

科学研究費助成事業 研究成果報告書

平成 28 年 6 月 9 日現在

機関番号：34407

研究種目：基盤研究(C) (一般)

研究期間：2013～2015

課題番号：25380904

研究課題名(和文) 大学生のコミュニケーションスキルを育む教育プログラムの開発

研究課題名(英文) Development of the educational program improving communication skills for undergraduate students.

研究代表者

西口 利文 (NISHIGUCHI, TOSHIFUMI)

大阪産業大学・教養部・教授

研究者番号：70343655

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 1,300,000円

研究成果の概要(和文)：本研究の目的は、大学生におけるコミュニケーションスキルの社会的側面と論理的側面の両者を同時に育むことにつながるグループディスカッション用の教育プログラムを開発し、その教育効果を検証することである。この目的を果たすために、本研究ではコミュニケーションスキルの社会的側面の育成のために大学生が遭遇する対人問題場面の事例を用意し、また論理的側面の育成のために「賛否両論図」を考案し、これらを組み合わせた補助教材を開発した。この補助教材を活用して大学生に3,4人1組からなるグループディスカッションを実施した結果、全体の60%のグループで、帰納的、演繹的推論を行いながら事例検討をしていたことを確認した。

研究成果の概要(英文)：The purpose of this study consists two parts. The first is to develop an educational program for the group discussion that would lead to improve both the social aspects and the logical aspects of the communication skills in undergraduate students. The second is to verify the educational effect.

In order to fulfill the purpose, this study examined the features of interpersonal problem situations that undergraduate students might be encountered. The depictions of these situations and "the diagram of pros and cons", which is the tool for improving logical communication skills, were presented in the textbook. By taking advantage of the textbook, the sixty percents of the groups which consist of three or four undergraduate students had a group discussion by using inductive and deductive reasoning.

研究分野：教育心理学

キーワード：コミュニケーション教育 グループディスカッション 大学生

1. 研究開始当初の背景

教育活動による人材育成と、経済的および社会的な発展との関連性を理解するための指標として、近年「成人に必要とされる能力」が国内外で注目されている。たとえば、2011年にOECDによる国際成人力調査(PIAACC)で重視した「キー・コンピテンシー」は、国際的にも共通する成人に必要な能力として知られる。キー・コンピテンシーは「人が特定の状況の中で技能や態度を含む心理社会的な資源を引き出し、動員して、より複雑な需要に応じる能力」と定義されている(国立教育政策研究所内国際成人力研究会編, 2012)。国内では、こうした能力について、先述のキー・コンピテンシーの概念とも共通点をもち、大学生を含め青年期の若者に求められる能力を表す概念である「社会人基礎力」というものが提唱されている。社会人基礎力とは、「職場や地域社会の中で多様な人々とともに仕事をしていくために必要な基礎的な力」(経済産業省, 2008)と定義されている。キー・コンピテンシーや社会人基礎力と呼ばれる成人に必要とされる能力は、いずれも「社会生活の中で他者と仕事をしていくのに必要な力」とみなすことができるだろう。

ところで、人間は元来、社会生活において、コミュニケーションをせずにはいられないという状況におかれている(Watzlawick, Beavin & Jackson, 1967)。それゆえ、対人的なコミュニケーションのスキルを高めることは、成人に必要とされる能力を育てることの必要条件だと言ってよいだろう。キー・コンピテンシーや社会人基礎力の概念のもとでは、「人間関係力」や「チームで働く力」といった下位概念が注目されていることから、こうした理解を裏付けている。

コミュニケーションスキルを高めるための教育方法には、さまざまなものが考えられる。その中でも、コミュニケーションを行うきっかけとなる課題と、相互作用する学習集団が担保されれば実践できるのが、グループディスカッションである。グループディスカッションとは、「理解深化、活動調整、共有された問題解決など、何らかの相互依存的な目標達成に向けた、集団(3人以上)で取り合うコミュニケーション」(Galanes & Adams, 2012)である。

グループディスカッションが、コミュニケーションスキルを高めるために有効な教育方法として注目できる理由がある。それは、ディスカッションのグループにおいて、必然的に、次の二つのコミュニケーションスキルの活用が求められるからである。ひとつは、グループ内の基本的ルールでもある、論理的思考に従った言語表現のスキルである。もうひとつは、グループ内の異なる主張を調整するためのアサーティブ行動(自分や他者の欲求・感情・基本的人権を必要以上に抑えることなく、自己表現する行動(菅沼, 2011))

を基盤とした言語表現のスキルである。

グループディスカッションは、いわゆるアクティブラーニング型授業として、高等教育機関で実践しうる教育方法としても注目されている。このこともあり、大学におけるグループディスカッションの教育効果の検証もすすめられている。たとえば西口(2014a)が紹介する教職課程の大学生を対象とした授業では、教職にまつわる具体的な課題を設定した上でグループディスカッションを取り入れた実践を行っている。そこでは、課題に向き合う3, 4名1組の学生たちが、相互のコミュニケーションを介した結果、受講者全体の43%の学生において自らのものの見方や考え方を見直したり幅広いものの見方を取り入れたりする機会になっていたことを確認している。

ただ、グループディスカッションを大学を含め教育場で活用する際、グループ内で相互依存的な目標達成が徹底されない場合は、コミュニケーションスキルを育てることにはつながらなくなることもある。特に、目標が共有されず、漠然とした話し合いになった場合、論理的思考やアサーティブ行動に根差したコミュニケーションスキルを育てることへとつながらない。

そこで本研究では、グループが相互依存的な目標達成を意識しながら、グループディスカッションで論理的思考とアサーティブ行動のスキルを活用するのを支えるツールとして、「賛否両論図」を提案する。賛否両論図とは、議論の対象となる複数の意見に対して、プラス面(肯定的側面)とマイナス面(否定的側面)の見解があるという前提に立って準備されたフォーマットである(Figure 1)。

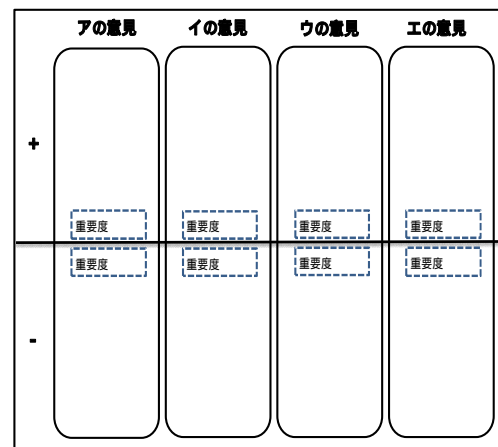


Figure 1. 賛否両論図のフォーマット

グループディスカッションで賛否両論図を使用することのメリットについては、二つ挙げることができる。ひとつは、ディスカッションにおいて提出される主張には、プラス面(肯定的側面)とマイナス面(否定的側面)があるという現実を反映していることから、あらゆる議論に汎用しやすいということである。もうひとつは、何が議論の争点になっ

ているかを視覚的に明確化することができるということである。これらのメリットにより、賛否両論図の活用は、グループディスカッションを行う一人ひとりが、あらゆる議論で系統的かつ適切な論理的思考とアサーティブ行動を実践することを支える。以上より本研究では、賛否両論図を用いたグループディスカッション用の補助教材を作成し、これを用いた教育実践が、大学生のコミュニケーションスキルの向上につながるかについて検討する。

2. 研究の目的

本研究は、大学生が、成人に必要な能力としてのコミュニケーションのスキルを高めることにつながる教育プログラムを開発することが目的である。

この目的を果たすために、大学生がグループディスカッションを通じてコミュニケーションスキルを高めることにつながる、賛否両論図を用いた補助教材を作成する。そして、その教材を活用した教育実践を行い、受講した大学生に対する教育効果について分析することにより、当該プログラムに対する評価を行う。

3. 研究の方法

本研究で開発することとした大学生のコミュニケーションスキルの育成を支える教育プログラムは、「賛否両論図を用いた補助教材の作成」と、これを用いた「グループディスカッションの実践」を特徴とするものであった。さらに、大学生のコミュニケーションスキルを育むという趣旨を踏まえて、グループディスカッションのもとで扱う課題として、大学生の多くが日常生活において遭遇しうる、対人関係にまつわる問題場面(以下、対人問題場面)を題材にしつつ、そうした場面への対処方法について考えさせる課題を扱い、これを補助教材に掲載することとした。先行研究から、具体的な問題場면을課題としたものが、現実場面の想起へとつながること(西口, 2014b), さらにそうした課題を掲載したワークシートを用いたコミュニケーショントレーニングにおいて、一定の教育効果が見られたこと(西口, 2004)が示されている。

そこで本研究では、補助教材の作成にあたり、大学生が遭遇しうる対人問題場면을網羅的に把握するための調査を行うこととした。その上で、大学生に対して、作成した補助教材を実際に活用した教育を実践し、補助教材中の賛否両論図の活用状況から、その教育効果について検討することとした。

4. 研究成果

【研究1 補助教材に掲載するための対人問題場面の検討】

調査対象者：大阪府内の私立大学生 158 名であった。

質問紙：A 4 用紙 1 枚の紙面の冒頭に、「大学入学以降で他者とコミュニケーションを行った場面のうち、何らかの葛藤が生じ、自らのコミュニケーション能力の向上の必要性を感じた代表的場面」(対人問題場面)をひとつ想起するように、調査対象者に依頼する文章を示した。その上で、回答しやすいように、当該場面の「具体的状況」や「対象人物」などを尋ねる質問項目ごとに自由記述用の回答欄を設けた。

回答に不備のあった 26 名分を除き、132 名の回答をもとに、対人問題場面の内容を分類した。その際、大学生が日常的に直面している対人問題場면을、「具体的状況」と「対象人物」の 2 つの観点から分類した。それぞれの回答数を整理した結果は、Table 1 のとおりである。

Table 1 大学生が直面する対人問題場面についての回答数
(具体的状況と対象人物の各カテゴリーによる整理)

| | 具体的状況 | | | | | | |
|--------------|--------|--------|------|----|-------------|--------|------|
| | アルバイト先 | 大学の授業外 | 公共の場 | 家 | クラブ・サークル活動中 | 大学の授業内 | 余暇の場 |
| 友人以外の同世代の知人 | 0 | 10 | 2 | 1 | 6 | 3 | 1 |
| アルバイト先の上司・同僚 | 23 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| アルバイト先の客 | 22 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 対象人物 | 初対面の人 | 1 | 6 | 6 | 3 | 0 | 3 |
| | 友人 | 1 | 5 | 7 | 1 | 2 | 0 |
| | 家族 | 0 | 0 | 0 | 8 | 0 | 0 |
| | 面接官 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 教員 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 恋人 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 合計 | 48 | 25 | 15 | 13 | 8 | 6 |

| | 具体的状況 | | | | | 合計 | |
|--------------|-------|---------|------|------|------|----|-----|
| | 面接会場 | インターネット | 電話対応 | 他者の家 | 自宅周辺 | | |
| 友人以外の同世代の知人 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 24 | |
| アルバイト先の上司・同僚 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 23 | |
| アルバイト先の客 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 22 | |
| 対象人物 | 初対面の人 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 22 |
| | 友人 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 21 |
| | 家族 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 9 |
| | 面接官 | 4 | 0 | 1 | 0 | 0 | 6 |
| | 教員 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| | 恋人 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| | 合計 | 4 | 3 | 2 | 1 | 1 | 132 |

対人問題場面の「具体的状況」については、「アルバイト先」を筆頭に、「大学の授業外」、「公共の場」、「家」といったカテゴリーに相当する回答が相対的に多く見られた。「対象人物」については、「友人以外の同世代の知人」、「アルバイト先の上司・同僚」、「アルバイト先の客」、「初対面の人」「友人」の回答が相対的に多く見られた。

以上より、大学生を対象とした、コミュニケーション能力を高める教育プログラムの

開発では、こうした具体的状況および対象人物にまつわる対人問題場面を扱った事例検討用課題を準備することが有用であると考えられた。そこで、上の回答数やカテゴリーを踏まえながら、12種類の対人問題場面を用意し、これをもとにした補助教材を作成した。各対人問題場面に対しては、その場面に関わる当事者が実際に回答しうる4種類の言語表現を用意した。これは仮説実験授業(板倉, 1974)で用いられる授業書の形式を踏まえたものであった。さらに補助教材には、コミュニケーションスキルに関連した各種文献をレビューしながら、協同学習の理論、グループディスカッションの技法、その他論理的な自己表現のあり方を支える考え方や技法などについての記事も作成の上、掲載した。

【研究2 教育効果の検討1(グループの議論に含まれる論理的思考の検討)】

参加者：大阪府内の私立大学で開講する「教育方法論」の受講者38名であった。
 使用した教材：補助教材のうち、以下の内容のものを用いた。

1) 賛否両論図...Figure1に示すフォーマットであった。全員に個人用の賛否両論図を配布するとともに、各グループにはグループ用の賛否両論図を用意した。

2) 対人問題場面と対応事例を記した資料... 受講者が取り組む課題として、仮想の対人問題場面(1場面)の記述と、その場面で発話しうる4種類の言語表現を印刷した(Figure2)。各言語表現を当該場面での対応事例と位置づけて、受講者には、各々のプラス面とマイナス面の検討を求めた。

ある授業で、テストが来週にせまってきました。Aさんは、これまでその授業をすべて出席し、試験勉強をするためのノートや資料もすべてそろっています。来週にテストに控えた授業のあと、同じ授業をとっている、顔見知りのBさんが声をかけてきて、「ノートをコピーさせてもらえないですか?他に頼めそうな人が、この授業をとっていないのです...」とお願いをしてきました。Aさんは、どのような言葉を返せばよいと考えますか?

ア 「いいですよ。どうぞ使ってください。」
 イ 「実はきちんとノートが取れていないので、貸すことができません。」
 ウ 「いいですけど、今日中に返してください。」
 エ 「ノートは、各自が自分のものを利用するべきじゃないでしょうか。」

Figure2. 対人問題場面の記述および対応事例としての言葉かけ(その1)

手続き：次の5段階で行った。
 授業担当者が授業の趣旨と手続きを説明した(30分)

3, 4人で1組となるようにグループ分け(10グループ)を行った(5分)

③一人ひとりの受講者が、Figure2の場面での各言語表現に対する見解を、個人用の賛否両論図に整理した(10分)

グループディスカッションを、次のa, b, cの手順で実施した(25分)

- a. グループ用の賛否両論図に一人ひとりの意見を集約。
- b. 各言語表現(アからエ)のすべてまたは一部にまたがって示されたプラス面とマ

Table2 賛否両論図を用いたグループディスカッションで見られた帰納的推論の事例

| グループ | グループで導かれた「いいですよ、どうぞ使ってください。」(事例1)のプラス面の見解 | グループで導かれた「実はきちんとノートが取れていないので、貸すことができません。」(事例2)のプラス面の見解 | グループで導かれた「いいですけど、今日中に返してください。」(事例3)のプラス面の見解 | グループで導かれた「ノートは、各自が自分のものを利用するべきじゃないでしょうか。」(事例4)のプラス面の見解 | 帰納的推論を行う上でグループで視所とされたと考えられる事例数(最大の事例数は「4」) | |
|------|--|---|--|---|--|---|
| A | 友達を気遣い努力している。相手を助けることができる関係を保てる。 | 自分のために勉強したいから友人に貸すのではなく、自分がどのようにしているか明確。何の心配もなく自分は勉強したい。 | 勉強するため今日しか貸せない。今日中に返ってくるのが保証される。相手に責任を問わせることができる。相手とトラブルになりにくい。相手を助けることができる。条件があるので自分も相手もプラスになる。 | 顔見知りだから少し冷たく言うことでまだ頼らなくなる。きっぱりと断ることから相手もちゃんとノートを取る。相手は「ノートは自分で取る」と言われているので、きちんとノートを取るようになる。 | 2 | |
| B | まず許可する。意思を伝える。 | 貸すことができな理由がはっきりしている。 | まず許可する。意思を伝える。 | 自分が困っていることをはっきり言っている。 | 4 | |
| C | 相手を思って優しく伝えている。 | 理由をつけて断っている。 | 条件をつけて対応。はっきりと答えている。 | はっきり自分の考えを主張している。 | 4 | |
| D | 親切で協力的である。 | 理由をしっかりと伝えている。 | 貸してあげる気持ちが高い。 | (プラス面はない。) | 2 | |
| E | 優しい表現を使う。人助けをしている。 | 相手に対し、真実を伝えている。 | 素直。人を助けようとしている。 | 素直に伝えている。 | 2 | |
| F | 相手の気持ちに配慮している。 | しっかりと「ノートをとれない」と伝えている。速回しに嫌だとすることを表現している。 | 相手の気持ちに応えている。いつ返ってくるかがわかっている。 | 正論を言っている。 | 2 | |
| グループ | グループで導かれた「いいですよ、どうぞ使ってください。」(事例1)のマイナス面の見解 | グループで導かれた「実はきちんとノートが取れていないので、貸すことができません。」(事例2)のマイナス面の見解 | グループで導かれた「いいですけど、今日中に返してください。」(事例3)のマイナス面の見解 | グループで導かれた「ノートは、各自が自分のものを利用するべきじゃないでしょうか。」(事例4)のマイナス面の見解 | 帰納的推論を行う上でグループで視所とされたと考えられる事例数(最大の事例数は「4」) | |
| A | 「どうぞ使ってください。」がいつまでも返してもらえない。また頼られやすくなる。重要なことになる。 | 嘘をついて困っている人を助けない。でももう少し優しい言い方で断る。相手との信頼がなくなる。困っている人への配慮がない。 | 相手に今日中に返さずよう言っている。相手は焦らせる。時間を刺激することで相手は少し信用をなくす。 | もっと軽くて優しく言うべき。相手が不快感を覚えるか悪くなるかもしれない。貸せない理由が明確に示されていない。考えが一方向的。相手が不快になる。 | 相手の相手を助長させる | 1 |
| B | いつ返ってくるかわからない。 | 相手が困っているのに貸してあげなかった。 | 今日中に返してほしい理由を述べていない。 | 相手が困っているのに貸してあげなかった。 | 2 | |
| C | 期限等を伝えてないから、借すかも。 | 嘘をついている。 | 自分の元にかえってこないかもしれない。 | 関係悪化につながる。 | 自分が借すかもしれない | 3 |
| D | いつ返してくれるかが分からない。 | ウソをついているようにもとらえられる。 | 冷たい感じはする。 | 相手を思いやっていない冷たい言葉かけ。 | 相手を見捨てて | 2 |
| E | 返ってこない可能性。 | 嘘をついているか。 | せかしている。 | 相手に強く言いすぎる。嫌な気持ちにさせる。 | 相手の気持ちをあまり考えていない | 3 |
| F | 相手のためにならない。貸したものがいつ返ってくるかわからない。 | 貸し分けにならない。 | 急がせるような言い方。 | 貸せない理由がない。 | 貸さない | 1 |

イナス面の見解から、「『...』の特徴をもつ言語表現は「プラス（またはマイナス）」である」という「法則」を導出（帰納的推論）。

c. 「法則」から，Figure2 の場面で最も相応しい言語表現を導出（演繹的推論）。

受講者全体によるシェアリングを行った（20分）。

以上の実践後に，グループ用の賛否両論図を回収した。賛否両論図の内容について分析したところ，10グループのうち，6グループのシート記載内容において，グループ用の賛否両論図への記入が適切に行われていた。また，これらの内容を質的に分析したところ，グループディスカッションを通じて，各グループでは，帰納的推論および演繹的推論に根差した議論が展開されていたことを示していた（Table2，3）。

Table3 賛否両論図を用いたグループディスカッションで見られた演繹的推論の事例

| グループ | グループで導かれた「プラス面の特徴をもつ言葉かけ」の法則（法則1） | グループで導かれた「マイナス面の特徴をもつ言葉かけ」の法則（法則2） | グループで導かれた「この場面でもっともふさわしいと考えられる言葉かけ」（結論） | 演繹的推論から導かれたと考えられる箇所（すぐ左側のセルの下部線部）についての解釈 |
|------|-----------------------------------|------------------------------------|---|---|
| A | 相手の気持ちを理解する | 相手の短所を助長させる | 「今日は貸してあげけど，できたら今日中に返してもらって，次からはしっかりノートを取ってください。」 | 「今日は貸してあげる」は，「法則1」から導かれ，「次からはしっかりとノートを取ってください」は「法則2の否定」から導かれた。 |
| B | まず許可する，意思を伝える | 相手が困っているのに貸してあげなかった | 「今日はノートを貸してあげて。でも今日中に返してください。これからはちゃんと自分でノートも書いておくべきだ。」 | 「今日はノートを貸してあげる」は，「法則1」および「法則2の否定」から導かれ，「今日中に返してください。これからはちゃんと自分でノートも書いておくべきだ。」は「法則1」から導かれた。 |
| C | 自分の意見がハッキリしている | 自分が損するかもしれない | 「いいですけど，今日中に返してください。次からはノートを頑張ってください。」 | 「今日中に返してください」は，「法則1」および「法則2の否定」から導かれ，「次からはノートを頑張ってください」は，法則1から導かれた。 |
| D | 相手のことを思いやる | 相手を見捨てる | 「いいですよ，でも私も来週のテストに向けてノートを使うので，テストまでに返してもらえますか？」 | 「いいですよ」は，「法則1」および「法則2の否定」から導かれた。 |
| E | 人を助けようとしている | 相手の気持ちをあまり考えていない | 「いいですよ，どうぞ使ってください。自分も勉強をしたいから早目に返してください。」 | 「いいですよ，どうぞ使ってください」は，「法則1」および「法則2の否定」から導かれた。 |
| F | 相手の気持ちに応えよう | 貸さない | 「（貸すことを許可してかつ期限を定め）次回からちゃんとノートをとってください。」 | 「貸すことを許可して」は，「法則1」および「法則2の否定」から導かれた。 |

【研究3 教育効果の検討2（個人の属性と賛否両論図の使用時に見られた論理的思考との関連の検討）】

参加者：大阪府内の私立大学で開講する「教育方法論」の受講者66名であった。

使用した教材：以下の内容のものを用いた。

1) 賛否両論図...【研究2】で用いたものと同じFigure1に示すフォーマットであった。全員に個人用の賛否両論図を配布するとともに，各グループにはグループ用の賛否両論図を用意した。

2) 対人問題場面と対応事例を記した資料...【研究2】で用いたものと形式は同じだが，扱った対人問題場面は異なり，Figure3のとおりであった。

Bさんは，最近，芸能人のニュースに関心があり，今日も「あのタレントは，人間関係に問題があるよ。」と話を始めました。しかしAさんは全くと言っていいほどそうしたニュースには興味を持っていませんでした。それよりもAさんは，最近のスマートフォンに関する動向の話をしたくないという思いがあります。Aさんは，どのような言葉を返せばよいと考えますか？

ア 「ごめん，あいにく芸能人の話にはまったく興味がなくてね...。」
 イ 「あなたの着眼点はすごいね。ところで，スマホのアプリで何か面白いのはない？」
 ウ 「その話，私にはよく分からないのだけど，もっと詳しく聞かせてもらえない？」
 エ 「そうか，問題だな。私たちはその人にならないようにしよう。」

Figure3. 対人問題場面の記述および対応事例としての言葉かけ（その2）

手続き：次の5段階で行った。

授業担当者が授業の趣旨と手続きを説明した（30分）。

3，4人で1組となるようにグループ分け（17グループ）を行った（5分）。

③一人ひとりの受講者が，Figure3の場面での各言語表現に対する見解を，個人用の賛否両論図に整理した（15分）。

グループディスカッションを，次のa，b，cの手順で実施した（20分）。

a. グループ用の賛否両論図に一人ひとりの意見を集約。

b. 各言語表現（アからエ）のすべてまたは一部にまたがって示されたプラス面とマイナス面の見解から，「『...』の特徴をもつ言語表現は「プラス（またはマイナス）」である」という「法則」を導出（帰納的推論）。

c. 「法則」から，Figure3の場面で最も相応しい言語表現を導出（演繹的推論）。

受講者全体によるシェアリングを行った（20分）。

なお，【研究3】で分析対象としたのは，個人用の賛否両論図であった。そのため，以上の実践後に，受講者たちの個人用の賛否両論図を回収した。そして当該の賛否両論図に記載された内容から，各個人の「帰納的推論によって法則を導くことに活用された」とされる賛否両論図内のプラス面とマイナス面の記述数（0～8個の範囲），「結論となる言語表現を，演繹的思考によって導くのに活

用した法則の数(0~2個の範囲)」を算出した。

これらの数と、個人の属性との相関をみるために、上述の授業への参加者を対象に、別途、調査を行った。その内容は、(1)セルフマネジメントの行動意図尺度(社会人基礎力として挙げられる能力要素と関連する変数)、(2)グループディスカッションの志向性尺度、(3)授業の内容に関する再認テスト得点、といった3変数からなるものであった。

Table4 個人用の賛否両論図上で帰納的推論、演繹的推論に用いられた事例数とセルフマネジメントの行動意図、グループディスカッションの志向性、授業の内容に関する再認テスト得点との関連性

| | セルフマネジメントの行動意図 | | | | | グループディスカッションの志向性 | 授業の内容に関する再認テスト得点 | |
|----------------|----------------|----------|------------|----------|-------------|------------------|------------------|------------|
| | 対人関係マネジメント | 予防マネジメント | 認知開発マネジメント | 回復マネジメント | 援助要請型マネジメント | | | 行動開発マネジメント |
| 帰納的推論に用いられた事例数 | .01 | .13 | -.10 | -.04 | -.13 | -.16 | .22 | .47** |
| 演繹的推論に用いられた事例数 | .34* | .18 | .25 | .22 | .20 | .35* | .36* | .26 |

**... $p < .01$, *... $p < .05$

分析の結果については、Table4に示す。帰納的推論に用いられた事例数と相関係数が有意だったのは、授業の内容に関する再認テストの得点($r = .47, p < .01$)であった。演繹的推論に用いられた事例数と相関係数が有意だったのは、セルフマネジメントの行動意図のうち、対人関係マネジメント($r = .34, p < .05$)、行動開発マネジメント($r = .35, p < .05$)、そしてグループディスカッションの志向性($r = .36, p < .05$)であった。

個々の受講者において、賛否両論図を用いた論理的な推論を適切に行っているかどうかは、自己についてのマネジメントをどのように意識しているかの程度や、グループディスカッションに対する志向性、学習能力といった、個人の属性と関連しうることを示した。このうち、対人関係マネジメントの高さおよびグループディスカッションの志向性と、演繹的推論に用いられた事例数との間に見られた相関については、グループディスカッションに対する動機づけの高さが、直前の個人用の賛否両論図への積極的な取り組みの姿勢として現れたのではないかと推察される。

5. 主な発表論文等

[雑誌論文](計2件)

西口利文 (2014). 問題場面で教師が用いる言語表現に対する子どもの要望度 学校カウンセリング研究, 14, 27-38. 査読有

西口利文 (2014). 受講生相互の学び合いによる「教職入門」の実践 教師教育研究, 27, 103-109. 査読無

[学会発表](計5件)

西口利文 2015年10月17日。「賛否両論図」を用いたグループディスカッションの効果の検討 日本協同教育学会第12回大会(久留米大学)

西口利文 2015年8月27日。大学生が直面する対人問題場面の分類 - 具体的状況と対象人物からの整理 - 日本教育心理学会第57回総会(朱鷺メッセ(新潟コンベンションセンター))

西口利文 2015年3月20日。自己のマネジメントと対人場面での行動との関連 - 教職志望学生を対象とした分析 - 日本発達心理学会第26回大会(東京大学本郷キャンパス)

西口利文 2013年9月15日。協同的な学びを通じた良好な人間関係づくり(シンポジウム「いじめの理解と対応」 話題提供) 日本学校心理学会第15回大会(皇學館大学)

西口利文 2013年8月19日。信念の一貫性・柔軟性と社会人基礎力に関する行動との関連 日本教育心理学会第55回総会(法政大学 市ヶ谷キャンパス)

[図書](計1件)

西口利文 (2015). グループディスカッションのためのコミュニケーション演習 - 賛否両論図を用いたアクティブラーニング - ナカニシヤ出版 全136頁

6. 研究組織

(1)研究代表者

西口 利文(NISHIGUCHI TOSHIFUMI)
大阪産業大学・教養部・教授
研究者番号: 70343655