

大学生のコミュニケーション能力育成のための

臨床心理学的カリキュラムの開発

—教育系学部学生における集団討論後のフィードバックの効果検討—

西まゆみ (安田女子大学)・西川ひろ子 (安田女子大学)・山本文枝 (安田女子大学)

Development of Clinical Psychological Curriculum to Foster University Students' Communication Skills:

Study of Effectiveness of Feedback Comments following Group Discussions among Faculty of Education Students.

Mayumi Nishi(Yasuda Women's University)・Hiroko Nishikawa(Yasuda Women's University)・

Fumie Yamamoto (Yasuda Women's University)

I 研究目的

1. 大学生のコミュニケーション能力支援

本研究は、自閉症スペクトラムに代表される社会性の発達障がいグレーゾーンにいる大学生は支援につながりにくいことから、大学教育の中でコミュニケーション能力を育成する支援のためのカリキュラムを開発することを目的としている。カリキュラムの開発においては発達障がいによる二次障害の発症にかかわる問題に配慮し、コミュニケーション・スキルの向上及び行動の変化に加え、自己概念の肯定的変化をねらうものとしている。

2. 集団討論の意義

新しい企画立案で活用されることが多い集団討論（グループディスカッション）は、発想を生み出すなどの本来の目的とともに、参加者の知識や創造力とコミュニケーション能力が問われる場面でもある。そのため、教職員採用試験や公務員採用試験などに用いられることも多々見られる。大学生にとっては就職活動の際に無くてはならない能力の一つであろう。

就職採用試験では、複数の受験生を一つの部屋に集め、一つのテーマを与え、受験生同士で討論をさせ、その様子を試験官が見ながら評価するという形式で行われる人物試験である。この場合、従来の集団討論と異なるのは、討論の結果よりもプロセスが重要視されることである。つまり、討論者同士が意見を対立させて議論を戦わせる「ディベート」とは異なり、与えられた課題を仲間同時で協力して解決する「グループワーク」の要素が主体となっていることの方が多い。そのため、与えられたテーマを話し合いによって解決策を模索するために、参加者がどのような役割を果たしているのかを

評価することが目的となっている。個人面接では見ることが出来ない協調性、社会性、積極性、リーダーシップ、貢献度、傾聴力、バランス感覚などが評価項目となる。協調性及び社会性は、仲間とうまくコミュニケーションを取れるのか、積極性やリーダーシップは、自分の意見を主張し、議論を引っ張っていく能力があるのか、貢献度は課題解決に対してどれだけ貢献できるのか、傾聴力とバランス感覚は議論をまとめることが出来るのか、他者の意見に耳をかたむけることができるのかが見られている。

本研究の対象者である自閉症スペクトラムに代表される社会性の発達障がいグレーゾーンにいる大学生が最も苦手とするのが集団討論であろう。その為、集団討論を題材としたカリキュラム作成は大きな意義がある。しかし、発達障害のグレーゾーンにいる学生に焦点を当てた集団討論に関する研究は少ない。

3. 集団討論に関する先行研究

大学生が授業内で行う集団討論に関する研究は、いくつか行われている。例えば、川野 (2011) は、教員養成系学科の授業のなかに集団討論を取り入れ、学生の学びと参加意欲を喚起する授業実践を行っている。

また、速水 (2015) は、教員養成系大学院の学生を対象に、集団討論の指導を行い、教員としての資質向上を試みている。

さらに、須藤・安永 (2017) は、集団討議を教員養成に関わる授業の中で、教員採用試験合格を意図して行って、効果を上げている。

4. 筆者らの研究経過

筆者らは、この大学生のコミュニケーション能力育成のための臨床心理学的カリキュラムの開発にかかわる研究を、2017年度から行い、その経過を報告してきた(西・西川・山本・藤田・高城・西川・船津, 2019など)。

2017年度は、実態把握として、自閉症スペクトラム傾向と自己概念、コミュニケーション・スキルの関連に関するWEB調査を行い(山本・西・藤田・船津, 2018)、また、コミュニケーション・スキルが変化した経験に関するインタビュー調査を行った。

2018年度は、カリキュラムの作成と実践として、ホームルーム形式の授業でのエクササイズの集団討論におけるシンクペアの効果検討を行った(山本・西川・西・藤田・高城・西川・佐藤・船津, 2020)。

2019年度は、2018年度に作成したカリキュラムの改善を行い(西・西川・山本・藤田・高城・西川・船津, 2019)、授業内でコミュニケーション能力を高める取り組みに用いるアプリの開発を行った。

5. 本研究の目的

本研究では、教育系学部的女子大学生を対象に集団討論を実施し、集団討論後のフィードバックの効果について検討を行った。フィードバックは、討論後に集団のメンバーに対してポジティブフィードバック(よいところを伝える)を行う場合と、それに加えてメンバーの課題についてフィードバックを行う場合の2条件を設けた。さらに、そのフィードバックを教師が行うか、学生相互で行うかの2条件を設けた。実施前後において、自己概念、コミュニケーション・スキル、自己肯定感の変化について質問紙による調査を実施した。

II 研究方法

1. 調査対象者

教育系学部所属する女子大学生(3年生)39名。そのうち、質問紙データに欠損値のあった3名を除く36名を分析対象とした。平均年齢21歳であった。

2. 調査日時と集団討論のテーマ

集団討論の実施日と、討論のテーマ次の通りであった。

第1回 2019年3月13日、テーマ「地域と連携した防災の備えについて」

第2回 2019年3月20日、テーマ「IT社会におけるコミュニケーションについて」

第3回 2019年3月27日、テーマ「しつけと虐待について」

3. 集団討論の実施方法

7~8名ずつ5集団に割り当て、15分間の集団討論を週1回

連続3週間、合計3回実施した。討論後に行うフィードバックは集団ごとに、①教師によるポジティブフィードバックのみ行う、②は教師によるポジティブフィードバックと課題フィードバックの両方を行う、③何もフィードバックを行わない、④学生相互によるポジティブフィードバックのみ行う、⑤学生相互によるポジティブフィードバックと課題フィードバックの両方を行う、の5つの条件を設定した。学生はランダムに配属された。

4. 集団討論の実験の流れ

実験室に入室し、割り当てられたA~Hまでのアルファベットの札に従って着席した。事前質問紙実施(1回目のみ)、指示と討論テーマ説明、集団討論(15分間)、フィードバック、自己他者評価シートを記入、事後質問紙実施(第3回のみ)を行った。

5. 質問紙の内容

第1回の集団討論実施前および第3回集団討論後に、次の①から④の質問紙を実施した。また、第3回終了後には⑤も実施した。

- ①自己概念の形容詞(榎本(2002)で用いられた形容詞45項目)から山本ら(2017)でAQ指数と有意な負の相関がみられたポジティブ形容詞6項目(おもしろい・意欲的・行動力のある・明るい・面度みがよい・積極的)と有意な正の相関がみられネガティブ形容詞6項目(嫌といえない・ごちない・気が小さい・くよくよする・内気・おとなしい)の合計12項目、
- ②自閉症スペクトラム指数(AQ)日本語版(若林・東條・Baron-Cohen・Wheelwright, 2004)4件法に修正した50項目(1回の実施事前調査のみ)
- ③コミュニケーション・スキル尺度 ENDCOREs(藤本・大坊, 2007)6因子24項目
- ④自己肯定意識尺度(平石, 1990)の自己受容因子4項目および自己閉鎖因子8項目
- ⑤討論を通しての気づきや感想など自由記述(第3回事後調査のみ)

これらの他に、集団討論後に毎回「自己他者評価ふりかえりシート」に記入させた。

6. 倫理的配慮

質問紙および口頭で、記録に関する個人情報保護は研究以外の目的では使用しないこと、参加は自由意思で中止できること、成績評価は一切関係しないことなどを伝え、同意した対象者が参加した。課題のみのフィードバック条件は設けなかった。

III 研究結果と考察

(1) 集団討論の質問紙調査結果分析

対象者全体の分析においては、AQと自己概念の「ぎこちない」の事後調査の得点から事前調査の得点を引いた変化量に正の相関の傾向 ($r=.299, p<.10$) がみられた。また、自己概念の「内気」「おとなしい」との相関係数が事前 ($r=.369, p<.05$; $r=.455, p<.01$) よりも事後 ($r=.440, p<.01$; $r=.541, p<.01$) が強くなっていた。

これらのことから、今回の集団討論場面においてAQの高い学生ほど参加が困難な自己イメージに直面したことが推測された。

また、自己概念のポジティブ形容詞について、条件ごとにAQ得点が最も高い学生と最も低い学生とで比較したところ、AQの高い学生の方がよりフィードバックの影響を受けやすいことが示唆された (Figure 1)。

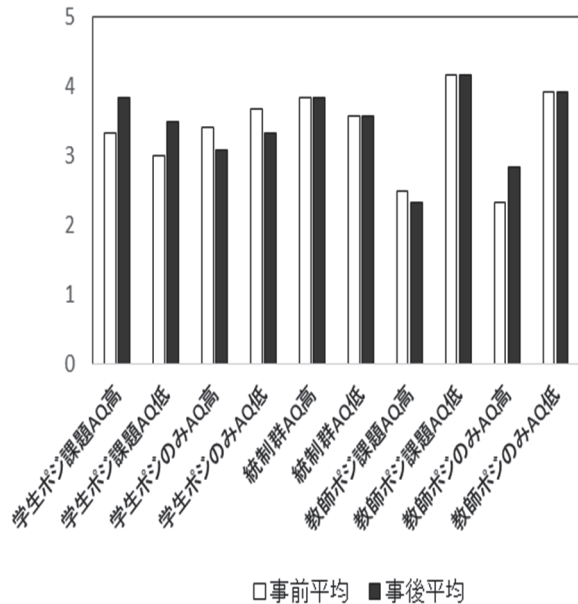


Figure 1 各条件のAQが高い学生と低い学生における自己概念のポジティブ形容詞の事前後調査の得点

さらに、条件ごとにAQ得点が最も高い学生と最も低い学生とで自己肯定意識尺度における自己受容因子の得点を比較したところ、AQの高い学生のうち、教師によるポジティブと課題フィードバックの両方を受けた学生の得点が事後に高くなっていた (Figure 2)。

一方、自己肯定意識尺度における自己閉鎖因子の得点においては、どの条件においてもAQ得点が最も高い学生において高い傾向がみられた。その中で、教師によるポジティブと課題の両方のフィードバックを受ける条件の学生が他の条件と比べて低くなっていた (Figure 3)。

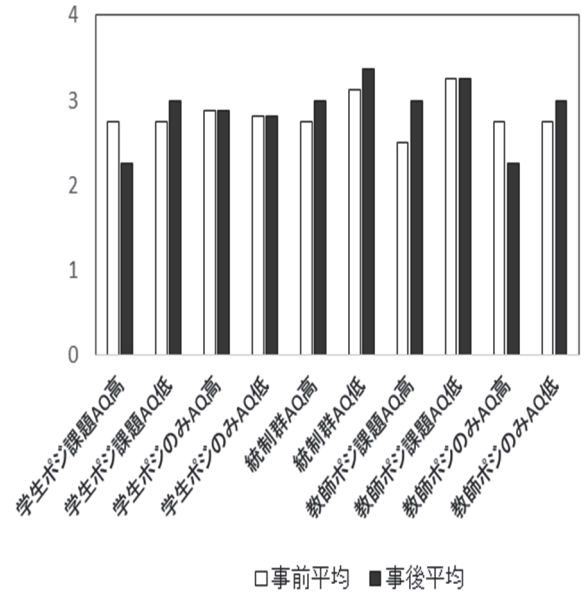


Figure 2 各条件のAQが高い学生と低い学生における自己肯定意識の自己受容因子の事前後調査の得点

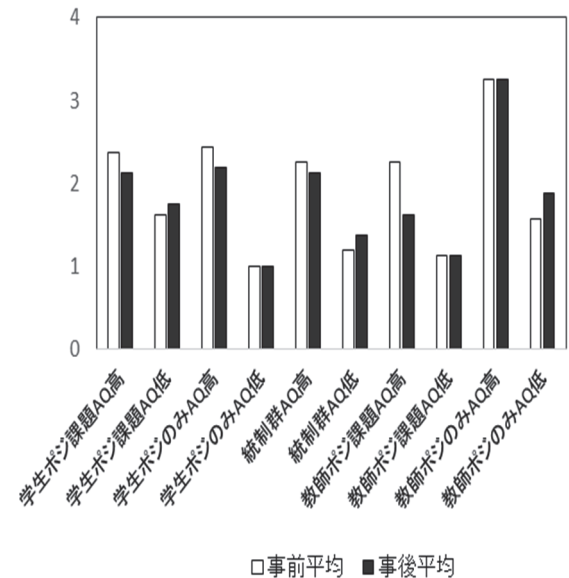


Figure 3 各条件のAQが高い学生と低い学生における自己肯定感の自己閉鎖性因子の事前後調査の得点

(2) ポストテストの自由記述欄の分析

最も効果が高かった教師のポジティブフィードバックのみ群と統制群のポストテストの自由記述欄の分析とおして、なぜ、教師のポジティブフィードバックのみが自己概念の評価を高めたのかを考察した。

両群のポストテストの自由記述を Table 1 に提示した。

統制群と教師のポジティブフィードバックのみのプレテストの自由記述比較	
統制群	教師のポジティブフィードバックのみ
思ったよりもおだやかな雰囲気です話を進められた。そのおかげで発言もしやすく、また、相手の話をしっかりと聞くことができた。	なかなか考えを言うにも自分の見てきたことや知識などが必要になると今回の実験で実感し、見識を広め、自分なりの考えを持っておくことが必要になってくると思いました。集団討論は相手の話を聞きながら自分の考えをまとめて、話の流れに沿って発言をしていく難しさを感じよい練習になりました。
相手や聞き手がうなずいてくれたり納得してくれたりするとすごく話しやすい。あまり話さない人に対して意見を求めることは、日常だと簡単にできるが、話し合いの場だと難しと感じた。	その場ですらされた題目についてすぐに自分の意見をまとめてみんなに伝えるように話すということが難しかった。話しやすい内容で話しにくい内容があり、自分の身近なものだったら話せたが、法やあまり経験がないことは難しかった。
多数の意見をまとめることの難しさを感じた。話の方向を台に沿う方向に進めていくとともに、人の意見に寄り添うことが大切であると感じた。	多くの人の意見を聞いて、出た話題から話を広げていくことはとても難しいのだと改めて感じた。また、自分にはない視点を知ることが出来る機会でもあったのでとても勉強になった。
みんなで話し合っって意見をまとめることは難しいことだと強く感じました。	実際に集団討論に参加してみて、普段の友達との会話とは違ってあまり積極的に話を持ち出せないことが多く、自分の苦手な部分があったような気がしました。また、世の中の出来事や自分の身の回りのことも知っていたら知っていたほど、意見が言いやすいと感じました。
3つのテーマについて深く考えるきっかけになりました。周りの人の意見もきくことができて良かったです。また、話をしてみて、私自身も側になりやすいことを再認識しました。	最初はあまり話したくないメンバーで話すことが難しと感じていましたが、回数を重ねていくたびに自分の意見を積極的にいうことが出来るようになっていった。また、初対面の人との積極的な会話は難しと感じているため、これから集団討論の練習を通してもっと人と話す力をつけたい。
討論する際には、様々な点に注意し、周りの意見も尊重しつつ、自分の考えを伝え、話の内容をふまけていくことで、新たな視点や考え方が見つかるのだと感じた。	初めて集団でやらせていただいて、自分の意見を相手に伝えるのは難しいことだなと思いました。思っていることがあってもうまく伝わってなかったり、伝えられないことが何回もあり、それをうまく言葉にして伝える力が大切だなと思いました。
	集団の中で発言することが苦手な性格で発言するタイミングがわからなかったりこの発言をしてもいいのかなと考えすぎて、発言できないのですが、他の人が話題を出してみんなに聞いてくんだり、話を振ってくれる姿を見て、話やすい環境を作ることが大切なのだとわかりました。自分の意見をまとめて伝えるようにしたいと感じました。

Table1 統制群及び教師のポジティブフィードバック後のプレテストにおける自由記述

まず、統制群と比較して、教師のポジティブフィードバックのみ群の自由記述の分量はかなり多い。このことから、集団討論エクササイズに参加した満足度の高さがうかがえる。次に記述内容を比較すると、一重下線を引いた「自分にはない視点を知ることが出来る機会でもあったのでとても勉強になった」といった、集団討論参加そのものへの高評価を記述していたり、二重下線を引いた「回数を重ねていくたびに自分の意見を積極的にいうことが出来るようになっていった」といった、自信の成長や変化の気づきが記述されていた。

(3) 集団討論実施後の学生の変化

集団討論に参加した学生の就職状況は、全員が幼稚園保育所関連に就職することが出来た。また、参加者41名中、公立保育士幼稚園教諭採用試験を受験した学生は39名であり、合格者は37名と94.9%の合格率であった。集団討論の効果は、

統制群を含めて大きな教育効果をもたらす可能性が明らかとなった。

IV 総合考察

(1) 自己概念の全体的変化

本研究においては、フィードバックの有無やその内容に関わらず、全体的に、AQの高い学生ほど、自分を内気でおとなしいととらえるようになっていた。集団討論を重ねることによって、他学生との比較から、自分が内気で、おとなしいと感じられやすくなっていたと考えられる。

(2) 自己肯定感

しかしながら、条件ごとに、AQ得点が最も高い学生と最も低い学生を比較したところ、AQの高い学生は、教師によるポジティブと課題フィードバックの両方を受けた群で自己肯定意識得点が高くなっていった。

これは、ポジティブなものであれ、課題であれ、教師からフィードバックを受けた、という事実が、教師に認められている、気にかけてもらえているという意識を高め、自己肯定感を高めたためであると考えられる。教師からのフィードバックは、課題と言っても、問題点の指摘というより、励まし、応援する内容のものがごく短く提示されており、これが、フィードバック全体として、自己肯定感を高める効果を持ったと考えられる。

これは、自己肯定意識のうちの自己閉鎖性についても同様である。教師によるポジティブと課題の両方のフィードバックを受けたAQの高い学生が、他の条件と比べて、集団討論後に自己閉鎖性が低くなっていった。

教師から手厚いフィードバックを受けることを通して、自分の良いところも悪いところもあるままに認めることができるといった自己受容が進み、あわせて、他人との間に壁を作ったり、人間関係を煩わしいと感じたりする傾向が減るといえる。

なお、本研究は平成28年度～30年度科学研究費助成事業の助成を受けたものであった。

山本文枝・船津守久・藤沢敏幸・西まゆみ 平成28～30年度科学研究費助成事業（基盤研究(C)）「大学生のコミュニケーション能力育成のための臨床心理学的カリキュラムの開発」（課題番号16K04410）

引用文献

- 速水 多佳子(2012) 教員としての資質能力の向上に関する考察— 集団討論の指導から — 鳴門教育大学研究紀要 27, 111-119.
- 川野 司(2011) 集団討論を取り入れた学生主体型授業 九

州女子大学紀要 48, 15-31.

西まゆみ・西川ひろ子・山本文枝・藤田依久子・高城佳那・西川京子・船津守久(2019)大学生のコミュニケーション能力育成のための臨床心理学的カリキュラムの開発—教育学部の学生を対象としたグループワークの試行的実施による検討—児童教育研究 28, 35-42.

須藤文・安永悟(2017)LTD 基盤型授業「討議法」の授業展開—教員採用試験合格を意図して—久留米大学教職課程年報 1, 13-21.

山本文枝・西まゆみ・藤沢敏幸・船津守久(2017). 大学生のコミュニケーション能力育成のための臨床心理学的カリキュラムの開発(1)—自閉症スペクトラム指数と自己概念との関連—日本心理臨床学会第36回大会論文集, 453.

山本文枝・西まゆみ・藤沢敏幸・船津守久(2018). 大学教員の授業及び学生生活において支援が必要な大学生に対する意識と取り組みに関する調査 安田女子大学大学院紀要 23, 127-140.

山本文枝・西川ひろ子・西まゆみ・藤田依久子・高城佳那・西川京子・佐藤寛子・船津守久(2020)大学生のコミュニケーション能力育成のための臨床心理学的カリキュラムの開発—教育系学部所属の学生への「シンクペア」の効果検討—児童教育研究 29, 85-90.