

心理教育と演習を通してのチームワーク能力と 批判的思考態度の育成の試み

吉 田 琢 哉

Development of training program to improve teamwork ability and critical thinking disposition through psychological education and exercises.

Takuya Yoshida

Abstract

In recent higher education, the development of highly versatile skills necessary for any occupation is required. It is also necessary to evaluate the effect of each practice in class. In this study, based on pioneering practice examples, two-year psychological education and exercises in a class were conducted to improve communication skills, teamwork ability, and critical thinking disposition. As a result, the improvement of target skills was confirmed especially in the second year class.

Key words

psychological education, skill training, communication skills, teamwork, critical thinking disposition.

昨今の高等教育では、分野ごとの専門知識だけでなく、どの職種においても求められる汎用的なスキルの育成が求められている。日本経済団体連合会が会員企業443社を対象に実施した「高等教育に関するアンケート」において、企業が学生に期待する資質、能力、知識として文系・理系に共通して上位に挙げたのは、「主体性」「実行力」「課題設定・解決能力」「チームワーク・協調性」「論理的思考力」といった能力であった（日本経済団体連合会, 2018）。これらの能力は、経済産業省が提唱する「人生100年時代の社会人基礎力」（経済産業省, 2018）を構成する3つの能力、すなわち「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」に対応している。前に踏み出す力とは、物事に進んで取り組む「主体性」、他人に働きかけ巻き込む「働きかけ力」、目的を設定し確実に行動する「実行力」を表す。考え抜く力とは、現状を分析し目的や課題を明らかにする「課題発見力」、課題の解決に向けたプロセスを明らかにし準備する「計画力」、新しい価値を生み出す「創造力」を表す。チームで働く力とは、自分の意見をわかりやすく伝える「発信力」、相手の意見を丁寧に聴く「傾聴力」、意見の違いや立場の違いを理解する「柔軟性」、自分と周囲の人々や物事との関係性を理解する「状況把握力」、社会のルールや人との約束を守る「規律性」、ストレスの発生源に対応する「ストレスコントロール力」を表す。

高等教育においては、これらの能力を有する人材を育成するため、個々人が何を学び、身に付けたかを可視化できる評価が必要とされる（中央教育審議会, 2017）。しかしながら、高等教育機

関で初年次教育やキャリア教育など様々な実践が展開されているものの、その成果については授業評価等の一面的な評価に留まっており、実践の効果に関するエビデンスは未だ乏しい。社会人基礎力の向上を目指す授業を担当する実践者が自らの授業の内容と成果について公表していくことは、全国的な授業の改善にも資する意義があるだろう。そこで本論では、著者の実践した授業を受講した学生のチームワーク能力と批判的思考態度の変化について報告する。以下ではまず、チームワーク能力および批判的思考態度と社会人基礎力との対応について議論し、高等教育機関における社会人基礎力向上のための先駆的な取り組みを概観した上で、著者が実践した授業の効果について検討する。

社会人基礎力を構成する3つの能力は、心理学的な構成概念としてはチームワーク能力と批判的思考力に対応していると考えられる。チームワーク能力とは、「コミュニケーション能力」「チーム志向能力」「バックアップ能力」「モニタリング能力」「リーダーシップ能力」の5つの要素から構成される(相川・高本・杉森・古屋, 2012; 太幡, 2016)。コミュニケーション能力とは、自分の意思を他のメンバーに的確に記号化し、他のメンバーの意思を的確に解読する能力を表す。チーム志向能力とは、個人の目標よりもチームの目標を優先させ、他のメンバーとの対立を避けて調和を重視する能力を表す。バックアップ能力とは、他のメンバーに情緒的、道具的サポートを提供する能力である。モニタリング能力とは、チームの現状や他のメンバーの様子を観察し、自分の行動を状況に応じて調整する能力である。そしてリーダーシップ能力とは、チームの目標を達成するように他のメンバーに働きかける能力を表す。

これらの能力のうち「コミュニケーション能力」は、対人関係を円滑に運ぶために役立つスキルを意味する社会的スキルや(菊池, 1988)、言語・非言語による直接的コミュニケーションを適切に行う能力としてのコミュニケーション・スキル(藤本・大坊, 2007)と類似した概念である。相川他(2012)の開発したチームワーク能力の測定尺度ではコミュニケーション能力は「解読」「記号化」「主張」の3因子にわかれるが、理論的にはより細かな分類が想定される。従来のスキル尺度を理論的に統合しENDCOREsを開発した藤本・大坊(2007)によれば、コミュニケーション・スキルは表出系、反応系、管理系の3種に大別される。表出系とは「表現力」や「自己主張」といった形で表れる対人場面での情報発信の能力・指向性を、反応系とは「解読力」や「他者受容」といった形で表れる対人場面での情報受信の能力・指向性を、管理系とは「自己統制」や「関係調整」といった形で表れる自他の制御の能力・指向性を意味する。本論で紹介する授業の評価には、コミュニケーション・スキルをより詳細に把握するために藤本・大坊(2007)のENDCOREsを用いる。そのため、理論的にはコミュニケーション・スキルはチームワーク能力の構成概念の一部であるものの、本論では便宜的にコミュニケーション・スキルをチームワーク能力と区別して扱うこととする。

また、「チーム志向能力」については、個人の能力というよりもチームの状態に規定される側面が大きいのと考えられる。相川他(2012)が作成したチームワーク能力尺度の理論的基盤となったDickinson & McIntyre(1997)のモデルでは、チーム志向性は良好な対人関係を維持し課題や共有する目標に積極的に取り組もうとする態度を表すと定義されている。同じくDickinson & McIntyre(1997)の理論モデルに依拠して三沢・佐相・山口(2009)が作成したチームワーク尺度では、チーム志向性は自らが所属するチームに対する評価を尋ねるものとなっている。相川他(2012)のチーム志向能力尺度には「メンバーの期待に沿うように、自分の考え方をあわせる」や「メンバーがどう思おうと、自分のやり方でものごとを行う」など、通状況的に求められる適切なスキルとは考えにくい項目も散見されることから、本論では「チーム志向能力」を除外し、「バックアップ能

力」「モニタリング能力」「リーダーシップ能力」の3つをチームワーク能力の構成要素とする。

一方、批判的思考とは、情報を明確化し、推論の土台となる隠れた前提や根拠を討論・吟味し、推論によって適切な結論を導き、行動決定を行う一連のプロセスである（楠見・田中・平山、2012）。これらのプロセスを支える構成要素の一つが、批判的思考の情意的側面としての態度である。平山・楠見（2004）は批判的思考態度を測定する尺度を作成し、信頼性と妥当性を確認している。批判的思考態度尺度は「論理的思考への自覚」「探求心」「客観性」「証拠の重視」の4因子から構成される。「論理的思考への自覚」は、論理的思考の重要性を認識し、自分自身が論理的な思考を自覚的に活用しようとする態度を、「探求心」は、さまざまな情報や知識、選択肢を求めようとする主体的な態度を、「客観性」は、主観にとらわれず客観的に構成にものごとを見ようとしているかを、「証拠の重視」は、信頼できる情報源を利用し、明確な証拠や理由を求め、それらに基づいた判断をおこなおうとすることを表す（楠見、2011）。

コミュニケーション・スキル、チームワーク能力と批判的思考態度は、高等教育において向上が求められる社会人基礎力と内容的に重複するところが大きい。社会人基礎力と対応すると考えられるコミュニケーション・スキル、チームワーク能力と批判的思考態度の各要素を **Table 1** に示す。「前に踏み出す力」の主体性は批判的思考態度の中の探求心と、働きかけ力はチームワーク能力の中のバックアップ能力およびリーダーシップ能力と、実行力はチームワーク能力の中のリーダーシップ能力との間に内容的な類似性が考えられる。「考え抜く力」の課題発見力は批判的思考態度の中の客観性と、計画力は批判的思考態度の中の論理的思考への自覚との間に類似性が考えられる。「チームで働く力」の発信力はコミュニケーション・スキルの表出系と、傾聴力はコミュニケーション・スキルの反応系と、柔軟性と状況把握力はチームワーク能力のモニタリング能力と、規律性はコミュニケーション・スキルの関係調整と、ストレスコントロール力はコミュニケーション・スキルの中の自己統制との間に類似性が考えられる。したがって、コミュニケーション・スキル、チームワーク能力と批判的思考態度を高めることは、これからの高等教育にとって重要なニーズがあると言える。

コミュニケーション・スキル、チームワーク能力と批判的思考態度を高める上で、心理教育と

Table 1 社会人基礎力とコミュニケーション・スキル、チームワーク能力、批判的思考態度との対応

| 社会人基礎力 | | コミュニケーション・スキル, チームワーク能力、批判的思考態度の諸要素 |
|-------------|----------------|--|
| 3つの能力 | 12の能力要素 | |
| 前に踏み出す力 | 主体性 | 探求心（批判的思考態度） |
| | 働きかけ力 | バックアップ能力・リーダーシップ能力 （チームワーク能力） |
| | 実行力 | リーダーシップ能力（チームワーク能力） |
| 考え抜く力 | 課題発見力 | 客観性（批判的思考態度） |
| | 計画力 | 論理的思考への自覚（批判的思考態度） |
| | 創造力 | |
| チームで働く力 | 発信力 | 表出系スキル（ENDCOREs） |
| | 傾聴力 | 反応系スキル（ENDCOREs） |
| | 柔軟性 | モニタリング能力（チームワーク能力） |
| | 状況把握力 | |
| | 規律性 | 関係調整（ENDCOREs） |
| ストレスコントロール力 | 自己統制（ENDCOREs） | |

演習を交えた授業の有効性が示唆されている。代表的なトレーニングが社会的スキル・トレーニングであり、本邦でも小学生や中学生を対象に、授業の中での実践についての効果研究が報告されている（石川・岩永・山下・佐藤・佐藤, 2010; 小林・渡辺, 2017; 永井・新井, 2013）。近年では大学や専門学校などの高等教育機関でも、授業内での取り組みについての効果研究が報告されるようになってきた。

太幡（2012, 2016）は個人がチームに属したときに発揮するチームワーク能力を向上させるためのプログラムを開発し、プログラム評価を体系的に行っている。太幡（2012, 2016）のプログラムは、聴くスキルのトレーニングに授業の3回分、説得するスキルに4回分、リーダーシップのスキルに4回分、そして社会人にインタビューする課題に3回分を充てている。授業後、トレーニングを実施した群と実施していない群とで社会的スキルとチームワーク能力に関する尺度得点の差得点を比べたところ、社会的スキル、コミュニケーション能力の解読と記号化、チーム志向能力の調和、バックアップ能力の全3因子、モニタリング能力の状況把握と意見比較、リーダーシップ能力の関係構築の得点が実施群の方が有意に上昇していた。このプログラムは9か月後のフォローアップにおいて効果が持続していることも報告されている（太幡, 2017）。

一方、批判的思考力を育成するための高等教育での取り組みの成果も複数報告されている。楠見他（2012）で行われた授業（研究1）は、批判的思考に関するテキストの内容を学習者が配布資料を準備して発表し、賛否の分かれるテーマについて小グループで討論し、全体討論の後に振り返りを行うというサイクルを毎回繰り返すものであった。授業の前後での批判的思考態度の得点の差を検討したところ、「論理的思考への自覚」と「客観性」が有意に上昇していた。向居（2012）は大学1, 2年生の演習の授業を利用し、批判的思考に関するテキストを要約した資料の講読と、授業内容に関連した例題についての討議を行った。授業を行った育成群と統制群とで授業前後の批判的思考態度の得点を検討したところ、育成群においてのみ、授業後に「探求心」の得点が増加を示した。荒木（2018）は大学の一般教養科目の授業において、批判的思考とメタ認知の向上を目標とした心理教育を実践した。各回の前半は発達心理学、社会心理学、認知心理学、臨床心理学に関する講義を行い、後半は講義内容に即したワークシートに取り組むことで受講者自身の洞察を深める時間をとった。その結果、批判的思考態度のうち「客観性」が実践前から有意に上昇していた。楠見他（2012）、向居（2012）、荒木（2018）のいずれの取り組みも批判的思考態度の向上は部分的にしか見られていないものの、これらの取り組みから、講義と演習の組み合わせによって批判的思考態度の向上につながる可能性が示唆される。

以上の先駆的な実践例を踏まえ、本論ではコミュニケーション・スキル、チームワーク能力、批判的思考態度を向上させるために筆者が構成した、心理教育と演習を交えた授業での2年間の取り組みを報告する。

研究1

目的

研究1では、著者が担当した授業での取り組みが、コミュニケーション・スキル、チームワーク能力および批判的思考態度の向上に繋がる可能性を検証する。実践の対象となるのは看護専門学校の1年生である。看護の職務は重要なヒューマンサービスの一分野であり、企業と同様に汎用的な社会人基礎力が求められる。看護場面に特化したトレーニングの実践も見られるが（眞壁・伊藤, 2011; 山本・田中・兵藤・畠中, 2018）、本論では汎用的な社会人基礎力の育成との目的に照らして、看護特有の状況ではなく一般的な課題に取り組む形でのトレーニングを実施する。

方法

調査対象者と手続き 調査対象者は、東海地方の私立の看護専門学校に所属する1年生である。20xx年に開講された、コミュニケーションをテーマとした授業を利用した。授業は集中講義として、夏期の5日間で行われた。授業の初回と最終回に質問紙を配布し、向上を目標とする諸スキルの測定を行った（以後、トレーニングの実施前の授業初回に実施した調査を「実施前」、最終回に実施した調査を「実施後」と呼ぶ）。受講生には、この質問紙は授業自体の評価や改善のために実施するものであること、回答は任意であること、授業の成績評価とは無関係であることを伝えた。実施前と実施後の質問紙をマッチングするため、質問紙の表紙には受講生の生誕月日と携帯番号の下4桁を組み合わせた識別番号の記入を求めた。どちらの調査にも回答した39名（男性5名、女性34名）を分析対象とした。匿名性の担保が困難となるため年齢は尋ねなかったが、高校卒業後に入学する学生が大多数であり、社会人入学生は3名であった。

授業の内容 各回のテーマ、課題内容と育成を目指す能力を **Table 2** に示す。

調査内容 実施前と実施後に配布した質問紙には以下の心理尺度が含まれていた。

- ① コミュニケーション・スキル 藤本・大坊(2007)のENDCOREsを用いた。回答は「1. かなり苦手」から「7. かなり得意」までの7件法で求めた。
- ② チームワーク能力 相川他(2012)が開発したチームワーク能力を測定するための尺度のうち、バックアップ能力尺度、モニタリング能力尺度、リーダーシップ能力尺度を使用した。回答は「1. 全く実行できない」から「6. 必ず実行できる」までの6件法で求めた。バックアップ能力は情緒支援、情報支援、手段支援の3因子、モニタリング能力は状況把握、調整思考、意見比較の3因子、リーダーシップ能力は遂行指導、関係構築、公平対応、問題対処の4因子から構成される。太幡(2012, 2016, 2017)ではこれらの下位因子ごとに得点を算出しているが、20xx+1年度のデータと合わせた実施前のデータを用いてそれぞれの尺度について固有値を算出したところ、いずれの尺度も第1因子の固有値の累積寄与率が50%を超えていた（バックアップ能力は50.3%、モニタリング能力は57.2%、リーダーシップ能力は52.0%）。いずれの尺度も1因子性が示唆されたことから、本論ではバックアップ能力、モニタリング能力、リーダーシップ能力それぞれを1因子として尺度得点を算出した。
- ③ 批判的思考態度 平山・楠見(2004)の批判的思考態度尺度を使用した。回答は「1. 当てはまらない」から「4. 当てはまる」までの4件法で求めた。

結果と考察

実施前と実施後での諸尺度得点の差を検討するため、対応のある t 検定を実施した。その結果を **Table 3** に示す。コミュニケーション・スキルを構成する6つの因子は、すべて有意に上昇していた。15回の授業のうち、2, 3, 4, 11回目でコミュニケーション・スキルの中の表出系、5, 7, 8, 10, 13回目で反応系、7, 11, 14回目で管理系の側面に関するトレーニングを意図しており、これらの回での心理教育と演習の内容が効果的であったと考えられる。

しかしながらチームワーク能力については、どの因子にも有意な上昇は見られなかった。授業の12, 14回目で行った課題は小グループでの協力や意見の集約が必要なものでチームワーク能力の向上を意図していたが、これらの課題のみではトレーニングとして不十分であった。また、小グループがほぼ毎回同じメンバーで構成されており、授業前からよく話し合う関係であったことも影響した可能性がある。関係性が固定化した中で課題に取り組んだために、チームワーク能力の発揮を意識する場面が少なかったのかもしれない。チームワーク能力を向上するための授業の

Table 2 20xx年度の授業構成

| 回 | テーマ | 課題 | 課題の概要 | 育成を目指す能力 |
|----|-----------------|---------------------------------------|--|--|
| 1 | オリエンテーション | 実施前の測定 | | |
| 2 | コミュニケーション・スキルとは | 質問カード課題 | 小グループになり、引いたカードに書かれている、自分の価値観の開示を促す質問に答える | 表出系スキル |
| 3 | 思いを伝える | ビブリオバトル | 小グループになり、自分が感銘を受けた本について紹介する | 表出系スキル |
| 4 | 自己のアピール | 自己紹介文の作成と発表 | 自分の長所・短所等をワークシートにまとめた後、小グループで自己紹介のスピーチを行う | 表出系スキル |
| 5 | 他者を見る心 | 印象形成実験/ステレオタイプ問題 | Ash (1946) を基にした対人認知の実験/ステレオタイプに基づく判断をしやすい物語の読解 | 反応系スキル/ 客観性 |
| 6 | 他者を好きになる心 | 魅力に関する話し合い | 身近にいる人物の魅力の理由をリストアップする 「はい」か「いいえ」で答えられる質問を繰り返して 答えを当てるゲーム/対人葛藤場面に関わる登場人物の気持ちを推察する課題 | 反応系スキル/ 関係調整 |
| 7 | 話を聴く | YesNoクイズ/ 青山玲子さんのケース (星野, 2012) | 独白に用意した文章を小グループの中で順に伝える 主要5因子性格検査 (村上・村上, 2008) に回答する 小グループになり、メッセージを伝えるための ハンドサインの内容を検討する/小グループになり、 1人がスピーチを行う間に聞き手が指示された しぐさを実行し、話し手がその内容を当てる | 反応系スキル 客観性 |
| 8 | 情報の伝播 | 伝言課題 | | |
| 9 | 他者と比べる心 | Big Five尺度への回答 | | |
| 10 | 非言語情報への注目 | ハンドサイン課題/しぐさの演技課題 | | |
| 11 | 感情のコントロール | パラ言語課題/怒りと不安の日記 | 小グループになり、短い文章の内容を4種類の感情の いずれかを込めて聞き手に伝える/「怒り」または 「不安」を覚えた過去の経験について回想する | 反応系スキル |
| 12 | 相手を説得する | 死刑制度に関する討論/ 防災ゲーム (矢守・吉川・網代, 2005) | 小グループになり、死刑制度の是非について討論し、 意見を集約する/小グループで防災に 関わる意見を表明し、その理由を述べあう | 表出系スキル/ 自己統制 |
| 13 | クリティカルに考える | 多数決の落とし穴/ロジックゲーム/ 公平性判断課題/論理課題 | 坂井 (2013) を参考に作成した、決め方次第で 立候補者の誰もが一位になる課題/倉阪 (2012) を 参考に作成した、2つの命題を結びロジックを考える 課題/報酬分配の公平性について小グループで議論 する/モンテイ・ホール・ジレンマ (三浦, 2002) | 表出系スキル/ 反応系スキル/ 客観性/証拠の重視/ チームワーク能力 |
| 14 | チームワークを高める | おもしろレジャーランド (星野, 2007) | 小グループになり、各自に配られた情報カードを基に 与えられた問題を解く | 反応系スキル/ 論理的思考への自覚/ 客観性 |
| 15 | まとめ | 実施後の測定 | | 関係調整/ チームワーク能力 |

Table 3 各年度の授業前後のチームワーク能力と批判的思考態度の平均値、標準偏差とその差異

| | 20xx年度 | | | | | | 20xx+1年度 | | | | | | |
|---------------|--------|------|------|------|------|---------|----------|------|------|------|------|-----|---------|
| | 実施前 | | | 実施後 | | | 実施前 | | | 実施後 | | | |
| | M | SD | t 値 | M | SD | Cohenのd | M | SD | t 値 | M | SD | t 値 | Cohenのd |
| コミュニケーション・スキル | 3.62 | 1.04 | 4.07 | 1.25 | 3.81 | ** | 4.02 | 1.02 | 4.32 | 1.11 | 2.65 | * | 0.28 |
| 自己主張 | 3.72 | 1.03 | 4.30 | 1.05 | 4.65 | ** | 3.73 | 0.96 | 4.30 | 1.08 | 5.69 | ** | 0.56 |
| 解読力 | 4.65 | 1.12 | 4.99 | 1.04 | 2.54 | * | 4.88 | 1.01 | 5.47 | 1.16 | 4.05 | ** | 0.54 |
| 他者受容 | 5.08 | 0.89 | 5.46 | 0.93 | 3.79 | ** | 5.29 | 0.88 | 5.88 | 0.92 | 5.57 | ** | 0.65 |
| 自己統制 | 4.47 | 0.77 | 4.88 | 0.88 | 2.90 | ** | 4.53 | 0.83 | 5.21 | 0.94 | 4.51 | ** | 0.77 |
| 関係調整 | 4.35 | 0.76 | 4.79 | 0.95 | 4.59 | ** | 4.64 | 0.80 | 5.18 | 0.85 | 4.07 | ** | 0.65 |
| チームワーク能力 | 4.81 | 0.50 | 4.83 | 0.66 | 0.27 | | 4.98 | 0.71 | 5.14 | 0.65 | 2.42 | * | 0.23 |
| | 4.66 | 0.56 | 4.76 | 0.70 | 0.92 | | 4.90 | 0.77 | 5.05 | 0.65 | 1.54 | | 0.21 |
| | 4.42 | 0.72 | 4.51 | 0.80 | 1.01 | | 4.50 | 0.83 | 4.72 | 0.69 | 2.24 | * | 0.28 |
| 批判的思考態度 | 2.15 | 0.49 | 2.38 | 0.56 | 3.49 | ** | 2.05 | 0.60 | 2.27 | 0.54 | 3.28 | ** | 0.37 |
| | 3.04 | 0.50 | 3.18 | 0.60 | 1.72 | | 3.19 | 0.64 | 3.39 | 0.59 | 3.11 | ** | 0.33 |
| | 2.91 | 0.50 | 3.06 | 0.54 | 2.17 | * | 2.97 | 0.37 | 3.07 | 0.41 | 1.53 | | 0.26 |
| 証拠の重視 | 2.94 | 0.53 | 2.97 | 0.64 | 0.29 | | 2.70 | 0.42 | 3.00 | 0.53 | 3.80 | ** | 0.63 |

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

改善策として、小グループで討議する機会を増やし、話し合うメンバーを授業の回によって変更するなどの工夫が必要だろう。

批判的思考態度については、「論理的思考への自覚」と「客観性」に有意な得点の上昇が見られた。授業の5, 6, 9, 13回目で自他の認知に関わる理論や批判的思考の必要性について課題を交えて説明したことで、情報を主観にとらわれず論理的に吟味することの大切さを実感し、筋道を立てて説明する意識が高まったのだろう。一方で、批判的思考のうち「探求心」と「証拠の重視」については有意な得点の上昇が見られなかった。20xx年度の授業では、小グループでの討論は行ったものの、明確な証拠や理由に基づいた判断を行う姿勢や、さまざまな情報を主体的に求めようとする姿勢への自覚を促すには不十分であった。これらの姿勢を向上するための授業の改善策として、14回目の授業で取り入れた「おもしろレジャーランド」のように、証拠に基づいて問題を解決する課題を増やす必要があるだろう。

研究2

目的

20xx年度に実施した授業ではコミュニケーション・スキルは全般的に向上したものの、批判的思考態度の一部やチームワーク能力には向上が見られなかった。そこで研究2では授業内容を修正し、改めてその効果を検証することを目的とする。

また研究2では、コミュニケーションに関する知識についても実施前と実施後で測定する。コミュニケーションに関する知識はチームのパフォーマンスにも影響する、社会的スキルの重要な構成要素であることから（相川, 2009; Morgeson, Reider, & Campion, 2005）、授業の効果指標の1つとして取り入れることとした。

方法

調査対象者 調査対象者は研究1と同じ看護専門学校に通う1年生である。授業は研究1の1年後に実施した。授業の形態は研究1と同様に集中講義であり、夏期の4日間で授業を行った。質問紙配布の手順も研究1と同様である。実施前と実施後のどちらの調査にも回答した31名（男性4名、女性27名）を分析の対象とした。この年度の社会人入学生は6名であった。

授業の内容 各回のテーマ、課題内容と育成を目指す能力を **Table 4** に示す。20xx+1年度の授業では、他者との交流機会を増やすため、日ごとに席替えを行った。座席配置は、以前と同じグループのメンバーが重ならないように決定した。

調査内容 測定した心理尺度は研究1と同様である。ただし研究2では心理教育の効果としてコミュニケーションに関する知識量も測定するため、リストアップ課題を導入した。実施前と実施後に同じワークシートを配布し、「一般に、“良好なコミュニケーション”のためには、どのようなことに気をつけ、心がけるべきだと思いますか。以下の欄に、思いつく限りのポイントを、できるだけ詳しく挙げてください」との教示のもと、箇条書きで思いつく内容を記述するよう求めた。

結果と考察

実施前と実施後での諸尺度得点の差を検討するため、対応のある t 検定を実施した。その結果を **Table 3** に示す。コミュニケーション・スキルは研究1と同様に、6つの因子全ての得点が有意に上昇した。課題を新規に追加した代わりに除外した課題や講義内容もあったが、20xx年度と20xx+1年度の効果量を比較しても、授業内容の修正によりコミュニケーション・スキルを向上させる効果が減少することはなかったようである。

Table 4 20xx+1 年度の授業構成

| 回 | テーマ | 課題 | 課題の概要 | 育成を目標とする能力 |
|----|-----------------|--|---|--|
| 1 | コミュニケーション・スキルとは | 実施前の測定 | 20xx年度と同様 | 表出系スキル |
| 2 | 思いを伝える | 質問カード課題 | 20xx年度と同様 | 表出系スキル |
| 3 | 自己のアピール | 自己紹介文の作成と発表 | 20xx年度と同様/ペアになり、配られたシナリオに基ついた進路相談の悩みを相手が聞く | 表出系スキル |
| 4 | 話を聴く | YesNoクイズ/ 進路相談のロールプレイ | 20xx年度と同様 | 反応系スキル |
| 5 | 情報の伝播 | 伝言課題 | 20xx年度と同様 | 反応系スキル |
| 6 | 非言語情報への注目① | ハンドサイン課題/しぐさの演技課題 | 20xx年度と同様 | 表出系スキル |
| 7 | 非言語情報への注目② | バラ言語課題 | 20xx年度と同様 | 表出系スキル |
| 8 | 感情のコントロール | 青山玲子さんのケース (星野, 2012) / 怒りと不安の日誌/葛藤対処の検討 | 20xx年度と同様/20xx年度と同様/対人葛藤場面のシナリオを読み、その対処方法について小グループで討議する | 自己統制/関係調整 |
| 9 | 思考の落とし穴① | 多数決の落とし穴/印象形成実験/ ステレオタイプ問題 | 20xx年度と同様 | 反応系スキル/論理的思考への自覚 |
| 10 | 思考の落とし穴② | ロジックゲーム/論理課題 | 20xx年度と同様 | 論理的思考への自覚 |
| 11 | 情報を吟味する | 公平性判断課題/ 新聞記事の読み取り/アリバイ判定課題 | 20xx年度と同様/ごみの分別に関する賛否を扱った新聞記事の読解/小グループになり、各自に配られた断片的な情報を統合して問題を解く | 論理的思考への自覚/ 客観性/証拠の重視 |
| 12 | 相手を説得する | 死刑制度に関する討論/説得課題 | 20xx年度と同様/杉浦 (2003) の説得納得ゲームを参考に作成した、環境配慮行動に関する説得課題 | 表出系スキル/ 反応系スキル/ 客観性/証拠の重視/ チームワーク能力 |
| 13 | チームワークを高める① | リーダーの条件とは (西村, 2008) / おもしろレジャーランド (星野, 2007) | リストからリーダーの条件として重要と考える要素を選び、小グループで検討して各要素の優先順位を決める/20xx年度と同様 | 関係調整/ チームワーク能力 |
| 14 | チームワークを高める② | 2つじやんけん (吉田・廣岡・斎藤, 2005) /模擬店配置図 (西村, 2008) | 社会的ジレンマを体験する課題/小グループになり、情報カードを基に与えられた問題を解く | 関係調整/ チームワーク能力 |
| 15 | まとめ | 実施後の測定 | | 関係調整/ チームワーク能力 |

チームワーク能力については、バックアップ能力とリーダーシップ能力に有意な上昇が見られた。チームワークを高めるための授業や課題を増やしたことにより、これらの能力にもトレーニングの効果がみられるようになったものと推察される。しかし、モニタリング能力には依然として有意な上昇は見られなかった。20xx+1年度に実施した授業ではチームビルディングのための課題を増やしたものの、他のメンバーの作業の進み具合に応じて自らの仕事や意見を調整することに迫られる機会が少なかったためにモニタリング能力は向上しなかったのかもしれない。

批判的思考態度については、客観性を除く3つの因子が有意に上昇していた。20xx年度と比べて新たに探求心が向上したのは、授業全体を通して受講生にとって身近なテーマであるコミュニケーションについての理解や興味を深めたことに起因する可能性がある。また「アライ判定課題」と「模擬店配置図」の課題を導入し、断片的な情報から問題を解決する機会を増やしたことで、証拠に基づいた判断を下す姿勢が身についたと考えられる。

次に、リストアップ課題の実施前と実施後のリスト数について、対応のある t 検定を実施した。その結果、実施前に比べて実施後の方が有意にリスト数が増えていた ($t(30) = 3.57$, Cohen's $d = 0.67$, 実施前の平均リスト数は 12.68, $SD = 4.61$, 実施後の平均リスト数は 15.77, $SD = 4.62$)。リストアップ課題の教示がコミュニケーションに限定されていたためか、チームワークや批判的思考に関する記載は少なかったものの、「身振り手振りをつける」「話し方に抑揚をつける」「答えやすい質問をする」「感情的になったらまず落ち着く」「自分が言われて嫌なことを言わない」など、コミュニケーション・スキルに該当する内容の記載が実施後に増えていたことから、このトレーニングによってコミュニケーションに関する知識量も増えていたことが確認された。

総合考察

本研究では、コミュニケーション・スキル、チームワーク能力と批判的思考態度の向上を目指す授業を実践し、その効果を検証した。その結果、特に20xx年度の実践結果を踏まえて改善した20xx+1年度の実践では、コミュニケーション・スキル、チームワーク能力、批判的思考態度の一般的な向上が確認された。20xx年度においてもコミュニケーション・スキルはいずれの因子も向上していたことから、両年度の授業に共通していた内容がコミュニケーション・スキルの向上に寄与したものと推察される。「表現力」と「自己主張」から構成される、コミュニケーション・スキルの表出系の側面には、質問カード課題や自己紹介などの自己の内面を語る経験、そして伝言課題やパラ言語課題、死刑制度に関する討論など、情報を正確に相手に伝えるための課題が影響したのだろう。反応系の側面のうち「解読力」の向上には、ハンドサイン課題やしぐさの演技課題を通して非言語情報への理解を深めたことが関係していると考えられる。同じく反応系に属する「他者受容」については、印象形成実験やステレオタイプ問題、公平性判断課題、死刑制度に関する討論を通して、異なる立場の他者の気持ちを推測し理解する経験が関係しているだろう。管理系の側面である「自己統制」についても、これらの課題を通して、衝動的な判断を下さない意識が高まったものと考えられる。「怒りと不安の日誌」課題も、自己の感情を制御する契機として作用したのだろう。同じく管理系に属する「関係調整」は、「青山玲子さんのケース」や「おもしろレジャーランド」などの対人葛藤対処やチームビルディングのための課題に取り組むなかで、異なる意見を取りまとめる姿勢が強まったと考えられる。

批判的思考態度の「論理的思考への自覚」も、どちらの年度でも有意な上昇が見られた。多数決の落とし穴、ロジックゲーム、公平性判断課題、論理課題などが、筋道を立てて問題を考える

ことの重要性を強く意識する契機となったのだろう。授業内容の見直しをした20xx+1年度には、「探求心」と「証拠の重視」の上昇も確認された。新たに導入した新聞記事の読み取りやアライバイ判定課題により、証拠を基に主張を組み立てたり把握することが訓練されたようである。一方で、20xx年度の授業では有意な上昇が見られた「客観性」は、20xx+1年度には上昇が見られなかった。断片的な情報から結論を導く課題を導入したために、自分が持っている情報の伝達に没頭してしまい、客観的な判断を心がける意識が高まらなかったのかもしれない。

チームワーク能力については、20xx年度にはいずれの因子も有意な上昇が見られなかったものの、20xx+1年度には「バックアップ能力」と「リーダーシップ能力」の向上が見られた。20xx+1年度に新たに設けたアライバイ判定課題や模擬店配置図、リーダーの条件を話し合う課題により、相手を助ける力やリーダーとして求められる能力の発揮につながったと考えられる。さらに席を日ごとに替えたことも、新しい人間関係の中で助け合う意識を強め、これらのチームワーク能力の向上に貢献した可能性が考えられる。

さらに、20xx+1年度にはコミュニケーションに関する知識も増えたことが確認できた。コミュニケーションにおいて配慮すべき点についての知識は、様々な社会的場面で適切な対応をとるために必要な重要な基盤である（相川, 2009; Morgeson et al., 2005）。授業時間を利用した従来のスキル・トレーニングにおいても心理教育に一定の時間が割かれており（e.g., 楠見他, 2012; 太幡, 2012, 2016）、心理教育と演習を交えた授業の展開によって、知識の定着とスキルの向上が促されると考えられる。

最後に本研究の限界について述べる。本研究の限界は3点考えられる。1点目は対照群の必要性である。今回実践を行った授業は1年生の全員が履修をするというカリキュラムの性質上、対照群の割り付けが困難であった。プログラムの効果をより客観的に検証する上では、今後は他校の授業などを利用し、比較対象を設けた上で効果検証を行う必要がある。2点目はトレーニングの持続性についての検証の必要性である。太幡（2017）は実施したトレーニングが9か月後も持続していることを確認したが、荒木（2018）では2年後のフォローアップ調査において、実践群と統制群との間で批判的思考態度のいずれの因子も有意な差が見られなくなったと報告している。このようにプログラムによって効果の持続性にも差異があることから、このトレーニングプログラムも社会人になるまでの持続性を確認する必要がある。3点目はプログラム自体の見直しである。本論で紹介した2年分の授業のいずれにおいてもモニタリング能力の向上が見られなかったことから、プログラム自体の更なる修正も必要であろう。

上述の限界点はあるものの、本論で紹介した授業は、コミュニケーション能力、チームワーク能力、そして批判的思考態度が全般的に向上したことが示され、エビデンスに基づいた効果的なトレーニングプログラムである可能性が示唆された。これからの高等教育では社会人基礎力を高めるための実践とその評価の可視化が一層強く求められる（中央教育審議会, 2017）。その要請に応え、授業者自身が自己調整学習（Zimmerman, 1989; Schunk, D. H., & Greene, 2017）を進め、受講者の反応を参照して省察を行い、授業の改善を進めていく必要があるだろう。

引用文献

- 相川 充 (2009). 人づきあいの技術—ソーシャルスキルの心理学— 新版 サイエンス社
荒木 史代 (2018). 批判的思考・メタ認知の向上を目的とした大学生対象の心理教育の評価—実践前後, 1年後, 2年後のフォローアップ調査の結果から— 福井工業大学研究紀要, 48, 148-156.

- Asch, S. E. (1946). Forming impressions of personality. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 41, 258-290.
- 中央教育審議会 (2017). 2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン (答申) Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2018/12/20/1411360_1_1_1.pdf (2019年9月25日)
- Dickinson, T. L., & McIntyre, R. M. (1997). A conceptual framework for teamwork measurement. In M. T. Brannick, E. Salas, & C. Prince (Eds.), *Team performance assessment and measurement: Theory, methods, and applications* (pp. 19-43). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-26). New York: W. H. Freeman and Company.
- 藤本 学・大坊 郁夫 (2007). コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み パーソナリティ研究, 15, 347-361.
- 平山 るみ・楠見 孝 (2004). 批判的思考態度が結論導出プロセスに及ぼす影響 教育心理学研究, 52, 186-198.
- 星野 欣生 (2007). 職場の人間関係づくりトレーニング 金子書房
- 星野 欣生 (2012). 人間関係づくりトレーニング 二版 金子書房
- 石川 信一・岩永 三智子・山下 文大・佐藤 寛・佐藤 正二 (2010). 社会的スキル訓練による児童の抑うつ症状への長期的効果 教育心理学研究, 58, 372-384.
- 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」(人材力研究会) 報告書 Retrieved from https://www.meti.go.jp/report/whitepaper/data/pdf/20180319001_1.pdf (2019年9月25日)
- 小林 朋子・渡辺 弥生 (2017). ソーシャルスキル・トレーニングが中学生のレジリエンスに与える影響について 教育心理学研究, 65, 295-304.
- 倉阪 秀史 (2012). 政策・合意形成入門 勁草書房
- 楠見 孝 (2011). 批判的思考とは 楠見 孝・子安 増生・道田 泰司 (編) 批判的思考力を育む—学士力と社会人基礎力の基盤形成— (pp. 2-24) 有斐閣
- 楠見 孝・田中 優子・平山 るみ (2012). 批判的思考力を育成する大学初年次教育の実践と評価 認知科学, 19, 69-82.
- 眞壁 幸子・伊藤 登茂子 (2011). 看護教育におけるクリティカルシンキング育成効果の検討—ペーパーベースメントを用いたグループワーキングをとおして— 日本看護学教育学会誌, 20, 15-26.
- 三沢 良・佐相 邦英・山口 裕幸 (2009). 看護師チームのチームワーク測定尺度の作成 社会心理学研究, 24, 219-232.
- 三浦 俊彦 (2002). 論理パラドクス—論証力を磨く 99 問— 二見書房
- Morgeson, F. P., Reider, M. H., & Campion, M. A. (2005). Selecting individuals in team settings: The importance of social skills, personality characteristics, and teamwork knowledge. *Personnel Psychology*, 58, 583-611.
- 村上 宣寛・村上 千恵子 (2008). 主要 5 因子性格検査ハンドブック—性格測定の基礎から主要 5 因子の世界へ— 改訂版 学芸図書
- 永井 智・新井 邦二郎 (2013). ピア・サポートトレーニングが中学生における友人への援助要請に与える影響の検討 学校心理学研究, 13, 65-76.
- 日本経済団体連合会 (2018). 高等教育に関するアンケート結果 Retrieved from <https://www.keidanren.or.jp/policy/2018/029.html> (2019年9月25日)
- 西村 宣幸 (2008). コピーしてすぐに使えるソーシャルスキルが身につくレクチャー&ワークシート 学事出版
- 杉浦 淳吉 (2003). 環境教育ツールとしての「説得納得ゲーム」—開発・実践・改良プロセスの検討— シミュレーション&ゲーミング, 13, 3-13.
- 太幡 直也 (2012). 大学生のチームワークに関するスキルを向上させるトレーニングの有効性 人間科学 (常磐大学人間科学部紀要), 9, 59-69.
- 太幡 直也 (2016). 大学生のチームワーク能力を向上させるトレーニングの有効性—チームワーク能力の構成要素に着目して— 教育心理学研究, 64, 118-130.
- 坂井 豊貴 (2013). 社会的選択理論への招待—投票と多数決の科学— 日本評論社
- Schunk, D. H., & Greene, J. A. (Eds.). (2017). *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed.). New York, Oxon: Routledge.
- 山本 恵美子・田中 共子・兵藤 好美・畠中香織 (2018). 看護学生の正確な指示受けのためのソーシャルスキルトレーニング 応用心理学研究, 44, 70-80.
- 矢守 克也・吉川 肇子・網代 剛 (2005). 防災ゲームで学ぶリスク・コミュニケーション—クロスロードへの招待— ナカニシヤ出版
- 吉田 俊和・廣岡 秀一・斎藤 和志 (編著) (2005). 学校教育で育む「豊かな人間関係と社会性」—心理学を活用した新しい授業例 Part 2— 明治図書
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.