能力」とは何か

「コミュニケーション」は言語と関係付けられることが多く、言語の機能についての考察に於いて最も重要視されてきた概念であろう。管見では、LYONS (1977) は言語学の一領域である意味論を確立した研究成果であるが、その中に見られる以下の定義が、今日まで通じるコミュニケーション概念の基礎であると言える (LYONS 1977: 32 下線筆者)。

We will here take the alternative approach of giving to the term 'communication' and the cognate terms 'communicate' and 'communicative' a somewhat narrower interpretation than they may bear in everyday usage. The narrowing consists in the restriction of the term to the intentional transmission of information by means of some established signalling-system and initially at least we will restrict the term still further — to the intentional transmission of factual, or propositional, information.

The principal signalling-system employed by human beings for the transmission of information, though not the only one, are languages

また、LYONS (1977) の考察以前、既にHYMANS (1972) は、言語の運用が文法知識だけではなく、社会的文化的知識により文脈で適切な運用ができることによって可能になることを主張し、それをコミュニケーション能力 (communicative competence) と規定した。コミュニケーションを言語教育の観点から捉えたJOHNSON and MORROW (1981) 以来、言語教育に於いて達成されるべき「コミュニケーション」或いは獲得されるべき「コミュニケーション能力」と、その教育内容及び教育方法の追求が、コミュニケーション・アプローチの概念の下で加速度的に進展したと言える。<sup>(1)</sup>

今日まで、特に異文化間交流に於いては様々なコミュニケーションの齟齬が報告され、経験知として蓄積されてきた。それ

によつて、LYONS (1977) の根源的な定義のように「情報の意図的な伝達」だけではコミュニケーションであるとは言えないという考え方が、通説として浸透している。そうした潮流にあつて、コミュニケーション及びその能力を教育的観点で捉え直す立場も多く、中でも先進的な見地から、木村(二〇一〇:一〇九)は以下のように主張している。

言語を、言葉を使つての行為としてとらえ、その行為のやりとりを通じて相互理解と共感を育むための活動がコミュニケーションなのです。

つまり、コミュニケーションとは、「言葉を使つての行為のやりとり」或いは「情報の伝達」ができるだけでなく、その能力を「相互理解と共感を育むため」に活かすことができ、初めて可能になるものと考えるのである。これこそが、高度な知的能力として、大学教育に於いて獲得される「コミュニケーション能力」と言えよう。

具体的には、尾崎(二〇〇六)の記述が明解であろう。尾崎(二〇〇六:一九七)では、人が言語を使つて行う活動でも、言語操作のみを行う場合と、それに加えてコミュニケーションを行う場合とを明確に区別するため、ディクテーションという活動を例に挙げ、以下のように論じている。

日本語の授業では、教師が読み上げる文を学生が書き取るディクテーションという活動がある。学生は日本語を聞

き取つて書くという行為を行っているが、単に物理的な音の流れを書き留めているだけではない。教師が「窓〇開いています」と「が」をほかして発音しても「が」を入れて書く学生は少なくないだろう。これは学生が聞こえた音だけでなく文法の知識を活用しているからである。日本語を運用していると言つてもいいだろう。しかし、学生はこの文が表す言語的な意味と現実の世界とを結びつけることはない。窓が閉まっている教室で「窓が開いています」という文を発した教師に対して「先生、窓は閉まっていますよ」と言う学生はまずいないだろう。この文を教師がどのような意図のもとに発したかを解釈する必要はないのである。(中略)学生は音声、文字、語彙、文法の知識を活用して「聞く」「書く」という言語運用行為を行っているが、この文を使つてコミュニケーションを行っているのではない。

同じディクテーションでも会社で秘書が社長の口述を筆記して手紙を書く場合にはまったく状況が異なる。社長の口述内容に事実と反することがあると思えば、秘書は社長に内容の確認を求めらるであろう。社長の明らかな勘違いは秘書が修正して書き取ることもあるだろう。秘書は社長のことばをただ書き取っているのではない。社長のことばと言語外の世界とを結びつけ社長が何を相手に伝えようとしているのか、その意図を解釈しようとしているのである。これはコミュニケーション行動である。

更に根本的に見ていくと、コミュニケーションに於ける「やりとり」とは、産出活動（相手に話すこと）と受答活動（相手の話を聞くこと）が交互に行われる相互行為活動、即ちインタラクション（interaction）に他ならない<sup>(5)</sup>。これは如何なる言語を用いたコミュニケーションに於いても共通である。ここで、特定の言語に依拠せずコミュニケーションを追究する見地から、『ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR: Common European Framework of Reference for Languages）<sup>(6)</sup>』を繙くと、そこでは話し言葉でのインタラクションの極意を以下のように説いている（Council of Europe 2001: 84）。

(1) the fact that spoken interaction entails the collective creation of meaning by the establishment of some degree of common mental context, defining what can be taken as given, working out where people are coming from, converging towards each other or defining and maintaining a comfortable distance. (1)

コミュニケーションを論じる上で考察対象となるインタラクションとは、基本的に話し手と聞き手の間の緊張関係を持った言葉の応酬であり、決してカフエテリアで談笑するような楽しい交流を前提としたものではないことに留意すべきであろう。上に引用した尾崎（二〇〇六：一九七）の例の延長で、秘書が社長と「やりとり」した内容を取引先の相手に配慮して伝えなければならぬ場合、両者を適切に仲介（mediation）するためには、そのためのストラテジー（strategies）も駆使しなければ

ならない<sup>(7)</sup>。木村（二〇一〇：一〇八）は、以上のような「やりとり」で実現されるコミュニケーションの特徴を以下のように纏めている。

また、コミュニケーションは、いつも言語のもつ社会性や文化、それらの歴史性を背景にもちながら交わされています。同時に、コミュニケーションがなされる場面やその場面の背後にある文脈、状況に大きく依存しています。もちろん、この場面や文脈のもつ意味が、話し手と聞き手の双方にとって、常に同じように共有されているとは限らないことにも注意しなければなりません。さらに、だれがだれに向けて行う言語行為なのか、という話し手と聞き手の対人関係性を横において、コミュニケーションの可能性や有効性を語ることはできません。

つまりコミュニケーションとは、そこで用いられている言語の運用だけではなく、相手との関係性が考慮できなければ成し遂げられないものなのである。自分一人の独話（monologue）ではなく、相手あつての対話（dialogue）であるとも言える。こうして、LIONS（1977）の根源的な定義から拡大解釈された意味でのコミュニケーションとは、対話の実践の理論的基盤と等しく考えられるのである。

コミュニケーションと同様、「対話」の概念も論者により様様であるが、管見では、倉八（二〇一六：一〇〇）による以下の定義が、教育的観点から過不足無く最適なものと思われる。

対話とは、相手とかわりたいたいというころをもち、わかってもらいたいと相手に求め、相手の注意を惹き、相手の知らないことを知らせる表現行為である。そして、対話することによって、対話の当事者に変容がもたらされる。

ここで注意すべき点は、対話することは断じてデイベートやディスカッション等のように「相手を言い負かすこと」ではないことである。そうした優劣関係も無ければ、教師が学生を論ずかのような上下関係も無い。そうした対等な関係で發揮される能力とは、先ずは互いに相手に的確に情報を伝えようと努め、同時に相手が伝えようとしている情報を的確に理解しようと努めることである。そこで相手の表現が不十分であるために伝え切れていない情報があれば、相手に質問して引き出すことも必要になる。こうした相対的実践こそがコミュニケーションであり、それを可能にするのがコミュニケーション能力と言える。こうした能力の鍛錬は、上意下達式の講義よりも、「学生自身が自ら考え、行動する」、或いは「学生主体で運営される」ゼミナールが最適であることは論を俟たない。その意味で、本学の教育目標には先見の明があったと言えよう。学生達が対等な対話を実現できるようゼミナールが適切に運用されるのであれば、コミュニケーション能力はゼミナールによって格段に鍛えられるであろう。

コミュニケーション能力を向上させる具体的方策とは

例えば外国語として日本語を学んでいる留學生であれば、日本語についての知識が不十分なためにコミュニケーションが拙いものになってしまふことは多々ある。しかし、言語知識があっても、その知識が産出活動に於いて活かされないためにコミュニケーションに支障を来すことがある。その点では、十分な言語知識を持ちながら適切な「やりとり」ができない母語話者も、表現を学習したのにそれが使えない学習者と差は無いことになる。また、上に引用した木村(二〇一〇・一〇八)が指摘しているように、「コミュニケーションの可能性や有効性」が、「だれがだれに向けて行う言語行為なのか、という話し手と聞き手の対人関係性を横において」語るができない以上、相手に応じた言語使用が肝要となってくる。

では、そのような、相手あってこそその「出た所勝負」とも言える能力は、如何にして向上させることができるのか。佐藤・熊谷(二〇一七・九)は「臨機応変に適應するための柔軟性」に加え、幾つかの資質を提示している。

このような時代に生きる私達に要求されるのは、「こうすればコミュニケーションがうまくいく」といった紋切り型的なコミュニケーションのパターンを身につけることではなく、様々な予期不可能な状況においても臨機応変に適應するための柔軟性、他者との交渉を通して相互理解を促

ざすための粘り強さ、また、自分とは異質の者や考え方に  
対して即時の判断を踏みとどまるための寛容さといった資  
質ではないだろうか。さらに、私たちは単なる情報の送り  
手、受け手としての役割を果たすだけでは不十分であり、  
巷に氾濫する情報の適切性・信憑性を見極め、目的に応じ  
て情報を収集したり、新たな情報や知識の生産に積極的に  
関わって行くことが求められる。

相手を考慮した高度な意味での「コミュニケーション能力」  
を向上させるためには、自分と異質な他者との対話が絶好の修  
練の場となるであろう。そこで最も効果的なのは、自分と異な  
る背景を持った人との対話の実践であり、本学の教育実践で言  
えば国際フィールドワークや、留学生を加えたゼミナールの活  
動がそうした場として考えられる。

そもそも、外国人とのコミュニケーション経験が少ないこと  
は日本社会の地理的・歴史的特質として近年問題視されてきて  
おり、野田(二〇一七・二二〇)は、今後日本社会が多数の外  
国人労働者を受け入れていくに当たり必要となる教育内容につ  
いて、以下のように考察している。

日本社会では、長い間、限られた人しか外国人と接する  
ことがなかった。外国人労働者を受け入れるようになること  
多くの人が外国人と接するようになる。そのときに使う共  
通言語は日本語しかないという場合が多いだろう。

日本人のほとんどは、自分の母語である日本語で外国人

とコミュニケーションを行った経験がない。そのため、外  
国人と日本語でうまくコミュニケーションを行う技術を  
持っていない。

日本社会と違って、同じ地域で複数の言語が使われてい  
る社会や、すぐ近くの地域で別の言語が使われていて、そ  
ことの往来が激しい社会では、自分の母語で、その言語を  
母語としない人たちとコミュニケーションを行う経験が豊  
富であり、それをうまく行う技術を持っている人が多い。  
過去に植民地を持っていた社会でも、自分の母語で、その  
言語を母語としない人たちとうまくコミュニケーションを  
行う技術が長い年月をかけて蓄積され、自然に継承されて  
いるようである。

日本社会がこれから短期間でそのような経験や技術を自  
然に蓄積するのは難しい。多くの人が外国人労働者と摩擦  
なくコミュニケーションを行えるようにするためには、学  
校教育でそのような技術を教えていくしかない。

こうして野田(二〇一七・二二一)は、「外国人と日本語でう  
まくコミュニケーションを行う能力」を習得できるよう、「ユ  
ニバーサルな国語教育」を提唱する。ここで言う「ユニバー  
サル」とは、日本語母語話者でも外国人でも、誰にでも通用する  
という意味であり、これからの国語教育の課題として取り上げ  
られるべき観念となるであろう。<sup>10)</sup>

このように考えると、「外国人と日本語でうまくコミュニケー  
ションを行う能力」とは、特別なものではなく、これまでは実

践する習慣が無かっただけのことであり、これから少しのことを心掛けて実践していくと、実際は左程困難なことではないであろう。「外国人にもわかるように話したり書いたりするときにはいちばん重要なのは、語彙のコントロール（野田二〇一七・二二〇）」であり、「どんな語彙が難しいかを考えたり、難しい語彙をやさしい語彙に代える（野田二〇一七・二二〇）」ように意識するだけで、話す内容や話し方が変わってくるのである。これは外国人相手に限らず、異質な他者との対話に於いて基本の方策となるであろう。

庵（二〇一六）は、「外国人に関わらず、会話においてもとても大切なことは『相手を思いやる態度』（庵二〇一六・横書き二二）」だとして、以下のように極めて具体的な「マニュアル」を提示している（庵二〇一六・横書き二二三）。

★説明は短く簡潔に

簡潔に話すほうが、聞いていて理解がしやすいものです。

★会話の途中で「分かりますか？」と確認する

会話は文章と異なり、相手の理解度を確認しながら話すことができます。長い説明のときでも、その都度確認しながら進めます。

★分かっていないと感じたら、別の言い換えを行う

理解していないと感じたら、どんどん別の言葉で言い換えてみます。

（例）公共交通機関を利用してください

↓バスやタクシー、電車で来てください

↓自分の車で来てはダメです

★相手の表情や反応を見ながら話す

会話では相手の態度や表情からもいろいろと分かります。す。

★ゆっくりはつきり発音する

ゆっくりはつきり発音することで理解しやすくなります。

★資料や図を活用する

ことばで伝わらない場合は、その場で図や資料などを活用します。

★難しい単語や言い回しは使わない

（例）納付してください↓お金を払ってください  
ご用件は何ですか？↓どうしましたか？

（中略）

●自分だけが話しすぎない

●1回であきらめない

●尊敬の気持ちで

●いろいろな質問文を作ってみる

●質問しているのか説明しているのか、はつきりさせる

●だまって相手の話が終わるのを待つ

●使えるものは何でも使おう

以上の項目は、知的活動としての高度なコミュニケーションの実践に於いて、直ちに効果を発揮するものであろう。先験的には意義深さが掴めないものもあるだろうが、今後ゼミナールで

のコミュニケーション実践を積み重ねつつ、折に触れて上の心得を見返してみると、必ずや実感することがあるであろう。

筆者も常常、学生とのコミュニケーションに腐心し修練を積んでいる身であるが、そのような至らない筆者も含め、本学の誰もが、高度な人間的素養としてのコミュニケーション能力に一層の磨きを掛けることができることを願うものである。

## 注

- (1) <https://www.meijo-u.ac.jp/academics/business/message.html> (二〇一八年一月一八日閲覧)
- (2) <https://www.meijo-u.ac.jp/academics/economics/> (二〇一八年一月一八日閲覧)
- (3) 取り分け西口(一九九五)、佐藤・熊谷(二〇一七)を参照。
- (4) 近年までのコミュニケーション・アプローチの発展と多様化については、取り分け西口(一九九五)を参照。
- (5) 筆者が加わっているOJAE研究チームでは、言語に於けるインタラクションを「交話」と定義している。OJAE(Oral Japanese Assessment Europe)とは、後述する『ヨーロッパ言語共通参照枠』を、日本語での能力記述文(cando statements)に変換し、それに基づいて作成された日本語コミュニケーション能力評価法及び育成法である。その内容については、OJAEチーム2010(二〇一〇)或いは萩原他(二〇一一)に記述されている。
- (6) CEFRはヨーロッパの教育機関に於いて、異なる言語

間での学習・教授・アセスメントの尺度の共有を可能にしてきた。CEFRが拠って立つ複言語・複文化主義の理念は、今やヨーロッパに留まらず普遍的に普及しており、それは日本に於ける文部科学省(二〇一三)の英語学習の指針への採用にも現れている。CEFRの背景と日本語教育実践への応用については、上述OJAEチーム2010(二〇一〇)或いは萩原他(二〇一一)以外に、奥村・櫻井・鈴木(二〇一六)の解説を参照されたい。また本稿に於ける筆者の立場と同じく、CEFRでは、言語学習者も母語話者と等しく言語使用者(language user)として捉えられており、それぞれの言語の熟達度に応じ、可能なコミュニケーションの範囲が異なることを考えられている。

- (7) CEFRでは二〇〇一年の発表当初より、仲介活動(mediating activities)がコミュニケーション言語活動(communicative language activities)の中に重要な一つとして加えられているが、特に補足版とも言える Council of Europe (2018) に於いて、仲介という観念は更に深く追究されている。
- (8) 「独話」とそれに対置される「対話」は、OJAE研究チームが提唱したコミュニケーションに関する用語の対である。
- (9) 上述したOJAEでは、試験の場で対話を実現させるために、対等な立場の被験者二名が話し合うという形式を取っている。
- (10) 本学では、国際フィールドワーク等を通じて「ユニバーサルな」外国語コミュニケーション能力を育むことが可能

であろう。その一方で、留学生のステューデントトアシスタント制度もあり、人の役に立ちつつ、これからの日本社会で必要とされる「ユニバーサルな」日本語コミュニケーション能力を先駆けて鍛えることができるのである。これは、将来如何なる分野に進んでも糧になると断言できよう。

## 参考文献

- Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge, Cambridge University Press.  
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680459f97> (二〇一八年一月一八日閲覧)。
- Council of Europe. 2018. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg, Council of Europe.  
<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (二〇一八年一月一八日閲覧)。
- 萩原幸司・高木三知子・山田ホトネツク 頼子、二〇一七「OJAE Workshop No. III AJE 15<sup>th</sup> Symposium Bukarest, Romania 2010 OJAE : CEFR 準拠 OJAE—日本語スピーキングテスト及び評価法—」『ヨーロッパ日本語教育』一五：二四八—二五九。
- HYMES, D. H. 1972. \*On Communicative Competence\*, J. B. PRIDE and Janet HOLMES (eds), *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth, Penguin: 269-293.
- 庵功雄、二〇一六『やさしい日本語——多文化共生社会へ』、東京、岩波書店。
- JOHNSON, Keith and Keith MORROW (eds.), 1981, *Communication in the Classroom: Applications and Methods for a Communicative Approach*, London, Longman.
- 木村哲也、二〇一〇、「他者と共に生きるための日本語教育」、日本語教育政策マスタープラン研究会(編)『日本語教育でこくる社会——私たちの見取り図』、東京、コロ出版：一〇五—一一五。
- 倉八順子、二〇一六、『対話で育む多文化共生入門——ちがいを楽しみ、ともに生きる社会をめざして』、東京、明石書店。
- LYONS, John. 1977. *Semantics Volume I*, Cambridge, Cambridge University Press.
- 名城大学、二〇一八、「名城大学ウェブサイト」<https://www.meijo-u.ac.jp/> (二〇一八年一月一八日閲覧)。
- 文部科学省、二〇一三、「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusan/gaikokugo/icsFiles/afieldfile/2014/01/31/1343704\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusan/gaikokugo/icsFiles/afieldfile/2014/01/31/1343704_01.pdf) (二〇一八年一月一八日閲覧)。
- 西口光二、一九九五、『日本語教師トレーニングマニュアル④ 日本語教授法を理解する本 歴史と理論編』、東京、バベル

- プレス。
- 野田尚史、二〇一七、「特化型の日本語教育とユニバーサルな国語教育―外国人労働者受け入れのために―」、田尻英三（編）、『外国人労働者受け入れと日本語教育』、東京、ひつじ書房、二二―二三〇。
- OJAEチーム2010<sup>11010</sup>、『欧州共通言語参照レベル例示：A1-A2-B1-B2-C1-C2 日本語「発話・対話」―「CEFR 準拠口頭産出テストと評価法」の確立へ向けて―研究報告・基準ビデオ搭載 DVD』、Berlin, OJAE 2010。
- 奥村三菜子・櫻井直子・鈴木裕子（編）、二〇一六、『日本語教師のための CEFR』、東京、くろしお出版。
- 尾崎明人、二〇〇六、「コミュニケーション能力の育成」、独立行政法人国立国語研究所（編）、『日本語教育の新たな文脈―学習環境、接触場面、コミュニケーションの可能性―』、東京、アルク、一九六―二二〇。
- 佐藤慎司・熊谷由理、二〇一七、「コミュニケーションタイプ・アプローチ再考―対話、協働、自己実現をめざして―、『リテラシーズ』二〇：一―一。