

グループ体験学習による授業実践

—学習活動の興味・関心度について—

Group Experiential Learning in College Education : Motivational Aspects of the Practices

吉山尚裕¹⁾
Naohiro Yoshiyama

ABSTRACT

An experiential learning course through group work was introduced into the curriculum of college education. The major aims of the course were for the participants to learn interpersonal and group processes, and to develop their human relation skills. The course was 12 scheduled classes of 100 minutes during a semester and consisted of the practices about person perception, self disclosure, active listening, assertion, group decision making and group problem solving. A total of 265 college students participated in the course for three years from 1992 to 1994. This paper shows the basic programs of the course and reports on the motivational aspects of the practices.

Key words : group experiential learning, human relation skills,
interpersonal and group processes, leadership.

はじめに

本報告は、1992年度から1994年度の3年間に、大分県立芸術文化短期大学コミュニケーション学科の授業の中で実施したグループ体験学習に対する学生の反応、とくに、学習活動への興味・関心度、とり組み方、体験学習の導入に対する賛否などを検討した実践研究である。

人間関係に関する教育は、対人関係や集団行動に関する知識を得るだけでは十分な意義をもち得ない。むしろ学習者自らが、人間関係の中で、自己の個性を理解したり、自己と異なる他者を理解したり、他者との関わり方を豊かにしていくことなどが重要であろう。体験学習とは、そうした自己の成長、あるいは、主体性の回復を目的として開発されてきた教育方法であり、そこでは、学習者が実際に対人関係や集団活動を体験しながら、自己の態度や行動を見つめ直したり、日頃の人間関係の持ち方を点検したり、リーダーシップなどの新しい行動様式を獲得することがめざされる。

1) グループ体験学習の研究と実践に関して、日頃から助言をいただいている高楨助教授(久留米信愛女学院短期大学)、吉田道雄助教授(熊本大学教育学部)、データの整理に協力いただいた本学助手の津留良枝さん、石川さやかさんに感謝します。

コミュニケーション学科では、教育目標の一つに「諸集団の中で自己を生かす能力の育成」を掲げている。職場、家庭、学校、地域などの諸集団において、他者と積極的に関わりながらも、自己を失わず、機能的に行動していく態度や実践力は、産業・福祉・教育・医療など様々な分野で活躍する上で重要な資質であろう。こうした観点から、筆者は、1992年度からグループ体験学習を担当科目の一つである「小集団コミュニケーション論」に導入している。

大学教育における体験学習 人間関係に関する教育方法としての体験学習は、集団力学の創始者 K.Lewin が、1946年、ソーシャルワーカーの教育訓練を指導する中で生まれたといわれる (Benne, 1964)。すなわち、対人的・集団的過程について、参加者が体験した自己の感情や心理的な動き、他者との事実認識の違いなどを吟味していくことが、人間関係の理解に有効なことが示唆され、翌1947年、全米教育協会に属する NTL (National Training Laboratories) によって、Tグループとして具体化された。Tグループは、あらかじめ特定の課題や話題を用意せず、参加者が、“いま、ここ”で感じていることを自由に語り合いながら、数日から1週間ほど会合するのが特徴であるが、その後、対人的・集団的過程を体験しやすいように工夫した実習課題 (NASA の事例など) や評定尺度などが用いられるようになり、ラボラトリー方式と呼ばれるようになった。この方式は、今日、社会的感受性やコミュニケーション能力の開発、リーダーシップ訓練、組織開発などに応用されている。

体験学習方式は、近年、わが国の大学教育においても、カリキュラムの中に導入されるケースが増えつつある。その先駆けは、1973年に開学した南山短期大学人間関係科における教育実践である。同科では、人間学的立場からの実践的アプローチを提唱し、現在、「人間関係プロセス論」という科目で体験学習を中心に据えた授業が展開されている (伊藤・津村・大塚・中村, 1994)。また、鹿児島女子短期大学では、秘書養成コースで半期の体験学習の授業が編成され (高, 1989)、熊本大学教育学部では、1989年度から教育実習生の事前指導として、集中型の体験学習コースが実施されている (吉田, 1992)。これらの教育実践は、基本的には、実習課題を用いたラボラトリー方式によるものであり、ここで報告するグループ体験学習もこの流れに入る。

一方、カウンセリング系では、1970年に畠瀬稔らがわが国に導入した非構成型のエンカウンター・グループ (Rogers, 1970) が主であったが、それと並行して、1970年代後半から実習課題を用いた構成型の体験学習も行われるようになった。國分 (1992) は、そうした体験学習を構成的グループ・エンカウンターとよんでいる。大学教育との関連で見ると、國分・菅沼 (1979) は、大学生の人間関係開発のためのプログラム構成を試み、以後、合宿制の体験学習コースに参加した大学生を対象に、その影響や効果について検討している (國分・西・村瀬・菅沼・國分, 1987; 村瀬・國分・西・菅沼・國分, 1988; 片野・吉田, 1989)。また、東海大学文学部では、「人間関係論」において、体験学習による授業が展開され、学生の自己肯定感を高め、人間関係の促進にも有効であることが報告されている (山本, 1990)。

このように、現在、わが国の大学教育に導入されている体験学習には大きく二つの流れがある。しかしながら、ラボラトリー方式も、構成的グループ・エンカウンターも、①実習 (エクササイズ) と②ふり返り (シェアリング) の二本柱で一つのプログラムを構成している点など、基本的には共通している。その違いは、実習課題の特徴から見て、相対的に、前者が対人的・集団的過程のダイナミズムや効果性を、後者が個人の内面の掘り下げやパーソナリティの変容を強調している点にある。

研究の目的 体験学習方式は、人間関係に関する教育方法として、大学教育のカリキュラムにも導入され始めているが、全国的に見れば、その数はまだ少ない。したがって、大学教育のカリキュラムの中で、体験学習をどのようなプログラムや方法によって展開し得るか検討していくことが必要であり、本研究の目的もそこにある。

体験学習は、“人間関係を学ぶ”、あるいは、“人間関係の意味を問う”という面において幅広い展開の可能性をもっていると思われる。伝統的な講義方式では、学生は、教員から主に言語を通して知識を伝達され、それを理解したり記憶するという知的学習に傾きやすい。知識や概念を学ぶことの意義は大きいにせよ、一方では、①学生が受け身になりやすい、②学生自身の問題と結びつきにくい、③人間関係のスキルを高めることにつながりにくい、などの欠点をもっている。これに対して、体験学習では、そうした講義方式の欠点を克服しながら、対人関係や集団の中で起こる様々な事象やプロセスを捉える力や、他者に積極的に働きかける態度やスキルを育成することが期待できよう。

本研究では、グループ体験学習による授業実践を通して、次の点を検討する。第1に、体験学習のプログラムに対する学生の興味・関心度についてである。いかなる教育活動も、学習者の動機づけや情意的な側面を無視できない。また、個々のプログラムに対する興味・関心度を調査しておくことは、今後のプログラム設計にとって有用である。

第2に、学生の学習活動へのとり組みについてである。体験学習は、参加者が、実習に積極的に取り組むこと、他者に自己を率直に表現すること、自己を見つめ直すこと、などから成立しており、そうした学生の参加態度を検討することは、授業評価の上でも重要である。

第3に、体験学習の導入に対する学生の賛否についてである。大学の授業では、ゼミの中で集団討論が実施される場合もあるが、全体的には講義方式による授業が主流である。そうした状況の中で、体験学習方式が学生に受け入れられるか確認しておく必要がある。

このほか、授業における学生一人ひとりの体験について、その内容と過程を検討することが重要であるが、この点は紙数の制約もあり、稿をあらためて報告することにしたい。

体験学習による授業実践

参加者（受講生）

ここで報告するグループ体験学習は、1992年度から1994年度の3年間に、本学コミュニケーション学科の専門科目「小集団コミュニケーション論」で実施したものである。この科目は、第1学年後期にクラス別に週2コマ開講されている。授業時間は1コマ100分。この3年間の受講者数は全体で265人（うち男子3人）。年度別の受講者数（受講率）は、92年度88人（81.5%）、93年度80人（80.0%）、94年度97人（93.3%）。授業への平均出席率は、92年度96.5%、93年度96.3%、94年度95.1%であった。

授業の方式²⁾

体験学習方式は、「実習」と「ふり返り」という二つの柱から成っている。実習では、参加者がグループをつくり、対人的・集団的過程を体験しやすいように工夫された課題に取り組んでいく。ふり返りでは、実習における自分や他者の行動、お互いの関わり方、グループの動き

2) 体験学習の方式については、津村・山口（1992）に詳しい。

などについて、見たこと・感じたこと・気づいたことを話し合う。そして、問題点を考察し、次の機会に（現実の状況で）、どのように行動するか検討していく。したがって、学習という点からいえば、体験学習の中心は、実習よりもふり返りにある。

ここで報告する授業実践も、実習とふり返りの2つのステップにしたがって実施された。また、学生が体験を言語化しやすいように、ふり返りシートを使用した。なお、体験学習では、学習者の体験が重視されるが、知識や理論を軽視しているわけではない。というのは、体験は、それが概念化、理論化されなければ、現実の状況で生かされにくいと考えられるからである。そこで、実習の後に、実習のねらいや結果について解説したり、実習場面と現実状況との関連などについて小講義を行った。

授業プログラム

授業プログラムは、次の点に留意して構成した。すなわち、①学生の興味や関心を十分引き出し得ること、②集団の発達を促進するようにプログラムを配列すること、③個人と集団の相方向的な影響過程を体験できること、④集団のもつ正の効果だけでなく、負の効果にも着目し、どうすればそれを克服できるか考えること、⑤対人的な緊張・葛藤状況にいかに対処するかを考えること、などである。Table 1は、授業プログラムを一覧したものである。実習のうち、〈印象ゲーム〉〈心の4つの窓〉〈砂漠での遭難〉〈バスは待ってくれない〉〈12人の怒れる男〉〈住宅問題〉は、柳原（1976,77,82,85,92）から選択した。ただし、実習の内容や進め方は、授業のねらいや時間などを考慮して修正を加えた。

以下、授業実践の概要を述べていこう。第1回〈オリエンテーション〉では、学習の全体的な目的と進め方を説明した。目的として、①人間一人ひとりの違いに目を向けながら自己の個性を見つける、②集団の中で起こる様々な出来事やプロセスを捉える力を養う、③他者や集団に積極的に働きかけていく対人的な態度やスキルを養う、などを示した。そして、授業目的を達成するために、グループワーク（体験学習）という方式をとること。グループ分けは、今まであまり話したことのない者どうしになるようにし、この学期は、そのグループで学習を進めることを説明した。なお、単位取得の条件として、①全授業への出席を原則とすること、②授業に遅刻しないこと、③評価は出席とレポートによることを説明し、受講希望者は、来週同じ教室に集まるように伝えた。

第2回〈あなたの印象〉では、まずグループ編成が行われた。“よく知っている者どうしでジャンケンをする”というルールで、ジャンケンを繰り返し、1グループ6～7人のグループを編成した。次にメンバーの「自己紹介」だが、ここでは、“私の名前は…”、“私の子供のころ…”、“入学して半年たって…”など、テーマを与えながら進めた。自己紹介のはじめのうちはグループの動きは少なく、メンバーに気恥ずかしさも感じられる（写真1）。この後、「あなたの印象」と題して、各メンバーから受けた印象をカードに記入するように求め、カードを交換し合った。この際、カードに書いたことを、他のメンバーに聞こえるように読んで渡すように指示した。当惑した声も聞かれるが、他者が自分をどう見ているかを知ることが新鮮な体験であり、にぎやかな雰囲気の中で交換が進められた（写真2）。

第3回〈印象ゲーム〉も、第2回に引き続き、メンバーどうしが互いに知り合うことを主なねらいとした。まず、シートを配り、食事や色、季節など15項目について、自分が一番好きなものを選択肢から1つずつ選択する。同様に、他のメンバーが何を選択したか推測して記入していく。全員の記入が終わると、1人ずつ自分の好きなものを発表し、他のメンバーは自分の

グループ体験学習による授業実践

Table 1 授業プログラムのねらいと内容

回	題名	提示したねらい	内容
1	オリエンテーション	体験学習の目的と方法を知る	体験学習の目的と意義、授業の進め方について講義。また、単位取得のための条件などを説明する。
2	あなたの印象	メンバーどうしで、お互いの今の印象を確かめ合う	ジャンケンによって、あまり話したことのないメンバーどうしになるようにグループを編成。自己紹介の後、お互いの印象をカードに書いて交換し合う。
3	印象ゲーム：イメージによる対人認知	メンバーの好みを推測することを通して知り合うとともに、他者から見た自己の印象を知る	好きな食事や色、季節など15項目をシートに記入。同様に、他のメンバーに対しても推測して記入。1人ずつ自分のデータを発表しながら、推測とどのくらい一致するか確かめる。
4	心の4つの窓：自己開示と傾聴	自己開示と傾聴を通して、お互いを一層深く知り合う	「ジョハリの窓」について説明。グループ内でペアをつくる。小冊子「出会いの試み」を配布し、「私が生まれたのは…」、「充実感を感じる時は…」などのテーマで対話し合う。
5	砂漠での遭難：コンセンサスによる意思決定	個人決定と集団決定の結果を比較しながら、話し合うことの意味を考える	砂漠で遭難したと仮定し、生き残るために必要な15の物品を順位づける（個人決定）。その後、討論によって、集団としての順位を決める（集団決定）。正解を発表し、結果を比較する。
6	バスは待ってくれない：コミュニケーションと課題解決	グループによる課題解決において、大切なことは何か考える	各メンバーに4～5枚ずつ情報カードを配り（合計24枚）、これらの情報を口頭で交換し合い、組み合わせることによって、隣町の歯医者に行くための一枚の地図をつくる。
7	PM評価：行動のふりかえり	これまでのグループワークにおける自分の行動を課題遂行（P）と集団維持（M）の両面からふりかえる	リーダーシップPM理論の説明。これまでの活動をふりかえりながら、PM評定尺度に自己評定、および、各メンバーに対する他者評定を行う。結果に基づいて各自の目標を設定する。
8・9	12人の怒れる男：話し合いのプロセス	話し合いのプロセスを観察しながら、個人と集団の中で起こることやプロセスに気づく	映画「12人の怒れる男」の解説とアメリカの陪審員制度について説明。1週目は、映画の前半を上映し、登場人物の態度変容を予想させる。2週目に後半を上映し、感想をまとめる。
10	住宅問題：自己主張とその調整	積極的に自己主張を試みるとともに、グループでの調整の仕方について考える	会社員の役割をとって、社宅の部屋割りを決める。部屋の条件や家族状況（カードで提示）を考え、自分の希望する部屋に入居できるように自己主張や説得を試みる。
11・12	よりよい人間関係を求めて：学習のまとめ	これまでのグループワークをふりかえりながら、よりよい人間関係を築くために何が重要か考える	授業全体のまとめ。「どうすれば人間関係がよくなるか」のテーマのもとに、プレーストリーミング（1週目）とKJ法（2週目）を用いて話し合い、まとめる。



写真1 自己紹介



写真2 あなたの印象

推測とどのくらい一致したか確かめる。学生にとっては、自分のイメージ通りだったメンバーもいれば、そうでないメンバーもいる。“相手の実際の姿は、外見やイメージと必ずしも一致しないこと”、“親しい友だちでも知らないことがずいぶんあること”などがふり返りで報告された。

第4回<心の4つの窓>は、自己開示と傾聴を通して、メンバーどうしがより深く知り合うことをねらいとした。ここでは、小講義「ジョハリの窓」を行い、“お互いを理解し合うには、自己開示と傾聴が大切であること”、“自己を知るためには、もう一人の人間がいること”などを説明。グループ内でペアを組むように求めた。次に、小冊子「出会いの試み」を配布し、“私が生まれたのは…”、“充実感を感じる時は…”などの10テーマについて、それぞれ3～5分で対話し合うように求めた(写真3)。なお、対話の場所は、雰囲気を考えて自分たちで自由に選んでよいことにした。

第5回<砂漠での遭難>から、本格的なグループワークに入る。この実習は、集団意思決定の効果を確かめながら、話し合うことの意味を考えることをねらいとした。実習は、“砂漠で遭難した”と仮定し、生き残るために必要な15の物品を順位づけ(個人決定)、その後、集団討論によって、集団として一つの解答を出す(集団決定)というものである。ここでは、他者の意見に耳を傾けながら、積極的に自分の意見を出し、最終的にコンセンサス(合意)に達するように求めた。したがって、多数決や平均化による決定は不可とした。結果は、専門家による解答(正解)と比較され、自分たちの話し合いがどのように進められたか、ふり返りが行われた。なお、<砂漠での遭難>は、集団決定が個人決定よりも悪くなるケースも少なくなく、「集団のもつ負の効果にも着目し、いかにそれを克服するか考える」ことのできる実習として選択した。

第6回<バスは待ってくれない>は、集団による課題解決におけるコミュニケーションのとり方や、チームワークのとり方を考えることをねらいとした。この実習は、各メンバーに4～5枚ずつ情報カードを配り(合計24枚)、それらの情報をメンバーが口頭で交換し合い、隣町の歯医者に行くための地図をつくる、というものである。“バスは待ってくれない”という題は、バスが50分後に発車するということで制限時間を意味する。この実習は、1人でも自分の情報を出さないと作業が進まないため、全員の積極的な参加が必要となる。写真4に示すように、全員が机に身をのりだしたり、メンバーの情報をまとめるリーダー役も発生していく。

第7回<PM評価>は、これまでのグループワークの全体的なふり返りを行うために実施し



写真3 心の4つの窓



写真4 バスは待ってくれない

た。ここでは、とくに、自己の行動を課題遂行（P行動）と集団維持（M行動）の両面からふり返ることにした。まず、リーダーシップPM理論（三隅，1984）を紹介しながら、集団の効果性や雰囲気を高めるためには、PとMの2つの行動を発揮する必要があることを説明。次に、討議集団用PM尺度（三隅・関・篠原，1969）に、これまでの実習をふり返りながら、自分の行動を自己評定するとともに、各メンバーの行動を他者評定するように求めた。他者評定はメンバーどうしで交換し合い、それをもとにシートに自己分析を行い、最後に、今後の学習にとり組む行動目標をたてさせた。

第8・9回<12人の怒れる男>は、集団討議のプロセスを観察しながら、個人と集団の中で起きていく出来事やプロセスを捉えることをねらいとした。映画「12人の怒れる男」は、殺人容疑の少年に対し、陪審員の一人が無罪を主張、さまざまな葛藤や緊張を経て全員が有罪から無罪へと変化していく場面を描いたアメリカ映画である。1週目は、陪審員制度について説明し、映画の前半を上映。なお、登場人物や話し合いの場面への注意を高めるために、前半を上映した後、登場人物の態度変化の順序をグループで予想してもらった。2週目に後半を上映し、感想をまとめ発表しあった。

第10回<住宅問題>は、他者に対する自己主張（アサーション）を試みるとともに、その調整の仕方を考えることをねらいとした。この実習は、「対人的な緊張・葛藤状況にいかに対処するか考えること」のできる課題として選択した。実習の内容は、メンバー一人ひとりが、会社員の役割をとり、家族アパート（社宅）の部屋割りを決めるというものである。この実習では、特定の部屋に人気が集まるようになっており、家族の状況（カードで提示）を考え、希望する部屋に入居できるように、互いに主張や説得を試みた。

第11・12回<よりよい人間関係を求めて>は、授業全体のまとめとして、よりよい人間関係を築くために何が重要か考えることをねらいとした。1週目は、「どうすれば人間関係がよくなるか」というテーマのもとに、ブレインストーミング（BS）によって40～50項目を収集し、2週目に、それらをKJ法（川喜田，1967,70）によって整理し、発表するという形で進めた。したがって、ここでは<BS実習>と<KJ実習>という2つの実習が含まれている。ただし、このプログラムは、時間をかなり要することもあり、92年度にのみ実施した。93年度からは、授業全体をふり返り、自己の他者への関わり方やグループの成長などを記述して発表しあい、最後にメンバーどうしでアドバイス・カードを交換する、という方式にしている。

調査の実施

体験学習に関する質問紙調査は、各年度の最終授業で実施した。調査の内容は、大きく、「学習活動に対する興味・関心度」「学習活動への取り組み」「体験学習の導入への賛否」の3つである。調査の実施にあたっては、今後の授業プログラムの参考にするためであることを説明し、無記名方式とした。3年間の受講者265人のうち、262人から回答を得た(98.9%)。次に、この調査結果を中心に、学生の体験学習に対する反応を見てみよう。

体験学習に対する学生の反応

1. 学習活動に対する興味・関心度

学習活動への興味・関心度については、まずQ1として、“授業プログラム全体に対してどのくらい興味をもてたか”を質問した。回答選択肢は、「非常に興味をもてた」「かなり興味をもてた」「少し興味をもてた」「あまりもてなかった」「興味をもてなかった」の5つである。

Figure 1 に示すように、Q1の回答結果は、肯定的な回答とみなすことのできる「非常に興味をもてた」「かなり興味をもてた」が、それぞれ、29.9%、52.9%であり、両者を合わせると82.8%となる。したがって、多くの学生が、授業プログラム全体に対して、興味・関心を示したといえよう。これに対して、否定的な回答とみなすことのできる「あまりもてなかった」は0.8%（2人）、「興味をもてなかった」は皆無であった。

では、個々の授業プログラムに対する学生の興味・関心度はどうだろうか。Q2では、実施した10の実習に対して、“どのくらい興味をもてたか”をたずねた。回答選択肢は、Q1と同じである。なお、欠席した授業については、別の欠席欄にチェックするように求めた。

Figure 2 には、Q2への回答結果を示している。この図からは、授業プログラムによって、学生の興味・関心度にちがいがあることがわかる。「非常に興味をもてた」「かなり興味をもてた」の両者を合わせて80%を超えているのが、<砂漠での遭難><バスは待ってくれない><12人の怒れる男><住宅問題>の4つであった。これらは、「非常に興味をもてた」だけでも過半数を上回っており、学生に対するインパクトがうかがえる。これらの実習が、学生から高い興味・関心を引き出した理由として、①活動的なプログラムであること、②グループワークの結果が一定の成果として表されるため、成就感を味わえること、③個と集団の関係を鋭く例証していること、などがあげられよう。<12人の怒れる男>については、“多数に対して、一人で立ち向かう勇気に感動した”、“話し合いで、こんなに対立が起こることに驚いた”、“いい加

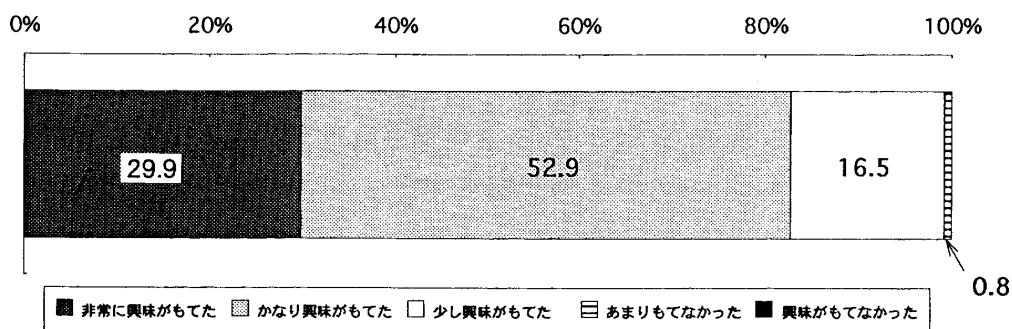


Figure 1 授業プログラム全体に対する興味・関心度 (%)

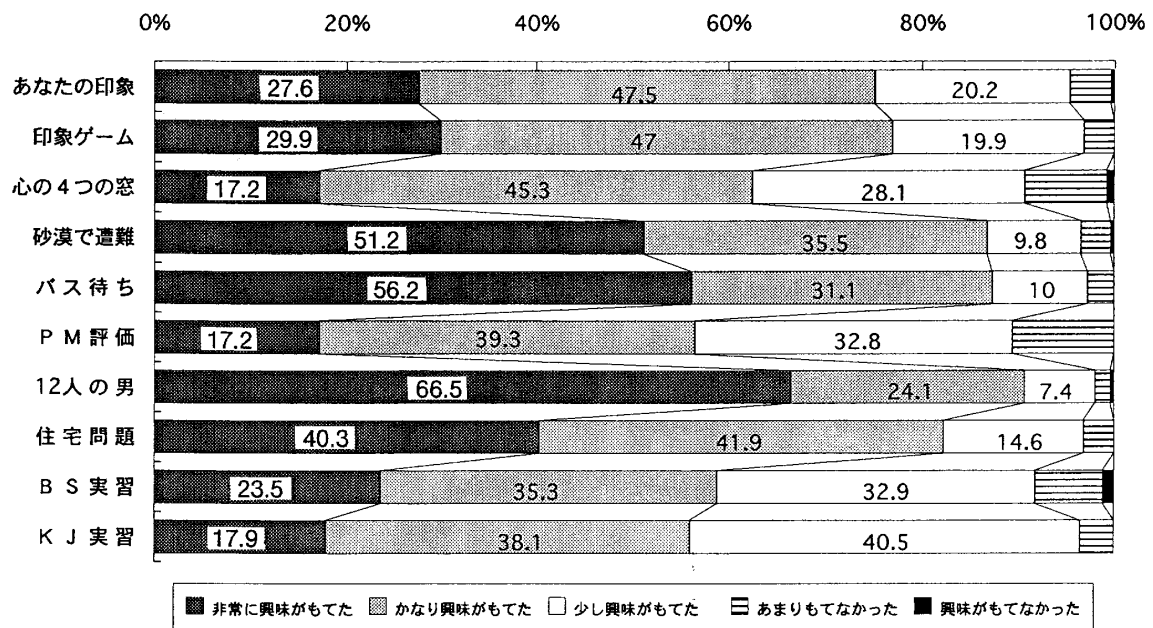


Figure 2 各プログラムに対する興味・関心度 (%)

減だった集団の雰囲気、次第に真剣なものに変わっていった”、“陪審員制度に疑問を感じた”など、様々な感想が得られた。このプログラムへの興味・関心度の高さは、個と集団のあり方を描いた映画の内容の深さによるところも大きいと思われる。

逆に、「非常に興味をもてた」「かなり興味をもてた」の割合が60%程度にとどまったのが、<心の4つの窓><PM評価><BS実習><KJ実習>である。むしろ興味・関心度が低いことが、ただちに教育プログラムとして価値が低いことを意味するわけではなく、また、60%という数字も必ずしも低いとはいえないだろう。しかし、これらのプログラムの問題点を検討する必要がある。まず、<心の4つの窓>は、学生の感想では、“あまり知らなかった人とでも、話はできるものだと感じた”、“自分の心を開かないと相手も開いてくれない”といった内容が多い。しかし、自己開示に対する戸惑いや抵抗のため、表面的な対話で終わった場合も少なくない。また、せっかく自己開示を試みたとしても、相手がそれに応えてくれなければ不満が残ることになる。したがって、このプログラムは、実施をもう少し後に延し、グループの成長を待って実施することが考えられる。

<PM評価>は、他者への関わり方を課題遂行(P)と集団維持(M)の両面から見つめることをねらいとした。感想としては、“自分の行動をみんなが評価してくれて、くすぐったい”、“他人の目はするどい。ちゃんと私を見抜いている”、“自分があまり働きかけていなかった人がいることがわかった”などがあげられた。これらは必ずしも否定的ではないが、他者評定に抵抗は感じただろうし、否定的な評定を受けたことでショックを受けたケースもあるかもしれない。こうした点は、他者評定に常につきまとう問題だが、他者の目に映る行動の影響など、その意義についてもっと理解を図る必要があった。<BS実習>と<KJ実習>は、まず時間不足であった。また、与えたテーマも「どうすれば人間関係がよくなるか」という方法的なテーマよりも、「望ましい人間関係とは何か」という関係性の意味そのものを問うテーマがまとめとして適切だったように思われる。

2. 学習活動への取り組み

学習活動への取り組みについては、Q3として、授業プログラム全体をふりかえって、①どのくらい積極的に取り組んだか、②自分を率直に出すことができたか、③自分を見つめ直す機会があったか、④グループの連帯感は深まったか、⑤グループワークに取り組んでいるとき充実感を感じたか、回答を求めた。

Figure 3には、Q3への回答率を示している。質問①“積極的な取り組み”と質問③“自己を見つめる”を見ると、「非常に」と「かなり」を合わせた割合が、それぞれ72%、78%に達している。よって、学生の多くが学習活動に積極的に取り組むとともに、自分を見つめ直す機会を得ているといえよう。しかしながら、課題と思われるのは、質問②“自分を率直に出す”に関してである。体験学習の場は、学習者がグループの中で、新しい行動（例えば、リーダーシップなど）を試みる場であり、メンバーからフィードバックを受けながら学習を深めていく。質問②で、肯定的な回答の割合がやや低かったことは、そうした新しい行動を試みるという点で、学生の取り組みが必ずしも十分でなかったことを示しているように思われる。この点は、今後の指導上の課題である。

また、質問④“グループの連帯感”と質問⑤“グループワークの充実感”では、「非常に」と「かなり」を合わせた割合がそれぞれ85%、72%であり、学生の多くがグループのメンバーとの仲間意識を高め、グループワークの楽しさを味わっているといえよう。しかし、検討すべき点もある。例えば、連帯感の高さは、集団発達の観点から言えば、防衛から集団形成の段階への成長を示していると思われるが、相互啓発の段階に達したかどうかは明らかでない。また、Q3の5つの質問への回答率は、グループによって変動が予想されるが、今回の調査方法では分析できなかった。こうした点は、構成型の体験グループの研究としても重要な意味をもっており、さらに検討していく必要がある。

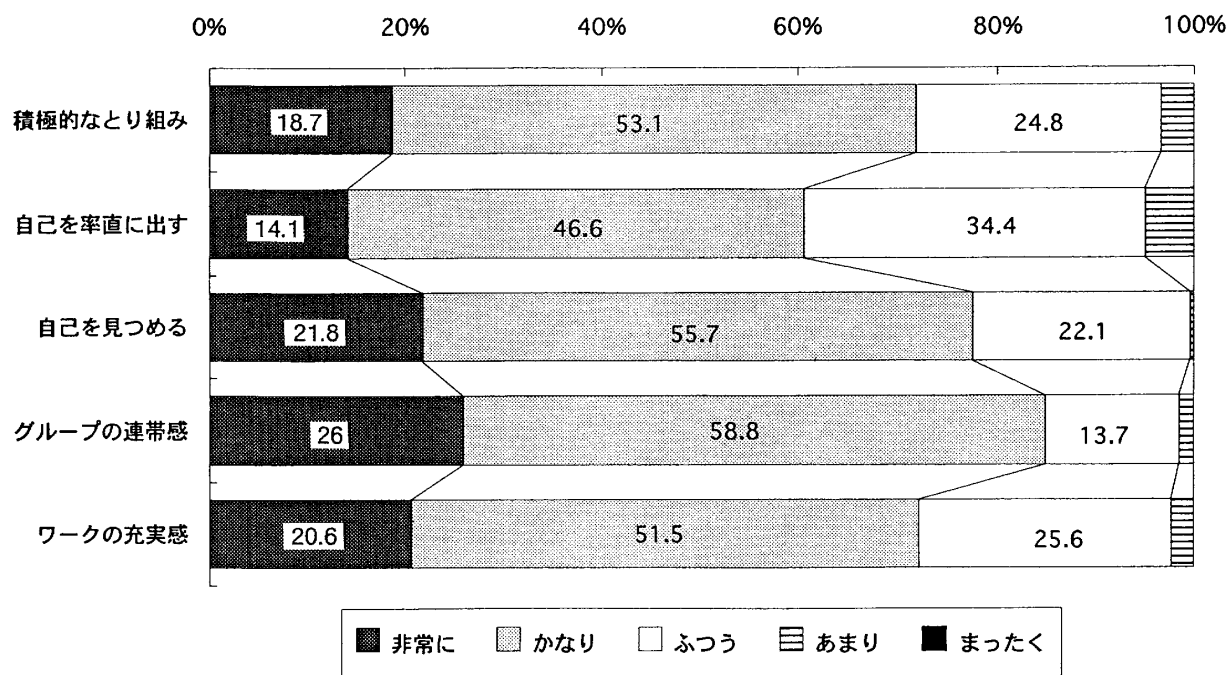


Figure 3 学習活動への取り組み (%)

3. 体験学習の導入への賛否

体験学習の導入への賛否については、Q4として、①グループワークを授業に導入することをどう思うか、②同じようにグループワークを用いた授業が開講されているとき受講するか、の2つの質問に回答を求めた。

Figure 4 に示すように、質問①の回答率は、「非常に賛成である」が51.1%、「かなり賛成である」が40.1%であり、両者を合わせて9割を上回っている。これに対して、反対意見とみなせる「あまり賛成ではない」「賛成ではない」を選択した学生は一人もいなかった。したがって、ほとんどの学生が、体験学習の導入を肯定的に受けとめたといえよう。また、Figure 5 に示すように、質問②の回答率も、「ぜひ受講したい」が31.3%、「できるだけ受講したい」が38.2%で、積極的な回答がほぼ7割にのぼった。これに対して、消極的な回答とみなせる「あまり受講したくない」は2.3%（6人）に過ぎず、「まったく受講したくない」は皆無であった。この調査が、無記名方式で実施されたことを考えあわせれば、多くの学生が、体験学習方式の導入を肯定的に受けとめるとともに、積極的に参加の意志を示したと見てよいだろう。

しかし、数が少ないとはいえ、質問②で「あまり受講したくない」という回答もあったことは無視できない。一般に、構成型の体験学習は、非構成型の体験学習に比べて、参加者に心理的外傷を与えることは少ないとされるが（國分・菅沼, 1979）、集団活動の中で緊張や心理的ストレスを感じる場面が生じることは避けがたい。また、それに対処していくことも学習の意義の一つである。しかし、この学生たちが、耐えがたい緊張やストレスを感じたとすれば問題であり、今後の授業実践でも、そうした点への配慮が必要であろう。

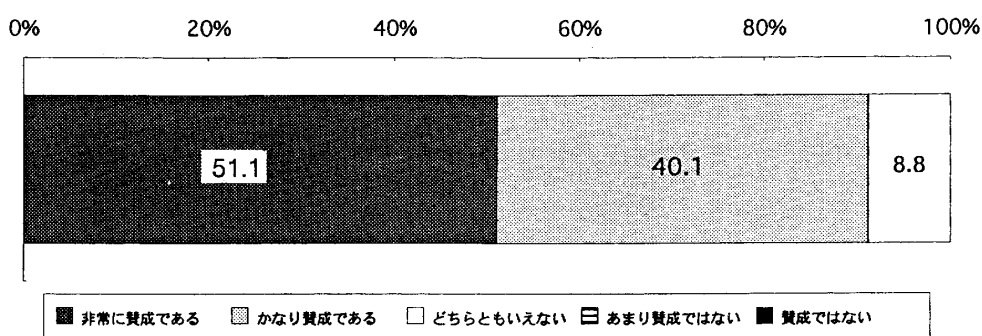


Figure 4 体験学習の導入への賛否 (%)

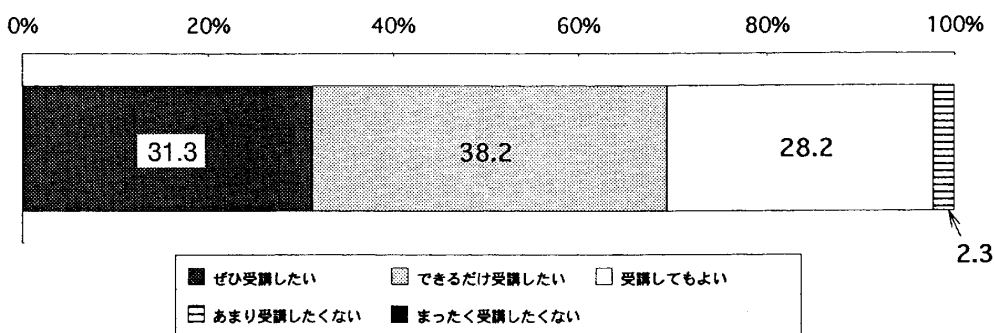


Figure 5 体験学習による授業の受講希望 (%)

まとめと今後の課題

以上のように、グループ体験学習による授業実践に対して、①学生の多くが高い興味・関心を示し、②積極的に学習活動に参加しながら自己を見つめ、そして、③体験学習の導入を肯定的に受けとめている、といえよう。これまで述べてきたように、プログラム構成や指導方法など改善すべき課題も多いが、ここで報告したグループ体験学習による授業実践は、一定の評価ができると思われる。今後は、さらに次のような点について改善や研究を進めていく必要があるだろう。

第1に、学生の体験について内容分析と過程分析を試みることである。体験学習では、実習を通して、自分や他者の行動、他者への関わり方、グループの動きなどについて体験を意識化し、問題点を考察したり、現実の状況でどのように行動するか検討していく。したがって、学生の体験の内容とプロセスを検討することは、授業評価という点でも、また、構成型の体験グループの研究としても重要な意味をもっている。従来、学生の体験については、レポートや感想文などをもとに事例的に紹介されることが多い (e.g., 伊藤ら, 1994; 高, 1989)。それは授業実践の上で貴重な示唆を与えてくれるが、その一方で、学生の体験を分類・整理し、その変化や深まりを検討することも重要であろう。

第2に、ふり返りの方法の工夫である。体験学習の中心は、学習という点からいえば、実習よりもふり返りにある。しかし、これまでの授業実践を通して、ふり返りが必ずしも十分でないと感じられた。その原因には、ふり返りの道具として使用したシートにも課題があると思われる。とくに、評定尺度を用いた場合、学生の体験にかえて枠をはめてしまうように感じられる。この体験学習が、集団のプロセスを捉えることを重視していることを考えれば、グループの動きと自己の関わりに焦点をしばり、自由記述方式で行うことが有効であると思われる。

第3に、体験学習の効果としての人間関係スキルの評価についてである。しかしながら、人間関係スキルの測定や評価は困難な点が多い。例えば、産業組織体において、管理監督者のリーダーシップの向上を目的に実施されている教育訓練 (e.g., 三隅・吉田, 1990; 吉田・吉山・金城, 1992) では、部下の目を通して上役のリーダーシップ評定が行われる。これに対して、学生の場合は、人間関係や生活の場が多様であるため、他者評定が実施しにくい。今のところ、自己評定を用いることが現実的であろうが、そうした人間関係スキルの評価も積極的に試みる必要があるだろう。

第4に、パーソナリティ特性や現実の人間関係への影響についてである。前者については、すでに幾つかの研究があるが (e.g., 國分・菅沼, 1979; 山本, 1990)、人間関係と深く関わると考えられる孤独感 (落合, 1983) や共感性 (加藤・高木, 1980) といった特性への影響を検討していくことが考えられる。また、現実の人間関係への影響としては、ここで報告した授業実践でも、“友達の輪が広がり受講してよかった”、“あまり話したことのなかった人と知り合ういい機会だった”といった感想が多い。また、同じグループになったことをきっかけにサークルをつくったというケースもある。このように体験学習が、現実の人間関係にどのような影響を与えているか検討することも重要であろう。

最後に、授業プログラムや実習課題の開発をあげておきたい。ここで報告したプログラムは、ラボラトリー方式 (構成型) によるものであるが、今後、非構成型との組み合わせを試みる事が考えられる。また、生命倫理や環境汚染など、現実の社会的問題を実習課題としてとり込

んでいくことも、学習の展開を一層豊かにしていくと思われる。

引用文献

- Benne, K.D. 1964 History of the T-group in the laboratory setting. In L.P. Bradford, J.R. Gibb, & K.D. Benne (Eds.), *T-group theory and laboratory method*. New York: John Wiley & Sons. Pp.80-135. (坂口順治・安藤延男訳 1971 ラボラトリーにおけるTグループの歴史 三隅二不二監訳 感受性訓練 日本生産性本部 Pp.111-179.)
- 伊藤雅子・津村俊充・大塚弥生・中村和彦 1994 体験学習を用いたグループと個人の成長のための教育実践—『人間関係プロセス論』の授業報告— 南山短期大学人間関係研究センター紀要, **12**, 37-158.
- 片野智治・吉田隆江 1989 大学生の構成的エンカウンター・グループにおける人間関係プロセスに関する一研究 カウンセリング研究, **21**, 150-160.
- 加藤隆勝・高木秀明 1980 青年期における情緒的共感性の特質 筑波大学心理学研究, **2**, 33-42.
- 川喜田二郎 1967 発想法 中央公論社
- 川喜田二郎 1970 続・発想法 中央公論社
- 國分康孝(編) 1992 構成的グループ・エンカウンター 誠信書房
- 國分康孝・菅沼憲治 1979 大学生の人間関係開発のプログラムとその効果に関するパイロット・スタディ 相談学研究, **12**, 74-84.
- 國分康孝・西昭夫・村瀬晃・菅沼憲治・國分久子 1987 大学生の人間関係開発のプログラムに関する男女の比較研究 相談学研究, **19**, 71-83.
- 高 禎助 1989 高等教育における人間関係の技能の開発に関する研究—基礎プログラムの試行と反応— 鹿児島女子短期大学附属南九州地域科学研究所 研究所報 第5号別冊, 1-29.
- 三隅二不二 1984 リーダーシップ行動の科学(改訂版) 有斐閣
- 三隅二不二・関文恭・篠原弘章 1969 討議集団におけるPM機能評定尺度作成の試み 教育・社会心理学研究, **8**, 173-191.
- 三隅二不二・吉田道雄 1990 PM理論に基づくリーダーシップトレーニングの効果 日本グループ・ダイナミクス学会第38回大会発表論文集, 143-144.
- 村瀬晃・國分久子・西昭夫・菅沼憲治・國分康孝 1988 大学生の人間関係開発のプログラムとしての構成的グループ・エンカウンターにおける知り合いの広がりについて カウンセリング研究, **21**, 14-28.
- 落合良行 1983 孤独感の類型判別尺度(LSO)の作成 教育心理学研究, **31**, 332-336.
- Rogers C.R. 1970 *Carl Rogers on encounter groups*. New York: Harper & Row. (ロジャース, C.R. 島瀬稔・島瀬直子訳 1973 エンカウンター・グループ—人間信頼の原点を求めて— ダイヤモンド社)
- 津村俊充・山口真人(編) 1992 人間関係トレーニング—私を育てる教育への人間学的アプローチ— ナカニシヤ出版
- 山本銀次 1990 作業課題の集団活性化および成員のセルフ・エスティームに与える効果 カウンセリング研究, **23**, 39-48.
- 柳原 光 1976, 77, 82, 85, 92 Creative O.D. —人間のための組織開発シリーズ— I~V 行動科学研究会 プレスタイム
- 吉田道雄 1992 教育実習におけるグループ・ワーク導入の試み 熊本大学教育実践研究 **9**, 127-136.
- 吉田道雄・吉山尚裕・金城 亮 1992 PM式リーダーシップトレーニングにおける参加者の効力感 九州心理学会第53回大会発表論文集, 47.